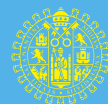


EVA GARCÍA REDONDO Y LEONCIO VEGA GIL
(Coords.)

LIBER AMICORUM

HOMENAJE AL PROFESOR JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ



Ediciones Universidad
Salamanca

LIBER AMICORUM



EVA GARCÍA REDONDO Y LEONCIO VEGA GIL
(COORDINADORES)

LIBER AMICORUM
Homenaje al Profesor
José María Hernández Díaz



Ediciones Universidad
Salamanca

AQUILAFUENTE, 329

©

Ediciones Universidad de Salamanca
y los autores

1ª edición: junio, 2022

ISBN: 978-84-1311-679-2 (impreso)

978-84-1311-680-8 (PDF)

DOI: <https://doi.org/10.14201/OAQ0329>

Depósito legal: S 224-2022

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito s/n
E-37002 Salamanca (España)
<http://www.eusal.es>
eus@usal.es

Hecho en UE-Made in EU

Maquetación, Impresión y encuadernación:

Gráficas Lope

C/ Laguna Grande, 2, Polígono «El Montalvo II»

www.graficaslope.com

37008 Salamanca. España



Usted es libre de: Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato
Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

i Reconocimiento — Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

NC NoComercial — No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

ND SinObraDerivada — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE
Unión de Editoriales Universitarias Españolas www.une.es

Obra sometida a proceso de evaluación mediante sistema de doble ciego



Catalogación de editor en ONIX accesible en <https://www.dilve.es>

Índice

PRESENTACIONES

- José María Hernández Díaz: un arquetipo educativo
RICARDO RIVERO ORTEGA. Rector Magnífico de la Universidad
de Salamanca..... 13
- José María Hernández Díaz, Catedrático, Maestro y Compañero
JOSÉ MANUEL MUÑOZ RODRÍGUEZ. Director del Departamento
de Teoría e Historia de la Educación..... 15
- A modo de presentación
EVA GARCÍA REDONDO Y LEONCIO VEGA GIL. Coordinadores de
la obra..... 19

ULTIMA LECTIO

- La fortuna de enseñar Historia de la Educación
JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ. Profesor Catedrático 25

LAS SEMBLANZAS Y LA ACADEMIA

- Un ilustrado pedagógico en el siglo XXI. Sobre el Profesor José Ma-
ría Hernández Díaz. Semblanza universitaria de un universitario
ejemplar
LEONCIO VEGA GIL..... 37
- Objetos huella y voces en la historia: siguiendo las pistas marcadas
por el Profesor José María Hernández Díaz
M^a DEL CARMEN AGULLÓ DÍAZ..... 43
- Mens sana in corpore sano: Una aproximación a los estudios del
Profesor Hernández Díaz en el ámbito de la Educación Física
ANTONIO S. ALMEIDA AGUIAR 47
- Vivências guiadas e partilhadas no Pós-Doutorado em Educação
JANI ALVES DA SILVA MOREIRA 53

Ponderada glosa de José María Hernández Díaz y de algunos aspectos de su producción bibliográfica relacionados con Béjar y el centro de estudios bejaranos ANTONIO AVILÉS AMAT	57
Caracterización personal y académica de José María Hernández Díaz a partir de sus escritos. Reflexiones acerca de José María Hernández Díaz JAIME CAICEO ESCUDERO	61
Ubi amici, ibídem opes (Donde están los amigos, ahí están las riquezas. <i>Tito Maccio Plauto</i>) RUFINO CANO GONZÁLEZ	67
La educación, nosotros y los otros como memoria e historia JOSÉ ANTONIO CARIDE	71
Laços de hospitalidade académica. Testemunho sobre uma personalidade singular ISABEL MARIA DE CARVALHO BAPTISTA.....	77
Las excursiones escolares en la práctica docente del Profesor José María Hernández Díaz JUAN FRANCISCO CEREZO MANRIQUE Y MIGUEL ÁNGEL CEREZO MANRIQUE	79
Una historia para contar la historia JOSÉ ANTONIO CIEZA GARCÍA.....	85
Amistad y compañerismo MARÍA CLEMENTE LINUESA Y CLEMENTINA GARCÍA CRESPO.....	89
Semblanza del Prof. José María Hernández, profesor, investigador y anfitrión de la Universidad de Salamanca, España ANDREA DÍAZ GENIS	93
Mi profunda amistad con José María Hernández Díaz a través de centros de interés socioeducativos. La divulgación académica de los mismos SANTIAGO ESTEBAN FRADES	97
Historia de la formación de los alumnos profesores de la Escuela Normal Superior de Gabón en la Universidad de Salamanca: <i>Entre cursos internacionales y Facultad de Educación</i> EUGÉNIE EYEANG.....	105
Un hombre cordial NARCISO DE GABRIEL	111

Maestro, compañero, amigo EVA GARCÍA REDONDO	113
José María Hernández Díaz e a divulgação científica WENCESLAU GONÇALVES NETO	119
Lo que puede ser y valer. Lucidez y compromiso. A Chema... MARÍA LOURDES GONZÁLEZ LUIS (KORY)	125
Chema desde Tours JEAN-LOUIS GUEREÑA.....	131
La pedagogía viajera. Mi encuentro con las Conversaciones Pedagógicas de Salamanca GONZALO JOVER	139
La fiesta de la vida VÍCTOR JUAN	145
No lado esquerdo do peito... VITOR HUGO MENDES.....	151
José María Hernández Díaz y el Centro de Estudios Bejaranos JOSEFA MONTERO GARCÍA	157
Memórias afetuosas e parceiras em História da Educação com José María Hernández Díaz KÊNIA HILDA MOREIRA	163
Un proyecto de vida transido de educación SAMUEL PATIÑO AGUDELO Y GUSTAVO ARIAS ARTEAGA.....	169
José María Hernández Díaz: La ciencia de la Historia de la Educación como profesión RAQUEL POY CASTRO	175
José María Hernández Díaz: hacia un conocimiento responsable JOSÉ LUIS PUERTO HERNÁNDEZ	181
El viaje de un historiador a un continente de la educación MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO	187
A Chema CARMEN ROMERO UREÑA.....	191
Estudiante en Salamanca JUAN LUIS RUBIO MAYORAL.....	197
José María Hernández Díaz y Béjar JOSÉ A. SÁNCHEZ PASO	201

Las provincias pedagógicas del Profesor José María Hernández Díaz CONRAD VILANOU TORRANO.....	207
APORTACIONES CIENTÍFICAS	
Aportación de José María Hernández Díaz a la filosofía española: la recuperación del pensamiento de Nicomedes Martín Mateos ROBERTO ALBARES ALBARES.....	215
Los orígenes de la formación institucional de los maestros y de las maestras en Cáceres JAVIER ALEJO MONTES.....	221
El VI Congreso Mundial de Prensa Católica celebrado en España (Santander, 6-10 de julio de 1960) JOSÉ MANUEL ALFONSO SÁNCHEZ Y EULALIA TORRUBIA BALAGUÉ	227
La lógica de la estrategia europea para las universidades RAFAEL BONETE PERALES.....	233
El Quijote en la escuela, lectura entre dos centenarios JOSÉ ANTONIO BONILLA HERNÁNDEZ.....	239
Angelo Poliziano y el redescubrimiento de Quintiliano en la Floren- cia del Lorenzo de' Medici ANTONELLA CAGNOLATI.....	245
Los dibujos infantiles en los cuadernos escolares del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco PAULÍ DÁVILA BALSERA Y LUIS M. NAYA GARMENDIA.....	251
Sobre la publicación de una biografía «atípica». El caso de Decroly (1871-1932) MARC DEPAEPE.....	263
Apertura, en 1863, de la primera escuela de Párvulos en Tudela de Duero (Valladolid) MARÍA LOURDES ESPINILLA HERRARTE.....	269
Flor Blanca del Mayab. Mi primer trabajo en la asignatura Historia de la Educación (curso 1989-1990) MARÍA DOLORES FERNÁNDEZ MALANDA.....	275
Adjetivar el pasado JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA.....	281
Mobilite estudiante en Europe WILLEM FRIJHOFF.....	287

Reflejos y paradigmas educativos en «Don Quijote de la Mancha» FERNANDO E. GÓMEZ MARTÍN	293
La educación como tema ÁNGEL INFESTAS GIL.....	299
Políticas universitarias, convergencia europea y oficio de Vicerrector ALFREDO JIMÉNEZ EGUIZÁBAL	305
La renovación pedagógica francesa de los años sesenta del siglo xx como referente para la española en el tardofranquismo LUIS MIGUEL LÁZARO LORENTE.....	309
La leyenda del aprendid de Rosslyn: El efecto rebote surgido del conocimiento alcanzado por la práctica SANTIAGO M. LÓPEZ.....	315
La Salamanca iletrada del siglo xx JESÚS MÁLAGA GUERRERO	321
Francisco Cascón (1782-1851), seminarista y profesor en el semina- rio y canónigo en la Catedral de Ciudad Rodrigo. Una oración fúnebre por Luis XVIII JOSÉ IGNACIO MARTÍN BENITO	325
Las «luces» de la Historia para la formación del Magisterio ALEJANDRO MAYORDOMO PÉREZ	331
Los actos de homenaje en el centenario de Pestalozzi en la prensa de Cartagena (1927) PEDRO LUIS MORENO MARTÍNEZ	339
Gestão flexível do currículo e diferenciação pedagógica. Da política educativa à sala de aula LUIS MOTA Y ANTÓNIO GOMES FERREIRA.....	345
Santiago Candendo López, profesor de francés y clérigo, investiga- do y sancionado por la Comisión de Depuración C de Burgos (1935-1945) OLEGARIO NEGRÍN FAJARDO.....	353
Salamanca, «la» Universidad deseada ANDRÉS PAYÀ RICO	359
The relationship between education and architecture for an open school in the second post-war period in Italy TIZIANA PIRONI	365

Identidad institucional y origen histórico de las Escuelas Normales en Europa como centros de formación del Magisterio CARMELO REAL APOLO	371
Imagen e idea de mujer. Un capítulo en la historia de las vocaciones (siglo XIII a XVII) RUFINA CLARA REVUELTA GUERRERO.....	377
El grupo escolar conmemorativo «Francisco de Vitoria» de Salamanca. Orígenes y desarrollo (1927-1942) FRANCISCO JAVIER RODRÍGUEZ MÉNDEZ.....	383
La Educación popular, un ejemplo de prensa pedagógica (Málaga, 1871-1877) CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO	393
Conciencia, formación y vocación: La Casa del Maestro de Pontevedra ÁNGEL SERAFÍN PORTO	401
Un siglo después: acerca del Tercer Congreso Internacional de Educación Moral de Ginebra (1922) JOAN SOLER MATA	409
El giro social de la Historia de la Educación en los años ochenta. Un itinerario compartido ALEJANDRO TIANA FERRER.....	415
La reforma de la política de evaluación de la investigación, una necesidad inaplazable LUIS TORREGO EGIDO.....	421
María de Maeztu: pedagoga, feminista y reformadora de la educación española RAQUEL VÁZQUEZ RAMIL	427
El Colegio Central de Revisores de la Compañía de Jesús (1601), un precedente de los <i>referees</i> actuales JAVIER VERGARA CIORDIA.....	433
PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DEL PROFESOR CATEDRÁTICO DON JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ (1977-2022).....	439

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ: UN ARQUETIPO EDUCATIVO

RICARDO RIVERO ORTEGA
Rector de la Universidad de Salamanca

LA OBRA DE JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ dedicada a Nicomedes Martín Mateos evoca un hombre ejemplar por su compromiso cívico. Destacados textos sobre la tolerancia, el espíritu liberal y la iniciativa de creación de instituciones para la formación explican que un alma gemela –a quien dedicamos este libro– se inspirara en su vida y le dedicara tantos estudios.

Un Catedrático, un profesor, un maestro no es solo alguien con un título profesional; no debería serlo. Ha de ser una persona con verdadera vocación por el saber, que demuestre la constante vocación de compartirlo. Esto se expresa con hechos, también con buenas razones y actitudes bien visibles para quienes disciernen y diferencian lo auténtico de lo impostado.

Tesis doctorales dirigidas, artículos en revistas especializadas, volúmenes de libros pletóricos de conocimiento y contribuciones relevantes a la ciencia cultivada. Así lo muestra la trayectoria académica del Profesor Hernández Díaz, el prestigio de las décadas invertidas en las aulas, los seminarios y despachos de la Universidad, su *alma mater* en todos los sentidos.

Otro elemento distintivo de esfuerzo generoso es la experiencia de un vicerrectorado. En el caso de *Chema* –conocido cordialmente por la comunidad salmantina– el más apropiado para sus sobresalientes competencias, de perfil docente. La entrega del tiempo valioso a la gestión de intereses comunes acredita la prueba del sentido institucional.

Siempre seguiremos teniendo al Profesor José María Hernández Díaz como referente, porque *Chema* no dejará de escribir sobre la Universidad y la educación;

seguirá aportando reflexiones imprescindibles. Y nosotros agradeciéndole la misma inspiración que recibió de Don Nicomedes, el ilustre bejarano.

En fin, agradezco también al Profesor Leoncio Vega y a quienes se incluyen en la nómina de amigos de Chema Hernández, lo es por partida doble: primero, por conservar una trascendente tradición universitaria (homenajear a los maestros en el momento de su jubilación); segundo por permitirme sumarme y hacerlo con la expresión salmantina por excelencia, Vítor.

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ, CATEDRÁTICO, MAESTRO Y COMPAÑERO

JOSÉ MANUEL MUÑOZ-RODRÍGUEZ

Director del Dpto. Teoría e Historia de la Educación - Universidad de Salamanca

EN CALIDAD DE DIRECTOR del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, escribo esta semblanza académica de quien ha sido Catedrático de Historia de la Educación y nuestro compañero en el seno de este departamento, en donde ha desarrollado su carrera universitaria; una trayectoria académica fructífera, prolífica y exitosa, dedicada a la Universidad de Salamanca, desde una idea firme de universidad pública. En sus inicios en el Departamento de Historia de la Educación, que pasó a ser, en el año 1982, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, terminando en su actual nomenclatura, Departamento de Teoría e Historia de la Educación desde el año 1986.

José María, Chema, comenzó su andadura universitaria como profesor ayudante en 1976. Posteriormente pasó a ser Profesor Agregado Interino de Universidad en el año 1980. Alcanzó la Titularidad en marzo de 1985, no quedándose ahí y siendo Catedrático de Universidad el 1 de febrero de 1994. A lo largo de estos años, quien hoy ya mira de frente a la jubilación, ofrece numerosos frentes que lo hacen acreedor de buen académico, de un docente e investigador de largo recorrido. Sería demasiado extenso hacer aquí una prolija descripción pormenorizada de cada uno de ellos, por lo que estas líneas han de entenderse como una síntesis de lo que ha sido la figura del Dr. Hernández Díaz en el departamento.

Destacaría, en primer lugar, su figura como docente, su magisterio. Intachable trayectoria en el viejo y laborioso oficio de ser profesor en el campo de la Historia de la Educación. En torno a su conocimiento y su labor de enseñante han pasado materias como la Historia de la Educación, Historia de la Psicopedagogía, Historia de la Educación en España, Historia de la Educación en América, Historia

de la Educación Social, Historia del currículum, Metodología de la Historia de la Educación, entre otras, a lo largo y ancho de diferentes titulaciones de grado, licenciatura, diplomaturas o cursos de doctorado. Siempre gozó de una amplia acogida y aceptación como buen profesor, dejando constancia de su bien y buen hacer docente en la palabra de los alumnos, entre los que yo me encontré hace ya algunos años, y la comprobación de la madurez de su cosecha en los numerosos discípulos que ha tenido. Muestra de ello son las 81 Tesis Doctorales dirigidas que vienen recogidas en el Portal de la Investigación de la Universidad de Salamanca

Junto a su ser docente, Chema ha sido en estos años un baluarte de la investigación en el campo de la Historia de la Educación, prolongando y dando continuidad a una tradición del estudio salmantino. Más de 300 publicaciones y el Premio María de Maeztu marcan el tempo de la producción científica en este ámbito de conocimiento. Y lo ha hecho desde el interior del que ha sido su grupo de investigación «Helmántica Paideia. Memoria y Proyecto de la Educación», que inició su andadura, de manera reconocida, en el año 2007, bajo los principios de, –parafraseando su página web–, «*trabajo responsable y libertad de ciencia, reflexión, crítica y pensamiento, comunicación y colaboración, mérito y solidaridad en los esfuerzos, y apuesta por el uso de la palabra, de la razón y de la inteligencia como vías de la ciencia*». Desde ahí han ido viendo la luz numerosos congresos, jornadas, exposiciones, publicaciones, conversaciones pedagógicas, seminarios y foros, en los que Chema ha ejercido como creador y catalizador de ideas y proyectos. Las líneas de investigación acogidas y estudiadas han sido muchas: la prensa pedagógica, la historia del currículum, de la escuela y de las universidades, las influencias externas en la educación española (Alemania, Francia, Reino Unido, etc.), el patrimonio histórico educativo, o la historia de la infancia, entre otras.

En la gestión supo extender sus inquietudes y cualidades intelectuales e interpersonales. Fue Decano de la Facultad de Educación durante un largo período de tiempo, 1996-2003, cargo que dejó para pasar a ocupar el sillón de Vicerrector de Planificación e Innovación Docente en los años 2003-2007. La Universidad, la Facultad, el programa de Doctorado, –del que ha sido coordinador desde el año 1987, primero del doctorado «Perspectivas histórica, política y comparada de la educación» y actualmente del «Doctorado en educación», han sido para él un terreno propicio para realizar tareas innovadoras y desarrollar algunos proyectos singulares, como fue, entre otros, la implementación, en sus inicios, del Espacio Europeo de Educación Superior en la Universidad de Salamanca. Junto a ellos, no podemos olvidar su labor al frente de *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, desde finales del siglo pasado, y de *Aula. Revista de enseñanza e investigación educativa*, hasta el año 2002, y desde 2009, *Aula. Revista de Pedagogía*.

Más allá de los tradicionales ejes de progresión de la docencia, la investigación o la gestión universitaria, nunca faltaron en él la inquietud, la vitalidad y el empuje necesario para desarrollar proyectos académicos y sociales fuera de los muros

universitarios. Son numerosas sus participaciones en prensa o en coloquios, y desde sociedades científicas como la Sociedad Española de Historia de la Educación, de la que fue vicepresidente en los años 2001-2005, o el Centro de Estudios Bejaranos, del que también fue presidente. Y, así mismo, señalar que ejerció como presidente del Consejo Escolar de Castilla y León durante los años 2000-2003.

Y ya termino, que como diría Alfonso X en sus partidas: «el mucho hablar, envilece las palabras». Se jubila un docente con vocación. He tenido la oportunidad de acompañar a Chema en diferentes y variados espacios y tiempos universitarios. En el aula, en salidas de campo, en reuniones, y siempre encontraba a un hombre con vocación de maestro. Nunca faltó agilidad ni inteligencia en las conversaciones que hemos mantenido como compañeros en el departamento. Se jubila un hombre lleno de experiencia y sabiduría académica. Sólo falta, como diría Serrat, que sepas hacer de la veteranía un grado y valorar que no llegas huérfano para echar ese trago. Gracias Chema por tantos años de entrega a educación en la Universidad de Salamanca. Aquí sigues teniendo el que ha sido durante tantos años tu departamento y en el que para muchos fuiste no sólo Catedrático de Universidad sino, también, Compañero y Maestro.

*Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de lluvia tras los cristales.*

*Es la clase. En un cartel
se representa a Caín
fugitivo, y muerto Abel,
junto a una mancha carmín.*

*Con timbre sonoro y hueco
trueno el maestro, un anciano
mal vestido, enjuto y seco,
que lleva un libro en la mano.*

*Y todo un coro infantil
va cantando la lección:
«mil veces ciento, cien mil;
mil veces mil, un millón».*

*Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de la lluvia en los cristales.*

*Machado, Antonio (2014): Soledades. Galerías. Otros poemas.
Madrid: Alianza.*

A MODO DE PRESENTACIÓN

EVA GARCÍA REDONDO

LEONCIO VEGA GIL

Coordinadores del Liber Amicorum. Universidad de Salamanca

EL PRESENTE CURSO 2021-2022 significa, sin lugar a duda, un curso excepcional para aquellos que, como nosotros, admiramos y queremos al Profesor José María Hernández Díaz. La noticia de su jubilación no nos coge por sorpresa, sin embargo, o quizás por ello, sentimos la necesidad de expresarle, en este momento, toda nuestra gratitud y admiración. Allá por septiembre decidimos emprender un «homenaje» (que, sin duda, avanzamos insuficiente) aquellos colegas que nos sentimos más próximos a él en el Departamento de Teoría e Historia de la Universidad de Salamanca.

En la conformación de este proyecto, lo primero que pusimos sobre la mesa fueron las razones que, a nuestro criterio, fundamentaban la necesaria coordinación y organización de las actuaciones que ya están tomando forma institucional y académica. Por una parte, el sobrado y nunca bien reconocido, amplio merecimiento que atesora el profesor Hernández Díaz en base a su producción investigadora, dilatada y prestigiosa actuación docente; su aportación institucional y, cómo no, su compromiso social. En segundo lugar, porque él siempre ha actuado de forma muy generosa y solidaria en casos similares como fueron los libros dedicados a los profesores, compañeros y amigos, que ya no están con nosotros, Serafín Tabernero o Águeda Rodríguez Cruz, por mencionar solo dos de los más recientes. En tercer lugar, ¿por qué nosotros? Esta es una cuestión que puede tener más de una lectura. No obstante, creíamos y creemos que haber compartido academia, preocupaciones, proyectos y desarrollos institucionales durante más de cuarenta años en un caso y casi veinte en el otro, ya son suficiente aval para justificar la implicación directa en este proyecto de homenaje. Y, finalmente, cómo no, destacar y valorar

adecuadamente la cercanía espiritual y afectiva; la recíproca consideración, respeto, comprensión, ayuda, colaboración, sintonía y unidad de actuación enmarcada en los valores humanos.

La inicial idea de invitar a colegas de distinto origen geográfico, pero también institucional e incluso profesional, a colaborar en una obra colectiva en forma de *Liber Amicorum* fue cobrando forma. En tan solo un par de meses, emitimos las invitaciones que, con honor y orgullo, podemos reconocer que fueron gratamente acogidas. Esta obra de conjunto, esta obra de «amistad», no viene sino a reflejar esas primeras y masivas respuestas que, en forma de compromiso manifiesto, obtuvimos allá por finales del 2021. Hoy, este *Liber* es una realidad gracias a todos y cada uno de vosotros y, cómo no, gracias a José María, como inspirador de la obra.

El presente volumen acoge cinco partes diferenciadas. En un primer momento, la obra propone un primer espacio titulado con el nombre de «presentaciones». En el mismo, tienen cabida el saludo del Rector Magnífico, Don Ricardo Rivero, el del director del mencionado Departamento, Don José Manuel Muñoz y esta humilde aportación realizada por los coordinadores de la obra, los profesores Don Leoncio Vega y Doña Eva García.

A seguir, se recoge un epígrafe de valor incalculable por lo inédito del mismo. La «ultima lectio» del Profesor Hernández Díaz, catedrático de la Universidad de Salamanca, que, en su condición de homenajeado, pronuncia, formalmente, su última lección que, bien sabemos los que le conocemos, no será la última.

Los dos capítulos que siguen recopilan las distintas aportaciones que los amigos y colegas de Chema, de once países distintos (a saber, Brasil, Chile, Uruguay, Colombia, Italia, Francia, Portugal, Bélgica, Holanda, Gabón y España), han estimado oportunas para rendirle tributo. Sea como recuerdo personal, a su persona o a su valía profesional, o como análisis investigador se han constituido dos epígrafes titulados, respectivamente, «las semblanzas y la academia» y «aportaciones científicas». Sesenta y cuatro trabajos, treinta y dos de cada (mera casualidad), componen este capítulo. Como anticipábamos, la primera parte de este se dedica al conocimiento profundo y, si se nos permite, anecdótico y humano de Chema. Sus viajes, la magistral organización de eventos científicos, la responsabilidad en la tutorización de doctorandos y doctores, sus movi­lidades en forma de visitas académicas e investigadoras al otro lado del Atlántico, y cómo no, su valor y defensa de lo local, de su tierra, Béjar, son algunas de las temáticas más repetidas. A ellas, sin duda, se une otra de amplio calado, la de Chema Maestro. En la segunda parte, se recopilan colaboraciones de temáticas diversas y variadas entre ellas, pero, al tiempo, convergentes bajo tópicos trabajados, en mayor o menos extensión, por José María a lo largo de su vasta carrera. En este caso, los autores han centrado su análisis en el estudio de figuras vitales para la comprensión de la Historia de la Educación, en iniciativas socioeducativas o escolares de calado nacional e internacional y en el valor y reconocimiento a protagonistas silenciados por su situación de vulnerabilidad

(Es el caso preferente, por ejemplo, de las mujeres), por solo mencionar algunas de ellas.

Como broche final de tan apreciada obra, se recoge, bajo el título de «producción científica del Profesor Catedrático Don José María Hernández Díaz (1977-2022)», la dilatada trayectoria investigadora, de más de 45 años, del homenajeado. Más de 400 publicaciones en libros, capítulos de libros y artículos de revistas, a las que se deben unir otras muchas que no se han incluido (por una cuestión meramente de prioridad) en prensa, boletines, memorias, documentos de trabajos y un largo etcétera. Es aquí donde nos disculpamos argumentando que «no están todos los que son, aunque son todos los que están».

Las «misiones pedagógicas» de José María han supuesto y suponen un activo esencial para la Universidad de Salamanca. Resultado de estas, es la inestimable colaboración de todos los autores recogidos en el índice del volumen que no hace sino denotar el cariño, valor y fidelidad que ha conseguido sembrar Chema a lo largo de estos años por todos aquellos lugares (que no han sido pocos) en los que ha dejado presente su impronta académica, investigadora y personal. África, América y Europa son los tres continentes que quedan representados en esta obra a través de investigadores españoles, que suman la mayoría de las colaboraciones, pero también latinos, anglosajones, francófonos y, cómo no, lusófonos, italianos y holandeses.

Entendemos que este libro de conjunto contribuye, o al menos ese ha sido nuestro objeto, al conocimiento de la genial figura de José María Hernández Díaz, en lo personal, lo intelectual y lo científico. Para nosotros, Chema es y será un referente en el campo de la Historia de la Educación y entendemos que esta expresión, manifestada en la presente obra, viene a contribuir al recuerdo de un académico con mayúsculas. Escuchar esta obra, acercarnos a la «ciencia» que desprende, es conocer a Chema. Como bien nos sugiere Ortega, «la ciencia es el mayor portento humano; pero, por encima de ella, está la vida humana misma, que la hace posible».

ÚLTIMA LECTIO DEL PROFESOR
JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

LA FORTUNA DE ENSEÑAR HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

JOSÉ MARÍA HERNANDEZ DÍAZ
Catedrático de la Universidad de Salamanca
jmhd@usal.es

1. ENTRE LA HISTORIA Y LA EDUCACIÓN

TODA CONSTRUCCIÓN CIENTÍFICA se encuentra sometida a los vaivenes de las arenas movedizas que representan su condición histórica, como la realidad en su diversidad de hechos, personas, sociedades. El tiempo es una variable nodal de la condición de los hombres y mujeres del planeta Tierra, hasta donde ahora conocemos su ascendencia temporal. De ello se encarga de recordarlo de forma persistente cada último descubrimiento arqueológico de yacimientos humanoides (o pre), como por ejemplo el de Atapuerca, en los más remotos orígenes de los primeros grupos de clanes. Como cada día que pasa, también nos interpelan novedades procedentes de culturas y civilizaciones posteriores procedentes de vestigios, documentos, signos y evidencias que van dejando los rastros de presencia de los humanos, de forma más o menos elaborada.

La historia se encarga más tarde, ya sea desde una posición positivista como la de O. Ranke en el siglo XIX, ya sea desde el idealismo, el espiritualismo filosófico o el materialismo histórico, o bien desde la Escuela de Annales, desde la corriente hermenéutica o desde la historiografía cultural, de poner orden y explicación científica a acontecimientos, coyunturas y tiempos de larga duración del pasado, propios de los individuos y de las diferentes formaciones sociales. La historia describe lo ocurrido, pero ante todo hace hermenéutica de los procesos individuales y colectivos en una y en varias de las manifestaciones que generan a lo largo del curso de la vida.

Al mismo tiempo, desde los orígenes de los grupos y sociedades humanas que han alcanzado un cierto desarrollo y madurez intelectual y social, de manera más o menos imperfecta o elaborada, emerge un complejo fenómeno solo propio de los humanos. Nos referimos a la educación. El hombre es la única criatura que puede ser educada, nos dice Kant, entendiendo por educación los cuidados que otorgan los mayores a los menores, la disciplina (o construcción de hábitos y valores) y la instrucción, que se transmiten de unos a otros y de generación en generación.

No queda duda alguna sobre la complejidad y diversidad del proceso educativo, y de la dificultad de comprenderlo, desde milenios atrás hasta el presente. Por tanto, queda muy claro que educar no es solo alimentar a un bebé o infante (pero es); educar no es solo imponer o transmitir hábitos de conducta y valores por parte de los adultos a los menores (que lo es); educar no es solamente instruir o transmitir determinadas técnicas o saberes por parte de técnicos especialistas, como por ejemplo son los maestros y profesores, a niños o personas que los desconocen (que lo es).

Educar es un proceso complejo, heterogéneo, prolongado e interminable en el tiempo, en el que intervienen espacios, grupos e individuos muy diversos, de manera ordenada y sistemática, o con carácter informal, y en el que a veces se utilizan técnicas, utensilios más o menos elaborados, tiempos y espacios específicos. Los primeros testimonios que hasta ahora conocemos de la institución «escuela» (edubba), por ejemplo, rescatados por la investigación arqueológica sobre la Sumeria de hace unos 5000 años, son una magnífica expresión de lo mucho que ha avanzado la escuela hasta nuestros días, aun aceptando que las claves de lo que ha de ser un establecimiento escolar ya estaban allí bien definidas. Hablamos de una institución educativa muy importante como es la escuela, pero no es la única, pues habría que referirse a los diferentes modelos de familia, a la educación en la comunidad o la tribu, a los centros de acogida o de reeducación infantil y juvenil, casas de niños expósitos, ludotecas, instituciones propias del asociacionismo juvenil, campamentos y colonias de verano, programas de radio o televisión, redes sociales, por no mencionar una infinidad de nuevos y emergentes recursos educativos con base tecnológica propia de nuestros días.

La educación, pues, es una variable imprescindible en la vida de las sociedades y de los individuos, en el pasado lejano, en el próximo y en la actualidad.

2. LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ES UNA HISTORIA PARTICULAR

El tronco común de toda interpretación histórica, de carácter científico, sobre la complejidad de la condición de los individuos y las sociedades en el pasado, en cualquiera de sus muchas variables, es el mismo o muy parecido, aun dentro de la diversidad. Lo que define científicamente toda elaboración histórica y concede señal de identidad profesional a los practicantes del estudio de la historia, como docentes, investigadores, o como ambos criterios, es la práctica del método histórico

en sus diferentes fases (heurística, descriptiva y discriminatoria, hermenéutica, explicativa y expositiva), sustentado en el manejo científico de diferentes fuentes de información (documentales, escritas, orales, icónicas, audiovisuales, materiales).

Una formación social determinada es el resultado de una estructura compleja en la que intervienen dimensiones materiales, demográficas y económicas y sus relaciones de poder (infraestructurales), pero muy entrelazadas con las instituciones jurídicas, políticas, religiosas, militares, sanitarias, culturales, o estrictamente educativas, por no detallar otras (que pertenecen a la superestructura).

Por tanto, si pretendemos aproximarnos a la explicación histórica de un aspecto de la condición de los grupos humanos, ya sea la demografía, la economía, la política, el aparato jurídico, las instituciones religiosas o las militares, la de la cultura o las sanitarias, hemos de especializarnos en ese campo específico. Pero lo hemos de hacer sin perder de vista dos condiciones imprescindibles: la utilización de los recursos que ofrece el método histórico aplicado a las apropiadas fuentes de información que se hayan seleccionado, y en segundo lugar, nunca perder de vista la explicación de un hecho o proceso histórico, individual o colectivo, dentro del conjunto de la estructura social.

Esto significa que en realidad no existen historiadores generalistas, capaces de estudiar, investigar y enseñar todos los elementos que componen la complejidad de la realidad a lo largo del prolongado curso de la vida, desde la más remota antigüedad hasta nuestros días.

No se puede aspirar de manera ingenua a conocer en profundidad todo lo que ha ocurrido en el devenir de los hombres y mujeres a lo largo del tiempo. Por ello, ya en el siglo XIX comenzó a distribuirse la Historia en cuatro grandes bloques: Antigua, Media, Moderna y Contemporánea. Es una distinción que muchos historiadores hoy cuestionan, mirando tanto a los orígenes más extremos, como a las sociedades del siglo XXI. Por ejemplo, si el descubrimiento de América, o la Revolución Francesa, en su día fueron referencias adoptadas para abrir o cerrar época histórica, probablemente hoy, con la llegada y generalización de internet (pongamos como referencia 1990), habría que hablar de otra época histórica bien diferenciada y marcada respecto a las anteriores.

Por otra parte, el elevado grado de especialización que ha ido adoptando la ciencia histórica, impide o dificulta que el historiador pueda dominar bien todos los vectores de la realidad. Eso nos ayuda explicar que hoy existan historiadores de la demografía, de la economía, de la política, del pensamiento, del ejército, de las confesiones religiosas, de la educación o de la ciencia.

Pero en realidad hemos de hablar de historiadores de las muchas ciencias en plural, por lo que hay que referirse a historiadores del derecho, de la medicina, de la literatura, de la traducción, del arte, de la química, de las matemáticas, de la biología, de la psicología, de la pedagogía, de las ingenierías, de la lengua, de la geografía, de la sociología, de la filosofía, y más.

En consecuencia, existen muchas historias particulares que beben de la fuente común de una forma de pensar, que es la histórica o la que atiende a la génesis u origen explicativo de los procesos individuales y sociales. Una de ellas es precisamente la ciencia que nos ocupa, la Historia de la Educación.

Por otra parte, revisando el problema de la identidad de la Historia de la Educación desde el punto de vista metodológico, hemos de advertir la reciente influencia que ejercen hoy de manera puntual o transversal otras aportaciones procedentes de campos científicos próximos, y en particular de las ciencias sociales. Con frecuencia nuestras explicaciones histórico educativas requieren presencia de otros muchos elementos metodológicos procedentes de la política, de la lingüística, de la estadística, de la demografía, de la economía, del arte, de la filosofía, entre otros.

Al ser la educación un objeto de estudio científico tan susceptible de influencias e interferencias es conveniente aprovechar la riqueza de las diferentes aportaciones metodológicas y explicativas procedentes de otras ciencias. Por todo ello, la educación, proceso imprescindible para la pervivencia y continuidad de todo grupo humano, es una variable interdependiente con otras, que solamente puede comprenderse (y enseñarse) de forma relacional con otros saberes o aportaciones científicas.

3. EL VALOR FORMATIVO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Llegados a este punto tal vez convenga formularnos una pregunta de fondo sobre el sentido del quehacer histórico, sobre qué es pensar históricamente, y aplicarlo a nuestra historia particular de la educación, que tiene como objeto el estudio y la enseñanza de la educación y la ciencia que la sostiene, la pedagogía.

La historia no solo es, como nos indicaba hace ya veinte siglos el maestro Cicerón, «magistra vitae», la que nos marca la dirección a tomar cuando adoptamos decisiones, teniendo presente los aciertos y errores del pasado individual y colectivo, en nuestro caso en materia educativa, en una o varias de las situaciones posibles. Esta es una visión, al fin, conformista sobre el papel de la historia, muy recatada y conservadora.

La historia de la educación es, por encima de todo, explicación genética de los asuntos relativos a la educación, ya sea un pensador, un pedagogo, una institución educativa, un método de enseñanza, la interpretación de un material educativo, o un sistema educativo concreto de un país o de toda una amplia región mundial. La historia de la educación nos invita a pensar los problemas pedagógicos desde el pasado y su experiencia de vida, a escudriñar los entresijos de los asuntos educativos desde una dimensión histórica, crítica y siempre provisional. La Historia de la Educación, como ciencia explicativa básica, casi nunca ofrece respuestas fáciles y soluciones inmediatas, sino invitaciones a pensar y construir pensamiento crítico desde el estudio de ciertos problemas educativos que en el pasado se plantearon y resolvieron, o no, de una forma determinada.

De ahí que, en ocasiones, en una sociedad tan acelerada como la nuestra, el detenerse a pensar histórica y críticamente un problema educativo, tarea que necesita cierto reposo intelectual, no pueda estar tan de moda, pues hoy todo es urgente e inmediateista. Una sociedad utilitarista como la nuestra, que promueve una pedagogía igualmente pragmatista y funcionalista de procedencia anglosajona, renuncia a determinadas claves humanistas de la cultura pedagógica occidental, para intentar encontrar soluciones rápidas y fáciles, a veces a problemas pedagógicos complicados.

Este es un asunto y un reto real de nuestro tiempo, que se manifiesta en los congresos, investigaciones y en los planes de estudio de las carreras pedagógicas en España, pero no solo de nuestro país, lo es de casi todo el mundo occidental, y por supuesto aún de forma más vehemente y pronunciada en el asiático, que hace tiempo que renunció a cultivar y defender la mayor parte de sus milenarias claves educativas.

La Historia de la Educación, lejos de ofrecer recetas inmediatas válidas para solucionar problemas educativos del presente, nos aporta reflexión y complejidad para que quien deba intervenir como agente educativo tenga recursos suficientes extraídos del pasado para ofrecer respuestas propias y originales en la actualidad. La Historia de la Educación no es una ciencia de soluciones inmediatas, sino de plantear problemas educativos y pedagógicos nuevos, es cierto que con los recursos y la experiencia colectiva acumulada por las generaciones que nos precedieron.

De ahí que los clásicos situasen a la Historia de la Educación en el ámbito de las ciencias nomotéticas, el que marcaba normas y orientaciones más que soluciones o respuestas explícitas. Es una ciencia básica y previa a la acción educativa concreta.

Por todo ello la Historia de la Educación posee un valor formativo irrenunciable para ciudadanos en general, pero de manera más explícita para maestros de infantil y de primaria, para profesores de secundaria, bachillerato, formación profesional, para pedagogos y todo tipo de técnicos especialistas en educación, para educadores sociales, directores escolares, inspectores de educación, especialistas en educación inclusiva. Ellos han de buscar, y encontrar, en el estudio de la Historia de la Educación correspondiente, motivos de inspiración para pensar críticamente el problema pedagógico concreto que se les pueda a plantear.

4. LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN COMO DISCIPLINA

Hace ya algunos años escribimos en un libro colectivo que coordinamos, titulado «Cien años de Pedagogía en España» (2010), un capítulo expresamente dedicado a la explicación histórica de la Historia de la Educación como disciplina, y que obviamente no vamos a repetir aquí, y mucho menos aún en su integridad. Es muy extenso y no viene al caso, salvo para alguna cuestión puntual que ahora comentamos. Remitimos a su lectura.

En la construcción del currículum de un nivel educativo determinado, y en este caso del rango superior universitario, las disciplinas nacen y se desarrollan como mediaciones científicas y culturales para atender a una demanda formativa explícita proveniente de la sociedad, o con una aspiración profesional concreta. Este es el caso de la Historia de la Educación, si bien en sus orígenes nace como Historia de la Pedagogía o Pedagogía Histórica.

Nuestra disciplina surge en el último cuarto del siglo XVIII en Alemania en estrecho vínculo con la Historia de la Filosofía. En España encuentra su primer reconocimiento y presencia como disciplina en el marco de la formación de maestros, cuando se produce la primera explosión del sistema nacional de educación, y en el marco de las Escuelas Normales, creadas a partir de 1839 para impulsar el sistema educativo primario y la cultura de los españoles normalizando la formación de los maestros. Pero será con la reforma de estas instituciones promovida por Gamazo en 1898 cuando por primera vez encontramos una disciplina con denominación expresa de Historia de la Pedagogía o Pedagogía Histórica. Fueron sus principales referentes y pioneros en España los pedagogos M.B. Cossío, Luis de Zulueta y María de Maeztu, a los que se fueron añadiendo catedráticos de las Escuelas Normales como Nicolás Escanilla, entre otros. Su orientación continuaba estando muy vinculada a la historia del pensamiento filosófico, si bien pronto se fueron incorporando a los programas de estudio el análisis de instituciones y métodos de enseñanza.

El franquismo interrumpe, también para la Historia de la Pedagogía, una rica tradición de pensamiento y docencia en libertad, para convertirla, como sucede con otras historias particulares, en instrumento desfigurado al servicio de los intereses ideológicos del régimen dictatorial, con un perfil decididamente nacionalcatólico. Será ya a partir de 1975 cuando, al igual que sucede con otros historiadores, quienes cultivan y enseñan nuestra disciplina también se abren con claridad a Europa y al mundo e incorporan nuevas corrientes historiográficas en sus investigaciones y programas de estudio y de docencia. Es indudable la influencia que ejerce en este nuevo ciclo de la historiografía educativa española la corriente de la *Histoire des Annales* de forma especial, lo que conlleva ir transformando la Historia de la Pedagogía tradicional en Historia de la Educación, incluyendo aquí las diferentes instituciones educativas, junto al pensamiento pedagógico, pero también la historia de la política educativa, los métodos de enseñanza, la historia material de la educación y casi siempre desde una lectura de historia social de la educación.

No nos duelen prendas al comentar que, en este proceso de construcción de la disciplina, en los últimos años de forma especial, y en el marco de articulación de nuevos planes de estudios, la Historia de la Educación como disciplina ha sufrido un desplazamiento interesado, y muy preocupante, en favor de materias pedagógicas tecnológicas y de falso pragmatismo utilitario. Es la primacía de una pedagogía funcionalista de procedencia anglosajona, puesta al servicio de los intereses de la OCDE, en detrimento de una formación humanista de los especialistas en

pedagogía y educación. En este proceso de ninguneo y desplazamiento de la disciplina que comentamos a veces también intervienen intereses profesionales corporativos de ciertos colegas, con frecuencia espúreos y escasamente científicos, aunque no se producen de la misma forma en todas las universidades españolas.

5. LA SUERTE DE ENSEÑAR (E INVESTIGAR) LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

A estas alturas de la vida académica podemos afirmar sin cortapisa alguna que hemos tenido suerte en la vida académica al poder disfrutar del ejercicio de la docencia y la investigación en Historia de la Educación. Fue un sueño casi juvenil cuando iniciábamos nuestra carrera académica, que después se ha hecho realidad.

En lo que se refiere a nuestra participación como profesional de la Historia de la Educación, desde 1976 hasta la fecha en la Universidad de Salamanca, confesamos la fortuna que hemos tenido y disfrutado de comprender la importancia de la Historia de la Educación, de optar por ella y de gozar del privilegio de estudiarla y desear transmitirla con gozo, y compartirla con algunos miles de futuros pedagogos, maestros, profesores de educación secundaria, educadores sociales, psicopedagogos y especialistas en el ámbito de la educación, en el marco de diferentes planes de estudios que configuran la Facultad de Educación, o facultades precedentes en las que se integraban los estudios de Pedagogía. Hemos disfrutado del gozo de enseñar Historia de la Educación, podemos decir bien alto.

Es cierto que como profesor del área de Teoría e Historia de la Educación también hemos explicado materias como Educación Comparada, Planificación y Prospectiva de la Educación, o Teoría de la Educación, Introducción Empírica a las Ciencias de la Educación, como consecuencia de los ajustes docentes y administrativos propios de un Departamento en constante mutación y adaptación de sus integrantes y de las obligaciones docentes que se les asignan, como ocurre en muchos otros de las universidades españolas.

Sin embargo, desde profesor ayudante (1976), agregado interino (1980), adjunto interino (1984), profesor titular (1985) y finalmente catedrático (1994) he tenido la fortuna de poder desarrollar docencia (por supuesto investigación) en el ámbito de la Historia de la Educación, que incluye no solo una sino varias posibles disciplinas de este espacio curricular correspondientes a diferentes titulaciones y planes de estudio, y con varias denominaciones (Historia de la Educación Antigua Media y Moderna I, Historia de la Educación Contemporánea II, Instituciones Educativas contemporáneas, Historia de la Educación universal, Historia de la Educación en España, Historia de la Educación en América, Historia de la Educación en Castilla y León, Historia de la Psicopedagogía, Historia y Estructura del Sistema Educativo Español, Historia de la Educación social en España, Fundamentos históricos y comparados de la educación social, Políticas educativas

histórico comparadas en América Latina). Se han desarrollado en diferentes planes de estudio de licenciatura en Ciencias de la Educación, de grados de Pedagogía y de Educación social, en másteres de Formación de Profesores de Educación Secundaria y Formación Profesional, en el Máster de Estudios Latinoamericanos desde el Instituto de Iberoamérica, al que he pertenecido durante los últimos doce años, o en el Máster de Estudios Avanzados en Educación en la Sociedad Global.

A todo ello habría que añadir, aunque esto sea objeto de otro espacio y comentario, los diferentes cursos de doctorado especializados en Historia de la Educación, participando como docente en varios programas de doctorado (Facultades de Geografía e Historia, Filosofía, Psicología y sobre todo Educación), en particular el que llevaba por nombre general «Perspectivas histórica, comparada y política de la educación», que funcionó de forma continuada durante más de veinte años hasta 2012. En ellos hemos explicado a doctorandos, como docente, cursos monográficos sobre: Historia de la universidad, Metodología de la investigación en Historia de la Educación, Historia de la Educación Ambiental, Historia de la escuela en Castilla y León, Historia de la Paidología en España, Pensamiento educativo contemporáneo, Historia de la educación correccional, Historia de la educación de adultos, entre los principales).

Hemos tenido la fortuna de disfrutar de absoluta libertad de cátedra para pensar y enseñar con libertad, sin cortapisas de ningún tipo, salvo las incidencias inevitables de algún estudiante altamente discrepante con los principios de libertad de pensamiento, sobre todo visibles al final de los años de la transición política. Eso ha significado que hemos podido organizar nuestra actividad docente en libertad durante estos 46 años ininterrumpidos de actividad docente, articulando actividades y programaciones teóricas y prácticas, combinadas con actividades prácticas en el aula y con muchas salidas prácticas de campo a museos, archivos, exposiciones, centros de investigación, no solo en la provincia de Salamanca (Archivo General de Simancas, Museo Pedagógico de Otones de Benjumea, Logia Masónica, Archivo de la Diputación, Museo Pedagógico Sierra Pambley de León, Museo Oriental de Valladolid, Pueblo Escuela de Abioncillo de Calatañazor, sede de la Institución Libre de Enseñanza en Madrid, Residencia de Estudiantes, entre otros).

Durante todos estos años como docente hemos tenido la oportunidad y la fortuna de poder combinar en nuestra docencia una actividad tutorial completa con todos y cada uno de los estudiantes que nos ha correspondido desde las diferentes materias, promoviendo en muchos de ellos actividades de iniciación a la investigación, y procurando utilizar métodos de trabajo en equipo combinando con actividades colectivas y otras individuales, con las correspondientes evaluaciones, que nunca se limitaron a la prueba escrita. Aunque no venga al caso señalarlo, nuestras evaluaciones como docente por parte de los estudiantes siempre se han situado a partir de la puntuación 4, tanto en grados como en másteres.

6. BUSCANDO AL BUEN PROFESOR DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

En este trayecto profesional de más de cuatro décadas, dedicado a la docencia y a la investigación de la Historia de la Educación, he procurado ser receptivo y esponjoso, y sobre todo reflexivo, hacía las buenas prácticas pedagógicas que he ido observando en quienes me han precedido, en educadores que me han enseñado, ya fueran maestros de mi familia, educadores de movimientos de tiempo libre como el escultismo, profesores de secundaria y universidad, o grandes referentes de la Historia de la Educación como Maurice de Vroede (U. Católica de Lovaina), Willem Frijhoff (U. Rotterdam) o Julio Ruiz Berrio (U. Complutense). Pero de forma muy particular quedé impregnado de un estilo muy especial de comprender la pedagogía y ejercer la acción educativa en la universidad con la lectura y asimilación de los textos de la Institución Libre de Enseñanza, puestos en boca de Giner, Cossío, Pestana, Luzuriaga y otros insignes pedagogos representativos de este excepcional movimiento pedagógico español anterior a 1936. Ellos han sido el faro principal que ha guiado nuestra acción docente e investigadora en la Universidad de Salamanca cuando hemos ofrecido lecciones ordenadas, seminarios activos, promoviendo congresos, impulsando prácticas docentes, dedicando el tiempo necesario a la atención de los estudiantes en tutorías. Ellos han sido también nuestro referente humanista en búsqueda de otro modelo de institución llena de *paideia*, la universidad deseada que, por supuesto, ha de ser profundamente educativa.

La otra perspectiva que nos ha acompañado en la acción pedagógica diaria en la universidad es la de la educación popular, aunque esto pudiera parecer una contradicción al situarnos en una institución secularmente elitista. Tuvimos la fortuna de crecer intelectual e ideológicamente en plena transición política y educativa de los años 1970, etapa especialmente viva y fecunda para quienes estuvimos inmersos en los procesos colectivos de renovación pedagógica que vivió la España de la época. El descubrimiento de pedagogías activas a través de maestros y profesores comprometidos en la escuela primaria y los centros de educación secundaria se convirtió para nosotros en un permanente incentivo para intentar trasladar a la acción educativa y docente en la universidad todo aquello que observamos en aquellos profesionales, y hacerlo con pasión renovadora y crítica, buscando que también desde la universidad se pudiera trasladar a la educación popular nuevas ideas y reflexiones que nos enriquecieran de forma mutua. La presencia, siendo todavía estudiante, en grupos de la pedagogía Freinet, el descubrimiento y práctica de la pedagogía de Paulo Freire en escuelas de adultos de barrio a partir de 1977, la presencia cultural en asociaciones populares, las responsabilidades asumidas en las Escuelas de Verano y Encuentros de Enseñantes a partir de 1976, el compromiso con el Movimiento de Renovación Pedagógica, Concejo Educativo, han marcado sin ninguna duda nuestra acción educativa con los estudiantes de Historia de la Educación en cualquiera de las titulaciones ya mencionadas.

Ha sido realmente gratificante poder combinar durante años esta doble perspectiva de nuestra acción docente a través de la Historia de la Educación.

No sabemos si al fin hemos podido ofrecer todo lo deseable y exigible a un buen profesor, pero les confieso que lo hemos intentado con toda la pasión posible, porque hemos tenido la fortuna, lo recalco, de haber disfrutado de la docencia en Historia de la Educación con los estudiantes. Además de otras tareas propias de la acción comprometida en la universidad, como es la investigación, la gestión académica desempeñada en diferentes instancias propias del Estudio (comisiones académicas, consejos, decanato, vicerrectorado), la participación activa en decenas de congresos científicos, la tarea de difundir asuntos pedagógicos pronunciando cientos de conferencias, he de confesar que la más gratificante de todas ellas ha sido la docencia de la Historia de la Educación, por petulante que a alguno le pueda parecer esta afirmación.

Ser buen profesor, o al menos intentarlo, no resulta fácil, porque deben ser atendidas diferentes facetas, como también nos recuerda el profesor amigo portugués Antonio Novoa: buena formación científica inicial y actualizada, buena formación pedagógica inicial y puesta al día, experiencia docente contrastada, capacidad de llevar a cabo tareas docentes de forma coordinada con un equipo de profesores, y sin duda tener y mantener empatía suficiente con los estudiantes en plural, y con cada uno en particular. A ello hoy debe añadirse un perfil internacional, haciendo presente en la acción docente contribuciones científicas y pedagógicas procedentes de un mundo sin fronteras.

Finalmente, ser profesor de Historia de la Educación durante más de cuatro décadas en la Universidad de Salamanca ha requerido dedicación, esfuerzo personal, pero también apoyo de compañeros, tanto de la Facultad de Educación como de otras facultades y universidades. A todos ellos quiero agradecerles ahora su presencia y ayuda, puntuales o permanentes. Pero de forma especial, y punto final, deseo expresar mi agradecimiento público a toda mi familia directa, la presente (que son mi esposa, hijos y nietos, y hermano) y la que ya partió. Sin todos ellos hubiera resultado imposible intentar ejercer con dignidad y éxito la tarea docente e investigadora en nuestra Universidad de Salamanca.

LAS SEMBLANZAS Y LA ACADEMIA

UN ILUSTRADO PEDAGÓGICO EN EL SIGLO XXI.
SOBRE EL PROFESOR JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ.
SEMBLANZA UNIVERSITARIA
DE UN UNIVERSITARIO EJEMPLAR

LEONCIO VEGA GIL
Universidad de Salamanca
lvlg@usal.es

AL PROFESOR J. M^a HERNÁNDEZ DÍAZ lo nacieron en Salamanca un 29 de octubre de 1951. Se incorporó profesionalmente a la USAL un 1 de octubre de 1976, después de su formación a través de las «comunes», y su paso por la UPSA. Y el 30 de septiembre del año en curso (el 2022) pasará a la condición de «jubilado».

Mi presentación no trata tanto de la biografía del profesor Hernández Díaz, sino, y en todo caso, de una hagiografía y, como dicen algunos, además, *no autorizada*.

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN. LOS PRIMEROS TIEMPOS

Nos conocimos allá por el curso académico 1977-78 (él como profesor de prácticas y yo como alumno recién llegado a la Pedagogía procedente de la Física). En esos momentos él era el responsable de los cuadernos de prácticas de la asignatura de primero titulada *Introducción Empírica a las Ciencias de la Educación*, según el primer plan de estudios de Ciencias de la Educación (1974). Unas clases impartidas en las palaciegas, tristes y masificadas aulas de Anaya y Anayita. Todos los alumnos teníamos la impresión de tener frente a nosotros a un profesor joven, dinámico, cercano y muy comprometido tanto con la Academia como con la Sociedad, en

unos momentos en los que se estaban iniciando los estudios pedagógicos en la hoy ocho veces centenaria universidad.

De nuevo sería mi profesor y maestro en el último año de carrera, el quinto; correspondiente al curso académico 1981-82; en este caso él era el docente de la materia de Educación Comparada. Por primera vez entrábamos en el conocimiento del sistema educativo soviético y sus modelos técnicos de formación pedagógica para la productividad (y otros como el de EEUU, Francia o Reino Unido); nombres como Yasnaia Poliana, Krúpskaya o Bogdan Suchodolski se nos han quedado grabados en la retina para el resto de nuestros días. Fue la época de los exámenes escritos de hasta 10 horas y de la lectura obligatoria de «la estructura de las revoluciones científicas» (T. S. Kuhn).

A partir de octubre de 1982, el contacto ya sería más estrecho dado que se produce mi incorporación al departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada después de la convocatoria pública de dos plazas de Ayudante de Clases Prácticas. Un departamento en el que Chema ejercía un papel organizativo destacado. Conocíamos, por experiencia, de su estrecha vinculación con los movimientos sociales de renovación pedagógica y otros colectivos sociales. Este dinamismo, activismo y cercanía siempre me cautivó y siempre admiré.

Los años ochenta serían los de la masificación de la universidad (ya se había iniciado en los setenta) y, por tanto, la democratización de los estudios y la organización universitaria¹. En esas circunstancias se va a producir mi acceso a la Titularidad Interina y a la categoría de Profesor Titular de Universidad (1988), después de acceder a la condición de Doctor (1986); siempre con el apoyo, ánimo y empuje de Chema. En su caso son los años de las sesiones de «micro teaching» en las aulas del ICE, presentación nacional a las pruebas de las Adjuntías y finalmente la superación de las Idoneidades (según criterios marcados por la LRU de 1983) y el acceso a la condición de PTU (1985).

Los nombramientos administrativos del profesor José María Hernández Díaz, en la Universidad de Salamanca, son los que detallo a continuación:

30 de octubre de 1976	Profesor Ayudante de Clases Prácticas
5 de diciembre de 1980.....	Profesor Agregado Interino
2 de marzo de 1985.....	Profesor Titular de Universidad
1 de febrero de 1994	Catedrático de Universidad

¹ Un estudio detallado del proceso institucional y curricular, tanto de la Facultad de Educación como de los estudios de Pedagogía, puede verse en: Hernández Díaz, J. M^a. (ed.) (2003). *Pedagogía para el siglo XXI. 25 años de Pedagogía en la Universidad de Salamanca*. Salamanca, Globalia Ediciones Anthemia.

LOS GRANDES ACTIVOS UNIVERSITARIOS DEL PROFESOR HERNÁNDEZ DÍAZ

2. SU GRAN CAPACIDAD DE TRABAJO. UN DESTACADO INVESTIGADOR

Es raro el día que no vemos al profesor Hernández Díaz trabajando en su despacho, incluso en días festivos. Es por esto que los datos generales sobre su nivel de producción científica son, sencillamente, abrumadores: más de 80 tesis doctorales dirigidas (y 4 en la fase final de redacción y presentación); más de 99 artículos publicados; más de 56 libros editados; y 84 capítulos de libro. Además de un listado «casi interminable» de congresos en los que ha participado, el alto número de sexenios de investigación conseguidos (la USAL le ha concedido el Premio María de Maeztu por ello). Y no digamos el amplio volumen de conferencias impartidas, una muy alta participación en Másteres de postgrado, dirección de revistas como *Aula* e *Historia de la Educación* y la dirección del Doctorado en Educación de la Facultad de Educación de la USAL. A todo ello habría que sumar la dirección del GIR Memoria y Proyecto de la Educación. Ha participado, además, en más de 30 proyectos de investigación (locales, regionales y nacionales).

3. UN DOCENTE UNIVERSITARIO COMPROMETIDO

De su actuación docente me gustaría, en el día de hoy, destacar tres elementos de gran interés. Por una parte, una variada gama de materias impartidas. Desde Introducción Empírica a las Ciencias de la Educación, a la Historia de la Educación, pasando por Educación Comparada, Historia de la Educación en España, Historia de la Educación Infantil o Historia de la Educación en América. Más otras aportaciones docentes en Institutos Universitarios, Programas de Doctorado o Cursos de Postgrado (internos y externos).

En segundo lugar, la perspectiva didáctica de la actuación docente. La docencia de y en historia de la educación siempre la ha comprendido y desarrollado desde un planteamiento investigador a través del encargo de trabajos a los alumnos, las entrevistas sobre documentos académicos o las explicaciones realizadas en clase en base a los proyectos y temáticas de investigación propia. El poder formativo de la historia se fundamenta y apoya en los procesos investigadores.

Y, en tercer lugar, la atención pedagógica de los alumnos desde la cercanía y la presencialidad, incluso en los tiempos más difíciles de la pandemia. Es muy frecuente ver en la puerta de su despacho alumnos a la espera de ser atendidos en el horario de tutorías. Los trabajos, las entrevistas, las visitas prácticas, las tutorías y el asesoramiento forman parte de su convicción del alto valor formativo de la historia de la educación para los alumnos de pedagogía, educación social y/o magisterio.

4. LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA INTERNACIONAL

Como muestra de esta fuerte dimensión internacional de la actividad investigadora y docente del profesor Hernández Díaz podemos referir la considerable cantidad de congresos internacionales a los que ha asistido o las conferencias pronunciadas en centros universitarios de países de varios continentes. No obstante, como muestra de su internacionalización, he puesto el punto de mira en las tesis doctorales. He realizado una cata de las últimas 21 presentadas y defendidas; las temáticas van desde el currículum y la arquitectura hasta la formación de profesores de derecho, la prensa pedagógica o las TICs, pasando por Freire, Freinet, educación para la salud, los señoríos salmantinos, el derecho a la educación, la estructura territorial, la educación física, la cooperación o la educación de mayores. En términos geográficos tan sólo 6 se circunscriben a España o espacios internos; el resto son de ámbito internacional. Destacando países como México (2), EEUU (1), Colombia (3), Brasil (4), Honduras (1), Portugal (2), Chile (1) y Perú (1).

No sólo las conferencias, la participación en congresos y la geografía de las tesis doctorales dirigidas expresan el quehacer internacional. También otras movilidades con pretensiones de establecer canales de comunicación, tanto a nivel institucional como pedagógico, vienen a sumarse a su preocupación académica por la internacionalización de la pedagogía de la USAL; como muestra vale la pena recordar la estancia en la School of Education de Bloomington en la Indiana University, o la breve pero intensa en la Free Universitat y en la Humbolt en Berlín; y, como no, las diversas visitas a L'École Normale Supérieure de Libreville en Gabón (fruto de estas visitas serían los cursos de formación que en la Facultad de Educación se han ofrecido durante años para alumnos de este centro de educación superior de Gabón, bajo la dirección y coordinación del profesor Hernández Díaz) o la estancia en la Université Yaoundé I en Camerún. También recordar el curso para directores escolares ofrecido en la Facultad de Educación, bajo su impulso y dirección, a profesores del sistema educativo de Chile.

No obstante, no puedo terminar este apartado sin una referencia a la especial relación del profesor Hernández Díaz con Portugal a través de Centros de Investigación, Universidades, Institutos Politécnicos y Escuelas de Educación, dictando conferencias, impartiendo cursos superiores, desarrollando módulos de doctorado y publicando artículos y/o libros. Sobre este último capítulo es preciso, en el día de hoy, poner sobre la mesa la larga y fructífera colaboración con el *Ensino Magazine* dirigido por uno de sus alumnos, el profesor João Ruivo. Desde 2009 hasta 2021 publicó en este medio un centenar de crónicas sobre las cuitas y los activos de la universidad española. Este elenco ha sido recientemente publicado en un volumen titulado «Ensayos mínimos sobre la universidad deseada» (RVJ Editores, 2021).

5. EL SENTIDO DE PERTENENCIA A LA USAL. PROTECTOR, DEFENSOR Y DIFUSOR

Gestor comprometido e implicado. Un indicador de este compromiso con la USAL viene de la mano de las responsabilidades institucionales que ha ejercido como Decano de la Facultad de Educación (1996-2003) y Vicerrector de Docencia (2003-2007). Siempre atento y dispuesto a participar en los actos académicos que en la USAL se organizaban y organizan, tanto a nivel interno como externo (como la proyección social de la USAL a través del Programa Interuniversitario de la Experiencia).

Otro elemento de posicionamiento y pertenencia a la Institución universitaria salmantina viene de la mano de la producción científica tanto en formato libro como capítulo, artículos y otros componentes del quehacer profesional que siempre van acompañados de la firma y el nombre de la Universidad.

Y, una tercera expresión, de este sentido de pertenencia es el que tiene que ver con la imagen proyectada de la USAL. Ninguna mejor expresión que una anécdota; en septiembre de 2019 participamos ambos en un congreso internacional sobre educación y sociedad organizado por la Universidad Católica de Manizales (Colombia), con la que ambos mantenemos una estrecha vinculación. Cuando me toca a mí subir al estrado para intervenir, Chema me hace indicaciones para que me coloque la insignia universitaria de Barceló que tenía en el bolsillo de la chaqueta porque me la había dado el día anterior y se me había olvidado colocarla en la solapa.

Nos encontramos, por tanto, ante un destacado embajador de la USAL tanto dentro como fuera del espacio físico, mental y virtual de la universidad.

6. EL APEGO A LO LOCAL Y A LA «PATRIA CHICA» Y NO TAN CHICA. UN SALMANTINO DE PRO

El profesor Hernández Díaz ha sido y es un asiduo colaborador del Centro de Estudios Bejaranos como se puede comprobar a través de la galería fotográfica que sobre este centro nos ofrece Google. Su participación no sólo se ha centrado en actuaciones culturales y académicas como presentación de libros o dictando conferencias o cursos, sino que también se ha extendido a otras actividades de investigación del contexto local, a través de la publicación de documentos sobre temas o autores bejaranos como Nicomedes Martín Mateos (2015), la escuela lancasteriana, Unamuno, la prensa pedagógica, educación y sociedad, excursionismo y escultismo o Dorado Montero. Fue también director del centro. Y premiada su labor e implicación.

Este apego, defensa y protección del entorno local le lleva también a realizar actuaciones similares en otros centros de estudios como en el Centro de Estudios Salmantinos y el Centro de Estudios Mirobrigenses. Este último acaba de publicar un libro del profesor Hernández Díaz sobre la figura y la obra (política y pedagógica)

de un destacado mirobrigense como fue el culto maestro y profesor de la Escuela Normal, Nicolás Escanilla Simón (1890-1974).

Quiero también en este acto recordar su paso por el Consejo Escolar de Castilla y León (CECYL) (2000-2003) del que sería su primer Presidente. Una tarea de puesta en marcha y organización que marcaría el rumbo de este órgano regional de participación social en la educación. Entre sus muchas actuaciones en este breve, pero intenso tiempo histórico, me gustaría destacar la organización/coordinación de las jornadas que se celebraron en Béjar en 2001 bajo el formato del I Curso de Verano del CECYL sobre el tema *Participar, y cómo en la educación, esa es la cuestión*; las ponencias presentadas y defendidas aparecerían recogidas en el libro que el Consejo publicaría al año siguiente (2002) bajo la coordinación del profesor Hernández Díaz.

No podemos cerrar este apartado sin una referencia al papel de Chema en la organización, promoción y difusión de la *Sociedad Castellano Leonesa de Historia de la Educación*. Una sociedad de amigos y compañeros empeñada en la revitalización económica, social y educativa del contexto regional. Buena muestra de este objetivo serían los congresos anuales que la Sociedad celebraba en ciudades intermedias de nuestra geografía regional. El primer congreso tendría lugar en los espacios de la Facultad de Educación de la USAL (2001), con un amplio despliegue de participantes y con la implicación de autoridades locales y de la administración educativa regional. De todo ello conservamos un amplio aparato fotográfico.

7. A MODO DE SÍNTESIS

Unas palabras tuyas recogidas en la «universidad deseada».

«Urge mucho revisar la valoración y el reconocimiento de la función educadora de la universidad de nuestro tiempo. También es verdad que, sin irse al otro extremo, sin renunciar a la importancia de la investigación como una de las misiones principales de la universidad. Por fortuna, quien escribe aquí no es un investigador desengañado y fracasado, sino alguien que puede exhibir en público los mejores resultados posibles obtenidos en evaluaciones externas de su trayectoria investigadora por parte de agencias nacionales. Pero es alguien apasionado por la función formadora y docente de la universidad, por ser profesor de verdad. Lo cortés no quita lo valiente, dice el refrán. La función primordial de la universidad es la de la cultura, la ciencia, pero también la de formar profesionales y la de producir conocimiento, investigar» (p. 156).

Y, finalmente, unas palabras de agradecimiento en este altamente merecido homenaje al amigo y compañero Chema. Muchas gracias por haberme, por habernos, permitido compartir, durante todos estos años, experiencias, visitas, prácticas, viajes, tribunas, proyectos, publicaciones, sueños, incluso mesa, etc.; es decir, la vida social, cultural y académica universitaria que nos ha permitido ser más comprensivos, más sabios y, en definitiva, más universitarios.

OBJETOS HUELLA Y VOCES DE LA HISTORIA:
SIGUIENDO LAS PISTAS MARCADAS
POR EL PROFESOR JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

M^a DEL CARMEN AGULLÓ DÍAZ
Universitat de València
m.carmen.agullo@uv.es

BIBLIOTECA HISTÓRICA DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA. Todavía se oyen, entre las robustas estanterías de madera repletas de libros con siglos a sus espaldas, los pasos de María Moliner, su bibliotecaria en tiempos de guerra. Unos pisos más arriba recojo el libro que, a través del préstamo interbibliotecario, me ha llegado de la Universidad de Salamanca. Se trata de una obra de Leonor Serrano *La pedagogía Montessori* editado en Madrid en 1915. Me sorprende la preciosa encuadernación. En el lomo, una etiqueta: *Escuela Normal del Magisterio Primario. Ávila*. Dentro, escrito con tinta negra y con pulcra caligrafía, se lee «Adquirido para la Biblioteca de esta Escuela». Ávila, 20 de marzo de 1917. Firma El Director y, al lado, en lila, el sello de la «Escuela Normal de Maestros de la provincia de Ávila».

Es en estos momentos cuando el libro, convertido en auténtico objeto informador (Sacchetto, 1986), objeto huella, soporte de emociones y sentimientos a ellos asociados, nos incita a investigar, a seguir alguna de las pistas que el profesor Hernández Díaz nos sugería en 2009 en las Jornadas de Gandía, invitándonos a considerar todos los objetos que se encuentran en la escuela como parte de la cultura escolar y, sobre todo, a escucharlos, a dejar que nos cuenten su historia, a examinarlos desde el corazón y la razón (1997).

Porque más allá de un auténtico objeto de coleccionista, digno de formar parte de una exposición histórico-educativa o de un museo pedagógico, el libro que tengo entre las manos, con cerca de cien años de vida, nos invita a reseguir las

huellas de sus protagonistas, sus tiempos históricos, los centros educativos en que ejercieron sus magisterios, las ciudades donde han vivido, las pedagogías que los rodearon, las vicisitudes que padecieron... a llevar a cabo una auténtica etnografía de la escuela (2002).

Sigamos sus pistas (2010) y acerquémonos a sus protagonistas. Las primeras, dos mujeres: su autora, la inspectora Leonor Serrano, recién llegada de Roma y entusiasmada con la nueva metodología Montessori, y la propia María Montessori, objeto de su estudio. Ambas unidas por la renovación pedagógica en una ciudad, Barcelona, que en los años diez del siglo xx vivía inmersa en la aplicación de nuevas metodologías.

Un deseo de innovación que movería a nuestro tercer protagonista, Manuel Madueño Gutiérrez, director de la Normal masculina de Ávila a adquirir un ejemplar del libro en un tiempo tan cercano a su publicación como 1917. Un claro indicio de estar ciertamente al día de las últimas publicaciones y de que las propuestas pedagógicas más novedosas, entre las que se incluyen las de carácter internacional, como las italianas, llegaban a la ciudad abulense y se divulgaban entre profesorado y alumnado normalista, gracias a su actualizada biblioteca.

Biblioteca y Normal abulenses que dependen académica y administrativamente de la Universidad de Salamanca, cuyo nombre nos remite a un cuarto protagonista: su catedrático de Historia de la educación, José María Hernández Díaz, así como a las múltiples actividades que desarrolla, evocadas en buena parte por este precioso ejemplar.

Si nos detenemos en su título y contenido, *La pedagogía Montessori* nos informa de la llegada de las influencias de la pedagogía italiana a la Ávila de comienzos del siglo xx. Y nos apunta la preocupación del profesor Hernández Díaz por las mutuas influencias pedagógicas y de política educativa que se producen entre los diferentes países de Europa, África y América. Año tras año, nos convoca a asistir en Salamanca a las correspondientes *Conversaciones Pedagógicas*, que bajo su dirección nos facilita un espacio de reflexión crítica sobre el análisis de la recepción de las propuestas francesas, italianas, belgas, alemanas, suizas... y sus consecuencias, no siempre positivas, en las pedagogías de cada nacionalidad.

Internacionalismo pedagógico que se encuentra en otro de sus proyectos: las *Jornadas de prensa pedagógica* de las que se han celebrado cuatro ediciones en la capital helmántica. Un campo de investigación en el que coincidimos con nuestras investigaciones sobre los cuadernos Freinet, también objetos huella que permiten una lectura que va mucho más allá de sus contenidos y formatos. Compartimos entusiasmo por Freinet y sus técnicas, en especial por esos maravillosos cuadernos en los que niños y niñas, sobre todo de escuelas rurales, expresan libremente sus opiniones, sus deseos, sus sueños... (2007, 2009, 2012) y cuyo estudio nos ha llevado a coincidir en las *Jornades d'Investigadors entorn dels Quaderns Freinet*, que la Càtedra Enric Soler i Godes de la Universitat Jaume I organiza periódicamente

en Castelló de la Plana, reuniendo a las personas que investigamos dichos cuadernos, sus textos, sus contenidos y las trayectorias de los docentes que animaron a su alumnado a dominar la palabra, como bien decían nuestros comúnmente apreciados maestros Lorenzo Milani o Mario Lodi.

Conversaciones y Jornadas pedagógicas que siempre dan lugar, bajo su coordinación, a unas extensas y cuidadas publicaciones que recogen las numerosas aportaciones en ellas expuestas. De dichos volúmenes hemos publicado reseñas en *Historia de la Educación*, Revista interuniversitaria, de la Universidad de Salamanca, publicación que, desde 1982 es referencia imprescindible para las personas que investigamos en el ámbito de la historia de la educación, tanto por la pertinencia de sus monográficos, como por la autoría de sus redactores, y la calidad de la bibliografía que los acompaña, que nos ayuda e invita a investigar. Bajo su dirección la revista continúa manteniendo la calidad de sus inicios y en ella, año tras año, hemos publicado la gran mayoría de las personas que investigamos en historia de la educación.

Historia de la educación, pero también actualidad pedagógica. Su dirección de *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, permite publicar artículos sobre enseñanza e investigación educativas actuales, que nos ayudan a poner al día nuestras prácticas diarias. Porque no se trata sólo de hacer y enseñar historia, sino que esta se convierta en instrumento de reflexión y cambio social.

Recordamos que publicamos en ella un artículo sobre museísmo pedagógico (Agulló y Juan, 2016) en el que analizamos propuestas de conservación-difusión del patrimonio histórico escolar valenciano, dos temas, la preservación del patrimonio en archivos y museos, y el de la historia local, sobre los que debe considerarse un referente ineludible, igual de imprescindible que la visita a Salamanca, espacio insustituible para investigar ambos, al ubicarse en ella el *Centro Documental de la Memoria Histórica* (antiguo Archivo de la Guerra Civil) de consulta obligada para la reconstrucción de nuestra memoria democrática. A él hemos acudido en diferentes ocasiones para consultar documentación sobre la represión franquista ejercida sobre los diversos cuerpos docentes, así como para reconstruir la historia de la educación en el período bélico. En la búsqueda y acceso a sus documentos hemos encontrado siempre la complicidad de José María cuando los trámites y los tiempos se hacían interminables.

Volvamos a la Universidad de Valencia. Atravesemos el claustro de su edificio histórico. Saludemos la estatua de Juan Luis Vives que lo preside y recordemos su influencia en la *Escuela de Salamanca*. Devolvamos el libro que ha de recorrer su camino de vuelta hasta Ávila en donde será depositado en una biblioteca o depósito bibliográfico, custodiado junto con otras obras que, por su antigüedad, necesiten cuidados especiales. Dejémosle descansar hasta que otras manos y otros protagonistas continúen su relato.

Gracias profesor Hernández Díaz, gracias Chema, por ayudarnos a descubrir el apasionante mundo de la etnografía escolar, por acompañarnos en este gratificante

viaje, por invitarnos a compartir nuestros hallazgos a través de las revistas y congresos que diriges y organizas. Gracias, sobre todo, por enseñarnos que se puede y se debe hacer etnografía escolar con la razón, pero, también, con el corazón.

València, 6 de marzo de 2022, 530 aniversario del nacimiento de Juan Luis Vives.

BIBLIOGRAFÍA

- AGULLÓ DÍAZ, M^a del C. y JUAN AGULLÓ, B. «Materiales museísticos y ámbitos rurales valencianos pasados y presentes», *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, Salamanca, 22 (2016), pp. 79-88.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. «Etnografía escolar. entre el corazón y la razón», *Vela Mayor*, Madrid, IV, 11, (1997), pp. 43-51.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. «Etnografía e historia material de la escuela». En ESCOLANO, A.; HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (coords.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia, Tirant lo Blanch (2002), pp. 227-246.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. *Transformar el mundo desde la escuela con palabras. Los cuadernos freinetianos de Barbastro durante la II República*. Huesca, Museo Pedagógico de Aragón (2009).
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. «Etnografía e Historia de la Educación. Pistas de aproximación». En AGULLÓ, M^a del Carmen, MAYORDOMO, Alejandro; GARCÍA FRASQUET, Gabriel. *El patrimoni historicoeducatiuvalencià. Ves Jornades d'història de l'educació valenciana*. València, Depart. d'Educació Comparada i Història de l'Educació. Universitat de València-CEIC Alfons el Vell (2010), pp. 65-96.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. «Freinet y la renovación pedagógica en España (1926-1939)» en *Pàgines Vives. Quaderns Freinet. Les revistes escolars de la Segona República*. Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I- Càtedra Enric Soler i Godes (2012), pp. 25-44.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. y HERNÁNDEZ HUERTA, J.L. «Bosquejo histórico del Movimiento Freinet en España, 1926-1939». *Foro de Educación*, Salamanca, 9, (2007), pp. 169-202.
- SACCHETO, P.P. (2009). *El objeto informador*, Gedisa, Barcelona.
- SERRANO, L. (1915). *La pedagogía Montessori. Estudio informativo y crítico presentado al Ministerio de Instrucción Pública y al Ayuntamiento de Barcelona*. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando. 1^a edición.

MENS SANA IN CORPORE SANO:
UNA APROXIMACIÓN A LOS ESTUDIOS
DEL PROFESOR HERNÁNDEZ DÍAZ
EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

ANTONIO S. ALMEIDA AGUIAR
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
antonio.almeida@ulpgc.es

1. ENCUENTROS ACADÉMICOS DE IDA Y VUELTA

MIS PRIMERAS PALABRAS, como no pueden ser de otra manera, es de agradecimiento a los coordinadores de esta entrañable publicación, los profesores Leoncio Vega y Eva García, por invitarme a participar en este reconocimiento bien merecido al profesor, compañero y amigo José María Hernández Díaz (Chema). Quizá fue en el año 2005 cuando conocí a José María en el Coloquio de la Sociedad Española de Historia de la Educación celebrado en Donostia bajo la temática *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Junto a Martín Fraile, presentaba en aquella edición un trabajo sobre el mundo de los niños en el siglo XIX a través del semanario infantil *El Camarada*, y yo lo hacía sobre las colonias escolares en Canarias, tema que he seguido investigando hasta el día de hoy. Pero quizá el momento más significativo en nuestra relación académica fue la invitación que nos hizo en 2009 para participar como vocal en la tesis del profesor de la Universidad de Holguín (Cuba) Juan Antonio Salas Rondón, tristemente fallecido en 2021 a causa de la pandemia en la que estamos inmersos en los últimos años.

A partir de ese momento, nuestros encuentros y participaciones en eventos académicos organizados por José María ha sido una constante a lo largo de los

años. Uno de los de mayor relevancia han sido los referidos a las *Influencias en la educación Española e Iberoamericana*. En estos congresos tuvimos la oportunidad de reencontrarnos con el maestro y amigo en las ediciones de los años 2010, referida a las influencias inglesas; en el 2016, en relación a las influencias suizas y en 2019 a las belgas. De igual manera fueron los encuentros en torno al congreso de *Prensa Pedagógica*, en su edición de 2018; así como los relacionados con los sistemas educativos, valores y formación del profesorado en África, con el que tuvimos presencia en los años 2014, 2017 y 2021 (esta última en versión telemática debido a las restricciones del Covid). Dos momentos más destacaría en esta relación académica con Chema: el prólogo que amablemente realizó para mi libro *Las colonias escolares en Gran Canaria (1922-1936). Textos e imágenes para su estudio* (2018); y el encargo que nos ofreció para la coordinación, junto al profesor Cerezo Manrique, de *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* (2019), dedicado ese año en su número 38, a los «Juegos populares y Educación en la Historia».

Todas estas conexiones, junto a la posibilidad de colaborar activamente en el GIR *Helmántica Paideia*, han supuesto una enorme satisfacción personal. En definitiva, una relación de más de quince años que ha generado en mí un profundo respeto a su capacidad de trabajo, pero también un reconocimiento a la generosidad profesional que demuestra con aquellos que hemos tenido la fortuna de compartir tantos momentos en este siglo XXI. Precisamente su enorme capacidad de trabajo y la amplitud de temas de interés en torno a la educación, es lo que ha posibilitado que el profesor Hernández Díaz haya abordado diferentes líneas de investigación. Una de ellas es precisamente la que queremos presentar en este pequeño trabajo: el ámbito de la educación física, en cualquiera de sus diferentes manifestaciones. A partir de un acercamiento inicial a la producción científica de José María, y sin ánimo de ser exhaustivo, hemos agrupado estos trabajos en tres apartados. El primero de ellos referido a tesis doctorales que ha dirigido y que tiene como objeto central de estudio la educación física y el deporte; y una segunda aproximación orientada a investigaciones que ha realizado como autor o coautor, donde el elemento de la educación scout, en su binomio cuerpo-mente, es relevante. Por último, nos hemos referido a nuevas líneas de trabajo en este ámbito a través del GIR *Helmántica Paideia*.

2. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS TESIS DOCTORALES

Ya mencionamos con anterioridad nuestra participación como vocal en la tesis doctoral que José María dirigió en 2009 al profesor Salas Rondón bajo el título *Génesis y difusión de la educación física en Cuba (1800-1901)*. Un marco cronológico que sin duda es clave para entender los procesos, debates y tensiones entre distintos campos disciplinares y que ayudan a definir una práctica educativa como la referida al cuerpo. Al igual que sucede en Europa, estos discursos

se van configurando en otras latitudes al amparo de los movimientos que se van diseñando en el viejo continente. Esto supone que la escuela, bajo el auspicio de la renovación pedagógica propugnada por la *Escuela Nueva*, vaya incorporando otras formas de actividades físicas a través de prácticas corporales al aire libre en contacto con la naturaleza, como el excursionismo, y la propagación del ideario Olímpico propugnado por Coubertin, en la que el deporte se convierte en un embajador de la paz entre las naciones y en una práctica educativa junto a las otras tendencias metodológicas imperantes de la época. En Cuba, la educación corporal, desde una perspectiva pedagógica entra en una fase incipiente a través de las primeras orientaciones higienistas y en este sentido, cobra relevancia la fundación del primer gimnasio *El Normal* (La Habana, 1839). La institucionalización de la educación física en Cuba, por tanto, fue el resultado de una política de reformas educativas que se sucedieron desde finales del siglo XIX hasta los primeros años del XX, así como el efecto de estas campañas de difusión por parte de los higienistas, pedagogos e intelectuales que a lo largo del siglo XIX trabajaron en la mejora de la educación integral de la infancia y la juventud de la isla por medio de la práctica sistemática de los ejercicios.

La otra tesis que hemos localizado en este ámbito de estudio fue la que dirigió Jose María en 2013 con el título de *García Fraguas y la implantación de la educación física en España*, realizada por María José Daniel Huerta. Licenciado en medicina, podemos considerar a García Fraguas uno de los pilares sobre los que la educación física en nuestro país se va construyendo en la segunda mitad del siglo XIX. No en vano, fue uno de los profesionales que ocupó una de las primeras diez cátedras de Gimnástica Higiénica en España. Como profesor de esta materia, ocupó plaza de docente en varias localidades: Salamanca, Valencia, Zaragoza y Barcelona. A partir de 1905 compaginaría su profesión docente con la de Inspector de Sanidad.

Precisamente, este trabajo dirigido por José María centró su interés en la contribución del profesor García Fraguas a la implantación y al desarrollo de la educación física en nuestro país. Una de las principales actuaciones de García Fraguas respecto a la gimnástica, fue el apoyo a la necesidad de una formación y cualificación del profesorado en este ámbito. Esto significaba un conocimiento riguroso de la evolución del ser humano en sus distintas etapas de crecimiento, tanto desde un plano fisiológico como mental. Partiendo de estos principios, trata de adoptar los métodos gimnásticos a las necesidades y características de los educandos. Crítico con el sistema amorosiano desarrollado en Francia por su implantación práctica en el estamento militar, se mostró cercano a las orientaciones pedagógicas que la ILE promulgaba en torno a la educación física, los juegos y el deporte. El desarrollo de la gimnástica, según García Fraguas, pasaba por el cumplimiento de unas reglas higiénicas, que hacían referencia a la digestión, la respiración y circulación, funciones de la piel, actividad del sistema nervioso, desarrollo muscular, perfeccionamiento de la coordinación de los movimientos, etc.

3. LA EDUCACIÓN EN EL MOVIMIENTO SCOUT: EL BINOMIO CUERPO Y MENTE

La aparición del esculatismo como asociación juvenil en los primeros años del siglo xx, supuso un importante avance en la incorporación de la educación activa y de la educación física en el ámbito extraescolar. Desde este doble interés, es decir, la educación activa y la educación física de la juventud como espacio de socialización, es de dónde hemos localizado algunos de los trabajos de José María. Organizados cronológicamente, y con la posibilidad de alguna ausencia debido a la gran producción de investigaciones del autor, o en coautoría, hemos querido destacar los siguientes artículos: *El esculatismo en Castilla y León (1970-1983)*. *Un movimiento de juventud para la socialización y la educación en el tiempo libre* (2004); *Excursionismo, esculatismo y educación social. Los exploradores bejaranos (1927-1932)*, (2011); *Esculatismo, regeneracionismo y educación de la ciudadanía en España (1912-1936)*, (2011); *Pierre Bovet y la difusión del esculatismo en España (1935)*, (2016).

Creado por el militar inglés Baden Powell en 1907 para la mejora de la instrucción militar de las unidades destinadas a las colonias, sus buenos resultados le llevaron a orientar sus propuestas hacia los jóvenes civiles británicos. Con su obra *Scouting for Boys* (1908), aspiraba a mejorar la preparación del cuerpo social inglés para que la nación continuara ocupando un lugar privilegiado en el concierto internacional. La introducción del movimiento en nuestro país se produjo en la primera década del siglo pasado bajo la tutela del capitán Teodoro Iradier y Herrero, iniciativa que dio lugar a la *Asociación Nacional de los Exploradores de España*, al ser aprobados sus estatutos el 30 de julio de 1912 por el Gobierno Civil de Madrid. Posteriormente sería reconocida de forma oficial por el Ministerio de Instrucción Pública, de acuerdo con la Real Orden de 12 de febrero de 1914.

Al margen del acusado matiz militarista, la reivindicación de su carácter pedagógico y regeneracionista es, sin embargo, incuestionable. En él se conjugan varios factores: la pedagogía activa, el contacto con la naturaleza, la vida comunitaria, el ejercicio de responsabilidades, la educación por lo concreto, el sistema progresivo, la cuidadosa adecuación del educando etc. Estos elementos fueron focos de interés relevantes en los diferentes estudios que José María realizó sobre el tema. Como ejemplo fue el trabajo que analizaba el movimiento esculatista en el período de transición en Castilla y León (1970-1983), en la que hizo especial énfasis en los procesos de socialización y educación en el tiempo libre de los jóvenes hasta el inicio en 1983 de las políticas de juventud del PSOE.

En el esquema educativo del movimiento esculatista, la vida al aire libre y las excursiones constituyeron el método pedagógico por excelencia, tanto para la formación física como intelectual y moral de los jóvenes. En la línea marcada por Locke, se consideraba el ejercicio físico como fuente de salud e higiene, al mismo nivel que

cualquier otro tipo de educación. El esculatismo, de otro lado, en cuanto actividad que ponía al niño en contacto con la naturaleza a través de las excursiones, y no como práctica escolar reglada, ofrecía la posibilidad de que gran cantidad de niños españoles de extracción social variada se ejercitasen físicamente. Precisamente, el excursionismo como práctica regeneracionista y como elemento de construcción de la ciudadanía, fueron aspectos que también el profesor Hernández Díaz destacó en sus trabajos publicados en 2004 y 2011. El esculatismo proponía los ejercicios como fuente de salud y ocasión para el desarrollo de la fuerza y las prácticas de higiene; recomendaba los deportes, salvo en su forma profesional o deporte espectáculo, y aconsejaba huir de dependencias como el tabaco, alcohol, etc. En definitiva, trataba de crear una escuela de ciudadanía. Precisamente, uno de sus últimos trabajos sobre este tema fue el estudio realizado sobre Pierre Bovet y la difusión que hizo de la obra de Baden Powell en España (1935). Además de señalar aspectos relacionados con la biografía de Bovet, especialmente sobre la formación recibida en el Instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra, su mayor interés fue analizar las conexiones con nuestro país a través de sus escritos, principalmente traducidos por Domingo Barnés y Pedro Rosselló, y publicados en prestigiosas editoriales como fueron el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* o la *Revista de Pedagogía*, de Luzuriaga.

4. NUEVAS LÍNEAS DE TRABAJO EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Quisiéramos terminar esta apresurado recorrido, realizado con todo el afecto y respeto que merece el trabajo del profesor Hernández Díaz, con un trabajo interesante que ha abierto en *Helmántica Paideia*. Nos referimos al capítulo *La educación física de las personas mayores en las revistas científicas de educación. España (1980-2017)*, realizado por varios miembros del GIR y publicado en el texto *La prensa pedagógica de los profesores* (2018).

Es este un colectivo de la población, el de personas mayores, que como bien señalan los autores, no ha sido objeto de interés dentro del ámbito de publicaciones de revistas científicas en el ámbito de la pedagogía. Quizá esto no sea sino una consecuencia más del tratamiento que ha tenido en general la educación de personas adultas en España. Esta educación no ha tenido una tradición en nuestras leyes como necesaria y con valor propio. La legislación previa a la Ley General de Educación (1970), orientaba estas enseñanzas hacia una línea más compensatoria o sustitutoria que en la consideración de concebirla como una educación propia de un colectivo, con valor por sí misma, y optimizante en términos personales y sociales. A partir de la LGE, se da un cambio importante, al tener importancia la educación de adultos por sí misma, y reforzado posteriormente con la LOGSE (1990), pero que sin embargo siguen siendo insuficientes y en el que el modelo

escolar sigue marcando las pautas metodológicas. Desde esta perspectiva de análisis, trabajos como el que realizaron el grupo de *Helmántica Paideia*, son sumamente necesarios para dar solidez a la mejora de la educación de adultos, desde una perspectiva pedagógica, en una línea de la actividad física y la salud diferenciada de otras prácticas y perfiles poblacionales.

VIVÊNCIAS GUIADAS E PARTILHADAS NO PÓS-DOCTORADO EM EDUCAÇÃO

JANI ALVES DA SILVA MOREIRA
Universidade Estadual de Maringá
jasmoreira@uem.br

NO ANO DE 2019, vivi momentos enriquecedores que levarei para vida toda, ao lado do Prof. Dr. José María Hernández Díaz. Não o conhecia pessoalmente ainda, mas aqui no Brasil, seus livros e pesquisas são amplamente conhecidos e divulgados. Além de ser um Pesquisador de renome mundial, que supervisionou e orientou diversos pesquisadores brasileiros, contribuindo grandemente para a formação científica, na área da Educação em nosso país.

Quando cheguei em Salamanca em fevereiro de 2019, estava ainda frio, tempo nublado e o descortinar de um país desconhecido para mim, se iniciava. Fui recebida pelo Prof. Dr. José María em seu escritório, na Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca para iniciar minha pesquisa de Pós-Doutorado nesta tão honrada e histórica Universidade. Naquele instante, iniciávamos os estudos e novos projetos que visavam a pesquisa na área das políticas educacionais na Espanha. Interessava-me analisar as políticas educativas concretizadas no âmbito das escolas concertadas, seu financiamento e gestão, a fim de comparar com a realidade brasileira. No Brasil, não há escolas concertadas, mas recentemente há um crescimento de escolas conveniadas, todavia, esse nosso modelo é bem diferente das escolas concertadas na Espanha.

Tive o privilégio de ampliar meus conhecimentos sobre essa história com a supervisão e conhecimentos do Prof. José María. Ele me instigou a delimitar melhor a minha temática e problemática de pesquisa. O resultado foi gratificante e resultou em um artigo científico publicado na qualificada Revista Ensaio, intitulado *Políticas educacionais e o financiamento dos centros concertados na Espanha*.

Ao compreender sobre as políticas educativas e o financiamento da educação na Espanha, aprofundi na história da educação deste país por meio das pesquisas e produções do Prof. Dr. José María, em especial no que se refere ao processo de descentralização política na Espanha. Os Centros Concertados surgiram como mecanismos considerados meios de modernização da Educação. Hernández-Díaz (2017, p. 27), ao tratar sobre a modernização educativa na história ibero-americana, enfatiza «que existe uma visível heterogeneidade procedente do passado e que se delinea na atualidade. Dentre esses aspectos, destacam-se «a presença marcante das ordens religiosas, a necessidade de superação do modelo tradicional de Ensino e a presença marcante das teses da teoria do capital humano que, em alguns casos, apoiavam-se em estruturas políticas militares» (Moreira, Souza e Hernández, 2021).

Outra experiência inesquecível foram as visitas guiadas pelo Professor José María em diversas cidades da Espanha. Conheci histórias incríveis sobre Béjar, visita ao *Museu Judaico David Melul* e região produtiva da província de Salamanca.

Nos quatro meses que estive na Faculdade de Educação no Programa de Pós graduação em Educação em Salamanca senti um respeito imenso por toda equipe do Grupo Hemantica Paideia, Professores, Pesquisadores e funcionários da Faculdade, sempre muito atenciosos com os pesquisadores brasileiros. Por onde estive e onde eu comentava que eu era supervisionada pelo Prof. José Maria, o respeito e a atenção eram nítidos. Eu sabia quem era este historiador e do grande papel que contribuía para o campo acadêmico da Educação.

Retornei ao Brasil em julho de 2019, com a intenção de em breve desenvolver novas atividades e projetos em parceria com o Prof. Dr. José María. Quando chegou a pandemia da Covid 19 em 2020, eu já havia retornado ao Brasil, mas continuei meus estudos aqui, a finalizar a pesquisa do pós doutorado em Educação. Participei juntamente com pesquisadores do Grupo Helmantica Paideia, do Congresso de Educação, Sociedade e Cultura, na Universidade Católica de Manizales-Colombia. O evento ocorreu on-line, mas com a excelente contribuição do idealizador deste Congresso, que é o Prof. José Maria. Fui convidada para em 2023 a sediar e coordenar este Congresso na Universidade Estadual de Maringá. Aceitei com muita honra por saber que o professor José María e o grupo Helmantica Paideia contribuirá grandemente para o compartilhamento das pesquisas, estudos, projetos e ações no Brasil.

Mesmo estando a 8.599 quilômetros de distância de Salamanca, sinto-me próximo do Prof. Dr. José María, pois levo comigo seus ensinamentos, seu exemplo, apoio, admiração e respeito. Dádivas que recebi quando estive inserida na USAL e que retribuo aqui no Brasil, a todos que recebo em minha instituição, com a mesma convicção firmada por Paulo Freire (1974) ao afirmar que «O educador se eterniza em cada ser que educa» e que «Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção».

Ao Prof. Dr. José María, deixo esse registro, como forma de trazer vida e eternizar o reconhecimento que ele merece. É um ser humano que exala conhecimento por onde passa. São de pessoas assim que o mundo precisa, exemplo de Pesquisador, Professor, Historiador, do qual me tornei amiga e sigo aqui no Brasil o seu exemplo!

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. (1974) São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- MOREIRA, Jani Alves da Silva; SOUZA, Ângelo Ricardo; DÍAZ-HERNÁNDEZ, José María. *Políticas educacionais e o financiamento dos centros concertados na Espanha*. (2021). Revista Ensaio: CESGRANRIO. v. 29, n. 111.

PONDERADA GLOSA
DE JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ
Y DE ALGUNOS ASPECTOS
DE SU PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA
RELACIONADOS CON BÉJAR
Y EL CENTRO DE ESTUDIOS BEJARANOS

ANTONIO AVILÉS AMAT

Museo Judío «David Melul» de Béjar. Centro de Estudios Bejaranos

anavamat@yahoo.es

EL HECHO DE REFLEXIONAR y de escribir sobre una persona de relevantes y holgados méritos –como es el caso presente que, con cierta osadía, emprendo, aunque valga en mi descargo el afecto y la consideración que le profeso al poseedor de los mismos– parece tarea fácil, aunque siempre se corre el riesgo de omitir involuntariamente algunos de tales méritos y, en ocasiones, no los de menor importancia. Lo cual, si ello aconteciere, mermaría considerablemente el currículum personal o profesional del personaje en cuestión. O, en otro caso, la labor de ponderar –en opinión de quien los refiere y enaltece– algunos notorios valores y cualidades que considera sobresalientes en la egregia personalidad a la que se los atribuye puede oponerse al criterio del propio detentador de los mismos para el que, posiblemente, no posean o no les quiera conferir tales relieve ni transcendencia y puedan ser otros los que éste considere prioritarios o los tenga en mayor estima. De cualquier forma, ya sea objetiva o subjetivamente, en ambos asuntos no tiene por qué concurrir menoscabo de esos particulares créditos, decoros y consideraciones dignamente atribuidos a su imagen personal y a su currículum profesional.

Consignado lo anterior, valga como eximente de lo que a continuación pudiera omitir, como involuntario olvido o torpe interpretación, en estos lacónicos apuntes sobre José María Hernández Díaz, catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, a mayores, entre otros –y no escasos– títulos, méritos académicos y reconocimientos. Antes de extenderme en este escrito, quisiera destacar la singularidad, curiosa y evidente, de que tanto el nombre como los apellidos del aludido se hallan resaltados por sus correspondientes acentos ortográficos o tildes, como si, de algún modo con tal procedimiento, se pudiera o quisiera distinguirlos o singularizarlos y así, también, a quien los ostenta. Y tal circunstancia o premonición es, según se evidencia, muy anterior a la presente glosa...

Dejando al margen otras sutiles observaciones y ocurrencias me adentraré en un itinerario más metódico y equilibrado para glosar la figura y ofrecer un ajustado retrato o veraz efigie, que pretendo sea fidedigna, sin asomo alguno de adulación que no entra en mis pretensiones, de nuestro eminente protagonista. Y lo haré, como es de imaginar, dando a conocer las facetas de su personalidad y de sus obras –especializadas, por lo general, en la amplia temática educativa–, que he llegado a conocer y analizar, de forma más directa, tras su detenida lectura. O las colectivas, y de modo especial las vinculadas a Béjar o al Centro de Estudios Bejaranos (C.E.B.) que, por su interés y tras aportar a las mismas su coordinación, fueron publicadas. La primera de ellas en este segundo apartado, titulada *Periodismo, cultura y educación en Béjar. Siglo XX*, constituyó, con sus diversas aportaciones¹, un homenaje a los miembros fallecidos del C.E.B. hasta la fecha de su publicación en 2004. Años más tarde y bajo su auspicio se editaría la amplia y documentada *Historia de Béjar*², en la que tuve el privilegio de participar, aportando mi personal contribución, junto a las de los restantes colaboradores y la del propio autor y coordinador.

A José María llegué a conocerlo personalmente bastante tiempo después de que hubiese descubierto –como insólito y providencial hallazgo– y leído con suma complacencia una de sus primeras obras, dadas a la imprenta, sobre «educación» –concepto este que, luego, sería tema esencial, argumento recurrente y asunto prioritario de sus investigaciones en bastantes de ellas– del cumplido centenar con que cuenta en la actualidad. El libro, que por entonces acababa de publicar e iniciaba su divulgada andadura, se titulaba *Educación y sociedad en Béjar durante el siglo XIX* y a mí, cuando lo tuve en mis manos, me pareció de sumo interés por diversos y específicos motivos. Consistiría el primero y, sin duda, el más importante de ellos, en que el citado compendio podría relacionarse con mi propia labor profesional como docente, por lo que no me resultaría en modo alguno anodino o indiferente

¹ En ella colaboraron, junto a José María Hernández Díaz, Ángel Gil Rodríguez, Antonio Avilés Amat, Josefa Báez Ramos, Jesús Majada Neila, Antonio Gutiérrez Turrión, José Antonio Sánchez Paso y M^a Carmen Martín Martín.

² Obra publicada en dos volúmenes coordinados ambos por José María Hernández Díaz: el 1^o junto con Urbano Domínguez Garrido y el 2^o con quien esto escribe, Antonio Avilés Amat.

su contenido, sino al contrario. Además y por añadidura: sumamente interesado, como lo estaba entonces por conocer cómo debió ser la vida cotidiana en sus diversos ámbitos: familiar, social, laboral, cultural y educativa en aquel siglo –el decimonónico– tan sugestivo, diverso, convulso y rico en acontecimientos de toda índole a modo de prólogo de la modernidad y renovación que, ya en su segunda parte, se atisbaba con plenitud en esta vieja e industriosa localidad; el referido compendio vendría a satisfacer con creces tal interés específico y dar respuesta a mi curiosidad intelectual de aquel tiempo. De Béjar, la laboriosa ciudad textil –*rincón de provincia*, como luego en alguna publicación se la mencionaría³– y a la que los más incondicionales, con evidente desmesura, denominaban el Manchester castellano, el autor nos contaría en su obra, con todo rigor y objetividad, cómo era la heterogénea sociedad que en ella moraba y cómo la educación impartida a sus ciudadanos en el largo período analizado. Lo cual ya era más que suficiente para satisfacer con creces mis iniciales pretensiones.

El referido volumen se hallaba expuesto en el escaparate de la librería *Studio* de la localidad, allá por el año 1978 –cuando yo me encontraba recién llegado a estas tierras castellanas desde mi Andalucía originaria–, con la tinta aún reciente, como suele decirse. A él le seguirían, escritos con pulcritud y tras sosegada investigación, como acostumbra, los restantes hasta el mencionado centenar, que no son pocos y que, al presente, constituyen e integran su producción bibliográfica de la que no me resistiré a citar algunos títulos espigados de la misma. Elegidos al azar y sin un orden cronológico referente a su publicación –espero que el autor me perdone por tal desaguisado–, tales pueden ser:

- *Educación médica, regeneración social y educación especial en la obra de Eloy Bejarano (1855-1917)*, obra que integró su discurso de ingreso en el Centro de Estudios Bejaranos.
- *Nicomedes Martín Mateos, filósofo de los huertos.*
- *La educación en Castilla y León.*
- *Formación de élites y la educación superior en Iberoamérica (ss. XVI-XXI).*
- *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana.*
- *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana.*
- *Francia en la educación de la España contemporánea.*
- *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica: 1810-2010.*
- *Cuestiones actuales de filosofía y pedagogía.*
- *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo: contribuciones desde la Europa Mediterránea e Iberoamérica.*
- *La dote femenina en la sociedad giennense del siglo XVIII.*

³ *Rincón de provincia* es el título de una obra referida a Béjar de Emilio Muñoz, publicada en 1935.

Como significativa muestra de la temática que ha estado siempre presente en los estudios, ensayos e indagaciones del reflexivo, minucioso y atento investigador de la educación y de los procesos educativos que se han producido en nuestro país, valga la anterior enumeración. A ella habría que añadir, a modo de paradigma de otra faceta no menos importante de sus investigaciones, la referida al estudio de los «espacios para la sociabilización». Con el dedicado al casino obrero y ateneo cultural de nuestra ciudad que, en su momento acometió, y publicaría en un ejemplar de gran formato titulado: *Casino Obrero de Béjar. 1881/2006. Instrucción, moralidad y recreo*, analizó de manera pormenorizada y legó a la posteridad la historia de la señera institución tan estimada por los bejaranos.

Para consumir esta lacónica reseña, se me permitirá añadir, como una faceta más de su trayectoria personal e intelectual, su integración y la pertenencia, desde el período de su creación y establecimiento, al Centro de Estudios Bejaranos –institución aglutinante de estudiosos, ensayistas e investigadores de los aspectos y acontecimientos históricos de la ciudad, en tiempos conocida como «la de los buenos paños», y de su comarca–, que, también, en su momento, presidiera.

Finalmente, una postrera observación para el posible lector de cuanto antecede: Todo aquello que de interés e importancia haya quedado –como, es posible–, fuera de esta reseña coexistirá como fruto del propio olvido. Y, aunque nunca intencionado, debe ser achacable a mi persona en exclusividad. Por ello, desde ahora, mi solicitud y demanda de benevolencia a quien esto leyere.

Béjar 17 de enero de 2022

CARACTERIZACIÓN PERSONAL Y ACADÉMICA
DE JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ
A PARTIR DE SUS ESCRITOS
REFLEXIONES ACERCA DE
JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

JAIME CAICEO ESCUDERO
Universidad de Santiago de Chile
jcaiceo@hotmail.com

1. CONOCIMIENTO Y CARACTERIZACIÓN PERSONAL
DE JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

EN EL X CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA (CIELA), realizado en la Universidad de Salamanca entre el 4 y el 7 de julio de 2012 tuve la dicha de conocer directamente al amigo y gran académico ‘Chema’ y comprobar su seriedad en la organización de tal evento, pues él era el responsable y ya en la convocatoria se percibió aquello; en efecto, por primera vez en un Congreso CIELA, él limitó el número de asistentes a 300 congresistas con el argumento de que para atenderlos bien ese era el número que podía admitir la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, lugar en que se realizarían las sesiones de trabajo. En los 9 Congresos anteriores de CIELA, a los cuales asistí y, seguramente también José María¹, llegaron en algunos casos a asistir más de 1.000 congresistas, lo cual hacía muy difícil el conocimiento de ellos entre

¹ Sin embargo, no nos habíamos conocido anteriormente; posiblemente nos divisamos más de alguna vez, pero no llegamos a encontrarnos personalmente, como lo fue en esta ocasión, gracias a la existencia de un grupo más pequeño de participantes.

sí y poder realizar una gestión adecuada de los mismos. El contraste fue evidente, pues el Congreso se realizó en forma impecable y es imposible olvidar el Paseo de Canalejas N° 169, lugar en que funciona la Facultad de Educación y, por cierto, allí se llevó a cabo el evento.

¿Cómo olvidar el hermoso paseo que Chema organizó para todos los congresistas que quisieran realizarlo hacia la zona donde se produce el Jamón Ibérico, elaborado a partir de cerdos que se alimentan solo de bellotas? Fue un descubrimiento para todos los que asistimos muy fascinante. Era un lugar no muy lejos de la ciudad de Salamanca, 50 a 60 kilómetros, llamado Guijuelo. Se nos explicó cómo existen en esa zona lugares apropiados para que los cerdos se críen y sean engordados «exclusivamente en régimen de montanera, es decir, ejercitándose libremente en las dehesas y acumulando lentamente esa grasa tan particular y apreciada, fruto de la alimentación exclusiva a base de bellotas» (El Blog del Jamón, s/f, s/p); de esos cerdos se elabora exclusivamente el ‘jamón pata negra’. También nos hizo un tour dirigido y explicado por él mismo por diversos lugares relevantes de la ciudad de Salamanca, como la Casa Central de la universidad, la catedral y la Universidad Pontificia de Salamanca.

La seriedad académica de Chema se percibió también en la publicación en dos volúmenes de todas las conferencias y ponencias del Congreso (Hernández, 2012).

A partir de ese evento, en que pudimos conocernos y conversar en varias ocasiones, comenzó a surgir la gran amistad que nos ha unido estos casi 10 años. En el siguiente CHIELA, realizado en Toluca, México entre el 6 y el 9 de mayo de 2014, nos volvimos a encontrar, asistimos ambos a la exposición del otro y él encontró tan interesante mi ponencia que me pidió que la transformara en artículo y se lo enviara; se encuentra difundido en: Caiceo, 2015. Posteriormente, me invitó varias veces a publicar sobre el análisis de prensa pedagógica chilena en otra de sus revistas que él dirige tan diligentemente, a lo cual por mis compromisos académicos solo pude acceder recientemente (Caiceo, 2021).

Posteriormente, nos hemos encontrado en forma presencial en 4 ocasiones: 2 de ellas en Congresos organizados por la Sociedad Española de Historia de la Educación en Madrid (2016) y Monforte de Lemos y Ourense (2019), 1 en su oficina en el 2017 por mi participación en un Congreso en la misma Universidad de Salamanca sobre Filosofía de la Ciencia y Tecnología, al cual Chema no asistió y otro en el 56° Congreso Internacional de Americanistas –ICA–, organizado por la Universidad de Salamanca en el contexto de la celebración de sus 800 años de existencia (2018). En forma virtual, a su vez, en el XIV CIHELA, realizado en Lisboa en el 2021. Por otra parte, mantenemos siempre una importante comunicación a través de correo electrónico; enfatizo que responde en menos de 24 horas, a pesar de la diferencia horaria con Chile.

En síntesis, a partir de la experiencia de su conocimiento, se puede concluir que es una persona seria, solidaria, respetuosa, amistosa y practicante como buen gestor: planifica, organiza, ejecuta y controla.

2. TRABAJO ACADÉMICO DE JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ

2.1. *Investigación, docencia y cargos*

José María Hernández se desempeña en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y en el Instituto de Iberoamérica de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca; su área de trabajo es Teoría e Historia de la Educación y su grupo de investigación es Memoria y Proyecto de la Educación (Hernández, 2021). En el contexto anterior, ha desarrollado su labor propiamente académica –investigación y docencia– en el ámbito de la teoría y la historia de la educación y ello se percibe con creces en el trabajo realizado y en los cargos ejercidos, especialmente en el de Director del Doctorado en Educación; de hecho, ha dirigido 81 tesis de grado, la mayoría doctorales (Hernández, 2021) y en la Dirección de dos importantes revistas, como se expone en el punto siguiente. A su vez, en los últimos años ha finalizado tres proyectos de investigación, uniendo memoria, educación y filosofía: «Prensa pedagógica en España (1936-1975). Repertorio analítico y proceso hermenéutico» (2014); «Nicomedes Martín Mateos, creador y primer director de la Escuela Industrial de Béjar. Escritos periodísticos y lecturas filosóficas» (2017) y «Filosofía, ciencia y tecnología en la obra de Nicomedes Martín Mateos, profesor y primer director de la Escuela Industrial de Béjar. Escritos filosóficos». No he tenido la dicha de escuchar sus clases, pero sí escuchar sus exposiciones en los congresos: claras, precisas y con mucha erudición.

2.2. *Director de Revistas*

Referirse a las publicaciones del Dr. Hernández sería un largo trabajo, pues según el Portal de Investigación de la Universidad de Salamanca (Hernández, 2021) posee 303 publicaciones: 56 libros, 84 capítulos de libros, 98 artículos, 36 aportaciones a congresos y 29 otros. Por ello, aquí solo se describirá por dos de las revistas de la universidad –tan queridas por él– que ha dirigido; me refiero a *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, fundada en 1982 y, cuyo primer Director fue Agustín Escolano y José María, Secretario del Consejo de Redacción hasta el año 2010; desde el 2011 se ha desempeñado como Director hasta la fecha; ya se han publicado 40 volúmenes, pues es anual; se edita con números monográficos en torno a un tema de actualidad, con particular atención a temas internacionales, especialmente de Iberoamérica y Europa; singular importancia cobran las reseñas bibliográficas y la síntesis y comentarios sobre las tesis doctorales de los estudiantes de la Facultad de Educación. La otra es *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, iniciada en 1985, de periodicidad anual con algunas interrupciones en los primeros años; inicialmente Chema fue miembro del Consejo de Redacción, y asumió como Director desde el año 2009 hasta la fecha, en que no ha sufrido interrupciones; ya van 27 volúmenes; se centra en estudios sobre enseñanza e

investigación educativa y en los últimos 13 años con una Monografía en torno a un tema de actualidad y de una sección de miscelánea con el título de Estudios; uno de los temas preferidos para Chema son los relacionados con la prensa pedagógica.

El rigor científico y la calidad, tanto de contenido como de forma de estas revistas, son enormes y se debe al esfuerzo y dedicación de su Director. El formato de la primera es impresionante por la cantidad de páginas (sobre 400) y por la tapa dura que parece un libro muy especial, con entrevistas, resúmenes de tesis doctorales y reseñas bibliográficas.

2.3. Preocupación por la educación en diversos países, sobre prensa pedagógica y temas de sectores marginales y actuales

Revisados los 10 últimos años de las publicaciones de José María Hernández lo que más me ha llamado la atención es que su preocupación no solo era sobre la memoria, la historia o la educación de España, sino que también sobre sistemas educativos africanos subsaharianos, italianos, suizos, belgas, brasileños, bolivianos y paraguayos; a su vez, la influencia de algunos de esos sistemas educativos en España e Iberoamérica, tales como los de Bélgica, Suiza e Italia. Para interiorizarse de esas realidades investigaba, organizaba congresos, buscaba contrapartes, ya sea en universidades o en personas determinadas; con el material recolectado escribía libros, capítulos de libros o artículos, ya fuera solo o como coautor.

También ha mantenido un interés especial por investigar sobre prensa pedagógica de adultos –hombres y mujeres especialmente–, profesores, estudiantes y sectores populares; a su vez, le ha preocupado la educación de la infancia en Portugal y sobre realidades no siempre consideradas, pero actuales, tales como la formación de profesores en los sistemas educativos africanos, sobre emigrantes y refugiados en España y la interculturalidad y los impactos y desafíos que ha significado para la educación en el país, educación y cultura en el medio rural, especialmente en personas mayores; la reeducación de los menores delincuentes en España y Portugal. Finalmente, la enseñanza religiosa en España y Brasil y la formación de élites y educación superior en Iberoamérica han sido temas sobre los cuales también ha estudiado y publicado. En estos temas su metodología de trabajo y transmisión de los resultados de sus investigaciones ha sido similar a la ya señalada.

3. CONCLUSIONES

Como se ha podido apreciar en esta apretada síntesis, no cabe duda de que estamos ante la presencia de una gran persona y un insigne educador que ha volcado su vida académica a lo que ha amado permanentemente: la memoria, la historia y la filosofía de la educación y la educación en general. Puedo concluir que el accionar de su existencia ha sido coherente con lo que enseña su fe religiosa.

Ha constituido un honor y un placer haberlo conocido y ser considerado «su amigo». ¡Qué el descanso al que ahora se dedicará sea maravilloso junto a su familia!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAICEO, J. (2015). «Los Sistemas Estandarizados de Evaluación en Chile: Participación de Mario Letyton Soto y Erika Himmel König». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, N° 34, Universidad de Salamanca, pp. 357-371. DOI: <https://doi.org/10.14201/hedu201534357371>.
- CAICEO, J. (2021). «Anales de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 3.ª etapa». *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, Vol. 27, pp. 147-158. DOI: <https://doi.org/10.14201/aula202127147158>.
- EL BLOG DEL JAMÓN (s/f). «Zonas de elaboración del jamón y del jamón pata negra». Disponible en: <http://www.jamonprive.com/blog/zonas-de-elaboracion-del-jamon-y-del-jamon-pata-negra/>. Consultado el 24 de enero de 2022.
- HERNÁNDEZ, J.M. (2012) (Coordinador). *Formación de Élités y Educación Superior en Iberoamérica (ss. XVI-XXI)*, 2 volúmenes de 708 y 791 pp., respectivamente. Salamanca: Hergar Ediciones Antema.
- HERNÁNDEZ, J.M. (2021). Catedrático de la Universidad. Portal de Investigación, Universidad de Salamanca. Disponible en: <https://produccioncientifica.usal.es/investigadores/56535/publicaciones>. Consultado el 25 de enero de 2022.

UBI AMICI, IBIDEM OPES
(DONDE ESTÁN LOS AMIGOS,
AHÍ ESTÁN LAS RIQUEZAS. *TITO MACCIO PLAUTO*)

RUFINO CANO GONZÁLEZ
Universidad de Valladolid
rcanogonzalez@gmail.com

LA NATURALEZA y la razón de ser de las personas, desde una perspectiva filosófica y humana, nos impulsa a todos los seres humanos a compartir un amplio decálogo de características determinantes, distintivas e inherentes relacionadas con las formas de pensar, sentir y actuar, donde el «apoyo mutuo y la cooperación», según Kropotkin (1902), constituyen el criterio principal del éxito evolutivo. En este sentido, la jubilación de nuestro muy querido y admirado amigo, compañero y profesor, José María Hernández Díaz, «Chema», constituye un fiel testimonio y ejemplo de vida constatado día tras día, año tras año, a lo largo de su amplísima entrega y dedicación a la Universidad, a la sociedad, a los alumnos, a los compañeros y amigos, y a su familia, lugar muy especial que siempre ha sabido cuidar como un don especial.

José María siempre ha sido y es una persona en acción permanente para los demás en diferentes espacios sociales, públicos y académicos, de vida activa y de comunicación entre iguales, sin etiquetas, con las manos abiertas para dar y darse a todos desde dentro hacia afuera con la generosidad, humildad y bien hacer que siempre entregó para todos y sin medida, con un alto nivel de perseverancia, creatividad e innovación, de comunicación empática y de constructor de relaciones; gran motivador en su trabajo académico y de relaciones sociales sin perder nunca de vista el «valor de la persona», que sabe lo que piensa, quiere lo que conoce, conoce lo que hace y crea los escenarios que lo posibilitan.

A nuestro Chema, todas las personas que hemos estado a su lado y le hemos seguido, lo hemos hecho siempre por convencimiento, por confianza ciega en él y por su merecido y constatado prestigio como persona y como académico infatigable.

Como podréis observar, a través de estas breves páginas, hoy quiero, y así es mi deseo, poner el enfoque hacia nuestro homenajeado, no en su amplísima y repleta trayectoria como académico y hombre de ciencia avalada por sus años de servicio a la comunidad universitaria en particular, y a la sociedad en general, como lo afirman sus muchos años de docencia, sus decenas de libros, cientos de conferencias, multitud de congresos científicos y artículos con distinto formato, dirección de másteres y tesis doctorales, desempeño de cargos académicos y de la Administración de Castilla y León, etc., sino más bien en su calidad como persona que ha posibilitado el desarrollo de todo su bagaje intelectual como corresponde a un gran pedagogo, de mente ágil, pluma ligera y pensamiento universal.

Y todo ello, desde perspectivas diferentes, pero profundamente enlazadas, mirando, con especial atención a la persona y, cómo no, a la obra de nuestro homenajeado desarrollada en parte en este bonito y acertado marco para el recuerdo escrito: *Liber Amicorum*. Sin duda alguna, su referencia terminológica enraizada en la cultura alemana nos recuerda no solamente el pasado de las personas que representa el transcurso de una vida sino, también, el futuro que lo enriquece y perpetúa en continuidad como es el caso que hoy, de una manera especial, no reúne a lo largo y ancho de sus páginas.

Se trata de un libro de honor dedicado a quien hoy, al igual que ayer, sigue entre nosotros con la misma vitalidad, cercanía, capacidad de trabajo y de servicio a su gran pasión de sembrador de la ciencia pedagógica universitaria, mediante el cual todos sus amigos nos unimos a través de una serie limitada de contribuciones en las que, de una forma u otra, también se pueden leer y compartir palabras de agradecimiento y de enhorabuena de cientos y miles de alumnos de todos los continentes que compartieron sus intereses y afanes con su cercano maestro, profesor y amigo José María Hernández.

Y es que nuestro Chema fue, ha sido y seguirá siendo «un gran maestro», la persona que es capaz de hacer grande lo pequeño. Porque ser maestro es saber sembrar antes, ahora y después, valores, sabiduría, ciencia, amor y curiosidad en los estudiantes universitarios para propiciar frutos de éxito en las temporadas de la recolección y de cara a su futuro. Y Chema lo hizo, y lo hizo bien.

Ser maestro es ser libre en el pensamiento, como esencia de la naturaleza humana, para saber enseñar a volar, a soñar, a vivir compartiendo, como tú siempre lo has hecho. Y como decía la Madre Teresa de Calcuta, «en cada vuelo, en cada sueño y en cada vida, perdurará siempre la huella del camino enseñado». Consciente de que la enseñanza que deja huella, parafraseando a Howard G. Hendricks, «no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón». Y Chema lo hizo, y lo hizo bien.

Ser maestro es cultivar en uno mismo y despertar en los demás la pasión por la cultura del conocimiento, promoviendo, en todos los ámbitos y contextos sociales y, especialmente en el tema que nos ocupa, el saber y la razón en favor de una sociedad mejor preparada, más responsable y comprometida con el ejercicio y la práctica de los valores que nos guían y nos ayudan a actuar de forma correcta con y para los demás. Aún hoy resuenan con mayor intensidad y urgencia aquellas palabras pronunciadas por Antonio Machado en el discurso de Clausura del Congreso «Intelectuales por la Paz», celebrado en Valencia, en agosto de 1937, referidas al valor de la cultura y la ética: «Solo se pierde lo que se guarda; solo se gana lo que se da». Y Chema lo hizo, y lo hizo bien porque nunca reservó nada para él.

Ser maestro es creer en sí mismo, como persona y como educador, sin exagerar ni excluir nada; es estar seguro de cada paso dado en su quehacer diario por el cultivo y desarrollo del pensamiento crítico, creativo y emocional, la resolución de problemas, la participación constructiva del aprendizaje, el desarrollo de los valores cívicos, éticos, estéticos, morales y culturales, la construcción de ambientes y vida de clase agradables y estimulantes; es saber confiar en sus alumnos, conocer sus capacidades y apostar por el éxito de todos. La siguiente afirmación de Benjamín Franklin, «Dime, y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo», conocida por todos nosotros, ha sido el santo y seña de la práctica docente y de la actividad académica e intelectual de nuestro homenajeado a lo largo de toda una vida. Y Chema lo hizo, y lo hizo bien, involucrando a sus universitarios «a aprender a ser capaces de ser lo que han de ser», como predicaba el poeta y uno de los primeros filósofos de la antigua Grecia, Hesíodo, hace más de dos mil setecientos años.

Ser maestro, querido compañero y amigo Chema, es ser un constante e infatigable viajero siempre remando en la nave más segura que es el libro. Así lo afirmaba Emily Dickinson, y así, «mutatis mutandi», lo ratifico en tu persona con aquella otra locución latina, «caeteris páribus», es decir, manteniendo el resto de las cosas iguales. De todo ello, dan testimonio tus decenas de libros publicados y compartidos, generosamente, de una u otra forma, por cuantos hoy seguimos aprendiendo junto a ti. Y Chema hizo todo esto, y lo hizo bien, navegando por los mares de la investigación, de la academia y de la enseñanza universitaria utilizando, el remo de la ciencia como ejemplo de vida consagrada a la pedagogía.

Ser maestro es saber utilizar los recursos y las estrategias más acordes con el aprendizaje y la investigación que se desea construir y compartir en común unidad. Y en este sentido, lo mejor que podemos hacer hoy por nuestro homenajeado no es solamente compartir con él nuestras riquezas, sino, como en otro tiempo señaló, muy acertadamente, el político y escritor inglés Benjamín Disraelí, mostrarle las suyas. Para ello, basta asomarnos, como ya hemos apuntado, a los muchos congresos, simposios, seminarios, debates, intercambios, etc., por él organizados dejando su influencia a modo de una huella para la eternidad imposible de detener. Y Chema lo hizo, y lo hizo bien, con arte supremo de buen maestro, despertando «el

goce de la expresión creativa y del conocimiento», como dijera en alguna ocasión Albert Einstein. Por eso su cosecha es muy abundante, porque siempre sembró con la mejor semilla de tu corazón: «Ut sementem feceris, ita metes» (Así, como siembras, así cosecharás).

Los que hemos tenido la oportunidad de conocerle y aprender de él, sabemos perfectamente que estamos al lado de un gran pedagogo e investigador. De un investigador de exquisito sentido académico, de deliciosa agudeza verbal, de trato fácil y generoso y de escritura fértil y profunda. Al lado de un amigo y compañero de Universidad, al que apreciamos, respetamos, admiramos y queremos desde lo más profundo de nuestro ser.

Para terminar, solamente por cuestiones de espacio, permíteme, amigo Chema, ponga en tu corazón y en tu lema de vida las palabras de aquel breve poema de Fernando Pessoa (1933), uno de los más grandes escritores del modernismo portugués:

Para ser grande, sé total: nada tuyo
exageres o excluyas.
Sé todo en cada cosa.
Pon cuanto eres en lo mínimo que hagas.
Por eso la luna brilla toda en cada lago,
porque alta vive.

Recuerda, querido compañero y maestro, que jubilarse, como alguien ha escrito, «es mirar en otra dirección, saliendo de su mundillo para poder mirar hacia las estrellas porque hay algo más a lo que uno quiere dedicarse trascendiendo el mundo cotidiano».

Un fuerte abrazo con mi cariño, admiración y amistad de siempre.

LA EDUCACIÓN, NOSOTROS Y LOS OTROS COMO MEMORIA E HISTORIA

JOSÉ ANTONIO CARIDE
Universidad de Santiago de Compostela
joseantonio.caride@usc.es

1. CINCO DÉCADAS PROFESANDO COMO DOCENTE E INVESTIGADOR

LAS MÉTRICAS, siempre incompletas, en las que se visibilizan lo que hemos dado en llamar producción científica de las Universidades, a modo de libros, capítulos, artículos en revistas, contribuciones a congresos, tesis doctorales dirigidas... asocian al profesor José María Hernández Díaz, con más de cien artículos, más de cincuenta libros y otras tantas coordinaciones de publicaciones, por encima de las 120 colaboraciones en obras colectivas (superando los ochenta capítulos en libros), 82 tesis doctorales dirigidas... junto a un amplio y muy diversificado volumen de otros textos –de los que suelen considerarse «menores»– a modo de artículos en periódicos, reseñas en revistas, etc. No es frecuente que se contabilicen con el rigor, la sistematicidad y exhaustividad que serían requeridas ni las tesinas o memorias de licenciatura, los trabajos de Fin de Grado o de Máster, los informes científico-técnicos, las participaciones en congresos o reuniones científicas (seminarios, simposios, jornadas, etc.) de alcance internacional y nacional, que, a modo de conferencias, ponencias, comunicaciones, intervenciones en mesas redondas, comités científicos y organizadores, etc.... A lo que se añade, aunque ahora solo sea una forma más –entre otras posibles– de ampliar y diversificar su contribución a la escritura que se ofrece para ser leída, su condición de director de *Historia de la Educación*, *Revista Interuniversitaria* y *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. Pero también la de articulista universitario o pedagógico, como

sucede –en una tarea que nos vincula desde los primeros años dos mil– a la revista semestral *A Página da Educação*, publicada en Porto por Profedições.

De poder sumarlas e integrarlas todas, porque cuentan y deben contarse, prolongarían el quehacer científico y académico del Dr. Hernández Díaz hasta cifras que van mucho más allá de los números –sin que puedan obviarse– para encarnarse en las palabras con las que se nombran como títulos, mostrando indagaciones, argumentos, saberes, propuestas, análisis... que desvelan los significados inherentes a una trayectoria universitaria que, según las fuentes de referencia, sitúa sus inicios en los años centrales del pasado siglo. Cinco décadas, día a día en todos los días de quien profesa sin pausas como docente e investigador, de una trayectoria en la que se han ido acumulando aprendizajes de amplios horizontes pedagógicos y sociales, mediados por el conocimiento histórico, comparado, antropológico, humanístico... para ser enseñados, divulgados... en las aulas, los círculos de debate, los ateneos, los medios de comunicación social, las redes tecno-sociales, etc.

No bastaría con decir que Chema –como le conocemos desde casi siempre– es Catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca, que ha asumido y desempeñado casi todos los cargos académicos imaginables en esta Universidad... para hacer justicia a su incesante (pre)ocupación por lo universitario, lo educativo, lo cultural, lo vital... yendo de su propia sociobiografía a la de otros, de los paisajes próximos a los lejanos, de lo cotidiano a lo planetario, entre lo singular y lo universal, las bibliotecas a las librerías, el pasado y el presente, la memoria y la historia... Es difícil y, sin duda injusto por insuficiente, invocar todo lo que estos trayectos representan o representaron, no solo en su vida sino también en la de quienes, de un modo u otro, lo han acompañado intelectual, emocional y convivencialmente como colegas, compañeros o amigos de viaje.

2. DEL TIEMPO Y SUS ESPACIOS, LAS PALABRAS Y LAS COSAS, EN EL QUEHACER COMÚN DE LA EDUCACIÓN

Los otros, a los que reconocemos como iguales siendo diferentes por sus formas de estar, ser, pensar, hacer o vivir... ha ocupado en la obra de José María Hernández un lugar especialmente destacado, siendo uno de los exponentes más visibles no solo del estudio –en clave histórica, filosófica, pedagógica, etc.– de su legado personal e intelectual, sino también de cómo es posible dialogar contextual e, incluso, atemporalmente, con ellos. En ocasiones «conversando», como sucedió en las entrevistas a Marc Depaepe o a Alejandro Tiana; en la gran mayoría elogiando, ensayando, profundizando, descubriendo, o restituyendo la memoria de clásicos y modernos, invitándonos a saber más de quienes han sido en la Historia del Pensamiento, de la Educación y la Cultura, sin que al nombrarlos sigamos la línea del tiempo: Maquiavelo, Émile Planchard, Celestin Freinet, Pedro Dorado, Mariano Peset, Jorge Bralich, Alice Pestana, Miguel de Unamuno, Nicomedes

Martín Mateos, el Padre Cámara, Pierre Bovet, José Honorato Batista, Gabriel y Galán, Juan García Nieto, Herminio Almendros, Elías Romero, Filiberto Villalobos, Adolfo Maíllo, o Julio Ruiz Berrio. No olvidaremos, en colaboración con la profesora María del Pino Lecuona y el profesor Leoncio Vega, la coordinación del libro *«La educación y el medio ambiente natural y humano»*, publicado en 2002, rindiendo homenaje al siempre añorado Nicolás Martín Sosa, profesor de Ética y Sociología de la Universidad de Salamanca durante años, «comprometido con la Facultad de Educación y los ciudadanos», como escribirían en su presentación.

Los paisajes forman parte de los escenarios pedagógicos recorridos, o por recorrer, por las geografías del mundo local y global. Algunos cuando estas dos expresiones todavía estaban lejos de adquirir el sentido que hoy le otorgamos. Comienzan o terminan, sin que nos dejemos guiar por ningún manual topográfico en las cotidianidades rurales de Béjar, Abioncillo de Calatañazor, Almazán, Ledesma o Ciudad Rodrigo. Se expanden a ciudades por las que se va y viene como Salamanca, Zamora, Montevideo, Pekín, Ávila... Con frecuencia es Castilla-León, pero también lo son países: Bélgica, Alemania, Brasil, Gabón, Portugal, España, Francia, Suiza o Italia. Por si fuesen poco, también continentes: África, Asia, Europa y América. En todos, abriendo las fronteras de su pasado-presente a la investigación histórico-comparada, José María Hernández ha dejado la huella de su paso, por las palabras y las cosas, las personas y las instituciones, las escuelas y los sistemas educativos, lo tradicional y lo moderno, la resistencia al cambio y el afán por las reformas. Viajes que, sin duda, hoy haría con gozo el albense-salmantino Luís Bello, desbordando en su incesante caminar los límites espacio-temporales de la geografía ibérica, para trasportarnos con sus crónicas más allá de lo que eran y, en cierto modo, casi continúan siendo las escuelas de Andalucía, Asturias, Cataluña, Castilla-León, Galicia o España, iniciándose el siglo xx.

El tiempo como memoria e historia, vocación y método, son transversales a las preocupaciones y ocupaciones del Prof. Hernández Díaz, desde los primeros años de su labor docente e investigadora, con alusiones explícitas a la Historia mayor –de los grandes acontecimientos que están en el devenir de la Humanidad– de la Educación, de la Universidad y de las Universidades; pero también, como diría Pedro Olea, a las historias menores en las que importan las personas, individual o colectivamente, como protagonistas o simples testigos de los hechos. Inseparables de quien las ha iluminado, agrandan los temas, los sucesos, las circunstancias. Basta recordar algunas de ellas, en sus títulos como artículos, capítulos, libros... a menudo con la necesidad de poner entre paréntesis las fechas en las que concretaron sus comienzos y finales, no siempre literalmente, en autorías únicas o compartidas: cien años de pedagogía en España, asociacionismo y sindicalismo docente durante la transición en España, el movimiento Freinet, la escuela rural en la España del siglo xx, protección a la infancia y educación en Castilla y León, la escuela primaria en Salamanca durante el primer rectorado de Unamuno, la recepción de

la pedagogía portuguesa en España, la disciplina y la formación de maestros en la España del siglo xx, Francia en la educación de la España contemporánea, la Pedagogía alemana en España e Iberoamérica, las influencias suizas la educación española e iberoamericana, en educación y trabajo en la España del 98, las sociedades económicas de Amigos del País, la educación de los artesanos en la Salamanca del primer tercio del siglo xix, la Junta de Ampliación de Estudios y las universidades españolas, la Paidología en España a principios del siglo xx, el Casino Obrero de Béjar, la educación en Ledesma en el siglo xix, o educación y sociedad en Béjar durante el siglo xix...

Tras casi cinco décadas de trabajo, muchas veces en solitario –con las soledades de las que precisa la lectura y la escritura– en los que han ido cambiando los artilugios en los que se iba plasmando de forma manuscrita o mecánica, hasta la irrupción del ordenador y lo digital, acumulan miles de páginas impresas o «virtualizadas» en revistas especializadas editadas en distintos países, en editoriales universitarias, actas de congresos, etc. Lo hicieron y continúan haciéndolo, en el caso de Chema, acrecentando los testimonios que ensalzan las bondades de la educación, las políticas educativas, el patrimonio histórico-educativo, los museos, la literatura, la prensa escrita, la fiesta de la ciencia, el magisterio y sus escuelas normales de formación, la educación popular, las enseñanzas y los aprendizajes... como prácticas, experiencias o realidades valiosas para mejorar el mundo, demasiadas veces –como nos sucede hoy– sobreponiéndose a las adversidades del tiempo histórico que nos ha tocado vivir, castigados por las pandemias, las crueldades bélicas, o la avaricia consumista. De ahí que no pueda ni deba olvidarse que los avances pedagógicos y sociales son efímeros, necesitando ser renovados, reivindicados, afirmados... cada día que amanece, que –como podría decirnos Juan Luís Cuerda– «nunca es poco».

3. EN PRIMERA PERSONA, EL NOSOTROS Y SUS CIRCUNSTANCIAS

No podría concluir sin recordar tres momentos en los que Chema ha sido especialmente generoso conmigo y con algunas de las personas con las que he ido construyendo mi propia trayectoria personal y universitaria: el primero, en los comienzos de los años ochenta del pasado siglo; el segundo, cuando ya transitábamos por el siglo xxi; el tercero, reciente, finalizando el fatídico 2021. Son el «nosotros» que no debe quedar en los márgenes de este breve relato.

El primero se sitúa casi cuatro décadas atrás cuando, en la emergente y estimable iniciativa promovida por la Diputación Provincial de Salamanca, a favor de las Aulas de Cultura y de la Educación de Adultos, José María me invitaba a pronunciar una conferencia sobre la educación rural en Galicia, en Peñaranda de Bracamonte... con todo lo que de inolvidable tiene sentirse partícipe de un acontecimiento que aspiraba a dar vida a los pueblos, aldeas, lugares... de la que hoy se ha dado en llamar la España vaciada.

El segundo, finalizando el año 2003, el 19 de diciembre, le traía a la Universidad de Santiago de Compostela, en condiciones climatológicas complicadas, a presidir el tribunal de una Tesis Doctoral que con el título «*educación y socialización da muller na Galicia rural: unha análise sociobiográfica das súas traxectorias académicas, laborais e familiares*», de la que es autora la Dra. Rita Gradaílle Pernas, hoy Profesora Titular en mi Universidad, que merecería la mejor de las calificaciones (sobresaliente cum laude) y posteriormente el Premio Extraordinario de Doctorado, superando los agravios y maltratos, a los que quisieron someterla unos pocos «férridos e rudos», «da inxuria e o rudo encono», como se expresa en la poesía de Eduardo Pondal, hoy en el Himno Galego. Aquí no debe dar para más, porque la celebración del doctorado fue feliz; en mucho, gracias al buen hacer académico y humano de Chema.

El tercero es reciente, en mi retorno –el (pen)último– a Salamanca, a su Universidad y a la Facultad de Educación el 19 noviembre de 2021, tras la suspensión de su celebración por los protocolos de la pandemia en el año 2020, a impartir la conferencia inaugural del Programa de Doctorado en Educación del que es coordinador, desde hace años, el Dr. Hernández Díaz, para conversar sobre «*el tiempo y sus circunstancias en la investigación educativa*». Ese tiempo al que Chema, como objeto de estudio –en tanto que *chronos* y *kairós*, con mirada diacrónica o sincrónica, del pasado al presente, pero sin perder la perspectiva del futuro– ha dedicado buena parte de su vida. Es decir, de su tiempo, para hacerlo también nuestro. Reconocerlo y agradecerlo tejiendo, con quienes le apreciamos, las palabras que dan forma a este «*Liber Amicorum*», cuando para él llegan otros tiempos, tiene mucho de privilegio.

En Santiago de Compostela, a 24 de marzo de 2022.

LAÇOS DE HOSPITALIDADE ACADÉMICA TESTEMUNHO SOBRE UMA PERSONALIDADE SINGULAR

ISABEL MARIA DE CARVALHO BAPTISTA
Universidade Católica Portuguesa (Porto).
Diretora da Revista «A Página da Educação»
ibaptista@ucp.pt

CONHECI O PROFESSOR JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ na Universidade de Salamanca, em 2009, na sequência do seu convite para integrar um júri de provas finais de doutoramento em História da Educação. Poderia ter sido apenas mais uma visita institucional, mais uma experiência de cooperação colegial, entre tantas que marcam a vida académica. Mas o tipo de acolhimento pessoal, sensível e caloroso, que marcou esse nosso primeiro encontro acabaria por dar origem a uma história de amizade que, na verdade, só pode ser descrita em termos de hospitalidade. Falo desse modo muito humano de dar lugar e tempo ao outro, através de pequenos gestos de atenção que nos fazem sentir «em casa», que nos autorizam. A forma como os alunos falavam do seu Professor, o meu anfitrião, foi outro dos aspetos memoráveis. Estava, de facto, diante de uma personalidade única. Veio depois o interesse pelo autor e a leitura prazerosa das suas obras, tendo a partir daí podido perceber em que medida o nome do Professor Hernández é conhecido e reconhecido, designadamente em Portugal.

Como sempre acontece nas histórias de verdadeira amizade, os laços de proximidade foram sendo reforçados numa pluralidade de outros encontros, desenvolvidos no âmbito da cooperação com a Universidade Católica Portuguesa mas também, ou sobretudo, com a revista «A Página da Educação» (www.apagina.pt), a cujo corpo de colaboradores permanentes José María Hernandez pertence, desde

2010. Assinala-se neste contexto a publicação regular de crónicas breves que, ao serem escritas num registo menos formal e mais interventivo, permitem evidenciar o sentido de responsabilidade cívica que caracteriza um perfil intelectual crítico, cosmopolita e comprometido. Abordando os temas que lhe são caros, como a capacitação democrática das sociedades e dos indivíduos, a educação transfronteiriça, o património histórico educativo, a reflexão pedagógica, a formação universitária ou a condição docente, essas crónicas representam um contributo precioso para o debate educacional contemporâneo, no nosso país e não só.

Na qualidade de conferencista convidado, José María Hernández participou no Colóquio «*Educación e Res Pública*», realizado no Porto no ano em que Portugal celebrava o centenário da sua 1ª República (2010-2020), onde fez questão de sublinhar o papel das repúblicas ibéricas nos processos de afirmação dos valores democráticos e de promoção de uma humanidade mais acolhedora, fraterna e solidária. Uma visão reafirmada posteriormente em entrevista à «Página da Educação» (2010, p. 34-39), salientando, de forma particular, a importância da educação na concretização histórica dessas aspirações. Importa aqui notar a extraordinária coerência entre os ideais professados e as atitudes pessoais que atestam um carácter ímpar. Entendo que são estas, justamente, as marcas que, a um nível essencial, definem a teoria e a prática da hospitalidade, enquanto expressões de relação atenta e generosa com a vida e com os outros, manifestas em cada gesto e em cada palavra.

Neste sentido, recordo também com um carinho especial o convite dirigido à nossa revista, «A Página da Educação», para participar no *III Congreso sobre Prensa Pedagógica*, promovido pela Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca, em outubro de 2018. Um convite que viria a ser repetido noutras ocasiões e a propósito de outras iniciativas. Recorrendo a palavras do nosso autor, numa das suas crónicas mais recentes (Página da Educação, 2021, p. 27), para que sejamos capazes de reinventar os nossos futuros e construir tempos de verdadeira hospitalidade num mundo tão incerto e imprevisível, é preciso fomentar espacios y pedagogias del encuentro, superadoras de las barreras y las alambradas culturales, ideológicas y lingüísticas que com frecuencia establecen lons nacionalismos identitarios más radicales y dogmáticos. Agradeço, pois, a oportunidade de me juntar à celebração da vida e obra de uma figura humana singular, feliz por poder dar testemunho sobre uma história de cooperação, de amizade, tão significativa.

REFERÊNCIAS

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. A Página da Educação. Série II, nº 191, Porto: Profedições. 2010, Entrevista (34-39).
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. A Página da Educação. Série II (2021), nº 218. Porto: Profedições, pp. 36.

LAS EXCURSIONES ESCOLARES
EN LA PRÁCTICA DOCENTE DEL PROFESOR
JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

JUAN FRANCISCO CEREZO MANRIQUE

Universidad de Salamanca

jfcm@usal.es

MIGUEL ÁNGEL CEREZO MANRIQUE

Universidad de Valladolid

miguelangelcerezo@hotmail.com

EN OTROS APARTADOS de este libro homenaje se destacan cualidades docentes e investigadoras del perfil profesional del profesor José María Hernández Díaz. Nuestra aportación consistirá en el estudio de la que tiene que ver con la utilización de metodologías, de una larga tradición histórica, que en la literatura pedagógica son conocidas, mayoritariamente, como excursiones escolares. Estos métodos también pueden ser nombrados como paseos escolares, viajes, etc., según una terminología más clásica o como salidas, prácticas de campo o visitas, si se recurre a denominaciones más actuales. Sea como fuere, el caso es que el profesor Hernández Díaz, desde sus inicios en la docencia, y al tanto¹ de que estas estra-

¹ Además de haberse ocupado de este asunto en trabajos cuya temática principal era otra, el profesor Hernández Díaz ha dedicado algunas publicaciones específicas a estas prácticas educativas que hemos convenido en llamar excursiones escolares. Recordamos, ahora, las siguientes: «Paseos pedagógicos por Pekín y alrededores», *Foro de Educación*, Salamanca, 13 (2011), pp. 243-251; «Excursionismo, escultismo y educación Social», *Revista de Estudios Bejaranos*, Béjar, 15(2011), pp. 83-97, o el escrito en colaboración con TEJEDOR DOMINGO, M.: «El escultismo en Castilla y León. 1970-1983. Un movimiento de juventud para la socialización y la educación del tiempo libre», *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, Salamanca, 22-23 (2003-2004), pp. 139-166.

tegas se habían consolidado entre las propuestas educativas más innovadoras, no dudó en incorporar estas prácticas a su experiencia docente, sabedor de la potencialidad que encerraban.

En esta muestra de reconocimiento al final de la tarea realizada a lo largo de tan dilatada y productiva carrera profesional, vamos, en primer lugar, a recordar cómo se han entendido y aplicado las excursiones escolares desde una perspectiva histórica. Después, nos referiremos a algunas de las que organizó José María en el último cuarto de siglo y en las que le hemos acompañado como colaboradores y anfitriones.

Terminamos esta breve introducción, subrayando que estas iniciativas han contribuido, en su medida, a acreditar a José María Hernández como un profesor convencido y practicante del activismo educativo y, por tanto, con un perfil innovador, en la línea de las mejores propuestas de los movimientos de renovación pedagógica. Estos viajes, a los que nos referimos como ejemplo de otros muchos, han tenido como destino los Museos de Otones de Benjumea, Pedagógico y Etnográfico, así como su A. C. El Corralón, en cuyo seno se han desarrollado dichos proyectos museísticos y socioculturales.

1. EL EXCURSIONISMO ESCOLAR COMO MÉTODO PEDAGÓGICO CONSOLIDADO

De forma breve, como exige la circunstancia, nos detendremos en el análisis de este método educativo que, aunque encuentra sus orígenes en contextos alejados en el tiempo, se ha ido constituyendo a lo largo de los siglos como una seña de identidad de los autores y movimientos pedagógicos de carácter renovador². En este sentido, puede afirmarse que los paseos y excursiones escolares ya se utilizaban en la antigua Grecia y que pedagogos como Rabelais y Comenio también estaban convencidos de su oportunidad. De la misma forma, el naturalismo pedagógico de Rousseau y Pestalozzi consideraba estas prácticas como muy beneficiosas para la observación directa de la naturaleza. A su vez, la propuesta educativa de Fröebel reconocía las bondades de los paseos para los destinatarios y protagonistas de sus jardines de infancia, los más pequeños.

Por lo que se refiere a nuestro país, sabemos que Pablo Montesino, a su llegada de Inglaterra, practicaba y recomendaba estos métodos para la educación de

² Un análisis histórico de cómo ha evolucionado la utilización y aprovechamiento de las excursiones escolares en el ámbito educativo puede encontrarse en los trabajos de MONTERO PEDRERA, A. M.: «Los paseos y excursiones escolares. Una práctica higiénica de influencias anglosajonas», *Influencias Inglesas en la Educación Española e Iberoamericana (1810-2010)*, Salamanca, 2010, pp. 251-259; o de GONZÁLEZ SÁNCHEZ, J.L.: «Una excursión de alumnos de la Institución Libre de Enseñanza a la ciudad de Palencia en 1885», *Tabanque: Revista pedagógica*, Palencia, 15(2000), pp. 151-170.

párvulos y para las escuelas normales, dos de las grandes innovaciones del siglo XIX debidas al ilustre pedagogo zamorano.

Con todo, quien impulsa las excursiones, desarrolla teóricamente su programa formativo y lo difunde será la Institución Libre de Enseñanza. En efecto, tres son los soportes de la propuesta institucionista: trabajo intelectual, juego corporal al aire libre y contacto con la naturaleza y el arte. La combinación de estos elementos conforma un escenario educativo nuevo en el que los paseos y excursiones facilitan las interrelaciones y los procesos. Debían ser un medio para el aprendizaje intuitivo, social y estético, al tiempo que un espacio vital, para la convivencia de maestros y alumnos. Desde el punto de vista organizativo, la ILE establecía un protocolo muy cuidado, requiriendo entre otras exigencias, la cumplimentación de un cuaderno de campo en el que recoger las observaciones indicadas.

Cossío, a través del Museo Pedagógico Nacional, contribuirá a divulgar estas experiencias. No sin éxito, porque tanto en las escuelas racionalistas como en las más receptivas del catolicismo social se valoran y se aplican estas propuestas.

En las primeras décadas del siglo XX se van a ir introduciendo en los centros de los distintos niveles educativos, desde la enseñanza primaria hasta la universidad; también se comienza a legislar sobre su aplicación y en el periodo republicano se consideran obligatorias. En estos avances metodológicos va a tener su influencia el movimiento internacional de la escuela nueva.

Durante el franquismo las excursiones escolares pierden el carácter de obligatoriedad, aunque son recomendadas en determinados momentos ya cercanos a las reformas educativas de finales del ciclo autoritario.

2. EL CASO DE OTONES DE BENJUMEA, UN DESTINO PEDAGÓGICO DE INTERÉS

Como ya se ha indicado, han sido muchas las actividades de excursionismo escolar llevadas a cabo por el profesor Hernández Díaz. Sus estudiantes han tenido la oportunidad de encontrar en los paseos y excursiones escolares el complemento preciso a las enseñanzas teóricas en el aula. En estas prácticas se han facilitado procedimientos para aprender de forma activa, para aprender viendo y haciendo. Igualmente, los participantes han encontrado la ocasión de cultivar la sociabilidad y las relaciones interpersonales entre los compañeros y con los profesores, y, finalmente, han podido disfrutar de las excelencias del propio viaje. Numerosas, asimismo, han sido las instituciones (sociales, culturales y educativas) visitadas. Centros escolares de todos los niveles, museos, archivos, bibliotecas, lugares históricos, espacios de valor medioambiental, contenedores y espectáculos culturales, han constituido, entre otros, los destinos más habituales en las salidas que el profesor José María Hernández ha realizado a lo largo de su desempeño profesional.

Pues bien, como decíamos al comienzo de nuestra contribución que uno de los lugares en los que con más frecuencia ha desarrollado esta faceta de su perfil docente ha sido en el pequeño pueblo segoviano de Otones de Benjumea, dedicaremos las siguientes líneas a describir esta experiencia pedagógica con un poco más de detenimiento. Y lo vamos a hacer utilizando como fuente y referencia las reflexiones y manifestaciones del propio protagonista, el profesor Hernández Díaz³. A través de ellas se podrá muy bien apreciar las características y los beneficios de las excursiones realizadas.

Como razón de su asiduidad a viajar a Otones para visitar sus Museos, nos dice: «Hace ya más de veinte años, al menos una vez por temporada, tengo la oportunidad de aprender y compartir en los museos de Otones, principalmente en el Museo Pedagógico, muchos y variados elementos de la historia material de nuestra escuela primaria contemporánea»⁴.

Nos indica, también, quiénes son los destinatarios o participantes de estos viajes o excursiones escolares: «Suelo venir acompañado de grupos de profesores de procedencias geográficas muy diversas, o de estudiantes de licenciatura, de grado, de máster o de doctorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca»⁵.

De la misma forma, se precisan el calendario y las principales actividades a desarrollar: docentes, socializadoras y deportivo-culturales.

«Todos los años, en la última semana de octubre, nuestra visita/clase abierta en Otones está perfectamente organizada: visita explicativa de Juan Fran en el interior del Museo Pedagógico, presentación del proyecto sociocultural de la asociación el Corralón, visita al Museo Etnográfico, y para recuperar fuerzas y esfuerzo, degustación de un excelente cordero asado al horno, acompañado de ensalada y buen vino (todo ello pagado a escote, para que quede claro a quien pregunte). Todo muy bien autogestionado, compartido y reído.

La cosa no queda ahí, porque antes de dejar el pueblo de Otones, de regreso a Segovia y a Salamanca, de la mano de competentes expertos en el manejo de las técnicas concretas, practicamos deporte y juegos populares, como el tango, la chita, la calva, los bolos, la rana, que hacen las delicias de tiros y troyanos en el grupo de treinta o cincuenta estudiantes y profesores que componemos la visita»⁶.

³ Estas reflexiones están tomadas del *Pregón de fiestas* pronunciado por el profesor José María Hernández Díaz, catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca, el día 23 de agosto de 2019, correspondiendo a la invitación cursada por la junta directiva de la Asociación Cultural El Corralón de Otones de Benjumea. El texto se encuentra recogido en documento multicopiado en los archivos de la A.C.

⁴ HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Pregón de fiestas de Otones de Benjumea», 2019, p. 2.

⁵ *Ibidem*, p. 3.

⁶ *Idem*.

No se olvida el profesor Hernández Díaz de mencionar la incidencia que esta iniciativa tiene sobre la formación de los asistentes, la satisfacción de estos por la actividad realizada y el incremento de la proyección pedagógica del destino elegido:

«De esa forma va a quedar grabada una memoria imborrable de Otones para cientos, hoy ya miles, de educadores y pedagogos de España y de muchas otras partes del mundo, sus museos, pistas de juego, y apacibilidad del lugar. De vez en cuando, profesores de Chile, de Brasil, México o Colombia, además de los de Portugal y España, me recuerdan su paso por Otones como una de las jornadas más felices y formativas de su estancia pedagógica con nosotros en España»⁷.

Es de agradecer, por otra parte, la generosidad de José María por el reconocimiento de esta experiencia popular desarrollada en el ámbito rural, tan necesitado de todo tipo de atenciones, y entre ellas, la educativa.

«Aunque solamente fuera por esta proyección nacional e internacional que han alcanzado vuestros museos pedagógico y etnográfico, y vuestro reconocido proyecto sociocultural y comunitario, deberíais estar orgullosos de ser otonenses, y de colaborar de manera activa en el mantenimiento de tradiciones culturales y en la proyección de nuevas iniciativas de cultura y formación comunitarias»⁸.

También nos explica las razones del mantenimiento de este destino pedagógico de interés para la realización de prácticas de campo de la Universidad que complementen la formación de los estudiantes: «El proyecto asociativo y cultural que preside la actuación de vuestra asociación El Corralón, desde hace algo más de 40 años, y que he tenido la fortuna de conocer en su gestación y andadura posterior, tiene algo de romanticismo y amor por la tierra, y mucho de profundas convicciones sobre el valor de lo rural y de sus comunidades»⁹.

En otro apartado de su discurso, el profesor Hernández Díaz se detiene en resaltar las aportaciones del proyecto museístico de Otones a la tarea común de recuperación del patrimonio educativo, de su estudio y puesta a disposición de la ciudadanía:

«Desde luego que hemos de partir de la memoria de nuestros mayores, del rico patrimonio que nos dejaron, para preservarlo, enriquecerlo, valorarlo y proyectarlo hacia la historia presente y su devenir. Esto se está haciendo especialmente bien en Otones, y por ello es, sin duda, uno de los puntos de referencia del mapa rural de Segovia, de Castilla y León y de España. Os felicitamos ahora aquí, como lo hacemos en otros foros de historia de la educación y su patrimonio histórico educativo. Otones es hoy paso obligado para comprender el pasado etnográfico

⁷ *Idem.*

⁸ *Idem.*

⁹ *Idem.*

de nuestras comunidades rurales, así como de lo que hoy entendemos como museismo pedagógico vivo, técnicamente bien concebido y proyectado»¹⁰.

Advierte también el profesor Hernández Díaz que la potencialidad del modelo que representa Otones en el mapa rural de España va más allá de la preservación y disfrute del patrimonio visible en los museos, siendo estas funciones necesarias y altamente valoradas por sus efectos beneficiosos.

Este proyecto sociocultural, que encabeza y promueve la Asociación el Corralón desde hace ya varias décadas, y que se refleja muy bien en el rico, amplio y nutrido programa de fiestas patronales de 2019, busca mejorar la calidad de vida de quienes son hijos del pueblo, el disfrute de todos, y de todas las edades, de los otonenses y sus hijos, que están o que vienen de más lejos a compartir afectos y alegrías, y a veces también el inevitable silencio de las ausencias de quienes ya partieron, y que quisisteis, con amor y hasta pasión¹¹.

Y matiza sobre este proyecto incidiendo en su influencia sobre la modificación de las condiciones de la vida rural, desde la cultura y la educación y desde la perspectiva colaborativa y comunitaria.

Lo que, al menos, yo percibo en vuestro proyecto sociocultural es un deseo transformador profundo de las condiciones de vida del mundo rural español para ofrecer a los habitantes de pueblos insertos en esta España casi vacía, desierta y despoblada, condiciones de vida dignas para lograr ser un poco más felices en la vida cotidiana. No es fácil, desde luego, revertir la dinámica impuesta por el modelo neocapitalista y urbanita para las comunidades rurales, pero se puede intentar, y vuestro proyecto sociocultural es un vivo ejemplo de lo mucho que se puede lograr como alternativa, pensando y actuando de manera organizada y comunitaria.

Por tanto, ¡adelante con vuestras iniciativas, por Otones, Segovia, Castilla y León, España y por la ciudadanía mundial! Al fin no nos queda más remedio que ser cosmopolitas y ciudadanos del mundo, cada cual desde su rincón particular¹².

Otones y su asociación cultural El Corralón, a la que Chema se refiere con frecuencia como un referente de trabajo sociocultural, le deben mucho a este ilustre profesor del estudio salmantino.

Por todo lo dicho y hecho, el más amplio reconocimiento, la más sincera enhorabuena y el más profundo agradecimiento, en nuestro nombre, en nombre de nuestra asociación y en el de nuestro pueblo, Otones. Muchas gracias, Chema.

¹⁰ *Idem.*

¹¹ *Ibidem*, p. 4.

¹² *Idem.*

UNA HISTORIA PARA CONTAR LA HISTORIA

JOSÉ ANTONIO CIEZA GARCÍA
Universidad de Salamanca
jacg@usal.es

EN ALGÚN MOMENTO de la existencia del mundo, una mujer llamada Gertrudis, recibió de otra mujer, llamada Beatriz –personaje misterioso de gran poder que, según la leyenda, había viajado hasta el círculo del inframundo–, el encargo de recorrer el tiempo de la vida de los hombres y mujeres y condesar en un crisol, las grandes bondades y maldades de la humanidad. Si la balanza se inclina hacia la maldad, la vida humana habrá terminado para siempre. Todos serán extinguidos.

Gertrudis dudó en un principio sobre el encargo, pues el peso de la responsabilidad era enorme. No dejaba de ser algo que haría desaparecer los caminos vividos por muchas almas a lo largo de los siglos. Al final aceptó y sólo le pidió tres cosas a Beatriz: un salvoconducto válido para entrar y viajar por el tiempo y el espacio, un cerebro con capacidad para no olvidar nada y una persona que le ayudara a registrar todo lo visto.

Beatriz accedió a sus peticiones y le concedió el salvoconducto, diez conexiones neuronales más para su cerebro y un ayudante llamado Emilio, joven que había recibido una brillante y esmerada educación de su padre, un tal Jacobo, que llegó a ser muy famoso.

A la mañana siguiente, Gertrudis comenzó con los preparativos del viaje junto a su ayudante Emilio. Ambos coincidieron en que todo debía ser registrado minuciosamente y con gran objetividad. Los resultados de tal trabajo iban a ser muy importantes. En sus cabezas no dejaban de resonar las palabras de Beatriz «Si la balanza se inclina hacia la maldad, el tiempo de la vida de los hombres habrá terminado».

Por fin llegó el día señalado para la partida. Se adentraron en la caverna donde Beatriz les había dicho que se vivían otros tiempos y otros mundos. Vieron sus sombras en la pared, cerraron los ojos y cuando los abrieron, eran ya otras las sombras, las de personas alrededor de un fuego y las de siluetas de manos y animales. Aparecieron, ante ellos, hombres y mujeres de todas las edades, con fuertes brazos y piernas y con semblantes que mostraban el cansancio de esfuerzos titánicos por seguir vivos. «Aquí comienza nuestro viaje», le dijo Gertrudis a su ayudante, con ojos arrebatados de emoción. «¡Fíjate bien, anota todo lo que veas! ¡Este fue el principio! ¡Somos unos privilegiados!»

Permanecieron muchos años, tal vez miles, con aquellos primeros seres humanos, a los que acompañaron en sus largas caminatas en busca de animales y climas más favorables. Los vieron cambiar su aspecto físico, sus maneras de sobrevivir y de pensar el mundo, sus formas de comunicarse y contemplar todo lo que les rodeaba. Se dieron cuenta de cómo vivían juntos y juntos morían.

Emilio hizo caer en la cuenta a Gertrudis de que no podían detenerse tanto tiempo en ese tiempo, que debían ir más deprisa. Se habían entusiasmado demasiado con el amanecer del hombre y el devenir de los tiempos era largo.

Caminaron por senderos de vida, llegaron hasta lugares recónditos y desconocidos, conocieron a muchos hombres, mujeres, niños y ancianos deambulando por las cuerdas del tiempo, civilizaciones y lenguas, reyes y súbditos, ciudadanos y parlamentos, fronteras y banderas, semblantes de alegría y tristeza, traiciones y lealtades, tiranos, farsantes e impostores, junto a personas buenas, justas y luchadoras por la libertad y dignidad del ser humano. Compartieron con todos ellos, sus más grandes ilusiones, sueños, anhelos y fantasías, pero también sus peores miedos, fracasos, frustraciones y zozobras.

Vieron pasar religiones, mitos, creencias e ideologías, que miraban de reojo a extrañas ciencias y raros artefactos que permitían volar sin alas, hablar con otras personas a través del viento y moverse sin levantar los pies del suelo. Contemplaron, con admiración, grandes construcciones y obras de arte, dignas de los dioses. Comprobaron la capacidad del hombre para curar mortales enfermedades y hacer más ligeros los sufrimientos físicos y mentales.

Se toparon con personas que ayudaban a otras personas a construirse y reconstruirse, que enseñaban a otros a vivir en el mundo y a entenderlo: viejos a jóvenes, padres a hijos, artesanos a aprendices, preceptores a discípulos y maestros a alumnos. Les llamó la atención un tal Bartolomé que, pareciendo loco de atar, repetía, una y otra vez, una especie de mantra «Lo importante es quién enseña». Lo hacía ante cualquier persona que quisiera escucharle y en cualquier lugar, y había visitado muchos. Nadie sabía lo que quería decir con estas palabras, pero Gertrudis tenía la intuición de que alguien, algún día, desentrañaría el misterio y entonces Bartolomé conseguiría gran fama y prestigio.

Desgraciadamente, Gertrudis y Emilio asistieron también a momentos terribles. Como un péndulo que siempre se mueve inevitablemente hacia dos partes, frente al lado más claro, asomaba el más oscuro y tenebroso de la vida de los hombres: violencia, odio, venganza, guerra y esclavitud. Hombres, mujeres y niños tambaleándose entre vivencias de dolor y muerte. Días de sangre y lágrimas, de horror y desesperación. El ser humano depredando cruelmente al ser humano hasta límites insospechados.

Gertrudis no dejaba de insistirle a Emilio para que anotara todo muy bien, no podían perder detalle de nada. Su ayudante, no muy cursado en esto de las aventuras del registro del tiempo, empezaba a abrumarse con tal cantidad de trabajo. Los platos de la balanza debían contener todo lo observado, luego ya, quién sabe, hacia dónde se inclinaría. ¡Es duro este oficio!, decía Emilio! ¡Beatriz podía haber elegido a otros! ¡Qué tenemos nosotros de especial!

Gertrudis y Emilio se hicieron viejos archivando los archivos de la vida, aunque también intentando, con todo su empeño, explicar, interpretar y comprender más allá de lo que sus sentidos habían sido capaces de sentir. Y todo quedó recogido en una magna obra, el *liber historiae hominum*, cuyas tapas eran de pergamino y sus hojas, grisáceas como la luna, se iluminaban como el sol.

Y llegó el día de rendir cuentas. Beatriz les convocó al pie del monte más alto del universo. Ya no eran como al principio, habían cambiado. Sus caras estaban llenas de arrugas y reflejaban el cansancio y, tal vez, la tristeza por lo que creían iba a ser la decisión final. Habían llegado a conocer bien al hombre y sus acciones. Beatriz les hizo sentarse, le pidió a Emilio «el libro», lo puso en la balanza y se quedó callada y pensativa. Y así permaneció durante algún tiempo dentro del tiempo. Mientras, la balanza no dejaba de moverse hacia ambos lados.

Por fin, la balanza se paró y lo hizo en un estado absoluto de equilibrio. Beatriz entonces, con semblante serio, les dirigió unas palabras: «Agradezco vuestro trabajo y os felicito por vuestro empeño y buen hacer. La humanidad es capaz de los más grandes males, aunque también de las más grandes bondades. Una vez más, la balanza está en equilibrio» y continuó diciendo «Tal vez la vida de los hombres y mujeres, si los queremos libres, no pueda ser de otra manera, plagada de infinitos clarososcuros. Yo sé que las personas son buenas por naturaleza —Emilio creía haber oído decir esto a su padre alguna vez—, pero han edificado su mundo sobre débiles y frágiles pilares. Entenderán algún día que todos y todas se necesitan y que todos y todas son relativos en un tiempo y en un espacio (seguro que esto lo repetiría algún sabio algún día). Estoy segura de que terminarán ascendiendo por la escalera de la sabiduría y superarán los retos mostrados en los siete emblemas que enseñan a vivir el presente y proyectar el futuro. Tengamos esperanza, la balanza, terminará inclinándose hacia la mejor parte. Recordad que yo transito por los círculos de la existencia y he visto los del inframundo y los del cielo. Un día mi gran amor y amante me los enseñó y desde entonces no he dejado de confiar». Para finalizar,

añadió solemnemente «No daré por terminada la vida del ser humano, pero sí seguiré enviando a más personas, como vosotros, con el mismo encargo. Estaré eternamente vigilante».

Beatriz desapareció y no la volvieron a ver jamás. Gertrudis y Emilio regresaron a su tiempo y su espacio y allí se quedaron para siempre. Dedicaron su vida a enseñar a otras personas a vivir y a cómo registrar y explicar lo vivido. Estaban seguros de que ésta era la fórmula para que los hombres pudieran pensar sobre sí mismos y reconducir sus vidas y su mundo.

Beatriz se encargó de que las generaciones venideras conocieran a estos dos contadores de historias y nunca les olvidaran.

Nota del autor: En esta historia se encuentra escondido un número cabalístico maestro. En sus personajes, nombrados y aludidos, reales y ficticios, está la clave del enigma. Si el lector logra adivinarlo, podrá, como Beatriz, viajar por los círculos de la vida, el tiempo y el espacio.

AMISTAD Y COMPAÑERISMO

MARÍA CLEMENTE LINUESA
CLEMENTINA GARCÍA CRESPO
Universidad de Salamanca
mcl@usal.es
cgc@usal.es

AVECES PENSAMOS que la vida profesional es un aspecto colateral de nuestra auténtica existencia, de las vivencias personales, particulares. No parece que puedan separarse tan fácilmente. Mucho menos que lo profesional pueda considerarse *colateral*.

Creemos como un todo, nos juntamos con personas que nos atraen en lo personal o en lo profesional, aunque no cabe duda de que, el encuentro o punto de partida en ambos casos es muy diferente y el camino que seguimos con unas y otras es muy distinto.

Las relaciones personales (convendrá excluir aquí las familiares, que son *predeterminadas*) son más libres y elegidas, basadas en coincidencias en aficiones, en valores, en gustos y en una libertad total para asumirlas o desterrarlas. No es así en lo profesional, no las elegimos, no tenemos opción de rechazarlas, las tenemos que asumir. Pero hay caminos intermedios, que son los que nos permiten que nuestra vida profesional no se convierta en algo *colateral*, sino que las relaciones sean algo más global y a veces no se tengan que hacer compartimentos estancos.

Como principio valoramos profundamente que se pueda tener amigos en la profesión, y que estas relaciones no sean secundarias. Sin duda, tenemos amigos de verdad entre colegas. Y ¿cómo llegamos ahí si no los elegimos, si nos han sido impuestos? Creemos que la clave está en compartir valores.

Nos conocimos los tres en el comienzo del curso 1976-77. La titulación de Pedagogía estaba comenzando en la Universidad de Salamanca y se requería profesorado nuevo. La juventud, las ganas de saber y el deseo de transformar el mundo nos unían.

Empezamos como Ayudantes, iniciamos nuestras tesis doctorales y fuimos caminando juntos un trecho de esa formación inicial. Compartíamos valores como el esfuerzo, el rigor, la ilusión por mejorar, una ideología progresista y un interés por cambiar y participar del cambio que en nuestro país se estaba produciendo. Por eso nos entendimos desde el principio, por eso fuimos amigos además de compañeros.

A partir de un momento dado, en lo estrictamente profesional tomamos vías distintas: el todo que era Pedagogía, una sección de Filosofía y Letras, inicialmente, y después dentro de la llamada Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, se dividió en dos departamentos, unos fuimos a Historia de la Educación otros a Didáctica y Organización Escolar.

Sin embargo, los valores antes señalados nos acompañaron. Creemos que seguimos siendo rigurosos y trabajadores, cada uno en su departamento, pero colaborando estrechamente en otros ámbitos muy enriquecedores, ambos de carácter reivindicativo: el movimiento del Profesorado Universitario (PNN o penenes) y los Movimientos de Renovación Pedagógica. Debemos señalar que estar en ellos forjaron de manera determinante nuestra visión personal y profesional tanto en lo laboral como en la construcción de nuestras ideas sobre la Pedagogía.

En el primero de ellos, conseguimos algunos beneficios laborales (mayor estabilización y algunas mejoras retributivas) también se formaron grupos interfacultativos que contribuyeron política y socialmente a configurar nuestra incipiente democracia. Estos no fueron ajenos al otro aspecto que determinó nuestra construcción profesional: los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs).

Los Movimientos de Renovación Pedagógica, como es sabido, estaban constituidos por grupos de profesoras y profesores que buscaban mejorar sus propias prácticas, intercambiando experiencias pedagógicas, discutiendo sobre temas educativos e incluso promoviendo reivindicaciones de distinto calado. Podemos decir que la finalidad fundamental era la autoformación permanente a partir de la reflexión colectiva y la cooperación desde una perspectiva social. Los profesores de Infantil y Primaria eran más numerosos en los MRPs, pero también muchos de Secundaria y de Universidad pertenecimos a ellos.

Fruto de estos movimientos fueron las Escuelas de Verano. Al terminar el curso se organizaban en distintas ciudades cursos de especialización, seminarios de temas educativos, talleres de aspectos distintos. También durante el curso se hacían encuentros en los que discutían temas más reivindicativos y relativos a las políticas educativas. Nuestro grupo castellano leonés se llamó Concejo Educativo.

Sin duda, la pertenencia a este movimiento nos marcó social y políticamente, pero en gran manera en nuestra idea de la pedagogía, en nuestro compromiso docente e investigador.

Así creemos que le ha marcado a Chema Hernández, un gran trabajador, movido por múltiples compromisos políticos, sociales y culturales. En su larga trayectoria en la Universidad de Salamanca ha tenido gran capacidad de iniciativa y ha impulsado temáticas variadas, que han actuado como ejes de debate y estudio, contribuyendo a dinamizar la vida de la Facultad: simposios, seminarios, jornadas, congresos ... han sido motivo para la presencia en nuestra facultad de expertos tanto de nuestro país como de entornos más alejados.

Como historiador no solo se ha ocupado de aspectos o autores cercanos provinciales o nacionales, su estudio ha abarcado otras áreas geográficas, permitiendo así echar las bases de importantes trabajos de Educación Comparada. Su relación con distintos países de América le ha llevado a escribir sobre la Historia de la Educación en América. Pero su compromiso con Hispanoamérica, le ha hecho desarrollar una importante tarea formadora en la que los viajes, intercambios, Programas de Doctorado han actuado como fórmulas enriquecedoras. Las numerosas tesis doctorales dirigidas han sido frutos de esa encomiable tarea.

Su interés por África se ha puesto de manifiesto en la organización de congresos y publicaciones sobre los sistemas educativos de países de ese continente. El curso anual con alumnos de Gabón fue un clásico y permitía contemplar por los pasillos de la Facultad de Educación de nuestra Universidad un alumnado multicultural.

Tampoco el lado europeo ha quedado al margen de sus intereses. Donde se han analizado en seminarios de gran calado las influencias que países europeos han tenido en la educación en España, (Francia, Bélgica, Suiza, Italia, Inglaterra) a través de ellos nos hemos acercado a la Educación Europa.

En definitiva, su capacidad de trabajo junto a su interés por tantos temas educativos hace que hoy sea una persona conocida y respetada no sólo en nuestro país, sino en muchos otros.

Este trabajador incansable aun ha tenido tiempo para involucrarse en la gestión universitaria, tanto en nuestra Facultad como en la Universidad.

Sin duda ha sido una vida laboral plena, más de cuarenta años desde aquel 1976, en que tantas cosas despertaron, en nosotros y en nuestro país.

Hemos sido afortunadas de encontrar un compañero que ha sido amigo y esa amistad permanece.

SEMBLANZA DEL PROF. JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ,
PROFESOR, INVESTIGADOR Y ANFITRIÓN
DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, ESPAÑA

ANDREA DÍAZ GENIS
Universidad de la República Uruguay
diazgena@gmail.com

LA PRIMERA VEZ que intercambié con el Profesor Dr. José María Hernández, no lo conocía personalmente. Coordinaba junto a la Prof. Carmen Caamaño el I Congreso Internacional de Educación organizado por la Universidad de la República del Uruguay en el 2009. Dicho Congreso, que fue por cierto multitudinario, (aproximadamente 1000 inscriptos de diferentes países de Iberoamérica) tuvo por título: «¿De qué hablamos, cuando hablamos de educación? Múltiples miradas sobre la educación y su campo de estudio».

Teníamos el gran desafío de invitar a conferencistas de otros países y, conociendo la calidad del trabajo del profesor Dr. José Hernández, decidimos que fuera expositor de una de las conferencias centrales. Si bien mi área de investigación fue siempre la Filosofía de la educación, integrando el Dpto. de Historia y Filosofía de la Educación, también necesitábamos nutrirnos de académicos especializados en Teoría e Historia de la Educación.

En esa oportunidad pasó algo curioso, el profesor no pudo llegar el día de la Conferencia, dado que según nos contó después, le robaron en el aeropuerto su pasaporte y dinero, así es que tuvo que suspender el viaje momentáneamente. Tuvimos que hacer todos los corrimientos de agenda necesarios y los hicimos con gusto, por solidaridad con el profesor y a partir del deseo de conocerlo, mas el día llegó, finalmente pudo venir y dictar su brillante exposición frente a un público

interesado y expectante. Posteriormente, también nos brindó un excelente curso sobre la Historia de la Universidad.

Nos encontramos entonces, por primera vez, con ese caballero, así me gustaría primero llamarle, un gentil hombre, una persona de carácter afable, sumamente respetuosa, sabia y humilde. Toda una serie de características que no siempre se dan conjuntamente en una misma persona y en un académico de su porte. Para todos nosotros fue un aprendizaje valioso escuchar y conocer por primera vez al profesor, ser testigos de su maestría en temas de educación e historia de la educación e intercambiar con él todos esos días del Congreso.

Así fue como nació una amistad académica que perduró en el tiempo, pues él fue por primera vez a Montevideo, y luego a mí me tocó ir varias veces a la Universidad de Salamanca, participando en conferencias, mesas redondas y en pasantías académicas de investigación como profesora invitada.

Si algo hay que destacar del profesor, es que ha sido el centro promotor de múltiples actividades académicas vinculadas a la educación y muy especialmente a la Historia de la Educación. Se ha convertido para muchos profesores, y me incluyo, en un faro y un acicate que ha estimulado no solo el desarrollo académico, sino también el encuentro entre personas y continentes, a partir de la profundización y reflexión crítica sobre educación. Creo que esto ocurrió debido a su liderazgo académico, a su fuerte vocación y aptitud para la organización y el encuentro e intercambio con docentes de diferentes países.

Gracias al Prof. Hernández, la Facultad de Educación de Salamanca se ha constituido para nosotros, en un polo de producción académica y educativa, en tanto que supo ser un conductor nato de un movimiento estudioso sobre Historia de la Educación desde diferentes y enriquecedoras perspectivas.

Su compromiso no era formal y/o burocrático, sino radical y comprometido con las mejores causas de trasfondo emancipatorio y /o libertario, atravesadas por principios de un alto valor humanitario que él heredó de su propia educación en la Universidad de Salamanca y supo transmitir a nuevas generaciones.

Soy testigo de eso y me llena de admiración, dado que todos habitamos también una academia en la que no siempre se dan conjugadas la inteligencia con la ética, la razón con el humanismo, el saber con la humildad.

Fue y seguirá siendo un gran anfitrión de la Universidad de Salamanca. Él no solo invitaba a los docentes y estudiantes a actividades académicas puntuales, acompañaba y mostraba con orgullo su Universidad y su patria, mostraba con sapiencia una ciudad antigua que era a su vez, un museo a cielo abierto de historia de la educación. ¡Y qué mejor que conocer esa Universidad y esa ciudad, con la guía de un gran historiador de la educación! Pues Salamanca es un fiel testimonio, en todos sus edificios y con toda la antigüedad que conserva, de una parte, importante y trascendente de esa Historia.

Recuerdo que también me acompañó a una conferencia que di en la Facultad de Filosofía de la misma Universidad. Le interesaba y conocía también de Filosofía, pues era en realidad amante y conocedor de distintas esferas de la cultura humanística. Nos unía pues, el amor por la cultura y la educación.

Debo resaltar nuevamente, que pocas veces he conocido a un mejor anfitrión, ¡con qué amor nos mostró su ciudad y su Universidad! Una vez incluso nos llevó a los docentes de diversos países, en uno de los Congresos que organizaba, a mirar la plaza mayor de Salamanca, desde el mismo balcón principal del Ayuntamiento. ¡Qué privilegio nos regalaba! Pudimos así ver esa plaza antigua, una de las más hermosas de España, en todo su esplendor, desde una inmejorable perspectiva. También su generosidad fue más allá, y un fin de semana nos llevó a varias profesoras extranjeras y alumnos de doctorado a conocer la Ciudad Rodrigo en la frontera con Portugal.

Un día, en una de nuestras visitas, nos llegó a mostrar algo que le daba mucho orgullo, sus iniciales con el título de Doctor rubricadas en uno de los muros de uno de los claustros de la ciudad de Salamanca, una costumbre antigua que atesoraba con mucho cariño. Nos mostró además la primera aula de la cátedra medieval, también recuerdo como algo muy vivido, el cielo de la Universidad de Salamanca y otros grandes tesoros maravillosos de ese museo a cielo abierto.

En los paseos que nos dio por la ciudad, sus museos, su arquitectura, pude ver no sólo con él, sino a través de él, lo que con sus ojos veía, desde un conocimiento y valoración de lo histórico-educativo, desde un amor a la ciudad que albergaba tanta historia. Su aprecio a lo antiguo, o histórico iba más allá de su relación con Europa y Salamanca. En su viaje a Montevideo-Uruguay, por ejemplo, pude conocer su mirada y destaque de la cultura y civismo uruguayo, también su amor por el estudio, la cultura, su gente, y las instituciones educativas que se forjaban en la historia. Pues además de un estudioso de los archivos, documentos, libros, museos, era y es un estudioso de la ciudad, de su arquitectura, de sus costumbres y de sus gentes. Sus viajes se convertían, bajo su mirada, en viajes pedagógicos, aprendía en el viaje y a través del viaje y, para darnos otro regalo inesperado, tenía la costumbre de narrarlo. Su referencia posterior al viaje a Montevideo muestra la calidad de su mirada, su forma de atención tan ligada a su vocación de historiador de la educación. Se puede encontrar esta referencia en la Web: «Montevideo, una ciudad educadora», alojado en: www.ensino.eu/media/lrvf2osd/montevideo.pdf.

Su narración nos permitía luego, valorar lo propio de otra manera.

La última vez que vi al profesor Hernández, conocí sus trabajos en el tema decolonial, su participación en la crítica de lo que estaba pasando en España con los migrantes (el escándalo de todos los muertos en el mar mediterráneo queriendo pasar a Europa buscando nuevas oportunidades).

Conocimos a través de él las instituciones que trabajaban con los migrantes, y el trabajo académico que había hecho con África, en procura de una lectura decolonial de su presente y pasado.

En ese Congreso, recuerdo su vehemencia al recordarnos a todos los académicos que allí estábamos (sobre todo de habla española y portuguesa), que la Colonia hoy era de matriz anglosajona y contra esto debíamos luchar todos.

Participé como parte del comité académico de la Revista Historia de la Educación que él dirigía tan impecablemente. Recibí en mi Universidad mucho de los tomos de su Revista y a través del mail, fui siguiendo los avances y actividades de su grupo de investigación *Helmantica Paideia*. Agradezco, infinitamente, toda esa consideración y generosidad hacia nosotros, que permitía que siempre estuviéramos actualizados de las actividades académicas promovidas por el profesor Hernández desde Salamanca.

También participé en algunas ediciones sobre las Influencias de diferentes países de Europa sobre la educación de España e Iberoamérica, trabajo impecable y de gran porte académico realizado por la iniciativa y conducción del profesor. Conocemos también sus excelentes trabajos sobre la Prensa Pedagógica.

El Dr. José Hernández, me animo a decir, hizo escuela, marcó un estilo y promovió, a través de su trabajo incansable, un interés profundo con relación a la Historia de la Educación, dirigiendo además multiplicidad de tesis de alumnos iberoamericanos y de otros continentes.

Es un profesor que acumuló un material académico más que importante y solidario, con una crítica decolonial hacia nuestros países y un conocimiento profundo de nuestra historia educativa. Espero que piense y sienta que se retira del trabajo de la Universidad, pero dejando su marca indeleble, tal y como quedaron esculpidas firmemente sus iniciales en las paredes del antiguo claustro de Salamanca. Le mando todo nuestro agradecimiento por su talento, hospitalidad e interés genuino y generoso en brindar todo lo que estuvo a su alcance, para hacer de la relación académica de nuestros países un acto de amistad, amabilidad, conocimiento mutuo, y humanismo.

Un gran abrazo de su colega y amiga Prof. Dra. Andrea Díaz de la Universidad de la República del Uruguay. Por aquí será por siempre bienvenido. Para mí es más que un honor que me hayan invitado a participar de este merecido homenaje.

MI PROFUNDA AMISTAD
CON JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ A TRAVÉS
DE CENTROS DE INTERÉS SOCIOEDUCATIVOS.
LA DIVULGACIÓN ACADÉMICA DE LOS MISMOS

SANTIAGO ESTEBAN FRADES
Universidad de Valladolid. Inspector de Educación
s.estfrasa@gmail.com

ME UNE, desde hace mucho tiempo, una gran amistad con el profesor José María Hernández Díaz ya que nos conocimos de chavales en el seminario diocesano de Calatrava; un afecto que se ha ido forjando en torno a coincidir en experiencias de vida, en colectivos pedagógicos, en proyectos de trabajo, en la colaboración universitaria y, en definitiva, en la preocupación por lograr una enseñanza mejor y una sociedad más justa. Esa relación se ha mantenido a propósito de vivencias y centros de interés educativos que describo a continuación y que han quedado reflejados en una amplia bibliografía.

1. LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y EL MOVIMIENTO
DE ENSEÑANTES EN CASTILLA Y LEÓN

No cabe duda de que una de las señas de identidad que ha impulsado la vida profesional y, con implicación personal, de José María ha sido la Renovación pedagógica. Siendo yo estudiante de Magisterio, ya nos encontrábamos en movidas del sector de la enseñanza. Hay que tener en cuenta que, durante ese periodo de la transición democrática, en Salamanca se comienza a editar periódicamente en El Adelanto la hoja educativa de «Equipo-Escuela»; se forma el grupo territorial salmantino de ACIES (Colectivo Freinet); aparecen los Colegios Familiares Rurales;

se organizan las nacientes asambleas y coordinadoras de enseñantes; se da la lucha de los PNN en la Universidad; tienen lugar huelgas y manifestaciones de estudiantes y como dato simbólico nos visitan los directores de la revista que acababa de nacer: Cuadernos de Pedagogía. Es una verdadera explosión de sucesos, son años de fiebre social y educativa que da lugar al activismo en varios frentes. Se celebran las primeras Escuelas de Verano de los MRP (Movimientos de Renovación Pedagógica) que en Castilla y León se configuró más tarde como Concejo Educativo¹. José María fue un activista y protagonista de todas estas «revueltas» pedagógicas y sociales. Entre otras, organizó en Salamanca el encuentro de los MRP con el recién nombrado ministro Maravall². Elaboró una significativa aportación sobre los MRP³ donde muestra que son expresión pública de un momento histórico especial y excepcional de la España de la transición educativa (1970-1985), un movimiento único e irreplicable en el mundo, resultado de la transición política de la dictadura a la democracia: «Los MRP tienen la aspiración colectiva, a veces romántica, de construir un mundo nuevo, una sociedad diferente y más justa, en este caso desde procesos de cambio en la política educativa y de renovación pedagógica». Es el momento de recordar a Pepe Bueno Losada, un compañero común ya fallecido que a su manera nos ayudó a pensar, como le gustaba decir a él, a situarnos entre la utopía y el realismo y a apostar por lo imposible «para no matar el futuro». Fruto de ese ambiente transformador surgió un libro⁴ que narra experiencias de reforma en un colegio público.

2. EL MCEP Y FREINET

Una Asociación medular dentro de la renovación pedagógica, donde volvimos a encontramos, fue el MCEP (Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, Freinet)⁵, entonces se llamaba ACIES (Asociación para la Imprenta Escolar) por el imperativo legal de que Freinet estaba prohibido en el franquismo. De hecho, uno

¹ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (1983). Concejo educativo de Castilla y León, *Vida Escolar*, 223, 59-64.

² HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición: el encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983), *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 18, 81-105.

³ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2018). Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985), *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 37, 257-284.

⁴ BUENOS LOSADA, J. y ESTEBAN FRADES, S. (1988). *Claves para transformar y evaluar los centros. Más allá y más acá de las reformas*. Editorial Popular.

⁵ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (1990). El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular y la escuela en la Europa Comunitaria, en VVAA.: Dossier del 17 Congreso del MCEP. Salamanca, Salamanca, MCEP, 1991, 3-5.

de los estudios que presenta José María es sobre la represión franquista⁶ a los maestros que trabajaban las técnicas Freinet. Siempre le ha tenido un apego especial a este colectivo, prueba de ello son los escritos sobre Freinet⁷ que ha hecho en colaboración con más profesores. Recuerdo, como alumno suyo de pedagogía en la asignatura de Historia de la Educación, que me explicó con auténtica pasión y sabiduría todo lo concerniente a este gran pedagogo y su introductor en España, el inspector Herminio Almendros⁸. Además, yo conecté la teoría aprendida con la práctica porque estaba de maestro en una escuela unitaria y llevaba a cabo sus técnicas: el texto libre, la correspondencia escolar, la asamblea, la imprenta, el trabajo del medio natural, etc.

3. CONSEJO ESCOLAR DE CASTILLA Y LEÓN (2000-2003)

Fue un reto ilusionante: ser protagonistas de la puesta en marcha del primer Consejo Escolar en Castilla y León, ambos creemos en la participación escolar e intentamos, durante esa etapa que estuvimos trabajando juntos (Chema como Presidente y yo como Técnico Asesor) articular diferentes formas de actuar con las que los diferentes sectores de la comunidad educativa se sintieran protagonistas y acogidos en esa institución. Así lo constató José María en su discurso inaugural de constitución del Consejo⁹: «Lo que sí no dudo en proponer es un estilo de trabajo, una forma de hacer las cosas, si quieren hasta un método. No es otro que el diálogo y el entendimiento, el debate sano y profundo asentado en la razón, pero unido al funcionamiento transparente y democrático del Consejo Escolar y sus comisiones». Aparte de las dinámicas propias de funcionamiento en el Pleno, la Comisión Permanente y las Comisiones se celebraron seminarios en diferentes lugares de

⁶ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. y HERNÁNDEZ HUERTA, J.L. (2009). La represión franquista de los maestros freinetianos, *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 15, 201-228.

⁷ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. y HERNÁNDEZ HUERTA, J.L. (2007). El cuaderno escolar Salut (1935) y la colonia escolar Santa Fe del Montseny (Barcelona). Freinet en España, *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 25, 603-626.

HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. y HERNÁNDEZ HUERTA, J.L. (2009). Transformar el mundo desde la escuela con palabras. Los cuadernos freinetianos de Barbastro durante la II República, Huesca, Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte y Museo Pedagógico de Aragón.

HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. y HERNÁNDEZ HUERTA, J.L. (2012). Freinet en España (1926-1939), *História da Educação*, 11-44.

⁸ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (1996). Un exponente de la pedagogía española en el exilio: Herminio Almendros y la educación en Cuba, *Revista de Educación*, 309, 218-237.

⁹ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2000). Discurso pronunciado el 18 de febrero de 2000 en la constitución del Consejo Escolar de Castilla y León, en Consejo Escolar de Castilla y León: Normativa del Consejo Escolar, Valladolid, Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, 7-10.

Castilla y León sobre la calidad en la educación¹⁰, la participación escolar¹¹ y los educadores en la sociedad del siglo XXI¹², organizamos un congreso en Salamanca con el Consejo Escolar del Estado y los Consejos Autonómicos sobre el tema de la Inmigración¹³. Creo sinceramente que le dimos una proyección notable al Consejo Escolar¹⁴, junto a dos magníficos compañeros: Alberto Nieto Pino y Gloria Montero Bartolomé. Como consecuencia de ese compromiso y responsabilidad están los diferentes Informes y Memorias¹⁵. El primer Informe sobre la situación del Sistema Educativo en Castilla y León¹⁶ supuso un desafío importante porque hubo que estructurar y organizar toda la información necesaria y así poder hacer una representación completa de todos los aspectos educativos de la Comunidad Autónoma. Analizado con el peso que da el paso del tiempo, considero que hicimos un documento que reúne una abundante y excelente información para comprender el sistema educativo y las inquietudes de la comunidad escolar y de la propia sociedad.

4. INSPECCIÓN EDUCATIVA

Como consecuencia de nuestra fluida relación y el hecho de que yo sea inspector, me hace creer modestamente, que he influido de forma directa o indirecta en JM a escribir, interesarse y estar informado de las luces y sombras de esta profesión. Realizó dos ensayos sobre la inspección de una época muy convulsa, uno

¹⁰ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2001). Una escuela de calidad en el horizonte, en Consejo Escolar de Castilla y León: La calidad educativa. Algunas experiencias, Valladolid, Consejo Escolar de Castilla y León, 13-16.

¹¹ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2002). Perspectiva histórica de la participación escolar en España, en Consejo Escolar de Castilla y León: Participar, y cómo, en la educación. Esa es la cuestión. I Curso de Verano 2001 del Consejo Escolar de Castilla y León, Valladolid, Junta de Castilla y León, 105-128.

¹² HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2002). Ni héroe ni villano. El educador de un nuevo Ethos Mundial en Los Educadores en la sociedad del siglo XXI. II Seminario del Consejo Escolar de Castilla y León, 13-18.

¹³ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2003). Inmigración y educación. La intervención de la comunidad educativa, en Consejo Escolar de Castilla y León: Inmigración y educación. XIV Encuentros de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado, Valladolid, Junta de Castilla y León, 23-26.

¹⁴ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2001). El Consejo Escolar en la política educativa de las Comunidades Autónomas de España, en Espejo Villar, Belén (coord.): Políticas educativas para el nuevo siglo, Salamanca, Hespérides, 185-201.

¹⁵ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2003). La educación en Castilla y León. Enseñanzas del pasado y retos para el nuevo siglo, en Consejo Escolar de Castilla y León: Memoria del Curso 2000-2001, Valladolid, Junta de Castilla y León-Consejo Escolar de Castilla y León, 111-118.

¹⁶ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2003). Primer informe del sistema educativo de Castilla y León, en Consejo Escolar de Castilla y León: Informe sobre la situación del sistema educativo en Castilla y León, Valladolid, Junta de Castilla y León, 11-14.

sobre Adolfo Maíllo¹⁷ y otro sobre inspectores represaliados¹⁸. En 2000¹⁹, participa con una conferencia en un congreso de ADIDE. En 2013, colaboré con él en un congreso sobre prensa pedagógica, referida a la inspección²⁰. En 2014, hace un valioso prólogo²¹ con el sugerente título de «El inspector de educación: visitador de escuelas, supervisor y compañero de viaje pedagógico», al libro²² que edité sobre la inspección educativa. Más tarde, investiga sobre la inspección en el siglo XIX en Ávila²³. En 2019, se publicó un monográfico en la Revista Aula sobre la inspección educativa que por indicación de él me tocó coordinar y en el que él mismo redactó un artículo desde la perspectiva histórica de la inspección²⁴ haciendo un análisis certero de uno sus problemas: «la burocratización de la función inspectora, formando parte de una infame y despersonalizada cadena de informes/órdenes/circulares de la maquinaria administrativa, se hace día a día más gruesa y pesada, porque engulle toda acción creativa y se refugia en el papel o en las órdenes llegadas de arriba por ordenador, resulta paralizante en una tarea de inspección que resulte satisfactoria y eficaz para quienes la conforman»; y, en contra, plantea unos lúcidos retos a los que tiene que hacer frente la Inspección Escolar en los inicios del siglo XXI. Es, sin lugar a dudas, una aportación académica imprescindible para entender históricamente la construcción de la profesión de inspector y supervisor. Prueba de esta implicación en la reflexión sobre esta profesión es que forma parte del consejo científico de la revista profesional de la Asociación de Inspectores de Educación (ADIDE) «Avances en Supervisión Educativa».

¹⁷ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2002). Adolfo Maíllo, inspector de primera enseñanza en la República y en la Guerra (1931-1939) *Santiago Hernández Ruiz (1901-1988) y la educación de su tiempo: miradas desde un centenario* / coord. por Alejandro Tiana Ferrer, Víctor-Manuel Juan Borroy, 133-164

¹⁸ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2001). Maestros, inspectores y pedagogos en el exilio español de 1939.

El exilio cultural de la Guerra Civil: (1936-1939) / coord. por José María Balcells, José Antonio Pérez Bowie, 95-110

¹⁹ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2001). Génesis histórica de la actividad profesional de la inspección de educación y su prospectiva en el marco del sistema educativo castellano leonés, en Rodrigo Baranda, José (coord.): VI Jornadas de Inspectores de Educación de Castilla y León, Burgos, ADIDE y Junta de Castilla y León, 29-49.

²⁰ ESTEBAN FRADES, S. (2013). La prensa pedagógica de la Inspección Educativa. En José María Hernández Díaz (ed.). *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo (165-175)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

²¹ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2014). El inspector de educación: visitador de escuelas, supervisor y compañero de viaje pedagógico. En Santiago Esteban Frades *La Inspección de Educación. Historia, pensamiento y vida* (pp. 19-25). Oviedo: KRK Ediciones.

²² ESTEBAN FRADES, S. (2014). *La inspección de educación. Historia, pensamiento y vida*, KRK Ediciones.

²³ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2016). La inspección educativa y el nacimiento del sistema escolar liberal en Ávila (1834-1868): los primeros visitadores de escuelas, *Cuadernos abulenses*, 45, 219-251.

²⁴ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2019). La Inspección Educativa y la cultura escolar en España: Génesis, proceso constituyente y actualización de funciones, *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 25, 59-89.

5. ESCUELA RURAL

Otro de los campos en que hemos confluído desde muy jóvenes, ha sido en la inquietud por defender la escuela rural en el contexto de Castilla y León²⁵. En este afán nos ha unido un amigo común Miguel Grande²⁶. Constituimos un movimiento de enseñantes sobre la defensa de la Escuela rural. Uno de los símbolos de ese momento, fue el «no a las concentraciones escolares». Producto de esa inquietud, aparecieron unas publicaciones²⁷ que, a pesar de que ha pasado tiempo, siguen siendo representativas para todas las personas que investigan y debaten sobre la realidad de la escuela rural. Hay una aportación excelente que ayuda a comprender²⁸, conocer y valorar la misión de estas escuelas y las teorías y las prácticas utilizadas en ellas durante el último centenario: «En este proceso de controversia pública en torno a la escuela rural, que abarca en lo temporal con claridad desde 1975 hasta el presente, aunque alcanzase su momento más álgido hasta finales de los ochenta, la intervención de la opinión pública, de los Movimientos de Renovación Pedagógica, de grupos como el MCEP, de las Escuelas de Verano, de los sindicatos de enseñanza, de todos los grupos políticos, de las administraciones autonómicas transferidas, de muchas corporaciones municipales y ciudadanos en particular, se ha alimentado un debate y se organizó un amplio movimiento en defensa de la escuela rural en muchos lugares de España, que ha conducido a algunas soluciones técnicas y políticas del tema, y desde luego a una mejor y mayor consideración pedagógica hacia lo que significa, o debe representar, la escuela en el medio rural».

6. UNIVERSIDAD

Indudablemente, uno de los principales hilos conductores que nos ha unido ha sido la Universidad de Salamanca, en concreto, la Facultad de Pedagogía. Soy de la primera promoción de la carrera Ciencias de la Educación de la USAL y José

²⁵ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. y otros (1984). *La educación en Castilla y León*, Ámbito.

²⁶ GRANDE RODRÍGUEZ, M. (1981). *La escuela rural. Situación educativa en el medio rural castellano-leonés*, Escuela Popular.

GRANDE RODRÍGUEZ, M. (1994). *La escuela rural en España. De la LGE a la LOGSE. Balance y perspectivas*. Tesis doctoral dirigida por José María Hernández Díaz (Dir. tes.). Universidad de Salamanca.

²⁷ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (1983). Función social de la escuela rural en Castilla y León. De la Ley Moyano al siglo XX, en VV.AA.: *Educación y sociedad*. Sevilla, ICE de la Universidad de Sevilla, 209-231;

HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (1993). *La escuela La primaria en Castilla y León. Estudios históricos*. Salamanca, Amarú.

HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2000). *La educación en Ciudad Rodrigo (1834-1900)*. Ciudad Rodrigo, Centro de Estudios Mirobrigenses.

²⁸ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX, *Revista de Educación*, 1 n.º extraordinario, 113-136.

María fue mi profesor²⁹, junto a varios docentes que, en ese momento, estaban en la Facultad y que son personas relevantes en el campo de la enseñanza e investigación universitaria como, Jimeno Sacristán, Jurgo Torres, Ángel Pérez, Joaquín Carrasco, Ortega Esteban, José Luis Rodríguez Diéguez, Agustín Escolano, etc. A finales de los ochenta, realicé los cursos de doctorado que dirigía José María, con posterioridad fue mi director de tesis doctoral³⁰, de la que me animó a confeccionar un artículo³¹. Su generosidad me ha permitido hasta la fecha (estamos hablando de casi 30 años) a participar en tribunales de tesis, en jornadas, congresos, revistas, viajes, etc. Pertenezco al «Seminario Helmántica Paideia», que él dirige, con implicación de docentes e investigadores de bastantes países, sobre todo de Hispanoamérica. Gracias a él estoy en el Consejo de Redacción de la *Revista Aula* que dirige. Por medio de nuestro común y excepcional amigo Martín Rodríguez Rojo, hemos colaborado en cursos de doctorado en Bolivia³² con la fundación «Hombres Nuevos» de Nicolás Castellanos. Recuerdo con especial cariño, la contribución en el curso de formación de directivos chilenos: «Directores de excelencia de centros educacionales»³³ en convenio entre el Ministerio de Educación de Chile y la Universidad de Salamanca. Desde hace años, me envía reseñas periodísticas que escribe con una periodicidad mensual en la prestigiosa revista universitaria portuguesa *Ensino Magazine*. Con esos más de 100 artículos publicados entre 2008 y 2020, ha configurado un libro³⁴ que he reseñado³⁵ y que es un escáner de la universidad. Analiza y explora el interior de la misma mediante el enjuiciamiento intelectual a través de vivencias obtenidas en diversas situaciones y ámbitos universitarios, con el fin de detectar los problemas y a la vez reflexionar sobre posibles soluciones. Evidentemente, es un gran libro y sirve para «poner la guinda» a su vida laboral como funcionario docente, no así a la de profesor que lo seguiré siendo siempre.

²⁹ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2003). *Pedagogía para el siglo XXI. 25 años de Pedagogía en la Universidad de Salamanca*, Salamanca, Anthema.

³⁰ ESTEBAN FRADES, S. (1994). La renovación pedagógica y el movimiento de enseñantes en Castilla y León. Concejo educativo. Tesis doctoral dirigida por José María Hernández Díaz (Dir. tes.). Universidad de Salamanca.

³¹ ESTEBAN FRADES, S. (1996). Estudio de un grupo social de Renovación Pedagógica: El Movimiento de Enseñantes en Castilla y León. Concejo Educativo. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14-15, 433-452. Ediciones Universidad de Salamanca.

³² HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2012). Miradas pedagógicas sobre Bolivia, *Foro de Educación*, 14, 261-270.

³³ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2014). Curso de formación. Directores de Excelencia de Centros Educacionales. Programa editado por Facultad de Educación.

³⁴ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2021). *Ensayos mínimos sobre la universidad deseada*. Castelo Branco, RVJ editores.

³⁵ ESTEBAN FRADES, S. (2021). Hernández Díaz, José María: *Ensayos mínimos sobre la universidad deseada*, Castelo Branco, RVJ-Editores, Lcd, 2021, 351 pp. ISBN: 978-989-53072-3-4. *Historia de la Educación*, 40, 477-480. Ediciones Universidad de Salamanca.

7. FÓRUM EUROPEO DE ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN (FEAE)

Para concluir, la última «aventura» en la que nos hemos embarcado conjuntamente ha sido poner en marcha el Fórum en Castilla y León, dirigido por la profesora de la UVA e inspectora Carmen Romero Ureña con quien también, con la ayuda de José María hemos organizado un congreso en Salamanca. Su participación y colaboración en la revista DYLE³⁶, es muy activa.

Termino con las propias palabras que mi amigo Chema me dedicó en la presentación del libro antes referido: «En fin, han sido muchos los encuentros, diálogos, matices, acuerdos, conferencias en los que hemos coincidido, con la convicción compartida de que una educación bien gestionada resulta más eficaz y equitativa, y por ello fomenta la igualdad social y la armonía de los ciudadanos, dentro del ideal kantiano».

³⁶ ROMERO UREÑA, C. y Andrés Rubia, F. (2021). La evolución de una revista en papel a digital: Organización y Gestión Educativa (OGE) a Dirección y Liderazgo Educativo (DYLE) del Fórum Europeo de administradores de la Educación. *Aula, Revista pedagógica de la Universidad de Salamanca*, 27, 61-79.

HISTORIA DE LA FORMACION
DE LOS ALUMNOS PROFESORES
DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE GABON
EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA:
*ENTRE CURSOS INTERNACIONALES
Y FACULTAD DE EDUCACION*

EUGÉNIE EYEANG

Ecole Normale Supérieure, CRAAL, Libreville (Gabon)

eyeangeugenie@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

LA HISTORIA permite relatar los hechos pasados, a veces con una dosis de reconocimiento por los logros conseguidos. A veces se trata de recuerdos, hazañas, aventuras o eventos que han regido la vida de una comunidad o unos individuos. Así, hablar de la historia de la formación de los alumnos profesores la Escuela Normal Superior (ENS) de Gabón en la Universidad de Salamanca (USAL), es presentar no sólo dos instituciones –*Cursos Internacionales* y *Facultad de Educación*– sino también hablar de un hombre: el Catédrico José María Hernández Díaz. El no presencié el inicio del programa, pero su implicación, como especialista en Ciencias de la Educación, dio mucha relevancia a la formación docente de los gaboneses en Salamanca.

Es de recordar que la cooperación entre la ENS y USAL se concretó después la firma de acuerdos de cooperación entre la Republica Gabonesa y el Reino de España:

- Convenio marco de cooperación hispano-gabonés en materia de enseñanza superior firmado el 09 de noviembre de 1976;
- Convenio relativo a la formación de los alumnos profesores de Español de la ENS en USAL del 11 de octubre de 1984.

- Más tarde, en junio del 2000, se añadió una cláusula al Convenio, la Facultad de Educación entró en el programa de formación, después de una visita a Gabón del Decano de la Facultad de Educación, el Profesor José María Hernández Díaz.

En este breve propósito, vamos ver las particularidades de cada fase de la cooperación entre ENS y USAL.

2. INICIO Y MODALIDADES DE LA FORMACIÓN: 1984-2000

Ya en octubre de 1984, los primeros gaboneses desembarcaban en la Universidad de Salamanca, específicamente en Cursos Internacionales y la facultad de filología. La mayor parte de las asignaturas impartidas giraban en torno a la filología (lengua, gramática y cultura; literatura y civilización españolas; historia y geografía, arte, etc.). Era un programa que pretendía acceder al «Diploma de estudios hispánicos». Había también un curso específico para gaboneses (Literatura y civilización hispanoamericanas, Comentario de textos, Memoria de investigación, etc.).

Yo, formaba parte de la segunda promoción (1985-1986). Presento a continuación, la portada de una memoria de investigación y de fin de ciclo.

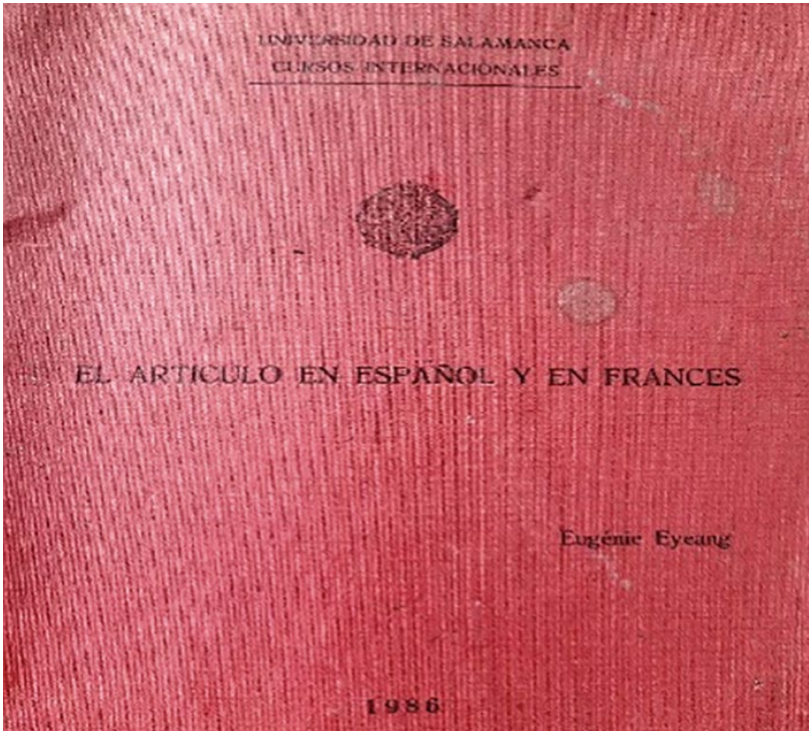


Imagen I. Portada de una memoria de investigación antes de 1984 a 2000

La dirección de las memorias está confiada a los docentes de la facultad de filología, especialistas en humanidades. Y, en aquel entonces, sólo Cursos Internacionales se ocupa de la formación de los futuros profesores de Gabón.

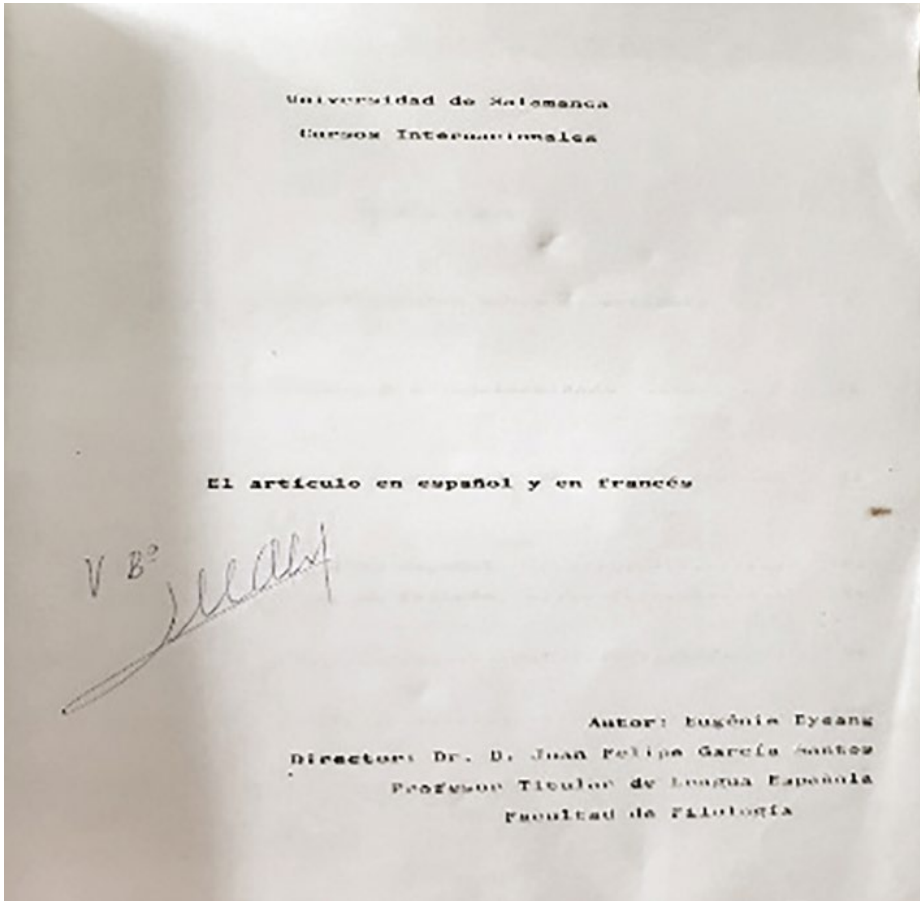


Imagen II. Primera página de la memoria de investigacionantes antes de 1984 a 2000

El Director de la memoria es un especialista en lengua española y no en ciencias de la educación. La consecuencia es que el futuro docente de español va a dominar la lengua española, y no forzosamente cómo se enseña esta lengua.

3. CAMBIO EN EL PROGRAMA A PARTIR DEL AÑO 2000

Pero, un encuentro en Salamanca a principios del año 2000, entre el Profesor Auguste Moussirou Mouyama (Director General de la ENS) y el Decano de la

Facultad de Educación (Pr. José María Hernández Díaz) va a cambiar la fisonomía de los cursos recibidos por los gaboneses en Salamanca. Este primer encuentro en la capital salmantina se completa con otro en tierra gabonesa. Se puede notar aquí cierta determinación en la persona del Decano, que no podía concebir que futuros docentes puedan formarse sin la tecnicidad y el profesionalismo que proporcionan las Ciencias de la Educación. Vemos a continuación la prueba de este cambio en la portada siguiente.

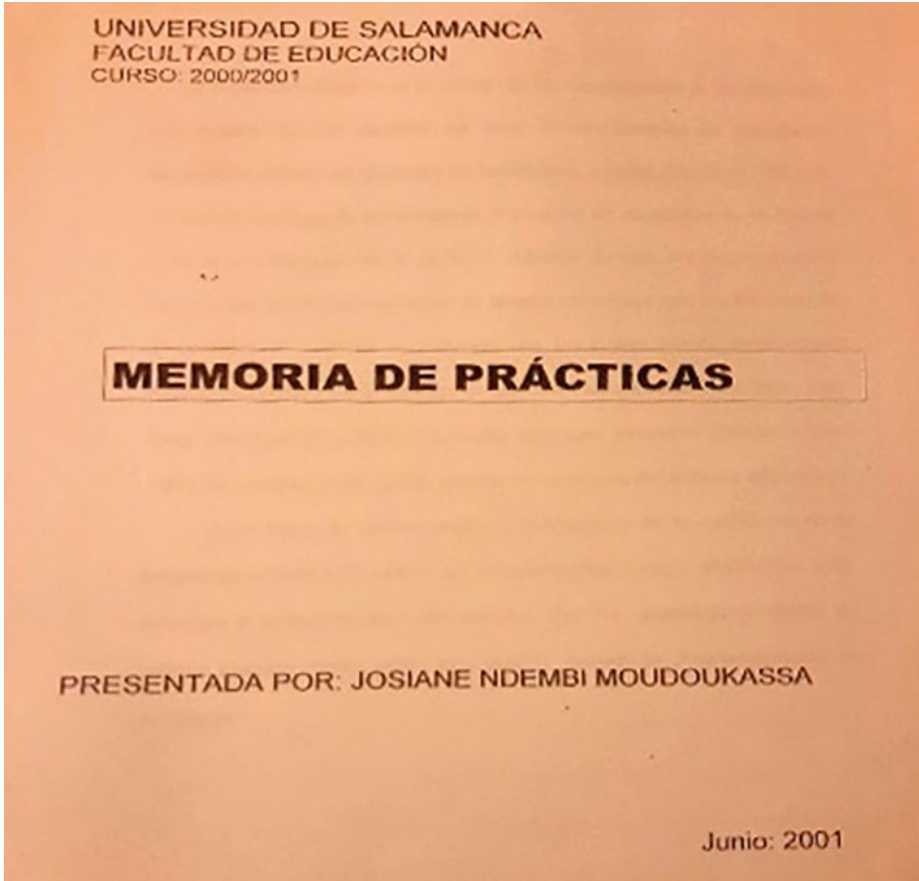


Imagen III. Portada de una Memoria de prácticas

Ya no tenemos una memoria de investigación que toca sólo a temas lingüísticos. El alumno docente ha tenido la oportunidad de observar clases de español y de francés para hacerse una opinión de las realidades del terreno escolar. Reconoce en la introducción, la contribución tanto de Cursos Internacionales como de la Facultad de Educación. Es un nuevo rumbo en la cooperación entre la ENS y la

Universidad de Salamanca. La entrada de la Facultad de Educación en el Convenio permitió a muchos colegas de publicar con mucha frecuencia; y eso por el impulso dado por el Pr. José María Hernández Díaz.

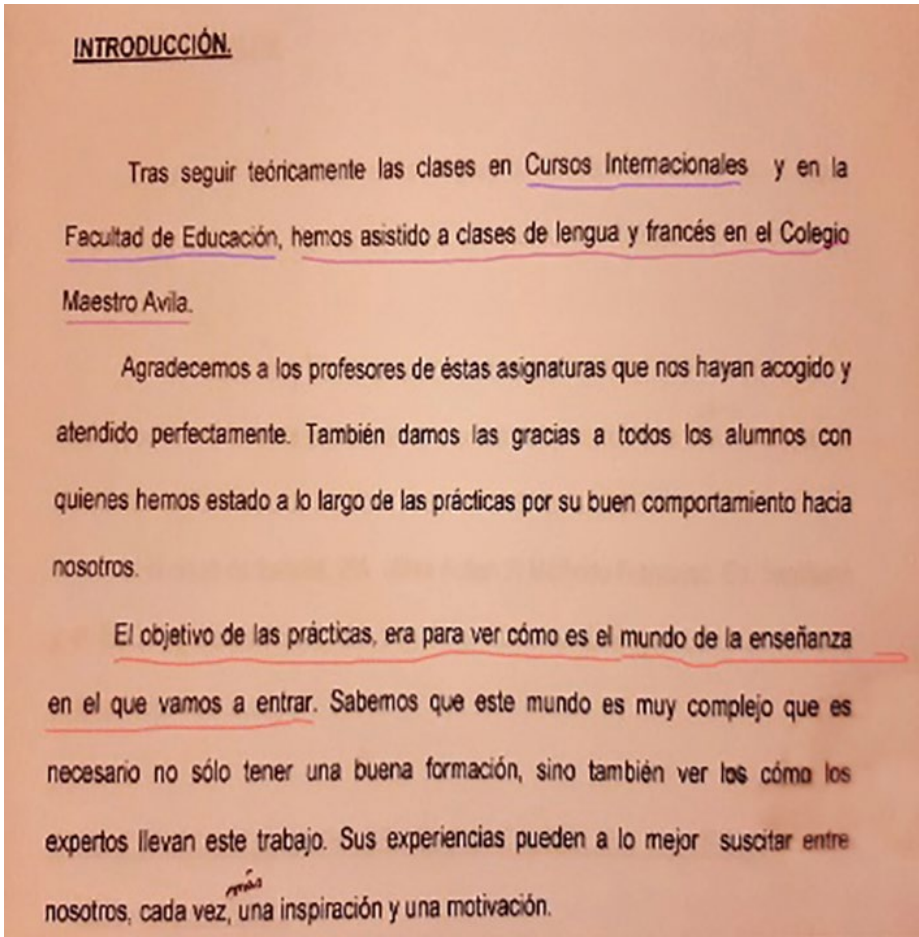


Imagen IV. Un informe de prácticas realizadas en un instituto de Salamanca

Para concluir, puedo decir que la ENS y todos los colegas reconocen el aporte de la cooperación entre la ENS y USAL a partir de los intercambios con la Facultad de Educación. El Catedrático José María Hernández Díaz ha sido una locomotora para la cooperación universitaria entre el Norte y el Sur. Sus valores humanistas y de respeto del otro nos han permitido dar lo mejor de nosotros, como lo demuestran las referencias que vienen a continuación, con la organización de I, II y III FORO en 2014, 2017 y 2021 sobre África, Educación y Desarrollo.

4. UNAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE COOPERACIÓN ENTRE LA ENS Y USAL

EYEANG, E. y HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (coords.): *Formation des enseignants dans les systèmes éducatifs africains. Formación de profesores en los sistemas educativos africanos*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2021, pp. 660.

EYEANG, E. y HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.: *Formation des enseignants dans les systèmes éducatifs africains. Formación de profesores en los sistemas educativos africanos. Livre des résumés. Libro de resúmenes*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 2021, pp. 141.

HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. y EYEANG, E. (eds.): *Los valores en la educación de África. De ayer a hoy*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2017, pp. 799.

HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. y EYEANG, E. (coords.): *Lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África Subsahariana*. Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2014, pp. 788.

UN HOMBRE CORDIAL

NARCISO DE GABRIEL
Universidade da Coruña
narciso.de.gabriel@udc.es

SI NO ME FALLA LA MEMORIA, conocí a José María Hernández Díaz, a quien las amistades llamamos Chema, en Alcalá de Henares, con motivo del I Coloquio Nacional de Historia de la Educación, organizado en 1982 por la Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía, y volvimos a coincidir en sucesivos coloquios, así como en los «encuentros» con los colegas portugueses y otros eventos de similar naturaleza.

Transcurridos unos dos años, recuerdo una nueva cita, esta vez en Salamanca, adonde me dirigí para presentar mi proyecto de tesis doctoral al profesor Agustín Escolano Benito, que también había dirigido la de Chema, concluida en 1980. Como es sabido, Agustín Escolano desempeñó, en unión del recordado Julio Ruíz Berrio –entre otras y otros que podríamos mencionar–, un papel muy notable en el desarrollo de la investigación histórico-educativa que por esas fechas se produjo en España. Abandoné Salamanca con algún material bibliográfico que me facilitó amablemente Chema y con una recomendación de mi director, que resultó muy acertada: la lectura de la obra *Lire et écrire*, dirigida por François Furet y Jacques Ozouf.

Andando el tiempo, ambos formamos parte de la junta directiva de la Sociedad Española de Historia de la Educación –configurada ya como una entidad independiente–, en la que había un ambiente muy cordial, tanto en las reuniones formales como en los momentos de asueto. Una cordialidad que se extendía a otras actividades de carácter societario, y que tiene en nuestro homenajeado una de sus mejores encarnaciones.

No entraré a describir su dilatada trayectoria como docente, como investigador, como director de tesis doctorales y de proyectos de investigación, como organizador de actividades, como gestor de instituciones, como conferenciante o como publicista, de lo que otras personas se encargarán, aunque no puedo dejar de subrayar la capacidad de trabajo que evidencia su amplísimo *curriculum vitae*.

Me limitaré a destacar su condición de director de *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, aparecida en 1982 y dirigida en sus primeros años por Agustín Escolano. Se trata de una publicación imprescindible para conocer la evolución de la investigación en este campo durante las últimas cuatro décadas. En 2018 se me encomendó coordinar un monográfico sobre Movimientos Sociales y Educación, en el que participó el propio Chema con un trabajo sobre los movimientos de renovación pedagógica, una de las temáticas por el más queridas. Sé que quedé satisfecho de este número, y en ello tiene que ver el cuadro de Juan Genovés que, finalmente, después de sucesivas gestiones, consiguió trasladar a la cubierta.

Solo me resta felicitar a Chema por su intensa y exitosa trayectoria académica, y desearle que los próximos sean años de salud, tranquilidad y descanso en compañía de su familia y de las personas más próximas y, ¿por qué no?, también de trabajo, siempre que sea, eso sí, a demanda del trabajador. Un fuerte abrazo.

MAESTRO, COMPAÑERO, AMIGO

EVA GARCÍA REDONDO
Universidad de Salamanca
evagr@usal.es

28 DE SEPTIEMBRE DE 2001. La apertura del Curso 2001-2002, en solemne sesión académica, tiene lugar en el Paraninfo de las Escuelas Mayores. El Profesor Dr. D. Enrique Battaner Arias, Catedrático del área de Bioquímica y Biología Molecular de la Universidad de Salamanca, al poco, Rector de la misma, dicta la lección inaugural, titulada «*La percepción pública de la Ciencia*». Días más tarde, las clases comienzan a sucederse en la Facultad, la de Educación, esa en la que había decidido hace meses, quizás cerca de un año, que quería formarme. Sin tener aún muy claro qué es la Pedagogía –ahora algo más– encuentro al momento el campo en el que quiero cultivarme.

1. MI ESCUELA, CANALEJAS. MI MAESTRO, JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

Entre los años 2001 y 2005, acudo diariamente al Campus de Canalejas con objeto de cursar la antigua Licenciatura en Pedagogía, a través de un Plan de Estudios que, pudiendo llegar a pecar de anacrónico hoy en día –o no–, distingue entre asignaturas troncales, obligatorias, optativas y de libre elección, anuales o cuatrimestrales. De forma especial, llama mi atención la asignatura troncal, anual, «Historia de la Educación» y no lo hace solo por la temática, que probablemente y en parte también, sino por quién la imparte. De aspecto bonachón, pero firme, cercano, pero seguro en su función, el profesor José María Hernández Díaz se presenta ante un grupo de aspirantes a pedagogos sembrando atracción por la temática, la historia, vieja conocida, pero reinventada y adaptada a las circunstancias

y vicisitudes pedagógicas más actuales. Desde ese mismo momento, quedo persuadida por su palabra, por su oratoria, por su conocimiento y, cómo no, por su capacidad retórica (estado que mantengo, he de confesar, hasta el momento). Asimismo, lo hago en relación a su defensa, fundamentada, de la educación pública.

El transcurso de la mencionada asignatura, desde octubre de 2001 a junio de 2002, está marcado por un conjunto de semblanzas dignas de destacar. Por un lado, como buena alumna, que siento que fui, disfruto recordando las visitas locales, entre las que destaco la que tuvo lugar a la recreación de la Logia Masónica, sita en el Archivo General de la Guerra Civil Española, o la realizada a la Biblioteca Histórica de la Universidad de Salamanca; también, cómo no, las que tuvieron lugar en la provincia de Valladolid, concretamente la práctica en el Archivo General de Simancas o aquella que disfrutamos en el Museo Oriental. Estas «excursiones», ahora sé «prácticas de campo», acercan el conocimiento y gestan una profunda admiración al campo de la historia de la educación y, también, al profesor Hernández Díaz. Por otro, las clases «ordinarias», aunque de esto tienen poco, tampoco escapan a mi asombro. Confieso que mi pensamiento constante durante las mismas se refería, principalmente, no solo a cómo una persona de edad media puede albergar tanto conocimiento dentro de sí, sino, lo que es aún más importante, cómo ha podido desarrollar esa capacidad para hacer fácil lo difícil y divertido lo denso. En ese momento, y durante algunos años, no tuve respuesta, sin embargo, hoy en día apostaré por predecir que eso solo puede ser debido al gusto por el oficio de maestro. Porque si de algo me di cuenta en ese tiempo, es de que Hernández Díaz es, esencialmente, eso. Maestro en el arte de enseñar y, atendiendo a la plenitud del concepto, «principal entre los de su clase», destacable, apreciable y sobresaliente. No lo percibo, por el contrario, como un profesor al uso; el brillo de sus ojos, al hablar de la Institución Libre de Enseñanza, de la vida y obra de Rousseau o las apuestas pedagógicas de la II República, le delata. En realidad, no es mérito propio darme cuenta, él tampoco oculta su pasión, es más, la magnífica con ejemplos, historias paralelas y complementarias y relaciones causales, en ese momento, confieso, casi imposibles de advertir por los iniciales estudiantes. Cuánto nos queda por saber y, sobre todo, cuánto nos queda por aprender, pienso de manera permanente desde aquellas primeras lecciones, magistrales.

Antes de dar comienzo el periodo vacacional en el verano del 2004, abro la posibilidad de solicitar una Beca de Colaboración en Departamentos Universitarios del Ministerio de Educación y Ciencia, hecho que llegó a materializar, viniendo a determinar mi actual vida profesional. Reconozco que, en aquel momento, ni sabía lo que la beca implicaba ni, por supuesto, en mi imaginario estaba dedicarme a la docencia en la Universidad. Mis sueños estaban puestos en otros ámbitos como era el de la Inspección Educativa o, apurando, en el de la Educación de Adultos. Una buena oportunidad, pensé. La suerte corre de mi lado y me es concedida. Desde el primer día, Hernández Díaz, director de la misma, organiza un plan a través del cual pretende, por un lado, una introducción tareas investigadoras –vaciado de

revistas, elaboración de informes, contacto con esas primeras bases de datos...— y, por otro, la socialización con el mundo académico. Gracias a él compruebo cómo es el día a día de un profesor universitario, sus formas y modos de organizar las tareas docentes e investigadoras, la vinculación esencial de las últimas respecto a las primeras y el sentido, peso y valor que tiene una Cátedra, y quien la detenta, en la composición organizacional de un Departamento.

Aprendo tanto, gracias a sus enseñanzas, que me abrumo y creo que es, no por la cantidad de trabajo a realizar, que puede que también, sino por el sentimiento constante de verme integrada como parte de un equipo en el que la admiración y la autoexigencia rige cualquier acción que llevo a cabo dentro del mismo. Siendo estudiante de último curso nace, gracias a José María, mi primer sentimiento de pertenencia a la profesión, salvando las lógicas y asumibles distancias.

2. MI PROFESIÓN, LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN. MI COMPAÑERO, JOSÉ MARÍA

No descubro nada si afirmo que el efecto que algunas personas ejercen sobre otras llega a ser, en muchas ocasiones, completamente narcótico. Sin planteártelo, te encuentras imitando fórmulas discursivas, compartiendo gestos, repitiendo argumentos e interpretaciones que no hacen sino denotar el poder de la informalidad en el aprendizaje. Todos tenemos héroes a los que pretendemos seguir y parecernos, aunque sea mínimamente. Reconozco que es también mi caso. A lo largo de mi transitar, he tenido la impagable suerte de toparme con muchos titanes. En mi contexto más próximo, disfruto de mujeres fuertes y hombres valientes que me sirven de ejemplo diario. En el laboral, también se vislumbra algún modelo de ser y estar en la profesión, donde destaca José María.

Es, para mí, un ejemplo, no solo como maestro, como ha quedado claro con anterioridad, sino como compañero. Desde mis inicios, allá por el 2006 cuando comencé como becaria de investigación, su atención, apoyo y cariño han sido constantes, además de vitales. También, por supuesto, su reconocimiento y confianza en mí.

Trabajar codo a codo con él, como, por ejemplo, en la organización de eventos científicos celebrados en la facultad durante estos casi 20 años o en las tareas de secretaría de redacción de «Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria», han valido para convertir en certezas mis primeras impresiones como estudiante. Y es que, estar al lado de José María es un privilegio, no solo por lo que de manera constante se aprende de él, sino por cariño y entusiasmo que siempre insufla a quienes le rodeamos. Es fácil estar a su lado por la generosidad que solo demuestran aquellos que, teniéndolo todo, lo ofrecen a quienes trabajan por alcanzarlo. Ese acto de nobleza solo se observa en aquellos grandes profesionales que lo son aún más como personas. Este es el caso del homenajado a quien siempre le ha gustado rodearse de savia nueva, otorgándoles un buen lugar para aprender y crecer.

La capacidad de ayuda desinteresada, el consejo sincero y el consuelo profundo son otros de sus valores a destacar. En los momentos buenos, siempre una palabra de felicitación y una sonrisa sincera. En los malos, que también los ha habido, un abrazo profundo y una expresión de ayuda. Quedándonos con los felices, José María ha estado presente en los hitos más relevantes de mi carrera profesional, destacando la Tesis Doctoral y la oposición de mi Plaza, en 2014 y 2019, respectivamente, presidiendo, en ambos casos, las Comisiones Evaluadoras. De forma seria, rigurosa y crítica, como no puede ser menos, ha sabido hacerme llegar sus sugerencias, propuestas y discordancias de la manera más fiel y, a la vez, más humilde posible.

El haber estado acompañada siempre por él, física y/o emocionalmente, en mis dudas, mis pesares y mis incomprensiones sobre la Universidad y los que en ella nos encontramos, me ha ayudado a sentirme cerca de una profesión que conocí de su mano, siendo aún estudiante. Ni remotamente, hace 15 o 20 años, hubiera podido pronosticar que la relación «maestro – aprendiz» derivaría en una de acompañamiento profesional, ejemplo docente y paradigma investigador. Agradecida es poco por haber tenido la dicha de compartir contigo, José María, tantos años de trabajo. La obligación nunca ha marcado nuestra relación de «colegas». El deber siempre en un segundo plano copado por el querer que nos ha permitido compartir, al tiempo, encuentros fuera de la Academia.

3. MI FAMILIA, LAS PERSONAS. MI AMIGO, CHEMA

La familia, sin duda, se compone de todas aquellas personas que quieres y te quieren. Honrosamente, puedo afirmar que Chema es parte de mi familia, es el amigo que todos anhelan tener y que solo unos cuantos tenemos la enorme fortuna de disfrutar. Honesto, generoso, recto, pero cercano, sensible, con un alto reconocimiento al valor de la justicia y una clara defensa de la verdad. Chema es amor eterno e infinito, es incondicionalidad. Es tiempo, que siempre dispone para un consejo, un ánimo o una pregunta en relación a tu estado o sentimientos. Chema es protección y defensa, de ideas, personas y razones. Es pasión, calor, ímpetu. Chema es cercanía y cariño. Es fidelidad y confianza. Es idealismo, es nobleza, es hidalguía. Chema es humildad, empatía y solidaridad. Chema no imposta, no reniega de lo que es, de dónde viene y hacia dónde va. Es claridad y camino. Es comprensión, apoyo, es ayuda. Chema está cuando tiene que estar y se aleja para verte volar. Estas apreciaciones, que asumo insuficientes, califican a la persona que envuelve al profesional, no al contrario. Porque Chema, ante todo, es alma, es amigo, es paisano, es familia, es persona.

Conocerle ha supuesto, como se deriva de mis palabras, un privilegio. De la lectura de muchos de los trabajos que se encuentran en la presente obra se extrae la capacidad, el esfuerzo y el talento, científico y académico, del homenajeado, así como el regalo que es, solo para algunos –por fortuna– haber compartido tiempos

y espacios con él. A mi memoria vienen aquellos sucedidos al compás de encuentros, coloquios, congresos o, simplemente, las celebraciones de éxitos y promociones. También, cómo no, aquellos en nuestras comidas navideñas o en los cafés diarios, rápidos pero calmos, en mañanas frías, no solo por el tiempo, sino por el ambiente, a veces enrarecido, que desprenden según qué entornos académicos. Porque Chema siempre ha sido muy de espacios, de contextos, de entornos donde, incluso siendo difícil, ha dado la cara manteniendo su discurso y defendiendo sus razones, en las duras y en las maduras, en los éxitos y en los fracasos, en las buenas y en las no tan buenas. Y es que Chema es, esencialmente, calidad humana, es calor, protección y defensa, sin paternalismos ni condescendencias.

Este compendio de alabanzas no debe entenderse como sometido a intereses. No lo es, ahora menos que nunca, pero en las cortesías es mejor pecar por más que por menos, al menos cuando el protagonista las merece. Nuestra relación siempre ha estado marcada por el respeto y la admiración confesa y profesada, me enorgullece afirmar que en ambos sentidos. En esta nueva etapa que mi amigo Chema inicia, cargada de diferentes proyectos, entre los que me consta, tienen especial cabida los personales y familiares, poco sentido tendría el falso elogio que, ni él ni yo, hemos practicado nunca. Él no lo necesita.

Gracias José María Hernández Díaz, maestro, por todas tus enseñanzas, muchas más de las que puedas pensar. Gracias por tu paciencia, por tu quietud, por tu ímpetu y por transmitirme la pasión por la Historia de la Educación, en todas sus vertientes, ámbitos y posibilidades. Gracias en nombre de aquellos historiadores de la educación que lo somos por tu causa.

Gracias, José María, compañero, por tus siempre acertados consejos, por haberme hecho sentir parte desde el primer día. Gracias por tu acogida, hace ya más de quince años, por tu trato, por tu ayuda cuando las cosas han sido difíciles, muy difíciles. Gracias por creer en mí, por confiar. Gracias por las oportunidades pasadas y futuras.

Gracias, Chema, por ser mi amigo, por demostrarme que el valor de la amistad está por encima de la profesión. Por preocuparte, por tener siempre una palabra amable, comprensiva y verdadera.

GRACIAS, SIEMPRE Y POR TODO.

«Señor, – respondió Sancho– que el retirar no es huir, ni el esperar es cordura, cuando el peligro sobrepuja a la esperanza, y de sabios es guardarse hoy para mañana y no aventurarse todo en un día. Y sepa que, aunque zafio y villano, todavía se me alcanza algo desto que llaman buen gobierno: así que no se arrepienta de haber tomado mi consejo, sino suba en Rocinante, si puede, o si no, yo le ayudaré (...)» («Don Quijote de la Mancha. Primera Parte. Capítulo XXIII, «De lo que le aconteció al famoso Don Quijote en Sierra Morena, que fue una de las más raras aventuras que en esta verdadera historia se cuentan»).

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ E A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

WENCESLAU GONÇALVES NETO

Universidade Federal de Uberlândia/Universidade de Uberaba (Brasil)

wenceslau@ufu.br

APOSENTAR-SE, muitas das vezes, significa o final de uma carreira. Na vida da maior parte das pessoas pode ser um acontecimento banal. A aposentadoria apareceria apenas como mais uma fase, entre tantas, por que passa o ser humano em sua trajetória pela vida. Embora nunca seja igual para aqueles que cumprem um determinado tempo nas atividades laborativas, esse parece ser um destino a que todos estão determinados e pelo qual anseiam.

No entanto, no campo da educação, ousou discordar desse tipo de entendimento. E por diversas razões. Primeiro, porque aquele que se dedica à educação – em todos os seus níveis – o faz como opção de vida e não apenas como atividade de ofício. Não há como separar vida e trabalho quando se dedica à formação de pessoas. Os impactos são sentidos tanto pelos alunos como pelos professores, que estabelecem vínculos, sentimentos, proximidades, comungam emoções e aprendizados, compartilham experiências e novos conhecimentos, estabelecendo uma teia de relações duradouras que os acompanham durante o tempo de trabalho e que se estendem à frente. A qualquer tempo, o encontro desses personagens significará um evento educativo. Mesmo após a aposentadoria.

Em segundo lugar, um professor que se aposenta tem em seu currículo, não apenas menções a práticas docentes ou investigativas, títulos, honorarias, produções acadêmicas, mas uma vida que se expressa em muitos momentos, plenos de significados sobre o meio que o circunda. E essa experiência acumulada expõe o

compromisso com a transmissão de valores essenciais de homem e de mundo que, por meio da educação, permitam o vislumbre de uma sociedade melhor, a ser construída pelas novas gerações, protagonistas do processo de mudança. Esse currículo representa um compromisso entre o passado e o presente de uma sociedade, abrindo um leque de alternativas para o futuro.

Por último, os educadores deixam legados, que vão das escolhas temáticas e bibliográficas em seus programas de ensino, fundamentais para a formação dos alunos, passando pelas ações de gestão e de intervenção social, pela produção e divulgação de conhecimentos, pelo debate franco e enriquecedor no interior da instituição, pela discussão e interpretação equilibrada dos fatos, culminando na coerência entre ideias e ações que se percebe pelo conjunto da obra, principalmente no momento da aposentadoria.

Essas considerações me vieram à mente por conta da aposentadoria do Prof. José María Hernández Díaz, Catedrático da Facultad de Educación da Universidad de Salamanca. E foi pensando em seu itinerário docente que fui elencando os itens acima. E o seu caso me parece exemplar, para se refletir sobre as relações entre docência e educação e, mais ainda, sobre a figura do educador, que não se identifica necessariamente com a de professor. Como disse um ilustrado educador brasileiro: «Professores, há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança»¹.

Na minha opinião, José María Hernández Díaz se inclui numa seleta e muito especial lista de educadores do nosso tempo. E como tal merece esta justa homenagem que está sendo organizada por seus amigos do meio acadêmico, entre os quais me coloco mais como admirador do que propriamente participante de sua brilhante trajetória. Mas, com muita honra, agradeço a oportunidade de oferecer aqui o meu depoimento.

Sobre o trabalho de José María Hernández Díaz no campo da história da educação, sua longa lista de publicações de livros, capítulos de livros, artigos em periódicos qualificados, conferências e muitas outras produções expressam a sua importância como pesquisador e docente. Do mesmo modo, acredito que vários colegas nesta publicação comemorativa terão feito, com bastante propriedade, o merecido destaque sobre a importância de sua obra para o campo histórico-educacional.

Para evitar repetições – ou incorrendo nelas – vou ressaltar dois aspectos da vida acadêmica que considero essenciais para a divulgação e o avanço da ciência mas que, talvez, não gozem do devido reconhecimento. Refiro-me a dois tipos de práticas, de caráter secular e ainda presentes atualmente, que reputo fundamentais na carreira de todo cientista: os eventos e os periódicos científicos. E nesses dois

¹ ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas: Papirus, 2012, p. 16.

quesitos, a partir de minha experiência, considero que a contribuição de José María Hernández Díaz merece ser evidenciada.

1. EVENTOS CIENTÍFICOS

Os eventos científicos fazem parte da vida de todo pesquisador. Tanto na sua formação como nos momentos seguintes, quando passa a gerador e divulgador de conhecimento. Os objetivos desses encontros passam pela discussão de temas de interesse comum dos participantes, pela exposição (visando o debate e a validação) de resultados de pesquisa, incentivar a formação de campos emergentes e a formação de novos pesquisadores. Esses elementos explicitam a importância dos eventos científicos, mas não dão conta de demonstrar a complexidade da organização dos mesmos. Os benefícios advindos dos congressos, simpósios, encontros são evidentes, mas não se costuma valorizar devidamente o esforço despendido para a promoção desses espaços dinâmicos e fundamentais para o avanço da ciência.

Os encontros científicos são, talvez, a forma mais comum de comunicação científica. Mesmo assim, segundo Maiko Rafael Spiess e Marcos Antonio Mattedi, têm sido pouco analisados e compreendidos:

«A atividade científica não é apenas uma relação do cientista com o mundo, mas também uma relação do cientista com outros cientistas. Isso significa que produzir, transmitir ou aplicar o conhecimento científico constitui uma atividade social. Portanto, para comunicar suas descobertas científicas, o cientista precisa entrar em contato com outros cientistas. (...) Neste sentido, um dos aspectos menos conhecidos da dimensão coletiva da ciência, em geral, e da comunicação científica, em particular, são os eventos científicos»².

Na minha avaliação, um grande mérito na carreira do Prof. José María Hernández Díaz, deve ser apontado no esforço despendido na sua atuação continuada de organização de inúmeros eventos científicos no âmbito da Universidade de Salamanca. A seguir, elencarei alguns eventos nos quais participei e que tiveram a mão do Prof. José María em sua organização.

Em comparação com outros membros do grupo que faz parte desta publicação, talvez o início de minhas relações acadêmicas com o Prof. José María Hernández Díaz possa ser considerado tardio. Nossos contatos tiveram início no ano de 2011, envolvendo os preparativos para a organização do X Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA). Por essa época eu estava na presidência da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e, pelo fato da última ocorrência do CIHELA ter sido no Brasil (Universidade do Estado do

² SPIESS, Maiko Rafael & MATTEDI, Marcos Antonio. «Eventos científicos: da Pirâmide Reputacional aos círculos persuasivos». *Revista Sociedade e Estado*, 35 (2), 2020, p. 442.

Rio de Janeiro), em 2009, cabia-me a incumbência de negociar a sede do evento seguinte. Em discussões que se iniciaram em 2009, com o então presidente da Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), Prof. Antón Costa Rico (Universidad de Santiago de Compostela), foi firmado um compromisso para se tentar efetivar o X CIHELA em Espanha. O Prof. Antón Costa Rico, após conversas com representantes de diversas universidades espanholas durante o ano de 2010, sinalizou, no início de 2011, que a Universidad de Salamanca se propunha a sediar o evento em julho de 2012, sob a coordenação do Prof. José María Hernández Díaz. Sob a temática «Formación de élites e educación superior», o congresso teve grande repercussão junto à comunidade de historiadores latino-americanos da educação e pude, a partir dessa parceria inicial, estreitar posteriormente as relações acadêmicas com o Prof. José María. Ainda no âmbito do CIHELA, voltamos a nos encontrar mais à frente, em Toluca (México) em 2014 onde, além de conversas de perfil acadêmico, «desfrutamos» também das emoções proporcionadas pelos reflexos de um terremoto que ocorreu no país naquele ano.

Um segundo congresso, no qual me beneficieei do convite e da cordialidade do Prof. José María Hernández Díaz e da hospitalidade salmantina, foi nas VI Conversaciones Pedagógicas de Salamanca, ocorridas em junho de 2014, sob a temática «Influencias italianas em la educación española e ibero-americana». Nesse evento participei de uma mesa redonda e tive a oportunidade de debater sobre «A pedagogia de Dom Bosco no Brasil». Nessas Conversaciones Pedagógicas pude também conhecer e ou aprofundar relações com diversos pesquisadores espanhóis, com os quais ainda mantenho laços acadêmicos até os dias de hoje. Anos depois, o Prof. José María Hernández Díaz passou a promover, juntamente com as Conversaciones Pedagógicas, o Congreso Internacional Ibero-americano, ampliando o raio de alcance do evento e também as repercussões do mesmo.

Ainda no campo dos eventos, considero importante destacar a participação do Prof. José María Hernández Díaz no Comitê Organizador Local do 56º Congresso Internacional de Americanistas (ICA), promovido em 2018 em Salamanca, no qual tive também a oportunidade de estar presente. Esse evento merece ser lembrado não apenas por sua importância acadêmica, mas também por estar inserido no quadro das comemorações dos 800 anos de criação da Universidade de Salamanca.

2. EDITORIA DE PERIÓDICOS

Neste quesito tenho a destacar a importância do trabalho desenvolvido pelo Prof. José María Hernández Díaz, como editor, junto a dois importantes periódicos da Universidad de Salamanca: *Revista de Historia de la Educación e Aula: Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca*.

Essa é uma das mais importantes atividades no campo da ciência, pois o conhecimento não divulgado tem pouca ou nenhuma serventia. E quando se trata

de conhecimento avaliado pelos pares, avalizado por periódicos de reconhecida qualidade e seriedade no trato com novos saberes, respaldado por instituições consagradas, a confiança do público se consolida. Esse tipo de publicação vem de longa data, mas talvez fosse interessante relembrar o processo de sua afirmação no mundo ocidental, num movimento ligado às práticas das academias e sociedades científicas no século XVIII, como nos atesta Ulrich Im Hof:

«Sempre que as sociedades aspiravam a uma influência mais alargada, publicavam, regra geral, uma revista. Mas as publicações periódicas não eram, de modo algum, um exclusivo das associações. Em termos genéricos, desempenhavam um papel decisivo enquanto inovadora prática de difusão de conhecimentos, posta à disposição de um vasto público. Divulgavam não apenas novidades, notícias do mundo inteiro, acidentes ou crimes, mas também abordagens críticas de determinados temas, com vista ao esclarecimento do público segundo os pressupostos iluministas. Condição indispensável a este projecto era a autonomia profissional dos impressores e dos editores. Tal como o era a maior liberdade possível da publicação»³.

Pode ser percebido que os princípios destacados pelas sociedades científicas iluministas foram preservados e, em muitos casos, ampliados. Ainda hoje, a maioria das sociedades científicas publica revistas especializadas, para as quais transfere sua respeitabilidade, qualificando o periódico. Em outros casos, instituições de renome cumprem esse papel, respaldando a qualidade do trabalho desenvolvido nesses meios de comunicação. Nessa situação, eu destacaria as publicações sob editoria do Prof. José María Hernández Díaz, que têm em sua retaguarda tanto seu prestígio pessoal e do seu conselho editorial, como também a Faculdade de Educação e a própria Universidade de Salamanca. Essa conjugação de editores competentes e instituições reconhecidas gera um grande impacto benéfico no mundo da ciência.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, gostaria de destacar a importância do educador José María Hernández Díaz em todos os seus campos de atuação: pesquisador, docente, editor, organizador de eventos, conferencista, divulgador científico, defensor da cultura regional, entre outros. E em todos os campos em que atuou o fez de forma competente e com paixão, gerando repercussões que se encontram – ainda que minimamente – representadas neste livro.

José María Hernández Díaz, enfim, deixa-nos um legado, que pode ser bem dimensionado quando se visita a página web do grupo de pesquisas *Helmantica Paidea*, talvez uma das mais bem sucedidas iniciativas voltadas à reflexão, à crítica,

³ IM HOF, Ulrich. *A Europa no século das luzes*. Lisboa: Editorial Presença, 1995, p. 141.

à produção e divulgação do conhecimento. E caberá às próximas gerações de professores – e educadores – da Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca darem continuidade. Bem como a seus amigos, admiradores e ex-alunos. Dessa maneira, o trabalho inovador e, em alguns aspectos, pioneiro, por ele desenvolvido terá sequência e os benefícios da ciência poderão ser estendidos de forma mais efetiva.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas: Papirus, 2012.
- IM HOF, Ulrich. *A Europa no século das luzes*. Lisboa: Editorial Presença, 1995.
- SPIESS, Maiko Rafael & MATTEDI, Marcos Antonio. «Eventos científicos: da Pirâmide Reputacional aos círculos persuasivos». *Revista Sociedade e Estado*, 35 (2), 2020, p. 441-471.

LO QUE PUEDE SER Y VALER.
LUCIDEZ Y COMPROMISO
A CHEMA...

M^a LOURDES GONZÁLEZ-LUIS (KORY)
Universidad de La Laguna
mlgonzal@ull.edu.es

SE RESPIRA en nuestro hoy una especie de declive de la pasión por el futuro, de consenso casi generalizado de la inviabilidad de las utopías. Hay una suerte de percepción derrotista de la historia que, sin hacer buena la interesada y desplazada fórmula del fin de la misma, sí que da cuenta –quizás, por primera vez— de un presente sin proyección. La esperanza pasó y no supimos dónde fue. Tal vez se disolvió entre los males del planeta que escaparon al abrir la Caja de Pandora. Un presente al que se ha vaciado de contenido y que se troca en mirador-observatorio que ya no entiende el futuro como aquel territorio de los sueños. Se mastica una renuncia implícita a pensar-nos en un mañana, a imaginar-nos diferentes. Así que nos abordamos en mera clave biográfica –cuando no biológica– y terminamos pensando la historia como se piensa la propia vida. Estamos perdidos.

Junto a esa dificultad para habitar este presente, surgen los empeños de resurrección de lo que ya no es, la reiteración en versión parodia o en versión de empecinamiento reconstructor. Ese futuro concebido como continuación de lo mismo –posiblemente, por ser mirado en clave naturalista y no social– nos cierra en el tópico de la inmutabilidad del orden histórico en el que estamos. Incomprensible y paradójico, por otra parte, al convenir también en esa especie de inestabilidad consustancial al presente y su evidente y, a veces, escandalosa fragilidad. Digo, entonces, que habría de darse un giro de interpretación. El sentido de la historia, no desde las significaciones oficiales que ya se había planteado la Escuela de los

Annales y que marcó la distancia entre Fèvre y Bloch, esa transmisión de quiénes hemos sido que nos han penetrado y conformado, y que hoy nos haría volver a preguntarnos lo de cómo se llega a ser el que se es; o, incluso el por qué y para qué recordar. Esas historias desde el poder que han traicionado la ambición verista de la historia de Ricoeur, que han aniquilado la memoria al anteponer la pretendida objetividad del documento a la experiencia subjetiva del testimonio; que no dejan de ser relatos más o menos interesados, sesgados con un propósito firme, el de expulsar de la historia el relato de la subalternidad. Al final, tan ficcionales como otras narrativas y, la verdad, por higiene mental o refresco prefiero las versiones literarias a las pseudocientíficas (de Brecht a Galeano he sabido mejor de los acontecimientos que en los manuales de Historia al uso). El sentido, pues, de la historia habría de reaparecer, de irrumpir, tal vez, fuera del refugio conocido, en la exterioridad de ese espacio inevitable al que nos hemos resignado, sumado o abandonado. Así, intempestivamente, en el afuera, a la intemperie como un acontecimiento de radical novedad (esa sería, precisamente, la misión del filósofo, el artista, el pedagogo...), la de rescatar y otorgar sentido a las memorias del olvido, aunque fuera sólo con el propósito que guió el relato del protagonista de *La peste* de Camus (1947)⁴: «... para testimoniar en favor de los apestados, para dejar por lo menos un recuerdo de la injusticia y la violencia que les había sido hecha para decir simplemente algo que se aprende en medio de las plagas» (p. 151).

Lo indecible del dolor, lo intraducible de la experiencia que deviene palabra como gesto poético, al decir de Celan. La palabra como gesto testimonial situada en posición de resto: lo «no dicho» (por el verdadero testigo, el que ya no puede hablar), y lo que «queda por decir». Es la palabra de deuda y duelo.

El presente surgiría así, como el tiempo y el lugar donde el pasado nos interpe-la, donde el futuro nos responsabiliza. Para cambiar el mundo actual, es necesario subvertirlo todo, implacablemente, sin complacencias, como insistía Walter Benjamin. Los movimientos de hoy, cada vez más, saben que en este sistema no hay solución. La discusión ahora está en otro nivel: cómo construir el tránsito a ese otro mundo sin reproducir los vicios y los sinsentidos del actual..., imaginar y erigir lo que puede valer. He aquí nuevamente la originalidad de Castoriadis (1989)⁵, la sociedad, dice, es un algo no determinado, algo no completo; un algo dinámico en un hacerse permanente. El imaginario radical da forma a una sociedad abierta, autónoma, que, aun resistiendo, da oportunidad al cambio.

El mundo de las significaciones sociales imaginarias hemos de pensarlo como posición primera, inaugural, irreductible (...) posición que se hace presente y se figura en y por la institución, como institución del mundo y de la sociedad

⁴ CAMUS, Albert (1947): *La Peste*. Versión digital de Ediciones Tauro.com.ar. <http://web.sedu-coahuila.gob.mx/biblioweb/upload/Camus,%20Albert%20-%20La%20Peste.pdf>

⁵ CASTORIADIS, Cornelius (1989): *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, Tusquets.

misma. Es esta institución de las significaciones (...) la que, para cada sociedad, plantea lo que es y lo que no es, lo que vale y lo que no vale, y cómo es o no es, vale o no vale, *lo que puede ser y valer* (pp. 326-327).

Seguimos apoyándonos en el anticipado escepticismo alentador de Castoriadis (2005)⁶, quien de forma tan sencilla como contundente nos sigue perturbando y convocando:

Incluso hay que decir algo más: los pueblos son cómplices activos de la evolución en curso. ¿Lo serán indefinidamente? ¿Quién lo puede decir? Pero algo es seguro: no va a ser corriendo detrás de lo que «se lleva» y «se dice», ni castrando lo que pensamos y queremos, como vamos a aumentar nuestras posibilidades de libertad. *No es lo que existe, sino lo que podría y debería existir, lo que necesita de nosotros* (p. 149).

No hay asunción completa de la responsabilidad personal con el mundo, si no se experimenta vitalmente ese «hacerse cargo» del otro y la otra que se inauguran, sabiendo, además, que toda enseñanza será quimera, que hay un consustancial no-poder. La educación constituye una traducción dinámica de formas de hegemonía. Toda educación posee una naturaleza política, a la vez de que toda relación política o de hegemonía en la sociedad es necesariamente una relación educativa. Además, tiene que recoger la necesaria complejidad de esa misma vida; de ahí que tienen que ser transdisciplinarios; es decir, tienen que superar la arbitraria compartimentación o clasificación disciplinaria del saber, que nos induce a comprensiones parciales y simplistas de la realidad.

Y no, seguramente todo esto no tenga nada que ver con las preocupaciones, y mucho menos con las ocupaciones, por donde han discurrido ríos de tinta, legislaciones, normativas, reformas oficiales e, incluso, alternativos programas de renovación de la función docente, actualizaciones curriculares, metodológicas y evaluadoras, o implementaciones vanguardistas de corte mesológico o tecnológico. Casi siempre coincidentes en sus formulaciones desde una terminología pretendidamente novedosa y aséptica (no neutral, por cierto). De esta forma, en las últimas décadas, han invadido nuestras instituciones educativas de todos los niveles y el quehacer cotidiano de los docentes e investigadores, las determinaciones de unas prescripciones tan exigentes (en lo que a burocracia se refiere), como indeterminadas en cuanto a auténtica proyección real. Así, reordenamientos internos, guías docentes milimetradas, aplicaciones informáticas de todo tipo y para toda coyuntura, cursos, cursitos y jornadas de reciclaje, planeando en un universo infinito de estériles horas de reuniones y relleno de cuadros, informes, planillas, cálculo de créditos... conforman el tiempo y el espacio docente de cualquier centro educativo

⁶ CASTORIADIS, Cornelius (2005): *Escritos Políticos. Antología*. Colección Clásicos del Pensamiento Crítico, Madrid. Los subrayados son nuestros.

hoy. Eso sí, aparece como la necesaria e inobviable respuesta procedimental a un cambio exigido y obtenido: la adaptación de la escuela y el magisterio a los signos de los tiempos, a la sociedad del conocimiento, a la era digital. Inundados por un lenguaje ad hoc de competencias, habilidades y destrezas conforme a objetivos generales, específicos y transversales, que suponen el alcance de una eficiencia que promueve la consecución de la tan ansiada como ignota excelencia. Y mientras repartimos créditos, caemos en el descrédito. La jerga de la empresa incorporada a la academia. El lenguaje, modos y usos mercantiles se han adueñado de los claustros; han penetrado las políticas educativas, los centros docentes y hasta las conciencias del profesorado. Y no es el mero y socorrido pragmatismo en pro de la eficacia, a tenor del varapalo de las estadísticas donde siempre salen malparados los mismos (la mediocridad también tiene historia y geografía). No, todo esto no es inocuo. Es una trampa medida y calibrada. Lo peor, sin el más mínimo cuestionamiento sobre la sustancia o la deriva de este perverso y conspiratorio entretenimiento; al menos, no más allá, de la habitual queja gremial o el atisbo de una anegante y sumisa decepción. Ni tiempo, ni ganas para lo importante, para revisar los por qué, cómo y para qué de lo que hacemos; ni para generar espacios donde compartir inquietudes, críticas, enfrentamientos o recreaciones a lo dado. Incluso hay hasta un alto índice de éxito en este secuestro. Muchos colegas han sucumbido, cual síndrome de Estocolmo, a las supuestas bondades de estas reorientaciones. Y han convertido en objeto indiscutible de sus vidas la promoción y autopromoción en este modelo. Un saber muerto. Mientras los educadores, transmisores del conocimiento o portadores de la cultura de cualquier ámbito, maestros, profesores, investigadores, académicos, intelectuales, pensadores y hasta artistas estén dentro del canon y, además, impelidos al sostenimiento y la canonización de un orden dado, no habrá resquicios para la irreverencia o la herejía, al menos no significativamente. Ha sido una inteligente estrategia sistémica para erradicar la figura creativa y abierta intelectualmente del docente e imponer un perfil de profesor siervo de un pequeño mundo de presunta especialización y realmente endogámico. Ese mundillo de castas alardea de rigor mientras se esconde tras un lenguaje críptico y oscurantista de competencias, eficiencias, pertinencias y excelencias..., también demencias y delincuencias.

Lo pedagógico habrá de recuperar su originaria vocación de puente entre la ética y la política. La educación entendida, entonces, como genuino acto político, abriendo nuevos corredores epistemológicos. Todas estas asunciones nos enfrentan a una tarea originalmente sufriente, permanentemente inquietante, sin reposo, sin consecuciones últimas, sin meta, con la frustración del 'sin destino', al menos, a priori. Habremos de sentirnos contemporáneos de un tiempo que se identifica por la fugacidad, y pensar la universidad no como un totem, sino como barro moldeable; no como un recinto tapiado, postalmente localizado, sino como emergencia sorpresiva de un no-lugar rehitable, dúctil, móvil, como el espacio sin prefigurar para el siguiente interrogante, el próximo trazado, la convocatoria siempre abierta

y vinculante de otro saber, de otra sensibilidad, de ese otro pensamiento comunicable, transmisible, que se hace aprendizaje. En un contexto hostil como el que habitamos asumir el reto de educar para..., de hablar de educación, pensar sobre..., construir discursos hacia... (teniendo en cuenta, además, el ante, bajo, con, contras, según...) más que un debate preposicional, termina siendo un ejercicio de funambulismo. Y es que educar hoy, formar a nuestros jóvenes en un aciago presente y para un incierto futuro –sobre todo desde la reflexión ética– no deja de ser una apuesta en la cuerda floja. Y ahí se traduce *el dolor de la lucidez*.

No hemos de educar para la satisfacción, para responder a las necesidades individuales, ni para la adaptación evolutiva, ni para el encaje social y, ni mucho menos, para alcanzar el éxito. Los conocimientos son fundantes, muchos y diversos, se transmiten, se adquieren, se olvidan, se bifurcan, se renuevan o se abandonan; el saber es otra cosa, es esa lucidez dolorosa, esa condena a la eterna insatisfacción, a tener siempre más preguntas que respuestas, más dudas que certezas, es un viaje sin retorno y sin destino que se mantiene de la curiosidad permanente y el cuestionamiento hiriente al interior y al exterior. Así que no, no se trata de educar, estudiar, investigar, aprender... para triunfar o para ser feliz (la felicidad es un concepto relativo, demasiado sobrevalorado, desconocido y aún por discutir y descubrir; tal vez, habría que empezar por redefinir los contenidos de la felicidad). Se trata de traducir toda esa experiencia que da el conocimiento y la vida en el mundo en un saber doliente, indignado, reflexivo, catártico, iluminador y de ruptura. Un saber que se conquista siempre en batalla, en guerra contra sí mismo y contra la comodidad y la inercia.

Por eso NO, no se trata de participar de la rueda que prepara las piezas para que se adapten a la maquinaria estable y establecida, o de la adaptación y complacencia rápida con los modismos, las virtualidades, la confusión entre información en red y red de conocimientos, la transmisión de la artificialidad, eso sí, entretenida y gamificada. No, los atractivos que ejerce el código estúpido que nos inunda, no puede hacernos sucumbir en este *ascenso de la insignificancia*. No será un camino cómodo, ni abocado al éxito. Porque no se trata de aceptar «la paz de los muertos». Y por todo eso, seguramente el acto de educar, de pensar, de vivir desde la lucidez es un acto fracasado. Pero sentirse sanos, satisfechos y triunfadores en un mundo enfermo, sufriente y derrotado, es la alternativa del esperpento y la idiotización definitiva.

Valga pues como sentido tributo, este breve texto, al modo de los *ensayos mínimos sobre la universidad deseada* de nuestro homenajeado. Porque el profesor José María Hernández Díaz (Chema), participa de ese imaginario radical que reclamamos, porque no ha sucumbido al código estúpido y el triunfo de lo irrelevante que invade la academia, porque su contribución a la historia de la educación transcende de la propia disciplina y su lúcido compromiso con una cultura de vida, con una pedagogía que vincula lo ético y lo político, *ha sido, es y seguirá siendo, valioso*.

CHEMA DESDE TOURS

JEAN-LOUIS GUEREÑA
I.C.D., Universidad de Tours
jean-louis.guerena@univ-tours.fr

CONOCIMOS a Chema Hernández Díaz –así como a otros salmantinos e historiadores de la educación (como Agustín Escolano, Julio Ruiz Berrio, Alejandro Tiana Ferrer, Antonio Viñao Frago...)– en ocasión del coloquio internacional de Historia de la Educación –el séptimo de la I.S.C.H.E. (*International Standing Conference for the History of Education*)– celebrado en Salamanca en 1985 acerca de la historia social de la Universidad y en el cual presentamos una comunicación acerca de la «Extensión Universitaria», cuando Chema lo hizo sobre «La condición de los estudiantes de Salamanca en el umbral del siglo xx», mostrando ya su interés en torno a la historia universitaria¹.

Acabábamos entonces de crear, en 1983, en el seno de la Universidad de Tours, junto con nuestros colegas Jean-René Aymes –fallecido hace poco– y Ève-Marie Fell, con gran ilusión pero pocos medios como suele ser en ciencias humanas y sociales, un centro de investigación dedicado al estudio histórico de la educación en los mundos ibérico e iberoamericano (el CIREMIA), al cual Chema se asoció rápidamente, manteniendo hasta nuestros días una cordial relación, no exenta de algunas tensiones².

¹ Jean-Louis Guereña, «La projection sociale de l'Université à la fin du XIX^e siècle: l'*Extension Universitaire* en Espagne», en *Higher Education and Society. Historical Perspectives. 7th International Standing Conference for the History of Education*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1985, vol. I, pp. 208-218; José María Hernández Díaz, «La condición de los estudiantes de Salamanca en el umbral del siglo xx», *Ibid.*, vol. II, pp. 336-349.

² Jean-Louis Guereña, «L'Éducation en Espagne et en Amérique latine. Activités du Centre de Recherche de l'Université de Tours», *Histoire de l'Éducation*, Paris, n^o 29, enero de 1986, pp. 77-78.

Si bien la primera publicación dentro de este programa colectivo de investigación fue un modesto volumen interno al departamento de estudios hispánicos (*Escuela y Sociedad en España y en Latinoamérica*), a partir de 1985, nos atrevimos a convocar periódicamente encuentros internacionales en ese marco, cuyo éxito nos desbordó rápidamente, pues obviamente no éramos solo investigadores sino también enseñantes.

En total, fueron unos diez coloquios, aunque la numeración de las publicaciones correspondientes en la serie «Études Hispaniques» de las Publicaciones de la Universidad de Tours —entonces inexistentes, cabe recordarlo— fue bastante superior, pues incluyó unos volúmenes anteriores a la creación del centro y, además, muchos de ellos fueron números dobles.

Por su parte, Chema había leído unos años antes su tesis de doctorado bajo la dirección de Agustín Escolano —entonces catedrático de Historia de la Educación en la Universidad de Salamanca, desde 1975, antes de pasar en 1992 a la Universidad de Valladolid—, sobre la educación en Salamanca durante el último cuarto de siglo del siglo XIX³.

La página «Dialnet» de Chema, aunque incompleta, ofrece un buen muestrario, cuantitativo y cualitativo, de las líneas de investigación cultivadas por el salmantino, de 1977 a 2021: nada menos que 97 artículos de revistas, 120 colaboraciones en obras colectivas, 29 reseñas, 31 libros y 27 publicaciones coordinadas, registradas en la actualidad⁴.

Con Chema, nos unía un común interés por la historia social y cultural en la época contemporánea, asociada a la historia económica y política, sin olvidar la historia de las ideas pedagógicas. Nuestra integración durante tres años a la Sección científica de la Casa de Velázquez en Madrid nos permitió desarrollar un amplio proyecto de investigación en torno a la historia de la educación popular y, entre otros temas, proseguir la fructuosa colaboración iniciada con Chema⁵.

Ver también Jean-Louis Guereña, «Jean-René Aymes et le CIREMIA, une histoire déjà longue», Presentación preliminar a Jean-René Aymes, *Voir, comparer, comprendre. Regards sur l'Espagne des XVIII^e et XIX^e siècles*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2003, pp. 17-20; Jean-Louis Guereña y Mónica Zapata, «Ève-Marie Fell et le CIREMIA», en la Introducción a *Culture et Éducation dans les Mondes Hispaniques. Essais en hommage à Ève-Marie Fell*, Tours, Presses Universitaires François-Rabelais (Série «Études Hispaniques», XVII), 2005, pp. II-III.

³ José María Hernández Díaz, *La educación en Salamanca durante la Restauración (1875-1900)*, Tesis doctoral bajo la dirección de Agustín Escolano Benito, Universidad de Salamanca, 1980, 3 t., 994 pp.

⁴ Documento consultado el 10-II-2022 en la dirección <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=119586>.

⁵ Jean-Louis Guereña, *Pour une Histoire de l'Éducation populaire en Espagne (1840-1920)*, Thèse pour le doctorat d'État sous la direction d'Albert Dérozier, Besançon, Université de Franche Comté, 1989, 5 vols., XI-1155 p. Ver Jean-Louis Guereña, «Entre Francia y España. Vivencias y reflexiones sobre un itinerario», en *Exilio, memoria personal y memoria histórica. El hispanismo francés de raíz*

Como se sabe, los estudios históricos relativos a la educación conocieron en España a partir de los años ochenta del siglo pasado un importante auge así como su profunda transformación, coincidiendo con la expansión de la historia social y cultural y el desplazamiento progresivo de la historia tradicional de la pedagogía hacia una historia más «integral» o «global» de la educación⁶.

Si bien Chema no participó personalmente en el primer coloquio de Tours acerca de la historia de la enseñanza primaria en España y en Latinoamérica, del siglo XVIII hasta finales del siglo XX (con el subtítulo de «Políticas educativas y Realidades escolares»), celebrado a finales de noviembre de 1985, una nutrida representación salmantina asistió al mismo (Leoncio Vega Gil, Juan Francisco Cerezo Manrique, J. Alfredo Jiménez Eguizábal, Clementina García Crespo)⁷.

Posteriormente, Chema sí estuvo presente en dos manifestaciones complementarias, el coloquio de Tours de principios de diciembre de 1987, relativo a las relaciones entre Iglesia y Escuela, con una intervención relativa a la «Ofensiva escolar de la Iglesia en Ávila (1897-1931)», así como en el de Madrid, celebrado a mediados de junio de 1987 en la Casa de Velázquez, con la colaboración de la U.N.E.D., acerca de las relaciones entre las clases populares, la cultura y la educación, tratando de las Escuelas de Artes y Oficios en la Restauración⁸.

En el marco del siguiente programa de investigación del CIREMIA relativo a la historia de las universidades de la edad media hasta finales del siglo XX, siempre enfocando conjuntamente los casos español y latinoamericano, y que dio lugar a la celebración de dos coloquios complementarios («Estructuras y actores», por una

española en el siglo XX, editado por Ricardo García Cárcel y Eliseo Serrano Martín, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 2009, pp. 187-196.

⁶ Ver, por ejemplo, Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio, Alejandro Tiana Ferrer, «Introducción» a *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, editado por Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana Ferrer, Madrid, C.I.D.E. (Investigación, 92), 1994, pp. 9-11; Jean-Louis Guereña, «L'Enseignement en Espagne XVIe-XXe siècles. Présentation» del número monográfico de la revista francesa *Histoire de l'Éducation*, n.º 78, mayo de 1998, pp. 5-8.

⁷ *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIII^e siècle à nos jours - Politiques éducatives et Réalités scolaires*, editado por Jean-René Aymes, Ève-Marie Fell y Jean-Louis Guereña, Tours, Publications de l'Université de Tours (Série «Études Hispaniques», VI-VII), 1986, VIII-632 p. En las referencias bibliográficas siguientes, solo indicamos la fecha de publicación y no la de celebración del coloquio en cuestión.

⁸ José María Hernández Díaz, «Ofensiva escolar de la Iglesia en Ávila (1897-1931)», en *École et Église en Espagne et en Amérique latine - Aspects idéologiques et institutionnels*, editado por Jean-René Aymes, Ève-Marie Fell y Jean-Louis Guereña, Tours, Publications de l'Université de Tours (Série «Études Hispaniques», VIII-IX), 1988, pp. 245-263; «Burguesía liberal y educación popular en la España interior. Las Escuelas de Artes y Oficios en la Restauración», en *Clases populares, Cultura, Educación. Siglos XIX-XX. Coloquio hispano-francés (Casa de Velázquez, Madrid, 15-17 junio de 1987)*, editado por Jean-Louis Guereña y Alejandro Tiana, Madrid, Casa de Velázquez-U.N.E.D., 1989, pp. 241-251.

parte y «Desafíos, contenidos e imágenes», por otra), Chema solo intervino en el marco del segundo acerca de la pedagogía de la Universidad liberal, concretándose en la situación salmantina durante la monarquía isabelina (1845-1868)⁹.

Chema ya no participó en los coloquios y en las publicaciones posteriores del CIREMIA llevados a cabo en Tours en los años siguientes, sea en torno a la temática «Familia y Educación», la de los «Estereotipos culturales y construcciones identitarias» o a la cuestión de la Imagen en la transmisión de los saberes (con dos coloquios sucesivos, respectivamente «Imagen y transmisión de los saberes» y «Texto e Imagen»)¹⁰.

Cabe aludir sin embargo a su intervención en 2005 sobre los manuales de paidología en una publicación de la U.N.E.D. —de la que fuimos profesor invitado durante un curso—, acerca de los manuales escolares (en España, Portugal y América Latina), dentro del programa MANES desarrollado por aquella universidad, aunque de hecho, se trataba de un conjunto de trabajos presentados primero en el XXII Congreso de la ISCHE celebrado en septiembre de 2000 en Alcalá de Henares sobre «El libro y la educación»¹¹.

Chema, que ya había realizado una primera incursión en el tema en el IX^o Coloquio de Historia de la Educación (1996), prosiguió esta aproximación a los libros de paidología, realizando en 2008 una nueva edición del manual de Domingo Barnés Salinas (1879-1941), editado en 1932, con una sustanciosa introducción, dentro de la colección patrocinada por la SEDHE de «Clásicos de la Educación»¹².

⁹ José María Hernández Díaz, «La pedagogía de la Universidad liberal. Salamanca (1845-1868)», en *L'Université en Espagne et en Amérique latine du Moyen-Age à nos jours. II. Enjeux, contenus, images*, editado por Jean-Louis Guereña y Ève-Marie Fell, Tours, Publications de l'Université de Tours (Série «Études Hispaniques», XIII-XIV), 1998, pp. 363-378.

¹⁰ *Famille et Éducation en Espagne et en Amérique Latine*, editado por Jean-Louis Guereña, Tours, Publications de l'Université François Rabelais (Série «Études Hispaniques», XV-XVI), 2002, III-686 p.; *Stéréotypes culturels et constructions identitaires*, editado por Florent Kohler, Tours, Presses Universitaires François Rabelais (Série Études Hispaniques, XVIII), 2007, 234 p.; *Image et Transmission des Savoirs dans les Mondes Hispaniques et Hispano-américains*, editado por Jean-Louis Guereña, Tours, Presses Universitaires François Rabelais (Série Études Hispaniques, XIX), 2007, 707 p.; *Texte et Image dans les Mondes Hispaniques et Hispano-Américains*, editado por Jean-Pierre Castellani y Mónica Zapata, Tours, Presses Universitaires François Rabelais (Série Études Hispaniques, XX), 2007, 436 p.

¹¹ José María Hernández Díaz, «Los manuales de Paidología en España», en *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX)*, editado por Jean-Louis Guereña, Gabriela Ossensbach y María del Mar del Pozo, Madrid, UNED Ediciones (Proyecto MANES), 2005, pp. 179-193.

¹² José María Hernández Díaz, «La Paidología en España a principios del siglo xx. Emergencia de una disciplina», en *IX^o Coloquio de Historia de la Educación. El Currículum: Historia de una mediación social y cultural*, Granada, Ediciones Osuna, 1996, vol. 1, pp. 79-88; Domingo Barnés Salinas, *Paidología*, Edición de José María Hernández Díaz, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva-Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (Memoria y Crítica de la Educación. Serie Clásicos), 2008, 309 p.

Pero nuestra colaboración con Chema no terminó ahí, pese a que tengamos que mencionar cierta tendencia a demorarse en sus compromisos. En efecto, invitamos a Chema en participar en varias revisiones historiográficas en el campo de la historia de la educación, sea en 1998 en el marco de la revista francesa *Histoire de l'Éducation*, sea en el seno de dos publicaciones complementarias del Ministerio español de Educación (editadas respectivamente en 1994 y en 2010), junto con Julio Ruiz Berrio, ya fallecido, y Alejandro Tiana Ferrer¹³.

Pese a que se trate de un ejercicio un tanto complicado –teniendo en cuenta la masa de estudios locales– y, desgraciadamente, rápidamente perecedor, nos parecía sin embargo útil establecer un balance de la investigación en historia de la educación, así para los jóvenes investigadores, ayudándoles a situarse frente a una multitud de publicaciones no siempre fáciles de conocer, así para profesionales procedentes de otras áreas temáticas o geográficas, permitiéndoles saber las líneas de investigaciones cultivadas en el marco histórico-educativo. Obviamente, la revolución introducida por Internet ha reducido el interés de tales estudios. Pero tienen el mérito de establecer un estado de la cuestión en un momento dado. Las numerosas referencias bibliográficas incluidas en los volúmenes de 1994 y 2010 ofrecen un buen conjunto de datos al respecto.

En las tres publicaciones en cuestión, Chema se unía a un colectivo de investigadores procedente de varias universidades españolas. En la conocida revista francesa de historia de la educación, que también pudo interesar al lectorado español, Chema trataba de la Universidad en la España contemporánea (1812-1983) cuando otro salmantino, Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares se refería a las universidades españolas en la época moderna.

Otros artículos tenían que ver con la construcción de las disciplinas en la enseñanza secundaria en el siglo XIX (Jean-Louis Guereña), el espacio y el tiempo escolares como objeto de historia (Antonio Viñao Frago), los manuales escolares en la España contemporánea (Manuel de Puelles Benítez y Alejandro Tiana Ferrer), la renovación pedagógica en España de finales del siglo XIX a 1939 (Julio Ruiz Berrio), las asociaciones profesionales y los sindicatos en la enseñanza (Aida Terrón Bañuelos) y Sociedad y política educativa en la España franquista (Alejandro Mayordomo).

Finalmente, una «crónica científica» presentaba las sociedades y revistas de historia de la educación, los archivos y biblioteca del Ministerio de Educación, el

¹³ José María Hernández Díaz, «L'Université dans l'Espagne contemporaine (1812-1983)», en *L'enseignement en Espagne XVII-XXI siècles*, editado por Jean-Louis Guereña, *op. cit.*, pp. 31-56; «Espacios escolares, contenidos, manuales y métodos de enseñanza», en *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, *op. cit.*, pp. 191-213; «La Universidad: aspectos institucionales», en *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*, editado por Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana Ferrer, Madrid, Ministerio de Educación, 2010, pp. 145-158.

Museo de Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid y el fondo hispánico de la biblioteca del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica, hoy trasladada a la Escuela Normal Superior de Lyon.

En 1994, coincidiendo con el décimo aniversario del CIDE (1983-1983), publicamos una revisión de la investigación histórico-educativa durante aquel periodo, abarcando diversos campos, fundamentalmente relacionados con la enseñanza primaria y referidos a los siglos XIX y XX: «Analfabetismo y Alfabetización», por Antonio Viñao Frago; «La estadística escolar», por Jean-Louis Guereña; «La escuela pública», por Julio Ruiz Berrio; «La escuela privada», por Alejandro Tiana Ferrer; «La educación popular», por Jean-Louis Guereña y Alejandro Tiana Ferrer; «La educación contemporánea de las mujeres», por Pilar Ballarín Domingo; «Espacios escolares, contenidos, manuales y métodos de enseñanza», por José María Hernández Díaz; «La formación del magisterio», por Narciso de Gabriel; «Las corrientes pedagógicas», por Bernat Sureda.

El volumen titulado *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX* proponía abordar temáticas no contempladas en el volumen anterior, como las enseñanzas secundaria y superior o el sindicalismo de los enseñantes. En ese marco, como queda dicho, Chema trataba de la historia universitaria en cuanto a los aspectos institucionales. Otros trabajos enfocaban «Política de la educación y políticas educativas» (Manuel de Puelles Benítez), «Historia de la infancia. Historia de la educación infantil» (Carmen Sanchidrián Blanco), «La enseñanza secundaria» (Antonio Viñao Frago), «La universidad: vida universitaria» (Jean-Louis Guereña), «Estatuto socioeconómico y actividad sindical del profesorado» (Aida Terrón Bañuelos), «Los manuales escolares» (Alejandro Tiana Ferrer) y «La educación social» (Julio Ruiz Berrio).

Nuestra prolongada relación intelectual con Chema ha de completarse con nuestra propia implicación en revistas salmantinas de educación y en publicaciones editadas por él mismo amén de varias invitaciones en cursos de doctorado o en tribunales de tesis doctorales leídas bajo su dirección en la Universidad de Salamanca.

Fundada en 1982 por Agustín Escolano, la revista *Historia de la Educación* se presentaba como una revista interuniversitaria, de la que Chema fue uno de los secretarios de redacción y luego su director (desde el nº 30, 2011). Hasta el año 2010, la revista, de periodicidad anual y editada por Ediciones Universidad de Salamanca, fue el órgano de comunicación científica de la SEDHE.

En ese marco, hemos publicado un artículo sobre la estadística escolar (en 1988), una bibliografía sobre la enseñanza secundaria (en 1988) y dirigimos la parte monográfica del nº 21 (correspondiente oficialmente al año 2001) dedicado a la educación popular¹⁴.

¹⁴ Jean-Louis Guereña, «La estadística escolar en el siglo XIX», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, Salamanca, nº 7, 1988, pp. 137-147; «La enseñanza secundaria en la Historia de la

Fundada en 1985, la revista *Aula* viene editada por la Universidad de Salamanca como revista de pedagogía. Actualmente dirigida por Chema, publicó en su nº 27 (2021) un interesante monográfico dedicado a las revistas pedagógicas de divulgación. Invitado por Chema, publicamos unas notas acerca de las revistas francesas de divulgación histórica, ciñéndonos en particular en el caso de la revista *L'Histoire*¹⁵.

Finalmente, hemos de aludir a nuestra colaboración en algunas publicaciones individuales o colectivas de Chema. Conociendo nuestra dedicación al tema de la sociabilidad, Chema nos propuso prologar su estudio sobre el Casino Obrero de Béjar¹⁶. Hemos participado asimismo en dos de las publicaciones referidas a las influencias internacionales en la educación española, lógicamente en nuestro caso las francesas y belgas¹⁷.

Suponemos que, gran trabajador, Chema querrá descansar algo, ahora que llega a la hora de la jubilación académica, pero creemos que querrá seguir investigando en muchos de los frentes que tiene abiertos y que seguiremos manteniendo en el futuro alguna forma de colaboración científica.

educación en España», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, Salamanca, nº 17 [*Historia de la Educación Secundaria*], 1998, pp. 415-443; *La educación popular en los siglos XIX y XX*, Parte monográfica de *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, Salamanca, nº 20, 2001 [2003], pp. 3-188 [artículos], 415-428 [documento] y 483-489 [bibliografía].

¹⁵ Jean-Louis Guereña, «Algunas notas sobre las revistas francesas de divulgación histórica. El caso de *L'Histoire*» *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, Salamanca, nº 27, 2021, pp. 91-98.

¹⁶ Jean-Louis Guereña, «El Casino Obrero de Béjar en el marco de la sociabilidad popular», Prólogo a José María Hernández Díaz, *Casino Obrero de Béjar 1881/2006 Instrucción, Moralidad y Recreo*, Béjar, Casino Obrero de Béjar/Ateneo popular, 2010, pp. 13-16.

¹⁷ Jean-Louis Guereña, «La referencia europea en la educación española (1875-1914). La mediación francesa», en *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*, editado por José María Hernández Díaz, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca (Aquilafuente, 177), 2011, pp. 161-183; «Influencias belgas en la educación popular en España a finales del siglo XIX y en el primer tercio del XX. El caso de la Casa del Pueblo y del movimiento socialista (1897-1929)», en *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana*, editado por José María Hernández Díaz, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca (Colección Aquilafuente, 272), 2019, pp. 121-147.

LA PEDAGOGÍA VIAJERA MI ENCUENTRO CON LAS CONVERSACIONES PEDAGÓGICAS DE SALAMANCA

GONZALO JOVER

Universidad Complutense de Madrid

gjover@ucm.es

CONOCÍ A JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ a mediados de los años noventa, con ocasión de un tribunal de oposición en el que coincidimos en la Universidad de Málaga. Ya entonces seguía su trabajo, pero no había podido comprobar en persona su pasión intelectual, unida a su compromiso con la educación sin exclusiones y su carácter agradable y abierto.

Aquel encuentro personal supuso, como suele pasar tantas veces, el inicio de una relación académica que se ha extendido hasta la actualidad. Entre otros aspectos, ésta se ha materializado en la participación continuada en la línea de investigación que el profesor Hernández ha promovido en torno a lo que podríamos llamar la pedagogía viajera, emulando a Popkewitz (Popkewitz 2005). A lo largo de estos años, he asistido varias veces a las *Conversaciones Pedagógicas* sobre las influencias transfronterizas en la educación, que organiza periódicamente en la Universidad de Salamanca, con intervenciones que me han permitido ir desgranando la trama de trasiegos internacionales que se dan cita en la configuración institucional del conocimiento pedagógico en nuestro país. Lo que presento a continuación, en homenaje a mi estimado colega y admirado profesor, es un pequeño resumen del resultado de esta colaboración en las *Conversaciones* de 2008, 2009, 2016 y 2019.

La pedagogía como disciplina académica cobra cuerpo en España entre finales del siglo XIX e inicios del XX, impulsada por un conjunto de realizaciones, como la creación de las escuelas normales a mediados del XIX y la introducción de esta disciplina en la formación de maestros y maestras, la celebración de los primeros congresos pedagógicos, o la creación en 1882 del Museo de Instrucción Primaria, más tarde rebautizado como Museo Pedagógico Nacional, en el que en 1901 comienza a impartirse un curso de pedagogía. El momento fundacional puede situarse en 1904. Por Real Orden de treinta de abril de ese año, se crea la Cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central de Madrid, y se nombra para su desempeño a Manuel Bartolomé Cossío, uno de los promotores de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). El informe del Consejo de Instrucción Pública que acompaña a la Orden, menciona los seminarios pedagógicos existentes en varias universidades del entorno alemán como precedente de la orientación teórico-práctica que debía tener la enseñanza, y que justificaba la pertinencia de Cossío para el puesto como Director del Museo Pedagógico Nacional (Consejo de Instrucción Pública, 1904).

El adjetivo *superior*, con que se califica la cátedra, era a veces empleado en algunas disciplinas que se abrían paso en la universidad, para distinguirlas de otras formas de conocimiento *inferiores*. A Cossío no le agradó esta denominación, tal como declaró en una conferencia pronunciada en Bilbao al poco de tomar posesión de la Cátedra:

También acerca del maestro conviene combatir un fetichismo. Consiste en creer, como cree la generalidad, que hay categorías en la función educadora; que hay una jerarquía docente que va aneja al cargo; que hay, en suma, varias Pedagogías, una superior y otra inferior, cuando no también otra intermedia.

No voy a negar, como comprenderéis, que existe semejante serie gradual en nuestro organismo administrativo y en el de todo el mundo; lo que niego rotundamente es el valor de aquel prejuicio que en la conciencia social hoy, históricamente, está arraigado, y de donde procede esa uniforme común organización del Cuerpo docente, a saber: que para la función del maestro de escuela basta con una formación pedagógica elemental o inferior, mientras que a la esfera universitaria corresponde, por necesidad, una Pedagogía superior, de orden más elevado (Cossío, 1966: 191 y 192).

La propuesta de Cossío para hacerse cargo de la Cátedra de Pedagogía Superior contó con la oposición de varios profesores de la Universidad Central y de la Facultad de Filosofía y Letras. Una posible causa de este recelo es la que apunta a la debilidad del conocimiento pedagógico. En aquel mismo año de 1904, Émile Durkheim se refería a esta minusvaloración al inicio de su curso sobre *La Evolución Pedagógica en Francia*, cuando hablaba del prejuicio «que golpea a la pedagogía en general con una especie de descrédito. Ésta se presenta como un modo muy inferior de especulación» (Durkheim, 1990: 10). Pero cabe también la sospecha de que

tal recelo no tuviese que ver con la *debilidad* del conocimiento pedagógico, sino, todo lo contrario, con la *fortaleza* que pudiese adquirir una pedagogía, elevada al rango de disciplina académica, que, desde los referentes filosóficos y axiológicos de la Institución Libre de Enseñanza, abogaba por una educación neutral y aconfesional, cuestionando de este modo los pilares tradicionales de la enseñanza.

A lo largo de las primeras décadas del siglo xx se suceden otras iniciativas que van apuntalando la institucionalización de la pedagogía, principalmente la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, creada en 1909 para la formación del profesorado de las escuelas normales, y el Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, fundado por el pedagogo catalán Joaquín Xirau en 1930. Iniciativas que dieron lugar a la creación de la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Madrid, en 1932, y en la Universidad de Barcelona un año más tarde.

El Decreto de veintisiete de enero de 1932 que instituye a estas secciones, sitúa su objetivo en «el cultivo de las ciencias de la educación y el desarrollo de los estudios superiores pedagógicos y para la formación del profesorado de segunda enseñanza y Escuelas Normales, Inspectores de primera enseñanza y Directores de grandes escuelas graduadas» (Gaceta de Madrid, 1932: art. 1). Para llevar a cabo la formación, se establecen ocho cátedras: Filosofía, Paidología, Pedagogía, Historia de la Cultura, Historia de la Pedagogía, Biología Aplicada a la Educación, Fisiología Humana e Higiene Escolar, y Metodología de las Ciencias Sociales y Económicas.

Un aspecto que suele pasar desapercibido es el uso en el Decreto de la expresión «ciencias de la educación», en plural. Esta denominación había circulado en España en las primeras décadas del siglo xx. En los años treinta cobra carácter formal en algunas disposiciones oficiales, coincidiendo con el paso de Domingo Barnés por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Barnés pertenecía a la segunda generación de miembros de la Institución Libre de Enseñanza. Durante la época en la que fue Subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública, se aprueba la creación de las secciones de pedagogía. Aunque el influjo de la ILE está, por tanto, presente también en esta creación, el referente aquí ya no es la vieja pedagogía alemana, sino que nos traslada a Suiza, más concretamente a Ginebra, donde Édouard Claparède había fundado en 1912 el Instituto J.J. Rousseau, con el nombre de Escuela de Ciencias de la Educación, movido por la aspiración a construir la pedagogía al modo de la psicología experimental, sacándola de su tradicional entronque filosófico. Barnés conocía bien el Instituto y la psicología funcional de Claparède, siendo también uno de los principales difusores en nuestro país de la pedagogía del filósofo pragmatista americano John Dewey.

La creación de las secciones de pedagogía en las universidades de Madrid y Barcelona bajo un modelo de ciencias de la educación, impulsada muy probablemente por Barnés, suponía, por tanto, la continuidad de los afanes de la Institución Libre

de Enseñanza por llevar la pedagogía a la universidad, que había encontrado su primera expresión en 1904 con la provisión de la Cátedra de Pedagogía Superior. Pero de algún modo representaba también una ruptura. Atrás quedaba la vieja pedagogía de corte idealista. Algo, no obstante, perduraba de la intencionalidad pedagógica original, que impedía disolver la totalidad de la pedagogía en un conocimiento experimental. Frente al pragmatismo americano, y más en sintonía quizás con la psicopedagogía de Claparède, la modernización que se pretendía no podía suponer la pérdida de referencia al mundo de los fines e ideales. El espíritu aconfesional y neutro que inspiraba la ILE no permitía llegar tan lejos, tal como anunciaba el propio Barnés en un trabajo de 1920 a propósito de las posibilidades educativas de un positivismo humanista:

En lugar de buscar al hombre en la Historia y en la Sociología, en decir, en lugar de buscar la realidad que el hombre ha creado, y pretender que la educación la ofrezca como modelo y encadene a las nuevas generaciones a esa realidad, debía el Humanismo buscar lo que hay en el hombre de permanente y, a la par, evolutivo: su espíritu; más atento, en su impulso ascendente, al porvenir que al pasado. Porque es su función vital la previsión de ese porvenir, su proyección en él, el continuo ensayo con la realidad perfectible, su tendencia de único ser finito capaz de aspirar a lo infinito (Barnés, s.f.: 45-46).

Así pues, no hay que extrañarse de que en las secciones de pedagogía de Madrid y Barcelona de los años treinta, las ciencias de la educación se planteasen con un sentido amplio, para incluir, junto con contenidos de orientación experimental, otros de carácter más filosófico-normativo, a cargo éstos de profesores como Juan Zaragüeta y María de Maeztu, en Madrid, o Joaquín Xirau, en Barcelona. El impulso que animaba a estos profesores era el de la renovación, impulso prontamente truncado por la guerra civil española, que supuso la paralización de la actividad de estas secciones.

Tras la contienda civil e instaurada la dictadura, los estudios de pedagogía no se reorganizarán oficialmente hasta 1944, en Madrid, y diez años más tarde en Barcelona. El Decreto que dio lugar a esta reapertura hablaba, de hecho, de «creación» (Boletín Oficial del Estado, 1944: 5912), quién sabe si con la intención de dejar patente la ruptura con el periodo anterior. Consecuentemente con esta desvinculación de cualquier vestigio del pasado, las cátedras creadas en 1944 guardan poca relación con las previstas doce años antes, y resitúan la pedagogía en el universo de una vocación espiritualista de cuño católico que pudiese corregir los excesos de la pujante visión experimental (García Hoz, 1944). La reapertura de las secciones de pedagogía supuso, de este modo, la vuelta a la pedagogía en singular.

Pero a finales de los sesenta vuelve a resurgir con fuerza el modelo de las ciencias de la educación como estructura administrativa y epistemológica de los estudios. El contexto es ahora distinto al de los años treinta. Estamos en la época

del final de la dictadura, en la que los objetivos abiertamente ideológicos dejan paso a una política tecnocrática asentada en el desarrollo económico. El cambio encuentra expresión en la reforma educativa instaurada por la Ley General de Educación de 1970, y dará lugar a un gran desarrollo de los estudios de pedagogía en las universidades españolas, convertidos en ciencias de la educación. El olvido del pasado hace que el referente en la reemergencia del «nuevo» enfoque no se busque en los antecedentes de estos estudios, cuando esta denominación en plural fue usada siguiendo la iniciativa de Claparède en Ginebra. El referente se sitúa en otro lado: en lo que estaba ocurriendo en las universidades francesas, donde a mediados de los sesenta se busca relanzar los estudios universitarios de pedagogía, y se elige llamarlos ciencias de la educación con la pretensión de destacar su vertiente científica, frente al exclusivismo didáctico y la identificación de lo pedagógico con una práctica artesanal.

A pesar de las diferencias en los antecedentes de estos estudios en Francia y España, en ambos contextos hablar de ciencias de la educación suponía entender ésta más como un hecho a investigar que como un desempeño a realizar. Las ciencias de la educación se plantean como un conocimiento de la acción y para la acción, pero no desde la acción; un acercamiento al terreno empírico de la práctica, pero desde la atalaya de un saber pretendidamente superior que asegura el control y la eficacia del sistema. Las escuelas y su profesorado se convierten en destinatarios de las finalidades diseñadas y el conocimiento elaborado en otros ámbitos.

En consecuencia, la introducción, en 1970, de la preparación del magisterio en la universidad –con la creación de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica–, basada en una visión del docente como ejecutor técnico, no supuso una variación sustancial de la doble cultura de formación denunciada a comienzos de siglo por Cossío. Tampoco lo fue la creación, a partir de 1990, ya en el nuevo contexto de la España democrática, de Facultades de Educación, que aunaron institucionalmente en muchas universidades la preparación del profesorado con los estudios de pedagogía, en la que siguieron operando los viejos esquemas y hábitos. El peso de los hábitos arraigados ha condicionado también, ya en nuestro siglo, la adaptación de los estudios al Espacio Europeo de Educación Superior, dando prioridad en la formación del magisterio a las competencias de carácter más técnico frente a las de naturaleza más crítica y reflexiva (Jover 2015).

El escenario recién inaugurado con el lanzamiento de las propuestas de debate para la mejora de la profesión docente (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) proporciona una nueva oportunidad histórica para quebrar la brecha entre esas dos culturas, y construir la formación sobre la imagen de un profesional preparado para decidir a partir de los avances de la ciencia, de la reflexión ética y de su propia práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARNÉS, D.: «Un aspecto de la filosofía de los valores y la pedagogía», en *Ensayos de pedagogía y filosofía*. Madrid, La Lectura, s.f., pp. 45-46.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO: «Decreto de 7 de Julio de 1944 sobre la Ordenación de la Facultad de Filosofía y Letras», *Boletín Oficial del Estado*, nº. 217, (1944) pp. 5912-5926.
- CONSEJO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA: «Informe emitido por el Consejo de Instrucción pública en pleno en sesión de 7 de abril de 1904», *Gaceta de Madrid*, nº 129, (1904) pp. 532-533.
- COSSÍO, M.B.: *De su jornada, fragmentos*. Madrid, Aguilar, 1966.
- DURKHEIM, É.: *L'évolution pédagogique en France*. Paris, PUF, 1990.
- GACETA DE MADRID: «Decreto del 27 de enero de 1932, por el que se crea la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid», *Gaceta de Madrid*, nº 29, (1932) pp. 732-733.
- GARCÍA HOZ, V.: «Algunas direcciones actuales de la Pedagogía», *Revista Española de Pedagogía*, vol. 2, nº 8, (1944) pp. 421-449.
- JOVER, G.: «La Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Revisión y propuestas de futuro», *Revista Española de Pedagogía*, vol. 73, nº 261, (2015) pp. 219-223.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y FORMACION PROFESIONAL: *Documento para debate. 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. Madrid, MEFP, 2022. Consultado el 12 de febrero de 2022 en <https://educagob.educacionyfp.gob.es/comunidad-educativa/profesorado/propuesta-reforma.html>
- POPKEWITZ, T.S. (Ed.): *Inventing the modern self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education*. New York, Palgrave Macmillan Press, 2005.

LA FIESTA DE LA VIDA

VÍCTOR JUAN

Universidad de Zaragoza. Museo Pedagógico de Aragón

vjuan@unizar.es

TENGO LA INMENSA FORTUNA de haber hecho amistad con personas a las que primero solo conocía en sus libros. Al principio, disfrutaba de sus palabras, de sus ideas, me dejaba llevar por los sentimientos que en mí despertaban sus argumentos, pero no podía leer sus textos con el tono de su propia voz, ni ponía cara a sus autores. Esto me sucedió con profesores e investigadores que alimentaron mi interés por la Historia de la Educación durante los años de mi formación universitaria y también con un buen puñado de novelistas y poetas que ahora forman parte de mi grupo de amigos más queridos.

Conocí al profesor José María Hernández Díaz hace treinta o treinta y cinco años, cuando comencé a adentrarme en el terreno de la Historia de la Educación de la mano de la doctora María Rosa Domínguez Cabrejas, que terminaría siendo la generosa directora de mi tesis. Quiero decir que lo conocí por sus libros y sus artículos en revistas científicas. Aún pasaron unos años antes de que lo conociera en carne mortal, que es como los zaragozanos conocemos personalmente a la gente. No acierto a distinguir si fue a mediados de los noventa, en El Escorial, en uno de los Cursos de verano de la Universidad Complutense, organizado por Julio Ruiz Berrio, donde también coincidí, entre otros, con Antonio Molero, Alejandro Tiana, Antonio Viñao y Pilar Ballarín o en unas jornadas en Valladolid dedicadas a la memoria y el olvido. En cualquier caso, sé que tuvimos ocasión de hablar distendidamente por primera vez en Zaragoza, cuando el profesor Hernández Díaz formó parte del tribunal que juzgó mi tesis doctoral, el 17 de junio de 1996, en uno de los días más calurosos que se recuerdan en una ciudad que nos tiene acostumbrados –además de a la furia con la que el viento al que nosotros llamamos cierzo azota, inclemente, las calles– a las temperaturas extremas tanto en invierno como

en verano. Hacía tanto calor aquel día, aunque solo eran las 10 de la mañana, que cuando entré en el aula, el presidente del tribunal, Julio Ruiz Berrio, se dirigió a mí solemnemente para anunciarme:

— Si el doctorando lo estima oportuno, puede desprenderse de la chaqueta, tal y como ya hemos hecho los miembros del tribunal.

— Gracias, señor presidente —contesté con la misma solemnidad—, pero prefiero permanecer con la chaqueta puesta.

Sabía que el día de la defensa de la tesis era un día para disfrutar de los frutos del trabajo realizado durante los últimos años, un día que recordaría siempre y en aquel momento decidí que, en mi memoria, me gustaría vivir con chaqueta. Acalorado, pero con chaqueta...

Desde entonces, el profesor José María Hernández Díaz y yo hemos colaborado en varios proyectos. Casi siempre ha sido él quien ha respondido generosamente a mis peticiones. Así, preparó un capítulo para el libro que coordinamos Alejandro Tiana y yo en 2001 sobre el maestro aragonés Santiago Hernández Ruiz en el que José María Hernández Díaz hizo una acertada comparación de las trayectorias profesionales y vitales de los maestros, y luego inspectores, Adolfo Maíllo y Santiago Hernández, aunque sus compromisos y sus intereses los colocaran en lugares tan distintos: Maíllo fue, como se sabe, uno de los ideólogos pedagógicos de la Dictadura y Hernández Ruiz sufrió el exilio en México¹. También le pedí que pronunciara una conferencia en las III Jornadas científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE), celebradas en Huesca en el otoño de 2008² y que escribiera la introducción de un libro que publicamos en el Museo Pedagógico de Aragón sobre las revistas freinetistas compuestas por los escolares de Barbastro (Huesca) durante la II República³. El estudio introductorio de este libro lo firmó con José Luis Hernández Huerta, que por aquellos días estaba concluyendo su tesis doctoral, dirigida por el profesor Hernández Díaz, sobre el movimiento Freinet en España. Además, escribió un prólogo para mis *Crónicas de la vieja pizarra. Escuelas y maestros: semblanzas históricas de la educación en Aragón*⁴,

¹ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2002): «Adolfo Maíllo. Inspector de primera Enseñanza en la República y en la Guerra Civil (1931-1936)» en TIANA FERRER, Alejandro y JUAN, Víctor: *Santiago Hernández Ruiz y la educación de su tiempo (1901-1988)*, Zaragoza, Diputación Provincial de Zaragoza / Centro de la UNED de Calatayud, pp. 133-163.

² HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2008): «Utopía y realidad de las prácticas renovadoras en España (1900-1939)» en JUAN, Víctor (Ed.) *Museos Pedagógicos. La memoria recuperada*. Huesca, Departamento de Educación Cultura y Deporte / Museo Pedagógico de Aragón, pp. 135-156.

³ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. y HERNÁNDEZ HUERTA, J.L. (2008): *Transformar el mundo desde la escuela con palabras. Los cuadernos freinetianos de Barbastro durante la II República*. Huesca, Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón / Museo Pedagógico de Aragón.

⁴ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2017): «Historias de maestros, bien escritas, para todos los públicos» en Juan, Víctor: *Crónicas de la vieja pizarra. Escuelas y maestros: semblanzas históricas de la educación en Aragón*. Zaragoza, Doce Robles, pp. 9-12.

un libro en el que recopilé más de medio centenar de las columnas que publico semanalmente en *Heraldo Escolar*, el suplemento de educación de *Heraldo de Aragón*. Yo he formado parte de los consejos de redacción de *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*—donde publiqué un artículo sobre los diez primeros años de funcionamiento del Museo Pedagógico de Aragón⁵— y de *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Además, en tres ocasiones he formado parte de tribunales que han juzgado tesis doctorales dirigidas por el profesor José María Hernández Díaz.

En el plano estrictamente personal, nuestros encuentros también se vieron favorecidos por el hecho de que mi hija estudiara Traducción e Interpretación en la Universidad de Salamanca. Durante esos cuatro cursos aproveché mis estancias en la ciudad para visitar al profesor Hernández Díaz en su despacho de la Facultad de Educación.

Llega un momento en la carrera profesional de algunas personas en el que todo lo hacen por generosidad y por el compromiso consigo mismos y con la disciplina en la que profesan. Por un compromiso con el lugar en el que viven y trabajan. Por un compromiso con la sociedad. A esas personas les guía la voluntad de devolver parte de lo que la sociedad les ha dado. Este es el caso, desde luego, del profesor José María Hernández Díaz, que ha dirigido un centenar de tesis doctorales elaboradas, en su mayoría, por investigadores que después han ejercido en universidades de España y de Portugal, pero también en universidades latinoamericanas. Esos profesores, formados desde hace más de cuatro décadas bajo la influencia y el ejemplo del Dr. José María Hernández Díaz, han llevado a sus lugares de trabajo todo lo que aprendieron en Salamanca durante su formación. A pesar de esta dedicación a la investigación y a la organización de jornadas, cursos, congresos y seminarios, nada le ha distraído de la preparación de sus clases en la Facultad de Educación. El Dr. Hernández Díaz defiende en sus textos, y lo demuestra en su trabajo cotidiano, que una de las principales tareas de un profesor es la docencia y que atender las clases convenientemente no impide investigar y participar en otro tipo de actividades académicas. En los tiempos en los que las clases y la atención a los estudiantes parece un asunto menor, bien porque da menos prestigio, bien porque es una dedicación que las agencias de cualificación no valoran o lo hacen en muy escasa medida, el Dr. Hernández Díaz ha atendido la docencia y la atención a estudiantes en tutorías con una dedicación ejemplar.

Además, el profesor Hernández Díaz ha sabido proyectar sus ideas fuera de la universidad, más allá de círculos académicos. Los profesores universitarios no deben vivir encerrados en sus cátedras, aislados de los problemas que sacuden a la

⁵ JUAN, V. (2016): «El Museo Pedagógico de Aragón: algunas consideraciones sobre sus diez primeros años de funcionamiento», *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 22, pp. 35-51.

sociedad. La labor del intelectual es denunciar, criticar, proponer, discrepar, enriquecer los debates que contribuyen al desarrollo moral de las sociedades. Por eso, el Dr. Hernández Díaz ha participado en debates, ha pronunciado conferencias, ha publicado alguno de sus trabajos de alta divulgación en los «papeles» de la legendaria tertulia del Café Novelty o en revistas como *Revista de Estudios Bejaranos* o *Cuadernos Abulenses*, entre otras. Una muestra de esta voluntad de proyectar su pensamiento en la sociedad para ofrecer argumentos que van más allá de la manipulación a la que nos someten los medios de comunicación y las redes sociales podemos encontrarlo en una de sus obras más recientes, *Ensayos mínimos sobre la Universidad deseada*, un volumen en el que se recogen sus colaboraciones mensuales durante doce años en *Ensino Magazine*, un periódico editado en Castelo Branco y distribuido no solo en Portugal sino en el África lusófona, Brasil y en varias universidades españolas próximas a la Raya entre Portugal y España⁶.

El profesor Hernández Díaz es uno de esos investigadores para quienes investigar forma parte de una manera de entender la vida. Investigan como respiran «el aire que exigimos trece veces por minuto» o como beben agua cuando tienen sed. Son personas que investigan aquello en lo que creen y no aquello que conviene o que es rentable en cada momento porque la investigación tiene una ineludible dimensión moral. Por esta forma de entender la investigación ha impulsado y sostenido varios proyectos de esos que solo salen adelante si alguien se pone al frente y tiene la capacidad de mantener el esfuerzo y la ilusión contra viento y marea porque, a veces, las dificultades se presentan todas juntas y nos zarandean todo tipo las tempestades. El Dr. Hernández Díaz ha trabajado con la firme convicción de quien sabe que está haciendo cosas necesarias y que, aunque nunca son suficientes porque siempre se podría hacer más, alguien tiene que hacerlas. Con humildad y con tesón, ha dirigido *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, un referente en el ámbito hispanoamericano, una revista reconocida internacionalmente. Y lo ha hecho por convicción y no por conveniencia. No por un fin estratégico. No para que le sirviera para escalar en su carrera académica porque él hace muchos años que ya llegó a la cima. A veces nada nos sienta mejor que hacer las cosas por el valor que en sí mismas tienen y no por el beneficio que nos reportan. Trabajar mucho simplemente por la satisfacción personal que nos da el trabajo bien hecho.

Empezaba este breve texto intentando recordar cuándo conocí al profesor José María Hernández Díaz y voy a concluirlo sin estar totalmente seguro de esa fecha. Lo que sí que tengo claro es que en ese momento no imaginaba que aquel catedrático de la Universidad de Salamanca terminaría siendo, además de un referente intelectual para mí, mi entrañable y queridísimo amigo Chema. Si todo lo anterior no fuera bastante, en una comida en Salamanca nos contó que cuando él era niño, además de la Unión Deportiva Salamanca de sus amores, vivía pendiente de los

⁶ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2021): *Ensayos mínimos sobre la Universidad deseada*. Castelo Branco, RVJ Editores.

resultados del Zaragoza porque en aquella época era muy difícil no ser del Real Zaragoza y, acto seguido, recitó de memoria la alineación del mítico Zaragoza de Los Magníficos, de Yarza a Lapetra. Además, compartió el patio de recreo de su escuela con Vicente del Bosque, el seleccionador de fútbol que conquistó el Mundial en 2010. Actualmente, Vicente del Bosque tiene una estatua en Salamanca. Allí me hice con Chema unas fotografías en octubre de 2021, la última vez que paseamos juntos por la Plaza Mayor de su Salamanca.

José María Hernández Díaz cuenta con mi respeto y mi admiración, pero no solo porque sea un investigador riguroso y un profesor comprometido con su Universidad. En esto me ocurre como a mi paisano Luis Buñuel, quien en *El último suspiro*, sus memorias, afirmaba que para que él admirara a un escritor tenía que ser algo más que buen escritor⁷. Y Chema es, además de buen profesor y de buen investigador, un ciudadano comprometido y, a partir de ahora más que nunca, un abuelo entregado a la tarea de nombrar el mundo para sus nietos; un compañero, que podrá dedicar más tiempo a acompañar y a querer a su esposa y a sus hijos y un entrañable amigo que seguirá cultivando la amistad de muchos de nosotros.

Indudablemente, el profesor José María Hernández Díaz continuará regalándonos investigaciones y ensayos con los que celebraremos la fiesta de la ciencia⁸, pero en esta nueva etapa de su vida, Chema ha contraído quizá el más importante compromiso consigo mismo y con quienes le queremos: celebrar por encima de todo, cada día, la fiesta de la vida.

⁷ BUÑUEL, L. (1982): *Mi último suspiro*, Madrid, Plaza & Janés Editores, p. 260: «Entre todos los ciegos del mundo, hay uno que no me agrada mucho, Jorge Luis Borges. Es un buen escritor, evidentemente, pero el mundo está lleno de buenos escritores. Además, yo no respeto a nadie porque sea buen escritor. Hacen falta otras cualidades».

⁸ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2016): *La Paideia universitaria en la Fiesta de la Ciencia*. Lección inaugural del curso académico 2016-2017, Salamanca, Universidad de Salamanca.

NO LADO ESQUERDO DO PEITO...

VITOR HUGO MENDES

Instituto Teológico Pastoral de Lages. Santa Catarina – Brasil
mendesh90@gmail.com

*Amigo é coisa pra se guardar
Debaixo de sete chaves
Dentro do coração...*

*Amigo é coisa para se guardar
No lado esquerdo do peito
Mesmo que o tempo e a distância digam «não»...
(Canção da América)*

O CONVITE PARA PARTICIPAR DESTA OBRA, um merecido reconhecimento aos muitos anos de trabalho acadêmico do Prof. José María Hernández Díaz, encheu-me de alegria. Trata-se de recordar uma extensa trajetória de vida que fez história na *história da educação*, que fez e faz a diferença no ensino, na pesquisa e na história da Universidade de Salamanca e que, sobretudo, marcou significativamente a vida de uma infinidade de pessoas, muitos dos quais somos seus amigos. Chema, tal como é carinhosamente conhecido no espaço acadêmico, como poucos fez do seu hipocorístico (apelido) um nome «próprio» que é pronunciado com reverência porque traduz o seu estilo tipicamente *pontificio*. Chema é um incansável *construtor de pontes*.

Foi possivelmente por conta desta originalidade que, pouco tempo depois de chegar em Salamanca, no final de 2015, com frequência ouvi falar do Chema em diferentes lugares. Na maioria das vezes indicando «o professor da Faculdade de

Educação que é uma referência para brasileiros/as que chegam na USAL interessados em temas da educação».

Embora, naquele momento, eu estivesse vinculado a estudos na Universidade Pontifícia de Salamanca (UPSA), nos contatos que foram se intensificando com o Centro de Estudos Brasileiros (CEB), com a Associação dos Alunos Brasileiros (ABS) e com o Instituto de Ibero-américa, da Universidade de Salamanca, fui encontrando diferentes rastros do Prof. José Maria. Entre outros, logo me chamou atenção suas muitas publicações tratando de refletir aspectos da história da educação na Europa, África e América Latina. Em linhas gerais, trabalhos volumosos de grande alcance temático e com importantes reflexões que reuniam autores dos diferentes continentes. Grande parte são produções que compilam a realização de importantes encontros, jornadas, congressos ... de caráter e projeção internacional.

Devo dizer que a minha passagem por Salamanca (2015-2021) foi realmente intensa tendo em vista conhecer e aproveitar as inúmeras atividades acadêmicas e culturais que oferece a histórica cidade universitária. Na medida do possível, a oportunidade de realizar, na Universidade Pontifícia (UPSA), um doutorado em teologia sistemática com a finalidade de examinar o pensamento social e teológico latino-americano, convivendo com a Península Ibérica, não deixou de ser um motivo para também avançar na pesquisa em educação [concluí um doutorado nesta área em 2006, no Brasil].

Foi neste contexto, em 2018, depois de alguns rápidos encontros por ocasião de eventos acadêmicos, que passei a interagir mais diretamente com o Chema e o seu articulado trabalho na Faculdade de Educação da USAL. Lembro ainda que, na ocasião, muitos dos meus conhecidos achavam curiosíssimo que se pudesse usar simplesmente do hipocorístico Chema para dirigir-se a um professor Catedrático¹. E, para muito além disso, a cada encontro se desvelava um estilo pedagógico pouco habitual para aquilo que geralmente conhecemos da vida universitária na Europa ou em outros lugares. A respeito dessas particularidades do José María se poderia agregar muitas passagens. Tratando de ser breve, recolho alguns poucos elementos que me vêm à memória neste momento a fim de destacar o seu dinamismo educativo.

De início vale lembrar que, desde as primeiras conversas que tivemos, na Faculdade de Educação (Passeio de Canalejas), Chema foi desenhando, com fina maestria e muito encantamento, o mapa dos seus itinerários investigativos. Memórias povoadas de muitas pessoas, autores e obras. Junto de um livro e outro que ia comentando, recomendando e muitas vezes presenteando, nunca faltou a menção carinhosa e com alguns quantos detalhes de seus amigos brasileiros/as, alguns conhecidos/as, e outros/as que já haviam regressado ao Brasil. Entre uma coisa e

¹ Aliás, recentemente, um colega professor do Brasil, ao saber desta homenagem ao Chema, com certa surpresa fez a mesma observação advertindo, com mesura, sobre a nossa costumeira informalidade brasileira. Sua admiração foi ainda maior ao saber que é uma concessão do próprio Catedrático.

outra, também destacava este e aquele ainda em Salamanca, bem como, diferentes contatos que poderiam ser de interesse para aproximar estudos e pesquisas. (Mesmo indicando que não era um especialista em temas teológicos seus comentários a esse respeito sempre foram pertinentes). De igual maneira estavam presentes em suas narrativas os intercâmbios com as universidades do Brasil.

Como se podia notar, além de atento e respeitosamente interessado naquilo que diz o interlocutor, o diálogo franco e aberto sempre deixava transparecer vivências educacionais e convivências amistosas que não lhe passaram despercebidas. De modo especial sua interação com muitos brasileiros de norte a sul do Brasil.

Na sequência, sempre havia algo de interessante para incluir na agenda de trabalho. Eventos acadêmicos, textos a publicar ou atividades de caráter cultural eram constantes como partes de um intercâmbio que muito espontaneamente se constituía em uma rica experiência formativa.

Pode-se dizer que estas e muitas outras iniciativas buscaram sempre disponibilizar, sobretudo aos que vínhamos de outros continentes, elementos indispensáveis para uma inserção crítica na cultura e na sociedade espanhola, ibérica e europeia. Tais aspectos, mesmo naquilo que poderia parecer secundário, dada a visão ampla e a erudição com que iam sendo mostrados, encareciam, ao mesmo tempo, aquele sentido mais original e profundo de *pedagogo* e aquela ideia sempre nova e necessária da *universidade* como aprimoramento da visão de mundo (*Bildung*).

Vale lembrar que, sob a guia sempre bem-humorada do Chema, foram muitas as ocasiões em que fomos convidados, com diferentes grupos, a «conhecer» Salamanca. Com informações e comentários sempre muito precisos, entre outros, era costume visitar a Biblioteca Geral Histórica da USAL; o Pátio das Escolas e o famoso frontal de entrada da Universidade de Salamanca; o Pátio das Escolas Menores; o «Céu de Salamanca»; a Casa Museu Unamuno; o Centro Documental da Memória Histórica. Algo realmente inusitado tendo em vista descobrir a esplendorosa cidade Patrimônio da Humanidade, uma riqueza de muitos detalhes às vezes «invisíveis» até mesmo a experimentados viajantes.

Um outro exemplo de roteiro de visitas bastante proveitoso consistia em visitar e conhecer diferentes instituições educativas, de maneira especial, algumas que historicamente exerceram influências na educação espanhola. Outras vezes se tratava de contatar práticas educativas cuja importância atual se destacava no contexto social local ou para outros âmbitos. De todas as maneiras, em cada oportunidade se manifestava aquela intencionalidade vital de promover, afiançar e discutir os diferentes aspectos do *processo formativo-educacional*abrindo-se ao diálogo.

Dito isto, tendo em vista rematar estas memórias pessoais que, certamente, traduzem um reconhecimento e uma gratidão coletiva, destaco ainda uma oportunidade atual de trabalho e colaboração com Chema que se fez especialmente gratificante.

Em janeiro de 2020, quando já se tinha as primeiras notícias da gravidade da COVID-19, tendo concluído naquele mesmo período o doutoramento em teologia, logo em seguida iniciei formalmente uma estância pós-doutoral junto ao G. I. R. *Helmantica Paideia*, cujo diretor é o Chema. Desde então, tratando de tirar proveito do isolamento social causado pela pandemia, estreitamos ainda mais o intercâmbio em torno a atividades e temas educacionais de comum interesse.

Dentre outros trabalhos, a partir da escolha e definição dos temas de interesse para a estância pós-doutoral – (a) *Fontes antigas da educação cristã* e (b) *Educação e pensamento decolonial* –, uma porção maior de tempo foi sendo aplicado para escudrinhar este segundo assunto tendo em vista o seu destacado impacto no âmbito do pensamento social latino-americano. Muito embora a problemática *decolonial*, ainda que brevemente, tivesse sido discutida em um artigo anterior², apresentado por ocasião do II Colóquio Internacional Educação e Interculturalidade (2019), na medida em que a investigação foi se desenvolvendo pareceu-me que esta questão realmente foi encontrando lugar e reflexão em nossas conversações. Basta dizer que foi escolhido como tema-dossiê da Revista *Aula* (vol. 28/2022³): *Educación y decolonialidad. Desafíos y posibilidades*.

Nestes debates, de maneira particular, foi emergindo, inevitavelmente, um renovado fluxo de temas e problemas educacionais. Isto permitiu que, em nossos colóquios internos, tratando de apurar esta reflexão, fosse aparecendo experiências, textos e contextos europeus e latino-americanos sob uma nova compreensão. Neste ponto, brevemente, considero que foi um privilégio contar com a interlocução e as ponderações do Chema, pois, para avançar em um projeto educativo conseqüente, torna-se indispensável conhecer e distinguir as muitas lutas já empreendidas no âmbito da educação a fim de discernir, apoiar e incorporar o «novo» que vai insurgindo como «pedagogía» nas práticas sociais e educativas. Estou certo de que nestas provocações teórico-metodológicas não só ampliamos o escopo de nossas análises a respeito da «formação» (*Bildung*) mas, sobretudo, coincidimos na necessidade urgente de «decolonizar» a educação, a escola e a universidade.

Para concluir, dada a importância destes diálogos, como registro de uma modesta contribuição, naquilo que segue transcrevo alguns parágrafos do artigo *Educación, teoría poscolonial y perspectiva decolonial. Resonancias en España y Portugal*, que produzimos com Chema para o dossiê da Revista *Aula* antes mencionado.

² MENDES, V. H. *(In)migración, interculturalidad y educación: acercamiento decolonial a la compleja situación latinoamericana*. In: HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.; POZZER, A.; CECCHETTI, E. II Coloquio Internacional Educación e Interculturalidad, 2019. Migración, interculturalidad y educación: impactos y desafíos. Chapecô/Salamanca: Argos/Editora da Universidad de Salamanca, 173-194, 2019.

³ O referido dossiê foi coordenado pelos profs. Vitor Hugo Mendes, Adecir Pozzer e Élcio Cecchetti e contou com a participação de outros 40 professores doutores de diferentes instituições de ensino superior da América Latina e Europa. O número 28 da Revista *Aula* encontra-se no prelo

«O decolonial tornou-se rapidamente um problema fundamental no campo do pensamento social, das práticas sociais e dos movimentos populares no contexto regional [latino-americano], uma espécie de ‘paradigma insurgente’ com dinâmicas e articulações que crescem exponencialmente. Dada a sua importância e, procurando indicar o seu alcance, a expressão virada decolonial latino-americana já se tornou conhecida⁴.

Em termos teóricos, ao buscar as ferramentas mais adequadas para esquadriñar e investigar o passado e o presente da situação latino-americana, a analítica decolonial aos poucos reuniu e compôs um corpo de conceitos e explicações a partir de uma ampla gama de autores e teorias que trataram de esclarecer as origens e a transcendência da modernidade a partir de seu fluxo reverso, a colonialidade. Como comenta Mignolo⁵, com base em I. Wallerstein e A. Quijano, «a colonialidade do poder foi e é uma estratégia de ‘modernidade’, a partir do momento da expansão do cristianismo para além do Mediterrâneo (América, Ásia), que contribuiu para a autodefinição da Europa, e foi parte indissociável do capitalismo, desde o século XVI.

Nas palavras de Dussel⁶, «a ‘invenção’ do sistema colonial» fez com que «modernidade, colonialismo, sistema-mundo e capitalismo» se tornassem «aspectos de uma mesma realidade simultânea e mutuamente constitutiva». A partir disso, a crítica decolonial pode alertar que, para além do fim do colonialismo, a colonialidade permaneceu em vigor como uma característica inevitável da «modernidade» que, sob o império capitalista, continua a se expandir por todo o planeta. Ou seja, como mostrou Quijano⁷, «o padrão atual de poder mundial é o primeiro efetivamente global da história conhecida» que incorpora e domina todas as instâncias da vida social (poder, ser, saber, natureza...).

Tentando enfrentar assim os diversos problemas históricos e teóricos dessa complexidade, o decolonial se define, sobretudo, em como reunir e fortalecer os modos de resistência, os sinais de insurgência, a busca de alternativas e os dilemas que, ontem e hoje, permanecem em um quadro de lutas contra a implantação definitiva desse sistema.

À luz dessas referências, não há dúvida de que a ‘virada decolonial’ latino-americana, ainda em desenvolvimento, pôs em marcha um tipo de reflexão teórico-metodológica que, seja para aprovar e apoiar, seja para criticar e rejeitar, encontrou

⁴ Sobre isso cf.: MALDONADO TORRES, N. *Aimé Césaire y la crisis del hombre europeo*, en A. Césaire, *Discurso sobre el Colonialismo*. Madrid: Akal, 173-196, 2006; BALLESTRIN, L. «América Latina e o giro decolonial», *Revista Brasileira de Ciência Política*, 11 (2013) 89-117.

⁵ MIGNOLO, W. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso, *Tabula Rasa*, 8 (2008) 75.

⁶ DUSSEL, E. *Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad*, México: AKAL, 2015, p. 58.

⁷ QUIJANO, A. (2014) *Cuestiones y Horizontes de la Dependencia Histórico-Estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014, p. 232.

uma importante ressonância entre os mais diferentes interlocutores. Nesse sentido, apesar de um certo ‘modismo’ que persegue o uso quase excessivo do termo ‘decolonial’, vale ressaltar que para além da importante contribuição que foi sistematizada pelo Projeto Modernidade/Colonialidade, o contínuo progresso analítico da perspectiva decolonial já se posiciona como uma contribuição qualificada na/da trajetória do pensamento social latino-americano.

Dado o seu relevante desenvolvimento no campo acadêmico e a sua particular intervenção crítica a respeito da *colonização do saber* e o desempenho das ciências sociais⁸, a reflexão decolonial teve um impacto bastante direto nos temas educacionais, na problemática educacional e nas práticas educativas. Nessa perspectiva, já se pode encontrar um conjunto importante de autores e temas que lançam as bases para uma pedagogia decolonial⁹.

REFERENCIAS

- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial, *Revista Brasileira de Ciência Política*, Petrópolis (Brasil), 11 (2013), 89-117.
- LANDER, E. (Ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- MALDONADO TORRES, N. Aimé Césaire y la crisis del hombre europeo, en A. Césaire, *Discurso sobre el Colonialismo*. Madrid: Akal, 173-196, 2006.
- MENDES, V. H. *(In)migración, interculturalidad y educación: acercamiento decolonial a la compleja situación latinoamericana*, en: HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.; POZZER, A.; CECCHETTI, E. II Coloquio Internacional Educación e Interculturalidad, 2019. Migración, interculturalidad y educación: impactos y desafíos. Chapecó/Salamanca: Argos/Editora da Universidad de Salamanca, 173-194, 2019.
- MENDES, V. H. *Liberación, un balance histórico bajo el influjo de Aparecida y Laudato si'. El aporte latinoamericano de Francisco*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2020.
- MIGNOLO, W. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso, *Tabula Rasa*, 8 (2008) 234-281.
- QUIJANO, A. *Cuestiones y Horizontes De la Dependencia Histórico-Estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014.
- WALSH, C. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

⁸ LANDER, E. (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

⁹ WALSH, C. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ Y EL CENTRO DE ESTUDIOS BEJARANOS

JOSEFA MONTERO GARCÍA
Centro de Estudios Bejaranos
pepam@me.com

INTRODUCCIÓN

EL CENTRO DE ESTUDIOS BEJARANOS (CEB) fue creado en 1992 por el Ayuntamiento de Béjar, para «desempeñar importantes cometidos de signo cultural en el ámbito de la comarca bejarana»¹. El CEB tendría entidad jurídica propia y, según sus estatutos, sus integrantes serían «aquellas personas que, habiéndose distinguido por su dedicación y publicaciones sobre temas bejaranos, hayan sido elegidos por el pleno de miembros numerarios»². La institución se constituyó formalmente en mayo de 1992³ y desde entonces ha avanzado mucho, gracias al trabajo de sus miembros. Uno de los responsables de este progreso es José María Hernández Díaz, durante cuya presidencia se gestaron numerosas actividades y publicaciones que se han consolidado con el paso de los años. Resumiremos aquí una muy pequeña parte de esta ingente labor, que ha guiado y aún guía a muchos de sus compañeros.

¹ Citamos parte del eco que su creación tuvo en la prensa: «El ayuntamiento aprobó la creación del Centro de Estudios Bejaranos». *La Gaceta de Salamanca* (en adelante *La Gaceta*), 1/5/1992.

² «Fueron aprobados los estatutos del Centro de Estudios Bejaranos», *La Gaceta*, 27/9/1991. «Publicados de forma oficial los estatutos del Centro de Estudios Bejaranos». *La Gaceta*, 7/12/1991.

³ La primera sesión tuvo lugar el 9 de mayo de 1992 en la Sala de Concejales del Ayuntamiento. Archivo del CEB (este dato se omitirá en el futuro). Acta de 9/5/1992, libro 1º, ff. 1-2.

1. LOS INICIOS DEL CEB

El alcalde de Béjar era Ángel Calvo Meirama en aquella primavera de 1992 que vio nacer al CEB, gracias en gran parte a sus gestiones. Los primeros miembros se eligieron entre personas de reconocido prestigio, propuestas por distintas entidades culturales de la localidad y entre ellas estaba nuestro amigo José María. Su presencia en aquella selecta lista era natural y necesaria, pues treinta años atrás ya había realizado numerosas aportaciones a la Historia de la Educación en general, y a la de Béjar en particular. Así, la recién creada institución contó desde el principio con su trabajo.

El semanario local *Béjar en Madrid*, dirigido por Ángel Gil, publicaba a finales de mayo de 1992 un amplio editorial dedicado al CEB, a sus características y objetivos e incluía el listado de los diecinueve miembros constituyentes, con una reseña casi telegráfica de cada uno de ellos. José María Hernández Díaz figuraba como «autor de numerosos libros histórico-docentes, de ellos dos de asunto bejarano. Numerosísimos artículos vinculados a su profesión. Investigador»⁴.

2. LA PRESIDENCIA DEL CEB (1999-2008)

A finales de 1999, José María presentó su candidatura para presidir la Junta Rectora del CEB, con José Muñoz Domínguez (secretario) y Urbano Domínguez Garrido (tesorero)⁵. Se mostró abierto a la colaboración de todos los miembros y preocupado por conseguir los fondos necesarios para proyectos y publicaciones. Pretendía lograr el reconocimiento institucional del CEB y la mayor difusión de su trabajo en los medios de comunicación, así como ofrecer más actividades culturales a la sociedad bejarana. Además, expresó su voluntad de mantener la continuidad de la revista *Estudios Bejaranos*, cuyo último número se había publicado en 1996 y se reanudó durante su presidencia, llegando a la prevista periodicidad anual. También se reactivaron las lecturas de discursos de ingreso y las relaciones con los otros dos centros de estudios de la provincia, el salmantino y el mirobrigense. Sobre el Premio Ciudad de Béjar, cuya creación había estimado necesaria desde los inicios del CEB⁶, insistió en promocionarlo, y en la conveniencia de renovar el consejo de redacción, que gestionaría la revista en aspectos como revisión de los trabajos, maquetación y correcciones⁷.

⁴ «Se ha puesto en marcha el Centro de Estudios Bejaranos». *Béjar en Madrid*, 29/5/1992, pp. 1-3.

⁵ Acta del pleno de 18/11/1999, libro 1º, ff. 73-74.

⁶ José María fue el primer miembro del CEB que sugirió y defendió la creación de un premio de investigación con el nombre de la ciudad. Acta del Pleno de 11/7/1992. Libro 1º, f. 9.

⁷ Acta del pleno de 22/12/2001, libro 1º, f. 91.

Como resultado de su empeño y de la colaboración de los compañeros, José María pudo entregar el citado premio en dos ocasiones y consiguió su publicación en negociaciones con la Diputación de Salamanca. Los trabajos aludidos fueron *La Emigración en Béjar (1907)* de Francisco García Martín⁸, premiado en 2001 y publicado en 2002 y *Las Cinco Abejas en el siglo xx*, de Jesús López Santamaría⁹, premiado en 2004 y publicado en 2005.

Además de activar la aparición periódica de la revista, José María colaboró regularmente en ella. Citamos como ejemplo un artículo sobre don Nicomedes Martín Mateos en el número de 2002¹⁰, año en que se conmemoraba el 150 aniversario de la Escuela industrial, en cuyo marco el mismo José María impartió una conferencia el 18 de noviembre¹¹. En la presentación de este mismo ejemplar subrayaba el éxito de la publicación, fruto del esfuerzo colectivo de los miembros del CEB.

Como en otras entidades similares, todos los miembros numerarios están obligados a pronunciar un discurso de ingreso en una sesión pública y solemne. José María presentó el suyo en 1997¹², que fue contestado por Manuel Antonio Marcos Casquero. Durante su presidencia se leyeron seis discursos¹³ y, como dato revelador de su actividad en el centro, él ha sido elegido a lo largo del tiempo para contestar los trabajos de seis compañeros, siendo el único miembro del CEB que ha alcanzado esta cifra¹⁴.

Como homenaje a sus miembros fallecidos, el CEB promovió una publicación que contenía semblanzas de los mismos y otros artículos, entre los cuales había dos del entonces presidente, uno sobre la historia del centro y otro sobre el tratamiento de la escuela en la prensa republicana de Béjar a principios del siglo xx¹⁵. En el pri-

⁸ GARCÍA MARTÍN, F. *La emigración en Béjar (1907)*, Béjar, Diputación de Salamanca y CEB, 2002.

⁹ LÓPEZ SANTAMARÍA, J. *Las Cinco Abejas. Béjar en el siglo xx*. Béjar, Diputación de Salamanca y CEB, 2004.

¹⁰ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. «Filosofía, Ciencia y Tecnología en el discurso de don Nicomedes Martín Mateos al inaugurar la Escuela Industrial de Béjar (1852)». *Estudios Bejaranos*, nº 6 (2002), pp. 55-62. Ángel Gil escribía sobre el acto de presentación de este ejemplar en Gil Rodríguez, Ángel. «El CEB presentó el número 6 de su revista». *Béjar en Madrid*, 24/1/2003, p. 10.

¹¹ Acta del Pleno de 22/12/2002. Libro 1º, f. 96.

¹² HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. *Educación médica, regeneración social y educación especial en la obra de Eloy Bejarano (1855-1917)*, Béjar, CEB, 1997

¹³ Leyeron su discurso Lorenzo Bernáldez Villarroel (2000), María Dolores González Canalejo (2000), Urbano Domínguez Garrido (2001), Ángel Gil Rodríguez (2001), M. del Carmen Martín Martín (2002), José Muñoz Domínguez (2003) y Luis Felipe Comendador Sánchez (2003).

¹⁴ Ha contestado los discursos de Antonio Gutiérrez Turrión (1994), Urbano Domínguez Garrido (2001), Ángel Gil Rodríguez (2001), José Luis Puerto Hernández (2006), Ramón Martín Rodrigo (2018) y José Antonio Bonilla Hernández (2021).

¹⁵ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. «El Centro de Estudios Bejaranos (1992-2004)» y «Regeneracionismo y escuela en la prensa republicana de Béjar, El Combate (1907-1911)», *Periodismo, cultura y educación en Béjar. Siglo xx*, Béjar, CEB, 2004, pp. 11-29 y 137-151 respectivamente.

mero, el autor resumía la trayectoria y logros de la institución, que ya entonces le debía mucho, y subrayaba la importancia del trabajo colectivo. Dejó la presidencia en 2008, aunque siguió trabajando activamente por el CEB. Le sucedió Urbano Domínguez Garrido.

3. LA HISTORIA DE BÉJAR

Desde su creación, uno de los objetivos del CEB fue publicar una Historia de Béjar, que abarcase las principales áreas de conocimiento y revisase completamente la historiografía bejarana, teniendo en cuenta las fuentes documentales primarias. El proyecto varió a lo largo del tiempo, con altibajos causados por dificultades de todas clases, tardó veinte años en ver la luz y lo hizo gracias a un grupo de miembros de la entidad que lucharon con fuerza para cumplir esta meta. Uno de los que más se implicó fue José María Hernández Díaz, coordinador de los dos tomos de que consta la obra¹⁶.

El primer volumen, que coordinó con Urbano Domínguez Garrido, se presentó en el Convento de San Francisco el 2 de junio de 2012, cuando el CEB celebraba su XX aniversario. Presidieron el acto el alcalde, Alejo Riñones, y los dos coordinadores del trabajo. El segundo volumen, con José María y Antonio Avilés Amat en la coordinación, apareció en 2013 y se presentó en Béjar el 10 de diciembre en la Sala de Concejales del Ayuntamiento¹⁷. El objetivo se completaba tras más de veinte años.

4. DIFUSIÓN DE LA CULTURA EN BÉJAR: CURSOS DE VERANO Y CONFERENCIAS

Una gran aportación de José María Hernández Díaz a la cultura bejarana ha sido la organización de varios cursos de verano en distintas sedes de la ciudad. El Albergue de Llano Alto acogió el «I Curso de Verano 2001» del Consejo Escolar de Castilla y León, que entonces dirigía nuestro compañero, a la sazón presidente del CEB. El resultado de este evento fue una publicación, que recogió lo tratado en aquellas sesiones, donde José María contribuyó con una «Perspectiva histórica de la participación escolar en España»¹⁸.

¹⁶ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. y DOMÍNGUEZ GARRIDO, U. (coords.). *Historia de Béjar*, vol. 1, Béjar, CEB, 2012 y HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. y AVILÉS AMAT, A. (coords.). *Historia de Béjar*, vol. 2, Béjar, Diputación de Salamanca y CEB, 2013.

¹⁷ Acta de 13/1/2014, f. 86v.

¹⁸ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. «Perspectiva histórica de la participación escolar en España», Consejo Escolar de Castilla y León: *Participar, y cómo, en la educación. Esa es la cuestión. I Curso de Verano 2001 del Consejo Escolar de Castilla y León*, Valladolid, Junta de Castilla y León, 2002, pp. 105-128.

En 2003, José María se convirtió en Vicerrector de Planificación e Innovación docente en el equipo del recién elegido rector Enrique Battaner. Ángel Gil le entrevistaba para *Béjar en Madrid* y recogía la satisfacción del nuevo vicerrector por el éxito de su programa electoral y su intención de seguir con sus compromisos para con Béjar y el CEB¹⁹. Su presencia en el equipo rectoral llevó nuevos cursos a la ciudad, dentro del objetivo de «contribuir a la presencia institucional de la Universidad de Salamanca en Béjar»²⁰.

En 2003 José María Hernández Díaz anunciaba el curso de verano «Béjar en la historia», dirigido por él mismo y organizado conjuntamente por el CEB y la Universidad de Salamanca, que tendría lugar del 15 al 19 de septiembre²¹. Se presentó en Béjar a finales de junio por José María y José Antonio Cieza²², junto con otros tres cursos de la universidad²³. «Béjar en la historia» iba destinado a todos los interesados en el pasado local y los universitarios obtendrían por su asistencia dos créditos de libre elección. Fue «un brillante resumen de la Historia de nuestra ciudad»²⁴, que comenzó con un trabajo de su director sobre la educación y sociedad bejarana entre los siglos XIX y XX, centrándose en la figura del filósofo Nicomedes Martín Mateos, a quien José María ha dedicado varios trabajos, entre ellos dos libros publicados por el CEB. Más adelante hubo otras ediciones en Béjar, con participación de miembros de nuestra institución²⁵.

El éxito de «Béjar en la historia» dio lugar en 2004, a un homónimo ciclo de conferencias con la colaboración del Casino Obrero, que lo anunció en un folleto, y la intervención de varios miembros del CEB, con una periodicidad mensual interrumpida en el verano. Concluyó en mayo de 2005 con «El pensamiento de D. Juan García Nieto, fundador del Casino Obrero de Béjar», a cargo de José María.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Un recorrido no demasiado profundo por las fuentes revisadas para redactar este artículo, nos da una idea aproximada de la importancia de José María Hernández Díaz en el ambiente cultural de Béjar, que ha enriquecido desde su juventud con su incansable trabajo de investigación, esencial para conocer la historia de la educación en la ciudad. Resumiendo este aspecto con palabras muy llanas, diría

¹⁹ GIL RODRÍGUEZ, Á. «Rápida entrevista al nuevo Vicerrector de Planificación e Innovación Docente José María Hernández Díaz». *Béjar en Madrid*, 28/3/2003, p. 3.

²⁰ Así rezaba más tarde el folleto publicado sobre el curso *Béjar en la Historia*.

²¹ Pleno de 28 de junio de 2003, reseñado en *Béjar en Madrid*, 11/7/2003, p. 3.

²² Entonces director del Departamento de Cursos Extraordinarios.

²³ *Béjar en Madrid*, 25/7/2003.

²⁴ Como comentaba *Béjar en Madrid* de 26/9/2003, p. 3.

²⁵ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. «Cursos de verano en Béjar. Siglo XXI». *Estudios Bejaranos*, nº 13 (2009), pp. 129-139, aquí 135-139.

que si entramos en un buscador de Internet y ponemos su nombre y la palabra Béjar, obtendremos más de ochenta entradas entre conferencias, cursos y publicaciones de toda clase, y eso en páginas que advierten que su contenido no es exhaustivo. Sobran los comentarios.

En cuanto a la labor de José María como miembro y presidente del CEB, destaca su trabajo por el bien de la institución, a pesar de las muchas ocupaciones de su cátedra y los cargos que ha ido ostentando. Con él se reanudó la publicación anual de la revista *Estudios Bejaranos* y gracias a él la *Historia de Béjar* tuvo el impulso definitivo para superar multitud de dificultades. Además, José María ha contribuido con creces a «estudiar, dinamizar y difundir» la cultura de Béjar, objetivos principales del CEB, y está siempre a disposición de sus compañeros, a quienes no ha dudado en ayudar y aconsejar cuando se lo hemos pedido. Y de eso doy fe, pues apenas nos conocíamos cuando entré a formar parte del CEB y enseguida pude contar con su amistad. Cuando accedí a la presidencia me sobraba ilusión y me faltaba experiencia, pero José María estaba ahí, permitiéndome abusar de su confianza y orientándome con sus sabios consejos. Siempre con su permiso, pienso seguir así. Muchas gracias, amigo.

MEMÓRIAS AFETUOSAS E PARCERIAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COM JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

KÊNIA HILDA MOREIRA
Universidade Federal da Grande Dourados
keniamoreira@ufgd.edu.br

COM MUITO PRAZER ACEITEI o convite para escrever este *Liber Amicorum* em homenagem ao professor José María Hernández Díaz – meu supervisor de estágio de doutoramento na Universidade de Salamanca (Usal), entre outubro de 2009 e junho de 2010¹ e tornou-se um parceiro acadêmico. Recebi esta solicitação como uma oportunidade ímpar de demonstrar meu respeito e carinho por ele. Dividi minha exposição em duas partes: a primeira diz respeito às relações interpessoais e a segunda às relações acadêmicas. Para tanto, além de recorrer à memória e aos produtos científicos de nossas parcerias, rememorei com gosto, neste exercício de lembranças, todas as nossas conversas por e-mail, desde junho de 2008.

1. MEMÓRIAS AFETUOSAS

Na primeira resposta por e-mail que recebi de José María, sobre a possibilidade de um doutorado sanduíche sob sua supervisão, ele me disse «com mucho gusto será bien recibida entre nosotros. Puede enviar su propuesta»². E assim foi. Che-

¹ O estágio foi parte do doutorado (2007-2011, UNESP de Araraquara) e contou com bolsa CAPES do programa de doutorado sanduíche no exterior.

² Quinta-feira, 19 de jun. de 2008 às 06h04.

guei em Salamanca no início de outubro de 2009 e, na primeira reunião com José María, ele me colocou em contato com Zanna Maria Rodrigues – sua orientanda de doutorado brasileira – para me ajudar a desbravar Salamanca de forma menos fria e solitária. Sou muito grata por esse encontro³. Na fila de espera para a segunda reunião de orientação com José María, em seu «despacho», na Faculdade de Educação da Usal, também conheci o casal Gilson Teixeira e Jerusa Almeida, que logo me convidaram para almoçar na casa deles. Então, posso dizer que fui mesmo muito bem recebida por Chema⁴ e seu orientandos.

Entre 2009 e 2010, cursei a disciplina História da Educação Espanhola, ministrada por José María aos alunos da graduação. Eu anotava tudo, usando meu «portunhol» e minha letra garranchada, a qual nem eu mesma consigo ler com o passar do tempo. Essa postura de aluna zelosa e interessada fez com que um bolsista, *Erasmus Mundus*, pedisse para tirar cópia do meu caderno. Pobre moço! Não deve ter compreendido uma linha sequer. Mas, apesar da dedicação, um dia cheguei atrasada na sala de aula. Entrei muito discretamente pela porta de trás, com todo o esforço para não ser percebida, porém José María fez questão de interromper a aula e dizer: «!!!Mira!!!! ¡Kênia ha sobrevivido a la primera nevada de su vida!»⁵.

Em janeiro de 2010 José María escreveu dizendo «Espero no hayas pasado mucho frío estos días»⁶, convidou-me para um café e retomamos as atividades acadêmicas. Em 2010, acompanhei algumas defesas, exposição de trabalhos em andamento e apresentei minha pesquisa de mestrado no Seminário *Helmántica Paideia*, na sala de actos da Faculdade de Educação da Usal. Também participei das diversas palestras propostas pelo *Centro de Estudios Brasileños* (Usal). No entanto, as atividades mais marcantes foram as visitas coordenadas por José María ao «Archivo General de la Guerra Civil Española» e ao «Museo del Tratado de Tordesillas», ambas como parte das atividades da disciplina História da Educação Espanhola, ministrada por ele com visível entusiasmo.

No início de junho, retornei ao Brasil e concluí meu doutorado em 2011. Neste ínterim, minha orientadora de mestrado foi à Salamanca para um período de investigação com José María e, em seguida, convidou-o para ministrar um curso na Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Araraquara em 2011. Tendo ficado sabendo do evento de última hora, ainda assim, viajei quase mil quilômetros, de

³ Por intermédio de José María conheci Zanna – uma amiga para a vida, meu esteio durante a estada em Salamanca; e com ela conheci outras pessoas queridas durante esta temporada.

⁴ Chema é o apelido de José María, que não cheguei a adotar, receosa de parecer demasiado informal.

⁵ A verdade é que eu saí de casa em direção à Faculdade de Educação no horário habitual, mas voltei duas vezes, tentando acertar um calçado que não me deixasse escorregar na imensidão de neve que forrou Salamanca naquela manhã, deixando-me ainda mais encantada com o inverno, mas fazendo-me chegar atrasada.

⁶ Quarta-feira, 13 de jan. de 2010 às 16:24.

Dourados (Mato Grosso do Sul) à Araraquara (interior de São Paulo), para revê-lo. Saímos para jantar e ele comentou que estava organizando o *X Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana* (CIHELA), que aconteceria em 2012, e motivou-me a participar do evento⁷.

O X CIHELA foi primorosamente organizado por José María e sua equipe⁸. Para além da qualidade acadêmica das conferências, palestras e discussões nos grupos de trabalhos, o coquetel oferecido com farta quantidade de *jamón* e vinhos, além de outras delícias da culinária espanhola, foi uma experiência inesquecível. No entanto, José María, apreensivo para que o evento fosse impecável, deixou escapar que seu grande receio era a falta de pontualidade de nós, os brasileiros, maioria no evento. Para meu alívio, até onde sei, não houve atrasos. E, aparentemente, os aspectos mais elogiados pelos meus conterrâneos foram os dois livros organizados por Hernández Díaz (2012) – resultantes dos trabalhos apresentados pelos congressistas – e o passeio cultural à cidade de Bejar e seu entorno⁹.

Além de uma ida à Salamanca para visitá-lo em 2015 e tratar do livro que estávamos organizando, meu último retorno à Usal foi em 2018, para participar da III Jornada de Prensa Pedagógica, também organizado com todo o esmero por José María. Como eu já esperava, o evento foi impecável pela qualidade das discussões científicas e pela excelência com que ele nos regala com a programação cultural e gastronômica. Se eu pudesse, elegeria os eventos organizados por José María como modelo a ser seguido em todos os eventos de História da Educação pelo mundo afora. Se eu pudesse, também o teria trazido mais vezes ao Brasil, para nos brindar com seu conhecimento acadêmico-científico e sua companhia tão afável.

Em tempos de pandemia da Covid-19, tais memórias com José María me enchem de ânimo e vontade de seguir seu caminho, certa da importância das relações afetuosas.

2. PARCERIAS ACADÊMICAS

Durante meu estágio de doutorado na USAL, conheci os artigos sobre livros didáticos publicados na Revista Interuniversitária de História da Educação, por sugestão de José María. Tal material, publicado entre 1983 e 2009, além de ter contribuído para a elaboração de um capítulo da minha tese, também resultou na publicação de um livro na forma de coletânea, organizada por nós, José María e eu, a partir da seleção e tradução para o português, daqueles artigos considerados mais inéditos e que pudessem interessar aos pesquisadores que têm o livro didático

⁷ O X CIHELA aconteceu em Salamanca, entre 4 e 7 de julho de 2012.

⁸ Refiro-me aos integrantes do G.I.R. *Helmantica Paideia*, coordenado por José María Hernández Díaz.

⁹ Coordenado por Alexia Cachazo Vasallo.

como fonte/objeto de investigação (Moreira; Hernández Díaz, 2017). A obra apresenta uma seleção de autores do Brasil, Espanha França e Portugal e foi financiada com recursos de apoio ao pesquisador da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como parte do acordo de cooperação internacional entre a UFGD e a Usal¹⁰.

Antes, porém, já em 2011, tendo me doutorado e ingressado como docente na UFGD, comecei a participar das publicações organizadas por José María Hernández Díaz. A primeira foi no livro *Influências Inglesas en la Educación Española e Iberoamericana* (Moreira, 2011). Em seguida, foi a obra já comentada, resultante do X CIHELA (Moreira, 2012). A terceira foi em 2014, na qual tive um capítulo publicado em seu livro intitulado *Influencias italianas en la educación española e ibero-americana* (Moreira, 2014).

Em 2015, Hernández Díaz organizou a segunda versão das *Jornadas de Estudio sobre Prensa Pedagógica*, tendo como pauta a imprensa pedagógica dos estudantes, tema diretamente ligado aos que eu vinha desenvolvendo na UFGD, com pesquisadores de Iniciação Científica e Mestrado. Portanto, publiquei com bastante entusiasmo e sintonia dois capítulos no livro resultante dessa discussão, organizado por ele (Passone; Moreira, 2015 e Silva; Moreira, 2015). Os exemplares desta obra, os quais me foram gentilmente enviados, ainda servem de consulta para um balanço da produção sobre o tema, tendo em vista a robustez da publicação.

Em 2018, dando continuidade e amplitude à discussão dos impressos pedagógicos, contando com pesquisadores de diferentes países da Europa, África e América, Hernández Díaz organizou mais dois livros, nos quais tenho orgulho de ter participado. Um intitulado *La prensa pedagógica de los profesores* (Viera; Moreira, 2018) e *Prensa Pedagógica, mujeres, niños, sectores populares y otros fines educativos* (Silva, Moreira, 2018). Tais obras também compõem o acervo de pesquisa do Laboratório de Documentação História da Educação e Memória (LADHEME) na UFGD e são consultados como parte das referências sobre os respectivos temas.

Em 2020, com muita alegria recebi de José María um convite para escrever sobre a imprensa pedagógica no Paraguai, para um dossiê organizado por ele na revista *Aula* (Viera; Moreira, 2021). Em 2021, Ana Galvão e eu o convidamos para escrever o prefácio de «Impressos que Educam», e ele aceitou, presenteando-nos com sua expertise no tema da imprensa e dos impressos como fonte de pesquisa para a história da educação (Hernández Díaz, 2021).

Para o futuro, tendo-o como membro estrangeiro no Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES/UFGD), vislumbro a ampliação dessas parcerias.

¹⁰ Tal Acordo de Cooperação foi firmado em 2015, tendo José María Hernández Díaz como representante da Usal e eu, Kênia Hilda Moreira, como representante da UFGD.

Agradeço aos organizadores desta homenagem, os professores Eva García Redondo e Leoncio Vega Gil, pela oportunidade de rememorar tantos bons momentos e parcerias. Ao querido professor José María Hernández Díaz meu afeto, admiração e respeito.

REFERÊNCIAS

- HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. Prefácio. In MOREIRA, Kênia Hilda; GALVÃO, Ana. M. O. Impresses que educam - vol. 1 Coleção Histórias de Leitura. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2021, v.2. p. 270.
- MOREIRA, K.H. e HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (Orgs.) História da Educação e Livros Didáticos. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017, v.1. p. 268.
- MOREIRA, K.H. Influência de Armando Petrucci nas pesquisas em História da Educação no Brasil: breve balanço In: HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Org). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca-ES: Fahrenhouse, 2014, v.1, p. 201-215.
- MOREIRA, K.H. Influência inglesa nos livros didáticos de história do Brasil no século XIX: a contribuição de History of Brazil, de Robert Southey In: HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Org). *Influencias Inglesas en la Educación Española e Iberoamericana (1810-2010)*. Salamanca: Hergar Ediciones Antema y Alex, 2011, v.1, p. 525-533.
- MOREIRA, K.H. Investigaciones sobre libros didáticos en universidades brasileñas: métodos, temas y líneas de investigaciones entre 1980 y 2010 In: HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Org). *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica (SS. XVI-XXI)*. Salamanca: Hergar Ediciones Antema, 2012, v.II, p. 681-695.
- PASSONE, E.d.O; MOREIRA, K.H. Entre práticas e representações: o Centro Educacional Osvaldo Cruz de Dourados-MT, Brasil e o jornal estudantil «O ABC»: década de 1960 In: HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Org). *La prensa de los escolares y estudiantes: su contribución al patrimonio histórico educativo*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2015, p. 51-63.
- SILVA, J. M. e MOREIRA, K. H. Periódico «Vida Escolar: órgão dos estudantes de Campo Grande» (Mato Grosso-Brasil, 1934-1936) In: HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Org). *La prensa de los escolares y estudiantes: su contribución al patrimonio histórico educativo*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2015, p. 15-27.
- SILVA, S.F.M. e MOREIRA, K.H. A representação da mãe na educação do corpo infantil pela imprensa na década de 1930 In: HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Org). *Mujeres, niños, sectores populares y otros fines educativos*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 2018, p. 509-519.
- VIERA, C. L. L. e MOREIRA, K.H. El Boletín de Educación Paraguaya en los años 1950 y las prescripciones para los profesores. *Aula* (Salamanca). v.27, p. 133-146, 2021.
- VIERA, C.L.L. e MOREIRA, K.H. A imprensa pedagógica dos professores: o Boletín de Educación Paraguaya em questão (1956-1971) In: HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Org). *La prensa pedagógica de los profesores*. Salamanca: Ediciones USAL, 2018, p. 479-491.

UN PROYECTO DE VIDA TRANSIDO DE EDUCACIÓN

SAMUEL PATIÑO AGUDELO
GUSTAVO ARIAS ARTEAGA
Universidad Católica de Manizales
spatino@ucm.edu.co
garias@ucm.edu.co

EL DR. JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ, ha dejado su huella profesional y humana en la Universidad Católica de Manizales, en la región del Eje Cafetero colombiano y en el País. Quienes hemos tenido el placer de conocerle, de dialogar con él, de leer sus escritos, sus cartas, comunicados... quienes hemos asistido a sus clases de historia de la educación, nos hemos sentido aludidos por su llamado al develamiento de nuestros pasados educativos, pedagógicos, didácticos, de los territorios socio-culturales que habitamos; especialmente, nos sentimos aludidos a proyectarnos al futuro, haciendo una exhaustiva sistematización de lo acontecido a lo largo de significativos hechos, eventos y acontecimientos que trazan los destinos de la educación en las regiones del país.

Desde su perspectiva profesional, científica y académica, encontramos en el Dr. José María la enriquecida diversidad de perspectivas de la educación y la pedagogía con las que aborda las problemáticas educativas a nivel global y local. Desde allí, nos ha enseñado a combinar las dimensiones del conocimiento humano con la realidad socio-cultural, en procura de ser actores políticos de la educación para la libertad y emancipación de personas y comunidades vulnerables de América Latina y el Caribe.

El Dr. José María, combina la sabiduría del educador y el humanista; desde el punto de vista del educador, es reconocida su dimensión reflexiva y crítica sobre

la historia de la educación, la dimensión reflexiva y práctica social del pedagogo, así como el papel del profesional de la enseñanza para el desarrollo humano a nivel territorial, siendo proclive al reconocimiento del otro en sus condiciones de singularidad, creatividad y autonomía, aspectos que han signado su vocación por la educación, como una práctica que se entiende desde el diálogo con pensadores de todos los tiempos, para explicar el fenómeno de la cultura, transido, como en su proyecto de vida, por el papel de la educación y la pedagogía, desde miradas comparadas en territorios siempre anhelantes de concienciación.

Su interés académico para establecer relaciones pedagógicas entre Historia de la Educación en América Latina y España, como campo de estudio curricular e investigativo, expresa el carácter riguroso y dedicado de su hacer formativo en diversas regiones del mundo.

Fruto de ello, ha sido el espacio educativo abierto por el Dr. José María entre la Universidad de Salamanca y la Universidad Católica de Manizales, con la creación del Doctorado en Educación denominado: «Fundamentos de Política Educativa ante el Relevo Milenar», impartido en Manizales, Colombia entre los años 1998-2000, dirigido especialmente a profesionales de la docencia y la investigación en el campo de la educación, vinculados laboralmente con la Universidad Católica de Manizales.

En la signatura topográfica, caja 168, (pág. 24), del Centro de Documentación y Archivos de la Universidad Católica de Manizales, está registrada la primera «Visita de Excelentísimo Doctor José María Hernández Díaz Decano de la Facultad de Educación», entre el martes 12 de agosto a jueves 21 de agosto de 1997, cuyo objetivo fue consolidar el «Acuerdo de Cooperación Interinstitucional» con la puesta en marcha del Doctorado en Educación en Manizales, Colombia. Acuerdo que se perfecciona el 7 de mayo de 1998, con la firma del Excm^o. Sr Rector Magfco. de la Universidad de Salamanca (España), D. Ignacio Berdugo Gómez de la Torre, y la Excma. Sra. Rectora Magfca. de la Universidad Católica de Manizales (Colombia) Dña. Judith León Guevara.

«Acuerdo de Cooperación Académica Internacional», entre ambas instituciones, renovando el 24 de octubre de 2007, y continúa vigente a la fecha.

Gratitud, admiración y respeto a los profesores de la Universidad de Salamanca que acompañaron esta aventura trasatlántica: Doctor Leoncio Vega Gil, Profesor Titular de Educación Comparada; Doctor Juan Alfredo Jiménez Eguizábal, profesor titular de Política de la Educación; Doctora Clementina García Crespo, Profesora Titular de Educación Comparada; Doctora María del Carmen Palmero Cámara, Profesora Titular de Teoría e Historia de la Educación.

El periódico local «La Patria», resaltó la apertura del Doctorado en Educación el 29 de julio de 1998, como un acto trascendental para el desarrollo del conocimiento en el campo de la educación para la región y el país; evento en el cual, el Dr. José

María fue declarado «Huésped Ilustre de la Ciudad de Manizales» y condecorado con el «Escudo de Oro» de la Universidad Católica de Manizales.



Imagen I. Hernández, J. M. (1999). Acto Solemne Doctorado en Educación. Manizales.
Fuente. (D-/98.35) archivo Doctorado en Educación. UCM.

«Los logros y frutos del doctorado en educación que ahora comienzan, se verán reflejados en los próximos 10 o 15 años...». Eran las palabras de nuestro profesor José María, al inicio del curso doctoral con el que iniciamos 25 profesionales de la educación esta hermosa aventura académica e investigativa.

El Dr. José María, abrió caminos y posibilidades científicas que ofrecen los estudios de doctorado en educación: amplitud de miras, temáticas, enfoques, métodos, características de las tesis doctorales desarrolladas en estos años dan cuenta de las opciones alcanzadas en cada proyecto de tesis.

Podría decirse que, con cada proyecto de tesis culminada, se habrían nuevas maneras de desarrollar innovaciones educativas, pedagógicas, didácticas, curriculares, ligadas siempre al espíritu del doctorado en educación y teniendo presente las necesidades de atención a la política educativa, las comunidades y grupos vulnerables de la región y de país.

Vale la pena señalar, que 15 años después (2015), los frutos del liderazgo educativo del Dr. José María, con el concurso de sus egresados, la Universidad Católica de Manizales, recibe aprobación oficial del Doctorado en Educación, por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Hasta hoy, y por más de 25 años, el Dr. José María, ha sido para la Universidad Católica de Manizales, para sus alumnos y tesistas en el doctorado en educación, así como para nuestros estudiantes de la Facultad de Educación, un guía y mentor acompañante en diversos procesos educativos: conferenciante, asesor, tutor, consejero y dinamizador del «I Congreso Iberoamericano de Educación, Sociedad y Cultura» en el año 2018 en correspondencia con la celebración del «VIII Centenario de la Universidad de Salamanca».

La presencia del Dr. José María en la Universidad Católica de Manizales, en el marco de este primer congreso, despejó el camino para preservar los vínculos interinstitucionales, continuar la reflexión y la práctica educativa de largo aliento, así como integrar otras instituciones educativas del Espacio Iberoamericano de la Educación a estos eventos, como el «II Congreso Iberoamericano de Educación, Sociedad y Cultura» 2021, realizado de manera virtual en el año 2021, cuyo tema fue los «Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030», coordinado por el profesor Didier Andrés Ospina Osorio.

Expresiones de afecto y reconocimiento personal, para dar las gracias a nuestro profesor y amigo Dr. José María, por algunos colegas del doctorado y doctorandos en educación de la Universidad de Salamanca. Así, desde Manizales, queremos expresarle nuestra admiración y respeto:

- «Querido Dr. José María por usted aprendí a amar y a reconocer la importancia de la historia, muchas gracias». Olga Lucía Fernández Arbeláez.

- «Gratitud al D. José María, por ser un maestro inspirador desde la esfera mundial, invita a la reflexión permanente sobre la educación y lo que acontece al educarnos». Martha Isabel Gutiérrez Ospina.
- «Gratitud y reconocimiento al maestro de las más altas calidades académicas y humanas, formador de formadores, que hoy deja huella en la ciudad de Manizales, Colombia». Didier Andrés Ospina Osorio.
- «Un sinónimo de amor a la academia, un faro de la historia educativa y gran motivación de mi crecimiento como investigador, gracias maestro CHE-MA». Ángel Andrés López Trujillo.
- «Mi gratitud perenne, mi admiración y mi respeto como Ser Humano. Maestro de Maestros. Gracias a Usted hoy soy graduado de nuestra Magna Universidad de Salamanca. Lo mejor para Usted en esta nueva etapa de su vida». Jorge Eliécer Rivera Franco.
- «Agradezco a quien cruzó mi camino vital con la academia, con constancia y talento, con despliegue humano y potencial de ser en el mundo. Mi reconocimiento fraterno». Luis Hernando Amador Pineda.
- «Reitero mi gratitud por su acompañamiento en nuestra formación doctoral y en todas sus contribuciones a la UCM. Siempre para nosotros será referente de admiración y respeto por su larga y fructífera trayectoria académica y su calidez personal. con infinito aprecio». Sulay Rocío Echeverry Mejía.
- «Maestro, su experticia ampliada con su experiencia ha hecho posible recorrer juntos caminos de comprensión socio-histórica de la educación, y su sabiduría desplegada ha sido regalo para mí como su tesista, como profesora, como su amiga. Gracias, gracias, gracias». Gloria Clemencia Valencia González.
- «Gracias por compartirnos su vocación de servicio promoviendo una sana conciencia en los procesos de formación en investigación en todos los ámbitos de la gestión y administración educativa». Cristian Camilo Gutiérrez Restrepo.



Imagen II. Patiño, S. (2018) Entrega de la bandera salmantina a la UCM.
[fotografía]. Elaboración propia.

En la fotografía, el Dr. José María Hernández Díaz, hace entrega de la bandera salmantina, a la Rectora de la Universidad Católica de Manizales Hna. Mgr. Elizabeth Caicedo Caicedo, en el contexto del «I Congreso Iberoamericano de Educación, Sociedad y Cultura» 2018, celebrado en Manizales, Colombia. Reciba Doctor José María, a través de esta breve semblanza, nuestro homenaje de reconocimiento, aprecio y admiración por contagiarnos con su *proyecto de vida transido de educación*.

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ:
LA CIENCIA DE LA HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN COMO PROFESIÓN

RAQUEL POY CASTRO
Universidad de León
raquel.poy@unileon.es

PARAFRASEANDO de algún modo la obra del gran Max Weber, sirva este capítulo para poner de relevancia el carácter del profesor José María Hernández Díaz como modelo de científico social que ha marcado escuela en la apertura de numerosas líneas de investigación que los investigadores hemos hallado expeditas tras su labor, descubriéndonos la senda a seguir. Comprobaremos cómo su labor pulcra en el estudio y valiente en la selección de temas inexplorados ha permitido adentrarse en espacios para la investigación sin condicionar ni sesgar, sin alimentar controversias ni polémicas, resaltando la importancia de lo que fue, lo que ha sido y lo que permanece de unos movimientos institucionales, los educativos, que no surgen de modo espontáneo. Los cambios educativos obedecen a antecedentes históricos, influencias de pensamiento, a menudo lejanas, a condiciones sociales y económicas, y al modo en que la legislación y los responsables educativos aplican las estructuras y prácticas educativas dotándolas de significado y especificidad. La lectura de la magna obra de Hernández, J.M. nos muestra este enfoque sistémico, científico en un sentido social y humanístico, que dignifica a la historia de la educación española como una materia esencial para comprender el fenómeno de la educación contemporánea, en mayúsculas.

La primera vez que tuve ocasión de conocer al profesor José María Hernández Díaz fue en 1996, con motivo de la organización del Congreso Nacional de Educación Ambiental «20 años después de Tbilisi» que dirigía el profesor Nicolás

Martín Sosa, como parte del equipo de colaboradores en la preparación del evento. Yo entonces comenzaba a iniciarme como investigadora sin saber que la historia de la educación iba a constituir un pilar de mi carrera académica. El siguiente encuentro ya fue con la obra del maestro, su magnífico trabajo «Un Exponente de la Pedagogía Española en el Exilio: Herminio Almendros y la Educación en Cuba»¹ suponía la primera de una serie ininterrumpida de lecturas, siempre ávida de leer su siguiente trabajo. Toda su obra es constante descubrimiento. El profesor Hernández Díaz es un meticuloso investigador, que aporta nueva luz incluso sobre los temas de estudio ya revisitados.

Aunque ya sabía de la importancia en el estudio del freinetismo en España desplegado infatigablemente por el profesor Hernández Díaz, aquel trabajo sobre Almendros me indujo al creciente interés por aquellos profesores formados al amparo de la ILE en las aulas de la Escuela Normal Central, pero también al rol que la Fundación Sierra Pambley, en tierra leonesa, había desplegado como satélite y foco de la ILE en el noroeste, así como a la importancia de la aportación pedagógica de las figuras institucionistas en el exilio. Mi idilio apasionado con la ILE se debe en gran medida al trabajo de José María, y tantos objetos de estudio que están inspirados en su labor. Sin lugar a dudas, si la definición de un maestro es la capacidad para iluminar el camino que existe delante de sus pupilos, José María cumple con dicha definición con creces.

Pero en su obra no sólo podemos delinear el perfil del historiador de la educación, sino que siempre avanza un paso más para profundizar en la construcción de la teoría y el pensamiento pedagógicos, los métodos y características de los sistemas educativos, en otras palabras, los fundamentos de la disciplina en una España que, a través de los trabajos de José María, se revela como una nación que abanderó al nivel de otras en Europa y Estados Unidos, la reforma de la pedagogía contemporánea en el periodo que abarca desde 1876 a 1936, con autores y obras vanguardistas que llevarían las nuevas corrientes teóricas a América tras el exilio de muchos de ellos a la llegada de la Guerra Civil española. En este campo se advierte cómo José María profundiza en sus trabajos con la paciencia del tallador de gemas, pese a las dificultades que se presentan, un auténtico trabajo de arqueología moderna educativa, para ensalzar lo que denomina el «esfuerzo europeizador que republicanos e intelectuales próximos a la Institución Libre de Enseñanza habían venido desarrollando» hasta 1936².

¹ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. Un Exponente de la Pedagogía Española en el Exilio: Herminio Almendros y la Educación en Cuba en *Revista de la Educación*, nº 309 (1996) pags. 217-237.

² HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. «A Dios gracias, África empieza en los Pirineos»: la negación de Europa en los manuales escolares de la España de posguerra (1939-1945), *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, n. 20, 2001 (Ejemplar dedicado a: La educación popular en los siglos xx y XXI), págs. 369-392.

Su labor de aproximaciones sucesivas a los movimientos de renovación pedagógica le permiten fundamentar cómo los grandes cambios de paradigmas educativos, teóricos y prácticos, no nacen de modo espontáneo, ni siquiera por la aparición mágica de pensadores ilustres de la talla de Francisco Giner de los Ríos o Manuel Bartolomé Cossío. Evidentemente José María nos conduce a descubrir que detrás hay siempre una intrahistoria, unas influencias que requieren el estudio detallado que va más allá del interés por los personajes. Su serie de congresos y jornadas dedicadas a la influencia en España de las pedagogías alemana, francesa, suiza, inglesa... no son más que excusas para profundizar en las raíces de un movimiento de renovación pedagógica español que bebe de la globalidad, con su magnífica originalidad y creatividad de unos autores de gran envergadura intelectual.

Un trabajo especialmente significativo es su magnífica edición de la *Paidología* de Domingo Barnés Salinas³.

Para muchas y muchos de mis colegas a cargo de la enseñanza de la historia de la educación en las aulas de magisterio en España, José María es inmediatamente reconocido por el exhaustivo trabajo de descubrimiento del movimiento de Celestín Freinet en España, la importancia del movimiento de la Escuela Nueva. Este reconocimiento unánime al que me sumo es, sin embargo, parcial, José María es la gran figura que pone de relevancia el estudio de los movimientos de renovación pedagógica de la España contemporánea. Un concepto institucional que da idea se esa precisión de su enfoque sistémico de las instituciones educativas en la perspectiva histórica, y como señala, «Renovación pedagógica, innovación educativa, modernización pedagógica son sintagmas parecidos, que pretenden mejorar y reformar la educación, y que también están presentes en lo propio de los movimientos de renovación pedagógica»⁴.

Estos movimientos de renovación se componen de personas, estructuras institucionales, teoría y prácticas manifestados en fenómenos educativos. El concepto de «prácticas socioeducativas»⁵ alude en su obra a la perspectiva sistémica que pone en relación los cambios estructurales de los sistemas educativos con las prácticas, los comportamientos y los útiles empleados en las instituciones escolares, desde la visión de la educación como un conjunto normoconductual, una visión profunda de la historia vivida a través de la vida cotidiana, donde se plasma el pensamiento educativo. Ello se evidencia, por ejemplo, en su recurso epistemológico a la

³ BARNÉS SALINAS, D. *Paidología*. edición de José María Hernández Díaz, Biblioteca Nueva, Colección Memoria y Crítica de la Educación, Madrid, 2008, 309 pp.

⁴ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985), *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, Nº 37, 2018, págs. 257-284.

⁵ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. *Revistas Pedagógicas de Divulgación*. Presentación, *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, Nº 27, 2021 (Ejemplar dedicado a: *Revistas pedagógicas*), págs. 31-32.

hermenéutica y la interpretación significativa de los símbolos y elementos antropológicos de Gadamer también aparecen en su detallado estudio de las costumbres y usos institucionales, como realiza al estudiar las figuras de los discursos inaugurales de las aperturas de curso universitarias⁶. Este enfoque permite poner en relación los nuevos comportamientos de la institución académica salida de la renovación liberal de las universidades con aquellos usos simbólicos de las instituciones eclesiásticas que caracterizaban las universidades medievales.

Otro aspecto remarcable de su obra es la imparcialidad científica que procura en un análisis desapasionado, centrado en los hechos. Evidentemente no hay ciencia neutral ni atemporal, y como señalaba Max Weber en la obra que sirve de base para el título de nuestro capítulo⁷, no hay científico que escape a los valores de su tiempo. No obstante, Hernández Díaz no rehúye ningún tema por espinoso que pueda suponer, ningún período a analizar ni tema a enfocar bajo la lupa del estudio esmerado de lo sucedido y su análisis detallado. En su aproximación a un tema tan doloroso como el de la represión de los educadores durante y después de la Guerra Civil española de 1936-1939, es uno de los primeros que se adentran en su detallado análisis, abriendo un espacio para que la disciplina ahonde en el estudio del fenómeno, e igualmente en la época reciente no rehúye la consideración de los movimientos de renovación pedagógica contemporáneos.

Su aproximación a los fenómenos desde la perspectiva intrahistórica no está exenta de ese giro concéntrico que le lleva a reunir numerosas aproximaciones y trabajos que parten de lo local, lo nacional y lo internacional, que sirven de ilustración a la interrelación constante entre teoría y práctica, experiencias y personas, más allá de los límites territoriales. La pasión y esmero que dedica en sus trabajos sobre la historia de la educación en Castilla y León, especialmente sus amadas Béjar o Salamanca, no deben confundirse con el interés que los estudiosos de la educación destilamos hacia nuestra tierra de origen y pertenencia, sino que sirven para ilustrar cómo se reproducen los intentos de renovación pedagógica, cómo se particularizan los discursos y las influencias, las experiencias y prácticas, adaptados todos ellos como elementos de un movimiento más amplio que se enmarca en lo regional y nacional, y bebe de influencias internacionales.

En este nivel internacional, sus numerosos trabajos y congresos sobre diversos países europeos, principalmente Portugal, Italia, Francia y otros, da continuidad a esa búsqueda de las relaciones que siempre se encuentran entre una educación genuinamente española pero que sólo se comprende desde la perspectiva de cómo se enmarca en una Europa con la que comparte los sucesivos intentos de modernizar

⁶ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. Emigrantes, refugiados y educación en España en la fiesta de la ciencia de la universidad, ETD: Educação Temática Digital, Vol. 23, N.º. 3, 2021 (Ejemplar dedicado a: Interculturalidade e Imigração: impactos e desafios à educação), págs. 605-625.

⁷ WEBER, M (2009). La ciencia como profesión / La política como profesión. Madrid: Espasa Calpe, 2009.

la educación para responder a los cambios sociales y económicos de los siglos XIX y XX. No obstante, este hilo conductor en sus trabajos y en aquellos que reúne en las obras colectivas recopiladas y magníficamente editadas, debe ponerse de relevancia como un elemento de continuidad. El afecto que dedica a estudiar y comprender las experiencias europeas, americanas, pero también africanas o asiáticas, es palpable, especialmente y quizá por la proximidad lo que evidencia una segunda patria lusa, por el amor que destilan sus trabajos y contribuciones académicas y en prensa, y que sin duda es correspondido por la pasión que despierta recíprocamente en el mundo académico portugués, e igualmente sucede con América Latina.

En definitiva, sirva este capítulo como advertencia cervantina al lector desprevenido, en la obra de José María Hernández Díaz no hay nada casual ni versos sueltos, sino una cadencia de una obra prolija, esmerada, con un ambicioso proyecto científico de lo educativo como concepto plural y en movimiento, abierto y complejo, local y a la par global. Sus obras articulan una red de pensamiento genuina y propia de la historia de la educación como la historia de los movimientos educativos, las personas y los espacios de pensamiento, físicos y virtuales, en las que se desenvuelven e interaccionan entre sí. Resultará imposible al lector comprender una obra de modo aislado, y deberá leer sus trabajos como un proyecto monumental y enciclopédico, del que aquellos que lo reconocemos como maestro seguiremos bebiendo durante generaciones.

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ: HACIA UN CONOCIMIENTO RESPONSABLE

JOSÉ LUIS PUERTO

Escritor

puertohernandez@yahoo.es

ALGUNOS DE LOS VALORES MÁS ALTOS procedentes del ámbito campesino español, en los que se encuentran –a lo largo de nuestra historia– la raíz y los modos de ser de nuestro país, al tiempo que sus mejores frutos, sé –desde la adolescencia, en que tuve la fortuna de conocerlo y de ser su amigo, hasta hoy mismo– que los atesora José María Hernández Díaz.

¿Qué valores son estos? La constancia o perseverancia (término este último que escuché ya desde niño de labios de mi madre), la tenacidad, el esfuerzo, la sobriedad, el trabajo continuo, la ayuda sin condiciones a quienes de nosotros la necesitan... y un cultivo del conocimiento puesto siempre al servicio de la mejora de la sociedad y de la humanización de los ciudadanos.

Tales valores sé que José María Hernández Díaz los recibió de su entorno familiar, que, en parte, procede de la localidad salmantina de Bercimuelle, así como de localidades abulenses próximas. Esto es, le llegaron de ese mundo campesino al que acabamos de aludir.

Pero tales valores, que nuestro mundo campesino hizo suyos, al tiempo que asimiló y transmitió a lo largo de la historia, tienen una raíz en dos de las expresiones filosóficas y religiosas más humanizadoras de la cultura occidental: el estoicismo y senequismo, por una parte, así como las tradiciones ascéticas, por otra.

Esto es, en la gestación de tales valores –en los que se encuadra la función social del conocimiento, que ha cultivado y sigue cultivando José María Hernández Díaz–, intervienen las dos grandes tradiciones que alumbraron el humanismo en

la cultura occidental: la tradición clásica, por un lado, y la semítica o cristiana, por el otro.

Los mejores frutos de nuestro país, en su historia, en su cultura, en sus creaciones, en sus métodos y sistemas educativos –de cuya historia es José María Hernández Díaz uno de nuestros más reputados especialistas–, en su arquitectura política y social, proceden de ambas raíces y han surgido, en el fondo, de los valores que venimos señalando.

Como muy bien ha estudiado José María Hernández Díaz (sus publicaciones son, en no pocos sentidos, iluminadoras), el itinerario de la instrucción y de la educación en nuestro país ha ido trazando una línea de lo sagrado a lo profano o, mejor, de lo confesional a lo secular o laico. En un principio, en nuestro mundo rural, al maestro de niños o de primeras letras, lo contratan y le pagan por medio de cereal (en cargas, fanegas o heminas de trigo), las fábricas de las iglesias y las cofradías religiosas. Desde ahí, el itinerario es largo y fascinante, hasta llegar a nuestro momento presente. Para percibir tal itinerario, para tener claro cuál es el recorrido histórico de nuestra educación, hemos de recurrir a los libros y artículos de José María Hernández Díaz.

No podemos recorrer tal itinerario ahora, no es ni mucho menos nuestro objetivo. Pero sí trazar algunas notas sobre una idéntica educación que ambos recibimos en la etapa de nuestra común enseñanza media –como entonces se llamaba–, tanto en la localidad salmantina de Linares de Riofrío, como, ya en la capital salmantina, en Calatrava. Creo que –mirándolo desde esta altura de la vida– tuvimos la suerte de recibir una educación privilegiada, transmitida por los curas, es verdad, pero en consonancia, en buena parte, con propuestas educativas modernas, entre otras, determinados postulados, por ejemplo, de la Institución Libre de Enseñanza, por muy paradójico que pudiera parecer.

Aparte de la instrucción, recibida en cada curso según las materias establecidas en el sistema educativo del momento, se nos fueron transmitiendo prácticas educativas valiosas como la lectura, la creación artística (aquellos «talleres» de Don Juan, en una de las cuatro torretas de Linares, a través de los que recibimos, ya de adolescentes, y sin ser de ello conscientes, todo el arte vanguardista contemporáneo, que practicábamos nosotros mismos), la música clásica (que escuchábamos tanto al acostarnos, como al levantarnos), la práctica de los deportes, el excursionismo y las marchas, el conocimiento del entorno geográfico cercano, así como, durante unos días de los veranos, los campamentos sobre todo en la Sierra de Béjar (Puerto de Béjar y Candelario, por ejemplo).

Se nos inculcaron varios tipos de valores en tales años educativos de las enseñanzas medias –ya que de ellos venimos hablando en nuestro texto–, tanto en Linares de Riofrío como en Calatrava, de los que quisiera ahora nombrar al menos tres que, creo, nos han marcado a gentes como José María Hernández Díaz o a nosotros mismos: la curiosidad por conocer los diversos ámbitos de la realidad,

el entusiasmo a la hora de abordar cualquier tarea, así como la disponibilidad de las cualidades y dones que cada uno tiene al servicio de la mejora de la sociedad. Recordamos ahora, en este último sentido, la frase del gran escritor judío egipcio Edmond Jabès que viviera en Francia y escribiera en ese idioma: «Así, la disponibilidad sigue siendo la salvación».

Siempre he advertido estos valores tanto en el existir como en el quehacer universitario (docente e investigador) de José María Hernández Díaz. Pero también en otra labor suya —para nosotros significativa— que no queremos que pase por alto.

Expliquémosla brevemente. Cuando leemos a Miguel de Unamuno, hay algo que nos llama la atención sobremanera: lo bien que conocía el entorno de la provincia salmantina, en la que vivió la mayor parte de su existir. Visitaba los pueblos, las romerías, los enclaves sagrados (la Peña de Francia, el Cristo de Cabrera o el de la Laguna...), las dehesas, los artesanos (el impresor que había en Tamames, por ejemplo) ..., en definitiva, le tomaba el pulso al entorno próximo y escribía sobre él, a través de artículos de prensa, de capítulos en sus libros de viajes y en otros medios.

¿Por qué decimos esto? Porque, en la labor de José María Hernández Díaz, su presencia, como miembro de número, en los tres centros de estudios con que cuenta la ciudad y la provincia de Salamanca es muy significativa y activa. Su atención e interés por la cultura y la historia de nuestra tierra, en el ámbito de la historia de la educación que él tan bien conoce, es muy de destacar. Pertenece a los tres centros de estudios (bejaranos, mirobrigenses y salmantinos) y alguno de ellos, en concreto el de Béjar y sus tierras, lo llegó a presidir, con gran acierto y dinamismo, a lo largo de varios años.

Esta atención investigadora y humana al mundo próximo, de la que podríamos citar no pocos libros y artículos, es una labor importante de José María Hernández Díaz, como puede advertirse a través de los discursos de ingreso y de las revistas y publicaciones de tales centros de estudio de nuestra provincia: el bejarano, mirobrigense y salmantino.

Atención a lo próximo, pero siempre desde una perspectiva universal y abarcadora, desde una abarcadora comprensión el sentido de la historia, del sentido del mundo y, por tanto, del sentido del ser humano.

No es casual que José María Hernández Díaz haya desempeñado, a lo largo de tantos años, de la mayor parte del tiempo de su vida docente, la cátedra de Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca, su compromiso —en un sentido amplio— con la educación y la renovación que requiere en nuestro tiempo viene ya desde su juventud.

Ha participado en campamentos escolares durante las vacaciones veraniegas, ha formado parte del movimiento de los «boy scout», ha participado de modo activo en los movimientos de renovación pedagógica durante nuestra transición, ha

colaborado en la prensa pedagógica, que conoce muy bien, ha sido miembro del consejo escolar de Castilla y León...

Y otras muchas realizaciones y proyectos, cuya enumeración, por lo extensa y dilatada, no podemos abordar ahora aquí. Porque lo que es indudable es que, hoy, conocemos mejor el itinerario histórico de la educación en nuestro país gracias a la labor investigadora de José María Hernández Díaz. Y, gracias a su magisterio didáctico en la cátedra universitaria salmantina de Historia de la Educación, estamos seguros que se habrán formado de un modo muy sólido y competente no pocos españoles y españolas.

De ahí que, a través de estas palabras, cercanas y amistosas, debido a itinerarios vitales y formativos que ambos hemos seguido en nuestra adolescencia y juventud, queramos subrayar hoy esa contribución de José María Hernández Díaz, desde su cátedra universitaria, pero también desde todo su quehacer vital, a un conocimiento responsable y humanizado, como medio para acceder al entendimiento y a la fraternidad, como vía para ensanchar el territorio de una sociedad más humanizada, de todos y para todos, sin exclusiones de ningún tipo.

Además de estas palabras, quisiéramos dedicarle el siguiente poema, como homenaje y gratitud hacia su labor docente, que culmina en estos momentos.

TRANSMITIMOS EL MUNDO

para José María Hernández Díaz

Transmitimos el mundo cuando amamos.
 También cuando enseñamos,
 Pues la palabra del conocimiento
 Es palabra de luz,
 Palabra que conduce
 A la fraternidad,
 Palabra que reduce la barbarie
 Y ensancha el territorio
 Civilizado en el que todos
 Podemos dialogar,
 Podemos entendernos,
 Podemos compartir lo que nos une,
 Comprender sin prejuicio
 Las perspectivas de los otros.
 Cuando enseñamos de verdad,
 Ensanchamos el mundo,
 Lo hacemos más hermoso,
 Más humano y más nuestro
 Y más de cada uno y más de todos.

Por ello es decisivo
Transmitir a los niños y a los jóvenes,
A los que traen la vida para renovarla,
Para hacerla mejor,
Esa aventura del conocimiento,
Una aventura hermosa
En la que hemos gastado
Nuestro existir y nuestras fuerzas,
En gustosa tarea,
Como ofrenda hacia todos dirigida.

EL VIAJE DE UN HISTORIADOR AL CONTINENTE DE LA EDUCACIÓN

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO
Universidad de Valladolid
martin@pdg.uva.es

DICEN QUE JULIO VERNE escribió sobre el Polo, sobre las profundidades del mar y de la tierra, sobre parajes y lugares recónditos sin moverse de su casa. Tal era la fuerza de su imaginación. El profesor Hernández Díaz, sin dejar de usar la creatividad, no ha optado por el sedentarismo. Ha viajado cuando lo ha necesitado o ha querido. Sus viajes, eso sí, siempre cargados con ganas de descubrir la historia. ¿Tal vez le naciera esta actitud cuando estudiando geografía en Linares de Riofrío, saltaba imaginativamente junto a sus compañeros de clase, de risco en risco, de pico en pico, por las cordilleras de España para aprender su nombre y sus características? Allí me lo encontré, siendo yo su profesor, y aquí me lo vuelvo a encontrar en vísperas de su jubilación. ¡Qué alegría, ser superado por los alumnos! Y qué gozo poder consultar su currículum académico para comprobar el itinerario de su viaje a las honduras del estudio de la historia, su anhelada profesión, ejercida como profesor en la Universidad de su Salamanca, la de las torres doradas y de los admirados atardeceres de Unamuno.

La meta de su viaje como historiador: descubrir para cambiar. Compromiso transformador. Destino final: el continente educativo. Pero paso a paso y con buena letra. Para llegar a los confines, hay que transitar por distintas estaciones. La primera: la historia local, Castilla y León (CyL). La segunda: primer contexto donde ubicar lo cercano: España como nación donde se ubica Castilla y León. Tercera: Europa. Pertenece al Viejo Continente. Cuarta: América Latina y del Caribe. No en vano somos hermanos de sangre. Quinta: el mundo. Es nuestra casa planetaria.

Sexta: las ideas universales que rigen la educación. Al fin y al cabo, el profesor José María, Chema para los amigos, historiaba para educar a la humanidad. Estos serán los puntos sobre los cuales diré algo de lo que Hernández Díaz ha escrito a lo largo de su vida.

1. PRIMERA ESTACIÓN DEL VIAJE: CYL

José M^a Hernández ha pateado CyL, su Comunidad Autónoma y ha recalado en ella con artículos específicos relativos a las ciudades de Ávila, Béjar, Ciudad Rodrigo, Valladolid, Salamanca, Zamora donde ha encontrado sustancia educativa y a lugares emblemáticos como Abioncillo, Ledesma, Sequeros y las Hurdes donde ha descubierto innovaciones educativas o situaciones vulneradas. Lugares estos que resaltan en el currículum por mi consultado y que sólo llega al año 2011 desde el 1979. Habrá, pues, que añadir otras publicaciones aquí no encontradas.

Desde estos encuentros con el campo de la educación, José María ha estudiado, entre otros, a personajes tan ilustres como al poeta Gabriel y Galán; al filósofo Nicomedes Martín Mateos; al catedrático pedagogo de la Escuela Normal de Salamanca y amigo de Unamuno, Nicolás Escanilla; al especialista en medicina deportiva Juan García Nieto; al inconfundible Unamuno, rector de la USAL; al autor de «El tratamiento pedagógico de los sordomudos», el cacereño Eloy Bejarano; al historiador y ministro Claudio Sánchez-Albornoz; al director de la Escuela Normal de Salamanca Lázaro Ralero.

Ha destapado y descrito la existencia de colegios universitarios, asociaciones, congresos pedagógicos e instituciones influyentes en la educación salmantina como el Seminario Erudito de Salamanca, la academia de Santo Tomás de Aquino, distintas Escuelas Normales (Ávila y Salamanca), el Colegio Científico en la USAL, las Escuelas de Artes y Oficios de Salamanca y de Béjar, el archivo de la Diputación, la ofensiva escolar de la Iglesia Católica en Ávila (1897-1931), la ILE, las Escuelas de Adultos del s. XIX en CyL, la Sociedad Económica de Amigos del País de Ciudad Rodrigo, el Colegio de San Rafael en Salamanca, las Conferencias Pedagógicas cuya aportación a la formación de maestros resalta, el Seminario de Ciudad Rodrigo, la institucionalización de las Escuelas de Párvulos en CyL, y el Consejo Escolar de CyL del cual ha sido Presidente.

Más aún, el catedrático de Historia de la Educación en la USAL ha penetrado en el alma de los movimientos educativos portadores de nuevos planteamientos didácticos como el Escultismo en Salamanca y el vigente Consejo Educativo en toda CyL, entre otros, del que también ha sido presidente.

La historia de estos temas y asuntos concretos los ha redondeado contextualizándolos con la descripción de los periodos históricos donde se han desarrollado. Así se puede constatar si se leen los artículos referentes al liberalismo, la Restauración, el anarquismo, el socialismo, la socialdemocracia y el franquismo.

2. SEGUNDA ESTACIÓN DEL VIAJE: ESPAÑA

José María Hernández ha centrado su esfuerzo en el estudio de la historia local, es cierto: CyL, Salamanca... Pero nunca ha olvidado hacerlo desde la perspectiva universal, sabiendo que la vida es interdependiente y que para conocer lo próximo hay que entenderlo desde el contexto donde se encuadra. Por eso, sus escritos e investigaciones históricas se remontan a la realidad de España a la cual estudia haciendo hincapié en el franquismo y en la situación de la escuela rural en ese tiempo, en la educativamente espléndida época republicana de donde entresaca las técnicas Freinet, los tiempos del exilio de docentes, la situación de la mujer, la contribución a la formación de maestros, a la educación social y a la animación sociocultural, a los aspectos organizativos de las instituciones de la enseñanza y a sus recursos didácticos, como pueden ser los espacios y los tiempos en la Universidad del siglo XIX, la jornada escolar, las prácticas escolares, los museos, los manuales, los cuadernos e inventarios escolares. Imprescindible resulta el conocimiento de las leyes que influirán en el enfoque que las Comunidades Autónomas habrán de dar a sus propias instituciones educativas. De ahí, los estudios que el pedagogo Hernández Díaz dedica a la ley Moyano, a la LOCE, a la LRU. La ILE le servirá de lucero innovador y el estudio del Quijote alumbrará el valor de los ideales fomentados en las lecturas de los niños.

3. TERCERA ESTACIÓN DEL VIAJE: EUROPA

Desde España a Europa. Viaje obligado si se quiere aprender de los mejores. Las paradas se han ubicado en la cercana Portugal, en Francia, en Alemania, en Inglaterra e Italia. Las publicaciones de nuestro homenajeado profesor se refieren a las influencias que esos países han tenido en la educación y en la universidad españolas. ¿Qué colaboración se ha establecido entre Europa y España en las áreas de la ciencia, de la introducción de la modernidad, en la importancia de ciertas exposiciones pedagógicas en la primera internacional en España, en las ciencias sociales del currículum escolar? El profesor Hernández da buena cuenta de ello en sus correspondientes artículos por él publicados.

4. ESTACIÓN DEL VIAJE: AMÉRICA LATINA Y DEL CARIBE

Durante este cuarto viaje a la historia, el profesor salmantino se detiene en el museo pedagógico de Montevideo, en Brasil, en Cuba para observar la influencia del exiliado Herminio Almendros, sin abandonar una visión general de la historia de la educación en Hispanoamérica y de su universidad.

5. ESTACIÓN DEL VIAJE: EL MUNDO

Ocho páginas se dedican al estudio de la descolonización en su relación con la educación en África. Otras ocho a los paseos pedagógicos por Pekín y alrededores. Le bastan siete páginas para describir el viaje al corazón de África. Gabón y en el Foro de Educación, nº 9, habla sobre los niños del Nilo.

6. SEXTA Y ÚLTIMA ESTACIÓN DEL VIAJE: PARADA EN LO UNIVERSAL

Ya lo dije al principio de estas líneas. El viaje del catedrático de historia José María Hernández Díaz sale de las entrañas del compromiso socioeducativo y está alumbrado por los ideales pedagógicos de una educación humana y comunitaria al servicio del Bien Común.

Para conseguir este deseo no hay más remedio que unirse a lo universal, a los grandes valores que justifican un comportamiento humano. Estos valores los encuentra y los desarrolla en una serie de artículos que coronan su currículum con la aureola de la ética humana. Sus ideas discurren desde el estudio de la educación social, la Paidología, el problema de la inmigración, el descubrimiento de un nuevo ethos, la relación filosofía-pedagogía, la reivindicación de la escuela pública, la consideración de la ciencia como instrumento apto para ahuyentar a la pobreza de los pueblos, la necesaria y adecuada educación sexual, la defensa del pluralismo ideológico, el ocio y la felicidad sobre la exclusiva atención a la vertiente del trabajo; desde estos apasionantes principios, repito, hasta el conocimiento crítico de los grandes pedagogos en el mundo habidos, como pueden ser: Fourier, Korolev, Krupskaja, Lunacharsky, Makarenko, Owen, Ribera y Tarragó, Ushinskii, Locke, Verney, Pedro Dorado Montero. Todo ello requiere enfatizar la importancia de la educación permanente que empieza en la cuna y termina en la tumba y en poseer un intenso conocimiento de una apropiada metodología científico-pedagógico-didáctica para ahondar en el conocimiento del corazón humano.

Por todo este riquísimo currículum académico, por tu profundo trabajo, por tu dilatada dedicación al esfuerzo del estudio, por tu contribución a la historia de la pedagogía, por tu constante investigación sobre la educativa idiosincrasia castellanoleonesa, por tus anhelos de cambiar el mundo desde el escrutinio de lo cercano, por ser como eres y por tu colaboración a la transformación de la Comunidad Autónoma de CyL, mi agradecimiento y mi acompañamiento en el día de tu merecido homenaje.

A CHEMA

CARMEN ROMERO UREÑA
Universidad de Valladolid
romurema@gmail.com

LLEVABA OYENDO HABLAR DE TI desde que conocí a Santiago: «es un verdadero amigo», «su vida es la Universidad», «escribe muy bien» ...; y, efectivamente, nada de lo que había oído me defraudó; conocerte fue un placer pues representas la figura del PROFESOR UNIVERSITARIO auténtica, el profesor para el que las clases y los alumnos son lo primero, el profesor que investiga, que escribe, que gestiona ... , absolutamente polifacético y dedicado a la «universitas», es decir, al conjunto de todas las cosas.

Desde 2005, hemos compartido muchas experiencias pedagógicas; ¿recuerdas nuestro primer viaje al colegio de los Hermanos de la Salle de la localidad de Bujedo (Burgos) en la comarca del Valle del Ebro? Supimos que allí, en un viejo Monasterio Premostratense, donde se habían formado los religiosos desde 1891, tenían almacenado el material pedagógico de muchos de sus colegios y allá que nos presentamos un grupo de embelesados por los libros, las escuelas y el mundo de la educación. Ya por aquel entonces descubrí tu pasión por la pedagogía, la historia de la educación y por todos los vestigios que nos den información al respecto.

De ese viaje, recuerdo la ternura con la que le entregaste una flor, cogida del campo, a Toñi, tu mujer, acompañada de reverencia medieval que a todos nos chocó viniendo de un señor tan catedrático y tan serio, pero que iba poniendo de manifiesto a mis ojos, la ternura que escondes (que escondes mucho, por cierto).

Al poco, me convertí en tu discípula descubriendo el Centro Documental de la Memoria Histórica, ubicado en tu icónica Salamanca, en la calle de Gibraltar,

donde se custodian, entre otros muchos documentos, las fichas elaboradas en el franquismo que sirvieron para depurar a montones ingentes de ciudadanos, muchos de ellos maestros. Ese descubrimiento, en una visita privada que pudimos hacer gracias a ti, fue para mí el hallazgo de una parte desconocida de nuestro patrimonio documental del pasado histórico más reciente.

Además, desde estos primeros encuentros, hemos compartido muchas experiencias; por ejemplo, una con profesores bolivianos en la que nos embarcamos como voluntarios docentes. Apoyamos al Premio Príncipe de Asturias de la Concordia 1998, Nicolás Castellanos, obispo desde 1978 hasta que presentó su renuncia en 1991 para convertirse en misionero y desarrollar el proyecto «Hombres Nuevos» trabajando por la mejorara de las condiciones de vida y dignidad en Santa Cruz de la Sierra, en los barrios más desfavorecidos, construyendo directamente comedores infantiles, centros escolares, un hospital, viviendas sociales, etc. Con este proyecto, fuimos a las llanuras tropicales, al este de los Andes y a orillas de la selva a formar a docentes en la Universidad Autónoma René Moreno.

Estoy segura de que, estas líneas, conociendo tu pudor y sencillez, no te agradarán ya que jamás te he oído presumir ni jactarte de nada ¡pues prepárate que sigo recordando acontecimientos vividos contigo o cerca de ti!

Así, siguiendo con Latinoamérica, me viene a la memoria el recuerdo del curso para profesores chilenos sobre «Directores de Experiencia» que montaste en 2014 ¡menuda movida! ¡*qué chori* (como dicen ellos)! Fuiste docente, organizador, guía cultural, mentor, protector, amigo... Y, a muchos de nosotros, nos diste la oportunidad de trabajar con ellos y descubrir a un colectivo que nos enriqueció humanamente y nos compensó como docentes pues fueron esponjas ansiosas de absorber absolutamente todo lo que les proponíamos, el alumnado ideal para cualquier docente. Verdaderamente disfrutamos de la experiencia pues como decía su compatriota chileno Pablo Neruda, *la vida es solo lo que se hace*.

Años después, sigo manteniendo contacto con algunos de ellos y puedo decir que les marcaste, dejaste en ellos la huella del maestro que les acompañará siempre. El vínculo que ejerciste entre ellos y la Universidad de Salamanca ha hecho que algunos de aquellos directores, orgullosos de su experiencia, hayan defendido en esta Universidad, su tesis doctoral.

Me maravilla tu versatilidad. Esta faceta de tu personalidad, haría que hoy en día las grandes empresas privadas te ficharan entre sus filas. Esto viene a colación pues recuerdo la experiencia a la que te ayudamos tu amigo Santiago Esteban y yo en 2018, cuando organizaste la «Exposición de Revistas sobre África para niños del franquismo (1939-1975). Imaginarios y valores pedagógicos. Revistas infantiles y libros escolares», en el centro municipal José Luis Mosquera y, posteriormente, en la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid; no se me olvida ¡cómo te arremangaste y la exposición se montó en un plisplás!

Otro día que se despierta en mi memoria con especial cariño al hacer este recuerdo, es cuando fuimos a Urueña (Valladolid) a entrevistar al etnólogo, músico y folklorista Joaquín Díaz. Nos recibió, en La Casona de la Mayorazga, sede de la Fundación que lleva su nombre, un edificio del siglo XVIII donde se albergan colecciones escritas y archivos orales del patrimonio cultural legado por la tradición y que Joaquín ha ido recopilando a lo largo de los años ¡Qué delicia descubrir las colecciones de pliegos de cordel de los siglos XV y XVI, esos cuadernillos que se tendían en cuerdas para mostrarlos y venderlos, escritos con rimas romanceadas y cargados de imágenes xilografiadas! Los pliegos de cordel se imprimían, pero no se encuadernaban y eran primos de los romances y de las coplas de ciegos. También hablamos de libros, partituras, aleluyas, grabados de trajes, instrumentos musicales, grabaciones orales, etc.

La entrevista la publicamos en la Revista de Historia de la Educación¹ y a mí me dejó cautiva de la tradición oral y escrita. Durante la comida, nos atrapó un debate en torno al sesgo y la manipulación a la que, en ocasiones, está sometida la historia.

Pero tu carisma camaleónico me llevó a un descubrimiento sorprendente: «la masonería liberal de Salamanca». Los valores fundamentales que encarnan, tú los personalizas practicándolos: libertad, igualdad y fraternidad, como pilares básicos del mundo y de tu vida en la que nos muestras, a los que te conocemos, una masonería con mente abierta que cree que una sociedad respetuosa, tolerante y defensora de los derechos humanos es posible desde nuestros quehaceres diarios.

Tras visitar contigo la Logia Masónica de Salamanca en el Centro Documental de la Memoria Histórica, siempre me quedó la duda de si serás masón o no. En cualquier caso, eres el vivo representante de los valores más puros que estos representan.

¿Quién tiene el privilegio de poder hacer una visita cultural por Salamanca desde el prisma de la pedagogía? Hacer el recorrido, contigo de cicerone, en la ciudad que te vincula desde el ámbito personal y profesional, es descubrir una Salamanca diferente a la que suelen ver los turistas o historiadores. Escuchar una sesión magistral de historia de la educación desde las esquinas resaltadas con piedras de Villamayor, los caminos recorridos por el tres veces Rector Miguel de Unamuno, o por los estudiantes Calderón de la Barca, Diego de Torres Villarroel, Francisco Salinas o contemplar la estatua del profesor Fray Luis de León en el Patio de las Escuelas, te hace trasladarte a diferentes épocas y mimetizarte con el entorno de la erudición.

Fuiste el Presidente del tribunal de mi tesis doctoral y mi madre siempre recuerda tu discurso formal dando voz a la máxima autoridad académica que personificabas en esos momentos «qué interesantes, hija, las cosas que dijo ese señor; lástima

¹ ESTEBAN FRADES, Santiago; ROMERO UREÑA, Carmen. Conversación con Joaquín Díaz. Etnógrafo. Historia de la educación: Revista interuniversitaria 2019; 0(38): 391-44.

que tu padre no esté ya para haberlas escuchado». Para mí fue un honor contar contigo pues representas y representabas la sabiduría. Aunque nunca te lo he dicho, días antes de la lectura de la tesis, hubiera preferido a alguien menos ilustrado que no me pudiera hacer preguntas difíciles ¡el pánico escénico!

Siempre nos has apoyado a Santiago y a mí en todas nuestras iniciativas, tales como asociarte al Foro Europeo de Administradores de la Educación en Castilla y León y colaborar junto con la Universidad de Salamanca en todos los eventos que hemos organizado, por ejemplo, el que hicimos en el Colegio Mayor Fonseca sobre «La pedagogía en la sociedad actual. Sentido e impacto científico y profesional» ¿Recuerdas que además de lo pedagógico, dedicamos parte de la noche, amparados por los muros de piedra de la antigua construcción, a una velada literaria que nos transportó por la lírica, el humor y la filosofía?

Una de las últimas veces que te he escuchado dar clase, ha sido a mis alumnos del recién inaugurado Máster en «Inspección, Dirección y Gestión de Organizaciones y Programas Educativos» de la Universidad de Valladolid, en el que nos sedujiste con la historia de la inspección educativa desde sus precedentes en el origen del sistema educativo (1812-1834), pasando por el proceso constituyente de la misma (1834-1910), la modernización de la cultura escolar y la inspección (1910-1936) y su actuación durante la dictadura franquista y Ley General de Educación de 1970 y hasta nuestros días.

Siempre he acudido a tus llamadas pues de todas ellas he aprendido; así nos hemos sentado juntos en diferentes mesas redondas para hablar de las «Revistas Pedagógicas», de «La Inclusión Educativa y Social» o de «La Interculturalidad». También, para ser tribunal de doctorandos conducidos por ti, para elaborar artículos en las diferentes revistas de diriges y gestionas o para estar en el Consejo de Editorial de la Revista Aula.

Tus peticiones, cargadas de enjundia, exigen reflexión y estudio. Además, los que te rodeamos nos enriquecemos, no solo con tus conocimientos, sino también con la generosidad que derrochas al compartir a tus ilustres colegas. Gracias a ello he conocido a profesorado africano, brasileño o chilenos, entre otros.

Son muchas las actividades profesionales en las que hemos trabajado juntos y en las que, generalmente, has sido mi maestro: artículos, mesas redondas, consejos de redacción de revistas, colaboración en clases con alumnado, tesis doctorales, etc...; y otras tantas personales: viajes, comidas (incluidas las de cocinilla), visitas culturales, compras, paseos con amigos... y siempre, siempre, tu equilibrio personal ha estado presente como seña de identidad, nunca te abandonas a las estridencias del momento, de la fiesta o del desánimo, hay una firmeza, mesura, sensatez, ponderación y serenidad en tu forma de estar que me maravilla.

He visto cómo te repugnan los intereses espurios, las conductas de aprovechamiento personal, los oportunismos, las directivas acomodaticias, el clientelismo,

el chaqueterismo, la codicia o, en general, la mezquindad. Y lo he presenciado en primera persona, cuando tu rechazo a estos comportamientos antimorales, han supuesto la incomprensión de los que preferían que hicieras la vista gorda.

Tus reflexiones se recogen a lo largo de tus numerosos artículos y libros, uno de los últimos, por ejemplo «Ensayos mínimos sobre la universidad deseada» (2021) donde nos muestras, en pequeñas dosis, anhelos para mejorar la universidad, cavilaciones críticas, generalmente constructivas, y una mirada profunda que no pierde la ilusión ni la utopía de una educación sobresaliente.

Solo puedo cerrar este recuerdo deseando que el tiempo de más, que ahora vas a tener, te cunda en tus deseos, pero te deje también espacio para tus obras que nos permitirán que sigas siendo nuestro maestro.

Valladolid, 15 de febrero de 2022

ESTUDIANTE EN SALAMANCA

JUAN LUIS RUBIO MAYORAL

Universidad de Sevilla

lrubio@us.es

AL TIEMPO DE ALEJARTE de las aulas con el júbilo de la vida por delante vuelvo la vista atrás para cerciorarme del pasaje recorrido durante mi tiempo en Salamanca. Nada hay más certero que el transcurrir de las cosas, el pasado, del que las obras son testigo si bien los hechos las superan, aunque de ellos se eche en falta un testimonio certero. Escribo como estudiante de Salamanca en la Facultad de Filosofía y Letras que albergaba también los estudios de Psicología y Pedagogía. Nuestras clases se impartían en un edificio breve labrado en piedra de Villamayor y ubicado en una extensa avenida con vistas a la ciudad antigua y a la ribera del Tormes. Aquellas piedras forman parte de la obra singular que es Salamanca, lábiles en su naturaleza, es fácil aplicar a ellas el cincel para integrar en sus muros el saber y buen hacer que requiere toda obra de cantería. Un conocimiento que su Universidad tan solo presta a quien se esfuerza en buscarlo. En sus aulas quedan los ecos de la ciencia que nos transmitieron insignes maestros. En ellas seguí las enseñanzas de Historia de la Educación del joven profesor Hernández Díaz en quien brillaba con especial intensidad la Grecia clásica a través de su *Paideia* de la que Jaeger dio cuenta. La *Iliada* y la *Odisea* fueron mentadas con asiduidad y la cultura de Roma en los tiempos en que *Memorias de Adriano* de Yourcenar se popularizó. Tampoco faltó la Edad Media ilustrada entonces por *El nombre de la rosa* que Umberto Eco acababa de publicar. Los cuidadosos escritos y obras de Galino o de Yvonne Turin, junto a los detallados volúmenes de Bower completaban una parte del universo de referencias que acompañan toda formación. De los trabajos entregados sin duda recuerdo el de Roso de Luna y su *Escuela modelo* del que más tarde surgieron un par de publicaciones.

Hubo un singular seminario sobre pedagogía anarquista y libertaria promovido por el profesor Hernández Díaz, en el que empleamos un aula de la primera planta donde también andaba el ICE dirigido entonces por el catedrático Agustín Escolano. Por el seminario pasaron Ferrer y su escuela moderna, Freire concien- tizando al orbe a través de su pedagogía del oprimido y Kropotkin manteniendo que todo dependía del apoyo mutuo. También tratamos a Tolstoi quien dio cuenta y detalle de su escuela de Yasnaia Poliana, y Neill que habló de la experiencia de Summerhill. A la cita también acudieron Reimer e Illich partidarios ambos de ha- cer desaparecer la escuela cada uno a su manera. También hubo un seminario que los psicólogos organizaron sobre Piaget y su *Introducción a la epistemología genética* en alguna dependencia del «Fray Luis» o quizá del «Bartolo» y además, tuvimos enriquecedoras sesiones clínicas en el Hospital Psiquiátrico como prolongación voluntaria de un impagable curso de diagnóstico psicopedagógico. Las publicacio- nes también se sucedieron y hubo episodios singulares, como la presentación en las Escuelas Mayores, en el aula Salinas o quizá en la Dorado Montero, cercana o adyacente a la de Fray Luis de León, de la obra *La ciencia de la educación. Pedagogos ¿para qué?* publicada por Joaquín García Carrasco, catedrático de Teoría de la Edu- cación. También estuvo Freire en la Pontificia para sorpresa del progresismo civil. Un alago de sencillez, entereza y virtud pedagógica. Es posible que fuera la misma que aún emana de su obra. Hubo congresos internacionales como el de la ampu- losa «International Standing Conference for the History of Education» a ojos del estudiante, sobre historia de las universidades. Y reuniones de diversas sociedades científicas entre las que figura el Seminario de Teoría de la Educación que coincidió con la materia que García Carrasco nos impartió aquel curso. Pienso ahora que sería un rotundo fracaso olvidar la impronta que en sus clases dejaron Pierre Bour- dieu y Jean Claude Passeron por citar los más mentados de la cosecha francesa sin que faltaran en la nómina obras americanas e inglesas. Queda aún Planificación, materia diseñada a la altura del ingenio académico del profesor Jiménez Eguizábal, que también colaboró en el incipiente Colegio de Licenciados en Ciencias de la Educación que se intentó crear.

Pese a lo que más tarde debió acaecer es cierto que allí no había un Alejandro de Aquilea ni un Juan de Panonia y tampoco nada parecido a la secta de los mo- nótonos, seguidores de la doctrina del eterno retorno, ni a la de los histriones, defensores de un mundo inferior reflejo del superior. Tampoco se trataba de una pugna entre oficiales, *Miles gloriosus*, como la ilustrada por Conrad. Me quedo con Borges, quizá con «Los dos reyes y los dos laberintos» o mejor con el final de «Los teólogos». En algún momento anduve como delegado, también de la Facultad, entonces alejado aún del proceso de implantación de la Reforma Universitaria, elecciones a Claustro o aprobación de Estatutos que vendría más tarde. Como becario de colaboración en los últimos cursos trabajé en Didáctica con José Luis Rodríguez Diéguez, catedrático y director de Departamento, entusiasmado enton- ces con la potencia de cálculo que prestaba el primer Apple de la Facultad, anterior

a los Mac aunque superior al vetusto Hewlet Packard. Sin duda lo más prometedor y atractivo fueron sus estudios sobre las funciones de la Imagen en la enseñanza y los problemas de la comunicación. Fue quien tuteló y guio el desarrollo de la tesina sobre lingüística y fracaso escolar con la que me gradué. Su defensa se realizó en el recién acabado edificio de ladrillo rojo al que después se denominó Cossío.

En aquellos primeros años de la década de los ochenta se fundó la revista interuniversitaria *Historia de la Educación* (1982) cuyo eco dejó oírse en las clases del profesor Hernández Díaz. Entonces no cabe duda que del joven grupo de Historia de la Educación emanaba la energía que hacía prever un fructífero futuro. Regresar a Salamanca ha sido siempre un privilegio para quienes nos formamos en sus aulas, para quienes tuvimos pasión y compromiso por mantener vivo el amor a la investigación, al saber, y al conocimiento. El mismo que forjó un inquebrantable respeto por las personas que nos lo infundieron y ayudaron a formarnos. Son muchas las convocatorias que han permitido que como *alma mater* haya sido una permanente referencia y punto de encuentro. Es en ella donde el profesor Hernández Díaz ha generado una obra laboriosa, extensa y sabia, además de una brillante trayectoria académica y profesional de valor indudable. Detallar su contenido equivale a dar cuenta de la intrahistoria de nuestra área cuyos cimientos ayudó a construir y que también consolidó en su desarrollo. Sería un error dejar de mencionar su apoyo a lo largo de estos años en materia académica e investigadora. Algo debo de la provechosa estancia en la Humboldt de Berlín y agradezco parte de los trabajos que después se generaron y de alguno aún en ciernes. El tiempo de los maestros en Salamanca hace las veces de gran escultor y a la manera de Yourcenar cincela vidas y almas, da cuenta de lo que seremos y permite apreciar lo que aún somos. En la historia de la Universidad de Salamanca quedará un «Vitor» o «Víctor» indeleble, inscrito sobre algunas de sus piedras, singular en su composición, inimitable, marca perenne y elogio enjundioso de la vida académica ejemplar que sin duda alguna deja ahora tras de sí el que fuera mi profesor José María Hernández Díaz, al que deseo acompañe el merecido gozo y la alegría a lo largo de lo que Carande identificó como jubilosa jubilación.

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ Y BÉJAR

JOSÉ A. SÁNCHEZ PASO
Universidad de Salamanca
jasp@usal.es

LA DILATADA Y ABISAL OBRA DE INVESTIGACIÓN publicada por José María Hernández Díaz a lo largo de su trayectoria profesional lleva sus orillas hasta al menos tres continentes y alberga en sus profundidades las más insospechadas coordenadas cartográficas. Una de ellas es la de una isla a la que llegó no como náufrago, sino como descubridor y civilizador. Me refiero a esa tierra de adopción —no sé bien quién adoptó a quién; tiendo a pensar, por los resultados y el cariño, que fue él más que ella quien adoptó— que es la población salmantina de Béjar, terruño al que sin ser el de su nacemento ha consagrado un rincón de sus preocupaciones intelectuales e investigadoras, hasta convertirse en maestro de los bejaranos que hemos venido detrás, intentando imitarle alumbrados por las señas que nos iba dejando en la singladura de acarreo a esa isla.

En sus titubeos primerizos en la pedagogía entró en contacto con colegas que estaban llevando a cabo iniciativas novedosas en la comarca de Béjar, como fueron ACIES (Asociación para la Cultura y la Innovación Escolar) o MCEP (Movimiento Cooperativo Escuela Popular), amigos como Luis Blanco, Miguel Grande, Daniel del Amo, Cipriano Hernández, que le hicieron fijar la atención en el ámbito bejarano de una forma más penetrante que la de aquel niño que ya había visitado con frecuencia la ciudad textil con sus padres en viajes domingueros en tren para pasar la jornada en el frondoso monte del Castañar. Un embrujo bejarano del que ni supo ni quiso salir ya nunca más y que le emparentó con el mismo proceso emocional que había embargado en su día a Unamuno.

Al tiempo que se embarcaba en la investigación y redacción de su tesina de licenciatura sobre el movimiento obrero en torno a la Primera Internacional y sus

afanes educativos y culturales, mientras deambulaba por archivos y hemerotecas de media España cayó en la sorpresa de que el nombre de Béjar aparecía constantemente, con una frecuencia que no le dejaba apartar la vista y de la que comenzó a tomar nota. Centrando el interés en esa recurrencia de una experiencia histórica bejarana que le era tan desconocida como llamativa, acabó dando con Juan Belén Cela, viejo socialista que entonces era alcalde de Béjar y sobre todo hombre sabio y buen conocedor del lado obrero y cultural local, tan importante hasta el desastre de la Guerra Civil, que la oficialidad bejarana del régimen había pretendido menoscabar y erradicar de la memoria construyendo una historiografía idílica y voluntariosa, pero mocha. Fue Cela quien le remitió a la riquísima y poco frecuentada prensa bejarana de la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del XX, donde Hernández Díaz encontró un manantial de información del que no ha dejado de beber desde entonces y que ha sabido como nadie ampliar a otras aguas locales hasta convertirse en el principal navegador y piloto para el descubrimiento profundo de ese período histórico bejarano.

Una mañana veraniega de 1983, andando yo también tesinando por aquellos días, me topé en una librería local con dos libros –ambos publicados por la Universidad de Salamanca (los primeros, que yo recuerde, que el Estudio dedicó a ese campus bejarano tan suyo– que me resultaron iluminadores y que ahora, volviendo los ojos hacia aquel momento, soy consciente de que abrieron un camino que cambió de forma radical la investigación sobre la realidad histórica bejarana. El uno era la edición del *Fuero de Béjar* (1975) a cargo de Juan Gutiérrez Cuadrado, su tesis doctoral, dirigida por mi maestro José Luis Pensado. Un estudio lingüístico de altísimo valor sobre un texto de vínculo bejarano. El otro era la primera aproximación personal de Hernández Díaz al conocimiento de Béjar, recién aparecido en aquellos días: *Educación y sociedad en Béjar durante el siglo XIX* (1983)¹. Un libro que subrayé, pintarrajeé y devoré como si me fuera la vida en ello, a falta de otro pan blanco que llevarme a la boca. Ya en la primera página de la introducción el autor señalaba por qué mi hambre de investigador novato: «Todavía en nuestros días, la historia de Salamanca, la historia de Béjar, carecen de estudios de conjunto actualizados, de monografías que aporten luz suficiente de nuestro pasado colectivo». Era eso, él lo sabía, lúcido. Y se puso a ello, tarea fecunda que no ha desdeñado desde entonces hasta nuestros días, por más que sus ocupaciones docentes, universitarias e investigadoras fueran infinitas. Era el primer libro sobre Béjar presentado al lector no como aquello que por los días estaba a nuestro alcance –escrito al hilo de presunciones, mitologías, refritos y vuelo gallináceo–, sino por un autor que por primera vez se servía de una formación y una metodología científica para abrir la mirada, poner contexto, aportar lo no explorado, que dibujaba una topografía social, cultural, pedagógica de Béjar que de repente ante nuestros ojos era otra cosa distinta de la que nos habían contado. Yo

¹ *Educación y sociedad en Béjar durante el siglo XIX*, Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación-Ediciones Universidad de Salamanca, 1983.

andaba en otro campo, el de la filología, pero tuve la agilidad de entender que aquel libro me enseñaba cómo había que hacer las cosas. Puedo hablar por mí, pero estoy seguro de que no seré el único que jurará con la mano sobre el Fuero de Béjar –valga que ya lo he citado para ponerlo sobre la mesa– que Hernández Díaz desde el primer momento nos mostró la ruta y se convirtió en maestro de la hornada que tras él nos hemos aplicado a la investigación local bejarana.

Un par de años después nos conocimos personalmente. Él era un joven profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca y yo me iniciaba en los avatares del mundo de la edición. Le comenté, uno de aquellos días, que andaba trabajando en un vaciado de artículos de interés histórico, filológico y artístico del longevo –ahora ya centenario– semanario local *Béjar en Madrid*. En qué hora lo hice. No conocía todavía bien su tesón. No dejó de preguntar y preguntar, erre que erre, para que lo publicara. Yo creo que lo hice para que me dejara en paz.

Desde entonces, el maestro de bejaranos –qué hallazgo tan sutil este que acabo de escribir– no ha cesado de quitar lindes y ensanchar el conocimiento de sus intereses locales. En estas últimas cuatro décadas transcurridas desde aquel libro fundacional ha sido una cuarentena el número de las aportaciones publicadas por su pluma –sin contar una veintena de conferencias, además de presentaciones de libros y otras quincallerías– sobre asunto bejarano, siempre enriquecedoras porque tiene la habilidad de fijar la vista en puntos que los demás, aunque miremos con arrobo, no hemos sabido ver.

Así, entre sus entregas, aquel estudio inicial sobre la educación en Béjar del siglo XIX tuvo una ampliación en otro trabajo que alargaba el recorrido hasta 1936², pero también ha hecho incursiones en la presencia de Béjar en los manuales escolares españoles³, la prensa pedagógica publicada en la ciudad textil⁴ o sobre algún periódico concreto⁵, en iniciativas educativas de distinto calado⁶ y circunstancia⁷,

² «Educación y sociedad en Béjar en el primer tercio del siglo XX (1900-1936)», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; y AVILÉS AMAT, Antonio (coords.), *Historia de Béjar*, vol. II, Salamanca: Centro de Estudios Bejaranos-Ayuntamiento de Béjar-Diputación de Salamanca, 2013, pp. 353-433.

³ «Béjar en los manuales escolares españoles (1838-1936)», *Estudios Bejaranos*, n.º 7 (2003), pp. 105-112.

⁴ «La prensa pedagógica de Béjar (1874-1936)», *Salamanca. Revista de Estudios*, n.º 62 (2018), pp. 39-60.

⁵ «La educación en el semanario de Béjar *La Lucha* (1910). Publicación republicano-socialista», en VV. AA., *Socialismo en Béjar. 1902-2002. Primer Centenario [de la] Agrupación Socialista Bejarana*, Béjar: Agrupación Socialista Bejarana, 2002, pp. 173-178.

⁶ «La escuela lancasteriana y otras iniciativas educativas en Béjar en torno a 1868», en CASCÓN MATAS, Carmen; MONTERO GARCÍA, Josefa; y COLL TELLECHEA, Ignacio (eds.), *La revolución de 1868 en Béjar*, Salamanca: Oficina del VIII Centenario-Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 211-223; «Presencia catalana en la Escuela de Artes y Oficios de Béjar a fines del XIX», *Full Informatiu dels Jornades d'Historia de l'Educació als Països Catalans*, n.º 5-6 (1986-1987), pp. 77-80.

⁷ «Excursionismo, escultismo y educación social. Los exploradores bejaranos (1927-1932)», *Estudios Bejaranos*, n.º 15 (2011), pp. 83-96; «Curioso concurso de belleza, bondad y cultura para las

los centros culturales decimonónicos⁸, además de otras alusivas a la realización de cursos de verano en Béjar en dos momentos diferentes de su historia reciente⁹ o la propia formación pedagógica de los antiguos duques locales¹⁰.

Una parte muy importante de su dedicación ha estado centrada en la revisión de algunos de los más señalados personajes locales de ese período de su devoción, la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX, basculando por lo general hacia los aspectos educativos, pero sin desdeñar nada de sus biografías.

Entre ellos, han sido fundamentales sus pesquisas sobre el filósofo espiritualista Nicomedes Martín Mateos, el ciudadano más significativo del siglo XIX en tantos órdenes de la vida local, hasta el punto de haberse convertido Hernández Díaz con sus diez acercamientos a su figura –libros y artículos– en el referente obligado para conocer a este hombre tan señero¹¹.

También el ilustre penalista Pedro Dorado Montero (bejarano de Navacarros) y el lado pedagógico de su pensamiento jurídico ha merecido su atención en tres

señoritas de Béjar (1911), acompañado de discurso sobre la conveniente educación de la mujer», *Papeles del Novelty*, n.º 4 (2000), pp. 23-28.

⁸ «Casinos, círculos, sociedades y la cultura en Béjar a finales del XIX», en VV. AA., *25 años. Concurso literario «Casino Obrero de Béjar»*, Béjar: Casino Obrero de Béjar-Caja Salamanca y Soria, 1992, pp. 153-157; «El declinar de la Sociedad Económica y la cultura en Béjar en los inicios del siglo XX», en VV. AA., *Semblanzas bejaranas y ecos de su comarca*, Béjar: Grupo Cultural San Gil, 1988, pp. 169-174.

⁹ «Cursos de verano en el Béjar de los años 1950», *Estudios Bejaranos*, n.º 12 (2008), pp. 99-117; «Cursos de verano en Béjar. Siglo XXI», *Estudios Bejaranos*, n.º 13 (2009), pp. 129-144.

¹⁰ «La educación de los duques de Béjar a propósito de “El Bosque”», en DOMÍNGUEZ GARRIDO, U[r]bano; y MUÑOZ DOMÍNGUEZ, J[osé] (eds.), *«El Bosque» de Béjar y las villas de recreo en el Renacimiento. Actas de las [Primeras] Jornadas*, Béjar: [Grupo Cultural San Gil], 1994, pp. 71-77.

¹¹ *Don Nicomedes Martín Mateos. Antología de textos breves*, edición, prólogo y notas a cargo de José María Hernández Díaz, Béjar: Casino Obrero-Caja Salamanca, 1990; «El pensamiento pedagógico de Nicomedes Martín Mateos», en HEREDIA SORIANO, Antonio (dir.), *Exilios filosóficos de España. Actas del VII Seminario de Historia de la Filosofía Española e Iberoamericana*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1992, pp. 245-256; «El filósofo de los huertos. Nicomedes Martín Mateos», *Estudios Bejaranos*, n.º 1 (1994), pp. 29-44; «Filosofía, ciencia y tecnología en el discurso de don Nicomedes Martín Mateos al inaugurar la Escuela Industrial de Béjar», *Estudios Bejaranos*, n.º 6 (2002), pp. 55-62; «La filosofía de la historia en una propuesta de pedagogía política de Nicomedes Martín Mateos. A propósito de su ensayo “Sueño político sobre las consecuencias de la guerra de África”», *Estudios Bejaranos*, n.º 9 (2005), pp. 79-98; «Lectura pedagógica del encuentro de Nicomedes Martín Mateos con el espiritualismo filosófico. Su ensayo “Debajo de los naranjos. En vez de amor, amistad”», *Estudios Bejaranos*, n.º 10 (2006), pp. 93-122; *La educación en la obra de Nicomedes Martín Mateos*, Béjar: Fundación Premysa, 2007; «“El mejor obrero de la Humanidad es aquel que procura enseñar a sus semejantes”. A propósito del álbum dedicado a Nicomedes Martín Mateos», *Estudios Bejaranos*, n.º 11 (2007), pp. 127-137; *Nicomedes Martín Mateos (1806-1890): filósofo, educador e icono ciudadano de Béjar*, Béjar: Centro de Estudios Bejaranos, 2015; *Nicomedes Martín Mateos en la «Revista de España» (1871-1887). Filosofía, sociedad y educación*, Béjar: Centro de Estudios Bejaranos, 2017.

ensayos a lo largo de estos años¹². Pero no solo: ha encontrado ocasión para asomarse a otros señalados hombres como Juan García Nieto –del que todavía lo desconocemos casi todo¹³– o Eloy Bejarano, al que rescató del olvido en su discurso de ingreso en el Centro de Estudios Bejaranos¹⁴. Y aun otros con claros vínculos con la villa serrana como fueron el poeta José María Gabriel y Galán¹⁵ o el médico y ministro Filiberto Villalobos¹⁶ merecieron sendas aproximaciones suyas.

José María Hernández Díaz fue miembro fundador (1992) del Centro de Estudios Bejaranos, del que llegó a ser su presidente (1999-2008), en cuyo catálogo varios títulos llevan su nombre en una tarea u otra, pero sin lugar a dudas hay una obra monumental que sobresale por encima de todas, una obra emblemática y durante décadas largamente deseada en cuya gestión, financiación, edición y escritura se implicó hasta las cejas con sus compañeros Urbano Domínguez Garrido y Antonio Avilés Amat en cada uno de los dos volúmenes que la componen y donde reunieron a la flor y nata de la investigación local y universitaria para que su valor restañara el vacío de cien años y tuviera un recorrido de otros cien: la *Historia de Béjar* (2012-2013)¹⁷. Dos volúmenes de gran formato, con mil doscientas páginas y una treintena de especialistas. La joya de la corona de la bibliografía bejarana, con sendos capítulos suyos poniendo orden y claridad sobre los contenidos en las páginas preliminares, el primero de ellos un derroche de conocimientos sobre la bibliografía local como no se había hecho nunca y como seguramente no se volverá a hacer¹⁸.

¹² «Pedro Dorado Montero y la educación», en *Las innovaciones educativas en la España del siglo XIX. I Coloquio de historia de la educación (Alcalá de Henares, 1982)*, monográfico de *Historia de la Educación*, n.º 2 (1983), pp. 217-228; «Nuevo Derecho Penal versus Pedagogía Correccional en Dorado Montero», en BERRUZO ALBÉNIZ, María Reyes; y CONEJERO LÓPEZ, Susana (coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009*, Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2009, vol. II, pp. 125-132; «Pedro Dorado Montero y la reeducación de los menores delincuentes», *Estudios Bejaranos*, n.º 23 (2019), pp. 11-25.

¹³ «Juan García Nieto y la Universidad de Salamanca», *Estudios Bejaranos*, n.º 5 (2001), pp. 97-104.

¹⁴ *Educación médica, regeneración social y educación especial en la obra de Eloy Bejarano (1855-1917). Discurso de ingreso en el Centro de Estudios Bejaranos de D. José María Hernández Díaz, contestado por D. Manuel Antonio Marcos Casquero*, Béjar: Centro de Estudios Bejaranos, 1997.

¹⁵ «Gabriel y Galán, maestro y poeta, y su relación con Béjar», *Estudios Bejaranos*, n.º 8 (2004), pp. 93-101.

¹⁶ «Villalobos, ministro de Instrucción Pública», en ROBLEDO HERNÁNDEZ, Ricardo (coord.), *Sueños de concordia: Filiberto Villalobos y su tiempo histórico, 1900-1955*, Salamanca: Caja Duero, 2005, pp. 363-390.

¹⁷ HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; y DOMÍNGUEZ GARRIDO, Urbano (eds.), *Historia de Béjar*, vol. I, Salamanca: Centro de Estudios Bejaranos, 2012; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; y AVILÉS AMAT, Antonio (coords.), *Historia de Béjar*, vol. II, Salamanca: Centro de Estudios Bejaranos-Ayuntamiento de Béjar-Diputación de Salamanca, 2013.

¹⁸ «Hacia la Historia de Béjar», *idem*, vol. I, pp. 17-35.

Cierro esta recapitulación de lo que el profesor Hernández Díaz ha aportado en torno a Béjar con la otra obra de grandísimo alcance –por su extensión, por su profundidad, por su completud– que nos ha entregado, que no es otra que la minuciosa historia de la más que centenaria trayectoria del centro cultural por excelencia local, nacido en el siglo XIX y todavía presente en el XXI: el Casino Obrero¹⁹. Una tarea que nadie había emprendido y que era necesaria para tener un cabal entendimiento de la vida sociocultural bejarana desde la Restauración hasta nuestros días, como lo será –sé que anda en ello– la que algún día próximo nos presentará sobre el otro polo de la vida social de la ciudad serrana, la del Casino Industrial (popularmente conocido como «Casino de los Señores», apelativo significativo), ya desaparecido como la propia burguesía local, pero epicentro durante tantos años de su sociología.

Reciente está el honor de haber compartido con él las páginas y las ideas en el catálogo que recogía lo que se mostraba en la exposición *Unamuno y Béjar (2019-2020)*²⁰, que cambió la percepción que se tenía de la presencia y la implicación del rector en la que todavía entonces era industriosa ciudad, con tantas concomitancias vitales con el propio Hernández Díaz.

Me voy a permitir la osadía –porque la circunstancia lo merece– de usar las mismas palabras que Juan Ramón Jiménez escribió sobre su pueblo Moguer para ponerlas en boca de José María Hernández Díaz y llevarlas a ese pueblo más suyo que de ninguno de los bejaranos: «Te llevaré, Béjar, a todos los países y a todos los tiempos; serás por mí, pobre pueblo mío, a despecho de los logreros, inmortal».

Como decimos en la Universidad de Salamanca, nuestro homenajeado ha escrito más que el Tostado; y como decimos en Béjar, sabe más que don Nicomedes.

¹⁹ *Casino Obrero de Béjar (1881-2006). Instrucción, moralidad y recreo*, Béjar: Casino Obrero de Béjar, 2010.

²⁰ «Unamuno y Béjar, un diálogo fecundo desde la intrahistoria», en SÁNCHEZ PASO, José A. (comisario), *Unamuno y Béjar*, catálogo de la exposición del mismo título, 9 de diciembre de 2019-9 de octubre de 2020, Salamanca: Universidad de Salamanca-Ayuntamiento de Béjar, pp. 13-15.

LAS PROVINCIAS PEDAGÓGICAS DEL PROFESOR JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

CONRAD VILANOU TORRANO
Universidad de Barcelona
cvilanou@ub.edu

EL PROFESOR HERNÁNDEZ DÍAZ está a punto de alcanzar la edad bíblica, que según el *Salmo* (90, 10), es de setenta años, mientras que los más robustos podrán cumplir los ochenta. Como homenaje al hecho de alcanzar la edad bíblica, que da paso a una etapa jubilar en la vida universitaria, escribimos estas notas desde la amistad y el reconocimiento. Es indudable que el profesor Hernández Díaz ha contribuido eficazmente al fomento y desarrollo de nuestra disciplina, la Historia de la Educación, y lo que no es menos importante, ha profesado un amor –una verdadera mística, si se quiere– por la Universidad, a cuya idea ha dedicado diversos trabajos, que es vista en su universo mental como una instancia no sólo educadora sino también científica y humanizadora de primer orden, con una larga trayectoria histórica¹.

No hay duda que nuestro homenajeado atesora una larga experiencia intelectual y profesional, ya que, a su actividad docente, se puede añadir la de editor de revistas y libros colectivos, la de gestor universitario (Decano, Vice-rector), responsable del Consejo Escolar de Castilla y León, e igualmente, la de organizador de eventos como las jornadas de estudio sobre la prensa pedagógica y las conversaciones pedagógicas de Salamanca. Podemos añadir que estas últimas han focalizado la atención en diferentes geografías continentales desde la perspectiva de sus relaciones con España, lo que da muestra de su vocación europeísta.

¹ HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *Ensayos mínimos sobre la universidad deseada*, Castelo Branco, RVJ - Editores, Lda, 2021, 351 pp.

Por lo demás, cabe tener en cuenta que el diálogo posee una larga tradición filosófica desde los tiempos socráticos y platónicos, que Eugenio d'Ors revivió en su parlamento en la Residencia de Estudiantes de Madrid, del 16 de febrero de 1914, titulado justamente *De la amistad y del diálogo*². De hecho, con el profesor Hernández Díaz, a quien conocí si mal no recuerdo en Gerona en unas jornadas en 1979, he mantenido un largo diálogo en que hemos compartido anhelos y proyectos y, por encima de todo, hemos cultivado una amistad sincera. No en balde, en tiempos agitados para la historia de la educación, me ofreció la posibilidad de incorporarme al consejo de redacción de *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, que edita desde 1982 la Universidad de Salamanca. Por simple azar, tuve el honor de abrir la revista en su primer número con un artículo sobre la libertad de enseñanza, por lo que para mí esta publicación siempre ha significado algo próximo y especial³. De ahí que no dudase en aceptar el amable ofrecimiento del profesor Hernández Díaz, a fin de colaborar —en la medida de mis posibilidades— en la primera revista española dedicada única y exclusivamente a nuestra disciplina.

A ello hay que añadir que Salamanca siempre estuvo presente en el mundo intelectual de mis maestros de la Universidad de Barcelona, como confirma que el profesor Buenaventura Delgado Criado (1935-2005) publicase en 1986, gracias a las Ediciones de la Universidad de Salamanca, una monografía dedicada a *El Colegio de San Bartolomé de Salamanca: privilegios, bienes, pleitos, deudas y catálogo biográfico de colegiales, según un manuscrito de principios del xv*. Por su parte, el doctor Alejandro Sanvisens Marfull (1918-1995), factótum de los estudios de Pedagogía en la Universidad de Barcelona, insertó un par de rigurosos estudios en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, en el último tramo de su vida, cuando volvió a sus orígenes intelectuales, esto es, a los estudios históricos. El primero, con una clara vocación americanista, lo tituló «Del conocimiento y enseñanza de los indios, según José de Acosta» (núm. 11, 1992, pp. 33-348), en un número planificado por el profesor Claudio Lozano Seijas, también de la Universidad de Barcelona, y «Conversión de la gimnasia griega al cristianismo, según José de Letamendi» (núm. 14-15, 1995-1996, pp. 101-124), en un monográfico coordinado por el profesor Anastasio Martínez Navarro y el firmante. En fin, los vasos comunicantes entre la Universidad de Salamanca y la de Barcelona, han sido constantes y fluidos gracias al buen hacer del profesor Hernández Díaz que ha hecho posible que, entre Salamanca y Barcelona, entre Castilla y Cataluña, haya transitado un flujo constante de sinergias y saberes pedagógicos.

Cuando uno analiza el currículum del profesor Hernández Díaz observa su ingente producción bibliográfica, con infinidad de artículos, capítulos de libros,

² D'ORS, Eugenio: *Trilogía de la Residencia de Estudiantes*, presentación de Álvaro d'Ors, edición de Alicia García Navarro y Ángel d'Ors, Pamplona, Eunsa, 2000.

³ VILANOU, Conrad: «Hace cien años: un debate parlamentario en torno a la libertad de enseñanza». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núm. 1 (1982), pp. 9-22.

monografías, a la vez que descuella el alto número de tesis doctorales que ha dirigido que supera las ochenta. Ello evidencia que ha tenido doctorandos de diferentes procedencias y países, que ponen de manifiesto que las provincias pedagógicas de nuestro homenajeado son muchas y diversas. Si damos como buena la afirmación que pensar es dibujar, un tópico inherente a la filosofía de Eugenio d'Ors, según quedó recogido en *La Ciencia de la Cultura* (1964), bien podemos trazar un mapa de las distintas provincias pedagógicas del profesor Hernández Díaz⁴. Después de todo, la idea de provincia pedagógica es inherente a la Historia de la Pedagogía ya que está presente en la segunda parte del *Meister, Los años itinerantes de Wilhelm Meister*, un fragmento del cual fue recuperado por Lorenzo Luzuriaga en 1932 en la *Revista de Pedagogía* cuando se celebró el centenario de la muerte del insigne polígrafo alemán, el referente máximo del neohumanismo germano⁵. En efecto, Luzuriaga reconoce que Goethe con la idea de metamorfosis sigue la estela pedagógica de Rousseau, de acuerdo con la naturaleza y el desarrollo orgánico. Ahora bien, no se trata únicamente de un desarrollo individual, como si los seres humanos se trataran de mónadas, sino también social, tal como se desprende de la descripción de la comunidad ideal de la «provincia pedagógica», basada en una educación que gira en torno al respeto y la confianza, una especie de paraíso educativo donde reina la paz y la concordia, hasta el punto que el *Meister* dispone la educación de su hijo en aquel ambiente.

En consecuencia, se puede aventurar que los sistemas educativos no sólo responden a modelos sistemáticos y metodológicos, sino también a espacios geográficos concretos que configuran, asimismo, paisajes pedagógicos. Valga apuntar que los Alpes son el trasfondo ideal para comprender con toda su fuerza e intensidad la confesión del vicario saboyano que forma parte del *Emilio* de Rousseau, la Sierra del Guadarrama constituye un referente primordial para la pedagogía de la Institución Libre de Enseñanza como lo es la ciudad de Toledo, la ciudad de las tres culturas, mientras que las playas de San Vicente de la Barquera ilustran el inicio de las colonias escolares en España. Bien se puede decir que el profesor Hernández Díaz ha pensado la Historia de la Educación no desde la abstracción, sino desde la concreción, no solo material y patrimonial, sino también territorialmente o, si se quiere, geográficamente. En su cosmovisión, Salamanca no es solo una población universitaria junto al Tormes, como las grandes ciudades universitarias medievales sino también un cruce de caminos que la proyecta hacia todas las direcciones. La Ruta de la Plata, que conecta Gijón con Sevilla, está muy presente en la visión del profesor Hernández Díaz que ve Castilla como un punto de encuentro que conecta los caminos y vías que van del Sur al Norte, del Este al Oeste gracias a la línea del Duero, de modo que Salamanca ocupa una centralidad (que no centralismo)

⁴ D'ORS, Eugenio: *La Ciencia de la Cultura*, Madrid, Rialp, 1964.

⁵ J. W. GOETHE: *Los años itinerantes de Wilhelm Meister*, Madrid, Cátedra, 2017; LUZURIAGA, Lorenzo: «La pedagogía de Goethe», *Revista de Pedagogía*, 124 (1932), pp. 163-166.

desde la cual se esparce al mundo según su lema «Omnium scientiarum princeps Salmantica docet», es decir, la Universidad de Salamanca, primera en el conocimiento, enseña.

Si antes nos hemos referido a Goethe y a Eugenio d'Ors, que aspiró siempre a ser una especie de remedo del Júpiter de Weimar, ahora traemos a colación el nombre de Agustín Calvet, más conocido por el seudónimo de Gaziel, que a pesar de su vocación filosófica el destino lo llevó por los campos del periodismo. Ya en su juventud alcanzó gran notoriedad por sus crónicas sobre la Primera Guerra Mundial que, desde el punto de vista aliado, publicó con su seudónimo en *La Vanguardia*, a cuya dirección accedió en 1920 y así transformó el rotativo barcelonés en un gran periódico. Sea como fuere, lo cierto es que Calvet tuvo que salir de la Ciudad Condal en julio de 1936 perseguido por los anarquistas, mientras que a su regreso a España en 1940, al huir de los nazis que invadieron Bélgica donde entonces residía, conoció la insidia de los vencedores que no perdonaron que *La Vanguardia* defendiese al régimen republicano desde una posición liberal y conservadora. Al margen de estos avatares personales, aquí conviene que fijemos nuestra atención en su conocida trilogía *Castilla adentro* (1963 y reeditada en 1987), *Portugal lejano* (1964) y *La península inacabada*, aparecida originalmente en 1961. Aunque las dos primeras obras aparecieron inicialmente en lengua catalana, por su trascendencia pronto de vertieron al castellano. Escritas en pleno franquismo, y sobre la base de una concepción ibérica de la realidad territorial y política peninsular, que no podía dejar de lado las tierras lusitanas, Calvet partió de la concepción del poeta Joan Maragall para dar forma a su visión política, después de haber asistido a las diversas crisis por las que atravesó España en el siglo XIX y XX, del fracaso colonial de 1898 hasta el estallido de la Guerra Civil de 1936. Por otra parte, Calvet constataba que el diálogo que había sido fructífero entre los intelectuales castellanos y catalanes durante los primeros pasos de la Restauración Borbónica, entre 1870 y 1900, con nombres como Juan Valera, Menéndez Pelayo y Clarín, se quebró a partir del cambio de siglo, aunque hubo intentos de aproximación en la década de los años veinte⁶. En una carta que Gaziel escribió a Pedro Laín Entralgo, fechada el 16 de febrero de 1961, cuando justamente Agustín Calvet defendía su opción política ibérica, expuso lo siguiente:

«Este sentimiento trágico de la España actual, como podríamos llamarlo en términos unamunianos, unido al ferviente deseo de superarla algún día, desde comienzos del siglo XIX ha venido siendo el motor común de una serie de espíritus catalanes y españoles como el que más, diversos y hasta antagónicos, pero en su intención unánimes, que va de Balmes a Cambó, de Almirall a Torras y Bages,

⁶ VENTALLÓ, Joaquim: *Los intelectuales castellanos y Cataluña: tres fechas históricas 1924, 1927 y 1930*, Barcelona, Galba, 1976; VILANOU, Conrad y SOLER, Joan: «La Historia de la Educación en Cataluña: Tradición liberal e Historia conceptual», *Historia Social y de la Educación*, vol. 2, núm. 3 (2013), pp. 261-295.

de Pi i Margall a Maragall. Mas todos, sin excepción, rotundamente fracasaron. ¿Qué misterio es éste?»⁷.

A nuestro entender, merece la pena notar que somos de la opinión que este diálogo entre Castilla y Cataluña por el que abogaba Gaziél ha sido cultivado y mantenido por el profesor Hernández Díaz que seguro se sentirá complacido con las descripciones que Gaziél trae en el capítulo octavo de *Castilla adentro* (1963) sobre Salamanca, al señalar que la ciudad es un enorme museo, ilustrada con el famoso Patio de las Escuelas, con la fachada de la Universidad al fondo («un poema renacentista hecho en piedra») y la estatua de Fray Luis de León. El comentario de Gaziél es bien evidente: la placeta del Patio de las Escuelas bien podría corresponder a una imagen de Bolonia, Pisa o Florencia⁸. Pero después de su libro *Castilla adentro*, Gaziél publicó *Portugal lejano* en que destaca, como no podía ser de otra manera, la ciudad de Coimbra. Por lo que respecta a Lisboa, Gaziél afirma que la capital portuguesa es plenamente oriental,

«porque mira nada más que al oriente profundo, al más denso, remoto y auténtico: el Extremo Oriente. Y su diferenciación esencial es que lo mira mientras con la imaginación da la vuelta a la costa de África o se adentra de pleno en la inmensidad del mar, que tiene delante, que no es azul ni habitado por dioses y sirenas, hasta llegar a remotísimas tierras exóticas. Las Indias orientales y las Indias del Brasil: hete aquí el verdadero oriente de Lisboa»⁹.

Finalmente, en *La península inacabada*, tercer y último volumen de su trilogía ibérica, describe las tierras de Galicia, con la tradición jacobea del camino de Santiago, para regresar de nuevo a Portugal, a fin de cerrar su ensoñación de la unión ibérica, que aglutinase y reuniese a todas las tierras peninsulares, un viejo proyecto político que hunde sus raíces en el siglo XIX¹⁰.

Sirva esta trilogía ibérica de Gaziél como pretexto y punto de partida para esbozar mentalmente el mapa de las provincias pedagógicas del profesor Hernández Díaz. Así ha profundizado en la historia de Castilla, con sus trabajos sobre ciudades como Béjar y Ciudad Rodrigo y personajes como Nicomedes Martín Mateos y Pedro Dorado Montero, entre otros, en un viaje de introspección histórica y pedagógica que recuerda el libro *Castilla adentro* de Gaziél. Está claro, además, que el profesor Hernández Díaz ha aproximado Portugal a la realidad pedagógica española, de modo que el Portugal lejano de Gaziél se ha transformado en un Portugal cercano. Éste no es un mérito cualquiera, porque además ha asumido el espíritu

⁷ GAZIEL: *Obres Completes. Obra Catalana*, prólogo de Josep Benet, edición de Tomàs Tebé, Barcelona, Editorial Selecta, 1970, p. 1744.

⁸ GAZIEL: *Castella endins*, Barcelona, Editorial Selecta, 1966 (3ª. ed.), p. 198.

⁹ GAZIEL: *Portugal lejano*, Barcelona, Edhasa, 1964, p. 15.

¹⁰ GAZIEL: *La península inacabada*, Barcelona, Editorial Selecta, 1961.

oceánico que Gaziel observó en la ciudad de Lisboa, con su vocación oriental, porque el profesor Hernández Díaz ha dirigido su mirada hacia todos los continentes. Hacia Hispanoamérica y las Indias del Brasil, a través de diversos viajes, contactos y eventos científicos, sin olvidar tampoco África e, incluso, China, siguiendo las rutas trazadas por españoles y portugueses en sus periplos marítimos. No acaba aquí la cosa porque también ha mostrado una inequívoca vocación hispánica, con lo que sus trabajos también poseen una dimensión peninsular al asumir temas de ámbito nacional (la cultura escolar, los movimientos de renovación, la universidad española, el escultismo, el franquismo, etc.), sin perder de vista los nexos con Europa a través de las distintas ediciones de las Conversaciones pedagógicas dedicadas a distintas provincias pedagógicas europeas (Francia, Inglaterra, Alemania, Italia, Bélgica, Suiza). En suma, las diferentes provincias pedagógicas del profesor Hernández Díaz configuran una unidad en la variedad, según el tópico krausista, en un todo que responde, más allá de las diferentes provincias pedagógicas, al dibujar una geografía pedagógica universal que recuerda las trazadas por Elisée Reclus y Paul Vidal de la Blache, en el tránsito del siglo XIX al XX. Si pensar es dibujar (D'Ors) y existen provincias pedagógicas como la que Goethe describió, el profesor Hernández Díaz ha diseñado una cartografía histórico-educativa que profundiza en Castilla, que dialoga con las diferentes geografías de la Península Ibérica, Portugal incluido, y que se proyecta no sólo hacia Europa sino también hacia otras latitudes (América, África, Asia) por lejanas que sean. En fin, sólo nos queda desear que el flujo cordial y científico entre Salamanca y Barcelona, entre Castilla y el Principado, perdure en el futuro en el intento común y colectivo de contribuir a afianzar aquel ideal de entendimiento entre los pueblos de la Península ibérica que Agustín Calvet, Gaziel, planteó para poner fin a los problemas de España más allá de disputas y discordias, a través de una proyección peninsular, europea y cosmopolita que el profesor José María Hernández Díaz ha dibujado y descrito a través de sus provincias pedagógicas.

APORTACIONES CIENTÍFICAS

APORTACIÓN DE JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ
A LA FILOSOFÍA ESPAÑOLA:
LA RECUPERACIÓN DEL PENSAMIENTO
DE NICOMEDES MARTÍN MATEOS

ROBERTO ALBARES ALBARES
Universidad de Salamanca
albares@usal.es

1. INTRODUCCIÓN

EN LAS RECIENTES REVISIONES que se están realizando acerca de la evolución del estudio y desarrollo de la filosofía española en el último tercio del siglo XX, y la aportación realizada al respecto por la Universidad de Salamanca, aparte de las conocidas y reconocidas Escuela de Salamanca Clásica, del siglo XVI, y de la Escuela de Salamanca Moderna, Iluminista o Ilustrada, cuya actividad se desarrolló entre el último tercio del siglo XVIII y primero del XIX, se ha empezado a señalar y a poner énfasis en la existencia de otra «Escuela Contemporánea», centrada en la recuperación de las tradiciones filosóficas españolas e iberoamericanas, surgida ésta en los años finales de la década del setenta del pasado siglo XX (en el entorno institucional salmanticense de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, primero, con el apoyo del ICE, y de la Facultad de Filosofía después de 1993) con la fundación, en 1978, del Seminario de Historia de la Filosofía Española bajo la coordinación del profesor Antonio Heredia Soriano¹.

¹ Sobre la marcha y significado de este Seminario puede verse: MORA GARCIA, J.L.: «El Seminario de Historia de la Filosofía española e iberoamericana: Modernidad y Tradición en Salamanca», *La Ciudad de Dios*, 215 (2002): pp. 987-1041.

Esta empresa de recuperación de la historia del pensamiento español e iberoamericano y de la aportación histórica de la Universidad de Salamanca, en particular, ha encontrado continuo apoyo, colaboración y aportes tanto en filósofos de diversas especialidades y áreas de conocimiento, como en especialistas de otros ámbitos del pensamiento. Uno de ellos fue José María Hernández Díaz, «Chema», desde la perspectiva de la Historia de la educación, tanto por su participación directa en las ediciones regulares de los seminarios y otras actividades complementarias organizadas por el Seminario², como en la dirección de un proyecto de investigación conjunto³ y, sobre todo y principalmente, por su continua dedicación al rescate, conocimiento, difusión y puesta en valor de la obra y pensamiento de Nicomedes Martín Mateos, aventura intelectual compartida, objeto concreto de esta aportación⁴.

2. NICOMEDES MARTÍN MATEOS EN LA OBRA DE JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

Cuatro libros específicos sobre el filósofo bejarano, con un total de 870 páginas, más otros dos que presentan las circunstancias bejaranas en que se desarrolla su vida y pensamiento, y una treintena de artículos y colaboraciones en periódicos, revistas y obras colectivas, como *Béjar en Madrid*, *Béjar Información*, *Adelanto*, *Gaceta Regional de Salamanca* y *Revista Estudios Bejaranos...*, hacen de Chema el principal estudioso, investigador y especialista, que con más trabajos y más continuamente ha prestado atención al pensamiento de Nicomedes Martín Mateos. Aportaciones las suyas de obligada referencia para quien quiera conocer el pensamiento del principal representante del Espiritualismo filosófico español del siglo XIX.

² Participó en el VII Seminario de Historia de la Filosofía Española e Iberoamericana, celebrado del 24 al 28 de septiembre de 1990, con una ponencia precisamente sobre «El pensamiento pedagógico de Nicomedes Martín Mateos», (publicada en 1992) y en el XVI Seminario «Filosofía y Ciencia en el Mundo Hispánico», celebrado del 15 al 18 de septiembre de 2008, con una ponencia sobre «La JAE, un proyecto de renovación científica para España». En 2017 participó en las XIII Jornadas Internacionales de Hispanismo Filosófico, «Mujer y Filosofía en el Mundo iberoamericano», celebrado en Salamanca del 28 de marzo al 1 de abril, sobre «Krausoinstitucionismo, positivismo y educación en Alice Pestana (1860-1929)». Así mismo había participado con anterioridad, en 1989, en otra actividad organizada por el Seminario, una Jornada de «Conferencia y Mesa Redonda sobre Alberto Jiménez Fraud y la Residencia de Estudiantes», celebrada el 23 de febrero de 1989, formando mesa con Eugenio de Bustos, Fernando Galán, Antonio Heredia y Teresa Rodríguez de Lecea.

³ Desde 1993 a 1996 bajo su dirección como Investigador Principal participamos en el proyecto de investigación, financiado por la Junta de Castilla y León, «Historia del pensamiento en la Universidad de Salamanca durante la Restauración (1874-1931)», un equipo formado por Antonio Heredia, Francisco de Luis Martín y yo mismo.

⁴ Afición que compartimos desde que en 1990 participé, bajo su presentación, en el *Acto Académico en Homenaje a «Don Nicomedes Martín Mateos» en el centenario de su muerte*, celebrado en la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial de Béjar el día 15 de febrero.

En conjunto, desde la historiografía filosófica española y en relación con Nicomedes Martín Mateos, debemos a Chema cuatro aportaciones fundamentales: a) la fijación y contextualización de la peripecia vital e intelectual de Nicomedes Martín Mateos; b) el establecimiento y recopilación bibliográfica de su producción intelectual y la edición de sus principales textos breves; c) el estudio del sentido y caracterización general de su pensamiento filosófico; d) el conocimiento y caracterización general de su pensamiento pedagógico.

2.1. *La fijación y contextualización biográfica de Nicomedes Martín Mateos*

Siguiendo la propuesta filosófica y metodológica unamuniana según la cual la íntima biografía de los filósofos es la que más cosas explica, y lo que más nos debe importar del filósofo es el hombre⁵, el primer elemento a tener en cuenta ha de ser la peripecia vital e intelectual de Nicomedes Martín Mateos y si bien en todos los libros de Chema se dedica un apartado expreso a ella, es en su *Nicomedes Martín Mateos (1806-1890) Filósofo, educador e icono ciudadano de Béjar* (2015) donde mejor se condensa, en 50 páginas, su aportación biográfica, fijando las principales fechas y dimensiones de los más diversos aspectos que conforman su peripecia vital e intelectual (formación, actividad profesional y profesoral, etc.) y estableciendo en cuatro las etapas de su periodización: una primera de formación, hasta 1842, y otras tres etapas de producción (1842-1863), (1863-1874), (1875-1890), trazando las líneas básicas de su pensamiento filosófico.

En ella, además de las fechas e hitos principales, se percibe una especie de biografía interior en la que destacan: su natural condición de bejarano; su vocación de filósofo puro y racional, más amigo de la reflexión crítica y libre, constante y continua, que de las filosofías imperantes; su profesión de abogado, cuya máxima de acción definían la imparcialidad, honestidad, profesionalidad y búsqueda de la verdad; su compromiso en la vida ciudadana que le llevó a luchar y multiplicar su actividad para conseguir lo mejor para Béjar, culminando, aunque no deteniéndose, en 1852 con la creación de la Escuela Industrial de la que fue «ánima motrix» y desde la que intentó hacer llegar al pueblo los principios del progreso y la educación, tanto en el ámbito técnico como en el moral; y finalmente su polifacética y prolífica labor como escritor, no sólo de temas filosóficos, sino también sobre los temas más ordinarios y problemas de la vida cotidiana, abordados con la rigurosidad, metodología y meticulosidad que da el tener la reflexión como norma y por sistema. Facetas todas ellas del pensamiento de Martín Mateos, que aparecen conectadas con su vida y que ayudan a comprender su situación en el contexto del pensamiento español decimonónico, dentro de la familia filosófica espiritualista,

⁵ Cfr. UNAMUNO, M. de: *Del sentimiento trágico de la vida en los hombres y en los pueblos Y Tratado del amor de Dios*. Madrid: Tecnos, 2005 (Edición de Nelson Orringer), pp. 97 y 99.

su compromiso con su patria chica y con su patria grande en pro de una puesta al día de ambas por el camino de la modernización, y el carácter eminentemente pedagógico y de formación humana que revisten sus propuestas y su acción personal para intentar llevarlas a cabo.

2.2. *La fijación, recopilación y edición de su producción intelectual*

Íntimamente relacionado con la peripecia vital de los filósofos y como segunda tarea metodológica del procedimiento científico investigador es, desde la perspectiva de la Historia de la Filosofía, el establecimiento de su producción científica, el conocimiento de las obras que escribió y publicó, y su localización a fin de poder acceder a su lectura y conocer los problemas, ideas, argumentaciones y fondo de su pensamiento. En este aspecto la investigación realizada por Chema le ha permitido fijar las fuentes primarias, que forman la producción intelectual y filosófica de Nicomedes Martín Mateos constituida por más de 80 títulos. Complementaria de esta investigación documental de fuentes primarias ha sido igualmente el establecimiento de una bibliografía secundaria que recoge la totalidad de estudios realizados sobre el filósofo bejarano, unos setenta estudios de diverso tipo, de los que la mitad constituyen su aportación personal.

Además de esta labor de actualización bibliográfica y documental, ha acometido la tarea de realizar la edición de los principales textos breves del filósofo, poniéndolos a disposición no solo del gran público, sino que también pueden ser muy apropiados en nuestro actual entorno docente del Plan Bolonia para ser leídos y estudiados, y que sin duda contribuirán a que Martín Mateos pueda entrar en los circuitos docentes universitarios, y anime a las nuevas generaciones a la realización de trabajos de curso, trabajos de fin de grado, máster y doctorado, contribuyendo con ello a liberarlo de su ya secular olvido.

En esta tarea ha editado más de medio centenar de textos breves, recogidos en su mayoría en tres libros. En 1990 publicó *Don Nicomedes Martín Mateos. Antología de textos breves*, que incluía 20 textos; le siguió en 2007 *La educación en la obra de Nicomedes Martín Mateos*, que recogía 8 textos breves; y en 2017, *Nicomedes Martín Mateos en la Revista de España (1871-1887). Filosofía, Sociedad y Educación* (que incluía un total de 9 textos, en los que Martín Mateos se hace cargo de distintas cuestiones de su tiempo. A los textos recogidos en estas tres obras hay que añadir algunos otros que se han editado y comentado en la revista *Estudios Bejaranos*.

2.3. *Sentido y caracterización general de su pensamiento filosófico*

Martín Mateos elabora su sistema a partir de su fe en el papel fundamental que tiene la Filosofía, que por su influencia y función social es indispensable para

formar al hombre y al ciudadano. Por ello, más allá de la estructura concreta y del desarrollo de su sistema filosófico, establece como fundamentales ideas de su credo filosófico: 1) la invitación a la reflexión racional en el más alto grado por medio de la interiorización; 2) reflexión que conduce al hombre, en su afán de saber y búsqueda de la verdad, hacia el absoluto con el que el ser finito se relaciona a través de la religión; 3) reflexión que produce hábitos de calma, recogimiento y tolerancia, tan necesarios para una auténtica convivencia y para una reforma social que haga compatible la novísima civilización moderna (espíritu moderno) y la civilización cristiana, componente histórico del país (espíritu cristiano). 4) Asimismo, este espíritu filosófico conciliador, racional, pero de corte espiritualista, que ha de estar orientado a una reforma del hombre y de la sociedad que traerá consigo el hombre nuevo que pedían los tiempos, exigía también nuevas instituciones en las que desarrollar no sólo el trabajo, sino la inteligencia, la «humanidad», el ser-del-hombre: las escuelas industriales, que para D. Nicomedes habrían de ser las universidades del futuro, acompañadas por Ateneos y Academias. Ideas que permiten calificar el suyo como un espiritualismo católico, pero con un marcado talante crítico, templado y liberal, que busca la racionalidad de la fe y que, combatiendo a la vez las posiciones intolerantes del catolicismo reaccionario y las ensoñaciones y delirios de la razón revolucionaria, se basa en la tolerancia política, religiosa, filosófica y ciudadana.

2.4. Conocimiento y caracterización de su pensamiento pedagógico

El pensamiento educativo siempre dentro y en íntima conexión con su filosofía, es caracterizado poniendo especial énfasis en su socratismo pedagógico, en su pedagogía de la tolerancia, en su educación poética y desde la Naturaleza, y destacando el papel de la escuela primaria, de la escuela industrial como expresión del espíritu del siglo y de la cultura popular y, finalmente, enfatizando el papel de la familia como elemento básico de la armonía social y motor del progreso social, el amor como base y punto de partida de toda acción educativa, y la filosofía como luminaria del progreso material y moral, de lo que, en definitiva, necesita la sociedad general, y más en concreto la española y la local bejarana, para estar a la altura de los tiempos.

3. CONCLUSIÓN

Por su formación filosófica y jurídica salmanticense, en el contexto de la Escuela ilustrada salmantina, por su amplia producción filosófica, por su hacer comprometido en favor de la filosofía española y de la modernización de su patria chica y de su patria grande y por su talante tolerante, Nicomedes Martín Mateos fue en su época un pensador de referencia para las gentes de su entorno bejarano, y

un pensador a tener en cuenta, por la consideración central de la filosofía, como principal representante de la corriente del Espiritualismo filosófico dentro del pensamiento filosófico español decimonónico. Por su producción pedagógica, por su alta consideración de la filosofía en el ámbito pedagógico, por su hacer comprometido, proceder riguroso y talante amigable José María Hernández Díaz es hoy el especialista de referencia respecto a Nicomedes Martín Mateos tanto para las gentes del entorno bejarano como para las gentes del Hispanismo filosófico en general, y un pensador de referencia obligada y excepcional compañero de aventuras intelectuales para el Hispanismo filosófico salmanticense; todo un D. Nicomedes *redivivus, salvatis salvandis*.

LOS ORÍGENES DE LA FORMACIÓN INSTITUCIONAL DE LOS MAESTROS Y DE LAS MAESTRAS EN CÁCERES

JAVIER ALEJO MONTES
Universidad de Extremadura
alejo@unex.es

ES PARA MÍ UN GRANDÍSIMO ORGULLO formar parte de este libro en homenaje al profesor Hernández Díaz.

La *Ley de instrucción primaria de 1838* obligó a cada provincia española a crear una *Escuela Normal* para la formación de los maestros varones¹. Para formar a los profesores de esas *Normales* se creó previamente una *Escuela Normal Central* en Madrid, en cuyo mantenimiento colaboraron económicamente todas las diputaciones, entre ellas, la cacereña, que pensionó a dos alumnos, Cándido Sánchez de Bustamante y Antonio Beltrán.

En el cumplimiento de esa ley, y cuando ya estaba en marcha la *Normal Central*, el Ministerio de la Gobernación publicó en 1840 una orden para obligar de *facto* a cada provincia a establecer su *Escuela Normal* con una escuela práctica de niños para «*aplicación de los alumnos de la normal*»².

A partir de esa Orden se creó en septiembre de 1842 la *Escuela Normal de Cáceres*. El problema que tenemos es que no aparece un documento oficial que diga que se va a crear (o que se ha creado) esta *Escuela*, pero afortunadamente he encontrado dos documentos que nos sirven para dar la fecha como válida. El primero es la memoria de la Universidad de Salamanca (a la que pertenecía el distrito de Cáceres)

¹ En su artículo 11 dice que «*cada provincia sostendrá por sí sola, o reunida a otra u otras inmediatas, una Escuela Normal de enseñanza primaria para la correspondiente provisión de maestros*». *Ley de instrucción primaria de 21 de julio de 1838* (Gaceta del 28 de agosto).

² Orden de 13 de diciembre de 1840 (Gaceta del 15 de diciembre).

del curso 1859-60: en ella aparece que la *Escuela Normal* de maestros de Cáceres fue «inaugurada en Setiembre de 1842»³. Y el segundo documento, aún más contundente, es el libro de matrículas que se custodia en el Archivo de la actual Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres: casualmente, y afortunadamente, es el primero y único registro de matrículas que aparece en este archivo de todo el S. XIX; pues bien, en este documento se recoge que desde el 13 de septiembre de 1842 hasta el 30 de abril de 1843 se matricularon un total de diecisiete alumnos⁴.

En el primer plan oficial de estudios de las *Escuelas Normales*, aprobado en 1843, se constata que el elemento cultural está por encima del pedagógico, pues subyace lógicamente la idea de que difícilmente se puede enseñar lo que no se sabe, ya que para acceder no se le exigía más que el bachillerato elemental. Los alumnos tenían que estudiar lectura, escritura, gramática castellana, religión y moral, literatura, aritmética, geometría, dibujo lineal, física, química e historia natural, geografía e historia y tan sólo un poquito de «*principios generales de educación y métodos de enseñanza, con su práctica en la escuela de niños para los aspirantes a maestros*».⁵

La *Escuela Normal Central* tuvo mucho éxito, lo que propició una rápida difusión de las *Normales* por toda España. Expresó Bravo Murillo que se formaron «*excelentes profesores, que con el ardor y entusiasmo propios de la juventud marcharon a las provincias para plantear esta nueva enseñanza, y difundir los conocimientos a cuya participación acababan ellos mismos de ser iniciados*»⁶.

En 1845 ya funcionaban en España cuarenta y dos *Escuelas Normales*⁷, de las cuales, del distrito universitario salmantino, al que pertenecía Cáceres, se abrieron en todas sus provincias (Salamanca, Ávila, Zamora y Cáceres), y en Extremadura también se creó la de Badajoz.

En pocos años comenzaron a salir maestros formados institucionalmente, y con la misma velocidad, a pesar de la euforia suscitada por la creación de estas *Normales*, comenzaron los problemas, pues a finales de la década de los cuarenta se extendió una campaña, reflejo de la emprendida en Francia y en otras naciones, en la que se formularon toda clase de acusaciones contra ellas, como la de ser centros

³ *Memoria del estado de la enseñanza en la Universidad de Salamanca y establecimientos de Instrucción Pública del distrito en el curso de 1859 a 1860 y anuario de la misma*, Salamanca, Imprenta de Diego Vázquez, 1861, p. 51.

⁴ Archivo de la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres: *Libro de matrícula de los alumnos que asisten a la Escuela Normal, con expresión de los meses de entrada, salida y conducta. Octubre de 1842*.

⁵ «*Reglamento Orgánico de las Escuelas Normales de Instrucción Primaria*». Real orden de 15 de octubre de 1843 del Ministerio de la Gobernación de la Península (Gaceta del 21 de octubre).

⁶ Bravo Murillo, Juan: «Exposición a S. M.», en el Real Decreto de 30 de marzo de 1849 sobre *Escuelas Normales e inspectores de Instrucción primaria y Reglamentos para la ejecución del mismo*, Madrid, Imprenta de la Publicidad a cargo de M. Rivadeneira, 1849.

⁷ Gil de Zárate: *De la Instrucción Pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos, 1855, tomo I, p. 272.

que cultivaban ideas subversivas o, como dijo Cossío, se las consideró «centros de formación de revolucionarios y pervertidores del pueblo»⁸, además de ser centros muy gravosos, económicamente hablando. Por otra parte, no todas las *Normales* se organizaron convenientemente y muchas carecían, como expresó Bravo Murillo, «de los medios materiales necesarios para la cabal instrucción de los alumnos, y en todas la asistencia de estos es insuficiente para adquirir la suma de conocimientos que no puede menos de exigirse en los que se dedican al magisterio público»⁹.

Todo ello produjo como resultado que en 1849 se limitara el número de *Escuelas Normales* a treinta y dos: la Central de Madrid, nueve Escuelas Superiores en todos los distritos universitarios, veinte Escuelas elementales en la península (Alicante, Badajoz, Burgos, Cáceres, Ciudad Real, Córdoba, Cuenca, Gerona, Guadalajara, Huesca, Jaén, León, Lérida, Lugo, Murcia, Orense, Pamplona, Santander, Soria y Vitoria), además de una para toda Baleares y otra para toda Canarias¹⁰.

Del distrito universitario salmantino sólo se mantuvieron como *Escuela* superior la de Salamanca y como *Escuela* elemental la de Cáceres; y en Extremadura también se mantuvo la de Badajoz como elemental. A Cáceres, eso le supuso que subsistiese su *Escuela Normal*, sin embargo, al reducirse a la categoría de elemental significó que pasase a depender directamente del director del Instituto de Cáceres, que los estudios se impartiesen en dos cursos académicos (en las superiores eran tres), que el Plan de estudios se redujese¹¹, que sólo se admitiesen alumnos externos (en las superiores podían tener internos y externos) y que hubiese tan sólo dos maestros, un regente con un auxiliar de apoyo para la escuela de prácticas y un eclesiástico para impartir la clase de religión (mientras que en la superior había tres profesores y un regente de la escuela de prácticas con un auxiliar de apoyo, además del eclesiástico). En el curso 1859-60, la *Normal* cacereña estuvo compuesta por los profesores Cándido Sánchez Bustamante y Francisco José Carvajal, el eclesiástico

⁸ Ruiz Berrio, Julio: *Las nuevas instituciones en la enseñanza en España*, en Gómez Rodríguez de Castro, Federico et al: *Génesis de los sistemas educativos nacionales*, Madrid, UNED, 1988, p. 175.

⁹ Bravo Murillo, Juan: *op. cit.* p. 4.

¹⁰ Real Decreto de 30 de marzo de 1849.

¹¹ El Plan de estudios de las Escuelas Normales elementales constaba de las siguientes disciplinas: Religión y moral, Lectura y escritura, Gramática de la lengua castellana, Aritmética, con el sistema legal de pesos y medidas, Nociones de geometría y dibujo lineal, Principios de geografía y una reseña de la historia de España, Nociones de agricultura y Métodos de enseñanza. Sin embargo, en las Escuelas Normales superiores estudiaban: Religión y moral, Lectura y escritura, Gramática de la lengua castellana, con algunas nociones de retórica, poética y literatura españolas, Aritmética, con el sistema legal de pesos y medidas, Nociones de álgebra, Principios de geometría con sus aplicaciones a los usos comunes de la vida y de las artes industriales y a la agrimensura, Dibujo lineal, Elementos de geografía e historia, especialmente de España, Aquellas nociones de física, química e historia natural indispensables para tener un conocimiento general de los fenómenos del universo, o hacer aplicaciones a los usos más comunes de la vida, Conocimientos prácticos de agricultura, Pedagogía, o sea, principios generales de educación y métodos de enseñanza.

Juan Durán Abalet Bolaños, el regente de la escuela de prácticas Luis Codina, el auxiliar Luis Quirós Carvajal y el conserje Zacarías Suárez¹².

La *Ley de Claudio Moyano* de 1857 (junto con el plan de estudios para la formación de maestros de 1858)¹³ supuso un gran aldabonazo a las *Escuelas Normales*, las contempló como escuelas profesionales y planteó que hubiese dos tipos de maestros, elementales y superiores, además del maestro normalista. Este plan contempló dos cursos para el grado elemental, uno más para el superior y otro más para el maestro *Normal*. Del análisis detallado de este plan de estudios se colige que, a pesar de la denominación de enseñanza profesional, tenían un fuerte componente culturalista, quedando relegadas las enseñanzas pedagógicas a una mera presencia simbólica: tres horas semanales en el grado elemental y una hora y media más en el superior¹⁴.

Por otra parte, a pesar de que fue la *ley Moyano* la primera que sugirió la creación de las *Escuelas Normales femeninas*, algunas provincias ya las habían establecido previa y espontáneamente por su cuenta, como fue el caso de Pamplona en 1847, Logroño en 1851 y Álava, Zaragoza y Cáceres en 1856. Con respecto a la *Normal* femenina cacereña nos encontramos con un problema similar al de la creación de la masculina y es que no aparece su partida de nacimiento; sin embargo, la *Memoria y Anuario de la Universidad de Salamanca* del curso 1859-60 refleja que la *Escuela Normal* de Maestras de Cáceres fue «creada por la Excm. Diputación provincial y por la Comisión superior de Instrucción primaria de la Provincia, e inaugurada en 1º de Enero de 1856»¹⁵.

La *Ley de Claudio Moyano* autorizó a crear una *Escuela Normal femenina* en cada provincia y respaldó la existencia de las ya existentes; sin embargo, quedó algo

¹² *Memoria y Anuario de la Universidad de Salamanca para el curso 1859 a 1860*, Salamanca, Impr. y Lit. de D. Telesforo Oliva, 1860, p. 51.

¹³ Real decreto de 20 de septiembre de 1858 aprobando los Programas de las carreras profesionales de Comercio, Maestros de obras, Aparejadores y Agrimensores, y Maestros de primera enseñanza (Gaceta del 23 de septiembre).

¹⁴ Plan de Estudios de 1858 para la formación de maestros, en su grado elemental, comprendía las siguientes asignaturas: Primer curso: doctrina cristiana y nociones de Historia sagrada (una lección semanal, 1 hora y media), teoría y práctica de la lectura (lección diaria, 9 horas), teoría y práctica de la escritura (ídem), lengua castellana con ejercicios de análisis, composición y ortografía (tres lecciones semanales, 4 horas y media), aritmética (diaria, 9 horas). Segundo curso: doctrina cristiana y nociones de Historia Sagrada (una lección semanal, 1 hora y media), teoría y práctica de la lectura (lección diaria, 9 horas), teoría y práctica de la escritura (ídem), lengua castellana con ejercicios de análisis, composición y ortografía (tres lecciones semanales, 4 horas y media), nociones de geometría, dibujo lineal y agrimensura (tres lecciones semanales, 4 horas y media), elementos de geografía e historia de España (tres lecciones semanales, 4 horas y media), nociones de Agricultura (dos lecciones semanales, 3 horas) y principios de educación y métodos de enseñanza (dos lecciones semanales, 3 horas).

¹⁵ *Memoria del estado de la enseñanza en la Universidad de Salamanca y establecimientos de Instrucción Pública del distrito en el curso de 1859 a 1860 y anuario de la misma*, Salamanca, Imprenta de Diego Vázquez, 1861, p. 58.

cicatera con las maestras, pues mientras que en el artículo 114 especificaba que «*el Gobierno procurará que se establezcan Escuelas Normales de Maestras para mejorar la instrucción de las niñas*», en el artículo 109 ponía que «*habrá una Escuela Normal en la capital de cada provincia*»; es decir, obligaba a crear una escuela masculina en cada provincia y simplemente sugería la creación de las femeninas. Y lo más curioso es ver cómo legislaron los contenidos de sus enseñanzas, pues disciplinas que se presumían importantes para los varones, como «*Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio*», «*Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura*» y «*Nociones generales de Física y de Historia Natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida*», desaparecían para las mujeres y eran sustituidas por «*Labores propias del sexo*», «*Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores*» y «*Ligeras nociones de Higiene doméstica*».

El personal de la *Escuela Normal* elemental de maestras de Cáceres del curso 1859-60 estuvo compuesto por el profesor de religión (y director interino) Antonio Carrasco, los profesores auxiliares Cándido Sánchez Bustamante y Luis Codina y la regente de la escuela de niñas Lucia Sánchez Bustamante¹⁶.

La Real Orden de 4 de diciembre de 1860 elevó a la *Escuela Normal* de maestros cacereña a la categoría de superior, lo que le supuso que a partir del curso 1860-61 se le concediese un tercer maestro¹⁷. Así, en el curso 1860-61, la *Normal* masculina cacereña estuvo compuesta por los profesores Cándido Sánchez Bustamante (y director), Francisco José Carvajal y Luis Codina, el eclesiástico Juan Durán Abalet Bolaños, el regente interino Luis Quirós Carvajal y el auxiliar Antonio Ballondo y Rey¹⁸; y en ese mismo curso la *Normal* femenina de Cáceres estuvo compuesta por el director interino Antonio Carrasco (cura párroco de la Iglesia de Santiago de Cáceres), los profesores auxiliares Cándido Sánchez Bustamante y Luis Codina y la regente de la escuela de niñas Lucia Sánchez Bustamante¹⁹.

Dado, como hemos dicho, que era cultura prácticamente lo que aprendían los futuros maestros, la *Ley de Instrucción Primaria* de 2 de junio de 1868 suprimió su formación en las *Escuelas Normales* y decidió que se formasen en los institutos²⁰, que era donde se aprendía la cultura general; pero afortunadamente unos pocos meses después, el Decreto de 14 de octubre de 1868 derogó la *Ley de Instrucción*

¹⁶ *Memoria y Anuario de la Universidad de Salamanca para el curso 1859 a 1860*, Salamanca, Impr. y Lit. de D. Telesforo Oliva, 1860, p. 51.

¹⁷ *Memoria del estado de la enseñanza en la Universidad de Salamanca y establecimientos de instrucción pública del distrito en el curso de 1860 a 1861, y anuario de la misma*, Salamanca, Imprenta de Diego Vázquez, 1861, p. 57.

¹⁸ *Ibidem*, p. 57.

¹⁹ *Ibidem*, p. 62.

²⁰ El artículo 35 especificó que «*Los estudios teóricos de Maestros de instrucción primaria se harán en los establecimientos de segunda enseñanza legalmente autorizados y la práctica en las Escuelas-modelos*». Ley de Instrucción Primaria de 2 de junio de 1868 (Gaceta del 4 de junio).

primaria y el Reglamento para ejecutarla y restableció la formación en las Escuelas Normales²¹, y, dado que tan sólo había transcurrido el verano, no se llevó a efecto la formación de los maestros y de las maestras en el Instituto cacereño.

Pero a pesar de las buenas expectativas, lo cierto es que en la segunda mitad del S. XIX las *Escuelas Normales* se vieron sumidas en el olvido, pasándose más de cuarenta años en un estado de claro abandono²².

²¹ Decreto de 14 de octubre de 1568 (Gaceta del 15 de octubre).

²² V. Ruiz Berrio, Julio: «Antecedentes históricos de las actuales secciones de Pedagogía», *Studia Paedagogica*, 3-4 (1979) 191.

EL VI CONGRESO MUNDIAL
DE PRENSA CATÓLICA CELEBRADO EN ESPAÑA
(SANTANDER, 6-10 DE JULIO DE 1960)

JOSÉ MANUEL ALFONSO SÁNCHEZ

EULALIA TORRUBIA BALAGUÉ

Universidad Pontificia de Salamanca

jmalfonso@upsa.es

etorrubiaba@upsa.es

LA PROPUESTA de la celebración de este congreso en España, partió de Francisco de Luis y Díaz, claro opositor del régimen de Franco, después de su intervención como ponente en el V Congreso Mundial de Prensa Católica, celebrado en Viena en 1957¹. La oferta de Madrid, como lugar del próximo encuentro, era difícil que prosperase, pues gran parte de los presentes consideraba que España no era el país más adecuado mientras aplicara la censura, tanto eclesiástica como política, de forma tan rigurosa. Además, los representantes de América del Sur estaban interesados en que el próximo congreso tuviera lugar en alguno de sus países. Y el cardenal arzobispo de Múnich había cursado ya una invitación para que su ciudad fuera la elegida².

¹ A nuestro juicio, figura bastante desconocida y poco citada, si la comparamos, por ejemplo, con otros personajes también pertenecientes a la Asociación Católica Nacional de Propagandistas. Partidario del restablecimiento de la monarquía en la persona de don Juan de Borbón –perteneció a su Consejo Privado–, se negó a prestar juramento de fidelidad para ser procurador en Cortes. Tusell lo considera como «una de las figuras más significativas de la negativa a la colaboración en el mundo católico». Cf. TUSELL, Javier: *Franco y los católicos. La política interior española entre 1945 y 1957*. Madrid, Alianza Editorial, 1984, 327.

² Cf. DÍAZ MONASTERIO-GUREN, Félix de Luis: *Francisco de Luis. Del periodismo a la política y al mundo de la empresa*. Madrid, Fundación Humanismo y Democracia, 1983, 139-140.

Correspondía a la Unión Católica Internacional de la Prensa (UCIP) la última decisión. La UCIP agrupaba asociaciones de prensa y de periodistas católicos de Alemania, Austria, Bélgica, España, Francia, India, Italia, Luxemburgo, Suiza, Estados Unidos y América Latina. Formaban parte también agencias católicas de prensa de 21 países. Y se habían adherido periódicos y periodistas de Canadá, Países Bajos, Portugal, Asia y África. Ante toda esta amalgama de países, tendencias y personas, la figura del secretario general era clave para aunar y articular influencias, voluntades e iniciativas³.

El P. Emile Gabel ocupó este cargo desde 1958 a 1968, y a él le correspondió la preparación del congreso de Santander. Religioso asuncionista y director del periódico parisino *La Croix*, entre 1949 y 1957, desarrolló una ingente labor en el seno de la UCIP. Precursor de una teología de la información, tuvo una destacada labor en la elaboración de algunos documentos conciliares, como en la instrucción *Communio et progressio* sobre los medios de comunicación social. Amigo de Iribarren, este lo describe en su libro de memorias como un periodista excepcional. Es posible que esta amistad influyera a la hora de elegir a España como país anfitrión de este VI Congreso. Iribarren llevaba la dirección de la Oficina General de Información y Estadística de la Iglesia, y había sido director de la revista *Ecclesia* desde 1942 hasta su cese en 1954, precisamente por problemas con la censura. Sustituyó en 1968 al P. Gabel, fallecido en accidente de avión, como secretario general de la UCIP.

El P. Gabel se reunió en Madrid, el 16 de marzo de 1959, con parte de la Junta Nacional de la Prensa Católica (JNPC) para preparar el congreso. Cuando escribe a los miembros de la UCIP, para informarles del contenido de esta reunión, habla de la «demi-Junta»⁴. Asistieron: Antonio González, director de *La Gaceta del Norte*, vicepresidente de la JNPC y presidente de la comisión organizadora del congreso; Mariano Rioja, consejero delegado de administración de la Editorial Católica y tesorero de la JNPC; Antonio Montero, director de *Ecclesia*, y Justo Pintado, vicesecretario de la Junta Técnica Nacional de la Acción Católica. No pudieron acudir, por distintos motivos, ni Iribarren ni el obispo de Huelva, Pedro Cantero, presidente de la JNPC.

Esta primera reunión sirvió para desbrozar el terreno y fijar algunas de las cuestiones que dependían directamente de los organizadores españoles. Aunque todo quedaba supeditado a la aprobación definitiva de los Bureaux de l'UCIP,

³ Sobre la génesis, etapas, congresos, publicaciones y protagonistas principales de la UCIP, puede consultarse: *Union Catholique Internationale de la Presse, 1927/1977*. Genève, UCIP, 1977. También es muy recomendable la lectura de IRIBARREN, Jesús: *Papeles y memorias. Medio siglo de relaciones Iglesia-Estado en España (1936-1986)*. Madrid, BAC, 1992, 280-326.

⁴ La JNPC acababa de ser reorganizada por la Conferencia de Metropolitanos Españoles, a primeros de enero de 1959, y faltaban los nombres de las seis personas que debían ser elegidas por cada una de las tres secciones de la Junta: periodistas, editores y agencias. Los otros seis miembros habían sido ya designados por la Conferencia de Metropolitanos.

se adelantaron ya algunos asuntos. El lugar y la fecha del congreso: la ciudad de Santander ofrecía varias ventajas, como el clima, particularmente agradable, hoteles bien equipados, y, sobre todo, disponer de los locales y salas de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, indispensables para las reuniones de los coloquios y de las comisiones⁵. En un primer momento se consideraron las fechas más oportunas las del domingo, día 10, al miércoles, 13 de julio de 1960⁶. La cuota de inscripción no superaría las 250 pesetas –al final fueron 300, o su equivalente en otras monedas– y los idiomas oficiales serían el español, francés, inglés y alemán. Habría tres grandes conferencias y numerosos coloquios (carrefours) y encuentros de las diversas federaciones. Se fijó el tema del congreso: *La prensa católica, lazo de unión entre los pueblos*. Esta cuestión debía exponerla una persona que fuera teólogo y periodista a la vez, mostrando los medios y motivos particulares por los que, en la presente situación histórica, la prensa podía llegar a ser verdadero nexo de unión entre los pueblos. Y también habría que hablar de cómo las relaciones de la prensa católica con diversas organizaciones gubernamentales o no gubernamentales, especialmente con las Organizaciones Católicas Internacionales, podían contribuir a conseguir la unidad del mundo, y, particularmente, a un mayor entendimiento entre Oriente y Occidente. A todo ello, Antonio Montero sugirió como problema particular, para tratar en el trascurso del congreso, el siguiente: *La prensa católica ante el Concilio y la unidad de los cristianos*. Es decir, qué podía hacer la prensa católica para preparar a la opinión pública ante el próximo Concilio. Respecto a otros temas de discusión en los coloquios o talleres de trabajo, la propuesta fue muy variada y dispersa: desde la creación de una Federación Internacional de Escuelas Católicas de Periodismo, hasta un examen de conciencia sobre lo que se había hecho en favor de la prensa católica de África⁷.

⁵ Y había también otro motivo por el cual se optó por Santander y no por Madrid, como hubiera sido lo más lógico. Incluso se pensó en organizar una excursión de Santander a Madrid para tener aquí el acto de clausura. Pero, al final, se quiso evitar la presencia oficial y conseguir mayor independencia, aunque para ello tuviera que renunciarse también a pedir subvenciones. Ni el ministro, ni el director general de Prensa figuraron en ninguno de los comités de honor o ejecutivo.

«La contrapartida –añade Iribarren– fue el compromiso tácito de no desafiar al régimen español en materia tan crítica como la política de la información.

A última hora, los directores de los periódicos del Movimiento recibieron la consigna de inscribirse en bloque: de ahí la copiosa presencia española, por otra parte, justificada en el país anfitrión si los alemanes y franceses daban ochenta congresistas» (IRIBARREN, Jesús: *o. c.*, 198-199).

⁶ Estas fechas luego se cambiaron cuando el P. Gabel visitó las instalaciones de la universidad y habló con el rector Pérez Bustamente. Debido al número de alumnos que acudirían ese año a los cursos de verano, se había decidido comenzar el 11 de julio. Era preferible adelantar unos días el congreso a fin de disponer de toda la universidad para los asistentes y no coincidir con los alumnos.

⁷ Cf. Carta circular de Gabel a los miembros de los Bureaux de l'UCIP, 25 de abril de 1959. Archivo Diocesano de Huelva (ADH). Fondo Documental Archivo Capitular de Zaragoza (FDACZ), Leg. 6.

El 8 de octubre de 1959 se reunió en Milán el Bureau International de l'UCIP⁸. Uno de los puntos del orden del día tenía que ver con la preparación del VI Congreso Mundial, y por eso asistieron dos delegados de la JNPC, Antonio Montero y Ángel Orbezo, este como secretario del comité organizador español, y Francisco de Luis, en su calidad de vicepresidente de la Federación de Editores de Periódicos Católicos. Puesto que todos estaban de acuerdo con la estructura, quedaba por determinar el contenido de algunas ponencias y los encargados de impartirlas. Se acordó que uno de los obispos españoles de la Comisión Episcopal de Prensa e Información, pronunciara la homilía en la misa de inauguración del congreso. Y que la carta del Papa se leyera no al final de la misa, sino al comienzo de la primera sesión. El P. Gabel tuvo especial empeño, apoyado por Delforge, el representante belga, en que monseñor Herrera pronunciase su discurso en la tercera de las sesiones, como número fuerte de la sesión de clausura, sobre *El porvenir de la prensa católica en el mundo*⁹. En la apertura disertaría sobre el tema del congreso el catedrático y periodista brasileño Amoroso Lima. Y se dio por hecho que la secretaría general del congreso correspondía al P. Gabel y la presidencia al conde Dalla Torre¹⁰. En cuanto a los coloquios de trabajo, los españoles presentes en la reunión propusieron tres nombres para presidirlos o para su intervención como relatores: Antonio Montero se ocuparía del tema de la prensa católica y el concilio. Francisco de Luis trataría cuestiones relativas a la renovación de la maquinaria y

El P. Gabel envió copia de esta carta a Cantero, felicitándole por su nombramiento como presidente de la Junta. El obispo de Huelva contestó agradecido y expresó los motivos por los que no pudo estar presente en la reunión. Consideraba un acierto la elección de la ciudad de Santander para la celebración del congreso y estaba dispuesto a colaborar en todo. Y aunque Huelva estaba a 650 km de Madrid, con mucho gusto tendría una reunión con el P. Gabel, en Madrid o en cualquier otra parte, para ponerse al día de los trabajos de la UCIP y cambiar impresiones. «[...] mi entrevista con Ud. —concluía su carta— la estimo muy conveniente y casi necesaria. Si Vd. pudiera tomarse una o varias semanas de descanso le ofrezco la cordial hospitalidad de esta nueva Residencia Episcopal». (Gabel a Cantero, 21 de marzo de 1959; y Cantero a Gabel, 25 de marzo de 1959. ADH. FDACZ, Leg. 6.

⁸ Seguimos en la descripción, mientras no se indique lo contrario, el resumen escrito que presentaron Antonio Montero y Ángel Orbezo a Cantero, y que lleva fecha de 20 de octubre de 1959. En ADH. FDACZ, Leg. 6.

⁹ Según Tusell, Herrera representaba a los ojos de la prensa católica extranjera «el moderno catolicismo español», frente al más tradicional personificado en el cardenal Segura. Las pastorales sociales del primero tenían amplia repercusión fuera de España, por ejemplo, en la prensa católica de izquierdas francesa. Si bien Herrera mantuvo siempre una posición de colaboración con el poder constituido, ello no le impidió la crítica de algunos puntos concretos, entre otros, la prensa, «de cuya situación en España abominaba en privado» (Cf. TUSELL, Javier: *o. c.*, 289-290). Es de sobra conocida la polémica que en 1955 había mantenido el obispo de Málaga con el ministro de Información, Arias Salgado, a propósito del régimen de prensa que había en España, y a la que seguro no eran ajenos los miembros de la UCIP, especialmente el P. Gabel. Un año antes, el mismo Iribarren, cuando era director de *Ecclesia*, había tenido un enfrentamiento con el director general de Prensa, Juan Aparicio, que terminó con el cese del director de la revista.

¹⁰ Giuseppe Dalla Torre, director del *Osservatore Romano*, fue presidente de la UCIP desde 1936 hasta 1960. Le sustituyó en ambos cargos Raimondo Manzini.

otros aspectos materiales de la prensa. Y Jesús Iribarren atendería más a la cuestión doctrinal. Pero al final de la sesión hubo que eliminar del programa dos coloquios, y uno fue precisamente el de Iribarren, ya que por cuestiones de tiempo resultaba prácticamente imposible alguna de las excursiones que estaban programadas: Santillana del Mar y cuevas de Altamira.

Todavía tres meses antes del congreso hubo que hacer algunos cambios. La primera conferencia se encargó al jesuita norteamericano Thurston N. Davis, director del semanario *América* de Nueva York. Y la tercera, a Lamberto de Echeverría, presidente de Propaganda Popular Católica. A última hora, la conferencia de clausura, en un principio encomendada a Herrera, corrió a cargo de Cantero¹¹.

La presencia de 400 periodistas católicos –dos tercios de extranjeros y el resto españoles– de unos 30 países, muchos de ellos trabajaban en contextos políticos democráticos, no podía ser muy favorable a la situación del régimen jurídico de la prensa en España. Es más, el obispo Cantero había pronunciado unos meses antes una conferencia en el Estudio General de Navarra sobre este tema¹². Bien acogida por la Santa Sede, produjo una gran satisfacción en el P. Gabel, que quería reproducirla en inglés y en alemán con el fin de que los congresistas no españoles, que acudieran a Santander, se hicieran una idea exacta de la posición de la Iglesia sobre un problema «delicado y actual», no suficientemente conocido en el extranjero¹³. Y apenas un mes antes del comienzo del congreso, el obispo de Huelva escribió a monseñor Dell'Acqua, sustituto de la Secretaría de Estado, para sugerirle «la conveniencia de tocar este tema en la Carta del Santo Padre al VI Congreso Mundial de Prensa Católica, a fin de que la opinión pública española y mundial no interprete un silencio total sobre el mismo, como una despreocupación de la Iglesia española y mundial acerca de la legítima libertad de prensa»¹⁴. A todo esto se sumó un escrito de 339 sacerdotes vascos, con acusaciones directas al régimen franquista y veladas incriminaciones a la jerarquía eclesiástica, cuyas copias se repartieron clandestinamente entre los periodistas asistentes al congreso¹⁵.

¹¹ Cf. «La Prensa Católica al servicio de la verdad», *Boletín Oficial del Obispado de Huelva* 72 (julio-agosto de 1960) 163-179. Los interesados en conocer el contenido y desarrollo del congreso, pueden leer la crónica que hizo el director de la revista *Ecclesia*. Cf. MONTERO, ANTONIO: «Cuatrocientos periodistas católicos de treinta países asisten en Santander al VI Congreso Mundial», *Ecclesia* 992 (16 de julio de 1960) 21-25.

¹² Cf. «El ordenamiento jurídico de la libertad de Prensa», *Boletín Oficial del Obispado de Huelva* 70 (abril de 1960) 95-118. La revista *Ecclesia* la publicó prácticamente íntegra, con los párrafos titulados y una ligera y significativa variación en el título: «La libertad en el ordenamiento jurídico de la prensa», *Ecclesia* 974 (12 de marzo de 1960) 21-28.

¹³ Gabel a Cantero, 29 de marzo de 1960. ADH. FDACZ, Leg. 6.

¹⁴ Cantero a Dell'Acqua, 4 de junio de 1960. ADH. FDACZ, Leg. 6. Acerca del pensamiento de Cantero sobre el problema de la libertad de prensa en España, tendremos la ocasión de ocuparnos en otro lugar.

¹⁵ Sobre la génesis del documento y contenido del mismo, así como de los firmantes y las represalias civiles y eclesiásticas que recibieron, puede verse: BARROSO, Anabella: *Sacerdotes bajo la atenta*

La revista alemana *Herder Korrespondenz* se hizo eco de algunos comentarios aparecidos en medios católicos extranjeros¹⁶. Por ejemplo, el hecho de que ningún miembro del gobierno estuviera representado en las asambleas del congreso; o que a Franco se le enviara el «telegrama de saludo más corto y más frío» que hubiera recibido jamás, contestado por su secretario «en un tono aún más frío». Añadía que la prensa diaria española, salvo alguna excepción, trató el congreso muy secundariamente y que ni siquiera el diario ABC había publicado una sola fotografía. Lo que sí, en cambio, habían publicado todos los periódicos con detalle y en primera plana, por indicación del ministerio de Información, era la alocución del nuncio a los congresistas, en la que este recalca «los sufrimientos de la Iglesia católica durante la guerra civil y los éxitos del actual régimen». La revista terminaba la noticia, recordando el comunicado que sobre la libertad de prensa había dirigido la propia UCIP, pocos meses antes, a las Naciones Unidas. Y las palabras del primer ponente, el P. Davis, en contra de la restricción de la libertad de prensa: «él denominaba la libertad y la franqueza de prensa como «signos del tiempo» y citó muy hábilmente a Martín Artajo en su diario católico *YA*: “... el ahogar la voz del ciudadano, el obligarle por la fuerza a callar, es un atentado contra los derechos naturales del hombre, una violación del orden del mundo deseado por Dios”»¹⁷.

Sirva esta breve aportación de homenaje, absolutamente merecido, a nuestro cordial y querido amigo Chema, trabajador incansable, con quien hemos compartido afanes y proyectos comunes en el campo de la Historia de la Educación.

mirada del régimen franquista: los conflictos sociopolíticos de la Iglesia del País Vasco desde 1960 a 1975. Bilbao, Instituto Diocesano de Teología y Pastoral; Desclee de Brouwer, S. A., 1995, 59-90.

¹⁶ Cf. «... y el Congreso», *Herder Korrespondenz* 12 (septiembre de 1960). Sigo el escrito encontrado en ADH. FDACZ, Leg. 6.

¹⁷ En realidad, esta última cita no es de Martín Artajo, como parece dar a entender la revista, sino del mismo Pío XII, y así se recogió en una de las conclusiones del congreso.

LA LÓGICA DE LA ESTRATEGIA EUROPEA PARA LAS UNIVERSIDADES

RAFAEL BONETE PERALES
Universidad de Salamanca
rbonete@usal.es

1. INTRODUCCIÓN

NADIE PUEDE NEGAR que al profesor José María Hernández Díaz le ocupa y le preocupa la universidad. Basta conocer su amplia faceta de gestor en el ámbito universitario o leer una de sus obras recientes¹ y fijarse en su título para darse cuenta de la importancia que ha tenido la mejora de la universidad en su quehacer profesional. Interés intelectual que estoy seguro que mantendrá después de cambiar de situación administrativa.

Sé que desde hace mucho tiempo le interesan las propuestas de la Unión Europea (UE) en materia universitaria. Una de las más recientes es la Estrategia Europea para las Universidades. Por eso quiero compartir con él y con los lectores de esta obra conjunta las razones que hay detrás de este nuevo impulso de la Unión Europea (UE). Para ver cuál es la razón de ser de la misma, en primer lugar, identificaré la lógica económica que explicaron en su momento el Proceso de Bolonia y el objetivo fundamental del mismo: crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Lo anterior nos ayudará a entender por qué es necesario para la UE ir más lejos de la mera participación en el EEES. En segundo lugar, me centraré en los objetivos fundamentales de la Estrategia Europea para las Universidades. Concluiré con unas breves reflexiones.

¹ HERNÁNDEZ, J.M. (2021).

2. LAS RAZONES ECONÓMICAS DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Poco son los economistas que dudan sobre la relación entre alcanzar mayores niveles educativos y un mayor crecimiento del PIB, mejoras apreciables en la productividad de los trabajadores, disminución significativa de la probabilidad de encontrarse desempleado² y su labor facilitadora a la hora de obtener ingresos más elevados para los titulados superiores³. La dimensión económica del EEES ha buscado, en primer lugar, convertir la posibilidad de estudiar en la universidad en una opción más atractiva que en el pasado y con ello aumentar de forma significativa el número de estudiantes en las universidades europeas. El EEES desde al menos la Declaración de Bolonia (1999) lo ha intentado facilitar, con éxito desigual, a través de la disminución en muchos casos de la duración de los estudios universitarios, el cambio de paradigma educativo, el impulso de la dimensión social de la educación superior, el reconocimiento del aprendizaje previo y la posibilidad de tener una oferta educativa mayor, al sentar las bases para ampliar la oferta tanto de Grados como de Posgrados.

En segundo lugar, dentro de la UE y desde la puesta en marcha del Mercado Único en 1993 y la importancia en el mismo de la libre circulación de los trabajadores, era necesario eliminar las barreras que dificultaban la libre circulación de titulados y propiciar una mayor movilidad efectiva de los trabajadores y futuros trabajadores. Además, se llegó a la conclusión que si se quería un mercado de trabajo de ámbito comunitario era necesario también un mercado europeo de titulados universitarios y para ello se debería facilitar el reconocimiento de estudios y titulaciones. De hecho, el EEES podía ayudar en la realización de este objetivo al tener como elementos fundamentales un sistema común de créditos mucho más transparente (los créditos ECTS), un sistema de titulaciones comparables, compatibles y comprensibles⁴ y un sistema de garantía de calidad aceptado por todos⁵ que propiciara el desarrollo de la confianza mutua en Europa a la hora de reconocer

² En junio de 2021 EUROSTAT nos recordaba (https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_rates_of_recent_graduates&oldid=534719#Employment_rates_of_recent_graduates) que según los últimos datos disponibles (2020), la tasas de empleo en la UE de los europeos menores de 35 años y mayores de 20 años que se habían graduado recientemente eran del 83,75% en el caso de la educación superior y del 58,3% en el caso de la educación secundaria no obligatoria.

³ Sobre esta cuestión, véase MOREHOUSE Y BUSSE (2014).

⁴ Gracias también a la emisión del correspondiente Suplemento Europeo al Título en inglés.

⁵ Uno de los objetivos de la Declaración de Bolonia se concretó en la «promoción de la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables». En España, derivado de nuestros compromisos dentro del Proceso de Bolonia, se fundó la ANECA en 2002 y forma parte de la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, ENQA, creada en 2000, desde 2003. Un paso fundamental en la construcción del espacio de confianza en materia de aseguramiento de la calidad ha sido la

las titulaciones obtenidas en todos los Estados del EEES. Como es conocido, esta segunda prioridad económica, configurar un mercado europeo de titulados superiores, fue facilitada por el desarrollo previo, a partir de 1987, del programa ERASMUS⁶ (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*), los mecanismos de reconocimiento incluidos en el mismo y la confianza desarrollada entre las universidades europeas gracias a décadas de intercambios.

El tercer elemento con una fuerte dimensión económica que explica la elevada implicación de la UE en el impulso del Proceso de Bolonia fue la constatación⁷ de que Europa había dejado de ser el lugar del mundo más atractivo para estudiar como lo había sido hasta la década de los setenta del siglo pasado. En palabras de la Comisión⁸: Europa debe percibirse como un lugar donde la educación superior cuenta con unas «reglas de juego» que lo hagan mucho más atractivo para estudiar o investigar que en la actualidad. En definitiva, el EEES debe contemplarse como un medio para mejorar las posición de la UE en la lucha mundial a la hora de atraer talento en un escenario en el que la movilidad internacional⁹ de estudiantes universitarios y de investigadores se ha incrementado de forma muy significativa en las últimas décadas¹⁰.

Sobre el grado de cumplimiento de lo que pretendió inicialmente el EEES, en su faceta económica, no hay una posición común¹¹. De lo que no hay ninguna duda es sobre la conveniencia de ir más lejos de lo logrado hasta ahora en el ámbito de la educación universitaria dentro de la UE, respetando los límites que se derivan de la regulación recogida en la versión consolidada del Tratado de Funcionamiento de la UE sobre las categorías y ámbitos de competencia de la Unión¹².

aceptación y aplicación cada vez más amplia de los *Criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad en el EEES*.

⁶ Según OCDE (2018), p. 221, el 80% de los estudiantes internacionales europeos estudian en Europa, en parte debido al programa Erasmus.

⁷ Conocido es que una de las razones que impulsó la Declaración de la Sorbona en 1998 como reflexión conjunta de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, un año antes de la Declaración de Bolonia y considerada, en parte, la semilla del Proceso de Bolonia, fue la constatación de que Europa había dejado de ser el lugar más atractivo del mundo para estudiar.

⁸ Véase COMISIÓN (2006).

⁹ En OCDE (2018), p. 221, se afirma que el EEES es un determinante clave de la movilidad internacional, junto con factores como el idioma, lazos históricos y la distancia geográfica.

¹⁰ Si la movilidad internacional de estudiantes en la educación superior el año que se firmó la Declaración de Bolonia no superaba los 2 millones, antes de la pandemia superó los 5 millones.

¹¹ Un balance bastante positivo nos lo proporciona COMISIÓN (2018) y COMISIÓN (2019).

¹² En el artículo 6 se afirma que en el ámbito de la educación la Unión dispondrá de competencia para llevar a cabo acciones con el fin de apoyar, coordinar o complementar la acción de los Estados miembros.

3. OBJETIVOS DE LA ESTRATEGIA EUROPEA PARA LAS UNIVERSIDADES

El antecedente más cercano a la posterior configuración de la Estrategia Europea para las Universidades lo podemos encontrar en el discurso, en el que trazó un plan muy ambicioso para avanzar en la integración europea¹³, pronunciado en la Sorbona por Emmanuel Macron el 26 de septiembre de 2017.

La idea del Presidente de la República Francesa no tardó mucho tiempo en convertirse en una prioridad para la UE, plasmándose en la *Iniciativa Universidades Europeas*¹⁴, y finalmente también se ha visto recogida e impulsada en una parte relevante de la Estrategia Europea de las Universidades¹⁵ presentada el 18 de enero de 2022¹⁶ en Estrasburgo, bajo presidencia francesa del Consejo de la UE, y en la que se reconoce que «*la estrategia se basa en los logros alcanzados durante los más de veinte años del proceso de Bolonia para proponer una visión de cooperación europea en materia de educación superior que sea transformadora en beneficio de la UE y del mundo*»¹⁷ y en las primeras lecciones extraídas de la iniciativa «Universidades Europeas»¹⁸.

El objetivo general de la estrategia es «*apoyar y capacitar a las universidades para que se adapten a las condiciones cambiantes, prosperen y contribuyan a la resiliencia y recuperación de Europa*». En la misma, la Comisión Europea propone, para mediados de 2024, centrarse en alcanzar cuatro objetivos comunes fundamentales y ambiciosos: reforzar la dimensión europea en la educación superior y en la investigación¹⁹, apoyar a las universidades como elementos fundamentales de nuestro

¹³ En su ya célebre discurso afirmó: *Je propose la création d'universités européennes qui seront un réseau d'universités de plusieurs pays d'Europe, mettant en place un parcours où chacun de leurs étudiants étudiera à l'étranger et suivra des cours dans deux langues au moins. Des universités européennes qui seront aussi des lieux d'innovation pédagogique, de recherche d'excellence. Nous devons nous fixer, d'ici à 2024, en construire au moins une vingtaine.* El discurso integro puede consultarse en <https://www.elysee.fr/front/pdf/elysee-module-795-fr.pdf>

¹⁴ Una revisión crítica de la misma nos la ofrece CHAVES (2021). Los elementos centrales de esta iniciativa pueden consultarse en <https://education.ec.europa.eu/es/iniciativa-universidades-europeas>.

¹⁵ Como se hace constar en COMISIÓN (2022), el término universidades aquí incluye todos los tipos de instituciones de educación superior que hay en la UE.

¹⁶ Al inicio del Año Europeo de la Juventud, en el que la Comisión Europea reconoce la importancia de invertir en los jóvenes y de ofrecerles la oportunidad de adquirir capacidades y competencias excelentes y pertinentes.

¹⁷ COMISIÓN (2022), p. 3.

¹⁸ COMISIÓN (2022), p. 4.

¹⁹ La UE apoyará, con recursos presupuestarios y normativa, la consecución de este objetivo a través de cuatro iniciativas emblemáticas: impulsando de forma significativa la Iniciativa Universidades Europeas, elaborando un estatuto jurídico para las alianzas de las universidades, aprobando las medidas para que sea posible disponer pronto de un título europeo conjunto y potenciando la iniciativa del carnet europeo del estudiante.

modo de vida europeo²⁰, convertirlas en agentes de cambio tanto en la transición ecológica como digital²¹, y, por último, reforzarlas como motores del papel y liderazgo mundial de la UE²².

4. REFLEXIONES FINALES

Aunque la UE se ha comprometido a destinar alrededor de 80 000 millones de euros²³ para apoyar a las universidades a lo largo del período de programación que transcurrirá entre el año 2021 y 2027, la realidad es que los gobiernos nacionales y regionales y las prioridades presupuestarias por ellos aprobados son los que tienen más capacidad transformadora de los sistemas universitarios públicos de los Estados miembros de la UE. Sería deseable que la necesaria reordenación de prioridades presupuestarias que terminará generando el conflicto bélico provocado por Rusia no termine afectando de forma significativa al montante final de los recursos que se deben asignar a las universidades europeas en los próximos años.

No habrá un verdadero cambio de modelo de crecimiento en la UE, propiciado por la transición ecológica y digital, sin una total implicación por parte de las universidades. La nueva Estrategia Europea para las Universidades sienta las bases para que la educación superior aporte mucho más que en el pasado en este cambio de paradigma económico. El camino está bien señalado, ahora falta recorrerlo.

Por último, sería conveniente que en nuestro país se abriera un debate riguroso y sosegado para que la invitación lanzada por la Comisión Europea a las universidades y Estados miembros se convirtiera en una verdadera fuerza transformadora del sistema universitario español.

BIBLIOGRAFÍA

COMISIÓN EUROPEA, *Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation*, Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo, COM (2006) 208 final, de 10.5.2006, Bruselas.

²⁰ Para la cual se pretende mejorar las carreras académicas, potenciar el uso de las microcredenciales dentro de la formación permanente, aumentar la cooperación entre las universidades y las empresas y estimular la innovación pedagógica, ampliar la diversidad, inclusión e igualdad de género e impulsar y defender los valores democráticos europeos.

²¹ A través del desarrollo de capacidades, competencias e innovación que faciliten ambas transiciones.

²² Gracias al desarrollo del portal «Estudiar en Europa», el fomento de la movilidad entre Europa y otras regiones del mundo, el apoyo para que se constituyan consorcios entre las universidades líderes de todo el mundo para el desarrollo de programas de Máster y crear la condiciones para que tenga lugar el reconocimiento de las cualificaciones de terceros países de una forma transparente y justa.

²³ Gracias a los recursos provenientes de Erasmus+, Horizonte Europea, Europa Digital, *Next Generation EU*, Fondo Europeo de Desarrollo Regional y el Fondo Social Europeo.

- COMISIÓN EUROPEA, *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 Strategy*, 2018, Luxemburgo.
- COMISIÓN EUROPEA, *2018 Annual Report on Intra-EU Labor Mobility*, 2019, Luxemburgo.
- COMISIÓN EUROPEA, *sobre una estrategia europea para las universidades*, Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, COM (2022) 16 final, 18.1.2022, Estrasburgo.
- CHAVES, M., *La iniciativa de las European Universities: ¿lograremos entre todos los saltos cuánticos que persigue la Comisión Europea?*, Informe CYD 2020, 2021, pp.78-82, Madrid.
- HERNÁNDEZ, J.M., *Ensayos mínimos sobre la universidad deseada*, RVJ-Editores, 2021, Castelo Branco.
- MOREHOUSE, CH. y BUSSE, M., *Report of the CEPS Task Force on the quantity and quality of Human capital in higher education: comparing the EU, The US and China*, CEPS, 2014, Bruselas.
- OCDE, *Education at a Glance 2018: OCDE Indicators*, OCDE, 2018, París.

EL QUIJOTE EN LA ESCUELA, LECTURA ENTRE DOS CENTENARIOS

JOSÉ ANTONIO BONILLA HERNÁNDEZ
Diputación de Salamanca
jantoniobonilla2@gmail.com

LA LECTURA ha sido la gran aventura de mi vida. Hice las primeras letras en la Casa de las Conchas, monumento nacional, edificio alabado por el escritor Pedro Antonio de Alarcón, en 1877, en su visita a Salamanca. La clase tenía tres balcones que miraban al este, a la calle de la Rúa. El sol nos calentaba en las mañanas frías del invierno salmantino, siempre que las espesas nieblas del Tormes, «recencellás» las llamaba mi abuela, no lo impidieran. Don Abdón, el viejo maestro, nos enseñaba a leer, mientras que, para otras materias, practicaba el sistema «lancasteriano», es decir, los alumnos mayores de otros cursos nos trasmitían sus conocimientos a pequeños grupos. Entre otras asignaturas, nos enseñaban geometría: «la línea recta es la distancia más corta entre dos puntos». También nos enseñaban la línea curva y la mixta, que las dibujaba en el pequeño encerado en un rincón de la clase. En la lectura, don Abdón, jamás la dejó a sus ayudantes. El primer libro que cayó en mis manos se titulaba *Nosotros*, de letra grande y cortas historias. La leyenda que más me gustó, si no recuerdo mal, fue de la esfinge, una mujer con cuerpo de león, que impedía subir al templo a los habitantes de la ciudad si no acertaban la adivinanza que le presentaba: «¿Cuál es el animal que al nacer anda a cuatro patas, después a dos y por último con tres?». Un joven valiente y decidido, resolvió el enigma, le contestó: «El hombre». El fiero animal, se arrojó por el precipicio, se despeñó. Así el paso al templo quedó expedito. La moraleja, no la recuerdo. El avance en la lectura lo hicimos con el libro *Cien figuras españolas*. Del centenar de personajes en el libro en resumen de la biografía, especialmente recuerdo la de Nebrija en la escena en que le va entregar la primera gramática española

a Isabel la Católica. Hemos dejado de deletrear y hemos pasado al Quijote, que un día, irrumpe en la clase como solía hacer con sus disparatadas y sorprendentes aventuras, algunas ya las sabíamos antes de leerlas en el libro de Cervantes por eso no resultaban extrañas las hazañas del estrafalario personaje. De uno a otro libro, el tipo de letra se ha ido alfeñicado.

La siguiente aproximación al Quijote, la hicimos un pequeño grupo de amigos en la adolescencia, fue un tanto apasionante. La realizamos de la mano de Unamuno, con su libro: *La vida de D. Quijote y Sancho*, en este texto nos proponía a los lectores formar un escuadrón para «ir a rescatar el sepulcro de Don Quijote, que, gracias a Dios, no sabemos donde está. Ya nos lo dirá la estrella refulgente y sonora»¹. Un día el padre de un amigo mío me preguntó si habíamos leído *El Quijote*. Le contesté que en el colegio y en el libro de Unamuno. Imperativamente me conminó a leer el libro de Cervantes. Consejo que seguí a pie juntilla. Siempre he disfrutado con la reiterada lectura de la mejor novela de todos los tiempos.

La colaboración institucional entre la Universidad y la Diputación, a la que yo me refiero, porque hubo otras, pero aquí no voy hacer referencia de ellas, comenzaron por la década de los ochenta de pasado siglo, con las visitas que realizaba profesor José Marías Hernández Díaz, con sus alumnos al Archivo Provincial de la Diputación. Los universitarios volvían al Archivo y continuaban con una práctica buscando documentos relacionados con la educación entre los fondos documentales del Archivo. Por otra parte, todos los años, cientos de escolares visitaban el Archivo de la Diputación y para los cuales hicimos un libro para explicar las funciones del Archivo, dentro de la institución, que fue de gran utilidad a los profesores que acompañaban a los escolares en las visitas. No dudaría a calificar estas colaboraciones de extraordinarias. La concepción de Hernández Díaz, según nos dice en el periódico *Ensino Magazine* de diciembre 2021, en el que publicaba el artículo titulado *Universidad y entidades locales* es que «la Universidad debe aspirar a ser cosmopolita, abierta a todo el mundo... Así debe ser su oferta docente, su dedicación investigadora, su extensión universitaria o proyección cultura, científica y económica para todos, pero también sobre el territorio de proximidad. Una universidad pública se debe a su espacio cercano de forma preferente... La universidad se debe a la ciudad, a los pueblos y localidades donde se asienta». Por la puesta en práctica de este pensamiento surgieron colaboraciones fecundas entre la Universidad de Salamanca y la Diputación Provincial.

En el 2005 se celebró el IV centenario de la publicación de *El Quijote*, escrito por Cervantes, obra cumbre de las letras españolas, y no encontramos otra mejor idea que hacer una exposición sobre *El Quijote en la Escuela*. La muestra se concibió con una orientación motivadora para los niños y jóvenes lectores con la idea

¹ Unamuno, Miguel de. *La vida de don Quijote y Sancho*. Espasa Calpe. Madrid. Prólogo.

de captar nuevos lectores y aficionados de por vida, a través de una vía más recomendable como sin duda representa *El Quijote*, con el deseo de que todo lector quede cautivado por *El Caballero de la triste figura*, *El Quijote*, leído a una edad temprana ofrece en sí misma una gran oportunidad para la formación cultural y de la personalidad de cualquier ciudadano. Con esta esperanza nos propusimos manos a la labor para celebrar el mencionado acontecimiento.

La celebración de los últimos centenarios de la aparición de *El Quijote*, en 1905 y 2005, constituye hechos decisivos para la promoción de la lectura con el libro de Cervantes, no sólo para los niños, sino para el gran público. Es a partir del tercer centenario cuando comenzaron a proliferar las ediciones especiales dedicadas a la novela cervantina. Antes se había producido un hecho de trascendental importancia para la enseñanza española: la ley de Moyano 1857, la primera ley de educativa de España. Al aproximarse el tercer centenario, un año antes, Alfonso XIII firma un Real Decreto de creación de una junta organizadora de los fastos a llevar a cabo. En un contexto propicio a la lectura y a *El Quijote* aparecen numerosos artículos en la prensa, así como libros que sería prolijo relacionar. En este sentido no podemos dejar de traer a colación de Juan Domínguez Berrueta, quien compartía la admiración por la novela de Cervantes y como tantos otros quería «rendir tributo de admiración de tres siglos al Quijote». Este catedrático salmantino de instituto proponía en el periódico *El Imparcial* para conmemorar como era debido el centenario: «Conmemórese el año 1905 con la creación de una cátedra donde se lea el Quijote en los institutos». Y hágase esto con el firme propósito patriótico de «españolizar la mente de los estudiantes para contrarrestar «tanto galicismo del pensamiento como se cuele por los Pirineos»².

El tercer centenario del Quijote en las escuelas, se celebran representaciones teatrales, cantan el himno en honor de Cervantes. Antes que don Quijote entrara oficialmente en las escuelas españolas, hemos de hacer referencia uno de los personajes más entusiasta del Quijote, se trata de Eduardo Vincenti, diputado promotor del centenario cervantino y autor de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha. Reducido y compulsado* publicado en 1905, como diputado hace una proposición de ley para que la novela de Cervantes se convierta en lectura obligatoria en las escuelas de primera enseñanza españolas un «Quijote de los niños» edición que consistiría en una selección de las mejores páginas de la novela, al amparo de la R. O. de 24 mayo 1905 se editó *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha. El libro de las Escuelas*³. En la edición prorrogada por el diputado impulsor decía del Quijote que «si la Biblia e el libro de la Iglesia, el Quijote debería ser el libro de la escuela»⁴. Hay que hacer mención al discurso pronunciado por Marcelino Menéndez Pelayo en el paraninfo de la Universidad Central, el texto se recogen

² Lucía Mejía, José Manuel. También los niños leen el Quijote. Pág. 32.

³ Catálogo de la exposición *El Quijote en la Escuela*, exposición IV centenario. Salamanca 2005.

⁴ Lucía Magias. Obra citada. Pág. 34.

algunos Quijotes escolares. Los dos personajes claves de la novela cervantina que dan retratados, mejor aún, esculpidos en este discurso enjundioso. Otro experto de Cervantes muy prestigiado entre los maestros y profesores fue Francisco Rodríguez Marín, que en 1911 realiza una edición del Quijote abreviado. Cuenta Pablo Neruda, que le había dicho García Lorca en la conmemoración en una escuela de Granada, donde fue recibido por coro infantil dirigido por la directora del centro: Siempre, siempre será celebrado/ desde el uno hasta el otro confín/ este libro que fue comentado/ por don F. Rodríguez Marín⁵.

Don Quijote cabalga de nuevo a lomos de La Gaceta de Madrid, con lo que entra en las escuelas blandiendo un arma invencible, su libro. El Real Decreto de 7 de marzo de 1920, declara obligatoria la lectura de «El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha» de Miguel de Cervantes ha estar en todas las escuelas nacionales establecidas en territorio español”. Y añade en el segundo artículo que «A dicha lectura se dedicará cada día laborable, el primer cuarto de hora de clase, terminado el cual. El Maestro explicará a los alumnos, con brevedad y en términos apropiados par su inteligencia, la significación e importancias del pasaje o pasajes leídos». En definitiva, con la obligatoriedad de la lectura de El Quijote en la escuela se abre el periodo de gran expansión para la obra cervantina que durará hasta 1970, con la Ley General de Educación hasta 1970, con la Ley General de Educación.

El cuarto centenario de El Quijote en Salamanca coincidió con la celebración del 250 aniversario de la construcción de la Plaza Mayor. Diversas instituciones salmantinas se pusieron de acuerdo para realzar ambos acontecimientos con actos dignos. La realización de la exposición dedicada a la novela de Cervantes, bien merecía tener un recordatorio extraordinario de la obra que más repercusión ha tenido en la cultura universal. La muestra, *El Quijote en la escuela*, tuvo lugar en el Palacio de la Salina sin escatimar ninguna clase de limitaciones y esfuerzos para que tuviera una proyección universal, fueron cientos de personas y de lectores por los que pasaron por los recuerdos de las aventuras don Quijote y Sancho, otros visitantes, quizás se acercarían por primera vez. Todos vivieron los estímulos de la exposición de de la que José María Hernández Díaz y un servidor fuimos los comisarios de la misma. El Caballero Andante, en la segunda parte, habla de sí mismo, y dice que «Y así por mis valerosas, muchas y cristianas hazañas he merecido andar ya en estampa en casi todas ó las más naciones del mundo»⁶. Unas esculturas de gran formato ocupaban el hall de la entrada de la exposición se deben al escultor Mayoral representa a don Quijote levantando a Rocinante después de la tunda que le han dado lo yegüenses, Sancho Panzas abraza a su rucio y le muestra todo el cariño después de habérselo robado Ginés de Pasamontes.

⁵ Neruda, Pablo. Confieso que he vivido, Memoria. Seix Barral, 1979 Pág. 171.

⁶ Cervantes Saavedra, Miguel de. Don Quijote de la Mancha. Barcelona.

«Sancho se acercó a su rucio, abrazándole le dijo: ¿Cómo has estado, bien mío, rucio de mis ojos, compañero mío? Y con esto le besaba y acariciaba como si fuera una persona; el asno callaba y se dejaba besar, acariciar de Sancho sin responder palabra alguna»⁷. Además, en la exposición un gran mural indicaba los itinerarios que siguieron caballero y escudero, con las principales peripecias sucedidas. En las vitrinas contenían Quijotes escolares, unos cerrados para mostrar sus cubiertas y otros abiertos para enseñar alguna ilustración relevante, también se exponían y objetos de la época cervantina, del siglo xvii y xviii, con la doble función estética y pedagógica, como lo hacen los dibujos de los libros. Finalmente podía verse el remedo de un aula de los años cincuenta del siglo pasado, con los elementos que la integraban.

En España, a partir del tercer centenario, se crea un ambiente favorable a la lectura escolar de *El Quijote*. La aparición de sucesivas ediciones de la novela de Cervantes, principalmente, en la primera mitad del siglo xx, con destino a las escuelas, y el libro, junto a los maestros son los principales artífices del éxito escolar. *El Quijote* es considerado, en este tiempo, como un recurso pedagógico. Por ello, la exposición *El Quijote en la escuela, IV centenario*, estuvo dirigida con especialmente a los niños y jóvenes, pero también a los maestros y profesores. En 1926 sale a la luz un Quijote escolar impreso en dos columnas con numerosos grabados y notas a pie de página de los «mejores comentadores modernos», la edición⁸ está «arreglada para uso de los colegios, por el padre Camilo Ortúzar»⁹. En el Quijote, edición escolar de Edelvives de 1935, se habla de Cervantes como de un escritor «incomparable y único» de haber dejado indecisas las fronteras entre la razón y la locura, y dar las mejores lecciones de sabiduría por boca de un alucinado». En la introducción que hace un maestro, pero que no firma, dice: «Antes todo leer: la lectura activa o pasiva es la base de todo saber humano». Antes de comenzar la lectura toca dos puntos: *Sentido del capítulo y Tono o dicción*. Se ilustran los capítulos con dibujos de objetos mencionados y al final del mismo un amplio cuestionario, practicas de prosodia, análisis gramatical, ortografía y redacción. El Quijote que la editorial Hernando publica en 1962 comienza con un prólogo dirigido a los educadores. «El Quijote –nos dice– como toda obra clásica, es densa de mucho contenido; por eso requiere cierta preparación y predisposición espiritual, que sólo se logra a través de una lectura razonada e ilustrada». Razón por la que hace necesario «una inicial y constante intervención del educador para situar la figura del Quijote donde se le define de idealista, generoso, valiente, culto, religioso, imaginativo, exaltado y de Sancho como realista, popular, interesado, bueno, leal.

⁷ Cervantes. Obra citada pág. 333.

⁸ Don Quijote de la Mancha. Editorial Hernando. Madrid, 1962.

⁹ El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha. Miguel de Cervantes. Escuela de tipografía Salesiana. Barcelona, 1929.

El vocabulario y los dibujos que lo acompañan, tienden a ahorrar tiempo, pero será indispensable... «la viva voz del Maestro para aclarar frases, modismos e incisos, tan abundante en la obra».

Entre las lecciones que podemos sacar del estudio de los dos últimos centenarios de la publicación del libro de Miguel de Cervantes, tenemos que El Quijote escolar se mostró como un verdadero instrumento en el que aprendieron a leer los escolares españoles a lo largo de cien años. Y que la lectura hoy como ayer, sigue ocupando en la escuela una posición central en las actividades cotidianas.

ANGELO POLIZIANO Y EL REDESCUBRIMIENTO DE QUINTILIANO EN LA FLORENCIA DE LORENZO DE' MEDICI

ANTONELLA CAGNOLATI
Universidad de Foggia
antonella.cagnolati@unifg.it

1. INTRODUCCIÓN

EN EL ÁMBITO CULTURAL ITALIANO, el siglo XV se caracteriza por un intento embrionario —y ante todo muy elitista— de censura de las formas de instrucción estructurada que habían plasmado durante los siglos el largo período medieval. Como siempre sucede cuando una sociedad se encamina hacia su ocaso, el cambio heterogéneo en las condiciones de vida se refleja en el imaginario, condicionando en gran medida la praxis cotidiana de comportamientos en el intento de permitir la supervivencia de la tradición no solo consolidada a través de la *longue durée* sino también codificada por normas invisibles no escritas y restrictivas prácticas legitimadoras. Dentro de una dialéctica dinámica entre conservadores e innovadores, entre impulsos hacia la modernidad y un llamamiento a las *mores antiqui*, las ideas revolucionarias viajaban a través de las afirmaciones individuales de personalidades individuales (como era el caso de la esfera política) o se difundían a través de las páginas de libros que permitían conocer nuevos conceptos e iluminadoras verdades (como sucedía en el universo de la cultura).

El humanismo, considerado como un movimiento intelectual sobre el que la historiografía de fines del siglo XIX (y no solo) escribió ríos de tinta para definirlo completamente, se presenta como un potencial laboratorio de tendencias y caminos firmemente críticos que poco a poco toman cuerpo en personajes que, a causa

de afortunadas coincidencias astrales, conviven en contextos privilegiados como, por ejemplo, la Florencia de los Medici, y, por consiguiente, se benefician de oportunidades que les permiten llevar a cumplir su acción renovadora y al mismo tiempo desempeñar roles en los que sus potencialidades pueden desplegarse al más alto nivel. Para ello baste recordar la extraordinaria concomitancia de personalidades de primer orden en la corte de Lorenzo el Magnífico y la política cultural que hizo de Florencia un centro de investigación, desarrollo y difusión no solo de obras sino también de estrategias culturales y pedagógicas de su tiempo.

Potenciales semillas de una *renovatio* ya habían aparecido en las epístolas de Francesco Petrarca quien, en los últimos años de su existencia, había iniciado un fértil coloquio con los antiguos en un desesperado intento por satisfacer el anhelo de saciar la sed en la fuente del clasicismo, aunque desoladamente consciente de que muchas grandes obras de la antigüedad latina se habían perdido o yacían miserablemente abandonadas en los oscuros meandros de los conventos. Sin embargo, el sentimiento que Petrarca había advertido con atormentadora nostalgia se convirtió en un acicate para la investigación en las décadas siguientes, fomentando un indómito espíritu de aventura en aquellos que no podían resignarse a tan ingente pérdida. De las tinieblas del pasado, como fantasmas sin consistencia, emergían nombres de autores o títulos de obras desconocidas, ya sea por la fragilidad material de los dispositivos (papiros y pergaminos), ya sea porque los abades se decantaban por copiar obras de ámbito religioso de las *summae auctoritates* de los Padres de la Iglesia. Llegó el momento en el que estas sombras, similares a las larvas encontradas por los héroes en el Inframundo, se revistieron de carne y hueso y se prepararon para encontrarse con las nuevas generaciones de intelectuales en una fértil «correspondencia de amorosos sentidos» que en los albores del siglo xv resucitó figuras olvidadas: entre las que, en virtud de su indiscutible valor pedagógico y didáctico, Marco Fabio Quintiliano se encontró ocupando el centro de la escena con su obra más célebre, completamente restaurada: la *Institutio oratoria*.

2. RENOVAR LA DIDÁCTICA

En octubre de 1480 un joven profesor daba inicio a sus cursos universitarios de Filología Latina en el estudio florentino adoptando como textos básicos para las doctas disquisiciones críticas que sometería durante las lecciones al escrutinio de sus alumnos las obras de dos autores que en el íntimo círculo de los acólitos agregados a la corte literaria de Lorenzo el Magnífico no eran considerados ortodoxos ni excelsos por su posición en la historia de la literatura latina, pues ocupaban una posición sin duda lateral con respecto al sumo Marco Tulio Cicerón. Angelo Poliziano (1454-1494), a quien se le había confiado el prestigioso cargo de maestro, era, pese a su juventud, un noto poeta y erudito: de origen humilde y pobre, *enfant prodige* por su conocimiento de las lenguas clásicas y sus grandes habilidades filológicas,

durante mucho tiempo había disfrutado de la cercanía de las potentes figuras que gobernaban la «nueva Atenas», es decir, de Lorenzo y Giuliano de' Medici, y era un personaje de notable profundidad y renombre en el ambiente florentino de la época, tanto cultural como artístico¹. Prueba de ello es la presencia de su efigie en célebres frescos como *L'approvazione della regola francescana da parte di Onorio III* (1483), obra pintada por Domenico Ghirlandaio en la Capilla Sassetti en el interior de la basílica de Santa Trinidad, o en *Il patriarca Zaccaria nel Tempio* (1490), que se puede admirar en la Capilla Tornabuoni de la basílica de Santa Maria Novella, también de Ghirlandaio.

Publio Papinio Estacio y el rétor Marco Fabio Quintiliano fueron objeto del atento análisis y de las cultas anotaciones textuales de Poliziano, este centró las lecciones respectivamente en las *Sylvae* y en la *Institutio oratoria*. Solo unas décadas antes semejante opción se habría considerado improbable, puesto que el valioso texto de Quintiliano yacía en pésimas condiciones en las oscuras *armaria* de lejanos monasterios, lacerado y mutilado, a pesar de que su fama había superado los siglos de la Alta Edad Media hasta llegar a manos de desconocidos copistas encerrados en los *scriptoria* de las poderosas abadías de la época del renacimiento carolingio.

Poliziano, como buen filólogo e intelectual de gran cultura, se preparaba a hacer una valiente elección desde el punto de vista didáctico, cuyos interrogantes y posibles críticas no escapaban a su agudeza. En un texto tan importante como la prolucción del curso académico del año 1480, él ponía de manifiesto las malévolas conjeturas que sus detractores alegarían en antítesis del insólito *syllabus* del que él sin lugar a duda se erigía pionero innovador, argumentando con gran riqueza de extensas explicaciones y convincentes justificaciones la legitimidad de los textos elegidos para las lecciones en el aula. La *Oratio super Fabio Quintiliano et Statii Sylvis*² aparece en el volumen de la *Omnia opera* publicado en Venecia en 1498: para nosotros es muy interesante la rica y racionalmente estructurada disertación que pretendía iluminar a los estudiantes sobre las concretas motivaciones que habían guiado la elección en aparente contraste con la habitual tradición retórica. Desde el *incipit*, Poliziano imagina que debe rebatir las objeciones quejumbrosas de quienes estigmatizarían la predilección por Estacio y Quintiliano, alegando que, actuando así, se negaría el debido respeto a la consolidada tradición según la cual las *summae auctoritates* solopodían ser Cicerón y Virgilio: de hecho, él no se aventura a cuestionar la obvia supremacía del de Arpino sino que construye los cimientos de la estrategia de su defensa sobre explícitas razones didácticas.

¹ Prueba de un renovado interés por el poeta es la puesta en marcha de la publicación de la *Edizione nazionale delle opere di Angelo Poliziano* a cargo de la editorial L. S. Olschki de Florencia.

² Para la *Oratio* remito también al texto incluido en E. Garin (ed.), *Prosatori latini del Quattrocento*, Milán-Nápoles, Ricciardi, 1952, pp. 870-885. Para el texto latino uso *Praelectiones 2*, a cargo de Giorgia Zollino, Florencia, Olschki, 2016 (pp. 19-31).

Según su opinión de humanista y *magister*, a sus jóvenes e imberbes alumnos les beneficiaría más su familiaridad con los poetas de la edad de plata, más sencillos de leer y comprender, de acuerdo con un evidente criterio gradual que les permitiría adquirir una mayor confianza con la *latinitas* para después, en un segundo momento, cuando sus competencias estuvieran completamente formadas, pasar a los autores universalmente considerados excelsos.

3. EN EL *SCRIPTORIUM* DE UN FILÓLOGO

Poseemos un afortunado testimonio de conspicua importancia que nos hace considerar que nuestro autor usaba el texto de Quintiliano con mucha frecuencia en el «laboratorio»: se trata de un incunable conservado en la Biblioteca Nacional de Florencia, con signatura Banco rari 379, que perteneció a Poliziano. El preciado ejemplar había sido publicado por la imprenta milanesa de Antonio Zarotto³ el 9 de junio de 1476 y posee una importancia inusual ya que la estampa utiliza el código Ambrosiano E 153 sup., considerado por algunos estudiosos, uno de los más completos y correctos. El volumen presenta un aparato que denota un esmerado trabajo filológico llevado a cabo con extrema precisión y diligencia⁴: anotaciones, numeración de capítulos, notas marginales y correcciones textuales, eruditos comentarios referidos específicamente a los libros I y II, fuentes griegas y latinas, pasajes de *auctores* y citas sin duda útiles para el uso didáctico durante el curso académico como materiales preparatorios. Bandini⁵ ya se había dado cuenta de que era usado como apoyo durante las lecciones en las aulas y, en cambio, se lamentaba, como ya había hecho Aldo Manuzio, de que no hubiera sobrevivido ningún cuaderno, hipotético valioso cofre que habría ilustrado el trabajo filológico y didáctico de Poliziano, como, en cambio, sucederá para otros textos utilizados en años posteriores.

Por consiguiente, intentemos ahondar en la estrategia metodológica con la que un profesor preparaba sus clases a partir de un texto tan relevante para introducir a sus alumnos en el estudio de la *ars rhetorica*. La obra de Quintiliano había entrado con fuerza en el circuito de la cultura humanística desde que Poggio Bracciolini por una afortunada casualidad encontró un código íntegro en el monasterio de San Gallo en 1416 que se había apresurado a copiar⁶. Al mismo tiempo, gracias a las

³ La imprenta de Andrea Zarotto se servía de literatos y humanistas que participaban activamente en la revisión de los textos, a menudo usaban el patrimonio de manuscritos custodiados en las bibliotecas ciudadanas.

⁴ Puede que se trate de un trabajo preparatorio, cuyo objetivo era la publicación de una obra diferente para ser usada en los cursos universitarios.

⁵ A.M. Bandinius, *Catalogus codicum latinorum Bibliothecae Mediceae Laurentianae*, 5 vol., Florentiae, s.n., 1775, tomus II, coll. 380-385 (cit. col. 381).

⁶ Es una anécdota muy conocida. En una carta dirigida a Guarino Veronese, Poggio da una significativa explicación para la sucesiva creación del «mito del descubrimiento».

cartas enviadas rápidamente a su entorno florentino, la noticia generó una enorme expectación. Se creó así un caso mediático que en pocos años colocó el *Institutio oratoria* al centro del interés de estudiosos, copistas y mecenas: Leonardo Bruni y Niccolò Niccoli, tras difundir la noticia en un círculo más amplio, se prepararon a dar vida a la «familia florentina» de los códigos que serían celosamente guardados en bibliotecas privadas (como la de Cosimo de' Medici) y públicas (como la de San Marco). Se podía afirmar y con razón que Florencia era un lugar privilegiado para cualquiera que quisiera disponer de los apógrafos de Poggio Bracciolini o de otros testimonios para recopilar y redactar un texto lo más correcto posible para usarlos cómodamente durante las lecciones académicas.

Si bien tomó como base un incunable de su propiedad para la *expositio* dirigida a los estudiantes, Poliziano se preocupó de restaurar la mejor versión del texto y para ello usó otros materiales. Que el trabajo fue largo y difícil lo demuestran algunas anotaciones que, en concreto, confluyen en los dos primeros libros de la *Institutio*: estas debidamente ampliadas y detalladas con fuentes griegas y latinas, se funden a continuación en varios capítulos de la *Miscellanorum centuria prima*. La justificación más clara de la elección consiste en la evidencia de una mayor sistematicidad de la estructura argumentativa de dicha obra que pretende «formar al orador casi desde la cuna y conducirlo a la perfección»⁷, sentando así las bases esenciales para luego continuar con la lectura y el análisis de obras ciceronianas. Con acentos que recuerdan citas similares tomadas de Poggio Bracciolini y de la correspondencia existida entre los humanistas de principios del siglo xv, Poliziano subraya como algunos autores nos parecían menos familiares porque no habían entrado en la herencia cultural de la latinidad debido al reciente descubrimiento de antiguos códigos y de la tardía recuperación filológica que pudiera situarlos en el fructífero circuito de los eruditos en la *respublica litterarum*.

Como conclusión, se puede afirmar que la acción didáctica de Poliziano se configuró como una verdadera y profunda revolución, no solo desde el punto de vista metodológico por el refinado trabajo de preparación de las clases universitarias, sino por el enfoque innovador que confiere a la enseñanza en el aula. La vuelta a la *lectio*, en su forma más culta y brillante, respondía a las necesidades de cambio que se hacían sentir desde hacía tiempo en el estudio florentino y que necesariamente se encontraban en un claro contraste cultural (y político) con la generación anterior, que todavía presentaba huellas de una evidente herencia medieval y un enfoque explicativo fuertemente alegórico. En la moderna y dinámica Florencia de los Medici, Poliziano se muestra como un intelectual que sabe perfectamente cómo interceptar los impulsos de cambio y los orienta provechosamente en la formación de las jóvenes generaciones.

⁷ *Prosatori latini del Quattrocento*, cit, p. 877.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTINZOLI, A. «*Daedaleum iter*». *Studi sulla poesia e sulla poetica di Angelo Poliziano*, Florencia, Olschki, 1995.
- BIGI, E. *Ambrogini, Angelo*, en *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, 1960, vol. 2, pp. 691-702.
- BIGI, E. *La cultura di Poliziano e altri studi umanistici*, Pisa, Nistri-Lischi, 1967.
- CAPPELLI, G. *L'Umanesimo italiano da Petrarca a Valla*, Roma, Carocci, [2010] 2018. Lucia Cesarini Martinelli *Poliziano professore allo Studio Fiorentino*, en *La Toscana al tempo di Lorenzo il Magnifico. Politica Economia Cultura Arte*, 2 vol., Pisa, Pacini, 1996, vol. 2, pp. 463-481.
- CORFIATI, C. y DE NICHILLO, M. (eds.), *Angelo Poliziano e dintorni: percorsi di ricerca*, Bari, Cacucci, 2011.
- DANELONI, A. *Poliziano e il testo dell'Institutio oratoria*,
- GARIN, E. (ed.), *Prosatori latini del Quattrocento*, Milán-Nápoles, Ricciardi, 1952.
- GARIN, E. *Poliziano e il suo ambiente*, en Id., *Ritratti di umanisti*, Milán, Bompiani, [1967] 2001, pp. 131-162.
- LO CASCIO, R. *Poliziano*, Palermo, Palumbo, 1970.
- MAÏER, I. *Ange Politien: la formation d'un poète humaniste*, Genève, Droz, 1966.
- MANDOSIO, J.M. *Un enseignement novateur. Les cours d'Ange Politien à l'université de Florence (1480-1494)*, en «Histoire de l'Education», CXX, 2008, pp. 33-52.
- MARTELLI, M. *Angelo Poliziano: storia e metastoria*, Lecce, Conte, 1995.
- ORVIETO, P. *Angelo Poliziano «compare» della brigata laurenziana*, en «Lettere italiane», vol. 25, n. 3, 1973, pp. 302-318.
- ORVIETO, P. *Poliziano e l'ambiente mediceo*, Roma, Salerno, 2009.
- STOCCHI, M.P. *Pagine di storia dell'Umanesimo italiano*, Milán, Angeli, 2014.
- PELLEGRINI, M. *Umanesimo. Il lato incompiuto della modernità*, Brescia, Morcelliana, 2015.
- VITI, P. (ed.), *Cultura e filologia di Angelo Poliziano*, Florencia, L.S. Olschki, 2016.
- VITI, P. *Poliziano professore a Firenze. Su alcune novità del suo insegnamento*, en S.U. Baldassarri, E. Spagnesi, F. Ricciardelli (eds.), *Umanesimo e Università in Toscana (1300-1600)*, Florencia, Le Lettere, 2012, pp. 349-362.

LOS DIBUJOS INFANTILES
EN LOS CUADERNOS ESCOLARES DEL MUSEO
DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD
DEL PAÍS VASCO

PAULÍ DÁVILA BALSERA

LUIS M. NAYA GARMENDIA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea – UPV/EHU

pauli.davila@ehu.eus

luisma.naya@ehu.eus

INTRODUCCIÓN

EN LA ACTUALIDAD, en los museos de la educación en general, se están realizando una serie de actividades formativas que van desde la apertura a diferentes audiencias, a veces desde una perspectiva de museo inclusivo o del desarrollo de un conjunto de trabajos de investigación centrados en los objetos y material de los propios museos, hasta la confección de relatos museísticos de las exposiciones permanentes, expresando el sentido de lo que desean comunicar al público visitante. Todo ello sin perder de vista las funciones que caracterizan a los museos de la educación en cuanto a la docencia, la investigación o la transferencia social.

Entre esos trabajos está el de analizar los contenidos del material conservado o expuesto, para poner en valor el patrimonio histórico educativo, o bien estudiar la presencia de diferentes representaciones sociales en las narrativas. Como ocurre con la infancia o las mujeres, o la representación del territorio y la identidad, etc. En este sentido, las narrativas de los diferentes museos de la educación, a los cuales hemos podido tener acceso, han visto y ven la infancia, por ejemplo, de maneras

muy diferentes. En España, la mayoría de los museos de la educación, de pedagogía o escolares tratan al niño o a las niñas de forma transversal, casi como si hablaran de algo inexistente, porque la infancia parece estar ausente. Sólo sabemos de su existencia cuando aparece como usuaria en diferentes objetos escolares, en los pupitres, en los cuadernos escolares, en los uniformes escolares, en los libros de texto y, sobre todo, porque su representación es la de los alumnos o alumnas, es decir como sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo de esta colaboración es analizar la presencia de los niños en los dibujos de algunos cuadernos escolares de los que disponemos en el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco. La presencia de la infancia en nuestro museo se observa en su discurso narrativo, ya que es necesario transmitir que los niños son protagonistas fundamentales de los procesos de aprendizaje y, también, como tipología de público ya que uno de los destinatarios fundamentales del museo son los niños y niñas, aunque normalmente no tiene el lugar protagonista que poseen en los cuadernos escolares. Asimismo, también nos parece importante aportar información sobre la colección de cuadernos escolares que posee el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco, para señalar las potencialidades que tienen dichos cuadernos, además de describir la colección y señalar algunas características o los procesos de catalogación, con el fin de dar a conocer un fondo documental muy rico para comprender y explicar el patrimonio histórico-educativo. Por lo tanto, queremos resaltar el valor de los museos de la educación como espacio de conservación, exposición y estudio de estos cuadernos, además de insistir en la relevancia que tienen para el conocimiento del patrimonio educativo.

1. EL UNIVERSO INFANTIL EN LOS MUSEOS DE LA EDUCACIÓN

La educación patrimonial se está introduciendo cada vez más en la educación formal, poniéndose de manifiesto que los niños y niñas deben ser sujetos activos para formar una ciudadanía responsable. En este sentido, la educación patrimonial, entre otras tareas, requiere la realización de visitas guiadas para grupos escolares a museos de cualquier tipo. La mayoría de centros escolares habitualmente organizan visitas educativas a diferentes museos, sobre todo a los museos de la ciencia, de arte o de etnografía. Por lo tanto, la educación patrimonial se está llevando a cabo, sobre todo, debido al complemento que suponen las visitas guiadas para un mejor desarrollo del currículum escolar.

Por otra parte, cada vez más se observa la creación de nuevos museos, donde la temática infantil es su objeto central: museos del juguete, del niño, de marionetas, etc. No obstante, el que la temática sea la infancia no supone que estos museos estén destinados a niños y niñas, sino que, en muchas ocasiones, se trata de museos que buscan evocar los recuerdos y favorecer la nostalgia del público visitante.

Por lo tanto, la relación entre el universo infantil y los museos es una temática compleja, donde la infancia puede ser observada desde distintas perspectivas, bien como elemento que forma parte de la narrativa museística o bien como usuario o público del museo. En este último caso, se busca una interacción activa entre los niños y los objetos expuestos, como ocurre en los museos de la ciencia. Por otra parte, el uso de objetos cotidianos y juguetes se está promoviendo como portador de recuerdos que contribuye a comprender que la memoria de los niños ayuda a fortalecer la narrativa de la historia. Por ello, incorporar la representación de la infancia en el relato museístico, nos permite relacionarlo, en cierta manera, con el patrimonio y repensar la forma de relacionarlos con la infancia (De la Jara 2015).

La representación de los niños y niñas en estos museos, habitualmente, se reduce a su rol de alumno, cuya recuperación como sujeto histórico se está poniéndose en evidencia (Condette y Castagnet-lars, 2020; Krop y Lembré, 2020). De esta manera, queda sesgada la visión completa y compleja de la infancia y de las diferentes situaciones y espacios donde se produce la experiencia infantil, reduciéndola al mundo escolar. A modo de ejemplo, el Musée Nationale de l'Éducation de Rouen inauguró en octubre de 2020 una exposición titulada «Métier d'enseignant(e), métier d'élève» (oficio de enseñante, oficio de alumno) que invitaba a una reflexión socio-histórica, distanciada y crítica sobre el lugar que ocupaba el alumnado en las clases, la evolución de la misión de los enseñantes y las relaciones maestro-alumno desde el final del siglo XIX hasta nuestros días, desde la amplia óptica del oficio en un sentido amplio.

En el caso español, el universo infantil se ha refugiado en los museos de la educación o pedagógicos, pero la mayoría de ellos no lo reflejan en todas sus dimensiones, ya que el discurso que sostienen, el material que presentan, la concepción de las visitas guiadas y otras actividades que realizan, muestran una visión sesgada, limitando a los niños y niñas al rol de alumno (Dávila y Naya, 2018b). Como excepción a esta regla podemos referirnos al *Museo pedagógico y del niño* de Albacete que, en sus salas, muestra desde escenas de niños realizando la primera comunión a gran cantidad de juguetes y materiales no exclusivamente escolares. La razón por la que no aparece este universo infantil en toda su complejidad se debe a que se trata de museos muy centrados en la escuela, las aulas y los objetos relaciones con los procesos de escolarización, aunque la panorámica sea muy amplia y la situación de los museos de la educación en España obedece, tanto a criterios administrativos y de dependencia, como a las características narrativas de cada museo (Dávila y Naya 2018a). En este sentido, las aulas son un elemento esencial que caracteriza a los museos escolares. Se trata de un icono imprescindible donde el público visitante se reconoce en su experiencia escolar e infantil (Boyer 2010 y 2011). Por lo tanto, con esos límites de representación en los museos escolares, podemos afirmar que la representación en dichos museos, siendo sesgada,

permite un proceso de reconocimiento de las experiencias vividas en la escuela por los niños y niñas.

2. LOS DIBUJOS DE LOS NIÑOS EN LOS CUADERNOS ESCOLARES

Para conocer mejor el universo infantil, otro aspecto que nos ha parecido muy interesante en el contenido y en las exposiciones de los museos de la educación es mostrar un conjunto de dibujos realizados por niños y niñas en los cuadernos escolares. Entre las tareas que llevamos a cabo en el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco ha estado presente la recopilación de todo tipo de material escolar y, especialmente, los cuadernos escolares, que es un material efímero y que suele desaparecer muy fácilmente. No obstante, como hemos puesto de manifiesto en otros trabajos (Dávila y Naya, 2015a y 2015b), la riqueza de estos cuadernos es evidente para estudiar el currículum escolar explícito, pero también para observar las variaciones, rupturas y continuidades que se producen al margen de los cambios curriculares. Continuando con esta labor, nos hemos centrado en analizar los dibujos que aparecen en los más de 1300 cuadernos de que disponemos, aunque no todos ellos contienen dibujos.

Todavía no conocemos la existencia de un trabajo de investigación que nos explique la existencia de criterios a la hora de utilizar tanto la ornamentación como la tipología de dibujos. En un primer análisis de los dibujos de los cuadernos se aprecian ciertas modas, tanto en el tipo de letra como en la existencia de dibujo aparentemente libre, que un análisis pormenorizado nos indica que se trata de copia de dibujos de libros de texto. No obstante, también se aprecia que ese dibujo es libre y nos permitiría un análisis sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hay que insistir en que el hecho de que, si el dibujo está contextualizado en el texto, unido a las asignaturas que se imparten en el currículum escolar, facilita la interpretación que puede hacerse del mismo. De esta manera, se puede observar que la mayoría de dibujos está relacionada con materias que conforman el currículum. No obstante, también existen otros más espontáneos o libres que, en general, se encuentran en algún tipo de actividad escolar o en los márgenes (Martín y Ramos, 2017). El análisis de estos dibujos escolares debe orientarse en la distinción del uso que se hace del dibujo, de manera que los dibujos-copia aportan poco al conocimiento de la infancia, mientras que los dibujos libres o espontáneos nos manifiestan actitudes y comportamientos de los propios niños y niñas.

Por lo tanto, la presencia de la infancia en el ámbito de los cuadernos escolares, como autores, adquiere sentido sobre todo porque los niños aparecen como ejecutores de una representación pictórica que puede referirse o no al ámbito curricular. Algunas escenas dibujadas por los propios niños reflejan el nivel emocional con el que han sido realizados. Es decir, en este caso la infancia es actora y no sólo mera representación.

Lo que aquí estamos apuntando es una posibilidad de trabajo de investigación con los dibujos existentes en los cuadernos escolares, en esa doble interpretación de los dibujos como mera ilustración de un tema determinado en el desarrollo de una asignatura y de los dibujos espontáneos o libres que permiten otras interpretaciones (Martín y Ramos, 2017). Muchos de esos dibujos nos hablan de la apropiación de los contenidos de clase, pero otros nos están hablando de estados de ánimo, de emociones, de ausencias, etc. Llegar a poder interpretar correctamente estos cuadernos, no como meros exponentes rutinarios de una situación de aprendizaje, sino como vivencias personales del alunando nos facilitaría la comprensión de lo que ocurría en las aulas como experiencias infantiles.

3. LA COLECCIÓN DE CUADERNOS ESCOLARES DEL MUSEO DE LA EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

La localización de dibujos infantiles y juveniles en el caso de los museos escolares suele estar relacionada con un conjunto de material utilizado en los ejercicios y labores escolares. En el caso del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco, existe una importante colección de cuadernos escolares que abarca, fundamentalmente, todo el siglo xx, muchos de los cuales tienen una gran cantidad de dibujos. En esta colaboración mostramos la historia del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco, y el trabajo realizado con la colección de cuadernos escolares, así como las categorías utilizadas en la catalogación de esta colección. La creación del Museo de la Educación de la Universidad en 2014 (<http://www.ehu.eus/museoeducacion>) es consecuencia del trabajo del Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación que, previamente, ya había creado un centro de Documentación sobre la Historia de la Educación en el País Vasco (<http://www.ehu.eus/euskal-hezkuntza/espanol>). Las labores que ha ido desarrollando el museo están relacionadas con la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento a la sociedad.

En España existen diez museos universitarios y cuatro gestionados por las autoridades regionales dedicados a la educación con diferentes denominaciones (Álvarez, Dávila y Naya, 2017). El del País Vasco está caracterizado por centrar su narración en la Historia de la Educación en el País Vasco y en la historia de las enseñanzas y aprendizajes escolares. Los museos pedagógicos están adquiriendo cada vez mayor importancia, sobre todo como un espacio de reflexión histórica y también de formación de la ciudadanía activa. Estos museos, en general, están resultando muy atractivos para la docencia, pero, sobre todo, para la investigación histórica, ya que la mayoría de los objetos expuestos en ellos permiten reconstruir la cultura escolar y la actividad más cotidiana en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

Por lo que respecta a los dibujos de los niños y jóvenes, la mayoría de estos museos poseen en sus fondos de cuadernos escolares, que es uno de los lugares donde podemos localizar estas aportaciones, tanto dirigidas como espontáneas de los niños en su proceso de aprendizaje. En este sentido hay dos colecciones de cuadernos escolares mucho más ricas que las demás, son las del CEMUPE (Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca, situado en Zamora) y la del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco. Los dos cuentan con más 1300 cuadernos cada uno, entre los que destacan los cuadernos de rotación del periodo franquista, cuadernos de las ikastolas clandestinas de los años 50 y 60. Sobre los cuadernos escolares se han escrito diversas aportaciones científicas (Martín y Ramos, 2015; Dávila y Naya, 2015a y 2015b), resaltando aspectos que tienen que ver no sólo con el currículum, sino con vivencias personales de los propios niños y niñas. Existen escasos trabajos sobre los dibujos y su aportación como fuente primaria a la historia de la educación (Meda, 2014), destacando el papel complementario a la historia de la educación.

La creación de un fondo sobre cuadernos escolares surgió de manera paralela a la creación del museo. Por lo tanto, los dibujos de niños y jóvenes que hemos encontrado en estos cuadernos están vinculados a la existencia de dichos cuadernos. Es decir, el museo no posee un fondo específico de dibujos realizados por niños y jóvenes, aunque sí posee un conjunto de láminas de dibujos técnicos realizados por alumnos en diferentes asignaturas de la Formación Profesional. Visto el interés que tiene para la investigación en historia de la educación de los dibujos realizados por niños y adolescentes, el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco tiene previsto ampliar sus fondos con la creación de una colección de dibujos específica a partir de extraer de los propios cuadernos todas aquellas referencias gráficas e imágenes que favorezcan un fondo particular. Esta forma de actuar nos va a permitir dos abordajes diferentes en el análisis de los cuadernos escolares. Por una parte, contextualizando los dibujos en los propios contenidos de cada lección y, por otra, en el análisis individualizado de los dibujos. En ambos abordajes, el análisis comparado va a permitir conocer mejor el uso de los cuadernos, sus diferenciaciones (cuadernos de verano, de clase, de rotación, etc.) y sus diferentes funciones.



Imagen I. Cuadernos EK 835, p. 1. Fondo del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU

La colección de cuadernos escolares de la que estamos hablando está localizada en la sede del citado museo y sigue el rigor de catalogación recomendado por los expertos en este tipo de material. Asimismo, dicha catalogación está disponible para los visitantes e investigadores interesados en dicho museo. Por lo tanto, todo este material es accesible en visita personal al museo. Todos los cuadernos están guardados en carpetas individualizadas con la pertinente información de cada uno de ellos, siguiendo una numeración correlativa, lo que hace fácilmente recuperable la información a través del sistema informático del propio museo. En este sentido, la búsqueda por alguna categoría en particular, nos permite la recuperación de los cuadernos, facilitando la búsqueda y la tarea de investigación a los visitantes que lo soliciten. A la vista de la riqueza que se aprecia en los cuadernos escolares, la dirección del museo consideró apropiado aumentar la adquisición de dicho material. En general, el procedimiento de adquisición del material que conforma esta colección ha seguido dos vías: la de donaciones particulares, tanto de centros escolares, maestros y/o alumnos o familias y la de adquisición en el mercado, habitualmente en anticuarios, librerías especializadas o particulares. Cada vez más se aprecia la existencia de una oferta y una demanda mayor de este tipo de material. No podemos

olvidar que los cuadernos escolares, en general, suele ser material efímero y que son pocas las personas que tienen conciencia patrimonial para valorar este tipo de objetos escolares ya que, para los usuarios de estos cuadernos, el interés finaliza cuando el estudiante ha terminado los estudios. En cambio, para los historiadores e historiadoras de la educación, este material es una fuente inagotable de información para documentar el currículum y los procesos de aprendizaje en el aula. Es decir, la cultura material de la escuela sería el ámbito en el cual mejor se aprecia el valor historiográfico que tienen los cuadernos escolares. Por otra parte, no podemos ignorar el valor que tienen estos objetos desde el punto de vista de la didáctica del objeto y de los museos y sus capacidades didácticas.

La recopilación de los cuadernos escolares ha posibilitado la localización de gran cantidad de dibujos de niños y jóvenes que, normalmente, están relacionados con los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, los dibujos incluidos en los cuadernos hay que analizarlos con un sesgo particular, ya que adquieren su mayor relevancia cuando los contextualizamos en el aprendizaje escolar. No obstante, lejos de pensar que los dibujos son un complemento del proceso de aprendizaje en el aula, por sí mismos adquieren un valor muy apreciable cuando los contextualizamos en los propios textos. En este sentido, un dibujo individualizado supone un mayor esfuerzo de interpretación que el que ocurre cuando el dibujo está carente de contexto.

Hasta el diseño, creación y apertura del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco en nuestra institución no había una tradición de recoger, catalogar o coleccionar dibujos de niños y jóvenes, solamente a partir de la existencia de estos cuadernos el museo se ha percatado del interés que ofrece este tipo de material. Por lo tanto, estamos en la fase de acumulación del máximo material posible, no solamente limitado al marco geográfico del propio museo, sino de otros contextos, tanto nacionales como internacionales. La intención final es poseer un rico fondo documental de cuadernos escolares, en los cuales podamos catalogar los dibujos existentes y crear un fondo complementario conformado por los dibujos de niños y jóvenes.

Por otra parte, el contacto que el museo mantiene con otros museos ha posibilitado el intercambio de información, compartir sistema de catalogación y exposiciones. En este sentido hemos llevado a cabo dos exposiciones compartidas con el CEMUPE en las cuales se han presentado cuadernos escolares. En la organización de las exposiciones ya se apreció que los dibujos y el tipo de escritura era los dos elementos que más llamaban la atención de los visitantes. Estas exposiciones facilitaron la recepción de diversas donaciones, lo cual nos permite considerarlas como un elemento muy favorable para el propio museo, al aumentar sus fondos.

3.1. *Descripción de la colección y catalogación de los cuadernos*

La colección de dibujos de niños y jóvenes, en nuestro caso, no puede desvincularse de la existencia de la colección de cuadernos escolares. Dado que los cuadernos que hemos ido recopilando son de diversa tipología, no todos ellos contienen dibujos. Por ejemplo, habitualmente los cuadernos de enseñanza de idiomas o matemáticas son más parcos en acompañar el texto con dibujo; en cambio, los cuadernos dedicados a la enseñanza de la historia, geografía o ciencias naturales suelen estar profusamente ilustrados. No obstante, la mayoría de los cuadernos tienen un contenido variado de las materias escolares. Asimismo, se aprecia una presencia del dibujo ornamental en los títulos de las lecciones o en la presentación de los cuadernos.

El soporte físico de los dibujos está mediatizado por la variabilidad de tamaños y formas existentes en el mercado de los cuadernos escolares. En este sentido, en nuestra colección tenemos dibujos en tamaños muy variados, desde el moderno DIN A-4 hasta cuartillas mucho más pequeñas. También existen dibujos realizados en cuadernos escolares que, en realidad, eran hojas de dibujo sin rayado, cuadriculados y con un gramaje mucho mayor.

Con respecto a la procedencia de los cuadernos, el interés de la colección está centrado en los cuadernos relacionados con el País Vasco. No obstante, como hemos señalado, no nos hemos limitado a este territorio y disponemos de cuadernos de diversa procedencia geográfica. De todos ellos queremos destacar un fondo particular de más de 80 cuadernos con gran profusión de dibujos, utilizados en las escuelas vascas (ikastolas en euskera) clandestinas durante el franquismo. La presencia de tantos dibujos en estos cuadernos clandestinos se explica porque estos cuadernos se utilizaban en la educación infantil, hasta la edad de 8 años y se entendía que la mejor forma para el desarrollo del aprendizaje eran los dibujos, incluso para las matemáticas. Uno de los problemas a los que tuvo que enfrentarse la creación de esta colección era el de buscar unas categorías adecuadas para catalogar el material disponible. A partir de las consultas a expertos creamos una ficha lo más exhaustiva posible, en los aspectos tanto formales como de contenido.

Los campos utilizados para la catalogación están organizados en varios bloques. El primero de ellos se refiere a su localización en el museo, los campos que los componen son los siguientes: Número de registro; Localización; Documento Escaneado; documento expuesto; Origen del documento; Fecha de ingreso; Fecha de incorporación a la Base de datos. Otro bloque de campos son los relativos a las características del propio documento: Datación; Estado de conservación; Tipo de material; Número de páginas; Tamaño; Encuadernación; Portada; Márgenes; Textura; Fabricante/Editorial. El tercer bloque lo componen los datos de la autoría: Nombre del autor; Sexo; Edad; Centro escolar; Localidad; Provincia; Nivel educativo; Asignatura/Materia; Idioma; Tipos de texto; Contenido (Índice del

contenido); Calidad de la escritura; Calidad de los dibujos; Escrito con; Notas del profesor; Escrituras al margen y Observaciones, comentarios y aclaraciones.

Como puede observarse el nivel de precisión de las categorías utilizadas es muy alto, lo cual permite realizar búsquedas muy ajustadas a los intereses de los investigadores o de las personas interesadas en algún aspecto relacionado con este fondo. Asimismo, nos permite clasificar el fondo por las diferentes categorías. Con respecto a los dibujos, como se puede ver en el párrafo anterior, existe un campo concreto sobre la existencia de dibujos y su calidad. En concreto nuestra base de datos nos indica que hay casi 300 cuadernos escolares ilustrados con diversos niveles de calidad. A la vista de este hecho estamos en proceso de catalogar estos cuadernos, siguiendo criterios gráficos y de indexación que nos permitan acceder a los dibujos de la misma manera que se hace con los cuadernos.

Para la investigación esta base de datos de los cuadernos escolares tiene una importante relevancia en cuanto que nos permite hacer estudios comparados desde diversas perspectivas: territorios, lenguas, asignaturas, calidad de los dibujos, modelos de dibujos, utilización de dibujos ornamentales, espacio y tamaño que ocupan, colorido, retratos, etc.

4. CONCLUSIONES

Los cuadernos escolares están siendo cada vez más utilizados en la investigación de los objetos escolares. La riqueza que ofrecen se ha puesto de manifiesto en diversos trabajos, aportando información necesaria para el conocimiento de la cultura escolar. En esta colaboración hemos presentado unas posibles vías de investigación a través de la representación de la infancia y del papel que tienen los niños y niñas en el uso de los cuadernos, tanto en cuanto apropiación de los contenidos curriculares del alumnado, como de la expresión y la experiencia de los mismos en el aula.

Además de estas posibles formas de acercarnos al papel del alumnado en los procesos de aprendizaje, hemos querido compartir la colección de cuadernos escolares que posee el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco, con el fin de animar a nuestros colegas que poseen museos escolares, a los educadores vinculados a los museos pedagógicos y al público en general a que reconozcan el valor patrimonial de los cuadernos escolares y su potencialidad en el estudio de la cultura material de la escuela. Los cuadernos son pequeños objetos escolares que nos permiten conocer procesos de aprendizaje y experiencias escolares.

Asimismo, hemos querido mostrar el camino que estamos desarrollando para posibilitar un fondo documental de dibujos de niños y niñas realizados en dichos cuadernos, de manera que más allá del potencial interpretativo que tienen los dibujos en los contextos de aprendizaje escolar, pueda llegarse al estudio pormenorizado de los dibujos por sí mismos.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, P.; DÁVILA, P. y NAYA, L. M.: «Education museums: historical educational discourse, typology and characteristics. The case of Spain», *Paedagogica Historica*, nº 53 (6) (2017), pp. 827-845.
- BOYER, M.: «Comment mettre en espace l'éducation ?», *La Lettre de l'OCIM*, 128, (2010) p. 21-29. Accesible e, <http://ocim.revues.org/176>
- BOYER, M.: «Les musées de l'école et de l'éducation: un champ muséal-quantitativement significatif mais difficile à cerner», *Muséologies* 52 (2011), pp. 104-129.
- CONDETTE, J.F. y CASTAGNET-LARS, V. (dir): *Histoire des élèves en France. Volume 1. Parcours scolaires, genre et inégalités (XVIIe-XXe siècles)*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2020.
- DAVILA, P. y NAYA, L. M.: «La construcción de la identidad nacional a través de los cuadernos escolares en el franquismo en el País Vasco», *RIDPHE_R*, 1 (2015a), p. 7-21, Accesible en <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9225/4649>
- DAVILA, P. y NAYA, L. M.: «Iconografía y representación nacionalista en los cuadernos escolares de la primera ikastola (Década de los sesenta del siglo xx)», en VV.AA. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación. Arte, literatura y educación*, Vic, Universidad de Vic, 2015b, p. 118-131, Accesible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5204738.pdf>
- DAVILA, P. y NAYA, L. M.: «El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU)», in ÁLVAREZ, Pablo (ed.), *Los Museos Pedagógicos en España Entre la memoria y la creatividad*, Gijón, Trea, 2016, pp. 243-260.
- DAVILA, P. y NAYA, L. M.: «Constitution, conservation et valorisation du patrimoine scolaire en Espagne», in *Première rencontre francophone des Musées de L'école. Actes, Futuroscope*, Réseau Canopé, 2018a, pp. 37-44.
- DAVILA, P. y NAYA, L.M.: «Un projet de musée de l'éducation dans le Pays basque continental», in FIGEAC-MONTHUS, Marguerite *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVIIe siècle à nos jours*, Paris, Honoré Campion, 2018b, pp. 185-206.
- DE LA JARA, I.: «Infancia, museo y memoria: voces insospechadas», *Cabas*, nº 13, 2015, pp. 70-91, accesible en <http://revista.muesca.es/articulos13/331-infancia-museo-y-memoria-voces-insospechadas>
- KROP, J. y LEMBRÉ, S. (dir.): *Histoire des élèves en France. Volume 2. Ordres, désordres et engagements (XVIIe-XXe siècles)*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2020.
- MARTÍN, B. y RAMOS, I.: *La historia contada en los cuadernos escolares*. Madrid, La Catarata, 2015.
- MARTÍN, B. y RAMOS, I.: «La intrahistoria escolar reflejada en los cuadernos: cuadernos de la escuela de Moreruela de Tábara (Zamora)», *Studia Zamorensia*, nº 16 (2017), pp. 61-77.
- MEDA, J.: «Los dibujos infantiles como fuentes históricas: perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas», *Revista Brasileira de História da Educação*, 14 (3) (2014), pp. 139-165.

SOBRE LA PUBLICACIÓN DE UNA BIOGRAFÍA «ATÍPICA»: EL CASO DECROLY (1871-1932)

MARC DEPAEPE

Universidad de Lovaina. Universidad de Letonia
marc.depaepe@kuleuven.be

COMO INDICÓ JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ, alias «Chema», en una entrevista conmigo¹, nos conocemos a través de las reuniones anuales de la *International Standing Conference for the History of Education (ISCHE)* (Conferencia Internacional Permanente de Historia de la Educación), probablemente, desde el tercer congreso, en París, en 1981. De todos modos, en 1985, a raíz de la séptima conferencia de la ISCHE que se organizó allí, nos encontramos en Salamanca, una ciudad que luego visité varias veces y que aprendí a amar como ninguna otra en Europa. Por razones profesionales, volví allí en 1990, para un programa Erasmus, y en 2019, por invitación del homenajeado aquí, para una conferencia sobre la enseñanza y la educación en el Congo Belga. Esta conferencia formaba parte de un congreso de dos días sobre las influencias belgas en el mundo educativo hispanohablante. Al ver el libro que se publicó después, editado por Hernández Díaz², uno se da cuenta enseguida de que una figura en particular se ha hecho un nombre en los países iberoamericanos: Ovide Decroly, cuyas opiniones y trabajos se mencionan en nada menos que 17 de las 53 contribuciones del libro (=

¹ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M., «Conversación con Marc Depaepe. Historiador de la educación, *Universidad Católica de Lovaina (Bélgica)*», *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, Salamanca, XXXIX (2020), 437-459.

² HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (coord.), *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2019.

32%). Como este médico escolar de Bruselas ha sido igualmente una autoridad en Bélgica para el desarrollo de ideas, mentalidades y realidades pedagógicas, por supuesto, también lo hemos estudiado nosotros. Sobre todo porque, a menudo, fue «idealizado» e incluso «mitificado» por su propio círculo de partidarios y seguidores de las iniciativas que desarrolló³.

Se echa en falta una verdadera biografía, a pesar de los numerosos estudios que, en general, siguen la línea dominante de interpretación de este «pedagogo carismático y gran innovador educativo», expuesta en el libro de homenaje que se le dedicó, póstumamente, en 1933⁴. Así que ya es hora de publicar una. En los últimos años, he emprendido esta tarea junto con Frank Simon (Universidad de Gante) y Angelo Van Gorp (Universidad de Koblenz-Landau) sobre la base de publicaciones anteriores, así como de investigaciones biográficas concretas, que dieron lugar a nuevos conocimientos, y también de meta-reflexiones historiográficas y teórico-metodológicas sobre nuestra forma de trabajar «desmitificadora». Así se escribirá, por fin, con toda probabilidad en 2022 –151 años después del nacimiento de Decroly y 90 años después de su muerte–, una biografía más profunda, que intente dar una nueva visión sobre la vida y la obra de Ovide Decroly⁵. Pero esto no se hace a través de un enfoque cronológico tradicional, y ciertamente no en el clásico estilo hagiográfico. Se hace combinando nuestras líneas de investigación anteriores y las más recientes en un conjunto ordenado temáticamente, respetando la cronología, y centrándose en los momentos clave críticos, así como en las preocupaciones cotidianas de su vida. E, igualmente, con atención a las evoluciones científicas internas y a los antecedentes y redes externas en las realizaciones pedagógicas de Decroly. Por ello, el propósito de esta contribución es presentar nuestro manuscrito, escrito en francés, al público hispanohablante, en el limitado espacio de cuatro páginas como máximo. Una primicia, en honor a Chema, en la que, finalmente, tampoco se evita una breve reflexión sobre la búsqueda de encontrar un editor –¿un problema persistente para toda publicación de libros histórico-pedagógicos...?

El factor decisivo para la glorificación con la que se retrata a nuestro sujeto en la historiografía pedagógica nacional e internacional es, en nuestra opinión, la biografía nunca publicada que Agnès Guisset, la esposa de Decroly, escribió sobre su marido, presumiblemente a principios de los años 50, en dos cuadernillos escolares. Se conservan en los archivos del *Centre d'études decrolyennes* de Uccle, donde todavía se encuentra la antigua escuela de Decroly. Veía a su marido, ni más ni menos, que como un «héroe», que durante su vida había sido capaz de acercarse al ideal de la humanidad y, por tanto, fue él mismo un ejemplo para cualquier ser

³ DEPAEPE, M., SIMON, F. y VAN GORP, A., «The Canonization of Ovide Decroly as a “saint” of the New Education», *History of Education Quarterly*, XLIII (2003), 224-249.

⁴ *Hommage au Dr. Decroly* (Saint-Nicolas W., Scheerders-Van Kerchove, [1933]).

⁵ DEPAEPE, M., SIMON, F. y VAN GORP, A., *Ovide Decroly (1871-1932). Une approche atypique* (Manuscrito, 2021).

humano: trabajador, apasionado, sabio y muy inteligente; un hombre de acción, al servicio del progreso a través de la ciencia, que se esforzaba sin descanso por optimizar la educación y la enseñanza, para hacer mejor la vida en la tierra y, más concretamente, la del niño. En nuestra opinión, una interpretación de este tipo, en la que *Wahrheit und Dichtung* a veces corren el riesgo de mezclarse, necesita la comprobación de un enfoque basado en hechos, con suficiente atención a los incidentes críticos de la vida de la persona en cuestión. Esto no tiene por qué restarle valor a Decroly. Más bien parece lo contrario: una evaluación más correcta de los puntos fuertes y débiles de su persona sólo puede conducir a una apreciación aún mayor de sus logros. Por ejemplo, los extractos de las cartas (de amor) que Decroly escribió a su «colaboradora» Marie-Louise Wauthier, 33 años más joven, y que ella misma no publicó hasta 1985, cuando los familiares de Decroly más cercanos ya habían fallecido, pero que, hasta hoy, son invariablemente ignorados por los llamados «*Decrolyens*» (seguidores de Decroly). En nuestra opinión, esto es totalmente injustificado, porque muestran, entre otras cosas, hasta qué punto un vulnerable Decroly luchaba con las incertidumbres de la enfermedad y del envejecimiento en el entorno pequeñoburgués de los años veinte y treinta. Además, aparte de varias anécdotas de la vida cotidiana del «profesor» admirado por Wauthier, también dan una buena visión de la forma en que Decroly vivió sus misiones pedagógicas en Estados Unidos (1922 y 1929) y en Colombia (1925). Como este último viaje me parece una buena forma de presentar el libro a los hispanohablantes, volveré a él en un momento, no sin detenerme, primero, en la metodología seguida, pues la investigación biográfica es y sigue siendo muy compleja.

Sintetizar toda una vida humana en un libro de no más de trescientas páginas no es, evidentemente, tarea fácil, sobre todo si se quiere exponer una narración fácil de seguir para el lector. La imaginación y la empatía del biógrafo suelen ser útiles para salvar la unidad, la coherencia, la racionalidad y la causalidad del relato, algo que, dada la delgada línea que separa la realidad de la ficción, parece cada vez menos problemático en el género biográfico. Sin embargo, hemos optado por un enfoque diferente. Al fin y al cabo, la cuestión sigue siendo hasta qué punto los rasgos «supratemporales» de la personalidad determinan el curso de la vida de una persona. Deducir un plan de vida predestinado o una visión fija del futuro a partir de la multitud de fuentes primarias que hemos consultado es, en definitiva, una empresa complicada. Las características y los impulsos, a los que a menudo se atribuye una gran estabilidad en las sucesivas fases de la vida, suelen mostrarse muy tambaleantes bajo la influencia de sucesos imprevistos y bajo la presión de situaciones muy concretas...

El mayor reto para nuestra biografía de Decroly nos pareció, por tanto, no tanto la búsqueda de la mejor «trama» posible en su génesis como «ser social único», sino el tratamiento de la gran cantidad de material que dejó y del que se conserva una gran parte en el archivo Decroly. Decroly escribía prácticamente en todas

partes, en el tren, en el tranvía, en el autobús y, durante sus viajes transatlánticos, también en el barco, y en cualquier cosa que pudiera servir para ello, con preferencia por el reverso de invitaciones, hojas de publicidad, facturas, esquelos... Estas notas manuscritas son una mina de oro por la forma creativa en que surgieron sus intuiciones, pero a menudo resulta difícil y desalentador descifrarlas. No sólo porque son difíciles de leer, sino también porque están escritas con prisas y a menudo contienen errores o están incompletas. Además, la obra científica de Decroly se presenta también especialmente fragmentaria. Como es bien sabido, no dejó ni una sola obra de síntesis de envergadura...⁶ Por lo tanto, es difícil determinar hasta qué punto coincidieron las experiencias subjetivas y la construcción de una experiencia científica. Pero eso no impide que los archivos nos informen con detalle de las actividades de Decroly, año tras año. A este respecto, hemos conseguido reunir un archivo electrónico de datos –una especie de «lista de lavado» cronológica de hechos, que ocupa más de 700 páginas y contiene casi 2.000 entradas diferentes– que confirman la agitada existencia de Decroly –¿un científico «moderno» *avant-la-lettre* (con la ayuda de un grupo de empleadas capaces)?⁷

A partir de esta lista, tras más de veinte años de investigación, hemos completado, por fin, nuestra visión de la vida y de la obra de Decroly y la hemos incorporado a una síntesis atípica: un libro en el que se incluyen tanto publicaciones anteriores como nuevas investigaciones y en el que, a través de los interludios que sirven de escalón a los capítulos siguientes, se produce constantemente una meta-reflexión. Una especie de sinfonía inacabada, por tanto, elegida no tanto como una solución fácil, sino más bien deliberadamente. Esto no sólo porque los motivos que subyacen a la vida real de cada ser humano siguen siendo, en última instancia, un misterio, sino también porque no puede haber unanimidad sobre el propio género de la biografía, ensalzada por algunos como la «disciplina real» de la historiografía, condenada a muerte por otros como un «fósil» de tiempos pasados...

Pero tal vez la verdad se encuentre también aquí en algún punto intermedio, y el enfoque biográfico es, por así decirlo, la aplicación de «carne y hueso» –los pequeños detalles de la vida cotidiana que hacen que la vida sea posiblemente tediosa, pero, al mismo tiempo, atractiva– en torno al «esqueleto» de los procesos estructurales de la sociedad en desarrollo en la que vivió el sujeto estudiado. En el caso de Decroly, se trata de la sociedad «modernizadora», en parte sobre la base de lo que el pensamiento de la Ilustración había producido social, filosófica e ideológicamente, y en la que Ovide se sitúa claramente del lado de la burguesía

⁶ SIMON, F., VAN DAELE, H. y DECROLY, N., «Las publicaciones científicas de Ovide Decroly», *Historia de la Educación*, XIV-XV (1995-1996), 511-539.

⁷ DEPAEPE, M., SIMON, F. y VAN GORP, A., «Ovide Decroly (1871-1932): The Prototype of a Modern Scientist, Also in the Context of Funding?», en: SMEYERS, P. y DEPAEPE, M. (Eds.), *Educational Research: Ethics, Social Justice, and Funding Dynamics*, Suiza, Springer International Publishing Switzerland (2018), 223-259.

liberal y librepensadora. Él mismo era masón, miembro de la logia bruselense *Les Amis Philanthropes n° 2*. Pero esto no le convirtió automáticamente en un peón en el tablero político-ideológico de la llamada «cuestión escolar» en Bélgica, entre clericales y anticlericales. Hay que reconocer que la parte católica no estaba igual de contenta con su legado pedagógico. Así, el término «estudio del medio ambiente», considerado demasiado determinista en el famoso plan de estudios de 1936, fue sustituido en la versión católica (en holandés) por «enseñanza de la realidad» (desde los supuestos centros de interés del niño)⁸. Sin embargo, varios católicos pudieron avalar la vía de una reforma prudente hacia la «escuela nueva». Lo mismo hicieron los Hermanos de las Escuelas Cristianas, que también estuvieron en la base de las adaptaciones del plan de estudios oficial.

Que Decroly durante su vida también tuvo mucho aprecio por lo que esos hermanos lograron a nivel pedagógico, queda muy claro en los informes de su visita de estudio a Colombia, en 1925, por invitación de Agustín Nieto Caballero, inspirador del Gimnasio Moderno de Bogotá. Decroly dio varias conferencias y demostraciones allí, así como en Boyacá, Antioquia y Tunja⁹. Decroly no sólo felicitó a los Hermanos Colombianos de las Escuelas Cristianas en su nombre propio por su práctica educativa, sino que él mismo recibió varios elogios del campo católico. En una carta de despedida que le enviaron los profesores de la escuela normal de Bogotá, se le considera un convencido y honesto «apóstol» de la humanidad y del niño que, supuestamente, recibiría un día su justa recompensa, al lado de Dios, en la gloria de la «verdad completa» que tan diligentemente buscaba. Y el hermano director de la institución incluso prometió rezar por él...

La misma retórica del «apostolado» y del compromiso con la educación de los jóvenes volvió a aparecer en muchos discursos, también en la bienvenida oficial del Senado colombiano. Que las metáforas utilizadas allí coincidan con varios testimonios en el libro de homenaje póstumo que se le presentó en 1933 no es ciertamente

⁸ DEPAEPE, M., DE VROEDE, M. y SIMON, F., «L'implantation des innovations pédagogiques: le cas du Plan d'Études de 1936», en: Poupart, R. (dir.), *François Bovesse et l'éducation*, Mons, Editions Universitaires de Mons, (1992) 37-57; DEPAEPE, M., DE VROEDE, M. y SIMON, F., «The 1936 Curriculum Reform in Belgian Primary Education», *Journal of Education Policy*, VI (1991), 371-383.

⁹ SÁENZ OBREGÓN, J., SILDARRIAGA, O. y OSPINA, A., «Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946», Santafé de Bogotá/Antioquia, Colciencias/ Ediciones Foro Nacional para Colombia/ Ediciones Uniandes/ Editorial Universidad de Antioquia (1997), vol. II, 11, 150, 169 y 321. Véase también: Herrera, M.C., «Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951», Santafé de Bogotá, Plaza & Janés Editores Colombia, 1999; Herrera Beltrán, C.X., «Decroly y la escuela nueva en Colombia», en: Hernández Díaz, J.M. (coord.), «Influencias belgas en la educación española e iberoamericana», Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2019, 427-443; Negrín Fajardo, O., «El Gimnasio Moderno de Bogotá, pionero de la escuela nueva en Iberoamérica», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, XI (1992), 143-175; Díaz Meza, C.J. «Trazos para la interpretación del saber pedagógico Lasallista a partir de sus dinámicas de configuración epistémica. Una mirada a la pedagogía Lasallista entre 1915 y 1935 en Colombia», *Actualidades Pedagógicas*, XLVII (2005), 9-21.

una coincidencia. Como ya señalamos hace unos veinte años, Decroly fue «canonizado» en ella como «santo» de la «nueva educación», gracias a la terminología propia de la tradición hagiográfica...¹⁰ Saber si los *Decrolyens* apreciaron realmente esta posición «revisionista» es, por supuesto, otra cuestión. Lo más probable es que no, porque los estudios sobre Decroly que siguieron apareciendo después reciclaron todos, en mayor o menor medida, la opinión tradicional sobre el impulso renovador carismático de Decroly. Esta puede ser la razón por la que los árbitros del consejo editorial de la Universidad Libre de Bruselas, tras leer nuestro manuscrito, no quisieron publicarlo, también y sobre todo por razones de contenido. Al parecer, nuestras ideas no se ajustaban a la política de publicación de la editorial. La ironía de la historia es, sin embargo, que yo mismo impartí clases como profesor invitado en esta universidad, en las que, entre otras cosas, presenté para satisfacción de colegas y estudiantes nuestras investigaciones sobre Decroly, que por otra parte enseñé allí desde la fundación de la Escuela de Educación de la Universidad Libre de Bruselas en 1919 hasta su muerte. Sin embargo, tengo pocas ilusiones sobre el impacto de nuestras lecciones en los estudiantes. Porque la historiografía pedagógica también nos enseña que no debemos imaginarnos nada sobre el conocimiento histórico del patrimonio pedagógico entre los aspirantes a profesores. Para seguir con Decroly y Colombia antes de la Segunda Guerra Mundial: Enrique Bernal mencionó en 1939 en su tesis de grado en la Escuela Normal de Tunja la «anécdota tragicómica» de que varios alumnos pensaban «que Decroly era la esposa del Señor Montessori»...¹¹

Tras el rechazo de nuestro manuscrito por parte de *Les Éditions de l'Université de Bruxelles*, fuimos en busca de un editor científico francés, pero fue una vez más denegado por razones puramente formalistas: la falta de una verdadera introducción, de una conclusión y de una extensa bibliografía, elementos que, sin embargo, habíamos justificado claramente en la fundamentación teórica y metodológica de nuestra biografía «atípica». Pero no hay que preocuparse. Mientras tanto, tenemos la esperanza de que el manuscrito se publique finalmente como libro electrónico en Canadá en 2022¹².

¹⁰ DEPAEPE, M., SIMON, F. y VAN GORP, A., *The Canonization...*; véase también: Depaepe, M., «Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos», Barcelona, Octaedro, 2007, 47-77.

¹¹ SÁENZ OBREGÓN, J., SILDARRIAGA, O. y OSPINA, A., *Mirar la infancia*, vol. II, 390.

¹² En la serie: *The Theory and History of Education Monograph Series* (Queensland University).

APERTURA, EN 1863,
DE LA PRIMERA ESCUELA DE PÁRVULOS
EN TUDELA DE DUERO (VALLADOLID)

MARÍA LOURDES ESPINILLA HERRARTE
Universidad de Valladolid
elourdes@fffc.uva.es

LA TRAYECTORIA HISTÓRICA de la Villa de Tudela, a lo largo de los últimos ocho siglos, está jalonada de acontecimientos que fueron decisivos en su devenir, desde el otorgamiento del fuero municipal, en 1255, por el rey Alfonso X, hasta otros más recientes, relacionados con autoridades civiles y eclesiásticas que por ella pasaron.

Escenario de reyertas bélicas por motivos dinásticos, así como nudo de comunicación entre las tierras aragonesas y la meseta castellana, a partir del siglo xv, resultó ser un pueblo muy visitado por gentes de otros lugares y de fuera de nuestras fronteras. Posiblemente su enclave geográfico fue decisivo y determinante en el ir y venir de esas gentes que llegaban del extranjero para conocer o instalarse en estas tierras castellanas, contribuyendo, sin duda, a la articulación de su identidad. Hablaron de ella viajeros foráneos que pernoctaron en la misma como por ejemplo Antoine de Lalaing (1480), el portugués Tomé Pinheiro da Veiga (1566), el francés Barthélemi Joly (1604), etc. Hubo también otros muchos personajes españoles, más cercanos, como Antonio Ponz Piquer (1783) o Juan Ortega Rubio (1895), que recogieron de primera mano y divulgaron a través de sus crónicas o bien en sus libros de viaje cómo eran los tudelanos. También influyó que la villa fuera elegida por las autoridades estatales para instalar alguna institución oficial, como por ejemplo en 1457, la Chancillería de Valladolid, a causa de la peste en la capital. Su pertenencia al obispado de Palencia hasta 1595 en que se constituyó la diócesis de

Valladolid, la convirtió, también, en lugar de retiro temporal para algunos de sus miembros y dignatarios. La dehesa de Tovilla, a unos cuatro kilómetros de la villa, perteneció al cabildo de su catedral.

Este trasiego de gentes nobles, cronistas, plebeyos, eclesiásticos, y funcionarios, dará notoriedad a la localidad y creará en sus ediles la inquietud por atender las demandas de una población abierta al mundo exterior.

En consecuencia, teniendo en cuenta las circunstancias socio-políticas de la época, mitad el siglo XIX, hubo ayuntamientos como el de Tudela de Duero que, a pesar de los escasos recursos de que disponían, se preocupó de ampliar la escolarización de los menores, dado su número en el pueblo, para ofrecerles asistencia escolar con la perspectiva de alcanzar, en el futuro, otras formas de vida distintas a las habituales del trabajo en el campo, para los niños, o la dedicación, casi exclusiva, a las tareas del hogar, para las niñas.

Los antecedentes de este tipo de enseñanza ya son conocidos: con la promulgación de «Ley Moyano», en 1857, se reconoció oficialmente el nivel de Párvulos como integrante de la Enseñanza Primaria, aunque faltó la regulación de la formación de sus maestros, de su funcionamiento y del método de actuación en sus aulas, tareas en las que se trabajará hasta final del siglo. En consecuencia, el retrato del maestro de párvulos, a mediados del siglo XIX, era más bien bastante desolador: «hombres y mujeres abnegados y desinteresados, pero sin una meta concreta», como manifestaban en sus escritos dirigidos a las autoridades para protestar sobre su situación. Este malestar de los maestros parvulistas era general y terminaron redactando un manifiesto¹, dirigido a la Reina Isabel II, con fecha 21 de noviembre de 1859, para que les apoyase en sus peticiones con respecto a su situación laboral.

La significación práctica de esta enseñanza fue muy reducida pues, lamentablemente, se exigía una escuela de párvulos solo en poblaciones de más de 10.000 almas. Sin embargo, hay que tener en cuenta que las demandas reales, en muchas ocasiones alteraron el status exigido por la citada Ley. Así, una R.O. de 31 de octubre de 1861, atendiendo a la propuesta del Rector de la Universidad de Barcelona y de acuerdo con el dictamen del Consejo de Instrucción Pública, dispuso que «en los pueblos donde a juicio de los Rectores sea conveniente, se establezcan escuelas de párvulos en lugar de las elementales que aún no se hubiesen creado y correspondiese sostener a los mismos».

Esta medida dio sus frutos e incluso sentó jurisprudencia, siendo la creación de la escuela de párvulos de Tudela de Duero un ejemplo de ello. Cinco años antes de la apertura de su primera escuela de párvulos, en 1858², la villa tenía 2.495

¹ MOLERO PINTADO, A., *Bases para una historia de la educación infantil en España. La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, p. 222. 1999.

² MARTÍN JIMENEZ, I., *La educación primaria y secundaria en la provincia de Valladolid (1857-1875)*. Valladolid: Diputación de Valladolid, p. 190. 2008.

habitantes y contaba solamente con dos escuelas completas de educación elemental de ambos sexos, ambas con las aulas llenas de niñas y sobre todo de niños.

La de niños, dotada de 3.000 reales y con una retribución de 2.500, estaba regentada por el maestro Rosendo Lozano con 160 matriculados. Por su parte, la de niñas, con una dotación de 1.333 reales y una retribución de 720, estaba regentada por la maestra María de la O Lozano y tenía 44 matriculadas. A modo de aclaración, las retribuciones que percibían los maestros no eran siempre exactas, pues solía ocurrir que a lo largo del año había escolares que no podían pagar alguna mensualidad o ninguna y eso hacía que ese sueldo variara cada mes.

En los años siguientes se va incrementando el número de alumnos lo que va a provocar que el panorama escolar se precarice al tener que atender a tantos, lo que propicia que, por iniciativa de los maestros³ titulares, Rosendo Lozano y Filomena Amor, se eleve una petición a la autoridad, con fecha de 21 de febrero de 1863, para solicitar un pasante o auxiliar de apoyo para cada uno de ellos, dado que el elevado número de alumnos les impide desarrollar correctamente su labor docente.

Estas peticiones, que se consideraron oportunas, fueron aprobadas en una reunión extraordinaria sin poner ninguna objeción ni por parte del Ayuntamiento ni de la Junta Local de Instrucción Primaria. Ahora bien, dichas solicitudes suponían una nueva dotación de fondos en el presupuesto municipal para el pago de ambos auxiliares.

La demanda es enviada para su estudio, a través de la Junta de Instrucción Pública, al Rector de la Universidad de Valladolid quien responde que económicamente no le venía bien crear estas auxiliares, teniendo conocimiento de que existían otras localidades que carecían de escuelas de ese mismo rango, es decir, escuelas elementales y que convenía atenderlas antes. En cambio, aprobaba la creación de una escuela de párvulos para la villa, pues se conocían los buenos resultados que ofrecían estas escuelitas y, más que nada, por exigencias de escolarización. De manera que, con fecha de 18 de marzo de 1863, el Rector aprueba la creación, en la villa de Tudela de Duero, de una escuela de párvulos y le comunica al Ayuntamiento que consigne en sus presupuestos 2.000 reales, más otros 500 para el material y lo que crea necesario para la vivienda del maestro y el local de los párvulos.

Un mes después, el 26 de abril de 1863, la Junta Local de Primera Enseñanza aprobaba la retribución que debían pagar los párvulos de ambos sexos, menores de seis años, que asistiesen a la escuela, no pobres, concluyendo que era de un real mensual. Además, el Rectorado encarga al Ayuntamiento y a la Junta que adopten las medidas convenientes para que desde el primero de julio próximo pudiera darse principio a tal enseñanza. El Ayuntamiento se pone manos a la obra para buscar local para la escuela y casa para el maestro.

³ Todos los datos referidos en este escrito sobre la creación de la primera escuela de párvulos, se han recogido en el Archivo Municipal de Tudela de Duero. Caja 84. Secc.2.2.4.07, Núm. 5.

En varios escritos se hace referencia a que el Ayuntamiento, a pesar de proponerse varios locales, tiene problemas para disponer de uno para esta escuela por lo que, en vista de esta circunstancia, en vez de comenzar a impartir esta enseñanza en julio se pospone varias semanas. Encontrar un inmueble adecuado para la escuela de párvulos va a ser un poco difícil, por lo que su ubicación va a deambular de un sitio para otro; en el año 1865 la Inspección sugiere al ayuntamiento que se instale en la alhóndiga y que adquiera la propiedad de esta, dado que era de una obra pía, para trasladar el resto de las escuelas allí.

La existencia de una escuela de párvulos en Tudela de Duero, en 1863, es un hito muy importante para el municipio pues pasa a ser de las pioneras, en este nivel educativo, en la provincia. Y dentro de la relación de capitales de provincia que integraban el distrito universitario de Valladolid, en 1882, se destaca que es uno de los pueblos que cuenta con escuela de párvulos.

En 1866 los resultados⁴ escolares provinciales señalan que, en el Partido Judicial de Valladolid, Tudela cuenta con cuatro escuelas: una de niños, dos de niñas (una privada), y una de párvulos.

Con las reformas sobrevenidas en 1882, entre otras, contamos con la normativa de que serán las mujeres las responsables de este nivel educativo como ha sido tendencia durante mucho tiempo. Y así, durante la primera década del siglo xx, Tudela de Duero ha tenido el privilegio de integrar en su proyecto educativo a maestras de párvulos, algunas con la plaza en propiedad como María Labajo Soria, Macrina Velasco Calvo, Sara Martín Calvo, Justa de las Heras López, Baltasara Calleja Laguna e Ignacia Rodríguez Retegui. Otras tantas lo fueron con carácter interino durante este periodo; a todas ellas hay que homenajear por su abnegado trabajo y, frecuentemente, poco remunerado.

Tenemos, pues, que la educación infantil en Tudela de Duero estuvo tempranamente atendida, segunda mitad el siglo xix, y fue adoptando las funciones metodológicas, educativas y docentes establecidas desde la vertiente formal y también desde la privada.

Para finalizar, es importante señalar que, desde las primeras escuelas de párvulos, siempre predominó la idea de que era conveniente comenzar cuanto antes la educación de los niños más pequeños, pues sería una gran ayuda para mejorar su aprendizaje de cara al futuro. Por lo tanto, hay que recordar que, contando con el apoyo y sostenimiento asumido por el Ayuntamiento para la apertura de esta escuela de párvulos, por aquellos años, los vecinos del pueblo contaron con la ventaja de que sus hijos pudieran acceder a este nivel educativo, en un principio no obligatorio, y, además, cercano, al ser impartido dentro del casco urbano.

⁴ MARTÍN JIMENEZ, I., p. 209.

Si este breve recordatorio escolar rural nos habla de una efemérides positiva y digna de celebración, en su momento, para la localidad referida, queremos que sirva también de grato y agradecido recuerdo para José María Hernández Díaz cuya dilatada, abnegada y valiosa labor ha proporcionado al apartado de la Teoría e Historia de la Educación y que con estas páginas merecidamente reconocemos. A su persona y a su obra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Archivo Municipal de Tudela de Duero.

MARTÍN JIMENEZ, I., *La educación primaria y secundaria en la provincia de Valladolid (1857-1875)*. Valladolid: Diputación de Valladolid. 2008.

MARTÍN, J.L. y ZUMEL, L., *Aspectos de la historia de Tudela de Duero*. Valladolid: Diputación Provincial. 1999.

MOLERO PINTADO, A., *Bases para una historia de la educación infantil en España. La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. 1999.

ORTEGA RUBIO, J., *Los pueblos de la provincia de Valladolid*. Tomo I. Valladolid: Imprenta del Hospicio Provincial, pp. 155-165. 1895.

PONZ PIQUER, A., *Viage de España en que se da noticia de las cosas más apreciables y dignas de saberse y que hay en ella*. Tomo XI, pp. 14-26. 1783.

FLOR BLANCA DEL MAYAB.
MI PRIMER TRABAJO EN LA ASIGNATURA
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (CURSO 1989-1990)

MARÍA DOLORES FERNÁNDEZ MALANDA
Universidad de Burgos
fermal@ubu.es

NUNCA OLVIDARÉ un año que marcó un antes y un después en mi vida por muchas razones... una de ellas –la que tiene que ver con este trabajo– me lleva, en los brazos del recuerdo, a mi primer año en Salamanca como estudiante en la Licenciatura de Ciencias de la Educación, y a la asignatura de *Historia de la Educación* que compartían dos profesores: un joven José María Hernández Díaz y una veterana Águeda Rodríguez de la Cruz. De la sabiduría de la escuela palatina de Alcuino de York en la Abadía de San Martín de Tours –que con tanto rigor exponía el profesor Hernández Díaz–, y de la consagración de las *Acilas* o Vírgenes del Sol –con las que nutría nuestra juvenil fantasía ¡ávida de misterios! Sor Águeda– nació la pasión por una disciplina y una profesión que me llenan de felicidad.

En aquel curso hice mi primer ensayo de investigación sobre el pueblo tolteca. Tuve la posibilidad de acceder a una maravillosa documentación gracias a la enorme generosidad del profesor Vicente Castro que me abrió las puertas de su casa para acceder al *Códice Florentino*, a los *Anales de Cuauhtlán*, o a pequeñas joyas como *El Catecismo del Padre Gante*... con toda esa hermosa memoria de los tiempos y con mi imaginación viajé a Tula¹, a Teotihuacán y Cholula, a Monte Albán, a

¹ También conocida como Tollan, Tollapan, Tullan Tlapallan.

Chichén Itzá y Champotón, del 1100 al 1170 d.C., para conocer a través de jirones de historia y/o de leyendas, el regreso de la *Serpiente Emplumada*.

Esta pequeña investigación recoge algunas de las reflexiones hechas hace más de 33 años sobre el nacimiento y la muerte de la misteriosa civilización de Tula.

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

Son muchos los tratados sobre la cultura tolteca, y la mayoría coinciden en lo oscuro e inexacto de los datos sobre esta civilización mesoamericana. No ayuda mucho a la historia el aura legendaria en que se han envuelto no solo a los acontecimientos históricos que pudieron darse, sino a los personajes que poblaron el espacio y el tiempo en que se cifra el nacimiento y la desaparición de Tollan. Las crónicas, sobre todo las indianas (*Anales de Cuautitlán*, *Leyenda de los Soles*, *Historia tolteca-chichimeca*) así como las de los cronistas españoles, fundamentalmente Bernardino de Sahagún, han servido de potencial ayuda en muchas investigaciones. Sin embargo, parece ser que la piedra angular sobre la que se sostienen las proposiciones más objetivas sobre esta cultura es la arqueología. Fueron determinantes los hallazgos realizados por Acosta entre 1940 y 1960 en los que se encontraron los grandes templos piramidales dedicados a la divinidad del aire Quetzalcóatl. Variadas son las hipótesis, destacando en su tiempo: los ensayos de Kirchhoff² que plantean la conjetura de una lucha religiosa entre los dos principios morales antitéticos de Quetzalcóatl y Tezcatlipoca, y que fueron el origen del final de Tula; los planteamientos de Wilson y Brinton que atribuían un carácter mitológico al imperio tolteca, considerado una quimera que presenta, como en todas las culturas, un arquetipo de hombre y de sociedad, o las tesis de Ixtlilxóchitl³ que sostienen que Tula ya estaba destruida cuando llegaron los chichimecas del norte⁴.

2. SOBRE QUETZALCÓATL Y SU GOBIERNO DE PROSPERIDAD

Y refieren las crónicas,

«(...) puesto que unos de lengua maya y otros hablantes de náhuatl, registraron en sus amostli, libro o códice, lo que les significó el encuentro con extraños forasteros, venidos de más allá de las aguas inmensas (...)»⁵«(...) los indios les llamaron hijos del sol»⁶.

² KIRCHHOFF, P., REYES GARCÍA, L., ODENA GÜEMES, L.: *Historia Tolteca-Chichimeca. Colección Puebla*, CIESAS, 1989, 2ª ed.

³ Historiador de la Nueva España, destaca su obra *Historia de la nación Chichimeca*.

⁴ CIUDAD RUIZ, A.: *Las culturas del Antiguo México*, Madrid, Alhambra, 1989.

⁵ LEÓN PORTILLA, M.: *Cantos y crónicas del México antiguo*, Madrid, Historia 16, 1986, p. 8.

⁶ GAGE, T.: *Viajes por la Nueva España y Guatemala*, Madrid, Historia 16, 1987, p. 256.

Llegó Quetzalcóatl a Tula hacia el 1100 d.C., que corresponde a los años 3-caña, 4-pedernal, 5-casa del calendario azteca.

Poco sabemos de la actividad real de este hombre que retomó el nombre del dios del viento, y que vivió en soledad en el centro de sus vastos palacios; sabemos que habitó rodeado de belleza, aunque en todos los relatos se le presenta con los atributos del ideal de asceta.

«Nuestro príncipe 1-caña Quetzalcóatl edificó sus cuatro palacios, su casa de travesaños verdes, su casa de coral, su casa de caracoles, su casa preciosa de quetzal»⁷, orientados hacia los cuatro rumbos del universo, residiendo como eremita en su morada de travesaños verdes, conocida como la «casa de ayunos y penitencias», pues « (...) dicen (sic), que el dicho Quetzalcóatl hacía (sic) penitencia, punzando (sic) sus piernas, y sacando la sangre, con que manchava (sic) y ensangrentava (sic) las puntas del maguey (...)»⁸.

Nunca se le veía en público ya que su existencia estaba consagrada a la meditación y a la búsqueda «de nuevas formas de concebir la divinidad». Según los *Anales de Cuauhtlán* defendía la existencia de un único Dios, que contenía la dualidad de «nuestro Padre» y «nuestra Madre» internos. Esta divinidad, viviente en el corazón del cielo debía ser buscada en la interioridad del propio hombre: «y se refiere, se dice, que Quetzalcóatl invocaba hacia Dios para sí, a alguien que está en el interior del cielo»⁹, y hacia allí dirigía «su voz», «así se sabía, al lugar de la Dualidad, el de los nueve travesaños con que consiste el cielo»¹⁰.

En un tiempo de barbarie, de sacrificios humanos, el hombre que encarnó a la *Serpiente Emplumada*, predicó la ausencia de éstos pues «sus ofrendas eran siempre serpientes, aves o mariposas»¹¹; «un hércules, gran nigromante» que transformó en avanzada civilización el mundo de unos pobladores que antes de su llegada vivían anclados en el paleolítico, representando al héroe cultural por excelencia presente en todas las culturas, significándose como «el prototipo de sacerdote perfecto, y en consecuencia la deidad patrona del Calmécac, el centro educativo de la futura nobleza azteca»¹².

⁷ Texto de los *Anales de Cuauhtlán* en LEÓN PORTILLA, M.: *Cantos y crónicas del México Antiguo*, op. cit., p. 74.

⁸ DE SAHAGÚN, B.: *Códice Florentino. Libro tercero del dios Quetzalcoatl*, Medic.Palat. 218, p. 211 (fo.10-9)

⁹ *Anales de Cuauhtlán* en LEÓN PORTILLA, M.: *Cantos y crónicas del México Antiguo*, op. cit., pp. 74-82.

¹⁰ *Idem.*

¹¹ *Ibidem.*

¹² VAZQUEZ, G.: *El origen de los mexicanos*, Madrid, Historia 16, 1987, p. 133.

Así los toltecas, el linaje con el que llegó a Tollapán, fueron conocidos como hombres cuyas obras «eran buenas, convenientes (...) maravillosas» «(...) cuidadosos de las cosas divinas, solo un Dios tenían»¹³, un Dios que nada exigía.

Un pueblo que descubrió a los pobladores originales colosales riquezas, «jades, turquesas (...) el metal amarillo y blanco, el coral y los caracoles, las plumas de quetzal (...) toda suerte de cacao, toda suerte de algodón»¹⁴.

La ciudad florecía y sus habitantes producían cacao y algodón de mil colores, así como maíz cuyo cultivo fue traído por Ce Acatl Tolpitzin¹⁵ y que desde ese momento se convertiría en alimento básico¹⁶.

La palabra tolteca traducida del nahual significa, además de «originario de Tollan», «constructor», «maestro de arte», y eran muchos los oficios que sabían los toltecas; según refiere Bernardino de Sahagún, desde pintores a carpinteros pasando por

«(...) albanjes, encaladores, oficiales (sic) de pluma, oficiales (sic) de loça (sic), hilanderos, texedores (sic)»¹⁷.

Fueron también grandes conocedores de las yerbas, y de la astrología «natural». Por medio de los signos caña, pedernal, casa y conejo se designaban los nombres de los años. El año solar estaba dividido en 18 veintenas, esto es, 360 días más los 5 considerados de mal augurio. Interpretaban los sueños y conocían los movimientos de los cielos y las influencias de las estrellas: «los 400 surianos», hijos de Cuatlicue, la madre del dios Sol. En relación con el desarrollo de la escritura, el pueblo tolteca estaba influido por los sistemas que extendieron zapotecas y mixtecas del valle de Oaxaca, pero el nahual y las cuentas calendáricas se atribuyen a Quetzalcoatl¹⁸.

3. CAÍDA Y DESAPARICIÓN DE UN MITO

Narran las fuentes que el pueblo de Tula antes de ser gobernado por Quetzalcóatl y su reino de prosperidad fue dominado por el mandato de sacerdotes sometidos por Huitzilopochtli, el *Colibrí Siniestro*, el dios que exigía sacrificios humanos. Con Quetzalcóatl este rito fue suprimido lo que provocó la ira de los seguidores del dios de la guerra que representaban la otra vertiente religiosa de la civilización tolteca, y por ello tejieron una serie de planes para provocar la caída de

¹³ *Códice Matritense* en LEÓN PORTILLA, M.: *Cantos y crónicas del México Antiguo*, op. cit. pp. 14-15.

¹⁴ *Idem*, p. 79.

¹⁵ Quetzalcóatl en las regiones del Mayab.

¹⁶ DE LANDA, D.: *Relación de las cosas de Yucatán*, Madrid, Historia 16, 1987.

¹⁷ SAHAGÚN, B.: *Códice Florentino*, Medic. Palat, 220, (fo.117) p. 119.

¹⁸ HERNÁNDEZ SÁNCHEZ-BARBA, M.: *Historia de América*, Madrid, Alhambra, 1981.

todo un sistema religioso, político y social. Así, los jefes de esta facción Tezcatlipoca, Ihuimecatl, Toltecatl¹⁹ idearon el modo de desprestigiar a Ce Acatl y masacrar a su pueblo. El nigromante Tezcatlipoca, *Espejo humante* que todo lo ve, entró en el palacio de los 9 travesaños y le entregó al Quetzalcoatl un espejo, «(...) y cuando se hubo visto (...) tuvo gran pesar de sí mismo (...) que nunca me mire mi pueblo, solo aquí habré de quedarme (...)»²⁰.

La segunda parte del plan de avergonzamiento al Gran Sacerdote fue ofrecerle una bebida que en principio rechazó por hallarse en ayuno, pero finalmente succumbió, y le embriagó. Mientras se hallaba en estado de ebriedad cuenta el apólogo que los hechiceros se dedicaron a practicar maleficios en Tula, lo que provocó grandes desórdenes y muertos, instaurándose de nuevo el horror de los sacrificios humanos. Apenado por la transgresión Quetzalcóatl partió... «(...) entonces se marcharon hacia allá, se fueron a buscar a Tullan Tlapallan, la tierra del color negro y rojo»²¹, la tierra de las espinas y de la penitencia, la tierra de la sabiduría y de la eterna juventud, el lugar de la cremación, según refieren los Cuicatl (cantos e himnos sagrados del mundo nahual).

Aquí, como revela la tradición transmitida por los ancianos, nace la leyenda,

«(...) se dice, se refiere que cuando llegó al agua divina, a la orilla de las aguas celestes, entonces se irguió, lloró, tomó sus atavíos, y cuando se hubo ataviado, entonces se prendió fuego a sí mismo. Se quemó, se entregó al fuego (...) y cuando terminó ya de quemarse hacia lo alto vieron salir su corazón y, como se sabía, entró en lo más alto del cielo (...) se convirtió en estrella, en la estrella que brilla en el alba...»²².

La partida de Quetzalcoatl coincide con la destrucción del imperio tolteca y de la ciudad de tula; todo fue devastado... Las casas de plata y conchas, de jade y caracolas fueron enterradas en las entrañas de las sierras y los barrancos de los ríos, y los árboles de cacao fueron sustituidos por acacias espinosas.

Cuando Hernán Cortés llegó, creyeron, soñaron que había regresado la *Serpiente Emplumada* y que los gigantes de Tula volvían encarnados en aquellos *hombres-caballo* que le acompañaban.

¹⁹ Vitzilobuchtli, Titlacaoan, Tlacavepan en el *Códice Florentino*.

²⁰ *Anales de Cuautitlán*, op.cit., p. 80.

²¹ *Idem*.

²² *Ibidem*, p. 82.

ADJETIVAR EL PASADO

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ-SORIA
Universidad de Valencia
Juan.M.Fernandez@uv.es

SOLEMOS APLICAR ADJETIVOS (adjetivar) a los objetos, a las personas, a los nombres. Sentimos la necesidad de expresar o destacar la cualidad de lo que se habla o, también, de limitar su significado. Pero, cuando se realza algo de alguien, en cierto modo se le está limitando, porque eso que se enfatiza empuja u oscurece otras cualidades de la totalidad que lo conforman. Adjetivar implica, pues, reducir, limitar, someter el todo a la preponderancia de un atributo o particularidad. Llama la atención la necesidad de adjetivar nombres supuestamente no necesitados de aclaración alguna; la democracia, por ejemplo. En su misma raíz anida su significado; los adjetivos no deberían de añadir nada nuevo ni diferente a su acepción nativa. Sin embargo, el concepto democracia hoy suele ir acompañado de un sinfín de adjetivos: liberal, social, directa, indirecta o representativa, semidirecta o participativa, real, formal, legal, deliberativa, líquida... Claro que estos adjetivos subrayan una determinada cualidad, pero también limitan, reducen, su significado primero. Probablemente tenga que ser así, que necesitemos de los adjetivos para orientarnos en el daño o la pérdida —¿extravío, degeneración?— del concepto primero de democracia. Algo parecido sucede con el pasado.

En su referencia al pasado, son muchos los grandes pensadores que no lo adjetivan, sino que lo nombran en toda la amplitud de su significación, mostrando el protagonismo del pasado sin adjetivos. Homero aconseja dejar que el pasado sea pasado, Baruck Spinoza propone estudiar el pasado para no repetirlo (idea que luego parafraseó Santayana), Oscar Wilde señala que el encanto del pasado reside precisamente en que es pasado, Maurice Maeterlinck recuerda que el pasado siempre está presente, Anatole France sugiere no perder nada del pasado, porque

sólo con el pasado se forma el porvenir... Quizá sea por esto –porque el pasado siempre está presente y configura el futuro– por lo que la política, y la historia que la sirve, adjetivan el pasado, es decir, enfatizan algunos de sus rasgos, limitándolo, para ponerlo al servicio de cualesquiera sean las causas o los intereses que persiga, por muy nobles que sean.

Según qué épocas y regímenes políticos predomina la voluntad de caracterizar el presente con adjetivos de un pasado ventajoso pretendiendo apuntalar ese ahora y un futuro que el presente por sí solo parece incapaz de cimentar. De ahí la cautela de estimular e interpretar el presente bajo el tamiz de un pasado que, necesariamente, debe ser interpelado en su particular circunstancia por más reverenciado que sea en sus zonas de luz y méritos propios, aunque también las tenga de sombras. Hace poco Juan Francisco Fuentes escribía sobre la «Republicanización del pasado» (*El País*, 26, noviembre, 2021), advirtiendo de los riesgos de practicar sin información un «culto retrospectivo a la república» en el afán –necesario para afrontar el futuro– «de ajustar cuentas con la historia», jalonada, al fin y al cabo, como advierte, «por un número infinito de errores e injusticias, que hace de esa labor reparadora una tarea forzosamente interminable». Aunque en el estudio del pasado como categoría histórica –con el que los historiadores deben estar comprometidos– no sería aceptable proceder con actitudes reverencialistas –y por ello, quizá preconcebidas–, sin embargo, es difícil abstenerse de esa veneración, que sería rechazable si exige la pleitesía del historiador. Reverenciar un pasado puede ser admisible si no condiciona el trabajo del historiador. Y en este sentido caben *a posteriori* los adjetivos hacia el pasado, pero no cabría aplicarlos *a priori*. Creo que no es difícil acordar que antes de adjetivar el pasado conviene más al historiador conocerlo y reconocerlo en su totalidad; y luego, dado el caso, adjetivarlo. Cosa distinta es con qué calificativos hacerlo, sobre todo si el presente quiere mirarse –y adjetivarse– en algún tipo de pasado.

Por otra parte, apelando a la tarea reparadora de la historia a la que aludía Juan Francisco Fuentes ¿cómo no describir –adjetivar– el pasado individual, el de cada una de las personas que lo ha vivido o sufrido? El pasado de cada persona, el que le pertenece solo a ella, no puede encerrarse en el pasado como tiempo histórico, porque de hacerlo se procedería con injusticia. Así, por ejemplo, del pasado como tiempo histórico no es dable predicar su republicanismo, pero sí es admisible decir de alguien que tuvo un pasado republicano, bien porque vivió en años de república bien porque hizo suyos los postulados que la definen. Claro que esta distinción –el acercamiento al pasado como categoría histórica y al pasado individual– conduce a un terreno dificultoso, pero inesquivable, para el historiador.

En efecto. Por un lado, como sugiere el texto del profesor Fuentes, el problema o el desacuerdo reside en caracterizar el presente con los atributos de un pasado tenido por más grandioso con el fin de encumbrar ese presente o de legitimar sus políticas. En este sentido conocemos los esfuerzos que los regímenes políticos han

hecho y hacen por aplicarse adjetivos del pasado con la intención de engrandecerse y de justificar sus estrategias y acciones de gobierno. Porque el presente, como sabemos, se construye también con el pasado, por supuesto que con un pasado adecuadamente adjetivado. Pero, por otro lado, aquella distinción pone al historiador ante otra dificultad por su exigencia histórica y moral: el reto de la memoria y el desafío de visibilizar el protagonismo histórico de la gente de abajo, de los sin historia y sin pasado relevante pero que se comprende mejor adjetivándolo. Porque ¿cómo no asociar al pasado de las víctimas el adjetivo por el que fueron violentadas? Y, en consecuencia, ¿cómo no adjetivar ese pasado concreto, el que conoció esa concreta persona que sufrió el abuso? (pasado republicano, pasado progresista, pasado liberal...). Se trata, por tanto, de hacer visible –también poniéndole adjetivos– el pasado invisible de los sin historia, la memoria de quienes la política y la ciencia –y el pasado como sujeto de la ciencia histórica– da por explicados. Sabemos que es función de la memoria histórica hacer visible lo que no tiene nombre, de desarchivar lo que el derecho da por institucionalmente archivado (Walter Benjamin), lo que no ha sido adjetivado o no lo ha sido de forma adecuada y recta y, por tanto, injusta.

El pasado –lo mismo que el presente– se construye también sobre olvidos, como advirtiera en 1882 Ernest Renan para la creación de una nación¹. Sobre olvidos a los que asimismo se le ponen adjetivos². Porque hay olvidos «involuntarios», exclusivos de las personas, olvidos necesarios ya sea por la exigencia inconsciente de olvidar ya sea porque se recuerda en función de la huella dejada o del interés de presente o de futuro; también hay olvidos «voluntarios», «deliberados» o «ventajosos», derivados de la desimplicación consciente con la experiencia vivida que se echa al olvido por temor a sus potenciales consecuencias. En todos estos casos el olvido voluntario o deliberado es un olvido impuesto por la persona o por el grupo, o por ambos, sin que medie acuerdo explícito. Pero existe también el olvido «forzado», requerido desde el exterior de las personas y de los grupos, un olvido impuesto desde fuera del sujeto, olvido «represivo» que obliga a nuevos aprendizajes; aunque también se ejerce el olvido forzado mediante una política institucional de olvido que no tiene por qué recurrir a la represión expresa. Incluso se habla de olvido «positivo» y de olvido «negativo», acepciones con las quiero conectar la adjetivación del pasado que me parece más ambiciosa por serlo más deseable.

El sentido de recordar, la importancia de indagar en la memoria y de investigar –y adjetivar– el pasado, es lograr que sea útil, conseguir, dado el caso, el olvido positivo, que se consigue cuando se conoce el pasado, se reflexiona sobre él por más sombrío que sea, se le adjetiva adecuadamente, se asimila y se incorpora

¹ Ernest Renan, *¿Qué es una nación? ¿Qu'est-ce qu'une nation?*, Madrid, Edic. Sequitur, 2001, p. 34.

² Juan Manuel Fernández-Soria, «Usos y dimensión moral de la memoria y del olvido en la historia de la educación», *Sarmiento*, Núm. 10 (2006) pp. 25-58.

voluntariamente a nuestra consciencia. Esta es la manera de someter el pasado y de no ser dominados por él. Como seres de memoria que somos, ya como historia-dores, ya como personas o como ciudadanos, o aunando todas estas condiciones, no nos es dado ignorar el pasado, antes, al contrario, tenemos la obligación de estudiarlo, de conocerlo, de recordarlo, de traer a la consciencia lo olvidado, para examinarlo a la luz de nuestro sistema de valores –este es, quizá, el problema, dado el disenso axiológico– y poder así acceder al olvido positivo, ese olvido voluntario y sosegado, al que nos hemos enfrentado, conocido y reconocido, y al que hemos aceptado para que oriente nuestro futuro. Ese olvido consciente, olvido positivo, ya no tiene el poder de inquietar ni de impedir la convivencia; al contrario, encierra posibilidades de construir un futuro mejor. Y es que de nada sirve el anclaje permanente en el recuerdo o en el pasado que, por calificarlo equivocadamente o equívocamente, no construye. El futuro –dijo W. Brandt– no pertenecerá a quienes estén atrapados por el pasado. Si recordamos es, en palabras del Jean-Pierre Changeux, «para actuar ‘mejor’, con más sabiduría y prudencia, a fin de elaborar concertadamente un proyecto de convivencia que no reedite los errores de un pasado trágico que atormenta nuestra memoria»³.

Entonces, ¿cuál es el adjetivo con el que se debería caracterizar el pasado? ¿Cómo cabría adjetivarlo? Esto es importante, como decía, sobre todo si se quiere adjetivar el presente con epítetos del pasado. El pasado digno de recuerdo es el que construye, el pasado «edificante», el pasado «constructor de puentes». El pasado y la memoria son provechosos si conectan con el presente y el futuro. El pasado que construye⁴, el pasado –y la memoria positiva– además de arrojar luz y verdad sobre él, reconoce, renombra y readjetiva, restaurando su propia historia, su identidad, que lo engrandece. El pasado que no construye, el pasado erróneamente adjetivado, que necesita nuevas miradas disipadoras de las sombras que intencionadamente se arrojan sobre él, la memoria negativa, es decir, la que se utiliza como arma arrojadiza, la que aún exige venganza y guarda rencor, la que atasca a las personas, a los grupos sociales y a la sociedad en el pasado irrecuperable e inmóvil, ese pasado intencionada e innecesariamente adjetivado, ese recuerdo, es estéril y daña la salud común, la liberación social. Porque si hay salvación –salud– es desde el conocimiento y desde el reconocimiento. Desde el conocimiento, indagando en el pasado histórico con sabiduría, es decir, con razón y ciencia, sin intereses espurios de la índole que sean; y desde el reconocimiento, reconstruyendo el pasado como tiempo histórico y el pasado de las personas concretas, las historias de vida de los

³ Jean-Pierre Changeux, «Definición de la memoria biológica», en *Academia Universal de las Culturas, ¿Por qué recordar? Foro Internacional Memoria e Historia 1998*, Barcelona, Granica, 2002, p. 20.

⁴ Rosa María Alberdi escribe sobre «la memòria que construeix» (Rosa María Alberdi, «Homenatge a M. Àngels Custey. La memòria que construeix», en Santi Vila (coord.): M. Àngels Custey, Figueres, Ajuntament de Figueres, 2002, cit. en Santi Vila, *Elogi de la Memòria. Records, silencis, oblits i reinvençions*, València, Edicions 3 i 4, 2005, pp. 141-142).

injustamente olvidados e inmoralmemente adjetivados. El historiador tiene una obligación ética con ese pasado y con esas historias personales, las historias de los sin nombre y sin adjetivos; pero la tiene no solo rectificando errores y reparando abusos, sino también recordando lo que hizo excepcionales y únicos a ese pasado y a esas personas, aquello por lo que son ejemplares y motivo de inspiración. Convertir el pasado y la memoria en presente y en futuro deseables es lo que los convierte en constructores, y con ellos tenemos una innegable responsabilidad, una ineludible obligación moral también como ciudadanos y como personas individuales.

Nos interesan el pasado y la memoria que se proyectan a la esfera pública y sirven para comprender nuevas situaciones en otros contextos y con otros protagonistas, de las que se extrae una lección generalizable. Es en este caso cuando el pasado, al convertirse en acción para el presente, deviene en liberador y constructivo; adquiere –como desea para la memoria el filósofo e historiador Tvetan Todorov– un carácter ejemplar que permite utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar sus lecciones y separarse del yo para ir hacia el otro...⁵ Por supuesto que de nada sirve a largo plazo el pasado adulterado, como tampoco sirve de nada permanecer anclado en el trauma, salvo para impedir el progreso hacia el futuro deseable. Si se utiliza el pasado, sus conmociones y dramas, no para explicar sino para dar sentido al presente, quizá nos estemos privando, como ciudadanos y seres políticos, de construir nuestro presente y nuestro futuro desde ahora, pues es en el ahora donde reside la política. Esto es lo que lleva a Manuel Cruz a reivindicar la necesidad no sólo de defender el pasado sino también de defendernos de él; de ese pasado que seleccionan los medios de comunicación o las instituciones o los políticos o los mismos mandarines de siempre, como «el» pasado a recordar⁶.

El pasado, como la memoria, es un instrumento de dominio porque puede ser manipulado tanto «en función de intereses a los que sirve» como de «las ilusiones que alimenta»⁷. Y la primera forma de manipulación es adjetivándolos de forma espuria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHANGEUX, J.P. «Definición de la memoria biológica», en *Academia Universal de las Culturas, ¿Por qué recordar? Foro Internacional Memoria e Historia 1998*, Barcelona, Granica, 2002, pp. 15-20.
- CRUZ, M. *Las malas pasadas del pasado. Identidad, responsabilidad, historia*, Barcelona, Ediciones Anagrama, 2005.
- DUBY, G. *Diálogo sobre la Historia*. Madrid, Alianza Editorial, 1988, p. 75.

⁵ Tvetan Todorov, *Los abusos de la memoria*. Barcelona, Paidós, 2000, pp. 30-32.

⁶ Manuel Cruz, *Las malas pasadas del pasado. Identidad, responsabilidad, historia*, Barcelona, Ediciones Anagrama, 2005, pp. 125 y 170.

⁷ George Duby, *Diálogo sobre la Historia*. Madrid, Alianza Editorial, 1988, p. 75.

FERNÁNDEZ-SORIA, J.M. «Usos y dimensión moral de la memoria y del olvido en la historia de la educación», *Sarmiento*, Núm. 10 (2006) pp. 25-58.

RENAN, E. *¿Qué es una nación? ¿Qu'est-ce qu'une nation?*, Madrid, Edic. Sequitur, 2001.

TODOROV, T. *Los abusos de la memoria*. Barcelona, Paidós, 2000.

VILA, S. *Elogi de la Memoria. Records, silencis, oblits i reinvencions*, València, Edicions 3 i 4, 2005.

MOBILITE ETUDIANTE EN EUROPE

WILLEM FRIJHOFF

Erasmus University Rotterdam

willem.frijhoff@gmail.com

*In laudem professoris Josephi Mariae Hernández Díaz amici perlonge carissimi
et cathedratici celeberrimae ac antiquissimae academiae Salmantinae
in regno Hispaniae scripsit ac dedicavit Guilielmus Frijhoff
professor emeritus universitatis Erasmiana Roterodami*

LA MOBILITÉ DES ÉTUDIANTS et des professeurs firent de l'université depuis ses débuts au XI^e siècle un instrument important de la civilisation commune en Europe, grâce aux conditions qui assuraient une culture intellectuelle durable partagée par toute la chrétienté : une langue scientifique unique (le latin), des structures, cursus et méthodes d'enseignement semblables partout, la validité universelle des diplômes, la reconnaissance européenne du statut des universités, la circulation des savoirs et l'ouverture des frontières, et souvent le statut privilégié des étudiants. Les échanges intellectuels ont pris au cours des siècles des formes variables, telles que la mobilité étudiante, le grand tour, le commerce des livres, les contacts épistolaires dans la République des Lettres, la sociabilité savante dans les académies puis les associations, et maintenant dans les conférences et congrès, les revues scientifiques et l'Internet. Mais le monde scientifique a toujours conservé un sens intime de son unité foncière.

Des images fortes ont ancré la mobilité étudiante dans la mémoire européenne, tels les *clerici vagantes*, ces jeunes clercs voyageant au Moyen Âge d'un lieu d'études à l'autre, immortalisés dans les *Carmina Burana* de Carl Orff, ou plus récemment dans la saga reconstituée par Emmanuel Le Roy Ladurie des trois membres de la

famille Platter de Bâle, étudiants voyageurs infatigables et observateurs aigus des pays qu'ils traversaient. Le souvenir s'est tout particulièrement fixé sur le savant humaniste Érasme de Rotterdam (1466/69-1536), dont la vie et la carrière sont liées à plusieurs grandes universités : Paris, Louvain, Cambridge, Turin, Bâle, Fribourg en Breisgau. Ce cosmopolite de vocation est devenu l'emblème du programme européen de mobilité universitaire établi en 1987. Dans tous les pays de l'Europe une grande variété de lieux de mémoire rappelle la mobilité étudiante, telles les armoiries des étudiants étrangers dans l'Archiginnasio de Bologne, les collèges de résidence de Paris, la Pierre Levée de Poitiers représentée pleine de graffiti d'étudiants flamands sur une célèbre gravure du xv^e siècle par Joris Hoefnagel, les images des rites pluriséculaires d'initiation pratiqués par les étudiants à Salamanque ou par les associations d'étudiants germaniques à Rome et ailleurs, ou les plaques commémoratives apposées sur leurs lieux d'accueil par les descendants des étudiants expatriés pour des raisons confessionnelles, politiques ou idéologiques : Tchèques hussites, Irlandais catholiques, Anglais puritains, Hongrois et Roumains calvinistes, Français huguenots, jeunes polonais combattant pour la liberté nationale, et aux xix^e et xx^e siècles intellectuels libéraux, anarchistes ou marxistes. Ces multiples lieux de mémoire nous rappellent que la mobilité étudiante fut tantôt un mouvement volontaire, tantôt un exil forcé, mais toujours une aventure intellectuelle qui eut des conséquences pour les rapports internationaux et la civilisation européenne d'ensemble.

La mobilité étudiante peut être définie comme un voyage d'études – exclusivement masculin jusque vers la fin du xix^e siècle – qui conduit des étudiants soit à une école supérieure ou université hors de leur territoire d'origine ou leur pays de résidence, soit à plusieurs écoles à la suite. Normalement elle concerne des jeunes gens en âge scolaire, avant l'entrée dans une carrière professionnelle, soit approximativement entre 18 et 25 ans – mais les exceptions étaient nombreuses. Connue dès le Moyen Âge sous le vocable *peregrinatio academica*, elle se distingua à l'époque moderne peu à peu du 'voyage éducatif' des jeunes bourgeois (tels les fils des marchands néerlandais enrichis) par son objectif plus large, réalisé soit dans la *Kavaliersreise* des jeunes nobles germaniques, soit dans le 'grand tour' des aristocrates britanniques et nordiques – jeunes adultes souvent déjà formés partant à la découverte de la culture de l'Europe antique et méditerranéenne –, soit encore dans le voyage d'instruction des nobles italiens eux-mêmes, sans oublier les Espagnols qui, cependant, se contentaient le plus souvent d'un tour à l'intérieur de la péninsule luso-hispanique. Elle se distingue, d'autre part, du voyage de formation professionnelle des compagnons artisans (tel le Tour de France), des artistes (vers l'Italie), ou des apprentis négociants, caractérisé par une formation sur le tas sous la responsabilité directe d'un maître individuel.

La mobilité étudiante ne s'inscrit pas toujours dans un contexte d'échanges. En fait, deux facteurs ont conduit à des migrations étudiantes massives en sens unique:

l'absence d'enseignement supérieur dans le territoire d'origine, et les contraintes politiques, confessionnelles, idéologiques, culturelles ou ethniques. C'est le premier facteur qui à l'origine déterminait la mobilité étudiante dans la moitié nord de l'Europe. Au nord des Alpes, seule Paris (avec ses rejetons Orléans et Angers nés en 1229-31 de sécessions par des étudiants protestataires) et Oxford (avec Cambridge né en 1209-14 pour la même raison) fonctionnaient comme *studium generale*, c'est-à-dire université de plein droit dispensant des diplômes valables dans toute la chrétienté, puis Salamanque à partir de 1218/19, reconnue par bulle pontificale en 1255. Jusqu'à la fondation d'universités à Prague (1347), Cracovie (1364), Vienne (1365) et Cologne (1388), l'immense territoire de l'Europe centrale et septentrionale était donc obligé de s'orienter sur ces quelques institutions ou celles de l'Europe méditerranéenne, principalement Paris pour la théologie, Bologne puis aussi Salamanque et Coimbra pour le droit, Montpellier et Padoue pour la médecine. Vers 1500, cependant, chaque monarchie d'une certaine importance en Europe avait sa propre université, y compris l'Écosse, le Danemark et la Suède. Dorénavant, d'autres facteurs allaient déterminer l'expansion ou les limites de la mobilité étudiante. Tel le désir des princes absolutistes de contrôler la formation ou la foi de leurs sujets ou de créer des administrations efficaces et fiables, tout en minimisant le risque de se retrouver avec un surnombre d'intellectuels, potentiellement dangereux parce que frustrés d'un avenir à la hauteur de leurs études. Ou l'influence des circuits d'enseignement préexistants ou de niveau préliminaire tels celui des Jésuites ou d'autres congrégations enseignantes. Ou encore celle des acteurs des Réformes anglicane, catholique, luthérienne et calviniste qui créaient des circuits confessionnels privilégiés, voire propres à leurs communautés. Wittenberg, Genève ou Utrecht recrutaient bien au-delà des frontières mais dans une même confession. Les orthodoxes, dorénavant sous domination musulmane, rejoignaient eux aussi le camp de la mobilité, tout comme les Russes allaient l'utiliser à partir du XVIII^e siècle pour l'occidentalisation de leur pays.

En fait, seules les universités les plus anciennes, celles de Paris et de Bologne remontant au-delà du XIII^e siècle, et peut-être Padoue dans la République de Venise au XV^e siècle, ont connu un recrutement véritablement pan-européen, mais essentiellement avant la fin du Moyen Âge. Dans toutes les autres universités, même réputées telles qu'Oxford, Orléans, Salamanque, Prague ou Louvain, le recrutement demeurait essentiellement national voire régional, souvent surveillé étroitement par les autorités politiques, et la mobilité étudiante y jouait un rôle numériquement réduit. Les étudiants étrangers, aussi rares qu'il ont pu y être, y restaient quand-même très visibles par leur présence ostentatoire, leurs coutumes nationales fièrement maintenues, et souvent aussi leurs habits et privilèges. Dans mainte université européenne ils se regroupaient dans les 'nations' universitaires, structures autogérées de longue durée assurant l'organisation, l'accueil, et surtout la sociabilité des étudiants provenant d'une aire géographique plus ou moins large,

comme la nation anglo-allemande à Paris, les nations germaniques à Bologne, Padoue, Sienna, Orléans ou Bourges, ou encore la nation polonaise à Prague.

Aux xv^e et xvii^e siècles la mobilité des jeunes élites intellectuelles s'accroît de nouveau par l'accès des bourgeoisies montantes au savoir. Mais elle adopte des circuits plus ou moins stéréotypés, parallèlement au grand tour. Selon la définition de Thomas Erpenius (1631) la pérégrination se dote alors d'une visée sextuple : découvrir la langue, le pays, la religion, l'histoire, les mœurs et les grands hommes. L'étudiant part seulement de chez lui après avoir achevé son curriculum de base. Il suit pendant son voyage quelques cours supplémentaires, prend des leçons pratiques de langue, de musique ou d'équitation, et se fait attribuer un grade, plus prestigieux et bien souvent moins cher que chez lui. Dès le xviii^e siècle, la mobilité étudiante change insensiblement : elle se restreint nettement sous l'influence de l'absolutisme qui se méfie des influences étrangères et interdit les échanges incontrôlés. En même temps, elle devient davantage un objet de choix individuels, axés plus sur l'acquisition rapide d'un savoir précis et disciplinaire que sur une longue éducation générale. C'est l'époque des grands savants qui attirent des foules de l'Europe entière, tels Boerhaave à Leyde et les spécialistes de sciences politiques en Allemagne, puis au xix^e siècle les célèbres cliniciens à Paris.

Mais il fallait attendre le grand remue-ménage des décennies révolutionnaires pour que le paysage universitaire européen fût organisé sur de nouvelles bases. Dès lors un nouveau centre d'attraction se dessinait : l'Allemagne, où dès le xviii^e siècle les meilleures universités de l'Europe s'étaient profilées et où les sciences naturelles et physiques prirent un essor formidable jusqu'à la Première Guerre Mondiale. Le modèle universitaire de la communauté de recherche introduit par Wilhelm von Humboldt à Berlin (1810) fut repris un peu partout en Europe grâce à la mobilité étudiante, sans même parler des jeunes venus de l'Amérique et des colonies. Toutefois, la genèse de systèmes éducatifs nationaux assez fermés au xix^e siècle, avec sélection à l'entrée et concours de recrutement, réduisit fortement la mobilité étudiante ordinaire. Dorénavant, les étrangers cherchaient les centres de recherche et instituts particuliers, les séminaires et spécialismes. Des institutions spécialisés modèles comme la Royal Infirmary d'Édimbourg (1729), la Bergakademie à Berlin (1770), l'Académie de chirurgie (1731), l'École polytechnique (1795), l'École de droit (1804), les Écoles normales supérieures ou l'École pratique des hautes études (1868) à Paris ne furent pas seulement des centres d'attraction internationaux mais contribuaient aussi à créer des modèles européens d'enseignement et de recherche.

Globalement, la mobilité étudiante a depuis toujours suivi un double mouvement préférentiel : soit du nord au sud, du monde anglo-saxon, germanique, scandinave et balte vers les pays méditerranéens, berceau de la civilisation antique et de l'humanisme ; soit d'est en ouest, de l'Europe centrale et orientale vers les pays atlantiques, reconnus foyers d'innovation littéraire, médicale et scientifique. Les étudiants de l'Europe du Sud n'ont que très rarement traversé les Alpes ou les

Pyrénées, pour des raisons autant culturelles que confessionnelles. Si Rome a pu affirmer à l'époque moderne sa position centrale dans les réseaux de formation de la Réforme catholique, doublée d'un réseau international d'universités jésuites, d'une façon générale la mobilité étudiante a contribué à réaliser la *translatio studii*, c'est-à-dire le transfert du centre névralgique de la science et des innovations du Sud de l'Europe vers le Nord. Mais même les universités les plus novatrices, telles que Leyde (1575), Halle (1693) ou Göttingen (1737), recrutaient dans une aire restreinte. Aux XIX^e et XX^e siècles, ces grands mouvements se confirment, en accentuant encore le mouvement Est-Ouest. En créant dans le cadre de la formation permanente le Programme Erasmus (*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*, 1987), la Commission Européenne a voulu homogénéiser la mobilité étudiante à l'intérieur de l'Europe, parallèlement à la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et la généralisation progressive des parcours disciplinaires et du système de crédits (ECTS). Ce programme a mobilisé depuis ses débuts près de deux millions d'étudiants, le taux annuel se situant entre 1 et 2% de la population étudiante européenne.

BIBLIOGRAPHIE

RÜEGG, W. (general editor), RIDDER-SYMOENS, H. de (editor), «A History of the University in Europe», 3 vols., England, Cambridge University Press, 1992, 1996, 2004 [trad. en allemand, espagnol, portugais]. Couvre l'histoire des universités jusqu'en 1945.

REFLEJOS Y PARADIGMAS EDUCATIVOS EN «DON QUIJOTE DE LA MANCHA»

FERNANDO E. GÓMEZ MARTÍN
Universidad de Salamanca
fereug@usal.es

FRECUENTEMENTE gustamos acercarnos a los grandes escritores en busca de ideas que enriquezcan nuestro acervo cultural. El ensanchamiento intelectual puede provenir por medio de la exposición sobria, razonada, y acaso crítica, del autor, pero también podemos llegar a las ideas expuestas a través de los prismas burlones o los montajes estéticos de diverso tipo utilizados. De una u otra manera, en sus páginas queda reflejada la época vivida por el escritor, junto a sus reflexiones, su visión de la vida y sus propuestas, expresadas directa o indirectamente, de modo llano o metafórico.

«Don Quijote de la Mancha» acoge un rico compendio de ideas en el que podemos degustar la enorme riqueza del universo cervantino. Sus páginas nos ofrecen máximas educativas, consignas formativas, referencias académicas –sobre la escuela y la universidad–, y reflexiones sobre la lengua, ya sea en torno a su inadecuado uso y sus deformidades, ya en torno al valor y sabiduría que encierran las palabras; el mundo de los refranes y sentencias constituye en ejemplo paradigmático.

En suma, la realidad cultural aparece a lo largo de la gran novela de Cervantes. Sus personajes se encargan de dejar caer expresiones e ideas que conforman un entramado, no solo lúdico-literario, sino testimonial de una época, que podemos apreciar como espejo de su tiempo, más allá del filtro o la tramoya artística creada por su autor. Podemos decir que diversos aspectos temáticos van quedando sembrados en los numerosos capítulos que componen «Don Quijote de la Mancha».

Un abundante número de páginas recoge la filosofía de la caballería andante, pero, además, dualidades diversas como las contrastadas entre el alma y el cuerpo, entre el pragmatismo y el idealismo, entre el buen y el mal gobierno, y oposiciones de gobernados y gobernadores, de cristianos y moriscos... surgen también como motivos de reflexión. La espiritualidad, la honestidad, la pobreza, la humildad, el amor, el matrimonio y la ingratitud son otros puntos de interés.

Los hijos y la educación constituyen un sugestivo leitmotiv en la obra cervantina. Los preceptos y consejos –sobre urbanidad, comportamientos, hábitos o costumbres–, los contenidos sociales –necesidad, trabajo, cohecho– o los razonamientos sobre la lengua –nombres arábigos– son materias igualmente presentes. Los discursos de la edad dorada y de las armas y las letras, con los contrastes entre el soldado y el estudiante, se erigen en páginas especialmente celebradas.

Repasemos algunas muestras significativas sobre ideas, actitudes y comportamientos del ser humano. Centrándonos en la educación, es oportuno reparar en las palabras que preceden a la presentación de la poesía como *una doncella tierna y de poca edad y en todo extremo hermosa*¹.

En relación con las advertencias que se prodigan a lo largo de la novela, merece especial atención el capítulo XLII de la segunda parte. Sancho reconoce ante el duque su escasez de conocimientos, pues no sabe el abecé, aunque no deja de «tener el *Christus* en la memoria». Luego, recibirá, encerrado con don Quijote en su aposento, los numerosos consejos de su particular ‘Catón, que quiere aconsejarle y ser norte y guía que le encamine y saque a seguro puerto de este mar proceloso donde va a engolfarse, que los oficios y grandes cargos no son otra cosa sino un golfo profundo de confusiones’: temer a Dios, conocerse a sí mismo, ser humilde y virtuoso, mostrarse acogedor, enseñar y adoctrinar a la esposa, compadecerse del pobre, descubrir la verdad, evitar la rigurosidad con el delincuente y la injuria con el enemigo, ser misericordioso... Teniendo en cuenta estos y otros preceptos, Sancho logrará fama eterna, tendrá sus premios colmados, su felicidad será indecible, perpetuándose en hijos y nietos, y alcanzará la paz y beneplácito de las gentes, según le asegura el caballero andante.

Los *consejos segundos que dio don Quijote a Sancho Panza* en el capítulo siguiente (XLIII) conforman un breve catálogo de normas sobre urbanidad, comportamientos, uso de la lengua, hábitos y costumbres. El aseo personal, la comida y la bebida, la vestimenta propia y de los criados, el sueño, la compostura, la monta

¹ A los padres toca el encaminarlos desde pequeños por los pasos de la virtud, de la buena crianza y de las buenas y cristianas costumbres, para que cuando grandes sean báculo de la vejez de sus padres y gloria de su posteridad; y en lo de forzarles que estudien esta o aquella ciencia, no lo tengo por acertado, aunque el persuadirles no será dañoso, y cuando no se ha de estudiar para *pane lucrando*, siendo tan venturoso el estudiante que le dio el cielo padres que se lo dejen, sería yo de parecer que le dejen seguir aquella ciencia a que más le vieren inclinado; y aunque la de la poesía es menos útil que deleitable, no es de aquellas que suelen deshonrar a quien las posee. (Segunda parte, capítulo XVI, pág. 666)

a caballo o las negativas disputas sobre linajes son motivos que se suceden en los razonamientos de don Quijote. Los consejos sobre los comportamientos en la mesa (*Ten cuenta, Sancho, de no mascar a dos carrillos ni de erutar delante de nadie*) dan lugar a los quiméricos deseos del caballero andante en el aleccionamiento sobre el buen uso del lenguaje (*Eso de erutar no entiendo —dijo Sancho*). A la corrección del vocablo siguen, luego, reiteradas advertencias de don Quijote sobre la propensión de Sancho al uso desmedido de refranes².

La importancia de la lectura y la escritura, el dominio adecuado de las letras, el uso de la diestra al escribir y la propia firma son aspectos recogidos a continuación en el deseo de don Quijote por alfabetizar y culturizar adecuadamente al futuro gobernador de la ínsula³.

Don Quijote amonesta, en fin, a Sancho por no poner en práctica el *buen callar*, y sí el *mal hablar* y el *mal porfiar*. El capítulo siguiente (XLIV) nos dice que el caballero andante, en la tarde del mismo día que desgranó los consejos a Sancho, *se los dio escritos, para que él buscase quien se los leyese*.

El capítulo LVII nos presenta a Sancho emocionado, tras recibir las cartas enviadas por su mujer de manos de la duquesa, y contento por el agradecimiento que Teresa Panza ha tenido con ella al enviarle bellotas, acción que no puede tacharse de cohecho, dejando limpia su honestidad. Las palabras pronunciadas por el escudero pueden ser consideradas como reflejo del pensamiento de la época y del propio autor, si consideramos los episodios vividos. Como en tantas creaciones, la trama argumental y las ideas de los personajes rezuman reflexiones que bullen en la mente del escritor, fruto de sus propias experiencias.

² — *Erutar* diré de aquí adelante —respondió Sancho—, y a fe que no se me olvide.

— También, Sancho, no has de mezclar en tus pláticas la muchedumbre de refranes que sueles, que, puesto que los refranes son sentencias breves, muchas veces los traes tan por los cabellos, que más parecen disparates que sentencias. (Segunda parte, capítulo XLIII, pág. 872)

³ — Señor —respondió Sancho—, bien veo que todo cuanto vuestra merced me ha dicho son cosas buenas, santas y provechosas, pero ¿de qué han de servir, si de ninguna me acuerdo? Verdad sea que aquello de no dejarme crecer las uñas y de casarme otra vez, si se ofreciere, no se me pasará del magín; pero esotros badulaques y enredos y revoltillos, no se me acuerda ni acordará más de ellos que de las nubes de antaño, y, así, será menester que se me den por escrito, que, puesto que no sé leer ni escribir, yo se los daré a mi confesor para que me los encaje y recapacite cuando fuere menester.

— ¡Ah pecador de mí —respondió don Quijote—, y qué mal parece en los gobernadores el no saber leer ni escribir! Porque has de saber, ¡oh Sancho!, que no saber un hombre leer o ser zurdo arguye una de dos cosas: o que fue hijo de padres demasiado de humildes y bajos, o él tan travieso y malo, que no pudo entrar en él el buen uso ni la buena doctrina. Gran falta es la que llevas contigo, y, así, querría que aprendieras a firmar siquiera.

— Bien sé firmar mi nombre —respondió Sancho—, que cuando fui prioste en mi lugar aprendí a hacer unas letras como de marca de fardo, que decían que decía mi nombre; cuanto más que fingiré que tengo tullida la mano derecha y haré que firme otro por mí, (Segunda parte, capítulo XLIII, pág. 874)

El capítulo LXVII, centrado en la resolución adoptada por don Quijote de seguir la vida pastoril, recoge la idea del caballero andante sobre la posibilidad de ser *desamorado, pero no puede ser, hablando en todo rigor, que sea desagradecido*. Este capítulo, a propósito de la palabra *albogues*, presenta al protagonista la oportunidad de dar una lección sobre las palabras de origen morisco. Don Quijote, quien por algo es poeta, aprovechará, como su propio creador, la historia caballerescas para ejercer la educación y la enseñanza a lo largo de las páginas.

Antes de proseguir con otras páginas de la segunda parte de la novela, detengámonos en el capítulo XXV de la primera parte. En él, ante la carencia de papeles, discurre don Quijote sobre los modos de plasmar la carta a Dulcinea —y también la libranza pollinesca de Sancho—. Las hojas de los árboles, las tablitas de cera o el librito de memoria serán las posibles soluciones, a imitación de los antiguos. Ya la trasladarán a *papel, de buena letra, en el primer lugar que hallares donde haya maestro de escuela de muchachos, o, si no, cualquiera sacristán, pero no se la des a trasladar a ningún escribano, que hace letra procesada, que no la entenderá Satanás*. Tras las consideraciones sobre la credibilidad y la firma de la carta, don Quijote afirma, libre de preocupaciones, que *Dulcinea no sabe escribir ni leer y en toda su vida ha visto letra mía ni carta mía*, pues sus amores son platónicos y no se extienden *más que a un honesto mirar*; en doce años que la quiere más que a la lumbre de sus ojos no la ha visto cuatro veces.

Materiales de escritura, relación de personas letradas con buena caligrafía (advirtamos la oposición establecida entre maestros de escuela y sacristanes, por una parte, y escribanos, por otra) y analfabetismo son tres aspectos destacables en esta página cervantina. En el mismo capítulo XXV, don Quijote cuenta a Sancho el *breve cuento* de la hermosa y rica viuda enamorada de un mozo motilón, cuando bien podía escoger, *como entre peras*, tantos maestros, entre otros muy buenos pretendientes.

Regresando ya a la segunda parte de la novela, hemos de considerar en primer lugar el capítulo V, para destacar las palabras que la mujer de Sancho dirige a su marido a fin de que, si ostenta el cargo de gobernador, advierta *que Sanchico tiene ya quince años cabales, y es razón que vaya a la escuela*, teniendo en cuenta que su protector, cura, le hará entrar en la iglesia. Por contraste, según el pensamiento secular, señala Teresa Panza el matrimonio como destino seguro para su hija.

Siguiendo el orden de la novela en esta segunda parte, recordemos los términos educativos presentes en el capítulo XLII (*abecé* y *Christus*, en relación con Sancho, y *Catón*, referido a don Quijote, como *norte* y *guía* del analfabeto escudero). En el capítulo XLIII, como ya tuvimos ocasión de ver a propósito de los consejos dados por don Quijote a Sancho, se suma la figura del confesor a la nómina de letrados que pueden ayudar al escudero a desentrañar la lengua escrita; recordemos igualmente cómo don Quijote señala la necesidad de la lectura y la escritura, así como las razones sociales o educativas que causan el analfabetismo, la condición

de zurdo, la carencia de firma y la mala caligrafía (*letras como de marca de fardo*); precisamente, las letras grandes y desgarradas fueron trazadas por Sancho siendo mayordomo de cofradía, lo que invita a considerar dicha condición (*prioste*) como modo de acercamiento a la alfabetización.

El capítulo XLVII presenta la llegada del correo, *sacando un pliego del seno*, que Sancho manda leer al mayordomo; el sobrescrito decía: *A don Sancho Panza, gobernador de la ínsula Barataria, en su propia mano o en las de su secretario*. Advertimos, así, que tanto el mayordomo como el secretario son figuras alfabetizadas que auxilian al iletrado Sancho en la tarea de la lectura.

En el antedicho capítulo aparece un personaje relevante en materia de estudios, pues muestra un elevado interés por la formación de sus descendientes, de modo que puedan ir superando los niveles o grados de enseñanza. Se trata del labrador viudo, padre de dos hijos: *el menor estudia para bachiller y el mayor para licenciado*. Su mujer, muerta por *un mal médico, que la purgó estando preñada*, no pudo darle el tercer hijo, que *pusiera a estudiar para doctor, porque no tuviera envidia a sus hermanos el bachiller y licenciado*, naturalmente si se tratara de un varón.

En el capítulo XLVIII asistimos al elogio que doña Rodríguez hace a don Quijote de su hija, destacando una vez más la figura del maestro en relación con la lectura y la escritura: *Canta como una calandria, danza como el pensamiento, baila como una perdida, lee y escribe como un maestro de escuela y cuenta como un avariento*.

El capítulo L nos ofrece un interesante diálogo entre el paje, Teresa Panza y Sanchica, centrado en la lectura de la carta de Sancho. Ante la dificultad de la tarea, el cura y el bachiller podrán sacar del apuro a esposa e hija, aunque no hará falta su ayuda pues el paje, que no sabe hilar, sí sabe leer. El párrafo centrado en la escritura de las cartas de Teresa pone fin al capítulo, reflejando de nuevo la estrecha relación de los letrados con el mundo del estudio y de la iglesia⁴.

El maridaje de escuela y religión está presente en las palabras que don Quijote utiliza para pintar las cualidades de San Pablo en el capítulo LVIII⁵. El estudio, unido a la discreción, otorgará a quienes a él se apliquen éxitos que se transformarán en el desempeño de cargos importantes, ostentando altas responsabilidades civiles o dignidades eclesiásticas, como sentencia el labrador del capítulo LXVI⁶.

⁴ (...) dio un bollo y dos huevos a un monacillo que sabía escribir, el cual le escribió dos cartas, una para su marido y otra para la duquesa, notadas de su mismo caletre, que no son las peores que en esta grande historia se ponen, como se verá adelante. (Segunda parte, capítulo L, pág. 937)

⁵ (...) caballero andante por la vida y santo a pie quedo por la muerte, trabajador incansable en la viña del Señor, doctor de las gentes, a quien sirvieron de escuelas los cielos y de catedrático y maestro que le enseñase el mismo Jesucristo. (Segunda parte, capítulo LVIII, pág. 987)

⁶ —Si el criado es tan discreto, ¡cuál debe de ser el amo! Yo apostaré que si van a estudiar a Salamanca, que a un tris han de venir a ser alcaldes de corte. Que todo es burla, sino estudiar y más estudiar, y tener favor y ventura; y cuando menos se piensa el hombre, se halla con una vara en la mano o con una mitra en la cabeza. (Segunda parte, capítulo LXVI, pág. 1057)

En fin, «Don Quijote de la Mancha» permite apreciar el valor concedido a la educación cuando el caballero andante habla de encaminar a los hijos. Ser norte y guía o desempeñar el papel de Catón, destilando numerosas normas para la vida, es una disposición constante en el protagonista. Por otro parte, la relevancia de los estudios queda patente en las palabras que sobre la formación de los hijos y la consecución de los distintos grados académicos pronuncia el labrador viudo.

Referencias a conductas que reflejan convicciones propias del autor o preocupaciones de época aparecen, por ejemplo, cuando don Quijote se refiere al hombre que es desagradecido o incurre en cohecho. La disertación sobre las palabras que comienzan por ‘al’ testimonia la conciencia sobre la historia de la lengua y la paralela atención a la educación y al idioma.

La importancia de la alfabetización es destacada en diversas páginas de la novela, sobresaliendo por defecto en Sancho Panza, su mujer y sus dos hijos, carentes de instrucción. Por contraste, las personas letradas están ligadas a los estudios y a la iglesia. En consecuencia, el realzado maestro de escuela, el bachiller, el secretario, el mayordomo y, también, el paje podrán sacar del apuro de leer y escribir cartas; el escribano, con su *letra procesada*, dificultará la lectura. En el ámbito religioso, la formación del ‘cura’ y del ‘confesor’ permitirán superar situaciones embarazosas a los iletrados; a los clérigos han de agregarse el sacristán y el prioste, o mayordomo de cofradía.

La sentencia del labrador incitando a *estudiar y más estudiar*, para alcanzar las metas, y la mención al Estudio salmantino –tantas veces encumbrado por Cervantes– para lograr los propósitos anhelados rubrican estos interesantes destellos que sobre la educación podemos apreciar en «Don Quijote de la Mancha».

CERVANTES SAAVEDRA, M. de, *Don Quijote de la Mancha*. Madrid, Real Academia Española-Asociación de Academias de la Lengua Española. Santillana Ediciones Generales, Alfaguara –Edición del IV Centenario–, 2004.

LA EDUCACIÓN COMO TEMA

ÁNGEL INFESTAS GIL
Universidad de Salamanca
infestas@usal.es

CON EL TÍTULO DE «LA EDUCACIÓN COMO TEMA», el primero de mayo de 1975 un grupo de enseñantes inició una novedosa colaboración en el periódico *El Adelanto de Salamanca*¹. Como no podía ser de otro modo, su origen y su desarrollo se explican en el contexto sociopolítico de la transición democrática en España, a cuya peculiaridad general, común a todo el país, se unían las circunstancias propias de cada provincia en un primer momento e, inmediatamente después, los diversos proyectos que definirían el Estado de las Autonomías. Desde esta perspectiva compleja Equipo Escuela, según se llamó a sí mismo el grupo iniciador hizo su presentación:

«Situados en una realidad geográfica de “esquina” con urgencias educativas sentidas en nuestras clases y a nuestro alrededor, venimos sintiendo la desconexión de nuestra labor y experiencia diarias, como causa del empobrecimiento, en muchas ocasiones, de nuestras perspectivas educacionales y de nuestro trabajo como educadores en el seno de la sociedad. Por esto varios de entre nosotros hemos contactado poniendo en común nuestras reflexiones y acciones. Pretendemos iniciar un camino que nos aproxime a muchos más compañeros y a cuantos lectores sientan interés por los problemas de la educación»².

¹ Esta iniciativa pudo continuar gracias a la amistosa acogida que Enrique de Sena, director del periódico, prestó a sus promotores. Sin compartir necesariamente sus ideas, siempre respetó escrupulosamente la libertad de expresión, aunque en ocasiones criticara abiertamente las consecuencias prácticas de algunas alternativas educativas propuestas.

² En adelante las citas de «La educación como tema» se referirán al nombre del artículo y a la fecha su publicación. 'Presentación' (1-5-1975).

Era necesaria y urgente una reflexión profunda sobre la escuela y debía ser colectiva. No lo decían expresamente, pero tras estas palabras subyacía una toma de postura ante el momento que vivían. La educación se estaba convirtiendo en un campo donde empezaban a enfrentarse dos modelos de sociedad. Uno conservador que vislumbraba los cambios que venían y se preparaba para mantener la hegemonía, si no la exclusividad, que había disfrutado durante décadas. Otro emergente que buscaba su afirmación en la implantación de una sociedad nueva, democrática. Ambos veían la educación como un elemento necesario para alcanzar su modelo de sociedad.

Con palabras medidas para evitar suspicacias, Equipo Escuela definió su postura en la presentación citada: «Entendemos la educación como un proceso unitario y global, basado en el trabajo colectivo, que capacite al educando para desarrollarse integralmente y para comprender y transformar la realidad en cada momento histórico».

1. EQUIPO ESCUELA

Los iniciadores de Equipo Escuela compartían una característica que les unía por encima de cualquier diferencia. Todos ellos pertenecían al movimiento educativo surgido de la obra del pedagogo francés Célestin Freinet, que en España estaba representado por la Asociación para la Correspondencia y la Imprenta. Escuela (A.C.I.E.S.) y que dos años más tarde, en 1977, pasó a llamarse Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (M.C.E.P.). Es interesante subrayar el alcance de esa decisión que iba más allá de un mero cambio de nombre y que puede ayudar a comprender tanto las dificultades que afrontaba la renovación educativa en general como el proyecto de escuela que promovía. Ambas denominaciones apuntaban a aspectos básicos de la obra de Freinet, como las dos vertientes de su pedagogía. En la primera se destacaban los aspectos técnicos de sus prácticas escolares, menos sospechosos de subversión para las autoridades educativas de entonces y, en consecuencia, tolerables. En el segundo se afirmaban explícitamente sus principios teóricos e ideológicos, cuyo mero enunciado habría provocado su rechazo oficial unos años antes.

Aunque ahora pueda resultar extraño, en un tiempo que se prolongó hasta mediados de los ochenta cualquier crítica al régimen suponía un riesgo serio sobre todo para los empleados públicos. Varios miembros del equipo lo eran y, como salvaguarda contra las represalias, el grupo acordó que los artículos más comprometidos aparecieran sin la firma de sus autores, bajo la responsabilidad exclusiva de los coordinadores de cada edición, que, obviamente, no debían presentar esa dependencia. Cuando el contenido no era políticamente arriesgado, sus autores verdaderos figuraban como coordinadores de la edición entera. Así resumía Equipo Escuela su experiencia durante los diez primeros años:

«En el momento de hacer un breve balance, hay que recordar que hemos sido tachados de todo (por ser suaves). Y esto hay que aplicárselo tanto a los franquistas de última hora, a sus herederos directos, a la UCD y al actual partido en el Gobierno, o a alguno de sus miembros. ¿Por qué? El lector podría adivinarlo. Por si acaso tenemos que decir, nuevamente con cierta dignidad, que hemos procurado no casarnos con nadie, que durante esta larga transición de diez años hemos defendido una escuela pública de calidad, nos hemos opuesto a las concentraciones escolares como defensa de la escuela rural, hemos apostado por la renovación pedagógica y los movimientos que la promueven, han salido a la luz deficiencias y problemas. Con modestia, pensamos que en algo hemos contribuido a mejorar la escuela y la educación en Salamanca y en Castilla y León»³.

Gracias a esas cautelosas medidas, es posible reconstruir ahora con exactitud la composición del grupo y desde ahí esbozar los diversos períodos que marcaron la historia de «La educación como tema», si bien en sus últimos años también influyeron otras circunstancias que se verán más adelante. En esa breve, pero fecunda historia, se pueden distinguir los siguientes períodos a partir los coordinadores del equipo:

1. 1975, *mayo–1977, junio*: Daniel del Amo, Alfonso Caballero, Antón Costa, Emilia Corral, Miguel Grande, Joaquín Iglesias, Ángel Infestas, Alfonso del Rey y José Luis Sevillano.
2. 1977, *octubre–1979, marzo*: Luis Blanco, José Bueno, Alfonso Caballero, Cipriano González, Miguel Grande, Joaquín Iglesias, Ángel Infestas y Pilar Martín.
3. 1980, *diciembre–1982, julio*: Daniel del Amo, Miguel Grande, María Ángeles Heras, Inés Hernández, José María Hernández, Joaquín Iglesias, Ángel Infestas, Juan José Rodríguez, Mari Leo Rodríguez y Jesus Rosel.
4. 1982, *noviembre*. Miguel Grande, María Ángeles Heras, José María Hernández, Joaquín Iglesias, Juan José Rodríguez y Mari Leo Rodríguez.

A medida que se creaban espacios democráticos, la presión de las autoridades sobre los discrepantes disminuyó, sin desaparecer del todo. Desde 1980 la autoría colectiva de Equipo Escuela quedó reservada a la presentación de cada edición, que mantenía la línea editorial. Los demás miembros del equipo firmaban sus artículos, tal como venían haciendo los colaboradores externos desde el principio.

En 1985 se jubiló Enrique de Sena, el director de *El Adelanto*, y las condiciones de colaboración del equipo cambiaron profundamente. En octubre de ese mismo año «La educación como tema» pasa a llamarse simplemente «Educación» y, tres meses más tarde, desaparece la referencia a Equipo Escuela como coordinador de

³ «Equipo Escuela: diez años en la brecha», Presentación 9 de mayo de 1985.

la publicación, se abre a otros colaboradores y se crea una sección extensa dedicada a la universidad.

En el último curso de su existencia (noviembre de 1990-junio de 1991) los nuevos coordinadores cambian definitivamente la orientación de la «Hoja» y, manteniendo el encabezamiento de «Educación», la convierten en un revoltijo de noticias relativas a «Colegios/Idiomas/Lecturas/Ocio/Ideas/Actividades/Noticias/Opiniones», donde todavía se pueden encontrar algunos artículos de antiguos miembros del Equipo Escuela.

2. LOS TEMAS DE EDUCACIÓN

Durante dieciséis años Equipo Escuela abordó los principales problemas de la educación en Salamanca enmarcándolos en contextos de referencia más amplios y necesarios como era la incipiente autonomía de Castilla y León y, sobre todo, la transformación de un país que reconstruía sus estructuras en clave democrática tras cuarenta años de dictadura. Las 315 ediciones de «La educación como tema» proporcionan un material valioso para comprender los cambios educativos que se produjeron tal como los transmitieron sus protagonistas en testimonios individuales y colectivos. Una lectura somera demuestra hasta qué punto se lograron los objetivos iniciales del Equipo, cuando proponía «convertirse en Asamblea de Equipos (de padres, maestros y alumnos) que expusieran sus propuestas, sus esquemas, sus concepciones, su práctica»⁴.

De hecho, junto a las colaboraciones de Equipo Escuela, aparecen muchas otras aportadas principalmente por los miembros de A.C.I.E.S./M.C.E.P. de Salamanca, por padres de alumnos y por compañeros comprometidos con la Escuela Nueva en otros movimientos de renovación educativa, sin que falten las críticas y puntualizaciones que algunas veces les hicieron llegar las autoridades.

Como resulta imposible comentar la riqueza y la amplitud de su contenido en este breve artículo, se ofrece a continuación una tabla con los resultados de un análisis resumido. Los principales temas abordados en la «Hoja» aparecen agrupados en categorías generales y situados en los seis períodos determinados de acuerdo con las notas históricas anteriores.

⁴ Presentación 26 de junio de 1975.

Categorías temáticas por períodos
(frecuencias y porcentajes)

	1975-77		1978-79		1980-82		1983-85		1986-88		1989-91		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Pedagogía del siglo XX</i> (autores, movimientos, alternativas)	42	27,3	6	8,7	6	6,5	8	4,29	12	4,7	17	17,3	87	10,2
<i>Experiencias escolares</i> (prácticas de la Escuela Nueva)	11	6,2	4	5,8	11	11,8	24	14,6	33	12,9	12	12,2	95	11,1
<i>Textos libres</i> (participación de los alumnos)	16	9,0	5	7,2	5	5,4	11	6,7	8	3,1	4	4,1	49	5,7
<i>Escuela y sociedad</i> (cambios sociales y educación)	9	5,1	3	4,3	3	3,2	23	14,0	27	10,5	18	18,4	83	9,7
<i>La escuela</i> (niveles educativos, organización, resultados)	36	20,3	15	21,7	18	19,4	43	26,2	57	22,3	22	22,4	191	22,3
<i>Los padres</i> (participación en la escuela)	6	3,4	10	14,5	9	9,7	10	6,1	17	6,6	3	3,1	55	6,4
<i>Escuela rural</i> (situación, concentraciones y alternativas)	12	6,8	11	15,9	20	21,5	18	11,0	42	16,4	6	6,1	109	12,7
<i>Maestros (1)</i> : (situación, reivindicaciones, huelgas)	17	9,6	11	15,9	19	20,4	25	15,2	45	17,6	13	13,3	130	15,2
<i>Maestros (2)</i> : (asociacionismo profesional y sindicalismo)	28	15,8	4	5,8	2	2,2	2	1,2	15	5,9	7	7,1	58	6,8
TOTAL	177	100	69	100	93	100	164	100	256	100	98	100	857	100

Tomando como referencia la columna de los datos totales y comparándola con las columnas relativas a los períodos, se pueden apreciar algunas diferencias en los valores presentados que apuntan hacia las características de cada momento. En primer lugar, en el conjunto de los períodos se observa cómo las categorías con más peso fueron *La escuela* (niveles educativos, organización, resultados), seguida por *Maestros (1)* (situación, reivindicaciones, huelgas). En un segundo grupo se sitúan *Escuela rural*, *Experiencias escolares*, *Pedagogía del siglo XX*, *Escuela y sociedad*. Las categorías *Textos libres*, *Los padres* y *Maestros (2)* (asociacionismo profesional y sindicalismo) presentan valores porcentuales más bajos.

Si se aplican esas consideraciones al resto de las columnas, se descubren los temas que focalizaron la atención de Equipo Escuela y demás colaboradores en

cada uno de los períodos y se puede describir un perfil de cada momento con sus intereses y urgencias⁵.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Por supuesto, que este breve artículo es tan solo una primera aproximación a una página poco conocida de la historia de la educación en Salamanca y en Castilla y León, pero ya supone un avance en la esperanza de que algún joven investigador decida profundizar en un contenido tan rico. Sería una aportación muy interesante para comprender cómo durante la transición democrática se plantearon alternativas globales a la escuela que tomaban como referencia las mejores tradiciones educativas de nuestro país. En esta tarea no partiría de cero. Podría contar con varias tesis excelentes que ya han abordado el tema y que conviene recordar: las defendidas por Miguel Grande Rodríguez, «La escuela rural en España. De la L.G.E. A la LOGSE. Balance y perspectivas», y por Santiago Esteban Frades, «La renovación pedagógica y el movimiento de enseñantes en Castilla y León. Concejo educativo», ambas dirigidas por José María Hernández Díaz; y la elaborada por Tamar Groves, «El Movimiento de Enseñantes durante el Tardofranquismo y la Transición a la Democracia 1970-1983», dirigida por Alicia Alted y Raanan Rein⁶.

Para terminar, un recuerdo a los numerosos compañeros de enseñanza que colaboraron con entusiasmo e ilusión en la «Hoja» a favor de una Escuela Nueva y entre los que José María Hernández Díaz ocupó un puesto destacado. En palabras de la presentación de «La educación como tema», del día 9 de mayo de 1985:

«Si en un principio, por las dificultades que el tardofranquismo en agonía todavía ponía a la libertad de prensa, este grupo de *Equipo Escuela* fue un decidido aglutinante de todos los sectores progresistas que apostaban por una escuela pública de calidad, el paso del tiempo ha ido definiendo posiciones. Lo decimos porque en nuestras páginas pueden encontrarse colaboraciones de actuales significados hombres y mujeres de la política en Salamanca y provincia, de unos que han emigrado hacia posiciones moderadas, socialdemócratas o de centro, de alguno que hoy pasa... Pero lo cierto es que la mayor parte de las personas que han colaborado en “La educación como tema” mantienen su estilo, su dignidad personal en el trabajo educativo y social».

⁵ Tarea que se deja a los lectores, pues sus resultados desbordarían las condiciones fijadas por los editores de este libro-homenaje.

⁶ Esta última tesis fue publicada en una prestigiosa colección de estudios sobre la historia de los movimientos sociales con el título *Teachers and the Struggle for Democracy in Spain, 1970-1985* (London, Palgrave Macmillan, 2014).

POLÍTICAS UNIVERSITARIAS, CONVERGENCIA EUROPEA Y OFICIO DE VICERRECTOR

ALFREDO JIMÉNEZ EGUIZÁBAL
Universidad de Burgos
ajea@ubu.es

1. PLANTEAMIENTO

RECONOZCO que no me ha resultado, en modo alguno, fácil seleccionar y focalizar un ámbito de interés preferente de entre las fecundas y heterogéneas vivencias personales y académicas que, en un tiempo bienhadado, he compartido con el profesor Hernández Díaz a lo largo de más de cuatro décadas. Así que, ante la imposibilidad de acometer una especie de inventario de todas las actividades relacionadas con nuestro oficio y, consecuentemente, renunciar a un ensayo de vertebración histórico-cronológica de las experiencias docentes, investigadoras, de gestión y de transferencia de conocimientos compartidas, he pensado que nada más oportuno que ocuparme de un aspecto, que además de concitar rasgos políticos, puede proporcionar una visión de conjunto de la cuestión universitaria en la primera década del siglo XXI: relatar compendiadamente nuestros respectivos cargos de Vicerrectores de Ordenación y Políticas Académicas de la Universidad de Salamanca y de la Universidad de Burgos mediada la primera década del siglo veintiuno, intentando reflejar todos sus campos de actuación personales, conceptuales e institucionales.

2. DIMENSIONES Y ANÁLISIS

Una visión inmediata sobre qué enmarca el cargo de vicerrector nos conduce a responder de manera directa significándolo como una de las mediaciones más

decisivas de hacer universidad. Afirmación que remite, en su metaverso, a un acto de compromiso personal con la misión universitaria, que en no pocas ocasiones convierte la condición de vicerrector en oficio. Solo desde esta perspectiva cabe apreciar su valor y autenticidad.

En aras de la brevedad, el trasfondo político, social, cultural, ideológico y pedagógico que envolvió nuestro desempeño como vicerrectores puede quedar representado por el progreso, a pesar de todo ascendente, de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Se iniciaba por entonces la roturación de emergentes campos de acción relacionados con la expansión de nuevos conceptos académicos, el grado de impacto en la modificación de la estructura universitaria, la renovación metodológica y nuevos patrones de calidad.

Profundos cambios que remiten a una consideración relacionada con el marco institucional donde practicamos nuestro oficio de vicerrector. Destacan dos dimensiones sustantivas. De una parte, el marco institucional interno de la propia universidad. Por otro lado, el complejo de decisiones colegiadas como vicerrectores de las Universidades de Castilla y León que, *in solidum*, fue necesario afrontar en estrecha relación con la Dirección General de Universidades de la Junta de Castilla y León.

Sobre el primero de los planos, el interno a la propia universidad, creo inicialmente oportuno destacar el reforzamiento de la visibilidad de la Pedagogía, incluso el incremento de su valoración, porque nuestro ejercicio profesional como pedagogos generó, sin ningún tipo de duda, una mayor y mejor percepción de la docencia e investigación educativa en la comunidad universitaria. En tiempos de decadencia de la imagen social de determinadas formaciones universitarias resulta muy útil la presencia de la Pedagogía en los ámbitos de decisión de las políticas universitarias. Y aunque hubo que soportar, como es lógico, pugnas ideológicas en torno a problemas clave relacionados con la ordenación académica, también afrontas y silencios de todo tipo, mereció la pena. Soy mal juez en causa propia, lo que me impide historiar de modo imparcial y objetivo nuestras contribuciones al grado de recepción y cumplimiento de todo el conjunto de exigencias emanado de las distintas esferas de acción universitaria de la convergencia europea. No obstante lo anterior, es un hecho seguro e incuestionable que durante el tiempo que ejercimos como vicerrectores generamos muchas propuestas, algunas de ellas exitosas, alumbramos campos nuevos y, en todo caso, sea o no positivo el balance, siempre mantuvimos un marcado deseo de organizar la cuestión universitaria de otro modo, aplicando acaso el principio aristotélico de acomodar la decisión a los actores. Actitud y comportamiento afanados por marcar un nuevo rumbo.

En contraste, las decisiones colegiadas en el ámbito de la Comunidad Autónoma responden mejor al entendimiento que al ejercicio de la memoria afectiva, pudiéndose identificar y reconstruir genéticamente con mayor exactitud los progresos experimentados en la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior en la nuestra Comunidad. Espacios y tiempos apasionantes que tuvimos que manejar con profundidad, y que todavía hoy siguen teniendo actualidad y pujanza.

La afirmación anterior no invalida, por el contrario, más bien refuerza los progresos experimentados durante estos años en la armonización de las Pruebas de Acceso a los Estudios Universitarios, logrando cotas inimaginables, hoy incluso ejemplificantes, en la coordinación de unas pruebas que afectan directamente a la igualdad y mérito de los estudiantes. Pero, ciertamente, es justo reconocer que nuestras agendas estuvieron marcadas, seguramente más que en ninguna otra época anterior o posterior, por la impronta de la convergencia europea. Y a este interesante aspecto me voy a referir en mis reflexiones posteriores.

Circulaban con fuerza por entonces las Declaraciones de La Sorbona –firmada en 1998 por Alemania, Francia, Italia y Reino Unido– y de Bolonia, firmada en 1999 por 29 países, impulsadas en la conferencia de responsables de educación superior en Praga (2001), ratificadas en sus contenidos principales por 40 estados en la reunión de Berlín de 2003 y renovadas en Bergen (Noruega, 2005), cuyo conjunto inauguraba tiempos de esplendor, casi renacentista, que hacía emerger –*laudes litterarum*– una renovada confianza en la educación. Un reto público que anticipaba un denso trabajo legislativo y un *iter* plagado de iniciativas y de ideales cumplidos, también de frustraciones y de controversias.

La aparición del Espacio Europeo de Educación Superior en el escenario de la administración universitaria española había sido una grata novedad que polarizó a su alrededor las grandes políticas de educación universitaria. Por ello, había que desentrañar, entre todos los que entonces teníamos responsabilidad en el gobierno de las universidades, los discursos teóricos y políticos, sus formas textuales y las principales claves de sus procesos de implantación.

El recurso a la perspectiva comparativa transnacional y el análisis de la producción legislativa ocuparon un lugar destacado en nuestra esfera de preocupaciones académicas, sociales y políticas. Cuestión distinta, pero en modo alguno marginal, fue, también, fundamentar e implementar las secuencias de acción de la convergencia europea a salvo de imposturas y desarrollar todas sus nuevos patrones conceptuales y metodológicos. Con arreglo a estos propósitos, cobraron importancia, no exenta de crítica, la armonización de los sistemas nacionales de titulación, el diseño y evaluación de competencias, el crédito europeo, la difícil ecuación entre la formación de ciudadanos y la empleabilidad e inserción laboral, así como la cultura de la calidad.

Bajo el estímulo de los profundos cambios señalados, se produjo también una reactivación metodológica, que se vio acompañada por la recepción y difusión de las nuevas claves y soportes curriculares de la docencia universitaria –estrategias didácticas, métodos interactivos, orientación y acción tutorial, evaluación de los aprendizajes– y de una mayor preocupación por la formación del profesorado en un mundo plural y globalizado. También fueron objeto de preocupación y toma de decisiones colegiadas el paradigma emergente de la universidad tecnológica, así como las implicaciones y desarrollos de una educación a lo largo de la vida, que también significan poderosas herramientas de refuerzo en el panorama universitario español actual.

Pero desenfocaremos el discurso si no contemplamos la importancia del *ethos* pedagógico, frecuentemente omitido y silenciado. La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior como proceso de transformación de las instituciones de educación superior conducente a la afirmación de las universidades como organizaciones inteligentes y creadoras de sentido, además de cambios académicos y repercusiones metodológicas, tiene importantes implicaciones éticas en los actores que reflexionan y actúan como agentes de formación e investigación. Es preciso, pues, considerar el comportamiento moral del profesorado y hacerlo teniendo en cuenta tanto la perspectiva ética individual, referida a la conciencia de las personas, como la perspectiva deontológica que se mueve en el ámbito de los criterios compartidos por el colectivo profesional. Bajo estas premisas podemos descubrir como docentes y estudiantes pueden ser intelectuales en las sociedades abiertas y democráticas actuales, convirtiéndose la universidad en un espacio para el aprendizaje ético.

3. CONSIDERACIÓN FINAL

El conjunto de reflexiones nos lleva a una consideración final que guarda relación con el carácter provisional de una reforma permanente. La noción de tarea inacabada parece casi inevitable en la política educativa española, tendencia de la que tampoco se escapan otros países de nuestro entorno. La noción de proyecto incluye la anticipación, la construcción del futuro y nuevas actitudes para afrontarlo. Y en ello, más allá de su retórica y de las contradicciones que exhibe su propio desarrollo, estuvimos, siempre despiertos a la inventiva y atentos a las manifestaciones y líneas de mejora en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Ahora bien, siendo ese nuestro propósito, en la praxis también tuvimos que afrontar algunas insuficiencias relacionadas especialmente con desviaciones epistemológicas, corporativismos, empirismos metódicos, alegaciones proclives a estrategias reglamentistas, ausencia de previsiones económicas realistas, actitudes y propuestas hegemónicas de legitimación de la universidad exclusivamente vinculada a su función profesional y empleabilidad, sincronización de innovaciones, liderazgo y autonomía universitaria, entre otras, que incidieron negativamente en los resultados.

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior no puede ser interpretada como una maniobra de distracción, ni como una normativa de laboratorio. Su programa, muchas veces incomprendido, fue ante todo una oferta de revitalización y regeneración de la universidad. Hacia ahí apuntaba la exigencia prioritaria que tuvo ocupado al Dr. José María Hernández en la construcción de una universidad reflexiva y abierta a todos los vientos del futuro. Riesgos y venturas que los universitarios seguimos protagonizando a diario.

Vivat Academia... Vivant Studios!

LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA FRANCESA DE LOS AÑOS SESENTA DEL SIGLO XX COMO REFERENTE PARA LA ESPAÑOLA EN EL TARDOFRANQUISMO

LUIS MIGUEL LÁZARO LORENTE
Universidad de Valencia
Luis.Lazaro@uv.es

RECIÉN TERMINADA la Primera Guerra Mundial, desde el comienzo de la segunda década del siglo XX, toma cuerpo en Europa un movimiento de renovación pedagógica transnacional¹ que, con una mirada internacionalista² y pacifista³ busca transformar la educación, la escuela, desde principios de pedagogía activa, una mirada paidocéntrica y una apuesta por la «educación natural»⁴. Su realización paradigmática será el movimiento de Escuela Nueva, de especial arraigo

¹ GUTIERREZ, Laurent: «Histoire du mouvement de l'Éducation Nouvelle», *Carrefours de l'éducation*, 31, 2011, pp. 5-8.

² HAENGGELI-JENNI, Béatrice y HOFSTETTER, Rita: «Pour L'Ère Nouvelle (1922-1940). La science convoquée pour fonder une ordre internationale de l'éducation», *Carrefours de l'éducation*, 2011/1, 31, pp. 137-159.

³ Cfr. LÁZARO, Luis Miguel: «El espíritu de Ginebra y los educadores españoles de entreguerras», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Coord.): *Influencias suizas en la educación española e Iberoamericana*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2016, pp. 37-53. Y HOFSTETTER, Rita, DROUX, Joëlle y CHRISTIAN, Michel (eds.): *Construire la paix par l'éducation: réseaux et mouvements internationaux au xxe siècle. Genève au Coeur d'une utopie*, Neuchâtel, Alphil-Presses universitaires suisses, 2020.

⁴ RAYMOND, Annick: «L'éducation naturelle: une idée centrale mais controversée dans les congrés de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (1921-1936)», *Carrefours de l'éducation*, 2011/1, 31, pp. 41-60.

en Francia con el *Groupe Français d'Education Nouvelle* (GFEN) creado en 1922, con planteamientos ideológicos y pedagógicos no siempre coincidentes con los reformadores y renovadores norteamericanos de la escuela progresista⁵. Un movimiento en el que las mujeres tendrán un relevante papel⁶. Ese movimiento europeo quedará totalmente paralizado por el inicio en 1939 de la Segunda Guerra Mundial. Despertar cruel de la utopía pedagógica que, con fe insobornable, creía que al generalizar la educación para la comprensión internacional y la paz, con la ayuda de la Sociedad de Naciones, evitaría una nueva barbarie. Sin embargo, la semilla de una renovación pedagógica, comprometida a un tiempo con la innovación educativa y el progreso y transformación progresista de las sociedades europeas, había quedado echada.

En los primeros años que siguen al fin de Segunda Guerra Mundial, con la esperanza de cambio educativo y social que prometía el planteamiento del Plan Langevin-Wallon (1947), en Francia es visible un cierto optimismo acerca de la reforma y democratización de su sistema educativo. Abandonada en los años cincuenta la esperanza de que la educación francesa pudiera organizarse bajo los principios de la Escuela Nueva, será con el fin de la guerra de Argelia en 1962 cuando movimientos de esa orientación pedagógica como, en especial, el veterano *Groupe Français d'Education Nouvelle* (GFEN), los *Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active* (CEMEA) establecidos en 1937, los *Cercles de Recherche et d'Action Pédagogique* (CRAP) creados en 1945 y el *Institut Coopératif de l'Ecole Moderne* (ICEM) creado por Freinet en 1947, recuperan una intensa actividad a la que se incorporan un buen número de jóvenes docentes⁷.

A finales de los años sesenta y comienzos de los setenta del siglo pasado, en Francia estaban activos un buen número de grupos comprometidos, de una u otra forma, con la renovación pedagógica y los principios de la Escuela Nueva, el movimiento Freinet, y la educación popular. En concreto, además de los que acabamos de citar: la *Association de Pédagogie Cybernétique* (APC) creada en 1963; los *Groupes*

⁵ Vid. ALIX, Sébastien-Akira: *L'éducation progressiste aux Etats-Unis. Histoire, philosophie et pratiques (1876-1919)*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2017.

⁶ HAENGGELI-JENNI, Béatrice: «Le rôle des femmes de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle dans la circulation des savoirs pédagogiques (1920-1940)», en HOFSTETTER, Rita y DROUX, Joëlle (eds.): *Globalisation des mondes de l'éducation. Circulations, connexions, réfractations (XIXe-XXe siècles)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2015, pp. 75-95. Y PATRY, Delphine: «Josette Broquet, Institutrice à l'École Vitruve (1961-1972). Une actrice engagée au sein du groupe expérimental de pédagogie active et fonctionnelle du 20e arrondissement de Paris», *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 2021/2, 68, pp. 133-144.

⁷ BEST, Francine: «L'éducation nouvelle en France», en MIALARET, Gaston y VIAL, Jean (dirs): *Histoire mondiale de l'éducation*, Vol. 4 «De 1945 à nos jours», Paris, Presses Universitaires de France, 1981, pp. 118-120. A este propósito, resultan muy clarificadoras las aportaciones de GUTIERREZ, Laurent, BESSE, Laurent, y PROST, Antoine (dirs.): *Réformer l'école: L'apport de l'Education nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2012.

d'Education Thérapeutique (GET) creado en 1964; el *Groupe pour la Renovation des Institutions Pédagogiques* (GRIP) creado en 1967 por Michel Lobrot; el *Institut Parisien de l'Ecole Moderne* (IPEM) creado en 1946; y la *Office Central de la Coopération à l'Ecole* (OCCE) creada en 1948⁸. Todos ellos trabajan en los ámbitos formal, no formal e informal en acciones y partenariados públicos y privados cada vez más diversificados en un contexto en el que influyen tanto los cambios operados por mayo del 68, como las transformaciones de todo tipo que afectaban al mundo asociativo de esos años. Proyectos renovadores que, en opinión del GFEN, no siempre alcanzan el adecuado nivel de reflexión en su planteamiento y desarrollo⁹. Y, obviamente, también influencia de los debates educativos en Francia, crecientemente politizados por la intensa ideologización de todas las cuestiones pedagógicas¹⁰. Como señala Condet, mayo del 68 tiene una influencia ambivalente en los procesos de reforma y renovación pedagógica, porque al mismo tiempo que los acelera, por ejemplo, en los niveles de primaria y secundaria¹¹, los ralentiza estructuralmente por ese continuo debate en torno a las diferentes propuestas educativas de cambio.¹² En cualquier caso, se consolidará una cultura de la renovación pedagógica que, en palabras de Leif, debía servir para que los enseñantes «apliquen la reflexión crítica a sus tareas, y ponerse ellos mismos en cuestión»¹³.

Una de las características centrales de estos movimientos, además de su gran heterogeneidad¹⁴, era su organización y trabajo en redes con voluntad cooperativa para optimizar esfuerzos y ampliar la difusión de sus planteamientos y debates socio-pedagógicos. Esfuerzos que no siempre llegaban a buen puerto por las diferencias de ideas, intereses y prácticas de los grupos reunidos. Es un proceso de

⁸ VV. AA.: *Les mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 1972.

⁹ Vid. «Les projets de rénovation pédagogique ne sont pas réfléchis, estime le Groupe français d'éducation nouvelle», *Le Monde*, 26 mars 1968.

¹⁰ SAVOYE, Antoine: «L'éducation nouvelle en France, de son irrésistible ascension à son impossible pérennisation, 1944-1970», en OHAYON, Annick, OTTAVI, Dominique, y SAVOYE, Antoine (dirs.): *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Berne, Peter Lang, 2004, pp. 235-270. Y FORESTIER, Yann: «Mai 68 et les paradoxes de la modernisation de l'école», *Carrefours de l'éducation*, 29, 2010, pp. 181-196.

¹¹ No sin resistencias en el caso de la segunda enseñanza. Vid. VERNEUIL, Yves: «Des gardiens de l'ordre établi dans l'enseignement secondaire? Le SNALC, la CNGA et la Société des agrégés face aux conséquences de Mai 1968», *Histoire@Politique*, 37, janvier-avril 2019 [en línea]. Y «Conservatisme social et réformisme pédagogique? Un syndicat d'enseignants français après Mai 1968: la CNGA», *Revista Lusófona de Educação*, 43, 2019, pp. 197-211.

¹² CONDETTE, Jean-Francois: «Mai 1968 en perspective. Ruptures et continuités, accélérations et résistances à la réforme dans le champ éducatif (1968-1975)», *Histoire@Politique*, 37, janvier-avril 2019 [en línea]. Y VERNEUIL, Yves: «Dans le sens inverse de l'histoire? Les résistances aux réformes éducatives de l'après-Mai 1968», *Histoire@Politique*, 37, janvier-avril 2019 [en línea].

¹³ LEIF, Joseph: *Qu'est-ce-que la rénovation pédagogique?*, Paris, Fernand Nathan, 1978, p. 6.

¹⁴ VENNIN, Léo: «Historiciser les pratiques pédagogiques d'éducation populaire», *Agora débats/jeunesses*, 76, 2017/2, pp. 65-78.

agrupamiento de estos movimientos de renovación pedagógica que, como señala Patry, se inscribe justo en el momento de la institucionalización de las Ciencias de la Educación como nueva disciplina en las universidades francesas, y con reformas escolares en marcha en un contexto caracterizado por la masificación escolar asociada a un creciente proceso de democratización de la enseñanza¹⁵. Los CEMEA, por ejemplo, forman parte del *Groupe d'études et de rencontres des organisations de jeunesse et d'éducation populaire* (GÉROJEP), activo de 1958 a 1968. Formado por sindicatos, instituciones y movimientos —40 en sus inicios— comprometidos con el trabajo socioeducativo con los jóvenes, constituido en una Francia sacudida por la guerra de Argelia¹⁶. Y, por supuesto, el *Comité de liaison pour l'Éducation nouvelle* en el que se encuadran 20 grupos o movimientos, entre ellos los CRAP, los CEMEA, el GFEN, el ICEM, la OCCE, las escuelas Cousinet, las Decroly, las Montessori y las Rudolf-Steiner, o los *Eclaireurs de France*¹⁷.

Otro ejemplo de concentración de grupos de renovación pedagógica en torno a una publicación es el de la revista *Interéducation* (1968-1977), que tenía a Michel Lobrot como su secretario de redacción en 1968. Los seis grupos que participan en la revista son: la sección parisina del GFEN, el GRIP, la APC, el IPPEM, la *Association Française pour la Lecture* (AFL) creada en 1967, y el *Groupe d'Études et de Recherches des Rééducateurs de l'Éducation Nationale* (GERREN) creado en 1963. No todos permanecieron asociados a la revista hasta su final por las disensiones que generaban sus planteamientos y objetivos como grupos autónomos¹⁸. No faltan tampoco pequeños grupos informales especializados sobre todo en la innovación de las materias del currículum y la formación permanente del profesorado que ni sindicatos ni Ministerio atienden, como *Enseignement 70*, que siguen un modelo organizativo similar al CRAP¹⁹. Igualmente, no resulta inhabitual el trabajo conjunto por pares, como los CRAP que colaboran con el movimiento Freinet para la producción de materiales de enseñanza²⁰.

¹⁵ PATRY, Delphine: «La revue *Interéducation* (1968-1977): coopération et débats au sein d'une revue militante?», *Recherches & éducations*, (2020), p. 8. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/107>

¹⁶ FÉDÉRATION SPORTIVE ET GYMNIQUE DU TRAVAIL: «La collaboration avec les collectivités nationales», *Sport et plein air: organe bi-mensuel d'information de la Fédération sportive et gymnique du travail*, 99, 1967, p. 15.

¹⁷ BEST, Francine: *Op. Cit.*, p. 127. Y GEORGE, Jacques: «Les «Rencontres pédagogiques» (1964-1968) ou le réseau invisible», *Les Études sociales*, 145, 2007/1, pp. 110-111. A partir de 1981, están también en el *Comité de liaison des mouvements pédagogiques et d'éducation* (CLIMOPE) junto, entre otros, a los CRAP, GFEN, ICEM, o la OCCE. Vid. PICARD, Jean-Pierre: «Les mouvements pédagogiques et les réseaux: un point de vue des points de vue», *Recherche & Formation*, 34, 2000, p. 77.

¹⁸ PATRY, Delphine: «La revue *Interéducation* (1968-1977)», *Op. Cit.*, p. 7.

¹⁹ LEGRIS, Patricia: «Enseignement 70: un groupe hybride entremouvement d'éducation et association de Spécialistes», *Histoire de l'éducation*, 142, 2014, p. 143.

²⁰ BEATTIE, Nicholas: «Movements or Institutions? The French mouvements pédagogiques», *Comparative Education*, 34, 3, 1998, p. 303.

Incluso fusiones entre los grupos. El GFEN, en su congreso de Toulouse en noviembre de 1971, decide fusionarse con el *Groupe d'Étude pour les Méthodes Actives dans l'Enseignement* (GEMAE), colectivo de enseñantes de secundaria constituido en la región de Toulouse en 1962 con el objetivo de aplicar y desarrollar los principios de los CEMEA en ese nivel de enseñanza²¹. Los docentes del movimiento hacen suyos los principios pedagógicos –*Quelques principes qui guident notre action*– planteados por su fundadora, la pedagoga Gisèle de Failly (1905-1989), y aprobados por los CEMEA en 1957 en su Congreso de Caen. Estos dos últimos grupos, junto a los CRAP²², son el modelo, al tiempo que su referente de interlocución y colaboración, para el grupo impulsor del *Seminario de Pedagogía* del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia desde 1966. Con ellos centrarán sus contactos en la etapa inicial de consolidación. Las concepciones pedagógicas de esos grupos franceses estaban en clara sintonía con las preocupaciones y aspiraciones del grupo valenciano. Como también lo estaban sus planteamientos políticos de cambio social vinculados, de manera general, al socialismo en cualquiera de sus orientaciones.

Desde la doble vertiente de la agitación política y de la pedagógica, todos esos grupos, redes y movimientos franceses serán un modelo de compromiso y participación que define la intervención en el tardofranquismo de los grupos de renovación pedagógica españoles vinculados al nivel, sobre todo, de enseñanza secundaria²³. En especial, los que se constituyeron en el marco protector de los Colegios de

²¹ PATRY, Delphine: «La revue *Interéducation* (1968-1977)... », *Op. Cit.*, p. 23.

²² Los CRAP estaban vinculados a la revista *Cahiers Pédagogiques* –su título original era *Dossiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré* publicado en diciembre de 1945– creados en el contexto histórico de los primeros años de la postguerra en paralelo al Plan Langevin-Wallon (RIONDET, Xavier: «Les origines des Cahiers Pédagogiques en 1945», *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 46, 3, 2013, p. 113). La revista era en sus inicios un complemento del *Bulletin de l'association nationale des éducateurs des classes nouvelles de l'enseignement du second degré* (ANECNES), que se enviaba a los miembros de la asociación dando cuenta de experiencias pedagógicas orientadas en los principios de la Escuela Nueva para los niveles de segunda enseñanza. Desde 1948 será *Cahiers pédagogiques*, que, con el tiempo, tendrá como lema «cambiar la sociedad para cambiar la escuela, cambiar la escuela para cambiar la sociedad». Para hacerlo posible, además del papel aglutinador de la revista, los grupos parte del movimiento impulsarán el debate pedagógico crítico y la innovación educativa vinculados a los cambios curriculares del sistema educativo francés a partir de los años cincuenta a través de Encuentros y Universidades de verano abiertos a toda la comunidad educativa, grupos de análisis de prácticas pedagógicas, y grupos de trabajo e intercambio de experiencias con la estructura de *stages*, como los CEMEA y los GEMAE. Cfr. *Cercle de recherche et d'action pédagogiques (CRAP)*. Archives nationales (France), Pierrefitte-sur-Seine, 2015.

https://www.siv.archives-nationales.culture.gouv.fr/siv/rechercheconsultation/consultation/ir/pdfIR.action?irId=FRAN_IR_054044

²³ Sobre ese asunto puede verse LÁZARO, Luis Miguel: «Política y educación: la renovación pedagógica en España, 1970-1983», en CANDIAS MARTINS, Ernesto (coordinador): *Vº Encontro Ibérico de História da Educação. Vº Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação Pedagógica. Renovação Pedagógica*, Coimbra/Castelo Branco, Alma Azul, 2005, pp. 347-394. Y LÁZARO, Luis Miguel:

Doctores y Licenciados son los que mejor encarnan ese compromiso²⁴. Un movimiento que, sin duda, habría de facilitar, informar e inspirar muchas de las iniciativas renovadoras en el terreno de la educación en los primeros años del régimen democrático en nuestro país²⁵.

«El impulso crítico a la renovación pedagógica: de finales del franquismo a la transición a la democracia», en MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro, AGULLÓ DÍAZ, Carmen, y GARCÍA FRASQUET, Gabriel (Coords.): *Canviar l'escola, canviar la societat. La renovació pedagògica valenciana al segle XX*, Gandía/Valencia, CEIC Alfonsel Vell/Universitat de València, 2008, pp. 65-126. Y HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985)», *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 37, 2018, pp. 257-284.

²⁴ LÁZARO, Luis Miguel: «El Seminari de Pedagogia del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de València: la lluita per la democratització de l'educació i la utopia pedagògica, 1966-1976», *Educació i Història*, 7, 2004, pp. 294-330.

²⁵ LÁZARO, Luis Miguel, MARTÍNEZ BONAFÉ, Angels y MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro: «Perspectiva histórica de la innovación educativa en España, 1970-2008», en VV.AA.: *Estudio sobre la innovación educativa en España*, Madrid, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación/ Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, 2011, pp. 59-331.

LA LEYENDA DEL APRENDID DE ROSSLYN: EL EFECTO REBOTE SURGIDO DEL CONOCIMIENTO ALCANZADO POR LA PRÁCTICA

SANTIAGO M. LÓPEZ

Universidad de Salamanca. Instituto de Estudios de la Ciencia y la Tecnología
slopez@usal.es

EN EL PUEBLO DE ROSLIN a unos 12 Km al sur de la ciudad de Edimburgo en Escocia está la Capilla Rosslyn. Fue mandada construir por Sir William St. Clair, decimoprimer Conde de Rosslyn, quien solicitó en 1446 a Roma la carta fundacional para edificar una capilla colegiata en honor a San Mateo. La edificación empezó el 20 de septiembre de 1456 y se alargaría hasta finales del siglo. La capilla permaneció como lugar de culto hasta la Reforma Anglicana. En 1592 los Reformistas mandaron destruir los altares y expulsar al clero, ya que consideraban que la Capilla era «casa y monumento de idolatría». Después de aquello, la Capilla quedó sólo como lugar de enterramiento de la familia. En 1650 las tropas de Oliver Cromwell tomaron el vecino castillo de la familia y utilizaron la Capilla como caballerizas. No sería hasta 1736 que se acometerían las primeras obras para que no se siguiera deteriorando la Capilla.

En 1780 el artista Alexander Nasmyth y el poeta Robert Burns destacaron la valía de la Capilla, la cual fue ganando fama en el ámbito del movimiento Romántico. En 1798 Walter Scott alquiló la propiedad de Lasswade Cottage, en Lasswade, a pocos kilómetros de Roslin. Cerca también vivían sus amigos el Duque de Buccleuch y Henry Dundas de Melville. El influjo de las visitas del escritor a la capilla dio lugar en 1805 a la obra de Walter Scott titulada *La balada del último juglar*, que se desarrollaba en parte en la Capilla. Gracias a estos autores la sociedad comprendió que aquella joya del gótico tardío debía ser conservada. Fue así como

en 1842 la Reina Victoria ordenó que fuera «preservada para el país». En 1862 el obispo episcopal de Edimburgo pudo volver a dedicar la Capilla Rosslyn para el culto. El trabajo de restauración llevado a cabo por el arquitecto David Bryce, en nombre de James Alexander, tercer Conde de Rosslyn, hizo que la capilla volviera a ser lugar de los ritos litúrgicos.

La Capilla cuenta con una ornamentación realmente exuberante, pero para nuestro propósito lo que queremos destacar son las lecturas e interpretaciones que se han hecho sobre los tres pilares que separan la nave del altar. Parece ser que desde el inicio a estos pilares se les dio nombre. Fue así como, empezando por la izquierda según se mira desde la nave al altar, el primero se conocía como el «Pilar del Duque», el segundo como el «Pilar de la Presencia de Dios» (el del centro, más voluminoso) y el tercero el «Pilar del Príncipe» (el de la derecha). Estos nombres no fueron olvidados, pero sí fueron cambiados en el período del Romanticismo, creándose una mitología nueva que tomaba elementos del pasado medieval y ponía en valor el trabajo de los artífices locales, siguiendo las pautas de lo que luego sería el movimiento Arts and Crafts de finales del siglo XIX. En este ambiente los tres pilares pasaron a denominarse «Pilar del Maestro», «Pilar de los Oficiales» y «Pilar del Aprendiz», de nuevo siguiendo el orden de izquierda a derecha según se mira desde la nave al altar.

De los tres pilares el del «Príncipe» o «Aprendiz» destaca por que adopta el estilo de lo que se denomina columna espiralada o salomónica (ver imagen I). El «Pilar del Aprendiz» llama la atención en cuanto se entra en la Capilla, pues rompe con la linealidad del resto de pilares. Se utiliza la designación de salomónico porque en la Biblia se cita que el Templo de Salomón existían columnas de este tipo. Por supuesto este tipo de columnas se utilizaron en la antigüedad clásica, llegando su influencia hasta la antigua basílica paleocristiana de San Pedro en Roma, mandada erigir por Constantino en el siglo IV, y cuyo altar contaba con cuatro columnas salomónicas. Sin embargo, las columnas salomónicas que han tenido una influencia directa en las posteriores fueron las de los claustros romanos de San Pablo Extramuros y San Juan de Letran, ambos del siglo XIII.



Imagen I: Capilla Rosslyn. Roger Griffith - Heaths Picturesque Annual. 1835, Public Domain, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=7033442>

Sobre el Pilar del Aprendiz hay tres fabulaciones. La primera sostiene que se trata de una representación del Árbol de la Vida del Jardín del Edén. La segunda argumenta que se trata de una representación del Yggdrasil, el árbol de la vida de NorseMyth. La tercera es que fue hecha por un aprendiz. Esta tercera leyenda posiblemente derive del Romanticismo británico del siglo XIX, es por tanto una alegoría del mundo contemporáneo, el de la Revolución Industrial, pero partiendo de la visión del momento que aún se basaba en la típica estructura laboral medieval de los tres órdenes: los maestros, los oficiales y los aprendices.

La leyenda cuenta que Sir William St. Clair empezó la construcción de la capilla familiar contratando al mejor maestro cantero escocés. Pero sabedor de que aquel maestro sólo podía construir al modo de lo que se hacía en las Islas Británicas, decidió marchar a Roma. Llegado a ciudad quedó maravillado por las columnas salomónicas que encontró en varios claustros. Era evidente que no podía competir con el Papa o los duques italianos a la hora de poder contratar y llevarse a un maestro cantero. En Roma ya no había maestros canteros, eran artistas que más parecían ingenieros con sus talleres a medio camino entre la actividad artesanal y el moderno estudio-escuela. Sir William no podía contratar a uno de aquellos maestros, pero encargó que le hicieran un modelo a escala reducida de una de aquellas columnas en la confianza de que su maestro cantero en Edimburgo sería capaz de reproducirla a la escala de un pilar de la Capilla.

Con el modelo de la columna en el equipaje, y habiendo solicitado al Papa la carta fundacional para edificar la capilla, Sir William regresó a su Escocia. Le entregó el modelo al maestro cantero y le indicó sobre el plano que quería situarlo junto al acceso a la cripta donde serían enterrados los sucesivos condes de Rosslyn.

El maestro cantero inmediatamente comprendió que reproducir el modelo implicaba dos problemas. El primero era el de tallar la columna atacando la piedra siempre con el ángulo adecuado para que la espiral que se fuera dibujando fuera dado líneas paralelas. El segundo era más complejo. Lo que tenía que construir era un pilar, no una columna ornamental. No era lo mismo trasladar la fuerza de un arco sobre un lado de un pilar recto o lobulado, que hacer reposar el peso de una bóveda sobre las semicircunferencias de las bandas de las espirales.

Los siguientes meses el maestro averiguó todo lo que pudo sobre las columnas salomónicas. Llegó a la desasosegante conclusión de que nunca se habían utilizado las columnas salomónicas como pilares. Siempre habían sido elementos ornamentales o habían soportado poco peso, como las del claustro de San Pablo Extramuros, y si el peso era algo mayor, como en el claustro de San Juan de Letrán, su disposición era en parejas, haciendo que el peso se repartiera entre dos columnas. No había en toda la cristiandad un pilar en forma de columna salomónica soportando el peso de una bóveda. Por su parte, los oficiales estaban muy ocupados con la basa del pilar central, ya que se trataba del mayor pilar de la capilla y soportaba un inmenso peso. Además, pensaban que la ocurrencia de Sir William rompía con

los cánones. A su juicio, el tercer pilar debía seguir el patrón que tenían el primero y segundo.

De vuelta a las obras de la capilla el maestro tomó la decisión de encargarle al aprendiz más prometedor que preparase el suelo donde iría el tercer pilar, pues él debía salir de viajes por unos meses. Para sorpresa del aprendiz, el maestro le entregó el modelo traído de Roma y se marchó malhumorado. Cuenta la leyenda que el aprendiz trabajó día y noche reproduciendo a escalas mayores el modelo hasta que una noche en sueños le llegó la inspiración. Una columna salomónica de dos trenzas funcionaba como si el pilar en vez de trasladar la fuerza en forma de «I» lo hiciera en forma de «X». Si se multiplicaban las trenzas el pilar se convertía en un haz que se autosostenía, como los atados de las mieses del campo. Incluso se podía ir modificando uno de los ejes de la «X» en una «I» y dejar el otro eje se enrollase alrededor del primero perdiendo, aparentemente, cualquier función de sustentación. Eso sí, siempre se debía guardar la regla de la «X», de modo que el punto de inicio de una trenza o banda debía corresponder con un punto justo opuesto en la basa, de forma que se trazase una diagonal entre ambos puntos para mantener la estructura de gavilla.

Fue tal la fuerza y confianza que ganó el aprendiz que en unos meses había concluido el pilar coincidiendo con el regreso del maestro, quien lleno de envidia asestó un golpe mortal con una maza al aprendiz. La leyenda cuenta que en la Capilla se tallaron tres caras: la de un joven, que correspondería al aprendiz, la de un viejo, que correspondería al maestro ajusticiado por el crimen, y la de una mujer triste, que sería la madre del aprendiz.

La leyenda del aprendiz de Rosslynos muestra un fenómeno que suele pasar desapercibido en los procesos de innovación. Es cierto que Arrow (1962a) desarrolló la idea en la economía del cambio tecnológico sobre la noción de «learning by doing» (nuevos conocimientos surgidos de la práctica). Arrow lo asoció con las «innovaciones incrementales» que se desarrollan en las empresas y en las que las aportaciones del personal que está a pie de fábrica son fundamentales para aumentar la productividad. Sin embargo, la leyenda de Rosslyn va más allá, pues nos plantea el efecto rebote que, a través del conocimiento surgido de la práctica, el personal no altamente cualificado es capaz de crear.

A lo largo de las investigaciones sobre procesos de innovación en las empresas que hemos realizado (Valdaliso y López, 2006), han sido varias las ocasiones en que el personal de reparaciones ha hecho propuestas radicalmente novedosas que han sido rechazadas por los departamentos de I+D, donde el personal altamente cualificado se ha mostrado intransigente, prefiriendo continuar con el diseño de mejoras menores y optimizar el uso de la tecnología vigente. En ocasiones la consecuencia es que se configura lo que denominamos como «grupo diseñador» (Valdaliso y López, 2016) dentro de la empresa que por su cuenta desarrolla plenamente la innovación. Ésta resulta rechazada por la empresa y, entonces, los empleados del

«grupo diseñador» suelen salirse para crear una nueva empresa que termina retirando del mercado a la antigua. Fue también Arrow (1962b) quien dio la pauta de este fenómeno estableciendo la noción del «efecto coste de sustitución». Según él, las empresas grandes temerían los costes de sustitución que tendría asumir una innovación radicalmente nueva. Esto haría que fueran menos innovadoras que las pequeñas. Pero Arrow no señala nada del efecto rebote o expulsión sobre los empleados innovadores, que crean empresas pequeñas emergentes y que en buena medida tendrían en el mito del aprendiz de Rosslyn a su mentor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROW, Kenneth J. «The Economic Implications of Learning by Doing». *Review of Economic Studies*, 29, 3 (1962a), 155-73.
- ARROW, Kenneth J. (1962b), «Economic Welfare and the Allocation of Resources for Invention» en Universities-National Bureau Committee for Economic Research, Committee on Economic Growth of the Social Science Research Council, *The Rate and Direction of Inventive Activity: Economic and Social Factors*, Princeton, Princeton University Press, (1962b), 609-626. <http://www.nber.org/books/univ62-1>
- VALDALISO, Jesús M. y LÓPEZ, Santiago M., *Historia económica de la empresa*, Barcelona, Crítica, 2006.

LA SALAMANCA ILETRADA DEL SIGLO XX

JESÚS MÁLAGA GUERRERO
Centro de Estudios Salmantinos
majogisan@gmail.com

HE ELEGIDO ESTE TÍTULO para rendir un homenaje a un buen amigo, trabajador infatigable en la transmisión de conocimientos de la Historia de la Educación, compañero del Centro de Estudios Salmantinos que desempeñó con competencia la presidencia del Centro de Estudios Bejaranos, José María Hernández Díaz. Catedrático de la Universidad de Salamanca, adscrito al Departamento Teoría e Historia de la Educación llega a la edad de jubilación habiendo aportado a su área de conocimiento un sinfín de trabajos en los que la ciudad del Tormes ha estado siempre presente.

Cuando nos adentramos en el estudio de la educación en Salamanca en el siglo xx todo parecía indicar que tratándose de la urbe que sustentaba el Estudio más antiguo de España las cosas iban a pintar bien. Nada más alejado de la realidad.

El siglo xx en Salamanca fue todo él un cúmulo de desgracias. Se había iniciado con la destrucción de su entramado urbano como consecuencia de la guerra de la Independencia y el estallido del polvorín de la calle de la Esgrima. Las intervenciones destructivas, entrando y saliendo de la ciudad una y otra vez los ejércitos franceses e inglés hicieron que desaparecieran dos de los cuatro colegios mayores, otros muchos colegios menores, múltiples iglesias y conventos, palacios, casas singulares y barrios populares.

Una ciudad que comenzó aquel siglo con un patrimonio singular y único quedó reducida a la miseria, con su caserío en ruinas y sus habitantes viviendo en la penuria. La actual Vaguada de la Palma era un montón de piedras nobles amontonadas en desorden que los salmantinos denominaron barrio de los Caídos.

En la Universidad las cosas también fueron mal, desaparecieron las facultades de Teología y Derecho Canónico y los estudios de Medicina y Ciencias, las denominadas facultades libres pudieron conservarse gracias a las aportaciones de sus instituciones más cercanas, el Ayuntamiento y la Diputación, pero sobrevivieron con pocos recursos, con un profesorado mal pagado y sin un reconocimiento oficial. La Universidad más antigua de la Península quedó reducida a dos facultades, Letras y Derecho. El número de universitarios disminuyó hasta el punto de contabilizarse años con un centenar de alumnos. El curso 1908-1909 se inició con 46 alumnos en la Facultad de Derecho, 18 en Letras, 74 en Ciencias 175 en Medicina, 385 estudiantes de bachiller, 121 en la Normal de Maestras y 143 en la Normal de Maestros. Se puede decir sin exagerar que el Estudio salmantino estuvo a punto de desaparecer.

Esta penuria de los estudios universitarios salmantinos tenía un correlato en las enseñanzas elementales. Las escuelas escaseaban y miles de niños se agolpaban en aulas que no reunían las más mínimas condiciones para transmitir los conocimientos que se demandaban. El analfabetismo era abultado. Para intentar solucionar esta lacra, en 1901, La Unión Escolar Salmantina, que agrupaba a comprometidos estudiantes universitarios solicitó del Ayuntamiento unos locales para la enseñanza nocturna destinada a obreros, petición que fue concedida por el Consistorio. En 1905 se contabilizaron 16.359 analfabetos en una ciudad pequeña en la que el Ayuntamiento carecía de lugares y personal especializado donde impartir las clases. El hambre y la carencia de las más elementales medidas higiénicas hacían que la mortalidad infantil estuviera disparada y que la esperanza de vida rondara la cuarentena. Los niños asistían a los comedores de las cantinas escolares para poder hacer una comida al día en condiciones.

Los incipientes partidos de izquierdas se comprometieron con la alfabetización de los obreros. La Agrupación Socialista Salmantina abrió una escuela nocturna a cargo de uno de sus miembros, que voluntariamente impartía clases de alfabetización. Las aportaciones estadísticas no dejaban lugar a dudas, en 1907 solamente 11 provincias de las 49 existentes tenían un 50% de su población alfabetizada. Álava estaba en cabeza, pero con un 34,28% de ciudadanos que no sabían leer ni escribir. En el lado contrario se encontraba Jaén donde la 80,27% de sus habitantes eran analfabetos. La lacra educativa se cebaba especialmente con las mujeres y en el mundo rural.

Pero estas estadísticas son engañosas. Se hacían distinciones entre los que no sabían leer, los que no escribían y un tercer grupo que no hacía ni lo uno ni lo otro. Algunos autores como Filiberto Villalobos, ministro de Instrucción Pública durante la Segunda República llegó a elevar la cifra de analfabetos al 70%, incluyendo en ella a los que hoy catalogamos como analfabetos funcionales.

Terminaba el siglo XIX, Salamanca contaba con 23.381 habitantes de los que 7.603 no sabían leer ni escribir, siendo Salamanca una de las diez universidades

funcionando entonces en España. Era una Universidad incompleta ya que no se podía obtener el grado de doctor que estaba reservado a la Universidad de Madrid, la denominada entonces Universidad Central.

Un golpe de suerte llegó a la ciudad desde el País Vasco, desde Bilbao. Un joven profesor, Miguel de Unamuno, se hizo cargo de la cátedra de griego. Vino para tomar posesión y marchar, pero quedó atrapado de su belleza y se enraizó en Salamanca donde llegó a ser rector de su Universidad durante muchos años. Desde entonces todo fue distinto. La USAL, con un distrito pobre, poco poblado y alejado de los entes de poder comenzó a ser tenida en cuenta, escuchándose su voz, y poco a poco fue logrando resurgir de sus cenizas.

En octubre de 1914 se extendió un rumor por toda la ciudad, el Gobierno pensaba suprimir las facultades libres de Medicina y Ciencias y trasladarlas a Valladolid. A esta mala noticia se unía que el rector Unamuno había sido cesado. No se produjo el temido traslado de las titulaciones impartidas en las facultades libres, por el contrario, poco a poco fue surgiendo la luz en el Estudio. Primero fue la concesión del doctorado en Derecho, después el reconocimiento oficial de las facultades libres, seguido en 1915 de la obtención del grado de doctor en Medicina por una mujer, la primera, María de las Nieves González Barrios. Pero la Universidad de Salamanca permaneció con las cuatro facultades de siempre, en su despedida, el rector Alfonso Balcels Gorina se lamentaba de que la USAL desde el siglo XIX seguía ofertando las mismas titulaciones, sin ninguna otra.

Con los rectorados de Antonio Tovar y Felipe Lucena Conde cambiaron las cosas produciéndose inversiones en infraestructuras universitarias, el rescate de los incunables de la Biblioteca de la Universidad y la enseñanza de nuevas materias. Destaca sobremanera la celebración del VII Centenario de la USAL con la convocatoria en Salamanca de los rectores de todas las universidades del mundo.

En la recién creada Universidad Pontificia de Salamanca, siendo gran canciller de la misma el obispo Francisco Barbado Viejo se gestionó la creación de la Facultad de Filosofía con las secciones de Filosofía Escolástica, Humanidades, Clásicas y Pedagogía. Nacieron en una pequeña universidad los terceros estudios superiores de Pedagogía, tras los de Madrid y Barcelona. En 1974, el Gobierno de Franco instaura en la USAL los estudios de Filosofía, Pedagogía y Psicología que comenzaron a impartirse en el curso 1974-75. Esta duplicación de titulaciones en Salamanca parece enmarcarse en una venganza surgida tras las malas relaciones de la Iglesia del cardenal Tarancón con el régimen franquista. No se entiende que profesores de la Pontificia como Cruz Hernández fueran los muñidores de la creación de estas titulaciones en la Universidad de Salamanca.

La gran expansión de la USAL y la consolidación de la UPSA llegaron con la democracia de la mano de rectores que supieron aprovechar las oportunidades que los nuevos tiempos trajeron. Se logró sortear el nacimiento de nuevas universidades y la mutilación del distrito universitario, Salamanca perdió la provincia de Cáceres,

la más extensa y poblada, quedando reducido su ámbito de influencia a las provincias de Salamanca, Zamora y Ávila, con menos de un millón de habitantes y con una población rural con pocas posibilidades para el estudio.

Los últimos años del siglo xx fueron de expansión. La USAL consiguió el Hospital Clínico Universitario, creó los campus universitarios Miguel de Unamuno, Educación, Ciencias, Letras, Psicología-Bellas Artes en la ciudad y los campus de Zamora, Ávila y Béjar fuera de la sede central. Por su parte, la UPSA instaló las Facultades de Educación e Información en los antiguos colegios del ISPE de los Hermanos Maristas, y en Madrid una extensión con titulaciones tan novedosas como Ciencias del Seguro. Salamanca se llenó de colegios mayores de ambas universidades y el número de alumnos se elevó año tras año llegando a contarse por miles los que a comienzos de siglo eran centenares. El profesorado y los medios con los que contaban para la docencia también crecieron exponencialmente, y surgieron equipos de investigación de los que carecía la USAL en los tres cuartos de siglo xx. En fin, ahora estamos en otra nueva etapa, la del siglo xxi en la que en gran parte del mismo ha desarrollado su docencia el profesor José María Hernández Díaz. Todavía quedan muchas cosas por conseguir, pero mirando atrás sentimos cierta satisfacción por el camino andado.

FRANCISCO CASCÓN (1782-1851), SEMINARISTA Y PROFESOR EN EL SEMINARIO Y CANÓNIGO EN LA CATEDRAL DE CIUDAD RODRIGO. LA ORACIÓN FÚNEBRE POR LUIS XVIII

JOSÉ IGNACIO MARTÍN BENITO
Centro de Estudios Mirobrigenses
joseignacio.ben@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

LA CELEBRACIÓN DEL 250 ANIVERSARIO de la fundación del Seminario de San Cayetano de Ciudad Rodrigo en 2019 nos ha permitido acercarnos al estudio de esta institución en la primera mitad del siglo XIX¹. Por sus aulas pasaron cientos de estudiantes, la mayor parte naturales de la diócesis civitatense, aunque también sirvió de cantera de formación de alumnos procedentes de otros lugares del país. Fue el caso de José María del Hierro, natural de Placencia de las Armas (Guipúzcoa), que recaló con su familia en Ciudad Rodrigo, tras el fallecimiento de su padre a finales del siglo XVIII y que terminó siendo sacerdote, catedrático en el Seminario y canónigo de la catedral de la ciudad².

La figura y personalidad de José María del Hierro es una de las referencias en la historia del Seminario de San Cayetano. Pero hubo también otros estudiantes

¹ MARTÍN BENITO, José Ignacio, «El Seminario de Ciudad Rodrigo desde su fundación hasta la Ley Moyano de Educación (1769-1857)», *Actas del Congreso Duc in altum. El Seminario San Cayetano. Pasado, presente y futuro*, Ciudad Rodrigo 2019. Salamanca, 2021, 301-338.

² MARTÍN BENITO, José Ignacio, «José María del Hierro (1776-1866), canónigo de la Catedral y profesor del Seminario de Ciudad Rodrigo. El “Manifiesto” de 1809», *Estudios mirobrigenses*, Ciudad Rodrigo Vol. VII. (2020), 225-258.

en la primera mitad del siglo XIX que siguieron la carrera eclesiástica, y que se inclinaron también a la docencia y al culto catedralicio o al pastoreo de almas. Fue el caso de Domingo García Velayos, Anacleto Redondo o Bernardo Andrés García, entre otros, que ejercieron el ministerio sacerdotal y la docencia en la isla de Cuba³. Otros llegaron a ser profesores del propio Seminario y, a la par, canónigos de la catedral de Ciudad Rodrigo. Entre estos destacan Antonio Villoria y Rengel y Francisco Cascón, del que nos ocupamos en este trabajo.

2. FRANCISCO CASCÓN

Francisco de Sales Cascón nació en Ciudad Rodrigo el 29 de enero de 1782, festividad del santo homónimo. Era hijo de Mateo Cascón y Bárbara González Barahona, feligreses de la catedral⁴. Estuvo también ligado al Seminario después de haber estudiado en él como alumno manteísta, aunque solo lo documentamos en el curso 1796-1797, cuando «probó Física»⁵. El curso 1805-1806 se encontraba de nuevo en el Seminario, esta vez como profesor, con el grado de doctor, encargándose del 2º curso de Filosofía. En 1806-1807 figura como catedrático de Teología Escolástica al igual que el siguiente⁶. En 1808-1809 debió ser sustituido por Antonio Villoria y Rengel, que figura como catedrático de Teología⁷. No debía hallarse por entonces en Ciudad Rodrigo, pues su padre, el procurador Mateo Cascón, le dirige una carta fechada en esta ciudad el 6 de junio de 1808 dándole cuenta de la situación de la ciudad ante la amenaza de las tropas francesas: «Todas las gentes de esta [plaza] claman al Gobernador y Jefes de la Plaza para la defensa, recelosos de que vienen de Almeida y demás partes de Portugal 6.000 hombres franceses, sospechando que nos quieren sorprender y tomar esta plaza con cuanto hay en ella»⁸.

³ MARTÍN BENITO, José Ignacio, «Del Seminario de Ciudad Rodrigo a la isla de Cuba. Domingo García Velayos (1815-1889), Anacleto Redondo Marín (1818-1902) y Bernardo Andrés García (1828-1883) en La Habana», *Estudios Mirobrigenses*, Ciudad Rodrigo, 8, (2021), 261-298.

⁴ Archivo Diocesano de Ciudad Rodrigo (ADCR). *Libro de Bautismo del Sagrario* (1780.184), fol. 29 v. Agradezco a Juan Tomás Muñoz Garzón esta información.

⁵ Archivo del Seminario de Ciudad Rodrigo (ASCR). *Libro de matrícula (1796-1845)*, fol. 3 r.

⁶ ASCR. *Libro de matrícula (1796-1845)*, fols. 63 r y 67 r.

⁷ ASCR. *Libro de matrícula (1796-1845)*, fol. 70 v.

⁸ Reproduce la carta don Jesús Pereira en *La Iberia*, 1 de octubre de 1910, núm. 389, dentro de la serie «El obispo Uría y Valdés, el clero diocesano y el Cabildo Catedral en el sitio de Ciudad Rodrigo». Mateo Cascón falleció en Ciudad Rodrigo el 3 de mayo de 1809, ya viudo; fue enterrado en la catedral. Testó ante el escribano Alonso Arias y nombró por testamentarios a los presbíteros D. Sebastián Mirnada y D. Bernardo Recuero. ADCR. Libro de defunciones de El Sagrario (1766-1831), fol. 323 r.

En 1809 consta que era capellán en la iglesia de Santa Marina del Arrabal del Puente en Ciudad Rodrigo⁹. En 1812 fue destinado al curato de San Pedro de Ledesma, en sustitución de Julián García que había fallecido¹⁰. Fue también canónigo lectoral de la catedral de Ciudad Rodrigo, doctor en Sagrada Escritura y consiliario del Seminario¹¹.

2.1. *La oración fúnebre por Luis XVIII y la crítica al trienio liberal*

Durante el Trienio Liberal, el ayuntamiento de Ciudad Rodrigo promovió una Fiesta con oración fúnebre por los fallecidos en Madrid durante la sublevación absolutista de la Guardia Real en los primeros días de julio de 1822, levantamiento sofocado por la guarnición y la Milicia Nacional de Madrid. El cabildo accedió a celebrar los actos y encargó a Francisco Cascón la oración fúnebre¹².

Restablecido el absolutismo, tras la intervención de los realistas en Ciudad Rodrigo, el 15 de noviembre de 1824 el canónigo lectoral Francisco Cascón pronunció otra oración fúnebre, en este caso en las exequias que se le hicieron en la catedral civitatense a Luis XVIII de Borbón, rey de Francia; dichas exequias fueron promovidas por el ayuntamiento y el cabildo eclesiástico de la ciudad, en seguimiento de una Real Orden¹³. En su discurso Cascón arremetió contra la revolución francesa *«revolución infernal que, dispuesta y abortada en Francia, contagió como peste a todos los reinos de la Europa, destruyendo a unos, poniendo á otros, á punto de perecer, y dando á todos harto que llorar por mas de 36 años...;Filosofía, ateísmo, que viene á ser la misma cosa, gente sin Dios, ni ley, monstruos...!»*.

Cascón no pasa por alto el Trienio Liberal (1820-1823). Tras la entrada de los Cien Mil Hijos de San Luis en la península, para terminar con la revolución liberal iniciada por Riego con el pronunciamiento de Cabezas de San Juan en 1820,

⁹ «En el Arrabal del Puente, Extramuros, de Ciudad Rodrigo, el 11 de Junio de 1809, habiendo recibido los Santos Sacramentos falleció Josef Nicolás Hernández, Cabo Primero de la Sexta Compañía del Tercer Batallón de Voluntarios de Ciudad Rodrigo, hijo de Santiago Hernández y de Ana Martín Carrera, naturales de la villa del Boyo, Obispado de Avila, y en el mismo día fue sepultado en esta Parroquia, de Santa Marina según había manifestado era su voluntad a lo que consintió su Capellán D. Francisco Cascón, y para que conste lo firmo como Vicario perpetuo de la referida Parroquia, fecha ut supra Bº Justo Lorenzo Franco». Disponible en: <http://lazarzapumareda.blogspot.com/2008/09/arrabal-de-ciudad-rodrigo-salamanca.html>

¹⁰ GAZETA DE MADRID, viernes 1 de mayo de 1812, núm. 122, p. 495.

¹¹ SÁNCHEZ DE HAEDO, Julián, *Guía del estado eclesiástico seglar y regular de España para el año 1828*. Madrid, pp. 228-229 y SÁNCHEZ DE HAEDO, Julián, *Guía del estado eclesiástico seglar y regular de España para el año 1835*. Madrid, 1835, 229-230.

¹² HERNÁNDEZ VEGAS, Mateo, *Ciudad Rodrigo. La catedral y la ciudad*. Tomo II. Salamanca 1935, 373.

¹³ CASCÓN, Francisco, *Oración fúnebre que en las solemnes esequias hechas á Luis 18 de Borbon, Rey de Francis, en la santa Iglesia Catedral de Ciudad Rodrigo el dia 15 de Noviembre de 1824 por el Ayuntamiento y Cabildo Eclesiástico de la misma*. Salamanca, imprenta nueva por D. B. Martin. Año de 1825.

Ciudad Rodrigo fue una de las últimas plazas en caer en manos de los ejércitos realistas¹⁴. Sin mencionar explícitamente lo sucedido en Ciudad Rodrigo –la plaza fue asediada en septiembre– el lectoral de Ciudad Rodrigo justifica que Luis XVIII «*ha sido el libertador de todas las Naciones europeas, y muy especialmente de nuestra España, nuestro consuelo en la mayor tribulación, nuestro remedio en el mayor apuro, nuestra libertad, todo nuestro bien, humanamente hablando*». De modo que la intervención francesa en España en 1823, que terminó con la restauración de la constitución de Cádiz y el restablecimiento del poder absoluto de Fernando VII, le hace a Cascón elogiar la figura del monarca galo como «pacificador y consolador de los demás reinos», para preguntarse:

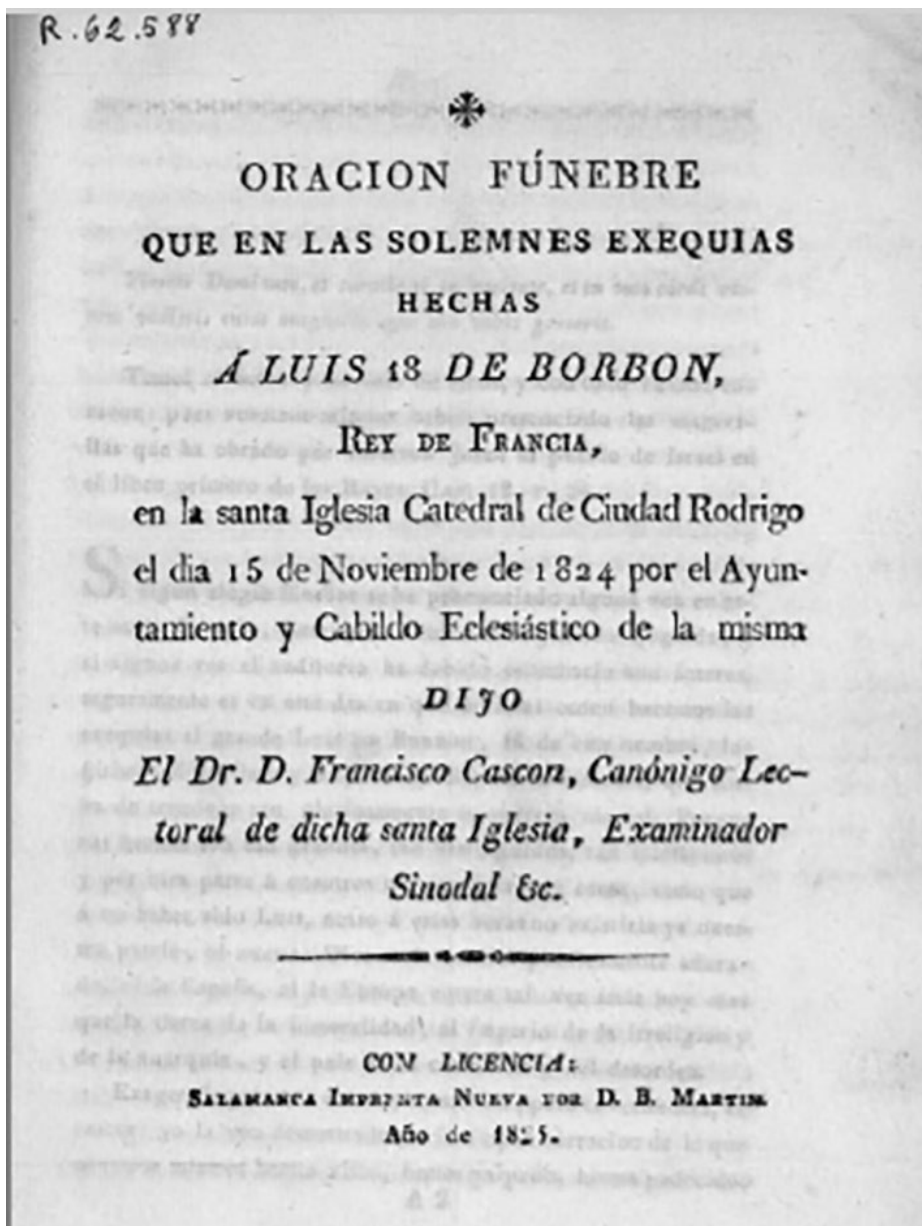
«¿quién mas que España necesitó del auxilio que tan generosamente le dio y aun está dándola Luis, para librarnos del mayor peligro en que puede verse un reino que es la insurreccion y la guerra civil?»

Cascón puso en cuestión la legitimidad de la Constitución de Cádiz, surgida de «*unos cuantos hijos suyos [de España], nacidos para despedazar las entrañas de su madre, refugiados en el último rincón de la península... sin misión, sin carácter, sin podres... Aprovechándose de la circunstancia de hallarse la nación invalidada y cautivo el Rey*», los cuales se habrían formado «*á si mismos en cuerpo legislativo, y só color de reformas necesarias, compilaron y publicaron lo que se llamó constitución política de la Monarquía española, como si la Monarquía española no tuviese constitución política*».

Con un discurso claramente realista y absolutista, Cascón resume la evolución política tras el retorno de Fernando VII, la abolición de la Constitución de Cádiz y el pronunciamiento de 2 de enero de 1820, al que califica como «desastroso». El pronunciamiento de Riego fue para el lectoral «traición terrible y rebelión de mucho cuidado; el rey se habría visto obligado a «admitir y jurar la fatal constitución».

Como males del Trienio Liberal cita el lectoral la táctica empleada por la revolución para elegir los diputados: «*el soborno, el cohecho, las amenazas, las promesas, el oro y la intriga*», táctica que, según Cascón, se habría empleado también en las elecciones llevadas a cabo en Ciudad Rodrigo. Critica el canónigo el resultado de las «disposiciones arbitrarias» del nuevo Congreso: «*extinción de institutos religiosos: reforma ó destrucción, que era lo mismo, de los que quedaban, empréstitos ruinosos, planes de hacienda para robar y empobrecer el reino...*». El lectoral justifica la reacción contra la revolución de 1820: «*Los buenos hijos de la España, no pudiendo sufrir ya la insolencia, se declaran y empiezan a oponerse*». «*Salen al campo sin mas preparativos ni mas prevenciones que su honor y la buena causa del Rey ultrajado, la Religión perseguida, y la Patria hecha el juguete de unos verdaderos facciosos*».

¹⁴ Los realistas entraron en la ciudad el 11 de octubre de 1823. ROBLEDO, Ricardo: «La crisis del Antiguo Régimen», en *Historia de Salamanca. IV. Siglo Diecinueve*. Salamanca, 2001, 134-139.



En contraposición con la llegada de franceses en 1808, que vinieron a conquistar España, la intervención de los Cien Mil hijos de San Luis es vista por el canónigo como una liberación: «*la revolución se acaba: sus autores y ejecutores huyen, la paz se restablece, España respira*».

Durante el curso 1827-1828, Francisco Cascón impartió Teología Moral en el Seminario de San Cayetano, según consta en el ASCR, *Libro de matrículas*, (1876-1845).

Tomás González, canónigo de Plasencia y organizador del archivo de Simancas, propuso en 1827 a Cascón, junto a otros nombres, para ocupar el cargo de dirección y redacción de la *Gazeta de Madrid*. González había sido nombrado para dicho cargo, pero declinó la oferta. El Rey no admitió en principio la renuncia y González tuvo que presentarse en Madrid, reiterando su decisión, que esta vez sí fue aceptada, pero pidiéndosele que diera una lista de «sujetos de reconocida suficiencia» para ocupar el cargo. De la lista fueron designados finalmente el P. José Díaz Jiménez como director y Félix José Reinoso como redactor¹⁵.

Francisco Cascón falleció en Ciudad Rodrigo el 3 de junio de 1851. Fue enterrado en el cementerio de la ciudad en uno de los nichos del cabildo. Este le hizo el oficio de sepultura, vigilia y misa de entierro, y al día siguiente la misa de honras. Testó ante Ramón Sánchez Castillo, escribano de la ciudad¹⁶.

¹⁵ GACETA DE MADRID, 13 julio 1902, núm. 124, p. 212.

¹⁶ ADCR. *Libro de defunciones de El Sagrario (1834-1851)*, fols. 105 v y 106 r. «En Ciudad Rodrigo, provincia de Salamanca á tres de Junio de mil ochocientos cincuenta y uno habiendo recibido los Santos Sacramentos de Penitencia, Sagrado Viatico, y el de la extrema-Unción, falleció D. Francisco Cascon, presvitero, canonigo lectoral de esta Santa Yglesia Catedral, y Doctor en sagrada Teología...». Dos años después, el 11 de octubre de 1853, falleció su hermano Juan, que era notario eclesiástico. ADCR, *Libro de defunciones de El Sagrario (1851-1875)*, fol. 12v.

LAS «LUCES» DE LA HISTORIA PARA LA FORMACIÓN DEL MAGISTERIO

ALEJANDRO MAYORDOMO PÉREZ
Universitat de València
alejandro.mayordomo@uv.es

(...) este tiempo verdadero, es por naturaleza, un continuo. Y es también cambio perpetuo. De la antítesis de esos dos atributos surgen los grandes problemas de la investigación histórica. La falta de comprensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero seguramente no es menos inútil esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente»

Marc Bloch, *Apologie pour l'Histoire*

1. DEFENDER

APROVECHANDO EL MOTIVO y condiciones de este libro quiero reiterar un tema que se nos presenta como necesidad y oportunidad para los historiadores de la educación. Me refiero a la reflexión sobre el papel del conocimiento histórico-pedagógico, y más concretamente a la utilidad de la educación histórica en la formación del Magisterio. En gran parte esta pequeña colaboración es fruto de mis vivencias experienciales durante los últimos diez años, en los que mi docencia se ha centrado en la materia «Historia de la Escuela», obligatoria en los grados que se cursan en la Facultad de Magisterio de la Universidad de València. Un tiempo en el que he trabajado, primero para reivindicar su presencia, y después para apoyar —desde el aula— la construcción intelectual, política y personal de un adecuado modelo de maestro/a que se fundamente en nuevas formas de pensar y de hacer; intentando un enfoque formativo que, junto a la promoción

de conocimiento profesional, avanzara en el impulso a la propia «reculturización» del oficio, y en el estímulo de la mejor disposición ante el relevante compromiso público que esa profesión supone.

Esa gratificante experiencia me ha reforzado en algunas posiciones: la convicción de que es absolutamente básico motivar al alumnado para este aprendizaje histórico; la seguridad de que es imprescindible ajustar nuestro trabajo a su identidad profesional; y la creencia de que es urgente formar su capacidad de pensar de forma autónoma, de incitarles a una práctica reflexiva. Estos diez cursos me han confirmado que desde la Historia de la Escuela podemos coadyuvar a que los futuros maestros y maestras se planteen algunas preguntas fundamentales sobre el sentido y alcance de su decisiva función. Considero, pues, que no está de más defender, una vez más, la importancia de dicho asunto; interesa tanto por lo que declaremos, como por lo que hagamos, en adelante. De manera que quiero hacer una llamada a repensar y actuar al respecto, en el difícil contexto de una racionalidad educativa ligada con fuerza al modelo tecnológico.

2. PROPONER

Afrontar esa temática nos exige sostener una preocupación por el cuidado de los paradigmas metodológicos; pero, sobre todo, nos obliga a fundamentar el *sentido* de los fines y objetivos que defendemos, y el de los contenidos coherentes con la efectividad de aquellos. Es esencial acertar en *lo* que hay que enseñar, en el *por qué* y *para qué* hay que hacerlo. Por lo tanto, la primera pregunta ha de ser cómo vamos a justificar/proponer la contribución de nuestra enseñanza a la conformación de la profesionalidad del magisterio, cómo defender nuestra aportación a su capacidad de pensamiento crítico, y a su práctica reflexiva. Cada vez que muchos repiten esos términos, a ellos-precisamente-debemos referirnos para postular la potencialidad de análisis y explicación que la enseñanza histórico-educativa puede facilitar.

Conviene mostrar con rigor el notable aporte que la Historia tiene para entender el sentido –multidimensional y complejo– del pensamiento y el hecho educativo, del sistema y de la institución escolar. Resulta claro que todos ellos están históricamente contruidos y establecidos, y que la Historia ilustra debidamente las posiciones y modos en que han sido utilizados para las intenciones cohesionadoras de los Estados, el ejercicio del poder y la normatividad y regulación social, la reproducción de desigualdades, etc. Necesitamos más de un punto, escribía Emile Durkheim, para determinar la dirección de una línea, sobre todo si es compleja; un tema educativo «solo puede comprenderse en realidad cuando se le relaciona con la serie histórica». Y desde ese conocimiento –integrador de Historia y Pedagogía– serviremos a aquello que afirmó rotundamente Ortega y Gasset, que la Historia estudiaba el presente porque el pasado histórico pervivía en el presente. Volviendo a Durkheim, defenderemos que «no se trata de erudición ni de arqueología

pedagógica. Si salimos del presente, es para volver a él (...) para verle y entenderle mejor».

Para qué, pues, el aprendizaje histórico-educativo en la formación del Magisterio. Conocer las ideas y discursos sobre la educación, sobre sus actores, o respecto a las prácticas, instituciones y contextos, entiendo que ha de servir esencialmente para promover un saber no puramente instrumental; y para materializar un tiempo formativo en el que se aprecie –como señalaba Jean François Lyotard– que no podemos rendirnos al exclusivismo del criterio pragmático de la ciencia, ni validar a quienes sostienen que sirve solo lo que puede «hacer» más. Coincidamos y postulemos, con él: pensar no es perder el tiempo.

Partamos de un hecho. En los actuales planes de estudio quedaron fijados algunos objetivos: promover la facultad de reflexionar sobre valores, atender diferentes tipos de competencias (que han de abrazar conocimientos, habilidades, actitudes y valores), estimular el compromiso crítico, *conocer y comprender la educación a partir de sus contextos históricos, políticos o sociales*, generar capacidad de construir argumentaciones razonadas y válidas, capacitar para defender posiciones desde el análisis de enfoques teóricos relevantes. Conviene reclamar –en esa dirección– la función del conocimiento histórico y sus usos sociales; y resaltar que es útil la capacidad de dotar de significados al pasado.

Pensemos que para algunos (políticos, gestores, pedagogos, enseñantes) ha de ser difícil, pues, rebatir la significación y potencialidad de tal perspectiva sociohistórica. Para quienes coincidan con Edgar Morin en que la pertinencia del conocimiento se basa en estos principios: el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo; y para los que enfatizan el carácter de «constructo socio-histórico» del currículum, así como los entrecruzamientos entre ideología, cultura y currículum; o para los que ven y aceptan la fecundidad de buscar estilos o modelos de enseñanza a lo largo del transcurso histórico. Para aquellos, en fin, que se adhieren con vehemencia a un enfoque socio-crítico de la Pedagogía, plantean rastrear *lo político* en las tradiciones históricas, y desean promover en los docentes la función de agente de cambio, de intelectual transformador. Pensemos, también, en aquellos que están de acuerdo en «hacer *lo pedagógico más político*», según Henry Giroux. Y todavía más, recordemos a otros, conocedores de la Didáctica, algunas referencias de Wilfred Carr sobre la necesidad de que los docentes adquieran una disposición reflexiva, obtengan una comprensión crítica de las formas en las que las estructuras socio-políticas y económicas influyen en la educación, o de las formas en que los mecanismos ideológicos operan en ese campo. Es el propio Carr quien les dice que la historia de la educación y de la enseñanza, son muy importantes, esa Historia –añade– «nos permite superar la estrechez de miras y adoptar una perspectiva más crítica de nuestro trabajo». Sí, a todos les será difícil no coincidir en esas cuestiones.

Pero hay que integrar otras miradas, que no cabe olvidar. Me refero a temas como el estímulo a pensar sobre las diferencias y desfases entre las plurales culturas

escolares (teórica, empírica, política); o a develar la genealogía de cuestiones políticas de la educación, a señalar perspectivas de género o de desventajas sociales, a fijarse en las «prácticas discursivas» que regulan la escolarización. Y hacerlo en ese singular sentido que señala la aportación de Foucault: no se elaboran simplemente discursos, sino un conjunto de instituciones, técnicas, modelos de comportamiento, esquemas y transmisiones pedagógicas, con las que se producen reglas que definen el ejercicio de la «función enunciativa». Como comprobamos, hay múltiples tareas, y de importante calado.

3. CONSTRUIR

Desde tales cimientos deberemos desarrollar ese propósito expuesto, que asegure –como pedía Marc Depaepé– la pertinencia y relevancia de la Historia de la Educación para entender mejor la praxis educativa; lo cual implica prestar –como también reconocimos en principio– una ajustada atención a los enfoques y métodos. Porque tal objeto de nuestra materia va encaminado a construir un *saber científico, discursivo y reflexivo*: una Historia crítica, como condición imprescindible para materializar el *valor formativo* de la disciplina. Trataré, ahora, de remarcar sintéticamente algunas direcciones.

- a) En primer lugar, y más allá de un enfoque unilineal y cronológico, hay que explorar una historia *temática*, congruente con aquellos puntos que mayor vinculación guardan con el ámbito específico del magisterio y las escuelas: una buena comprensión de la sistematización contemporánea del pensamiento pedagógico, una sólida interpretación acerca de la construcción social y política de la escolarización infantil y primaria, un conocimiento clarificador de las formas en que se ha ido conceptualizando la función docente y los modelos para su capacitación formativa, y una perspectiva de las teorías y prácticas que han transitado por el largo camino de la didáctica entre la tradición y la modernidad. Son aspectos –componentes sociales, políticos y técnicos– que entiendo sustanciales. Y es apropiado plantear todo ello en forma de *historia problema*, o de síntesis histórica, conectada con temas actuales, vivos social y pedagógicamente, ante los que se ofrecen valiosas «significaciones» y «sentidos» del pasado.
- b) Puede ser más eficaz escoger estructuras, la «larga duración» como hilo conductor del programa; en el decir de Ferdinand Braudel, se trata de identificar una organización, una coherencia, unas relaciones suficientemente fijas...un ensamblaje, una arquitectura. A mi juicio es una mejor opción frente a los inconvenientes de la segmentación o fragmentación, o la deriva hacia lo factual, lo episódico.
- c) Por otra parte, y de nuevo frente a la linealidad de la secuencia informativa, hay que incentivar búsquedas y detecciones, más exigentes y clarificadoras,

que consigan obtener combinaciones consistentes de significados: descubrir las regularidades, las tendencias, las especificidades, la plural causalidad, las relaciones complejas, la continuidad y el cambio. Considero, como Antoni Santisteban, que hemos de plantear una enseñanza clarificadora de la significación de la diacronía, formar pensamiento histórico, promover conciencia histórico-temporal.

- d) Merece la pena, además, el esfuerzo por encontrar puntos de equilibrio en la selección «cualitativa» de *contenidos clave*, al objeto de evitar serios inconvenientes, como: la excesiva información, la noticia aislada o la mera superficialidad, la acumulación erudita o la invitación al memorismo. Habrá que construir la adecuada secuencia y organización de la materia; y centrarse en contenidos potencialmente significativos y relevantes, según propuso David Ausubel; es decir, reforzando los elementos organizadores y los anticipadores explicativos para el aprendizaje.
- e) Estamos obligados, es obvio, a fortalecer procesos auténticamente educativos, transformando algunas de nuestras prácticas para generar efectivos procesos de aprendizaje. En consecuencia, es importante favorecer la *explicación*, la *generalización*, la *conexión*. Por lo tanto, la *argumentación*, y la competencia discursiva, que examina, que demuestra, que concluye; y la formación reflexiva, en fin, del pensamiento autónomo. Nuestros estudiantes, el magisterio del futuro, ellos y ellas, deberán practicar –en nuestra clase de Historia– lo que han de ser: ser *profesionales reflexivos*, como auspiciara Donald Schön.
- f) Claro está que, todo ello, ha de implementarse por medio de un *proceso constructivo* que supone profundos cambios relacionales y participativos en las aulas. En línea con la orientación de Hans Georg Gadamer, compartiremos diálogo, conversación; eso sí: con rigor y potencialidad formativa. Todo para *comprender interpretativamente* en nuestro tiempo y lugar.

La «clase de Historia» será, así, un espacio de valiosa experiencia pedagógica, un *ejercicio* para conocer, comprender, reflexionar, y también para generar creencias, concepciones y disposiciones hacia la acción; para ayudar a construir una actividad profesional práctica *fundamentada*. Acabemos aquí, con una indicación de esperanza y exigencia; la de sostener y producir los beneficios de la perspectiva histórica, con el propósito –señalado por Depaepe– de mantener la distancia ante los puntos de vista exclusivamente contemporáneos; la de demostrar que –a pesar de su reducido espacio en los planes de formación de profesores– «sigue siendo imprescindible para situar la enseñanza y la educación en su propio contexto». Depaepe nos recuerda, además, que no es posible escapar a la historia ignorándola, eso –apunta– «constituye una de las grandes ideas falsas de nuestros tecnócratas e incluso de nuestros pedagogos». Conviene hacerlo, añade, desde dos enfoques no

necesariamente contrapuestos: el «educacionalizador» de la historia y el «historizador» del análisis educativo. Construyamos en ambas direcciones.

Si durante los últimos tiempos se han sucedido «giros», rupturas y revisionismos en el conocimiento y la investigación histórico-educativa, tiempo es ya de repensar y actualizar la enseñanza de la misma. Valoremos y hagamos valorar la docencia. En medio de la persistencia de los estereotipos sobre nuestra disciplina, de los peligros de la despolitización, de la marginación de las humanidades, de la banalización del conocimiento, de la identificación exclusiva de la innovación con las tecnologías, del imperio de la efectividad performativa, o de los intereses corporativos: hay que fundamentarla. Hay que pensar mucho más en todo ello, con un pensar motivado, como recuerda Hannah Arendt, por necesidades prácticas, y por la propia perplejidad teórica. El aprendizaje histórico se justifica, repito, por su colaboración a generar comprensión de los fenómenos educativos; ahora bien, ha de ser esa *comprensión* que, según Arendt, precede, prolonga y da sentido al conocimiento, y que —de ahí— conduce al juicio. Ella es, agrega, «la más política de las capacidades mentales», desde la que recomponer la conciencia crítica social, y reanimar con empuje la capacidad de acción colectiva.

Pasado, presente, futuro: un encuentro que es todo un potencial y un reto. Por ahí discurrirá nuestra colaboración en la tarea de formar mejor al nuevo magisterio desde un conocimiento científico del pasado; un empeño, tal como señalaba Henri Marrou, «humilde, difícil, pero ciertamente fecundo».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDR, H., *De la Historia a la acción*, Barcelona, Paidós Ibérica-ICE-UAB, 1995, pp. 95, 113, 136, 143-146.
- AUSUBEL, D., *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trilla, 2020.
- BRAUDEL, F., *La Historia y las Ciencias sociales*, Madrid, Alianza, 1980, p. 70.
- CARR, W., y KEMMIS, St., *Teoría crítica de la Enseñanza*, Barcelona, Editorial Martínez Roca, 1999.
- CARR, W., «Cambio educativo y desarrollo profesional», en *Investigación en la escuela* 11 (1990) 3-11.
- DEPAEPE, M., «Entre pédagogie et histoire. Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation», en *Histoire de l'Éducation*, 77(1988) 3-18.
- Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*, Barcelona, Octaedro, 2006, pp. 114-116.
- DURKHEIM, E., *Historia de la Educación y de las Doctrinas pedagógicas*. Madrid, La Piqueta, 1982, pp. 61-64.
- FOUCAULT, M., *Dits et Écrits II, 1970-1975*, Paris, Gallimard, 1994, p. 241.
- FOUCAULT, M., *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.

- GADAMER, H. G., *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 2002.
- GIROUX, H., *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Madrid, Siglo XXI, 1993, p. 60.
- LYOTARD, J.F., *La posmodernidad explicada a los niños*, Gedisa, 1982.
- MARROU, H.I., *Del conocimiento histórico*, Buenos Aires, Per Abbat, 1985, p. 195.
- MORIN, E., *Els 7 coneixements necessaris per a l'educació del futur*, Barcelona, UNESCO, 2000.
- ORTEGA y Gasset, J., «Historia como sistema», *Obras Completas* t. VI, Madrid, Revista de Occidente, p. 39.
- SANTISTEBAN, A., «Aprender el tiempo histórico: deconstruir para reconstruir», en *Historiar* 1 (1999) 141-150.
- SANTISTEBAN, A., «La formación de competencias de pensamiento histórico», en *Clio&Asociados*, 14 (2010) 34-56.
- SCHÖN, D., *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós, 1992.

LOS ACTOS DE HOMENAJE EN EL CENTENARIO DE PESTALOZZI EN LA PRENSA DE CARTAGENA (1927)¹

PEDRO LUIS MORENO MARTÍNEZ
Universidad de Murcia
plmoreno@um.es

1. INTRODUCCIÓN

LA INFLUENCIA que las ideas pedagógicas de Juan Enrique Pestalozzi (Zúrich, 1746-Brugg, 1827) tuvieron a lo largo de su vida en la mayoría de las naciones europeas y americanas y su posterior consideración como referente fundamental de la gestación del movimiento de la Nueva Educación lo convirtieron en una figura mítica del pensamiento pedagógico contemporáneo. Una evidencia de su proyección y relevancia en el panorama pedagógico internacional la encontramos en las diferentes conmemoraciones que, hasta el presente, se han venido celebrando.

La conmemoración del 250 aniversario de su nacimiento en 1996 daría lugar a la celebración de reuniones y encuentros científicos en diferentes países del

¹ La elección temática de esta colaboración pretende ser un medio de testimoniar nuestro reconocimiento a las relevantes aportaciones efectuadas por José María Hernández Díaz al estudio de un determinado tipo de prensa: la prensa pedagógica. Como es bien sabido, una de las líneas de investigación más fructíferas desarrolladas por el profesor Hernández Díaz, durante la última década, ha estado asociada al estudio de la historia de la prensa pedagógica. Particularmente, cabría destacar la coordinación del repertorio analítico de la *Prensa pedagógica en Castilla y León* entre 1793 y 1936 y, en especial, la promoción de cuatro Jornadas internacionales dedicadas al análisis histórico de diferentes modalidades de prensa pedagógica (2013, 2015, 2018 y 2022) y la edición, hasta el presente, de las actas correspondientes a las tres primeras.

entorno europeo, como Suiza, Francia, Italia, Alemania o Bulgaria, y latinoamericano, como Chile, Colombia o Brasil². También en nuestro país se llevaría a cabo un coloquio internacional conmemorativo de tal hito histórico³. No obstante, no era la primera vez que se honraba la memoria de Pestalozzi en un extenso elenco de países. Unos setenta años atrás, en 1927, coincidiendo con la fecha del primer centenario de su fallecimiento, en la ciudad suiza de Brugg el 17 de febrero de 1827, se celebraron actos de homenaje en todo el mundo. Un centenario que contó, igualmente, con un notable seguimiento en España.

Las revistas profesionales serían las principales promotoras de las iniciativas llevadas a cabo en nuestro país. La *Revista de Pedagogía* iniciaría el movimiento en julio de 1926 informando de su intención de realizar una serie de trabajos y de actos para conmemorar su centenario y convocando, en un primer momento, «un concurso para seleccionar y premiar un estudio sobre la vida, las ideas y la actuación pedagógica de Pestalozzi»⁴. Con posterioridad, la revista continuaría dando a conocer a sus lectores los actos que, con tal motivo, se estaban programando en países como Suiza, Italia o Inglaterra, y difundiendo sus iniciativas. En octubre de 1926, efectuaba un llamamiento general para impulsar la celebración solemne del centenario en España. Con tal fin, proponía: crear un grupo escolar «Pestalozzi», inspirado en sus ideas, realizar un ciclo de conferencias, animar al magisterio nacional a que lo diera a conocer entre su alumnado, organizar un «círculo de estudios pestalozzianos», facilitar la difusión de sus obras, o invitar a la prensa a ocuparse del pedagogo suizo en sus columnas⁵. Posteriormente, otras revistas especializadas, como por ejemplo, *El Magisterio Español*, también promoverían sus propias de iniciativas para la conmemoración del centenario⁶.

Esta colaboración pretende efectuar una sucinta aproximación al papel desempeñado por la prensa de información general en la promoción y difusión de los actos conmemorativos y las iniciativas desarrolladas en Cartagena en 1927 en el centenario de la pérdida de Pestalozzi.

² SOËTARD, M.: «El pensamiento pedagógico de Pestalozzi ¿una obra cerrada con siete llaves?», en RUIZ BERRIO, J. et al (eds.): *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, Madrid, Endymion, 1997, pp. 23-37, referencia en p. 23.

³ Las aportaciones al coloquio, que tendría lugar en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid del 25 al 27 de noviembre de 1996, serían publicadas en la obra colectiva: RUIZ BERRIO, J.; MARTÍNEZ NAVARRO, A.; GARCÍA FRAILE, J.A. y RABAZAS, T. (eds.): *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, Madrid, Endymion, 1997.

⁴ «Centenario de Pestalozzi», *Revista de Pedagogía*, 55, julio de 1926, pp. 334-335, cita en p. 335.

⁵ «El Centenario de Pestalozzi», *Revista de Pedagogía*, 58, octubre de 1926, pp. 460-461.

⁶ «Centenario de Pestalozzi», *El Magisterio Español*, 22 de noviembre de 1926, p. 563.

2. LAS CONMEMORACIONES DE CARTAGENA EN LA PRENSA LOCAL

La conmemoración del centenario daría lugar a la organización de gran cantidad de actos y conferencias celebradas, en su mayor parte, en escuelas públicas y escuelas normales de muchos lugares de España, así como a la publicación de artículos en revistas profesionales estatales y regionales y en la prensa general madrileña y de provincias⁷. La «participación entusiasta de la prensa en los homenajes a Pestalozzi»⁸ también alcanzaría a numerosos periódicos locales, como sucedería en el caso de Cartagena.

La proliferación de periódicos en la ciudad de Cartagena sería una constante en las primeras décadas del siglo xx llegando a contar, a comienzos de la década de los veinte, con 13 periódicos. Una prensa en la que, en su espectro ideológico, prevalecían las publicaciones de marcado carácter católico como, por ejemplo, el diario *El Eco de Cartagena*, y en menor medida independiente —*El Porvenir* o *La Tierra*—, obrerista, administrativo o de colectivos profesionales, a la que durante la Dictadura de Primo de Rivera se sumarían rotativos como *Cartagena Nueva* o *La Voz de Cartagena*⁹.

En el caso de Cartagena sería la prensa independiente, en concreto los diarios *El Porvenir* y *Cartagena Nueva*, la que se ocuparía de promover y divulgar las iniciativas locales. La primera de las tres actividades desarrolladas, la que tendría una mayor proyección social y presencia en los medios periodísticos, fue la solemne velada de Homenaje a Pestalozzi celebrada en la sede del Casino industrial Los Molinos del barrio Peral el sábado 19 de febrero de 1927. El acto estuvo organizado por tal institución cultural y la asociación «Amigos del Niño» de dicho barrio Peral. En este caso, la prensa local desempeñaría cuatro cometidos fundamentales. En primer lugar, se ocuparía de informar previamente a sus lectores acerca de la figura del homenajeado calificándolo, por ejemplo, «no solo por su condición de pedagogo, sino por su doctrina social, uno de los hombres que brillaron con luz propia en la Humanidad»¹⁰. En segundo lugar, anunciando los actos previstos, en general, así como, en particular, la velada vespertina y el programa de la misma¹¹. En tercer lugar, ambos rotativos publicarían detalladas crónicas de la velada. De ellas,

⁷ VIÑAO, A.: «La recepción de Pestalozzi en España (1900-1936)», en RUIZ BERRIO, J. et al (eds.): *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, Madrid, Endymion, 1997, pp. 127-163.

⁸ POZO ANDRÉS, M.^a del M. del: «Madrid, febrero de 1927: *In memoriam* de Pestalozzi. Las cinco conmemoraciones de un centenario polémico», en RUIZ BERRIO, J. et al (eds.): *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, Madrid, Endymion, 1997, pp. 453-472, cita en p. 455.

⁹ EGEA BRUNO, P.M.^a: *La política y los políticos en la Cartagena de Alfonso XIII (1902-1923)*. Cartagena, Ayuntamiento de Cartagena, Caja de Ahorros del Mediterráneo, 1990, pp. 11-16.

¹⁰ «El Centenario de Pestalozzi», *El Porvenir*, 16 de febrero de 1927, p. 1.

¹¹ «A Pestalozzi en el centenario de su muerte», *El Porvenir*, 17 de febrero de 1927, p. 1.

destacaría la difundida por *Cartagena Nueva* que, a seis columnas, daría cuenta pormenorizada de la misma. El acto que, sería presidido por el alcalde accidental de Cartagena, José Mediavilla, junto con otras autoridades locales y miembros de la directiva del Casino, contaría con la presencia de una «aglomeración de concurrentes»¹². La mayor parte de intervinientes eran directores de escuelas graduadas –Feliciano Sánchez Saura y Ramón Vidal– y profesorado –Luz Lafuente, Salvador Ruso, Enrique Gallego y Enrique Antón–, así como el periodista Esteban Satorres y Carmen Conde. Entre los temas abordados aludirían a su trayectoria biográfica, sus ideales pedagógicos y de la infancia, la reforma pestalozziana en España o comentarían su obra *Leonardo y Gertrudis*. La reseña prestó una atención destacada a la alocución del señor Mediavilla quien glosaría las aportaciones de los conferenciantes, daría cuenta de la gestión realizada por el Ayuntamiento relativa a la mejora y construcción de edificios escolares y se comprometería a seguir avanzando en dichas líneas en nuevos planes de actuación. La velada se cerraría con las palabras de agradecimiento del señor José Alonso, presidente del Casino, y su ruego al alcalde de que telegraficara al embajador de Suiza en España dándole cuenta del acto¹³. En cuarto lugar, la prensa cartagenera también publicaría la intervención íntegra de una joven Carmen Conde Abellán de diecinueve años de edad que, unos días más tarde, el 22 de abril de 1927, solicitaría su admisión en la Escuela Normal de Maestras de Murcia para iniciar los estudios de magisterio¹⁴.

La segunda de las iniciativas llevadas a cabo en la ciudad portuaria de Cartagena tendría por escenario las escuelas, por protagonistas al magisterio y destinatarios el alumnado. Siguiendo el llamamiento efectuado por la *Revista de Pedagogía*, se invitaba al profesorado del país a dar a conocer la figura de Pestalozzi a su alumnado. Con tal fin, para facilitar su labor al magisterio, la propia *Revista de Pedagogía* publicaría, en el monográfico dedicado a Pestalozzi, una lección modelo orientativa¹⁵, como también haría *El Magisterio Español*¹⁶. La prensa local aludiría, en concreto, a los actos llevados a cabo en la célebre Escuela Graduada de la calle Gisbert la mañana del 17 de febrero, el día del centenario, en los que, por una parte, se efectuaría una ofrenda floral al pie del retrato de Pestalozzi existente en el descanso del primer tramo de una de sus escaleras y, por otra, sus docentes, una vez en clase,

¹² «Homenaje a Pestalozzi en el barrio Peral», *Cartagena Nueva*, 22 de febrero de 1927, p. 4.

¹³ «El Centenario de Pestalozzi. Barrio de Peral», *El Porvenir*, 22 de febrero de 1927, p. 4.

¹⁴ CONDE ABELLÁN, C.: «Oración azul a la memoria de Pestalozzi», *Cartagena Nueva*, 23 de febrero de 1927, p. 1. Para conocer la relevancia que la prensa desempeñó en la difusión de su ideario pedagógico véase MORENO, P.L.: «Prensa y renovación pedagógica en la obra de Carmen Conde (1927-1936)», en *‘Encendida de mediodía exacto’: Estudios sobre Carmen Conde*, Madrid, Dykinson, (en prensa).

¹⁵ LAURENT, J.: «Pestalozzi en la escuela», *Revista de Pedagogía*, 62, febrero de 1927, pp. 99-103.

¹⁶ BALLESTER, J.: «Juan Enrique Pestalozzi», *El Magisterio Español*, 9 de febrero de 1927, pp. 415-418.

expondrían a su alumnado una lección ocasional sobre el valor de sus concepciones pedagógicas y su trayectoria vital y profesional¹⁷.

La prensa local también difundiría la tercera de las iniciativas realizadas auspiciada, al parecer, por el Ayuntamiento de Cartagena. Como recuerdo material de los actos conmemorativos efectuados se invitaría a las niñas y los niños cartageneros a asistir la mañana del domingo 20 de febrero a la plaza Sánchez Doménech para regalarles un globo con el nombre grabado de «Juan Pestalozzi»¹⁸.

3. LAS CONMEMORACIONES NACIONALES EN LA PRENSA CARTAGENERA

La prensa de información general de Cartagena también se haría eco de otros actos conmemorativos celebrados en otros lugares del país. Salvo una concisa noticia publicada por *El Eco de Cartagena*, relativa a la recepción celebrada en la Legación de Suiza en Madrid de homenaje a Pestalozzi¹⁹, continuarían siendo los rotativos independientes *El Porvenir* y *Cartagena Nueva* los que se ocuparían de las mismas.

Los diarios cartageneros aludirían a los actos de homenaje organizados en toda España y resaltarían la amplia atención prestada por la prensa madrileña al centenario²⁰. La prensa de Cartagena daría cuenta de los actos que habían tenido lugar en poblaciones limítrofes, como Fuente Álamo²¹ pero, sobre todo, se ocuparía profusamente de una de las iniciativas realizadas en Madrid. *Cartagena Nueva* publicaría una extensa y detallada crónica, a cuatro columnas, de la solemne conmemoración organizada por la Sociedad de Amigos del Niño de la capital, en concreto, de los actos desarrollados en el Palacio de la Música²², así como incorporaría el poema redactado por Eduardo Marquina para la ocasión leído en dicho evento²³. También informarían de la entrega de 200 cartillas de ahorro vinculadas a tales actos destinadas a otros tantos niños madrileños necesitados²⁴.

¹⁷ «A Pestalozzi en el centenario de su muerte. En las Graduadas», *El Porvenir*, 17 de febrero de 1927, p. 1.

¹⁸ «Homenaje a Pestalozzi en el barrio Peral», op. cit., p. 4.

¹⁹ «Otras noticias», *El Eco de Cartagena*, 15 de febrero de 1927, p. 4.

²⁰ «El Centenario de Pestalozzi», *El Porvenir*, 17 de febrero de 1927, p. 4.

²¹ «Fuente-Álamo», *Cartagena Nueva*, 3 de marzo de 1927, p. 3.

²² «Conmemoración del centenario de Pestalozzi por la Sociedad Amigos del Niño», *Cartagena Nueva*, 18 de febrero de 1927, p. 1. Un detallado análisis de los controvertidos actos organizados por dicha Sociedad puede consultarse en POZO ANDRÉS, M.^a del M. del: «Madrid, febrero de 1927: *In memoriam* de Pestalozzi. Las cinco conmemoraciones de un centenario polémico», op. cit., pp. 458-462.

²³ MARQUINA, E.: «El centenario de Pestalozzi. Los niños y su amigo», *Cartagena Nueva*, 18 de febrero de 1927, p. 1.

²⁴ «Reparto de cartillas», *El Porvenir*, 7 de marzo de 1927, p. 4.

4. LAS CONMEMORACIONES DE CARTAGENA EN LA PRENSA PROVINCIAL

Algunos de los periódicos de información general que conformaban la prensa provincial impresa en su capital, en Murcia, también harían referencia en sus páginas a los actos conmemorativos del centenario de Pestalozzi. La prensa diaria murciana publicaría artículos dedicados a dar a conocer entre sus lectores la figura del pedagogo suizo, algunos de los actos llevados a cabo en Madrid, como el celebrado en el Palacio de la Música ya referido y, sobre todo, obviamente, a informar de los actos organizados en la ciudad de Murcia, principalmente, los programados por la Escuela Normal de Maestros. Otras publicaciones periódicas coetáneas editadas en Murcia, como la revista católica *Espigas y Azucenas* de los padres Franciscanos también incluirían artículos sobre Pestalozzi²⁵, y revistas profesionales como *El Magisterio de Murcia* dedicarían un número extraordinario en su honor²⁶.

La prensa provincial también se haría eco en sus portadas de las iniciativas desarrolladas en la ciudad de Cartagena. En primer lugar, destacaría las actividades que «en varios colegios de esta ciudad se han celebrado en honor del gran pedagogo Pestalozzi»²⁷; en segundo lugar, anunciaría la velada promovida por el Casino industrial²⁸; y, en tercer lugar, plasmaría en sus páginas un artículo de la profesora Luz de Lafuente que tomaría parte en la velada celebrada en el referido Casino industrial Los Molinos del cartagenero barrio Peral²⁹.

²⁵ AYLÓN, G.: «Centenario de Pestalozzi (1827-1927)», *Espigas y Azucenas*, 15 de febrero de 1927, pp. 86-88.

²⁶ *El Magisterio de Murcia*, número extraordinario en honor de Pestalozzi excelso, 17 de febrero de 1927.

²⁷ «En honor de Pestalozzi», *Levante Agrario*, 19 de febrero de 1927, p. 1.

²⁸ «El Centenario de Pestalozzi», *La Verdad*, 19 de febrero de 1927, p. 1.

²⁹ LAFUENTE, L. de: «Pestalozzi, el gran pedagogo», *El Liberal*, 19 de febrero de 1927, p. 1.

GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA. DA POLÍTICA EDUCATIVA À SALA DE AULA

LUÍS MOTA

Instituto Politécnico de Coimbra
mudamseostempos@gmail.com

ANTÓNIO GOMES FERREIRA

Universidade de Coimbra
antonio@fpce.uc.pt

PORTUGAL encetou no final do último lustro da segunda década do século XXI um projeto piloto, Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) (PORTUGAL, 2017), em mais de duas centenas de agrupamentos e escolas não agrupadas, tendo como destinatárias, nomeadamente, as turmas dos anos iniciais de ciclo, do ensino básico, e do ensino secundário. O projeto advogava a diferenciação pedagógica como ferramenta fundamental para alcançar melhores aprendizagens. Considerando que a autonomia de um estabelecimento de ensino só se efetivaria se tivesse como objeto o currículo, o legislador consagrou, no âmbito do PAFC, a possibilidade das escolas poderem gerir 25% da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base, por ano de escolaridade, com o objetivo de promoverem melhores aprendizagens diferenciando de acordo com contextos e em face das necessidades dos alunos e das alunas, no sentido da aquisição das competências definidas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Paseo) (Martins, 2017), documento central que estabeleceu «a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo»

(Portugal, 2018). Um ano volvido, finalizado e avaliado o período experimental que considerou a experiência como um «projeto de transformação curricular e pedagógica mais amplo e que visa, não só subverter um paradigma educativo consolidado, mas também contribuir para a construção de um outro paradigma que se adegue às exigências e desafios das sociedades e das escolas contemporâneas» (Cosme, 2018, p. 68), o PAFC foi alargado e institucionalizado (Portugal, 2018).

É neste enquadramento que nos sentimos impelidos a dirigir as nossas interrogações para a política educativa da segunda metade da década de 90 do século passado, compreendida como um primeiro momento, no sistema de ensino português, de investimento inequívoco na flexibilidade curricular e na diferenciação pedagógica, perscrutando a sua natureza e objetivos, centrando a nossa atenção, inicialmente, num projeto cujo polo de desenvolvimento foi uma Escola Básica 2,3,¹ como então se designava, situada num concelho do distrito de Coimbra. É nosso propósito dar nota do andamento de uma investigação encetada muito recentemente que, também por isso, nos pareceu significativa para o contexto da presente publicação.

Âmbito de igual modo relevante, por se tratar do *Liber Amicorum* de José María Hernández Díaz, um académico e professor que, pela sua trajetória, produção científica e iniciativas no mundo académico e científico, sempre revelou estar atento, acompanhado de um esforço de compreensão, à diferença e à diversidade, bem patente, de resto, nas múltiplas iniciativas de que foi responsável, no quadro da Faculdade de Educación, da Universidad de Salamanca, nomeadamente, as «Influências» pedagógicas – e.g., alemãs, francesas, inglesas, italianas – bem como na «Prensa Pedagógica» – e.g., dos professores, dos estudantes mas, igualmente, das mulheres, dos setores populares, das confissões religiosas e das sociedades filosóficas. Mobilizou ideias, mas também as diferentes óticas de abordagem e compreensão – da Europa, da América e de África –, numa lógica intercontinental promovendo um verdadeiro diálogo intercultural para melhor se interpretar a Teoria e a História da Educação na sua interpelação pelo presente. O contacto com ele, a participação em muitos dos eventos que organizou e a leitura dos seus trabalhos constituíram oportunidades de aprendizagem que nos permitem sustentar a análise e a compreensão da educação para além das retóricas de circunstância ou de enunciados sem consistência histórica. Aqui, queremos mostrar que o novo pode e deve ser suportado em experiências anteriores, que urge conhecer e aprofundar.

No período entre 1987 e 2002, subsequente à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Pires, 1987), o combate ao abandono e insucesso escolar constituiu o foco das políticas educativas, visando a concretização da escolaridade

¹ Estabelecimento escolar que abrangia crianças dos 9/10 aos 14 anos de idade, correspondendo aos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Saliente-se que na época a escolaridade obrigatória era de 9 anos, de acordo com o definido na Lei de Bases do Sistema Educação.

obrigatória. A mudança de ciclo político, em 1995, acentuou a perspectiva de evolução gradual da política educativa e centrou a atenção no processo de ensino-aprendizagem (Álvares e Calado, 2014). Na pegada da política educativa, reorientado nesta ótica, o conselho de ministros criou o Programa Educação Para Todos tendo como horizonte o ano 2000 – PEPT2000 (Portugal, 1991), concebido no quadro de uma conceção construtivista de educação, guiado por três conceitos, o insucesso escolar, o abandono escolar e a educação para todos, mas norteado por estoura, objetiva-se a promoção do sucesso educativo fomentando, por concurso público, a construção de uma rede de projetos PEPT2000, nos formatos de intervenção local ou de estudos contextualizados com vista à implementação de projetos de intervenção, investindo os professores e as professoras, na ótica do Programa, de autonomia e responsabilidade para agir (Ministério da Educação - PEPT, 1993).

Neste contexto os projetos de escola deveriam ser pensados para promover o acompanhamento educativo dentro e fora da sala de aula – e.g., atividades de ocupação dos tempos livres, acompanhar os alunos em caso de ausência do professor –, fomentar o desenvolvimento institucional – e.g., aprofundar a relação escola-família-meio – e desenvolver a autoformação como reflexão sobre a prática educativa – e.g., fomentando a alteração de pressupostos educativos – obedecendo a um conjunto de princípios: i) a programação centrada na turma; ii) a interpretação construtivista da intervenção pedagógica; iii) a perspetivação interdisciplinar do currículo; iv) a sequencialidade progressiva; v) a consciencialização pelo docente do seu papel de socialização; vi) o estabelecimento de um programa docente da equipe que enuncie, para além dos objetivos das disciplinas, objetivos e atitudes comuns a promover; vii) a avaliação como processo fundamental da prática educativa (Ministério da Educação - PEPT, 1993).

Os projetos da rede PEPT2000 podiam incidir no plano da auto-observação com recurso ao Observatório de Qualidade – estrutura do programa que pretendia fomentar a autoavaliação nas escolas –, ou no desenvolvimento das componentes locais e regionais dos currículos e/ou no investimento das relações com o meio. O Programa difundiu, através de uma linha editorial, conhecimento técnico e científico incidindo, especialmente, sobre as componentes locais e regionais do currículo (Pacheco, 1995; Lima, 1993), consideradas fundamentais, e selecionou o currículo como área de intervenção dos projetos locais, a par da atenção dispensada à pedagogia diferenciada (Boal, Hespánha e Neves, 1996), «centrada na identidade pessoal e cultural de cada criança, valorizando e potenciando esses saberes diferentes, esse ser-se diferente. Esse estar-se/comportar-se/expressar-se de forma diferente» (Trigo, 1993, p. 3).

Em coerência e reforçando as opções – a gestão do currículo e a diferenciação pedagógica – o legislador publica um diploma legal em que enuncia modalidades e estratégias de apoio pedagógico aos alunos, clarifica as competências dos órgãos de administração do sistema educativo no que se refere ao apoio pedagógico e faculta

uma melhor afetação de recursos que possibilitam, na ótica da tutela, a adoção de estratégias e a realização de atividades que promovam o sucesso educativo dos alunos. O despacho identifica como estratégias e modalidades de apoio pedagógico, entre outros, o ensino diferenciado na sala de aula, as salas de estudo dirigido, os programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento de alunos, bem como os modos de organização da gestão de espaços e tempos letivos ou os programas interdisciplinares, estes dependentes da coordenação de direções de turma ou de diretores de turma (Portugal, 1993).

No mesmo sentido, todavia, já após a mudança de ciclo político e em resultado de um processo de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, seria criado o projeto de gestão flexível do currículo (Portugal, 1997), que se desenvolveu ao longo de dois anos letivos. O projeto propunha-se, para além da vontade de garantir que todos os alunos e todas as alunas aprendessem mais e de modo mais significativo, promover uma transformação progressiva na gestão curricular no ensino básico, tornar mais eficiente a resposta educativa em face da diversidade de contextos educativos e dotar de competências, consideradas elementares, os alunos à saída da escolaridade obrigatória (Portugal, 1999). Para além de se enfatizar o seu ineditismo na história do ensino em Portugal, aquando da sua avaliação, realçou-se que o projeto de gestão flexível do currículo visava introduzir transformações estruturais na forma escolar, orientando-se para um novo paradigma de currículo, convocando novos modos de agir e proceder para a escola, engajava os professores numa nova profissionalidade e arrolava os alunos e as alunas, para um novo papel (Alonso, Peralta y Alaiz, 2001). Do processo resultou uma reorganização curricular do ensino básico (Portugal, 2001), com a adoção da noção de currículo nacional de formato único, centrado na definição de competências gerais, e o aparecimento, no desenho curricular, de novas áreas curriculares não disciplinares – área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica – confinando, aí, de algum modo, a flexibilidade de gestão do currículo e a diferenciação pedagógica.

Do seio do Instituto de Inovação Educacional (IIE) surgiria um outro projeto que se propunha dar um contributo no sentido da escolarização de todas as crianças, especialmente, a integração de alunos e alunas com necessidades educativas especiais nas escolas e classes regulares. Mobilizando o Conjunto de Materiais para a Formação de Professores (Teacher Education Resource Pack – Special Needs in the Classroom), produzidos no contexto do departamento de educação especial da UNESCO e sob o patrocínio daquela agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU), o IIE lançou um projeto nacional que envolveu uma equipa do Instituto, instituições do ensino superior e professores e professoras da escolaridade básica. O projeto estava direcionado para: i) promover o desenvolvimento de experiências de inovação de um conjunto de escolas do país; ii) promover a capacitação de formadores de professores; iii) incentivar e apoiar percursos de pesquisa, em grupo, sobre experiências pedagógicas dos professores envolvidos e

das suas escolas; iv) avaliar o impacto das experiências realizadas nas escolas envolvidas (Costa, 1998).

Mobilizando o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna português, reclamando-se do património pedagógico de autores como, nomeadamente, Célestin Freinet e John Dewey e das ideias de António Sérgio e Sérgio Niza, sem esquecer o contributo do projeto Dianoia (Valente, 1989; 1991; 1992), um conjunto de professores e professoras corporizou um projeto «A Escola é para Todos», do PEPT2000 – designado, CRESCER –, que se desenvolveria durante três anos letivos, entre 1996 e 1999, com sede na Escola Básica 2, 3 de Cantanhede, no distrito de Coimbra, no primeiro ano articulando, ainda, com a Escola Básica 2, 3 Carlos de Oliveira – Febres, e envolvendo as escolas básicas do 1º ciclo, do concelho da escola sede. O estudo sobre o projeto CRESCER de cujo desenvolvimento aqui damos nota, pretende analisar e discutir as propostas pedagógicas consubstanciadas e centrar-se, muito especialmente, nas vertentes da gestão flexível do currículo e da pedagogia diferenciada equacionando dinâmicas de inovação, nomeadamente, através das perceções dos atores, com recurso à recolha de testemunhos orais de professores e professoras, de alunos e alunas, bem como dos elementos do corpo docente responsáveis pela direção da escola. Processo que se compagina com a análise documental, em curso, de relatórios anuais, dos trabalhos elaborados pelos alunos e pelas alunas, bem como dos materiais pedagógicos produzidos, com especial incidência, para o «Material para salas de estudo» (1996-1999), que suportou um programa de métodos de estudo que visava promover, nos alunos e nas alunas, competências ao nível do *aprender a aprender*, a «Coleção de instrumentos de pilotagem para promover a organização democrática do trabalho escolar e das relações pessoais da turma», processos operantes das finalidades da formação pessoal e social e da educação para a cidadania, as «Coleções de ficheiros de treino/sistematização sobre diferentes conteúdos de disciplinas» do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e a tradução do programa, de certas disciplinas, para uma linguagem mais motivadora e a organização de coleções de guias de estudo, facilitadores do desenvolvimento de projetos de trabalho. A par da documentação do projeto, incluem-se, nesta análise, os relatos de prática elaborados por alguns elementos do corpo docente (Mota, 1999; Mota, 1998; Mota, Bernardino e Monteiro, 1998).

No quadro dos projetos «A Escola é para Todos» – PEPT2000, o CRESCER apresenta três componentes: o observatório de qualidade, as componentes regionais e locais dos currículos e a pedagogia diferenciada, para além das componentes opcionais que se concretizavam em três dimensões, a criação de um ateliê de artes plásticas, uma articulação com o Centro de Saúde de Cantanhede e o apoio a professores, especialmente, no âmbito da inovação educacional e da informática. O Observatório de Qualidade visava a introdução de práticas de autorregulação sustentada em dois documentos elaborados pela escola, o Guia de desempenho e a Carta do desempenho, visando a corresponsabilização de todos os intervenientes

no processo educativo, dedicando especial atenção à disseminação da informação como forma de potenciar o acompanhamento e a adoção de medidas corretivas de dinâmicas que se revelassem ineficazes.

As componentes regionais e locais do currículo englobavam um conjunto de medidas que iam desde o reforço da componente curricular do 1º ciclo do ensino básico à criação de condições, em todo o ensino básico, para o conhecimento do meio local. Para todas as crianças da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, reforçaram-se as componentes de Educação e Expressão Plástica e de Educação e Expressão Musical e, para os alunos e as alunas do 1º ciclo, desenvolveu-se a sensibilização à Informática. As crianças que frequentavam o 4º ano de escolaridade, foram abrangidas pelo ensino das línguas estrangeiras, alternando semestralmente, Francês e Inglês. A gestão do currículo, neste âmbito, de todos os anos da escolaridade obrigatória – no caso dos 2º e 3º ciclos nas disciplinas de Ciências Físico-Químicas, Ciências Naturais, Educação Física, Educação Visual, Francês, História, Matemática e Português – adequou-se de modo a potenciar o conhecimento do meio local e a criar situações de aprendizagem que resultassem em oportunidades de pais/encarregados de educação, em particular, e da comunidade, em geral, participarem diretamente na formação dos alunos e das alunas.

Convocando uma leitura do modelo curricular do MEM, a pedagogia diferenciada estruturava-se no trabalho da sala de aula (recurso a estudo autónomo e a projetos de trabalho) e na sua gestão democrática (assembleia de turma). O trabalho de projeto cumpria um conjunto de passos, desde a descodificação do programa em atividades/projetos, a organização de um banco de informação/documentação, a criação de um banco de material, a criação das condições necessárias à sua execução, a negociação com os alunos dos projetos que desenvolviam em trabalho de grupo, pares ou individualmente, a elaboração de um contrato de trabalho de grupo e a utilização de guias de estudo e de guias de orientação até ao momento da partilha de competências adquiridas com o grupo. O estudo autónomo recorria, para além do manual, a um conjunto de ficheiros autocorretivos de diferente natureza. A gestão democrática da sala de aula envolvia uma reunião magna da turma, presidida e secretariada por alunos, espaço de resolução de problemas do quotidiano do grupo, mas, igualmente, momento de auto e heteroavaliação do trabalho desenvolvido e das aprendizagens realizadas, lugar de planificação do trabalho a desenvolver, constituindo, pelo que fica expresso, um ambiente privilegiado de formação social e cívica. Todo o processo pedagógico era respaldado em instrumentos de pilotagem – e.g., Diário de Turma, Plano Individual de Trabalho (PIT).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, L. (Coord.), PERALTA, H., & ALAIZ, V. *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*, Lisboa, Ministério da Educação, 2001, Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20821/1/Parecer%20GFC_2001.pdf
- ÁLVARES, M., & CALADO, A., Insucesso e abandono escolar: os programas de apoio. RODRIGUES, M. L. (Org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal. A construção do sistema democrático*, Lisboa, Edições Almedina, 2014, pp. 197-229.
- BOAL, M. E., HESPAÑA, M. C., & NEVES, M. B. *Para uma pedagogia diferenciada*, Lisboa, Ministério da Educação, 1996.
- COSME, A. (Coord.). *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017-2018 ao abrigo do Despacho n.º 5708/2017*, Lisboa, Ministério da Educação, 2018, Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/estudo_avaliativo_pafc_versaoxl_logos.pdf
- COSTA, A. B. «Projecto “Escolas Inclusivas”», *Inovação*, Lisboa, 11, (1998) pp. 57-85.
- LIMA, M. J. *As componentes regionais e locais do currículo. Um instrumento para a consecução dos objetivos do PEPT*, Lisboa, Ministério da Educação, 1993.
- MARTINS, G. O., *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*, Lisboa, Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação, 2017.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – PEPT. *Educação Para Todos. Uma Mudança em Construção*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação, 1993.
- MOTA, L. *Um Espaço de Trabalho, a Sala de Aula de História no 3º Ciclo do Ensino Básico*, Coimbra, Texto inédito policopiado, 1998.
- MOTA, L. «Projetos de trabalho dos alunos, uma sala de aula de História do 9º Ano», *O Ensino da História*, Lisboa, 15, (1999), pp. 43-44.
- MOTA, L., BERNARDINO, M. C., & MONTEIRO, A. P. *A Gestão Flexível do Currículo do 3º Ciclo do Ensino Básico, nas disciplinas de Francês, História e Língua Portuguesa*, Coimbra, Texto inédito policopiado, 1998.
- PACHECO, J. A. *Da componente nacional às componentes regionais e locais*, Lisboa, Ministério da Educação, 1995.
- PIRES, E. L., *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários*, Porto, Edições ASA, 1987.
- PORTUGAL. «Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91», *Diário da República*, Lisboa, 1ª Série B, 128, (9 de maio de 1991), pp. 4029-4033.
- PORTUGAL. «Despacho 178-A/ME/93», *Diário da República*, Lisboa, 2ª Série, 177, (30 de julho de 1993), pp. 8104-(6) - 8104-(8).
- PORTUGAL. «Despacho n.º 4848/97», *Diário da República*, Lisboa, 2ª Série, 174, (30 de julho de 1997), pp. 9141-9142.
- PORTUGAL. «Despacho n.º 9590/99», *Diário da República*, Lisboa, 2ª Série, 112, (14 de maio de 1999), pp. 7217-7218.
- PORTUGAL. «Decreto-Lei n.º 6/2001», *Diário da República*, Lisboa, 1ª Série-A, 15, (18 de janeiro de 2001), pp. 258-265.

- PORTUGAL. «Despacho n.º 5908/2017», *Diário da República*, 2ª série, 128, (5 de julho de 2017), pp. 13881-13890.
- PORTUGAL. «Decreto Lei n.º 55/2018», *Diário da República*, 1ª Série, 129, (6 de julho de 2018), pp. 2928-2943.
- TRIGO, M. Introdução. O currículo como projeto em construção, LIMA, M. J., *As componentes regionais e locais do currículo. Um instrumento para a consecução dos objetivos do PEPT*, Lisboa, Ministério da Educação, 1993, p. 3.
- VALENTE, M. O. «Projecto Dianóia : uma aposta no sucesso escolar pelo reforço do pensar sobre o pensar», *Revista de Educação*, Lisboa, 3, (1989), pp. 41-45.
- VALENTE, M. O. *Programas para aprender a pensar*, Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, 1991.
- VALENTE, M. O. «Percursos de investigação do projecto Dianóia», *Inovação*, Lisboa, 5(2-3), (1992), pp. 53-63.

SANTIAGO CANDENDO LÓPEZ,
PROFESOR DE FRANCÉS Y CLÉRIGO,
INVESTIGADO Y SANCIONADO POR LA COMISIÓN
DE DEPURACIÓN C DE BURGOS (1935-1945)

OLEGARIO NEGRÍN FAJARDO
Universidad Nacional de Educación a Distancia
onegrin@edu.uned.es

1. INTRODUCCIÓN

ESTA APORTACIÓN AL *LIBER AMICORUM* dedicado al profesor José María Hernández Díaz, se inserta en mi línea de investigación sobre el proceso de represión y depuración franquista del profesorado de institutos de segunda enseñanza, en el periodo que se extiende entre 1936 y 1943. En este caso, me ocuparé del proceso de depuración¹ que se le abre a un profesor, que además era sacerdote, en el centro de poder franquista que en ese momento era Burgos, sede de la España sublevada contra la II República.

¹ La documentación que utilizamos pertenece al Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares (AGA): diversos expedientes de los legajos 18460 y 18649, y las cajas 32/16732 y 22479. Los destinos profesionales de Santiago Candendo fueron: profesor de francés de las escuelas normales de maestros y maestras de Pontevedra (1915-1918), de Guipúzcoa (1919-1921), y de los institutos de Cuenca (6/06/1922 a 1/07/1922), Lugo, (3/04/1923 a 9/05/1923), de Cuenca, otra vez, (12 a 28/02/1924), de Zamora (28/02 a 10/03/1924), de nuevo en Cuenca (7/05/ a 18/06/1924). Finalmente, pide una excedencia voluntaria el 17/03/1925, hasta ser nombrado profesor del instituto de segunda enseñanza de Burgos el 13/04/1928. Como se puede observar, en los destinos de Lugo, Cuenca (por tres ocasiones) y Zamora solo permaneció unos días, o unas semanas.

El hecho desencadenante tuvo lugar en Burgos en 1935, aunque el expediente que la Comisión de depuración C del profesorado de secundaria de la provincia le abre a Santiago Candendo López, que en ese momento tenía 52 años, tendría un mayor recorrido temporal y unas graves consecuencias personales y sociales. Candendo, después de tres años de excedencia de su cátedra del instituto de Cuenca, fue nombrado el 13 de abril de 1928 profesor de Lengua francesa en el instituto de Burgos en el que permanecerá hasta que, el 17 de junio de 1935, volvió a solicitar una excedencia voluntaria.

La petición de excedencia voluntaria se planteó como una decisión autónoma, a la que tenía derecho el profesor solicitante, y contaba con el aval de la dirección del instituto. Se comunicó a la Comisión de Educación y Enseñanza de la Junta Técnica del Estado que la aprobó sin dificultad². Pero, como veremos, bajo esta aparente normalidad existía un drama personal e institucional que se destaparía más tarde, cuando solicitó la vuelta a la enseñanza y de esa manera hizo público el problema de fondo.

2. LA PETICIÓN DE REINGRESO DE CANDENDO DESTAPA EL INCIDENTE CON UNA ALUMNA

Candendo envía una instancia, el 11 de septiembre de 1936, a la Junta de Defensa Nacional de España, recordando su situación y el derecho que le asistía a reingresar en el profesorado. Solicitaba la plaza de Lengua francesa del instituto de Burgos, que se sabía iba a quedar vacante. Reitera su petición a la Comisión de Enseñanza, el 21 de septiembre de 1936, aludiendo a que ya había pasado el plazo mínimo de su excedencia. Pero no hubo respuesta oficial y sí un informe del abogado del Estado, de 22 de octubre de 1937, que se muestra conforme con la decisión de la Comisión de Enseñanza de inhabilitarle. Finalmente, a finales de 1937, se le recuerda su inhabilitación para desempeñar cátedras de instituto y de escuelas normales del magisterio de Burgos. ¿Por qué se demora tanto la respuesta de la Comisión y se alude a su inhabilitación, con lo que se reconocía que la petición de excedencia no había sido voluntaria, ni había tenido causa espontánea?

Lo que ocurrió, en realidad, es que la Comisión de Enseñanza, disconforme con la petición de reingreso, decide investigar lo que ocurrió en 1935 que causó la petición de excedencia, y pide informes a las autoridades académicas de aquel momento y a las nombradas en 1936, con lo cual se hizo público y oficial todo el historial del profesor Candendo, incluyendo la denuncia por supuesta inmoralidad con una de sus alumnas.

² AGA, 32/16732 y legajo 18649. Instancia de petición de excedencia, firmada en Burgos el 10 de mayo de 1935, en la que alega motivos de salud. También está la aprobación del Ministerio basándose en la ley de 27 de julio de 1918.

Los informes recibidos por la Comisión revelan que el expediente de depuración estaba en marcha. El del director del Instituto de Burgos fue favorable a que se le readmitiese porque: «(...) creo piadosamente que, con la sanción moral y económica que supone la excedencia, el repetido señor se habrá arrepentido (...)»³. Eso sí, aconsejaba que se le vigilase y que no reingresase en centros de enseñanza de Burgos. El que fue director en funciones cuando ocurrieron los hechos, Eloy García de Quevedo y Concellón⁴, hace un resumen de su experiencia directa en el incidente y reconoce que «se le recibió con algún recelo (...) por noticias respecto a su conducta en otros centros y a su trato con las alumnas (...)». Pero admite que nada se pudo probar. Informa que, después de hablar con las autoridades académicas y con las personas implicadas, le ofreció a Candendo que eligiera entre pedir la excedencia de su cargo o la apertura de un expediente.

Pero, el 5 de febrero de 1937, es el profesor el que responde a la Comisión depuradora con un escrito extenso y agresivo en el que niega la acusación de «aquel calumnioso beso», y acusa a sus compañeros de claustro, especialmente al director y a los profesores de izquierdas⁵, de atacarle por ser sacerdote y de haber sido obligado a presentar la petición de excedencia. Además, desprestigia y humilla a la estudiante denunciante y a su familia. En su largo alegato, destaca que la falsa acusación obedece a que era mala alumna e iba a suspender y, para tratar de evitarlo, utilizó su denuncia como chantaje. Que lo que ocurrió en realidad es que la encontró copiando en un examen y le retiró el programa en el que figuraba «la lección toda escrita»⁶. Si bien, este argumento desaparece en el resto de la documentación lo que puede significar que no tenía consistencia, o que se lo había inventado falsamente para defenderse.

³ AGA, legajo 18460, escrito de 29 de enero de 1937.

⁴ Según el informe del Instituto de Burgos de 3 de septiembre de 1936, AGA, expediente 67 de la caja 32/16732: «Eloy García de Quevedo y Concellón, vicedirector y catedrático de Literatura: En la Cátedra cumple bien. Es muy laico y está comprobado es de tendencias muy libres e izquierdista. No pertenece a ningún partido».

⁵ Se refiere expresamente al vicedirector, mencionado en la nota anterior, y al secretario Marcelino Cillero Angulo: «catedrático de Historia Natural. En la Cátedra cumple bien, partidario de la Institución Libre de Enseñanza y de ideas políticas de izquierda, aunque moderado». AGA, expediente 67 de la caja 32/16732. Hay que recordar que en el instituto había tres sacerdotes y los otros dos no tuvieron problema alguno.

⁶ AGA, legajo 18460, expediente sin numerar, 3 de enero de 1938: A la Comisión depuradora del personal de enseñanza.

3. CARGOS Y DESCARGOS DE SU EXPEDIENTE DE DEPURACIÓN. SANCIÓN, REVISIÓN DE LA CONDENA Y REINCORPORACIÓN AL PROFESORADO

El delegado de la comisión nombrada expresamente para investigar el caso, José Rogerio Sánchez García⁷, le convoca a una reunión el 16 de septiembre de 1937 que, en pocas palabras, constó de las siguientes preguntas y respuestas:

Primera. Por qué él que había aceptado la excedencia para evitar escándalos viaja al Ministerio de Instrucción Pública, para conseguir no se accediese a su excedencia, haciendo público el hecho cuya publicidad quería evitarse.

Respuesta: Porque se lo pensó mejor y decidió tratar de eliminar la petición porque entendía que le dejaba en mal lugar.

Segunda. Cuál fue el motivo de que se le impusiera amonestación privada el 15 de noviembre de 1916 por el Consejo universitario de Santiago, y cuál la razón por la que la Dirección General de Primera Enseñanza, en 2 de julio de 1918, le llama la atención para que se atenga a lo prevenido en materia de libros de texto.

Respuesta: La amonestación fue por discrepancia en una calificación; lo segundo por razones comerciales.

Tercera. Razón que le movió a solicitar la excedencia en el Instituto de Cuenca el 11 de marzo de 1925.

Respuesta: Porque no le sentaba el clima

En su contundente informe final, José Rogerio Sánchez García, recuerda que el obispo y el rector estuvieron de acuerdo en 1935 que lo más adecuado era pedir la excedencia para evitar el escándalo. Que el profesor se equivocó al tratar de retirar la petición de excedencia y que fue una impertinencia pedir el reingreso en Burgos, conociendo la situación en la que se encontraba. Igualmente, manifiesta que para su defensa utilizó al obispo y atacó injustamente a otros compañeros del instituto.

El informante se ratifica en todo lo acordado por las autoridades académicas y la Comisión de Cultura, e incluso sugiere que la decisión de la comisión depuradora fue muy débil, ya que por los cargos y actitud del encausado debía haber sido separado del servicio⁸. Deja en el aire el comportamiento moral del profesor y lo

⁷ Pedagogo conservador que había sido director general de enseñanza primaria en la dictadura de Primo de Rivera, formó parte en 1938 de la Comisión Dictaminadora de los libros de texto para las escuelas nacionales censurando el contenido religioso, moral, patriótico, pedagógico, científico, etc. En 1940 fue nombrado director del Instituto San Isidro de Madrid y académico de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.

⁸ Se apoyaba en el resultado de los informes solicitados a los directores de los institutos de Lugo y Zamora. El de Zamora informa: «Fundándose unas veces en motivo de salud y en otras razones más o menos justificadas asistía con poca asiduidad a las clases». El director del instituto de Lugo informaba positivamente, pero dejaba caer: «Que como alguien insinuara que los días festivos se ausentaba de la ciudad, motivando con ello algunas sospechas, y que en ambas normales de Pontevedra

injustificado de sus faltas de asistencia, cambios de destino y excedencias. La Comisión de depuración le impuso la suspensión durante dos años del derecho a reingresar en activo, con inhabilitación para ocupar cargos directivos y de confianza.

Candendo solicitó el reingreso en la enseñanza el 23 de octubre de 1941, cuando tenía 62 años. La Comisión propone su readmisión, que el Ministerio acepta, y se comunica la decisión el 27 de diciembre de 1941 con sanción de traslado fuera de Burgos. Sabemos que toma posesión de una plaza en Huesca el 31 de enero de 1942, en la que se mantiene hasta el 8 de febrero de 1944. Su última plaza fue en el instituto Jorge Manrique de Palencia, a partir del 10 de abril de 1944. La última noticia registrada en su expediente es el escrito del 17 de marzo de 1945 en el que se comunicaba su fallecimiento.

4. CONCLUSIÓN

El profesor de Lengua francesa de institutos de segunda enseñanza en diferentes provincias españolas entre 1915 y 1945, con un expediente cargado de bajas por enfermedad, traslados y años de excedencias, tenía la obsesión de regresar a Burgos, a ejercer la función docente. Finalmente lo conseguirá, pero no por mucho tiempo porque, primero, su petición de excedencia voluntaria y, luego, su proceso de depuración, lo impedirán.

Durante su estancia en el Burgos republicano se produce el controvertido incidente con una de sus alumnas y se le conmina a pedir la excedencia, pero la nueva administración franquista no apoya su petición de reingreso, sino que le sanciona con dureza lo que puede demostrar que no era un problema de venganza de sus colegas, ni un asunto ideológico, como mantenía Candendo, sino que se da por hecho probado su conducta irregular y, de hecho, se sugiere que había otros antecedentes no investigados.

Hay que tener en cuenta que, para los gobernantes franquistas, las faltas o delitos relacionados con la moral eran de la máxima gravedad, a veces más que los sindicales o políticos. Con el argumento de construir una educación sólida al servicio de la nueva España, se persiguió cualquier desviación en tal sentido. Con la agravante, en este caso, de que se trataba de un sacerdote y cualquier conducta anómala tenía un impacto social muy acusado.

En los estudios acerca de la depuración del profesorado se ha avanzado mucho, pero siguen faltando los análisis transversales menos investigados. Entre otros, podemos destacar el tratamiento por las comisiones de depuración de las tendencias sexuales diferentes, el impacto en la España franquista de la nueva moral aplicada

no había actuado muy correctamente (...) Del palacio episcopal le comentan que habían observado buena conducta durante su permanencia en Lugo, más tarde llegaron noticias de que aquella había cambiado. 12 de julio de 1937».

en la alianza entre los ideólogos del nuevo régimen y la Iglesia católica. De hecho, la influencia de los informes de los curas fue determinante en muchos procesos de depuración, pero también se depuró a aliados políticos, clérigos y franquistas, por considerar probados faltas o delitos contra los valores de los vencedores. El caso de Candendo y otros más que estoy investigando, como el de Gonzalo Vidal Tur, profesor del Instituto de Alicante y muy influyente en el clero provincial, ponen al descubierto las diferencias entre los grupos de poder político-religioso franquista.

SALAMANCA, «LA» UNIVERSIDAD DESEADA

ANDRÉS PAYÀ RICO
Universitat de València
Andres.Paya@uv.es

INSPIRADO POR EL ÚLTIMO LIBRO que he tenido el placer de leer del profesor Hernández Díaz «Ensayos mínimos sobre la Universidad deseada» (2021) y tomando los diferentes capítulos en los que está estructurado como excusa o referencia, pretendo en las siguientes líneas rendir homenaje («*demostración pública de admiración y respeto a una persona*») a su persona a la vez que reflexionar sobre la universidad, su acontecer y avatares en el siglo XXI. Para ello, considero más que oportuno tomar como punto de partida la definición que Alfonso X el Sabio realizó a mediados del siglo XIII en Las Partidas sobre el Estudio: «*Estudio est ayuntamiento de maestros et escolares que est fecho en algunt logar con voluntat et entendimiento de aprender los saberes*». A pesar del tiempo transcurrido y con las distancias históricas que nos separan, esta idea de Estudio bien podría aplicarse a la universidad contemporánea o, al menos, a «la» universidad en la que nos gustaría trabajar, participar y convivir, acercando el máximo posible lo ideal (deseable) a lo real. En este sentido, he de confesar que comparto bastantes de los puntos de vista de la idea (política) y las acciones (políticas) universitarias que a lo largo de su dilatada trayectoria ha defendido Chema con vehemencia y coherencia.

1. AYUNTAMIENTO DE MAESTROS. LOS PROFESORES

En uno de los ensayos de la obra aludida se plantean las diferencias entre «dar clase o ser buen profesor». Es innegable y no podemos dejar de reconocer que es ciertamente complejo desempeñar el triple rol que se nos exige al profesorado universitario (docencia, investigación y gestión) en unos tiempos inciertos y

burocratizados en los que la valoración de lo que se considera como «calidad» (ANECA, CNEAI, Ministerio, etc.) está asociada a la «productividad» investigadora, dejando de lado en un lugar secundario y residual la actividad docente. Sin embargo, la universidad tiene una misión educadora (Laudo y Payà, 2018) que no podemos obviar. En este sentido, si acudimos a la etimología latina, podríamos afirmar que cualquiera puede ser ministro, pero no maestro. Así el término maestro deriva de *magister* y este, a su vez, del adjetivo *magis* (más o más que), pudiendo definirse como el que destaca o está por encima del resto de sus conocimientos y habilidades. Por el contrario, ministro deriva de *minister* y este, a su vez, del adjetivo *minus* (menos o menos que), siendo éste el sirviente o subordinado que apenas tenía habilidades o conocimientos. Teniendo esto presente, me atrevo a afirmar que Chema ha sido y es un buen profesor, un docente que con su magisterio ha sabido formar, educar, tutorizar, acompañar y conducir, como buen pedagogo, a un buen número de alumnos de los grados de educación de la Universidad de Salamanca, así como a varias generaciones de historiadores de la educación –ha dirigido más de 80 tesis doctorales– hoy profesores doctores en universidades de Brasil, Portugal, México, Colombia, Perú, Chile, Valladolid, Baleares, Salamanca, Pontificia o León, entre otras.

2. ET ESCOLARES. LOS ESTUDIANTES

«Los estudiantes son el corazón de la universidad» así reza otro de los ensayos del libro y, en este sentido, admiramos con cierta envidia a la ciudad de Salamanca y su ambiente estudiantil que forma parte del ADN de la urbe desde hace más de ocho siglos. Los que tenemos la suerte de trabajar en universidades públicas y, además, tenemos una formación pedagógica, no podemos (no deberíamos) entender nuestra labor de enseñanza-aprendizaje sin contar con sus principales protagonistas: los estudiantes. Este hecho hace que algunos observemos con estupor cómo –al menos así sucede en Valencia– nuestros estudiantes se impliquen muy poco en la vida universitaria. Algunos indicadores, a modo de ejemplo, nos sirven para corroborar dicha afirmación: la escasa participación estudiantil en los órganos de gobierno y representación, las prácticas fraudulentas como el plagio de trabajos académicos o, lo que es peor, la consideración y exigencia de los mismos estudiantes/clientes a la hora de comprar/adquirir un producto/titulación de grado o postgrado en un mercado propio del capitalismo cognitivo. Lejos quedan aquellos tiempos del 68 (Payà, Hernández, Cagnolati, González y Valero, 2018) en los que el colectivo de estudiantes universitarios representaba el alma y motor de la participación y movilización social. No se trata de reivindicar (nada más lejos de nuestra intención) o pensar que cualquier tiempo pasado fue mejor (únicamente fue anterior), ni de mirar con desdén a nuestros estudiantes sino, más bien, de reivindicar la necesidad de despertar del letargo y de formar en la conciencia crítica a nuestros estudiantes.

3. APRENDER LOS SABERES. LAS CIENCIAS

Como sabemos, la universidad es también un lugar de cultivo de las ciencias, pero ciencias en plural, pues parece que en la sociedad contemporánea (como se demuestra en la financiación de proyectos de investigación, los contratos FPU y FPI, la transferencia del conocimiento, los sexenios, el índice JCR...) entienda de una manera reduccionista que los científicos son aquellos que visten bata blanca e investigan en las áreas de ciencias experimentales y técnicas, olvidando a las «otras» ciencias, las sociales y las humanidades. En este sentido, parece necesario restituir y reclamar la importancia de las ciencias sociales, tanto en la formación universitaria y la presencia en los planes de estudios como en la inversión y el reconocimiento de la investigación. En este sentido, como ha puesto de manifiesto el profesor Hernández Díaz en repetidas ocasiones, la universidad de orientación anglosajona ha hecho prevalecer un «*modelo tecnocrático y tecnológico de los planes de estudio, especialmente grave en las ciencias sociales, en las de la educación, en las humanas, y desde luego en las experimentales. Está representando el triunfo de los tecnócratas desideologizados*» (Hernández, 2021, p. 129). De ahí la importancia de reivindicar todos los saberes, todas las ciencias, incluidas las ciencias de la educación en general y la historia de la educación (Payà, 2021) en particular.

4. EL DESEO DE CAJAL Y GINER. INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

La ingente y vasta trayectoria investigadora del homenajeado es incontestable si nos atenemos a los numerosos reconocimientos, premios, proyectos de investigación, artículos científicos y de divulgación y monografías. De entre todos sus méritos, quisiera aprovechar aquí para reivindicar su labor al frente de «la» revista *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* y *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. La primera de ellas es la decana de la historia de la educación en nuestro país, habiendo nacido en 1982 fruto de la colaboración entre la mayoría de departamentos de las universidades españolas donde se impartía historia de la educación y que, hasta 2010 actuó como órgano de comunicación científica de la *Sociedad Española de Historia de la Educación* (SEDHE). Ciertamente es que el escenario editorial de las revistas científicas (también las de historia de la educación) ha cambiado mucho (Hernández, Payà y Sanchidrián, 2019) y que cuestiones como la internacionalización, la indexación y las bases de datos o las citas, han determinado un contexto muy diferente al de hace cuarenta años. Sea como fuere, la importancia y vigencia de este proyecto ha servido para que la gran mayoría de historiadores de la educación españoles hayamos publicado en ella. Asimismo, también ha actuado como espacio de formación, referencia e inspiración para la creación de otras revistas en nuestro entorno indexadas en Scopus, SJR y con Sello de Calidad FECYT como, por ejemplo, *Espacio, Tiempo y Educación* (ETE), *El futuro del pasado* o *Foro de educación*.

5. LA PAIDEIA UNIVERSITARIA

En una universidad en la que, como hemos comentado, prima la investigación, la Paideia universitaria nos viene a recordar que aquellos saberes humanistas, integrales y transversales, así como los valores, la cultura y la educación también han de ser relevantes. En este sentido, la dirección de José María Hernández del Grupo de Investigación Reconocido *Helmantica Paideia* se orienta en unos principios basados en el «*trabajo responsable y libertad de ciencia, reflexión, crítica y pensamiento, comunicación y colaboración, mérito y solidaridad en los esfuerzos, y apuesta por el uso de la palabra, de la razón y de la inteligencia como vías de la ciencia*». Cabe también aquí destacar la labor que se ha venido realizando en las dos últimas décadas pues, además de formar a un destacable grupo de investigadores noveles de historia de la educación al amparo de proyectos, ha servido y sirve periódicamente de ágora o punto de encuentro de investigadores. Las Conversaciones Pedagógicas de Salamanca, las Jornadas de Estudio sobre Prensa Pedagógica, los Foros de África, Educación y Desarrollo, los Congresos Internacionales de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación y los Seminarios *Helmantica Paideia*, han sido un espacio de trabajo y de colaboración científica que ha permitido establecer y tejer redes de trabajo nacionales e internacionales.

6. PENSAR Y GOBERNAR LA UNIVERSIDAD

El profesor Hernández Díaz ha ejercido numerosas e importantes tareas de gestión universitaria, habiendo desempeñado, entre otros, los cargos de Vicerrector de Planificación e Innovación de la Universidad de Salamanca, Decano de la Facultad de Educación o Presidente del Consejo Escolar de Castilla y León. Esta trayectoria le ha conducido a participar de decisiones de política educativa y adquirir una visión de conjunto de los asuntos universitarios que le un bagaje más que suficiente que le permite re-pensar la educación. Asuntos como los ataques mediante el desprestigio que acusa a la universidad pública de ineficiente, las prácticas malsanas y corruptas, la perversa idea de la «excelencia» universitaria y el sometimiento a los rankings, las sucesivas reformas y leyes educativas o el mercadeo de los másteres, entre otros, son (deberían ser) cuestiones y materias propias del gobierno de la universidad. Sin embargo (desde mi experiencia más corta, pero con responsabilidades en la secretaría académica y dirección de un departamento y de un máster oficial) puedo afirmar, sin miedo a equivocarme, que la actual gestión y gobierno de la universidad está más centrada en la burocratización, la gestión de la «calidad», la acreditación y reacreditación de titulaciones y un sinfín de procesos administrativos, que en pensar y participar de procesos y cuestiones de mayor enjundia. La política y gestión universitaria considero que debería consistir, más bien, en repensar (y nuestra formación pedagógica nos capacita para ello) la educación desde criterios de racionalidad pedagógica, alejados de prácticas eficientistas, de accountability

o rendición de cuentas, más marcadas por la productividad y el cumplimiento de indicadores y baremos que por la auténtica calidad educativa (formativa) y la responsabilidad social.

7. UN HORIZONTE INCIERTO

¿Hacia dónde va la universidad?, ¿a la deriva?, ¿al desmantelamiento de la universidad pública?, ¿tiene futuro la historia de la educación?, ¿qué impacto tendrá la internacionalización en la educación superior?, ¿qué supondrá el capitalismo cognitivo?, ¿tiene sentido la universidad presencial offline en un mundo online?... estas y muchas otras cuestiones nos ocupan y preocupan a los que tras más de veinticinco años en la universidad aún habremos de convivir otros tantos (espero) en ella. El horizonte es incierto, pero, sea como fuere, tanto la historia de la educación para comprender el presente educativo, como los referentes como el profesor Hernández Díaz, nos ayudaran a navegar, transitar y caminar por las intrincadas sendas de la *universitas*. Valgan como cierre y deseo las líneas que él mismo ha escrito a propósito de las jubilaciones en la universidad: «...tener la oportunidad de disfrutar aún de algunos años de razonable salud y movilidad, de ser feliz de otra manera diferente a la de todos los años anteriores de vida. (...) cada vez son más los profesores universitarios que a los 70 años se encuentran en plenitud de producción intelectual, con gran capacidad de aportar experiencia y apoyo en la investigación científica» (Hernández, 2021, p. 64).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HERNÁNDEZ-DÍAZ, José María, *Ensayos mínimos sobre la Universidad deseada*, Castelo Branco, RJV Editores, 2021.
- HERNÁNDEZ-HUERTA, José Luis; PAYÀ, Andrés y SANCHIDRIÁN, Carmen, El mapa internacional de las revistas de historia de la educación, *Bordón: Revista de pedagogía*, Vol. 71, 4, 2019, pp. 45-64.
- LAUDO, Xavier y PAYÀ, Andrés, La idea d' universitat educadora en els discursos de Giner de los Ríos i Manuel García Morente, *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, 32, 2018, pp. 235-255.
- PAYÀ, Andrés, La historia de la educación en la sociedad red. *A Investigaçao em História da Educação – novos olhares sobre as fontes na era digital*, Oporto, CITCEM, 2021, pp. 23-32.
- PAYÀ, Andrés; HERNÁNDEZ-HUERTA, José Luis; CAGNOLATI, Antonella; GONZÁLEZ, Sara y VALERO, Sergio (Eds.), *Globalizing the student rebellion in the long'68*, Salamanca, FahrenHouse, 2018.

THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATION AND ARCHITECTURE FOR AN OPEN SCHOOL IN THE SECOND POST-WAR PERIOD IN ITALY

TIZIANA PIRONI
Università di Bologna
tiziana.pironi@unibo.it

I WOULD LIKE TO EXPRESS MY GRATITUDE for having been offered the opportunity to participate in this remarkable project aimed at celebrating, with a publication in his honour, my friend and colleague José Hernández Díaz. With his research and his many academic initiatives, José honoured the panorama of studies in history of education at international level. I remember the wide range of conferences he organised in Salamanca, which I attended on various occasions, and his commitment as a member of the Doctoral School in Pedagogical Sciences at the University of Bologna.

Therefore, I would like to offer a brief contribution concerning my recent research on the relationship between education and architecture for an open school in the Second post-war period in Italy. The aim of the study, which is still underway and subject to further exploration, is to prove that, in certain crucial moments, namely soon after World War 2 and during the Sixties, new demands for changes in the Italian society generated the need to rethink the traditional school building, in order to create an open and community-oriented school.

This is an issue on which architects, urban planners and pedagogues converged, giving rise to significant collaborations, starting from the construction of the Italian-Swiss Village of Rimini in April 1946, which would be considered in the

following years a reference point for a model of school, conceived as a centre for human and social development and promotion.

1. THE ITALIAN-SWISS VILLAGE IN RIMINI: A MODEL OF COMMUNITY-ORIENTED PEDAGOGY AFTER WORLD WAR 2

Inspired by the requests for an open and community-oriented school, the Italian-Swiss Village was established in Rimini in 1946, on the ruins of a city that was almost completely destroyed by bombs. The initiative was conceived by the teacher from Zurich Margherita Zoebeli (1912-1996), in collaboration with Architect Felix Schwarz (1917-2013).

The hope of implementing an educational experiment based on self-government and on participation underpinned a floor plan and architectural layout that, as Schwarz once again said, had to attempt to «*enhance the value and experiment with all the possibilities of democratic education*»¹.

Firmly believing and repeatedly saying that a different form of education can change the world, Margherita Zoebeli referred to the joint intention, developed with the Swiss architect, to launch a pedagogic and social experiment that would finally be free of the authoritative and oppressive forms of the past. The Village environment thus became the main mediator of education, allowing its inhabitants to carry out activities centred on discovery, invention and experimentation, without any strict plans imposed from the outside.

Following the tragic events of wars and dictatorships, a clear awareness had developed that, considering the dichotomy between the Spartan *school-barracks* model focused on educating the soldier, and the *school-agerà* one inaugurated by Socrates, the latter had to be chosen to foster an open and, finally, inclusive society.

The famous wooden shacks, conceived for military purposes, now acquired a new and different purpose, based on an aesthetic and pedagogic organisation of spaces, grounded on the principles of an active and cooperative school. Margherita Zoebeli underscored the fact that the floor plan and architectural layout were intended to ensure both individual and social development. The kindergarten and elementary school offered the opportunity to experiment with cooperation as a daily practice. Desks were replaced by tables seating four or eight students to encourage group work. Concerning furnishings, it is important to consider the precise description provided by Ms. Zoebeli. It reveals the original combination of Steinerian, Deweyan, Agazzian, Montessorian and Freinetian elements.

¹ SCHWARZ, F., «Il soccorso operaio svizzero per i bambini riminesi», *Cittànuova. Settimanale indipendente di ricostruzione*, I, (1946). p. 2.

Open institutions, as opposed to the typical closure of totalitarian regimes, soon proved to be an ambition shared by both architects and pedagogues alike, with the intention of implementing a renewal compared to the rules previously established by fascism. In fact, in June 1947 the magazine *Domus* dedicated a monograph issue to the architecture of schools. Entitled *Architetturaeducatrice* [Educational Architecture], it witnessed the collaboration of leading pedagogues and architects, who believed it would be possible to combine progressive pedagogy inspired by Dewey and the new architecture. On that occasion, Architect Giancarlo de Carlo (1919-2005), who would later collaborate with Margherita Zoebeli in expanding the Village in Rimini, claimed that the school should be the heart of social life in the contemporary city, the driving force of its development, concluding that «*the town planning problem of the school [would] become the town planning problem of the city*»².

However, the Italian institutional approach to school buildings did not change much, compared to the past. Indeed, Bruno Zevi bitterly stated in the columns of the magazine *L'Espresso* that Italy was the most uncivilised country concerning schools, as very little had been done to transform the many existing schools-barracks into open communities that would encourage social exchange³.

2. THE 1960S AND THE NEW REQUESTS FOR RENEWAL IN THE SCHOOL-EDUCATIONAL SECTOR

Starting from the early Sixties, taking into account the changing needs of the Italian society, the necessity was felt to encourage reflection on the relationship between education and architecture. The Italian-Swiss Village in Rimini was taken as the landmark by leading educators of the time, who emphasized its innovative feature as an ideal space for the life of a children's community. Several municipal administrations, particularly those in Emilia Romagna and Tuscany, resorted to Margherita Zoebeli's consulting services to create kindergartens. We can note that, starting from that specific moment, the architecture of kindergartens was particularly receptive to the inspirational criteria of active pedagogy, decidedly far more than that of the elementary school and subsequent schooling levels for which spatial organisation did not seem to change much⁴.

As mentioned, these requests were given much consideration for kindergartens, namely in municipalities governed by progressive administrations. For instance, those sponsored by Loris Malaguzzi (1920-1994) in Reggio Emilia in 1963 stood

² DE CARLO, G., «La scuola e l'urbanistica», *Domus*, 220, (1947), p. 17.

³ ZEVI, B., «Scuole e/o caserme. Assurdo riservarle ai soli allievi», *L'Espresso*, 30 dicembre 1956, p. 239.

⁴ PIRONI, T., «Il rapporto pedagogia/architettura per una scuola aperta, dal secondo dopoguerra agli anni Settanta», *Paideutika*, XV, (2019) pp. 45-58.

apart and, on his death, formed the international centre called *Reggio Children Approach*. Architecturally conceived as a living organism, flexible and adaptable to ever new needs, their environment had to favour a strong relational atmosphere: «*The old educational theory of separation makes room for the new educational theory of participation*»⁵. Hence a central role was assigned to a common space (the *square*), surrounded by various studios/laboratories intercommunicating via filter spaces (verandas and full-length windows), which replaced walls in order to share the feeling of belonging to the entire community at all times. The aesthetic and architectural experience of *Reggio Children* involved the social participation of the whole city.

It was only after 1968, starting from the Seventies, that conventional architecture based on an «authoritarian» and «monumental» school model was further questioned. As De Carlo wrote:

*«In architecture, organisational structures can be defined authoritative when the organisation of spaces does not encourage the community to interact and communicate at all times and on absolutely equal terms. The formal configurations must be considered monumental when they adapt to the aesthetic codes of institutions and do not welcome the free expression of users»*⁶.

In fact, De Carlo introduced the concept of *school in the city*, to be implemented via the *disintegration* of the school building and its distribution in the urban fabric. He distinguished between specific or «core» educational activities to which dedicated spaces had to be allocated, and «crown» activities, such as laboratories, to be integrated into the city. Hence, he envisaged social and cultural activities inserted in the school, and school activities disseminated in the town's environment.

The inspiring concept was a school open to the city, able to transform itself into a permanent educational centre, since, according to De Carlo, only the interaction between school, city and territory would have allowed multiple educational experiences. The image of a school open to the community, to the city, was adopted by the Italian regulation (Ministerial Decree 18-12-75), which is still in force today. Besides recognising the deficiencies of the conventional classroom, which only allowed teacher-led lessons, it introduced the concept of *educational continuum*, envisaging the connection with the city's social and cultural activities. However, it must be acknowledged that, to date, the current regulation is generally not applied. The innovative experimentations described have not been implemented on a wide scale, with evident discrepancies between practice and theory.

⁵ FILIPPINI, T., VECCHI, V. (Eds), *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia, Reggio Children (1996).

⁶ DE CARLO, G., «Ordine-Istituzione-Educazione-Disordine», *Casabella*, XXXVI 368-369, (1972) pp. 65-73.

Consider, for instance, the town planning decision to decentralise school buildings to the outskirts of the inhabited area, thus excluding schools from the urban fabric.

Today it is even more urgent to offer concrete answers to the great challenges of our time by seriously considering the relationship between pedagogy and architecture, believing that the accuracy of the internal spaces of a school, conceived as a genuine pulsating heart of an educational community, tuned into the surrounding landscape, entails a more inclusive climate and stronger motivation to learn. Finally, it is the most effective antidote against vandalism, bullying and racial intolerance.

REFERENCES

- DE CARLO, G., «Ordine-Istituzione-Educazione-Disordine», *Casabella*, Milano, XXXVI 368-369, (1972) pp. 65-73.
- DE CARLO, G., «La scuola e l'urbanistica», *Domus*, Milano, 220, (1947), p. 17-20.
- FILIPPINI, T., VECCHI, V. (Eds), *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia, Reggio Children, 1996.
- PIRONI, T., «Il rapporto pedagogia/architettura per una scuola aperta, dal secondo dopoguerra agli anni Settanta», *Paidotika*, Torino, XV, (2019), pp. 45-58.
- SCHWARZ, F., «Il soccorso operaio svizzero per i bambini riminesi», *Città nuova. Settimanale indipendente di ricostruzione*, Rimini, I, (1946), pp. 1-7.
- ZEVI, B., «Scuole e/o caserme. Assurdo riservarle ai soli allievi», *L'Espresso*, 30 dicembre 1956, pp. 239-240.

IDENTIDAD INSTITUCIONAL Y ORIGEN HISTÓRICO DE LAS ESCUELAS NORMALES EN EUROPA COMO CENTROS DE FORMACIÓN DEL MAGISTERIO

CARMELO REAL APOLO
Universidad de Extremadura
apolo@unex.es

1. ¿POR QUÉ «NORMAL»?

LA DESIGNACIÓN como «Escuela Normal» a las instituciones pedagógicas que tienen como objeto la formación del magisterio tiene un origen ultramontano. Se apuntará desde Francia, cuando el ministro J. Lakanal denomine así a aquellas escuelas-modelo de educación primaria en las que estudiaban los que querían aprehender la «norma» o la regla –las técnicas metodológicas– docente para *«saber instruir y educar a los niños de la mejor manera»* conforme a un modelo didáctico al que debían ajustarse¹. En España, este apelativo de Normal, también se aplicó a las escuelas-modelo que, como señala Guzmán, serían *«aquellas mejor organizadas y con determinados métodos de enseñanza, en las cuales se podrían aprender a enseñar, viendo cómo enseñaba un maestro experimentado y enseñando a su vez, o sea practicando»*². Así se las conocerá durante largo tiempo en nuestro país, hasta que en la etapa de la dictadura franquista mudarán este nombre por el de «Escuelas del Magisterio»³.

¹ Guzmán, M. de: *Vida y muerte de las Escuelas Normales*. Barcelona, PPU, 1986, p. 17-18 y 37.

² *Ibídem*, p. 64 y p. 65.

³ *Ibídem*, p. 45.

2. UNOS CENTROS PROPIOS PARA LA FORMACIÓN DEL MAESTRO

Las Escuelas Normales como centros específicos de formación de maestros afloran en Europa primero en Alemania y, posteriormente, en Francia⁴, vislumbrándose en aquel país su raíz institucional en el siglo XVII con el patrocinio que les proporcionó Ernesto *El Piadoso* (1601-1675), Duque de Sajonia, al instaurar establecimientos adecuados para los aspirantes a maestros⁵, pero también con la aparición de los *Seminarium Praeceptorum* organizados por el pietista H. Francke⁶.

No hay un acuerdo unánime entre los autores en determinar el año de los primeros Seminarios de Maestros alemanes, pero sí hay un consenso en que fue en Gotha donde se estableció un centro de este tipo hacia 1698 auspiciado por Federico Augusto II⁷ y que, posteriormente, apareció la Escuela Normal de Berlín (1748), que sería el modelo que tomaría Federico II *El Grande* para extrapolarlo a todo su estado⁸.

En Francia destacan los centros religiosos creados por los escolapios de San José de Calasanz (1557-1648) o los establecidos por los Hermanos de las Escuelas

⁴ *Ibidem*, p. 36; no está solo este autor en esta afirmación, también suscribe lo mismo: Gutiérrez Zuloaga, I: «Contexto histórico en el que se produce la creación de las Escuelas Normales en España». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 5, (1989), 45-60 (p. 46), y Melcón Beltrán, J.: *La formación del profesorado en España*. Madrid, MEC, 1992, p. 21.

⁵ Guzmán, M. de: *Vida y muerte...* Ob. cit., p. 37.

⁶ Guzmán, M. de: *Vida y muerte...* Ob. cit., p. 37, y García Garrido, J. L.: *Problemas mundiales de la educación. Nuevas perspectivas*. Madrid, Dykinson, 1992, p. 113. Vergara Ciordia, J.: «Nacimiento de los sistemas educativos contemporáneos». En Negrín Fajardo, O. y Vergara Ciordia, J.: *Teorías e Instituciones contemporáneas de educación*. Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces (Segunda Edición), 2005, p. 256.

⁷ Ruiz Berrio, J.: «Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores». En *VII Congreso Nacional de Pedagogía. La Investigación pedagógica y la formación de profesores*. Madrid, Sociedad Española de Pedagogía/Instituto «San José de Calasanz». 2 Tomos, T I, 1980, p. 106; sobre este aspecto completa la información: Melcón Beltrán, J.: *La formación del...* Ob. cit., p. 21; difiere al respecto Guzmán al posponer la fecha del primer Seminario de Maestros alemán al año 1732, bajo el reinado de Federico Guillermo I (1688-1740). Guzmán, M. de: *Vida y muerte...* Ob. cit., p. 37.

⁸ Los autores consultados discrepan en los datos ofrecidos sobre esta cuestión. Para Ruiz Berrio (Ruiz Berrio, J.: «Estudio histórico de las instituciones... Ob. cit., p. 106) el arquetipo que adoptó el rey Federico II El Grande» (1740-1786) para fundar las Escuelas Normales en Alemania será el Seminario laico de maestros establecido en Stettin hacia 1736. Aunque para Vergara Ciordia (Vergara Ciordia, J.: «Nacimiento de los... Ob. cit., p. 259) será en 1732 cuando se crea dicho Seminario de la mano del discípulo de Francke, Schienmeyer. Escolano Benito (Escolano Benito, A.: «Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica». *Revista de Educación*, N° 269, (1982), 55-76, p. 56) explica que no será la primera Escuela Normal de Alemania –aunque no especifica cuál– instaurada en 1732 bajo el reinado de Federico Guillermo I (1713-1740) el modelo que seguirán las demás, sino el de la Escuela Normal de Berlín instituida en 1748. Este último autor y Melcón Beltrán (Melcón Beltrán, J.: *La formación del...* Ob. cit., p. 21) coinciden en que el molde institucional que se replica en Alemania está tomado de la Escuela Normal de Berlín (1748), si bien, ella señala que esta elección se hará bajo el reinado de Federico II «El Grande».

Cristianas de San Juan Bautista de la Salle (1651-1719) como iniciativas precursoras de las Escuelas Normales. La Salle fundó en 1684 un Seminario de Maestros de Escuela en Reims⁹ para formar docentes seculares con un sentido religioso y que se ocuparan de las escuelas agregadas¹⁰; paulatinamente estos seminarios se fueron extendiendo por ciudades como París, Saint-Yon, Avignon, Dôle, Mareville y Montauban¹¹.

Será Lakanal quien, inspirándose en el modelo alemán, consolidó estos centros en Francia y, como hemos dicho, los denominó como *Escuela Normal*. La primera, de efímera duración, se dispuso en Estrasburgo en 1794¹², un año después París también siguió esta estela y organizó cursos normales aunque con igual desenlace que en aquella ciudad¹³. Debemos esperar otro intento que no se produjo hasta 1810 y, de nuevo en Estrasburgo, se reorganiza una Escuela Normal que perduraría más que sus antecesoras¹⁴. A partir de esta fecha, se erigen en otras ciudades como la que se funda en Versalles el 1 de diciembre de 1831, a cuya inauguración asistió el ministro de Instrucción Pública, Montalivet¹⁵. En 1832, aprobado el reglamento francés de Escuelas Normales¹⁶, estos centros inician un proceso de expansión y consolidación por todo el territorio galo. Serán estos dos modelos de formación del profesorado los que preponderan y adoptan el resto de países europeos¹⁷.

⁹ Gutiérrez Zuloaga, I.: «Contexto histórico en el...». Ob. cit., p. 46.

¹⁰ Guzmán, M. de: *Vida y muerte...* Ob. cit., p. 37.

¹¹ Ruiz Berrio, J.: «Estudio histórico de las instituciones...». Ob. cit., p. 106.

¹² Corts Giner, M^a I.: *Origen y desarrollo de las Escuelas Normales en Francia (1789-1982)*. Valencia, Promolibro, 1985, p. 36.

¹³ *Ibidem*, p. 41.

¹⁴ Muchos de los autores consultados no hablan de reorganizar, sino de fundar por primera vez, así lo comprobamos en Loperena (Loperena, P.: *Cómo el Estado forma a sus maestros en España y en el Extranjero*. Barcelona, Casa Editorial Araluce, 1921, p. 42) para quien la primera Escuela Normal francesa se instauró en 1810, coincidiendo con Guzmán (Guzmán, M. de: *Vida y muerte...* Ob. cit., p. 65) que precisa además que sería en Estrasburgo, tomándola las demás como modelo —único dato que apoya Corts Giner (Corts Giner, M^a I.: *Origen y desarrollo de las...* Ob. cit., p. 59)—, con todo está de acuerdo Melcón Beltrán (Melcón Beltrán, J.: *La formación del...* Ob. cit., p. 31), aunque retrasa la creación de esta primera Normal a 1811. No les falta razón a ninguno de ellos, lo que nos puede llevar a una doble lectura pues puede ser que el lapso de tiempo entre uno y otro intento sea tan amplio como para olvidar el anterior y considerar los posteriores como una nueva fundación, o bien las reminiscencias de la primera Escuela Normal de Estrasburgo están tan presentes que se toman como base para reorganizarla y ponerla de nuevo en funcionamiento.

¹⁵ Corts Giner, M^a I.: *Origen y desarrollo de las...* Ob. cit., p. 65.

¹⁶ Ruiz Berrio, J.: «Estudio histórico de las instituciones...». Ob. cit., p. 106; y Corts Giner, M^a I.: *Origen y desarrollo de las...* Ob. cit., p. 69.

¹⁷ Se desmarca el modelo inglés que tendrá unas características singulares y con el rasgo propio de la tardía intervención del Estado en materia de formación de maestros. Para considerar las peculiaridades del contexto inglés con más detenimiento remito a: Francés Lafuente, A.: «Los estudios de educación y formación de docentes en el Reino Unido». *Studia Paedagogica*, N^o 3-4, 1979, 169-185.

En España, el origen lo podemos fijar con la apertura en 1819 de la escuela lancasteriana de Madrid –considerada por muchos como el germen de las Normales– que en 1821 fue ascendida como Escuela Normal para la enseñanza mutua. Pero no será hasta que el Plan del Duque de Rivas de 1836 especifique de forma tácita la creación, y expansión, de las instituciones normalistas en nuestro país. Su artículo 13 insta a la fundación de una Escuela Normal Central de Instrucción primaria «destinada, principalmente a formar maestros para las Escuelas Normales subalternas», preparando a la primera hornada de maestros que crearán las Escuelas Normales de provincias¹⁸. Tras algunos avatares, la Escuela Normal y Seminario de Maestros del Reino¹⁹ se inauguró el 8 de marzo de 1839, fecha en la que toma forma las pretensiones de P. Montesino y Cáceres (1781-1849), verdadero ideólogo de la implantación de estos centros de formación del magisterio en España²⁰.

Con la creación y propagación de las Escuelas Normales se rompe el carácter gremial en la formación de los maestros y eleva su consideración profesional, evaporándose los vestigios de un tipo de destrezas artesanales adquiridas en las escuelas primarias al lado de otro maestro para estudiar en centros donde obtener conocimientos sobre el empleo de las técnicas y procedimientos de enseñanza.

3. ALGUNAS NOTAS FINALES

En España, las Escuelas Normales tienen una notable influencia del prototipo francés y su carácter centralizador²¹. Nuestro país, pionero en este sentido²², presentará a estos centros como un elemento básico de la nueva educación liberal. La organización académica y social de las primeras Normales respondía al régimen de internado en un claro paralelismo con las instituciones religiosas, persiguiendo un maestro celoso de la enseñanza y de la religión²³, no obstante, la incapacidad de asumir los gastos para mantener a un grupo de alumnos bajo esta forma de estancia hizo que pronto se abandonara este sistema que tanto perduró en Alemania y Francia²⁴.

¹⁸ Plan General de Instrucción Pública, aprobado por el R. D. de 4 de agosto de 1836. En: Ministerio de Educación: *Historia de la Educación en España. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación. Tomo II (Introducción de Manuel de Puellas), 1979, p. 120.

¹⁹ Más detalles y datos los aporta el estudio de: Melcón Beltrán, J.: *La formación del...* Ob. cit., p. 50-69.

²⁰ Cossío, M. B.: *La enseñanza primaria en España*. Madrid, R. Rojas, 2ª Ed. renovada por Lorenzo Luzuriaga, 1915.

²¹ Melcón Beltrán, J.: *La formación del...* Ob. cit., p. 163.

²² Guzmán, M. de: *Vida y muerte...* Ob. cit., p. 38.

²³ *Ibidem*, p. 296.

²⁴ *Ibidem*, p. 67.

Será entre los años 1839 a 1857 cuando se produzca una prolífica diseminación, progresiva pero desigual, de estos centros en el panorama español. Antes de la Ley Moyano, comprobamos que la mayoría de provincias cuenta con una Escuela Normal y se confirma que su presencia ha contribuido a mejorar la educación elemental y a incrementar el número de maestros de instrucción pública y, por ende, a renovar nuestro sistema educativo nacional.

BIBLIOGRAFÍA

- CORTS GINER, M^a I.: *Origen y desarrollo de las Escuelas Normales en Francia (1789-1982)*. Valencia, Promolibro, 1985.
- COSSÍO, M. B.: *La enseñanza primaria en España*. Madrid, R. Rojas, 2^a Ed. renovada por Lorenzo Luzuriaga, 1915.
- ESCOLANO BENITO, A.: «Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica». *Revista de Educación*, N^o 269, (1982), 55-76.
- GARCÍA GARRIDO, J. L.: *Problemas mundiales de la educación. Nuevas perspectivas*. Madrid, Dykinson, 1992.
- GUTIÉRREZ ZULOAGA, I.: «Contexto histórico en el que se produce la creación de las Escuelas Normales en España». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N^o 5, (1989), 45-60.
- GUZMÁN, M. de: *Vida y muerte de las Escuelas Normales*. Barcelona, PPU, 1986.
- FRANCÉS LAFUENTE, A.: «Los estudios de educación y formación de docentes en el Reino Unido». *Studia Paedagogica*, N^o 3-4, (1979), 169-185.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a: «El sistema educativo liberal y la formación de maestros. Origen y primer desarrollo de la Escuela Normal de Salamanca (1842-1868)». *Studia Histórica*, N^o 4, Vol. 4, (1986), 7-31.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. y VEGA GIL, L.: «Vigilar y castigar en la Escuela Normal. La disciplina y la formación de maestros en la España del siglo XIX». *Revista de Ciencias de la Educación*, N^o 142, (1990), 173-179.
- LOPERENA, P.: *Cómo el Estado forma a sus maestros en España y en el Extranjero*. Barcelona, Casa Editorial Araluce, 1921.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Historia de la Educación en España. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación. Tomo II, 1979.
- MELCÓN BELTRÁN, J.: *La formación del profesorado en España*. Madrid, MEC, 1992.
- RUIZ BERRIO, J.: «Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores». En *VII Congreso Nacional de Pedagogía. La Investigación pedagógica y la formación de profesores*. Madrid, Sociedad Española de Pedagogía/Instituto «San José de Calasanz». 2 Tomos, 1980, pp. 99-120.
- VERGARA CIORDIA, J.: «Nacimiento de los sistemas educativos contemporáneos». En Negrín Fajardo, O. y Vergara Ciordia, J., *Teorías e Instituciones contemporáneas de educación*. Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces (Segunda Edición), 2005, pp. 245-270.

IMAGEN E IDEA DE MUJER.
UN CAPÍTULO EN LA HISTORIA
DE LAS VOCACIONES (SIGLOS XIII A XVII)

RUFINA CLARA REVUELTA GUERRERO

Universidad de Valladolid

rcreuelta@gmail.com

EL HECHO DE QUE LA PRESENCIA de la mujer en actividades que implicaban confrontamiento de ideas, de conocimientos; así como valoración de hechos o situaciones, desde la consideración de los cánones establecidos para regular la convivencia en los grupos humanos, no haya sido considerada por los historiadores como hecho determinante de la historia escrita, es decir de la *Historia* en cuanto disciplina de estudio, no justifica concluir afirmando que la presencia de la mujer en la ciencia haya sido silenciada. El lexema «silenciar» hace referencia a una forma de actuar, una conducta que implica una voluntad de omisión, es decir sería el resultado de un acto moral. Por el contrario, afirmar que la mujer interesada en el desarrollo del conocimiento no haya predominado, o no haya alcanzado los mismos niveles de presencia que el hombre en situaciones o circunstancias de carácter socio-político, supone la descripción de los hechos por las causas que los producen, no pudiéndose negar su realidad. Pensemos en los porcentajes de mujeres que en la Alta Edad Media (se podía hacer extensivo a la Baja Edad Media) se manifestaron como mujeres letradas, interesadas en esa formación. Dichos porcentajes eran significativamente inferiores a los alcanzados por los hombres. Se trata de una realidad que confirma la Historia; al menos una realidad que no se equipara con la de la presencia del hombre en la *historia escrita*. Una lectura equivocada de dicha realidad, llevó a incidir en una concepción de la misma que situaba a la mujer en un grado

de inferioridad respecto del hombre¹. Tal concepción ha sido considerada hasta el siglo pasado, como hecho determinante de la Historia de la Humanidad. Sin embargo, que tal lectura de la historia no es correcta es evidente, por cuanto desde la perspectiva de los hechos, la inmensa mayoría de las mujeres en aquella época eran iletradas, como también lo eran la mayoría de los hombres, aunque en menor proporción que las mujeres. Consideremos simplemente la diferente situación vital existente entre el «hombre de pueblo», y el «señor feudal», y no olvidemos que incluso éste, no llegaba a ser en su mayoría, un ser humano «bien letrado»; la base de su vida eran las armas.

1. UNA MUJER ADELANTADA A SU TIEMPO. HIPATIA DE ALEJANDRÍA

Consideremos ahora la situación y la concepción de la mujer letrada en tiempos de la iglesia primitiva. Detengámonos un momento en recordar dicha situación a comienzos del siglo IV después de Cristo, tiempo en que vivió Catalina, erudita alejandrina cristiana, de familia noble, extremadamente sabia, que murió asesinada en el año 307, por defender a los cristianos. Tiempo después, pero dentro del mismo siglo, surgirá la figura de Hipatia (370 d. de C. - marzo del año 415)², quien defenderá el conocimiento científico (es decir, el conocimiento de los hechos por las causas que los producen) circunstancia que la llevó a morir a manos de los *parabolanos*, monjes fanáticos de la iglesia de *San Cirilo de Jerusalén*, quienes un día cuando regresaba a su casa:

«la arrancaron de su carruaje; la arrastraron a la iglesia, llamada *Cesárea*; la dejaron totalmente desnuda; la tasajearon la piel y las carnes con caracoles afilados, hasta que el aliento dejó su cuerpo; descuartizan su cuerpo; llevan los pedazos a un lugar llamado Cinarón, y los quemaron hasta convertirlos en cenizas» (p. 308)³.

La referencia que hace Margaret Alic a Hipatia concluye con una consideración de aquel tiempo lejano, muy significativa en relación con nuestro objeto de estudio, al decir que «el brutal asesinato de Hipatia marcó el final de la enseñanza platónica en Alejandría y en todo el imperio romano». En definitiva, marcó también el final del tiempo de la Iglesia primitiva.

¹ Quizás conviene recordar que Aristóteles, en el siglo IV antes de Cristo, declaró que «el varón es por naturaleza superior».

² Véase: ALIC, Margaret. *El legado de Hipatia. Historia de las mujeres en la ciencia, desde la Antigüedad a finales del siglo XIX*. España. Siglo XXI, Editores. S.A. 1991, primera edición en español.

³ Según referencia de Margaret ALIC a la aportación que hace al respecto Roberts RICHARDSON, en *Thestar lovers*, Nueva York, Macmillan. 1967. Pp. 58-59.

2. NUEVOS CONOCIMIENTOS EN LA EVOLUCIÓN DE LOS TIEMPOS

Seguro que la inmensa mayoría de las mujeres que hoy en día cocinan, en alguna ocasión han calentado algún preparado culinario, o de otro tipo, al baño María. Dicha práctica se remonta al siglo I de nuestra era; siglo en que vivió María la Hebrea, quien escribió varios tratados de alquimia antigua, e inventó «complicados aparatos de laboratorio para la destilación y la sublimación». Alic afirma que «después de casi 2000 años [hoy diríamos después de casi 2001 años), su *balneum mariae* sigue siendo una práctica esencial en el laboratorio»⁴. Dando un salto en el tiempo, interesa recordar a «Damas de Salerno» o a las *mulieres salernitanae*, quienes contribuyeron al renacimiento médico que marcó el fin del oscurantismo en Europa. Entre ellas destaca Trótula, considerada por Margaret Alic como una de las científicas más famosas de la Edad Media.

Detengámonos ahora en el tiempo que corresponde a la Alta Edad Media, y no olvidemos que la situación de la mujer no deja de estar determinada por su estatus social (por el carácter del entorno social en que vive). Veamos la diferencia entre la mujer del pueblo llano y la de origen noble, recordando casos significativos, como por ejemplo el de los monasterios femeninos, y recordemos la situación de Roswitha (o Hrotsvit) de Gansdersheim (c. 935 - 990), de Hildegarda de Bingen (1098 - 1179), y de Herrad (o Herrada) de Landsberg, de quien no hemos encontrado la fecha de su nacimiento y de su muerte, pero sí la referencia a que en el año 1167 era abadesa del convento donde murió. Sabemos que:

- HROSWITHA escribió poesía, historia, y las únicas piezas teatrales compuestas en toda Europa entre los siglos IV y XI⁵. Anderson y Zinsser estiman que sus obras revelan familiaridad con los grandes textos clásicos y religiosos.
- HILDEGARDA DE BINGEN, la *Sibila del Rin*, unía en su saber ciencia y teología. Se le reconoce ser la fundadora del convento de Rupertsberg, y por su saber y autoridad, quien más plenamente desarrolló el poder que se ofrecía a las mujeres de la Iglesia⁶.
- HERRAD (o Herrada) DE LANDSBERG fue enviada a estudiar a Hohenberg desde niña, y sucedió a Relind como abadesa del convento de canonisas agustinas en 1167, siendo responsable de 47 monjas y 13 novicias. Escribió una obra considerada como «una enciclopedia de religión, historia, astronomía, geografía, filosofía, historia natural, y botánica médica»⁷, según

⁴ Margaret ALIC. El legado de Hipatia. Historia de las mujeres en la ciencia ... P. 52.

⁵ Véase: Bonnie S. ANDERSON, y Judith P. ZINSSER. Historia de las mujeres: Una historia propia. Vol. I. Pp. 212-213.

⁶ Bonnie S. ANDERSON, y Judith P. ZINSSER. Ibidem. Pp. 214-216.

⁷ Margaret ALIC. El legado de Hipatia. Historia de las mujeres ... P. 93

recoge Márgaret Alic en su obra. Calificada así mismo como obra científica importante. Ali añade que María la HEBREA también inventó un alambique, el *tribikos*, que consistía en una vasija de barro (que contenía el líquido que se iba a destilar) y que aparecía como una manera para la condensación del vapor (el *ambis* o *allembic*), de la que salían tres espitas de cobre y frascos de vidrio para recibir el líquido. Sin embargo, y en el entender de Márgaret Alic sus teorías eran típicos aforismos alquimistas

«como los términos técnicos estaban en latín y alemán, sirvió el texto para enseñar latín a sus monjas. Herrad misma ilustró el libro, y se consideraba que tenía un gran valor artístico. La única copia manuscrita fue destruida en el sitio de Salzburgo en 1870, pero afortunadamente un erudito de principios del siglo XIX había copiado largos pasajes»⁸.

Margaret Alic afirma de ella que su ciencia era inseparable de su teología, y que sus visiones religiosas, y sus profecías fueron las que dieron credibilidad a su ciencia, lo cual la convirtió en la abadesa más influyente y en una de las científicas más importantes del siglo XII. Así mismo, Alic considera que:

«La mayoría de los científicos de la Edad Media, tanto hombres como mujeres, pertenecían a comunidades religiosas. Los conventos, aunque variaban mucho en cuanto a calidad de sus posibilidades educativas, eran una solución más atractiva que el matrimonio para muchas mujeres. Aunque algunas monjas llevaban una vida aislada y austera, dedicada a los deberes religiosos, muchos conventos de principios de la Edad Media eran relativamente liberales; daban a las mujeres una vida cómoda y una variedad de posibilidades de educación y trabajo. Era frecuente que las monjas fueran médicas y profesoras de Medicina, y la mayoría de las comunidades religiosas tenían enfermerías con agua limpia y aire fresco, luz de sol, comida sana y condiciones sanitarias aceptables². Muchas mujeres que vivían en monasterios no pronunciaban votos permanentes, y eran libres de ir y venir a su antojo»⁹.

Desde otros espacios y otras mentalidades, como pudieran ser la china y la árabe, la ciencia no se presentaba con una perspectiva tan negativa para su desarrollo. La incidencia del conocimiento que la Grecia clásica, de los siglos VI y V antes de Cristo, poseía, marcaba la tendencia a seguir. Margaret Alic afirmará al respecto:

«En el imperio bizantino se sucedieron varias mujeres gobernantes que tenían intereses científicos. En China las ingenieras y las adeptas al taoísmo hicieron avanzar la ciencia y la tecnología a un ritmo sostenido. Con el surgimiento del Islam y la conquista y unificación de la región árabe, las traducciones y elaboraciones

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem.

de antiguas obras griegas pasaron a formar parte la base de la ciencia árabe. El Imperio musulmán primitivo, que era una cultura diversa y tolerante, conservó y amplió los conocimientos de los antiguos. En la escuela de medicina de Bagdad había mujeres, y las alquimistas seguían las enseñanzas de María la Hebrea. Si bien las eruditas musulmanas no aparecen en los libros de historia, por lo menos hay testimonios de su existencia en los cuentos de *Las mil y una noches*.¹²¹⁰.

Reafirmando la consideración del reconocimiento de las inquietudes científicas de algunas mujeres, Márgaret Alic hace referencia a los estudios de medicina y ciencias naturales que realizaron Julis Anicia y las emperatrices del Imperio de Oriente, Eudocia y Pulcheria, con los sabios de la Corte. Destaca también el hecho de que la emperatriz Zoe (m. 1050) instalara en sus aposentos privados un laboratorio de química, dedicando su tiempo a realizar no solo experimentos con perfumes, sino también inventando ungüentos. El detenido estudio del tema hace posible que hoy conozcamos igualmente, el interés por el estudio y conocimiento de ciencias como las matemáticas, la astronomía y la medicina que tuvieron algunas mujeres de aquella época. Un ejemplo de dicho interés lo ofrece Ana Comnena (1083 - 1145), hija del emperador Alexis, estudiando matemáticas, astronomía y medicina. Pero no solo estudiando, sino también escribiendo la historia del reinado de su padre, a la que tituló *La alexiada*. Dado que la actividad desarrollada por su padre al poner en práctica las empresas propias que el ejercicio de su actividad como rey le imponía, le facilitó a Ana Comnena escribir sobre táctica militar de la época, y describir las armas utilizadas en el desarrollo de dicha táctica.

Antes de poner punto final a este pequeño trabajo de la historia de los tiempos señalados, y desde la perspectiva que ha orientado el mismo, consideramos oportuno preguntarnos por la situación de Europa con respecto al tema que nos ocupa. Apoyándonos de nuevo en el texto de Márgaret Alic, nuestra fuente de información, en Europa la situación de las mujeres «podía haber estado peor». Márgaret Alic afirma que:

«La decadencia de la medicina romana había dado como resultado involuntario una expansión *de facto* del papel de mujeres médicas: los hombres empezaban a considerar que estaban por encima del cuidado rutinario y a veces desagradable de los pacientes. Primero en Italia y después en toda Europa, los médicos empezaron a dejar la mayor parte de su ejercicio profesional a las mujeres, asistentes o esclavas; dejaban el cuidado de los enfermos a las enfermeras, la *cirujía* a los barberos, y las recetas a los boticarios. Esta situación debía durar siglos, y permitió

¹⁰ En la nota 12 que introduce Márgaret Alic a pie de la página 63 de su texto, afirma que Hurd-Mead (1933, p. 585) ha sugerido que sí hubo importantes mujeres de ciencia árabes, pero sus obras eran anónimas o fueron falsamente atribuidas, o sus nombres fueron mutilados por los historiadores. Burton anota que la historia de Tawaddud a menudo se omitía de *Las mil y una noches* porque sería «extremadamente cansada para la mayoría de los lectores» (p. 189).

que unas cuantas mujeres, especialmente en Italia, no sólo fueran curadoras, sino que estudiaran medicina»¹¹.

Desde las vivencias que la población española ha tenido como consecuencia de la pandemia desarrollada a nivel nacional, por causa, en principio, de la covid-19, en nuestra nación española hemos vivido situaciones opuestas a las que hacemos referencia en la cita anterior. Hacemos tal afirmación basándonos en la conducta paralela a la citada renglones más arriba, pero que con objetivos opuestos ha sido desarrollada por algunos grupos del sector médico español, dejando al sector de enfermería la obligación que dicho sector médico tenía de atender a los pacientes. Algunos incluso llegaron más lejos, como dar la llamada por respuesta y no contestar a la demanda de atención que el enfermo hacía, y a la que tenía pleno derecho. El objetivo de tal conducta nos lo expresa en lenguaje castellano, la frase «curarse en salud», es decir anteponiendo su propio y egoísta beneficio a la conducta de cumplir con la obligación que su profesión les impone de atender al enfermo en todo aquello en que están obligados.

Sin embargo, si nos detenemos un poco en la consideración de lo que han aportado las mujeres al desarrollo del conocimiento científico encontramos que, como afirma Alice Snyder, las inventoras no son un producto de los tiempos modernos, afirmando que:

«Según el escritor sudamericano Martín Fierro, la primera patente de convención otorgada por Inglaterra a sus colonos norteamericanos, hace unos trescientos años, fue obtenida por un tal Thomas Mestres “para una desgranadora y limpiadora de maíz, inventada por Sibila, su mujer”»¹².

No queremos cerrar este pequeño trabajo con la referencia quizá predominante a hechos negativos, en relación con las mujeres, por ello evocamos ahora la valerosa conducta de Florence Nightingal (nacida en Florencia de padres ingleses, en 1823; muere en Londres, el 13 de agosto de 1910). Impulsora de la enfermería, no dejaba de atender al enfermo, aunque ello implicara riesgo de contagio. Su acción inspiró la obra de la misericordia internacional de donde nació más tarde la *Cruz Roja internacional*.

¹¹ Ibidem. P. 65.

¹² Ibidem. P. 65.

EL GRUPO ESCOLAR CONMEMORATIVO «FRANCISCO DE VITORIA» DE SALAMANCA. ORÍGENES Y DESARROLLO (1927-1942)¹

FRANCISCO JAVIER RODRÍGUEZ MÉNDEZ
Universidad de Salamanca
rodmen@usal.es

1. GÉNESIS DEL *GRUPO ESCOLAR CENTRAL* (1927-1930)

La primera referencia a un grupo escolar público en el casco urbano salmantino la encontramos en un artículo aparecido en *El Adelanto* en octubre de 1927². Está firmado por JAM, seudónimo bajo el que se ocultaba el periodista José Andrés y Manso³, que era también profesor en la Escuela Normal. Dicho autor, basándose en el abrumador exceso del censo escolar sobre la capacidad de los centros públicos

¹ El autor desea dedicar este trabajo al Dr. Hernández Díaz como reconocimiento a su ejemplar labor de investigación en el campo del espacio físico de la escuela, territorio común por el que discurre la relación intelectual mantenida, con tanto provecho para el autor.

² JAM: «El censo escolar salmantino y la creación de nuevos grupos», en *El Adelanto*, 18 de octubre de 1927, p. 1.

³ José Andrés y Manso (1896-1936), más conocido como Pepe Manso, combinaba su condición de profesor numerario de Gramática y Literatura castellanas en la Escuela Normal de Maestros de Salamanca con su faceta de publicista en prensa y ocasionalmente en radio. Su compromiso social le llevó a ejercer la abogacía en causas político-sociales y a la dirección local de UGT. Líder indiscutible del socialismo salmantino, fue elegido diputado en 1933 y 1936. Fue asesinado por los sublevados en julio de 1936. Véase: DELGADO CRUZ, S., INFANTE MIGUEL-MOTTA, J.: «Nadie preguntaba por ellos: guerra y represión en Salamanca», en BERZAL DE LA ROSA, E. (coord.): *Testimonio de voces olvidadas*, 2007, pp. 283-355.

existentes, reclamaba con urgencia un grupo escolar para el centro de la población, «donde este hecho se acusa con más agudos caracteres».

Se acababa de producir días atrás un nuevo relevo al frente del ayuntamiento salmantino. La designación de los nuevos concejales por parte del Gobernador Civil, práctica habitual durante el Directorio, refleja la acomodación de las élites intelectuales e incluso de «muchas personas de raigambre liberal»⁴. Conviene tener presente la situación de control de que fueron objeto los ayuntamientos por parte del poder central durante todo el Directorio, que se tradujo en la total injerencia del Gobernador Civil en los asuntos municipales⁵.

La confluencia entre los concejales de tres profesionales de la educación como eran Juan Francisco Rodríguez –director de la Escuela Normal de Maestros–, Nicolás Escanilla⁶ –catedrático de la misma– y Eulalio García Escudero⁷ –inspector jefe de primera enseñanza– fue destacada en su artículo por José Andrés y Manso, para quien «varios de ellos (los concejales electos), por su profesión, por la preparación especial, por el medio en que se han formado, se encuentran con capacitación sobrada para abordar desde el Ayuntamiento, los problemas que se refieren a la educación y cultivo de la infancia»⁸. En la sesión del pleno municipal del 10 de octubre fue elegido alcalde Eulalio Escudero por abrumadora mayoría. Resultaron elegidos con él, como tenientes de alcalde, el industrial Carlos Romo y el catedrático de Derecho Manuel Torres López. Juan Francisco Rodríguez⁹, que

⁴ DÍEZ CANO, S. y CARASA SOTO, P.: «Caciques, dinero y favores. La Restauración en Salamanca», en *Historia de Salamanca* / coord. por José Luis Martín Rodríguez, Vol. 5, 1997 (Siglo xx / coord. por Ricardo Robledo Hernández), pp. 87-158.

⁵ HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, C. E.: *Directorio militar y élites políticas en Salamanca*, tesis de licenciatura inédita, Universidad de Salamanca, 1997, pp.82-96.

⁶ Véase: HERNÁNDEZ DÍEZ, J. M.: «Nicolás Escanilla autor de un manual de historia de la educación», en *Homenaje al profesor Alfonso Capitán*, Universidad de Murcia, Murcia 2005, pp. 247-265.

⁷ Para conocer el alcance de la actuación de Eulalio Escudero como alcalde, véase: SENABRE LÓPEZ, D.: *Desarrollo urbanístico de Salamanca en el siglo xx*, Junta de Castilla y León, Consejería de Fomento, 2002, pp. 73-77.

⁸ JAM: «El censo escolar salmantino y la creación de nuevos grupos», op. cit.

⁹ Juan Francisco Rodríguez y Rodríguez [Prada de la Sierra (León) 1887, Salamanca 1962] ejerció inicialmente como maestro en Bembibre y en la graduada aneja a la Escuela Normal de León. En 1912 obtuvo licencia para ampliar estudios en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. En 1915, finalizados sus estudios, fue nombrado profesor numerario de Geografía de la Escuela Normal de Maestros de Salamanca. En 1921 contrajo matrimonio con Victoria Adrados Iglesias [Turégano (Segovia) 1888, Salamanca 1970], quien, procedente de la misma Escuela Superior, había llegado a Salamanca en 1913 como Inspectora de primera enseñanza (Véase: RODRÍGUEZ MÉNDEZ, F. J.: «Victoria Adrados, una inspectora entusiasta en la prensa de su época», en J. M. Hernández Díaz (ed.) *La prensa pedagógica de los profesores*, Ediciones Universidad de Salamanca, 2018, pp. 547-562). Incorporado plenamente a la vida cultural y social salmantina, Juan Francisco Rodríguez se involucraría principalmente en iniciativas relacionadas con la escuela y con la infancia. En 1924, como miembro del Patronato de la Caja de Previsión Social, acompañó a Filiberto Villalobos y Primitivo Santa Cecilia en los mítines de Macotera y Peñaranda para difundir el retiro obrero. Ya en 1927, colaboró

no recibió ningún voto de sus compañeros, expuso al igual que ellos en *El Adelanto* sus propósitos para el mandato: «Nunca he actuado en la vida pública. Al ser llamado ahora al Ayuntamiento, entiendo que se requiere mi consejo en asuntos de enseñanza, a la que, sin partidismos, me debo. De lo demás... ya veremos»¹⁰. No se refirió el concejal en ningún momento al grupo escolar central; tampoco lo citó ninguno de los restantes concejales, que sí mencionaron, en cambio, otros temas candentes como eran el Gran Hotel, el tráfico, la salubridad, la urbanización, etc.

Sin embargo, en una entrevista más pausada que concedió el concejal Rodríguez días más tarde a Andrés y Manso, declaró prioritaria la creación de un grupo escolar, «por lo menos», en el centro de la población, con capacidad para «seis grados de niños, otros tantos de niñas y cuatro para párvulos, de ambos sexos» y emplazado «en lugar no alejado de la Plaza Mayor, pero no próximo a edificios que le quiten visualidad y aire»¹¹. Teniendo en cuenta la común adscripción de entrevistado y entrevistador, se abre camino la idea de que la construcción de un grupo escolar en el centro de la ciudad se acabó imponiendo entre los municipales como consecuencia de un primer impulso lanzado desde el claustro de la Escuela Normal. A finales de octubre, la comisión municipal de Instrucción Pública, presidida por Manuel Torres, acordó facultar a los concejales normalistas –Rodríguez y Escanilla– para la búsqueda de un solar adecuado y la habilitación en el presupuesto ordinario de recursos que ofrecer al Estado para la pronta construcción del grupo¹².

Es interesante constatar el hecho de que, ya desde estas etapas iniciales, la vía que explora el ayuntamiento de Salamanca para la consecución del grupo escolar sea la de contribuir con el Estado para su construcción por este. Hasta ahora, las escuelas erigidas en la ciudad lo habían sido sin participación directa del Estado. La experiencia de colaboración con el Estado en la construcción del grupo escolar de la Alamedilla, finalizado en 1911, dejó en Salamanca un regusto amargo. A causa del incumplimiento de ciertos requisitos, se perdió la subvención prometida por el Estado, negativa experiencia que posiblemente condicionó el que en Salamanca y provincias limítrofes se impusiera en adelante un sistema de construcción de escuelas amparado en la financiación de la Caja de Previsión Social de Salamanca¹³.

estrechamente con Villalobos en la creación de la asociación de Amigos de la Escuela y del Niño, de la que será secretario permanente. Ese mismo año, en marzo, fue nombrado director de la Escuela Normal a propuesta unánime de sus compañeros.

¹⁰ «Labor a realizar en la futura etapa municipal. Manifestaciones de don Juan Francisco Rodríguez y Rodríguez, don Fidel Hernández, don Manuel Guerra y don Vicente Pérez Bande», en *El Adelanto*, 11 de octubre de 1927, p. 6.

¹¹ J.: «Hablando con don Juan Francisco Rodríguez. La construcción de un nuevo grupo escolar en el centro de la población», en *El Adelanto*, 22 de octubre de 1927, p. 1.

¹² «Sobre la construcción de un nuevo grupo escolar», en *El Adelanto*, 30 de octubre de 1927, p. 1.

¹³ Véase: RODRÍGUEZ MÉNDEZ, F. J. y RODRÍGUEZ NIETO, F.: «Las Escuelas de la Alamedilla en Salamanca. Un prototipo construido según los modelos de Luis Domingo de Rute», en Dávila, P. y Naya, L. M. (Coords.): *Espacios y patrimonio histórico-educativo*. Erein, Donostia, 2016, pp. 151-168.

Al finalizar el año 1927 acudió a Madrid el alcalde Eulalio Escudero para, entre otras gestiones, entrevistarse con Eduardo Callejo, ministro de Instrucción Pública¹⁴. Y lo hizo acompañado no del primer teniente de alcalde, como sería esperable, sino del concejal Juan Francisco Rodríguez, anticipándose así al cambio que se va a operar en el ayuntamiento. El ministro, que se había mostrado muy receptivo a la construcción de un grupo escolar en el casco urbano de Salamanca, dio muestras de fino instinto político al condicionar la apertura del oportuno expediente al ofrecimiento previo —por parte del municipio— de un solar adecuado, pues ese iba a ser el escollo principal del proceso.

En los primeros días del año se procedió nuevamente a la elección de tenientes de alcalde por haber presentado su dimisión los dos titulares¹⁵. Tras la nueva votación, fue elegido primer teniente de alcalde Juan Francisco Rodríguez y segundo teniente Vicente Pérez Bande. Será necesario esperar al mes de septiembre de 1929, una vez en marcha las prioritarias obras de pavimentación y saneamiento, para que la construcción del grupo escolar central cobre impulso, y lo hará de la mano de una moción del primer teniente de alcalde proponiendo que «se inicien gestiones eficaces en el sentido de encontrar, en lugar céntrico de la ciudad, un solar para ofrecerlo al Estado, para que éste construya el Grupo escolar que Salamanca necesita»¹⁶. La intención municipal era acogerse a la modalidad de construcción por el Estado de un grupo escolar, en la que el municipio contribuiría proporcionando el solar junto con una cantidad equivalente al 25 % del coste de su construcción¹⁷.

A comienzos de 1930, en vísperas de la dimisión de Primo de Rivera, se disponía por fin de una propuesta de solar donde levantar el grupo escolar central que además contaba con el visto bueno del arquitecto escolar de la provincia y con un principio de acuerdo con la propiedad. El solar en cuestión, ubicado entre la calle Zamora y la plaza de San Boal, tenía su historia: antiguo palacio del marqués de

¹⁴ «De un viaje del Alcalde a Madrid», en *La Gaceta Regional*, 31 de diciembre de 1927, p. 1.

¹⁵ Se desconoce la causa de dichas dimisiones, por otro lado tan frecuentes durante el Directorio, aunque probablemente tuvieran que ver con la condición de Presidente de la Patronal Fabril del primero (propietario de una fábrica de curtidos) y la de Decano de la Facultad de Derecho del segundo.

¹⁶ «Interesante moción del señor Rodríguez», en *La Gaceta Regional*, 24 de septiembre de 1929, p. 1.

¹⁷ La otra modalidad, empleada en la mayoría de las escuelas erigidas en la provincia de Salamanca antes y después de esta, era la basada en la construcción municipal y la subvención estatal. En el primer caso, la propiedad de los edificios era estatal y en el segundo municipal. En ambos casos, la *Oficina técnica de Construcción de Escuelas* era el organismo encargado de tutelar y vigilar el proceso y de autorizar, en su caso, el pago de las subvenciones. Cuando era el Estado el que construía, como en este caso, la responsabilidad del organismo abarcaba desde la redacción del proyecto arquitectónico hasta la dirección y finalización de la obra. En el segundo caso, cuando promovían los ayuntamientos, su labor era más bien inspectora y se concretaba en la aprobación del proyecto, redactado por arquitectos contratados por los municipios, y en la verificación de la exacta ejecución de las obras según el proyecto aprobado.

la Coquilla, fue entre 1863 y 1907 sede de la Escuela de Nobles y Bellas Artes de San Eloy, hasta su traslado al vecino palacio de Cerralbo¹⁸. Posteriormente albergó un colegio regentado por las Religiosas Dominicas Portuguesas, cuyo regreso a su país de origen –consumado en 1928– pudo actuar como catalizador principal de los profesores de la Escuela Normal en su búsqueda de un grupo escolar público para el centro de Salamanca.

El 2 de febrero –aun a sabiendas de que los días del ayuntamiento designado en 1927 estaban contados y de que lo prudente era dejar al siguiente las manos libres– el todavía primer teniente de alcalde presentó una moción, que fue aprobada por unanimidad, cuyo objeto era trasladar a los futuros responsables el fruto de las negociaciones realizadas hasta la fecha. La moción constituye además un emocionado testamento dirigido por Juan Francisco Rodríguez hacia sus sucesores en el cargo:

El propósito de mi moción, no es otro que dar estado oficial al asunto para que los que vengan puedan resolver un problema tan importante. Yo he cumplido con mi deber, pues cuando vine aquí, gubernativamente, y ahora al marcharme, me propuse únicamente defender y trabajar por la escuela oficial y a ello es a lo que tiendo con mi moción¹⁹.

2. RALENTIZACIÓN DEL PROCESO (1930-1934)

La nueva normalidad que el cambio de régimen aportó al ayuntamiento se traducirá, sin embargo, en un freno en el proceso de obtención del grupo central. En la etapa provisional que –siendo Íscar Peyra alcalde– se abrió hasta las elecciones municipales del 14 de abril de 1931, destaca en el ámbito de las construcciones escolares salmantinas el proyecto del concejal Primitivo Santa Cecilia²⁰. Ante la carencia de solares apropiados, el concejal socialista propuso que, sin abandonar la idea de construir un grupo central, se aumentaran los existentes «a la manera de lo que va a hacerse con el de la Merced», es decir, aumentando pabellones²¹. Además de diluirse el objetivo del grupo central en un plan de alcance municipal, la capacidad del grupo se verá reducida a la mitad: de los dieciséis grados de la propuesta inicial (seis de niños, seis de niñas y cuatro de párvulos), se pasa a los ocho

¹⁸ HERNÁNDEZ DÍEZ, J. M.: «Traslado de la Escuela de San Boal», en *Maestros y escuelas en la Salamanca contemporánea*, Ed. Hespérides, Salamanca 2001, pp. 114-116.

¹⁹ «El problema escolar de Salamanca y el futuro Ayuntamiento. Palabras del señor Rodríguez», en *La Gaceta Regional*, 4 de febrero de 1930, pp. 1 y 2.

²⁰ «El proyecto del Sr. Santa Cecilia para resolver el problema de la carencia de escuelas», en *El Adelanto*, 4 de noviembre de 1930, p. 1.

²¹ Natividad Calvo Montealegre, la regente de la escuela de la Merced, había propuesto como alternativa al grupo central la ampliación de las escuelas existentes, y en primer lugar la que estaba a su cargo («La necesidad de construir un Grupo Escolar Central. Nuestras campañas», en *La Gaceta Regional*, 5 de octubre de 1929, p. 1.).

del proyecto de Santa Cecilia (cuatro para cada sexo). En cuanto al procedimiento para llevar a cabo sus planes, el proyecto de Santa Cecilia planteaba una vuelta al sistema de construcción directa por el ayuntamiento, con subvención estatal y financiación de la Caja Colaboradora del Instituto Nacional de Previsión, y con el asesoramiento del arquitecto de la Caja, Joaquín Secall.

La difícil búsqueda de un solar céntrico y asequible siguió adelante, pero con lentitud. Proclamada la República, aunque no se desechó la primitiva ubicación, se tantearon otros solares céntricos tales como «el Corralón» de la calle Toro con vuelta a Rector Lucena, «la casa de las Viejas» —actual Fimoteca Regional de Castilla y León— y el palacio de Arias Corvelle, en la plaza de San Boal y contiguo al de Cerralbo²²; pero ninguna de las negociaciones llegará a buen puerto.

En octubre de 1932 se publicó en un diario madrileño una extensa entrevista a Casto Prieto Carrasco, alcalde de Salamanca. En el curso de la misma, el político socialista destacó los «magníficos edificios escolares» con que contaba la ciudad —que era necesario «duplicar o triplicar» en número y dotar de material pedagógico adecuado—, pero evitó referirse siquiera una sola vez al grupo escolar central²³. Pocos días más tarde vio la luz en el órgano del magisterio salmantino lo que parece ser una réplica a las declaraciones del alcalde; en ella se denunciaban las graves carencias de los centros primarios de la capital, a la vez que se reclamaba la construcción en breve plazo de «algún grupo escolar modelo, al igual que ya tienen otras poblaciones de más ínfima categoría que la nuestra»²⁴.

En parecidos términos, pero con mucha más contundencia, se expresaba el desconocido autor de un artículo aparecido en *El Adelanto* poco tiempo después denunciando la insuficiencia de los grupos escolares de los barrios —«ya algunos con largos años sobre sus paredes, excelentes para la época en que se construyeron»— para cubrir las necesidades del centro, por carecer este del «grupo escolar modelo que se precisa para recoger a la población infantil que habita en el casco de la ciudad». «¿Duerme este proyecto ese sueño polvoriento de los expedientes abandonados?», se interrogaba el autor del artículo para responder a continuación: «Hace tiempo que no hemos vuelto a oír hablar de esto, y merecería la pena por muchos motivos». Terminaba su alegato con una alusión directa a la responsabilidad municipal en la dejación: «Suponemos que el Ayuntamiento no habrá abandonado

²² «Cantinas escolares, el grupo escolar central y el proyecto de presupuesto», en *El Adelanto*, 20 de octubre de 1931, p. 1.

²³ «Progreso de la ciudad de Salamanca según los proyectos de su Ayuntamiento. Opiniones del alcalde, señor Prieto Carrasco», en *El Sol*, 11 de octubre de 1932, p. 4.

²⁴ «La creación de escuelas en Salamanca», en *La Federación Escolar*, 14 de octubre de 1932, p. 1. Es probable que se estuviera refiriendo el autor a Peñaranda de Bracamonte, cuyo grupo escolar *Miguel de Unamuno*, construido directamente por el Estado, había sido inaugurado pocos meses atrás.

su proyecto; que surgirá en la ocasión propicia; que la Comisión municipal de Instrucción Pública no habrá dado de mano este asunto»²⁵.

3. ACTIVACIÓN DEL EXPEDIENTE Y CONSTRUCCIÓN DEL EDIFICIO ESCOLAR (1934-1942)

La llegada de Filiberto Villalobos al ministerio de Instrucción Pública, a finales de abril de 1934, va a ser determinante en la solución de un problema que parecía estancado. Pocos días después de estrenarse Villalobos en el ministerio, reaparecerá, tras largo tiempo languideciendo, la cuestión de la construcción del grupo escolar central. Y lo hará por medio de una moción del alcalde Prieto Carrasco en la que se solicita del Estado «ayuda económica» para la construcción de un grupo escolar que habría de denominarse *Francisco de Vitoria*²⁶. Lo que se pretendía –seguramente a instancias del propio Villalobos– era hacer del *Francisco de Vitoria* un «grupo escolar conmemorativo» al amparo del decreto de construcciones escolares promulgado en junio de 1934²⁷. La consideración de «conmemorativo» llevaba aparejada la limitación de la contribución municipal a la mera aportación del solar, por lo que puede afirmarse sin ambages que sin ella hubiera sido inviable la construcción del grupo central. Aún así, la aportación del solar revistió, como se va viendo, caracteres de epopeya a causa del empeño municipal en ubicar el grupo en el centro del casco urbano, donde su valor se aproximaba al de la propia construcción. El ayuntamiento encabezado por Prieto Carrasco decidió ofrecer al Estado un solar, hasta ahora no estudiado, que fue escogido «por su situación y porque contribuiría a urbanizar esa zona de la ciudad»²⁸. Para su obtención sería necesario adquirir la manzana de casas comprendida entre las calles de Padilleros, Los Novios y Sol, junto con el desalojo de los inquilinos y la posterior demolición de los inmuebles, un proceso sumamente complejo que se prolongará durante más de nueve meses, y que conllevará además la obtención de financiación suficiente para hacer frente a todo ello.

²⁵ «La enseñanza pública primaria y la necesidad de un grupo escolar modelo», en *El Adelanto*, 22 de octubre de 1932, p. 8. Nos inclinamos a pensar que el artículo (firmado por A.) podría deberse a José Andrés y Manso.

²⁶ «Se va a pedir al Estado la construcción de un grupo escolar central», en *El Adelanto*, 17 de mayo de 1934. Es esta la primera vez que se menciona al ilustre fraile dominico como titular del grupo escolar central. Posiblemente se tuviera pensada la denominación desde que se dieron los primeros pasos en 1927, mismo año en que fue creada la Cátedra de Derecho Internacional *Francisco de Vitoria*.

²⁷ MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES: Decreto de 15 de junio de 1934 sobre construcciones escolares (*Gaceta de Madrid* del 17 de junio). Artículo 14.

²⁸ «Sobre la construcción de un Grupo Escolar Central, modelo de instalaciones de enseñanza», en *El Adelanto*, 19 de julio de 1934, p. 1.

El ofrecimiento del solar, efectuado en julio de 1934, fue requisito suficiente para dar inicio a los trámites correspondientes al Estado. La redacción del proyecto recayó en Jorge Gallegos Trelanzi²⁹, arquitecto provincial de Ávila y proyectista de la *Oficina técnica de Construcción de Escuelas*. En la provincia de Salamanca había proyectado hasta la fecha media docena de escuelas unitarias, pero una sola graduada, la de Alba de Tormes, en 1932, próxima a terminarse en ese momento³⁰.

El *Francisco de Vitoria*, tal como fue proyectado por Gallegos³¹, daba cabida a cinco clases de niños, cinco de niñas y dos de párvulos, además de biblioteca, dos talleres, cantina, duchas, inspección médica y vivienda para el conserje. A la vista de la situación confinada del solar, rodeado por calles estrechas, el arquitecto planteó un edificio en «L» volcado al interior, en el que la galería mira a la calle y las clases –en busca del aire y la buena orientación– al patio. Se trata de una solución poco convencional que Jorge Gallegos había ya puesto en práctica en la Escuela Normal de Ávila³².

Aprobado el proyecto a finales de noviembre³³, pudo sacarse a subasta en vísperas de la dimisión de Villalobos y adjudicarse la obra al comenzar el año 1935 a Argimiro Carballo Maestre³⁴, mismo contratista de la graduada de Alba de Tormes. El comienzo de la obra debió posponerse hasta bien entrado el mes de mayo, momento en que, una vez completados los derribos, quedó expedito el solar. En vísperas de la guerra civil habían sido ejecutadas obras por un valor equivalente al 43 % del importe de adjudicación³⁵. A pesar de haber permanecido detenidas las obras durante la contienda, la porción ejecutada posibilitó entretanto el uso del recinto como campo de prisioneros³⁶.

En octubre de 1941 fue oficialmente creada, para funcionar en el grupo escolar *Francisco de Vitoria*, «una Escuela Nacional graduada de niños y una de niñas, con

²⁹ Véase su reseña biográfica en: RODRÍGUEZ MÉNDEZ, F. J.: *Aquellos colegios de ladrillo. La arquitectura de la Oficina Técnica en Valladolid*, Ayuntamiento de Valladolid, 2008, p. 182.

³⁰ SANTIAGO CIVIDANES, M.: «Nuevas escuelas en la ducal villa de Alba», en *El Adelanto*, 2 de junio de 1934, p. 7.

³¹ Véase: Díez ELCUAZ, J. I.: *Arquitectura y urbanismo en Salamanca (1890-1939)*, Salamanca, Colegio Oficial de Arquitectos de León, 2003, pp. 401-403.

³² Véase: RODRÍGUEZ MÉNDEZ, F. J.: «La arquitectura escolar española del primer tercio del siglo xx vista desde Castilla y León», en *Artígrama* 34, 2019, pp. 187-220.

³³ MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES: Decreto de 29 de noviembre de 1934 (*Gaceta de Madrid* del 1 de diciembre).

³⁴ MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES: Adjudicación definitiva, de 9 de enero de 1935 (*Gaceta de Madrid* del 12 de enero).

³⁵ ARCHIVO GENERAL DE LA ADMINISTRACIÓN DE ALCALÁ DE HENARES. *Obras de Grupo Escolar Francisco de Vitoria de la ciudad de Salamanca*. Signatura AGA, 31, 01182.

³⁶ Díez ELCUAZ, J. I.: *Arquitectura y urbanismo en Salamanca (1890-1939)*, op. cit., p. 402.

cinco secciones cada una, y una de párvulos con tres grados»³⁷. El 31 de mayo, una vez finalizadas las obras de readaptación al uso escolar, tuvo lugar en el salón de actos del nuevo centro la inauguración oficial. Fue presidida por el alcalde de la ciudad, Francisco Bravo³⁸, quien, ante una nutrida concurrencia entreverada de no pocas y destacadas ausencias, tuvo a bien «el hacer justicia a lo que se ejecutó de bueno antes de que ella (la Falange) viniera al escenario de la vida nacional», es decir, «una serie de edificios escolares modernos y bien dotados, (...) dignos de parangonarse con los de otras ciudades de la categoría de la nuestra»³⁹.

4. CONCLUSIONES

El grupo escolar conmemorativo Francisco de Vitoria, primer centro escolar público en ser erigido en el centro de la ciudad de Salamanca, fue el resultado de un largo y complejo proceso de tres lustros, iniciado en 1927 y concluido en 1942 con su inauguración. Si bien en dicho proceso colaboraron la totalidad de las fuerzas vivas locales, se trata de una iniciativa que partió de la Escuela Normal del Magisterio salmantina y que no hubiera llegado a término sin el decidido impulso de Filiberto Villalobos como Ministro de Instrucción Pública.

³⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL: Orden de 28 de octubre de 1941 por la que se crean varias Escuelas Nacionales de Primera Enseñanza (*Boletín Oficial del Estado* del 8 de noviembre).

³⁸ Véase: DELGADO CRUZ, S.: «Nadie preguntaba por ellos...», op. cit., p. 286 y ss.

³⁹ «Inauguración del grupo escolar Francisco Vitoria», en *El Adelanto*, 2 de junio de 1942, p. 6.

LA EDUCACIÓN POPULAR, UN EJEMPLO DE PRENSA PEDAGÓGICA (MÁLAGA, 1871-1877)

CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO
Universidad de Málaga
sanchidrian@uma.es

ES DIFÍCIL RESUMIR lo que el profesor José M.^a Hernández, Chema, ha aportado a la Historia de la Educación. Es un trabajador incansable, ha participado activamente en todos los eventos organizados por y para historiadores de la educación, ha dirigido innumerables tesis (en TESEO aparece como director de 78), etc. Además de sus actividades académicas y de gestión, quiero resaltar tres series de congresos que anualmente nos convocaban en Salamanca: los *Foros sobre África* (se han celebrado tres desde 2014), las *Conversaciones pedagógicas de Salamanca* de las que se han celebrado ocho ediciones, cada una centrada en las Influencias de la pedagogía de un país en España, y las *Jornadas de estudio sobre la prensa pedagógica* de las que se ha celebrado la 4^o edición en febrero de 2022. Estos eventos han dado lugar a voluminosas y cuidadas publicaciones y han puesto el acento en temas básicos. Ha sido importante poner el foco en África, el continente olvidado desde tantos puntos de vista y que, sin embargo, está tan cerca geográficamente y con el que hemos mantenido estrechos vínculos; así como conocer cómo las ideas pedagógicas viajan y son adoptadas y adaptadas por distintos contextos, a veces sin entenderlas bien o cogiendo sólo aspectos parciales que las desnaturalizan. Pero quiero destacar ahora la importancia de las cuatro Jornadas que ha organizado en torno a la prensa pedagógica. La prensa, pedagógica o no, suele ser citada como fuente por parte de los historiadores, pero no son muchos los que la utilizan sistemáticamente como fuente, como ha hecho Chema en su larga y fructífera trayectoria académica. El hecho de diferenciar entre tipos de prensa pedagógica merece ser destacado porque, a menudo, nos fijamos en un tipo de prensa y dejamos de lado

otras. Ahora, cuando el giro cultural parece haber sido abrazado mayoritariamente, al menos de forma teórica, el pensar en la prensa de los alumnos, los profesores, los niños, las mujeres... , implica ir más allá de la prensa pedagógica publicada por colectivos como asociaciones, empresas, editoriales, sindicatos, etc., que era a la que en primer lugar acudíamos.

1. LA EDUCACIÓN POPULAR

La Educación Popular representa «el modelo más ajustado a lo que puede ser el modelo de prensa de carácter pedagógico en el último cuarto del siglo XIX»¹; se publicó en Málaga de 1871 a 1878 y tenía como objeto la defensa de la enseñanza del pueblo y de los intereses de los maestros: «Nadie ni nada podrá estorbarnos la constante protección a la enseñanza del pueblo, a los funcionarios que la comunican y a los establecimientos donde se dispensa. [...] Nuestro título es y será siempre nuestro propósito: LA EDUCACIÓN POPULAR»².

El concepto de educación popular ha tenido diversas acepciones a lo largo de la historia³. Hoy, el concepto *educación popular* no se refiere a un objeto tan amplio como la educación del pueblo, sino más bien al conjunto de «procesos que pretenden la educación de las clases populares (o grupos sociales dominados, *subalternos o instrumentales* de toda sociedad, recogiendo la expresión gramsciana) [...] realizados fuera —o paralelamente— de los circuitos y procesos escolares»⁴. Sin embargo, hablar de educación popular en una provincia donde el 83,63% de la población en 1877 no sabía leer⁵ tenía otro alcance⁶.

La Educación Popular se refería básicamente a la primera enseñanza pública (incluyendo las escuelas de adultos) y denunciaba su situación en la provincia de Málaga. En esta publicación, *educación popular* y *primera enseñanza pública* son prácticamente sinónimas ya que se entiende que esta está destinada a los hijos de los obreros, a las clases menos acomodadas, a los que no pueden pagar nada por la

¹ JIMÉNEZ TRUJILLO, J.F., *La prensa de la educación en Málaga (1849-1936): otra historia de la ciudad*. Málaga, Málaga, Real Academia de Bellas Artes de San Telmo, 2010, p. 491.

² *La Educación Popular*, Málaga, 1, (10-XI-1871), p. 2.

³ Cfr. GUEREÑA, J.L. y TIANA, A. (eds.), *Clases populares, Cultura, Educación. Siglos XIX-XX. Coloquio hispano-francés*, Madrid, Casa de Velázquez-UNED, 1989; y BERENGUER CALPE, E. et al. (eds.), *Educación popular*, 3 vols. La Laguna, Universidad de La Laguna, 1998.

⁴ Cfr. GUEREÑA, J.L. y TIANA, A., «La educación popular», en GUEREÑA, J.L., RUIZ BERRIO, J. y TIANA, A. (coords.), *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, CIDE, 1994, pp. 141-171.

⁵ Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, *Censo de la población de España según el empadronamiento hecho en 31 de diciembre de 1877*, Madrid, Imp. de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico.

⁶ SANCHIDRIÁN BLANCO, C., *Política educativa y enseñanza primaria en Málaga durante la Restauración (1874-1902)*, Málaga, Universidad de Málaga, 1986.

educación de sus hijos, «a los niños que sus padres no pueden llevar a los colegios particulares», «a las clases que sólo necesitan unos conocimientos elementales», etc.⁷ Este periódico se publicó en dos épocas distintas: de 1871 a 1873 y de 1875 a 1877, ambas breves y distintas políticamente hablando, pero el tratamiento que le da a los temas abordados y la singularidad que representaba hacen que esta publicación merezca la atención de los historiadores⁸.

2. PRIMERA ÉPOCA DE *LA EDUCACIÓN POPULAR* (1871-1873)

La primera época del periódico consta de 59 números, publicados entre el 10 de noviembre de 1871 y el 15 de junio de 1873, los días 10, 20 y 30 de cada mes hasta el 25 de enero de 1872, número 9, en que empieza a publicarse los días 5, 15 y 25 del mes, con el fin de incluir los extractos de las sesiones de la Junta provincial de primera enseñanza apenas se reciban. Las secciones de que constaba el periódico en esta primera etapa eran: sección doctrinal, oficial, local, de noticias y de anuncios.

En la *sección doctrinal* del primer número se señalaban los objetivos de esta publicación; en los siguientes, los temas más tratados, a menudo sin título ni firma, indicaban la línea editorial de la publicación que reflejaba la triste situación de la enseñanza pública en España y el desengaño que iba cundiendo entre ciertos sectores de la población que se habían ilusionado a raíz de los cambios políticos, y en tres años veían desvanecerse esas expectativas:

A los cuarenta años de gobierno representativo, y después de cuarenta pronunciamientos y *cuatrocientos* motines, no arrojan los períodos revolucionarios hombres que manifiesten decidido afán y anhelo continuo por el desarrollo de la educación popular, ni menos que realicen [sic] algún pensamiento grande en su favor. Aparecen por el contrario multitud de Alcaldes semisalvajes, que se constituyen en los más crueles perseguidores de los Maestros y, por consiguiente de las escuelas y de la enseñanza; existen diputaciones provinciales políticamente interesadas en cubrir tan punible conducta, y tenemos, en fin, Gobiernos de la Nación, que no adoptan contra estas autoridades fatales, otras medidas, que algunos consejos, cuatro advertencias y unas cuantas amenazas⁹.

⁷ Cfr. Archivo Municipal de Málaga (A.M.Ma.), leg. 1744, Año 1872, cº 8: Circular de la Junta Provincial de Instrucción Pública, en *Boletín Oficial de la Provincia de Málaga* (B.O.P.Ma.) n.º 25, 30-I-1872, p. 2. Estos planteamientos se mantuvieron a lo largo de la Restauración y muchos años después.

⁸ Hay algunas referencias a la primera etapa en SANCHIDRIÁN BLANCO, C., «La Educación Popular. Un periódico defensor de la enseñanza primaria pública», en BERENGUER CALPE, E. *et al.* (eds.), *Educación popular*, vol. 2, La Laguna, Universidad de La Laguna, 1998, pp. 425-434.

⁹ *La Educación Popular*, Málaga, 1, (10-XI-1871). Esta cita refleja los problemas que con mayor intensidad acuciaban a la enseñanza primaria pública: su dependencia tanto de los caciques locales como de los vaivenes políticos del XIX que condenaron a la inoperancia a muchas de las medidas tomadas.

Esta sección incluía algunos artículos tomados de publicaciones similares, como *El Magisterio Español*, de Madrid, o se transcribían escritos incidiendo en los enfoques y problemas que este periódico consideraba más importantes en cada momento, como la Circular que la Junta directiva interina de la *Asociación de Maestros de primera enseñanza de la provincia de Málaga* dirigía a sus compañeros. *La Educación Popular* elogió abiertamente esa iniciativa más meritoria, aún dada la escasa capacidad de movilización de los maestros malagueños¹⁰, y este periódico se convirtió en el órgano oficial de la Asociación.

Los temas que merecieron mayor atención en esta sección, que desapareció a partir del número 12, quizá por entender que la *línea* de pensamiento y acción ya estaba clara, eran la necesidad de educación, insistiendo en la conveniencia de que «se empiece a declarar la primera educación y enseñanza de niños y niñas universal, gratuita y obligatoria»¹¹ y la Inspección, subrayando la necesidad de que estos sean inamovibles pues para que los inspectores puedan cumplir con su papel, además de tener las aptitudes necesarias, «es necesario que se formen en la práctica y permanezcan largo tiempo en las provincias donde lo ejerzan»¹². El mal estado de las escuelas también fue tratado en varios artículos quejándose reiteradamente del deplorable estado de las escuelas públicas: «La absoluta carencia de material de enseñanza, desde la GLORIOSA acá, ha interrumpido y ha entorpecido la instrucción de la niñez; hasta el punto de que solamente la inmejorable voluntad de los maestros y su constante amor a la educación Popular, han podido salvar a ésta del Municipal Naufragio»¹³.

En la *sección oficial* de este periódico se incluían, básicamente, circulares de la Junta Provincial de primera enseñanza de Málaga o extractos de sus reuniones en las que los temas más abordados, de un total de 256, son los relativos a concesión de licencias a los maestros (16,80 %), problemas en el pago a los maestros (12,89 %), trámites de remisión de presupuestos de gastos de las escuelas por parte de los maestros (11,72 %) y asuntos relativos al estado y mantenimiento de los edificios destinados a escuelas (10,16 %).

¹⁰ *Ibid.*, 6, (30-XII-1871). El 10 de diciembre de ese año se creó la Junta directiva interina para la *Asociación* que acordó enviar la circular de donde hemos extraído esa cita a este periódico que se convirtió en órgano de la misma. La composición de la Junta era: Presidente: Anastasio Mojares –inspector provincial de primera enseñanza en Málaga a lo largo de gran parte de la Restauración–; Vice-presidente: Juan Carretero; Vocales: Juan Morales, Juan Domínguez, Salvador Vergara, Rafael Herrera y José Fernández de Segura; y Secretarios: Juan Tinoco y Juan Martín Osorio.

¹¹ Cfr. *La Educación Popular*, Málaga, 2, (20-XI-1871).

¹² *Ibid.*, 3, (30-XI-1871).

¹³ *Ibid.*, 5, (20-XII-1871).

3. DE LA PRIMERA A LA SEGUNDA ÉPOCA (1873-1875)

El último número localizado de la primera época es el del 15 de junio de 1873¹⁴, es decir, apenas se proclamó la I República (11 de febrero de ese año) que había sido acogida con esperanza, pero con cierto escepticismo, de que implicara un cambio positivo para la enseñanza primaria, tal como plantean en un artículo del 25 de febrero titulado «Del dicho al Hecho»:

A pesar del cambio político, cambio que se ha llevado a cabo con orden y sensatez, se observa que la Asamblea Nacional presenta en cierto modo su antiguo carácter y continúa consagrándose a tareas que habían dejado pendientes las Cortes de Don Amadeo. [...] no somos incrédulos por completo; conservamos en nuestro corazón la consoladora esperanza de la fe; pero los desengaños continuos hacen que se albergue en nosotros la duda. Los males del Magisterio son demasiado grandes para que las ilusiones basten: la miseria y el hambre no pueden resistirlos ya. [...] El nuevo régimen, si el gobierno cumple sus principios, estamos seguros que influirá en los destinos de la patria, generalizando la instrucción y dando vida al individuo en la esfera de la actividad humana¹⁵.

En el siguiente número se insiste en lo mismo, pero esta vez toma la palabra la Junta Central Provisional de maestros¹⁶ en un escrito muy gráfico al Ministro de Fomento donde defendían que, según la experiencia,

a toda variación radical de política, a todo movimiento importante en las esferas del poder, se ha seguido un período de anarquía en las escuelas y de persecución contra los maestros; hasta el extremo [sic] de suprimirse infinidad de aquéllas, y de perecer en la miseria multitud de profesores, todo lo cual ha sido motivo de visible entorpecimiento en la educación del pueblo, de sucesivos paréntesis en el general progreso, y de no pocas dificultades en la gobernación del Estado. Así ha sucedido en las recientes épocas de 1854, 1856 y 1868. A cada uno de estos importantes acontecimientos han contestado muchos municipios poniendo en clausura sus escuelas, maltratando, separando y no pagando a los maestros¹⁷.

¹⁴ De la lectura de este número, el 59, no se deduce que pensaran que fuera el último ya que en la sección doctrinal se incluye parte de un texto llamado «La escuela», firmado por A.S.B. y se afirma que *continuará*.

¹⁵ *La Educación Popular*, Málaga, 48, (25-II-1873). Artículo tomado del periódico *La Reforma*.

¹⁶ El 11 de mayo de 1873 se reunieron en Ronda los maestros de primera enseñanza de este partido y, con la autorización de la mayor parte de los de Gaucín, acordaron constituir la Asociación de Maestros de Instrucción Primaria de los partidos de Ronda y Gaucín, bajo el nombre de *Asociación de Maestros de la Serranía de Ronda*, que tendría un representante en esa Junta Central de Madrid. Los órganos de esta Asociación serían *El Magisterio Español* (Madrid) y el periódico que aquí nos ocupa.

¹⁷ *La Educación Popular*, Málaga, 49, (5-III-1873).

Se insiste en que las expectativas puestas en la I República ya habían sido defraudadas:

entre los muchos males que trajo consigo la Revolución, uno de los mayores fue el caso omiso que hicieron sus prohombres de la instrucción primaria. [...] esta conducta [...] nos presentó el nunca visto fenómeno de que el primer día de libertad fuera el último de la instrucción primaria [...] Nos encontramos con una revolución hecha al grito de libertad, cuya base es instrucción y trabajo, justicia e igualdad, con un período de cuatro años durante el cual se ha concluido con la enseñanza y matado de hambre a los maestros, llamados, con razón, los mártires de la monarquía democrática [...] Sustituida la Monarquía por la República, natural parece que los maestros crean llegado el momento de variar de conducción y de encontrar protección y justicia en los altos poderes del Estado¹⁸.

Cuando volvió a aparecer el periódico, el 5 de noviembre de 1875 –poco después de la subida al trono de Alfonso XII–, desapareció el subtítulo que había mantenido a lo largo de la primera época (Periódico defensor de los derechos e intereses del Magisterio). Sin embargo, este periódico siguió reclamando justicia para los maestros. Mantuvo los mismos precios de suscripción (2 pesetas al trimestre, 3,50 al semestre y 6 pesetas al año) y una estructura similar, aunque con ocho páginas por número en vez de las cuatro que tenía en la primera época.

En el primer número de la segunda época se aludía a las razones de su desaparición y posterior reaparición, aunque no se explicaban:

Al suspender la publicación de este periódico en 1873, comprendimos claramente que dejábamos privados a los profesores de esta provincia de un auxiliar poderosísimo [...] Si entonces era conveniente que el profesorado de la provincia tuviese un periódico que llenase las necesidades que dejamos apuntadas, hoy lo consideramos, no solamente conveniente, si no (sic) necesario e indispensable para todos los que pertenezcan al magisterio¹⁹.

Se insistía, también, en que en Málaga no había ningún otro periódico con fines similares a los de este y bajo de título de «Siempre adelante» había frases muy parecidas a las de cuatro años atrás:

Conocida la situación deplorable en que se encuentra hoy el profesorado de primera enseñanza, se preguntarán algunos cómo hemos de ir *siempre adelante*, cuando con tanta tenacidad y tan repetidamente descargan sobre nosotros tan fuertes tempestades que entristecen nuestro ánimo y nos hace caer en el más profundo abatimiento. [...] Una clase social, una institución [los maestros de las

¹⁸ *Ibid.*, 50, (15-III-1873). Artículo firmado por Juan Almenones Martín, de Ronda.

¹⁹ *La Educación Popular*, Málaga, 1, (5-XI-1875).

escuelas públicas] [...] a la cual se le ha entregado la enseñanza popular de cuya posesión se vanagloria, no puede sucumbir; no puede retroceder; va siempre adelante²⁰.

Quizá lo que más sorprende hoy es el tono de entusiasmo que se pretendía imprimir en los lectores, maestros de la provincia, cuando estos seguían desarrollando su labor en unas pésimas condiciones materiales y no cobrando siempre sus exiguos sueldos. Se seguía apelando a destacar los altos valores morales implícitos en su labor y la trascendencia de esta, quizá para compensar la falta de recompensa material.

Las esperanzas se vieron frustradas tras la revolución del 68 y la I República. La Restauración tampoco solucionó los problemas: ni los edificios de las escuelas mejoraron significativamente, ni todos los maestros empezaron a cobrar con regularidad (las diferencias en esto eran enormes incluso entre Ayuntamientos de la misma provincia o del mismo partido), ni las escuelas públicas de primera enseñanza llegaron a ser efectivamente el instrumento para lograr la educación popular. Se podía decir en 1875 lo mismo que en 1871: «Los partidos políticos más doctrinarios intentan encauzarla hasta la asfixia; y hasta el desorden, la ruina y el caos la conducen los partidos liberales. ¡Triste fatalidad!»²¹.

4. CONCLUSIONES

La prensa pedagógica se ha ido consolidando en España como línea de investigación, al igual que en Brasil y Portugal, por ejemplo, y se está abriendo paso en otros como México, Italia, Colombia, Ecuador y algunas regiones de África²². En el caso de Málaga, contamos afortunadamente con las aportaciones de José Francisco Jiménez Trujillo²³ y hay otras sobre prensa y turismo²⁴ o prensa andaluza en

²⁰ *Idem.*

²¹ *La Educación Popular*, Málaga, 1, (10-XI-1871).

²² GARCÍA, N., «La prensa pedagógica en perspectiva comparada: potencialidades, logros y desafíos historiográficos», *Historia de la Educación*, Salamanca, 40, (2021), pp. 369-392.

²³ JIMÉNEZ TRUJILLO, J.F., *Prensa pedagógica en Málaga. La Revista el Instituto de Málaga (1929-1931): un modelo de investigación*, Málaga, Universidad de Málaga, 1996; JIMÉNEZ TRUJILLO, J.F., *Otras fuentes para la historia del Instituto de Málaga: la prensa de carácter pedagógico*, Málaga, I.B. Vicente Espinel D.L., 1996; JIMÉNEZ TRUJILLO, J.F., «La prensa de la educación y la historia de las instituciones escolares, una propuesta de trabajo. El caso del Instituto Provincial de Málaga (1846-1936)», en HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (coord.), *La prensa de los escolares y estudiantes: su contribución al patrimonio histórico educativo*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2015, pp. 303-314.

²⁴ GARCÍA GALINDO, J.A., «Prensa y turismo en España (Málaga, 1872-1936) Orígenes y primer desarrollo de una actividad periodística especializada», en LUDEC, N. y DUBOSQUET LAIRYS, F. (coords.), *Centros y periferias: prensa, impresos y territorios en el mundo hispánico contemporáneo: homenaje a Jacqueline Covo-Maurice*, PILAR (Presse, Imprimés, Lecture dans l'Aire Romane), 2004,

general²⁵. Sin embargo, como historiadores de la educación debemos saber que no puede ser relegada a un lugar complementario o considerada una fuente secundaria: la prensa no fue pensada como material histórico y quizá por eso puede ser más verdadera²⁶.

pp. 169-178; GARCÍA GALINDO, J.A., *La prensa malagueña (1900-1931)*, Málaga, Ayuntamiento de Málaga, 1998; GARCÍA GALINDO, J.A., *Prensa y sociedad en Málaga, 1875-1923*, Málaga, Universidad de Málaga, 1991.

²⁵ CHECA GODOY, A., *Historia de la prensa andaluza*, Sevilla, Fundación Blas Infante, 1991.

²⁶ JIMÉNEZ TRUJILLO, J.F., *La prensa de la educación en Málaga (1849-1936): otra historia de la ciudad*, Málaga, Real Academia de Bellas Artes de San Telmo, 2010, p. 588.

CONCIENCIA, FORMACIÓN Y VOCACIÓN: LA CASA DEL MAESTRO DE PONTEVEDRA

ÁNGEL SERAFÍN PORTO UCHA
Universidad de Santiago de Compostela
angelserafin.porto@usc.es

1. INTRODUCCIÓN

ENTRE LA INTENSA y multifacética actividad docente y de gestión, investigadora y cultural en el tiempo, del profesor José M^a Hernández Díaz, a quien va dedicado como homenaje este *Liber Amicorum*, figura su constante atención a la renovación pedagógica y a los movimientos de base asociativa, así como el acceso a fuentes primarias de investigación. A él, y también al recuerdo de sus padres, que vivieron con ilusión, formación y conciencia la siempre difícil carrera del magisterio, dedicamos estas modestas páginas sobre la denominada «Casa del Maestro de Pontevedra», que permaneció activa entre 1934 y 1936, hasta que la sinrazón hizo añicos todo lo alcanzado durante el corto período de la Segunda República. Gracias a la documentación incautada por el régimen al comienzo de la guerra civil, que se conserva en el Archivo Provincial de Pontevedra, a la revista *Escuela Viva*, conservada en la Biblioteca del Museo de Pontevedra, y a la documentación privada procedente de la maestra D^a Juana Argentina Villaverde Rey, fue posible reconstruir la vida de esta asociación (Porto Ucha y Vázquez Ramil, 2019).

2. LOS PRIMEROS PASOS DEL MOVIMIENTO ASOCIATIVO

Nos comenta Aida Terrón Abad (1999) que la actividad societaria y sindical constituye «una dimensión indisociable al proceso de profesionalización» que el oficio de maestro fue experimentando a lo largo del siglo XIX y comienzos del

siglo xx hasta convertirse en una «carrera del Estado». La base de este proceso está ligada a la débil red escolar pública del momento, a la tradicional dependencia de los ayuntamientos y a las distintas situaciones administrativas y salariales de las maestras y maestros de entonces, a las que se han referido distintos autores, entre ellos, Xosé Manuel Cid, más centrado en la provincia de Ourense, o Antón Costa para Galicia (2021).

En Galicia, el último tercio del siglo xix coincidió con el inicio del crecimiento asociativo del magisterio. La lucha por la dignificación profesional se centró alrededor de publicaciones, como la revista *La Instrucción* de Ourense o *El Magisterio Gallego* de Santiago de Compostela. Lo ocurrido poco más tarde en la capital del Lérez con la creación de la Casa del Maestro no fue casualidad. En 1886 aparecía en Pontevedra la Asociación Pedagógica de Maestros, organizadora del Congreso Regional de 1887, tercero de los celebrados en España. Posteriormente vendría la Asamblea y Exposición Escolar de Pontevedra (1893) y el Certamen Pedagógico (1894) en la misma capital. *El Noticiero Gallego*, órgano del magisterio provincial, sirvió de plataforma de impulso. A comienzos del siglo xx se dio un significativo número de asambleas provinciales en defensa de los intereses profesionales del magisterio. En 1918 se constituía en Santiago de Compostela la Federación de las Asociaciones de Galicia. Aunque estos movimientos asociativos decayeron durante la Dictadura de Primo de Rivera, recibieron un nuevo impulso, progresista y dinámico, con la llegada de la Segunda República. La Constitución de 1931 declaraba en su art. 39 que «todos los españoles podrán asociarse o sindicarse libremente para los distintos fines de la vida humana, conforme a las leyes del Estado».

3. LA CREACIÓN DE LA CASA DEL MAESTRO. DOMICILIO SOCIAL, REGLAMENTO Y SOCIOS

Aunque desde los años veinte se venía hablando en la prensa local de la necesidad de combatir la penuria económica del magisterio y de crear asociaciones al respecto, no fue hasta 1932, durante el republicano bienio azañista, con la celebración de unos «Cursillos de perfeccionamiento», cuando se dieron los primeros pasos para la creación de la Casa del Maestro en Pontevedra, que se hizo efectiva a finales de 1933. La Comisión Organizadora da Casa del Maestro estaba formada por los maestros José Álvarez Vijande, Paulo Novás Souto, Maximino Portela Piñeiro, Manuel Ameijeiras Cerviño, José Ron Cabarcos, Alfredo García Hermida, Olimpio Liste Naveira, Juan Manuel Álvarez Vijande, Fermín Díaz Álvarez y Antonio Soto Martínez. La entidad se constituyó oficialmente el 1 de mayo de 1934, durante el segundo bienio republicano. Con la misma fecha en que se constituía la Casa del Maestro, se procedió a la elección de los cargos directivos.

El domicilio social quedó establecido en la casa número 4 de la Avenida General Rubín, en la «Villa La Tablada». En esta finca ya había estado ubicada la Misión

Biológica de Galicia, en su traslado a Pontevedra, antes de asentarse definitivamente en Salcedo en 1928. La Tablada, por donde transcurre el río del mismo nombre (hoy llamado río Gafos) pertenecía al conjunto del Pazo del Marquesado de Leis. Se firmó con la propietaria, doña Mercedes Solís, viuda del abogado Vicente Señoráns, un contrato de arriendo de la finca, compuesta de casa y huerta, por un precio mensual de 175 ptas.

El primer Reglamento provisional, por el que había de regirse la nueva Sociedad fue aprobado en la Asamblea general celebrada el 26 de diciembre de 1933. Fue modificado y aprobado en Junta general un año más tarde. Una copia de este Reglamento, impreso en formato de pequeño libro, nos fue facilitada por el maestro Germán M. Torres de Aboal; se lo había entregado una hija de Juana Argentina Villaverde Rey, maestra de Sobradelo (Vilagarcía de Arousa). Juana Argentina Villaverde había estado asociada a la Casa del Maestro, y figura en el Boletín Oficial de la provincia de 11/05/1940 con separación definitiva del servicio y baja en el escalafón.

Según el art. 5º del Reglamento, «podrán pertenecer a la Casa del Maestro todos los Maestros nacionales, los normalistas y profesionales de la enseñanza en todos los grados». Se consideraban como normalistas todos los alumnos oficiales de Escuela Normal y los no oficiales que tomaran parte en los exámenes celebrados en dicho centro de enseñanza en los tres últimos cursos. Eran socios protectores todos los que ostentaran el título de Maestro y no ejercieran directamente la enseñanza por dedicarse a otra profesión. De acuerdo con ese artículo 5º, sorprende, por ejemplo, la presencia entre los socios de Víctor Lis Quibén, destacado después en el franquismo, que figura como médico. Sin embargo, Víctor Lis tenía también la carrera de maestro, por la Escuela Normal de Pontevedra.

El seguimiento del «Registro de Socios» nos permite tener un conocimiento exhaustivo de la evolución de los asociados. Se trata de un libro presentado en el Gobierno civil el 9 de mayo de 1934, a efectos del art. 2º del Decreto de 10 de marzo de 1923. El libro va anotando mensualmente los registros, el primero de cada mes, hasta el 1 de julio de 1936, más uno, que sorprendentemente, se añadió el 1 de agosto de 1936. Comienza con Maximino Portela Piñeiro, maestro de la capital. Continúan Olimpio Liste Naveira, maestro de Cuntis, José Ron Cabarcos, maestro de Salcedo, y Paulo Novás Souto, maestro de la Preparatoria del Instituto. Termina con Dolores Silva Sotelo, con el nº 1058. Hay que tener cuenta, no obstante, que algunos dados de baja por diversas circunstancias (falta de pago, traslados, etc.) vuelven a incorporarse más tarde. Registramos, en total 1033 socios, un número importante en un espacio de tiempo tan corto. En el asentamiento figuran los siguientes datos: nº de orden, nombre y apellidos, edad, profesión, dirección, teléfono, población, alta, baja, cargo y observaciones. A lápiz figuran también otras escuelas a las que se incorporaron posteriormente, por lo que la información es muy rica.

4. ACTIVIDADES REALIZADAS EN LA CASA DEL MAESTRO DE PONTEVEDRA

Por imperativos de espacio, nos limitaremos solamente a señalar aquellas actividades profesionales, lúdicas y culturales más significativas, de las que se ocupó la Casa del Maestro durante esos dos años. En el aspecto profesional:

Los problemas diarios de la profesión, de los que queda amplia constancia en los libros de Actas: concursos, «cursillistas», plazas vacantes como consecuencia de la puesta en marcha del Plan Quinquenal de creación de 27.151 nuevas escuelas en el territorio nacional, casas-escuela y casas-habitación en locales alquilados, el tema de las escuelas graduadas, actividades de tipo formativo, la idea de un «frente único», etc.

La problemática de las clases para adultos, canalizadas preferentemente a través de los maestros. El tema estaba relacionado con las altas tasas de analfabetismo imperante.

La función de ayuda material: préstamos, *socorros* de enfermedad y defunción. Las suscripciones a favor de los compañeros presos como consecuencia de la Revolución de Asturias (1934).

El apoyo a la información y la difusión de trabajos escolares, exposiciones y la idea de un Museo escolar.

La elaboración de un «Nomenclátor» de todas las escuelas nacionales de la provincia. El objetivo era contar «con todos los datos necesarios que sirvan de verdadera orientación a los maestros para pedir escuelas por los distintos medios de provisión». Se salvó completa la documentación referida al partido judicial de Pontearas (Pontearas, Mondariz, Mondariz-Balneario, As Neves y Salvatierra de Miño), y alguna de otros lugares. Se trata de una información riquísima sobre la escuela de aquel tiempo, de la que podría realizarse una publicación facsímil.

Con relación a las actividades lúdicas y culturales, dirigidas a reducir el aislamiento de los maestros y maestras perdidos muchos de ellos por las aldeas del rural de la provincia, podemos señalar:

Habilitación de espacios en la misma finca «La Tablada» y compra de material diverso: juego de la llave, tableros de «parcheesi», etc. para actividades de ocio en el propio local social. Veladas y fiestas, con baile y orquesta del maestro Taboada. Este tipo de actividades contó a veces con algunas críticas. Sin embargo, eran muy apreciadas por los jóvenes maestros, que tenían así ocasión de confraternizar.

Homenajes, banquetes y comidas; conferencias y excursiones pedagógicas; actividades relacionadas con la Escuela Rural.

Dos actividades significativas fueron la referida a la publicación de un órgano de expresión, *Escuela Vivida*, en la que se reservó un espacio para los compañeros de otras asociaciones, entre ellas, la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza,

(ATE) donde destacaron los maestros de Vigo Víctor Fraiz Villanueva y Apolinar Torres López, después fusilados. Gracias a los datos aportados por Rogelio Pérez Poza, secretario de la Fundación Luís Tilve, hoy sabemos de la labor desarrollada por su abuelo, el inspector D. Rogelio Pérez González en el seguimiento de *Escuela Vivida*, autor anónimo de los editoriales del semanario y después fuertemente sancionado, con la depuración. Otra, la organización de la Biblioteca, que contaba con una Biblioteca Circulante, y que merecería un estudio aparte. Se publicó un *Catálogo de Biblioteca Circulante* en 1935. Fue bibliotecario José Meis Martínez, maestro de O Seixo (Marín), luego también fusilado. Entre las primeras donaciones para la Biblioteca consta una *Enciclopedia Escolar* de la que era autor el inspector pontevedrés Gerardo Álvarez Limeses, enciclopedia lamentablemente desaparecida.



Fig. Junta Directiva de la *Casa del Maestro* de Pontevedra (1935).
Fuente: *Vida Gallega. Ilustración regional*, 30/01/1935, p. 15.

5. EL FINAL DE LA EXPERIENCIA. EL DESMANTELAMIENTO DE LA CASA DEL MAESTRO

En los primeros días del «Alzamiento» se produjo una represión brutal contra los maestros, considerados la mayoría como elementos hostiles. Del total de los 438 (333 maestros y 95 maestras) suspendidos provisionalmente por orden del

Gobernador Civil de Pontevedra a principios de septiembre de 1936, aproximadamente la mitad pertenecían a la Casa del Maestro. Constituida la Comisión Provincial de Depuración, entre 1936 y 1942, del total de sancionados en la Asociación, respecto a la totalidad a nivel provincial en cada categoría, fueron castigados con separación del servicio y baja en el escalafón 55; de ellos, 21 ocupaban cargos directivos. 17 sufrieron traslado fuera de la región; 9 fueron sancionados con traslado fuera de la provincia; 91 fueron trasladados dentro de la provincia; 97 recibieron suspensión de empleo y sueldo por el tiempo que llevaban suspendidos, y 44 fueron confirmados en el puesto, con pérdida de haberes. Curiosamente, al revés, los 445 confirmados en sus cargos con todos los pronunciamientos favorables, significaban solo el 35.15% del total. Tuvieron peor suerte los que se quedaron en el camino (fusilados o «paseados»), de los que contabilizamos un total de 14 de la Casa del Maestro (50% del total). Algunos pertenecían también a ATE, como fue el caso del bibliotecario de la Casa, José Meis Martínez, Asociación que recibió un duro castigo.

Con la llegada de la guerra civil, desaparecieron las instalaciones y servicios de la modélica Casa del Maestro de Pontevedra, entre ellos la estimable biblioteca. La asociación había manifestado desde sus inicios afinidad con la política educativa de los gobiernos de izquierda de la Segunda República, y eso le va a suponer un altísimo coste personal y material. Esta afinidad servirá de pretexto para las medidas represivas contra sus integrantes, y que supusieron también el desmantelamiento de sus instalaciones y servicios. Y así, el 30 de julio de 1936 la policía gubernativa clausuró la Casa del Maestro pontevedresa y poco después, el 11 de octubre, a través de *El Noticiero Gallego*, la Delegación de Orden Público de Pontevedra, avisaba a los maestros y maestras que tenían en su poder libros de la biblioteca circulante, de la obligación de entregarlos en la Comisaría de Policía «a fin de que sean reintegrados a la Biblioteca para la utilización patriótica que se designe». Poco después, una representación de la extinta asociación se reunió con la Junta de gobierno de Huérfanos del Magisterio de Pontevedra y les entregó los fondos de la sociedad, que, según el mismo periódico, de fecha 11 de noviembre, ascendían «a dos mil y pico de pesetas», en cumplimiento de lo estipulado en el artículo 48 del Reglamento inicial de la sociedad. Se eliminó así el sostén material de la Casa del Maestro, aunque mucho más grave fue la eliminación y los castigos, no solo punitivos, sino preventivos, contra muchos de sus miembros.

Documentación y Bibliografía

a) Documentación

ARCHIVO HISTÓRICO PROVINCIAL DE PONTEVEDRA. Documentación de la Casa del Maestro: L-4032, L-4074, L-4748, L-4749 y L-4843.

BIBLIOTECA DEL MUSEO DE PONTEVEDRA. *Escuela Vivida*, *Boletín Provincial de Educación* y prensa.

Catálogo General de la Biblioteca Circulante de la Casa del Maestro. Pontevedra, Impr. A. Couceiro, 1935.

Reglamento de la Casa del Maestro de Pontevedra. Pontevedra, Impr. A. Couceiro, 1935.

b) Bibliografía citada

COSTA RICO, A. (2021). «Asociacionismo educativo e sindical do maxisterio galego: A Asociación de Traballadores do Ensino de Vigo (1931-1936)». *Boletín do Instituto de Estudos Vigüeses*. Glaucofis, Ano XXVI, 26, pp. 281-316.

PORTO UCHA, A. S. y Vázquez Ramil, R. (2019). *Organización Societaria e Depuración do Magisterio. A Casa del Maestro de Pontevedra*. Santiago de Compostela: Fundación Luís Tilve.

PORTO UCHA, A. S. y Vázquez Ramil, R. (2021). *Represión e Depuración do Maxisterio na Provincia de Pontevedra. Análise teórica e estudo por partidos xudiciais, concellos e parroquias*. Santiago de Compostela: Andavira.

TERRÓN ABAD, A. (1999). «Cien años de defensa colectiva: la dinámica societaria y sindical del magisterio español». *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 3, pp. 157-182.

UN SIGLO DESPUÉS: ACERCA DEL TERCER CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MORAL DE GINEBRA (1922)

JOAN SOLER MATA

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

joan.soler@uvic.cat

1. A MODO DE DEDICATORIA

APESAR DE NO HABER TENIDO una relación extensa e intensa, ni muy antigua, ni tan siquiera con encuentros frecuentes, uno sabía que en Salamanca estaba, en el sentido más pleno y completo del verbo, el profesor José María Hernández Díaz, Chema para casi todos. Estaba en la universidad salmantina y en otros lugares, en los encuentros, en las revistas, en los coloquios y congresos, en las conversaciones pedagógicas y en las, siempre cuidadas y bien coordinadas, ediciones de actas y libros colectivos. Estaba allí para el trabajo docente e investigador, para el debate riguroso y para la conversación amistosa, fluida, agradable y abierta.

La primera vez que tuve la suerte de conocerlo directamente fue en la comarca del Empordà con motivo de las *XVI Jornades d'Història de l'Educació* organizadas por la *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua catalana* de la que es socio desde el inicio. Era el año 2003 y nos convocaba el tema de la renovación pedagógica con motivo del centenario de las *Converses pedagògiques* de los maestros ampurdaneses en 1903. El profesor Hernández Díaz participó en una mesa redonda sobre la renovación pedagógica en distintos territorios del Estado español. Nuestro encuentro directo se dio durante la cena en la bella localidad de Peralada y tuvo aires de conversación sobre la renovación pedagógica de la escuela rural, un tema de interés común en aquel momento, cuando era relativamente reciente

la publicación de un artículo suyo en la *Revista de Educación*¹. Después siguieron coloquios, congresos y estancias en Salamanca y en otras ciudades. Para uno de estos encuentros, el motivo fue la invitación de Chema para participar e impartir una ponencia en las VII Conversaciones Pedagógicas sobre las influencias suizas en la educación española e iberoamericana que se celebraron en Salamanca los días 20 al 22 de octubre de 2016. El encargo era claro y con previsión de tiempo: la escuela activa de Ferrière en la pedagogía española². Tengo un grato recuerdo de aquella invitación. Quizá por ello, en el momento de escoger un tema para este *Liber amicorum* dedicado al profesor Hernández Díaz, me vino de nuevo a la memoria Ginebra y todo aquello que esta ciudad y los hombres y mujeres del Instituto Rousseau aportaron a la renovación de la escuela en el primer tercio del siglo xx.

En 2019 redacté una propuesta de comunicación para el XX Coloquio de la SEDHE sobre la participación española en el III Congreso Internacional de Educación Moral celebrado en Ginebra, bajo la presidencia de Adolphe Ferrière, en 1922³. Circunstancias familiares poco favorables impidieron mi asistencia al Coloquio y la presentación de la comunicación de forma desarrollada. Ahí quedó el resumen publicado y una carpeta llena de apuntes y documentos⁴. Difícilmente hallaría mejor ocasión para retomar aquellos apuntes y desgranar algunas ideas sobre el tema, que la oportunidad que me brinda la invitación para este libro homenaje, cuando lamentablemente la guerra azota de nuevo una parte del continente y se suma a otras guerras igualmente atroces e injustas. Todo ello, cuando paradójicamente estamos cerca de la celebración del centenario de la declaración de Ginebra sobre los derechos de la infancia, redactada por Eglantyne Jebb en el año 1923, quién también participó en aquel congreso que aquí evocamos⁵. No hay duda de que es tiempo de reclamar la paz y gritar contra la guerra, contra cualquier guerra. La rebelión pacifista es un lugar común para los educadores y

¹ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a: La escuela rural en la España del siglo xx, *Revista de Educación*, N^o Extraordinario 1, 2000 (La educación en España en el siglo xx), pp. 113-136.

² SOLER MATA, J.: La escuela activa de Adolphe Ferrière en la pedagogía española e iberoamericana. En HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a: *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca: USAL, 2016, pp. 69-82.

³ SOLER MATA, J.: Internacionalismo y solidaridad. La participación española en el III Congreso Internacional de Educación Moral (1922). En CID FERNÁNDEZ, X.M.; CARRERA FERNÁNDEZ, M^a V.: *XX Coloquio Historia Educación. Identidades, Internacionalismo, Pacifismo y Educación (s. XIX y XX)*. Ourense: SEDHE, 2019, pp. 471-476.

⁴ Las fuentes documentales utilizadas se conservan en el fondo general de los Archives de l'Institut J.-J. Rousseau (AIJRR) de Ginebra y en las publicaciones editadas con posterioridad a la celebración del congreso que se han consultado en la Biblioteca de la Universidad de Ginebra (BGE). Para completar el estudio se han utilizado otros fondos, particularmente de correspondencia, del Instituto Rousseau y del Departamento de Manuscritos de la Universidad de Ginebra, y de revistas pedagógicas de los fondos de distintas bibliotecas.

⁵ SALOMON, A.: *Eglantyne Jebb (1876-1928)*. Genève: UISE, 1936; MULLEY, C.: *La mujer que salvaba a los niños. Una biografía de Eglantyne Jebb*. Barcelona: Alienta editorial, 2019.

pedagogos donde, con toda certeza, estoy seguro de coincidir con el profesor José María Hernández Díaz.

2. EDUCACIÓN MORAL, INTERNACIONALISMO Y SOLIDARIDAD

El III Congreso Internacional de Educación Moral se celebró en Ginebra entre los días 28 de julio y 1 de agosto de 1922 en el contexto político y social del periodo de entreguerras. La educación moral se había situado en el primer plano de las preocupaciones pedagógicas y el congreso se planteó como una oportunidad para construir de nuevo, y no únicamente para rehacer, lo que la guerra había destruido desde el punto de vista moral. Las dos ediciones anteriores habían tenido lugar en Londres (1908) y La Haya (1912). Con posterioridad se celebró la cuarta edición en Roma (1926), la quinta en París (1930) y la sexta en Cracovia (1934)⁶.

Unas palabras de Ferrière en el discurso inaugural sitúan claramente la necesidad, oportunidad y finalidad del congreso: «L'humanité a entendu, mais n'a pas écouté; ou bien elle a écouté, mais n'a pas compris; elle a suivi ses voies à elle. Vous savez où elles l'ont conduite»⁷.

Las aportaciones y debates se estructuraron en torno a dos ejes: I. El internacionalismo y la enseñanza de la historia; II. La solidaridad y la educación; publicadas en informes (rapports), memorias y comunicaciones⁸. En el preprograma difundido en el mes de marzo de 1922, en relación con el primer eje, se planteaba la importancia del conocimiento de las leyes y los hechos históricos para estudiar la evolución de la humanidad orientada hacia la justicia. En el segundo tema, se hacía hincapié en la necesidad urgente que la enseñanza de la solidaridad y la ayuda mutua a la juventud se hiciera a través de acciones prácticas y no de lecciones teóricas, en clara sintonía con los principios del movimiento de la escuela nueva que, justamente un año antes, en el congreso de Calais había proclamado sus principios fundacionales⁹.

⁶ CICCHINI, M.: Un bouillon de culture pour les sciences de l'éducation? Le Congrès international d'Éducation morale (1908-1934), *Paedagogica Historica*, 40 (5-6) (2004), pp. 633-656.

⁷ *L'éducation et la solidarité*. Études présentées au Troisième Congrès International d'Éducation Morale. Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé, 1922, p. 8.

⁸ VVAA, *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire. L'éducation et la solidarité*. Études présentées au Troisième Congrès International d'Éducation Morale, vol. I - II (Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1922).

⁹ Brochure «Troisième Congrès International d'Éducation Morale». Genève, 28 juillet – 1^{er} août 1922. Circular n° 1. Mars 1922.

3. LA PARTICIPACIÓN ESPAÑOLA EN EL CONGRESO GINEBRINO

En el marco de los treinta comités nacionales que se constituyeron como red de soporte a la organización del congreso, el comité español estaba presidido por Joaquín Sánchez de Toca, presidente del Senado. La secretaría fue responsabilidad de Domingo Barnés, por aquel entonces secretario del Museo Pedagógico. El resto de los miembros fueron: Manuel B. Cossío, director del Museo Pedagógico; Adolfo Bonilla San Martín, decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central y Juan Zaragueta, profesor del Seminario Conciliar y de la Escuela Superior del Magisterio.

Aparte de la representación más formal y protocolaria, en la relación de los asistentes al congreso se contabilizan veinticuatro personas (de un total de casi 400 congresistas) procedentes de Barcelona, Madrid y Oviedo. Del conjunto de los nombres, cabe destacar algunos de ellos como María Eced, Alexandre Galí, Matilde y Pilar García del Real, Joan Garriga Massó, Virgilio Hueso, Ángel Llorca, Fèlix Martí Alpera, Nicolau d'Olwer, Assumpció Portas, Mercedes Rodrigo, Pere Rosselló, Rodolfo Tomás y Samper y Pau Vila.

La destacada participación, más desde un punto de vista cualitativo que cuantitativo, subraya el interés por hacer explícita la presencia de los núcleos activos de la pedagogía española en los principales foros científicos de la época, buscando las influencias y las interrelaciones con los principales grupos renovadores europeos. En los documentos del congreso consta la presentación, por parte española, de una memoria y tres comunicaciones¹⁰.

Pau Vila presentó una memoria publicada en las actas del congreso con el título: «L'Internationalisme et le nationalisme dans l'enseignement de l'histoire». En la aportación analizaba los derechos y las problemáticas de las naciones sin estado y presentaba el esbozo de un programa de historia para intentar superar la oposición entre nacionalismo e internacionalismo¹¹. Cabe decir que el debate sobre la función de la historia, en clave nacional o supranacional, estuvo presente en distintos momentos de las sesiones plenarias. Merece la pena destacar la intervención del catalán Alexandre Galí, como contrapunto a algunas cuestiones planteadas en la conferencia impartida por el profesor alemán Fr.-W. Foerster, «La valeur de l'histoire

¹⁰ Además de las que comentamos brevemente en el texto, cabe añadir que Ramon Rucabado presentó la comunicación «L'idée de solidarité et l'éducation de la chasteté» en la sección dedicada a filosofía y moral. Sin embargo, al no asistir personalmente al congreso, un resumen fue leído por Alexandre Galí [Ref. C 21.6 – Fonds général. AIJRR].

¹¹ La memoria de Pau Vila fue publicada en francés en el libro de actas del congreso: *Troisième Congrès International d'Éducation Morale. Rapports et Mémoires - I*. Genève, Secrétariat du Congrès - IJRR, 1922, pp. 159-168. La traducción catalana puede consultarse en: VILA, P.: L'internacionalisme i el nacionalisme en l'ensenyament de la història, *Quaderns d'Estudi*, vol. XIV, núm. 52, juliol-setembre 1922, pp. 233-239.

dans l'éducation morale et sociale»¹². En ella, Galí alertaba sobre la necesidad de no tratar uniformemente a los pueblos que no tienen ni la misma historia ni cultura y pedía respuestas al congreso¹³.

Entre las comunicaciones merece la pena destacar la de Mercedes Rodrigo y Pedro Roselló, presentada en la sección sobre aspectos pedagógicos y escolares, «Ce que les enfants espagnols pensent de la guerre», en la cual los autores analizan y se basan en el pensamiento infantil «en el momento en que el país sostiene una lucha colonial (en Marruecos)» para defender sus tesis pacifistas e internacionalistas en favor de una educación para la paz¹⁴. También tiene interés, por el debate suscitado en la prensa de Cataluña y dentro de su propio partido, la comunicación de Nicolau d'Olwer, entonces concejal del ayuntamiento de Barcelona, sobre el tema de la moral neutra y laica¹⁵.

4. EPÍLOGO: A MODO DE CONCLUSIONES Y AGRADECIMIENTO

La lectura y análisis de la documentación y las publicaciones de las actas del congreso de Ginebra son una muestra del espíritu de entreguerras y de las preocupaciones de una sociedad que se encontraba en proceso de reconstrucción desde el punto de vista moral. Un proceso en el cuál la educación y la preocupación por la infancia emergen como los anclajes más sólidos dónde agarrarse. Una excelente prueba de ello es la ponencia presentada por Eglantyne Jebb, entonces vicepresidenta de la Union Internationale de Secours d'Enfants (UISE), fundada en Ginebra el año 1920. Bajo el título «L'espoir des jours futurs», la autora parte de la necesidad de un código internacional de principios de moralidad que ya son considerados como fundamentos de la vida individual y defiende que la preocupación hacia la infancia debe ser el punto de partida para superar la crisis mundial¹⁶. La convicción que nuestro planeta pertenece a la humanidad y por ello debe ser un lugar habitable y la necesidad de enseñar la unidad del género humano y, consecuentemente, los deberes ciudadanos de la gran familia de las naciones son las finalidades educativas fundamentales, acorde con la utopía pedagógica que se iba construyendo en el

¹² FOERSTER, F.-W.: La valeur de l'histoire dans l'éducation morale et sociale, *Troisième Congrès International d'Éducation Morale. Rapports et Mémoires - II*. Genève, Secrétariat du Congrès - IJRR, 1922, pp. 77-94.

¹³ GALÍ, A. Resumé, Première séance plénière, *Troisième Congrès International d'Éducation Morale*. Fonds général. Archives Institut J.J. Rousseau (Genève).

¹⁴ RODRIGO, M.; ROSELLÓ, P.: «Lo que piensan de la guerra los niños españoles», en: *Revista de Pedagogía*, 71, año 0, 1922, pp. 422-425. Publicado también en febrero de 1923 en *L'Éducateur*.

¹⁵ D'OLWER, N.: *Le problème de la morale neutre: peut-on parvenir à une morale unanime?* Barcelona: Imp. Francesc Altés Alabart, 1923.

¹⁶ JEBB, E.: L'espoir des futurs, *Troisième Congrès International d'Éducation Morale. Rapports et Mémoires - I*. Genève - Neuchâtel: Secrétariat du Congrès, IJRR/ Imp. Delachaux et Niestlé, 1922, pp. 119-126.

crisol ginebrino: «La nouvelle civilisation à laquelle il faut arriver reposera sur un fondement solide, puisque tout être humain, quelle que soit sa classe, sa race ou sa couleur, y contribuera et en bénéficiera tout à la fois»¹⁷. Los retos derivados de esta finalidad apuntan al bien común de la humanidad, las relaciones libres entre los distintos pueblos, la lucha contra la opresión y la explotación y la protección de las naciones más débiles al lado del impulso y apoyo al progreso de los pueblos menos desarrollados. Objetivos de ayer, válidos aún, cien años después, para atajar las crisis actuales que emergen en este mundo convulso. Lecciones de educación moral para repensar una necesaria y nueva utopía pedagógica en pleno siglo XXI en cuya senda nos sitúan las trayectorias de profesores que, como José María Hernández Díaz, nunca han abandonado la mirada humanista y la fundamentación moral en la reflexión pedagógica. Un hecho que debemos agradecer, pero, sobre todo, transmitir y legar a las nuevas generaciones de profesorado:

«Si nos referimos ya al profesor universitario de nuestro siglo XXI, hemos de convenir en que el modelo tradicional de profesor debe reconvertirse en función de los profundos cambios que se vienen produciendo en las misiones de la universidad en la que enseña y está adscrito. [...] sin nunca abandonar la dimensión ética y formativa (la paideia universitaria) que ha de atravesar toda su acción profesional, científica y humanista en el seno de la universidad en la que trabaja, en especial si pensamos que sea una universidad de servicio público, la de todos»¹⁸.

¹⁷ *Ibidem*, p. 125.

¹⁸ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a: Formación del profesor para la universidad de África. Retos para el siglo XXI. En EYEANG, E.; HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a (Eds.): *Formation des enseignants dans les systèmes éducatifs africains. Formación de profesores en los sistemas educativos africanos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2021, pp. 37-38.

EL GIRO SOCIAL DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LOS AÑOS OCHENTA. UN ITINERARIO COMPARTIDO

ALEJANDRO TIANA FERRER

UNED

atiana@edu.uned.es

1. EL INICIO DE UN CAMINO COMPARTIDO

EN LOS AÑOS SETENTA del siglo pasado terminábamos los estudios de licenciatura muchos de los miembros de nuestra generación (la misma de José María Hernández) y comenzábamos unas trayectorias profesionales variadas. Algunos empezamos a trabajar como docentes en EGB o BUP, otros se orientaron enseguida hacia la docencia universitaria o la investigación. Muchos realizamos poco después nuestras tesinas de licenciatura y tesis doctorales a finales de los años setenta y en los ochenta y bastantes nos sentimos atraídos por el estudio histórico de la educación. Empezamos así itinerarios paralelos, que en muchas ocasiones fueron además compartidos.

Eran años de transformación de la historiografía educativa. Como se ha puesto a menudo de manifiesto, la publicación en 1960 de la obra de Bernard Bailyn *Education in the Forming of American Society* puso de manifiesto el giro que se estaba produciendo en los Estados Unidos y que se iría trasladando después a otros países (Tiana, 1989: 46-55). La educación comenzaba a ser estudiada desde el punto de vista de su contribución integral a la configuración de las sociedades y los Estados contemporáneos, entendiéndola como el proceso de transmisión de la cultura a través de las diversas generaciones y analizándola en todas sus dimensiones, sin limitarse a las estrictamente pedagógicas.

En España comenzó a sentirse el cambio en la década de los setenta y se haría ya evidente en los ochenta. En 1979 se creaba la Sección de Historia de la Educación en el seno de la Sociedad Española de Pedagogía y en 1982 se celebraba en Alcalá de Henares el primer coloquio nacional de Historia de la Educación, el mismo año en que comenzaba a publicarse la revista interuniversitaria *Historia de la Educación*. Todo ello constituye una clara demostración del empuje que cobraba por entonces este ámbito de investigación histórico-educativa, que se vería confirmado unos años después con la creación de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) en 1989. Los sucesivos coloquios celebrados, entonces de periodicidad anual, sumaban nuevas voces, abrían nuevos campos de investigación y demostraban los avances que paulatinamente se iban produciendo.

Las comunicaciones presentadas a ese primer coloquio, publicadas en el segundo número de *Historia de la Educación* (correspondiente al año 1983), hacían ya patente el giro que se estaba produciendo. Junto con estudios de carácter más convencional, centrados en el estudio de algunas instituciones educativas determinadas, las ideas de determinados pedagogos o el impacto de determinadas piezas normativas, había otros trabajos dedicados al sentido y efectos de las innovaciones emprendidas en el siglo XIX, el impacto social de algunos avances educativos experimentados, las aportaciones de la educación a diversas problemáticas locales y nacionales, o la conexión de las cuestiones educativas con las sociales y políticas. Entre los nombres de los participantes, aparecían los de bastantes miembros de nuestra generación, entonces todavía muy jóvenes y dando los primeros pasos de nuestra carrera investigadora, junto a los de muchos de nuestros maestros (León Esteban, Agustín Escolano, Julio Ruiz Berrio, Alfonso Capitán, Federico Gómez Rodríguez de Castro). Comenzábamos a trabajar juntos en esos nuevos foros que se abrían para hacer avanzar la historiografía educativa. Y desde entonces no se detendría el proceso de transformación ni el incremento de nuestras relaciones personales y profesionales, en lo que ya constituía un itinerario compartido.

2. EL SENTIDO Y LA ORIENTACIÓN DEL GIRO HISTORIOGRÁFICO

Por esas mismas fechas, concretamente en 1979, comenzaba también su andadura la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana (SHE-PLC), que había celebrado dos años antes unas Jornades sobre Història de l'Educació als Països Catalans y continuaría convocando coloquios en los años venideros, para integrarse en diciembre de 2001 como filial del Instituto de Estudios Catalanes. Entre sus promotores, Jordi Monés y Pere Solà conectaron con algunos investigadores europeos que estaban protagonizando ese giro historiográfico y les invitaron a participar en sus encuentros y a publicar en sus medios de expresión. Algunos de nosotros, procedentes no solamente de la Comunidad Valenciana, Cataluña o

Baleares, también participamos en esas reuniones y compartimos con ellos nuestros proyectos, recibiendo por esa vía su influencia directa.

En ese contexto, Maurits de Vroede fue de uno los primeros autores en introducir entre nosotros la denominación de Historia social de la Educación para hacer referencia a la nueva orientación que comenzaba a imponerse (Vroede, 1980). En esa misma época Pere Solà insistía en la misma denominación (Solà, 1980) y poco después Pierre Caspard reforzaba los argumentos difundidos desde Cataluña en un estudio sobre la evolución de la historiografía educativa en Francia (Caspard, 1984). En no pocos encuentros hallamos ocasiones propicias para intercambiar puntos de vista y profundizar en el giro historiográfico que compartíamos.

En formulación de Pere Solà, la Historia Social de la Educación se proponía «resituar el fenómeno educativo dentro de la compleja dinámica social y económica de las sociedades» (Solà, 1980: 67). Bajo esa denominación genérica se incluían las obras de un creciente número de historiadores que concebían la educación como una dimensión importante de la dinámica social y cultural. Eso era lo que diferenciaba a la nueva tendencia historiográfica de la concepción más tradicional de la disciplina, que centraba su atención en la historia de las ideas educativas, las biografías de educadores y pedagogos, las instituciones educativas o los métodos de enseñanza, entre otros asuntos. Y ese nuevo enfoque resultaba muy atractivo y prometedor para muchos de nosotros, que dedicamos nuestras tesis doctorales y trabajos de investigación a esos asuntos o aplicábamos dichos enfoques.

En el origen del cambio que se estaba produciendo, Caspard identificaba un fenómeno que a su juicio desempeñó un papel importante. Se trata del impacto producido sobre la producción histórica por los estudios de origen sociológico acerca de la reproducción social y de los centrados en los procesos de dominación social y política. Unos y otros habían comenzado a extenderse en la década de los sesenta y se hallaban en los setenta y ochenta en plena expansión. Mientras que los primeros habían ido dando a paso a consideraciones de carácter cultural y educativo acerca de los fenómenos de reproducción social, yendo más allá de las tradicionales explicaciones de carácter económico, los segundos se habían abierto a los fenómenos de dominio y resistencia ideológica y cultural, sin limitarse al estudio de las relaciones propiamente políticas. En consecuencia, el acercamiento de las temáticas de estudio de unos investigadores y otros contribuyó también a profundizar en el giro que se estaba produciendo en la Historia de la Educación, que acentuó su vertiente social y política.

Junto a esa influencia temática y metodológica, también influyó de manera importante en ese giro la paulatina aproximación que tuvo lugar entre los historiadores sociales, de la cultura y de la educación. Por una parte, un buen número de historiadores generales o sociales se interesaron por la evolución educativa de las sociedades y por el papel de la educación en los procesos de construcción nacional. Por otra parte, los historiadores de la educación nos fuimos interesando cada vez

más por los avances que se estaban produciendo en la ciencia histórica, al tiempo que estrechábamos lazos con muchos historiadores de nuestra generación o de la precedente. Por ejemplo, aunque no fuese numéricamente importante la presencia de los historiadores de la educación en los once coloquios de Pau convocados por Tuñón de Lara entre 1970 y 1980, no cabe duda de que constituyeron una fuente de inspiración para muchos de nosotros. Y esos intereses compartidos nos llevaron además a establecer relaciones y estrechar lazos con muchos historiadores, sobre todo sociales, tanto españoles como de otros países (muchos de ellos franceses).

A pesar de que el proceso de adopción y expansión de la nueva tendencia fuese más lento y retrasado en España que en otros países como Estados Unidos o Francia, también se dejó notar en los años setenta y (ya con fuerza) en los ochenta. Siguiendo una observación subrayada por de Vroede en la publicación citada, para entonces eran ya muchos los estudios dedicados a analizar las relaciones existentes entre escuela y sociedad, entre transformación educativa y cambio social, basándose en la constatación indudable de que la educación responde al juego y el equilibrio de las diversas fuerzas sociales en juego, pero al tiempo también se propone el logro de objetivos de naturaleza social.

Hacia el final de esa década, se podían apreciar ciertos rasgos comunes en la nueva investigación histórico-educativa, presentes en mayor o menor medida en los diversos países, pero ciertamente patentes en España. En primer lugar, se habían incorporado algunos temas, entre los que destacaban los relativos a la alfabetización, las políticas educativas (puestas en relación con las transformaciones políticas generales), la configuración y evolución de los sistemas educativos en relación con su entorno social y político, los cambios en las poblaciones de docentes y estudiantes, la educación de las mujeres y de los grupos sociales marginados o desfavorecidos, la primera infancia y su atención educativa o la evolución de los métodos y materiales de enseñanza y de los currículos. En segundo lugar, el tratamiento de nuevos temas no implicó el abandono de los asuntos tradicionales, aunque muchas veces se renovase considerablemente su enfoque y tratamiento, como fue el caso de las ideas y las corrientes pedagógicas, las instituciones educativas de diversos niveles o la legislación educativa. En tercer lugar, la cuestión de los métodos de investigación recibió una renovada atención, como pone de manifiesto la presencia de espacios específicos dedicados a esa reflexión en muchos encuentros nacionales e internacionales y en muchas publicaciones periódicas dedicadas a la Historia de la Educación.

3. LA CONSOLIDACIÓN DEL CAMBIO Y LA APERTURA DE NUEVOS HORIZONTES

En 1994 veía la luz una obra en la que Julio Ruiz Berrio, Jean-Louis Guereña y yo mismo pretendíamos pasar revista a los avances que se habían registrado entre

1982 y 1993 (Ruiz Berrio, Guereña, Tiana, 1994). Era un buen momento para hacer balance del cambio registrado. Recurrimos para ello a varios historiadores, mayoritariamente de nuestra generación, que habían producido trabajos de indudable relevancia y que se comprometieron a realizar un análisis de los trabajos desarrollados en un determinado ámbito de estudio. No por casualidad, José María Hernández era uno de ellos. Aunque el estudioso puede recurrir directamente a dichos trabajos, creo que se puede afirmar que, sin duda, el balance era muy positivo. La investigación histórico-educativa se había renovado profundamente en esa década y se había diversificado. Podemos legítimamente decir que el giro historiográfico iniciado en los años setenta se había completado al llegar a los noventa.

Diez años más tarde ese proceso se había profundizado. En 1997 se publicaba un trabajo colectivo dedicado a revisar un conjunto de tendencias entonces en pleno desarrollo, que permitía además seguir las nuevas tendencias que iban apareciendo en los distintos territorios españoles (Gabriel y Viñao, 1997). Y en 2005, una nueva publicación dedicada a repensar la historia de la educación, explorando los nuevos desafíos planteados y las nuevas propuestas aparecidas, ponía de relieve la amplitud y profundidad de los cambios registrados en la década transcurrida desde 1994 (Ferraz, 2005). Finalmente, en 2010, con Julio Ruiz Berrio y Jean-Louis Guereña volvíamos a pasar revista a los nuevos avances registrados en la historiografía educativa española, completando el trabajo iniciado quince años antes (Guereña, Ruiz Berrio y Tiana, 2010).

Visto desde la perspectiva actual, hay que acordar que el giro historiográfico que comenzó a producirse en los años setenta marcó profundamente a nuestra generación. Desde entonces, los temas y los enfoques de investigación cambiaron considerablemente, hasta llegar a constituir un campo en gran ebullición y muy productivo en los años de cambio de siglo. La historia de su evolución, que es la de nuestra generación, refleja bien nuestras fortalezas y debilidades, pero su análisis requiere más espacio y detenimiento.

REFERENCIAS

- CASPARD, P. (1984): «L'Histoire de l'Éducation en France: remarques sur le dynamisme social d'un champ disciplinaire», *Full informatiu*, nº 3, pp. 5-23.
- FERRAZ LORENZO, M., ed. (2005): *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- GABRIEL, N. de y VIÑAO FRAGO, A., eds. (1997): *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona, Ronsel.
- GUEREÑA, J.L., RUIZ BERRIO, J. y TIANA FERRER, A., eds. (1994): *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia – CIDE.

- GUEREÑA, J.L., RUIZ BERRIO, J. y TIANA FERRER, A., eds. (2010): *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*, Madrid, Ministerio de Educación – IFIIE.
- SOLÀ, P. (1980): «Nuevas corrientes en la Historia de la Educación», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 65, pp. 66-69.
- TIANA FERRER, A. (1988): *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*, Madrid, UNED.
- VROEDE, M. de (1980): «Tendances actuelles en Histoire de l'Éducation», *Full informatiu de la Coordinadora de las Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, nº 1, pp. 7-23.

LA REFORMA DE LA POLÍTICA DE EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN, UNA NECESIDAD INAPLAZABLE

LUIS TORREGO EGIDO
Universidad de Valladolid
luis.torrego@uva.es

EL 12 DE JUNIO DE 2018 la Sala de lo Contencioso del Tribunal Supremo hacía pública una sentencia¹ en la que declaraba contrario a derecho el principal elemento de las métricas evaluadoras de la investigación en nuestro país. En dicha sentencia puede leerse:

... resulta claro que es el trabajo, la aportación, no la publicación, el que ha de valorarse en función de si contribuye o no al progreso del conocimiento, si es o no innovador y creativo o meramente aplicativo o divulgador.
[...] las investigaciones, las aportaciones presentadas por los interesados, no pueden dejar de examinarse sólo por el hecho de que no se publicaran en las revistas o medios incluidos en los índices o listados identificados...

En definitiva, la sentencia obliga a que no se establezca como criterio único o esencial, hasta tal punto de que determine la evaluación positiva o negativa, el hecho de que las aportaciones presentadas (artículos, libros o capítulos de libro) se hayan publicado en revistas científicas o en editoriales que aparezcan en determinados listados de impacto o en ránquines de prestigio editorial.

¹ El texto completo de la sentencia puede consultarse en: <https://vlex.es/vid/731128069>

1. LA LESIVA POLÍTICA ESPAÑOLA DE EVALUACIÓN DE INVESTIGACIÓN

Sin embargo, esta cuestión se viene incumpliendo, convocatoria tras convocatoria, de modo que es imposible obtener los 30 puntos que las comisiones establecen como puntuación mínima para obtener una evaluación positiva si las aportaciones no figuran en los listados, evaluándose así no el contenido de la aportación en sí, sino el medio en el que se publica. En efecto, ANECA publica cada año unas directrices de aplicación de los criterios de evaluación² en las cuales puede verse como se atribuyen un número determinado de puntos por el hecho de que la aportación esté en revistas con determinados índices de impacto establecidos por empresas privadas (Clarivate, Elsevier) o en editoriales con posiciones concretas en ránquines de prestigio editorial (SPI).

Esta situación no solamente contradice la jurisprudencia del Tribunal Supremo, sino que va en contra de las declaraciones suscritas por nuestros principales organismos de investigación. En detalle, la Agencia Estatal de Investigación ha suscrito la Declaración sobre Evaluación de la Investigación (DORA)³, cuya recomendación general es que no se utilicen métricas basadas en revistas, como una medida sustitutoria de la calidad de los artículos de investigación individuales, para evaluar las contribuciones de un científico individual o en las decisiones de contratación, promoción o financiación.

La propia ANECA ha suscrito el Manifiesto de Leiden de indicadores de investigación⁴ en el que se refuta la evaluación basada en el número de artículos en revistas de "alto impacto". El Manifiesto rechaza una evaluación basada, exclusiva o principalmente, en indicadores cuantitativos. Sus autores denuncian que la evaluación de la investigación se ha convertido en una rutina y, a menudo, se basa en métricas, que está cada vez más determinada por los datos y no por el juicio de expertos. Como resultado, los procedimientos que fueron diseñados para aumentar la calidad de la investigación ahora amenazan con dañar el sistema científico.

En España, hoy en día, no es posible cursar con éxito la carrera universitaria sin disponer de un cuantioso número de artículos publicados en revistas con un buen

² Las correspondientes a la actual convocatoria de sexenios de investigación, en el momento de escribir estas páginas, están disponibles en: <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-de-profesorado/CNEAI/Convocatoria-de-tramos-de-investigacion-de-la-CNEAI-2021/Orientaciones-para-los-baremos-de-los-criterios-de-la-evaluacion-de-sexenios-en-la-convocatoria-2021>

³ 2552 organizaciones científicas (revistas, editoriales, sociedades científicas, grupos de investigación, organismos públicos...) han suscrito DORA, de las cuales 155 son españolas. Entre ellas está el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca. El texto completo de la publicación, así como las organizaciones que lo han suscrito pueden consultarse en: <https://sfdora.org/>

⁴ El texto del Manifiesto de Leiden puede consultarse en: https://www2.ingenio.upv.es/sites/default/files/adjunto-pagina-basica/manifiesto_es.pdf

factor de impacto en los Journal Citation Reports (JCR) o en otros de parecida naturaleza (SJR: SCImago Journal Ranking, Scopus). Ningún espacio académico escapa a la soberanía del factor de impacto⁵, que es el patrón oro de la evaluación científica en España.

2. LAS CONSECUENCIAS DE LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados de esta utilización espuria de los criterios de evaluación de la actividad investigadora están originando efectos muy negativos, pues no solo se aplican en este procedimiento de evaluación de los sexenios, sino también en los procesos de acreditación a las distintas figuras de profesorado y en otros ámbitos de evaluación de la actividad investigadora. Esta visión reduccionista de la evaluación está generando consecuencias lesivas a nivel individual y colectivo. Vamos a enumerar algunas de ellas:

A. Estimulación de la cultura del «publica o perece»: la publicación es el fin último, justificador e imprescindible de la actividad de investigación. La vida científica, por tanto, se transforma en un obsesivo juego dirigido a acumular más publicaciones y a incrementar el número de citas. Publicar por publicar, aunque los trabajos sean vacuos, reiterativos, sin conocimiento significativo, innovador y socialmente útil (Delgado-López-Cózar, Ràfols y Abadal, 2021).

B. La actividad académica también se ha visto empobrecida. La dedicación equilibrada a la triple misión de la universidad (docencia, investigación y divulgación o transferencia) se ha visto alterada por los efectos del factor de impacto. Existe una amplia evidencia de que las actividades docentes se descuidan por parte del profesorado, como consecuencia de un sistema de reclutamiento y promoción que se enfoca exclusivamente a recompensar las publicaciones científicas en revistas de alto impacto, bajo el supuesto de que esas publicaciones constituyen el mejor indicador de un buen profesor o profesora universitaria. Los y las investigadoras, por tanto, se concentran en la publicación como labor suprema, abandonando o desatendiendo actividades no «productivas», que no rinden en la carrera científica (docencia o divulgación, participación en asuntos colectivos). Un problema que se siente especialmente con quienes son más jóvenes (Carter, 2014).

C. Las líneas de investigación también se han visto alteradas: hay temáticas que son más susceptibles de ser publicadas que otras, que quizá puedan tener una mayor incidencia social o en la mejora del entorno, pero que no son especialmente

⁵ Se denomina factor de impacto a un indicador de uso documental generado, en origen, por Thomson y Reuters (ahora Clarivate) Institute for Scientific Information (ISI). La tasa se calcula al dividir el número de citas recibidas por la revista, en los dos últimos años, entre el número de artículos computables publicados por la revista en el mismo periodo.

atractivas para las editoriales de revistas. Estos cambios en las agendas de investigación están sustituyendo las líneas lentas en producir resultados por temas de moda, confección rápida y resultados seguros e inmediatos, en detrimento de investigaciones más interesadas en mejoras sociales o ambientales (Boni Aristizábal y Gasper, 2011).

D. El afán de publicar a cualquier precio alienta la proliferación de comportamientos poco éticos: autoría de artículos en los que no se ha participado de manera suficiente, malas prácticas de publicación, como el plagio, el autoplagio, la publicación duplicada o la manipulación de citas, etc. (Manzano-Arrondo, 2017).

E. Se ha dicho que es un escándalo que resultados de investigaciones financiadas con dinero público, de todos y todas, se publiquen en revistas de acceso privado, o que solo se abren con cuantiosas inyecciones de fondos públicos. La producción de conocimiento se encierra en un circuito privatizado, ajeno en buena parte a su servicio a toda la sociedad y al compromiso con el bien común (Díez-Gutiérrez, 2020).

3. INDICADORES PARA UNA ALTERNATIVA A LA EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El marco europeo en el que se sitúa el sistema español de investigación ya ha decidido que esta política de evaluación tiene que ser reemplazada por otra. La Dirección General de Investigación e Innovación de la Comisión Europea (2021) ha publicado un Informe⁶ en el que se propone una reforma que base los criterios de evaluación en juicios cualitativos, para los cuales la revisión por pares es central, eventualmente respaldada por el uso responsable de indicadores cuantitativos, así como desarrollar y probar nuevos indicadores mientras la evaluación se aleja del uso del Journal Impact Factor.

Propone valorar no solo los resultados, sino también el proceso de investigación y recompensar las buenas prácticas científicas, como la apertura a la colaboración, valorar el trabajo en equipo –no es científico realizar, exclusivamente, valoraciones individuales– y la interdisciplinariedad, así como adaptar los criterios a los procesos de evaluación para respetar la variedad de disciplinas científicas (incluidas las artes, las humanidades y las ciencias sociales) y las etapas de la carrera investigadora.

Hay muchos faros que indican cuál es el camino a seguir. A la Declaración de San Francisco (DORA) o al Manifiesto de Leiden, ya citados y recogidos también en el Informe de la Comisión Europea al que nos hemos referido junto a otros

⁶ El informe, con el título de *Towards a reform of the research assessment system. Scoping Report*, está disponible con el doi 10.2777/1707440

documentos, como los Principios de Hong Kong para la evaluación de investigadores⁷, se añaden otros, que apuestan por una ciencia abierta y no comercial, que valore e impulse la bibliodiversidad y el multilingüismo, más allá de imposiciones hegemónicas propias de esta investigación de mercado, asentada en supuestos neoliberales. Ahí está, por ejemplo, la Iniciativa Helsinki sobre Multilingüismo en la Comunicación Científica⁸, firmada por el CSIC y que compromete a las instituciones públicas a asegurarse de que se proporcione un acceso igualitario al conocimiento científico en distintos idiomas.

Aspiramos a una evaluación de la ciencia que tenga en cuenta también la ética del cuidado, algo que no se contempla en el sistema actual, librando al personal académico de una situación cuasi-patológica del «publicar o perecer», que no se justifica por la utilidad social de la ciencia ni por el control de una buena gestión de los recursos públicos. El corazón de la ciencia se define en términos de colaboración, no de competición; de amor honesto al saber y no a los réditos individuales; de interés por incrementar el conocimiento y no por la producción de publicaciones. El actual sistema obliga a un proceso continuo de competición interna que fragmenta y enfrenta al profesorado, naturalizando la competencia en vez de producir formas colaborativas de pensamiento e investigación. Lo que vale, lo que cuenta, lo que tiene valor (de mercado) es la acumulación, lo inmediatamente vendible y comercializable.

4. VOCES POR UNA EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ALTERNATIVA

En nuestro país, están surgiendo iniciativas que pretenden impulsar el cambio en estas políticas públicas. Entre ellas están las de Unidigna⁹, un colectivo del que forma parte el autor de estas líneas, compuesto por profesorado de diversas ramas de conocimiento de las universidades públicas españolas que se han unido para reivindicar un sistema de evaluación y acreditación del profesorado universitario comprensivo, razonable y justo. Han recogido firmas, se han entrevistado con el ministro de Universidades, quien les ha prometido participación en la futura definición de las políticas públicas sobre evaluación de la investigación y desarrollo de la ciencia ciudadana.

En 2020 se hizo público el informe *Investigación en Ética y Filosofía en España. Hábitos, prácticas y percepciones sobre comunicación, evaluación y ética de la*

⁷ Fueron publicados en julio de 2020 y están disponibles en <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.3000737>

⁸ El texto de esta Iniciativa puede leerse en <https://www.helsinki-initiative.org/es/read>

⁹ Para más información sobre Unidigna, puede acudir a su blog: <https://unidigna.wordpress.com/>

*publicación científica*¹⁰. En este estudio se muestran evidencias de serios y numerosos problemas en torno a la generalización de las malas prácticas en la publicación científica o el aumento del estrés entre el profesorado, derivado de la presión por obtener resultados.

En 2021 se publicó una carta, con autoría en tres referentes, de indudable prestigio, de la evaluación y difusión de la investigación, así como de la bibliometría, que exigía un cambio radical en la evaluación de la investigación en España, en el sentido aquí descrito, y justificaba la urgencia del mismo (Delgado López-Cózar, Ràfols y Abadal, 2021).

En los últimos meses se ha hecho público, también, un manifiesto firmado por varios profesores de la Universidad de Granada donde urgen a repensar el modelo actual y donde defienden la investigación también como proceso (y no solo como mero resultado).

En el momento de escribir estas líneas está en marcha una iniciativa planteada ante las Defensorías de la Comunidad Universitaria de distintas universidades, que, basándose en que el actual modelo de evaluación ignora la jurisprudencia del Tribunal Supremo, aspira a que el asunto llegue al Defensor del Pueblo, de manera que pueda interesarse por esta problemática y formular las preguntas y recomendaciones que sean pertinentes.

BIBLIOGRAFÍA

- MANZANO-ARRONDO, V. «Hacia un cambio paradigmático para la evaluación de la actividad científica en la Educación Superior». *Revista de la educación superior*, nº 183, (2017).
- BONI ARISTIZÁBAL, A., y GASPER, D. «La Universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad». *Sistema: Revista de ciencias sociales*, nº 220 (2011).
- DELGADO-LÓPEZ-CÓZAR, E.; RÀFOLS, I.; ABADAL, E. «Letter: A call for a radical change in research evaluation in Spain». *Profesional de la información*, nº 30 (3) (2021).
- CARTER, B. «Hacia un análisis crítico del factor de impacto». *Revista Alternativas UCSG*, nº 15 (1) (2014).
- DÍEZ-GUTIÉRREZ, E.-J. «Hacia una investigación educativa abierta y social: más allá del modelo ANECA». *Márgenes*, nº 1 (2) (2020).

¹⁰ El informe está disponible en <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/189924>

MARÍA DE MAEZTU.
PEDAGOGA, FEMINISTA Y REFORMADORA
DE LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA

RAQUEL VÁZQUEZ RAMIL
Universidad de Valladolid
mariaraquel.vazquez@uva.es

1. INTRODUCCIÓN

EN EL AÑO 2014 la Universidad de Salamanca distinguió al profesor José María Hernández Díaz con el Premio María de Maeztu a la Excelencia Científica, distinción merecida y muy oportuna porque hay un sólido vínculo entre la mujer que da nombre al premio y nuestro querido profesor, la entrega a la educación durante toda la vida.

El profesor Hernández Díaz ha formado a varias generaciones de maestros, pedagogos e investigadores, siempre con la mejor de las lecciones, que es el ejemplo del trabajo constante y honrado. Queda la obra humana y queda también la obra escrita en numerosos libros, artículos, estudios, ensayos; la palabra precisa siempre en las conferencias; el gesto amable para todos los que hemos tenido la suerte de conocerlo y aprender de él.

Como dijo Antonio Machado: «En cuestiones de cultura y de saber, sólo se pierde lo que se guarda, sólo se gana lo que se da». El profesor Hernández Díaz lo ha dado todo, su obra y su ejemplo, todo lo que nosotros hemos ganado y nos ha hecho mejores.

2. APROXIMACIÓN BIOGRÁFICA A MARÍA DE MAEZTU

María de Maeztu y Whitney nació en Vitoria, el 18 de julio de 1881, hija de Manuel de Maeztu Rodríguez, y de Juana Whitney y Boné, escocesa cuyo padre

había sido cónsul de Gran Bretaña en Niza. María era la cuarta de cinco hermanos: Ramiro, Ángela, Miguel y Gustavo.

La muerte prematura de Manuel de Maeztu abocó a la familia a una difícil situación económica. El hermano mayor Ramiro trabajó en diferentes ocupaciones en Francia y Cuba, hasta que se asentó de nuevo en España como colaborador de prensa. Juana Whitney se trasladó con sus hijos a Bilbao y abrió un colegio femenino, la Academia Anglo-Francesa, que supuso el primer contacto estrecho de María con la educación de la mujer.

María estudió magisterio en la Escuela Normal de Maestras de Álava, obteniendo el título en 1898. En 1902 consigue plaza como maestra en una escuela de párvulos de Santander, trasladándose muy pronto a Bilbao, donde se hará cargo de una escuela en un barrio popular en la que pondrá en práctica una serie de innovaciones pedagógicas (Porto Ucha y Vázquez Ramil, 2015).

Cuando en 1907 se crea la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), María es de las primeras en solicitar pensión; y en 1907 y 1908 viaja a Inglaterra para conocer de cerca las nuevas corrientes pedagógicas; simultáneamente, estudia Filosofía y Letras en Salamanca como alumna libre, contando con el apoyo de Unamuno, amigo de su hermano Ramiro.

En 1909 se matricula en la sección de Letras de la recién creada Escuela Superior del Magisterio de Madrid, rematando los estudios en 1912 con el número 1 de su promoción; en el centro recibirá las enseñanzas y una influencia que será permanente de José Ortega y Gasset. Al rematar los estudios obtiene una pensión de la JAE para estudiar pedagogía social en la Universidad de Marburgo con Natorp, Hartmann y Cohen. A su regreso, la JAE la nombra agregada al Departamento de Filosofía Contemporánea del Centro de Estudios Históricos de Madrid, dirigido por Ortega; y compagina esta actividad con la de profesora de Pedagogía y Moral práctica en el Instituto Internacional, entidad de educación femenina fundada por una congregación estadounidense con la que muy pronto establecerá fructíferos lazos de colaboración (Zulueta y Moreno, 1993).

3. LA RESIDENCIA DE SEÑORITAS DE MADRID, EL IMPULSO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA MUJER EN ESPAÑA

En septiembre de 1915 la JAE decide abrir una residencia femenina en los edificios hasta entonces ocupados por la Residencia de Estudiantes, y la persona elegida para dirigirla es María de Maeztu, que llevará a cabo una labor modélica: la Residencia de Señoritas, o grupo femenino de la Residencia de Estudiantes, comenzó en septiembre de 1915 con quince residentes, fue ampliando espacios y oferta de enseñanzas gracias a la colaboración del International Institute for Girls in Spain, y en 1935 era una obra extensa que albergaba a más de trescientas estudiantes, aparte de ofrecer cursos, conferencias y veladas de los intelectuales más respetados de la

época, y de contar con un pionero sistema de intercambio con los colleges estadounidenses de mujeres, especialmente Smith College, Wellesley, Vassar y Barnard (Vázquez Ramil, 2012).

En 1918 la JAE abre el Instituto-Escuela de Madrid, y María de Maeztu se encarga de la dirección de la sección primaria. Además de estas responsabilidades, despliega una intensísima actividad de conferenciante en España y América, especialmente en Estados Unidos, donde tiene gran éxito, hasta el punto de que Smith College reconoce su valía nombrándola doctora *honoris causa* en 1919 (Vázquez Ramil y Porto Ucha, 2019).



Imagen I. María de Maeztu, investida doctora honoris causa por el Smith College (1919).

Archivo de la Residencia de Señoritas.

Fundación Ortega y Gasset-Gregorio Marañón (Madrid).

Además de las ocupaciones pedagógicas, María participa en organizaciones en pro de los derechos de las mujeres, como la Asociación Nacional de Mujeres Españolas (ANME), la Juventud Universitaria Femenina (JUF), de la que es vicepresidenta, y el Lyceum Club, que preside en los inicios (1926) y que desarrollará una riquísima labor de divulgación cultural, con figuras como Victoria Kent, Zenobia Camprubí, María Martos de Baeza, Carmen Monné de Baroja, etc. (Mangini 2001).

En 1927 María de Maeztu fue designada, junto a otras doce mujeres, para formar parte de la Asamblea Nacional Consultiva, en cuya sección de educación defendió los derechos del magisterio.

Su larga relación con la JAE se consolida cuando en 1928 ocupa un puesto de vocal, siendo la única mujer que desempeñó una responsabilidad de tal altura dentro de la Junta. Y en 1930 también asume el cargo de vocal del Consejo de Instrucción Pública, de nuevo abriendo camino; posteriormente, ya durante la Segunda República, cuando este organismo se transforma en Consejo Nacional de Cultura, María será miembro del mismo desde 1934, y vocal de la Comisión de Reforma Escolar.

María de Maeztu fue de las primeras mujeres en acceder a la docencia universitaria: en octubre de 1932 se integró, como auxiliar temporal, en la cátedra de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, encargándose de las materias Didáctica especial y Problemas actuales de Educación.

Entre tantas ocupaciones, destacó su labor como directora de la Residencia de Señoritas, que consideraba su «obra», con la cual podía proporcionar a las mujeres que se desplazaban a Madrid a estudiar una carrera o a ampliar su cultura medios de progreso en un ambiente culto y refinado, similar al de la Residencia de Estudiantes.

4. CAMINOS DE IDA Y VUELTA, LA LECCIÓN PERMANENTE DE MARÍA

El estallido de la guerra civil cambiará trágicamente su situación. Su hermano Ramiro, militante de Renovación Española, fue ejecutado en octubre de 1936 en el cementerio de Aravaca. María nunca se recuperará del duro golpe. En septiembre de 1936, muy afectada por el giro de los acontecimientos, había renunciado a su cargo como directora de la Residencia, de cuya gestión se ocupará un comité de residentes hasta el traslado del centro a Paiporta (Valencia) (Escrivá 2019). No recuperará la dirección del centro que había impulsado. Tras la guerra, la Residencia se convierte en Colegio Mayor Santa Teresa de Jesús y su gestión se encomienda a la Sección Femenina de Falange.

La trayectoria de María de Maeztu se convierte en peregrinaje: en 1937 la Universidad de Columbia le ofrece un puesto de profesora, pero se inclina por

Hispanoamérica y recalca en Argentina, donde es muy bien recibida y cuenta con la inestimable ayuda de su amiga Victoria Ocampo. Se dedica a dar clases en la Universidad de Buenos Aires y a ofrecer ciclos de conferencias en Argentina, Chile y Uruguay.

En 1945 regresa a España con la intención de asumir de nuevo la dirección de la Residencia de Señoritas; no se le permite, encomendándosele la cátedra que originariamente le correspondía en la Escuela Normal de Ávila, que nunca llegará a ocupar. Su pretensión era instalarse en Madrid y contribuir activamente a la reivindicación de la figura de su hermano Ramiro.

Cuando preparaba el regreso definitivo, la muerte la sorprendió en Mar del Plata (Argentina) el 7 de enero de 1948. Su cadáver fue repatriado a España y recibió sepultura en el cementerio de Estella (Navarra).

La figura de María de Maeztu es esencial en el impulso de la educación superior de las mujeres españolas. Partiendo de su propia experiencia vital como maestra, va a establecer estrechos contactos con los intelectuales de la generación del 98 gracias a su hermano mayor Ramiro, y a través de ellos con los círculos institucionistas. Había recibido una educación cosmopolita y abierta de parte de su madre, y ello le permitió moverse con agilidad en ambientes muy distintos. Fue de las primeras mujeres en disfrutar pensiones de la JAE para ampliar estudios pedagógicos en el extranjero y también la primera en dirigirse a la Universidad de Marburgo para profundizar en el significado de la pedagogía social de Natorp, orientada por Ortega y Gasset, al que siempre consideró su maestro. Conocedora de todos los niveles educativos en la teoría y en la práctica, pues fue maestra de párvulos en Santander en sus primeros años, y llegó a dar clases en la Universidad de Madrid, y luego, en la de Buenos Aires al final de su vida, desarrolló una inmensa labor divulgadora en conferencias, artículos de prensa, e incluso en programas radiofónicos, pero su dedicación esencial fue la dirección de la Residencia de Señoritas o grupo femenino de la Residencia de Estudiantes de Madrid, que convirtió en centro modélico para la educación de las mujeres españolas y de intercambio entre universitarias españolas y extranjeras, fundamentalmente norteamericanas.

La tragedia de la guerra, que costó la vida a su querido hermano Ramiro, la impulsó a salir de España, buscando sosiego en América del Sur, donde murió repentinamente cuando preparaba el regreso definitivo a su país.

BIBLIOGRAFÍA

- D'OLHABERRIAGUE, C. (2013). *Vida de María de Maeztu*. Madrid: EILA editores.
- FRUCTUOSO RUIZ DE ERENCHUN, M.C. (1998). *María de Maeztu Whitney, una vitoriana ilustre*. Álava: Real Sociedad Bascongada de Amigos del País.
- ESCRIVÁ, C. (2019). *La Residencia de Señoritas, 1936-1939: la etapa valenciana del grupo femenino de la Residencia de Estudiantes*. Valencia: Asociación Cultural Instituto Obrero.

- LASTAGARAY ROSALES, M.J. (2015). *María de Maeztu: una vida entre la pedagogía y el feminismo*. Madrid: Ediciones de La Ergástula.
- MANGINI, S. (2001). *Las modernas de Madrid. Las grandes intelectuales españolas de vanguardia*. Barcelona: Península.
- PÉREZ-VILLANUEVA TOVAR, I. (1989). *María de Maeztu. Una mujer en el reformismo educativo español*. Madrid: UNED.
- PORTO UCHA, A.S. y VÁZQUEZ RAMIL, R. (2015). *María de Maeztu. Una antología de textos*. Madrid: Dykinson.
- VÁZQUEZ RAMIL, R. (2012). *Mujeres y educación en la España contemporánea: la Residencia de Señoritas de Madrid*. Madrid: Akal.
- VÁZQUEZ RAMIL, R. y PORTO UCHA, A.S. (2019). *En el centenario del Instituto-Escuela. Obra educativa de los institucionistas*. Soria: Ceasga Publishing.
- ZULUETA, C. DE y MORENO, A. (1993). *Ni convento ni college. La Residencia de Señoritas*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.

EL COLEGIO CENTRAL DE REVISORES DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS (1601), UN PRECEDENTE DE LOS *REFEREES* ACTUALES

JAVIER VERGARA CIORDIA
Universidad Nacional de Educación a Distancia
fvergara@edu.uned.es

LA FIGURA DEL REVISOR, árbitro o, si se prefiere, *referee* es un término plenamente integrado en el panorama de la ciencia moderna. No estamos, sin embargo, ante un tema nuevo, nos encontramos ante una cuestión recurrente, multiforme, y de larga tradición. Una preocupación que históricamente tiene su arranque en la Baja Edad Media, que se potencia en los siglos xv y xvi con la invención de la imprenta y que empieza a sistematizarse en 1601 con la creación en Roma del Colegio Central de Revisores de la Compañía de Jesús. Una institución emblemática que validó miles de libros y constituyó uno de los precedentes históricos más relevantes en el arbitraje y revisión de las publicaciones científicas.

1. LOS PRECEDENTES DEL TEMA

El dinamismo enciclopedista y cultural de la Baja Edad Media generó uno de los primeros precedentes sobre cómo legitimar la validez de los escritos científicos. Su punto de partida hay que situarlo en el capítulo general de la Orden de Predicadores, celebrado en París en 1256. Ahí se prescribió: «Que ningún escrito hecho o compilado por nuestros hermanos sea publicado de ninguna forma, si antes no ha sido examinado con toda diligencia por nuestros hermanos especialistas, a los que

se lo haya confiado el maestro o prior provincial»¹. Un segundo precedente puede fijarse con la publicación de la bula *Inter sollicitudines*, promulgada por León X en 1515. En ella se pedía que toda publicación realizada en las diócesis del orbe cristiano fuese validada por el prelado diocesano, atendiendo a la solidez doctrinal y moral de los escritos². El Concilio de Trento, en su sesión IV, celebrada el 8 de abril de 1546, consciente del sentir de los tiempos, afinó la cuestión prescribiendo que los miembros de las Órdenes de la Iglesia debían contar con el beneplácito de sus superiores para la publicación de sus escritos³. Un atrezo que se completó con los primeros índices de libros prohibidos: La Sorbona, 1544, Lovaina, 1546, Lisboa, 1547, Venecia, 1549, Roma, 1559, etc., referentes que ponían en la ortodoxia doctrinal y moral las bases para la selección y validación de las obras⁴.

En todo este marco no se dio una praxis clara y sistemática sobre cómo validar los libros y publicaciones. Es cierto que existían algunos antecedentes. Ya Luis Vives, en 1524, al escribir *De institutione feminae christianae*, o *De officio mariti*, 1529, había establecido, siguiendo a los clásicos y a los Padres de la Iglesia, todo un canon moral de buenos y malos libros. En esa línea, Gabriel Putherbeus, en 1548, al publicar *Theotimus sive de tollendis et expungendis malis libris*⁵, estableció una sistemática moral y doctrinal sobre la validación de las publicaciones. Pero será el *Index librorum prohibitorum* del concilio de Trento, aprobado por Pío IV el 24 de marzo de 1564, quien asiente una praxis validadora de libros que perdurará a lo largo de la Edad Moderna⁶. En ella, la ortodoxia doctrinal y moral, el respeto a la legislación canónica, la aceptación de la ciencia profana no contraria a las verdades católicas, la eliminación de argumentos abstrusos en materia de fe y moral, la fidelidad a la biblia en versión latina y la sintonía con modelos lingüísticos expurgados de maestros grecolatinos serán criterios selectivos en la validación de libros. Razones que adquirirán carta de naturaleza estable al ser asumidos en 1572 por la Sagrada Congregación del Índice, órgano permanente de la Iglesia católica encargado de actualizar la lista de los libros prohibidos o perniciosos para la fe.

¹ *Acta Capitulorum Generalium Ordinis Praedicatorum*, 1, *Ab anno 1220 usque ad annum 1303*, Romae-Stuttgartiae, 1898: 178.

² Cfr. GARCÍA CUADRADO, A. «Aproximación a los criterios legales en materia de imprenta durante la Edad Moderna en España», en *Revista General de Información y Documentación*, Vol. 6. Nº 2, UCM, 1996, pp. 135-137.

³ *Concilium tridentinum. Diariorum, Actorum, Epistularum, Tractatum nova Collectio*. 1963-1980: Vol. II, pp. 136 y ss. Friburgi Brisgoviae: Edidit. Societas Goerresiana.

⁴ Cfr. MARTÍNEZ DE BUJANDA, J., *El índice de libros prohibidos y expurgados de la Inquisición española, 1551-1819*. Madrid, BAC, 2015.

⁵ Cfr. PUTHERBEUS, GABRIEL; *Theotimus: sive, De tollendis & expungendis malis libris*; edición y nota introductoria de María José Vega y Lara Vilà. [Vigo], Mirabel, 2005.

⁶ Cfr. PUTNAM George Haven, *Censorship of the Church of Rome and Its Influence Upon the Production and Distribution of Literature: 189-193* Kessinger. Vol. 1. 2003.

2. LA COMPAÑÍA DE JESÚS Y LOS LIBROS

En este marco censor nació la Compañía de Jesús. Una Orden aprobada formalmente el 27 de septiembre de 1540 por el papa Pablo III, y suprimida el 21 de julio de 1773 por el papa Clemente XIV. Dos centurias, de intensa actividad apostólica, religiosa y cultural, donde 16224 jesuitas produjeron 52608 títulos⁷. Cifras que, aunque son inferiores a las reales, convierten a la Orden en una de las instituciones pedagógicas que más libros puso a disposición de la construcción del saber y de la cultura en la Edad Moderna.

En ese intento, el libro fue un instrumento apostólico de primera magnitud. Un referente que encontró su validación en tres puntos emblemáticos de las Constituciones ignacianas: 273, 274 y 653. Ahí se sostenían cuatro ideas emblemáticas: en primer lugar, que: «Quien teniendo talento para escribir libros útiles al bien común, lo hiciese» [Const. 653]; en segundo lugar, que toda publicación jesuita debía valorarse en Roma por tres personas «de buena doctrina y claro juicio en aquella ciencia, los cuales (libros) no se podrán publicar sin aprobación y licencia del Preósito General» [Cons. 273]; en tercer lugar, lo publicado en materia de lecciones, sermones y libros no debía diferir de lo sostenido por la Iglesia [Cons. 274]; finalmente, y a título de corolario, se apostillaba que la unidad debía presidir el espíritu de las publicaciones: «Y aun en el juicio de las cosas ágiles la diversidad, quanto es posible, se evite, que suele ser madre de la discordia y enemiga de la unión de las voluntades. La cual unión y conformidad de unos y de otros, debe muy diligentemente procurarse y no permitirse lo contrario» [Cons. 273].

La actualización de estas intenciones no resultó fácil. Además de lo preceptuado por la Iglesia, las Constituciones planteaban criterios generalistas no fáciles de implementar. En la Cons. 358 se prescribía: apóyese la construcción de libros en autores y teorías de probada seguridad doctrinal y moral; en la 359 se aconsejaba evitar contenidos deshonestos y expurgar todos los libros que fuesen necesarios, y si «algunos no se pudiesen limpiar como Terencio, antes no se lean» [Cons. 469]; se planteaba incluso rechazar el uso y apoyo de obras cristianas óptimas si su autor resultase problemático [Cons. 465]; de igual modo, se aconsejaba incorporar con prudencia y «mucho miramiento» las novedades científicas de los tiempos [Cons. 466]; consejos que concluían con dos recomendaciones marco: toda publicación filosófica debía apoyarse en la autoridad de Aristóteles [Cons. 470] y las teológicas en Tomás de Aquino y Pedro Lombardo [Cons. 466].

Hasta aquí unos principios que aspiraban a buscar la convergencia y unidad de la Orden, pero que al realizarse en el marco de una diversidad colegial

⁷ Cfr. DANIELUK, R. *L'écriture de l'histoire de la Compagnie de Jésus: L'œuvre bibliographique de Carlos Sommervogel (1890-1932)*: 217. Paris: Thèse doctoral préparée sous la direction de M. Claude Langlois, École pratique des hautes études, Section des sciences religieuses. 2004.

manifiesta y de un acendrado dinamismo científico plantearon problemas y conflictos que la Curia jesuita intentó solucionar con la creación de un colegio central de revisores.

3. EL COLEGIO CENTRAL DE REVISORES

Su gestación, aunque se contemplaba en las Constituciones [Const. 273], es obra del quinto Prepósito General de la Compañía de Jesús, Claudio Acquaviva [1581-1615]. Una persona obsesionada por la unidad que quiso convertir las publicaciones en una sólida vía de convergencia. En sendas cartas, dirigidas a los provinciales, fechadas el 18 de enero de 1597⁸ y el 19 de octubre de 1598⁹, se quejaba que, por la diversidad de juicio en los revisores, la variedad de colegios y el escaso rigor mostrado por los provinciales para autorizar obras, se había desembocado en una falta de convergencia que dañaba la anhelada unidad de la Compañía. Un grave problema que podría resolverse creando en Roma un colegio estable de revisores, regulado por normas claras y precisas, y conformado por personas sólidas y reputadas en las diferentes ciencias¹⁰.

El 23 de junio de 1601, el Colegio Central de Revisores era una realidad. Ese mismo día, Bernardo de Angelis, secretario del padre Acquaviva, daba a conocer el «Procedimiento que los censores de Roma observarán para examinar los libros» [*Quae a romanis censoribus observari oportet in censendis libris*]¹¹. El colegio se compondría de cinco miembros: uno por cada una de las Asistencias de Italia, España, Francia, Alemania y Portugal. Sus decisiones no tendrían carácter vinculante, su misión sería ayudar al P. General a decidir sobre la publicación o rechazo de los manuscritos internos de la Orden¹².

El resultado final se sustanció en cuatro normas. El primer punto prescribía que hubiese dos revisores para analizar obras de historias profanas, letras humanas o similares, no siendo necesario que consultaran toda la obra; sería suficiente que cada uno examinase alguna parte y después hubiese un contraste de pareceres. Cuando el contenido se refería a la Sagrada Escritura o a temas morales con un enfoque especulativo, escolástico o controvertido, se requerían tres revisores y el examen completo de la obra.

El segundo punto regulaba la publicación o rechazo de la obra. El veredicto se tomaba por mayoría de votos y se hacía acompañar de las observaciones y correcciones que se demandaban. En la valoración, se tenían en cuenta los juicios de las

⁸ *Epp. NN.81*, f. 1r.

⁹ *ARSI, Instit.* 41, ff. 123v-4.

¹⁰ *ARSI, Instit.* 46, fol. 46 v.

¹¹ Véanse las normas en: BALDINI, U., *Legem impone subactis*. Roma, Bulzoni Editore, 1992.

¹² *ARSI, Rom 2*, ff. 56r-57v.

revisiones provinciales, y se sopesaba si merecía la pena trasladar los juicios al autor. Cuando así se hacía, éste podía replicar en primera instancia. La decisión última sobre publicación o rechazo correspondía al P. General¹³.

El tercer punto era el más importante, definía los criterios de validación. Cuando se tratasen temas referidos a la Sagrada Escritura, debían vigilar que se citase la Biblia con literalidad, que se siguiese la versión aprobada por la Iglesia (la vulgata), que se salvaran los dogmas de los pontífices y concilios, que se siguiera a los Padres de la Iglesia y que no se perdiese tiempo investigando o refutando a biblistas judíos. En temas relacionados con la Teología Escolástica, debían refrendar las doctrinas de santo Tomás, excepto en temas referidos a la concepción de la Virgen y a la solemnidad de los votos. En cuestiones de Filosofía, se pedía que todo autor siguiera a un Aristóteles cristianizado. A título de corolario se pedía no aprobar nada que fuese contrario a la doctrina cristiana, cosas que pudieran ofender con razón a otros, que pareciesen inconvenientes a la gravedad religiosa y que faltaran a la prudencia propia de la Compañía.

El último punto se refería a la recepción y destino de las obras. Todo manuscrito se devolvía añadiendo el año con las anotaciones propuestas y firmadas. El número e identidad de los revisores centrales desde 1551 a 1773 puede verse en el llamado fondo de la iglesia del Gesù de la Biblioteca Nazionale Centrale Vittorio Emanuele de Roma¹⁴.

El devenir del Colegio Central de Revisores no fue fácil. La importante cantidad de escritos, su variedad, el creciente dinamismo científico, la diversidad geográfica de los colegios, las largas distancias, el excesivo tiempo en enviar y allegar respuestas, etc. aconsejaron reformas y actualizaciones. En 1604, los jesuitas de España y Portugal, siguiendo las normas romanas, consiguieron que se pudieran censurar sus libros en sus provincias sin necesidad de acudir a Roma, excepto cuando se tratase de obras controvertidas sobre la gracia, las que abordasen temas sobre jurisdicciones eclesiásticas y aquellas que no tuvieran una clara fundamentación en la filosofía del Aquinate y del Estagirita¹⁵.

Aunque, quizás, la reforma más importante se dio en 1652, al aprobar la X Congregación General de la Orden las *Regulae quae a patribus revisoribus generalibus Romae*¹⁶. Estas reglas eran 15, suponían una ampliación de lo dicho en 1601, aunque su significación puso énfasis en tres puntos centrales: en el anonimato de las censuras: nadie conocería a los autores de los libros ni a sus censores y todo juicio dejaría de lado afectos y circunstancias humanas; se veló por unos escritos internos innovadores: lo publicado por un jesuita no podría ser una repetición de

¹³ *Quae a romanis censoribus observari oportet in censendis libris.*

¹⁴ BNVE, FG 1666.

¹⁵ ARSI, *Opp.* NN 115, 298.

¹⁶ *Institutum. S.I.* Vol. I, Cong. VIII, Decr. LVII, Sess. 128.

lo dicho por otros, debía ser una aportación e interpretación personal digna de publicarse por su fuste y consistencia, no podría caer en la mediocridad, superaría el término medio de las obras de su género, y ratificaría el espíritu hermenéutico de la Compañía de Jesús, alejándose de las puras y simples descripciones; finalmente, y lo que quizás era más importante, las reglas insistieron en la creación de los colegios de revisores provinciales¹⁷, que ahora se ampliaban a todas las provincias para preservar las sensibilidades periféricas, agilizar los procesos de publicación y descargar el trabajo de los revisores centrales.

Después de este recorrido, tres conclusiones afloran por encima de los muchos comentarios que pueden suscitarse. En primer lugar, estamos ante uno de los entramados revisores más sistemáticos y directos que pudieron pergeñarse en la Edad Moderna. En segundo lugar, la búsqueda de la unidad y convergencia en el marco de la diversidad posibilitó una de las respuestas corporativas más influyentes y eficaces en la construcción del pensamiento y en la conformación de las conciencias. Finalmente, estamos en un proceso que, al realizarse en el marco de un acendrado dinamismo científico, con un espíritu heurístico encomiable, y desde una libertad de las conciencias irreductible, supuso soslayar en ocasiones la propia revisión y acomodarla a las propias circunstancias. Praxis que posibilitó una dinámica no exenta de tensión entre autores, colegios, Roma y las Congregaciones Generales, que siempre existió y nunca se perdió¹⁸.

¹⁷ *Institutum. S.I. Vol. I, Revisores librorum, XI, in MS, Act 35.* p. 636.

¹⁸ Un estudio de lo dicho en estas páginas puede verse en: VERGARA CIORDIA, J., «Los referentes internos de la censura libraria en la Compañía de Jesús durante la Edad Moderna», Javier Vergara y Alicia Sala (Coords.), *Censura y libros en la Edad Moderna*. Madrid, Dykinson, 2017, pp. 65-109.

PRODUCCIÓN CIENTÍFICA
DEL PROFESOR CATEDRÁTICO
DON JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ
(1977-2022)

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *La universidad en Iberoamérica. Estudios históricos*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2022 (en edición). Circa 160 pp.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *Pedagogía y política en la obra del republicano Nicolás Escanilla*. Ciudad Rodrigo, Centro de Estudios Mirobrigenses, 2021, 125.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Las revistas de los sindicatos de enseñanza en España. Génesis, consolidación y nuevas formas de comunicación a los docentes», *History of Education and Children's Literature*. Macerata. XVII/ 2 (2021) pp. 85-108.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Formación del profesor para la universidad de África. Retos para el siglo XXI», pp. 37-58, en EYEANG, Eugénie y HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (eds): *Formation des enseignants dans les systèmes éducatifs africains. Formación de profesores en los sistemas educativos africanos*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2021, pp. 660.
- EYEANG, Eugénie y HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (eds.): *Formation des enseignants dans les systèmes éducatifs africains. Formación de profesores en los sistemas educativos africanos*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2021, pp. 660.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «¿Qué Universidad para el siglo XXI?», *Revista Lusófona de Educação*. 52 (2021) 133-152.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y HERNÁNDEZ RIVERO, Álvaro: «La educación en la prensa mirobrigense (1858-1900)», *Estudios Mirobrigenses*. Ciudad Rodrigo. VIII (2021) 299-329.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Sobre la prensa en la Historia de la Educación», pp. 7-11, en MOREIRA, Kenia Hilda y GALVAO, Ana María de Oliveira (coords.): *Impressos que educam*. Campinas, Mercado de Letras, 2021, pp. 247.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Emigrantes, refugiados y educación en España en la Fiesta de la Ciencia de la universidad», *ETD. Educação Temática digital*. Campinas (Brasil), vol. 23, n° 3 (julio-septiembre 2021) 605-625.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Emancipación, liberalismo y dictadura en los inicios del sistema educativo en el Paraguay (1811-1841)», pp. 1019-1034, en XIV CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DA EDUCAÇÃO: *Revolução, modernidade e memória. Caminhos da História da Educação. CIHELA 2021*. Lisboa, Histedup, 2021, pp. 4419. E-book.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La Historia de la Educación de Brasil en la Historia de la Educación en España», pp. 17-34, en MARTINS JOCA, Alexandre y VALERIO MARTINS, Racquel (orgs.): *Dizeres educacionais, interculturalidades e meio ambiente. Conferencias e palestras do Forum Internacional de Pedagogia edição Salamanca, 14 a 16 de outubro de 2020*. Cagazeiras, AINPGP, 2021, pp. 190.
- ROMERO UREÑA, Carmen y HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Acercas de la LOMLOE. Entrevista a Alejandro Tiana Ferrer, Secretario de Estado de Educación», *DyLE. Dirección y Liderazgo Educativo*. II, 10 (julio 2021) 53-57.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La enseñanza en España, del Antiguo Régimen al Reglamento de Pablo Montesino (1838). La aportación de *Cabás*, revista de patrimonio histórico educativo», pp. 170-180, en SÁIZ GÓMEZ, José Miguel (ed.): *El patrimonio histórico educativo. Memorias de ayer y reflexiones de hoy*. Cantabria, Consejería de Educación y Formación Profesional del Gobierno de Cantabria, 2021, pp. 269.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Atreverse a pensar una pedagogía activa para el siglo XXI desde el humanismo cristiano». Prólogo. pp. 13-18, en LEÓN GUEVARA, Judith: *Ejes fundamentales para una educación integral y liberadora en el siglo XXI*. Bogotá, Ediciones USTA, 2021, pp. 211.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Revistas pedagógicas de divulgación en España», *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. 27 (2021) 33-47.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Revistas pedagógicas de divulgación. Presentación», *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. 27 (2021) 31-32.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Una escola d'adults en la transició democrática: "La Prosepé", Salamanca, 1977-1981», pp. 175-184, en MARTÍ, Manuel; VIDAL, Emma, SANAHUJA, Aida (eds.): *L'impacte de les reformes educatives de l'etapa democrática, (1975-2006)*. Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, 2021, pp. 296.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *Ensayos mínimos sobre la universidad deseada*. Castelo Branco, RVJ editores, 2021, pp. 351.
- ALVES DA SILVA MOREIRA, Jani; SOUZA, Angelo Ricardo de; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Políticas educacionais e o financiamento dos centros concertados na Espanha», en *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro. Fundação CESGRANRIO, 29, 111 (2021) 338-359.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Educación y cultura en el medio rural de Salamanca: historia presente y prospectiva», pp. 103-134, en SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Galo (editor): *La actividad física organizada para personas mayores en la provincia de Salamanca*. Salamanca, Gráficas Lope, 2021, pp. 143.
- EYEANG, Eugénie y HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *Formation des enseignants dans les systèmes éducatifs africains. Formación de profesores en los sistemas educativos africanos. Livre des résumés. Libro de resúmenes*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 2021, pp. 141.
- FIALHO, Lia Machado Fiuza; DE SOUSA, Nahiry Clarindo; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Rosa Maria Barros Ribeiro: memórias da trajetória formativa para docência», *Revista Cocar*. Universidade do Estado de Pará (Brasil), Edição especial 8 (jan/abr. 2020) 371-387.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Portugal en la Fiesta de la Ciencia de la Universidad en España», *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa. Universidade Lusófona. 50 (2020) 11-26.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Conversación con Marc Depaepe. Historiador de la Educación. Universidad Católica de Lovaina (Bélgica)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 39 (2020) 437-459.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La inclusión educativa en la Fiesta de la Ciencia en España», *Revista Educação Especial*. Sao Carlos-Brasil. V. 33 (2020) 1-15. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X49224>
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La historia de la universidad en la Fiesta de la Ciencia», *CIAN. Revista de Historia de las universidades*. Madrid. Universidad Carlos III. 23/2 (2020) 213-237.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Contestación», pp. 95-97, en BONILLA HERNÁNDEZ, José Antonio: *Béjar en el mapa de Tomás López. Discurso de ingreso en el Centro de Estudios Bejaranos de –*. Béjar, CEB, 2020, pp. 97.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La escuela lancasteriana y otras iniciativas educativas en Béjar en torno a 1868», pp. 211-225, en CASCÓN MATAS, Carmen; MONTERO GARCÍA, Josefa; COLL TELLECHEA, Ignacio (coords.): *La revolución de 1868 en Béjar*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca/VIII Centenario de la Universidad de Salamanca, 2020, pp. 246.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Unamuno y Béjar, un diálogo fecundo desde la intrahistoria», pp. 13-15, en SÁNCHEZ PASO, José Antonio (coord.-comisario): *Unamuno y Béjar. Exposición Salamanca/Béjar*. Salamanca, Oficina del VIII Centenario y Ayto de Béjar, 2020, pp. 85.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; POZZER, Adecir; CECHETTI, Elcio (coords.): *Migración, interculturalidad y educación. Impactos y desafíos*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca/ Edições Argos de Unichapécó, 2019, pp. 862- ISBN: 978-84-1311-196-4
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Pedro Dorado Montero y la reeducación de los menores delincuentes», *Estudios Bejaranos*. Béjar. XXIII (2019) 9-26.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La pedagogía belga y la innovación educativa en España (1900-1936)», pp. 149-187, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2019, pp. 765.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Bélgica en nuestra educación contemporánea», pp. 11-13, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2019, pp. 765.
- MARCHAO, Amelia; HENRIQUES, Helder; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «A educação de infância portuguesa nos finais do século XX e início do século XXI. As influências de Ferre Laevers», pp. 695-704, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2019, pp. 765.
- HENRIQUES, Helder; MARCHAO, Amelia; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Emile Planchard: um belga em Portugal», pp. 655-664, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *In-*

- fluencias belgas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2019, pp. 765.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Museismo pedagógico, contexto e ciudadanía», pp. 28-52, en BRUNO AFONSO, Germano; FERNANDES DE OLIVEIRA, Macia María; PEREIRA DONATO, Sueli (orgs.): *Educación y tecnologías: perspectivas teóricas y prácticas de la educación contemporánea*. Curitiba, Edit. De Manualidades Pedagógicas/UNINTER, 2019.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La inspección educativa y la cultura escolar en España. Génesis, proceso constituyente y actualización de funciones». *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. 25 (2019) 59-89.
- POZZER, Adecir; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Ensino religioso no currículo escolar de Espanha e Brasil: desafios e caminhos interculturais», *Revista Pedagógica. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unachapécó*. Chapecó. 21, (2019) pp. 154-173.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Descolonización, educación y emigrantes en contextos neocoloniales ¿Qué hacer», pp. 61-62 en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; POZZER, Adecir (coords.): *II Coloquio Internacional. Educación e interculturalidad. Interculturalidad e inmigración: impactos y desafíos en la educación. Resúmenes*. Salamanca, Gráficas Lope, 2019, pp. 63.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Los Movimientos de Renovación Pedagógica en la España de la transición educativa». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 37 (2018) 257-284.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Bibliotecas escolares, innovación pedagógica y cultura escolar: un reto inaplazable de la cultura de nuestro tiempo», pp. 23-26, en SANTOS PIMENTA, Jussara; FREITAS HUBNER, Marcos Leandro; HENRIQUES, Helder; FERREIRA DA SILVA, Marcio (orgs.): *Biblioteca escolar: memoria, prácticas e desafios*. Curitiba, Brasil, Editora CRV, 2018, pp. 218.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Misión sagrada de la universidad en su condición de Alma Mater de los pueblos. Un discurso sobre América de geografía, pero también de pedagogía, en la Universidad de Barcelona (1948)», pp. 331-344, en NEGRÍN FAJARDO, Olegario; VERGARA CIORDIA, Javier; VILANOU TORRANO, Conrado (dirs.): *La Historia de la Educación entre Europa y América. Estudios en honor del profesor Claudio Lozano Seijas*. Madrid, Dykinson, 2018, pp. 444.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (ed.): *La prensa pedagógica de los profesores*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2018, pp. 865.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La prensa pedagógica de los profesores en España», pp. 17-32, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (ed.): *La prensa pedagógica de los profesores*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2018, pp. 865.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La prensa pedagógica compañera de viaje de los profesores», pp. 11-14, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (ed.): *La prensa pedagógica de los profesores*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2018, pp. 865.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Galo; MARTÍN CILLEROS, María Victoria; NAVARRO PRADOS, Ana Belén; BARRIO ALISTE, José Manuel del y HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La educación física de las personas mayores en las revistas científicas de educación. España (1980-

- 2017)», pp. 845-858, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (ed.): *La prensa pedagógica de los profesores*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2018, pp. 865.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (ed.): *Prensa pedagógica, mujeres, niños, sectores populares y otros fines educativos*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2018, pp. 634.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Prensa pedagógica más allá de los profesores», pp. 11-14, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (ed.): *Prensa pedagógica, mujeres, niños, sectores populares y otros fines educativos*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2018, pp. 634.
- NIETO RATERO, Álvaro; MOTA, Luis; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El estudio de la cultura escolar a través del periódico escolar “El Magistral”», pp. 211-222, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (ed.): *Prensa pedagógica, mujeres, niños, sectores populares y otros fines educativos*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2018, pp. 634.
- HENRIQUES, Helder; MARCHAO, Amelia; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «A educação e a natureza na regeneração de menores perigosos em Vila Fernando (Elvas, Portugal) (1ª metade do século XX)», pp. 333-342 en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (ed.): *Prensa pedagógica, mujeres, niños, sectores populares y otros fines educativos*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2018, pp. 634.
- MARCHAO, Amelia; HENRIQUES, Helder; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Educação pre-escolar em Portugal: um olhar através do periódico “Escola Democrática” (1975-1989)», pp. 603-612, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (ed.): *Prensa pedagógica, mujeres, niños, sectores populares y otros fines educativos*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2018, pp. 634.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Entre las resistencias al cambio y la universidad deseada (1900-1936)», pp. en RODRÍGUEZ SAN PEDRO BEZARES, Luis Enrique (dir): *La Universidad de Salamanca. Ochocientos años*. Valladolid, Junta de Castilla y León/Universidad de Salamanca, 2018, pp. 466.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Del Decreto Pidal al primer rectorado de Unamuno, 1845-1900», pp. 281-302, en RODRÍGUEZ SAN PEDRO BEZARES, Luis Enrique (dir): *La Universidad de Salamanca. Ochocientos años*. Valladolid, Junta de Castilla y León/Universidad de Salamanca, 2018, pp. 466.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «“Contestación”», pp. 59-61, al *Discurso de ingreso en el Centro de Estudios Bejaranos de Ramón Martín Rodrigo, titulado “Sociedades fabriles-mercantiles en Béjar, 1824-1874”*. Béjar, CEB, 2018.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Colonias escolares, movimiento paidológico y filantropismo social», pp. 9-13, Prólogo a ALMEIDA AGUIAR, Antonio Samuel: *Las colonias escolares en Gran Canaria (1922-1936). Textos e imágenes para su estudio*. Madrid, Edit. Mercurio, 2018, pp. 106+80.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Nota sobre modernización educativa en la historia de Iberoamérica», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 36 (2017) 27-29.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y EYEANG, Eugénie (eds.): *Los valores en la educación de África. De ayer a hoy*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2017, pp. 799.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *Nicomedes Martín Mateos en la Revista de España (1871-1887). Filosofía, sociedad, educación*. Béjar, Centro de Estudios Bejaranos, 2017, pp. 309.

- MOREIRA, Kenia Hilda y HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (orgs.): *Historia da Educação e livros didáticos*. Campinas (Brasil), Pontes Editores, 2017, pp. 268.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «África y sus valores en los libros escolares de la España del siglo XX», pp. 69-87, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y EYEANG, Eugénie (eds.): *Los valores en la educación de África. De ayer a hoy*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2017, pp. 799.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Graças a Deus, a África começa a nos Pireneus». A negação da Europa nos livros didáticos espanhóis pos-guerra civil (1939-1945)», pp. 173-210 en MOREIRA, Kenia Hilda y HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (orgs.): *Historia da Educação e livros didáticos*. Campinas (Brasil), Pontes Editores, 2017, pp. 268.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; MARTÍNEZ CUESTA, Francisco Javier; GONZÁLEZ MARTÍN, M^a Carmen: *Revistas sobre África para niños del franquismo (1939-1975). Imaginarios y valores pedagógicos. Catálogo de la exposición*. Salamanca, Gráficas Lope, 2017, pp. 36.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Museísmo pedagógico, contexto y ciudadanía», *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. 22 (2016), 159-172.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La inspección educativa y el nacimiento del sistema escolar liberal en Ávila (1834-1868)», *Cuadernos Abulenses*. Ávila. 45 (2016) 219-251.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Vida escolar de una niña en una ciudad de la retaguardia franquista: Ávila», pp. 119-130, en SOCIETAT D'HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ DELS PAÏSOS DE LENGUA CATALANA: *Educar en temps de guerra*. Valencia, Institució Alfons el Magnànim, 2016, pp. 615.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Enseñar y aprender a leer el Quijote, de ayer a hoy», pp. 79-86, en BONILLA HERNÁNDEZ, José Antonio (coord.): *Salamanca en la obra de Cervantes*. Salamanca, Casino de Salamanca, 2016, pp. 153.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Suiza en nuestra educación contemporánea», pp. 11-13, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2016, pp. 516.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Pierre Bovet y la difusión del escultismo en España (1935)», pp. 153-160, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2016, pp. 516.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *La Paideia universitaria en la Fiesta de la Ciencia*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 2016, pp. 189.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «“El Principito” en la educación intercultural», *A Página da Educação*. Porto. Serie II. 207 (verão 2016) 36-37.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Prensa pedagógica para jóvenes y patrimonio histórico educativo. «Abogaya», Revista scout y de tiempo libre (1980-1985)», pp. 555-566, en DÁVILA BALSERA, Pauli y NAYA GARMENDIA, Luis María (eds.): *Espacios y patrimonio histórico educativo*. San Sebastián, Erein, 2016.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Modelos de formación de profesores en la España contemporánea», pp. 11-36, en MARTÍN-SÁNCHEZ, Miguel Ángel y GROVES, Tamar (eds.): *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*. Salamanca, FahrenHousre, 2015, pp. 112.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El discurso pedagógico en la Fiesta de la Ciencia» en la universidad deseada. España, 1900-1936», *Historia de la Educación*. 34 (2015) 103-138.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Mariano Peset Roig, autoridad en historia de las universidades», *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*. 34 (2015) 413-425.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «En el pugilato reñido de dos concepciones encontradas del mundo, de la vida y la educación. Un boletín de guerra y de educación (1936-1938)», pp. 175-193, en COLMENAR, Carmen y RABAZAS, Teresa (eds.): *Memoria de la educación. El legado pedagógico de Julio Ruiz Berrio*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2015, pp. 510.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Los tiempos de la escuela», *OGE. Organización y Gestión educativa. Revista del Forum Europeo de administradores de la educación*. CXVI, Año XXIII (noviembre y diciembre de 2015) 16-20.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; Arana Martínez, José María; Berlanga Quintero, Salvador; Calvo Álvarez, María Isabel; Gordillo León, Fernando; Mestas Hernández Lilia: «Educación para el consumo», pp. 19-46, en ARANA MARTÍNEZ, José María y CASTRO CARDOSO, Dionisio (coords.): *Consumir sin consumirse. Educación para el consumo*. Madrid, Pirámide, 2015, pp. 333.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *Nicomedes Martín Mateos (1806-1890). Filósofo, educador e icono ciudadano de Béjar*. Béjar, Centro de Estudios Bejaranos, 2015, pp. 71.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La prensa de los estudiantes en España. Su contribución al patrimonio histórico educativo», pp. 377-394, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *La prensa de los escolares y estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico educativo*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2015, pp. 972.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La prensa de los escolares y estudiantes y otra prensa pedagógica», pp. 13-18, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *La prensa de los escolares y estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico educativo*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2015, pp. 972.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (dir.). Coautores: Juan Francisco Cerezo Manrique, José Luis Hernández Huerta, Alexia Cachazo Vasallo, Francisco Rebordinos Hernando, Sara González Gómez y Olga Chamorro Bastos: *Prensa pedagógica en Castilla y León (1793-1936). Repertorio analítico*. Salamanca, Hergar Ediciones Antema, 2015, pp. 309.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Rogerio Fernandes y su relación con la Historia de la Educación en España», pp. 31-39, in RUIVO Joao; CARREGA, Joao (coords.): *Rogerio Fernandes. In memoriam*. Castelo Branco, RVJ Editores, 2015, pp. 178.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Asociacionismo y sindicalismo docente durante la transición en España (1970-1983)», *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. 20 (2014) 135-158.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El inspector de educación: visitador de escuelas, supervisor y compañero de viaje pedagógico», pp. 19-25, en ESTEBAN FRADES, Santiago: *La inspección de educación. Historia, pensamiento y vida*. Oviedo, KRK Ediciones, 2014, pp. 350.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Educación para la paz en la prensa masónica depositada en el Archivo de la Guerra Civil Española», pp. 138-139, en ISCHE 36: *Education, war and peace. Abstracts*. London, Institute of Education, University of London, 2014.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Colaboración (1976-1983). Revista Freinet de crítica y renovación pedagógica en la transición española del franquismo a la democracia», pp. 136-138, en ISCHE 36: *Education, war and peace. Abstracts*. London, Institute of Education, University of London, 2014.
- BRAS, José; GONÇALVES, Maria Neves; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Pensar o homem como corpo: a cunhagem simbólica em Portugal e Espanha (século 19)», *Historia da Educação*. RGSul. 18, 43 (maio/agosto 2014) 109-126.
- BRAS, José; GONÇALVES, Maria Neves; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «From organic to functional and symbolic: Body building in civility course books in Portugal (1856-1919)», *American International Journal of Social Science*. New York. Vol. 3, nº 2 (march 2014) 225-233.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Retos educativos para el África del siglo XXI», pp. 41-51, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y EYEANG, Eugénie (coords.): *Lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África Subsahariana*. Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2014, pp. 788.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.); HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis (ed.): *Historia y presente de la educación ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano*. Salamanca, Farenhouse, 2014.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Cuatro documentos faro en la historia reciente de la educación ambiental», pp. 183-202, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.); HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis (ed.): *Historia y presente de la educación ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano*. Salamanca, Farenhouse, 2014, pp. 213.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El discutible origen de la educación ambiental en España en la embajada de los USA (1971)», pp. 33-68, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.); HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis (ed.): *Historia y presente de la educación ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano*. Salamanca, Farenhouse, 2014, pp. 213.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Educación ambiental y vida sostenible en la historia», pp. 9-32, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.); HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis (ed.): *Historia y presente de la educación ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano*. Salamanca, Farenhouse, 2014, pp. 213.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La educación ambiental que nos interpela ayer y hoy», pp. 5-8, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.); HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis (ed.): *Historia y presente de la educación ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano*. Salamanca, Farenhouse, 2014, pp. 213.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Italia siempre presente en nuestra educación», pp. 7-11, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca, Edic. Farenhouse, 2014, pp. 552.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El clamor de la prensa estudiantil de Salamanca en los inicios del siglo XX, siendo rector Unamuno», pp. 791-800, in CIVERA CERECEDO, Alicia; ESCALANTE, Carlos; ROCKWELL, Elsie (Coords.): *Sujetos, poder y disputas por la*

- educación. Textos de historiografía de la educación latinoamericana*. Zinacantepec (Estado de México), El Colegio Mexiquense, 2014, pp. 6660.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Los espacios de la universidad española. Una lectura histórica», *CIAN. Revista de Historia de las Universidades*. 17, 1 (2014) 81-100.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Maquiavelo y la educación del gobernante», *Revista de la Sociedad Española de Italianistas*. Monográfico: «En torno a Maquiavelo». 9 (2013) 79-104.
- BRAS, José; GONÇALVES, María Neves; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Do orgânico ao funcional e simbólico. A construção do corpo nos manuais de civilidade oitocentistas (Portugal e Espanha)», pp. 17-36, in BRAS, José y GONÇALVES, María Neves (orgs.): *O corpo. Memória e identidade*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 2013, pp. 153.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El profesor Jorge Bralich y la Historia de la Educación en la República del Uruguay», *Historia de la Educación*. 32 (2013) 419-426.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El preceptor en los tratados de educación de nobles y príncipes en la España Moderna», *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*. Brescia. 20 (2013) 67-82.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Educación y sociedad en Béjar en el primer tercio del siglo XX (1900-1936)», pp. 353-433, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y AVILÉS AMAT, Antonio (coords.): *Historia de Béjar*. Vol. II. Salamanca, Ediciones Diputación de Salamanca, 2013.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (ed.): *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo. Contribuciones desde la Europa Mediterránea e Iberoamérica*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2013.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo en España. Conceptualización y géneros textuales», pp. 15-32, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (ed.): *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo. Contribuciones desde la Europa Mediterránea e Iberoamérica*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2013.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Bernardino Machado y la Institución Libre de Enseñanza», *A Pagina da Educação*. Porto. 200 (2013, primavera) 42-43.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La educación de los artesanos en la Salamanca del primer tercio del siglo XIX», pp. 119-143, en VARIOS: *Salamanca en el primer tercio del siglo XIX*. Salamanca, Ayuntamiento de Salamanca/ Centro de Estudios Salmantinos, 2013.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «L'educazione delle élites nella Spagna Moderna. I duchi di Béjar», pp. 175-188, in CAGNOLATI, Antonella (editrice): *La formazione delle élites in Europa, del Rinascimento alla Restaurazione*, Roma, Aracné Editrice, 2012, pp. 274.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La pedagogía en la Fiesta de la Ciencia de la Universidad de Salamanca (1845-1874)», *Redex. Revista de Educación de Extremadura*, Vol. 2, 4 (2012) 49-69. Digital.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Los Centros de Estudios Locales de la provincia de Salamanca (1951-2010)», pp. 467-486, en ROBLEDO, Ricardo (coord.): *Historia de Salamanca*. Vol. VI. *Recapitulación, Fuentes, Índices*, Salamanca, Centro de Estudios Salmantinos, 2012, pp. 700.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Miradas pedagógicas sobre Bolivia», *Foro de Educación*, Salamanca, 14 (2012) 261-270.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Associações de professores e sindicatos em Espanha durante a transição da ditadura de Franco para a democracia (1970-1983)», *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, 22 (2012) 13-38.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Las escuelas de la ciudad tienen nombre», pp. 85-97, en MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis; SEBASTIÁN VICENTE, Ana (eds.): *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, Murcia, SEPHE/CEME Universidad de Murcia, 2012, pp. 651.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Un pedagogo portugués escuchado en España. Adolfo Coelho», *A Página da Educação*, Porto, 198 (2012) 32-33.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La escuela y la educación popular en Alba de Tormes en el siglo XIX», pp. 251-262, en BONILLA HERNANDEZ, José Antonio; MARTÍN RODRIGO, Ramón (coords.): *Alba de Tormes y su proyección histórica. Estudios históricos dedicados a Fernando Jiménez*, Salamanca, Ediciones Diputación de Salamanca, 2012, pp. 429.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Alice Pestana, educadora portuguesa republicana en la Institución Libre de Enseñanza», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Salamanca, 31 (2012) 257-273.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Formación de élites y educación superior. Notas para una lectura histórica de sus relaciones», pp. 11-17, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica (siglos XVI-XXI)*, Salamanca, Hergar Ediciones Antema, 2012, vol. I, págs. 708. y vol. II, págs. 791.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Freinet y la renovación pedagógica en España (1926-1939)», pp. 25-44, en FUNDACIÓ CÀTEDRA ENRIC SOLER I GODES: *Pàgines vives. Quaderns Freinet. Les revistes escolars de la Segona República*, Castelló, Universitat Jaume I, 2012, pp. 248.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Las guías, una apuesta histórica por la educación de la mujer», pp. 11-13, Prólogo de GARCÍA RODRÍGUEZ, María Luisa y BOSNA, Valeria Victoria Aurora: *Guidismo. Propuestas para la excelencia educativa*, Salamanca, San Esteban, 2012, pp. 157.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La educación de la mujer en las repúblicas ibéricas», *A Página da Educação*, Porto, 196 (primavera, 2012) 6-7.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Coord.) y HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis (Ed.): *Formación de Élites y Educación Superior en Iberoamérica (SS. XVI-XXI)*, Salamanca, Hergar. Ediciones Antema, 2012, Volumen I (712 pp.) y Volumen II (792 pp.).
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Descolonización y educación en África», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (2011) 23-31.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; CACHAZO VASALLO, Alexia; GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara; REBORDINOS HERNANDO, Francisco J.: «Los sistemas educativos de África al filo de la descolonización. Continuidades y rupturas. Bibliografía», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (2011) 307-322.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Paseos pedagógicos por Pekín, y alrededores», *Foro de Educación*, Salamanca, 13 (2011) 243-251.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Excursionismo, esculptismo y educación social. Los Exploradores Bejaranos (1927-1932)», *Estudios Bejaranos*. Béjar. 15 (2011) 83-97.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y CAMBOIM, Roberta: «Estrategias educativas para la prevención de desastres naturales. La referencia de Brasil», *Papeles Salmantinos de Educación*, Salamanca. 15 (2011) 315-340.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Ed.): «Escultismo, regeneracionismo y educación de la ciudadanía en España (1912-1936)», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Ed.): *Influencias inglesas en la educación española e iberoamericana (1810-2010)*, Salamanca, Hergar Ediciones Antema, 2011, 43-62.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Ed.): «Presencia de Inglaterra en nuestra educación contemporánea», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Ed.): *Influencias inglesas en la educación española e iberoamericana (1810-2010)*, Salamanca, Hergar Ediciones Anthema, 2011, 7-9.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El modelo de la universidad alemana en España», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Ed.): *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)*, Valladolid, Ediciones Castilla, 2011, 227-247.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Presencia de Alemania en nuestra pedagogía contemporánea», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Ed.): *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)*, Valladolid, Ediciones Castilla, 2011, 13-15.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Francia en la universidad de la España contemporánea», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Ed.): *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2011, 323-344.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Presencia de Francia en nuestra educación contemporánea», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Ed.): *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2011, 11-14.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La educación en la obra de Eduardo Claparède», en VERGARA CIORDIA, Javier et al (Coords.): *Ideales de formación en la Historia de la Educación*, Madrid, Dykinson, 2011, 437-457.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Pasión por el profesor», en BONIFACIO SILVA, Evangelina.: *Professores e escolas. Imagem social e desafios da profissão*, Lisboa, Edit. Fonte da Palavra, 2011, 7-9.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Etnografía escolar e Historia de la Educación. Pistas de aproximación», en MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro; AGULLÓ DIAZ, M^a Carmen; GARCÍA FRASQUET, Gabriel (Coords.): *El patrimoni historicoeducatiu*. Valencià, Gandía, Universitat de Valencia/Alfons el Vell/Ayto. de Gandía, 2011, 65-96.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Alice Pestana educadora republicana», *A Página da Educação*, Porto, 192 (2011, primavera), 6.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Un siglo de Historia de la Educación en España como disciplina (1898-2010)», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (editor): *Cien años de pedagogía en España*, Valladolid, Ediciones Castilla, 2010, 13-60.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Dos repúblicas pedagógicas», *A Página da Educação*, Porto, 189 (2010, verão) 6-7.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Pedagogos españoles miran a la Primera República portuguesa», *A Página da Educação*, Porto, 190 (2010, outono) 8-10.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (editor): *Cien años de pedagogía en España*, Valladolid, Ediciones Castilla, 2010, págs. 148.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La Historia de la Educación en América. Su docencia e investigación en España», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; RAMOS RUIZ, Isabel (eds.): *Historia de la Educación en América. Once estudios*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthemus, 2010, 11-52.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Los útiles de la cultura escolar y su narrativa en la España contemporánea», *Educatio. Siglo XXI*, Murcia, 28, 2 (2010) 65-88.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Buenos vientos educativos», Prólogo a REBORDINOS HERNÁNDEZ, Francisco José: *La cátedra de gramática de Benavente (1589-1845)*, Benavente, Ayuntamiento de Benavente, 2010, 17-20.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Montevideo, una ciudad educadora», *Foro de Educación*, Salamanca, 12 (2010) 327-336.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *El Casino Obrero de Béjar (1881-2006). Instrucción, Moralidad y Recreo*, Béjar, Casino Obrero de Béjar, 2010.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La Universidad: aspectos institucionales», en GUEREÑA, Jean Louis; RUÍZ BERRIO, Julio; TIANA, Alejandro (eds.): *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*, Madrid, MEC/IFIIE, 2010, 145-158.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis: «Cuadernos escolares y técnicas Freinet en España durante la guerra civil (1936-1939)», en MEDA, Juri; MONTINO, Davide; SANI, Roberto (eds.): *School exercise books. A complex source for a History of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, Macerata, Edizioni Polistampa, 2010, 769-792.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; MARTÍN FRAILE, Bienvenido; RAMOS RUÍZ, Isabel: «Las consignas político religiosas durante la etapa franquista en los cuadernos de rotación. Currículum oculto y explícito», en MEDA, Juri; MONTINO, Davide; SANI, Roberto (eds.): *School exercise books. A complex source for a History of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, Macerata, Edizioni Polistampa, 2010, 237-255.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis: *Transformar el mundo desde la escuela con palabras. Los cuadernos freinetianos de Barbastro durante la II República*, Huesca, Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte y Museo Pedagógico de Aragón, 2009, pp. 267.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *De la Junta para la Ampliación de Estudios a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, 1907-2007*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthemus, 2009, pp. 195.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y VEGA GIL, Leoncio: «Contribución y primeros desarrollos del sistema escolar en Castilla y León», en REDERO SAN ROMÁN, Manuel y DE LA CALLE VELASCO, Dolores (eds.): *Castilla y León en la historia contemporánea*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2009, 133-158.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Nuevo derecho penal versus pedagogía correccional en Dorado Montero», en BERRUEZO ALBÉNIZ, Reyes; CONEJERO LÓPEZ, Susana (coords.): *El largo camino hacia una educación inclusiva*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 2009, Vol. II, 125-131.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La pedagogía en la educación secundaria», en VELASCO SANTOS, Juan Manuel y BLANCO PRIETO, Francisco: *Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza*, Salamanca, Autores, 2009, 6.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La universidad española se abre a Europa y a la ciencia», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *De la Junta para la Ampliación de Estudios a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, 1907-2007*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthema, 2009, 9-15.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La Junta para la Ampliación de Estudios y las universidades españolas (1907-1938)», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *De la Junta para la Ampliación de Estudios a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, 1907-2007*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthema, 2009, 17-39.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Formar el educador del tiempo libre», *Monitor Educador*, Barcelona. 132 (marzo-abril de 2009) 8.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Presencia de Alemania en nuestra educación contemporánea», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *Influencias alemanas en la educación española e iberoamericana (1809-2009)*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthema, 2009, 7-10.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis: «La represión franquista de los maestros freinetianos», *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 15 (2009) 201-228.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *Influencias alemanas en la educación española e iberoamericana (1809-2009)*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthema, 2009, págs. 581
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Cursos de Verano en Béjar. Siglo XXI», *Estudios Bejaranos*, Béjar. 13 (2009) 129-144.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Modernizar la Universidad de Salamanca, despertarla para la ciencia», en RAMOS RUIZ, Isabel: *Profesores, alumnos y saberes en la Universidad de Salamanca en el Rectorado de don Antonio Tovar (1951-1956)*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2009, 13-18.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «José Pedro Varela y el patrimonio escolar en el Museo Pedagógico de Montevideo», *Cabás. Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* (publicación seriada en línea) 7 páginas, número 2, diciembre 2009.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María, y RODRÍGUEZ MÉNDEZ, Francisco Javier: *El edificio de la Escuela Normal de Zamora*, Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo, 2008, págs. 95.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *Paidología. De Domingo Barnés. Edición y estudio introductorio*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2008, págs. 309.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; BONILLA HERNÁNDEZ, José Antonio; CASASECA, Antonio; GÓMEZ, Antonio; GARCÍA IBÁÑEZ, Manuel; SENABRE, David; VACA, Ángel: *Callejero histórico de Salamanca*, Salamanca, EDIFSA, 2008, págs. 289.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *Historia de la educación social y su enseñanza*, Murcia, Cuadernos de Historia de la Educación 4, Sociedad Española de Historia de la Educación, 2008, págs. 91.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthema, 2008, págs. 639.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La disciplina Historia de la Educación Social en España hoy», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *Historia de la educación social y su enseñanza*, Murcia, Cuadernos de Historia de la Educación 4, Sociedad Española de Historia de la Educación, 2008, 11-22.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Salamanca durante la transición política (1972-1979)», VVAA.: *Ciencia y academia*, Valencia, Universitat de Valencia, 2008, Vol. I, 445-474.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «A escola rural em Espanha na primeira fase do franquismo (1939-1951)», *Revista Lusófona de Educação*, 12 (2008) 65-78.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Cursos de Verano en el Béjar de los años 1950», *Estudios Bejaranos*, Béjar. 12 (2008) 99-118.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Viaje pedagógico al corazón de África. Gabón», *Foro de Educación*. Salamanca. 10 (2008) 465-472
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis: «Los inventarios escolares y el estudio del patrimonio educativo de la escuela primaria en España (1838-1970)», en JUAN, Víctor: *Museos Pedagógicos. La memoria recuperada*, Huesca, Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Museo Pedagógico de Aragón, 2008, 391-404.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Utopía y realidad de las prácticas escolares renovadoras en España (1900-1939)», en JUAN, Víctor (ed.): *Museos pedagógicos. La memoria recuperada*, Huesca, Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Museo Pedagógico de Aragón, 2008, 135-156.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Una modesta y original Historia de la educación en el Congreso Pedagógico Nacional de 1882», *Papeles Salmantinos de Educación*, Salamanca. 10 (2008) 13-32.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y otros: *Libros escolares para la educación de las niñas en España (1838-1970)*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthema, 2008, págs. 40.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y BONILLA HERNÁNDEZ, José Antonio: *El Quijote en las escuelas de España*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthema, 2008, págs. 33.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La jornada escolar en España (1838-2008)», en FERNANDES, Rogerio y VENANCIO MIGNOT, Ana Chrystina (org.): *O tempo na escola*, Porto, Profedicoes, 2008, 55-73.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Prefacio», en RUIVO, Joao: *Educação e desenvolvimento*, Castelo Branco, RVJ editores, 2008, 5-10.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y BONILLA HERNÁNDEZ, José Antonio: *Quijotes, fábulas y otras lecturas en las escuelas de España (1900-1970). Catálogo de la exposición celebrada en el Museo Etnográfico de Macotera en julio-agosto de 2008*, Salamanca, Diputación de Salamanca, 2008, págs. 50.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y BONILLA HERNÁNDEZ, José Antonio: *Fábulas literarias de Tomás Iriarte. Presentación y edición facsímil*, Salamanca, Diputación de Salamanca, 2008, págs. 126.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Introducción», en Luis BELLO: *Viaje por las escuelas de Salamanca*, Valladolid, Ediciones Castilla, 2008, 11-23.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis: «Bosquejo histórico del Movimiento Freinet en España. 1926-1939», *Foro de Educación*, Salamanca. 9 (2007) 169-202.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Niños del Nilo», *Foro de Educación*, Salamanca. 9 (2007) 337-345.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *La educación en la obra de Nicomedes Martín Mateos*, Béjar (Salamanca), Ediciones de la Fundación Premysa, 2007, págs. 199.
- VEGA GIL, Leoncio, HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; GARCÍA CRESPO, Clementina; ESPEJO VILLAR, Belén; MARTÍN FRAILE, Bienvenido; HERNÁNDEZ BELTRÁN, Juan Carlos; LÁZARO HERRERO, Luján: *Convergencias y divergencias de la formación inicial práctica del profesorado en la Europa Mediterránea*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2007, págs. 148.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Leer, escribir y contar en Sequeros a fines del XIX», *Papeles del Novelty*, Salamanca. 16 (2007) 137-144.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis: «El cuaderno escolar Salut (1935) y la colonia escolar Santa Fe del Montseny (Barcelona). Freinet en España», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 25 (2007) 603-626.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Alice Pestana, becaria de la Junta de Ampliación de Estudios en Portugal», en SÁNCHEZ PASCUA, Felicidad et al. (coords.): *Relaciones internacionales en la Historia de la educación. La JAE (1907-2007)*, Cáceres, SEDHE/Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura, 2007, 103-112.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *Cinco estudios de Ciencias Sociales*, Salamanca, Anthem, 2006, págs. 213.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El alumno como construcción pedagógica», en ESCOLANO, A. (Dir.): *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, FGS, 2006, 99-119.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Don Quijote y la educación de los hijos», en OCA LOZANO, José Manuel (Ed.): *La razón de la sinrazón que a la razón se hace. Lecturas actuales del Quijote*, Burgos, Centro de Estudios de la Lengua, 2006, 109-115.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Reteniendo el latido del pueblo», en PUERTO HERNÁNDEZ, José Luis: *Celebración del mundo, celebración del tiempo. Ritos y creencias sobre la vegetación en las Tierras de Béjar*, Béjar, CEB, 2006, 87-90.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Lectura pedagógica del encuentro de Nicomedes Martín Mateos con el espiritualismo filosófico. Su ensayo «Debajo de los naranjos. En vez de amor, amistad», *Estudios Bejaranos*, Béjar. 10 (2006) 93-122.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Villalobos, Ministro de Instrucción Pública», en FRANCIA, Ignacio; RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, Antonio (coords.): *Sueños de concordia. Filiberto Villalobos y su tiempo histórico*, Salamanca, Caja Duero, 2005, 363-390.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Los manuales de Paidología en España», en GUEREÑA, Jean-Louis; OSSENBACH, Gabriela; POZO, María del Mar (dirs.): *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*, Madrid, UNED, 2005, 179-193.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y MARTÍN FRAILE, Bienvenido: «El mundo de los niños en la España de «El Camarada» (1887-1890)», en DÁVILA, P.; NAYA, L.M. (coords.): *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, San Sebastián, Espacio Universitario, 2005, 226-232.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La Institución Libre de Enseñanza y la Plaza Mayor de Salamanca», *Papeles del Novelty*, Salamanca. 12 (2005) 133-136.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y BONILLA HERNÁNDEZ, José Antonio: *Don Quijote de la Mancha, edición para niños de Dalmau Carles de 1935. Edición facsímil*, Salamanca, Plaza Mayor, 2005, págs. 624+VIII
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y BONILLA HERNÁNDEZ, José Antonio: *El Quijote en la Escuela. Catálogo de la Exposición IV Centenario*, Salamanca, Plaza Mayor de Europa, 2005, págs. 107.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Nicolás Escanilla autor de un manual de Historia de la Educación», en UNIVERSIDAD DE MURCIA: *Homenaje al profesor Alfonso Capitán*, Murcia, Universidad de Murcia, 2005, 247-266.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La formación de maestros en la España de la Restauración (1875-1900). La Escuela Normal que conoció Gabriel y Galán», *Salamanca. Revista de Estudios*, 52 (2005) 105-128.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La filosofía de la historia en una propuesta de pedagogía política de Nicomedes Martín Mateos. A propósito de su ensayo «Sueño político sobre las consecuencias de la Guerra de África», *Estudios Bejaranos*, Béjar, 9 (2005) 79-98.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Lugares e instrumentos de la investigación y la enseñanza de la Historia de la Educación en España», *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 12 (2005) 291-302.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Estudiantes de los siglos XIX y XX. Aspectos sociales», en RODRÍGUEZ-SAN PEDRO BEZARES, Luis Enrique (coord.): *Historia de la Universidad de Salamanca, Vol II: Estructuras y flujos*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2004, 691-704.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Velada educativa en el Seminario de San Cayetano de Ciudad Rodrigo (1916)», en AYUNTAMIENTO DE CIUDAD RODRIGO: *El libro del Carnaval 2004*, Ciudad Rodrigo, Ayuntamiento de Ciudad Rodrigo, 2004, 363-366.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Regeneracionismo y escuela en la prensa republicana de Béjar, El Combate. (1907-1911)», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *Periodismo, cultura y educación en Béjar. Siglo XX*, Béjar, CEB, 2004, 137-151.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La participación de los agentes sociales en la escuela: perspectiva histórica y actualidad», *Trabajadores de la Enseñanza*, 252 (2004) III-IX.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Merecido homenaje a reconocidos bejaranos», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *Periodismo, cultura y educación en Béjar. Siglo XX*, Béjar, CEB, 2004, 11-29.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El Padre Cámara y la educación popular», en ORCASITAS, Miguel Ángel (coord.): *El P. Cámara y Salamanca. Homenaje de La Ciudad de Dios a su fundador y primer director*, San Lorenzo de El Escorial, Ediciones Escorialenses, 2004, 131-174.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Gabriel y Galán, maestro y poeta, y su relación con Béjar», *Estudios Bejaranos*, Béjar. 8 (2004) 93-101.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y TEJEDOR MARDOMINGO, María: «El escultismo en Castilla y León (1970-1983). Un movimiento de juventud para la socialización y la educación en el tiempo libre», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 22-23 (2003-2004) 139-166.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Conversación con... Enrique López Viguria. Primer Presidente del Consejo de la Juventud de España, 1984-1986», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 22-23 (2003-2004) 553-564.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Las instituciones de estudios locales en Salamanca», en CARASA, Pedro (coord.): *La memoria histórica de Castilla y León. Historiografía castellana en los siglos XIX y XX*, Valladolid, Junta de Castilla y León, 2003, 135-147.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La educación en Castilla y León. Enseñanzas del pasado y retos para el nuevo siglo», en CONSEJO ESCOLAR DE CASTILLA Y LEÓN: *Memoria del —. Curso 2000-2001*, Valladolid, Junta de Castilla y León-Consejo Escolar de Castilla y León, 2003, 111-118.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Primer informe del sistema educativo de Castilla y León», en CONSEJO ESCOLAR DE CASTILLA Y LEÓN: *Informe sobre la situación del sistema educativo en Castilla y León*, Valladolid, Junta de Castilla y León, 2003, 11-14.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Museos pedagógicos y exposiciones educativas en España en los inicios del siglo XXI», en PEÑA SAAVEDRA, Vicente (coord.): *I Foro Ibérico de museísmo pedagógico. O museísmo pedagógico en España y Portugal. Itinerarios, experiencias y perspectivas. Actas*, Santiago de Compostela, MUPEGA-Conselleria de Educación e Ordenación universitaria da Xunta de Galicia, 2003, 117-180.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Veinticinco años de Pedagogía en la Universidad de Salamanca (1974-2000). Configuración institucional y régimen docente», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (ed.): *Pedagogía para el siglo XXI. 25 años de Pedagogía en la Universidad de Salamanca*, Salamanca, Anthema, 2003, 9-64.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *Pedagogía para el siglo XXI. 25 años de Pedagogía en la Universidad de Salamanca*, Salamanca, Anthema, 2003, págs.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La Universidad de Salamanca en la posguerra (1939-1945)», en VVAA.: *Aulas y saberes. VI Congreso Internacional de Historia de las Universidades Hispánicas*, Valencia, Universidad de Valencia, 2003, 541-572.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Imágenes escolares de Portugal en la España del liberalismo (1812-1936). Encuentros y distancias», *Eixo Atlántico. Revista de pensamento. «La mirada del otro». Para una historia de la educación en la Península Ibérica*, 4 (2003) 53-82.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La educación del niño obrero según el maestro de Ledesma (1897)», *Papeles Novelty*, Salamanca. 9 (2003) 145-162.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Béjar en los manuales escolares españoles (1838-1936)», *Estudios Bejaranos*, Béjar. 7 (2003) 105-112.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Inmigración y educación. La intervención de la comunidad educativa», en CONSEJO ESCOLAR DE CASTILLA Y LEÓN: *Inmigración y educación. La intervención de la comunidad educativa. XIV Encuentros de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado*, Valladolid, Junta de Castilla y León, 2003, 23-26.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Tiempos de reformas educativas», *Los papeles del Mateo. 25 aniversario*, Salamanca. Número Extraordinario (2003) 50-55.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Perspectiva histórica de la participación escolar en España», en CONSEJO ESCOLAR DE CASTILLA Y LEÓN: *Participar, y cómo, en la educación. Esa es la cuestión. I Curso de Verano 2001 del Consejo Escolar de Castilla y León*, Valladolid, Junta de Castilla y León, 2002, 105-128.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La educación en el semanario de Béjar «La Lucha. (1910). Publicación republicano socialista», en AGRUPACIÓN SOCIALISTA BEJARANA: *Socialismo en Béjar. Primer centenario de la Agrupación Socialista Bejarana, 1902-2002*, Béjar, Agrupación Socialista Bejarana, 2002, 173-178.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El mirobrigense Nicolás Escanilla, pedagogo en el siglo XX», en AYUNTAMIENTO DE CIUDAD RODRIGO: *El libro de Carnaval 2002, Ciudad Rodrigo*, Ayuntamiento de Ciudad Rodrigo, 2002, 335-338.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Igualdad y libertad en la escuela de la Europa del Sur. Retos para el nuevo siglo», en ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFESSORES: *Reinventar a igualdade e a liberdade na escola*, Castelo Branco (Portugal), Associação Nacional de Profesores, 2002, 61-73.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Continuidad y ruptura en la universidad española del siglo XX», en VACA, Ángel (ed.): *Educación y transmisión de conocimientos en la historia*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2002, 285-322.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Contribución del Seminario de Ciudad Rodrigo a la educación durante el siglo XIX», en VVAA.: *Congreso de Historia de la Diócesis de Ciudad Rodrigo*, Ciudad Rodrigo, Diócesis de Ciudad Rodrigo, 2002, 771-781.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La Universidad de Salamanca contra Marruecos. Suscripción patriótica de un buque de guerra», *Papeles Novelty*, Salamanca. 7 (2002) 133-138.
- ESCOLANO BENITO, Agustín y HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, págs. 516.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Etnografía e historia material de la escuela», en ESCOLANO BENITO, Agustín y HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coords.): *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, 227-246.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; LECUONA, M. del Pino y VEGA GIL, Leoncio (eds.): *La educación y el medio ambiente natural y humano*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2002, págs. 369.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La educación ambiental y el pueblo escuela Abioncillo de Calatañazor (1983-2001)», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; LECUONA, M. del Pino y VEGA GIL, Leoncio (eds.): *La educación y el medio ambiente natural y humano*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2002, 229-236.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La LOCE a debate», en VVAA.: *La calidad en la enseñanza. La LOCE a debate*, Zaragoza, Consejo Escolar de Aragón, 2002, 87-90.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Adolfo Maíllo, inspector de primera enseñanza en la República y en la Guerra Civil, 1931-1939», en TIANA, Alejandro; JUAN BORROY, Víctor Manuel (eds.): *Santiago Hernández Ruiz y la educación de su tiempo (1901-1988). Miradas desde un centenario*, Zaragoza, Diputación Provincial de Zaragoza, 2002, 133-163.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Del Decreto Pidal al primer rectorado de Unamuno, 1845-1900», en RODRÍGUEZ SAN PEDRO BEZARES, Luis Enrique (coord.): *Historia de la Universidad de Salamanca. Vol. I. Trayectoria y vinculaciones*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2002, 239-262.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Entre las resistencias al cambio y la universidad deseada, 1900-1936», en RODRÍGUEZ SAN PEDRO BEZARES, Luis Enrique (coord.): *Historia de la Universidad de Salamanca. Vol. I. Trayectoria y vinculaciones*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2002, 283-312.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Filosofía, Ciencia y Tecnología en el discurso de don Nicomedes Martín Mateos al inaugurar la Escuela Industrial de Béjar (1852)», *Estudios Bejaranos*, Béjar. 6 (2002) 55-62.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Ni héroe, ni villano. El educador de un nuevo ethos mundial», en CONSEJO ESCOLAR DE CASTILLA Y LEÓN: *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*, Valladolid, Junta de Castilla y León, 2002, 13-17.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «A Dios gracias, África empieza en los Pirineos». La negación de Europa en los manuales escolares de la España de posguerra (1939-1945)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20 (2001) 369-392.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *Maestros y escuelas en la Salamanca contemporánea*, Salamanca, Hespérides, 2001, págs. 176.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Maestros, inspectores y pedagogos en el exilio español de 1939», en BALCELLS, José María; PÉREZ BOWIE, José Antonio (eds.): *El exilio cultural de la Guerra Civil (1936-1939)*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2001, 95-109.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Sobre la bula pedagógica en la Universidad», en LEÓN GUEVARA, Judith: *La Unidad de Producción de Conocimiento, una mediación pedagógica para la formación en educación superior*, Bogotá (Colombia), Colombia S.A., 2001, 11-20.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El Consejo Escolar en la política educativa de las Comunidades Autónomas de España», en ESPEJO VILLAR, Belén (coord.): *Políticas educativas para el nuevo siglo*, Salamanca, Hespérides, 2001, 185-201.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Una escuela de estuco en Ciudad Rodrigo a finales del siglo XVIII», en *Ciudad Rodrigo. Carnaval 2001*, Ciudad Rodrigo, Ayuntamiento de Ciudad Rodrigo, 2001, 295-298.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Génesis histórica de la actividad profesional de la inspección de educación y su prospectiva en el marco del sistema educativo castellano leonés», en RODRIGO BARANDA, José (coord.): *VI Jornadas de Inspectores de Educación de Castilla y León*, Burgos, ADIDE y Junta de Castilla y León, 2001, 29-49.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Escuela primaria y cultura popular en Salamanca (1834-1868)», en ROBLEDO, Ricardo (coord.): *Historia de Salamanca. IV. Siglo XIX*, Salamanca, Centro de Estudios Salmantinos, 2001, 491-521.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Una escuela de calidad en el horizonte», en CONSEJO ESCOLAR DE CASTILLA Y LEÓN: *La calidad educativa. Algunas experiencias*, Valladolid, Consejo Escolar de Castilla y León, 2001, 13-16.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Sobre la historia de Portugal que contaron a nuestros abuelos», *Papeles Novely*, Salamanca, 6 (2001) 63-67.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Claves de la universidad en la España del siglo XX», en MORALES MOYA, Antonio (coord.): *El Estado y los ciudadanos*, Madrid, España Nuevo Milenio, 2001, 131-156.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Don Juan García Nieto y la Universidad de Salamanca», *Estudios Bejaranos*, Béjar, 5 (2001) 97-104.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (ed.): *Cuestiones actuales de filosofía y pedagogía*, Salamanca, Hespérides, 2001, págs. 344.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Filosofía circa pedagogía», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *Cuestiones actuales de filosofía y pedagogía*, Salamanca, Hespérides, 2001, 9-13.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Castilla y León en el imaginario escolar de Portugal», en *I Congreso de la Sociedad Castellano Leonesa de Historia de la Educación. La imagen de castilla y león en el curriculum educativo. Resumen de comunicaciones*, Salamanca, Sociedad Castellano Leonesa de Historia de la Educación, 2001, 17-19.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La pedagogía histórica de Nicolás Escanilla», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María.: *Cuestiones actuales de filosofía y pedagogía*, Salamanca, Hespérides, 2001, 135-146.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Teatro y educación en Béjar», en AYUNTAMIENTO DE BEJAR: *Teatro Cervantes*, Béjar, Ayuntamiento de Béjar, 2001, 13-14.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Presentación», en GIL RODRÍGUEZ, Ángel: *Aproximación a los orígenes y desarrollo de los deportes alpinos en Béjar*, Béjar, Centro de Estudios Bejaranos, 2001, 5-6.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Contestación», en GIL RODRÍGUEZ, Ángel: *Aproximación a los orígenes y desarrollo de los deportes alpinos en Béjar*, Béjar, Centro de Estudios Bejaranos, 2001, 95-97.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «A escola na Europa do Sul no limiar do século XXI», en ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFESSORES: *A escola e os paradigmas da mudança*, Castelo Branco, RVJ, 2000, 55-75.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *La educación en Ciudad Rodrigo (1834-1900)*, Ciudad Rodrigo, Centro de Estudios Mirobrigenses, 2000, págs. 131.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Paidology manuals in Spain (Abstract)», en *Books and education*, Alcalá de Henares, ISCHE XXII, 2000, 104-104.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Los museos de educación en España», en FERNANDES, Rogerio; FELGUEIRAS, Margarida (orgs.): *A escola primaria: entre a imagem e a memória*, Porto (Portugal), Projecto Museu Vivo da Escola Primaria, 2000, 94-104.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Espacios y tiempos en la universidad de la España del siglo XIX (1845-1898)», en RODRÍGUEZ SAN PEDRO BEZARES, Luis Enrique (ed.): *Las universidades hispánicas: de la monarquía de los Austrias al centralismo liberal. II. Siglos XVIII y XIX*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2000, 217-233.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La escuela rural en la España del siglo XX», *Revista de Educación*, Número Extraordinario (2000) 113-136.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Curioso concurso de belleza, bondad y cultura para las señoritas de Béjar (1911), acompañado de discurso sobre la conveniente educación de la mujer», *Papeles Novely*, Salamanca. 4 (2000) 23-28.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Discurso pronunciado el 18 de febrero de 2000 en la constitución del Consejo Escolar de Castilla y León», en CONSEJO ESCOLAR DE CASTILLA Y LEÓN: *Normativa del Consejo Escolar*, Valladolid, Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, 2000, 7-10.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Algo sobre escuela pública y privada», *Aula. Revista de enseñanza e investigación educativa*, 11 (1999) 17-18.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La instrucción del pueblo es el manantial inagotable de bienes». Burguesía liberal y escuela primaria en Ávila (1834-1868)», *Aula. Revista de enseñanza e investigación educativa*, 11 (1999) 19-53.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Santuario de la ciencia para la pobreza del pueblo. El Seminario Diocesano de Salamanca (1874-1900)», en BONILLA, José Antonio; BARRIENTOS, José (coords.): *Estudios históricos salmantinos. Homenaje al P. Benigno Hernández Montes*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1999, 179-222.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La recepción de la pedagogía portuguesa en España, 1875-1931», en ESTEBAN DE VEGA, Mariano; MORALES MOYA, Antonio (eds.): *Los fines de siglo en España y Portugal*, Jaén, Universidad de Jaén, 1999, 241-283.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Implantación del sistema escolar en Castilla y León. Impulso de la primaria, nacimiento de la segunda enseñanza y reformas en la universidad (1834-1868)», en VEGA GIL, Leoncio (coord.): *Pablo Montesino y la modernización educativa en España*, Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo, 1998, 37-55.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La Escuela Normal de Ávila en el origen del sistema liberal de educación (1843-1868)», en VEGA GIL, Leoncio (coord.): *Pablo Montesino y la modernización educativa en España*, Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo, 1998, 143-164.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La escuela y la educación popular en la España de principios del siglo XX» en colaboración con Francisco de Luis Martín», en MORALES MOYA,

- A. (coord.): *Los 98 Ibéricos y el mar. Tomo II. La cultura en la Península Ibérica*, Madrid, Sociedad Estatal Lisboa '98, 1998, 231-262.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Legitimación internacional del régimen de Franco en la Universidad de Salamanca (1936-1953)», en X COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: *La Universidad en el siglo XX. España e Iberoamérica*, Murcia, Sociedad Española de Historia de la Educación-Dpto. de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, 1998, 181-187.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Alice Pestana, embajadora de la educación portuguesa en España», en VARIOS: *Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes*, Coimbra (Portugal), Universidade de Coimbra, 1998, 265-272.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La humilde escuela primaria en la Salamanca de Unamuno (1891-1936)», en VARIOS: *El tiempo de Miguel de Unamuno y Salamanca*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1998, 224-267.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La pedagogía de la Universidad Liberal. Salamanca (1845-1868)», en GUEREÑA, Jean Louis; FELL, Eve-Marie (éds.): *L'Université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen Age à nos jours II. Enjeux, contenus, images*, Tours (Francia), Publications de l'Université de Tours, 1998, 363-378.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La escuela primaria en Salamanca durante el primer rectorado de Unamuno», *Salamanca. Revista de Estudios*, 41 (1998) 125-149.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «L'université dans l'Espagne contemporaine (1812-1983)», *Histoire de l'Éducation*, Paris. 78 (1998) 31-56.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La recepción de la pedagogía portuguesa en España (1875-1931)», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 17 (1998) 289-317.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; VEGA GIL, Leoncio; CEREZO MANRIQUE, Juan Francisco y MARTÍN FRAILE, Bienvenido: «Protección a la infancia y educación en Castilla y León (1900-1930)», *Aula. Revista de enseñanza e investigación educativa*, 10 (1998) 221-252.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Antecedentes y desarrollo histórico de la animación sociocultural en España», en TRILLA, Jaume (coord.): *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, Barcelona, Ariel, 1998, 61-80.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *Educación médica, regeneración social y educación especial en la obra de Eloy Bejarano (1855-1917)*, Béjar, Centro de Estudios Bejaranos, 1997, págs. 74.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El libro escolar como instrumento pedagógico», en ESCOLANO, A. (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Pirámide, 1997, 123-148.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La etnografía escolar, entre el corazón y la razón», *Vela Mayor. Revista de Anaya*, Madrid. 11 (1997) 43-51.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Colaboración científica en Historia de la Educación entre España y Portugal», en ESCOLANO, A.; FERNANDES, R. (edits.): *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*, Zamora, Fundación Rei Afonso Henriques, 1997, 297-304.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Jóvenes obreros cristianos versus satánicas influencias socialistas». La educación del obrero en el Protectorado de Industriales Jóvenes de Salamanca (1879-1902)», *Revista de Ciencias de la Educación*, 172 (1997) 317-335.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La Universidad en España, del Antiguo Régimen a la LRU (1983). Hitos y cuestiones destacadas», *Aula. Revista de enseñanza e investigación educativa*, 9 (1997) 19-44.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Navegando en la escuela del Antiguo Régimen», en Prólogo a LORENZO PINAR, Francisco Javier: *La educación en Zamora y Toro durante la Edad Moderna. Primeras letras y estudios de gramática*, Zamora, Semuret, 1997, 15-17.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Un exponente de la pedagogía española en el exilio: Herminio Almendros y la educación en Cuba», *Revista de Educación*, 309 (1996) 217-237.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La Paidología en España a principios del siglo xx. Emergencia de una disciplina», en IX COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACION: *El Currículum: Historia de una mediación social y cultural*, Granada, Osuna, 1996, 79-88.
- BONILLA HERNÁNDEZ, José Antonio; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y MARTÍN MARTÍN, José Luis: *Historia de Salamanca*, Salamanca, Gruposa, 1996, págs. 239.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «De niños traviesos e indolentes para el estudio, a jóvenes modelos de juicio y aplicación. El nacimiento de la segunda enseñanza en Ávila (1834-1868)», *Aula. Revista de enseñanza e investigaciones educativas*, 8 (1996) 45-75.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La escuela desde Castilla», en Prólogo a NIETO PINO, Alberto.: *La enseñanza primaria en Valladolid, 1900-1931*, Valladolid, Ayuntamiento de Valladolid, 11-15.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El debate sobre la Universidad en torno a la Ley Moyano», en VEGA GIL, Leoncio (coord.): *Moderantismo y educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano*, Zamora, Instituto Florián de Ocampo, 1995, 109-125.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La educación física en la ILE (resumen)», en GARCIA BLANCO, Saúl: *Simposium de Historia de la Educación física*, Salamanca, Servicio de Educación Física de la Universidad de Salamanca, 1995, 37-39.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El Colegio Científico de la Universidad de Salamanca», *Aula. Revista de enseñanza e investigación educativa*, 7 (1995) 3-26.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La educación primaria en Castilla y León», en DELGADO, B. (dir.): *Historia de la Educación en España y América. La educación en la España Contemporánea (1789-1975)*, Madrid, Fundación Santa María-Edic. Morata, 1994, 760-763.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La educación de los Duques de Béjar. A propósito de «El Bosque» (1567)», en DOMÍNGUEZ GARRIDO, Urbano; MUÑOZ DOMÍNGUEZ, José (coords.): *El Bosque y las villas de recreo en el Renacimiento*, Béjar, Centro de Estudios Bejaranos, 1994, 71-77.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El filósofo de los huertos. Nicomedes Martín Mateos. Comentario al opúsculo «El ruiseñor de la Fuente Honda», *Estudios Bejaranos*, Béjar. 1 (1994) 29-44.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Espacios escolares, contenidos, manuales y métodos de enseñanza», en GUEREÑA, J.L. et al. (eds.): *Historia de la Educación en España. Diez años de investigación, 1983-1993*, Madrid, CIDE, 1994, 191-214.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La Universidad de Valladolid. Siglo XVI», en DELGADO, B. (dir.): *Historia de la Educación en España y América. La educación en la España Moderna (siglos XVI-XVIII)*, Madrid, Fundación Santa María-Edic. Morata, 1993, 279-282.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La Universidad de Valladolid. Siglo XVII», en DELGADO, B. (dir.): *Historia de la Educación en España y América. La educación en la España Moderna (siglos XVI-XVIII)*, Madrid, Fundación Santa María-Edic. Morata, 1993, 559-562.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La Universidad de Valladolid. Siglo XVIII», en DELGADO, B. (dir.): *Historia de la Educación en España y América. La educación en la España Moderna (siglos XVI-XVIII)*, Madrid, Fundación Santa María-Edic. Morata, 1993, 831-834.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La Universidad de Salamanca. Siglo XVIII», en DELGADO, B. (dir.): *Historia de la Educación en España y América. La educación en la España Moderna (siglos XVI-XVIII)*, Madrid, Fundación Santa María-Edic. Morata, 1993, 822-825.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Juicio al maestro de Zamora en la Universidad. Siglo XIX», en VVAA.: *I Congreso de Historia de Zamora*, Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo, 1993, 443-452.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Las exposiciones pedagógicas y la historia material de la educación», en VII COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACION: *Educación y europeísmo. De Vives a Comenio*, Málaga, Universidad de Málaga, 1993, 321-332.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Ocio y educación en la historia», en VVAA.: *Espai i temps d'oci a la Historia. XI Jornades d'Estudis Històrics Locals*, Palma de Mallorca, UIB-Centre d'Estudis Balearics, 1993, 11-22.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *Bibliografía pedagógica de Castilla y León (1808-1936)*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1993. Edición en microfichas.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *La escuela primaria en Castilla y León. Estudios históricos*, Salamanca, Amarú, 1993, págs. 231.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El nacimiento del sistema escolar en Salamanca (1838-1868)», en VVAA.: *I Congreso de Historia de Salamanca*, Salamanca, Diputación Provincial de Salamanca, 1992, 49-56.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El pensamiento pedagógico de Nicomedes Martín Mateos», en HEREDIA SORIANO, A. (edit.): *Exilios filosóficos de España. Actas del VII Seminario de Historia de la Filosofía Española e Iberoamericana*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1992, 245-253.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Alfabetización y sociedad en la revolución liberal española», en ESCOLANO, A. (dir.): *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Madrid, FGSR, 1992, 69-89.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La Escuela de Artes y Oficios de Salamanca en su primera trayectoria (1879-1902)», en *Salamanca y su proyección en el mundo*, Salamanca, Diputación Provincial de Salamanca, 1992, 577-593.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Casinos, Círculos, Sociedades y la cultura en Béjar a finales del siglo XIX», en CASINO OBRERO DE BEJAR: *25 años de concurso literario Casino Obrero de Béjar*, Béjar, Casino Obrero-Caja Salamanca, 1992, 153-158.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Influencias europeas en las propuestas educativas de la Primera Internacional en España», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 11 (1992) 205-230.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La educación social en los movimientos juveniles», *Cuadernos de Realidades Sociales*, 37-38 (1991) 141-147.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular y la escuela en la Europa Comunitaria», en VVAA: *Dossier del 17 Congreso del MCEP*. Salamanca, 1990, Salamanca, MCEP, 1991, 3-5.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; ESCOLANO, Agustín; JIMÉNEZ, Alfredo y VEGA GIL, Leoncio: «Las ciencias sociales en el currículum. Perspectiva comparativista europea: los casos de Francia, Italia, Alemania y Reino Unido», en VVAA.: *Espacio y sociedad en el ámbito autonómico. Actas de las I Jornadas sobre los currícula de Ciencias Sociales en las Comunidades Autónomas*, Valladolid, Junta de Castilla y León, 1991, 353-374.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y BONILLA HERNÁNDEZ, José Antonio: *¿Conoces el Archivo de la Diputación?*, Salamanca, Diputación Provincial de Salamanca, 1991.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *Don Nicomedes Martín Mateos. Antología de textos breves*, Béjar, Caja Salamanca, 1990, págs. 292.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *Cien años de escuela en España (1875-1975), Catálogo de la exposición*. Salamanca, Diputación de Salamanca, 1990, págs. 117.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Historia de la Universidad de Salamanca. Aspectos sociales. 2. La etapa contemporánea», en FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Manuel et al. (eds.): *La Universidad de Salamanca. II. Docencia e investigación*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1990, 519-529.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El pensamiento pedagógico de Nicomedes Martín Mateos. Resumen», en *Resúmenes de comunicaciones del VII Seminario de Historia de la Filosofía Española e Iberoamericana*, Salamanca, Departamento de Filosofía de la Universidad de Salamanca, 1990, 13-14.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La educación de la mujer en la Primera Internacional en España (1869-1881)», en VI COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACION: *Mujer y educación en España (1868-1975)*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago, 1990, 185-193.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y VEGA GIL, Leoncio: «Vigilar y castigar en la Escuela Normal. La disciplina y la formación de maestros en la España del siglo XIX», *Revista de Ciencias de la Educación*, 142 (1990) 173-179.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Breve crónica del primer congreso de historia de Salamanca», *Revista de Información Cultural de la Asociación de Amigos del Museo de Salamanca*, 1 (1990) 19-19.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Burguesía liberal y educación popular en la España interior. Las Escuelas de Artes y Oficios en la Restauración», en COLOQUIO HISPANO

- FRANCES: *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX y XX*, Madrid, Casa Velásquez, 1990, 241-251.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La Universidad de Salamanca. De la Ley Moyano al siglo XX», en FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Manuel et al. (eds.): *La Universidad de Salamanca. I. Historia y proyecciones*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1989, 203-227.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Franquismo y educación. Selección bibliográfica de trabajos publicados a partir de 1975», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 8 (1989) 335-342.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El declinar de la Sociedad Económica y la cultura en Béjar en los inicios del siglo XX», en GRUPO CULTURAL SAN GIL: *Semblanzas bejaranas y ecos de su comarca*, Béjar, Grupo Cultural San Gil, 1988, 169-174.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Absolutismo, liberalismo y educación en Ávila (1813-1833)», *Cuadernos Abulenses*, Ávila, 9 (1988) 25-60.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La Universidad Hispanoamericana. Un proyecto de principios de siglo», en *Historia de las relaciones educativas entre España y América*, Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla, 1988, 401-407.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Ofensiva escolar de la Iglesia en Ávila (1897-1931)», en CIREMIA: *Ecole et Eglise en Espagne et en Amerique Latine. Aspects ideologiques et institutionels. Actes du Colloque de Tours (4-6 decembre 1987)*, Tours (Francia), Université de Tours, 1988, 245-264.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La diáspora de la Institución Libre de Enseñanza en España. Su primera incidencia en Salamanca», *Boletín de Historia de la Educación*, 12-13 (1987) 29-36.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Un significado ejemplo de depuración cultural: Claudio Sánchez Albornoz. Moción, de 1937, de los Concejales del Ayuntamiento de Ávila solicitando sea retirado a Don Claudio Sánchez Albornoz el título de Hijo Adoptivo de la ciudad de Ávila», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 6 (1987) 392-395.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Un discurso sobre la Universidad en la academia estudiantil «Santo Tomás de Aquino» de Salamanca (1898)», *Salamanca. Revista Provincial de Estudios*, 24-25 (1987) 147-154.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Presencia catalana en la Escuela de Artes y Oficios de Béjar a fines del XIX», *Full Informatiu dels Jornades d'Historia de l'Educació als Països Catalans*, (1987) 77-80.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Perspectivas de la Universidad en Castilla y León», en *La Universidad hoy en un contexto internacional. Actas del III Congreso Nacional de Educación Comparada*, Málaga, Universidad de Málaga, 1987, 436-444.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Lázaro Ralero y la educación en Salamanca (1841-1857)», en *Tribuna de Educación de Adultos Lázaro Ralero*, Salamanca, Departamento de Cultura de la Diputación de Salamanca, 1986, 11-15.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Los alumnos de segunda enseñanza en el siglo XIX», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 5 (1986) 251-274.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Juventud y educación. Reflexiones desde la historia y el presente», *Studia Paedagogica*, 17-18 (1986) 33-46.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El sistema educativo liberal y la formación de maestros. Origen y primer desarrollo de la Escuela Normal de Salamanca (1842-1868)», *Studia Historica*, 4 (1986) 7-32.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Catolicismo social y educación. Sus inicios en Ávila», en IV COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACION EN ESPAÑA: *Iglesia y educación en España. Perspectivas históricas*, Palma de Mallorca, UIBalears, 1986, 182-194.
- CIEZA, J. A.; GARCÍA CRESPO, C.; GARCÍA DEL DUJO, A.; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, A. y VEGA GIL, L.: «Prensa y educación en la España de la Ilustración. «El Semanario Erudito de Salamanca» (1793-1798)», en *Sociedad, ideología y educación en la España contemporánea*, Salamanca, ICE. Universidad de Salamanca, 1985, 139-149.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Anarquismo y educación», en ESCOLANO, A. (dir.): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación II*, Madrid, Anaya, 1985, 10-11.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Anarquismo y educación (España)», en ESCOLANO, A. (dir.): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación II*, Madrid, Anaya, 1985, 11-12.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Baden Powell», en ESCOLANO, A. (dir.): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación II*, Madrid, Anaya, 1985, 18-18.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Blonskij», en ESCOLANO, A. (dir.): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación II*, Madrid, Anaya, 1985, 32-33.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Complejos (Sistema)», en ESCOLANO, A. (dir.): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación II*, Madrid, Anaya, 1985, 60-61.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Escultismo y educación», en ESCOLANO, A. (dir.): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación II*, Madrid, Anaya, 1985, 130-131.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Fourier», en ESCOLANO, A. (dir.): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación II*, Madrid, Anaya, 1985, 147-148.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Korolev», en ESCOLANO, A. (dir.): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación II*, Madrid, Anaya, 1985, 201-202.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Krupskaia», en ESCOLANO, A. (dir.): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación II*, Madrid, Anaya, 1985, 203-204.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Lunacharsky», en ESCOLANO, A. (dir.): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación II*, Madrid, Anaya, 1985, 217-217.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Makarenko», en ESCOLANO, A. (dir.): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación II*, Madrid, Anaya, 1985, 223-224.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Owen», en ESCOLANO, A. (dir.): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación II*, Madrid, Anaya, 1985, 272-273.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Ribera y Tarragó», en ESCOLANO, A. (dir.): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación II*, Madrid, Anaya, 1985, 316-316.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Socialdemocracia y educación», en ESCOLANO, A. (dir.): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación II*, Madrid, Anaya, 1985, 341-342.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Socialismo y educación», en ESCOLANO, A. (dir.): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación II*, Madrid, Anaya, 1985, 342-345.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Ushinskii», en ESCOLANO, A. (dir.): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación II*, Madrid, Anaya, 1985, 367-367.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Liberalismo, prensa y educación en España. «La Constancia» (1856)», en RUÍZ BERRIO, Julio (edit.): *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 1985, 57-69.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Información bibliográfica sobre la historia de la educación de las Comunidades Autónomas de España. Castilla y León», *Boletín de Historia de la Educación*, 8-9 (1985) 41-49.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Educación y trabajo en la España del 98. Los casos de Ávila y Salamanca», *Cuadernos Abulenses*, Ávila, 4 (1985) 153-165.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La condición de los estudiantes de Salamanca en el umbral del siglo XX», en ISCHE.: *Higher education and society. Historical perspectives*, Salamanca, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Salamanca, 1985, 336-349.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Education and work in the Spain of '98. An approach from advertisements in the press», en 9th CONGRESS WAER: *Education and work in modern society*, Madrid, OEI, 1985, 191-199.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La educación sexual en el escultismo», *Abogaya. Revista scout y de tiempo libre*, Salamanca. 16 (1985) 19-20.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Literatura de cordel e historia de la educación. Aproximación metodológica», en SISENES JORNADES D'HISTORIA DE L'EDUCACIO ALS PAISOS CATALANS: *Comunicacions*, Barcelona, Lluís Pellicer, 1985, 69-75.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Educación y pluralismo ideológico en la historia», en VIII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA: *Educación y sociedad plural*, Santiago de Compostela, Sociedad Española de Pedagogía, 1985, 169-184.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *Iniciación a la Historia de la Educación de Castilla y León*, Salamanca, ICE. Universidad de Salamanca, 1984, págs. 138.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; GRANDE RODRÍGUEZ, Miguel e INFESTAS GIL, Ángel: *La educación en Castilla y León*, Valladolid, Ámbito, 1984, págs. 192.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Locke», en ESCOLANO, A. (dir.): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación I*, Madrid, Anaya, 1984, 114-117.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Verney», en ESCOLANO, A. (dir.): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación I*, Madrid, Anaya, 1984, 186-186.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Empirismo y educación», en ESCOLANO, A. (dir.): *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación I*, Madrid, Anaya, 1984, 63-64.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Las escuelas de adultos de Castilla y León. Siglo XIX», *Salamanca. Revista de Estudios*, 11-12 (1984) 137-147.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La libertad de enseñanza en la Restauración y su incidencia en la Universidad de Salamanca», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 3 (1984) 109-126.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Factores del desarrollo de las escuelas públicas de párvulos de Salamanca (1844-1874)», *Salamanca. Revista de Estudios*, 14 (1984) 9-15.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Idees sobre metodologia de la recerca historico-educativa en àmbits rurals de l'Espanya contemporània», en *Actes de les Senes Jornades d'Historia de l'Educació als Països Catalans*, Vic, Eumo, 1984, 29-45.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «The Press and education in the Spanish Enlightenment. «The Seminario Erudito de Salamanca» (1793-1798)», en VVAA.: *Education and Enlightenment*, Hannover, Universitat Hannover, 1984, 61-72.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Fomento y sociedad rural en la España del XVIII. Contribución educativa de la Sociedad Económica de Amigos del País de Ciudad Rodrigo (1782-1808)», en III COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACION EN ESPAÑA.: *Educación e Ilustración en España*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1984, 237-244.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *Educación y sociedad en Béjar durante el siglo XIX*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1983, págs. 356.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *La educación en Ledesma en el siglo XIX. Estudio histórico educativo de una realidad rural*, Salamanca, Diputación Provincial de Salamanca, 1983, págs. 100.
- ESCOLANO BENITO, Agustín; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; GARCÍA DEL DUJO, Ángel; SANTOS HERRERO, Castro; INFESTAS GIL, Ángel y PINEDA ARROYO, José María: *La enseñanza superior en Castilla y León (1940-1980)*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1983, págs. 209.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La enseñanza en Salamanca. Notas de actualidad», en GARCÍA ZARZA, Eugenio et al.: *Salamanca ayer y hoy*, Salamanca, Diputación de Salamanca, 1983, 45-55.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Béjar en su historia», *Boletín Informativo de la Diputación de Salamanca*, 18 (1983) 36-41.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Los alumnos de las Escuelas Normales en el siglo XIX», *Cuadernos de realidades sociales*, Madrid. 22 (1983) 51-74.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La historia de la educación de Castilla y León como proyecto. Algunas consideraciones metodológicas», *Revista de Ciencias de la Educación*, 113 (1983) 77-84.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Coeducación y escultismo», *Abogaya. Revista de tiempo libre*, Salamanca. 13 (1983) 4-6.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Pedro Dorado Montero y la educación», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 2 (1983) 217-227.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Economía y educación en Castilla y León. Las Sociedades Económicas de Amigos del País en el siglo XIX», *Salamanca. Revista de Estudios*, 8 (1983) 9-20.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Función social de la escuela rural en Castilla y León. De la Ley Moyano al siglo XX», en *Educación y sociedad. I Jornadas Nacionales de Pedagogía Social y Sociología de la Educación*, Sevilla, ICE. Universidad de Sevilla, 1983, 209-231.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Economy and education in the West of Spain. The Economics Societies of Friends of the Region in the 19th century», en 5TH INTERNATIONAL STANDING CONFERENCE FOR THE HISTORY OF EDUCATION: *Seminar group 1. Education and economic performance*, Oxford (Reino Unido), Westminster Collage, 1983, 79-81.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María.: «La configuración del sistema escolar en las Hurdes Salmantinas», en II COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACION EN ESPAÑA: *Escolarización y sociedad en la España contemporánea (1808-1970)*, Valencia, Dpto. de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia, 1983, 663-677.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Concejo educativo de Castilla y León», *Vida Escolar*, Madrid. 223 (1983) 59-64.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Municipio y educación en Salamanca durante la Restauración (1875-1900)», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 1 (1982) 43-65.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El Colegio de San Rafael de Salamanca (1881-1887)», *Provincia de Salamanca. Revista de Estudios*, 1 (1982) 157-176.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Iglesia y educación en Salamanca a fines del XIX», *Studia Paedagogica*, Salamanca. 10 (1982) 91-96.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La formación de maestros en Salamanca a fines del XIX. Aportación de las Conferencias Pedagógicas», *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid. 111 (1982) 343-348.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La institucionalización de las escuelas de educación de párvulos en Castilla y León», *Provincia de Salamanca. Revista de Estudios*, 5-6 (1982) 183-193.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Boy Scouts, su constitución en Salamanca», *Abogaya. Revista de tiempo libre*, Salamanca. 10-11 (1982) 30-36.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «The institutionalisation of Pre-school education in Western Spain», en VAG, Otto: *Conference papers for the 4th session of the International Standing Conference for the History of Education (Budapest 7-10 september 1982)*, Budapest, Eotvos Loránd University, 1982, 130-140.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y MUÑOZ MICOLAU, Juan Miguel: *El raid. Una técnica para la educación en el tiempo libre*, Salamanca, MSC, 1982.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El pensamiento educativo en Salamanca a finales del XIX», *Cuadernos de Pedagogía*, 81-82 (1982) 51-54.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; GRANDE, Miguel; INFESTAS, Ángel: *Nacionalismo y educación en Castilla y León*, Salamanca, Concejo Educativo, 1982.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; GARCÍA CRESPO, Clementina y GARCÍA DEL DUJO, Ángel: «El pedagogo y la educación permanente de adultos. Problemas curriculares y socioprofesionales», en VII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA: *El profesor. Formación y perfeccionamiento*, Madrid, Escuela Española, 1982, 273-278.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *La educación en Salamanca durante la Restauración (1875-1900)*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1981.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El método de proyectos», *Abogaya. Revista de tiempo libre*, Salamanca. 3 (1981) 21-23.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Noticia histórica del periódico escolar», *Colaboración*, Granada. 24 (1980) 6-8.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La formación de maestros en Salamanca a fines del XIX. Aportación de las Conferencias Pedagógicas (resumen)», en VII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA: *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 1980, 172-173.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La dimensión profesional en los currícula de Ciencias de la Educación (resumen)», en VII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA: *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 1980, 341-342.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «La educación en Castilla-León», *Cuadernos de Pedagogía*, 62 (1980) 45-49.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Una aportación al tiempo libre: el esculatismo», *Colaboración*, Granada. 17 (1979) 8-10.
- ORTEGA ESTEBAN, José y HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *Introducción empírica a las Ciencias de la Educación. Cuaderno de prácticas*, Salamanca, Varona, 1977.



EVA GARCÍA REDONDO es Profesora Contratada Doctora en la Universidad de Salamanca, Facultad de Educación.

Sus líneas de investigación se enmarcan en la Historia de la Educación, la Educación Comparada y la Política Educativa, de las que se derivan numerosas publicaciones, nacionales e internacionales, en artículos de revista y capítulos de libros.

Es miembro del Grupo de Investigación Reconocido de la Universidad de Salamanca de Educación Comparada y Políticas Educativas (ECPES), de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) y de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC).



LEONCIO VEGA GIL. Catedrático de Educación Comparada en la Universidad de Salamanca. Ha sido coordinador de relaciones internacionales de la Facultad de Educación, director del Programa Interuniversitario de la Experiencia, director del departamento de Teoría e Historia de la Educación y miembro del Consejo de Investigación de la USAL. Dirige el GIR Educación Comparada y Políticas Educativas (ECPES).

Director de proyectos de investigación competitivos. Director de 26 tesis doctorales. Entre sus publicaciones cabe destacar 18 libros, 30 capítulos de libros, 5 publicaciones electrónicas y 35 artículos de revista.

El libro que hemos tenido a bien coordinar está dedicado a la figura y la obra de un «universitario ejemplar», como lo es, y siempre lo será, el profesor José María Hernández Díaz, Catedrático de Historia de la Educación de la USAL y docente de la misma durante 45 años. Ha sido posible gracias a la aportación generosa de amigos y compañeros de España, Portugal, Colombia, Italia, Gabón, Francia, México, Brasil, Bélgica, Países Bajos, Chile y Uruguay.

Este es un documento que combina la cultura material y la inmaterial, el afecto y la consideración, lo social y lo académico, lo intelectual y lo universitario, la historia y el futuro, el saber y el saber hacer, el pensamiento y la acción, la entrega y el reconocimiento, las cosas y las no cosas.

En relación con su estructura organizativa, ésta se inicia con las presentaciones, lúcidas y con cierta carga espiritual, de las autoridades académicas (Rector y Director del Departamento) y de los coordinadores. Continúa con la magistral *Última Lectio* del profesor Hernández Díaz sobre el oficio de historiador de la educación en la *universidad postmoderna*. A continuación, hemos incluido el apartado dedicado a las *semblanzas y la academia*; este apartado está lleno de recuerdos, anécdotas, reflexiones, vivencias, experiencias, miradas, etc., con o a causa del homenajeado. También un bloque dedicado a la investigación que hemos denominado *aportaciones científicas* que recoge textos de investigación histórico educativa de distintos compañeros y universitarios, conectados con las temáticas objeto de atención del profesor Hernández Díaz. La estructura se cierra con una recopilación sintética de la voluminosa producción intelectual del compañero y amigo objeto del homenaje.

Este también es un libro social, académico y universitario que pretende *mapear* la trayectoria intelectual, social y pedagógica de un *maestro universitario* que transita por la *universidad deseada*, tanto en términos de memoria como de proyecto.



UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA