

EDITORIAL Y ADVERTENCIA

Conmemora este número extraordinario medio siglo de «pervivencia» de la **revista española de pedagogía**. Toda «conmemoración» en su sentido originario —«commemoro»— se traduce como recordar, evocar, acordarse; y no otra cosa se pretende aquí.

La trilogía verbal anunciada, sin embargo, no es pertrecho suficiente sino inicial para el historiador. El maestro Ortega y Gasset exigía como «tarea última del historiador» la observación (saber ver, saber mirar). Tal ejercicio no es posible —añadimos por nuestra cuenta— sin un «posicionamiento» y una distancia espacio-temporal, pues, sin perspectiva no hay óptica histórica. El «posicionamiento» pierde o gana eficacia dependiendo del lugar (atalaya) donde el observador (historiador) se instale. Cuando se sabe no sólo ver sino mirar, y se cuenta con el lugar e instrumentos apropiados, el examen de la orografía social, verbigracia, la educación de una época, es posible. Mas si el observador-historiador se ubica en la planicie —en exclusiva visión horizontal— verá, con nitidez cierta, la extensa llanura, el lateral-frontal de la «montaña», no así el resto de sus «caras», ni la orografía de los «valles» posteriores, ni... Indefectiblemente lo *horizontal* no es posible sin su referente antitético lo *vertical*. Sólo así es posible que el historiador efectúe su itinerario, que inicia como espectador (ver) para instalarse como observador (examinar), convertirse en actor (vivir) y concluir como relator (narrar).

La orografía social —aludida— con sus accidentes, aun siendo la misma para un determinado «tempus», su historia (exposición comprensiva y efectiva) depende no sólo del «punto de vista» (atalaya) en la que se sitúa el observador-historiador, de los instrumentos que utiliza (métodos y técnicas), sino del paisaje social (normas, códigos y valores).

Cuando el «punto de vista» coincide, en el relato, con la realidad social estamos en la objetividad histórica. El problema radica en cómo llegar a captar la esencia de los hechos; es una cuestión metódica y de «avaloración».

Si no existe coincidencia, el «problema» se agudiza y, o la orografía social empaña el «punto de vista» deslumbrando la retina, o ésta no la alcanza y así la exaltación o la negación aparecen: estamos en la subjetividad histórica.

Optica e instrumentos adecuados a la realidad y su «valor» concluyen en objetividad; la deficiencia o mala aplicación del binomio incide en pura subjetividad. Y sin embargo, la sola constatación de los hechos, sin un atento análisis de sus causas, de su origen e intencionalidad, carecería de la nota sustantiva de toda objetividad histórica: la crítica.

No caen, ciertamente, los historiadores de la educación que cubren este número extraordinario de «conmemoración» en subjetividad. En efecto, todos ellos —con excepciones de juventud— se aproximan al período a estudiar, no sólo con el conocimiento teórico de la realidad sino con la constatación de la vivencia inmediata. El cambio político, la distancia mínima temporal y aun cierto ejercicio de racionalidad histórica, junto a su preparación demostrada, avalan las ideas y opiniones reflexivas del relato, del que cada autor, en definitiva, es responsable.

Dos partes desiguales en extensión, mas necesarias, ocupan las colaboraciones: *Historia y Pensamiento*. Acoge la primera tres trabajos, fruto de seria investigación. En el primero, de algún modo, se evidencia el origen y localización de la prensa pedagógica en nuestro país a través de los distintos períodos y formas de gobierno: democráticas y autoritarias. Apenas cincuenta años de democracia desde la Constitución de 1812 a la de 1931, correspondiendo a los mismos la mayor eclosión de la prensa pedagógica. Obsérvese, sin embargo, que tanto en dictadura como en democracia, pedagogía y política han caminado en perfecto maridaje, con raras desavenencias. Analiza el segundo, uno de los órganos básicos —desde su fundación— de la difusión de las ideas modernas sobre educación en España: la *Revista de Pedagogía* (1922-1936). En efecto, órgano difusor de la Liga Internacional de Educación Nueva, la participación extranjera en la misma es más cualitativa que cuantitativa: 97 autores con 160 artículos frente a 252 hispanos con 708. Todo el entramado de la arquitectura de la *Revista de Pedagogía* desembocará, en el orden técnico que no en el doctrinal, en la *Revista Española de Pedagogía*. quede anotada esta leve inspiración, pues si alguna otra se dio fue por antítesis.

El estudio bibliométrico de los cincuenta años de vida de la **revista española de pedagogía** (tercer artículo) aporta no solo las «ideas creencia» que movieron la publicación, sino las «ideas ciencia»; se traen datos sobre productividad diferencial de los autores, su distribución por temas...; todo ello, «modo objetivo» y ajustado.*

* Al recibir las pruebas de imprenta, hemos de lamentar el óbito de nuestra querida y malograda compañera Rosa Calatayud. Sirva este artículo como póstumo homenaje.

Da cabida la segunda parte (*Pensamiento*) al resto y grueso de los artículos. Ostentan los dos primeros carácter de globalidad expositiva y crítica; manifiesta el resto un análisis pormenorizado y singular de la realidad educativa en sus distintos niveles. El esfuerzo de los autores para adecuarse y cubrir el esquema anunciado es, sin duda, meritorio. El primer estudio —de entre los de carácter de globalidad— trata los «comienzos de la modernidad pedagógica en el franquismo». La cronología de una década sobrada (1951-1964) acoge el trabajo, no exento de sereno juicio y datos estadísticos objetivos. Se examinan los cambios en el sistema escolar; se analizan los comienzos de la modernización pedagógica a través de un triple itinerario: la administración, la Universidad y el Instituto de Pedagogía del C.S.I.C. Pese a todo, la modernización (aspecto técnico) sigue siendo subsidiaria de la formación (aspecto doctrinal).

Hay en el segundo, una serie de reflexiones sobre la orientación política de la educación bajo la denominación de «oscilaciones de la política educativa en los últimos 50 años». Se exponen aquí las incidencias de la política general sobre la política educativa; el influjo de la concepción de un «hombre nuevo» sobre una nueva política de la educación, donde «españolidad» se identifica con «catolicidad», dando lugar a la orientación autoritaria de la educación, al principio de subsidiariedad y a una triple clasificación «tipificada» de escuela: pública, privada y «de la Iglesia». Existe apelación a la documentación y textos justificativos. No se crea, en cualquier caso, que dicha política educativa surge «ex nihilo». Una atenta lectura, tal vez pueda descubrirnos la axiología subyacente en la España que quiso «revivir» el siglo XVI acabando el XX. El hecho es que ya en el siglo XIX se reprodujo el esquema a imitar: cuando se confunde Estado y Sociedad (aquél asume el rol que le corresponde a ésta), el primero se convierte en totalitario generando ideas, leyes y normas e imponiéndolas. No es infrecuente la pirámide axiológica: religión = moral = derecho = política = política-educativa.

Ha existido, históricamente, otro tipo de identificación y de asunción inapropiada: Estado y Gobierno con-fundidos. El partido (gobierno) en el poder gobierna con su programa cual si de un Estado se tratase, sin tener en cuenta el resto de partidos y sus seguidores. La frecuencia de la pirámide de poder suele manifestar este itinerario: política = moral = derecho = política-educativa. A escala y grados diferentes, ambos esquemas pueden dar lugar a formas no compartidas de política de la educación. Los itinerarios de la escuela pública y privada (léase de la Iglesia) con sus avatares axiológicos, organizativos y aún ideológicos, en apropiada exposición cubren, sobre todo, el nivel elemental de la enseñanza.

Los tres artículos restantes con su análisis pormenorizado y singular

de la realidad educativa —en sus distintos niveles— cierran el número conmemorativo.

Desde el viejo Aristóteles y su maestro Platón, el hombre nace libre o esclavo, y sólo el primero tiene derecho de acceso a la cultura; al segundo, le corresponde el deber de trabajar. El *otium* (cultura) y el *negotium* (nec otium-trabajo) se introducen como dogmas en el esquema de la cultura occidental. Platón explicará el «dogma» entendiendo la sociedad cual organismo biológico: En la cabeza (de oro) reside la racionalidad y, por ende, el gobierno prudente de los filósofos; en el pecho (de plata) se ubica el valor, propio del fuerte guerrero defensor; y en los brazos y pies (de hierro), la resistencia y fuerza, propia de labradores, artesanos... cuya *virtus* es la templanza y su función, la producción de alimentos.

La división de la sociedad en clases está consumada con la advertencia manifiesta de que los que tienen derecho de acceso a la cultura y enseñanza. Ni siquiera las formas de gobierno democráticas se han podido desprender de tal esquema.

La pura denominación «primaria», «secundaria»... no sólo manifiesta orden y jerarquía sino división y barrera.

El artículo «del Bachillerato a la Enseñanza Secundaria (1938-1990)», no es únicamente una explicación convincente, también una constatación confirmada.

El Bachillerato tradicional —escribe su autor— se configura «como barrera académica e instrumento de distinción social y cultural»; y en nuestro país tras 1950, la historia de la enseñanza secundaria «es la historia de la ideación y puesta en práctica de medidas y reformas diversas para preservar el carácter y objetivos del bachillerato tradicional acomodándose a unas nuevas circunstancias y exigencias». Incluso el Bachillerato de cuatro modalidades (Decreto de 29 de noviembre de 1991): Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales y Tecnología, plantea —según el autor— serios interrogantes: ¿cómo integrar o unificar y a la vez diversificar, cómo reconocer la heterogeneidad y pluralidad de los destinatarios sin segregar ni diferenciar socialmente?; o lo que parece más grave, «¿cómo es posible imaginar una sociedad en la que todos los jóvenes permanezcan hasta los 16 años en instituciones académicas... sujetos a una educación y etiquetado sistemático... sin asumir responsabilidades sociales?».

En la vía del *negotium* (trabajo) hay que resaltar el estudio bajo el epígrafe «la formación profesional en España»... Hay en el mismo alusión histórica en torno al origen y devenir de aquella, y exposición analítica minuciosa, pormenorizada, y, a veces, vivencial. Queda manifiesto el méri-

to y la labor, en la dualidad de una crítica (positivo-negativa) de lo que fue, es y debió ser la formación profesional en sus diversas *normativas*. La falta de financiación específica en la ley de 1970, no empaña los esfuerzos por la revitalización de la misma.

El estudio dedicado a la Enseñanza Superior bajo el título «Universidad y Universidades», cierra este número conmemorativo.

Con amplio criterio de objetividad y seria investigación, se analizan «los diferentes modelos de Universidad española en la legislación de 1943 a 1991». Tras anunciar las notas sustantivas del «modelo ideal de Universidad» (servicio público, creación de ciencia, preparación científico-profesional, libertad intelectual, alta calidad), su autora expresa la circunstancia y actividad —a veces comparativamente— del modelo de Universidad estatal franquista; del modelo de Universidad estatal constitucional y de Universidad no estatal (católica) franquista.

No faltan aquí, juicios atinados y oportunos. La conclusión es toda una apelación de inferencia reflexiva: «la Universidad sólo puede salvarse desde sí misma...; los universitarios tienen la última responsabilidad de sí».

Y esto es casi todo. Para una editorial-presentación ya es suficiente. Permítasenos, sin embargo, agradecer a todos los autores su colaboración; sin ella, y contra el tiempo, no hubiera sido posible este número de conmemoración.

La responsabilidad del organigrama de contenidos y de coordinación es sólo nuestra.

León ESTEBAN