

3. CONVERSACIONES
3. Conversations

CONVERSACIÓN CON...
ÁNGELES GALINO CARRILLO
HISTORIADORA DE LA EDUCACIÓN

Talking with... Ángeles Galino Carrillo

Julio RUIZ BERRIO y Consuelo FLECHA GARCÍA
Universidad Complutense y Universidad de Sevilla

Fecha de aceptación de originales: julio de 2007
Biblid. [0212-0267 (2007) 26; 519-538]

CON UNA VIDA LARGA, llena de realizaciones en diferentes ámbitos de actividad, pero muy especialmente en el universitario, Ángeles Galino Carrillo (Barcelona, 17 de agosto 1915) no sólo es la primera persona que obtiene una Cátedra de Historia de la Educación en España, y la primera mujer en ocupar una cátedra universitaria por oposición libre —el nombramiento de Emilia Pardo Bazán en 1916 para una especial del periodo de Doctorado lo fue en virtud de sus méritos literarios—, sino que desde ella ha sabido ser maestra de saber y maestra de vida para sucesivas generaciones de estudiantes y de profesionales de la educación.

Considerada en España como una de las personas más representativas de los estudios de Historia de la Educación, se la reconoce por su buen hacer y por su participación decisiva en el desarrollo de esta disciplina —docencia e investigación—, de su presencia en los planes de estudio de Pedagogía y de las Escuelas Normales, de la ampliación de sus plantillas docentes. Ahora, cuando todas las Facultades de Educación de las universidades españolas disponen ya de una o varias Cátedras de Historia de la Educación, podemos recordar su contribución, de diferentes maneras pero sin duda significativa, al crecimiento experimentado durante los años en que empezaron a



2006

crearse las primeras cátedras; la más importante, apoyando la formación de personas que han ejercido y ejercen la docencia universitaria y que reconocen su magisterio.

De ahí que con la conversación que ha aceptado mantener para su publicación en *Historia de la Educación*, esta revista quiera manifestar su reconocimiento a una trayectoria de dedicación a la enseñanza de esta disciplina, y a líneas de investigación que han abierto nuevos campos teóricos y favorecido la mejora de prácticas educativas. Y lo ha hecho desde planteamientos abiertos a distintas perspectivas en el estudio de cada una de las temáticas, lo que puede comprobarse, por ejemplo, en sus trabajos sobre los pensadores más influyentes de la Ilustración en España. Con rigor científico, exigencia metodológica, destacando las posibilidades que ofrecía a la historia de la educación el detenerse en nuevas fuentes, dando un enfoque a las cuestiones amplio y actualizado, señaló un camino para futuras investigaciones, y se convirtió en referencia de respeto a lo que requiere aplicar las últimas técnicas disponibles en la indagación histórico-pedagógica.

Ha integrado en su compromiso intelectual actividad docente e investigadora, elaboración de análisis e impulso a innovaciones pedagógicas, dirección de centros e instituciones educativas, responsabilidad en la gestión de políticas educativas, iniciativas para la formación del profesorado, e implicación directa en diversas e importantes cuestiones pedagógicas. Actuaciones que desbordan el campo histórico-educativo, pero que tampoco son ajenas a él; las relacionadas con la educación personalizada, la programación y la evaluación educativas, los modelos de formación del profesorado, la condición social de las mujeres, la educación en valores, la educación intercultural, educación y ciudadanía, distintas dimensiones que afectan a la calidad de la enseñanza, etc.

Es autora de numerosos libros y de varios centenares de artículos sobre educación y pedagogía, a los que hay que seguir acudiendo para profundizar en determinados temas; conferenciante en innumerables encuentros científicos y congresos nacionales e internacionales; profesora invitada en numerosas universidades de Asia, América y Europa; Doctora Honoris Causa por las Universidades Santo Tomás de Manila (Filipinas), Comillas (Madrid) y Jaime I (Castellón). Académica de Número de la Real Academia de Doctores, y Académica Correspondiente de la de Ciencias Morales y Políticas.

Ha sido impulsora de ese movimiento de innovación y renovación pedagógica que no ha dejado nunca de ocupar a quienes creen en la educación, y que Ángeles Galino suscitó y alentó en la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, y desde el Ministerio de Educación como Directora General de Enseñanza Media y Profesional primero, como Directora General de Ordenación Educativa después, años en los que se redacta el Libro Blanco de la Educación en España y se elabora y aprueba la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa; desde el CENIDE como Presidenta del Patronato de lo que fue el Centro Nacional para la Investigación y el Desarrollo Educativo; desde el Consejo Nacional de Educación; desde el Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas; desde la Fundación Santa María, y otras entidades.

Todo ello, con el plus de sentido y de significado que siempre ha dado a cada relación personal, a cada circunstancia y a cada acontecimiento; con la voluntad de servicio puesto en tantas causas nobles que nunca la sorprenden ausente; con el estímulo, el apoyo y la ayuda que ha ofrecido a quienes se han acercado a ella en

su tarea profesional. Vocación de educadora y vocación de historiadora, estudiosa de pensamiento abierto y universal, que ha sabido poner a la persona en el centro del proceso educativo.

Una de sus alumnas, profesora de la Universidad Jaime I de Castellón, la recordaba así en el acto de concesión del Doctorado Honoris Causa:

Como profesora, sus clases destacaban por el atractivo en la presentación de los temas históricos, en los que la atención a los hechos, causas, circunstancias y consecuencias, así como a las enseñanzas que se podían extraer del pensamiento de los autores más representativos de las distintas teorías pedagógicas, eran una incitación a la reflexión y a la formación de la conciencia personal e histórica. Con sus exposiciones desarrolló en sus alumnos el gusto por la Historia, y suscitó el interés por la profundización en los temas, la lectura directa de los textos y la toma de postura en torno a las teorías y acontecimientos educativos.

De mi época de alumna recuerdo su gran preparación, su profundo conocimiento de las cuestiones, su amplia cultura y capacidad de situar los hechos educativos en contextos más amplios, su facilidad y brillantez expositiva, su buena disposición en la relación con sus alumnos, y la simpatía y afecto que en ellos generaba.

Buena parte de su alumnado nos sorprendíamos de cómo cuidaba la preparación de las clases, de los contenidos eruditos y actualizados que transmitía, de la renovación del programa que presentaba cada curso, de sus exposiciones claras, sugerentes, entusiastas, de la atención personalizada que nos hacía sentir, de los incentivos que utilizaba para llevarnos a las fuentes de la disciplina, al contacto directo con las obras y a su lectura desde el contexto en el que fueron escritas, pero en diálogo con el presente.

Estos testimonios guardan relación con lo que en otros momentos se ha recordado, que bajo su dirección se elaboraron más de doscientas cincuenta Memorias de Licenciatura y en torno a veinticinco Tesis de Doctorado, en unos años en los que el atractivo por la historia no estaba precisamente vivo entre el alumnado de Pedagogía. Sin embargo, sus clases, los seminarios que organizaba, los cursos de doctorado que impartía, y su misma referencia como investigadora, lograban despertar intereses y ganar voluntades.

Su carrera como profesora universitaria la inicia en 1945 en la Universidad de Madrid, en la que ejerció hasta su jubilación. En 1946 se encarga de dirigir la sección de Historia de la Educación del Instituto de Pedagogía San José de Calasanz —del que fue secretaria— en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Es socia fundadora de la Sociedad Española de Pedagogía en 1949, un año después de la Sociedad Internacional de Estudios e Investigaciones Pedagógicas PAEDAGOGICA, en 1968 del Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, en 1974 de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada, en 1979 de la Internacional Standing Conference for the History of Education, en 1989 de la Sociedad Española de Historia de la Educación, además de pertenecer a la Association Mondiale de Sciences de l'Éducation. Esta presencia en sociedades científicas y los numerosos viajes fuera de España, le permitieron el contacto y las relaciones con profesorado y realidades educativas de otros países, sobre todo de Europa y de América; una mirada y una apertura internacional que a la vuelta difundía, pues la pedagogía que entonces se conocía en España estaba muy necesitada de ese contraste.

La madurez de pensamiento y de acción que sigue acompañando a Ángeles Galino es fruto de la exigencia profesional que siempre ha demostrado; de hecho el paso de cada año por su vida es testigo de alguna nueva contribución suya a ese fecundo y buen hacer en el campo de la Historia de la Educación en particular, y en el de la Educación en general. La observación atenta del presente y de su incidencia en el futuro la llevan a acertar en el interés de los temas que estudia, en la proyección social de los mismos. Un trabajo intelectual que sabe hacer compatible con su habitual naturalidad y su relación cordial y cercana.

Dra. Galino, Vd. es la decana española de los historiadores de la educación, lo que de por sí hace muy interesantes sus opiniones en esta revista. Pero hay algo que les da aún más valor, su condición de maestra de historiadores, ya sea de modo directo o indirecto. Por ello solicitamos de su amabilidad que conteste a unas cuantas preguntas que creemos interesan a nuestros lectores, preocupados por la historia de la Historia de la Educación y/o por su magisterio personal.

Si le parece, podemos empezar por sus años de estudiante en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Vd. misma ha contado alguna vez cómo un día descubrió la gran personalidad de María de Maeztu, al entrar en un aula que vio abarrotada de alumnos. ¿Fue ella su profesora de Historia de la Pedagogía, como se denominaba la asignatura entonces?... Si no fue así, ¿quién le dio clase de tal materia?... ¿Qué recuerdo guarda de esa persona?... ¿Cómo influyó en Vd.?...

Bien. El recuerdo que guardo de María de Maeztu es el de mi primer encuentro con la historia de la educación. Paseando por uno de los corredores del histórico edificio en el que funcionaba la Facultad de Filosofía y Letras, me fijé en una puerta abierta de la que con cierta libertad entraban y salían estudiantes. Al llegar a su altura me asomé, y al observar que era María de Maeztu la profesora que impartía la clase en aquella aula tan concurrida de estudiantes, decidí sentarme en uno de los bancos y escuchar. El tema que estaba explicando trataba sobre la Revolución francesa. Con especial atención fui aprendiendo cómo los planteamientos de ese acontecimiento decisivo en el discurrir histórico, en su opinión hundían sus raíces en valores que pertenecían a la herencia del cristianismo. Éste fue el único contacto con María de Maeztu porque *Historia de la Pedagogía* pertenecía al plan de estudios de la Sección de Pedagogía y lo que yo estudié antes de 1936 fueron asignaturas correspondientes a los Estudios Comunes; esos en los que se adquiriría la buena formación humanista que se había diseñado como base para el paso a cualquiera de las Secciones en las que se dividía la carrera de Filosofía y Letras. Ése fue el encuentro que tuve con aquella mujer de saber y de prestigio que trabajaba para hacer posible eso que tantas mujeres jóvenes de entonces deseábamos: dedicarnos con seriedad al estudio y orientar nuestra vida contando con una formación que nos abriera posibilidades más amplias de presencia en la sociedad. Ella continuaría enseñando historia de la educación en la cátedra de la Universidad de Buenos Aires que ocupó hasta el momento de su jubilación.

Tuve un muy buen profesor de Historia, don Antonio Ballesteros Beretta, esposo de la historiadora doña Mercedes Gaibrois Riaño. Precisamente estando yo en la Facultad, en 1935, se produjo su ingreso en la Academia de la Historia, la

primera mujer que entraba; lo hizo con un discurso sobre «Un episodio en la vida de María de Molina», reina sobre la que publicaría un libro al año siguiente. Especialista en la Baja Edad Media, ella es la autora de la monumental obra *Historia del reinado de Sancho IV de Castilla*, además de otros muchos trabajos, entre los que ahora quiero recordar algunos de los que dedicó a historia de mujeres. Por ejemplo, sobre Sor Ágreda y Felipe IV, sobre varias reinas —Isabel la Católica, María de Hungría, las cuatro esposas de Felipe II, las infantas hijas de Jaime I de Aragón—, y también sobre la presencia de la mujer en la conquista de América. En 1956 participó con una conferencia en el homenaje a la memoria de su amiga María Goyri de Menéndez Pidal.

También fue profesor mío, de Lengua y Literatura, Luis Morales Oliver, un docente muy documentado que tenía la gracia de interesarnos; expresivo, utilizaba la pizarra. Consultábamos una *Antología de la Literatura Española* de varios autores —uno de ellos González Palencia— en donde creo fue la primera vez que leí algo de María de Zayas.

Yo había terminado la carrera de Magisterio en la Escuela Normal de San Sebastián en 1934 y fui a Madrid al comenzar el nuevo curso para preparar el examen preparatorio exigido por la normativa para el ingreso en la Facultad de Filosofía y Letras, con la finalidad de estudiar en la Sección de Pedagogía que, como es bien conocido, se había creado sólo dos años antes, siendo ministro de Instrucción Pública Fernando de los Ríos y decano de la Facultad Manuel García Morente.

Se imaginan que ir a estudiar a Madrid fue para mí, en primer lugar, cumplir un deseo que tenía y que mis padres apoyaron; además, entrar en un círculo de relaciones más amplio, con posibilidades más abiertas; encontrarme en un ambiente en el que se impulsaba la cultura de las mujeres, en el que se nos alejaba del miedo al conocimiento y a la ciencia. Vivía en una Residencia de Universitarias, en la calle La Alameda, y frecuentaba la «Liga Femenina de Orientación y Cultura», en la calle del Carmen 36, dos lugares en los que se contagiaba la ilusión por estudiar y aprender. No me faltaba entusiasmo; leí entonces una carta en la que Pedro Poveda decía a las universitarias: «Me preguntáis ahora qué podéis hacer, vosotras podéis conquistar el mundo, ni más ni menos».

En julio de 1936 me presenté en Madrid a los Cursos de Selección del Magisterio; los que se interrumpieron. Estábamos en el aula esperando a que nos repartieran el examen, y cuando el presidente, el profesor Narciso Aloguín, estaba mostrándonos el sobre que contenía las preguntas, y lo movía, se levantaron varios chicos que se lo quitaron de las manos. Se organizó el jaleo consiguiente, suspendiéndose el examen. Una interrupción inesperada. Hasta 1940 no volví a presentarme.

Cuando retomé los estudios universitarios en 1939 en la misma Facultad de Filosofía y Letras, se había promulgado una normativa que permitía la organización de cursos breves que eximían de la escolaridad para hacer los exámenes, tanto intermedio como final. En mi caso, había cursado ya asignaturas de los estudios comunes de la carrera, y me acogí a ese sistema después de la interrupción obligada, y por la necesidad de comenzar la actividad profesional, examinándome de todas las materias establecidas durante el curso 1939-1940. En la memoria tengo el recuerdo de innumerables exámenes y, en verdad, de no muchos profesores por la rapidez con que transcurrían las clases de una y otra asignatura. La novedad que

el plan de 1932 había introducido de evitar el fraccionamiento arbitrario de los saberes suprimiendo, en lo que fuera posible, el concepto de asignatura, y los exámenes parciales, tuve la ocasión de vivirla con intensidad.

Nos hicieron al final una serie de pruebas orales y escritas, con Tribunal, además de tener que explicar una lección. Aquí conocí a Víctor García Hoz, pues formaba parte de ese Tribunal.

La profesora de Paidología, doña Carmen Gayarre Galbete —que después crearía junto a su marido la Fundación Gil-Gayarre de atención a personas con discapacidad intelectual, todavía funcionando—, y el profesor don Juan Zaragüeta, son a los que más recuerdo. Bueno, también a don Manuel García Morente, a Anselmo Romero Marín, a Francisco Carrillo; tuve más, pero se me han olvidado. En el caso de Zaragüeta, porque con él ya había tenido un contacto puntual al llegar a Madrid desde San Sebastián, ciudad en la que residía mi familia, cuando solicité una beca de estudios y él fue el encargado del examen que teníamos que superar para concederla; yo recibí media beca.

A partir del curso 1945-46 entró Vd. como Profesora Ayudante y Encargada de curso de «Historia de la Pedagogía» e «Historia de la Pedagogía española» en la misma Facultad en que había cursado la carrera de Pedagogía. En aquella España autárquica y de posguerra, según algunas declaraciones suyas, sufrió una «vivencia de orfandad en muchos órdenes». ¿Podría indicarnos cuáles fueron las mayores dificultades para disponer de libros y documentos que permitieran una didáctica moderna de su materia o bien que permitieran llevar adelante las investigaciones pertinentes en el caso de una historiadora?...

Pues sí, en una España donde tantas cosas tenían que ser reconstruidas, donde otras se habían perdido, donde importantes ausencias familiares pesaban sobre mí, no faltaron dificultades junto a posibilidades que indudablemente también se me abrían.

Las mayores dificultades tuvieron que ver con que muchísimas bibliotecas y fondos documentales se habían destruido; faltaban materialmente los recursos historiográficos.

Yo estaba relacionada con personas que me podían enviar algún libro de los que me interesaban desde otros países, bien de Europa, bien desde América, especialmente de Argentina y México.

La falta de libros propios se compensaba con que podía dedicar cierto tiempo a visitar y estudiar en bibliotecas de Madrid: la Nacional, la del Ateneo, la del Museo Pedagógico, cuya biblioteca recogió el Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, y en otra bastante buena biblioteca de una residencia universitaria a la que acudía con frecuencia.

Recuerdo que así como para entrar en la Biblioteca Nacional tenía mi propio carnet, en la del Ateneo, quienes no éramos socios, utilizábamos el de algún socio que nos lo facilitaba. En mi caso, quiero reconocer que durante un tiempo utilizaba el de mi buena amiga María Rosa Vílchez, licenciada en Filología Hispánica, que entonces trabajaba en su tesis doctoral.

En cuanto a planteamientos didácticos modernos para mi materia, partía de experiencias escolares innovadoras, primero como alumna del Liceo Francés de Barcelona y después del Colegio Teresiano de San Sebastián. Entendía el aula

como un lugar de actividad, de aportación de estudiantes y docente, de preguntas y respuestas que sugerían y aclaraban. Y desde luego lo que supuso en este sentido la preparación de mis oposiciones al magisterio, a los cursillos de selección de 1936 — como bien se sabe interrumpidos —, y a las de 1940, con el Curso de Perfeccionamiento que las opositoras aprobadas tenían que realizar. El ambiente en que realicé mis estudios y hasta los mismos temarios de las oposiciones me animaron a leer sobre los principios de las escuelas modernas y a compartir con profesoras en ejercicio sobre las prácticas innovadoras que desarrollaban.

Me estrené como maestra en el Grupo Escolar Zumalacárregui, creado como centro experimental dependiente en régimen de Patronato del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. También me ayudó esta experiencia en la que no carecíamos del todo de una memoria y de unas prácticas anteriores. Cuando en 1945 comencé clases en la Universidad mi planteamiento era poner al grupo de estudiantes en contacto con fuentes bibliográficas; les proporcionaba referencias que, en aquel tiempo, daba por supuesto que las leían. Y sí comprobaba que en general era así.

En cuanto a la investigación, los años en que elaboraba mi tesis de doctorado fueron una buena ocasión de aprendizaje. El trabajo histórico que estaba realizando me daba la posibilidad de seguir aprendiendo, me obligaba a plantearme preguntas para las que no siempre tenía las respuestas adecuadas. Entonces, todavía joven, con menos peligro de sentirme cerca del pasado... La lectura de obras que daban cuenta de investigaciones históricas y la orientación del director del trabajo me fueron guiando en lo que deseaba fuera algo más que conseguir unos resultados eruditos.

Recuerdo que pude utilizar fondos de la Biblioteca del Colegio de San Esteban de Salamanca y consultar en la Biblioteca Nacional numerosos manuscritos sobre temáticas e instituciones de enseñanza en países iberoamericanos. Empecé a interesarme de este modo por los temas de la educación en América; tuve la suerte de acercarme a él a través de unos documentos, los de Salamanca, muy especiales. Y además cuando se creó en la Sección de Pedagogía de Madrid la asignatura de Historia de las Instituciones Educativas en Iberoamérica se me presentó la ocasión y la necesidad de ampliar la consulta a este tipo de fuentes.

Pero si grave fue la ausencia de material bibliográfico, es verdad que mucho más lo fue la orfandad de maestros, por diversas razones. ¿Cómo suplió este vacío personal?... ¿Quizá mediante el contacto con historiadores generales o bien con ilustres pensadores?... Concretamente, ¿cuándo empezó a convencerle el gran filósofo Xavier Zubiri?... ¿Fue el concepto de historia de Zubiri el que le condujo a estimar como fundamental la condición de historicidad en la persona humana?... ¿Qué valor concede a los cursos privados que hizo con el privilegiado alumno de Ortega?

En verdad, mis contactos en aquellos años, más que con historiadores, fueron con pedagogos; el que recuerdo primero es a don Juan Zaragüeta, que había sido profesor de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y después de la Sección de Pedagogía en la Universidad de Madrid. Era de formación tomista, no en vano había estudiado la licenciatura de Filosofía y el doctorado en la Universidad de Lovaina donde la cátedra de Santo Tomás, encomendada al que sería Cardenal

Mercier, gozaba de prestigio y reconocimiento. Él dirigió mi trabajo de tesis —antes se la había dirigido a Víctor García Hoz y a Anselmo Romero Marín— que versó sobre un tema histórico educativo: *Los tratados de educación de príncipes en los siglos XVI y XVII*. Un tema que me sugirió María Díaz-Jiménez, la que fuera Directora de la Escuela Normal de Maestras de Madrid. Y desde luego no creo sentía que con ello traspasaba los límites de su materia, sino más bien que la dimensión histórica también formaba parte de las cuestiones que le ocupaban.

He seguido las obras del maestro Xavier Zubiri —también estudió en la Universidad de Lovaina—, pero no fui alumna suya. Ya en mis años de elaboración de la tesis, cuando en 1944 publicó *Naturaleza, Historia y Dios*, me interesó conocer un libro que era el fruto de su experiencia docente en la universidad. No me fue difícil acoger el pensamiento que en él expresaba. Y ciertamente me ayudó a entrar en una mirada filosófica sobre el hombre, sobre la persona, para mí enriquecedora, lo mismo que sobre la historia; sobre el carácter histórico del ser humano. He leído también otras obras posteriores, algunas póstumas, en las que siempre está abierto a cuestiones humanas; y, precisamente por humanas, con la perspectiva interna de la historicidad y de la trascendencia.

Como becaria del Consejo Superior de Investigaciones Científicas asistí a un curso de Introducción a la Historia de la Psicología y Psicología Experimental, impartido por el profesor Manuel Barbado Viejo (1884-1945).

Recuerdo que nos hizo un recorrido histórico muy detallado sobre esa disciplina, desde los clásicos griegos hasta las escuelas psicológicas de principios del siglo XX, relacionando unas teorías con otras; a él le oí decir que la historia no sólo era maestra de la vida, sino también de la ciencia. Nos introdujo en cuestiones y experiencias relevantes de la psicología experimental.

Sabía mucho y lo explicaba muy bien. Se había formado en Psicología en la Universidad de Berlín, era discípulo de Santiago Ramón y Cajal, tuvo relación epistolar con Freud; era un hombre muy cultivado. Durante su estancia como profesor de Psicología Experimental en la Facultad de Filosofía del *Angelicum* de Roma, había escrito su conocido libro, publicado en 1928 con el título de *Introducción a la Psicología Experimental*; una obra que contaba con ediciones en inglés, en francés y en italiano; en 1943 el CSIC hizo una segunda edición ampliada.

Durante el desarrollo del curso, al que asistíamos el grupo de personas que teníamos beca del CSIC, nos preguntaron la línea de investigación hacia la que pensábamos orientarnos, y mientras, por ejemplo, García Hoz y Fernández Huerta se decidían por la pedagogía experimental, en mi caso manifesté que me atraía más la historia de la educación.

Manuel Barbado trabajaba en el Consejo, en los Institutos Luis Vives y San José de Calasanz, y ocupaba la Cátedra de Psicología Experimental de la Facultad de Filosofía y Letras que, como saben, se acababa de trasladar a ésta desde la de Medicina, donde se había creado años antes.

Era un erudito profesor del que Millán Puelles contaba que en las clases explicaba el sistema nervioso utilizando tizas de colores para dibujarlo en el encerado.

Fueron para mí contactos enriquecedores los que tuve en Alemania, en la Universidad de Bonn. La estancia la realicé poco tiempo después de finalizada la Segunda Guerra Mundial, con una beca del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. La Universidad misma había sufrido un fuerte bombardeo; me impresionó ver cómo los mismos estudiantes, y algunos profesores, estaban



1980

reconstruyendo materialmente el edificio destruido. Tuve la oportunidad de un contacto más cercano con las obras del que había sido catedrático de Historia de la Filosofía de la Universidad de Berlín, Wilhelm Dilthey (1833-1911), de las cuales pude leer por primera vez algunas, y en el caso de otras volver a hacerlo de nuevo, en un contexto social e intelectual que me ofrecía claves distintas de las que tenía en España, y cerca de profesores que cultivaban el recuerdo y el estudio de Dilthey. Respondía así a una de las sugerencias que me habían hecho en el CSIC antes del viaje, conocer a Dilthey, un filósofo interesado por la perspectiva histórica en muchas de sus publicaciones. En el ámbito de la educación, autor de una *Historia de la Pedagogía* —la utilicé especialmente a partir de 1945 como uno de los manuales que me servían para preparar las clases que impartía en la Facultad—, y del libro *Fundamentos de un sistema de Pedagogía*, que en España conocíamos a través de la traducción de Lorenzo Luzuriaga, publicadas en Buenos Aires por la editorial Losada. La *Revista de Pedagogía* había publicado en 1934 un artículo titulado «Sobre la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez general».

Leí con detenimiento varias de sus obras, entre ellas la *Introducción a las ciencias del espíritu*, el ensayo en el que busca fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia. Consulté también la edición francesa *Le monde de l'esprit*. Me llamó la atención su defensa de la necesidad de fundamentar filosóficamente el principio de la escuela histórica y de las correspondientes ciencias particulares; fundamentar los fenómenos históricos, cada uno de ellos, y su preocupación por el hecho de que la ciencia de la sociedad y de la historia, desgajadas de la metafísica, entraran en una nueva servidumbre, la del poder del conocimiento natural.

Por mi dedicación en aquellos años a textos del siglo XVI y XVII me interesó *Hombre y mundo en los siglos XVI y XVII*, en la edición preparada por el estudioso de Dilthey Eugenio Imaz; también *La teoría de las concepciones del mundo*, en la traducción que Julián Marías había hecho para Revista de Occidente; la última obra escrita por Dilthey, en donde aparecía el ideal de lo que él llamaba hombre concluso, el de las concepciones que griegos y romanos habían elaborado a lo largo de los respectivos periodos históricos, en su pensamiento y en su historia, en el arte o en la jurisprudencia.

Con Dilthey me introduce en conceptos importantes de su problemática. En la distinción que marca entre el objeto y el método de estudio de las *ciencias del espíritu*: la realidad histórico social, el método biográfico, y los de las *ciencias naturales*. En cómo las ciencias humanas parten de la realidad histórica y en ellas se involucra, de alguna manera, la experiencia personal del investigador, la vivencia, la expresión, la comprensión —pues para Dilthey cualquier comprensión no es sino comprensión histórica—; su resistencia a que el conocimiento *objetivo*, propio de las ciencias naturales, se impusiera al *subjetivo* de las humanidades.

Me interesó mucho su aportación al tema del progresivo desarrollo de la conciencia histórica, de la importancia de aplicar el punto de vista histórico, evolutivo, al estudio de la trayectoria histórica del hombre, a sus ilimitadas posibilidades, con las implicaciones que esto significa. Él explica cómo ya en el siglo XVIII aparece el planteamiento de que la idea de evolución marca toda la realidad; idea que había de dominar en el siglo XIX. Desde la *Historia natural de la religión* de Hume, pasando por el conocimiento de la evolución de la tierra y de las sucesivas formas de vida, hasta la utilización en todos los campos de esa idea de evolución. Pero claro, así, el concepto de *hombre* se disolvería en las sucesivas repeticiones de este proceso.

Entendí que todo saber debe analizarse a la luz de su historia, también el de las ciencias naturales; que toda idea surge, en cierta manera, de otra anterior, que es su fuente, para lo que Ortega y Gasset utilizaba una expresión que me gusta, «es esencial a toda idea tener fuente y desembocadura».

Lo primero que percibí en conferencias y en discusiones de pasillo fue un mar de interrogantes. Concretamente, en qué consisten las realidades históricas, en cuanto objeto predilecto del pensamiento de Dilthey, qué es lo histórico; y daba la impresión de que en aquel ambiente los problemas que se planteaban con cierta facilidad formaban ese conjunto de interrogantes. Unido a qué son las realidades naturales, de las que se han ocupado con tanto éxito las ciencias naturales.

Contemporáneo de cambios culturales y sociales, en parte testigo del paso entre dos siglos, él había centrado sus reflexiones a partir de su teoría de las concepciones del mundo, cuyo estudio había llevado a cabo profundizando en la problemática de

lo que él denomina conciencia histórica. Pero esta misma conciencia histórica, cuando ahonda en ella, le conduce al descubrimiento de que los cambios que la historia registra sin el apoyo, bien de la metafísica o quizá de algún tipo de pensamiento religioso, conducen al relativismo.

En este sentido hay una frase de Dilthey muy reproducida que expresa los puntos de vista de este momento suyo: «Por las venas del sujeto cognoscente que construyeron Locke, Hume y Kant no circula sangre verdadera, sino el enrarecido jugo de la razón como actividad meramente intelectual». Pero Dilthey no ha dicho ni mucho menos su última palabra, y supera pronto el antikantismo que encierra.

Ferrater Mora, haciéndose eco de los temas fundamentales de la filosofía de Dilthey, señala que la conciencia histórica engendradora de relativismos y, por consiguiente, el mismo relativismo o parcialidad en que se apoya, no ha dado de sí todo lo que tiene que dar. Que Dilthey no es antiintelectual y no trata de suprimir la razón sino el intelectualismo exclusivo; que busca más bien tomar al hombre en su totalidad y en la diversidad de sus fuerzas —quiere coger la inteligencia con más aspectos que el único racional— como ser que quiere, siente y representa; aunque el conocimiento parece tejer sus conceptos con la simple materia del percibir, representar y pensar. La solución sería para él tomar al hombre completo.

De ahí —dice— el sensible cambio que experimenta entonces la estructura de todas las condiciones que posibilitan el conocimiento; en vez de un apriorismo cognoscitivo penetra en el campo de los problemas epistemológicos, en la historia evolutiva del desarrollo que, partiendo de la totalidad de nuestro ser, intenta responder a las cuestiones fundamentales planteadas por la filosofía.

Bueno, he soltado una catarata. Perdonadme. Es fruto del entusiasmo que entonces me produjo, y del que guardo algo.

En un repertorio cronológico de sus publicaciones históricas se observa que sus primeras investigaciones se centraron en los siglos XVI-XVII (la educación de príncipes), mientras que posteriormente se ocuparon de la pedagogía y de la educación en la España del XVIII. Ese orden, ¿se debe al contexto histórico español de la época, excesivamente preocupado por el pasado imperial durante la primera década del régimen franquista, y más tolerante con el reformismo ilustrado en los años siguientes, o bien fue una decisión personal, típica en los historiadores, de comprender primero las raíces para poder comprender después la evolución, el cambio?...

Dentro de esta licenciatura me sentía llamada a la educación, y personalmente al contacto con realidades históricas; para mí tenía más atractivo. De ahí que centrara la búsqueda en alguna de las cuestiones educativas que habían tenido un tratamiento y un desarrollo significativo en la historia. Ahora los objetos históricos se han ampliado muchísimo, y felicito a quienes se dedican a esta investigación, porque introducir tantas nuevas temáticas ha ayudado a dar la importancia que requieren a aspectos de la vida escolar, lo que está resultando muy interesante, sin que se pretenda por eso reducir la educación a ese espacio institucional. En aquellos años era diferente, se abordaban únicamente los grandes temas de la filosofía, los que tenían que ver con cuestiones humanas relevantes. Recuerdo la impresión

que me hizo leer a Baltasar Gracián, me pareció que me abría un mundo para mí desconocido y atrayente; en concreto, *El Criticón*.

En cuanto a la educación de príncipes, era entrar en un tema en el que el humanismo se *encarnaba* como servicio social y político; se profesionalizaba, podríamos decir hoy. Es verdad que la historia tiene una cierta vocación de diálogo entre el pasado y el presente, y que determinados modelos pueden responder a necesidades sentidas; pero no fue ésa la motivación de mi trabajo, sino más bien el conocer las raíces, como señalan, de un pensamiento pedagógico dirigido a minorías —príncipes, dirigentes—, en las obras sobre las que investigué pero que después evolucionaría ampliándose en cuanto a destinatarios y a funciones sociales. Se trataba de una pedagogía del buen gobierno.

El sentido de la obra *Tres hombres y un problema* estuvo en la conciencia de que la educación moderna no acababa de entrar en España, y me sentí, lo viví, como una misión el dedicarme al periodo histórico de cambios especialmente profundos, y dentro de él a la memoria de algunos de los hombres que lo vivieron suscitando preguntas, aportando respuestas y proponiendo soluciones.

Entré en los escritos del Padre Sarmiento; un hombre con ideas renovadoras, admirador de Benito Feijoo y al que le parecía muy difícil acabar con las viejas rutinas al uso. Ellos me llevaron a los de Feijoo; describía la realidad con modalidad periodística, convencía en sus argumentaciones, abrió camino en nuestro país en la primera mitad del siglo XVIII al movimiento intelectual ilustrado del que ya disfrutaban otras naciones europeas. ¡Y qué decir de Jovellanos! Una vida en la que el debate, mejor quizá el diálogo, entre sus inquietudes personales y el entorno intelectual, político y religioso del momento, fue motor de tantas iniciativas innovadoras.

Cuando escribí *Tres hombres y un problema* señalaba que Azorín lo colocaba en la divisoria de dos tiempos, y que parecía ladearse hacia uno y hacia otro; que Quintana lo elogió por ser liberal, que Nocedal lo situó poco menos que como fundador de los partidos españoles conservadores, que Menéndez Pelayo le llamó «alma heroica y hermosísima, quizá la más hermosa de la España moderna».

En España Feijoo y Sarmiento habían escrito sobre temas educativos. Locke en Inglaterra había publicado tratados muy fundamentados sobre la necesidad e importancia de la educación. J. J. Rousseau en Francia *El Emilio*, en Alemania Basedow fundó la «Escuela Libre». Jovellanos fue entre sus contemporáneos españoles, una de las personas que con más dedicación, documentación y conocimiento de las corrientes de pensamiento y de las necesidades reales del país, puso su saber y desvelo al servicio de la educación que en España se requería en época —la suya— que había de llamarse de «las luces».

Su postura más radical era la de reformador, según me pareció entonces; las innovaciones que proponía desencadenaron una eficaz reforma de trascendencia social cuando las primeras políticas liberales bebieron de las *Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública* al redactar la Constitución de 1812 y el *Informe Quintana*.

He seguido al tanto de lo que se ha publicado sobre Jovellanos; yo misma he escrito algunas otras cosas en estos últimos años. Me ha interesado comprobar el interés que sigue suscitando este educador ilustrado y las nuevas perspectivas que está abriendo la investigación. Es obligado referirse a la línea histórico-filosófica

de José Miguel Caso, y a la que él mismo ha suscitado sobre el fondo filosófico en el que Jovellanos se movía.

Sin embargo me supuso una desilusión, porque en el primer ejercicio de mi oposición a Cátedra ningún miembro del tribunal aludió a *Tres hombres y un problema*; este libro no existió entre lo que podía ser debatido y criticado. No se atrevieron a tocarlo, ¿por qué?

No estaba exento de tensión el entrar en esa historia, la de la Ilustración, en la que corrientes intelectuales y movimientos sociales se entrelazaron de forma tan efectiva.

Al estudiar el tema y mientras escribía el libro me parecía que estaba abriendo una puerta con cuidado, pero que merecía ser abierta. Pensaba que eran grandes hombres a los que se debía traer al presente, más cuando no veía reflejada su influencia en el movimiento pedagógico posterior. Poco después empezaron a surgir publicaciones histórico-pedagógicas con aportaciones interesantes para la educación, especialmente desde Galicia.

Curiosamente, fue después de sacar su conocida obra de Tres hombres y un problema. Feijoo, Sarmiento y Jovellanos ante la educación moderna cuando se lanzó a la gran aventura de preparar un digno manual universitario sobre unos espacios distintos al español y sobre unos tiempos anteriores. ¿Qué sentido tuvo este esfuerzo investigador y didáctico, todavía no superado?...

Estas investigaciones y la experiencia que me iban aportando las clases en relación con el desarrollo del programa de la asignatura y con la propuesta de aprendizaje que ofrecía, me animó a emprender el proyecto de escribir un manual universitario sobre Historia de la Educación. Lo concebí en dos tomos y sólo llegué a realizar el primero sobre Edades Antigua y Media. Leí bastante entonces, consulté obras publicadas en diferentes países, manuales universitarios sobre diversas materias históricas, no sólo de Historia de la Educación. Me ayudaron mucho a concretar lo que yo podía hacer. En el desarrollo de cada uno de los capítulos intenté un planteamiento en el que la reflexión histórica pudiera enriquecerse con la antropológica, con la social, con la religiosa, con la política. Introducir, de alguna manera, esa dimensión interdisciplinar que permite interpretaciones desde una idea de complejidad, y acercamientos, en este caso a la educación, contextualizados. Se han publicado en España muy buenos manuales en estos años. Aquel quizá representó una novedad en algunos aspectos en el momento en que se publicó.

A pesar de las dificultades de la época para conectar con el extranjero, Vd. siempre procuró promover y mantener el contacto de la universidad con el extranjero, desde la organización del Congreso Internacional de Santander (1949) hasta la invitación que le hicieron para crear la ISCHE en Oxford (1979), pasando por sus contactos personales con famosos educadores e historiadores de la educación. ¿Qué visión creen que aportan estas relaciones internacionales al historiador de la educación?...

Las relaciones internacionales aportan una visión muy positiva. Cuando he podido asistir a reuniones de ese carácter siempre he aprendido. Y he tenido ocasión

de aportar algo a estos niveles. Es una oportunidad de enriquecimiento el conocer e intercambiar con colegas de diferentes universidades o instituciones internacionales; el visitar bibliotecas, archivos, museos o centros de investigación y enseñanza; el tratar temas con una perspectiva comparada, y también el disfrutar de la geografía, de la cultura y de la gente en los lugares de celebración.

En relación con los dos acontecimientos a los que alude la pregunta puedo decir que la celebración en Santander del Congreso Internacional de Pedagogía en 1949 fue una ocasión magnífica para asomarse, en una fecha difícil, a lo que estaban siendo los planteamientos educativos fuera de nuestras fronteras. Entre los profesores a los que pudimos escuchar y con los que establecimos una red de contactos estaban Raymond Buyse, profesor de Pedagogía Experimental en la Universidad de Lovaina y colaborador de Decroly; Mario Casotti, que impartía la asignatura de Historia de la Educación en la Universidad Católica de Milán, para mí de especial interés como es de imaginar; Emile Planchard profesor e investigador de numerosas cuestiones relacionadas con la educación y la pedagogía en la Universidad de Coimbra; Laure Dupraz, la primera mujer en ocupar una cátedra en la Universidad de Friburgo, donde enseñaba Pedagogía; James H. Van der Veldt, estudioso de la psicología en la Universidad Católica de Washinton; A. S. Barr de la Universidad de Wisconsin (USA); Ersilia Liguori, de la Católica de Milán; Cunningham, de la de Indiana (EE.UU.); H. W. Beales del King's College de Londres. Pueden imaginarse lo que esto significó en una España en la que el acuerdo de 1946 había recomendado la retirada de embajadores de Madrid y la exclusión del país de los organismos técnicos internacionales.

Y sobre la invitación en 1979 a participar en la ISCHE, al año siguiente de su creación, mejor pueden opinar quienes a lo largo de casi treinta años han asistido a los Congresos anuales, han compartido la responsabilidad de pertenecer a la Comisión Ejecutiva de la Sociedad, han participado en proyectos y publicaciones conjuntas, han promovido intercambios docentes, etc. Sin duda se puede afirmar que ha sido una experiencia bien fructífera.

En el Reino Unido, como sabe, a lo largo del siglo XX se ha preferido muchas veces a los grandes historiadores para ocupar ministerios importantes en el Gobierno de Su Graciosa Majestad. En su caso, quizá por ser mujer, no se le ofreció un ministerio, pero en los años setenta sí ha sido dos veces Directora General (de Enseñanzas Medias y de Ordenación educativa), Jefa del Servicio de Inspección Técnica de Educación, Presidenta del CENIDE, inaugurando muchas de estas instituciones y siempre reorganizando estructuras, servicios, programas. ¿Ha demostrado con ello que el historiador es una persona con una visión global y serena de los problemas sociales, y que a la mayoría de los historiadores nos preocupa el pasado porque nos interesa el presente?...

No hay otro modo de responder a esta pregunta que afirmativamente. ¿Cómo se puede hacer investigación histórica sin una visión global que no reduzca el objeto de estudio a la curiosidad de lo que sucedió en un determinado momento y lugar? Y de esta visión forma parte el indagar para poner luz al presente, para hilvanar las constantes que a lo largo del tiempo han articulado, en nuestro caso, la realidad educativa. Sí, es verdad, nos interesa el pasado porque nos preocupa



1996

el presente. En España no tenemos la misma experiencia que en el Reino Unido, al que ustedes aluden, quizá por razones no imputables al hecho de dedicarse a la historia de la educación; sin embargo tampoco carecemos de algunas experiencias de implicación en puestos de gestión política de los asuntos educativos, en años anteriores y también en la actualidad. Personalmente podría decir que fue una ocasión de aportar al debate sobre los cambios imprescindibles en el sistema educativo, el saber y las prácticas acerca de la educación que la historia había ido bien confirmando, bien desaconsejando. Y desde luego esa visión comparada sobre la experiencia de otros países a la que también nos acercamos desde la historia.

Llevaba varios años dedicada a trabajar con otros compañeros, y muchas profesoras y profesores, en una renovación pedagógica. Y con esta perspectiva organizábamos todos los veranos, de forma sistemática, cursos para el profesorado de centros educativos de todos los niveles. Y como el nuevo equipo del Ministerio tenía como proyecto elaborar una legislación que actualizara el sistema educativo español, me ofrecieron integrarme en él. Se trataba de un cambio que venía exigido por diferentes razones, entre otras el crecimiento económico de la década de los sesenta, por la participación española en organismos internacionales como la OIT, la UNESCO, el Consejo de Europa, etc. Entre las cosas que a mí me movían especialmente, una era la relacionada con aspectos socioeconómicos, como el de

superar la división del doble camino vigente, el cual suponía una desigualdad que no se podía seguir manteniendo; la de que a partir de los nueve/diez años una parte de la población escolar continuara en la enseñanza primaria, mientras otra empezaba el bachillerato. Y esto tenía muchas consecuencias para su futuro.

Vd. ha cultivado diversas temáticas en la historia de la educación, pero entre ellas creo que ha mantenido siempre un lugar especial para la educación de la mujer. Por esa razón, y porque nos interesa su experiencia como mujer historiadora, le vamos a hacer para terminar algunas preguntas específicas:

Que una mujer aspirara a una cátedra universitaria y que la ganara por oposición en la España de 1953 llevaba a entrar en un espacio simbólico configurado en masculino (en función de las personas que hasta entonces estaban en él); suponía ir más allá de las normas de división sociosexual fijadas; y de acuerdo con ello, era «darse un poder» para asumirlo. ¿Cómo vivió usted aquella situación?

La circunstancia de la oposición la viví, primero preparándome con intensidad, y al mismo tiempo con expectativa ante lo que pudiera suceder. Durante la celebración de los ejercicios, temía algo, pero no como único sentimiento porque también confiaba. Era la única mujer entre siete u ocho candidatos, no recuerdo bien. Aunque desde hacía dos décadas algunas mujeres habían entrado en la docencia universitaria, era la primera vez que se situaba ante la posibilidad de obtener una cátedra por oposición; esto, sin ser para mí paralizante —en ese caso no hubiera llegado a presentarme— sí añadía un punto de inquietud, por eso digo que temía. Sin embargo la confianza me acompañó en cada uno de los ejercicios. Creo que de alguna manera me resistía a pensar que mi condición de mujer, o la de hombre en el caso de mis compañeros de oposición, se incorporara como un criterio más a los resultados de nuestras actuaciones ante el tribunal. En otros países, y más lentamente en España, las mujeres se habían incorporado a tantos ámbitos profesionales —es verdad que no en todos los niveles de responsabilidad— que podía entenderse como una consecuencia más de ese proceso. Sin embargo, reconozco que sí existía un prejuicio a que la mujer accediera a una cátedra en el ambiente de la Universidad. No salí por unanimidad sino por mayoría. Llegué a enterarme que un miembro del Tribunal se encontró con un catedrático, entonces de mediana edad, hoy fallecido, que le cuestionó el que fueran a dar una cátedra a una mujer. Eran tiempos más difíciles...

Creo que en la toma de posesión de su cátedra una circunstancia le hizo caer en la cuenta de que no tenía el mismo valor ser mujer que hombre. ¿Nos puede contar lo qué sucedió?

Ya lo he contado en varias ocasiones. Se trata de lo que puede ser visto como una anécdota pero que refleja bien la condición que se nos atribuía a las mujeres en el año 1953, cuando accedí a la Cátedra de «Historia de la Pedagogía e Historia de las instituciones pedagógicas hispanoamericanas». Era Ministro de Instrucción Pública Joaquín Ruiz-Giménez, y Rector de la Universidad de Madrid Pedro Laín Entralgo. Recuerdo que en enero de 1954, en el acto de toma de posesión

que compartí con un catedrático de la Facultad de Ciencias, fui yo la primera por haberse celebrado antes los ejercicios de mi oposición, y ese profesor fue invitado a firmar como testigo de mi toma de posesión. Cuando a continuación lo hizo él, a mí no se me ocurrió pensar que no podría firmar igualmente como testigo, pero sin embargo así se produjo. El Rector, al ver mi intención, me detuvo diciendo que no podía firmar «porque en España a las mujeres no se les permite ser testigos». Mi sorpresa fue mayúscula, no había vivido una situación así anteriormente. En aquel momento tampoco sabía si existía esa norma o no.

En su investigación o en su docencia ¿cuándo empezó a interesarse y a interrogar el pasado acerca del silencio, así como de su significado, en relación con las mujeres dentro de la historia de la educación? Recuerdo uno de sus artículos, cuando no era un tema habitual en los manuales al uso, en el que recoge las fuentes para la historia de la educación de las mujeres que pueden trabajarse en el Archivo Histórico Nacional. ¿Fue casualidad detenerse en ello?

No fue casualidad cuando me detuve en la localización de fuentes para la historia de la educación de las mujeres. Lo hice pensando en que podría seguir trabajando el tema yo misma o algunas de las personas a las que orientaba en la elección de cuestiones para la investigación. En las clases no dejaba de aludir en el contexto del Renacimiento a la Escuela que Isabel la Católica mantenía en la Corte, a que se hubiera ocupado de que sus hijas recibieran una formación letrada, a Beatriz Galindo «La Latina», alumna de Antonio de Nebrija, como preceptora real de lenguas clásicas, a Lucía de Medrano, humanista profesora en la Universidad de Salamanca, a Francisca de Lebrija en la de Alcalá...

De las tesinas y tesis que tuve la oportunidad de dirigir, algunas se centraron en este tema, y en todas, una de las orientaciones que sugería iba siempre encaminada, cualquiera que fuera el tema de estudio, hacia que no se prescindiera de la presencia de la mujer en él.

¿En sus viajes a otros países con ocasión de Congresos, o de invitaciones de Universidades, etc., percibía diferencias en la condición de las mujeres dentro del mundo académico respecto de lo que se vivía en España?

Mi experiencia es que hasta casi los años setenta no me he encontrado con demasiadas mujeres en las comisiones y encuentros internacionales en los que he tenido ocasión de participar, incluidas las universidades. Con frecuencia era la única mujer. Sí recuerdo con admiración años más tarde, 1980, a una profesora de pedagogía de la Universidad Santo Tomás de Manila, a la Doctora Lourdes Custodio, que participó en alguno de los encuentros a los que yo asistí. La presencia de mujeres en este tipo de ámbitos es muy reciente, de apenas tres décadas. Antes era de una en una, y a veces. Ahora, en España, representan ya más de un tercio del profesorado de las universidades, ¿verdad?

Yo formo parte de un periodo de la historia que ha visto cómo se ha ido reconociendo a las mujeres la posibilidad de compartir espacios que para nosotras eran nuevos. Las generaciones siguientes se han incorporado con mayor naturalidad, aunque no sin esfuerzo, y demostrando capacidad y buen hacer.

No sé si leyó tempranamente el libro de Simone de Beauvoir El segundo sexo, publicado en 1949; una obra que marcó una inflexión en la toma de conciencia de las mujeres europeas, que despertó en muchas la necesidad de pensarse de otra manera, que no fue ajeno a la polémica, e incluso a la dificultad de adquirirlo en la España de entonces. Seguro que a una educadora como usted, lo que sus tesis implicaban para la educación de las mujeres, no le dejaría indiferente...

Sí, lo leí relativamente pronto. Fue con ocasión de un viaje a París en 1955 cuando lo compré. Y aún conservo esta obra en dos tomos: *Le deuxième sexe. I: Les faits et les mythes*, y *II L'expérience vécue*; era una reedición de esa misma fecha. Lo leí con interés y con sorpresa; replanteaba muchas cosas. Algunas de sus afirmaciones me parecían escritas para provocar la controversia sobre una realidad, la de las mujeres en aquellos años, necesitada de cuestionamientos acordes con una sociedad europea que estaba despertando, después de la Segunda Guerra Mundial, a nuevos valores y a nuevas responsabilidades. La situación general de las mujeres aquí era muy distinta y había cuestiones de las que estábamos aún muy lejos, por mentalidad y por situación política y social. Un libro que, sin embargo, nos pareció importante tratar un año después como tema de estudio y discusión en uno de los seminarios de la Asociación «Amistad Universitaria», presidida entonces por Consuelo Sanz Pastor, directora del Museo Cerralbo, y que había sido fundada por un grupo de mujeres universitarias entre las que yo me encontraba, por el deseo de dar continuidad a otra anterior, la Liga Femenina de Orientación y Cultura, a la que ya me he referido antes.

¿Y cómo valora el que desde hace ya más de una década la historia de la educación de las mujeres se haya incorporado al currículum de estudios de la carrera de Pedagogía? ¿El que sean numerosos los proyectos de investigación en esta línea y creciente la producción bibliográfica?

Creo que la educación de las mujeres es uno de los interesantes campos de estudio que la historia de la educación ha ido abriendo en los últimos años; una perspectiva de acercamiento que enriquece al conjunto. Lo considero obligado, dado el desarrollo que la Historia de la Educación tiene hoy en España.

En general, se ha tardado mucho tiempo en caer en la cuenta de los vínculos que existen entre la historia de las mujeres y algunas de las grandes preguntas históricas. Tampoco en otras materias cultivadas en la Universidad se ha hablado de mujeres hasta hace poco. Sin embargo, ya no es posible analizar cualquier realidad del pasado o del presente sin tener en cuenta el lugar y la posición de las mujeres.

Recuperar la propia memoria es un incentivo que nos mueve a indagar en la historia; y más cuando había tanto silencio. Y en relación con las investigaciones, ellas demuestran que existen fuentes, que pueden obtenerse datos, que nuevas lecturas de la documentación deparan sorpresas. Parece que no está siendo una dificultad.

Entiendo que las mujeres —aunque no son las únicas que trabajan estos temas—, quieran poner en juego las posibilidades de las presencias activas que les brindan las nuevas situaciones sociales, y en este caso académicas.

Para terminar, ¿ve algún riesgo en el sesgo de casi absoluta contemporaneidad que ha tomado la Historia de la Educación en las últimas décadas? ¿A qué clásicos aconsejaría leer?

Es una tendencia que me parece afecta no sólo a España, aunque quizá aquí se ha acentuado debido a los cortes profundos que en nuestra historia del siglo XX se han producido. Etapas políticas muy diferentes que despiertan una especial curiosidad intelectual. En las que se busca las innovaciones o la falta de avances, las continuidades o las rupturas que cada Gobierno impulsaba, los discursos y prácticas docentes que explican parte de nuestro presente.

La atención a los trabajos centrados en realidades regionales puede ser otra razón, ya que atraen el interés de los lugares concretos, e incluso son incentivados con recursos, pues hacen memoria de personas y de hechos cercanos de los que se tenía noticia por transmisión oral, y que los archivos y otras fuentes de documentación permiten conocer en su amplitud.

Pero también lo más lejano en el tiempo forma parte de las raíces comunes y explica los movimientos de fondo que se han producido, las cadencias de largo recorrido. Seguramente supone un esfuerzo añadido en quien cultiva esta disciplina y en quien la lee, cuando en los medios que hoy difunden cultura atrae más lo que habla de lo inmediato, el estilo periodístico, la literatura corta.

En relación con la lectura de clásicos, sigo los que publica Biblioteca Nueva, por lo que os felicito. Muchos podrían añadirse a la buena selección que se está haciendo. De los nombres que me parecen relevantes, por lo que aportaron en su momento y después, empiezo por Quintiliano de tan larga influencia en nuestra pedagogía, Luis Vives, observador e impulsor de un cambio de época, más tarde, por ejemplo Saavedra Fajardo o Baltasar Gracián, también Jovellanos, y dando un salto Ortega y Gasset; pensando en la educación de las mujeres, Josefa Amar y Borbón o Concepción Arenal. Me he referido sólo a autores de nuestro país.

La mayoría de nuestros lectores son miembros de una Sociedad científica, la Sociedad Española de Historia de la Educación, que es editora de esta Revista. A sus miembros, iberoamericanos, europeos, españoles, ¿qué sugerencias les haría para hacer el cambio inmediato?...



1969

Una podía ser el que sigan confiando en la incidencia que la educación tiene en la formación de personas, y en lo que las sociedades pueden llegar a ser. Lo vemos en la historia y así tenemos que intentar mostrarlo. Conscientes de que hoy muchos son los factores que intervienen, y hacen más complejos los procesos educativos. En medio de todo ello la Historia de la Educación ofrece experiencias, reflexiones, sentido de evolución, vínculos que relacionan el pasado con el presente.