

EVOLUCION Y
DESARROLLO DE
LA ENSEÑANZA
MEDIA EN ESPAÑA
DE 1875 A 1930.
UN CONFLICTO
POLITICO-
PEDAGOGICO

EMILIO DIAZ
DE LAGUARDIA

C·I·D·E·

EVOLUCION Y
DESARROLLO DE
LA ENSEÑANZA
MEDIA EN ESPAÑA
DE 1875 A 1930.
UN CONFLICTO
POLITICO-
PEDAGOGICO

EMILIO DIAZ
DE LAGUARDIA

C·I·D·E·

**EVOLUCION Y DESARROLLO DE LA
ENSEÑANZA MEDIA
EN ESPAÑA 1875-1930**

UN CONFLICTO POLITICO-PEDAGOGICO

Emilio Díaz de la Guardia Bueno

**PREMIOS NACIONALES DE INVESTIGACION E
INNOVACION EDUCATIVAS DEL C.I.D.E. 1988**

(Premio de Tesis Doctoral)

Número 20
Colección PREMIOS

DÍAZ DE LA GUARDIA BUENO, Emilio

Evolución y desarrollo de la Enseñanza Media en España 1875-1930 : un conflicto político-pedagógico. – Madrid : Centro de Publicaciones : C.I.D.E., 1988

1. Historia de la Educación 2. Enseñanza secundaria 3. España.

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

C.I.D.E. Dirección General de Renovación Pedagógica.

Secretaría General de Educación.

EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES - Secretaría General Técnica.

Ministerio de Educación y Ciencia.

Tirada: 1.000 ej.

Depósito Legal: M-17123-1988

NIPO: 176-88-020-7.

I.S.B.N.: 84-369-1436-8

Imprime: GRAFICAS JUMA

Plaza Ribadeo, 7-1. 28029 MADRID

INDICE

	Página
Agradecimientos	7
Introducción	9
Capítulo 1	21
1.1. El Proyecto de Ley de Bases del Conde de Toreno	
1.2. La reforma de 1880	21
1.3. Albareda en el Gobierno	29
1.4. El Real Decreto de 18 de agosto de 1885	33
1.5. El proyecto de Reforma de la segunda enseñanza e incorporación de los Institutos provinciales al Es- tado de Alejandro Pidal	59
1.6. Los Reales Decretos de 5 de febrero de 1886 y 28 de agosto de 1888	64
1.7. Notas	67
Capítulo 2	73
2.1. La reforma de Groizard. Antecedentes. El Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano	73
2.2. El profesorado secundario ante la reforma	76
2.3. El proyecto de Moret	80
2.3.1. El Consejo de Instrucción Pública y el pro- yecto de Moret	89
2.4. La reforma de Groizard	99
2.4.1. El plan de Groizard, las Cortes y la prensa	106
2.4.2. Los Centros docentes y la reforma	112
2.4.3. Los padres de familia	116

	Página
2.5. Notas	120
Capítulo 3	125
3.1. Reforma de Puigcerver	125
3.2. Restablecimiento de la asignatura de Religión	129
3.3. Reforma de Bosch	134
3.4. Reforma de Gamazo	138
3.5. Reacciones ante el Decreto: la prensa, el profesorado y los padres de familia	147
3.6. Notas	151
Capítulo 4	155
4.1. Luis Pidal y la reforma de la enseñanza media	155
4.2. Gestación del nuevo plan de enseñanza media	162
4.3. El plan de estudios de 26 de mayo de 1899	165
4.4. Reacciones ante el plan de Pidal: Debates en el Senado	169
4.4.1. La Institución Libre de Enseñanza, Giner de los Ríos	175
4.4.2. La prensa	176
4.5. Hacia una nueva reforma	183
4.6. Notas	184
Capítulo 5	189
5.1. García Alix y el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes	189
5.2. El Consejo de Instrucción Pública. La reforma de la segunda enseñanza	195
5.3. Exámenes y libros de texto	211
5.4. Opiniones sobre la reforma	217
5.5. Notas	224
Capítulo 6	229
6.1. Romanones, Ministro de Instrucción	229
6.2. Circular a los Rectores sobre el problema de la libertad de cátedra. El Decreto de 12 de abril	231
6.2.1. Reacciones: la enseñanza privada	252

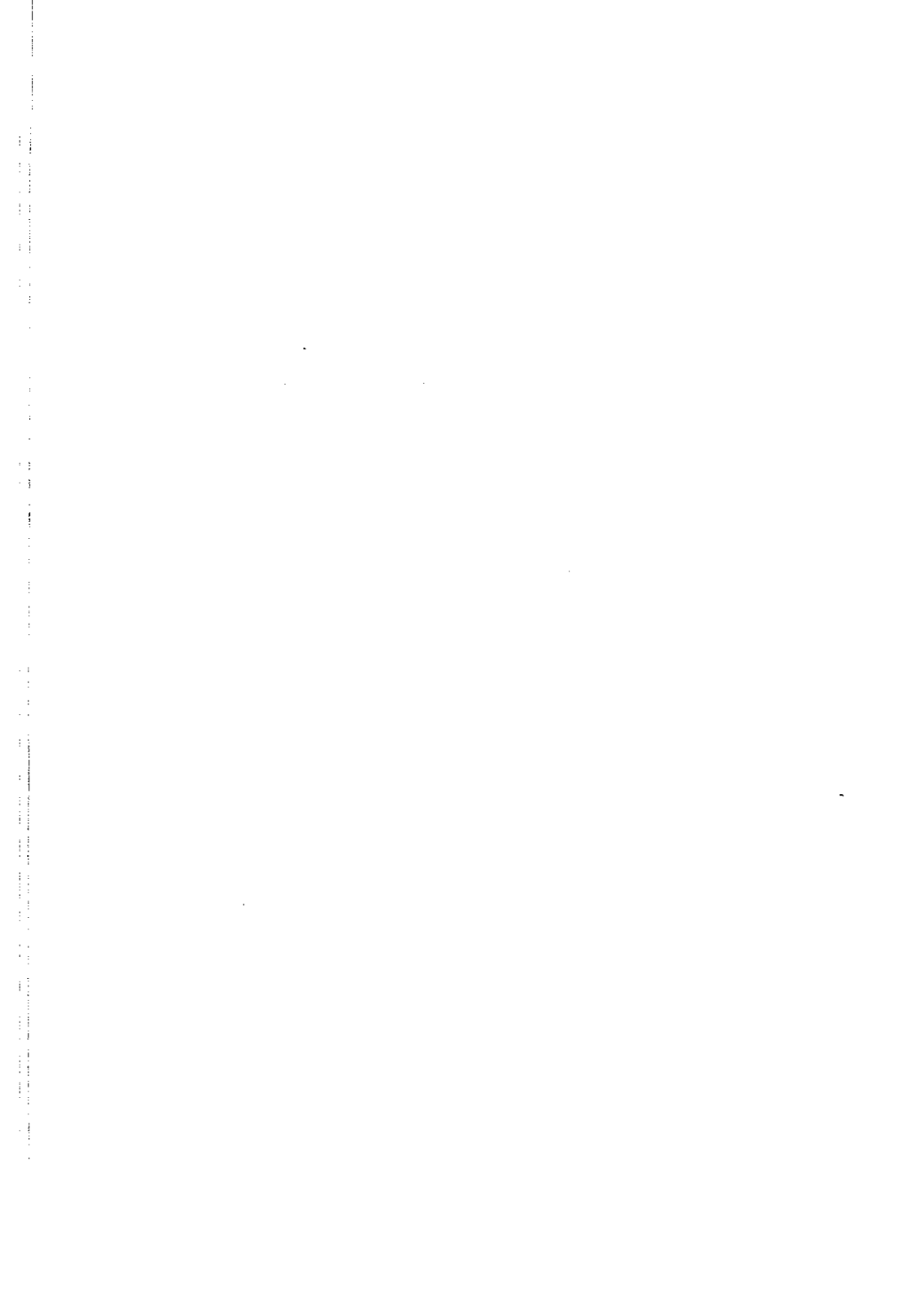
	Página
6.2.2. Los catedráticos de Instituto	255
6.2.3. La prensa	257
6.3. Reforma del plan de estudios	260
6.4. Otras realizaciones	268
6.5. Notas	285
Capítulo 7	291
7.1. Principales realizaciones de 1902 a 1923. Antecedentes y creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes	291
7.2. De Allendesalazar a Silvela Casado	295
7.3. Alba y el Instituto-Escuela	313
7.3.1. Reacciones ante la creación del Instituto-Escuela	315
7.3.2. El Instituto-Escuela y su organización	318
7.3.3. El Instituto-Escuela y sus realizaciones	324
7.3.4. El Instituto-Escuela y la Institución Libre de Enseñanza	336
7.4. Últimos ministros de la Monarquía	339
7.5. Un problema no resuelto. La actuación de los catedráticos, la Iglesia y algunas fuerzas políticas	348
7.6. Notas	359
Capítulo 8	367
8.1. La reforma de la segunda enseñanza de 1926. Antecedentes del plan Callejo	367
8.2. Primo de Rivera y la reforma de la enseñanza	373
8.3. La reforma de Callejo. Las asignaturas de Agricultura y Religión	376
8.4. Reacciones ante el plan de reforma	391
8.4.1. La prensa ante la reforma	395
8.4.2. Los catedráticos	399
8.4.3. Los padres de familia	401
8.4.4. Las editoriales	402
8.5. Medidas y realizaciones del Ministerio de Instrucción Pública	403
8.6. Notas	412

	Página
Capítulo 9	417
9.1. Necesidad de una reforma. La comisión especial ...	417
9.2. La reforma y las Asociaciones Católicas	420
9.3. La Comisión Permanente del Consejo de Instrucción Pública	426
9.4. El proyecto de reforma y el profesorado oficial ...	428
9.5. Intereses conflictivos	432
9.6. El plan de enseñanza	439
9.7. Ultimos acontecimientos	443
9.8. Notas	447
Capítulo 10	451
10.1. Creación e instalación de los Institutos	451
10.2. Medios económicos de los Institutos	458
10.3. Incorporación de los Institutos al Estado	461
10.4. Notas	474
Capítulo 11	479
11.1. Enseñanza privada y pública. Establecimiento y penetración de las órdenes religiosas	479
11.2. Volumen y evolución de la enseñanza oficial, incorporada y libre	503
11.3. Algunos datos sobre costes y características de la enseñanza	519
11.4. Notas	532
Conclusiones	539
Documentación y Bibliografía	557

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer al C.I.D.E. y especialmente a su Director D. Angel Rivière Gómez su colaboración, que ha hecho posible la publicación de esta tesis doctoral, que fue dirigida por D. Javier Tusell Gómez, Catedrático de Historia Contemporánea de la U.N.E.D. Igualmente agradezco las sugerencias realizadas por D^a Estíbaliz Ruiz de Azúa Martínez de Ezquerecocha, Profesora de Historia Contemporánea de la Universidad Complutense de Madrid; de D. Feliciano Montero García, Profesor de Historia Contemporánea de la U.N.E.D. y de D. Angel Martínez de Velasco Farinas, Profesor de Historia Contemporánea de la U.N.E.D.

Por último, quiero recordar la ayuda prestada por los funcionarios de los diferentes organismos del Estado a la hora de consultar sus fondos documentales y bibliográficos.



INTRODUCCION

La educación ha tenido una importancia capital en el desarrollo de las sociedades contemporáneas. Lo primero que llama la atención cuando se estudia este tema es la profunda inestabilidad que envuelve la cuestión educativa. En Francia y en el terreno de la enseñanza media, al menos quince planes se sucedieron unos a otros durante el siglo XIX; Gréard llega a contabilizar desde 1802 hasta 1887, entre decretos, disposiciones y circulares, un total de setenta y cinco alteraciones que modificaron de forma más o menos importante la enseñanza en los centros secundarios, de las cuales, sesenta y cuatro fueron anteriores a 1870.¹ Esta inestabilidad no es exclusiva de ningún país. En España en el período comprendido entre 1836 y 1931 se aprobaron veinticinco planes diferentes, sin contar los innumerables proyectos que no llegaron a ver la luz en la Gaceta, bien por no haber sido agraciados sus autores con la correspondiente cartera ministerial, bien por haber tenido que abandonarla antes de ver cumplidos sus deseos reformistas.

Este continuo tejer y destejer de la legislación educativa hay que verlo en función de factores de diversa naturaleza. Por un lado, no hay que olvidar que el grado secundario es un prototipo de enseñanza de nueva creación y como tal, sujeto a los vaivenes de todo modelo que está en una fase de configuración; y por otro lado, que es una enseñanza que aparece en el marco de una sociedad que se encuentra en una etapa de profundas transformaciones, por lo que la instrucción se convertirá en un instrumento más, que va a ser utilizado para tratar de moldear la sociedad según los distintos patrones defendidos por las diferentes fuerzas políticas. A estos elementos habría que añadir los derivados de las transformaciones de la estructura social, el desarrollo económico, la aplicación de nuevos métodos pedagógicos, el

peso ejercido por la evolución científica, etc., factores que en su conjunto explican el elevado número de reformas.

Así, la segunda enseñanza no existió propiamente como tal hasta el siglo XIX. Entre las primeras letras y las llamadas Facultades mayores sólo se impartían unos conocimientos de latín, filosofía y humanidades que tenían como finalidad la de preparar para los estudios de aquéllas. Considerada así, la mayor parte de los españoles se contentaba, en opinión de Gil de Zárate, con los "escasos rudimentos suministrados por las escuelas de primeras letras; los más estudiosos añadían el mal latín de nuestros dómines y la peor filosofía de las Universidades, seminarios y conventos, llegando a la cumbre del saber cuando se pasaba a cursar leyes o teología".²

En el período constitucional de 1820 a 1823, al tratar de la reforma de la instrucción pública, se habló por primera vez en España de la segunda enseñanza, pero sin definirla, puesto que gran parte de las Universidades comprendían esos estudios, y sin establecer un plan de estudios acomodado a este grado de la instrucción, aunque sí se señalaban las materias que, como preparatorias, habían de estudiarse antes de emprenderse las diferentes carreras. Con la caída del régimen liberal se paralizó el proyecto y se estableció que para ingresar en las Facultades de Teología, Cánones, Leyes y Medicina, debían cursarse un año de dialéctica, ontología y elementos de matemáticas; otro de física, astronomía y elementos de geografía y un tercero de cosmología, psicología, teología natural y ética. En el reglamento sobre colegios de humanidades de 1825 se ampliaron algo esos estudios, disponiéndose además que gradualmente se fueran estableciendo cátedras elementales de matemáticas, historia natural, física y química y lengua griega.

El plan de 4 de agosto de 1836 del duque de Rivas trató de mejorar la situación de la segunda enseñanza remodelando las materias de estudio y regulando el funcionamiento de los centros docentes. La enseñanza secundaria quedó dividida en elemental y superior. La elemental comprendía el estudio de lenguas vivas, geografía, historia, matemáticas, lengua española, mecánica, historia natural, etc. y la instrucción secundaria superior englobaba las mismas materias que la elemental, pero con mayor extensión, e incluyendo "economía política, derecho natural,

griego, árabe, hebreo y cuantas preparan de un modo especial para las Facultades mayores". La vinculación de los estudios secundarios con los universitarios seguía siendo una realidad. El art. 36 determinaba: "La reunión en un mismo pueblo del Instituto elemental, del superior y de una o más Facultades mayores formará la Universidad"; estando así el profesorado de Institutos y Universidades y ambas instituciones sometidos a un mismo régimen. El plan también preveía establecer la educación como una obligación estatal más, lo que supone una trascendental novedad en el panorama educativo. Los Institutos elementales tendrían un carácter provincial y sus presupuestos se elaborarían a partir de los fondos asignados por las provincias, las retribuciones de matrículas y rentas por fundaciones, propiedades, etc. Por el contrario, los superiores se considerarían establecimientos nacionales y sus rentas consistirían en las que tuvieran los establecimientos que para crear éstos fueran suprimidos, en los fondos que se les asignaran en el presupuesto general del Estado y en las retribuciones en concepto de matrículas y grados académicos.

El plan del duque de Rivas, que en muchos aspectos suponía un enorme avance, se quedó en el papel y no rigió ni un solo día. Los años siguientes estuvieron dominados por desórdenes y profundas transformaciones en todos los órdenes de la vida. Menéndez y Pelayo describe así la situación: "En estudiar nadie pensaba; las cátedras estaban desiertas; dos o tres Universidades tenían rentas cuantiosas, dada la pobreza de los tiempos y del país, pero los doctores de las restantes vegetaban en la miseria. El título de catedrático solía ser puramente honorífico y servía de título o mérito para los más altos empleos de la Toga o la Administración. Por amor a la ciencia nadie se consideraba obligado a enseñar o aprender. La enseñanza era pura farsa, un convenio tácito entre maestros y discípulos, fundado en la mutua ignorancia, dejadez y abandono casi criminal. Olvidadas las ciencias experimentales, aprendíase física sin ver una máquina ni un aparato, o más bien no se aprendía de modo alguno, porque los estudiantes solían cortar por lo sano, no presentándose en la universidad sino el día de la matrícula y el examen. Si algo quedaba de lo antiguo era la indisciplina, el desorden, los cohechos de las votaciones y de las oposiciones... Durante la guerra civil predo-

minaron en ella los liberales. Hubo rectores que se pusieron al frente de la milicia nacional, y era caso frecuente que los catedráticos, para conciliarse la popularidad de su auditorio, explicasen con morrión o fornituras, así como al extremo contrario solía verse a los jefes políticos y a los coroneles presidiendo consejo de disciplina o salas de claustro."³ Dejando a un lado los aspectos políticos y la escasa simpatía de Menéndez y Pelayo por el régimen liberal, bien sirve esta descripción para dar una idea del lamentable estado en que se encontraba la enseñanza.

Llegamos por fin al curso de 1845-1846, que inaugura una nueva era en la Instrucción Pública con la publicación, el 17 de septiembre de 1845, del plan de estudios de Pedro José Pidal⁴, el cual, si estuvo muy distante de producir todos los favorables resultados que se propusieron sus autores, no puede negarse que constituyó una gran mejora respecto a lo que había llegado a ser la enseñanza durante los años anteriores; al margen de que este decreto se constituyó en la piedra angular a partir de la cual se crearon todos los institutos.

El nuevo plan, de acuerdo con los ideales imperantes, reserva la enseñanza secundaria y superior a las clases medias y altas, manteniendo la instrucción primaria como el grado de conocimiento que debe adquirir el conjunto de la población. Esta forma de concebir la enseñanza la explica el propio Gil de Zárate, principal coautor de la reforma, en un libro que publicó varios años después: "Después de la primaria, la segunda enseñanza es la parte más importante de la instrucción pública... Si prescinde de las masas populares, se dirige a las clases altas o medias, esto es a las más activas y emprendedoras, a las que legislan y gobiernan, a las que escriben, inventan, dirigen y dan impulso a la sociedad, conduciéndola por las diferentes vías de la civilización; en suma, a las que son el alma de las naciones, conmueven los pueblos y causan su felicidad o desgracia. La segunda enseñanza es la que procura a estas clases el desarrollo intelectual necesario para alcanzar tan elevados fines; su transcendencia es por lo tanto inmensa, si se la considera bajo el punto de vista social y humanitario."⁵ Planteada así la enseñanza, al no dirigirse a toda la población, no podía en consecuencia ser gratuita; de ahí que en el decreto se estipulara por primera vez el pago de una cuota, aunque sin determinar la cantidad.

Puesto que una gran mayoría de los estudiantes no realizaba estudios universitarios, quedaba por fijar la amplitud de los estudios y las materias del plan. En este sentido, la enseñanza fue dividida en elemental y de ampliación. El grado elemental se establecía con el fin de dotar a la masa general de estudiantes de una cultura general y el de ampliación, para la preparación de los estudios de Facultad. En cuanto a las materias del período elemental, el plan giraba en torno a las matemáticas, lengua española⁶ y latín, historia, religión y francés, siendo complementarias otras asignaturas, como los principios de psicología, ideología y lógica, ciencias naturales, ciencias físico-químicas y dibujo. En el grado de ampliación, que tenía como objetivo el de preparar para las distintas carreras, pero también el de perfeccionar los conocimientos adquiridos en el período anterior, se estudiaban las mismas materias convenientemente desarrolladas. Además, la segunda enseñanza de ampliación era convenientemente dividida en una sección de letras y otra de ciencias, dando entrada a asignaturas específicas, como la astronomía física, mineralogía, botánica, zoología, derecho político y administrativo, economía política, filosofía y lenguas inglesa, alemana, griega, latina, hebrea y árabe, debiendo los alumnos elegir tres de estas lenguas. Así, el programa, como se puede apreciar a simple vista, se caracterizaba por su adaptación a una época en la que las distancias se iban reduciendo y cada vez era mayor el acercamiento de unos pueblos a otros (de ahí la importancia de los idiomas) y por su marcado utilitarismo, que se observa en el reforzamiento de las asignaturas de ciencias, asignaturas que se estimaban importantísimas para el desarrollo de la nación.

La reforma de 1845 no supuso una separación entre los estudios secundarios y superiores, pero tuvo una cualidad, la de dotar de una entidad propia a los Institutos, por lo que ya sólo era una cuestión de tiempo el que ambos niveles de la educación terminaran por separarse. No obstante y como acabo de decir, los estudios secundarios y universitarios siguieron manteniendo en el plan de 1845 una estrecha vinculación. La segunda enseñanza elemental y la de ampliación constituían juntas una sola Facultad, que se denominó de Filosofía, obteniéndose el título de bachiller al concluir los cinco años que comprendía el grado elemental y el de licenciado en Ciencias o Letras al terminar los

estudios de ampliación, los cuales se bifurcaban en estas dos secciones y habían de cursarse por lo menos en dos años, respectivamente. Los que aprobaran los estudios de licenciado en Letras o en Ciencias, realizados por lo menos en cuatro años, podrían optar al título de licenciado en Filosofía.

Por otra parte, se dispuso que los estudios de Filosofía se cursaran indistintamente en los dos Institutos, el de San Isidro, entonces agregado a la Universidad, y el de Noviciado, denominado luego Cardenal Cisneros, que aquel año se configuraron como organismos autónomos, formando los profesores de uno y otro Instituto un solo claustro con los catedráticos de ampliación o de licenciatura y reconociendo por Jefe al mismo decano de la Facultad de Filosofía, a la sazón D. Eusebio María del Valle, catedrático de Economía Política, que cesó en su cargo en agosto de 1847 por la separación total de estos centros de las Universidades.⁷

La creación de estos Institutos en Madrid no paralizó el movimiento de los colegios que contaban con los elementos necesarios para la enseñanza, como el de Serra, fundado en 1836 y por consiguiente uno de los más antiguos, después del de la calle de la Madera, y el de San Mateo, que tuvo entre sus profesores a D. Alberto Lista; también siguieron su marcha lenta, pero progresiva, los de las Escuelas Pías de San Antonio Abad, de San Fernando y de Getafe y prosperando de día en día el que en 1840 había establecido D. Vicente Santiago Masarnau en un ex-convento de la calle de Alcalá, el fundado por el Sr. Carrasco en el entonces vecino pueblo de Vallecas y otros varios.⁸

Curiosamente estos colegios no estaban en aquellos años incorporados a ninguno de los dos Institutos, sino a la Facultad de Filosofía, lo cual explica que en algún colegio, y señaladamente en el del ex-convento de Vallecas del Sr. Masarnau, figurasen enseñanzas propias de la licenciatura en ciencias, con validez académica mediante examen; aunque desde luego, los Institutos oficiales tuvieron atribuciones para examinar y graduar a los alumnos que asistían a sus clases y enviar comisiones a los colegios situados en el término de la provincia respectiva. Este fue el caso del Instituto de Cuenca, que al igual que otros muchos fue creado en 1845 y enviaba comisiones a los Colegios de Huete y de las Escuelas Pías de Almodóvar del Pinar, o el

de Toledo, que hacía lo propio con el colegio establecido en Talavera.

El plan de Pedro José Pidal, a pesar de las notables mejoras que introducía en la enseñanza, fue duramente acogido por la derecha católica, teniendo el Ministro que declarar de palabra y por escrito en multitud de ocasiones que nunca estuvo en su mente convertir aquella reforma en un plan anticlerical, a la vez que reprobó por su espíritu de hostilidad a la Iglesia la obra "De la Instrucción Pública en España", publicada pocos años después por Gil de Zárate, Director General de Instrucción Pública, con Pedro José Pidal en defensa de la labor desarrollada al frente de ese cargo. El plan fue especialmente atacado por centralizar las Universidades, sometiéndolas a un régimen uniforme, controlado por el Estado, y por abolir la tradicional independencia de que venían gozando. Menéndez Pelayo en 1882 juzgaba el plan con estas palabras: "Nadie más amigo que yo de la independencia orgánica de las Universidades. Nadie más partidario tampoco de la intervención continua y vigilante de la Iglesia en ellas, pero no de la inspección laica e incompetente de los ministros y directores más o menos doctrinarios. La Universidad católica, española y libre es mi fórmula. Por eso me desagrada en dos conceptos el plan de 1845, piedra fundamental de todos los posteriores. Por centralista y porque sin ir directamente contra la Iglesia, a lo menos en el ánimo del Ministro que lo suscribió, acabó de secularizar de hecho la enseñanza, dejándola entregada a la futura arbitrariedad ministerial."⁹ Igualmente no hay que olvidar que para Menéndez Pelayo la promulgación de este plan posibilitó la penetración en España de teorías y conceptos, como el Krausismo, que él siempre rechazó categóricamente.

En un sentido análogo, en 1845 Balmés criticará el proyecto por imitar el centralismo francés y por equiparar la lengua francesa con el idioma nacional y el latín, aludiendo a la tradición histórica española y a la Guerra de Independencia: "Hasta nos parece que se interesa en esto el orgullo nacional. Demasiada imitación tenemos; no hay necesidad de que este espíritu que nos desnacionaliza lo impulse el Gobierno. Semejantes privilegios sólo se deben otorgar a lenguas muertas, cuando no hay ya tradiciones nacionales que se opongan, cuando no hay recuerdos tan recientes y gloriosos como la Guerra de Independencia. Este

pensamiento no lo ha concebido el señor Pidal a la vista, del monumento del Dos de Mayo."¹⁰ *Es decir, tanto para Balmés como para Menéndez Pelayo y la derecha católica; el problema radica en la influencia extranjera del plan, influencia que procede de los sectores liberales y no de los sectores más favorables a las tesis sostenidas por la Iglesia católica; temiendo además que la intervención estatal condujera a una merma o desaparición de la autoridad y tutela que ejercía la Iglesia en el campo de la enseñanza.*

Mas con ser importante el problema de las relaciones de la Iglesia con el Estado, no fue ése el único escollo que tuvo que superar el plan de Pidal. Los padres de familia fuertemente interesados en unos estudios breves, fáciles y baratos protestaron con energía por la implantación del decreto. Las principales objeciones que se hicieron se pueden sintetizar: 1°) Abrumados los jóvenes con tantos estudios, la carga llegaría a ser imposible para ellos, pudiendo enfermar. 2°) La simultaneidad de estudios les distraería, no dedicándose a ninguno con atención. 3°) Contribuiría a formar "eruditos a la violeta", que sabrían un poco de todo y nada con fundamento. Imputaciones, todas ellas, muy discutibles. Así, el plan de Pidal fue el primero, aunque no el último, que tuvo que enfrentarse y sucumbir ante la presión combinada de los defensores de los intereses de la Iglesia, de los padres de familia y de los propietarios de centros privados.

Inútil decir que tras los durísimos juicios vertidos el plan estaba herido de muerte. El 8 de julio de 1847 Pastor Díaz aprobó otra reforma, segregando de la Facultad de Filosofía los estudios propios de los Institutos, aunque privando a los nuevos establecimientos del derecho de conferir el grado de bachiller, que poco después les sería devuelto, si bien presidiendo en un principio los tribunales un catedrático de Facultad designado por el rector.

De nuevo, en 1849 y 1850, los estudios de segunda enseñanza volvieron a ser modificados. Con esta última reforma se dio independencia y completa autonomía a los Institutos de segunda enseñanza, dividiéndolos en provinciales y locales y en dos categorías, de primera y segunda clase, según la importancia de la población donde se hallaran establecidos, el número de asignaturas que constituyesen sus cuadros de enseñanza y el origen de sus rentas. El establecimiento de estas diferencias lo único que con-

siguió fue provocar un profundo malestar entre el profesorado. A partir de esta fecha los profesores comenzaron a solicitar con insistencia la supresión de estas categorías por lesionar gravemente sus derechos, ya que tan sólo se pretendía, de forma enmascarada, reducir los costes de la enseñanza fijando el sueldo de los catedráticos en función de la localización geográfica y las artificiales categorías de los centros docentes; lo que de hecho se traducía en una disminución de los sueldos y en el establecimiento de discriminaciones y agravios comparativos.

El plan-reglamento de 1852, imbuido de un intenso autoritarismo, dividió la segunda enseñanza en dos períodos, el de Latinidad y Humanidades y el de estudios elementales de Filosofía, constando cada período de tres años y añadiendo así uno a los cinco en que se cursaba la segunda enseñanza según los planes anteriores. Este plan subsistió con cortas alteraciones hasta la publicación de la Ley de 1857 de Claudio Moyano. Durante este período los Institutos de Madrid dejaron de formar un solo cuerpo con la Facultad de Filosofía de la Universidad, no ejerciendo sin embargo sus jefes propios, con el nombre de Director, más que funciones académicas, pues el secretario de la Universidad conservó la gestión administrativa de los Institutos de Madrid y de los centros de enseñanza universitaria establecidos en la misma ciudad.

Al llegar el año de 1857, en que se publica el 9 de septiembre la primera Ley de Instrucción Pública¹¹, cuyas bases habían sido aprobadas por las Cortes el 17 de julio del mismo año, bien puede decirse que comienza una nueva fase en la enseñanza media. El Instituto de Noviciado, lo mismo que el de San Isidro, quedó desde entonces completamente desligado de la Universidad en su parte administrativa. Igualmente, el grado de bachiller, que se había considerado hasta entonces como uno de los grados de la Facultad de Filosofía, pasó a los Institutos, verificándose la separación de unos y otros estudios. Se creó así el título de Bachiller en Artes, que necesario para el ingreso en las Facultades, nada tenía que ver con el de Bachiller en Filosofía, Ciencias o Letras (luego suprimido), que habilitaba para el ejercicio de la enseñanza a los que no eran ni preceptores de latinidad¹² ni regentes. No obstante ser considerada la promulgación de la ley como un avance, no se tardó mucho tiempo en alterar su conte-

nido. El plan de enseñanza media de 23 de septiembre de 1857, aprobado al calor de esa ley, fue reformado el 28 de agosto del siguiente año.

Pero en España lo permanente tiende a hacerse provisional y lo provisional permanente. Tampoco el plan de 1858 estuvo mucho tiempo en vigor, siendo modificado por el reglamento de mayo de 1859 y el R.D. de agosto de 1861, para volver a ser modificado con nuevas reformas en 1866 y 1867. Con el triunfo de la Revolución de 1868, la enseñanza volvió a sufrir fuertes transformaciones, publicando los sucesivos Gobiernos los Decretos de 21 y 25 de octubre de 1868 -reformados en 1874- y de tres de junio de 1873 -suspendido el 10 de septiembre del mismo año-.

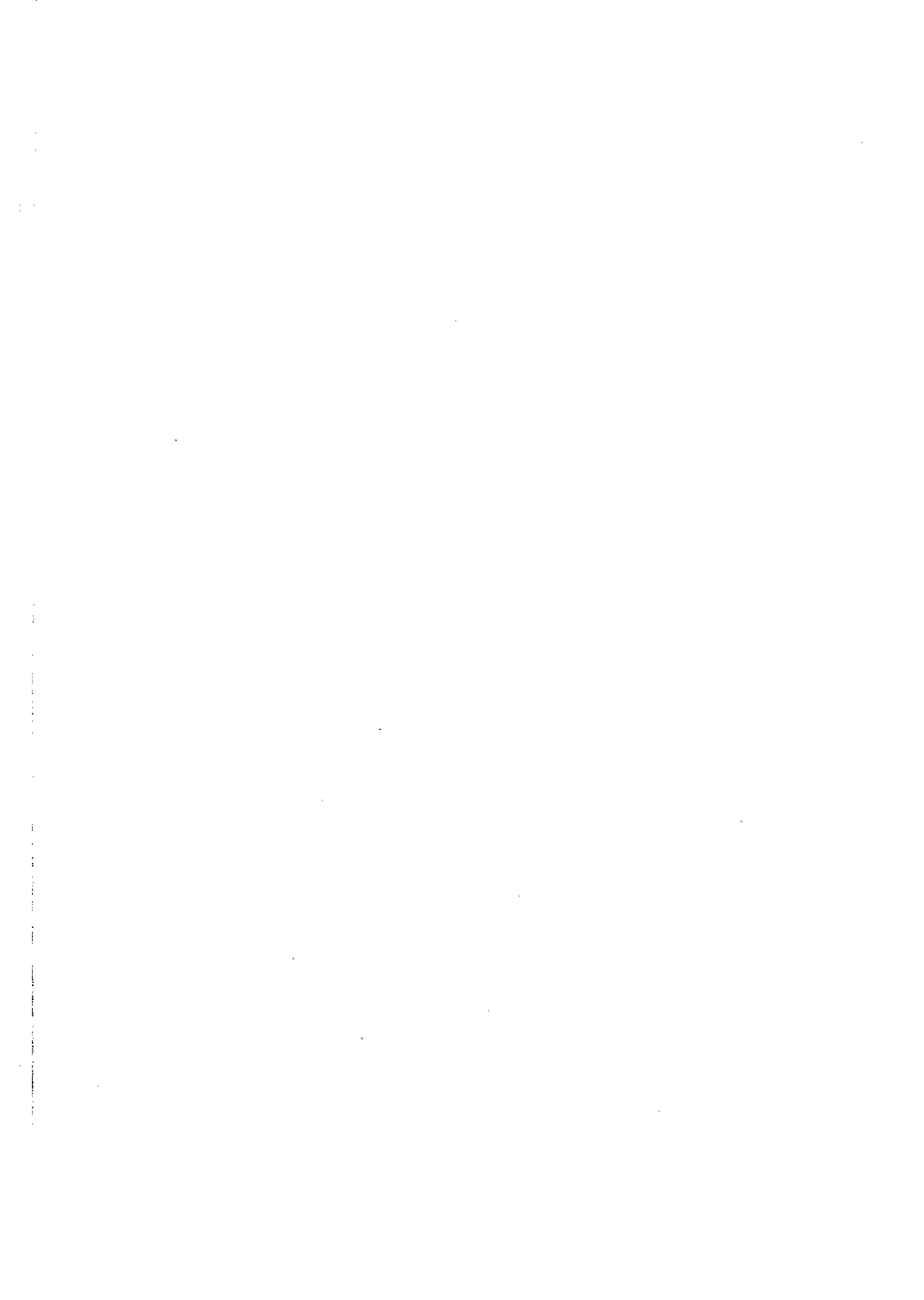
Tras la promulgación de tantas reformas y con la llegada de la Restauración cabría pensar que por fin la enseñanza entraría en una etapa de sosiego y estabilidad. Sin embargo, no ocurrió así, y en este período volvieron a decretarse múltiples reformas orientadas en sentidos muy distintos. El estudio de estas reformas y de la evolución y efectivos de Institutos y colegios privados es, pues, el objeto del presente trabajo.

NOTAS

- 1 Durkheim, Emile: *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. La evolución pedagógica en Francia. Madrid. Las ediciones de La Piqueta, 1982, pp. 382-383.
- 2 Gil de Zárate, Antonio: *De la instrucción pública en España*, Madrid, Vol. II, 1885, p. 24.
- 3 Menéndez Pelayo, Marcelino: *Historia de los Heterodoxos españoles*. T. VI. Madrid, C.S.I.C., 1948, p. 275.
- 4 En la elaboración del plan jugaron un importantísimo papel Antonio Gil de Zárate juntamente con los Sres. Revilla y Guillén.
- 5 Gil de Zárate, *op. cit.*, p. 1.
- 6 A la par que la enseñanza del latín, el Gobierno recomendó con particular empeño que se hiciera aprender a los alumnos los mejores fragmentos de los clásicos españoles y que se ejercitaran en el arte de escribir su propia lengua, y como complemento de esta enseñanza,

se creó en la Facultad de Filosofía un curso de literatura española, lo que supuso una destacada novedad, pues en algunos artículos de sus estatutos se prohibía el uso del español dentro de estos organismos.

- 7 Instituto de enseñanza media Cardenal Cisneros. I *Centenario* (1845-1945), Madrid, 1946, p. 17.
- 8 Manzanares y Sampelayo, Manuel: *Memoria del estado del Instituto del Cardenal Cisneros durante el curso de 1925-1926*. Toledo, Impr. de Gómez Menor, 1926, pp. 146-147.
- 9 Menéndez Pelayo, *op. cit.*, p. 277.
- 10 Artículo de prensa publicado por Balmés en *El Pensamiento de la Nación*, el 15-10-1845. Cit. en Viñao Frago, A., *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*, Madrid, Siglo XXI, 1980, p. 342.
- 11 La ley, aunque fuertemente alterada por constantes derogaciones de sus artículos, estuvo parcialmente en vigor durante algo más de un siglo.
- 12 Las condiciones de los preceptores de Latinidad y Humanidades fueron poco después reformadas, rigiéndose por el R.D. de 14-11-1866 y el reglamento de ejercicios académicos para obtener el título de preceptor, de la misma fecha y año. Con el título de preceptor se podía impartir la enseñanza doméstica y explicar en colegios privados las materias que constituían el primer período del bachillerato según el plan de 9-10-1866. A dicho título podían aspirar, previos ejercicios teórico-prácticos, los doctores, licenciados y bachilleres en cualquier Universidad, Facultad o Seminario, los Bachilleres en Artes y los que terminaron sus estudios de Latinidad antes del plan de 1845, siempre que acreditasen haberse matriculado en el primer año de filosofía. Posteriormente, durante la Restauración, la enseñanza doméstica fue suprimida, asimilándose a la libre -Art. 63 del R.D. de 16-9-1894-, continuando los preceptores como profesores de los colegios privados o bien como profesores de centros oficiales, en los casos de aquellas personas que realizaron oposiciones a los cuerpos docentes del Estado.



1.1. EL PROYECTO DE LEY DE BASES DEL CONDE DE TORENO

No había el conde de Toreno cumplido en 1864 la edad requerida, cuando por primera vez fue elegido Diputado a Cortes por Asturias, siendo designado en 1867 primer secretario del Congreso. A principios de 1870 fue uno de los fundadores del periódico político EL TIEMPO, que se creó para defender la causa de los Borbones, siendo sucesivamente redactor asiduo, director y por último propietario de aquel diario, cuando se proclamó la restauración de la monarquía borbónica. El diario se caracterizó por un agresivo lenguaje contra el régimen nacido de la Revolución del 68. A principios de 1871 los artículos más destacados se presentaron bajo los siguientes epígrafes: "Ladrones, ladrones, ladrones", "Los canallas", "¡Qué escándalo!", "Más infamias", "Situación horrible", etc.¹

Ya en el número-prospecto había escrito el conde de Toreno un artículo, titulado "La instrucción pública en España", en consecuencia con las doctrinas que sostuvo en el Congreso de los Diputados como Ministro. El 2 de diciembre de 1875 abandonó la alcaldía de Madrid, cargo para el que fue designado la misma noche del 30 de diciembre de 1874, para sustituir a Martín de Herrera en el Ministerio de Fomento, hasta el 9 de diciembre de 1879, en el que pasó a desempeñar la cartera de Estado, por breve espacio de tiempo, pues en enero inmediato el Congreso de los Diputados lo eligió para ocupar el puesto de Presidente de este cuerpo colegislador.

Durante el período en que fue Ministro de Fomento presentó y defendió importantes leyes en el Parlamento, como la de reorganización y aumento de los trabajos estadísticos, que dio por resultado la formación del censo de 1877; la de bases para la

reforma de la ley de obras públicas, en virtud de la cual se dictaron la ley general de este ramo, la de carreteras, la de ferrocarriles, la de policía de los mismos (todas ellas con sus respectivos reglamentos); la de reforma de la antigua ley de ensanche de las poblaciones; la de repoblación de montes y la de aguas. Remitió al Consejo de Estado, para que emitiese su informe, el proyecto de la ley de puertos y presentó también a las Cortes un meditado proyecto de ley de bases para la reforma de la instrucción pública, que no llegaría a aprobarse. Y cuando dejó el Ministerio de Fomento, en vez de un plan que abrazase la enseñanza en general, tenía concluidos y dispuestos, para ser presentados a las Cortes, siete proyectos de ley relativos a cada clase de enseñanza. Uno se refería a la instrucción primaria, otro a la secundaria, el tercero a la enseñanza superior, el cuarto a las escuelas especiales, el quinto a la libertad de enseñanza, el sexto versaba sobre el profesorado y el último sobre el régimen y administración de la instrucción pública, sistema por el que esperaba vencer las dificultades surgidas en el Parlamento y que luego sería imitado por otros ministros.

El 28 de octubre de 1876 remitió el conde de Toreno el proyecto primitivo de bases al Consejo de Instrucción² y el 29 de diciembre lo presentó a las Cortes para su discusión.³ El proyecto trataba de armonizar el principio de libertad de enseñanza, reflejado en el Decreto de 21 de octubre de 1868, con la Ley de Moyano de 9 de septiembre de 1857, tratando a la vez, Toreno, de adaptar la enseñanza a la nueva situación política emergida con la Restauración y la promulgación de la Constitución, que en su art. 11 reconocía la tolerancia de cultos: *"No puede negarse la escuela a aquellos a quienes se concede el templo. Los disidentes del culto nacional y católico podrán llevar a sus hijos a los establecimientos que al efecto funden, dado que rehúsen conducirlos a las aulas públicas abiertas para todos. En lo que concierne a estas últimas, siempre respetuosas y de acuerdo con el dogma y la moral de la Iglesia católica aun en lo puramente científico, consagrarán a la enseñanza de su doctrina el lugar preferente que le corresponde en estos tiempos en que la educación y la instrucción no pueden ser separadas."*

En el proyecto, la enseñanza media es dividida en literaria y tecnológica. La literaria comprendía los conocimientos esencia-

les de la cultura del espíritu y preparaba el ingreso en las carreras superiores. La tecnológica debería difundir entre las clases populares los conocimientos para el ejercicio de las artes y los oficios, siendo gratuitos estos estudios, pero no los literarios, que se costearían con las retribuciones de los alumnos, las rentas de los institutos y las subvenciones de las Diputaciones.

Las bases comprendidas entre la 3ª y la 7ª regulaban la situación de la enseñanza privada y sus relaciones con la oficial. La privada se dividía en reglamentaria y libre, siendo la primera equiparada a la oficial y sujetándose a las mismas normas en materia de matrículas, textos, programas, etc. En las bases no se especificaba quiénes compondrían los tribunales de exámenes, encargados de dar el pase de un curso a otro y los grados académicos. No obstante, Toreno era partidario de que en los tribunales participaran los profesores de la enseñanza reglamentada: *"Yo soy partidario de los tribunales mixtos para juzgar a los alumnos que no pertenezcan a establecimientos del Estado, compuestos de igual número de catedráticos de los oficiales que de los libres, presididos por una persona ajena a la enseñanza... Pero estos tribunales mixtos no pueden constituirse para todos los alumnos que hicieren sus estudios libremente, pues los que los hayan verificado sin concurrir a establecimiento alguno, no es posible que sean examinados sino por un jurado de profesores oficiales."*⁴ En cuanto a la concesión de los grados, Toreno, continuando con la tradición liberal consolidada en la Ley de Moyano, consideraba mejor reservar esa función en manos del Estado: *"No hay duda de que concedido el derecho de la colación de grados a los establecimientos libres, contribuiría a que se rebajara el nivel de estudio, porque la concurrencia se establecería entre una parte de ellos no con la mira de que se divulgasen los conocimientos y la ilustración, sino de facilitar los títulos académicos, si éstos, como era necesario para que hubiese libertad, autorizaran para ejercer las profesiones."*⁵ Después de las alteraciones ocurridas con motivo de la publicación del Decreto de 21 de octubre de 1868, ni siquiera el marqués de Pidal protestó por reservar la colación de grados al Estado cuando se debatieron las bases en el Congreso. Será a mediados de la década de los ochenta -R.D. de 18/8/85- cuando la extrema derecha comience a pensar en la participación de los profesores de los colegios privados asimilados en los tribunales

que debían conceder los grados y títulos académicos y sobre todo a partir de 1900, cuando se reanuda la batalla en torno a la libertad de enseñanza.

En la base octava se determina que los programas generales de las asignaturas sean elaborados por el consejo, debiendo ajustarse a ellos los programas particulares de los profesores y aprobar el Gobierno los textos oficiales a consulta también del Consejo de Instrucción; medidas, éstas, con las que esperaba eliminar los posibles excesos de los profesores en sus explicaciones.

El proyecto incluía la asignatura de Religión y Moral Católica -base novena- dentro de los estudios de la segunda enseñanza, exceptuando de su estudio a los hijos de los que profesaran otra religión y previa declaración de sus padres.

La Comisión del Congreso⁶ encargada de examinar el proyecto, después de un detenido examen y de introducir algunas modificaciones, lo aprobó y presentó para su discusión el 12 de mayo de 1877. Retirado el dictamen, fue presentado el 19 de mayo, vuelto a retirar, y nuevamente presentado para su discusión el 9 de marzo de 1878. A pesar de todas estas deliberaciones, no encontró una cálida acogida el proyecto entre los sectores más caracterizados por su conservadurismo, el episcopado y los Diputados liberales del Congreso. Al final, el Gobierno decidió retirar el proyecto definitivamente. Las consecuencias de este hecho no se hicieron esperar y a partir de este momento todos los ministros, aun reconociendo la conveniencia de elaborar una ley de instrucción, van a prescindir de las Cortes, por las dificultades que entraña la discusión de una ley, dadas las diferencias políticas, y legislarán por decreto. Esto facilitará la acumulación de una ingente masa de Reales Decretos, Decretos, Reales órdenes, órdenes y circulares, que se irán sucediendo y derogando mutuamente al compás de los cambios políticos. Algunas de estas medidas tendrán un carácter sorprendente y otras serán de un marcado paternalismo, como la R.O. de 23 de septiembre de 1880 que concedía exámenes extraordinarios a los alumnos suspensos de todos los grados de la enseñanza para festejar el nacimiento de la infanta heredera al trono. La situación llegaría a tal extremo que Don Vicente Cabeza de Vaca y Fernández de Córdoba, Ministro de Instrucción Pública en 1921, no tendría ningún inconveniente en exponer, primero al Rey y luego al país, el enorme

caos que ofrecían las diez mil disposiciones aprobadas y añadirla, con una claridad jamás vista en el estadio oficial, que la mayoría fueron dictadas para *"amparar intereses privados, con perjuicio evidente de los sacratísimos de la enseñanza"*.⁷

1.2. LA REFORMA DE 1880

El 9 de diciembre de 1879 volvió Cánovas a hacerse cargo del poder tras el paréntesis de Martínez Campos, constituyendo un gabinete plenamente identificado con su pensamiento. La cartera de Fomento recayó en Fermín Lasala, duque consorte de Mandas, quien sustituyó en estas funciones al conde de Toreno.

En los siguientes meses la labor ministerial se centró en la elaboración de un proyecto de reforma de los estudios secundarios y universitarios. Concluido el trabajo a principios de julio de 1880, fue remitido al Consejo de Instrucción Pública para su estudio. No quiso Fermín Lasala dar publicidad a sus gestiones en favor de la reforma. El Imparcial: *"Con gran sigilo, como si se tratara de una tenebrosa conspiración, se ha forjado el plan, se ha comunicado reservada y particularmente a los consejeros de dar dictamen y aprovechando la ausencia de muchas y reputadas personalidades, cuyo concurso reclama la ley, se acelera la resolución del asunto hasta el extremo de pretender estudiarlo, discutirlo y tenerlo votado en el plazo perentorio de cuatro o cinco días."*⁸ Esta forma de actuar es explicable tras el fracaso de los sucesivos intentos del conde de Toreno de reformar la legislación por medio de una ley aprobada en las Cortes. Ante la intransigencia de la extrema derecha, que se negaba a aceptar cualquier fórmula de compromiso que no respondiese a sus ideales, los sectores moderados del partido conservador decidieron actuar resueltamente y con rapidez, aprovechando que las Cortes estaban cerradas y que se había ausentado de Madrid por las vacaciones una tercera parte de los consejeros de Instrucción Pública.

En la primera reunión -13 de julio-, presidida por Lasala, se discutió la reforma de la segunda enseñanza, actuando como ponente del proyecto el consejero Pereda. Al discutirse los distintos temas, se hicieron diversas propuestas. El marqués de Pidal, Valera y Arnau pidieron la ampliación o división de la cátedra de

Psicología, Lógica y Ética para que pudiera incluirse la Teodicea. El obispo auxiliar de Madrid solicitó la creación de una cátedra de Moral y Religión, lo que dio lugar a un largo debate en el que intervinieron Nuñez de Arce, Valera, Arnau, Nieto, Serrano, Cárdenas y el marqués de Pidal. Votada la propuesta, se aprobó por mayoría. Asimismo, se acordó la introducción en los Institutos de Cátedras de francés, inglés y alemán, a juicio de los respectivos claustros.⁹

Dentro del mismo proyecto se incluía un apartado dedicado a la reforma de los planes de estudios de las distintas Facultades. En la reunión del día 14 se trataron los programas de Medicina y Farmacia. El programa de Farmacia fue aprobado con muy pequeños cambios, y respecto al de Medicina, el consejero Magaz propuso la creación de cátedras especiales para las enfermedades infecto-contagiosas de la piel y de exámenes en las asignaturas prácticas; siendo rechazado lo segundo, pero aceptando el Consejo la propuesta de crear en el futuro, cuando el Gobierno dispusiese de mayores medios económicos, otras cátedras que complementasen las existentes. En la sesión del día 15 se aprobó el programa de Derecho, con la única observación de dividir el Derecho Civil en dos cursos. El doctorado se admitió tal y como figuraba en el proyecto y se aprobó el programa de Filosofía y Letras, con la observación de suprimir la asignatura de Geografía histórica, desdoblando la de Historia en Historia antigua y media e Historia moderna e incluyendo ambas la Geografía correspondiente. La reunión terminó con un discurso protocolario pronunciado por el Ministro, dando las gracias a los consejeros por su celo.¹⁰

Un mes más tarde, el 13 de agosto, y de acuerdo con el Consejo de Ministros, Lasala llevó a la firma del Rey el decreto, publicándolo en la Gaceta del día 16 del mismo mes.

La reforma intentaba continuar la labor iniciada en 1874 por Alonso Colmenares y Navarro Rodrigo¹¹, encauzando y tratando de evitar los desórdenes producidos en la enseñanza por los desaprensivos y medradores que procuraban obtener beneficios sin medida al amparo del Decreto de 21 de octubre de 1868, que consagraba la libertad de enseñanza; ratificando Lasala los Reales Decretos de 4 de junio y 27 de octubre de 1875, que determinaban la composición de los tribunales y pruebas a que de-

bían someterse los alumnos que habiendo hecho estudios privados, pretendían recibir grados académicos. Con esta decisión creía Lasala garantizada la libertad de enseñanza, que para él consistía esencialmente en *"la facultad de enseñar y aprender fuera del organismo que a la instrucción pública fije el Estado"*¹²; criterio, éste, bastante restrictivo, pues no aludía para nada a la libertad de pensamiento, a que las ideas pudieran propagarse y manifestarse sin trabas ni censuras por todos los ámbitos de la sociedad, a la libertad de los padres y alumnos de escoger a los profesores que les dictase su conciencia y a la libertad de todo particular, asociación o corporación, cualquiera que fuera su índole, de enseñar como quisieran, sin otros límites que los señalados por la moral.

El plan no aporta ninguna novedad en el panorama pedagógico, al contrario, supone un retroceso respecto a los planes aprobados anteriormente durante la República e incluso respecto a otros más antiguos. Lasala reconoció que era extremadamente difícil armonizar intereses tan diversos como los que convergían en la enseñanza, por lo que se inclinó por una pequeña reforma parcial. Igualmente el Director General de Instrucción, Cardenas, definió las motivaciones del plan con estas palabras: *"Aquel plan no se presentó con deseos de grandes reformas; fue muy modesto; no trató más que de regularizar los estudios y normalizar algo más el régimen académico sin necesidad de introducir grandes novedades."*¹³ Sin embargo, para ser un plan tan modesto, tuvo unos estimables resultados, puesto que estuvo en vigor desde 1880 a 1894, sin contar el período de 1895 a 1898, ya que la reforma de Bosch fue una repetición de este plan con pequeñísimas variantes. La estabilidad de este plan se debe a su propia sencillez. Fue defendida con tesón por los padres de familia y otros sectores implicados en la enseñanza, que estimaron como grandes cualidades su duración de cinco años (cuando las tendencias se dirigían a ampliar la duración de los estudios), la no exigencia de una edad mínima para ingresar en el bachillerato, su escaso número de asignaturas y lo baratos que resultaban los estudios. Es decir, el plan no pretendía adaptarse a ninguna corriente de renovación pedagógica, sino que respondía al ideal de unos estudios fáciles, cortos y lo más baratos posible.

La distribución de las asignaturas se efectuó del siguiente modo:

Primer año

- Latín y Castellano
- Geografía

Segundo año

- Latín y Castellano
- Historia de España

Tercer año

- Retórica y Poética
- Aritmética y Álgebra
- Historia Universal
- Francés

Cuarto año

- Psicología, Lógica y Filosofía Moral
- Geometría y Trigonometría
- Francés

Quinto año

- Física y Química
- Historia Natural con Filosofía e Higiene
- Agricultura.

No se incluyeron el inglés y el alemán, solicitados por el Consejo, por motivos económicos, y tampoco la Religión, por existir la posibilidad de provocar una fuerte reacción de oposición al considerar las fuerzas liberales que se estaba produciendo un giro hacia la extrema derecha, que ya contaba con una considerable influencia dentro del partido conservador, corriéndose el riesgo de alterar la pacífica sustitución de liberales y conservadores al frente del Gobierno, necesaria para mantener la estabilidad del régimen bipartidista ideado por Cánovas.

Las únicas medidas positivas aprobadas fueron las de exigir un examen teórico-práctico para ingresar en la segunda enseñanza, que ya se exigía en el plan de agosto de 1861 del marqués de Corbera, y la división de las clases más numerosas en secciones, desempeñándolas los profesores supernumerarios y auxiliares. Sin embargo, no fue una facultad muy utilizada, por encarecer los costes de la enseñanza, y a finales del siglo el problema seguía sin estar resuelto, dominando las clases con más de 150 alumnos.

¿Cómo fue acogido el decreto? La reforma no resolvía ninguno de los problemas planteados en la segunda enseñanza, por

lo que no despertó gran interés. Dadas las circunstancias, el Gobierno no podía aprobar un completo plan de enseñanza prescindiendo de las Cortes, por lo que se limitó a introducir unas ligeras modificaciones por Real Decreto. Esta decisión fue vivamente criticada por los núcleos integristas por prescindir de las Cortes y legislar por decreto en una materia en la que "*Dios y su Santa Iglesia tienen un interés por derecho ya que está en juego la salvación de las almas*".¹⁴ La derecha moderada, representada por los rotativos LA EPOCA y EL TIEMPO, aplaudió la reforma y los grupos liberales mostraron sus reservas por volverse al sistema de legislar por decreto, lo que implicaba generar una inestabilidad, al depender de la ideología de los ministros la promulgación de unas medidas u otras. En cualquier caso, las críticas fueron muy moderadas. En el Parlamento no se ocuparon del tema y la prensa actuó con mucha ponderación, más por no ver demasiado mal unas reformas que no suponían un cambio importante que por la censura, que ejercía sus funciones con rigor. De hecho, en septiembre de 1880 los diarios liberales denunciaron la situación a la que se había llegado. En efecto, los dos órganos del partido democrático progresista estaban censurados, cinco diarios liberales-dinásticos habían sucumbido y dos rotativos ultramontanos sufrían condena.

1.3. ALBAREDA EN EL GOBIERNO

El 8 de febrero de 1881 llamó el Rey a Sagasta para formar Gobierno, cumpliéndose por primera vez el turno de poder, aunque ya había presidido el Consejo de Ministros en dos ocasiones anteriores: con Amadeo I y luego en 1874. Para la cartera de Fomento nombró a Jose Luis Albareda, miembro de la Unión Liberal, que desempeñó estas funciones hasta el 9 de enero de 1883 en que le sustituyó Germán Gamazo.

Durante este tiempo trató de incrementar los presupuestos de educación: "*Ocasión es oportuna de llamar enérgicamente la atención acerca del presupuesto de Instrucción Pública, tan injustamente desdeñado desde hace multitud de años; porque ningún ministro podrá conseguir que la enseñanza se levante a la altura que le corresponde, si los Cuerpos Colegisladores no proveen*

de las sumas indispensables para plantear el servicio."¹⁵ Creó un Museo de instrucción primaria, una escuela de industrias artísticas en San Juan de los Reyes de Toledo y una escuela de veterinaria en Santiago; aumentó el sueldo de los profesores de Universidad; modificó la enseñanza de párvulos, los estudios de las Escuelas Normales y Especiales; suprimió las ternas para la provisión de cátedras, sistema que ya figuraba en pragmáticas de Felipe V, y promulgó un decreto -15/6/82- sobre el pago de sus sueldos a los maestros de escuela.

Con ser importantes todas estas medidas, ninguna tuvo la resonancia de la circular de 3 de marzo de 1881 por la que se derogaba la también circular de 26 de febrero de 1875 de Orovio, aunque no el decreto de la misma fecha que tenía rango de ley.¹⁶ La circular marca el cambio de la política educativa, restituyendo en sus cátedras a los profesores que fueron obligados a abandonarlas como fruto de la intransigencia y del momento político surgido al amparo de la Restauración.

El sistema de separar a los profesores por sus ideas no era una novedad. Anteriormente, Juan Manuel Ortí y Lara y Manuel Romeo y Aznárez, entre otros, que considerándolo un deber de conciencia, se negaron a prestar juramento a la Constitución, habían sido separados de sus cátedras de Instituto. Más tarde se les reconocieron sus derechos, si bien en situación de excedentes, hasta que Ortí y Lara alcanzó el ascenso a la cátedra de Metafísica de la Universidad Central y Romeo la de Geografía e Historia del Instituto de San Isidro.

Desde 1881 ya no volvieron a plantearse casos tan viscerales como el del catedrático del Cardenal Cisneros y luego Senador, Mereño, que fue acusado en 1876 del delito de lesa majestad por las observaciones que hizo en un libro de texto de Historia de España publicado en 1873 (es decir, cuando en España había un régimen republicano), libro que en su día fue aprobado por el Rectorado y que en el momento de su procesamiento no se utilizaba por desempeñar él la cátedra de Geografía, dando otro profesor las clases de Historia; lo que no impidió que se le incoara expediente -11 de noviembre de 1877- y se siguieran contra él dos causas, una administrativa, por la que fue separado de la docencia -R.O. de 9 de julio de 1878- y otra criminal, por la que el fiscal pidió nueve años de cárcel.¹⁷ Casos como éste,

afortunadamente, no hubo muchos. En 1878, además de Merelo, fueron separados el catedrático del Instituto de Huelva, Joaquín Sama (luego vinculado a la I.L.E.), el carlista Barrio y Mier, por abandonar su cátedra y marcharse a dar clases a Oñate, y dos profesores de la Escuela Normal de Lérida acusados de realizar prácticas espiritistas. Aunque desde 1875, coincidiendo con la llegada de Orovio al Ministerio de Fomento y la publicación de su célebre circular, las suspensiones y separaciones del profesorado fueron más frecuentes. Estos fueron los casos de los catedráticos de Instituto Calderón y Arana, H. Giner de los Ríos, González de Linares (catedrático de Instituto y de Universidad), Ontañón, Quirós de los Ríos, etc.¹⁸

Desde 1881 conservadores y liberales aceptaron como un hecho necesario la libertad de cátedra, no separando a los profesores por cuestión de sus creencias. A partir de esa fecha las denuncias corrieron a cargo de la Iglesia, pero también esta institución actuó con cierta moderación. En 1880 el arzobispo de Valladolid prohibió en su diócesis el libro de Historia de España del catedrático Ortega y Rubio, presionando sobre la Administración, que por R.O. de 28 de septiembre de 1880 mandó que ese libro se eliminara de entre los declarados de texto. Desde esta fecha hasta 1894 el obispado de Salamanca sólo denunció a un catedrático por su libro de texto¹⁹ y el de Granada también a otro catedrático, Anselmo Arenas²⁰, por su libro "Curso de Historia de España"; denuncias que dieron lugar a que estos profesores fueran declarados excedentes por las doctrinas vertidas contra la religión, prohibiéndose sus obras. El hecho de que estas denuncias no fueran frecuentes no quiere decir que la Iglesia aceptase la libertad de cátedra. Todavía en la "Constitución apostólica officiorum et munerum" de León XIII, fechada el 23 de enero de 1896, se excomulgaba a los poseedores, con conocimiento de causa, de cualquier autor "nominatim" prohibido por la Congregación del Índice. Así, todo parece indicar que al dominar los sectores más moderados el partido conservador y, en consecuencia, aceptar la libertad de cátedra, la Iglesia cambió su forma de actuar. Ya no centrará tanto el ataque en la denuncia personal como en la descalificación global, pretendiendo por todos los medios equiparar la enseñanza privada a la oficial en materia de exámenes y titulaciones para así poder designar libremente los

libros de texto, que lógicamente tendrían una orientación católica y no neutra, al margen de que nunca aceptó de buen grado el control estatal en materia de enseñanza por ser éste el medio elegido para influir en la sociedad y singularmente sobre las clases rectoras de la nación.

El siguiente paso que dio Albareda fue el de tratar de reformar la instrucción pública en todos sus grados, elaborando una ley que sustituyese a la de 1857 de Moyano. Para ello dictó una circular el 15 de julio de 1881, solicitando la opinión de todos los claustros de los centros públicos y privados a fin de recabar información acerca de la legislación vigente que debía aprovecharse y de las modificaciones que juzgaban necesario proponer, pues consideraba indispensable conocer la manera de pensar del cuerpo docente. Correspondiendo a la invitación, algunos claustros²¹ comenzaron a preparar diversos modelos de planes de estudios y reorganización de la enseñanza, que remitieron al Ministerio. Además procuró Albareda allegar otros trabajos y extractos sobre legislaciones extranjeras y complementando la anterior medida, creó una biblioteca especial en el Ministerio de Fomento -R.O. de 12/9/1881- para asesorarse acerca de las reformas y progresos de los estudios en otras naciones.²² Pero las dificultades de sacar adelante el proyecto fueron tales, que al final Albareda terminó por abandonarlo.

La aparente inactividad en materia de segunda enseñanza la justificó Albareda por *"la falta de tiempo y de medios eficaces para atender las principales reformas"*. Entre ellas hay que destacar la modificación del plan de estudios y el aumento de sueldo de los catedráticos. De igual modo que se acrecentaron las asignaciones del profesorado de Universidades, intentó Albareda llevar al presupuesto las correspondientes a los de segunda enseñanza, pero *"al nuevo recargo de los gastos se oponían las necesidades apremiantes del Tesoro, y fue forzoso suspender la medida hasta la próxima ley"*.²³ La otra reforma presentaba la dificultad de tener que elegir un sistema, al rechazarse la especialización seguida en Europa por sus altos costes económicos. En estas circunstancias, Albareda decidió esperar y no implantar un determinado modelo. A Albareda le sucedieron Gamazo y el marqués de Sardoal, que intentaron con escasa fortuna incorporar los estudios de primera y segunda enseñanza al Estado.

1.4. EL REAL DECRETO DEL 18 DE AGOSTO DE 1885

El 18 de agosto de 1884 fue nombrado Alejandro Pidal y Mon Ministro de Fomento, siendo Cánovas el presidente del Consejo. Formaban parte del mismo gabinete Elduayen, como Ministro de Estado; Francisco Silvela, de Gracia y Justicia; Cos-Gayon de Hacienda; Antequera, de Marina; Romero Robledo, de Gobernación; el marqués de Miravalles, de Guerra y el conde de Tejada de Valdosera, de Ultramar.

Alejandro Pidal, Diputado electo en 1872 por Villaviciosa de Asturias, pertenecía a la Unión Católica, grupo político que fluctuaba entre el tradicionalismo carlista y el conservadurismo alfonsino. En 1876 reconoció la Constitución, cuyo art. 11 había combatido, haciendo un llamamiento a las "*honradas masas carlistas*" para que hicieran lo mismo.

Su labor en el campo de la instrucción pública, como Ministro de Fomento, se centró en la reforma del sistema de oposiciones a cátedra, el problema de la libertad de enseñanza, la reforma de la Facultad de Derecho y del cuerpo de Archiveros y Bibliotecarios, teniendo que hacer frente a un motín de estudiantes provocado por Morayta en la Universidad Central.

El 18 de agosto de 1885 Pidal consiguió del Gobierno la aprobación de un decreto sobre la libertad de enseñanza, fijando las reglas a las que debían someterse los establecimientos libres de enseñanza.

En el preámbulo se dirá que el proyecto pretende "*dar un paso más en el reconocimiento y consagración de los derechos de la enseñanza libre ante el Estado y de las relaciones de ésta con la oficial*". Es decir, que se plantea como continuación de la lucha de la enseñanza libre frente a la estatal, acusada de constituir un monopolio. Fundado en este criterio, el decreto regula la situación de los establecimientos libres sin que las posibles subvenciones concedidas pudieran alterar ese carácter.²⁴ Los centros podrían adoptar el régimen de gobierno que mejor estimasen para su funcionamiento, reservándose el Gobierno el derecho de inspeccionarlos en cuanto se refiere a la moral cristiana, a las instituciones fundamentales del Estado y a las condiciones higiénicas. El cambio introducido respecto al Decreto de 29 de julio de 1874

es evidente. En éste la inspección se limitaba a las condiciones higiénicas y de moral, entendida ésta con amplio criterio, es decir, sin restringirla al aspecto de moral cristiana. Para ejercer la docencia se requerían escasas condiciones: ser español, mayor de veinte años y no estar inhabilitado para la enseñanza por condena judicial o académica; no siendo necesario acreditar ningún título académico, lo que evidentemente beneficiaba a los colegios de las congregaciones.

Los centros docentes, como ya vimos, quedaban sometidos a la inspección higiénica, ejercida por el Gobernador Civil²⁵, y académica, cuya autoridad competente era el Rector del distrito universitario. En lo referente al dogma y moral católicos, conforme al art. 2 del Concordato²⁶ y el 295 de la Ley de 9 de septiembre de 1857²⁷, se encargaba ejercerla a las autoridades eclesiásticas.

Los establecimientos podrían declarar su deseo de no someterse a la inspección eclesiástica, pero en este caso *“las autoridades civiles y académicas cuidarán de que los padres de familia tengan conocimiento de esta declaración, sin perjuicio de velar además por que en dicho centro no se traspasen los límites de la tolerancia constitucional en materia de religión, ni se impugnen las instituciones fundamentales del Estado, o se viertan doctrinas subversivas del orden social, o atentatorias a la moral cristiana”* (art. 17). Estas condiciones todavía se endurecieron más en el reglamento aprobado el 20 de agosto para la ejecución del decreto, bordeando los límites de la intolerancia más absoluta. En el art. 11 se prohíbe la colocación de cualquier letrero o signo exterior y público contra la religión católica; en el interior tendrían que colocar un letrero indicando *“el carácter disidente del centro”*, y se entendería que traspasaba los límites de la tolerancia constitucional, en materia de religión, todo centro que en *“sus estatutos o sus enseñanzas o en la instancia que ha de presentar a las autoridades civiles o académicas, no se encierre dentro de los límites de la moral cristiana”*. Es decir, que un centro podía declararse no católico, pero tenía que ajustarse forzosamente a la moral cristiana si no quería que las autoridades lo cerrasen por traspasar los límites de la libertad concedida. Además, se impide a los centros no confesionales acogerse a las subvenciones del

Estado (art. 1º) y se les excluye del régimen de enseñanza asimilada.²⁸

Para conseguir la "asimilación" de los establecimientos libres de enseñanza con los oficiales era preciso reunir los siguientes requisitos: los profesores tendrían que poseer igual titulación que la exigida en los centros oficiales y el cuadro de enseñanzas tendría que igualar al de los centros oficiales, enseñándose las mismas asignaturas. Además, debían llevar más de dos años de existencia en la población donde solicitaran su asimilación, haber impartido enseñanza en el último curso anterior a la publicación del decreto a un mínimo de ochenta alumnos, acreditar los directores el pago anual de quinientas pesetas de contribución directa o presentar dos socios fiadores responsables, o tres si el establecimiento era de enseñanza superior, y demostrar que el edificio era propiedad del director o de alguno de los socios, o acreditar en su favor un contrato de usufructo o arrendamiento de más de diez años. Es esta última una cláusula extraña en la legislación de este período. La explicación nos la dan los propios contemporáneos: *"Muy a las claras se fijan ciertas estudiadas salvedades tocante a la propiedad del edificio, por donde se prepara fácil y anchurosa entrada a ciertas corporaciones que, demasiado cautas o temerosas de ostentar la mano muerta de otros tiempos, abandonan su propiedad bajo pabellón extranjero para eludir, si llega el caso, una posible movilización de la propiedad acaparada y distraída sistemáticamente de la transformación económica de todos los bienes naturales."*²⁹ Finalmente, se exigía tener cada una de las salas de estudio una ventilación y capacidad suficientes, a razón de cuatro metros cúbicos por hora de clase para cada alumno. En el caso de los establecimientos de nueva creación, el requisito de la matrícula de alumnos podía sustituirse justificando una renta o capital propio que asegurase por diez años la inversión anual de una cantidad igual a la consignada en los presupuestos del Estado para el sostenimiento de un Instituto, sin tener en cuenta los gastos de dotación del profesorado.

Condiciones difíciles de cumplir, en su conjunto, por un gran número de los centros existentes. La aplicación de estas medidas conduciría irremediabilmente al cierre o pérdida del derecho de incorporación, denominado ahora de asimilación, de muchos colegios, incluidos los de la Iglesia. Por eso, en el art. 42 se dispensa

a los seminarios diocesanos que imparten la segunda enseñanza de tantos y tan minuciosos requisitos; igualmente se establecen algunas salvedades para los colegios de religiosos y en las disposiciones transitorias se exige indefinidamente a los colegios de las congregaciones de poseer sus profesores los títulos que facultaban para el ejercicio de la enseñanza y para todos, por esta vez, de las condiciones y número de alumnos, esperando que en un plazo de tiempo relativamente corto los alumnos libres se matriculasen en masa en los colegios asimilados y se redujera la oferta de colegios. Este último dato es fácilmente comprobable si comparamos el número de colegios incorporados antes de la publicación del decreto y el de centros que obtuvieron la categoría de asimilados.

INSTITUTOS	COLEGIOS INCORPORADOS ANTES DEL R.D. DE 18 de agosto de 1885		COLEGIOS ASIMILADOS POR EL R.D. DE 18 de agosto de 1885	
	Colegios	Nº Alum.	Colegios	Nº Alum.
DISTRITO UNIVERSITARIO DE MADRID				
San Isidro	EE.PP. de Getafe	157	EE.PP. de S. Antonio Abad	271
	EE.PP. de S. Fernando	168	EE.PP. de S. Fernando	167
	S. José	59	EE.PP. de Getafe	131
	S. Luis Gonzaga	72	Colegio de Figueroa	110
	Figueroa	89	S. Isidro	143
	S. Rafael	49	La Cruz (Ciceroniano)	44
	Ciceroniano	47	S. José	63
	Centro de Enseñanza	24	Hispano-Romano	75
	S. Agustín	9	S. Miguel	63
	Hispano Latino	3	S. Luis Gonzaga	50
	S. Agustín (Aranjuez)	12	Isabel la Católica	67
	S. Miguel	56	Angel de las Escuelas	29
	Purísima Concepción	28	Santo Angel de la Guarda	101
	San Miguel	13		
	S. Casiano	33		
	Campano	16		

(Continuación)

INSTITUTOS	COLEGIOS INCORPORADOS ANTES DEL R.D. DE 18 de agosto de 1885		COLEGIOS ASIMILADOS POR EL R.D. DE 18 de agosto de 1885	
	Colegios	Nº Alum.	Colegios	Nº Alum.
DISTRITO UNIVERSITARIO DE MADRID (Cont.)				
San Isidro (cont.)	López García	25		
	S. Francisco de Asís	9		
	Nª Sª del Recuerdo	95		
	Romano	21		
	Latino-Español	9		
	Pensión Cervantes	6		
	Nª Sª del Pilar	6		
	Danero	25		
	Hispano Francés	25		
	Aroca	9		
	Cardenal Cisneros	4		
	Concepción	1		
	Teresiano	28		
	Politécnico	13		
Academia Filosófica	4			
S. Fernando	13			
Cardenal Cisneros	EE.PP. S. Antonio Abad	286		
	Angel de las Escuelas	30		
	Niño Jesús	64		
	Jesús	54		
	Santo Angel	94		
	S. Pablo	43		
	Santo Domingo Guzmán	39		
	Santo Tomás	29		
	S. Miguel Arcángel	21		
Martínez de la Rosa	39			

(Continuación)

INSTITUTOS	COLEGIOS INCORPORADOS ANTES DEL R.D. DE 18 de agosto de 1885		COLEGIOS ASIMILADOS POR EL R.D. DE 18 de agosto de 1885	
	Colegios	Nº Alum.	Colegios	Nº Alum.
DISTRITO UNIVERSITARIO DE MADRID (Cont.)				
Cardenal Cisneros (cont.)	Corazón de Jesús	30		
	S. Ildefonso	34		
	Santo Tomás de Aquino	22		
	Salvador	21		
	Inmaculada Concepción	6		
	Porvenir de la Juventud	4		
	S. Antonio	19		
	Clásico Español	41		
	S. Fermín	13		
	Ibérico	34		
	Matritense	17		
	S. Agustín	18		
	S. Pascual	22		
	S. Millán	6		
	S. Pedro	11		
	Carpetano	9		
	S. Alberto	30		
	Hispano Romano	96		
	S. Isidro	136		
	La Concepción	2		
	Santísima Trinidad	10		
	Isabel la Católica	39		
	Pontes	25		
S. Ignacio	40			
S. Gregorio	7			
Barrio Argüelles	21			
Católico	50			

(Continuación)

INSTITUTOS	COLEGIOS INCORPORADOS ANTES DEL R.D. DE 18 de agosto de 1885		COLEGIOS ASIMILADOS POR EL R.D. DE 18 de agosto de 1885	
	Colegios	Nº Alum.	Colegios	Nº Alum.
DISTRITO UNIVERSITARIO DE MADRID (Cont.)				
Cardenal Cisneros (cont.)	S. Mateo	16		
	S. Francisco Borja	27		
	Calderón de la Barca	50		
	S. Bernardo	9		
	S. Francisco Javier	14		
	Santa Teresa de Jesús	4		
	S. Ildefonso (Alcalá)	129		
	Real Colegio de El Escorial	102		
Segovia	Padres Misioneros	31	Misioneros Hijos del Sagrado Corazón de Jesús	72
Guadalajara	EE.PP. de Molina de Aragón	68	Seminario de Sigüenza	158
	Seminario de Sigüenza	81	EE.PP. de Molina de Aragón	--
	Huérfanos de Guerra	50		
Toledo	Nª Sª del Prado (Talavera)	45		
	Nª Sª de la Piedad (Quint.)	58		
	S. Tomás de Aquino (Ocaña)	14		
	Nª Sª del Carmen (Toledo)	40		
	Nª Sª del Sagrario (Id.)	-		
	Nª Sª del Consuelo (Id.)	9		
	Nª Sª del Carmen (Id.)	53		
Ciudad Real	Almadén	17		
	Alcázar de S. Juan	34		
	Daimiel	39		
	Valdepeñas	36		

(Continuación)

INSTITUTOS	COLEGIOS INCORPORADOS ANTES DEL R.D. DE 18 de agosto de 1885		COLEGIOS ASIMILADOS POR EL R.D. DE 18 de agosto de 1885	
	Colegios	Nº Alum.	Colegios	Nº Alum.
DISTRITO UNIVERSITARIO DE BARCELONA				
Baleares	Colégio de Ibiza	39		
	S. Buenaventura	35		
	Palmesano	19		
	S. Luis Gonzaga	11		
	Santa Teresa	29		
	Manacor	50		
	Inca	32		
	S. Vicente Ferrer	4		
	Pbro. Raimundo Lull	22		
Lérida	Cervera	35	Seminario Conciliar	194
	La Paz	24		
	EE.PP. Balaguer	17		
	EE.PP. Tarrega	17		
Gerona	S. Narciso	29	Seminario Conciliar Menor	113
	Seminario	27		
	Collell	40	EE.PP. de Olot	95
	EE.PP. de Olot	49		
	Puigcerdá	9		
	S. Feliú de Guixols	17		
	La Bisbal	12		
	Ripoll	26		
	Santa Coloma	19		
	Blanes	3		
	Academia Gerundense	3		
	Pa la Frugell	12		

(Continuación)

INSTITUTOS	COLEGIOS INCORPORADOS ANTES DEL R.D. DE 18 de agosto de 1885		COLEGIOS ASIMILADOS POR EL R.D. DE 18 de agosto de 1885	
	Colegios	Nº Alum.	Colegios	Nº Alum.
DISTRITO UNIVERSITARIO DE BARCELONA (Cont.)				
Tarragona	Tarragona	64	Seminario Conciliar	96
	S. Luis de Tortosa	103	Tarragona	31
	Artisanos de Tortosa	-	Vendrell	8
	Vallense	30		
	S. Luis de Falset	30		
	Vendrell	33		
	Borjas del Campo	33		
	Inmaculada Concepción	16		
Barcelona	EE.PP. de Barcelona	142	Seminario Conciliar	92
	S. Isidoro	30	Tarrasense	113
	Antiga	65	Santo Tomás de Aquino	130
	Santo Tomás	31	EE.PP. de Barcelona	141
	Martínez Subirá	37	Valdemia	46
	Santos Justo y Pastor	31	EE.PP. de Villanueva	68
	Peninsular	24	EE.PP. de Mataró	80
	S. Miguel	120	Seminario Conciliar de Vich	102
	S. Agustín	21		
	Miró	98		
	Santo Tomás de Aquino	113		
	Ibérico	49		
	Martínez Aguiló	15		
	Seminario Conciliar	95		
	Mercantil	6		
	S. José de Calasanz	46		
	Vilar	41		
	Catalina	27		
Academia Claret	27			

(Continuación)

INSTITUTOS	COLEGIOS INCORPORADOS ANTES DEL R.D. DE 18 de agosto de 1885		COLEGIOS ASIMILADOS POR EL R.D. DE 18 de agosto de 1885	
	Colegios	Nº Alum.	Colegios	Nº Alum.
DISTRITO UNIVERSITARIO DE BARCELONA (Cont.)				
Barcelona (Cont.)	S. Antonio	20		
	Sagrado Corazón	118		
	S. Buena Ventura	14		
	Academia Vidal	8		
	S. Isidro Labrador	4		
	S. José	7		
	Fontiguell	3		
	Liceo Políglota	3		
	Politécnico Mercantil	13		
	Carreras	97		
	EE,PP. Mataró	59		
	Vich	114		
	EE,PP. de Sabadell	22		
	S. Ignacio	160		
	Valldemia	50		
	EE,PP. de Igualada	25		
	EE,PP. de Celera	6		
	Panadés	31		
	Tarrasense	108		
	S. Francisco de Borja	12		
	S. Juan	31		
	S. José	14		
	S. Francisco	18		
	S. Andrés	21		
	Solá y Seriol	14		
	Jesús	52		
	Jesús, María y José	22		
	EE,PP. de Villanueva	74		

(Continuación)

INSTITUTOS	COLEGIOS INCORPORADOS ANTES DEL R.D. DE 18 de agosto de 1885		COLEGIOS ASIMILADOS POR EL R.D. DE 18 de agosto de 1885	
	Colegios	Nº Alum.	Colegios	Nº Alum.
DISTRITO UNIVERSITARIO DE BARCELONA (Cont.)				
Barcelona (Cont.)	Balmes	84		
	Masnou	24		
	Virgen de la Misericordia	41		
	Santo Tomás	1		
DISTRITO UNIVERSITARIO DE SEVILLA				
Cádiz	S. Francisco de Paula	79	S. Jerónimo	--
	S. Clemente	64		
	S. Jerónimo	54		
	Pestalozziano	16		
	Institución de Enseñanza	50		
	S. Carlos Borromeo	9		
	El Porvenir	17		
	S. Luis Gonzaga	8		
	Nª Sª del Carmen	9		
	Santo Tomás de Aquino	8		
	Infancia	19		
Canarias	Santa Cruz de Tenerife	68	Seminario Conciliar	--
	San Agustín	118		
	Santa Cruz de la Palma	32		
	Santo Tomás	24		
Badajoz	Hispano Lusitano	50	Seminario	--
	El Emeritense	34		
	Nª Sª de la Piedad	30		
	Nª Sª de la Granada	25		

(Continuación)

INSTITUTOS	COLEGIOS INCORPORADOS ANTES DEL R.D. DE 18 de agosto de 1885		COLEGIOS ASIMILADOS POR EL R.D. DE 18 de agosto de 1885	
	Colegios	Nº Alum.	Colegios	Nº Alum.
DISTRITO UNIVERSITARIO DE SEVILLA (Cont.)				
Badajoz (Cont.)	Oliveriza	30		
	Santa María Magdalena	15		
Cabra	S. Francisco Solano	22		
	La concepción	15		
Córdoba	Santa Clara	22	Santa Clara	--
	Santo Tomás de Aquino	15		
	S. Fernando	11		
	S. José	5		
	Fernández de Molina	2		
Huelva	S. José	24		
	S. Fernando	15		
Sevilla	Nª Sª del Setefilla	36	Escuela Sevillana	117
	S. Teodomiro	34	S. Leandro	41
	S. Francisco de Paula	--	Jesús, María y José	39
	S. Diego	78	S. Ramón	53
	S. Francisco de Asís	5	S. Diego y S. Isidoro	109
	S. Leandro	19	S. Lorenzo	64
	Nª Sª del Carmen	22	S. Luis Gonzaga	76
	S. Alberto	76	Espíritu Santo	52
	S. Luis Gonzaga	66		
	El Salvador	32		
	S. Isidoro	46		
	Jesús, María y José	38		
	S. Ramón	66		
	S. Lorenzo	56		

(Continuación)

INSTITUTOS	COLEGIOS INCORPORADOS ANTES DEL R.D. DE 18 de agosto de 1885		COLEGIOS ASIMILADOS POR EL R.D. DE 18 de agosto de 1885	
	Colegios	Nº Alum.	Colegios	Nº Alum.
DISTRITO UNIVERSITARIO DE SEVILLA (Cont.)				
Sevilla (Cont.)	S. Hermenegildo	16		
	S. Pelagio	24		
	S. Carlos	10		
	Escuela Sevillana	84		
	S. Andrés	24		
	S. José	11		
	S. Fulgencio	73		
	Nª Sª de la Consolación	49		
	Purísima Concepción	39		
	S. Miguel	24		
Jerez de la Frontera	S. Cayetano	90		
	Purísima Concepción	18		
	Nª Sª de las Nieves	25		
	S. Luis Gonzaga	197		
	Escuelas Pías	105		
	Manuel de la Pascua	26		
	Nª Sª de la Pascua	42		
	S. Francisco Javier	43		
	S. José	12		
	Santa Ana	36		
	S. Juan Bautista	3		
	Santo Tomás de Aquino	9		
	Nª Sª del Carmen	7		
	S. Luis Gonzaga	1		
	S. Cayetano	19		
S. Francisco de Asís	5			

(Continuación)

INSTITUTOS	COLEGIOS INCORPORADOS ANTES DEL R.D. DE 18 de agosto de 1885		COLEGIOS ASIMILADOS POR EL R.D. DE 18 de agosto de 1885	
	Colegios	Nº Alum.	Colegios	Nº Alum.
DISTRITO UNIVERSITARIO DE SEVILLA (Cont.)				
Jerez de la Frontera (Cont.)	S. Luis Gonzaga	18		
	S. Segismundo	2		
	Nª Sª de la Luz	5		
	Nª Sª del Carmen	8		
DISTRITO UNIVERSITARIO DE SANTIAGO				
Pontevedra	Apóstol Santiago	101		
	S. Acisclo	49		
	Sagrado Corazón	9		
	Santo Tomás de Aquino	--		
La Coruña	Católico	43	Santo Tomás de Aquino	35
	Ferrol	46	Católico	40
	De Félix Maquelet	44		
	De Buenaventura	12		
	De Pérez de Castro	10		
Lugo	EE.PP. Monforte	--	EE.PP. de Monforte	88
	Nª Sª de los Remedios	22		
Orense	EE.PP. de Celanova	75	EE.PP. de Celanova	77
	Nª Sª de los Milagros	53	Nª Sª de los Milagros	32
Santiago	Santo Tomás	37		
	S. Luis Gonzaga	13		
	Pelayo	19		

(Continuación)

INSTITUTOS	COLEGIOS INCORPORADOS ANTES DEL R.D. DE 18 de agosto de 1885		COLEGIOS ASIMILADOS POR EL R.D. DE 18 de agosto de 1885	
	Colegios	Nº Alum.	Colegios	Nº Alum.
DISTRITO UNIVERSITARIO DE SALAMANCA				
Salamanca	Ateneo Salmantino	54	Seminario Conciliar	79
	S. Cayetano	82	Ateneo Salmantino	68
	Béjar	46	Béjar	31
	S. Rafael	29		
	S. Miguel de Peñaranda	39		
Cáceres	Purísima Concepción	54	Purísima Concepción	59
Avila	S. Luis	--		
	S. Victoriano	19		
	Piedrahita	32		
DISTRITO UNIVERSITARIO DE ZARAGOZA				
Pamplona	Estella	26	EE.PP. de Tafalla	78
	Bazán	1		
	EE.PP. de Tafalla	75		
Huesca	EE.PP. de Barbastro	54	EE.PP. Barbastro	55
	Tamarite	20		
	Jaca	39		
Logroño	El Rasillo	46		
	La Concepción	19		
	El Alfarense	24		
Soria				

(Continuación)

INSTITUTOS	COLEGIOS INCORPORADOS ANTES DEL R.D. DE 18 de agosto de 1885		COLEGIOS ASIMILADOS POR EL R.D. DE 18 de agosto de 1885	
	Colegios	Nº Alum.	Colegios	Nº Alum.
DISTRITO UNIVERSITARIO DE ZARAGOZA (Cont.)				
Teruel	EE.PP. de Alcañiz	46		
	EE.PP. de Albarracín	29		
Zaragoza	EE.PP. de Zaragoza	208	EE.PP. de Zaragoza	160
	EE.PP. de Daroca	33	La Correa	51
	Colegio de la Correa	56	S. Felipe	86
	EE.PP. de Caspe	18	Nª Sª del Pilar	69
	EE.PP. de Sos	32		
	El Salvador	94		
	S. Miguel	29		
	S. José	23		
	Nª Sª del Pilar	70		
	S. Felipe	83		
	Borja	9		
	Tarazona	22		
	Calatayud	30		
	S. Antonio	14		
DISTRITO UNIVERSITARIO DE VALENCIA				
Albacete	Colegio de la Caridad	25		
	El Salvador	26		
	La Roda	26		
	Almansa	24		
	La Asunción	15		
Alicante	El Progreso	12	Alcoyano	64
	Alcoyano	82		

(Continuación)

INSTITUTOS	COLEGIOS INCORPORADOS ANTES DEL R.D. DE 18 de agosto de 1885		COLEGIOS ASIMILADOS POR EL R.D. DE 18 de agosto de 1885	
	Colegios	Nº Alum.	Colegios	Nº Alum.
DISTRITO UNIVERSITARIO DE VALENCIA (Cont.)				
Alicante (Cont.)	S. José	52		
	Santo Domingo	138		
	Santa Marta	26		
	Santo Tomás	79		
	Dianense	19		
	Nª Sª de la Asunción	32		
	S. Luis	36		
	S. Rafael	19		
	S. Buenaventura	35		
	Purísima Concepción	7		
	Santo Tomás	15		
	S. José	20		
	Santo Tomás	5		
	Purísima Concepción	5		
	Nª Sª de las Virtudes	17		
S. Fernando	17			
Valencia	EE.PP. de Valencia	92	EE.PP. de Valencia	160
	EE.PP. de Gandía	32	EE.PP. de Alcira	150
	EE.PP. de Utiel	24		
	Angélico del Cid	25		
	S. José	131		
	Luis Vives	27		
	S. José	36		
	EE.PP. de Alcira	103		
	Academia Cavanilles	21		
	Setabense	57		
	Lauronense	9		

(Continuación)

INSTITUTOS	COLEGIOS INCORPORADOS ANTES DEL R.D. DE 18 de agosto de 1885		COLEGIOS ASIMILADOS POR EL R.D. DE 18 de agosto de 1885	
	Colegios	Nº Alum.	Colegios	Nº Alum.
DISTRITO UNIVERSITARIO DE VALENCIA (Cont.)				
Valencia (Cont.)	Academia Martí	8		
	Academia Politécnica	6		
	La Concepción	11		
	S. Nicolás	--		
	Del Collado	--		
Murcia	EE.PP. de Yecla	85	Seminario	--
	Santísima Cruz	37	Cuatro Santos	89
	S. Luis Gonzaga	4	EE.PP. de Yecla	80
	Politécnico	55	S. Isidro	19
	Cuatro Santos	72		
	Santísima Trinidad	23		
	La Unión	52		
	S. Isidoro	27		
	S. Fulgencio	8		
	S. Diego	16		
	Purísima Concepción	106		
	Santa Eulalia	31		
	Purísima Concepción	16		
	Castellón	Vinaroz	25	Seminario (Segorbe)
Burriana		21		
Segorbe		22		
DISTRITO UNIVERSITARIO DE OVIEDO				
Oviedo	Val de Dios	59	Seminario (Val de Dios)	59
	Encarnación	45		

(Continuación)

INSTITUTOS	COLEGIOS INCORPORADOS ANTES DEL R.D. DE 18 de agosto de 1885		COLEGIOS ASIMILADOS POR EL R.D. DE 18 de agosto de 1885	
	Colegios	N ^o Alum.	Colegios	N ^o Alum.
DISTRITO UNIVERSITARIO DE OVIEDO (Cont.)				
Oviedo (Cont.)	La Merced	33		
	Villaviciosa	43		
	Cangas de Trineo	26		
	Cangas de Onís	24		
	Luarca	19		
	N ^a S ^a de Covadonga	13		
León	Valderas	43	Seminario (Valderas)	81
	Astorga	13		
	La Bañeza	16		
	Villafranca del Bierzo	37		
	Valencia de Don Juan	18		
Gijón				
Tapia				
DISTRITO UNIVERSITARIO DE GRANADA				
Málaga	S. Rafael	73	Seminario de S. Estanislao	26
	S. Isidoro	11	S. Luis Gonzaga	37
	Academia Mercantil	39	S. Rafael	67
	Santo Tomás de Aquino	8	EE.PP. Archidona	--
	S. Jorge	28		
	Español	8		
	S. Luis Gonzaga	58		
	Santo Tomás de Aquino	18		
	EE.PP. de Archidona	43		

(Continuación)

INSTITUTOS	COLEGIOS INCORPORADOS ANTES DEL R.D. DE 18 de agosto de 1885		COLEGIOS ASIMILADOS POR EL R.D. DE 18 de agosto de 1885	
	Colegios	Nº Alum.	Colegios	Nº Alum.
DISTRITO UNIVERSITARIO DE GRANADA (Cont.)				
Málaga (Cont.)	S. Estanislao	87		
	S. Cayetano	42		
	S. Rafael	28		
Almería	Nº S de Berja	21		
	Nº Sª del Carmen	48		
	Purísima Concepción	30		
	S. Juan Bautista	56		
	Santo Tomás de Aquino	41		
	Purísima Concepción	62		
	Nº S del Carmen	29		
	S. Pablo	28		
	S. Roque	--		
Granada	EE.PP. de Granada	106	Seminario de S. Dionisio	33
	S. Dionisio (Seminario)	44	Seminario de S. Cecilio	--
	S. Pablo	42	Seminario de Guadix	45
	Jesús Nazareno	48	EE.PP. de Granada	80
	S. Bartolomé y Santiago	30		
	S. Tomás	47		
	Nº Sª de las Angustias	23		
	Seminario de Guadix	52		
	Purísima Concepción	56		
	Galileo	17		
	S. José	17		
	Jaén	EE.PP. de Ubeda	71	EE.PP. de Ubeda
Andújar		25	Castellar	42

(Continuación)

INSTITUTOS	COLEGIOS INCORPORADOS ANTES DEL R.D. DE 18 de agosto de 1885		COLEGIOS ASIMILADOS POR EL R.D. DE 18 de agosto de 1885	
	Colegios	Nº Alum.	Colegios	Nº Alum.
DISTRITO UNIVERSITARIO DE GRANADA (Cont.)				
Jaén (Cont.)	Alcalá del Real	20		
	Linares	44		
	Jaén	4		
	Carolina	33		
	Castellar	42		
	Cazorla	16		
	Porcuna	17		
DISTRITO UNIVERSITARIO DE VALLADOLID				
Valladolid	El Evangelista	47	Acad. de Enseñanza Super.	--
	La Providencia	56	S. Pedro Regalado	36
	S. Buenaventura	48		
	S. Pedro Regalado	36		
	S. Ildefonso	53		
	S. Tomás	76		
	A. Antolín	60		
	La Unión	43		
	S. Isidro	--		
	S. José	--		
Burgos	S. Luis Gonzaga	60	S. Luis Gonzaga	74
	S. Nicolás	11		
	S. José de Calasanz	7		
	Purísima Concepción	28		
Guipúzcoa	EE. PP. de Tolosa	112	PP. DD. de Vergara	135
	PP. DD. de Vergara	135	Seminario de Oñate	--

(Continuación)

INSTITUTOS	COLEGIOS INCORPORADOS ANTES DEL R.D. DE 18 de agosto de 1885		COLEGIOS ASIMILADOS POR EL R.D. DE 18 de agosto de 1885	
	Colegios	Nº Alum.	Colegios	Nº Alum.
DISTRITO UNIVERSITARIO DE VALLADOLID (Cont.)				
Guipúzcoa (Cont.)	S. Luis	36	EE.PP. de Tolosa	112
	Santo Tomás de Aquino	23		
Santander	EE.PP. de Villacarriedo	182	EE.PP. de Villacarriedo Torrelavega S. Juan Bautista	203 50 98
	S. Juan Bautista	98		
	S. Sebastián	42		
	Torrelavega	47		
Alava	La Guardia	15		
Bilbao	Orduña	271		
	Seminario de Vergara (Para estudios de comercio)	--		
	S. Antonio	44		
	Santo Tomás	16		
	Bermeo	3		
Palencia	Carrión de los Condes	179		
	Astudillo	20		
	Paredes de Nava	7		

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos
en A.C.M.E.C. Leg. 6718/6720.

Como se puede ver en el cuadro, las cifras de alumnos de los colegios asimilados no sufrieron un incremento notable. Esta circunstancia se debe a la novedad del decreto y a que en tan breve plazo de tiempo no pudo surtir efecto alguno. Pero sin duda el resultado final hubiera sido la acumulación de los alumnos en los centros asimilados y la desaparición de los pequeños colegios laicos, pues Pidal, para beneficiar a los colegios asimilados, decretó la equiparación de los estudios realizados en esos centros con los de los establecimientos oficiales y la participación de los profesores de los colegios en los tribunales que debían conceder los grados y títulos académicos de la enseñanza media y superior, dejando de ser un derecho exclusivo del Estado.

La promulgación del decreto produjo una profunda satisfacción entre los centros que fueron declarados asimilados, los cuales rápidamente se dirigieron al Ministro solicitando que con la mayor brevedad se prohibiese la celebración de los exámenes de grado de bachiller en la forma hasta entonces practicada.³⁰ A la par, causó una dolorosa impresión en los centros y profesores que veían sus intereses fuertemente dañados por las arbitrarias disposiciones aprobadas, que tan sólo beneficiaban a los grandes colegios y particularmente a los de la Iglesia. El Colegio de Profesores de Cataluña expresaba: *"Laudable es la tendencia que el Real Decreto se muestra a favor de que uno de los caracteres con que se distingue todo establecimiento de enseñanza sea el de inculcar a sus alumnos un profundo respeto a los preceptos de la religión católica y a las instituciones que nos rigen. La falta de tan sagrados principios habría de llevar consigo, como inmediata consecuencia, la pérdida del santo temor de Dios, inagotable fuente de virtudes, y el caos más completo en la vida social y política de la Nación. Pero para asegurar el debido respeto a la religión y a las instituciones no ha de caerse en el extremo de suponer indispensable el confiar la enseñanza a las corporaciones religiosas, induciendo a sentar esta apreciación los privilegios que en lo relativo a enseñanza libre concede el nuevo decreto a dichas corporaciones sobre el elemento seglar profesional."*³¹ En iguales términos se expresó la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción.³² Por su parte, los profesores de los colegios privados de Madrid decían: *"Si no fueran tan conocidas de todo el mundo la lealtad y la sinceridad de U.E. en todos sus actos, si no abrigáramos*

profunda convicción de que mejor informado, ha de corregirlos de buena fe, sería cosa de pensar si astutos consejeros han precipitado a U.E. a destruir toda enseñanza oficial y seglar para entregarla por completo a institutos y corporaciones religiosas, volviendo así a la lamentable confusión de la Iglesia y del Estado, tan dañosa a la misión espiritual y divina de una, como perjudicial y atentatoria de los derechos y prerrogativas del otro."³³

Los directores de los colegios particulares de segunda enseñanza de Madrid, enterados del Real Decreto, solicitaron la reducción a un solo fiador y que se ampliasen los plazos estipulados por el Ministro para conseguir la asimilación de sus centros, amparándose en las especiales circunstancias sanitarias que determinaron la suspensión de las matrículas. En efecto, 1885 marca la fecha de la última de las grandes epidemias de cólera, motivo por el cual las personas que por sus recursos económicos podían tener carácter de socios fiadores responsables se encontraban ausentes de la ciudad.³⁴ También protestaron por la exigencia de acreditar el pago anual de quinientas pesetas de contribución directa, las condiciones respecto a la propiedad de los inmuebles, etc. En cuanto a los profesores privados, reprobaron enérgicamente la prohibición de ejercer la docencia "*en más de dos establecimientos de enseñanza y desempeñar más de dos asignaturas de las expresamente establecidas para las cátedras oficiales*". Unica ocasión en la historia de la legislación española en la que se expresa semejante prohibición al profesorado particular.

A estas críticas se sumaron las de los directores de academias preparatorias para carreras especiales, pertenecientes en su mayoría a los cuerpos facultativos de ingenieros civiles, a los diferentes cuerpos del ejército, armada, telégrafos, aduana y estadística. Curiosamente, en el decreto no se alude para nada a estos centros, pero en el reglamento, en la tercera disposición transitoria, fueron incluidos como colegios de segunda enseñanza, estando sujetos a las consideraciones determinadas en el citado decreto. La inclusión de estos establecimientos en el referido reglamento sólo se explica por el completo desconocimiento de su historia y vida anterior.

Las academias comenzaron a surgir poco después de la aprobación de la Ley de Moyano, al organizarse los estudios de las escuelas especiales tanto civiles como militares. Las diferencias

entre estos estudios y los impartidos en Institutos y Universidades dio origen a que algunos profesores, procedentes de diferentes cuerpos facultativos, unos, y dedicados a la enseñanza privada, otros, establecieran las academias preparatorias de carreras especiales, llenando un vacío de la Administración y sin contar para ello con el auxilio estatal.

La índole misma de esa enseñanza impedía que pudiera establecerse una matrícula de curso académico, un orden de prelación en el estudio de las asignaturas y un cuadro permanente de profesores, pues los jóvenes asistían a estos establecimientos según la mayor o menor proximidad de las convocatorias, habiendo ocasiones en que durante la época de vacaciones se encontraban estas academias más frecuentadas que a lo largo del curso. Además, muchos asistían durante dos o tres meses antes de los exámenes para complementar su preparación y no pocos cambiaban la carrera elegida en un principio por la similitud de las pruebas de ingreso.

Ante la complejidad de estos estudios y la dificultad de enmarcarlas en los estrechos límites del Decreto del 18 de agosto y de sus reglamentos, las academias privadas preparatorias para el ingreso en las escuelas de ingenieros de caminos, canales y puertos, montes, minas, cuerpos ayudantes de obras públicas, estadística, topógrafos, telégrafos, aduana, cuerpos del ejército y armada, empleados del Banco de España y establecimientos penales, que no dependían ni directa ni indirectamente del rectorado de la Universidad y cuyos tribunales respectivos de examen se nombraban por los centros oficiales independientes del Ministerio de Fomento, pedirán ser excluidas del referido decreto.³⁵

El decreto, a juicio de Sánchez Toca, a quien se atribuyó en la época, y no sin razón, la paternidad del mismo, implicaba un gran avance de reconquista en el terreno de la libertad de enseñanza y constituía la primera interpretación y aplicación "bien entendida" del art. 12 de la Constitución.³⁶ Asimismo el decreto suponía un progreso porque rompía el monopolio universitario, equiparaba la enseñanza privada con la oficial, proclamaba como principio fundamental la participación de los profesores privados en los tribunales y porque tenía en cuenta los derechos de las corporaciones fundadas con el fin de ejercer la enseñanza.³⁷

No obstante esta defensa, no consiguió convencer a la clase política. Los liberales lo consideraron como un decreto a derogar e incluso algunos grupos ultraconservadores, a pesar de todas las ventajas concedidas a la enseñanza privada, de las fuertes limitaciones impuestas a los colegios no católicos y aun reconociendo *“una laudable tendencia a restringir la odiosa intromisión del Estado en la enseñanza”*, consideraron el decreto poco menos que librecultista por permitir la enseñanza de los cultos disidentes cristianos. *“La titulada tolerancia (de cultos) toca en los límites de una absoluta igualdad de todas las confesiones y el Estado que se declara católico, por serlo la sociedad en abrumadora mayoría, sufre, sin precisión forzosa a ello, que órganos sociales se sustraigan al magisterio de la Iglesia con sólo el requisito de una previa escandalosa declaración de anticatolicismo que había de producir los corruptos efectos de todas las inmoralidades que el poder autoriza.”*³⁸ También, por las dificultades que entrañaba para los pequeños colegios privados de marcada tendencia católica, criticaron las duras condiciones económicas exigidas para fundar colegios asimilados: *“Bien está que para la asimilación de los establecimientos no oficiales con los del Estado imponga éste condiciones idénticas a las del organismo y funciones de la docencia gubernativa... Lo que es intolerable, por abusivo, es el privilegio plutocrático de la enseñanza... ¿Qué libertad es esa que sólo se otorga a los ricos? El autor del decreto debió distraerse imaginando que confeccionaba una ley de imprenta de las que hacían los moderados, o un censo electoral de los de la soberanía de las fuerzas vivas.”*³⁹ Críticas que estaban equivocadas en parte, pues precisamente las condiciones económicas exigidas pretendían eliminar los colegios privados laicos, muy numerosos, pero que no podrían competir con el potencial económico y los privilegios concedidos a los colegios vinculados a la Iglesia, que, con pocas excepciones, serían los únicos en poder asimilar sus centros a los del Estado; si bien como contrapartida se perjudicaba inevitablemente las iniciativas privadas, más débiles económicamente, en el sentido de poder crear colegios asimilados de orientación católica.

El decreto sería derogado en febrero de 1886 por Montero Ríos. Años más tarde, cuando volvió el partido conservador al poder, no hizo ningún intento por restablecer su vigencia. El

abandono de esta orientación marcadamente conservadora y sobre todo, el escaso interés de Alejandro Pidal por devolver a la legalidad el Decreto de 1885, influyendo dentro de la política del partido, fueron los motivos, a juicio de Sánchez Toca, de que la Unión Católica se disolviera como fuerza política: *"Aunque tal abdicación de la significación propia con que actuaba en la política el Ministro que promulgó el R.D. de 1885 no impresionó por de pronto hondamente la opinión ni alcanzó resonancia, su transcendencia fue, sin embargo, inmensa. En aquel acto perdió toda su significación y valer y quedó disuelta, como la sal en el agua, en el seno de los partidos liberales aquella Unión Católica que en su día despertó tantos entusiasmos y dio lugar a que se cifraran en ella tantas esperanzas, por la masa y valía de los elementos sociales que acudieron a sus filas."*⁴⁰ Disolución que se llevó a cabo de forma silenciosa, sin publicar solemnes documentos.

1.5. EL PROYECTO DE REFORMA DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA E INCORPORACION DE LOS INSTITUTOS PROVINCIALES AL ESTADO DE ALEJANDRO PIDAL

Paralelamente al Decreto de 18 de agosto, Pidal proyectó reformar los estudios de segunda enseñanza. No quiso implantar por decreto la reforma de la enseñanza; de ahí que se inclinara por elaborar un plan, enviarlo a los Institutos y en vista de los informes enviados por éstos, proceder a la reforma. Esta actitud era aparentemente bastante democrática, aunque no ostentase la gloria de ser el primer ministro que consultaba a los claustros para realizar una reforma. Sin embargo, la decisión aparece empañada por la acción tomada por Real Decreto varios meses antes. De hecho, la reforma se dirigía sobre todo a solucionar la orientación y fines del bachillerato, cuestión de palpitante interés, pero no aludía para nada a otras cuestiones de suma importancia como eran las relaciones de la enseñanza privada con la oficial, que fueron resueltas por Real Decreto, sin pedir entonces la opinión del profesorado.

El proyecto consta básicamente de dos partes. La primera trata de la reorganización de los estudios de enseñanza media

y la segunda, de la reorganización del personal, de sus haberes y ascensos.

El nuevo plan trata de mejorar el nivel de la enseñanza, reorganizando los estudios, la distribución de asignaturas, número de horas semanales, edad exigida para ingresar en el bachillerato, etc., e intentando conseguir que el bachillerato cumpla con su tradicional doble misión: por un lado, preparar a los alumnos para los estudios superiores de Facultad y por otro, dotar de una cultura general a todas aquellas personas que no fueran a continuar sus estudios más allá de los límites del bachillerato. Para conseguir este fin el proyecto amplía la duración a seis cursos y divide los estudios en tres secciones distintas. El bachillerato en ciencias serviría para preparar a los alumnos que fueran a seguir estudios en carreras científicas y el bachillerato en letras para los que estudiaran carreras literarias o filosóficas. Por el contrario, el bachillerato en artes trataría de dar una amplia cultura general a los que se dirigieran a la agricultura, industria práctica o comercio, magisterio, veterinaria o carreras militares no facultativas, etc. El plan apenas detalla el bachillerato en artes, mientras que especifica detenidamente los de ciencias y letras. En él se establecen unas materias comunes a los tres, aunque dando mayor o menor extensión en horas de trabajo según cada uno. Estas materias son: *Latín* y *Castellano*, *Retórica* y *Poética*, *Geografía* e *Historia*, *Lenguas vivas* (francés, inglés o alemán), *Filosofía*, *Matemáticas*, *Física* y *Química* e *Historia Natural*. Junto a estas materias existían otras, en función del tipo de bachillerato, y unos estudios de aplicación (*Topografía*, *Contabilidad*, *Mecánica industrial*, etc.) destinados a los que se fueran a dedicar a la industria, náutica, comercio y agricultura.

El proyecto reconoce la necesidad de establecer el principio de la *bifurcación* y el *método gradual* y *progresivo* en la enseñanza para recuperar la importancia académica de los Institutos, que se había perdido con el antiguo plan de estudios de 1880, al que califica de deficiente. En este sentido, el plan supone un notable progreso.

En el segundo capítulo, el plan de Pidal establece la obligatoriedad en todos los Institutos de crear las secciones de ciencias y letras, siendo potestativa la de bachillerato en artes (art. 1º), y recoge una vieja aspiración del profesorado, al incorporar los Institutos provinciales al Estado, si bien no se hace lo propio con los

*Institutos locales ni con el personal administrativo de los provinciales. También concede una relativa autonomía económica a estos centros. A partir de ahora se regirán por una junta establecida para la gestión administrativa, régimen y gobierno académico (art. 11). Sin embargo, en la junta figura un vocal elegido directamente por la Diputación, lo que significa que los políticos y caciques locales tendrán una puerta abierta para presionar en el gobierno de los mismos, pudiendo alterar la vida interna de los centros. De ahí que algunos claustros, como el de Murcia, protesten por esta ingerencia y propongan que este vocal sea elegido por el claustro y no por la Diputación.*⁴¹

El proyecto regula la situación de los catedráticos numerarios, estipula los sueldos y derechos pasivos, establece un escalafón, fija como única forma de ascenso la antigüedad y concreta la cantidad de quinientas pesetas por quinquenio. Además, prevé la creación de plazas de supernumerarios, a los cuales se concede el derecho de ingresar en la clase de numerarios por concurso, es decir, sin oposición, y crea un escalafón para los profesores de dibujo y lenguas vivas, con un sueldo de entrada de 2.000 pesetas.

El plan de Alejandro Pidal finaliza con unas disposiciones transitorias en las que concreta la situación de auxiliares y supernumerarios, respetando los derechos adquiridos de los que se encuentran en esa situación, de cara a la entrada en vigor de las nuevas normas, e incluye un presupuesto general en el que se recargan las cantidades que han de pagar los alumnos en concepto de matrículas y derechos académicos, haciendo recaer sobre ellos el peso de los ingresos de los Institutos.

El plan cabe enmarcarlo dentro de una línea conservadora con tendencias reformistas. Con este proyecto el Ministro intenta mejorar la calidad de la enseñanza oficial incorporando los Institutos, pero sin que esto suponga el menor gasto para el Estado; de ahí que tuviera algunas deficiencias. El proyecto establecía la incorporación de los Institutos provinciales, pero no de los Institutos locales, e incrementaba el número de asignaturas, sin hacer lo mismo con el profesorado, por lo que se recargaba el trabajo del personal docente, sin incrementar sus salarios y con la única intención de incrementar el Estado sus ingresos en concepto de matrículas.

Pidal establece que las Diputaciones se hagan cargo sólo del personal subalterno y administrativo y del material docente, incorporando al Estado el pago de los profesores. Esta disposición, de haberse aplicado tal y como estaba redactada, habría colocado en una difícil situación a algunos Institutos, ya que no definía quién debía correr con los gastos de mantenimiento de edificios y con el déficit presupuestario, en el caso de que existiese. Antes, las Diputaciones estaban obligadas a sufragar estos costes, pero ahora no se les exigía y el Estado tampoco se hacía responsable. Por eso, algunos claustros propusieron que la incorporación fuese total y se realizase de forma indirecta, es decir, que las Diputaciones siguieran interviniendo en la elaboración de los presupuestos, puesto que conocían mejor que el Estado las necesidades de los centros que hasta ahora venían sosteniendo, y que entregasen el dinero por trimestres anticipados al Estado y éste, a través de la ordenación de pagos del Ministerio de Fomento, expidiese los respectivos libramientos mensuales para atender el pago del personal y material.⁴²

El proyecto de incorporación de los Institutos se basaba en la creencia de que con el nuevo plan de estudios se produciría un importante incremento por inscripciones de matrícula sobre las cantidades que se venían recaudando. Sin embargo, no tenía en cuenta que al ampliarse, se encarecían los estudios, pudiéndose reproducir un descenso de la matrícula al desviarse los alumnos hacia otro tipo de estudios de más corta duración y baratos, exactamente igual que la reforma de 1880 produjo un incremento del alumnado de segunda enseñanza; por otro lado, al perder los Institutos la exclusividad de la colación de grados por el R.D. de 18/8/85, perdieron con ello uno de sus mayores atractivos, de cara a la inscripción de nuevos alumnos.

La Dirección General de Instrucción Pública envió una circular acompañada del proyecto de reforma, con fecha de 22 de noviembre de 1885, a todos los Institutos de la nación. En la circular se pedía que emitiesen los claustros unos informes acerca de la reforma proyectada y que fuesen enviados con la mayor brevedad a esta Dirección. En general, todos los Institutos aplaudieron la iniciativa ministerial de consultarles antes de proceder a reformar la enseñanza e igualmente felicitaron al Ministro por su intento de incorporar los Institutos al Estado, a la vez que apro-

vecharon la ocasión para expresar su desconcierto y malestar por el decreto sobre la libertad de enseñanza, solicitando su derogación. Salvando el punto de la incorporación, los claustros se manifestaron en desacuerdo con el proyecto. La mayoría de ellos discrepó del plan de reforma por los agravios comparativos establecidos entre el personal docente de los Institutos provinciales y de los locales; entre los catedráticos de estudios de aplicación, separados del escalafón, y el resto; entre el personal administrativo y subalterno de los Institutos que seguían dependiendo de las Diputaciones y el mismo personal de los Institutos de Madrid que fueron integrados en el Estado cuando se realizó la incorporación de estos Institutos al Estado.

El desacuerdo fue aún mayor en el capítulo de organización del personal docente. Los catedráticos defienden el sistema de ingreso por oposición; de ahí que sean contrarios a los catedráticos supernumerarios y profesores auxiliares, ya que consideran que éstos han fracasado porque *"o no pueden con el trabajo que se les impone por las míseras retribuciones que reciben o buscan en su cargo una base para el ejercicio de la enseñanza privada, además de los abusos a que han dado lugar y de ocupar en algunos casos las mejores cátedras."*⁴³ Por eso, prefieren volver al sistema designado en la R.O. de 20 de septiembre de 1869 por la que se establecían sustitutos personales o auxiliares en cátedra vacante, cobrando con cargo al haber del profesor sustituido o el sueldo de la cátedra vacante, y pudiendo formar parte de los tribunales solamente cuando regentaran la cátedra al finalizar el curso. Idea que, como se puede ver, es muy distinta a la recogida en el proyecto que permitía a los profesores auxiliares y supernumerarios, que habían ingresado en el profesorado por medio de un contrato administrativo, ascender a catedráticos sin someterse a los ejercicios de la oposición. Para solucionar el problema sugieren que se considere como mérito los servicios prestados, en los ejercicios de oposición, prohibiendo el ascenso a catedrático sin someterse previamente a unas pruebas. El profesorado también rechazó los premios de mérito, que solían concederse más por amiguismo que por la valía profesional, y sostuvo de forma unánime que el único modo de mejorar la enseñanza era pagar unos salarios adecuados, facilitar la labor de investigación

y publicación de obras y mejorar los medios materiales de los Institutos.

Desde el punto de vista pedagógico los claustros estuvieron de acuerdo con la necesidad de reorganizar las materias de estudio, su número y distribución, con la implantación del método progresivo y con la bifurcación y división del bachillerato en secciones distintas, pero no con la forma de distribuir las asignaturas. Los claustros quedaron muy sorprendidos al comprobar que la Química precedía a la Física, que la asignatura de Dibujo desaparecía en el bachillerato de ciencias, que la Historia tenía la misma duración en la sección de ciencias que en la de letras, o que la asignatura de Historia Natural tenía una duración de doce horas divididas en tres cursos para el bachillerato de letras y de nueve horas en dos cursos para el de ciencias, es decir, que esta asignatura era más importante para los bachilleres en letras que para los de ciencias, etc.; motivos, todos ellos, por los que introdujeron algunas observaciones.

En cualquier caso, no era éste el aspecto en el que las diferencias eran mayores, siendo posible encontrar una solución que armonizara las ideas del profesorado con las del proyecto. Donde radicaba el verdadero conflicto era en las soluciones ofrecidas al problema de la organización del profesorado y en la libertad de enseñanza.

1.6. LOS REALES DECRETOS DE 5 DE FEBRERO DE 1886 Y 28 DE AGOSTO DE 1888

El proyecto de Alejandro Pidal de reforma de la segunda enseñanza estaba íntimamente vinculado al R.D. de 18/8/85, por eso, cuando se produjo el cambio de gobierno el 27 de noviembre, abandonando el poder los conservadores en beneficio del partido liberal, una de las primeras medidas del nuevo Ministro de Fomento -Montero Ríos- fue derogar el R.D. de 18 de agosto y, en consecuencia, paralizar el proyecto de reforma de los estudios secundarios.

Siguiendo la costumbre, con el cambio de gobierno, los sectores interesados se dirigieron a Montero Ríos para rogarle que derogase el decreto de su antecesor por las discriminaciones e

injusticias implantadas y por su forzada interpretación del art. 12 de la Constitución y de los Decretos-leyes de 29 de julio y 29 de septiembre de 1874⁴⁴. En realidad, no eran necesarias estas exposiciones, pues éste tenía ya decidido de antemano derogar el decreto de Alejandro Pidal, medida que llevó a cabo en febrero de 1886.

La decisión de Montero Ríos promovió un acelerado movimiento de unión entre los colegios asimilados, que se dirigieron al Ministro con la intención de que se declarasen en suspenso indefinidamente los efectos del R.D. de 5/2/86 para todos los establecimientos que hubieran adquirido este rango, pues consideraban que habían adquirido unos derechos que ahora quedaban irrogados, con grave perjuicio para ellos.⁴⁵ En efecto, los privilegios concedidos a los colegios regidos por religiosos eran de tal magnitud que tras el Congreso Católico de Burgos el episcopado unánimemente se dirigió al presidente del Consejo de Ministros pidiéndole que restableciese el Real Decreto de 18 de agosto de 1885. Todavía diecisiete años más tarde, en 1902, en el Congreso Católico de Santiago, se acordó que los obispos-senadores redactasen y presentasen a las Cámaras una proposición de ley pidiendo que se pusiera en vigor el citado Real Decreto. En este sentido, el obispo-senador de Jaca redactó una proposición de ley, que no llegó a presentarse por estar Allendesalazar elaborando un proyecto de bases de reforma de la enseñanza que recogía esas aspiraciones.⁴⁶ Pero tampoco el proyecto de Allendesalazar llegaría a ver la luz, como veremos más adelante. Habrá que esperar a la llegada de F. Franco para que la enseñanza privada sea equiparada con la oficial.

El R.D. de 5/2/86 vino a suprimir una de las conquistas más queridas por Sánchez Toca y su grupo político, en aras de poner término al monopolio universitario: la participación del profesorado privado en los tribunales de examen que daban paso a la posesión de un título universitario. Sin embargo, Montero Ríos no se atrevió a seguir igual criterio en la segunda enseñanza, permitiendo que los colegios incorporados pudieran enviar un representante suyo a los tribunales de exámenes para las pruebas de curso de sus propios alumnos e incluso que formaran parte de los tribunales los profesores que hubieran enseñado durante la última mitad del curso, aunque no tuvieran título (art. 7º). Este

último apartado no hay que verlo como una cesión ante los colegios de las órdenes religiosas, cuyos profesores eran en su mayoría sacerdotes sin ninguna titulación universitaria, sino como una herencia de los principios de libertad aparecidos con la Revolución del 68 y consagrados por el decreto de 21 de octubre de ese año. Por eso, no es de extrañar que sea un Ministro conservador -Linares Rivas- el que reforme esa disposición, exigiendo, por R.D. de 24 de noviembre de 1892, el título de licenciado para poder formar parte de los tribunales de examen y dirigir colegios, exceptuando (art. 4) a los sacerdotes de los colegios regidos por religiosos. El 10 de septiembre de 1893, estando Moret al frente del Ministerio de Fomento, redactó un decreto tendente a conceder a los profesores no licenciados el derecho de dirigir establecimientos de segunda enseñanza, al mismo tiempo que regulaba las circunstancias que en el futuro deberían concurrir para ser director de un colegio. En mayo de 1894 Groizard volvió a permitir, aunque por última vez, que los profesores no titulados formasen parte de los tribunales, exigiendo ya el título en el Decreto de 16 de septiembre de 1894. Es decir, es este año el que marca un cambio de orientación en el partido liberal. Hasta esa fecha el criterio era de absoluta libertad, pudiendo cualquier persona participar en los tribunales de examen por el mero hecho de dedicarse a la docencia, y es un ministro conservador el que pone límite a esa libertad exigiendo las correspondientes titulaciones, ante las protestas de estos profesores.⁴⁷ A partir de esa fecha y una vez olvidado el principio de absoluta libertad surgido con la Revolución de 1868, el partido liberal exigirá en todas sus disposiciones el título de licenciado para ejercer la docencia, estando de acuerdo con ello el partido conservador, si bien concediendo las oportunas excepciones en favor de los colegios de las órdenes religiosas, a lo que sistemáticamente se opondrá el partido liberal.

Mucho más lejos que Montero Ríos llegó Canalejas, nombrado Ministro de Fomento el 14 de junio de 1888. El 28 de agosto de ese año dictó un Real Decreto prohibiendo las comisiones de exámenes de fin de curso, que todos los años se desplazaban a los colegios incorporados, distantes de las poblaciones donde estaban ubicados los Institutos. La publicación del decreto fue seguida de una campaña de protestas contra la gestión de Canalejas. Los afectados se organizaron en comisiones que encargaron

a los Sres. D. Juan Cadevall y D. Gonzalo Cortado mediar ante los poderes públicos. Los comisionados, en una carta circular fechada el 15 de mayo de 1889 y publicada por los principales diarios conservadores, expresaron con estas palabras el resultado de sus gestiones: *"La índole de esta circular no permite una sucinta reseña de las gestiones practicadas, bastando saber que hemos acudido a todos los centros oficiales para alcanzar el logro de nuestros deseos, mereciendo el apoyo de personajes de distintos partidos, la protección de la prensa y la honra de ser recibidos en audiencia privada por S.M., de cuyos augustos labios oímos la espontánea promesa de que se interesaría para que se nos atendiera. Antes de dicha audiencia, el Sr. Ministro de Fomento nos manifestó la inutilidad de nuestras gestiones, por ser irrevocable su opinión y vanas fueron cuantas razones adujimos para convencerle, retirándonos con el ánimo entristecido, no sólo por la negativa, sino porque claramente comprendimos que el mencionado Real Decreto no es más que el comienzo de una serie de disposiciones cuyo objetivo va dirigido a alcanzar, dentro de un brevísimo plazo, la desaparición absoluta de la segunda enseñanza privada, para que quede sólo la oficial."*⁴⁸ Estas gestiones resultaron fallidas en primera instancia, pero poco tiempo después alcanzaron sus objetivos, derogándose el decreto de Canalejas. Habrá que esperar a Romanones y a que se reanude la polémica sobre la libertad de enseñanza a principios del siglo XX para que el partido liberal vuelva a prohibir las comisiones de exámenes, suprima el derecho de formar parte de los tribunales a los profesores de los colegios privados y suprima también la validez de los estudios hechos en Deusto, Granada, etc., con la intención de revitalizar la enseñanza oficial con estas medidas.⁴⁹

1.7. NOTAS

- 1 No hay que confundir este diario con el aparecido el 10 de enero de 1893 como órgano de prensa de la disidencia silvelista, siendo su director Guillermo Rances, cuya historia fue recogida en *El Tiempo, Historia íntima de este periódico*, por un ex-redactor, Madrid, 1899.
- 2 Vicente Cacho Viu, *La Institución Libre de Enseñanza*, vol. I, Madrid, Rialp, 1962, pp. 444-447. En la obra se recogen las dife-

- rencias entre el proyecto original del Conde de Toreno y la opinión más liberal del Consejo de Instrucción Pública.
- 3 Carlos María Perier, *La Ley de instrucción pública discutida en España en 1878*, Madrid, Inm. Fortanet, 1878, pp. 95-123.
 - 4 *La Libertad de enseñanza*, Discursos de recepción del Excmo. Sr. Conde de Toreno y de contestación del Excmo. Sr. José García Barzanallana, leídos en Junta Pública el 16 de enero de 1881, Madrid, 1884, p. 33.
 - 5 *Ibidem*, p. 41.
 - 6 La comisión la componían Mena y Zorrilla, el marqués de Trives, Lorenzo Domínguez, Santos de Isasa, García López y el conde de Canillas de Torneros.
 - 7 Miguel de Castro Marcos, *Legislación de Instrucción Pública referente a los Institutos Generales y Técnicos*, Madrid, Tip. de la Revista de Archivos, 1921, p. 10. El problema no era exclusivamente español, el Ministro de Instrucción Pública francés, Waddington, también se quejaba de lo mismo.
 - 8 *El Imparcial*, Madrid, 8 de julio de 1880.
 - 9 *El Correo*, Madrid, 14 de julio de 1880.
 - 10 *El Correo*, Madrid, 16 de julio de 1880.
 - 11 Decretos de 29 de julio y de 29 de septiembre de 1874.
 - 12 *Colección legislativa*, t. CXXV, 1880, p. 205.
 - 13 *Diario de Sesiones del Congreso*, núm. 120, 13 de mayo de 1895, p. 3616.
 - 14 *El Siglo Futuro*, Madrid, 18 de agosto de 1880.
 - 15 Ministerio de Fomento, *Memoria*, febrero de 1881 a noviembre de 1882, Madrid, Rivadeneyra, 1882, p. 3.
 - 16 *Colección legislativa*, t. CXXVI, 1881, p. 649.
 - 17 *Diario de Sesiones del Congreso*, núm. 42, 11 de abril de 1878, pp. 972-973.
 - 18 Hermenegildo Giner de los Ríos, *Almanaque de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Imp. Aurelio, I. Alarra, pp. 30-52.

- 19 *Diario de Sesiones del Senado*, núm. 18, 4 de diciembre de 1894, p. 326.
- 20 Anselmo Arenas, *Curso de Historia de España*, 1891-92, Badajoz, 1891.
- 21 Algunos de ellos publicaron sus proyectos. Este es el caso del Instituto de Málaga, *Proyecto de bases para la reforma de la segunda enseñanza*, Málaga 1881, Imp. de Juan de Giral Martín.
- 22 La biblioteca fue poco después suprimida y restablecida luego por Santiago Alba.
- 23 Ministerio de Fomento, *op. cit.*, p. 15.
- 24 En el art. 1º se estipula que los centros que no se sometieran a la inspección eclesiástica no podrán disfrutar de ninguna subvención del Estado, Diputación o Municipio.
- 25 En el art. 135 se amplían las facultades de los gobernadores civiles para clausurar cualquier establecimiento por realizarse en él propaganda contraria al orden público, verse doctrinas opuestas a las instituciones fundamentales del Estado o atentatorias a la moral cristiana, y en caso de peligro para la salud pública.
- 26 El art. 2º decía así: "*En su consecuencia, la instrucción en las Universidades, Colegios, Seminarios y Escuelas Públicas o Privadas de cualquier clase será en todo conforme a la doctrina de la religión católica; y a este fin no se pondrá impedimento alguno a los obispos y demás prelados diocesanos encargados por su ministerio de velar sobre la pureza de la fe y de las costumbres y sobre la educación religiosa de la juventud, en el ejercicio de este cargo, aun en las escuelas públicas.*" (Véase Enrique Tierno Galván, *Leyes políticas españolas fundamentales*, 1808-1936, Madrid, Tecnos, 1975, pp. 495-496.)
- 27 El art. 295 decía: "*Las autoridades civiles y académicas cuidarán, bajo su más estrecha responsabilidad, de que ni en los establecimientos públicos de enseñanza, ni en los privados se ponga impedimento alguno a los reverendos obispos y demás prelados diocesanos encargados por su ministerio de velar sobre la pureza de la doctrina, de la fe y de las costumbres y sobre la educación religiosa de la juventud, en el ejercicio de este cargo.*"
- 28 Art. 9 de las Disposiciones transitorias del R.D. de 18/8/85.

- 29 A.C.M.E.C., *Exposición* dirigida al Ministro de Fomento, 19/10/85, leg. 6937.
- 30 A.C.M.E.C., *Exposición* de los colegios asimilados, 6/11/85, leg. 6937.
- 31 A.C.M.E.C., leg. 6.937, *Exposición* dirigida al Ministro por el Colegio de Profesores de Cataluña, Barcelona, 13/10/85. Los acuerdos tomados fueron discutidos y aprobados en las Juntas Generales de 16 de septiembre y 1 de octubre.
- 32 A.C.M.E.C., leg. 6.937, *Exposición* dirigida al Ministro por la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción, Barcelona, 29/10/85.
- 33 A.C.M.E.C., leg. 6.937, *Exposición* de los licenciados y doctores de Madrid, 15/10/85.
- 34 A.C.M.E.C., leg. 6.937, *Exposiciones* dirigidas al Ministro por los directores de los colegios privados, con fechas de 5 de septiembre y 19 de octubre de 1885. El segundo documento lo firman los directores Eduardo Fusme, del Colegio de San Isidoro; José M^a Boris, Colegio Ciceroniano; Francisco del P. Cornet, Colegio del Niño Jesús; Rafael Lanja, Colegio Ibérico; Juan García Nieto, Isabel la Católica; Gregorio Alcantarilla, San Gregorio; Cristóbal González, Santísima Trinidad; Castro de Miguel, Colegio de San José; Alfonso Pogonodky, San Casiano; Nicanor Martínez, San Pablo; Eduardo López, San Ildefonso; Tomás Serrano, Teresiano; Angel P. Villa, Santo Angel de la Guardia; Pedro Labarun, Inmaculada Concepción; Mateo Jiménez, Aroca; Regino Zaragoza, Jesús; Rafael López, Santo Tomás; Zacarías Barrio y Morales, San Pedro; Rafael Lengas, Calderón; Miguel Espin, San Miguel Arcángel; Federico Bigabert, San Agustín; Juan Renedo, Corazón de Jesús; León Gómez, Clásico español; Angel Rosanes, San Miguel Arcángel; Pascual Alvaro, Latino-español; Feliz Izquierdo, San Fermín; Juan Miranda, El Salvador; Justo de Romaña, Academia Pensión de Cervantes; Laguilloat, Academia Laguilloat; José Tomás Lasida, La Concepción; Fermín Martínez, San Bernardo; Ezequiel García, Ibérico; Mateo de la Riva, San Mateo; Manuel Blanco, San Pascual; Sebastián Velilla, San Alberto; José López, San José; José Campos, San Miguel; Isidro Corrales, el Porvenir de la Juventud; Nicolás Escudero, Matritense; Guillermo Ballesteros, Hispano-Romano. Todos ellos establecidos en Madrid.
- 35 A.C.M.E.C., leg. 6.937, *Exposiciones* dirigidas al Ministro el 30 de septiembre y el 9 de octubre de 1885.

- 36 El art. 12 decía: "Cada cual es libre de elegir su profesión y de aprenderla como mejor le parezca.
Todo español podrá fundar y sostener establecimientos de instrucción o de ejecución con arreglo a las leyes.
Al Estado corresponde expedir los títulos profesionales y establecer las condiciones a los que pretendan obtenerlos y la forma en que han de probar su aptitud.
Una ley especial determinará los derechos de los profesores y las reglas a que ha de someterse la enseñanza en los establecimientos de instrucción pública costeados por el Estado, las provincias o los pueblos." (Véase, Enrique Tierno Galván, op. cit., p. 188.)
- 37 Joaquín Sánchez Toca, *El Congreso Católico y la Libertad de Enseñanza*, Madrid, T. Ginés Hernández, 1889, pp. 139-140.
- 38 Enrique Gil Robles, *El Catolicismo Liberal y la Libertad de Enseñanza*, Salamanca, Tip. Católica Salmanticense, 1896, p.155.
- 39 *Ibidem*, pp. 157-158.
- 40 Joaquín Sánchez Toca, *La Libertad de Enseñanza y la Universidad de Oñate*, Madrid, Tip. Hijos de M. G. Hernández, 1895, pp. 92-93.
- 41 A.C.M.E.C., *Informe* emitido por el Instituto de Murcia sobre el proyecto de reforma de la segunda enseñanza e incorporación de los Institutos al Estado, 21 de diciembre de 1885, leg. 6.937.
- 42 A.C.M.E.C., *Informe* emitido por el Instituto de Valencia sobre el proyecto de reforma..., 31 de enero de 1886, leg. 6.937.
- 43 A.C.M.E.C., *Informe* emitido por el Instituto de Cabra sobre el proyecto de reforma..., 27 de diciembre de 1885, leg. 6.937.
- 44 A.C.M.E.C., *Exposición* dirigida al Ministro de Fomento por el Colegio de Profesores de Cataluña el 2 de febrero de 1885, leg. 6.937.
- 45 A.C.M.E.C., *Exposición* dirigida al Ministro de Fomento por los directores de los colegios asimilados de España, Madrid, 14 de febrero de 1886, leg. 6.937. Firmaron el documento los Rectores de las EE.PP. de San Fernando, Getafe y San Antonio Abad, de Madrid, y el secretario general de la corporación -Tomás Saez- en el nombre de las EE.PP. de Barcelona, Mataró, Olot, Villanueva y Geltrú, Zaragoza, Tolosa, Tafalla, Barbastro, Molina de Aragón, Valencia, Alcira, Toro, Villacarriedo, Celanova, Monforte de Lemos, Yecla, Ubeda, Archidona y Granada. A éstos hay que añadir los colegios

privados de Madrid, San Isidoro, Santo Angel de la Guardia, San Miguel, Hispano-Romano, Figueroa, San Luis Gonzaga, Isabel la Católica, San José, Angel de las Escuelas, La Cruz (antiguo Ciceroniano); de Valladolid, San Pedro; de Salamanca, Ateneo Salmantino; de Burgos, San Luis Gonzaga; de Guipúzcoa, el Real Seminario de Vergara; de Ciudad Rodrigo, San Cayetano; Seminario de Vich; de Barcelona, el Tarrense y Santo Tomás de Aquino; de Sevilla, San Luis Gonzaga, San Lorenzo, Escuela Sevillana, San Isidoro, San Leandro y Colegio de D. José Leal; de Santander, el Colegio de Torrelavega; el Colegio establecido en la Coruña; el Seminario de Sigüenza; el Colegio Sacro-Monte, de Granada; el Seminario de Málaga; Colegio de San Benito, de Villanueva de la Serena; Seminario de Segorbe; Colegio de Val de Dios; Santo Tomás, de Barcelona; Seminario Conciliar de Valderaz y Seminario Conciliar de Tuy.

- 46 Antolín López Peláez, *Injusticias del Estado Español*, Madrid, Imp. de Gómez Fuentenebro, 1909, p. 279.
- 47 A.C.M.E.C., *Exposición* dirigida al Ministro de Fomento el 1 de mayo de 1894, leg. 6.720, solicitando de Goiraz la derogación del Decreto de 24 de noviembre de 1892 de Linares Rivas.
- 48 Véase también el artículo que dedica a este tema la *Revista Calasancia* en su número de 27 de mayo de 1899.
- 49 Conde de Romanones, *Notas de una vida*, 1868-1912, Madrid, Aguilar, 1945, pp. 302-305.

2.1. LA REFORMA DE GROIZARD. ANTECEDENTES. EL CONGRESO PEDAGOGICO HISPANO-PORTUGUES-AMERICANO

En los primeros días del otoño de 1892 y con motivo de las fiestas del IV Centenario del descubrimiento de América, se celebraron en Madrid y otras ciudades varios congresos científicos -Congresos Geográfico, Jurídico, Histórico, Mercantil, Literario, Militar y Pedagógico, a la vez que tres exposiciones, la Histórico-americana, la Histórico-europea y la internacional de Bellas Artes a los que asistieron delegados de España, Portugal, resto de Europa, Estados Unidos e Hispanoamérica.

Entre los congresos cabe destacar el Pedagógico, convocado por la sociedad de educación popular titulada El Fomento de las Artes, de Madrid, y un comité formado por un considerable número de profesores de la enseñanza oficial y privada, también de Madrid. Antes de continuar es interesante reflejar brevemente la historia de esta sociedad, pues el Congreso de 1892 no fue el primer acto cultural que organizó. La Sociedad del Fomento de las Artes, que nació como una protesta de artistas, artesanos, jornaleros y labradores, es decir, como un empeño de clase con trascendencia social y bajo el influjo de la Revolución del 48, modificó a partir de 1856 su exclusivo carácter obrero admitiendo socios que no eran precisamente artesanos. Al igual que otras asociaciones estuvo a punto de desaparecer como consecuencia del cerco al que fue sometida por los Gobiernos conservadores de 1859, 1866 y 1875, configurándose en la década de 1880 como la institución más prestigiosa y de mayor actividad en el empeño de armonizar las clases sociales, dignificar y proteger a las desvalidas, educar al pueblo y llevar la voz de los intereses y las aspiraciones de la pequeña industria. Debía su vitalidad a los

esfuerzos combinados de la clase media y las capas altas de la clase trabajadora. En tal sentido, no era una sociedad de obreros ni por su constitución, ni por su tendencia, ni por su alcance, sino una sociedad interclasista que pretendía desarrollar una triple función: *primero*, el mejoramiento económico y moral de las clases más desfavorecidas por la fortuna, creando sociedades de socorros mutuos, sociedades cooperativas y al principio de los años 90, la Sociedad de Previsión contra los accidentes de Trabajo; *segundo*, el fomento de la instrucción pública, instituyendo cátedras para la educación de niños y adultos, celebrando conferencias nocturnas y debates públicos sobre cuestiones sociales, todo ello con un fin práctico; y *tercero*, la divulgación de sus actividades por medio de la Exposición Artística e Industrial (que celebró en 1871 en el Salón de Próceres del Retiro), de los Concursos científico-literarios de 1872 y 1881, del primer Congreso Pedagógico Nacional de 1882, de la Exposición Pedagógica del mismo año, de la Exposición Fabril y Manufacturera de 1883, del Congreso de las sociedades españolas de educación popular y de mejoramiento de las clases desvalidas, que se celebró en 1890, constituyendo -1884- una sección formada por maestros y pedagogos con el fin de discutir regularmente los diversos problemas técnicos, políticos y económicos por los que atravesaba el magisterio, cediendo siempre sus locales como lugar de reunión a las comisiones de maestros que venían a Madrid para defender sus intereses y derechos de clase frente a la Administración, facilitando -1891- todos los medios materiales a la Asamblea General de Maestros de España reunida en Madrid para que pudiera celebrar sus sesiones y por último, organizando el Congreso Hispano-Portugués-Americano de 1892.¹ Es precisamente a partir de esa fecha cuando empezó a declinar la intensa actuación de esta sociedad como consecuencia, en parte, de la competencia ejercida por otras sociedades, como El Círculo de la Unión Mercantil, El Centro Instructivo del Obrero, etc.

Los antecedentes del Congreso de 1892 los tenemos en el Congreso Pedagógico Nacional de 1882, el Congreso Pedagógico de Pontevedra de 1887, el Congreso Pedagógico Nacional de Barcelona, el Congreso de Sociedades de educación popular y mejoramiento social de 1890 y la Asamblea Nacional de Maestros de 1891.² No obstante, todos ellos se refieren a la primera enseñan-

za e instrucción popular. Hay que esperar al Congreso de 1892, dado su carácter internacional, para que se traten todos los grados de la enseñanza: enseñanza primaria, secundaria y superior, enseñanza técnica y de la mujer. A las sesiones asistieron 2.300 personas que se distribuyeron en las cinco secciones que trabajaban separadamente. Las sesiones se celebraron en los locales del Ateneo, bajo la presidencia general de Labra. Cada sección tenía un presidente particular. Becerro de Bengoa, presidente de la sección encargada de los asuntos de la enseñanza secundaria, presentó una ponencia que, con ligeras modificaciones, fue aprobada íntegramente como conclusiones del Congreso. Con carácter general, se discutieron los principios a que debía obedecer la organización de la enseñanza, y con carácter particular, la relación de la enseñanza media con la primaria y universitaria, bachillerato único o múltiple; programa de la enseñanza secundaria; formas de influencia del bachillerato en la cultura popular, la educación física en la segunda enseñanza y procedimientos para la formación y elección del profesorado secundario.³ Las discusiones se animaron algo con la presencia de José de Caso, profesor de la Institución Libre de Enseñanza, que presentó una memoria bajo el título "Relación de la segunda enseñanza con la primaria. ¿Son ambos períodos de un mismo grado de cultura?" Al final, en la sesión del 16 de octubre, tercera y última, se aprobó que la enseñanza media fuese una ampliación de la cultura general que se impartía en la escuela primaria y a la vez sirviese de preparación para la enseñanza superior y especial, concepto que continuamente se repetirá en los preámbulos de los decretos de reforma de la enseñanza media. Sin haber unanimidad, los asistentes se declararon a favor de fijar los once años de edad para ingresar en el bachillerato, de una duración mínima de seis cursos académicos y del programa único, no bifurcado, en el que se incluyeran de forma equilibrada los estudios literarios y científicos. Los exámenes anuales deberían mantenerse y celebrarse en los Institutos, las clases de gimnasia serían voluntarias y sólo podría ingresarse por oposición en el profesorado. Por último, el congreso recomendó la creación de un centro en el que pudieran adquirir conocimientos de tipo pedagógico los aspirantes al profesorado.⁴ Como se puede ver, las conclusiones son bastante conservadoras en sus planteamientos, por lo que el Boletín de la Institución Libre de

Enseñanza publicó un comentario poco elogioso, criticando el mantenimiento de los exámenes, la defensa de las oposiciones como única forma de ingreso en el profesorado y la no obligatoriedad de la gimnasia en los Institutos.

También en 1892 se celebró el Congreso Católico de Sevilla, que recordó el derecho de los maestros de enseñanza libre a participar en los tribunales de examen y el deseo de la Iglesia de controlar el nombramiento de los inspectores primarios. Aconsejó, para luchar “contra los progresos del laicismo”, la fundación de una Universidad católica, el desarrollo de escuelas de todos los grados y especialmente de las escuelas nocturnas de obreros, e insistió para que los estudiantes católicos inteligentes preparasen los concursos que daban acceso a las cátedras de Estado⁵, lo que demuestra el vivo interés de la Iglesia por las cuestiones educativas y la importancia que le daba a la enseñanza, tanto pública como privada, como medio de influir en la sociedad.

2.2. EL PROFESORADO SECUNDARIO ANTE LA REFORMA

No sólo en los congresos se pidió la reforma de la enseñanza. También en el Parlamento, en la prensa y los claustros se escucharon voces pidiendo una nueva organización para la segunda enseñanza, por no cumplir con sus fines educativos el plan de 1880. Linares Rivas, ante las críticas al plan de 1880, creó como alternativa los cursos preparatorios de Facultad, en los que se repetía sin ampliación lo que debía darse y saberse en la segunda enseñanza. Esta decisión irritó profundamente al profesorado oficial. Hermenegildo Giner de los Ríos protestó formalmente, considerando “una cuestión de honor” la desaparición de esos cursos, a menos que se convirtieran en enseñanzas ampliadas de determinadas materias, con aplicación a la Medicina, Ciencias Naturales, Derecho, etc., en cuyo caso deberían pasar entonces a las Facultades respectivas, pero nunca como se establecía en el decreto.⁶

¿Qué es lo que solicitan los catedráticos? En líneas generales, el profesorado consideraba que mientras el Estado estuviera

encargado de la tutela de la enseñanza, era una condición indispensable la neutralidad política, la aplicación de una organización nueva, para lo cual solicitaba que la enseñanza, igual que la magistratura, el ejército o la beneficencia, estuviera regida por autoridades propias vinculadas a la docencia y no a la merced del "capricho, la incuria o la ignavia" de los gobernantes. Desde el punto de vista pedagógico, la idea mayoritaria era que el instituto debía servir para formar a sus alumnos a ser hombres, en primer término, y ciudadanos útiles a su patria. Para ello, proponen la organización de la segunda enseñanza sobre la base de un sistema cíclico y progresivo, la supresión de los exámenes anuales para los alumnos oficiales basando la calificación en el trabajo diario, la división en secciones de las clases excesivamente numerosas y ampliación del programa de estudios con la introducción de aquellas ciencias que, como el Derecho, la Historia del Arte, la Tecnología y los idiomas modernos, constituyan la base de la cultura contemporánea. Y para equilibrar las fuerzas corporales con las morales y conseguir una educación integral defienden que el cuadro general de estudios se complete con el Dibujo, la Música y las prácticas deportivas y gimnásticas. Conseguido así el doble objetivo de instruir y educar, los jóvenes estarían en condiciones de seguir cualquier estudio ulterior en el ramo de las ciencias o de las letras.

Solucionado el problema pedagógico, se planteaba el problema social. ¿Cómo conseguir que los beneficios de la enseñanza alcanzaran a la mayor parte de la población? Desde que el Estado comenzó a asumir competencias en diversos órdenes, mostró un criterio distinto según los casos. Así, mientras defendía la absoluta gratuidad de algunos servicios, como la beneficencia, la justicia, la policía, las vías de comunicación, etc., en el campo de la enseñanza sólo la admitió para el grado primario. Comprendiendo el profesorado que sería imposible el establecimiento de la total gratuidad de la enseñanza en todos sus grados, solicitó que al menos fuera gratuita para cuantos no pudieran costearla.

En cuanto a la organización recomiendan, en primer lugar, la publicación de programas generales, dictados por autoridades académicas, para marcar la extensión de las asignaturas, conservando los profesores la libertad de exposición y los alumnos la de elegir los textos, y en segundo lugar e independientemente

de la reglamentación general obligatoria a todos los establecimientos, que se concediera a cada uno de éstos la facultad de regirse por disposiciones particulares acordadas por los respectivos claustros.

Como no cesaban los rumores acerca de que el Ministro -Moret- pensaba reorganizar los servicios educativos de la segunda enseñanza, los claustros comenzaron a esbozar posibles proyectos de reforma. Con este motivo, la comisión ejecutiva de la Asociación general de profesores numerarios de Institutos de segunda enseñanza⁷ redactó un plan de estudios, sobre la base de los proyectos más o menos desarrollados que le remitieron todos los claustros de los centros oficiales, que resumía la opinión del profesorado, enviándolo a continuación al Ministerio para que tuviera conocimiento de las opiniones del profesorado.

Dentro de la variedad de criterios, todos los claustros coincidían en unos principios: 1°) Aumento del número de cursos, fijándolo en seis. 2°) Incrementar la importancia del idioma, la geografía y la historia nacional. 3°) Conservar las asignaturas del plan de 1880 y especialmente el latín, base de la cultura literaria. 4°) Añadir con carácter obligatorio el dibujo y nociones de derecho político y administrativo, para potenciar la misión del bachillerato de ofrecer una cultura general. 5°) Fijar en diez años la edad mínima de ingreso. 6°) Conservar los exámenes de ingreso y de fin de estudios como única forma eficaz de garantizar la calidad de los estudios. 7°) Cese de las intromisiones ministeriales en los escalafones. 8°) Cese de la intromisión ministerial en la vida interna de los establecimientos docentes, dando independencia a los claustros en lo que se refiere a la vida, régimen y reformas de la enseñanza. 9°) Adecuada atención por parte de la Administración al capítulo de material docente y administrativo, becas para los alumnos pobres y gratificación a los profesores que desarrollan un trabajo extra.

Sobre la base de los informes remitidos, la comisión se inclinó por configurar y distribuir las distintas asignaturas del plan de estudios de la siguiente forma:

ASIGNATURAS	CURSOS Y CLASES SEMANALES					
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Gramática Castellana	3	3				
Aritmética y Geometría	2	2				
Geografía de España	2					
Geografía General		2				
Historia de España		2				
Historia Universal			3			
Francés	3	3	3			
Latín			3	3	3	3
Retórica			2	2	2	
Dibujo	3	3	2			
Zoología, Mineralogía y Fisiología				3	3	3
Botánica y Agronomía				3	3	3
Psicología, Lógica y Ética			2	2	2	3
Nociones de Derecho político y administrativo					3	
Física				2	2	2
Química						3
Aritmética y Álgebra			2	2	2	2
Total semanal de clases	13	15	17	17	20	19

El plan reconocía el derecho de figurar en los tribunales a los profesores de los colegios incorporados (en minoría), siempre que tuvieran el correspondiente título de licenciado; examinándose los alumnos de la enseñanza libre y doméstica igual que los oficiales.

En definitiva, el plan propuesto por la comisión se basaba en incrementar de una forma notable -de 14 pasaba a 40- el número de asignaturas, con lo que se mejoraba el nivel de la enseñanza. Además, el Estado duplicaría sus ingresos en concepto de matrículas, lo que, unido a los bienes incautados de los institutos y a las aportaciones de las Diputaciones provinciales, permitiría mejorar con holgura las instalaciones y el material docente de los centros oficiales de enseñanza sin incrementar los presupuestos de Instrucción.

2.3. EL PROYECTO DE MORET

A finales de 1892 se hizo patente la división interna del partido conservador. El 5 de diciembre planteó Moret en el Parlamento el problema originado por la gestión municipal de Madrid, en la que venían produciéndose abusos, negligencias, prácticas viciosas, etc., a resultas del cual se produjo el definitivo enfrentamiento entre Silvela y Cánovas. Viendo Cánovas que había perdido el control de la mayoría, dimitió el 7 de diciembre, planteando la crisis total de gobierno. Volvió Sagasta al poder el 9 de diciembre, formando un gobierno de adictos, una vez rehecha la unidad del partido liberal. Ocupó la cartera de Fomento Moret, hombre de una larga trayectoria política desde que fuera nombrado Ministro de Ultramar por Prim en el gabinete de 1870.

Intentando satisfacer las peticiones del profesorado y atendiendo a la reclamación general que solicitaba una reforma, comenzó a elaborar un nuevo plan de estudios. El propio Moret así lo declaró: *"Tengo el propósito de hacer todo aquello que cabe dentro de las facultades ministeriales, reservándome sólo para última hora el traer a las Cortes aquellas disposiciones que no puedan caber dentro del radio de acción del poder ejecutivo. Esas reformas han de alcanzar a la enseñanza primaria, secundaria y superior... Para mí ha llegado el momento de sacar la instrucción, en sus tres manifestaciones, del caos en que vive, de la imposibi-*

lidad en que se encuentra de luchar, dadas las tendencias modernas, con los estrechos moldes de la Ley de 1857, y dar vida a los centros de enseñanza, a los claustros.”⁸

La reforma de la segunda enseñanza promovida por Moret hay que verla en función de la crisis general suscitada en todas las naciones en este grado de la enseñanza. Su concepto y el fin a que debía responder fueron cuestionados; de aquí los cambios que tan frecuentemente experimentaba. Las concepciones más generalizadas consideraban a los estudios secundarios ya como el grado de educación correspondiente a la edad de la adolescencia -correspondiendo el primario a la niñez y el superior a la juventud-, ya como mera preparación para las enseñanzas superiores, ya como destinados con especialidad a la cultura general superior de las clases medias, ya, finalmente, como encargados de la formación, instrucción y cultura del hombre, como hombre, sin carácter alguno profesional.

La crisis consiste, pues, en el carácter que ha de tener la segunda enseñanza. ¿Cómo ha de organizarse? ¿Cómo plantear una preparación especial para la Universidad y escuelas superiores? ¿Cómo una educación especial también al servicio de la clase media privilegiada? ¿Ha de haber un solo tipo de segunda enseñanza, y ésta ha de ser clásica o realista, o han de existir a la vez ambos tipos, como ocurría en casi todos los países? ¿Debía crearse al lado un tercero, que participara de ambos caracteres? ¿Convenía mantener el servicio unitario sin variedad de tipos durante el primer periodo y especializarlo más tarde, bifurcándolo? De entre todas estas cuestiones, preocupaba sobre todo la relativa a determinar si la enseñanza había de ser clásica o realista.

En casi todos los países se había planteado el problema de tener que elegir entre un tipo y otro. Después de probar diversas soluciones, la mayoría de las naciones decidió crear unos centros específicos con una orientación clásica y otros con un carácter técnico o profesional. Cada uno de estos tipos obedece a un sentido distinto de la cultura general. La orientación clásica representa la idea de que una educación superior no puede obtenerse sin el conocimiento inmediato de la civilización clásica y la inclinación técnica significa una protesta contra esa idea y la afirmación de que el hombre moderno necesita otros conocimientos distintos de lo que el viejo clasicismo puede ofrecerle.

Al movimiento de especialización correspondía sobre todo en Alemania las Mittelschulen, las Bürgerschulen y singularmente las Realschulen y Realgymnasia. Sin embargo y a pesar de la especialización, no se dio por resuelto el problema. En 1889 el emperador ordenó que la enseñanza de la asignatura de Historia contemporánea se ampliase hasta 1888 y él mismo convocó para diciembre de 1890 en Berlín una Asamblea Pedagógica en la que pronunció un destacado discurso -4 de diciembre-, hostil al elemento clásico y exaltando el idioma nacional. En la Asamblea, 407 catedráticos declararon que la enseñanza clásica no servía de base para el estudio de muchas carreras técnicas. Producto de estos hechos fue la reforma de la enseñanza en Prusia en marzo de 1892, basada en la disminución del tiempo consagrado al Latín y al Griego en los Gimnasios, la disminución del Latín en los Gimnasios Reales y la potenciación de las Escuelas Reales, que no incluían ni el Latín ni el Griego. Frente a esta posición, los profesores llamados unitaristas eran decididos partidarios, desde los Congresos de Hannover de 1886 y de Halle de 1887, de la Einheitschule, o escuela unitaria, defendiendo la necesidad de organizar los establecimientos de modo que su programa fuera a la vez literario y científico. Austria, Hungría, Holanda y los cantones de la Suiza alemana tenían un sistema docente similar al alemán. En Noruega la pasión era tal que desde 1885 venía discutiéndose con intensidad en el Parlamento -Storting- sobre los estudios secundarios, nombrando en 1890 el Rey una comisión de la que formaban parte los seguidores de las tendencias realista y clásica para tratar de armonizarlas. En Inglaterra, donde no existía una norma fija para los estudios de este grado, se dividía también la enseñanza secundaria, que se daba en las Public Schools, en clásica -Middle class schools- y moderna -Modern Side-, y en marzo de 1894 el Gobierno nombró una comisión regia con el objeto de investigar los mejores métodos para establecer en Inglaterra un sistema de educación secundaria bien organizado, teniendo en cuenta las deficiencias y los recursos disponibles. En Chile la segunda enseñanza se regía por la reforma de 1893. Los establecimientos en que se daba recibían el nombre de Liceos. Como en la República Argentina, y en general en toda América, había un solo tipo de estudios secundarios, por influjo tal vez de los Estados Unidos. Pero lo característico

de Chile está en haber suprimido por completo las lenguas clásicas y haber organizado una enseñanza puramente realista o moderna. En Bélgica se crearon las secciones profesionales en los Ateneos reales. En Italia la enseñanza se impartía en las Scuole e Istituti Tecnici. En Francia, Duruy, en 1865, creó la segunda enseñanza realista, con el nombre de escuelas de enseñanza secundaria especial, sustituidas luego -1891- por las escuelas de enseñanza secundaria moderna. En noviembre de 1891 tuvo lugar en las Cámaras francesas un impresionante debate acerca de las nuevas reformas en favor de la enseñanza moderna en el grado secundario y superior, a cuyo estudio se habían dedicado antes con extraordinario empeño, en el Gobierno, las Academias y la prensa, hombres tan eminentes como Berthelot, Frary, Legrand, Duruy, Boissier, Goblet, Berger, Foucin, etc. En pro de ese mismo pensamiento se instituyó en Francia la Asociación Nacional para la Reforma de la enseñanza secundaria. Igualmente, en los Congresos internacionales de Londres, de 1884, y de París, de 1889 y 1900, a los que no asistió ningún representante español, el tema provocó apasionadas discusiones.

En resumen, en la mayoría de las naciones, aun habiendo establecido un sistema de enseñanza doble para que los alumnos eligieran entre los estudios clásicos o modernos según sus aficiones y aptitudes, seguían preocupados por mejorar la enseñanza impartida.

Mientras tanto, en España, desde 1880 se seguía viviendo alegremente, alabando las excelencias de un bachillerato que duraba cinco años, que se empezaba a los 8 ó 9 años y a los 13 ó 14 se terminaba, que ni era clásico ni era moderno, ni tan siquiera una fusión equilibrada de ambos, y con un cuadro de asignaturas que era tres y hasta cuatro veces inferior al resto de las naciones. Por eso, cuando Groizard, en septiembre de 1894, publicó en la Gaceta el nuevo plan de estudios tratando de igualar el bachillerato español a los modelos que se seguían en toda Europa, y una vez superado el estupor, la reacción no se hizo esperar, acusando al Ministro y al plan de todo lo habido y por haber.

Puesto que vulneraba la ley, la primera decisión de Moret, al frente del Ministerio, fue la de reincorporar a la docencia a los profesores que arbitrariamente habían sido declarados excedentes y la de devolver a sus cátedras de Instituto a los profesores

que también a la fuerza habían sido obligados a abandonar estos centros e incorporados a las Escuelas de Comercio con un sueldo menor, por el R.D. de 26 de julio de 1892, dado por su antecesor Linares Rivas con el objeto de conseguir algunas economías en el presupuesto de Instrucción a costa del sueldo de los profesores y contra el que protestó unánimemente todo el profesorado secundario.

A continuación, procedió a elaborar un completo plan de reforma de la segunda enseñanza. El plan se articula en torno a dos grandes apartados: uno se refiere al plan de estudios y el otro, a la organización del profesorado y colegios incorporados.

Indudablemente, en la elección de un sistema clásico o realista influyen consideraciones de tipo pedagógico, pero tan importantes como éstas son los criterios económicos. La duplicación del aparato docente, creando centros dedicados a impartir por separado enseñanzas humanísticas y técnicas, es muy costosa y sólo gobiernos que contaran con recursos económicos suficientes o estuvieran dispuestos a invertir grandes sumas con vistas a un futuro desarrollo, que no se podría ver a corto plazo, podían hacerlo. Ninguna de estas dos circunstancias cumplían los gobiernos españoles. Ni disponía el Estado de grandes sumas ni estaba dispuesto a realizar sacrificios económicos en aras de dotar a la enseñanza de mayores recursos. Rechazada la posibilidad de crear centros específicos, sólo podía establecerse el programa único o bifurcado. Moret se inclinó por el primero, pues, como aclaraba en el preámbulo del proyecto, *"tiempo tiene de decidirse el joven a emprender tal o cual camino, cuando su cultura completa le abra las puertas del porvenir, consultadas sus facultades y contrastadas sus aptitudes en seis años de trabajo, de educación y de conocimientos. Sólo entonces estará en condiciones de elegir profesión y fijar su vocación racionalmente."*

La reforma de 1880 adolecía del inconveniente de tener un plan de estudios muy incompleto. Moret decidió desdoblar algunas materias en varios cursos e incluir en el programa algunas materias que no suponían por otro lado grandes innovaciones. Este era el caso del Derecho, que ya figuraba en el plan de 1845; del Dibujo y la Gimnasia, establecidos por primera vez en el plan de 1836 y 1847 respectivamente, y de la Tecnología y la Histo-

ria del Arte, incluidas en el plan de 1868. Para no recargar el trabajo diario de los alumnos se incrementó en un año la duración de los estudios y se implantó el sistema cíclico y concéntrico; es decir, las enseñanzas se impartirían en varios cursos seguidos, procurando que siempre el curso superior fuera una ampliación del anterior, como tradicionalmente se venía haciendo con el Latín y las Matemáticas.

La distribución de las asignaturas y su horario semanal se establecieron de la siguiente forma:

ASIGNATURAS	1° PERIODO			2° PERIODO		
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Gimnasia	3	3	3			
Dibujo	3	3	3			
Latín y Castellano	3	3	3			
Geografía	3	3				
Ejercicios de Aritmética	3					
Ejercicios de Geometría	3					
Aritmética y Algebra		6				
Geometría y Trigonometría			6			
Francés			3	6		
Historia Universal		3	3	3		
Historia de España					3	
Arte				3		
Arte e Historia					3	
Literatura			3	3	3	
Literatura extranjera						3
Derecho natural y actual					6	
Derecho actual y usual						3
<i>Filosofía</i>				3	3	3
Física				3	3	
Química						3
Geología y mineralogía				3		

(Continuación)

ASIGNATURAS	1° PERIODO			2° PERIODO		
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Botánica					3	
Zoología						3
Tecnología						3
Fisiología e Higiene						6

En resumen, las diferencias entre el plan antiguo y el nuevo quedaban así:

Plan antiguo

Dos cursos de Latín y Castellano
 Uno de Geografía
 Dos de Historia
 Dos de Francés
 Dos de Matemáticas
 Uno de Literatura
 Uno de Filosofía
 Uno de Física y Química
 Uno de Historia Natural y Fisiología
 Uno de Agricultura

Plan nuevo

Tres de Latín y Castellano
 Dos de Geografía
 Cuatro de Historia
 Dos de Francés
 Cuatro de Matemáticas
 Cuatro de Literatura
 Tres de Filosofía
 Dos de Física y Química
 Tres de Historia Natural y Fisiología
 Uno de Tecnología

Más tres cursos de Gimnasia y Dibujo, dos de Arte y dos de Derecho, que el plan de 1880 no incluía.

Esta distribución de las asignaturas tenía como objetivo elevar el nivel de los estudios y facilitar a la vez el trabajo de los alumnos, de forma que ningún estudiante tuviera más de tres o cuatro horas de clase al día, pudiendo además los escolares matricularse dentro de un mismo curso por el sistema oficial y libre. Igualmente

te, para simplificar el trabajo de los escolares, los exámenes anuales eran sustituidos, para los alumnos oficiales, por unas pruebas periódicas, pero manteniendo los exámenes de grado después de cada uno de los períodos. La supresión de los exámenes anuales fue siempre incluida en todos los proyectos o decretos del partido liberal, pues de ello se derivaban dos ventajas: por un lado, así lo reclamaba la pedagogía y por otro, servía para atraer a los alumnos a los centros oficiales y que se inscribiesen en ellos, en lugar de en los colegios privados. El caso de la enseñanza libre y doméstica era distinto. Al no tener el Estado una garantía de la calidad de la enseñanza, se mantuvieron para esos alumnos los ejercicios anuales.

La división de la enseñanza en dos grados tiene un sentido cuando el primer ciclo ofrece una cultura general, más o menos amplia, y en el segundo se inicia una especialización de los estudios; pero esto no era lo fijado en el proyecto. La intención de Moret era distinta, aunque no muy original, ya que el precedente inmediato de su reforma lo encontramos en el Decreto de 4 de octubre de 1836 del Duque de Rivas. Su propósito era el de configurar el bachillerato en su conjunto como una preparación para los estudios universitarios, lo que no era una novedad, y dejar el primer período como un nivel de cultura general (y para potenciarlo, pensaba exigirlo para el ingreso en las carreras inferiores de la Administración). Por último, para elevar el nivel de los estudios reforzó los exámenes de ingreso incluyendo pruebas orales y escritas de carácter teórico y práctico.

La diversidad de criterios a la hora de fijar el contenido de las enseñanzas había producido un fuerte caos. Para solucionar esta cuestión y uniformar la enseñanza pública, Moret, adelantándose a algunos proyectos futuros, fijó el cuestionario único para todas las clases de enseñanza, pero dejando a los catedráticos total libertad para desarrollarlo siempre que se ajustaran en toda su extensión al programa oficial.

En el preámbulo, Moret reconocía que el Estado no podía permitirse reducir las cantidades que sufragaban los alumnos en concepto de derechos de matrícula, ni tan siquiera eliminar el arbitrario impuesto especial creado por la Ley de presupuestos de 1892-93, por el que se recargaba con 20 pesetas a cada alumno de la enseñanza privada, aplazando para una coyuntura más favorable la reducción de las tarifas. El interés por obtener el máxi-

mo posible de ingresos era evidente, hasta el punto de que fueron suprimidas las matrículas gratuitas concedidas a los estudiantes más brillantes por méritos académicos, por las "*consecuencias contraproducentes y perniciosas de estos estímulos*" y por el propio "*interés pedagógico*". Por otro lado, con esta supresión esperaba Moret compensar las cantidades que dejaría de percibir el Estado por la nueva creación de un 10^o/o de plazas del total de matrículas, con carácter gratuito, para aquellos alumnos a los que les fuera absolutamente imposible costear los precios fijados.

En lo tocante al profesorado, también se introdujeron algunas modificaciones importantes. Preocupado por el espíritu educativo de la enseñanza, pensó en la posibilidad de crear, en un futuro próximo, cátedras de Pedagogía en los cursos de Doctorado para aquellas personas que fueran a dedicarse a la docencia. Además, como en último término toda reforma dependía de la acogida que le dispensara el profesorado, Moret concedía a los claustros una relativa autonomía para que el profesorado organizase, sin intervención de los poderes públicos, todas las actividades pedagógicas, como excursiones, prácticas de ejercicios, juegos, deportes, etc., que creyese convenientes; autonomía más teórica que real, pues no se indicaba en el decreto con qué medios materiales y económicos contarían los profesores para desarrollar esas actividades educativas. También se concedía a los profesores la facultad para elegir a los que debían sustituirles en caso de licencia personal o enfermedad, la facultad de proponer al Ministerio el nombramiento o separación del personal administrativo, y lo más importante, el nombramiento de los cargos directivos que debían regir los establecimientos docentes. Esta es la única reforma, de las muchas que se llevaron a cabo o se proyectaron entre 1875 y 1930, en la que se reconoce explícitamente el derecho de los profesores a designar ellos al que debía dirigir el centro; en todas las demás, el Estado, celoso de sus prerrogativas, consideró el cargo de director como un puesto de confianza, presionando los políticos de los distintos partidos mayoritarios para que fuesen designadas personas afectas a sus respectivas ideologías; lo que dio lugar a que en muchas ocasiones la pacífica vida académica se viese sobresaltada por las incidencias de la política.

En cuanto a la enseñanza privada, Moret exigió la posesión de los títulos académicos correspondientes a todos los profesos-

res de los colegios privados, para poder gozar de las ventajas de la incorporación y poder formar parte de las comisiones de exámenes que debían verificar los conocimientos de los alumnos colegiados, aunque no para ejercer la docencia.

En definitiva, tanto el proyecto oficial como el de la Asociación de profesores se inspiran en principios que tienden a ensanchar la instrucción de los jóvenes y aumentar las atribuciones de los claustros.

2.3.1. El Consejo de Instrucción Pública y el proyecto de Moret

Pronto el proyecto de Moret fue conocido en todos los medios que seguan de cerca los problemas educativos, pronunciándose a favor o en contra, en función de sus respectivos intereses. Los diarios liberales y el republicano *La Justicia*, de Salmerón, lo apoyaron con gran entusiasmo, frente a otros, como *El Correo Español* o *El Siglo Futuro*, que lo condenaron enérgicamente.

El aumento de las asignaturas indudablemente influyó de forma negativa en los colegios privados. Los alumnos, ya fueran oficiales o libres, tenían que inscribirse forzosamente en los Institutos para ser examinados por los profesores de estos centros, ya que ellos eran los únicos facultados por la ley para dar el pase oficial de un curso a otro. Si se incrementaba considerablemente el número de asignaturas y, en consecuencia, las cantidades en concepto de matrícula, podría darse el caso de que los estudiantes abandonaran en porcentajes importantes los colegios y se inscribiesen directamente en los Institutos. Así lo comprendieron los propietarios de los colegios privados, que comenzaron a mostrar su inquietud por medio de artículos en la prensa y exposiciones elevadas al Ministro en las que solicitaban una disminución de las tasas por matrícula.⁹

Por Real Orden de 12 de mayo de 1893 el Ministro de Fomento remitió su proyecto de reforma, junto con el elaborado por la Asociación de catedráticos de Instituto, al Consejo para que emitiese un dictamen y propusiese las modificaciones más convenientes a los intereses públicos. El 19 de mayo se recibieron en el Consejo los proyectos, pasando a estudio de una Comi-

sión nombrada por el presidente del Consejo -Alejandro Groizard- y compuesta por los Sres. Uña, Vallín, Calleja, Sánchez Román y el Rector de la Universidad Central. Dicha comisión quedó constituida el 25 de mayo, siendo su presidente el Sr. Uña y ponente el Sr. Calleja.

El 3 de julio, Calleja presentó una ponencia sobre la reforma proyectada acerca de la segunda enseñanza, siendo aceptada como dictamen de la comisión especial nombrada por Groizard, por el estrecho margen de dos votos.¹⁰ En la ponencia, Calleja consideraba que las principales causas de las deficiencias de la enseñanza estribaban en la escasa preparación con que los alumnos ingresaban en los Institutos, en la aglomeración de ellos en una sola cátedra, en la poca rigidez con que se atendían las faltas de asistencia y otras infracciones de la disciplina académica, en el mal entendido celo o amor paternal que ejercía fuertes presiones e influencias sobre los examinadores, logrando quebrantar la severidad reclamada por los intereses públicos y de la ciencia, y en el concepto equivocado de algunos profesores, que daban a sus explicaciones un nivel que correspondía a los estudios superiores y no a la sencillez que debía caracterizar a la enseñanza secundaria.

Calleja rechazó tanto el proyecto gubernamental como el de los catedráticos, por resultar desproporcionados e incompatibles con la inteligencia de los alumnos unos programas que incluían cuarenta asignaturas y por el consecuente aumento de los costes de la enseñanza en concepto de matrícula y derechos académicos, proponiendo como alternativa un tercer plan de estudios diferente a los dos anteriores. Su propuesta se fundamenta sobre la base de un programa de veintinueve asignaturas, incluyendo en ellas tres cursos de Dibujo y otros tres de Gimnasia. Le pareció bien el establecimiento del bachillerato único, ya que resultaba mucho más barato que un sistema bifurcado y, por supuesto, que la separación en centros docentes distintos para la enseñanza humanística y técnica. En cuanto a otros aspectos, Calleja defendió que las lecciones no traspasaran los límites elementales, que se mantuvieran los exámenes anuales por su valor pedagógico, la libertad de los profesores para redactar según sus criterios personales los programas, la reducción de las matrículas gratuitas del 10% al 5%, la conservación de las matrículas gratuitas de ho-

nor, la facultad del Ministro de designar libremente a los directores de los Institutos, el derecho de los profesores auxiliares de participar en igualdad de condiciones que los catedráticos en todos los actos claustales y la prohibición de ejercer la enseñanza privada a las personas que careciesen de los títulos académicos que facultaban para ello. Salvando estos dos últimos aspectos, el proyecto de Calleja es mucho más conservador que el del Ministro. No aporta ninguna novedad, desde el punto de vista pedagógico, y sigue la línea de unos estudios fáciles y baratos.

El proyecto de Calleja, aunque aprobado por la comisión especial, no fue aceptado por Felipe Sánchez Román¹¹, que formuló un voto particular de gran importancia, pues, con algunas pequeñas modificaciones, coincidía con el plan aprobado en septiembre de 1894.

Sánchez Román rechazó los tres planes anteriores por no responder a la principal necesidad de la vida académica: la autonomía. En efecto, en la base 2ª del título II del proyecto gubernamental se determinaba: *"Queda encomendada a los claustros la organización interna de la enseñanza, con objeto de que el bachillerato sea no sólo de instrucción, sino educativo."* Pero no se apuntaban los medios para conseguirlo y tampoco se señalaba la esfera de acción de estas iniciativas y autonomías del claustro, salvo la elección de cargos directivos. En el proyecto que él elaboró se fijaban con un amplio criterio las atribuciones de los claustros, estipulando que éstos se reunieran para acordar, resolver o dictaminar sobre reformas de la enseñanza, régimen interior del establecimiento, informes exigidos por las leyes y reglamentos, celebración de consejos de disciplina, dictámenes sobre faltas de los empleados subalternos y redacción del proyecto anual del presupuesto. Debía el régimen interno tratar, entre otros puntos, la distribución, horas y régimen general de las clases; las obligaciones de los profesores; las funciones disciplinarias de los bedeles y porteros; los deberes de los alumnos dentro y fuera de los establecimientos, en las clases y en los intermedios de ellas; los recreos y juegos admitidos en las horas de descanso; el código moral destinado a sancionar los méritos y las faltas de los alumnos; el calendario escolar; etc.

Para Sánchez Román, la enseñanza, tal y como se impartía, no servía para nada y las reformas propuestas se limitaban a cam-

biar algunas asignaturas por otras y su orden cronológico. Por eso y a imitación de los Liceos franceses, los Colegios Ingleses o los Gimnasios alemanes, proponía transformar la enseñanza de los Institutos, revalorizando los aspectos educativos, de forma que los alumnos no sólo recibiesen enseñanza, sino que además hicieran allí su vida bajo una dirección, régimen y vigilancia comunes, estudiando, practicando, repasando y aprovechando las horas de recreo y descanso, es decir, combinando las horas de clase con las horas de estudio vigilado en las bibliotecas, los recreos en zonas ajardinadas y parques, los ejercicios físicos en gimnasios, etc.; y encomendando esta misión de educación al profesorado y especialmente al cuerpo de "pasantes", que, en su opinión, se debería crear para auxiliar al catedrático en sus funciones y sobre todo, para contribuir a orientar y educar a los alumnos. En este sentido se acercaba bastante a los métodos propugnados por la Institución Libre de Enseñanza. Indudablemente, un régimen docente de esta naturaleza exigía grandes sumas de dinero, que el Estado no estaba dispuesto a invertir; por eso, Sánchez Román sugería como posibilidad la creación de unos cuantos Institutos modelos con la colaboración de Diputaciones y Ayuntamientos, o bien iniciar a la vez la reforma de todos los Institutos para aquellos alumnos que "quisieran o pudieran pagar la enseñanza", admitiendo también un 5^o/6 de matrículas gratuitas más las concedidas por méritos académicos.

No aceptó Sánchez Román la idea de un bachillerato único, pues los fines de estos estudios eran los de proveer de una cultura general y servir de preparación para los estudios universitarios. Por eso era de la opinión de dividir en dos períodos el bachillerato: el primero destinado a proporcionar la cultura general y el segundo, a preparar a los alumnos para los futuros estudios. De ahí que el segundo período tuviera que bifurcarse en dos secciones: una de ciencias morales y otra de ciencias físico-naturales.

Así, la reorganización de la segunda enseñanza pasaba, a su juicio, por la creación de un cuerpo de "pasantes" o "repetidores" (a modo de maestros de estudio), la concesión de una fuerte autonomía a los centros docentes, la vinculación del personal subalterno a las funciones de disciplina escolar, la total libertad de los catedráticos para redactar sus programas, la exigencia de los títulos académicos para todos los que desearan dedicarse a la ense-

ñanza, la supresión de la enseñanza doméstica, un plan de estudios dividido en dos grados y bifurcado, una mayor importancia a los aspectos pedagógicos y educativos y más medios económicos.

Dejando a un lado las evidentes divergencias en el terreno pedagógico, concepción de la enseñanza y fines de la misma, las principales diferencias entre los proyectos de Moret, Calleja y Sánchez Román las enmarcamos en el cuadro de las páginas 94 a 96.

Volviendo al Consejo de Instrucción, la comisión especial nombrada para el estudio de la reforma celebró varias reuniones, aprobando el dictamen del consejero Calleja, y en la verificada por el pleno del Consejo el 20 de julio presentó los informes de Calleja y Sánchez Román. El presidente del Consejo -Groizard- sometió al Consejo los referidos dictámenes, proponiendo que se aplazara la discusión hasta después del período de vacaciones, pues, dado lo avanzado del verano, apenas quedaban algunos consejeros en Madrid. Terminada la discusión y a propuesta del presidente, el Consejo acordó por unanimidad aplazar la discusión de las reformas hasta que concluyeran las vacaciones y elevar los dos proyectos a conocimiento del Ministro. Reanudadas las sesiones el 21 de octubre de 1893, Sánchez Román creyó conveniente explorar el pensamiento de Moret acerca de las reformas, antes de proceder a su discusión, admitiendo la idea el Consejo. En la sesión del 2 de noviembre, el presidente, cumpliendo lo acordado en la sesión anterior, dio cuenta de su conferencia con el Ministro, en la que éste no sólo insistía en su deseo de reformar la segunda enseñanza, sino que además estimulaba a los consejeros para que discutiesen su proyecto y propusieran lo que estimaran conveniente.

En las sesiones del 23 y 30 de noviembre y 7 de diciembre y dado que tanto el proyecto gubernamental como el de la Asociación de catedráticos habían sido rechazados por la comisión especial, comenzó a discutirse el voto particular de Sánchez Román y la ponencia de Calleja. En la reunión del 14 de diciembre, el consejero Vallín solicitó que antes de reformar la segunda enseñanza se procediese a reorganizar la primera enseñanza por el acuciante problema del analfabetismo, y el consejero Santos Robledo, que se extendiera hasta los catorce años la educación primaria, cumpliendo ésta con el cometido de dotar a los alumnos de

ESTADO COMPARATIVO DE LOS PROYECTOS DE REFORMA EN LA SEGUNDA ENSEÑANZA

	DEL GOBIERNO	DEL CONSEJERO JULIAN CALLEJA	DEL CONSEJERO FELIPE SANCHEZ ROMAN
Número de Asignaturas	Para todos los que cursen la segunda enseñanza (pasen o no a estudios superiores) sin incluir tres cursos de Dibujo y tres de Gimnasia 34	Para todos los que cursen la segunda enseñanza (pasen o no a estudios superiores) sin incluir tres cursos de Dibujo y tres de Gimnasia 23	Para estudios generales sin incluir cuatro cursos de Dibujo y cuatro de Gimnasia 20 Más ocho para bachiller en Ciencias morales 28 Más diez para bachilleres en Ciencias físico-naturales 30
Ejercicios de grado	Gratillo y Grado (el primero no constituye un estado académico y sin más efecto oficial que el de poder proseguir los estudios de segunda enseñanza) para todos, pasen o no a estudios superiores 2	Primer grado y grado de Bachiller (iguales observaciones que al proyecto del Gobierno) 2	Para todos, certificación de estudios generales 1 Grado de Bachiller en Ciencias morales o en Ciencias físico-naturales, obligatorio sólo para los que pasen a estudios superiores 30

ESTADO COMPARATIVO DE LOS PROYECTOS DE REFORMA EN LA SEGUNDA ENSEÑANZA (Cont.)

	DEL GOBIERNO	DEL CONSEJERO JULIAN CALLEJA	DEL CONSEJERO FELIPE SANCHEZ ROMAN
Duración de los estudios	Para todos, prosigan o no estudios superiores ... 6 años	Para todos, prosigan o no estudios superiores ... 6 años	Para todos los estudios generales ... 4 años Para bachiller en Ciencias morales o Ciencias físico-naturales; obligatorio sólo para los que aspiren a estudios superiores ... 2 años
Gastos académicos	Por la matrícula de 40 asignaturas, a 10 ptas. cada una ... 400 Derechos de Graduado... 25 Certificado de aptitud del anterior ... 5 Derechos del grado del segundo período ... 25 Título de Bachiller ... 75 Total alumnos oficiales ... 530 Por los derechos de inscripción que se sos-	Por la matrícula de 21 asignaturas, a 13 ptas. cada una ... 273 Por la matrícula de 8 asignaturas, a 10 ptas. cada una ... 80 Por los derechos de inscripción de las 29 matrículas, a 2.50 cada una ... 72.5 Derechos de inscripción del segundo grado ... 20	Estudios generales Por la matrícula de 20 asignaturas, a 12 ptas. cada una y 2 a 10 ptas. cada una ... 236 Por los derechos de inscripción de las 20 matrículas anteriores a 2.50 cada una ... 50 Por las 8 matrículas de Dibujo y Gimnasia, a 10 ptas. cada una ... 80 Por los derechos de Graduado ... 10 Certificado de estudios generales ... 25 Total para los estudios generales ... 401

ESTADO COMPARATIVO DE LOS PROYECTOS DE REFORMA EN LA SEGUNDA ENSEÑANZA (Cont.)

Gastos académicos (Cont.)	DEL GOBIERNO	DEL CONSEJERO JULIAN CALLEJA	DEL CONSEJERO FELIPE SANCHEZ ROMAN
	tienen para la enseñanza privada, doméstica y libre 100 Total para alumnos no oficiales 630	Certificado de aptitud del primer grado 5 Título de bachiller ... 50 Total para todos los alumnos 510.5	Para bachiller en ciencias morales Por los estudios generales 401 Por la matrícula de 8 asignaturas a 12 pesetas cada una 96 Por los derechos de inscripción de las mismas a 2.50 cada una 20 Derechos de Grado 20 Título de Bachiller 50 Total 587
			Bachiller en ciencias físico-naturales Por los estudios generales 401 Por la matrícula de 10 asignaturas a 12 ptas. cada una 120 Por los derechos de Inscripción a 2.50 ptas. 25 Derechos de grado 20 Título de Bachiller 50 Total 616

una cultura general y dejando a la segunda la preparación de las escuelas especiales y Facultades, a la vez que aprovechó la ocasión para plantear el problema de la educación de la mujer. Intervinieron en las siguientes los consejeros Sánchez Román y Calleja para defender sus proyectos.

Una vez conocidas las opiniones de los consejeros, Moret, que venía asistiendo a todas las sesiones, dirigió al Consejo algunas preguntas para, con sus contestaciones, formarse una idea clara y propia de la cuestión: ¿La segunda enseñanza debía ser exclusivamente preparatoria para la vida, o para la entrada en las carreras especiales? En el caso de que se quisieran combinar ambos conceptos, ¿cuál sería la forma y manera de hacerlo?, ¿cuáles habrían de ser los programas de la segunda enseñanza?, ¿debían comprender los programas las asignaturas referentes al Derecho político y administrativo, a la Historia de las Bellas Artes y a las bases de los conocimientos de las Ciencias naturales?, ¿la educación había de ser serial o cíclica?, ¿la segunda enseñanza había de comprender el estudio de la Moral?, ¿el profesorado debía componerse exclusivamente de catedráticos titulares? Si se consideraba necesaria la cooperación de otros elementos, ¿debían ser estos profesores de libre elección, o formar un cuerpo de aspirantes?, ¿cuál debía ser el régimen de los Institutos?, ¿el actual de libertad completa, el internado o el sistema mixto?, ¿qué relación debería haber entre los padres de familia y los Institutos? En cuanto a la organización interna de los claustros, ¿debían ser autónomos? Preguntas que, como se puede ver, encierran en sus contestaciones las directrices de un complejo plan de estudios.

La discusión sobre el carácter de la enseñanza dio lugar a un intenso debate entre los que defendían el bachillerato con una orientación de cultura general y única y los que defendían el sistema de bifurcación en función de las vocaciones y aptitudes de los estudiantes. La bifurcación en dos secciones no era una idea desconocida. El Decreto-ley de 1868, en este sentido, fue un primer paso, continuado por el Decreto de 1873 de Chao y el proyecto de bases para una Ley de Instrucción Pública de 1876 del conde de Toreno. En ambos casos, las opiniones coincidían en poner término a las "fábricas de bachilleres", en que se habían convertido los Institutos, y acabar con lo que con tanta propiedad se había denominado "proletariado de levita". Al final, el

Consejo aprobó que la segunda enseñanza debía servir para preparar para la vida mediante una cultura general y a la vez servir para el ingreso en las carreras universitarias mediante unas enseñanzas específicas, dejando al Ministro a su libre iniciativa la forma de combinar ambas ideas. La adopción de un doble sistema planteaba un problema: ¿Qué papel jugarían las Escuelas de Comercio, de Artes y Oficios, de Agricultura, Náutica, etc.? Teniendo en cuenta que muchos alumnos no continuaban sus estudios después de finalizar el bachillerato, los consejeros se inclinaron por que estos estudios impartidos, además de para el ingreso en la Universidad, sirvieran de preparación para entrar en los escalafones bajos de la Administración, y que los estudios impartidos en las escuelas especiales se orientasen fundamentalmente para dotar a las masas obreras de unos conocimientos prácticos de cara a los distintos trabajos manuales. Esta división, típica de todos los países europeos, tiene su origen en la tradicional aversión al trabajo manual de la clase media y su preferencia por el trabajo de oficina, considerado más digno y, por supuesto, más alejado del desprestigio social que suponía la práctica de un oficio manual. Y está íntimamente ligada al nacimiento de los Institutos, que surgieron como centros docentes destinados a proveer de una cultura a la clase media.

No votó el Consejo los programas de las asignaturas, por ser una cuestión que llevaría mucho tiempo, pero en cualquier caso se inclinó por ampliarlos, dando entrada a nuevas asignaturas e incluyendo en ellos las bases o estudios de las Ciencias Naturales, Bellas Artes y Derecho. Sobre el problema de la enseñanza serial o cíclica, no alcanzaron los consejeros un acuerdo, creyendo los dos sistemas positivos en función de las asignaturas, del método de cada profesor y de las relaciones establecidas entre éste y los alumnos.

Desde que desapareció la enseñanza de la Religión en los Institutos, ningún ministro liberal o conservador intentó reimplantarla. Moret interrogó al Consejo sobre la posibilidad de crear una cátedra de Moral independiente, pero armónica con la enseñanza religiosa. En general, los consejeros, aceptando la creación de una cátedra de moral, discreparon, con gran prudencia, unos de otros. Existían básicamente dos tendencias: la defendida por los consejeros Palou, Mena y Zorrilla y Calleja, en orden a crear

una cátedra de Moral, armónica con la religión católica del Estado y de acuerdo con sus dogmas; y la sustentada por Cárdenas, Garagarza, Piernas y Uña, partidarios de que la cátedra de Moral tuviese un carácter científico-filosófico y fuese independiente de toda religión concreta.

Una de las preocupaciones de Moret era los aspectos pedagógicos, y sobre esto inquirió su opinión al Consejo. Tras los oportunos debates, el Consejo aprobó que debía crearse, además de los cuerpos de catedráticos y auxiliares, un tercer cuerpo pedagógico, en el que se entrara por oposición y del cual pudiera pasarse al profesorado numerario por dos medios: uno rápido, el de otra oposición, y otro más lento, el de la práctica y muchos años de servicio. Sería su misión la de ayudar a los alumnos en el "repaso" de las lecciones y revisar los trabajos y ejercicios ordenados por el catedrático. Dada la creación del Cuerpo auxiliar pedagógico, ¿deberían crearse internados absolutos o mixtos? Moret apoyaba la creación de un internado mixto, por no tener el Estado recursos para el internado absoluto. A la creación de estos internados se opusieron algunos consejeros por considerar que el Estado sólo tenía medios para enseñar, pero no para educar. Al final, se aprobó la creación de salas de estudio especiales, bajo la dirección de los profesores del cuerpo pedagógico, con la intención de retener voluntariamente a los alumnos que quisieran quedarse o a los más distinguidos el mayor tiempo posible, debiendo darse en ellas las enseñanzas de Gimnasia, Dibujo y demás conocimientos complementarios. Por último, se aprobó acentuar las relaciones del Instituto con las familias, a fin de que éstas pudieran tener conocimiento de la marcha del alumno, y la concesión de una amplia autonomía a los claustros.

Desde 1892 se había recorrido un largo camino, pero ya era demasiado tarde para que Moret pudiera realizar una reforma en firme.

2.4. LA REFORMA DE GROIZARD

El 15 de marzo de 1894, el Consejo terminó de discutir las preguntas realizadas por el Ministro de Fomento. El 12 de marzo, el marqués de la Vega de Armijo abandonó la cartera de Estado

y pasó a ocupar la Presidencia del Congreso, siendo sustituido por Moret; por lo que Groizard pasó a regir los destinos del Ministerio de Fomento.

El 27 de marzo, el marqués de Guadaleras, presidente accidental del Consejo de Instrucción, remitió a Groizard las conclusiones a las preguntas realizadas por Moret, aunque ya las conocía, por haber presidido este organismo cuando se discutieron y aprobaron. En septiembre, el proyecto de reforma estaba ultimado. La aprobación del decreto tropezó con algunas dificultades, ya que el Ministro de Hacienda -Amos Salvador- se opuso¹², no por cuestiones pedagógicas, sino porque el aumento de las asignaturas y la bifurcación suponían un incremento de los gastos, al tener que crearse un cuerpo de profesores ayudantes y arrendar locales para alojar a los alumnos como consecuencia de la bifurcación. Salvadas estas dificultades, por el apoyo del resto del gabinete, Groizard sometió el 16 de septiembre a la firma de la Reina el Decreto de reforma de la segunda enseñanza. En el preámbulo manifestó el Ministro que había tenido en cuenta los diversos criterios sustentados por los diferentes partidos, escuelas y órganos vivos de la opinión pública y muy especialmente, los dictámenes formulados y detenidas discusiones habidas en el seno del Consejo de Instrucción durante el tiempo en que fue su presidente; de forma que la obra, sin dejar de traducir su propio pensamiento, más que suya, resultaba la expresión concordada de autorizadas fuentes de información. Realmente estas declaraciones son bastante exageradas. De hecho, el plan era una fiel reproducción del proyecto presentado por Sánchez Román.

La necesidad de la reforma la expuso en los siguientes términos: *"Es innegable que la mera instrucción preparatoria constituye ya una preparación deficiente para la cultura de esa numerosa juventud, verdadero nervio de la patria, que luego ha de llenar las profesiones industriales, los escritorios mercantiles, las fábricas, las granjas, los talleres, en sus funciones técnicas y periciales; juventud a la que hay que abrir de par en par los Institutos, invitándola a una superior educación, necesaria igualmente a sus fines sociales y profesionales; mas no aparece menos cierto, por otra parte, que esos jóvenes que no han de seguir carreras facultativas tampoco necesitan ni de determinados estudios propiamente clásicos ni de ciertos perfiles científicos en el conoci-*

miento, precisándoles, por el contrario, terminar cuanto antes este período general educativo para entregarse a las técnicas y manualidad de las profesiones y fines que les esperan. Es necesario armonizar semejantes reclamaciones sociales, propias de nuestro tiempo, con la obligación no menos apremiante de disponer para esa otra juventud universitaria, cerebro de la nación, una segunda enseñanza amplia y suficiente, sin la escasez de tiempo ni de estudios, que guarde armonía con la que hoy se facilita en todos los pueblos cultos de Europa."¹³

Así, en el decreto, triunfó el concepto de que la segunda enseñanza debía ofrecer el doble carácter de cultura general y preparación, a la vez, para los estudios superiores; no encerrando los estudios en ninguna dirección parcial, ya clásica, ya realista, sino desenvolviéndolos con amplitud e incluyendo los ejercicios corporales y físicos necesarios para equilibrar la formación en un sentido integral. Para responder a estos fundamentos dividió la enseñanza en dos períodos: los Estudios Generales, que serían los que proporcionarían la cultura común a todos, y los Estudios Preparatorios, que serían los destinados a proporcionar una sólida cultura a los estudiantes que se incorporasen luego a las Universidades. Junto a esta relativa innovación, la reforma de Groizard trata de empalmar con las modernas líneas pedagógicas de la época, propugnando la *"ascensión gradual del conocimiento; la división de los estudios, cada vez más amplios y perfectos; la repetición, en suma, del tema y del ejercicio que crea el hábito y produce la asimilación; acabando para siempre con el grave error de las asignaturas por masas cerradas, de golpe y en un solo curso, que abruma la inteligencia del alumno y producen ofuscación más que verdadero y claro conocimiento"*. En el programa de estudios se incluyen cuatro cursos para la lengua latina, otros cuatro para el idioma nacional, igual número para las enseñanzas estéticas y literarias, tres para los conocimientos psico-filosóficos, tres también para los psicosociales, cinco para el estudio de las matemáticas, cuatro para los fisiológicos e históricos naturales y dos para la física y la química, respectivamente; esperando con esta distribución armonizar los conocimientos clásicos con los modernos, la educación científica con la literaria, sin romper la unidad de la segunda enseñanza, creando Institutos clásicos e Institutos realistas o de ciencias experimentales.

La distribución de las materias objeto de estudio se hizo de la siguiente manera:

ESTUDIOS GENERALES

Primer año

- Latín y Castellano
- Francés
- Matemáticas
- Geografía
- Historia de España
- Caligrafía
- Dibujo
- Gimnasia

Segundo año

- Latín y Castellano
- Francés
- Matemáticas
- Geografía
- Historia Universal
- Caligrafía
- Dibujo
- Gimnasia

Tercer año

- Latín y Castellano
- Matemáticas
- Elementos de Física
- Psicología Elemental
- Cuadros de Historia Natural
- Dibujo
- Gimnasia

Cuarto año

- Elementos de Química
- Principios de Lógica y Ética
- Nociones de Derecho usual
- Organografía y Fisiología
- Agronomía y nociones de las principales industrias
- Dibujo
- Gimnasia

ESTUDIOS PREPARATORIOS

SECCION DE CIENCIAS MORALES

Primer año

- Ampliación de Latín
- Antropología y Psicología
- Estética y Teoría del Arte

Segundo año

- Elementos lexigráficos de lengua griega
- Sociología y Ciencias Éticas
- Sistemas filosóficos
- Historia elemental de la Literatura

SECCION DE CIENCIAS FISICO-NATURALES

Primer año

- Ampliación del Latín
- Ampliación de Matemáticas
- Minerología y Geología

Segundo año

- Elementos lexicográficos de lengua griega
- Ampliación de Matemáticas
- Ampliación de Física
- Ampliación de Química
- Botánica y Zoología

En materia de libros de texto, el problema era de difícil solución. Si el Estado controlaba el contenido ideológico de los libros, atentaba contra la libertad de libre exposición del profesorado, y si por el contrario no lo hacía, se corría el riesgo de que algunos profesores expusieran en sus cátedras teorías opuestas y atentatorias contra el propio Estado, la organización social o la Iglesia. Prácticamente, desde los años ochenta hubo un intento entre los dos partidos monárquicos mayoritarios de respetar la libertad de cátedra, y sólo esporádicamente algunos sectores de la extrema derecha denunciaron en el Parlamento algún texto utilizado por algún profesor, en las Escuelas Normales, para explicar en sus clases las teorías de Hegel..., o bien los republicanos y socialistas denunciaron los catecismos usados en algunas escuelas primarias -v. gr. las mantenidas en Madrid por Ugarte y el marqués de Vadillo- que no respetaban la Constitución y el régimen liberal. Denuncias que siempre fueron hechas con un carácter circunstancial y ocasional. En cualquier caso, estas acusaciones nunca fueron escuchadas con mucho entusiasmo por el partido liberal o conservador, puesto que respetaban la libertad de cátedra y además eran realizadas por algún diputado o senador aislado que sólo pretendía crear un clima de confrontación, y ya era la vida política suficientemente agitada. En la enseñanza secundaria y superior las únicas denuncias que hubo, y fueron sistemáticas desde 1875 a 1930, se referían a los abusos en los precios y extensión de las obras.

Como consecuencia de una pregunta hecha por el Diputado Font de Mora en la sesión del Congreso del 17 de mayo de 1893, Moret dictó una Real Orden el 19 del mismo mes, exigiendo a los Rectores que enviasen en un plazo de ocho días una relación de todos los libros de texto utilizados en los Institutos, Universidades, Escuelas Especiales y Normales, indicando el volumen, número de páginas, precio, año de edición, número de ediciones y cálculo del coste que suponía en cada uno de los años y en el total de la segunda enseñanza para cada alumno. Conocidos los resultados de la estadística, se vio que existía una gran variedad de obras señaladas de texto, que en general eran bastante extensas y muchas de ellas tenían un precio considerable. Por eso, cuando Groizard dicta su decreto, distingue entre la facultad del Estado para fijar el carácter, extensión, fines y reglamentación de los cuadros de enseñanza, y la libertad del catedrático en materia de programas de estudio, a cuya *'libertad personal de criterio científico corresponde íntegramente la determinación, a partir de aquellos moldes legales, del plan, del método de construcción y exposición de la ciencia'*; inclinándose por que los libros sean aprobados por el C.I.P. para que guarden una proporción con el concepto, extensión y fines académicos establecidos respecto de las diferentes asignaturas -ya lo exigía la Ley de 29 de diciembre de 1876-; de ahí que se especifique en el decreto el concepto de las asignaturas, dejando, por supuesto, plena libertad a los profesores para redactar los programas.¹⁴ Así, la disposición tiende a controlar la extensión y el precio de las obras, pero no su contenido ideológico o científico, dejando total libertad de exposición a los profesores, con la condición de que los libros se ajusten a los límites fijados para cada asignatura.

Resuelto el concepto fundamental de la segunda enseñanza, se planteaba el problema de reorganizar los Institutos, pues como consecuencia de la intensa presión que venían sufriendo por parte del Estado, se habían convertido en unos centros más burocráticos que educativos. Para remediar esta situación se acudió a dos soluciones: la primera, conceder a los claustros una cierta autonomía, y la segunda, crear un nuevo cuerpo de ayudantes. Los artículos 24, 48 y 49 del decreto regulaban el funcionamiento y atribuciones de los claustros exactamente en las mismas condiciones que en el proyecto de Sánchez Román. No en

vano y como hemos dicho, la reforma de Groizard es una reproducción exacta de todos y cada uno de los artículos del proyecto elaborado por Sánchez Román. También en el plan de este consejero se preveía la creación de un tercer cuerpo docente que cooperase con los catedráticos y auxiliares, recibiendo el nombre de pasantes o repetidores. Pero en el proyecto de Groizard aparecían con el nombre de profesores ayudantes, tal vez porque a Macías Picavea le pareciese una denominación poco afortunada.¹⁵ La misión de estos ayudantes consistía en auxiliar a los catedráticos en todas las funciones que éstos determinasen y sobre todo, trabajar con los alumnos para consolidar la función educativa. La novedad no estaba en su misión o en que fueran nombrados a propuesta directa del catedrático, ni siquiera en que pudieran llegar a auxiliares o catedráticos mediante unas pruebas restringidas, sino en que incluso podían ingresar, en aquellas poblaciones pequeñas donde no hubiese licenciados, y como interinos, siendo únicamente bachilleres de segunda enseñanza con buenas calificaciones, es decir, sin estudios universitarios. Las facilidades dadas a los catedráticos para que pudieran contratar a sus ayudantes y las concedidas a los auxiliares para que ascendieran a catedráticos provocaron un enorme revuelo entre los sectores más conservadores, que acusaron a Groizard de abrir un portillo para estabilizar la situación de los que entraron en la docencia sin más requisitos que el favor oficial y de favorecer el ingreso de *"los profesores de la Institución Libre de Enseñanza que no han podido obtener en buena lid las cátedras de Institutos."*¹⁶ Sobre este punto, La Unión Católica decía: *"Desde ayer circulan rumores de un polaquismo tal que no queremos acogerlos hasta que los hechos vengan confirmados. Es preciso que nuestros amigos de provincias ejerzan la mayor vigilancia sobre todos los nombramientos que se hagan por el Ministro de Fomento y sobre los libros de texto que se adopten, al fin de denunciar al instante todos los abusos que se cometan y llevarlos en su día a las Cortes."*¹⁷ Alarma que resultó claramente exagerada. Además, la reforma reordenaba nuevamente el profesorado, regulaba la situación de los profesores especiales de Francés, Dibujo y ejercicios gimnásticos, suprimía la enseñanza doméstica e insistía en que los profesores de los colegios privados fueran licenciados para poder ejercer la docencia.

La publicación del decreto fue seguida de ruidosas protestas. Macías Picavea describió así el problema: "*¡Qué pensar ahora de la conducta de aquéllos que censuran las propias ideas que inspiraban! ¡Qué de aquellos otros a quienes han parecido bien las suyas en determinados proyectos y las critican en el Decreto del día 16, que no hace sino adaptarlas fidelísimamente! ¡Qué de los que han autorizado con su palabra o silencio soluciones contra las que ahora se revuelven! Conviene por eso mismo descubrir aquí al verdadero enemigo, y nos complacemos en hacerlo, arrancándole el antifaz de sus artificios y disimulos. ¡El bien público! ¡Los intereses de los padres de familia! ¡Derechos del ciudadano! Son las caretas con que se disfrazan algunos padres que quieren hacer a sus hijos doctores en dos años y por cuatro pesetas, para que el cacique pariente o amigo les regale la prometida credencial de doce mil reales en la covachuela; los que han desacreditado la útil institución de los colegios (sin duda útiles y honrados muchos de ellos) con sus explotaciones de internos, profesores y familias; los alumnos desaplicados y maleantes que sólo gustan del desorden académico a cuya sombra aprueban las asignaturas; son los mismos profesores (si bien, en honor de la clase, no hay muchos) egoístas, amantes del status quo... He aquí los vicios sociales, las corrupciones del oficio, los intereses bastardos que la eficaz reforma ha herido en la cabeza y los que naturalmente se revuelven irritados, lanzando sus tiros contra ella, desde todas las trincheras que la inconsecuencia, el despecho o la ignorancia les deparan.*"¹⁸

2.4.1. El plan de Groizard, las Cortes y la prensa

La reforma aprobada exaltó los ánimos de los sectores más radicales del partido conservador. El 16 de enero de 1895, el marqués de Figueroa, Sánchez Toca, Cesáreo Sanz, el marqués de Casa-Torre, el marqués de Vadillo y Suarez Valdés presentaron una proposición no de ley, proponiendo que el Congreso declarase que había visto con sentimiento y disgusto la perturbación introducida en la segunda enseñanza por el R.D. de 16 de septiembre. Tanto en el Senado el Sr. Bosch como en el Congreso el marqués de Figueroa expresaron la oposición del partido conservador al

decreto, tratando de convertir el debate en una cuestión política al acusar a los gobiernos fusionistas de inestabilidad y carencia de un criterio uniforme. Se acusó a Groizard de actuar bajo el influjo del Krausismo y de la Institución Libre de Enseñanza, creando un acuerdo de profesores ayudantes conforme a los fines educativos del internado -fin que, en opinión de la extrema derecha, el Estado no tenía- en un momento en que en todos los ramos de la Administración se estaba procurando reducir los gastos de personal; lo que dio pie al marqués de Figueroa para insinuar que la creación de estos puestos sólo se encaminaba a abrir una puerta falsa por donde pudieran entrar en el magisterio secundario, con la única condición del favor ministerial, los profesores vinculados a la I.L.E.¹⁹ Y sobre todo, se inculcó al plan de 1894 de estar impregnado de un espíritu naturalista, materialista, positivista y laico. Como ejemplo de ello se citó el caso de la creación de las asignaturas de "Sociología y ciencias éticas" -que según el decreto debía comprender *"el estudio elemental del principio religioso, moral, jurídico y económico, la evolución de los mismos en la vida social y las instituciones que los encarnan; todo con un pronunciado sentido de mera exposición y guardando los respetos debidos a los dogmas de la religión del Estado"*- y de la titulada "Sistemas filosóficos". Es decir, lo que preocupaba a la extrema derecha, en primer término, como lo reconoció públicamente el marqués de Figueroa, no era que no apareciera una cátedra de Religión -desde 1868 no figuraba en los planes de estudios-, sino que figuraran en el programa asignaturas como las ya mencionadas, que, en su opinión, respondían a los principios positivistas de Herbert Spencer y otros autores.²⁰ Las acusaciones llegaron al extremo de considerar que el plan de enseñanza caía en la pornografía, por figurar en el cuadro de asignaturas la titulada "Notiones de organografía y fisiología humana".²¹ En definitiva, las principales imputaciones de la extrema derecha venían porque, a su juicio, la reforma consagraba los principios naturales; dificultaba el desarrollo de los colegios privados, por el aumento de las asignaturas y la exigencia del título de licenciado a los profesores; reforzaba el monopolio del Estado y preveía la creación en un futuro de internados en los Institutos, negando al Estado la facultad de educar, que correspondía a la familia y a la Iglesia.

En el Senado llevó la iniciativa de oposición el parlamentario conservador Alberto Bosch, quien pronunció una serie de afortunados discursos, a resultas de los cuales, Cánovas, cuando retomó el poder, le nombró Ministro de Fomento.

Al margen de los estímulos puramente políticos, tenía Bosch otros alicientes para atacar de la forma en que lo hizo el Decreto de Groizard. El presidía la Sociedad Facultativa de Ciencias y Letras, en la que estaban representados un gran número de pequeños colegios privados, que se sentían fuertemente lastimados, pues les era imposible adaptarse al alto número de asignaturas que incluía el decreto, dada su baja matrícula. Por ejemplo, sólo en Madrid, en 1894, de los 67 colegios incorporados al Cardenal Cisneros, cuarenta no llegaban a los 17 alumnos. No es de extrañar que en la sesión que celebró el 24 de noviembre dicha sociedad dijera Bosch: *"Iremos con bandera de paz, pero si no nos escuchan emplearemos una lucha encarnizada."*²²

Obviamente los cargos que hizo al plan no se basaron en las dificultades de estos colegios, sino en implantar el método cíclico, *"que no conduce más que a la superfidelidad y al charlatanismo"*; en tratar de convertir la función docente en educativa (*"manifestación de las ideas socialistas que por todas partes nos invaden... La función educativa no puede estar en manos del Estado; gracias que a duras penas y de imperfecta manera esté en sus manos la función docente. Pero la función educativa debe estar en manos de la familia, la Iglesia y la sociedad"*); en establecer, como principio, que la segunda enseñanza debía participar de dos caracteres y en consecuencia, bifurcarse²³; en crear el cuerpo de ayudantes (*"deseo de mantener algunos abusos y favorecer determinados intereses personales"*²⁴) y en no respetar la tradición legislativa, obligando a los alumnos a seguir ese plan, más o menos corregido -R.D. de 2 de octubre-, cuando habían comenzado sus estudios por el plan de 1880²⁵; cuestión, ésta, escurridiza ya que en la legislación española hay precedentes para todo. Bien es verdad que el plan de 1880 en su art. 78 reconocía el derecho de los alumnos a terminar sus estudios por el plan con que los empezaron. También los Decretos de 2 de septiembre de 1883, rubricados por Gamazo, para reorganizar los estudios de Derecho y Notariado -art. 16-, y de 16 y 24 de septiembre de 1886 para reformar los estudios de Medicina y Farmacia -Disposición General

primera-, ambos rubricados por Montero Ríos, reconocían ese derecho a los estudiantes. En ese sentido Bosch tenía razón cuando afirmaba que el decreto no respetaba los derechos de los estudiantes, pero no del todo, porque los Decretos de Orovio de 9 de octubre de 1866 que reformaban la segunda enseñanza, las Escuelas Normales y la Facultad de Derecho; el Decreto de Ruis Zorrilla de 25 de octubre de 1868 que reformaba la segunda enseñanza y todas las Facultades; los de 16 de enero de 1884, de Sardoal, que reorganizaban las Facultades de Derecho, Medicina y Farmacia y el Decreto de 14 de agosto de 1884, de Pidal, que organizaba la Facultad de Derecho, se aplicaron indiscriminadamente a todos los alumnos sin tener en cuenta por qué plan habían comenzado los estudios. Y por último, imputó Bosch al plan el defecto de incurrir en el grave peligro del surmenage²⁶; cuestión, ésta, que se repetía sistemáticamente cada vez que un Ministro ampliaba el programa de estudios, abusando del argumento, hasta rozar el extremo de considerar indirectamente a los niños españoles prácticamente subnormales, pues no se cansaban de repetir que los escolares no podían soportar el esfuerzo realizado para aprobar las cuarenta asignaturas del plan, incluyendo los cursos de Dibujo y Gimnasia, cuando la mayoría de las naciones europeas -Alemania, Noruega, Suecia, Dinamarca, Suiza, Rusia, etc.- superaba las sesenta asignaturas e incluso algunas naciones, como Japón, superaban las setenta, incluyendo también el Dibujo y la Gimnasia, el Canto, etc.

Frente a éstas y otras críticas se alzaron indignadas algunas voces. Entre ellas hay que destacar la de Macías Picavea: *"Es notable que precisamente entre los que combaten el decreto, se destaquen aquellos que más se distinguieron en vapulear de lo lindo y poner a la vergüenza los tales intereses bastardos, que ahora con tan deplorable ardor defienden. ¿Qué no han dicho algunos de ellos del vil mercado de los textos; de los abusos de los colegios, explotadores de licenciados por hacerles explicar asignaturas al precio de peones aprendices, y no menos explotadores de internados económicos, con abundantes dietas de hambre por castigos; de los bebés de 7 años aspirantes al ingreso en los Institutos; de la pobreza insuficiente con que se desarrollan los cuadros de asignaturas; de la excesiva holgura, en medio de la que los profesores ganaban sus sueldos; del enorme contingente que la juventud mesocrática aportaba a Institutos y Universidades, atraídas*

sin duda por las facilidades y baratura con que se adquieren los títulos académicos, no sin grave detrimento de las profesiones técnicas, artes y oficios, cuyo progreso era harto más necesario al bien de la patria que el incesante crecer de la avalancha de abogados, médicos y licenciados de toda especie, polilla luego de las oficinas públicas y de la asoladora burocracia; del afán ciego y codicioso de los padres de familia que todo lo atropellan, salud y moral de sus hijos, independenciam y rectitud de los catedráticos, orden y seriedad de las autoridades del ramo, desde los claustros hasta el Ministro de Fomento, pidiendo aprobaciones, dispensas, mejoras de nota, abreviaciones de curso, exámenes por enero, matrículas extraordinarias, enseñanzas libres, y siempre más, más, con ansia inagotable, ansiosos de llegar en un vuelo a la transformación de sus hijos, de simples infantes con niñera en poseedores de un título académico, meta suprema de sus febriles anhelos?''27

También la prensa se ocupó con interés de la reforma. Nos hemos centrado preferentemente en el análisis de la prensa de Madrid, por ser en muchos casos de ámbito nacional, mas no fueron sólo estos diarios los que se interesaron por la reforma. En un sentido negativo, los rotativos que más se destacaron en su campaña contra el decreto de Groizard fueron El Diario Mercantil, de Zaragoza; Las Provincias, de Valencia; La Monarquía, de Cádiz; El Diario de Cádiz; El Diario de Badajoz; La Vanguardia, de Barcelona; El Fuerista, de San Sebastián; El Alicantino; El Español, de Sevilla; etc.

El Siglo Futuro criticó el excesivo número de asignaturas, por encarecer los costes de la enseñanza, y la falta de la asignatura de Religión en el plan de estudios. Llevado de su habitual radicalismo, centró las críticas en los aspectos personales: "*¡Y este señor Ministro es el mismo que se presentaba todos los días en las Iglesias de Roma, oyendo misa muy devotamente y llevando bajo el brazo un devocionario de tamaño colosal! ¿En donde habrá aprendido que para instruir y educar a la juventud hay que prescindir de toda idea de religión?... Aunque la obra no sea suya, de ella tendrá que responder V.E. delante de Dios, sin que le valgan para atenuar la responsabilidad tremenda de contribuir a formar generaciones enemigas de Cristo y de la Iglesia ni la universalidad de sus aptitudes, que ora le llevan a la Embaja-*

da de Roma, ora al Ministerio de Fomento, ora al Tribunal Supremo, ni las muestras de piedad externa y privada que tanto asombro causaron a los italianos."²⁸

La Unión Católica supuso, con razón en parte, que fueron la Institución Libre de Enseñanza y en concreto, Giner de los Ríos, con la colaboración de Sánchez Román, los inspiradores del decreto; de ahí su fuerte oposición al Ministro y su agresivo lenguaje: "*¿No comprende el Sr. Groizard que el gran devocionario que usaba en Roma, que las palabras que le dirigió el Papa, que sus sentimientos piadosos y católicos y que sus deberes como Ministro de un Estado en que la religión es la católica, apostólica y romana le obligaban a no dejarse sorprender por la Institución Libre de Enseñanza, a no autorizar con su firma un decreto en el cual predomina el sentido del racionalismo y del panteísmo, según se nota no sólo en la estructura, sino en el espíritu del decreto y en aquellas definiciones que en este sentido se dan de la sociología, ciencias éticas y sistemas filosóficos?*"²⁹ El Correo Español, al igual que los otros rotativos de la extrema derecha, rechazó la reforma por no introducir la asignatura de religión. "*El plan decía- incluye asignaturas para hacer el payaso (se refiere a la gimnasia) y para llenar de borrones las paredes y los márgenes de los libros (dibujo); pero el Ministro, que ha creído que los niños necesitan de monos y titiriteros, no ha creído que para dirigir sus inteligencias y formar sus tiernos corazones hacía falta acordarse de Dios ni de la moral cristiana para nada. A cambio les propina esas ciencias éticas, esos sistemas filosóficos y esa sociología, que a todo huelen menos a catolicismo y que parecen pintiparadas para enfrascar a los niños en el Krausismo, en las teorías de Spencer, o en los desvaríos de la moral universal del Barón de Holbach.*"³⁰

Más moderado, La Epoca coincidió con Groizard en la urgente necesidad de reformar la enseñanza ampliando los estudios, estableciendo el carácter cíclico, exigiendo los diez años para el ingreso, aumentando en un año la duración de los estudios y reforzando la disciplina de los Institutos; pero estuvo en desacuerdo por no reformar antes la primera enseñanza y por no restablecer la asignatura de Religión, pues al preverse en el decreto la futura creación de internados, consideraba que los Institutos se convertirían en "*centros de indiferencia religiosa y plantel del*

*ateísmo*³¹. En cuanto a *El Nacional*, centró el ataque a la reforma en dos puntos: el incremento del número de asignaturas y el ingreso por la puerta fácil al profesorado. Por su parte, los diarios liberales, como *El Heraldo*, *El Globo* y *El Liberal*, o el republicano, *La Justicia*, apoyaron la reforma.

Todos estos diarios actuaron como correas de transmisión de las distintas fuerzas políticas, pero ninguno de ellos puso en peligro la existencia del decreto. El único problema por el que los distintos diarios conservadores censuraron con energía la reforma fue por la falta de la asignatura de Religión y el peligro de que el Estado ejerciera una misión educativa, además de la mera instrucción. Respecto a lo primero, el Gobierno, a requerimiento del episcopado, inició unas negociaciones de cara a restablecer la enseñanza religiosa, y en cuanto a lo segundo, era realmente difícil que se estableciera por la exigüidad de los presupuestos destinados a la instrucción. Sin embargo, sí hubo un periódico que puso en peligro la existencia del decreto y que contribuyó decisivamente a su derogación: *El Imparcial*. Este rotativo, prescindiendo de ideologías políticas, emprendió una durísima campaña en contra del decreto, haciéndose eco de todas las protestas realizadas por los verdaderos y más encarnizados enemigos de la reforma: los padres de familia y los pequeños colegios privados. Campañas como ésta fueron las que hicieron de *El Imparcial* el diario más vendido de toda España; lo cual no quiere decir que no existieran alianzas tácitas. De hecho, uno de los más activos organizadores de actos de protesta por parte de los padres de familia, y de los que *El Imparcial* daba cumplida cuenta, fue Damian Isern, antiguo carlista afiliado al partido de los "mestizos" y director de *La Unión Católica*.

2.4.2. Los centros docentes y la reforma

De forma unánime, el Decreto de 16 de septiembre fue calurosamente acogido por los claustros de los Institutos, que enviaron efusivos telegramas de felicitación al Ministerio, felicitación que molestó al diario *La Monarquía*, de Cádiz, que trató de presentar la noticia como un deber de cortesía de los catedráticos hacia el Ministro, su superior jerárquico. Ni uno solo de los 59 Institutos

manifestó estar en desacuerdo con las reformas implantadas y tan sólo cuatro de ellos -Barcelona, Vitoria, Málaga y San Sebastián- solicitaron del Ministerio una prórroga para poder adoptar los cuadros de materias y proceder a verificar las matrículas, tras lo cual, felicitaron también al Ministro. De hecho, el curso empezó, como todos los años, entre el 1 y el 2 de octubre. La misma Asociación de Catedráticos de Instituto -presidida por Manuel Salavera-, a través de la revista *La Segunda Enseñanza*, manifestó su satisfacción por el aumento de la enseñanza a seis cursos; el estudio progresivo de las asignaturas en cursos sucesivos y en clases de hora y media, que tanto desprecio mereció al Sr. Bosch; la importancia dada a la Geografía, Historia e Idioma nacional; la conservación y ampliación del Latín como base de cultura; la conservación de todas las asignaturas del plan anterior, por ser fundamentales; añadir el Dibujo y nociones de Derecho político y administrativo; exigir los diez años de edad para el ingreso y considerar imprescindibles los exámenes de ingreso, de término y las pruebas periódicas en lugar de los exámenes anuales. También individualmente algunos catedráticos expresaron su opinión favorable sobre la reforma. Este fue el caso de Macías Picavea, Giner de los Ríos, M. Zabala, N. Campillo, Joaquín Sama, M. Marín, E. Maleo de Iraola, S. Doporto, Jiménez Lomas, E. Sánchez Ramos, etc., quienes defendieron la reforma en las páginas de *El Liberal*.

Tampoco les pareció mal la reforma a los Institutos religiosos que se dedicaban a la enseñanza. Evidentemente estos centros no tenían por costumbre entrar abiertamente en las polémicas suscitadas, a favor o en contra de ninguna gestión ministerial, pero de forma indirecta manifestaron su aprobación. Destacadas autoridades de las Escuelas Pías felicitaron personalmente a Groizard por su plan y en la revista *Calasancia* recogieron los artículos de otras publicaciones que más elogiaban al Ministro, suscribiendo las ventajas del plan. También la *Compañía de Jesús*, a través de respetables eclesiásticos, expresó a Groizard que había visto con agrado el decreto. Mas explícitos fueron los padres Maristas, que enviaron a las personas que estaban al frente de esa congregación en España a su domicilio particular, para felicitarle. Así, los tres mayores Institutos católicos, que junto con los padres dominicanos se dedicaban a la

segunda enseñanza, aprobaron la reforma. En cuanto a que el plan no incluyera la asignatura de Religión, no les suponía ningún problema; tampoco la incluía el de 1880 y ellos complementaban los programas oficiales con esta asignatura en todos los cursos.³²

Igualmente, los directores y profesores de los grandes colegios privados no pertenecientes a las congregaciones religiosas opinaron a favor de la reforma por su forma y tendencia, por limitar la edad de ingreso en el bachillerato, por alargar un año más los estudios, por crear un porcentaje de matrículas gratuitas para los alumnos más necesitados y por aplicar un sistema intermedio entre el serial y el cíclico, de forma que los contenidos fueran menos intensos en cada curso, pero más completos en su gradual y sucesivo desarrollo. A la vez que protestaron por las gestiones de oposición que se estaban realizando en torno al Ministerio por parte de algunos pequeños colegios que no disponían de los medios económicos para acatar la reforma y que pretendían ostentar la bandera y representación de la enseñanza privada, bandera que nadie les había conferido.³³

En efecto, los colegios privados de poca importancia, dada su baja matrícula, tenían verdaderos problemas para adaptarse a una reforma que implicaba un considerable aumento de las asignaturas y, en consecuencia, del trabajo y número de profesores. El 21 de septiembre se reunieron en Madrid, en el Centro Minero, como consecuencia de una convocatoria realizada por la revista profesional Ciencias y Letras, los directores de cuarenta colegios incorporados *-hay que tener en cuenta que en estos años proporcionalmente existían muchos colegios, pero la mayoría no pasaba de la docena de alumnos-, solicitando al Ministro, en nombre de la enseñanza privada, una sustancial reducción del precio de las matrículas y que el plan no se aplicase a los alumnos que habían comenzado el bachillerato o estaban a punto de hacerlo.*³⁴ Los días 26 y 27 de octubre volvieron a reunirse, pretendiendo de nuevo ostentar la representación de la enseñanza privada, para solicitar una importante disminución del número de asignaturas, pues si bien reconocían que el plan era cualitativamente mejor que el de 1880 y estaba en pugna con la secular rutina de los métodos educativos, consideraban que no era aplicable en la práctica, por el desequilibrio, atraso, falta de vigor físico y con-

sistencia moral de la juventud. Así, decían: *“El niño que en la actualidad concurre a las aulas de los institutos o a los claustros de nuestros colegios es generalmente de complexión débil; el de catorce años no mide más estatura que el de diez; casi todos padecen anemia y es raro el que no lleva el color pálido, en su pecho y frente comprimidos, en la mirada triste e inexpresiva, el sello vacilante de una degeneración marcadísima. El niño, por otra parte se inclina a cierta clase de vicios y prácticas varoniles que le desgastan y embrutecen, guiado quizá, ¡triste decirlo!, por perniciosos ejemplos que todos los días, a todas horas, se le ofrecen desvergonzadamente en medio de la calle a la luz del sol; y estos vicios adquiridos y aquellos de origen terminan por imposibilitarle para los estudios serios y fecundos que preparan la entrada en el porvenir.”*³⁵ Además, los directores-propietarios de estos colegios consideraban que los niños no podrían amoldarse al nuevo plan por estar acostumbrados a los métodos “extravagantes y antirracionales” que se usaban en las escuelas de instrucción primaria.

En definitiva, la figura del adolescente, objeto de una fuerte especulación, se transforma prodigiosamente según las circunstancias. Cuando se requiere más disciplina, el niño es díscolo e indolente; cuando se protesta por las traslaciones de matrículas de los Institutos, que servían de foco de atracción para que los alumnos se matriculasen libres y luego directamente en los Insitutos, sin hacerlo en los colegios, se les acusa de jóvenes gallardos, en la plenitud de la vida, que sólo desean hacer turismo y holgazanear buscando los Institutos más benévolos para aprobar sin ningún esfuerzo; cuando un ministro, independientemente de su ideología, intenta prolongar los estudios, rápidamente se sacan a relucir las virtudes de las pueblos latinos, que alcanzan una gran madurez a edades más inferiores que los pueblos nórdicos o centroeuropeos; y cuando se amplían los programas de estudios con otras materias, hace acto de presencia el peligro del “surmenage”, representándose a los jóvenes estudiantes, otrora gallardos y vigorosos, como seres desvalidos, enfermizos, anémicos y fuertemente oprimidos por el peso de los estudios.

2.4.3. Los padres de familia

Pese a la opinión de Vincenti -Director General de Instrucción pública-, contrario a que el plan se aplicase a los alumnos que habían comenzado sus estudios por el de 1880, para restar fuerza a los ataques y consolidar la reforma de 1894, Groizard prefirió implantarla al toque de vísperas sicilianas, pues no consideraba que existieran derechos adquiridos; equivocando totalmente la cuestión y contribuyendo indirectamente a su fracaso. El problema fundamental no radicaba en si los alumnos tenían o no derecho a terminar sus estudios por el plan con el que los comenzaron, que era secundario. El problema radicaba en acallar las críticas para consolidar la reforma y evitar que otro ministro, cuando volviese al poder el partido conservador, derogase la reforma (como luego sucedió).

Los padres de familia se convirtieron en el enemigo más encarnizado del decreto. La campaña comenzó el 22 de septiembre con el envío de una instancia al Ministro firmada por Damián Isern -director de La Unión Católica- y otros 24 vecinos de Madrid, que en concepto de padres de estudiantes de segunda enseñanza pedían que quedaran sin efecto las disposiciones adicionales del decreto y en su lugar se permitiese a los alumnos que hubiesen aprobado el examen de ingreso o alguna asignatura continuar el bachillerato por el plan anterior. El 23 de septiembre en el Teatro-Circo, en Murcia, se celebró un meeting presidido por los Sres. Tornel -director de El Diario de Murcia-, el marqués de Peñacerrada, Pedro Fernández Falcón -propietario- y Antonio García Morel -comerciante-, para solicitar que la reforma se aplazase. El 24, los padres de alumnos del Instituto de Cádiz pidieron lo mismo. También el día 24, los padres de familia de Barcelona se reunieron en los salones de Fomento del Trabajo Nacional y acordaron por unanimidad solicitar que los alumnos que hubieran comenzado la segunda enseñanza pudieran optar por el plan antiguo o por el moderno y que sólo fuera obligatorio para los que ingresasen a partir de la fecha de publicación del decreto. El 26, tuvieron lugar otras asambleas en Santander, Villafranca del Panadés, Villanueva y Geltrú y Arganda del Rey.³⁶ También ese día, en Zaragoza, en el salón de fiestas del

Casino Mercantil tuvo lugar otro acto con el fin de solicitar que se mantuvieran las mismas tasas por matrícula que en el plan anterior, que se retrasase al año siguiente la entrada en vigor del decreto y que los alumnos pudieran terminar sus estudios por el plan con el que los comenzaron. A la reunión asistieron algunos políticos del partido conservador que, como consecuencia del turno en el poder, habían perdido sus actas de diputado o sus cargos de alcalde, que esperaban recobrar prontamente.

Todos los medios se consideraban buenos para defender o atacar el plan; así, el día 26 por la mañana apareció en todos los periódicos de Madrid un anuncio anónimo convocando una reunión en el Instituto Cardenal Cisneros, convocatoria que resultó ser falsa; lo que no impidió que una vez superado el engaño, se reunieran en los salones del Círculo de la Unión Mercantil para volver a reincidir en los mismos temas. Los argumentos para solicitar que el decreto no se aplicara a los que habían comenzado el bachillerato se basaban en el respeto a los derechos adquiridos por los alumnos, en el rechazo de un plan que suponía un incremento notable de los costes y un año más de duración, etc., pero también en motivos tan peregrinos como el trastorno causado a los alumnos -tenían entre 10 y 14 años- que, en su opinión, no podrían matricularse y que "*no están ya en edad para dedicarse a un arte u oficio, dado su hábito al estudio.*"³⁷ Como resultado de este movimiento de oposición combinado, el decreto de Groizard será derogado varios meses después, poniendo término a la reforma más compleja y elaborada de cuantas se aprobaron entre 1875 y 1930. Hará falta que pasen más de treinta años para que se instaure de nuevo el sistema bifurcado, y aun así, ninguna reforma posterior tendrá la amplitud de criterios de ésta, que introdujo asignaturas tan importantes y novedosas como la Sociología, Antropología, Historia del Arte, etc.

Respecto a la enseñanza profesional, también tomó Groizard algunas decisiones. Esta enseñanza, aunque tiene en común con el bachillerato el ser una continuación de los estudios primarios (como los universitarios lo son del grado medio) y la edad de los discípulos, es en realidad totalmente distinta. El bachillerato es un *grado intermedio* entre la enseñanza primaria y universitaria y tiene como fin el ser piedra de toque de futu-

ras vocaciones, por lo que está en función de los estudios impartidos en las Universidades. Por el contrario, las Escuelas de Artes y Oficios son el último grado de la enseñanza profesional. Es aquí donde se adquiere la formación necesaria para el ejercicio de una actividad mecánica o artesanal. De ahí que en estos centros existan distintas secciones o ramas: electrotécnica, modelado y vaciado, pintura decorativa sobre vidrio y cerámica, carpintería, ebanistería, metalistería, etc.

Las medidas gubernativas con que se había procurado en España fomentar el desarrollo de la enseñanza artístico-industrial no eran novedosas. En 1790 se abrieron las escuelas y talleres que se instalaron en el Observatorio Astronómico de Madrid. En 1824 se creó el Real Conservatorio de Artes. Más tarde, Seijas Lozano reorganizó estos estudios en 1850 y en 1871 se creó en Madrid la escuela incorporada al Conservatorio de Artes, que en 1876 se amplió con secciones para 4.000 alumnos. En 1886, Navarro y Rodrigo dividió esta escuela en diez secciones y creó siete más en provincias. No obtuvieron, sin embargo, tales medidas los resultados apetecidos; unas veces, por lo revuelto de los tiempos, otras, por las deficiencias manifiestas de los talleres, laboratorios y falta de campos de experimentación, y las más, por carencias de recursos para desarrollar amplia y sólidamente las enseñanzas populares.

Por R.D. de 12/9/94 reformó Groizard la Escuela Central de Artes y Oficios. Modesta en sus planteamientos, la reforma sólo pretendía ser un primer paso dentro de la acción estatal; paso que debería ser apoyado por las corporaciones provinciales y municipales y la opinión pública para fructificar en algo tangible.

La reorganización de los estudios se efectuó procurando que fueran gratuitos y que tuvieran una base fundamentalmente práctica con objeto de preparar para el desempeño de los oficios de carpintería, cerrajería, tornería, forja y ajuste, etc. Dos fueron las innovaciones principales: la primera tendía a la creación de un núcleo de obreros mecánico-electricistas que ocupasen un puesto intermedio entre el ingeniero y el contraamaestre y la segunda innovación consistía en el agrupamiento, con la posible sistematización y mejora de las enseñanzas de carácter artístico-industrial, dispersas entonces en diversas secciones. Este era el caso

de las enseñanzas de incrustaciones, repujado, cincelado y cerámica. Con los elementos que a estos aprendizajes se aportaban en esta reforma, esperaba Groizard que las artes suntuarias españolas pudieran revivir, centrandó su finalidad en el cultivo de la cerrajería y fundición artística, la estatuaria y metalistería, la cerámica y el mobiliario de primorosa talla, donde se daban cita los delicados trabajos de incrustaciones, esmaltes, placas y aplicaciones del vidrio.

Poco duró esta reforma. En 1895, Bosch derogó el Decreto de Groizard, imponiendo una nueva reforma.³⁸ A ésta sucedieron otras en 1896, 1900, 1905 y 1906. Excepto la de 1900, estas reformas se refieren exclusivamente a la organización de las Escuelas de Artes y Oficios de distrito, derechos del profesorado, concursos y oposiciones. No obstante, todas ellas tuvieron escasa fortuna, como se puede apreciar por el tiempo que estuvieron en vigor. En 1899, Vincenti describe así la situación de la Escuela Central de Artes y Oficios: *"En Madrid, los que veníamos a la Cámara presenciábamos todas las noches un espectáculo doloroso bien cerca de aquí, en la calle del Marqués de Cubas: a la puerta del edificio en que está instalada la sección de Artes y Oficios, unos cuantos niños, con los utensilios de trabajo, pugnan unos con otros aguantando la lluvia y el frío; y un día me acerqué a una pareja de guardias de Orden Público que mantenían el orden y les dije: "Por lo visto estos niños no quieren entrar en clase", y me contestaron: "Es todo lo contrario, estamos aquí para que no entren". Aquellos niños estaban esperando una vacante para entrar en clase porque en las Escuelas de Artes y Oficios no hay material, ni personal, ni calefacción y no pueden admitir más que 1.500 alumnos de los 5.000 que se inscriben."*³⁹

Reformados estos centros por el Decreto Orgánico de 8 de junio de 1910, volvieron a ser regulados por el Decreto de 16 de diciembre del mismo año, que derogaba el anterior. En él se dispone que las escuelas destinadas a la enseñanza técnica, artística e industrial, en sus dos primeros grados, se dividan en dos grupos: Escuela de Artes y Oficios y Escuelas Industriales. El objeto de las Escuelas de Artes y Oficios es el de divulgar entre las clases obreras los conocimientos científicos y artísticos que constituyen el fundamento de las industrias y artes manuales. Por el contrario, en las Escuelas Industriales se dan las enseñanzas profesiona-

les que permiten el ejercicio de las siguientes profesiones: peritos, mecánicos, electricistas, químicos de industrias textiles y aparejadores.

El R.D. de 19/10/1911 vino a reformar el de 16 de diciembre de 1910. La reforma consistió en la especialización de cada una de las escuelas, por no ser posible dotar a todas del profesorado suficiente y de talleres completos para las diversas profesiones, disponiendo la instalación en cada región de las especialidades más adecuadas a los productos de la misma. Con posterioridad se dictó el Decreto de 19 de agosto de 1915, por el conde de Esteban Collantes, pero no llegó a entrar en vigor, siendo derogado por Burell; estando, en consecuencia, las Escuelas Industriales y de Artes y Oficios reguladas por los Reales Decretos de 16 de diciembre de 1910 y de 19 de octubre de 1911, que con pequeñas modificaciones estuvieron en vigor hasta 1930.

Todas estas reformas apenas tuvieron un resultado práctico. En 1916, Vincenti declaraba: *‘Nosotros, desde el Decreto del Sr. Seijas Lozano, en 1850, hasta el del Sr. Esteban Collantes, en 1915, seguimos creando escuelas teóricas; siguen en Madrid, deseando asistir, 15.000 jóvenes aprendices a las Escuelas de Artes y Oficios y asistiendo unos pocos, por falta de locales. Cuarenta años perdidos a pesar del Decreto de 1886, y aún se pretende que el obrero sea la garantía de la paz pública y la base de la riqueza.’*⁴⁰

2.5. NOTAS

- 1 El Congreso se celebró los días 14, 15 y 16 de octubre.
- 2 Los trabajos y conclusiones de estos Congresos están recogidos. *Congreso Hispano-Portugués-Americano...*, reunido en 1892, Trabajos preparatorios, Madrid, Vda. de Hernando y Cía, 1894; *El Congreso Nacional Pedagógico de Barcelona*, agosto de 1888, La Ilustración Ibérica, Barcelona; Mariano Cordera, *Congreso Nacional Pedagógico*, Discurso Resumen de las Sesiones, Madrid, Imp. Hernando 1882; León Carbonero y Sol, *Crónica del primer congreso católico nacional*, Madrid, 1889; Rafael M^a de Labra, *El Congreso pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892*, Madrid, Vda. de Hernando y Cía, 1893, y del mismo autor, *Los resultados del congreso pedagógico de 1892*, BILE, núm. 411, 1894.

- 3 Rafael María de Labra, *El Congreso pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892*, Madrid, Vda. de Hernando, 1893, pp. 18-19.
- 4 *Ibidem*, pp. 110-111.
- 5 Yvonne Turín, *op. cit.*, p. 287.
- 6 *Exposición elevada* a las Cortes por los catedráticos del Instituto de Alicante, con fecha de 4 de diciembre de 1892. El documento lo firmaban todos los catedráticos y entre ellos, su autor, Hermenegildo Giner de los Ríos.
- 7 La comisión la componían Ricardo Becerro de Bengoa, Salvador Arpa y Rodrigo Sanjurjo.
- 8 *Diario de Sesiones del Congreso*, núm. 30, 10 de mayo de 1893, p. 733.
- 9 A.C.M.E.C., *Exposición elevada al Ministro por el Colegio de Profesores de Cataluña el 30 de diciembre de 1893*, leg. 6939.
- 10 El Rector de la Universidad Central -Colmeiro- dimitió por razones de salud; el consejero Juan Uña, hombre vinculado a la Institución Libre de Enseñanza, se reservó su voto y Sánchez Román presentó un voto particular. Sólo votaron a favor de la ponencia de Calleja él mismo y el consejero Acisclo Vallín.
- 11 Catedrático de Derecho Civil por las Universidades de Granada y Madrid. Elegido Senador en 1893, fue también consejero de Instrucción Pública, Subsecretario de Gracia y Justicia y Fiscal del Tribunal Supremo. En 1905 fue Ministro de Estado en el gabinete presidido por Montero Ríos. Siempre militó en las filas del partido liberal.
- 12 *La Unión Católica*, Madrid, 3 de octubre de 1894. También se hicieron eco de esta oposición de Salvador al decreto los diarios *El Tiempo*, *El Imparcial*, *El Nacional* y *el Globo*.
- 13 *Colección legislativa de España*, t. CLV, 1894, pp. 625-626.
- 14 En un comunicado, fechado el 20 de octubre de 1894, dirigido por el Director General de Instrucción Pública -Eduardo Vincenti- al Ministro de Fomento, se señala la conveniencia de dictar unos cuestionarios únicos para la enseñanza secundaria y superior, a los que deberían ajustarse los libros de texto, para evitar de una forma radical los abusos en materia de extensión y precio de las obras, y la

conveniencia de responsabilizar a los claustros, en su conjunto y a todos los efectos, de los libros designados como textos.

- 15 *Diario de Sesiones del Congreso*, núm. 64, 29 de junio de 1922, p. 2605. En esta sesión Vincenti alude a Macías Picavea como la persona encargada de redactar el plan. En todo caso, su labor es difícil de precisar. De lo que no cabe la menor duda es que la reforma de 1894 se ajusta perfectamente al proyecto elaborado por Sánchez Román.
- 16 *El Nacional*, Madrid, 19 de septiembre de 1894.
- 17 *La Unión Católica*, Madrid, 20 de septiembre de 1894.
- 18 *El Liberal*, Madrid, 29 de septiembre de 1894.
- 19 *Diario de Sesiones del Congreso*, núm. 42, 18 de enero de 1895, p. 1092.
- 20 *Diario de Sesiones del Congreso*, núm. 67, 19 de febrero de 1895, pp. 1816-1817.
- 21 *Diario de Sesiones del Congreso*, núm. 42, 18 de enero de 1895, pp. 1093-1094.
- 22 *Diario de Sesiones del Senado*, núm. 20, 6 de diciembre de 1894, p. 368, y el núm. 21, 7 de diciembre de 1894, p. 400.
- 23 *Diario de Sesiones del Senado*, núm. 16, 1 de diciembre de 1894, pp. 287-288.
- 24 *Diario de Sesiones del Senado*, núm. 20, 6 de diciembre de 1894, p. 379.
- 25 *Diario de Sesiones del Senado*, núm. 21, 7 de diciembre de 1894, p. 392.
- 26 *Diario de Sesiones del Senado*, núm. 16, 1 de diciembre de 1894, pp. 289-290.
- 27 *El Liberal*, Madrid, 29 de septiembre de 1894.
- 28 *El Siglo Futuro*, Madrid, 24 de septiembre de 1894.
- 29 *La Unión Católica*, Madrid, 6 de diciembre de 1894.
- 30 *El Correo Español*, Madrid, 19 de septiembre de 1894.

- 31 *La Epoca*, Madrid, 23 de septiembre de 1894.
- 32 *Diario de Sesiones del Senado*, núm. 18, 4 de diciembre de 1894, pp. 327-328.
- 33 El documento lo firmaban Enrique Goñi, director del colegio de Calderón de la Barca; Diego Suárez Jiménez, director del colegio del Santo Ángel de la Guarda; Antonio Gil, director del colegio de San Ildefonso; Francisco Pérez, director del colegio Martínez de la Rosa; León Gómez, director del colegio Clásico-Español; Gregorio Alcantarilla, director del colegio de San Gregorio; Atanasio García, director del colegio de San José; Alfonso Pogonoski, director del colegio de San Casiano; Angel Murciano, director del colegio de Colón; Francisco Huidobro, director del colegio de San Juan Bautista; Mauricio Santiuste, director del colegio de San Mauricio; José de Olavarría, director del colegio de San Estanislao; Rafael López Ruiz, director del colegio de Santo Tomás; Ezequiel Fernández, director del colegio de Jovellanos; Zacarías Barrios, director del colegio de San Pedro; Miguel M. Alfonso, director del colegio Complutense y Rufino Abela, vicedirector del colegio de San Pablo. Todos ellos ubicados en Madrid.
- 34 A.C.M.E.C., *Exposición* que elevan al Ministro de Fomento los directores de colegios incorporados de Madrid, el 26 de septiembre de 1894, leg. 6938.
- 35 A.C.M.E.C., *Exposición* elevada al Ministro el 27 de octubre de 1894. La firmaron Rafael Piñera y otros 46, que se presentaban como representantes de la enseñanza privada, leg. 6938.
- 36 A.C.M.E.C., *Exposiciones* elevadas al Ministro de Fomento con fecha de 26 de septiembre de 1894, leg. 6938.
- 37 A.C.M.E.C., *Exposición* dirigida al Ministro por los padres de familia de Santander, el 26 de septiembre de 1894, leg. 6938.
- 38 R.D. de 20/8/95. Bosch, que se había ensañado con el Decreto de Groizard, ridiculizando la creación de peritos mecánicos, electricistas e industriales, cuando llegó al poder, cambió de forma de pensar, reconociendo que había que mantenerlos e incluso aumentar las especialidades. Pero con Bosch desapareció el patronato que Groizard creara para que las Escuelas de Artes y Oficios fuesen amparadas por generosos mecenas; y con esa desaparición perdieron el apoyo que la iniciativa individual pudiera prestar.
- 39 *Diario de Sesiones del Congreso*, núm. 39, 14 de mayo de 1918, p. 1061.

- 40 Eduardo Vincenti y Reguera, *Política pedagógica, Acción extraparlamentaria*, Estudio sobre enseñanza primaria, técnica, comercial e industrial, t. II, Imp. de M. G. Hernández, 1916, p. 138.

3.1. REFORMA DE PUIGSERVER

Atendiendo en parte a las reclamaciones formuladas, Groizard dictó el 2 de octubre un decreto por el cual se disponía que los alumnos que hubieran ingresado en la segunda enseñanza antes de la publicación del Decreto de 16 de septiembre podrían obtener el grado de bachiller estudiando sólo cinco años, adoptando en el futuro las disposiciones necesarias para este fin, para cuyo logro el propio Ministro en el preámbulo declaraba: *"En rigor y para templar en su ejercicio el derecho estricto ante consideraciones de equidad, nada hay que hacer sino ampliar a todos los antiguos alumnos lo que equitativo se estimó ya en el decreto para los que habían estudiado y aprobado los cuatro años según el régimen anterior, y de este modo vendría a resultar que aquéllos que ingresaron en la enseñanza secundaria con la esperanza, ya que no con el derecho, adquirida de concluir en cinco años de estudios, en ese período de tiempo, y no en seis, podrán verlos terminados."* Esta solución satisfizo en parte a los padres de familia, aunque no del todo porque los alumnos tendrían que amoldarse a su plan de transición, que forzosamente incluiría mas asignaturas que el programa de 1880.

De acuerdo con el Decreto de 2 de octubre, Groizard sometió el día 3 al Consejo de Instrucción un proyecto de adaptación del nuevo plan de estudios al antiguo, para que los alumnos actuales terminasen el bachillerato en cinco años. El presidente del Consejo, en uso de sus atribuciones, nombró una comisión para su estudio.¹

El 5 de noviembre reajustó de nuevo Sagasta su Gobierno, pasando Groizard a ocupar la cartera de Estado y Puigserver la de Fomento. López Domínguez, Pasquín y Amos Salvador continuaron en sus carteras de Guerra, Marina y Hacienda y se desig-

nó a Maura, Ruiz de Capdecon y Abarzuza para los departamentos de Gracia y Justicia, Gobernación y Ultramar.

Puigcerver tenía unos puntos de vista muy distintos a Groizard en cuestiones educativas. Para él la segunda enseñanza debía limitarse a los estudios de cultura general y, en consecuencia, no debía tener un carácter de preparación para los estudios universitarios ni debía bifurcarse en dos secciones.² Respecto a la función educativa, que era una de las bases del Decreto de 16 de septiembre, el rechazo era total. *"Yo -decía- soy tan poco partidario de que el Estado entre en la función educativa, que hasta me duele que entre en la función docente... Yo estimo que la instrucción debe correr a cargo del Estado por deficiencias de la sociedad, pero que debe desaparecer en el momento que la cultura llegue a poderse realizar por el individuo. Yo me alegraría que llegase el momento en que la función docente del Estado desapareciera, y debemos irnos preparando a ello con la libertad de enseñanza, ya que éste es el medio de ir impulsando al individuo para que realice esa función, que no es más que un fin transitorio y accidental, por más que sea tan importante y necesario al Estado como los fines permanentes, propios y esenciales."*³ Como se puede ver, las diferencias, no sólo entre Groizard y Puigcerver, sino también entre éste y muchos líderes del partido liberal, son notables.

Groizard parte de la idea de que la instrucción es una función esencial del Estado, debiendo por ello inspeccionar y controlar la enseñanza que se imparte tanto en los centros públicos como en los privados y tratar de que tenga un carácter integral, formando al individuo en todas sus funciones físicas e intelectuales. De ahí la importancia de las asignaturas que no tienen un carácter propiamente intelectual y que se dirigen más a la educación del individuo que a la instrucción, como son el Dibujo y la Gimnasia; la orientación que da a la asignatura de "Estética y Teoría del Arte", tratando de educar el gusto en el sentido de la belleza; la introducción de la "Sociología y ciencias éticas", "Sistemas filosóficos", "Antropología general y Psicología" y "Elementos lexigráficos de lengua griega", que tienen como misión proporcionar al individuo una amplia cultura abierta a todos los puntos de vista y criterios, superando el aspecto meramente instructivo; y el interés por que los niños permanezcan el máximo tiempo posible en los centros docentes, para que adquieran unos hábitos de estudio,

convivencia y compañerismo. Por el contrario, Puigcerver, estando de acuerdo con el doble principio de instrucción y educación, cree que corresponde al individuo, y no al Estado, su aplicación y desarrollo. Por eso es partidario de una libertad absoluta, debiendo intervenir el Estado sólo en los aspectos de instrucción, no de educación, y con un criterio temporal, hasta que desapareciese la lacra del analfabetismo, y complementario de la red privada de establecimientos de enseñanza, para ayudar a adquirir una cultura a los jóvenes que residiesen en lugares donde no hubiera llegado la iniciativa privada y a las clases obreras.

No obstante, no se atrevió a introducir ninguna modificación en un decreto que había sido promulgado por otro dirigente del partido liberal y tan sólo dos meses y medio antes.

Con el cambio de ministro volvieron los padres de familia a reanudar su campaña en contra del Decreto de 16 de septiembre. El 15 de noviembre celebraron un meeting en Zaragoza, al que asistieron comisiones de Madrid, Bilbao, Barcelona, Teruel y otras capitales.⁴ En la reunión se rechazó el decreto por *"sobrecargar el trabajo de la infancia, por obligarles a una multitud de estudios heterogéneos, que exceden en mucho al alcance de su comprensión... La verdad es que reina una anarquía lamentable; en el corazón de los padres, el fundado temor de que sus hijos, en lugar de aprender, enfermen, por no poder ni asimilar tan diversos conocimientos ni soportar en su tierna edad tanto trabajo, y en la conciencia general, el profundo convencimiento de que las reformas son perturbadoras, onerosas para el Estado y los individuos, e irrealizables."*⁵ El 21, los organizadores del meeting de Zaragoza, y de acuerdo con lo allí fijado, se dirigieron al Congreso de los Diputados para solicitar la derogación de la reforma de Groizard y del art. 74 de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, que facultaba a los Ministros para acometer reformas en los tres grados de la enseñanza, y la vuelta al plan de 1880 hasta que las Cortes elaboraran otra ley de Instrucción y un nuevo plan de estudios; lo que en realidad suponía consagrar por tiempo indefinido el plan del duque de Mandas, pues como ellos muy bien sabían, hasta entonces todos los intentos de elaborar una nueva ley de instrucción habían fracasado.

El 23, el Pleno del Consejo de Instrucción Pública aprobó el dictamen emitido por la comisión especial el día 21, conclu-

yendo el trabajo encomendado por Groizard de cara a conseguir un plan de adaptación para todos los alumnos que hubieran comenzado sus estudios antes de la publicación del Decreto de 16 de septiembre.⁶ Basándose en el Decreto de 2 de octubre y en el cuadro de adaptación ideado por el Consejo, sometió Puigcerver a la firma de la Reina el Decreto de 30 de noviembre de 1894, aunque no respetó la bifurcación establecida en el proyecto del Consejo ni el orden de las asignaturas. El nuevo plan respetaba íntegramente el Decreto de 16 de septiembre para los que hubieran comenzado sus estudios de acuerdo con él, permitiendo a la vez a los alumnos que hubieran comenzado por el plan de 1880 terminar los estudios en cinco años sin bifurcarlos en el último año, ampliándoles algo el número de materias, sustituyendo las clases de lección diaria por las alternas y dejando voluntarias las clases de caligrafía y dibujo, y la gimnasia con carácter bisemanal y sin examen.

El incremento de las asignaturas planteaba algunas dificultades con vistas a los exámenes. El 12 de enero, por medio de una circular interna, Puigcerver consultó a los claustros su opinión acerca de la supresión de los exámenes anuales, la realización de un solo examen para los dos cursos de latín y para los tres de matemáticas, el establecimiento de exámenes escritos y la ampliación de las fechas estipuladas para la realización de estas pruebas. Oscilaron radicalmente las respuestas entre los que se inclinaban por la supresión total de los exámenes anuales, manteniendo unos rigurosos ejercicios al final del bachillerato (como se hacía en otras naciones) y los que preferían seguir con el sistema tradicional de exámenes anuales por asignaturas, al final de cada curso; entre los que eran partidarios de los ejercicios orales y escritos, por complementarse y favorecer el desarrollo de la capacidad de expresión de los alumnos, y los que rechazaban los ejercicios escritos por el temor a los fraudes que pudieran cometerse. El problema no pudieron resolverlo ni Puigcerver ni sus sucesores. Sólo al final el tiempo dio la respuesta. Era literalmente imposible examinar oralmente a miles de alumnos al término del curso, por lo que se implantaría el examen escrito por su propio peso.

3.2. RESTABLECIMIENTO DE LA ASIGNATURA DE RELIGION

La asignatura de Religión pasó por diversas etapas, coincidiendo con los cambios políticos producidos en el siglo XIX. En el plan de Calomarde no figuraba, lo cual no significa nada, pues en esos años la Iglesia dominaba por completo la enseñanza y el Estado todavía no había configurado una red de centros oficiales. Se estableció en el plan de 1836 del duque de Rivas, continuando en el de Javier Burgos, en el de Pedro José Pidal, en el de Bravo Murillo, en el de Seijas Lozano de 1850 y en los de 1852, 1857 y 1858. En la Ley de Instrucción Pública de 1857, los artículos 14 y 15 consignan los estudios de doctrina cristiana e historia sagrada y de religión y moral cristiana. En el plan de 1861 está comprendida la enseñanza de doctrina cristiana e historia sagrada. En el Decreto-ley de octubre de 1866 aparecen las asignaturas de catecismo y nociones de historia sagrada y de ética y fundamentos de la religión y en el reglamento de 15 de julio de 1867, las de doctrina cristiana y nociones de historia sagrada y la de ética y fundamentos de religión.

Es en el Decreto-ley de 25 de octubre de 1868 cuando apareció una disposición que suprimía la asignatura de religión, aunque no la de moral, puesto que se instituyó la asignatura de psicología, lógica y filosofía moral. En los proyectos de junio y agosto de 1873 se previó la creación de una cátedra de cosmología y teodicea en el primero, y en el segundo, una de biología, ética y teodicea. En el plan de 1880, del duque de Mandas, se confirmó la asignatura de psicología, lógica y filosofía moral, creada en 1868; y por último, en el proyecto de Pidal, de octubre de 1885, se pretendió crear una de nociones de teodicea y fundamentos de religión y otra de principios de filosofía moral. Así, desde 1868 no existía en la segunda enseñanza una cátedra específica de religión, habiendo pasado por el poder desde los republicanos hasta los núcleos de la extrema derecha representados por Orovio y Alejandro Pidal.

La negativa de la Iglesia católica a aceptar el Estado liberal y, menos aún, las decisiones que éste tomaba y que entrañaban una secularización de la sociedad, que se traducían en una fuerte

pérdida de su influencia, fue el factor que determinó la supresión de la asignatura de religión en los planes de enseñanza. Por eso, el conflicto estalla sobre todo en los países latinos, mayoritariamente católicos, y no en los anglosajones o escandinavos, que mantienen la asignatura de religión sin ningún problema. En 1895 la religión figuraba en los planes de segunda enseñanza de Inglaterra (en el grado de mayores), Noruega, Suecia, Rusia, Austria, Berna (Gimnasio), Zurich (Gimnasio y Escuela Industrial), Alemania (Gimnasio, Gimnasio realista y Escuela realista superior) e Italia (con carácter voluntario, fue suprimida después). Por el contrario, no tenían la religión en la segunda enseñanza Francia, Bélgica, Portugal, República Argentina, Chile, Japón, Holanda, Dinamarca, Inglaterra (grados menores) y Estados Unidos.⁷

En 1894 las relaciones de los liberales con la Iglesia atraviesan un buen momento. La prudencia por ambas partes había suavizado las tensiones, pero en materia de enseñanza de la religión la Iglesia no podía mantenerse neutral. Así se iniciaron unas gestiones entre el cardenal Sancha y el Gobierno liberal. En las negociaciones se propuso la creación de una cátedra de Sociología y Filosofía Moral con un carácter voluntario; idea que fue aceptada por el cardenal Sancha como un principio de negociación, si bien defendió que debería ser solamente de sociología e impartirla un sacerdote, frente a otras opiniones que sostenían la conveniencia de darle a la asignatura un carácter más amplio y dejar que la explicase cualquier persona que ganara limpiamente en unas oposiciones de cátedra.⁸ Las negociaciones fueron difíciles. Groizard, en el Senado, el 10 de diciembre de 1894, reconocía que estaban en punto muerto. Según dijo, era a los obispos a quienes correspondía reanimarlas.

Como consecuencia de los debates suscitados en el Senado por la reforma de Groizard y el aspecto impío con que fue presentada por los núcleos radicales de derecha, los obispos requirieron, en diciembre, de Puigcerver la creación de cátedras exclusivamente de religión con carácter obligatorio, frente a los demócratas, que solicitaron que no se restablecieran. La extrema derecha quiso plantear el tema del restablecimiento de las cátedras de religión como una cuestión política, frente a la propia Iglesia, que era partidaria de su restablecimiento, pero a través de discretas negociaciones con el partido liberal. Prueba de que

consideraba inapropiado el proceder de los senadores conservadores es que habiendo presentado Bosch el 6 de diciembre una proposición incidental, que daba lugar a un debate, pidiendo la creación de dichas cátedras, el obispo-senador de Málaga se dirigió a él públicamente para solicitar que la retirase y evitar con esto que se convirtiese en una peligrosa cuestión de partido; lo que inevitablemente conduciría a una polarización de las actitudes y radicalización del pensamiento, haciendo estéril toda gestión en favor del restablecimiento de la asignatura de religión en los Institutos.⁹

¿Qué pensaba Puigcerver? El Ministro consideraba que la cuestión religiosa pertenecía más al ámbito de la educación que al de la instrucción, y al negar al Estado la facultad de educar, consideraba que era más una cuestión familiar que de enseñanza oficial. *“Yo entiendo -decía- que la religión se inculca más en el espíritu del niño por los rezos que aprende en el regazo de su madre y por las oraciones que la familia reunida pueda elevar al cielo por el alma de sus parientes o de sus prójimos, que por la explicación que se le pueda dar en una cátedra. Para mí, pues, la cuestión de la enseñanza de la religión pertenece al seno de la familia, pertenece a la educación, no a la instrucción propiamente dicha; y no puede suponerse jamás que el omitir en la segunda enseñanza esa asignatura pueda haber en esto ni poco respeto ni poco fervor religioso en los que lo han hecho”*¹⁰

El 5 de enero de 1895 sometió a consulta del C.I.P. la creación de esas cátedras. El 24 de enero, la sección 5ª del C.I.P. manifestó su conformidad con el restablecimiento de la asignatura, ya que era conforme con el art. 11 de la Constitución, figuraba en los planes de estudios anteriores a 1868, se impartía en algunas naciones y el país era mayoritariamente católico. Como el segundo párrafo del citado art. 11 de la Constitución reconocía la tolerancia de cultos, el Consejo trató de conciliar las distintas interpretaciones, aceptando como solución práctica la de establecerla sin hacerla obligatoria. No estando de acuerdo el consejero Mena y Zorrilla con ese dictamen, presentó un voto particular proponiendo que los profesores fueran obligatoriamente eclesiásticos y nombrados a propuesta del respectivo obispo, que la enseñanza se impartiese en los seis cursos del bachillerato, que se exigiese para conceder el grado de bachiller y que la asistencia a clase fuera

obligatoria, pudiendo los directores de los Institutos dispensar la asistencia a los alumnos cuyos padres o tutores formalmente lo solicitaran por razones de conciencia. Basaba esta propuesta en que: *"Hacerla obligatoria no ataca ningún principio de justicia cuando se le agrega su natural correctivo. Noble y generosa ilusión, pero ilusión al cabo, sería el pensar que todas las familias católicas han de apresurarse a inscribir sus hijos en tan saludable enseñanza. La general penuria que persuade al logro de cualquier posible economía, la de tiempo y labor para jóvenes harto recargados de asistencias y estudios y la tibieza o indiferentismo religioso de muchos padres, en quienes siendo aún católicos, sólo despiertan la fe en los solemnes o terribles trances de la vida, reducirán en gran manera el número de estas matrículas, siguiéndose probablemente de ello el más triste resultado. La suma de omisos con los disidentes o rebeldes podría llegar a ofrecer un guarismo aterrador que falsearía la estadística religiosa de nuestra España con dolor y escándalo de las conciencias católicas."*¹¹

El mismo día 24 el Pleno del Consejo de Instrucción ratificó por entero el dictamen emitido por la sección 5ª del Consejo y el 25 Puigcerver sometería a la firma de la Reina el decreto, creando las cátedras de religión. En él, de acuerdo con lo consignado por el C.I.P., se establecía la asignatura con un carácter voluntario, en un solo curso, con lecciones bisemanales y sin exámenes, siendo los profesores nombrados por el Ministro entre sacerdotes con título de licenciado, previo informe del obispo, y sin que tuvieran derecho a figurar en el escalafón de catedráticos ni gozar de ninguna de las prerrogativas que acompañaban tal rango, aunque cobrarían un sueldo del Estado cifrado entre las 1.000 y 2.000 pesetas.

La publicación del decreto aparece rodeada de una serie de circunstancias peculiares. Evidentemente una decisión de esta naturaleza no la podía tomar un ministro individualmente sin consultar con el resto del gabinete. Sin embargo, el decreto fue presentado a la Reina al día siguiente de dar a conocer el C.I.P. su informe y en el preámbulo no aparece la tradicional fórmula "De acuerdo con el Consejo de Ministros". Además, en el preámbulo Puigcerver vuelve a manifestar sus convicciones personales teñidas de una cierta nota de resignación: *"A nada conduciría que se dedicase ahora a razonar su opinión (la del Ministro) respecto a*

las condiciones necesarias para recibir la mejor y más provechosa parte de esa clase de enseñanza, justificando su convencimiento de que en el seno de la familia y en otros círculos de naturaleza semejante es donde tienen su apropiada esfera de acción, a todas luces insustituible, aquellas preparaciones para la vida que se fundan en el sentimiento y en las inspiraciones de la fe antes que en el ejercicio de las facultades reflexivas." Ratificando las palabras pronunciadas en el Senado en el sentido de que él no creía adecuada la creación de cátedras de religión en los Institutos por tener estos centros un fin instructivo y no educativo. Todo ello induce a pensar que la decisión de restablecer esta enseñanza estaba tomada de antemano y obedecía al deseo de algunos líderes del partido liberal de consolidar la paz y armonía con la Iglesia, que no todos los ministros estaban de acuerdo, que Puigcerver se vio obligado a poner su firma al pie del documento y que la consulta al Consejo fue de puro trámite administrativo.

La decisión del partido liberal de establecer estas cátedras con carácter voluntario fue aceptada por el partido conservador y la Iglesia, aunque no por la extrema derecha y por motivos distintos, por los republicanos. Salmerón protestó airadamente¹² acusando al Gobierno, en general, y a Puigcerver, en particular, a liberales y fusionistas, de ceder ante las presiones del episcopado, de atentar contra los derechos del ciudadano violando su derecho a no expresar públicamente sus creencias (y no cabía duda de que desde el momento en que el alumno se veía obligado a elegir entre matricularse y no hacerlo, tenía que hacer una declaración indirecta, pero declaración a fin de cuentas, de sus creencias) y de dar un trato de privilegio a una religión, "*exigiendo al contribuyente que pague una enseñanza, además de pagar ya la sustitución de la fe, una enseñanza que no va a profesar, que él no acepta y que él tiene el derecho de rechazar*". Salmerón no negaba la misión educativo-religiosa de la Iglesia, sino que sostenía que la Iglesia tenía el derecho de dar sus enseñanzas en el recinto del templo y fuera también, pero libremente, sin la intervención del Estado. De modo que el restablecimiento de las cátedras era a su juicio un atentado contra los derechos de los ciudadanos y las familias, al no comprometerse igualmente el Estado a mantener en los mismos centros otras cátedras de las demás religiones. Cosa que no podía hacer el Estado, pues la Constitución reconocía la tolerancia de

cultos, pero no la libertad de cultos, siendo la religión oficial del Estado la católica. En lo tocante a la necesidad de establecer estas enseñanzas, también aquí las diferencias eran notables. Para los republicanos existía una moral que era común a todos los hombres por encima de sus confesiones religiosas y esa moral era lo que debía enseñarse en los Institutos para completar la formación humanística e intelectual, mientras que para la Iglesia la moral debía vincularse a los dogmas y configurarse con una orientación netamente católica. Por último, acusaron a los liberales de crear un peligroso precedente, pues la enseñanza que ellos creaban con un carácter voluntario no tardarían los conservadores en hacerla obligatoria; y en efecto, no tardaría mucho el tiempo en darles la razón en este aspecto. Varios meses después, Bosch declaraba la obligatoriedad de estos estudios para todos los católicos.

3.3. REFORMA DE BOSCH

Ante la irrevocable dimisión de Sagasta, Cánovas recibió el encargo de formar un nuevo gobierno. El 23 de marzo de 1895 quedó constituido, figurando Alberto Bosch al frente del Ministerio de Fomento. Su nombramiento obedeció a la destacada labor de crítica que desarrolló junto con el marqués de Pidal del plan de Groizard. Este era el sistema utilizado por muchos diputados o senadores para alcanzar un puesto en el Consejo de Ministros. Seleccionaban un tema, censuraban la gestión del ministro correspondiente valiéndose de todas la argucias y artimañas posibles, incluida la hueca oratoria, y esperaban que el jefe del respectivo partido se fijase en ellos para ocupar un puesto en la siguiente crisis de gobierno. Y el sistema solía dar muy buenos resultados. Así llegaron a la cúspide del poder Bosch, el marqués de Pidal, Romanones y en general, gran parte de los ministros que se sucedieron al frente del Ministerio de Fomento y del resto de los ramos de la Administración del Estado.

El nombramiento fue acogido con gran entusiasmo por los miembros de la Sociedad Facultativa de las Ciencias y Letras, de la que Bosch era su presidente. Con este motivo, dicha sociedad convocó una cena homenaje, el 25 de mayo, en el restaurante del Café Inglés, aprovechando la ocasión los asistentes para recordar-

le al Ministro que los pequeños colegios estaban desapareciendo por la fuerte competencia de los colegios de las congregaciones religiosas; por lo que pidieron que se exigiese con rigor el título de licenciado para poder dedicarse a la docencia, que sin esta condición no se permitiera a ningún colegio gozar de los beneficios de la incorporación y que se igualase en número a los profesores titulados con los *catedráticos* en los tribunales.¹³ Peticiones que cayeron en el vacío, pues muy pronto comprendió Bosch que era muy distinto dirigirse a la opinión pública desde la tribuna de la prensa o su escaño para defender los derechos de los licenciados de negar a los sacerdotes dedicados a la enseñanza los privilegios de la incorporación por no ser titulados. Máxime, formando parte de un Gobierno conservador.

Ya al frente del Ministerio de Fomento y como era de esperar, comenzó a elaborar un plan de estudios para la segunda enseñanza. El 10 de julio llevó su decreto al Consejo de Ministros y el 12 lo firmaba la Reina. El plan de Bosch no supone absolutamente ninguna novedad, al contrario, es una adaptación basada en cambiar el orden de algunas materias y todavía más simplificada, puesto que no incluía los estudios de aplicación, del plan de 1880, tan criticado por todas las fuerzas políticas y culturales deseosas de una renovación, aunque muy querido por los que tanto atacaron las reformas de Groizard.

La distribución de las asignaturas se llevó a cabo de la siguiente forma:

Primer año

- Latín y Castellano
- Geografía
- Religión

Segundo año

- Latín y Castellano
- Aritmética y Álgebra
- Historia de España

Tercer año

- Geometría y Trigonometría
- Historia Universal
- Francés

Cuarto año

- Física y Química
- Retórica y Poética
- Francés

Quinto año

- Psicología, Lógica y Filosofía Moral
- Historia Natural
- Agricultura

Estas asignaturas se complementaban con el Dibujo y la Gimnasia, en las cuales era potestativo el matricularse y en el caso de que lo hicieran, no tenían los alumnos la obligación de realizar ningún tipo de examen, eliminando del programa todas las materias que no hubiesen sido incluidas a lo largo del siglo XIX por una ley o un decreto-ley.¹⁴ En el preámbulo del decreto sentó Bosch el precedente de no aquilatar el mérito o demérito de los anteriores planes, pretendiendo únicamente *“simplificar la tarea de la juventud, convencido de que en todos los órdenes de la instrucción pública son preferibles algunas ideas claras a una enciclopedia confusa”*. Por todo ello, suprimió las cláusulas que exigían tener los diez años cumplidos para ingresar en el bachillerato, redujo de seis a cinco años la duración de los estudios y simplificó al máximo el número de asignaturas, esperando poner *“al alcance de la inmensa mayoría de las inteligencias y de las fortunas”* la segunda enseñanza. En definitiva, el plan obedecía al ideal de unos estudios de corta duración, fáciles y baratos. Esto explica que el plan fuese acogido con gran entusiasmo por los pequeños colegios privados y los padres de familia. La prensa, más preocupada por las noticias referentes a los problemas coloniales, apenas se ocupó del tema. El Imparcial y La Epoca apoyaron la reforma. El Liberal se mantuvo al margen y El Heraldo y El Globo, sin prestarle gran atención, siguieron apoyando la reforma de Groizard.

Por su parte, el partido liberal rechazó el Decreto de Bosch por la forma empleada para derogar la reforma de Groizard y el retroceso que suponía el nuevo plan de estudios. Vincenti: *“La política conservadora respecto a la segunda enseñanza está representada por el decreto del Sr. Bosch. Yo no voy a hacer ahora una defensa del proyecto de Groizard; lo único que diré es que si fue creado con gran fe, fue destruido con ensañamiento y alevosía, para seguir representando los Institutos la rutina y el retroceso. Pudo haber sido modificado aquel decreto..., pero no debió ser*

derogado en la forma en que lo hizo el Sr. Bosch, que bajo pretexto de restablecer la legalidad detuvo la reforma."¹⁵ Por eso, no consideró el partido liberal que el problema de la segunda enseñanza estuviera resuelto, pensando que era necesario imponer una nueva remodelación del bachillerato. De nuevo tenemos que seguir el hilo conductor a través de Vincenti, verdadero paladín de la enseñanza en el Congreso de los Diputados: *"La segunda enseñanza no puede continuar en la forma en que está hoy porque no responde a ninguna de las tendencias de la cultura general humana; la segunda enseñanza tiene que representar en la esfera de la educación la conveniencia de preparar al niño para penetrar con pie firme en la sociedad. Hoy los Institutos no son representación de la escuela realista ni de la escuela clásica, porque ni se estudia en ellos las lenguas antiguas como se debían estudiar, ni tampoco la filosofía, ciencias naturales y lenguas vivas, ni son tampoco símbolo de la educación moderna representada por la educación física, ni son tampoco escuelas de moral. Únicamente se atiende a la necesidad de la educación moral por medio de la cátedra de Religión y Moral; pero ¿en qué forma!"*¹⁶

La reforma de Bosch iba acompañada de otro decreto de gran transcendencia. El mismo 12 de julio presentó a la Reina otro decreto, declarando obligatoria la asignatura de religión. Los prela-dos, que comenzaron solicitando el restablecimiento de las cátedras de religión admitiendo su carácter voluntario¹⁷, pronto pasaron a solicitar que fueran obligatorios la matrícula -con carácter gratuito-, la asistencia y los exámenes de fin de curso. Bosch, tratando de complacer al episcopado y partiendo del art. 11 de la Constitución, que fijaba la religión católica como la del Estado, declaró obligatorios la matrícula (pagando las correspondientes tasas), la asistencia y el examen de fin de curso; dejando de ser obligatorio su estudio para los que declarasen por escrito, en la secretaría del Instituto, no profesar la religión católica.

El cambio introducido es brutal. Antes era una enseñanza totalmente voluntaria, ahora habría que hacer una declaración pública, por escrito, de no profesar los principios católicos, lo que indudablemente era una coacción muy fuerte en los medios rurales y en las pequeñas ciudades. Aun así, los sectores más intransigentes de la vida política, representados por ex-carlistas e integristas, no quedaron satisfechos: *"Contra esta odiosa distinción hecha*

en favor de herejes y apóstatas, moros, judíos y cismáticos, y que conculca las leyes fundamentales del país, protestamos en nombre de nuestras creencias y sentimientos católicos y de nuestro acendrado amor a España... Esta excepción resulta más odiosa teniendo en cuenta que nuestra patria se lo debe todo a la religión católica; sin ella, a pesar de nuestra independencia de raza y de nuestra valentía indiscutible, fuimos juguete de los conquistadores y botín de aventureros y bárbaros."¹⁸

3.4. LA REFORMA DE GAMAZO

Aparte de la reforma de Bosch de 12 de julio de 1895, el periodo comprendido entre esta fecha y 1898 fue de absoluta tranquilidad en el campo de la enseñanza media, no tomándose ninguna decisión de interés.

Siguiendo con la política del turno en el poder, el 4 de octubre de 1897 pasó el gobierno de los conservadores al partido liberal. Sagasta ocupó la presidencia; Pío Gullón, la cartera de Estado; Groizard, la de Gracia y Justicia; López Puigcerver, la de Hacienda; Trinitario Ruiz, la de Gobernación; el conde de Xiqueña, la de Fomento; Segismundo Moret, la de Ultramar; Miguel Correa, la de Guerra y Ramón Bermejo, la de Marina.¹⁹

Durante este mandato tuvo Sagasta que hacer frente a uno de los problemas más importantes de la España contemporánea: la guerra con Estados Unidos y la pérdida del imperio colonial. El 18 de abril de 1898 la Cámara de Representantes y el Senado norteamericano aprobaron la "Resolución Conjunta" por la que se exigía a España el abandono de las colonias. A partir de aquí, los hechos se precipitaron con el envío de un ultimatum al Gobierno español, produciéndose a continuación el desastroso enfrentamiento bélico de Cavite y el bloqueo de Manila. El conocimiento de la derrota provocó multitud de manifestaciones que adquirieron más importancia en aquellos lugares donde se mezcló el sentimiento con la siempre peligrosa cuestión de las subsistencias y el odiado impuesto de consumos.

Como consecuencia de estos sucesos, Sagasta se vio obligado a suspender las garantías constitucionales y a sustituir a los Ministros de Estado, Marina y Ultramar. La crisis se resolvió el

día 17 de mayo, ofreciendo estas carteras a Fernando León, Ramón Auñón y Vicente Romero Girón, respectivamente. Estos no fueron los únicos cambios: León y Castillo prefirió seguir desempeñando el cargo de embajador en París y en su lugar se nombró al duque de Almodóvar para el Ministerio de Estado y a Germán Gamazo en lugar del conde de Xiquena, que dimitió como Ministro de Fomento, por razones de salud, el 18 de mayo.²⁰

El primer acto que tuvo que realizar Gamazo al frente del Ministerio fue el de defender el presupuesto de instrucción pública en el Congreso de los Diputados.

De nuevo los presupuestos, como en otras ocasiones, se vieron dominados por la obsesión de las economías. Contra esta resolución se levantaron algunos diputados reclamando que las reducciones no afectasen a la instrucción pública; y como siempre, sus voces no fueron escuchadas, si bien en estos momentos los motivos eran más justificables por tener que hacerse frente a los gastos derivados de la guerra.

Los debates sobre el presupuesto de este ministerio se centraron esta vez en el capítulo de la segunda enseñanza. El Diputado Alas pidió al nuevo Ministro que reformase la segunda enseñanza. Este diputado, al igual que otros, consideraba que la clase media, como clase rectora del país, tenía centrada sus aspiraciones culturales en la segunda enseñanza, y que siendo ésta deficiente, procedía reformarla con la mayor urgencia.²¹ Salmerón²² aprovechó la ocasión para denunciar los vicios del profesorado universitario y de Institutos, para pedir la supresión de algunas Universidades y la reconversión de algunos Institutos en Escuelas de Artes y Oficios y para atacar de nuevo al partido liberal por haber introducido la asignatura de religión en los Institutos y haber obligado a los alumnos o a sus padres a realizar una declaración de principios religiosos que significaba una violación de su conciencia, máxime cuando el Estado no tenía ningún derecho a interrogar a los ciudadanos acerca de las doctrinas religiosas que cada uno individualmente profesaba.

Los discursos de los diputados se centraron en los diversos aspectos pedagógicos y políticos que influyen en este grado de enseñanza, señalando como principales defectos del plan de Bosch el escaso número de horas de clase, la distribución de las asignaturas, el escaso contacto entre alumnos y profesores, los abusos

en materia de libros de texto y lo excesivamente homogénea que resultaba la enseñanza, al no diferenciarse los estudios de los alumnos que fueran a seguir unos estudios superiores de ciencias de los de letras. Las discusiones, como siempre, fueron acompañadas de grandes polémicas, pues junto a los aspectos meramente pedagógicos, estaban las pasiones derivadas del enfrentamiento político y el espíritu de cuerpo de los catedráticos de Universidad e Instituto, poco proclive a ceder en algunas materias, como la libertad de cátedra, y muy sensible ante las acusaciones tan violentas de Salmerón.

La ley de presupuestos aprobada por las Cortes autorizaba a Gamazo, entre otras cosas, a reformar la segunda enseñanza; y el Ministro, utilizando la autorización legislativa, publicó en la Gaceta del 13 de septiembre de 1898 una nueva ordenación de la enseñanza media. Gamazo, admitiendo que las limitaciones económicas le impedían realizar una reforma radical que respondiese a las exigencias de la pedagogía y que preparase a los Institutos para competir en organización y medios docentes con los centros escolares de otras naciones más desarrolladas, justificó su reforma por las peticiones del profesorado, de los representantes parlamentarios y de la opinión pública.

El plan de Gamazo pretendía ofrecer una cultura general a aquellas personas que no fueran a prolongar sus estudios, y a la vez, servir de base a los estudiantes que tuvieran las facultades necesarias para seguir unos estudios superiores. Pero a diferencia del plan de Groizard, no establece la bifurcación. La reforma no tiene un carácter clásico o humanista ni moderno o utilitario; es, pues, de un marcado eclecticismo, procurando compaginar todos los puntos de vista y modelos pedagógicos. Así, la elección de las asignaturas se hace siguiendo criterios distintos. Las Matemáticas, la Física, la Química, la Historia Natural, la Geografía, la Historia, el Castellano, la Filosofía, la Literatura y el Francés responden a que, con un nombre u otro, están incluidos en los planes docentes de la mayoría de las naciones. La incorporación de la controvertida asignatura de Religión se justificó por motivos muy diversos. En primer lugar, porque tradicionalmente había figurado en los planes de estudios de España; en segundo lugar, se aludió a que formaba parte de los cuadros de enseñanza de Alemania, Inglaterra, Austria, Suecia, Noruega, etc.; en tercer lugar,

porque su estudio había sido restablecido en 1895, después de unos intensos debates en el Parlamento, y por último, por ser la base de los estudios filosóficos y morales; aunque en realidad obedecía, como ya vimos, a un pacto entre la Iglesia y el partido liberal. El Latín, independientemente del carácter pedagógico y la importancia del estudio de esta lengua, se mantiene por criterios de economía. Ya vimos que la fuerte controversia suscitada en Europa en torno a la segunda enseñanza, sus fines y objetivos, las materias que debiera comprender, su organización, orientación, métodos, etc. fue solucionada, como era lógico, invirtiendo grandes sumas de capitales y creando dos tipos de bachillerato, uno de carácter clásico y otro de tipo técnico, o estableciendo, en el peor de los casos, el sistema bifurcado. Sin embargo en España, el caso fue distinto; el Estado siempre regateó el dinero suficiente para dotar decorosamente a la enseñanza y en lugar de un doble bachillerato o de bifurcarlo, se mantuvo un solo tipo. De ahí las continuas reformas con sus inevitables secuelas al introducir o suprimir asignaturas, incrementando el número de clases de algunas materias, como el Latín, si el Ministerio se decidía por una orientación clasicista, o bien disminuyéndolas, en caso contrario. Con el Derecho usual ocurría exactamente lo mismo; en los planes eclécticos, como el de Gamazo, o que pretendían orientar hacia los estudios universitarios figuraba su estudio y en los planes clasicistas desaparecía. Esta asignatura tenía como finalidad dotar a los alumnos de unos conocimientos esenciales en materia de Derecho para que los bachilleres conociesen los derechos y deberes políticos de los ciudadanos, la organización de las instituciones judiciales y los principios más elementales del Derecho penal y del Derecho civil en cuanto a la familia, propiedad, sucesiones y contratos. El estudio de la Contabilidad y la Economía política se justificó en este plan con argumentos francamente pintorescos como *"la necesidad que todo hombre siente de conocer los principios más elementales de estas ciencias, ya por el provecho inmediato que resulta para la vida práctica, ya por la conveniencia de ilustrar el espíritu para evitar posibles extravíos con el conocimiento de las leyes y hechos económicos."*²³ Por último, el Dibujo, la Literatura y la Teoría e Historia del Arte se incluyeron porque *"atienden al cultivo del sentido estético, manantial fecundísimo de ideas nobles*

y generosas, de sentimientos desinteresados, de delicadeza en el gusto y de producciones inmortales”.

Los estudios de segunda enseñanza, de acuerdo al nuevo plan, comprendían las siguientes asignaturas:²⁴

Sección de Letras

Lingüística:

Castellano, Francés y Latín.

Ciencias Históricas:

Geografía, Historia de España e Historia Universal.

Ciencias Morales:

Religión; Psicología, Lógica y Ética; Economía Política y Derecho Usual.

Bellas Letras y Bellas Artes:

Literatura Preceptiva, Literatura Española, Teoría e Historia del Arte y Dibujo.

Sección Ciencias

Ciencias Exactas:

Aritmética, Álgebra, Geometría, Trigonometría y Contabilidad.

Ciencias Físico-Químicas:

Física, Química y Técnica Industrial y Agrícola.

Ciencias Naturales:

Mineralogía, Zoología, Botánica y Agricultura.

Educación Física:

Fisiología, Higiene y Gimnástica.

La distribución por cursos se hacía de esta forma:

Primer curso

- Doctrina Cristiana
- Castellano

Segundo curso

- Historia Sagrada y Nociones de Religión

Primer curso (cont.)

- Geografía
- Aritmética
- Contabilidad
- Gimnasia con Fisiología e Higiene

Segundo curso (cont.)

- Castellano
- Geografía
- Aritmética y Algebra
- Literatura Preceptiva
- Dibujo

Tercer curso

- Francés
- Historia de España
- Literatura Española
- Geometría y Contabilidad
- Dibujo
- Gimnasia con Fisiología e Higiene

Cuarto curso

- Francés
- Latín
- Historia Universal
- Geometría y Trigonometría
- Física
- Química

Quinto curso

- Latín
- Historia Universal
- Psicología y Lógica
- Física
- Zoología
- Química y Mineralogía

Sexto curso

- Latín
- Etica y Derecho Usual con Economía Política
- Teoría e Historia del Arte
- Zoología
- Botánica y Agricultura
- Técnica Industrial y Agrícola

Lo más positivo que se puede destacar de la nueva reforma es la buena voluntad del Ministro, siendo lo demás un caos. El plan está dominado por la obsesión de complacer a todos los sectores implicados directa o indirectamente en la enseñanza, no consiguiéndolo con ninguno. La reforma no es más que una readaptación simplificada del plan de Groizard. Pero al no respetar el principio de la bifurcación y el doble carácter instructivo y educativo, se limita a ampliar el número de asignaturas, reduciendo a la vez el contenido de las mismas hasta llegar al extremo de desnaturalizarlas.

Desde el punto de vista de la distribución de las asignaturas, el plan no supuso ningún avance, pues no introdujo ninguno de los métodos pedagógicos modernos. Rechazado el método de

concentración y cíclico en toda su pureza, por ser un sistema caro, se limitó a intentar implantar el método progresivo acomodando algunas materias a la edad del niño, para luego ampliar los estudios en los cursos siguientes.

En cuanto a las asignaturas, el plan supone una verdadera perturbación de la enseñanza, ya que por un lado se incrementa su número, esperando elevar con ello y por sí solo el nivel cultural de la nación, y por otro lado se reduce su estudio a la mínima expresión. Estos hechos hicieron exclamar irónicamente al catedrático de la Universidad Central, Francisco Codera: *"Hace años se acuñó la frase levantar o rebajar el nivel científico y lo que se ha conseguido es elevar en verdad el nivel científico de la Gaceta, aumentando asignaturas desde la primera enseñanza a la superior."*²⁵ Así, el Francés, sin tener en cuenta el número de alumnos por clase, el poco tiempo que se le dedicaba en el plan, etc., debía enseñarse de tal suerte que en dos escasos cursos los alumnos pudieran leerlo y traducirlo perfectamente. El Castellano quedaba reducido a materias propias de la enseñanza primaria, como la pronunciación y la ortografía, o a la insistencia de realizar frecuentes ejercicios de escritura al dictado. Sobre la Literatura española, el decreto decía: *"Ha de exponer los preceptos más corrientes de los diversos géneros literarios."* La Teoría e Historia del Arte debía *"ceñirse a sumarisimas indicaciones, hechas en Museos o con obras ilustradas que suplan dichas visitas"*; la Psicología, Lógica y Ética tendría *"un carácter elemental"*; el Dibujo debía *"limitarse a prácticas del Lineal y de Adorno, siendo voluntario el de Figura y Paisaje"*; la Economía Política abarcaría *"el estudio sucinto..."*; la Técnica industrial se limitaría a un *"trabajo de vulgarización de la teoría"*; y las asignaturas de Ciencias, sin tener los Institutos los medios económicos adecuados, tendrían un carácter esencialmente práctico y experimental.

No son estos los únicos defectos del plan. En el primer año se exige la Gimnasia e Higiene y se interrumpe su estudio en el segundo curso, para continuarlo en el tercero; perdiéndose los frutos de la continuidad. En el segundo año se impone el estudio de la Literatura preceptiva, sin haber terminado el de Castellano, cuando la primera implica el perfeccionamiento de éste. Se asocian materias tan distintas como la Geometría y la Contabilidad, cuyo estudio también se interrumpe, pues se imparte en el primero y el tercer año.

La creación de nuevas asignaturas se realizó sin tener en cuenta las plantillas de profesores y sin incrementar el presupuesto, por lo que resultó un desfase entre el número de docentes y las clases que tenían que impartirse. Este problema fue resuelto sin tener ninguna consideración ni con el cuerpo de catedráticos ni con los alumnos que debían recibir la enseñanza, ya que se obligó a los profesores a hacerse cargo de esas cátedras aunque no fueran de su especialidad. Así, los catedráticos de Latín y Francés serían los encargados de las clases de Castellano, el de Psicología quedaría a cargo del Derecho usual y de la Economía política y los profesores de Gimnasia que fueran licenciados en Ciencias o Medicina explicarían las asignaturas de Fisiología e Higiene (en el caso de no producirse esta circunstancia, esta asignatura pasaría a ser desempeñada por el catedrático de Zoología). Estas medidas suscitaron vivas protestas. Muñoz de la Chica, refiriéndose a ello, comentaba: *"Con el mismo criterio se le podía haber encargado la explicación de esa cátedra (Fisiología e Higiene) al conserje del establecimiento."*²⁶

Respecto a la edad de ingreso y duración de los estudios, Gamazo adoptó una postura intermedia. El plan exigía los diez años de edad para el ingreso, que era la exigida en Francia, Bélgica, Italia, Portugal, Austria y Rusia; si bien otras naciones, como Suecia y Japón, exigían los once años, Holanda y Dinamarca pedían doce años e incluso algunos cantones suizos reclamaban tener cumplidos los dieciséis años.

La duración de los estudios se estableció en seis años, como en Portugal, Holanda, Dinamarca y Noruega; siendo de los más breves, pues en Bélgica, Brasil, Suecia y Japón el bachillerato duraba seis años; en Francia, Italia y Rusia la extensión era de ocho cursos, y de nueve, en Alemania, Austria y Chile. Aún con estas medidas, los bachilleres españoles siguieron siendo los más jóvenes en comparación con otras naciones, ya que finalizaban sus estudios a los dieciséis años, mientras que en Francia, Italia, Alemania, Holanda, Dinamarca, Suecia, Rusia y Estados Unidos terminaban a los dieciocho años; en Bélgica, Austria, Inglaterra y Japón a los diecinueve años y en la mayor parte de los cantones suizos a los veinte años de edad. La duración de los estudios fue siempre, a lo largo de estos años de finales del siglo XIX y principios del XX, un motivo de polémica entre los que pedían

que se acabase con el espectáculo del bachiller de catorce años y el licenciado o doctor de veinte años y los padres de familia, que solicitaban constantemente exenciones de edad para que sus hijos pudieran cursar el bachillerato con menor edad. Las argumentaciones fueron siempre controvertidas, no habiendo unanimidad de criterio ni en el partido liberal ni en el conservador; mientras unos consideraban que era imposible proporcionar con provecho unos conocimientos intensos a unos niños sin madurar, por sus escasos años, otros, como Amos Salvador, pensaban que una duración excesiva del bachillerato sólo conseguía retrasar la finalización de los estudios universitarios, al margen de que en los países mediterráneos el desarrollo del individuo era más rápido por el efecto del clima y en consecuencia, la vida media, inferior a la de otras naciones.²⁷

Unida al problema de la libertad de cátedra está la cuestión de los libros de texto. Las quejas en esta materia son constantes, de ahí que todos los ministros encargados de la instrucción trataran de establecer unas bases jurídicas que evitaran los posibles abusos. No fue Gamazo una excepción. Absolutamente respetuoso con la libertad de cátedra, no quiso imponer el programa único ya que su adopción, a pesar de ofrecer la ventaja de uniformar la enseñanza en toda España, supondría la imposición de un método al catedrático, coartando sus iniciativas.

No obstante, para poner coto a los abusos, estableció que los libros de texto se ajustaran a unos programas, los cuales se ajustarían a unos índices de materias que el Consejo de Instrucción seleccionaría entre los presentados por los propios catedráticos en un concurso que se celebraría cada cinco años. Los libros tendrían que reunir una serie de requisitos para ser aceptados por el Consejo. Estas condiciones eran las mínimas exigibles: que el libro estuviera escrito con corrección, que no tuviera errores notorios, independientemente de toda apreciación de escuela o doctrina, que se ajustase al índice de materias acordado para la asignatura y que no fuera contrario a la moral ni a las instituciones fundamentales del Estado.

3.5. REACCIONES ANTE EL DECRETO: LA PRENSA, EL PROFESORADO Y LOS PADRES DE FAMILIA

El plan de Gamazo fue recibido con absoluta indiferencia o con acritud por todos los sectores interesados en la enseñanza. Por primera vez y de forma casi unánime, todos los rotativos estuvieron de acuerdo en rechazar la reforma en su totalidad. Tanto los diarios liberales como los conservadores criticarán el excesivo número de asignaturas, la distribución de éstas, la acumulación de varias ciencias en una asignatura (lo que imposibilitaba su enseñanza por falta de tiempo), la duración de las clases -hora y media-, el mantenimiento de los exámenes anuales y la adjudicación arbitraria de las materias a algunos profesores.

El único diario que defendió la reforma fue *El Imparcial*, que se había caracterizado por la campaña de prensa que desarrolló contra las reformas de Groizard²⁸. El *Liberal* definió la reforma con las siguientes palabras: *"No hemos de perder el tiempo en analizar una obra que por ser tan incongruente tiene al fin y al cabo el calificativo de perfecta; y es que no admite enmienda ni corrección. En cualquier otra ocasión y tratándose de una reforma menos absurda, hubiéramos lamentado que el Ministro no llevara su decreto en forma de proyecto a las Cortes y le diese fuerza legislativa; en la presente ocasión nos holgamos de ello porque, tratándose de semejante plan, bastará la buena voluntad de otro Ministro de Fomento para dar al traste con él."*²⁹

El republicano *El País*, con su habitual agresividad, mostraría su desacuerdo, en general, con el plan en su totalidad y en particular, con las disposiciones que concedían al Consejo de Instrucción la facultad de elegir los libros de texto. A este diario le preocupaba que se exigiese que los libros no fueran contrarios a la moral y a las instituciones del Estado por la ideología de los miembros integrantes del Consejo: *"Constituido el Consejo de Instrucción Pública por NEOS, PIDALINOS, JESUITAS SIN FAJIN y retrógrados de todas castas, el punto tercero será un arma terrible en sus manos... Y si al Sr. Gamazo sucede Pidal, por ejemplo, ya pueden renunciar los catedráticos librepensadores, socialistas y republicanos a escribir libros que sirvan de texto."*³⁰ Por

su parte, El Siglo Futuro -integrista- rechazó la reforma porque al Estado no le correspondía la misión docente, que era propia de la Iglesia, y consideraba que la enseñanza oficial era en España un recurso rentístico para el Gobierno y un *modus vivendi* para “*profesores sin escrúpulos y paniaguados con fortuna y un desagüe de ideas y pasiones infernales de que se hace víctima a la juventud estudiosa con el pomposo nombre de libertad de cátedra*”.³¹

Como siempre que se trataba sobre el tema de la educación, las críticas no se restringieron a los aspectos meramente pedagógicos. El Siglo Futuro aprovechó la ocasión para recordar a los padres de familia que debían enviar a sus hijos a los colegios de las congregaciones religiosas. Los diarios republicanos acusaron al Ministro de ceder a la presión de las congregaciones por mantener la asignatura de Religión y de entregar la enseñanza a los jesuitas. Y El Nacional atacó al Ministro por su inmoralidad de conceder un millón de pesetas para la construcción de una escuela de Veterinaria en Santiago -R.D. de 2 de septiembre de 1898-, cuando se hablaba tanto de economías y sacrificios y nuevos impuestos, y acusaba de este gesto a “*Montero Ríos, cacique máximo de Galicia y ante cuya influencia dobla el cuello nuestro gran carácter, el apóstol de los trigos castellanos, el autor del presupuesto de la paz, la esperanza financiera de España, el Sr. D. Germán Gamazo*”.³²

La reforma de Gamazo dejó totalmente insatisfechos a los catedráticos de Instituto, que veían cómo ni solucionaba los problemas de la enseñanza ni desvanecía los peligros que se cernían sobre ella.

Después del desastre del 98 se alzaron muchas voces pidiendo la regeneración del país y pronto la enseñanza atrajo el interés de gran parte de la clase política. Dividido el país por el falso concepto económico en clases que producen y clases que consumen, comenzaron los ataques al profesorado oficial por considerarlos parásitos del presupuesto y a la enseñanza por no cumplir con sus fines. Unos pedían la supresión de Universidades por considerar excesivo su número, otros clamaban por que hubiera menos licenciados y doctores y más obreros, y no faltaban los que pretendían convertir los Institutos en Escuelas de Artes y Oficios.

Los catedráticos, sin renunciar a la parte de culpa que pudieran tener, protestaron vivamente contra las críticas tan injustas que se les dirigían, al hacerles en muchos casos los únicos responsables de los males de la enseñanza, pues no se tenían en cuenta los malos hábitos de la clase escolar, que sólo se preocupaba de los estudios en la época de exámenes; la despreocupación total de los padres, que con enviar a sus hijos a los centros docentes consideraban cumplida su misión, y las vergonzosas cantidades que los sucesivos presupuestos venían asignando anualmente a la enseñanza.

El profesorado estará en desacuerdo con la reforma de Gamao por no responder a ninguno de sus fines, ni al de dar una sólida preparación para las carreras universitarias ni al de proporcionar las bases de una cultura general.

Dejando a un lado la cuestión de número y distribución de asignaturas, en la que no había unanimidad, los catedráticos reclamaron insistentemente la reforma de otros aspectos de gran importancia en la enseñanza, como el ingreso en el profesorado, el régimen interno de los Institutos, los libros de texto, los tipos de enseñanza y los exámenes.

Para el ingreso en el profesorado solicitan que sea exclusivamente por oposición, siendo los jueces exclusivamente catedráticos de Instituto elegidos por sorteo y celebrándose las pruebas en los meses de verano para no alterar la marcha normal del curso. Los profesores defienden la existencia de la clase de auxiliares para ayudar a los titulares en su misión docente, sustituirles en caso de enfermedad y ocupar las vacantes no cubiertas, no pudiendo ascender a catedráticos sin someterse a los correspondientes ejercicios de oposición. Respecto a los exámenes, el profesorado se inclinará por suprimir las pruebas de fin de curso y revalorizar los de grado como verdaderos exámenes de conocimiento, comenzando a pedir la supresión de las comisiones examinadoras por la imposibilidad de realizar todos los viajes y el desprestigio que supone. En cuanto al régimen interno, el profesorado oficial se muestra contrario a los internados por considerar que ofrecen el peligro de debilitar los lazos de los alumnos con sus familias; y sobre los puestos directivos de los centros docentes, los profesores son partidarios de restringir la intervención del poder central al mero hecho de confirmar en el cargo a las personas desig-

nadas por el claustro. Incluso algunos claustros, como el de Albacete, defenderán el carácter rotativo de estos puestos, pudiendo el interesado dimitir en caso de no aceptar.³³

Como se puede ver, la preocupación principal del profesorado se centra en dotar a los Institutos de una estabilidad de la que carecían y en acabar con la presión de los políticos en la vida académica.

La reforma de Gamazo ni resolvió los problemas de la segunda enseñanza ni contentó a nadie. El mismo general Polavieja, que se presentaba en esos momentos como una alternativa de gobierno, en su carta-manifiesto de 1 de septiembre, leída diez días después en el Congreso por el Diputado independiente Rafael Gasset, director de *El Imparcial*, reclamaba una reforma profunda de la nación que afectase a todos los organismos públicos y entre ellos, a la enseñanza: *"Hay que elevar la cultura del país convirtiendo la enseñanza de bachilleres y doctores en educación de hombres formados para las luchas de la vida y de ciudadanos útiles para su patria."*

Gamazo, que había sido Ministro de Fomento en 1883 y nuevamente en 1898, dimitió el 22 de octubre de 1898 al rechazar la jefatura de Sagasta, de quien le separaban grandes disidencias. Las notorias diferencias entre Gamazo y el presidente del Consejo de Ministros en materia de gobierno estallaron con motivo del escándalo de los "juegos prohibidos", abandonando Gamazo el Gobierno y fundando su propio grupo político y órgano de expresión, el diario *El Español*, que después de su muerte se adhirió al partido conservador.

Atrás dejó una intensa labor en el Ministerio de Fomento, labor que no tardaría en ser derogada en parte por su sucesor, el marqués de Pidal. A él se debe la creación de la escuela de gimnasia, la reorganización de la segunda enseñanza, de la Facultad de Filosofía y Letras, de las Escuelas Normales y de los planes de estudios de la Facultad de Derecho.

La cartera de Fomento la ocupó interinamente Sagasta desde el 22 de octubre hasta el 10 de febrero de 1899, fecha en que nombró a Romero Girón para este puesto, simultaneándolo con la cartera de Ultramar. Nada más hacerse cargo de este puesto, una Comisión de padres de alumnos, directores y profesores de colegios privados se dirigió a Sagasta para rogarle que derogase el de-

creto de su antecesor. La comisión se quejó de la excesiva cantidad de asignaturas, que encarecía la enseñanza, y acusó a Gamazo de haber llevado a la Gaceta un plan sin haber madurado su estudio y con gran desconocimiento de las condiciones de la enseñanza: "No parece sino que determinado el número de asignaturas que habían de constituir el bachillerato, de cada una de ellas se hizo la correspondiente papeleta y colocadas todas en un bombo, por el orden en que fueron saliendo, se decretó obligatorio su estudio."³⁴ Finalmente pidió que se derogase el plan y se concediesen facilidades de cara al estudio del bachillerato ya que, de seguir vigente el plan de Gamazo, "los alumnos deberán emplear un trabajo superior a sus fuerzas, con lo cual vendrá la anemia del individuo y la muerte de la enseñanza, lo contrario de lo que debe exigirse en los estudios que tratamos, cuyo ideal y objetivo es ampliarlo al mayor número de individuos presentando las mayores facilidades".

3.6. NOTAS

- 1 La Comisión la componían José de Cárdenas, Acisclo Fernández Vallín, Juan Uña, Felipe Sánchez Román, Juan de Dios de la Rada y Delgado, Calleja y San Romá.
- 2 *Diario de Sesiones del Senado*, núm. 17, 3 de diciembre de 1894, pp. 302-302.
- 3 *Diario de Sesiones del Senado*, núm. 17, 3 de diciembre de 1894, p. 304.
- 4 El meeting fue organizado por el director de la Unión Católica, Damián Isern.
- 5 A.C.M.E.C., *Exposición elevada al Congreso de los Diputados el 21 de noviembre de 1894 por los representantes de la Junta presidencial del meeting organizado en Zaragoza el 15 de noviembre*, leg. 6938.
- 6 El dictamen fue aprobado por mayoría ya que los consejeros Calleja y San Romá, en la sesión del 22, formularon un voto particular en contra, por considerar que se debía permitir a los alumnos que hubiesen comenzado sus estudios por el plan de 1880 finalizarlos por el mismo.

- 7 Eduardo Vincenti y Reguera, *Política pedagógica*, Treinta años de vida parlamentaria, Discursos relativos a los presupuestos de la Instrucción pública, mensajes de la Corona, interpelaciones, proposiciones de ley, etc., Madrid, Imp. de M. G. Hernández, 1916, pp. 126-127.
- 8 *El Globo*, Madrid, 8 de junio de 1899.
- 9 *Diario de Sesiones del Senado*, núm. 20, 6 de diciembre de 1894, pp. 362-364.
- 10 *Diario de Sesiones del Senado*, núm. 16, 1 de diciembre de 1894, p. 293.
- 11 A.C.M.E.C., *voto particular* emitido por el consejero Mena y Zorrilla al dictamen elaborado por la sección 5ª del Consejo de Instrucción Pública, sobre la creación de cátedras de religión. 24 de enero de 1894, leg. 6939.
- 12 *Diario de Sesiones del Congreso*, núm. 126, 22 de mayo de 1895, pp. 3845-3849.
- 13 *Ciencias y Letras*, núm. 54, Madrid, 30 de mayo de 1895, pp. 2-3.
- 14 Sirvieron por tanto de base a este decreto el Tit. II de la Ley de 9 de septiembre de 1857, los Decretos Leyes de 9 de octubre de 1866, 25 de octubre de 1868 y 29 de septiembre de 1874, la Ley sobre enseñanza agrícola de 1 de agosto de 1876, la de 9 de marzo de 1883 sobre la enseñanza de gimnástica y las prescripciones de la Ley general de presupuestos de 1895 a 1896.
- 15 Eduardo Vincenti, *op. cit.*, p. 138.
- 16 *Ibidem*, p. 139.
- 17 *Ibidem*, pp. 152-153. "Y ¿cuándo hemos negado nosotros la intervención de la Iglesia? La tiene en la instrucción primaria por medio del párroco... ¿Es que los párrocos no van con bastante frecuencia a la escuela? Pues la causa de eso SS.SS., que tratan con más confianza al clero, deben saberla mejor que yo. ¿Quién niega la intervención de la Iglesia en el Instituto? Precisamente ahora acaba de humillarse el partido conservador, declarando obligatoria la cátedra de religión y moral. Digo humillarse, porque los preladados y hasta el Sumo pontífice entendían que esa cátedra podía establecerse sin el carácter de asitencia obligatoria; si después ha habido otras pretensiones, desde el punto de vista religioso o pedagógico representa, en mi concepto, una humillación, toda vez que la aspiración de la Iglesia

- estaba, como digo, satisfecha con darle un carácter voluntario; y puedo decirlo porque diferentes prelados me lo han manifestado a mí mismo."
- 18 *El Siglo Futuro*, Madrid, 15 de julio de 1895.
 - 19 *Estadística del personal y vicisitudes de las Cortes y de los Ministerios de España*, Madrid, t. III, 1880 y 1907, p. 536.
 - 20 Melchor Fernández Almagro, *Historia política de la España contemporánea*, 1897-1902; t. III, Madrid, Alianza, p. 108.
 - 21 *Diario de Sesiones del Congreso*, núm. 30, 27 de mayo, pp. 863-869, y núm. 31, 28 de mayo de 1898, pp. 891-893.
 - 22 *Diario de Sesiones del Congreso*, núm. 33, 31 de mayo de 1898, pp. 985-993.
 - 23 *Colección legislativa de España*, volumen 2º de 1898, p. 244.
 - 24 *Ibidem*, pp. 252-253.
 - 25 *El Heraldo de Madrid*, 5 de mayo de 1899.
 - 26 *El Correo Español*, Madrid, 19 de septiembre de 1898.
 - 27 Amos Salvador, *Apuntes sobre instrucción pública*, Madrid, 1901, pp. 95-96.
 - 28 *El Imparcial*, Madrid, 10 y 15 de septiembre de 1898.
 - 29 *El Liberal*, Madrid, 16 de septiembre de 1898; también el del 30 del mismo mes.
 - 30 *El País*, Madrid, 16 de septiembre de 1898.
 - 31 *El Siglo Futuro*, Madrid, 15 de septiembre de 1898.
 - 32 *El Nacional*, Madrid, 14 de septiembre de 1898.
 - 33 *Reformas en la segunda enseñanza. Proyecto discutido y aprobado por el claustro de catedráticos del Instituto de Albacete*, Albacete, 1898, pp. 25-26.
 - 34 A.C.M.E.C., la comisión de padres de familia pide reformas en el bachillerato; *exposición* dirigida al Ministro de Fomento con fecha de 31 de octubre de 1898, leg. 6939.

4.1. LUIS PIDAL Y LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA

El 4 de marzo de 1899 se consumó el cambio de gobierno con el abandono del poder de los liberales y la ascensión del *partido conservador de la mano de Francisco Silvela*. El nuevo gabinete, presidido por Silvela, que también ocupó la cartera de Estado, estaba compuesto por Camilo Polavieja y del Castillo, José Gómez Imaz, Eduardo Dato e Iradier, Luis Pidal y Mon y Raimundo Fernández Villaverde¹, encargados respectivamente de los Ministerios de Guerra, Marina, Gobernación, Fomento y Hacienda.

Tanto este Gobierno como los siguientes, tuvieron que hacer frente a los gravísimos problemas nacionales que afectaban a sectores muy distintos como el económico, las relaciones con la Iglesia, las propias divisiones internas de los partidos políticos, el regionalismo, la pérdida de las últimas colonias, etc.

El desastre del 98 dio lugar a una literatura fuertemente crítica. La Generación del 98 y los regeneracionismos crearon una literatura dedicada al problema del desastre y los males de la nación. Sin embargo, mientras los hombres de la Generación del 98 pretenden ocupar un lugar específico como generación hasta cierto punto coherente, los regeneracionistas no constituyen una generación propiamente dicha; mientras que aquéllos se vuelcan en su trabajo, entendido como un medio para la salvación de una España decadente, éstos se afanan directamente en encontrar los remedios para los problemas nacionales². Así, la diferencia entre unos y otros radica en que los regeneracionistas buscaron soluciones y los integrantes de la Generación del 98 las aceptaron.

Junto a Joaquín Costa, uno de los regeneracionistas más representativos fue Ricardo Macías Picavea, catedrático del Instituto de Valladolid, que publicó en 1899 "El problema nacional", uno de los libros más importantes dentro de este género. En esta obra,

Macías Picavea dedicó un capítulo a la educación, y para corroborar las afirmaciones realizadas sobre el lamentable estado de la educación en España, el autor recurrió a la información estadística.³

Primera enseñanza

– Número de escuelas públicas y privadas	30.000
– Habitantes por escuela	560
– Número de escuelas públicas	24.000
– Gastos del Estado, Municipio y provincias en la escuelas públicas, en pesetas	27.000.000
– Gastos por habitantes, en pesetas	1,50
– Asistencia total de alumnos	1.300.000
– Analfabetos, en ^o / _o	68

Segunda enseñanza

– Número de Institutos	60
– Número de colegios privados	300
– Número de alumnos de Instituto	35.000
– Gastos de mantenimiento de los Institutos, en pesetas	2.500.000
– Coste total de las matrículas abonadas por los alumnos	1.500.000
– Gastos de las Diputaciones en segunda ense- ñanza	1.000.000
– Gastos del Estado	0

Picavea realiza unos juicios durísimos sobre la situación de la cultura y la enseñanza en España. Respecto a la enseñanza secundaria expone: *‘Nuestros Institutos son cualquier cosa menos centros de educación y de enseñanza. La mayor parte tienen por casa viejos edificios provistos de cuatro salas, tal cual pasillo o galería o algún mediano corral abierto, o no, a la calle.’* Sobre los medios pedagógicos para desempeñar la labor docente, la opinión es similar a la anterior: *‘En cuanto a bibliotecas..., no se hable; de medios, instrumentos y recursos para practicar, excursiones y visitas..., tampoco se hable; de gimnasios, campos de juego, salones o galerías de descanso..., se hable menos. O de otro modo, la*

acción educativa se halla reducida a cero en la segunda enseñanza."⁴ La crítica no excluyó a los profesores: "Los hombres de vocación escasean más cada día y crece el número de los que toman profesión en son de industria, tajada del presupuesto y arte de vivir." Sobre los padres de familia, observa: "Piden, en fin, que no les vayan a ellos con monsergas de ciencias, labores hondas, experimentos, libros de consulta, ejercicios, instrumentos y otras zarandajas, requisitorias y sabiondeces, sino que les pongan en la mano cuanto antes el cien veces consabido y realudido título, pasaporte de abogados, de farmacéuticos, tras el cual amaga el aldabonazo del cáique correspondiente para entrar en saco en cualquier presupuesto municipal, provincial o general." Los alumnos y los libros de texto no quedaban mejor librados. Por último, los exámenes no le merecían mejor juicio: "Consagración y conocimiento de toda esta sucia borra son nuestros exámenes de pruebas de curso: cruz, sin sacrificio ni grandeza, de nuestra educación nacional... La enseñanza educadora corrompida en una superficial y artificiosa preparación para el examen, tras el cual sólo queda el fuego fatuo de aquel momento, y luego, la perpetua oscuridad de la ignorancia."

Como todos los regeneracionistas, Picavea propuso unas posibles soluciones para reformar la enseñanza. Respecto al grado medio, siguiendo el ejemplo de Alemania y otras naciones, propuso dividir los centros docentes en dos clases: Institutos y Colegios. En los Institutos se impartiría una enseñanza preferentemente clásica, con predominio del latín y el griego, y en los Colegios, la enseñanza elemental y experimental.

El número de centros dependería de los recursos, pero en cualquier caso debería haber siempre más Colegios que Institutos y ambos deberían reunir una serie de requisitos en cuanto a jardines y locales necesarios para la función docente y la educación. El método de enseñanza sería gradual, cíclico y progresivo; las clases, bisemanales, y la enseñanza se basaría en la actividad personal del alumno, siendo eminentemente práctica y procurando eliminar los libros de texto.

Picavea proponía que empezase el 15 de octubre y la enseñanza durase de ocho de la mañana a ocho de la tarde. El tiempo se dividiría entre clases con los catedráticos, repasos con los auxi-

liares, estudios vigilados, lecturas voluntarias en la biblioteca, juegos y recreos, clases de música y dibujo, excursiones, etc.

Los exámenes de fin de curso serían suprimidos, manteniéndose las pruebas a lo largo del curso como las únicas verdaderamente importantes. Por último, defendía el sistema de becas para los alumnos brillantes sin recursos económicos.⁵

El proyecto de reforma de Picavea incluía unas reformas generales que afectaban al profesorado, resaltando la necesidad de que los claustros tuvieran la suficiente autonomía para elaborar los reglamentos internos y sobre todo, para nombrar los cargos directivos, aspiración constantemente manifestada por el profesorado de los Institutos para evitar que la vida interna de los centros docentes se viese afectada por los caprichos de la política.

No fue Picavea el único regeneracionista que se preocupó por el sector educativo. Tras la pérdida de las colonias, se incrementó notablemente el interés por la educación, por considerarse que era el atraso en este campo una de las causas que explicaba la derrota frente a Estados Unidos, al igual que años antes los franceses justificaran su derrota militar frente a Prusia por la superioridad cultural y técnica de la sociedad alemana. En consecuencia, es raro encontrar algún político que no sugiriese alguna reforma en esta materia. Manuel Polo y Peyrolon, Ricardo Becerro de Bengoa, etc. se interesaron por los aspectos educativos y pedagógicos; Santiago Alba, por el problema presupuestario: *"El 1.5 % del total del Estado consagra éste en España a la pública instrucción, mientras Francia dedica el 6.5, Italia el 2.5, y hasta Portugal el 2.25. No hablemos de Inglaterra, donde el espíritu anglosajón y la riqueza del país -por el mismo espíritu creada- permiten dedicar a la enseñanza el 8.5 % del presupuesto total."*⁶ La lista de políticos que se sintieron atraídos por la educación es extensísima y los Diarios de Sesiones del Congreso y del Senado recogen multitud de discursos que tienen en común la denuncia del estado en que se encontraba la enseñanza en España. En esta labor de denuncia y mejoramiento de la enseñanza se destacó Eduardo Vincenti, político que centró su carrera política en la defensa de la educación en todos sus grados y especialmente, en la mejora del magisterio.

Vincenti juzgó el descalabro colonial como la consecuencia lógica del bajo nivel de magistrados, funcionarios, prelados, industriales, banqueros, artistas, etc. Todos -decía- están a la altura

de pigmeos, comparándolos con otras naciones. Para él la regeneración debía partir, en primer lugar, de la modestia y en segundo lugar, de la reforma de la enseñanza pública y privada, teórica y práctica, facultativa y profesional. Y para conseguir estos fines proponía, con un carácter general: 1°) Censurar y castigar con penas ejemplares a los embaucadores que enseñan puras leyendas en aras de un mal entendido patriotismo y que en último término habrían contribuido a crear la falsa imagen de gran nación, imagen que cayó pulverizada de forma violenta y traumática con el desastre del 98. 2°) Variar el sistema educativo y suprimir los exámenes y libros de texto: *"Hay que estudiar para saber y no para sacar el titulillo; suprimanse esos dos aspectos y los estudiantes llegarán a saber materias y no libros, asignaturas y no textos."*⁷ Vincenti era partidario de facilitar, como fuera, la profesión, oficio o carrera mediante una enseñanza primaria y una secundaria sólidas y enciclopédicas. Para lo primero, sugiere suprimir los exámenes de fin de curso, dejando los de grado en cada orden y sección, y para lo segundo, se inclina por completar los cuadros de estudios tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria. 3°) Pagar buenos salarios y puntualmente. 4°) Formar un cuerpo de inspectores para la primera enseñanza. *"No como el que hizo Gamazo, que para visitar cientos de escuelas, se nombraba ¡jun inspector!"* Y hacer lo mismo en la segunda enseñanza. 5°) Reformar no sólo los Institutos, sino también las Escuelas de Artes y Oficios, las Escuelas Industriales y las de Comercio, *"cuya vida ahora más pujante, se debe a que buscan, tras el título de perito o profesor mercantil, no un mostrador, sino un destino en el Cuerpo de Contabilidad"*. 6°) *"Acabar con la empleomanía, que produce la miseria vergonzante, y con las profesiones burguesas que son excesivas en la sociedad española."*⁸ Para evitar tanto pobre de levita, Vincenti propuso rebajar la categoría de muchas carreras, convirtiendo la mayor parte de los ingenieros en ayudantes, los auxiliares en sobrestantes, éstos en capataces y los capataces en obreros.

En resumen, la generación intelectual, en su opinión, dependía de: 1°) La abolición de las falsas leyendas que trataban de exaltar la vanidad del pueblo español, insinuando que España era la nación más favorecida del mundo por su suelo, su cielo, el valor de sus hijos, la hermosura de sus mujeres, etc. Vincenti se quejaba

amargamente de que este tipo de cosas se enseñasen todavía desde las escuelas primarias hasta en las Universidades. 2º) Mejorar los planes de estudios. 3º) Orientar de forma seria y competente las vocaciones de la juventud. 4º) Potenciar el conjunto de libertades sociales, *“elevando a los de abajo y haciendo descender a las superabundantes profesiones burguesas y aristocráticas”*.

Como ya hemos dicho, tras la pérdida de las colonias el estado de abatimiento y desolación era total. Pronto comenzaron a buscarse las posibles soluciones para regenerar la nación y superar el estado de postración en que se hallaba sumido el país. ¿Cuáles eran las ideas de Luis Pidal sobre estos aspectos? Pidal, al igual que los regeneracionistas, consideraba que no se podría producir una regeneración sin una reforma moral, pero a diferencia de muchos de ellos, pensaba que esta reforma debía fundamentarse en la religión. Para él, la regeneración tenía que ser, sobre todo, moral, ya que *“no con leyes, reglamentos o leyes de enseñanza”* se podía transformar la nación y la regeneración moral estaba íntimamente vinculada a unas fuertes creencias religiosas, porque *“precisamente el sentimiento religioso, si no el único, por lo menos es el principal elemento que hace grandes a los pueblos; porque precisamente en este sentimiento, después de nuestras desdichas, es donde podremos encontrar el fundamento de nuestra regeneración.”*⁹

Para Pidal la verdadera causa de la pérdida de los territorios de ultramar y de las desgracias de España radicaba en la lucha mantenida a lo largo de todo el siglo XIX entre los que defendían la religión unida a un estado político imposible de sostener y los que creían que la libertad consistía en perseguir la religión y los conventos. En su opinión, los escoramientos hacia la ultraderecha y las revoluciones violentas habían debilitado la nación, sumiéndola en el estado de abatimiento en que se encontraba. De ahí que una regeneración moral cimentada en sólidos principios religiosos fuese la única forma de superar esta situación de agotamiento y desánimo. Consecuentemente, desde el punto de vista político, se habían propuesto superar los viejos dogmatismos que amparándose en la religión, habían terminado por dañarla: *“La mitad de mi vida la he gastado en polémicas tristes y estériles con los que exageran la verdad religiosa, con los que querían poner en el catolicismo escoria y hacerle instrumento de sus pasiones e intereses políticos.”*¹⁰ No obstante y aun aceptando la Constitución de 1876, Pidal siguió

siendo partidario de una sociedad conservadora en la que el número no igualase todo y en la que los padres de familia, las agrupaciones, etc. tuviesen el derecho a contar con más de un voto a la hora de emitir el sufragio. Igualmente, era contrario a una amplia libertad de reunión y de asociación, y por supuesto de imprenta, a las que hacía responsable de muchos de los abusos y atropellos cometidos en España.

Pidal basa el funcionamiento del sistema político en la "acción de las fuerzas sociales", siendo éstas las encargadas de regenerar el país y no el Gobierno, que ni puede ni debe hacerlo todo. Y en cuanto a la instrucción pública, considera que dentro de las fuerzas sociales, son las de carácter religioso las que tienen que contribuir a la regeneración de la nación, siendo absolutamente necesario que la enseñanza, independientemente de por quién sea impartida, respete los principios del catolicismo. Por otra parte, si bien es partidario de restringir muchas de las libertades, considera totalmente imprescindible implantar una amplísima libertad de enseñanza. De acuerdo con el pensamiento de Renan, considera esta libertad una necesidad imperiosa porque, en primer lugar, corresponde a los padres elegir la enseñanza que quieren dar a sus hijos; en segundo lugar, está el derecho de la Iglesia a la educación, puesto que para eso fue instituida; y en tercer lugar, quedaría el derecho del Estado, "no tan evidente, pero imprescindible", para que no se produjese una mayor decadencia intelectual.

En opinión de Pidal, la concesión de una amplia libertad permitiría desarrollarse libremente a las órdenes religiosas, que tienen una misión de cara a conseguir la regeneración del país, y no supondría ninguna merma para la enseñanza oficial, mientras ésta inspirase confianza a los padres de familia y respondiese a principios religiosos, no haciendo los profesores de la libertad de cátedra una patente de corso para explicar teorías contrarias a los dogmas de la Iglesia.

Este será el punto de mayor fricción durante el periodo de la Restauración. Mientras el partido liberal tiende a robustecer la enseñanza pública, reglamentar e inspeccionar la enseñanza privada y respetar las creencias religiosas de cada ciudadano, el partido conservador favorecerá el desarrollo de la enseñanza privada, y fundamentalmente la perteneciente a las órdenes religiosas, y tratará de que la religión católica sea una asignatura obligatoria.

4.2. GESTACION DEL NUEVO PLAN DE ENSEÑANZA MEDIA

Poco tiempo después de su nombramiento como Ministro de Fomento, comenzaron los rumores acerca de la labor que Pidal pensaba desarrollar en el campo de la Instrucción pública. Mientras unos aseguraban que la labor ministerial se contraería a extremos puramente administrativos, otros temían que se propusiese cambiar en *"sentido clerical el régimen universitario para hacer honor a sus creencias ultramontanas, que no han de desfilar por el poder sin dejar alguna huella funesta e indeleble en nuestra legislación."*¹¹ Sin embargo, las reformas que proyectaba el Ministro no se dirigían hacia el terreno universitario, sino a la enseñanza media, y el 26 de mayo de 1899, dos meses y medio después de su nombramiento, sometió a la firma de la Reina un Real Decreto de reorganización de los estudios de segunda enseñanza, que se publicó en la Gaceta con fecha de 30 de mayo.

La publicación del decreto fue seguida de una fuerte polémica que en parte se vio favorecida por la división interna del partido conservador, que, como es lógico, se reflejaba en la constitución del Gobierno. Duran y Bas representaba el regionalismo catalán; Polavieja, próximo a Duran y Bas, los problemas militares; Pidal, el conservadurismo radical de la antigua Unión Católica y Silvela, Villaverde y Dato, a los sectores moderados del partido.¹²

A finales de abril de 1899, Pidal manifestó a Antonio María Fabié, presidente del Consejo de Instrucción Pública, sus deseos de reformar la segunda enseñanza. En esta conversación se discutió la legalidad de dichas reformas, manifestando Fabié sus dudas, pues la reforma anterior de Gamazo obedecía a una autorización concedida por las Cortes. Comprendiendo el presidente del C.I.P. la determinación del Ministro de llevar a cabo la reforma y que ésta tendría un carácter ultraconservador, y sospechando que iba a provocar una fuerte crítica al Gobierno y al partido en que militaba, adoptó una postura pasiva.¹³

Fabié, hombre de larga trayectoria política, había sido Diputado en la legislatura de 1876, con Cánovas como presidente del Consejo de Ministros. Posteriormente, sería Ministro de Ultramar en 1890, presidente del Consejo de Estado y Senador. En

1899, Pidal le designó presidente del Consejo de Instrucción Pública, confiando en su clara significación conservadora. Sin embargo y aun militando en el mismo partido, no pensaban de igual forma ambos políticos; de ahí que con motivo de las reformas de segunda enseñanza surgiese un durísimo enfrentamiento que aprovechó el partido liberal para convertir el Decreto de 26 de mayo en una cuestión política.

Pidal, tomando como ejemplo las reformas de Gamazo, no creyó conveniente en un principio reunir el Consejo, ya que el Pleno del C.I.P. se había pronunciado sobre este particular en 1894, con motivo del proyecto de Moret y la reforma de Groizard. Sin embargo, las circunstancias eran distintas, y como se proponía derogar un decreto que respondía a una autorización legislativa, lo prudente hubiera sido discutir la reforma ante el Pleno del Consejo de Instrucción Pública y llevar el proyecto luego a las Cortes. El propio Ministro, dudando de la legalidad, decidió convocar al Consejo, pero en lugar de citar al Pleno se inclinó por congregarse a la sección segunda de este organismo. La ley establecía que de los 18 miembros que la componían, debían asistir siete para que tuviera validez, y como en Madrid residían ocho miembros, se citó a éstos por estar los demás de vacaciones, dado que ya se había iniciado el verano.

El llamamiento partió del propio Ministro y la reunión se efectuó en su propio despacho. Asistieron los consejeros Becerro de Bengoa, Calvo, Viscasillas, Valledor, Vincenti y Fabié en torno a la mesa de su despacho. En la reunión, Pidal les declaró que entendía lícito prescindir del Pleno por haber sido oído ya en materia de segunda enseñanza. En total se celebraron dos sesiones con el Ministro. En la primera, el Director de Instrucción Pública -Hinojosa- leyó *"a toda velocidad"* el decreto porque, como decía el Ministro, *"era preciso discutirlo en el acto, pues urgía llevarlo en cuarenta y ocho horas a la Gaceta"*.¹⁴ La reunión la describe uno de los consejeros -Eduardo Vincenti- como algo insólito: *"Los consejeros enmudecieron; nadie osaba entrar en un debate por sorpresa. El que suscribe (Vincenti) usó la palabra para declarar que se limitaba a protestar del sentido general del proyecto, reservándose hacerlo más adelante en las Cortes."*¹⁵ Vincenti no fue el único en disentir; también lo hicieron los con-

sejeros Viscasillas, Calvo y Becerro, pidiendo Valledor un plazo de cuarenta y ocho horas para examinar el proyecto.

Dos días después se celebró la segunda sesión y de nuevo todos los consejeros volvieron a realizar una serie de observaciones, menos Antonio Fabié, quien declaró que consignaría por escrito su opinión en contra de la reforma. El presidente del C.I.P., cumpliendo con su compromiso, le envió a Pidal una carta con fecha de 8 de mayo.¹⁶ En la carta, Fabié manifestaba estar de acuerdo con la implantación del método progresivo y el desarrollo de los estudios clásicos, pero a la vez le expresaba su preocupación por el creciente malestar que se reflejaba en la prensa ante el conocimiento de que el Ministro había mantenido una reunión con los miembros de la sección segunda del Consejo y proyectaba una nueva reforma de la enseñanza. Fabié se mostró en desacuerdo con el plan, pues siempre había defendido que en España, dado su atraso, debía darse prioridad a los estudios científicos sobre los literarios en el bachillerato, equiparando los Institutos a las escuelas reales de Alemania, donde predominaban las asignaturas de ciencias. Asimismo le indicó que abrigaba fuertes dudas acerca de la legalidad de una nueva reforma después de haber hecho uso Gamazo de la autorización que para este fin le dieron al Gobierno las Cortes. Por último, el proyecto establecía la supresión de los exámenes llamados de prueba de curso para la enseñanza privada. Esta medida fue criticada enérgicamente por el presidente del Consejo de Instrucción, pues iba a suscitar la más viva oposición del profesorado oficial y del partido liberal, ya que una medida de esa naturaleza sólo favorecía a la enseñanza privada y especialmente "*a la que desarrollan las corporaciones*".

En efecto, mantener en la enseñanza oficial los exámenes anuales y suprimirlos en la enseñanza privada significaba dar un golpe mortal a la primera, ya que todos los padres que contaran con los recursos económicos suficientes prescindirían directamente de los Institutos con la esperanza de conseguir, sin correr el peligro de los exámenes anuales, el título de bachiller que le abría al niño las puertas de las Facultades y sobre todo, de los empleos en la Administración Pública. Observación que pesó en el ánimo del Ministro, pues en el decreto aprobado se mantuvieron los exámenes anuales por asignaturas para los alumnos de los colegios privados.

A esta carta, fechada el 8 de mayo, hay que añadir otra que le envió dos días después y que incluía una carta de Villar, catedrático de la Universidad de Sevilla. En esta misiva recogía los temores de los catedráticos de esta Universidad ante los rumores que circulaban sobre las reformas que pretendía implantar el Ministro.

Fabié, llevado de un excesivo celo y dudando que sus palabras hicieran desistir a Pidal de su intención de reformar la segunda enseñanza, envió paralelamente otra carta, que contenía una copia de la fechada el 8 de mayo, a Silvela con la esperanza de que éste le obligara a desistir de un acto que *"no podía menos de ser funestísimo para el Gobierno, para el partido conservador, para el Trono y para la dinastía que lo ocupa"*.¹⁷ E incluso fue a ver al Presidente del Gobierno con la intención de conseguir un aplazamiento de dos o tres días hasta que las Cortes se abrieran y se presentasen allí las bases de ese decreto.¹⁸

Como consecuencia de estos hechos, Silvela mantuvo una conversación con Pidal sobre el decreto y éste finalmente fue sometido a la firma de la Reina María Cristina, si bien bastante mutilado en algunos de sus artículos.

4.3. EL PLAN DE ESTUDIOS DE 26 DE MAYO DE 1899

Siguiendo con la tradición, el Ministro expuso en el preámbulo del decreto los motivos que le habían llevado a efectuar dichas reformas.

Cuando él llegó al Ministerio, tenía dos opciones: una, desarrollar y aplicar las disposiciones del plan anterior y otra, derogarlo. Pidal se fue a inclinar por lo segundo, porque *"llevaba sólo un año en vigor"* y porque no se habían publicado todas las disposiciones complementarias para su ejecución.

El nuevo plan pretendía llevar a la Gaceta las reformas que *"la generalidad de las personas competentes en la enseñanza consultadas consideran necesarias y urgentes"*¹⁹ y que el profesorado oficial venía reclamando, en opinión del Ministro. En este aspecto, Pidal exageró bastante, ya que no fueron muchas las personas consultadas que intervinieron en la elaboración del nuevo plan de estudios. Realmente, el plan fue elaborado prácti-

camente en su totalidad por Eduardo Saavedra²⁰, como se pudo comprobar más tarde en los debates del Senado.

El plan de enseñanza no pretendía resolver los problemas más importantes de la reorganización de la enseñanza ni desarrollar los principios que establecía la Constitución de 1876. Ambas cosas, y especialmente el problema de la libertad de enseñanza, formaban parte de futuros decretos que Pidal pensaba aprobar próximamente con la esperanza de verlos convertidos prontamente en leyes. En consecuencia, el plan sólo pretendía reorganizar la distribución de las asignaturas y someter a un nuevo ordenamiento jurídico la espinosa cuestión de los libros de texto.

El decreto modificaba el cuadro de las asignaturas, disminuyendo su número a cambio de ampliar los cursos de las materias subsistentes.

Los conocimientos de Geometría y Dibujo, Geografía e Historia, Física e Historia Natural, Agricultura, Industria y Comercio quedaban eliminados de los ejercicios de ingreso al bachillerato. A los futuros aspirantes al bachillerato sólo se les exigía a partir de entonces²¹ tener cumplidos diez años y unos ligeros conocimientos: saber leer y escribir, algo de gramática, las cuatro reglas, un poco de Historia sagrada y el catecismo (art. 1°).

En estos momentos la enseñanza primaria estaba dividida en dos grados. Los primeros conocimientos se impartían en las escuelas elementales y los conocimientos ahora suprimidos, se impartían en las escuelas superiores de niños. El número de escuelas superiores era bastante reducido, lo que dificultaba el riguroso cumplimiento de la ley, de cara al ingreso en el bachillerato. Esta complicación se salvaba permitiendo que los maestros de escuelas elementales impartiesen la enseñanza de las escuelas superiores a pesar de que era ilegal, pues se requerían titulaciones distintas. Precisamente amparándose en esta circunstancia y en que, a su juicio, eran excesivas las materias exigidas a los niños para el ingreso en el bachillerato, Pidal reducirá al mínimo posible los conocimientos requeridos.

Igualmente, las asignaturas que componen el plan de estudios son considerablemente reducidas. Del plan desaparecen los estudios de Derecho usual, Economía política y Contabilidad por considerarlos poco adecuados para este grado de la enseñanza. Otras asignaturas, como Fisiología e Higiene, Teoría e Historia del

Arte, Técnica industrial y agrícola, se refundían en otras. Por el contrario, las materias de Matemáticas, Geografía e Historia y Latín se convertirían en el eje del nuevo Bachillerato. La distribución de las asignaturas y el número de clases semanales quedaron configurados de la siguiente forma:

ASIGNATURAS	CLASES SEMANALES							TOTAL
	CURSO							
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	
Matemáticas	4	3	3	3	3	3		19
Latín y Castellano	6	6	5	4	4	5		30
Francés		2	2	2	2	2		10
Geografía e Historia	2	2	2	2	2	2	1	13
Filosofía						4	5	9
Religión	2	2	2	2				8
Ciencias Físicas				2	2		5	9
Ciencias Naturales			2	2	2		3	9
TOTALES	14	15	16	17	15	16	14	

Con esta distribución, el Ministro pretendía darle un carácter clasicista a la segunda enseñanza, haciéndola girar en torno a la asignatura de Latín y Castellano, si bien marginaba por completo el Griego. A la vez pretendió implantar el método progresivo, lo que no era una novedad, ya que el mismo método había sido establecido en el plan de Alejandro Groizard, tan criticado por el propio Pidal y Alberto Bosch en el Senado. Además, todas las asignaturas que figuraban en el cuadro anterior se establecieron con carácter obligatorio, excepto el dibujo y la gimnasia (art. 4). La redacción de este artículo planteó una fuerte polémica, pues tal y como estaba elaborado, establecía indirectamente la obligatoriedad de la asignatura de religión.

Por otra parte y ya que no pudo suprimir en un primer término los exámenes anuales por asignaturas para los alumnos de

los colegios privados en los Institutos, no por eso cejó Pidal en su empeño de apoyar a la enseñanza privada de forma indirecta. En efecto, junto a estos exámenes anuales los Institutos ejercían su segundo control sobre los colegios privados a través de los exámenes de ingreso en la segunda enseñanza y en las Universidades. Precisamente serán estos otros exámenes el blanco del Decreto de Pidal. Los de ingreso en los Institutos serán completamente desnaturalizados, al reducirse a un sencillo control sobre lectura y ortografía, y los segundos sencillamente serán suprimidos.²²

Independientemente de la distribución y el número de materias, lo más importante del decreto son los artículos 12 y 13. En estos artículos el Ministro se ocupa de los programas y libros de texto, estipulando la creación de una Junta superior consultiva, compuesta por cuatro miembros (si bien luego se amplió a cinco), de reconocida competencia en el campo de las ciencias y las letras. La Junta sería la encargada de redactar los programas y determinar las condiciones que deberían cumplir los libros de texto, proponiendo los más adecuados para la enseñanza.

La creación de esta Junta fue una de las medidas más criticadas por su posible ilegalidad al usurpar funciones al Consejo de Instrucción Pública. Esta decisión hizo exclamar a Vincenti: *"No diremos que el Consejo, tal y como está organizado, merezca el dictado de Areópago de eminencias, pero tampoco merece muestra de tal desprecio. En el actual Consejo hay elementos para formar una sección de ilustradas, serias y activas personalidades... Pero el Sr. Pidal juzga a los consejeros por lo que él hacía cuando lo era. Dormir. Y sólo se despertaba cuando había algún expediente de carácter personal que le interesaba. Al ser nombrado Ministro de Fomento, reorganizó la comisión permanente, dando entrada a personas muy ilustres, pero que por sus achaques o altura política no concurren a las sesiones. ¿Por qué? Bien claro está: al observar que el Consejo iba a ocuparse de los concursos de las Normales..."*²³

La creación de esta junta, aunque constituida por personas ajenas a la enseñanza y de reconocido prestigio, como eran Juan Valera, Marcelino Menéndez Pelayo, Eduardo Saavedra y José Echegaray, más Eduardo Josué como colaborador informal, provocó un profundo malestar entre los sectores implicados en la enseñanza por prescindirse de ellos de forma tan radical. En efecto,

esta decisión era una novedad, ya que hasta entonces todos los ministros se habían inclinado por la idea de abrir un concurso cada 3 ó 5 años y de que los catedráticos presentaran sus programas y libros de texto, siendo las Reales Academias o el Consejo de Instrucción Pública los encargados de designar los que eran aptos para la enseñanza.

Este malestar pronto se materializó en hechos concretos y el Ministro fue acusado de ser un *"hombre de los tiempos medios"*, de *"adversario de la ciencia"*, de *"sectario"*, de mantener una actitud *"inquisitorial"*, de *"no respetar las leyes"*, de *"representar a la escuela clerical"*, de *"obscurantista"*, etc. y su reforma, de *"reaccionaria"*, *"retrograda"*, *"escolástica"*, etc. El propio Silvela se vio salpicado y ante las acusaciones de escorar su política hacia posturas ultraconservadoras, intervino en el debate del mensaje de la Corona defendiendo el carácter clasicista del plan de estudios, llamando delicadamente la atención a Fabié, protestando contra la politización de la reforma y reclamando mayor atención a otros asuntos que él consideraba de mayor interés.²⁴

4.4. REACCIONES ANTE EL PLAN DE PIDAL: DEBATES EN EL SENADO

Nada más tener conocimiento de su publicación en la Gaceta, Antonio María Fabié anunció verbalmente a Silvela su intención de dimitir y poco después, le envió una carta expresándole sus temores acerca de los daños que el decreto podía provocar al partido conservador.

En esta misiva, Fabié, recordando la historia reciente, consideraba que la revolución liberal de 1854 había sido el resultado de las reformas reaccionarias de 1852 y 1853, y entre ellas, las que afectaban a la instrucción pública; reformas que fueron realizadas por el Ministerio de Gracia y Justicia, organismo del que pasaron a depender los asuntos de educación, como si éstos fueran más eclesiásticos que civiles. En el mismo sentido, recordó que las tendencias antiliberales reflejadas en la reforma de la instrucción pública que intentó Severo Catalina, último Ministro de Fomento de Isabel II, provocaron la revolución de 1868. Además, Fabié estimó que la Monarquía tenía como principal base la defensa de

los principios liberales y consecuentemente, era un grave error político pretender encaminar al Gobierno hacia unas posiciones ultraconservadoras para, teóricamente, debilitar a la derecha radical restándole argumentos. En otra carta de dimisión, dirigida a la Reina y de la que envió una copia a Silvela, el expresidente del Consejo de Instrucción Pública justificó su decisión basándose en tres hechos: 1º) Aquí, se vuelve extremadamente meticuloso en cuanto al funcionamiento de los cuerpos consultivos del Estado. Lo correcto era enviar a la secretaría del Consejo el documento sobre el que se pedía un informe, que se reuniera a continuación la sección correspondiente, lo discutiera y votase, emitiendo luego un dictamen y uno o varios votos particulares si había divergencias. Pero desde el momento en que esto no ocurrió, el preámbulo del decreto no reflejaba lo sucedido. Fabié declaraba: *“En efecto, si por oír se entiende asistir a una conversación entre dos o tres personas, que como pudieran tener otra condición tenían la de consejeros de Instrucción Pública, a alguno de éstos desde luego se oyó; pero yo me pregunto: ¿se ha oído jamás, Sres. Senadores, se ha oído nunca en esta forma a ningún cuerpo consultivo?”*²⁵ 2º) El marqués de Pidal había creado, por el artículo 12 del R.D. de 26 de mayo, una Junta Superior Consultiva para el examen de programas y libros de texto. La fundación de esta Junta, en su opinión, vulneraba el párrafo tercero del artículo 5º de la Ley de 20 de julio de 1892 y el título III del Decreto de Gamazo de 13 de septiembre de 1898, que confirmaba y desarrollaba estas facultades del Consejo. 3º) La reforma de Gamazo, de 13 de septiembre de 1898, había sido realizada en virtud de una autorización legislativa y por tanto, teniendo un carácter legislativo, no podía ser modificada por una resolución del poder ejecutivo.

¿Por qué se opuso Fabié tan vehementemente al decreto? ¿Por qué un político tan experimentado como él publicó estas cartas dirigidas a Pidal, Silvela y la Reina? ¿Qué pretendía dando a la luz pública estos documentos? El decreto fácilmente podía ser puesto en tela de juicio y acusado de inconstitucionalidad, como así ocurrió, pero lo que más preocupaba a Fabié, con ser esto grave, no era eso. Fabié, al igual que otros conservadores moderados, estaba en desacuerdo con la presencia en el Gobierno de personajes significados de la reacción, como era Pidal, o de los que defendían

posiciones regionalistas, como Durán y Bas. Fabié expresaba: *"No puedo menos de considerar con profundo temor todo lo que se intente desde las esferas del poder, ya para entrar por el camino de la reacción en asunto tan transcendental como es la enseñanza pública, ya para resucitar los antiguos fueros de algunas provincias, porque esto, en lugar de quitárselas, da armas a los enemigos de la dinastía, que fueron siempre vencidos en las luchas pacíficas de la política y en los campos de batalla al grito de ¡Viva la libertad! y los monarcas que la representaban, Isabel II y Alfonso XII."*²⁶

Así, la oposición de Fabié es exclusivamente política y lo que trata de impedir a toda costa es un corrimiento del partido conservador hacia posiciones reaccionarias. Primero intentó que Silvela, otro moderado, frenase a Pidal, y lo consiguió en parte, pues el decreto fue limado en sus aspectos más conflictivos; y posteriormente, al ver que este decreto no era más que el primero de una serie, dimitió ruidosamente dando a la luz pública las cartas que había escrito al Ministro y a Silvela, provocando un conflicto con el que esperaba impedir el triunfo de los sectores radicales del partido conservador al reagruparse de nuevo los grupos moderados.

La promulgación del decreto fue aprovechada por los representantes parlamentarios del partido liberal para atacar al Gobierno de Silvela. Tres días después de aprobarse, se abrieron las Cortes y con motivo del debate sobre el discurso de la Corona, se inició una gran polémica. Bernabé Dávila y Amalio Jimeno acusaron al Ministro de Fomento de vulnerar los artículos 11 y 12 de la Constitución y al Gobierno de haber perdido su carácter liberal-conservador en beneficio de una coalición ultraconservadora, pidiendo al presidente del Consejo de Ministros que restableciese el equilibrio destituyendo del gabinete a los elementos ultramontanos.

Las discusiones fueron especialmente violentas al mediar en ellas el expresidente del Consejo de Instrucción Pública. Como ya vimos, Antonio Fabié había sido designado para este cargo por el propio Pidal. El Ministro le designó para este puesto por sus conocimientos en este campo y por considerar que existía una analogía de ideas entre ambos políticos en materia de educación. Pidal manifestaba: *"Se hablaba, por ejemplo, de las cátedras de religión; decía yo lo que me parecía, todavía con más libertad de la que se*

suele emplear ocupando este banco, y el Sr. Fabié se levantaba después que yo y decía: El Sr. Pidal no ha hecho más que repetir lo que yo manifesté sobre esta cuestión."²⁷ Sin embargo, Pidal no previó que estas coincidencias ideológicas tenfan unos límites. Fabié, aun siendo un hombre profundamente conservador, no compartía el radicalismo de los antiguos militantes de la Unión Católica por considerarlo peligroso para la estabilidad del partido al que pertenecía y en consecuencia, para la política del Gobierno y la nación. A esto hay que añadir la desconsideración mostrada por Pidal con el Consejo que él presidía, al convocar en lugar del Pleno a la Sección Segunda, y en su despacho del Ministerio, y el desdén con que trataba al mismo organismo, al tratar de arrebatarle una de las atribuciones más importantes como era la de juzgar los programas y libros de texto.

Fabié, al ver que había fracasado en su intento de retrasar las reformas hasta la apertura de las Cortes, comentó con unos periodistas del diario madrileño "El Español" los motivos por los que dimitió y a continuación publicó un pequeño libro en el que expresaba sus ideas sobre educación, incluyendo las cartas ya mencionadas.

La división interna del partido conservador y la salida a la luz pública de estos hechos favorecieron los intereses del partido liberal en sus ataques al Gobierno, dando lugar a un fuerte enfrentamiento entre ambos políticos conservadores, que se cruzaron duras palabras en el debate mantenido en el Senado sobre las reformas efectuadas en la segunda enseñanza.

Los liberales acusaron al Ministro de romper la tradición política en materia de instrucción, tradición que reconocía el carácter optativo de la enseñanza de la religión católica en todos los establecimientos de enseñanza desde los tiempos del conde de Toreno. En efecto, en el proyecto de 1877, en el preámbulo, se recogía el ideal de no imponer ningún tipo de enseñanza religiosa en los planes de estudios, ya que la Constitución reconocía la tolerancia de cultos; y en la base 9^a del proyecto se manifestaba: *"La doctrina católica es parte esencial de la enseñanza y educación en las escuelas de primeras letras. Podrán fundarse escuelas especiales destinadas a los hijos de los que profesen cultos disidentes. La religión y la moral católica se comprenderán en la segunda enseñanza, pero los hijos de los que profesen religión distinta, previa*

declaración de sus padres, no tendrán obligación de asistir a la clase de la respectiva asignatura."²⁸

Sin embargo, en el plan de estudios de 26 de mayo de 1899, los estudios de religión figuraban dentro del cuadro de asignaturas que los alumnos debían estudiar y el art. 4 recogía lo siguiente: "*Las asignaturas comprendidas en el cuadro anterior, todas ellas de estudio obligatorio, deberán ser expuestas en el número de lecciones indicadas en él. Las clases de gimnasia y dibujo serán voluntarias.*"²⁹ Así, al no hacer ninguna referencia a la asignatura de religión, ésta quedaba impuesta con un carácter obligatorio junto al resto de las asignaturas; por lo que esta disposición, tal y como estaba establecida, vulneraba los artículos 11 y 12 de la Constitución, pues imponía el estudio de religión a todos los futuros bachilleres sin respetar los derechos constitucionales de los no católicos.

Ante las acusaciones de conculcar la Constitución, el Ministro se defendió en el Senado argumentando que sus reformas sólo tenían un carácter pedagógico, permaneciendo en vigor el art. 3^o del Decreto de Gamazo referente al estudio de la religión; aspecto, éste, muy discutible, pues en ningún artículo del decreto aparecía recogida tal afirmación. Al contrario, en los artículos 1^o, 2^o, 3^o y 4^o del R.D. de 26 de mayo dispuso indirectamente la obligatoriedad de la enseñanza de religión sin ninguna excepción y por la disposición adicional 9^a del mismo decreto derogó cuanto se opusiera al mismo, por lo que legalmente sólo se mantenían en vigor aquellas partes de los decretos anteriores que no se vieran afectadas, pasando así los estudios de religión a ser obligatorios. Por todo ello, desde un punto de vista jurídico, el decreto infringía la Constitución de 1876, si bien en su desarrollo práctico no, desde el momento en que el Ministro reconoció, a pesar de lo estipulado en su Real Decreto, el carácter optativo de esta materia. Por otro lado, es importante reseñar que el Ministro fue acusado de violar la Constitución en la sesión del 17 de junio de 1899, en el debate sobre el proyecto de contestación al discurso de la Corona, y no consignó el carácter optativo de la religión hasta la sesión del 6 de julio, habiendo pronunciado entre esas fechas varios discursos, por lo que probablemente su primera intención fuera la de imponer el estudio de esta materia, creyendo que el decreto pasaría desapercibido por su propia insignificancia, pues en

efecto, la inmensa mayoría de los problemas de la segunda enseñanza no los abordaba.³⁰

Las denuncias acerca de la ilegalidad del decreto no sólo afectaron a la forma de implantar los estudios de religión. Las reformas realizadas por Gamazo obedecían a una autorización legislativa concedida por las Cortes para disponer de todos los recursos del presupuesto de Instrucción Pública, estando facultado el Ministro para aumentar el número de cátedras, reorganizar las Facultades de Ciencias y Filosofía, organizar las Escuelas Normales, reorganizar la segunda enseñanza, etc.

¿Eran materia de ley las reformas realizadas por Gamazo? Fabié consideró que sí lo eran por responder a una autorización legislativa, que fue utilizada por el Ministro. Por el contrario, Pidal estimaba que no siendo la segunda enseñanza verdaderamente materia de ley, podía perfectamente, sin faltar a ello, reformarla de la manera en que lo hizo. Además, la autorización era fundamentalmente económica y, en ese caso, las decisiones adoptadas sólo tenían la vigencia de la propia ley de presupuestos.

Quedaba un tercer problema planteado por el decreto. ¿Había usurpado alguna función del Consejo de Instrucción Pública? Realmente, el Decreto de Pidal no vulneraba el título 3º del Decreto de Gamazo que reorganizaba el Consejo, sino que sencillamente lo derogaba. Pero existía el inconveniente legal de que éste se inspiraba en el artículo 5º, párrafo tercero, de la Ley de 1890. El artículo 5º determinaba: *“El Ministro consultará a la Comisión Permanente del Consejo acerca de la extensión que deben tener los programas y libros señalados de texto por los profesores y aprobados por los respectivos claustros.”*

Hasta entonces, los profesores tenían libertad para confeccionar sus programas y libros de texto, luego los sometían al juicio de sus respectivos claustros y posteriormente al Consejo, y si no había ninguna objeción, eran declarados aptos para la enseñanza. Pidal, para no infringir la Ley de 1890, permite que el Consejo continúe estudiando los libros y programas que libremente redactasen los profesores y a la vez encomienda a la Junta creada por él la elaboración de los programas a los que forzosamente tendrían que sujetarse todos los profesores, interviniendo también en la fijación de precios, extensión, etc. de los libros de texto y proponiendo para la enseñanza aquéllos que, a su juicio, respon-

diesen a las necesidades de la educación. Es decir, los profesores, si querían, podían redactar los programas de las asignaturas, pero éstos nunca podrían ser utilizados en la docencia, por ser los elegidos no elaborados por la Junta; con lo cual el decreto respetaba la letra, pero vulneraba totalmente el espíritu de la Ley de 1890. En cuanto a los libros de texto, pasaba algo parecido, pero en este caso el decreto, tal y como estaba redactado, sí conculcaba directamente la Ley de 1890, pues encomendaba a la Junta una función que correspondía al Consejo de Instrucción Pública.

De todos modos y sin ánimo de disculpar a Pidal, hay que reconocer que el respeto por las leyes vigentes no era una preocupación que inquietase excesivamente a los políticos de la época. El propio Pidal así lo reconocía: *"Aun sabiendo que estamos realmente en un período en que para muchas cosas se autoriza a prescindir del formalismo de la ley, y el mismo Sr. Jimeno (posteriormente fue Ministro de Instrucción Pública con el partido liberal) ayer, hablando de otras medidas y materias, disculpaba al Gobierno por si había incurrido en semejante falta..."*³¹

4.4.1. La Institución Libre de Enseñanza. Giner de los Ríos

Invitado Giner de los Ríos por El Globo a dar su opinión acerca del último decreto que modificaba la enseñanza secundaria, se limitó a dar una apreciación general, sin entrar en pormenores y prescindiendo de las cuestiones legales en las que estaba envuelto el decreto. Juzgó positiva Giner la prolongación de los estudios a siete cursos, *"empresa heroica en estos tiempos, ya que ninguno de sus predecesores se había atrevido, arredrados todos ante el necio clamoreo de las familias."*³² Asimismo celebró la extensión de todas las asignaturas a dos o más cursos y la conservación de la unidad del programa de estudios sin bifurcación. Pero aquí, en este último punto, estableció algunas reservas por adoptar exclusivamente la enseñanza clásica en su forma más vieja y combatida, es decir, tomando por base el Latín y las Matemáticas.

Salvando estos puntos, Giner rechazó el nuevo decreto por no acometer ninguna de las cuestiones de entidad de la segunda

enseñanza. Giner de los Ríos: *"Nada dice, en efecto, de métodos realistas; sigue el verbalismo prehistórico. Nada de división de las clases numerosas; siguen las hordas de oyentes. Nada del cultivo de la reflexión personal, sigue en memorismo psitacista. Nada de despertar el amor al trabajo; sigue la mortal indiferencia por saber o ignorar. Nada de cuanto puede responder a una preocupación sincera por dar a la enseñanza condiciones de solidez y formalidad, según piden un día y otro los profesores y los padres que quieren y saben hacerlo."*³³ Igualmente le preocupó que la reforma se limitara a tratar únicamente la cuestión de los programas y libros de texto, claramente accesoria, con marcado olvido de otros aspectos importantes como el problema de la llamada educación física, de la higiene en los locales de la inspección médica, de los ejercicios y deportes, de las cantinas, de los viajes y colonias y de los trabajos manuales; materias que Giner consideraba imprescindibles para una educación integral y renovadora. Finalmente resaltó el peligro de los altos costes de la enseñanza y la ausencia de una educación moral, de una formación del sentido ético de la vida, de la conciencia y la conducta, pues no consideró que la asignatura de religión cumpliera esos fines, por ser algo muy distinto. Giner: *"No pensaré, en verdad, el Sr. Ministro suplir este vacío con la enseñanza confesional de la Religión, que en general, es muy otra cosa y que aquí es tan sólo una asignatura más, asignatura sin valor interno alguno para la edificación del espíritu, como lo ha acreditado una experiencia suficiente desde que en 1895 debimos a la acendrada piedad del partido liberal su restablecimiento."*³⁴

4.4.2. La Prensa

Al publicarse el decreto de reorganización de la enseñanza, los periódicos liberales desataron una violenta campaña de prensa contra el Ministerio y sus reformas. La campaña era previsible desde el mismo día en que Silvela le designó para ocupar la cartera de Fomento, dados sus antecedentes carlistas y como miembro relevante de la desaparecida Unión Católica. El mismo Fabié declaró en el Senado: *"El Sr. marqués de Pidal es por sí solo un programa, y naturalmente..., entendía yo que era sumamente peligroso que se lanzara a hacer estas reformas."* De ahí que Fabié fuese

partidario, como el conde de Toreno, de elaborar unas bases y que éstas fueran discutidas en las Cortes para evitar el probable descalabro político que podría ocasionar una reforma aprobada por Real Decreto, máxime siendo el titular de la cartera de Fomento el marqués de Pidal. En el Senado Pidal lamentó que Fabié no le hubiese comunicado sus temores acerca de la campaña que podría desarrollar la prensa, aunque realmente esto no era cierto, ya que así se lo hizo ver en la primera carta que le envió. Por otro lado, el Ministro estaba decidido a seguir adelante y en este sentido declaró: *"Yo no hubiera retrocedido, aunque hubiera tenido la misma previsión, porque esa agitación ya sé yo cómo se ha fraguado, a qué móviles obedece y quiénes son los que la iniciaron. ¿No había de saberlo?"*

La crítica de la prensa liberal se dirigió tanto al fondo como a la forma de llevar a cabo las reformas. Así, El Globo señalaba: *"Firmar los decretos a hurtadillas, aprovechando que la atención unánime estaba consagrada a la muerte de Castelar, y publicarlo en la Gaceta tres días antes de abrirse las Cortes es un desacato a la responsabilidad del Parlamento y una argucia de pésimo gusto, que no se puede pasar sin protesta."*³⁵ Además, este diario aprovechó la ocasión para dirigir sus ataques a Silvela, por considerar que se estaba produciendo un giro ultraconservador en la política del Gobierno; además resaltó que si se permitía que cada ministro fuese a su aire, como órganos independientes, el Consejo de Ministros y su presidente no servían para nada, y si estaba en desacuerdo, su autoridad había quedado anulada.

El Imparcial³⁶ acusó al Ministro de dilatar en el tiempo las reformas urgentes y de realizar las menos necesarias, de legislar por decreto escuchando *"algún gabinete negro, alma y gestor de la obra"*, de ilegalidad por derogar un decreto autorizado por una ley y de provocar una división en el seno del Gobierno. El Liberal, El Globo, El Heraldo de Madrid, etc., con mayor o menor intensidad, desarrollaron las mismas críticas que El Imparcial.

Los sectores más ultraconservadores social y políticamente, sin realizar una defensa integral de la reforma, no la vieron con malos ojos, si bien no estaban completamente de acuerdo con ella, pues mantenía el monopolio universitario que, en su opinión, era *"contrario a la Ley de Dios, tanto natural como positiva, a los derechos de la Iglesia Católica, a la legítima y santa libertad de*

los padres de familia, a las buenas tradiciones españolas, a las circunstancias presentes de nuestro país y a los artículos 11 y 12 de la Constitución, rectamente interpretados"³⁷, y porque además dejaba a la enseñanza en el mismo estado en que se hallaba. Es decir, la nación se define oficialmente como católica, pero impone y hace pagar a sus ciudadanos católicos unos profesores oficiales que en su parecer utilizan la cátedra para descatólicar a la juventud que asiste a sus clases.

Para estos sectores situados a la derecha de todas las fuerzas políticas de la nación - *"nosotros, que lo mismo vamos ganando o perdiendo con Pidal que con Polaviejas, con Datos que con Silvelas"*, la campaña desarrollada por la prensa liberal contra Pidal sólo pretendía provocar una crisis parcial de gobierno y la sustitución de la influencia del grupo pidalino por la facción política que seguía al duque de Tetuán, de tendencia más moderada. Y los ataques de los catedráticos, en los diarios liberales, respondían a la defensa de los principios liberales y especialmente al de la libertad de cátedra, ya que el plan, a su juicio, se proponía acabar con los vergonzosos abusos que se producían diariamente en materia de libros de texto: *"Es fácil a un catedrático temeroso de que la reforma le impida seguir ganando 2, 3 ó 4.000 duros anuales irse a El Imparcial, a El Liberal o a cualquier otro periódico así y decirle al director: -¿Me deja Vd. que le pegue al Ministro de Fomento?- Y el director, que nada sabe de estas cuestiones, le contesta: -Con mil amores; así verán que no somos reaccionarios-. Y una vez obtenida esta patente de corso, ponerse a despoticar, bajo el velo del anónimo, diciendo, v. gr., que el estudio del latín atrofia la inteligencia, que no conviene fijar los programas, que la enseñanza clásica es contraria al desarrollo industrial y mercantil de los pueblos, y otras majaderías por el estilo... Y que si los yanquis nos han pegado una de las más bochornosas palizas que registra la historia, ha sido porque ellos saben mucha física y mucha mecánica, y aquí no sabemos más que latín y catecismo."*³⁸

La prensa conservadora actuó con moderación. Algunos periódicos, como El Español, se limitaron a publicar el plan y a recoger los motivos de la dimisión de Fabié.³⁹ El integrista El Siglo Futuro publicó el plan, recogiendo algunas de las críticas de los diarios liberales, pero sin hacer tampoco comentarios. Por el con-

trario, El Correo Español y La Epoca rechazaron las acusaciones de los diarios liberales. La Epoca, el diario conservador más importante, elogió las reformas de Pidal, pues, en su opinión, el plan de Gamazo era inviable por su carácter enciclopédico y la profusión de asignaturas, siendo esta reforma la verdadera causante de los trastornos que sufría la enseñanza. Para La Epoca, el Ministro, al posesionarse de la cartera de Fomento, se encontró planteado "en el papel" un nuevo régimen de la enseñanza, siendo necesario aplicarlo, desarrollarlo y darle efectividad; pero al ser inviable el plan y tener que presentar el presupuesto de su departamento con la organización definitiva de la segunda enseñanza, surgió la imperiosa necesidad y la urgencia de promulgar una nueva reforma, que este diario consideró muy positiva. Por su parte, El Correo Español -tradicionalista- defendió apasionadamente el plan, al que consideró víctima de la prensa liberal, obediente a las logias masónicas.

En resumen y desde el punto de vista del contenido, el decreto fue severamente juzgado por la prensa liberal por ser clásico y no modernista, por no aceptar la bifurcación de los estudios, por ofrecer un poco de todo, pero no preparar al niño para la vida y al ciudadano para el Estado. *"Es un decreto del siglo pasado, no desde el punto de vista religioso, sino científico"*, dirá Vincenti.

Así, la reforma de Pidal hay que verla en el marco de las diferencias pedagógicas y políticas entre el partido liberal y el conservador. En líneas generales, los liberales defendieron una enseñanza de tipo enciclopédico, moderna y más o menos bifurcada, incrementando el número de asignaturas en sus planes de estudios, y el partido conservador se inclinó, en general, por reducir el número de asignaturas, por creer que era excesivo el esfuerzo exigido a los niños durante esta etapa de su vida. Pidal, cuando justificaba el plan lo hacía con estas palabras: *"Las reformas obedecen a la necesidad en que, a mi juicio, se está en dar a la segunda enseñanza el carácter que debe tener para que no se atrofie la inteligencia de los alumnos y para que no se disgusten del estudio."* Y más adelante añadía: *"Lo que sobre todo he procurado es descargar a los niños del estudio de materias que yo considero impropias o no demasiado importantes en la segunda enseñanza."*⁴⁰

Junto al problema del número y distribución de asignaturas, está el enfoque que ha de tener el bachillerato. ¿Ha de ser clásico o moderno? Rechazada la posibilidad de especializar los centros por motivos económicos, como ya hemos visto en anteriores reformas, sólo se podía elegir entre un bachillerato clásico, moderno o enciclopédico. El marqués de Pidal se inclinó por darle un carácter fundamentalmente clásico, relegando el estudio de las ciencias a un lugar secundario, porque, como él decía: *"Yo tengo la profundísima convicción de que la decadencia intelectual y moral que padecemos nace necesariamente del olvido en que se han tenido aquellos estudios...; es evidente que ellos labraron la grandeza de la patria y que en ninguna nación están hoy tan abandonados como entre nosotros."* Y más adelante añadía algo verdaderamente sorprendente: *"Yo he tratado de conservar esta educación clásica por varias razones, y entre ellas, porque precisamente las inclinaciones nuestras son más bien literarias y no científicas."*⁴¹ Es decir, que el Ministro consideraba que los españoles tenían mejores aptitudes para las letras que para las ciencias, como si esto fuera una cuestión étnica, geográfica o climática y no de medios económicos. Además, el plan no tiene estrictamente un carácter clásico, pues prescinde del griego; no se puede considerar un plan moderno porque la asignatura central es el latín, las ciencias ocupan un lugar secundario y sólo incluye como lengua moderna el francés; y tampoco se puede considerar semiclásico porque no compensa la falta del griego con otra lengua; de ahí que algunos contemporáneos, aprovechando la ideología política de Pidal, lo definan con el término de "escolástico".

La distribución cuantitativa de las horas de clase por asignatura dio lugar a vivas protestas por parte de los Senadores liberales designados para combatir este decreto por la minoría liberal y sobre todo, por la prensa liberal⁴². La asignatura de latín fue duramente combatida por las implicaciones que tenía esta enseñanza. El Liberal decía: *"Establece seis años de latín. ¿Pero es que el Sr. Pidal piensa que nos vamos a dedicar todos a clérigos? Debe ser, cuando establece además cuatro años de religión entre los que se establecen cosas tan interesantes como el conocimiento de la jerarquía eclesiástica. Si el general Polavieja se entera, es muy capaz de exigir que se explique un curso para que los*

muchachos que van al Instituto no confundan a un capitán con un teniente, o a un brigadier con un general de división."⁴³ El mismo diario, en otro artículo, manifestaba: *"Con tanto latín se formarán buenos sacristanes, pero no se preparan los muchachos para la industria, artes, profesiones y oficios propios de la vida moderna."*

En el fondo, esta polémica era el resultado de las tensiones entre Iglesia y Estado, como instituciones; de modo que estas asignaturas actuaban como un verdadero barómetro que indicaba el grado de clericalismo del Gobierno. Si se incrementaba su enseñanza, automáticamente se consideraba que se estaba produciendo una "reacción" política calificada siempre de peligrosa, pues en último término podía producirse la temida absorción del Estado por la Iglesia o de la enseñanza laica por la clerical. Esta forma de pensar no era exclusiva de los liberales, ya que las fuerzas conservadoras, en un sentido contrario, opinaban de igual manera.

En definitiva, cualquier decisión que adoptase un Ministro en materia de enseñanza era susceptible de provocar mecánicamente una intensa campaña en las Cortes y en la prensa a favor o en contra de la decisión ministerial. La pasión llegaba a tales extremos que en muchos casos se recurría a argumentos francamente pintorescos o incluso a verdaderas argucias. Así, el Ministro, para justificar el escaso número de horas señaladas en el plan a las ciencias, acudió a las comparaciones, utilizando para ello el plan de estudios de Alemania; pero en lugar de acudir a los planes de las Escuelas Reales o de los Reales Gimnasios, hizo la comparación con los Gimnasios, establecimientos exclusivamente clásicos, con predominio del Latín y el Griego. O por ejemplo, Eduardo Saavedra, verdadero inspirador y creador del plan, justificó su negativa a incluir el griego en el plan de estudios de la siguiente manera: *"Yo me he opuesto a ello (introducir el griego), por entender que hay que considerar en toda reforma y en todo plan algo de la naturaleza del país. Digan lo que quieran mis ilustres amigos que defienden el griego, aquí no ha sido nunca planta natural esa lengua; y la prueba es muy sencilla. En Francia, para significar que una cosa es ininteligible, nadie dice que es griego, sino que se dice "c'est hebreu". En España, para significar eso mismo, aun las personas más ilustradas dicen: "Eso está en griego."*⁴⁴ Ante estos argumentos, el Senador liberal San Martín no pudo menos que

contestarle: "*¿Pues no dice igualmente el pueblo, cuando no entiende o no quiere entender una cosa, que no le vayan con latines?*"⁴⁵ En otros casos las acusaciones eran más gráficas y revelaban la verdadera importancia de la enseñanza al trascender al terreno ideológico. En este sentido, Vincenti, sobre la supresión de la asignatura de Derecho usual, opinaba: "*Con igual frescura se apunta en el preámbulo que se suprime el Derecho usual porque no es materia propia de la segunda enseñanza; en cambio, sí lo es el Derecho Natural. ¡Claro!, como que en la filosofía escolástica siempre se ha estudiado unido a la ética; y como si todavía enseñara poco la punta de la oreja, se impone el orden de las asignaturas de Filosofía empezando por la lógica.*"⁴⁶

Las reformas educativas en España han sufrido la consecuencia de la ausencia de una opinión pública formada sobre el tema y de la inestabilidad política. Las discusiones sobre estos temas se han efectuado en un doble nivel: por un lado, en el Parlamento y por otro, a través de la prensa. Los debates han tenido un carácter académico y religioso, y en ambos terrenos se han inspirado en la pasión política, siendo utilizados para fines de partido, como medio de derribar gobiernos y de favorecer aspiraciones personales de los políticos. La reforma de Pidal no escapa a esta constante; de ahí que fuera analizada por sus contemporáneos con todos los prejuicios de unó y otro bando, como ocurrió con todas las reformas.

Indudablemente la ideología de los inspiradores del plan tenía que trascender a la reforma, como sucede en todos los casos, y la reforma de Pidal no es una excepción. Dejando a un lado el problema de la legalidad, la reforma de Pidal establecía la creación de una Junta y el nombramiento de los miembros de la Junta era de carácter ministerial; lo que hacía depender del Ministerio algo que hasta entonces había pertenecido al catedrático, como era la redacción del programa de materias que debían impartirse en las aulas. Por otro lado, el decreto establecía el índice de materias que luego debían desarrollarse en los programas y el índice, directa o indirectamente, tenía que tratar temas que afectaban a la sociedad de su época. Por ejemplo, en el índice de la asignatura de ciencias naturales se establecieron las clasificaciones de Couvier y de Decandolle en zoología y botánica, respectivamente.⁴⁷ La clasificación de Couvier sostiene que las especies son inmuta-

bles; y en el programa no se incluía la teoría del evolucionismo o transformismo, que no era aceptada por la Iglesia ni evidentemente por los inspiradores del plan, puesto que no creyeron conveniente incluirla. De ahí que por los mismos motivos que unos ensalzaban la reforma, otros la criticasen. Así, los diarios conservadores estimaban que la reforma suponía un gran avance porque fortalecía la enseñanza al simplificar el número de asignaturas y los liberales la denunciaban porque esta reducción bajaría el nivel de los estudios; los conservadores consideraban que era de gran imparcialidad, pues los índices de las asignaturas no incluían teorías sin demostrar, y los liberales la rechazaban por considerar que se pretendía aislar a los alumnos del ambiente intelectual moderno, pues no se incluía, por ejemplo, en la *Historia de la literatura*, a los escritores de la segunda mitad del siglo XIX, como Galdós, Zorrilla, Valera, Núñez de Arce, Campoamor, Castelar, etc.; igualmente los conservadores defenderán el plan por su carácter humanista y los liberales se opondrán a él por su escaso utilitarismo y atención a las ciencias modernas.

4.5. HACIA UNA NUEVA REFORMA

Con las vacaciones del estío cesó la controvertida polémica en torno al plan de enseñanza, pero pronto resucitó con la reanudación de las sesiones parlamentarias, esta vez en el Congreso y con motivo de la discusión de los presupuestos de instrucción pública.⁴⁸

De nuevo volvieron a repetirse las mismas críticas contra el plan, pero esta vez de la mano de algunos Diputados que ya empezaban a destacarse dentro de las filas liberales, como eran Canalejas, Romanones y Vincenti. La condena no se restringió al campo de la instrucción, sino que se extendió a los demás ramos del Ministerio de Fomento. Las imputaciones que se dirigieron al Ministro no afectaron sólo a los aspectos pedagógicos, sino también a algunas medidas que caían dentro de la posible arbitrariedad, como la adjudicación de una cátedra de Filosofía de la Universidad Central a un sobrino, o que la Junta creada por el Decreto de 26 de mayo no estuviera redactando los programas por haberse negado a realizar algo más que unos índices, ya que sus miembros inte-

grantes consideraban que eso mataba la libertad del profesor, siendo Eduardo Josué -director del Colegio Isidoriano, de Madrid-, como secretario de la Junta, pero no miembro de la misma, el que estaba redactando los programas con la ayuda de algunos profesores, y no Echegaray, Valera, Saavedra y Menéndez Pelayo.⁴⁹

La intensidad de los ataques terminó por afectar al Ministro. El Globo, el 11 de junio de 1899, recogía los rumores de una posible dimisión de Pidal, de las tensiones que se estaban generando dentro del gabinete presidido por Silvela y del fin cercano de este Gobierno. El mismo Romanones, en su discurso del 5 de enero, aludió a que hasta el Congreso habían trascendido los temores del Ministro por una discusión intensa del presupuesto de Fomento. Romanones acusó a Pidal de haber pretendido "de forma infantil" aprobar rápidamente los presupuestos de este Ministerio en un par de sesiones antes del verano. En este brillante discurso Romanones haría una declaración de principios en materia de educación, principios que llevaría a la práctica a lo largo de su mandato como Ministro de Instrucción Pública varios años después.

Tras sufrir tantos ataques, se podía prever que el plan de Pidal no tendría más vida que la que tuviese el Ministro al frente de esa cartera, y en efecto, nada más abandonar Pidal ese puesto, un nuevo Ministro -García Alix- se dispuso a realizar una nueva reforma de la segunda enseñanza, reforma que tampoco tendría una larga vigencia.

4.6. NOTAS

- 1 Nombrado encargado de los asuntos todavía pendientes del Ministerio de Ultramar el 4 de marzo de 1899 hasta el 25 de abril de 1899, en que se suprimió este Ministerio por Real Decreto. Durante este período compaginó esta cartera con la de Hacienda hasta el 6 de julio de 1900, en que dimitió.
- 2 Manuel Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Labor, 1980, p. 238.
- 3 Ricardo Macías Picavea, *El problema nacional*, Madrid, 1972, p. 75.
- 4 *Ibidem*, pp. 125-126.

- 5 *Ibidem*, pp. 145-147.
- 6 Santiago Alba, *Problemas...*, op. cit., p. 63.
- 7 *El Globo*, Madrid, 7 de junio de 1899.
- 8 *El Globo*, Madrid, 8 de junio de 1899.
- 9 *Diario de Sesiones del Senado*, 20 de junio de 1899, p. 189.
- 10 *Diario de Sesiones del Senado*, 20 de junio de 1899, p. 190.
- 11 *El Globo*, Madrid, 17 de mayo de 1899.
- 12 *Diario de Sesiones del Senado*, 19 de junio de 1899. Gimeno, refiriéndose al Gobierno, lo describía de la siguiente manera: "*¿Recordáis, señores, aquel pasaje de la mitología perpetuado por la escultura, aquel accidente que terminó con la vida de un sacerdote de Neptuno, llamado Laoconte? ¿Recordáis que a orillas del mar, precisamente por haber aconsejado a los troyanos que no entraran dentro de la ciudad el caballo que encerraba a los griegos, fue asaltado por dos serpientes que salieron del mar y se enroscaron a los cuerpos de Laoconte y de sus dos hijos? Vean SS.SS. que es perfectamente aplicable este recuerdo histórico. El Sr. Silvela es Laoconte; sus dos hijos, los Sres. Villaverde y Dato (los representantes con el Sr. Silvela, como decía el Sr. Dávila, del elemento menos reaccionario); las serpientes, el reaccionarismo del Sr. Marqués de Pidal y el regionalismo del Sr. Durán y Bas. Mas no está esto del todo bien aplicado; necesitaba yo para aplicarlo de una manera perfecta la tercera serpiente, pero en fin, la fábula narrada por la Eneida no nos da más que dos; y es lástima que no hubiera otra para asignársela al Sr. Marqués de Polavieja.*"
- 13 *Diario de Sesiones del Senado*, 20 de junio de 1899, p. 195. Fabié, comentando estos sucesos, dice: "*Y desde entonces me coloqué en la actitud pasiva en que se coloca un hombre político dentro de una situación cuando ve que el Ministro del que principalmente depende está decidido a hacer una cosa.*"
- 14 *El Globo*, Madrid, 6 de junio de 1899.
- 15 Antonio María Fabié, *Discursos y consideraciones sobre instrucción pública*, Madrid, 1899, pp. 185-186.
- 16 *Ibidem*, p. 187.
- 17 *Ibidem*, p. 188.

- 18 *El Español*, Madrid, 2 de junio de 1899.
- 19 *Colección legislativa de España*, volumen 1^o de 1899, p. 56.
- 20 Antiguo Director General de Instrucción Pública; en el momento de redactar el decreto era consejero de Instrucción Pública y Senador por el partido conservador.
- 21 El art. 1^o del decreto establecía: "*Para ser admitido a cursar la segunda enseñanza, el aspirante necesitará haber cumplido los diez años de edad y probar, mediante examen escrito y oral, que posee los conocimientos siguientes:*
 - a) Instrucción religiosa: *Catecismo aprobado por el prelado de la diócesis. Elementos de historia sagrada.*
 - b) Lengua Castellana: *Lectura, escritura al dictado con letra cursiva y buena ortografía y ejercicios de análisis gramaticales, determinando la naturaleza, accidentes y función de cada palabra.*
 - c) Aritmética: *Nociones generales y prácticas de las cuatro operaciones fundamentales con números enteros y fracciones decimales.*"
- 22 El examen de ingreso en la Universidad fue creado en 1873 por Eduardo Chao. Posteriormente fue suprimido, siendo restablecido por R.D. en octubre de 1898 por Gamazo.
- 23 *El Globo*, Madrid, 11 de junio de 1899.
- 24 *Diario de Sesiones del Senado*, 23 de junio de 1899. El discurso fue recogido íntegramente por el diario *La Epoca* de 24 de junio de 1899.
- 25 *Diario de Sesiones del Senado*, 20 de junio de 1899, p. 195.
- 26 Antonio María Fabié, *op. cit.*, pp. 189-190.
- 27 *Diario de Sesiones del Senado*, 20 de junio de 1899, pp. 191-192.
- 28 Carlos María Perier, *op. cit.*, p. 103.
- 29 Manuel Utande Igualada, *Planes de estudios de enseñanza media*, Madrid, 1964, p. 348.
- 30 Este no fue el único problema legal que tuvo el Marqués de Pidal. Después de la dimisión de Fabié del Consejo de Instrucción Pública, emitió un dictamen declarando ilegal una R.O. del Ministro por la

que convocaba un concurso para la provisión de cátedras en Escuelas Normales, por no ajustarse a las leyes vigentes. La votación fue de nueve en contra y tres a favor. Votaron en contra el nuevo presidente del Consejo, elegido también por Pidal, a la sazón duque de Mandas, e incluso amigos personales del Ministro, como Saavedra y Monasterio, los conservadores Viscasillas y Cárdenas, los liberales Becerro de Bengoa y Nieto, el carlista Barrio y Mier y el republicano Uña.

- 31 *Diario de Sesiones del Senado*, 20 de junio de 1899, p. 188.
- 32 Francisco Giner de los Ríos, *El decreto de segunda enseñanza*, La Escuela Moderna, julio de 1899, núm. 100, p. 3.
- 33 *Ibidem*, p. 5.
- 34 *Ibidem*, p. 6.
- 35 *El Globo*, Madrid, 31 de mayo de 1899.
- 36 *El Imparcial*, Madrid, 31 de mayo y 2 de junio de 1899.
- 37 Apostolado de la prensa, *La segunda enseñanza en España y fuera de España*, algunas consideraciones sobre los últimos decretos del ministerio de Fomento, Madrid, 1899, p. 5.
- 38 *Ibidem*, p. 8.
- 39 *El Español*, Madrid, 2 de junio de 1899.
- 40 *Diario de Sesiones del Senado*, 20 de junio de 1899, p. 187.
- 41 *Diario de Sesiones del Senado*, 20 de junio de 1899, p. 185.
- 42 La lucha entre el bachillerato clásico y moderno la inició en Francia (si bien antes se había desarrollado en Alemania) el abate Gaume con su folleto titulado "El gusano roedor", en el cual expresaba su temor de que obligando a los jóvenes a estar mucho tiempo con los autores paganos, terminasen éstos por influir en ellos, deschristianizándolos y convirtiéndolos en paganos. Posteriormente, las posiciones se invirtieron y el bachillerato con tendencias clasicistas fue visto en los países latinos como la expresión de la influencia de la Iglesia.
- 43 *El Liberal*, Madrid, 31 de mayo y 1 de junio de 1899.
- 44 *Diario de Sesiones del Senado*, 7 de julio de 1899, p. 531.
- 45 *Diario de Sesiones del Senado*, 10 de julio de 1899, p. 553.

- 46 *El Globo*, Madrid, 11 de junio de 1899.
- 47 Decandolle publicó su obra *Prodomus Sptematis Naturalis Regni Vegetabilis* en 1821; desde esa fecha se habían elaborado otras clasificaciones más modernas como las de Van-Tieghen. Y más modernas que las de Couvier eran las de Blainville, Lamarck, Owen, etc. El Imparcial comentaba esta falta de modernidad con las siguientes palabras: “¡Qué atraso y qué ignorancia! El autor de esta reforma no ha pasado del año 40... Así, de cada Instituto saldrá anualmente una manada o piara de papagayos sin discurso natural ni voluntad propia, sumamente manejables y gobernables, temerosos de Dios y de los hombres y embriones de las futuras mayorías reaccionarias.”
- 48 *Diarios de Sesiones del Congreso*, 4, 5, 8 y 11 de enero de 1900.
- 49 *Diario de Sesiones del Congreso*, 24 de diciembre de 1900, p. 283. Vincenti, hablando del cuestionario que quería elaborar García Alix, recuerda que cuando Pidal mandó redactar unos índices, éstos fueron elaborados por algunos catedráticos, los cuales ya tenían preparados libros de texto con arreglo a esos índices y después, “*cartas van, cartas vienen, para que todo el mundo admita esos libros con arreglo a los índices que se acaban de publicar. Eso me consta a ciencia cierta por las cartas que he visto dirigidas a los profesores.*” En otras sesiones, Vincenti denunció a Josué como principal autor, junto con algunos profesores amigos suyos, de los índices, y no la Junta nombrada por Pidal.

5.1. GARCIA ALIX Y EL MINISTERIO DE INSTRUCCION PUBLICA Y BELLAS ARTES

El dos de julio de 1899 se abrieron las Cortes y el 17 del mismo mes Villaverde dio lectura en el Congreso de su proyecto de presupuestos generales del Estado. Con este proyecto iban otros en los que se debatiría la organización de las fuerzas militares de mar y tierra, la regulación del ingreso y la estabilidad de los funcionarios civiles, la descentralización administrativa, la simplificación de diversos organismos, la reforma del Código penal y de comercio, las incompatibilidades, etc. A pesar del carácter moderado de las reformas, éstas suscitaron una fuerte crisis al no existir una unidad de criterio en la mayoría parlamentaria conservadora. La crisis se acentuó con las dimisiones de Polavieja y Durán y Bas y finalmente quedó resuelta con la incorporación de nueva savia al Gobierno.

Silvela encomendó la cartera recientemente creada de Agricultura a Gasset, director de El Imparcial, el diario de mayor circulación, y la de Instrucción a García Alix, experto parlamentario que hasta entonces venía desempeñando la Vicepresidencia del Congreso de los Diputados. El nuevo gabinete se completaba con García Sancho al frente de la cartera de Estado, con el marqués de Vadillo para los asuntos de Gracia y Justicia, continuando Dato, Azcarraga y Villaverde al frente de sus respectivos Ministerios.

De esta manera procuró Silvela darle a su gabinete la mayor amplitud posible, representando en el mismo las corrientes más importantes del partido conservador. El mismo Silvela expresó estas ideas con estas palabras: *"Estimaba conveniente ampliar los organismos de gobierno con elementos nuevos, de origen y significación independientes, dispuestos a asociarse*

con fe a una obra cuya eficiencia dependerá de la acogida y calor que me ofrezcan zonas de opinión más extensas y variadas de las que hasta ahora han intervenido realmente en los asuntos públicos."¹

El 19 de abril de 1900 se asignó la cartera de Instrucción a García Alix, periodista y amigo personal del general Cassola² Pertenecía al Cuerpo jurídico militar y era Diputado cuando fue elevado a este cargo; posteriormente, desempeñaría la subsecretaría de Gracia y Justicia, las carteras de Gobernación (1903) y de Hacienda (1905) y el cargo de Gobernador del Banco de España.

El primer subsecretario del nuevo Ministerio fue Guillermo Rancés Esteban, incondicional silvelista, destacado periodista y director de los periódicos La Libertad y El Tiempo. Era muy conocido en los círculos políticos y sociales madrileños, como hijo del marqués de Casa la Iglesia, por el duelo que sostuvo con Ríos Rosas, tío de Giner de los Ríos, entonces muy comentado.³

El Correo Español enjuició el nombramiento del nuevo Ministro con las siguientes palabras: "*Lo que menos pudo imaginar García Alix, lo que seguramente no imaginó es que llegaría a ser Ministro de Instrucción. Y sin embargo, ahí le tienen ustedes. Gasset, que esperaba que le cayera la breva, se preparó hablando en las Cortes de canales, pantanos y divisiones hidrológicas. García Alix fue menos precavido, aunque no menos avisado.*"⁴ El País⁵, por su parte, acusó a Silvela de ser "*una especie de Señor del Gran Poder a la hora de sacar ministros de la nada*" y consideraba que García Alix podría haber sido un buen "*sargento 1º*" o "*teniente de la reserva retribuida e incluso tal vez Ministro de Guerra*", pero nunca Ministro de Educación.

Causó extrañeza en la opinión pública que a los pocos días de ser Ministro, la Gaceta estuviese absorbida por las disposiciones que de Instrucción Pública salían. El hecho nada tenía de particular, puesto que los Directores Generales y el Consejo de Instrucción tenían trabajos preparados.

Poco después se produjo la dimisión de Silvela y la toma de posesión de nuevos Ministros, pero siguió en su puesto García Alix. Lo difícil, dado que la moda se paseaba entre clericalismo y anticlericalismo, era conducir la nave ministerial sin

señalados tropiezos, teniendo en cuenta la acusada tendencia liberal de la generalidad de la opinión pública y la de figurar en este Gobierno católicos tan fervorosos como Vadillo, Ugarte, Azcarraga y Sánchez Toca.

García Alix se mostró ecléctico hasta cierto punto, pues echó abajo gran parte de la labor de su antecesor, el marqués de Pidal, sin que su hacer diese motivo a sospechas, fuera de los sectores más ultraconservadores, de acentuado liberalismo.

En el acto de posesión de la nueva cartera el Ministro declaró que reconocía que llegaba al Ministerio *"sin merecimientos personales y sin la preparación suficiente para acometer una empresa imponente por lo ardua y difícil para toda inteligencia que no tenga excepcional superioridad."*⁶ Realmente García Alix, a lo largo de toda su vida parlamentaria, sólo intervino en las discusiones de actas, en los problemas del Ministerio de Guerra, en política general y en los asuntos de Marina, pero nunca se ocupó de la enseñanza; lo cual no fue obstáculo para que desarrollase una intensísima labor, de cara a elevar el nivel de la enseñanza oficial. Este profundo interés en proteger la enseñanza estatal sorprendió a muchos, ya que hacía mucho tiempo que un ministro conservador no desplegaba tantas energías en favor de la enseñanza oficial, por lo que la extrema derecha lo acusó de comportarse como un liberal y de perseguir a la enseñanza privada. Ante estos ataques, el Ministro respondió: *"Yo me guardaré bien de negar los principios fundamentales del dogma conservador, principios que han sido expuestos en distintos documentos y que constituyen el programa que obliga a todos los que militan en el partido. Pero de ahí a que yo, por ejemplo, como Ministro de Instrucción Pública, me incline a preferir la libertad de enseñanza a la acción del Estado en la enseñanza misma, hay una inmensa diferencia. No soy de los que conceden tan poca importancia al gran resorte de la enseñanza, para borrarlo de los factores de gobierno y entregarlo, por buenas que sean sus intenciones, a otra sociedad, a otras entidades que no sean el propio Estado."*⁷

Entendía el nuevo Ministro que lo más conveniente era llevar a las Cortes un proyecto de ley o un proyecto de bases que comprendiese todo lo referente a la instrucción pública en sus diferentes grados y aspectos. Sin embargo, al reconocer que llevar

al Parlamento un proyecto de ley de instrucción era renunciar de antemano a la reforma, se decidió por acometer la reorganización de la enseñanza por decreto.

En efecto, la existencia de controvertidos intereses morales y materiales en estado de permanente agitación hacía imposible realizar este proyecto. García Alix, buen conocedor de los problemas del momento, teniendo la certeza de que un proyecto como el que él pretendía tropezaría con los intereses de aquellas personas que *“habían llegado a la enseñanza por la puerta fácil del apadrinamiento”*, con los intereses caciquiles de carácter local, con la resistencia de gran parte de la enseñanza no oficial, *“más mercantil que inteligente”*, y con las exageraciones de escuela en sentido de la derecha o de la izquierda, se decidió por la vía expeditiva del real decreto.

Alix, experto parlamentario, refiriéndose a las fuerzas con las que tendría que luchar si llevaba al Parlamento una ley de instrucción pública, definió el problema con estas palabras: *“Por desgracia, en nuestro país, en materia de enseñanza, existen más sectarios que convencidos..., elementos todos poderosos que seguramente habrían de manifestarse en las discusiones apasionadas de nuestros Cuerpos Colegisladores y producirían indudablemente el triste resultado de imposibilitar, retrasar y destruir una obra legislativa tan compleja y tan ocasionada a interminables dilaciones.”*⁸

Para llevar a cabo estas ideas, el Ministro empezó por reorganizar el Consejo de Instrucción Pública. En los últimos años del siglo XIX, el Consejo se había politizado y burocratizado en exceso; por eso el Ministro decidió reorganizarlo procurando darle una estabilidad, puesto que éste era el órgano consultivo por excelencia que debía asesorar al encargado de regir este departamento ministerial.

Antes, cuando el Consejo tenía una comisión permanente, sucedía que al cambiar el Ministro, cambiaba la sección; el Ministro elegía entre los 50 consejeros existentes a quince personas, procurando que entre ellas figurase una mayoría de amigos políticos y personales, y se hacía así un Consejo de confianza. En general, los consejeros fueron casi siempre parlamentarios que se habían destacado por sus preocupaciones por la enseñanza.

García Alix suprimió la comisión permanente y estableció unos requisitos para acceder a estos puestos. A partir de entonces, para ser nombrado consejero se necesitaba reunir alguna de las siguientes condiciones: ser o haber sido Ministro, Director General de Instrucción, Subsecretario de Instrucción o Consejero; pertenecer a alguna de las Reales Academias; ser catedrático con más de doce años de servicio y residencia en Madrid o una dignidad eclesiástica. Serían consejeros natos el Obispo de Madrid-Alcalá, el Subsecretario de Instrucción Pública y el Rector de la Universidad Central. A estos había que añadir cuatro más, que sin estar comprendidos en las categorías anteriores, tuvieran una acreditada competencia en materia de enseñanza.

¿Consiguió el Ministro con estas medidas crear un órgano competente y ajeno a la política? La respuesta es compleja, pues al seguir siendo el cargo de designación ministerial, todo iba a depender del Ministro. Si se inclinaba por nombrar expertos en la educación, el Consejo se convertía en el órgano competente, pero si el Ministro decidía nombrar a políticos, el Consejo perdía automáticamente toda su credibilidad. Como resultado, con algunos Ministros, el Consejo fue un órgano importante y con otros, no.

Dejando a un lado estas consideraciones, la forma en que fueron establecidas estas condiciones reafirmó agravios comparativos. A ningún consejero de las primeras categorías se le exigía otra condición que la de ser o haber sido ministro, subsecretario, etc., pero a los catedráticos se les exigía llevar más de doce años de servicio en el desempeño del cargo. De modo que a un pintor, a un autor dramático, a un periodista le hacen Académico, y en el acto adquiere capacidad para ser consejero, o a un Diputado o a un Senador le hacen Subsecretario, y en el acto está en condiciones de ser consejero, pero a un catedrático que acabe de aprobar una oposición en dura competencia se le exigen doce años de servicio.

Así, en muchas ocasiones, a pesar de las medidas aprobadas, se convirtió en un refugio para los políticos que habían conseguido ocupar puestos importantes en el Gobierno y que esperaban la hora de jubilarse con una elevada pensión, pues aunque el cargo de consejero no estaba remunerado, sí se contabilizaba como años de servicio. Algunos Ministros, como García Alix, dig-

nificaron este organismo y consultaron prácticamente todas sus decisiones con el Consejo, pero otros siguieron sin consultarlo, ateniéndose a las opiniones de los funcionarios de los Negociados, Secciones y de la Subsecretaría, convirtiéndose las consultas al Consejo, en muchas ocasiones, en trámites evasivos y dilatorios, en asuntos enojosos, o bien constituyendo una pantalla o pararrayos de la resolución definitiva.⁹

Después de la reforma del Consejo, se procedió a la reorganización de las Escuelas Normales de Magisterio, toda vez que el Decreto de 23 de septiembre de 1898 no estaba cumplido; y no lo estaba por falta de elementos docentes para aplicar el plan que contenía; hasta tal punto que hubo de dictarse en el mes de junio de 1900 una Real Orden, accediendo a una pretensión de los alumnos, por la que se suspendían las reválidas por la razón de que no habían podido darse las enseñanzas contenidas en el plan de estudios que las estableció.

Se verificó la reforma y a continuación se reglamentó la primera enseñanza, confiando a los Rectores de las Universidades las atribuciones que en dicha clase de enseñanza tenía la Dirección General de Instrucción Pública. Por otra parte, la aplicación del Reglamento no fue posible porque los maestros de escuela no percibían puntual y religiosamente sus modestos haberes. Este problema se intentó resolver con el Real Decreto de 21 de julio de 1900, dictado por la Presidencia del Consejo de Ministros, que determinó cómo había de efectuarse el abono de haberes a los maestros; es decir, se estableció que el Tesoro retuviese de los recargos municipales la parte destinada al pago de las obligaciones de la primera enseñanza, con lo que el Ministro esperaba solucionar el problema.

En resumen, García Alix reorganizó el Consejo de Instrucción, reglamentó las oposiciones a cátedra, determinó las atribuciones de los Rectores, redactó el reglamento de exámenes y grados, ordenó la instalación de escuelas de enseñanza primaria en fábricas y talleres, dispuso el abono de haberes a los maestros de primera enseñanza, resolvió que se hiciese público el reglamento orgánico de la primera enseñanza y reorganizó las Facultades.

5.2. EL CONSEJO DE INSTRUCCION PUBLICA. LA REFORMA DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA

La reforma de García Alix, aun girando en torno a un decreto principal -R.D. de 20-7-1900-, se diferencia de la anterior por su complejidad. De ahí que ese decreto se vea complementado con otras medidas que tratan en conjunto de armonizar todos y cada uno de los factores que intervienen en la enseñanza. La reorganización de los servicios educativos se estructura en torno a los siguientes decretos y órdenes¹⁰:

R.D. de 20 de julio:	Reforma de la segunda enseñanza.
R.O. de 21 de agosto:	Aplicación del R.D. de 20 de julio.
R.O. de 18 de agosto:	Fijando el concepto de las asignaturas de la segunda enseñanza.
R.O. de 27 de agosto:	Distribución de las asignaturas de la segunda enseñanza.
R.O. de 26 de septiembre:	Equivalencia de las asignaturas entre el antiguo y el nuevo plan.
R.D. de 25 de mayo:	Estableciendo en los Institutos clases nocturnas.
R.O. de 16 de julio:	Declarando de mérito el desempeño de dichas clases.
R.D. de 28 de julio:	Reglamento de exámenes y grados.
R.O. de 26 de mayo:	Comisiones de exámenes a colegios incorporados.
R.O. de 27 de septiembre:	Incorporación de colegios.
R.D. de 22 de septiembre:	Disponiendo que los profesores de idiomas formen parte de los tribunales de examen.
R.D. de 6 de julio:	Formación del cuestionario para programas y libros de texto.
R.O. de 23 de julio:	Datos para el mismo.
R.O. de 4 de agosto:	Matrículas de alumnos libres.

R.O. de 7 de agosto:	Matrículas de alumnos libres.
R.D. de 27 de julio:	Ingreso en el profesorado.
R.O. de 12 de agosto:	Aclaratoria de la anterior.
R.O. de 24 de julio:	Adaptación del profesorado.
R.O. de 24 de julio:	Reglas para normalizar el profesorado.
R.D. de 27 de julio:	Reglamento de oposiciones a cátedras.
R.O. de 10 de mayo:	Convocatoria de oposiciones a cátedras.
R.O. de 21 de septiembre:	Turno para oposiciones.
R.O. de 22 de junio:	Auxiliares.
R.O. de 3 de mayo:	Reglas para el cómputo de servicios de auxiliares.
R.D. de 25 de mayo:	Asistencia a clase de profesores y alumnos.

Con todas estas medidas el Ministro pretendía mejorar la situación de la enseñanza y enaltecer, en la medida de lo posible, los centros docentes del Estado.

Los últimos años del siglo XIX y primeros del nuevo siglo estuvieron dominados por el problema de la orientación del bachillerato. Fue una cuestión muy debatida en todas las naciones europeas y americanas, aunque estas discusiones no afectaron en muchos casos a la estabilidad de la enseñanza. Francia sólo tuvo tres reformas en estos años, la de 1864 con Curug, la de 1886 y posteriormente la de 1891; y Alemania, una en 1890 y otra en 1901. En España en 1900 la orientación del bachillerato seguía siendo un problema no resuelto. El bachillerato clásico tenía defensores tan apasionados como los partidarios de un bachillerato de vocación técnica o científica. Así, por ejemplo, Francisco Zarandona, defendiendo el bachillerato técnico, declaraba: *"La civilización oriental fue teocrática; la griega, artística; la medieval, teológica; la del renacimiento, sintética; y la moderna es una civilización científica. Hoy la ciencia se ha hecho dueña y señora del mundo."*¹¹

En 1900 había en España 10 Universidades, 60 Institutos provinciales y locales y sólo 8 Escuelas de Artes y Oficios. Esta desproporción, unida al atraso tecnológico de nuestra nación, causante para muchos del desastre del 98, excitaba las pasiones de los defensores del bachillerato de tipo técnico: “*¿Hay que vivir? ¡Pues a vivir del presupuesto! No tienen los titulados aquella suma de condiciones prácticas que les permita ventajosamente su actividad en provecho propio y acuden hambrientos al Estado estableciendo y predicando un verdadero socialismo real, conforme a cuyo dogma el Gobierno está obligado a dar de comer a todos los bachilleres y licenciados y doctores que no saben ganarlo.*”¹² Acusaciones, más o menos parecidas, contra el excesivo número de bachilleres y licenciados, en detrimento de los estudios técnicos capaces de regenerar el país, eran frecuentes en estos momentos.

En cuanto a la segunda enseñanza, García Alix, al igual que otros ministros anteriores, al no poder establecer un doble bachillerato, como era su deseo, por imperativos económicos, procedió a reestructurar el plan de estudios procurando equilibrar las asignaturas de carácter científico con las literarias, sin que predominasen unas sobre otras, para que así el bachillerato cumpliera con el doble objetivo de ofrecer “*un tinte de cultura general*” y servir de preparación elemental para las distintas carreras.

El Ministro estimó necesario proceder a la reforma de la segunda enseñanza por las peticiones de los claustros docentes, que solicitaban que se armonizasen los estudios de ciencias y letras, y las reclamaciones de las familias, que pedían que se abreviasen los estudios.

La edad de ingreso y la duración de los estudios fueron otro de los caballos de batalla de la enseñanza media. Los pedagogos, sin existir una unanimidad completa, sostenían que los estudios debían durar como mínimo siete años y que debería retrasarse el ingreso en la enseñanza primaria y en consecuencia, en el bachillerato. Sin embargo, las clases medias, que eran las que nutrían con sus hijos los centros de segunda enseñanza, presionaban con gran fuerza y éxito sobre todos los Ministros, consiguiendo que los estudios se redujesen a seis años para no retrasar así la finalización de los estudios superiores y que la edad de ingreso se fijase en diez años, condición que normalmente se vulneraba concediéndose dispensas de edad. García Alix dirá: “*Entre noso-*

tros, es tal la impaciencia de las familias por que acaben los jóvenes pronto la carrera, que aun la edad de diez años, fijada hoy, les parece a muchos padres excesiva.”

García Alix, después de reestructurar el Consejo, sometió a juicio de la sección segunda de este organismo el proyecto de reforma de la enseñanza. Esta sección, de acuerdo con la nueva reglamentación, estaba compuesta por cinco consejeros: Becerro de Bengoa, Alvarez del Manzano, Castro Pulido, Méndez Bejarano y Mariano Viscasillas, como presidente.

El Consejo estuvo de acuerdo con el proyecto remitido por el Ministro. La coincidencia de pareceres fue recíproca; el Consejo estuvo de acuerdo con el proyecto y el Ministro, con el dictamen emitido por este organismo. El único consejero disconforme fue Castro Pulido, que emitió un voto particular al dictamen. La coincidencia de pareceres fue tan grande que el Ministro decidió reproducir literalmente gran parte del informe en el preámbulo del decreto.

En el informe, los consejeros felicitaron al Ministro por el proyecto: *“Aparece bien establecida la ponderación, hoy tan deseada, entre los estudios clásicos y los científicos modernos”*. Y más adelante añadían: *“No hay en la composición del conjunto de este proyecto señal alguna de que hayan intervenido en ella los prejuicios de secta, escuela o tendencia cerrada. Es un plan de verdadera independencia y tolerancia, inspirado, sin duda alguna, en las mismas tendencias de los planes que se discuten, presentan y reforman en el extranjero, y que tiene como fuerza impulsiva el deseo y el firme propósito de que no nos quedemos rezagados y de que, cuanto antes, realicemos el gran avance de marchar al unísono con los que en otros países se preocupan tanto de estas necesidades.”*¹³

La distribución de asignaturas, según el decreto y el informe del Consejo de Instrucción Pública, se realizaba de esta manera¹⁴:

Primer año

- Castellano y Latín.
- Nociones de Geografía Astronómica, Física y Política.

Segundo año

- Castellano y Latín.
- Geografía Descriptiva General y Especial de Europa.

Primer año (cont.)

- Nociones y ejercicios de Aritmética.
- Religión.
- Dibujo.
- Gimnasia.

Tercer año

- Preceptiva General Literaria.
- Geografía Descriptiva Particular de España.
- Historia de España.
- Aritmética y Álgebra.
- Francés.
- Religión.
- Dibujo.
- Gimnasia.

Quinto año

- Ética y Sociología.
- Elementos de Historia General de la Literatura.
- Física.
- Química.
- Historia Natural.
- Inglés o Alemán.
- Dibujo.
- Gimnasia.

Segundo año (cont.)

- Historia de España.
- Nociones y ejercicios de Geometría.
- Religión.
- Dibujo.
- Gimnasia.

Cuarto año

- Preceptiva de los Géneros Literarios.
- Geografía Histórica, Comercial y Estadística.
- Historia Universal.
- Geometría Trigonométrica.
- Psicología y Lógica.
- Francés.
- Religión.
- Dibujo.
- Gimnasia.

Sexto año

- Física.
- Historia Natural.
- Agricultura y Técnica Agrícola e Industrial.
- Derecho Usual.
- Inglés o Alemán.
- Gimnasia.

Y según el proyecto de Castro Pulido¹⁵ :

Primer año

- Castellano y Latín.
- Geografía Terrestre.
- Principios y ejercicios de Aritmética.
- Dibujo de Figura.
- Religión.

Tercer año

- Aritmética y Álgebra.
- Geografía e Historia de la Edad Antigua.
- Psicología y Ética.
- Francés.
- Dibujo de Adorno.
- Religión.

Quinto año

- Química y Mineralogía.
- Mecánica General.
- Lógica y Principios de Metodología Matemática.
- Geografía Comercial y Estadística.
- Inglés o Alemán.
- Dibujo Lineal.
- Gimnasia.

Segundo año

- Castellano y Latín.
- Geografía e Historia de España.
- Principios y ejercicios de Geometría.
- Dibujo de Figura.
- Religión.

Cuarto año

- Geometría y Trigonometría Rectilínea y Esférica.
- Geografía e Historia de la Edad Moderna.
- Derecho Usual.
- Preceptiva Literaria.
- Francés.
- Dibujo de Adorno.
- Gimnasia.

Sexto año

- Física General.
- Zoología y Fisiología e Higiene del Hombre.
- Botánica y Agricultura.
- Elementos de Cosmografía y Nociones de Física del Globo.
- Historia de la Literatura.
- Inglés o Alemán.
- Gimnasia.

La distribución en este último proyecto quedaba de forma que los estudiantes sólo tuvieran tres asignaturas en los dos primeros años, cuatro en el tercero y cinco en los cursos de cuarto, quinto y sexto. La religión se estudiaría en los tres primeros años

del bachillerato, el dibujo en los tres últimos cursos y la gimnasia en todos. El proyecto, pues, responde a las peticiones de los padres de familia de reducir todo lo posible los estudios, para facilitar la labor a los jóvenes estudiantes.

En el decreto aprobado se estudiaban tres asignaturas en el primer curso, cuatro en el segundo, cinco en el tercero, seis en el cuarto y el quinto año, y de nuevo cinco en el último curso; estudiándose la religión en los cuatro primeros años, el dibujo en los cinco primeros y la gimnasia en todos los cursos.

El Ministro aceptó algunas de las consideraciones de los consejeros, como la de establecer las clases de gimnasia y dibujo por las tardes (art. 6), que los exámenes de los alumnos libres se hicieran por cursos (art. 16), o la duración de las clases (art. 4). Así, se estableció que todas las clases fueran de una hora, excepto las de castellano y latín, francés, aritmética y álgebra, geometría y trigonometría y agricultura, en las que se estipuló una duración de hora y media, siendo todas alternas, a excepción del latín y el castellano; y que la religión se *"cursaría obligatoriamente en los cuatro primeros años"* en dos conferencias semanales, exactamente igual que en el plan del Marqués de Pidal. La terminología empleada era una concesión a la derecha radical, pues si bien se establecía la obligatoriedad de la misma, seguía en vigor el decreto de Bosch respetando los derechos de los no católicos a no cursar estos estudios, cosa que de otro modo vulneraría la Constitución de 1876. En cualquier caso, el artículo 5º dejaba el problema de forma extremadamente ambigua, ya que estipulaba: *"El repaso y afianzamiento de una materia tan importante como la de Religión se hará en la clase denominada Pláticas doctrinales o Cátedra de Religión, que cursarán obligatoriamente los alumnos de los cuatro primeros años en dos conferencias semanales"*; sin hacer referencia a los decretos que amparaban a los creyentes de otras doctrinas.

Otra de las sugerencias aceptadas fue la de ampliar la asignatura de religión de tres a cuatro años, es decir, un año más.

La única discrepancia entre el dictamen y el decreto aprobado se produjo en el tema de la edad de ingreso en el bachillerato. El Consejo defendía la edad de once años y el Ministro, por las razones apuntadas anteriormente, se inclinó por rebajar un año esa edad, fijándola en diez años; reducción que se vio obligado a aceptar ante las presiones que recibió de los padres de familia y

de miembros del propio gabinete ministerial del que formaba parte.

En todos los demás aspectos, como la cuestión de exámenes, las condiciones exigidas a los profesores de los colegios privados, la inspección oficial, etc., los consejeros estuvieron de acuerdo con el proyecto ministerial.

El Consejo esperaba con gran optimismo que el plan fuera acogido con gran entusiasmo: *"Un proyecto así concebido no puede ni debe encontrar oposición en nadie. Por el contrario, la juventud debe sentirse satisfecha al seguirlo, se comprende, así como las familias, por defender sus verdaderos intereses."*¹⁶

El verdadero punto neurálgico de la enseñanza media a lo largo de todos estos años se centra en el problema de la libertad de enseñanza y las relaciones entre la enseñanza oficial y privada.

Para García Alix, *"la libertad de enseñanza en nuestro país se ha convertido en un censurable mercantilismo. La moda, el capricho, la propaganda interesada han venido apartando de los centros docentes oficiales a los hijos de nuestras clases elevadas o acomodadas, entregándolos a Colegios de instituciones de carácter privado que con la llamada incorporación van lentamente, como la yedra, secando el tronco de la enseñanza oficial."*¹⁷

Con esta reforma, Alix esperaba que paulatinamente los institutos se convirtiesen de nuevo en los centros docentes más prestigiosos dentro de este grado de la enseñanza y que desapareciesen poco a poco las comisiones de exámenes, *"incompatibles con la digna independencia del profesorado"*. Para conseguir estos fines el Ministro aprobó una serie de disposiciones.

Con el Decreto de 20 de julio de 1900 se respetaron los tres tipos de enseñanza establecidos, es decir, la enseñanza oficial de los institutos del Estado, la privada de los colegios incorporados y la libre, suprimiéndose la doméstica; pero por medio del artículo 23 se limitarían las condiciones para conseguir la incorporación de los colegios privados. Antes un colegio podía incorporarse a cualquiera de los centros estatales, eligiendo aquellos que ofrecían condiciones más favorables, de cara a los exámenes; ahora se les obligaba a incorporarse al instituto de la provincia en que radicaba el colegio. En caso de que existieran dos institutos, una vez hecha la incorporación, no se podría cambiar sin la autori-

zación del Rector del distrito, previo dictamen del consejo universitario.

Para el establecimiento y apertura de dichos colegios, además de los requisitos en cuanto a locales higiénicos y material de enseñanza, se les exigía que en sus cuadros de profesores figurasen al menos cinco titulados, siendo obligatorio un licenciado en ciencias y otro en letras. Esta disposición no era aplicable a las corporaciones religiosas, que tradicionalmente se dedicaban a la enseñanza. Dicha disposición inquietó a los sectores políticamente ultraconservadores, pero cuando el Ministro aprobó la Real Orden de 21 de agosto, limitando este privilegio a las Escuelas Pías, Agustinos y Compañía de Jesús por ser las únicas que tradicionalmente se dedicaron a la enseñanza y teniendo el resto de las corporaciones que ajustarse al artículo 1º del R.D. de 22 de noviembre de 1852, la reacción no se hizo esperar, desatando estos sectores una campaña de durísimos ataques contra el Ministro.

Respecto a las comisiones de exámenes, se estableció que fueran los Rectores de las Universidades los encargados de concederlas o denegarlas en función de la distancia que separase a los colegios de los institutos y del número de alumnos que éstos tuviesen. En el mismo artículo 25º, en otro apartado, se determinaba que las comisiones no examinasen en los propios colegios, sino que los tribunales se estableciesen en edificios públicos a los cuales debían llevar los colegios sus alumnos para evitar "*las murmuraciones de la maledicencia*"; aunque en realidad esta medida se dirigía a evitar las presiones que en el orden moral se producían, al estar examinando en casa ajena.

Los profesores con título podrían formar parte de los exámenes de sus respectivos alumnos y en el caso de que no pudieran participar en las pruebas, suceso infrecuente, serían sustituidos por los individuos de la comisión oficial. Los ejercicios de grado tendrían que verificarse forzosamente en los establecimientos oficiales. Las comisiones tendrían la facultad de inspeccionar el estado de la enseñanza en los respectivos colegios privados, colocando a estos centros bajo la inspección inmediata del Director del Instituto.

Estas ventajas de las comisiones no afectaban a los colegios no incorporados, cuyos alumnos se matriculaban y examinaban en las mismas condiciones que los libres.

La reforma, si bien establecía algunas limitaciones, por lo demás razonables, a los colegios privados, era extraordinariamente moderada, no suprimiendo algunos de los problemas extra-académicos que padecían los institutos. Una de las mayores lacras de este período fue el caciquismo; este virus se había extendido por todos los organismos del Estado y de la sociedad española; y como es lógico, no podía faltar en la enseñanza. El Gobierno siempre reservó todos aquellos puestos que pudieran ser utilizados para premiar fidelidades de tipo político y en este sentido, el decreto no puso fin a este mal, sino que lo respaldó y potenció, estableciendo que no sólo el director del instituto fuese de libre designación del Gobierno, sino hasta el secretario del instituto.¹⁸

Por otro lado, el decreto estableció la oposición como único sistema de ingreso en el profesorado para catedráticos y auxiliares; lo que era un avance. Junto a estos aspectos positivos, el decreto caía en pequeñas contradicciones, que fueron resaltadas por los colegios profesionales de doctores licenciados. En efecto, por el artículo 25 del Real Decreto de organización de la segunda enseñanza, se dispone, entre otras cosas, que *"los profesores titulados de los colegios a que vayan comisiones de exámenes formarán parte del Tribunal correspondiente en los exámenes de sus respectivos alumnos"*. Y en cambio, el artículo 8º del propio decreto, que trata de la formación de los tribunales de exámenes, no dice nada de ese derecho para los profesores de los colegios incorporados que llevan sus alumnos a los Institutos e instituye que los tribunales se formarán por tres jueces académicos: el titular de la asignatura y otros dos catedráticos de la sección respectiva. De forma que a los colegios a los que se favorece con la concesión de las comisiones se les otorga además la facultad de tener a sus profesores en los tribunales, y a los colegios que no gozan del privilegio de la comisión se les priva del derecho de que sus alumnos tengan en el tribunal al profesor respectivo.

Otro problema es la vaguedad con que queda consignado en el mismo artículo 8º el hecho de que los colegios incorporados pasen a la secretaría del Instituto, con diez días de anterioridad a la terminación del curso, las listas de sus alumnos, calificados como aprobados o suspensos, revisadas por el Director del colegio, y el que *"cuando por el sistema progresivo de este plan las mate-*

rias estuviesen repartidas en dos o más cursos, para el paso de uno a otro bastará el exequatur del catedrático, quien lo dará o negará teniendo en cuenta sus notas de aprovechamiento y las disciplinarias de asistencia y compostura". En el artículo no se especifica que el profesor firmante del exequatur sea el mismo que examina y da las clases; lo que podía provocar un fuerte mercantilismo y grandes abusos, pues siempre habría algún colegio que contrataría profesores para dar las clases, pero que no tendrían derecho a examinar a sus propios alumnos, labor que sería desarrollada por otras personas.¹⁹

El artículo 32 del mismo Real Decreto de 20 de julio prohíbe a los catedráticos numerarios la facultad de dedicarse a la enseñanza particular, pero autoriza a los profesores especiales, auxiliares y ayudantes para ejercer este tipo de enseñanza, *"guardando con la enseñanza oficial todas aquellas delicadezas que el decoro profesional deberá aconsejarles"*. Contra esta resolución protestó el Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias y Letras del distrito universitario de Valencia por entender que esta condición resultaría en la práctica expuesta a interpretaciones tan variables y amplias como el modo de sentir el decoro cada uno, por lo que podría acarrear un fuerte desprestigio a la delicada función de juzgar a los alumnos. La exposición decía: *"En efecto, difícil que el profesor dedicado a la enseñanza privada se sustraya al menoscabo que ante el concepto público pueda merecer su imparcialidad, puesto que es casi imposible impedir que la maledicencia, que siempre acecha la ocasión, deje de tachar al que va con un interés privado y otro público al acto del examen; como acontece en el examinado que, habiendo sido profesor particular del alumno, le juzga luego oficialmente."*²⁰ El citado colegio profesional solicitó que se prohibiese a todos los profesores oficiales, sin distinción, incluso a los de gimnasia, el ejercicio de la enseñanza privada para conseguir que *"la enseñanza quede exenta de toda mancha que sobre ella pueda arrojar la opinión pública"*.

La reforma de García Alix se complementa con otros decretos y órdenes aprobados entre los meses de mayo y agosto.

Para facilitar el acceso a la instrucción de las clases obreras estableció en el Real Decreto de 25 de mayo la implantación de clases nocturnas en los institutos y escuelas normales. García Alix pensó en la creación de una amplia red de establecimientos en los

que se impartiesen enseñanzas prácticas y de aplicación, dotada de un profesorado especial; pero dadas las imposibilidades materiales del Tesoro, que no permitían recargar las obligaciones del Estado, se inclinó por este sistema. Con este decreto se estableció que en las poblaciones donde existiese un instituto y no hubiese escuelas especiales de artes e industrias se impartiesen en estos centros clases nocturnas gratuitas con una duración de dos horas alternas o bisemanales. Las clases, según predominasen en los respectivos lugares las industrias agrícolas, mineras o manufactureras, deberían ajustarse a unos conocimientos generales adecuados al trabajo que desarrollarían los obreros. Las materias comprendidas en esta enseñanza eran: Gramática Castellana, Aritmética, Fisiología e Higiene y estudios prácticos de aplicación relacionados con las industrias locales. Y el desempeño de estas clases no tendría un carácter voluntario, sino que el director designaría a los profesores que obligatoriamente deberían impartirlas, pudiéndose también encomendar a personas de reconocida competencia ajenas a estos centros y explicarse, si se creía conveniente, otras asignaturas distintas a las previstas.

Con un carácter similar se establecieron estas clases en las escuelas normales, pero procurando que las lecciones se orientasen a la lucha contra el analfabetismo, enseñando a los adultos y a los niños dedicados al trabajo a escribir, a leer, las cuatro operaciones fundamentales de aritmética, geometría lineal, dibujo y catecismo y como ampliación para los que tuvieran actitudes y vocación, geografía, historia y el sistema métrico decimal.

La iniciativa ministerial fue bien acogida. Reunidos los consejeros²¹ Viscasillas, Sardá, Carracido, Becerro, Alvarez Manzano, Castro Pulido, Méndez, San Martín y Quintero, el Subsecretario y el Rector de la Universidad Central, que formaban las secciones primera y segunda del Consejo, decidieron felicitar al Ministro por su iniciativa y puesto que las clases no serían desempeñadas por todo el profesorado y no serían remuneradas por el agobiante estado del erario, solicitaron del Ministro que las clases fuesen declaradas de mérito, de cara a la carrera docente de los que las impartiesen, determinando el Consejo la forma en que habrían de premiarse; lo que fue reconocido por el Ministro en la Real Orden de 16 de julio de 1900.

Durante todos estos años los alumnos tuvieron la libertad de matricularse en cualquier centro estatal y de trasladar posteriormente la matrícula a otro centro. Este derecho fue utilizado de forma abusiva por los estudiantes de enseñanza media y sobre todo, de la superior, dando lugar a espectáculos bochornosos.

No todos los centros docentes se regían con la misma severidad en los exámenes, habiendo notable diferencias no sólo en la forma de calificar, sino también en la cantidad de materia exigida en los exámenes. Como consecuencia de estos hechos, se creó en Madrid una agencia dedicada a facilitar a los alumnos la dirección de los centros en los que era más fácil aprobar cada una de las asignaturas por separado, el programa y los libros de texto correspondientes; registrándose todos los años en los meses de junio y septiembre un incremento del tráfico de viajeros en los ferrocarriles por las aglomeraciones de estudiantes.²²

Hechos tan lamentables como éste eran denunciados con mayor o menor intensidad por todas las fuerzas políticas: por los sectores más conservadores políticamente, para demostrar las deficiencias de la enseñanza oficial y la superioridad de la enseñanza de las corporaciones religiosas, y por los sectores liberales (con menos pasión, pues se consideraba que era darle una baza política a los defensores de la enseñanza privada frente a la estatal), para solicitar de los gobiernos que mostraran mayor interés por la enseñanza oficial en general.

La libertad absoluta concedida al alumno de trasladar la matrícula al Instituto o Universidad que más le conviniese, sin limitación de ninguna clase, infirió un fuerte daño a la enseñanza oficial, sumiéndola en un gran descrédito. Para el Ministro, *"el immoderado afán de las familias y de los alumnos de cuidarse más de obtener el título que la ciencia, haciendo en repetidos casos del primero patente de ignorancia, ha hecho que la opinión pública se fijase en aquel crecido número de estudiantes que iban recorriendo diferentes institutos y universidades a favor de los fáciles traslados de matrícula para aprobar las asignaturas, buscando en cada uno de los centros docentes al profesorado más benigno o como si se dijera, al de la manga más ancha."*²³

García Alix, reconociendo estos sucesos (*"No puede negarse que, aunque no en la medida que la opinión pública señala, existe una corruptela a la que es necesario poner remedio y una*

viciosa dirección del espíritu escolar que conviene encauzar y corregir."²⁴), quiso poner coto a estos abusos limitando la facultad de los alumnos de realizar traslaciones de matrículas a unos pocos casos. Ahora sólo se podría realizar en caso de que el alumno tuviera que trasladar su residencia por motivos familiares o por razón de la profesión que ejerciese, estando los alumnos libres obligados a examinarse en los institutos de la provincia donde residiesen o en la universidad de su distrito.

La enseñanza en las universidades e institutos oficiales venía sufriendo desde hacía tiempo perturbaciones por la facilidad con que los escolares interrumpían colectivamente la asistencia a clase. La anticipación de las vacaciones de Navidad "*pedida en forma tumultuaria*" tenía ya el carácter de mal crónico. Desde los primeros días de noviembre se producían tumultos a la puerta de las universidades, negándose los alumnos a entrar en clase y promoviendo escándalos. La intervención de la policía dio lugar, con frecuencia, a incidentes desagradables que se convirtieron en verdaderos conflictos. Para remediar estos pequeños males, que en el fondo eran vicios que contribuían a designar el prestigio de la enseñanza oficial, el Ministro dictó unas disposiciones, fijando los días festivos; las vacaciones de Navidad del día 15 de diciembre al 10 de enero para que los alumnos tuviesen tiempo de reunirse con sus familias en estas fiestas tan señaladas, compensando con el tiempo los gastos de traslado y hospedaje; y la obligatoriedad de asistencia a clase, castigando con la pérdida del curso a los alumnos que infringiesen, sin justificar, este precepto, declarando excedentes a los profesores que no concurriesen, también sin justificar, a sus clases por espacio de treinta días y prohibiendo formar parte de los tribunales de exámenes a los catedráticos numerarios que a lo largo del año diesen menos clases que sus auxiliares, siendo sustituidos por éstos, que percibirían los correspondientes derechos de examen.

El ingreso en el profesorado fue siempre una cuestión muy discutida. La Ley de 9 de septiembre de 1857 estableció la prueba de suficiencia como único medio de ingreso, pero la plaga del caciquismo hizo estragos en la legislación.

Los Decretos de 6 de julio de 1877, 23 de julio de 1894 y 11 de octubre de 1898 abrieron de tal manera las puertas del profesorado al libre nombramiento ministerial que muchos de los in-

tegrantes de los distintos cuerpos docentes, fundamentalmente en el grado primario, accedieron a ellos gracias al favor ministerial.

El problema llegó a extremos impresionantes. Santamaría de Paredes describía el problema con las siguientes palabras: *"Sea por la confusión que han producido tantos y tan contradictorios decretos, sea por falta de amor a la enseñanza o por no comprender los perjuicios que la transgresión irroga, todo se considera factible "por hacer un favor" al amigo o al correligionario. Hablar de prohibiciones legales o reglamentarias es buscar pretextos para no complacer y "no ser servicial"... Publíquese una disposición en La Gaceta para reorganizar un servicio o corregir tales o cuales abusos y al día siguiente acúdense en consulta al centro directivo, no para cumplir mejor lo mandado, sino para que al consultante no le alcance el artículo que precisamente se refiere a los que están en su caso. Contéstase que no es posible hacer excepciones por ser terminante el precepto, y replíquese con la mayor fréscura que "una cosa es lo que se manda en La Gaceta y otra lo que se realiza en la práctica."*²⁵

Las prescripciones más terminantes, las leyes y los reglamentos eran de difícil aplicación. *"Así por ejemplo, fijan los planes de estudios las condiciones de éstos y acuden los alumnos en solicitud de que se les dispense la edad exigida o se les haga gracia de ciertas asignaturas o se les concedan exámenes extraordinarios; y aun se ha dado el caso de pedir la aprobación por Real Orden. Previénese que las cátedras vacantes sean desempeñadas por los auxiliares y se pide el nombramiento de catedráticos interinos para, una vez conseguido esto, buscar el medio de que a los interinos se les haga numerarios, dilatando mientras tanto la convocatoria de oposición o concurso."*²⁶

Principalmente era la primera enseñanza la víctima de estas corrupciones. Rafael María de Labra en 1898 denunciaba que no se habían convocado oposiciones a Escuelas Normales desde el año 1867; y desde que el Gobierno conservador dio en 1895 el decreto que prohibía el nombramiento de interinos, no se habían cubierto las vacantes, pero tampoco se habían celebrado oposiciones.²⁷

En cuanto a los ascensos del magisterio, el problema era el mismo. Los concursos estaban suspendidos desde el año 1886 y según los maestros se doblegasen o no a la voluntad del cacique,

así hallarían valiosas influencias que apoyaran sus pretensiones de ascensos y recompensas, que interpusieran su influencia en las resoluciones de expedientes formados para castigar sus faltas o que les persiguieran con falsos pretextos para hacerles salir del pueblo al que habían sido destinados.

Los abusos llegaron a tal extremo que se dictó una Real Orden prohibiendo las recomendaciones en materia de exámenes y oposiciones y siendo Ministro Gamazo, el Director de Instrucción Pública, Santa María de Paredes, dictó una circular²⁸ en el mismo sentido; aunque no se obtuvieron grandes resultados, pues se consideraba un deber del diputado patrocinar en los exámenes a los hijos de sus electores y ayudarles en el apresuramiento de sus estudios para obtener el título académico, tras el cual venía la petición del empleo correspondiente.

Santamaría, hablando de estos hechos, recordaba que en una ocasión tuvo que resolver un expediente a una cátedra, resolviéndose a favor de la persona que ocupaba el primer lugar de la propuesta por tener méritos muy superiores a los que tenía el que ocupaba el segundo lugar. Con este motivo, le escribió un representante del país la siguiente carta, que por su interés reproducimos literalmente: *"Muy Sr. mío: Mucho me ha mortificado que después de las reiteradas recomendaciones personales y por escrito que tanto el Sr. (tal) como otros amigos y yo hemos hecho a Vd., para que fuera nombrado catedrático de... el Sr. D. ..., nos haya Vd. preterido por elementos contrarios a la actual situación, alegando la excusa de venir en segundo lugar de la propuesta... No dejo de comprender que es muy de alabar la conducta de Vd. dentro de su dirección, pero los que tenemos que hacer elecciones en los pueblos y provincias, apoyando amigos del Gobierno y rompiendo con todos los puritanismos, no podemos dar esta disculpa... Pero crea Vd. que no ha caído, como vulgarmente se dice, en saco roto la conducta de Vd., para seguirla su atento seguro servidor, q. b. s. m."*²⁹

Sobre este problema García Alix opinaba: *"No será seguramente la oposición o prueba de suficiencia un sistema perfecto de ingreso en el profesorado público, pero dentro de nuestra organización académica, dadas nuestras costumbres y manera de ser, resulta el que menos se presta al abuso y el único que justifica ante la opinión la competencia docente... Prueba de la con-*

veniencia de la oposición pública es que todas las carreras organizadas han aceptado y establecido la oposición como medio de ingreso."³⁰

Para acabar con los posibles abusos, el artículo 30 del Real Decreto de reforma de la segunda enseñanza fijó la oposición como sistema de ingreso en el cuerpo de profesores de bachillerato. Estas pruebas estaban reguladas por el Reglamento de oposiciones a cátedras, escuelas y plazas de profesores auxiliares, que se aprobó con el beneplácito de las secciones primera, segunda y tercera del Consejo de Instrucción el 27 de julio de 1900.

5.3. EXAMENES Y LIBROS DE TEXTO

Unida al problema del profesorado está la cuestión de los exámenes y libros de texto, cuestiones, en ambos casos, delicadas por las connotaciones que tenían. García Alix quería elevar el nivel de la enseñanza oficial y frenar el deterioro que este tipo de enseñanza venía sufriendo desde hacía mucho tiempo; y una forma de hacerlo era a través de los exámenes.

Este tipo de ejercicios siempre suscitó recelos. Los padres de familia y los alumnos los veían como barreras que se interponían, dificultando o al menos retrasando la consecución del anhelado título académico que les abriría las puertas del trabajo y fundamentalmente de los empleos en la Administración Pública. Por otro lado, los Krausistas y gran parte del profesorado consideraban que estas pruebas, en la forma en que se desarrollaban habitualmente, no demostraban la suficiencia de los alumnos.³¹

En estas circunstancias, potenciar los exámenes era una verdadera locura. Cualquier ministro que tomase una decisión en este sentido tenía asegurada una fuerte campaña de prensa en contra de sus reformas, campaña que normalmente iba enmascarada bajo críticas a otros aspectos.

A pesar de eso, García Alix decidió correr el riesgo. Para potenciar el bachillerato y evitar que los niños ingresasen en estos estudios con menos edad de la exigida, cosa que habitualmente sucedía, prohibió taxativamente conceder dispensas de edad

para dar así tiempo a los jóvenes alumnos a aprender bien y a conciencia las materias de la enseñanza primaria. Aun así, el Ministro actuaba con gran moderación, ya que en bastantes naciones la edad mínima exigida para el ingreso en el bachillerato era de once e incluso doce años de edad; moderación que le fue impuesta por las circunstancias. García Alix dirá: *"Yo era partidario de la edad de once años para el ingreso en la segunda enseñanza, pero como el ejercicio del gobierno, para que resulte práctico en sus soluciones, tiene muchas veces que transigir hasta con preocupaciones que forman aparentes corrientes de opinión, me he visto obligado a aceptar los diez años de edad para el ingreso y los seis años de duración del período de la segunda enseñanza."*³²

En los exámenes de bachillerato las calificaciones escolares se redujeron a aprobado o suspenso, pudiendo los aprobados optar mediante otro ejercicio a notable o sobresaliente. El celo del Ministro llegó al extremo de fijar el número de notables y sobresalientes, que se concretó en un 10^o%, respectivamente, del total de alumnos aprobados en cada asignatura. Estas calificaciones quedarían equiparadas a los hasta entonces vigentes premios y menciones honoríficas; que quedaban suprimidos.

Con la reforma se implantó el examen escrito (lo que no era una novedad absoluta por haberse estipulado en planes anteriores), ya que el examen oral había demostrado algunos inconvenientes al no quedar reflejados los conocimientos de cara a las posibles reclamaciones; al convertirse en torneos de meras apariencias científicas, alzándose con el triunfo el más osado o el de mayor verbosidad; al no ser práctico, por el excesivo número de alumnos por profesor y la imposibilidad material de incrementar las plantillas de profesores, lo que hacía que éstos sólo pudieran dedicar unos pocos minutos a cada alumno; y además, el examen escrito ofrecía la ventaja de servir a los alumnos para ejercitarse en el conocimiento de la lengua y la gramática.

Los libros de texto y los programas fueron siempre cuestiones muy debatidas. Los parlamentarios políticamente más conservadores, como el marqués de Villaviciosa, denunciaban con gran tenacidad los abusos cometidos en materia de libros de texto por los catedráticos.

Para ser declarado un libro apto para la docencia, tradicionalmente se venía exigiendo que fuera aprobado por el Consejo de Instrucción, pero esto no cortaba los posibles abusos.

El republicano Eduardo Benot recogía el problema con las siguientes palabras: *“La plaga ha adquirido proporciones que aterran. Hay 36 textos distintos de Gramática latina, 34 de Psicología, 32 de Geografía, 31 de Retórica, 27 de Francés, 26 de Historia de España, 26 de Historia Universal. Total, 212 textos diferentes sólo en la sección de letras de los institutos.”*³³

Algunos de estos libros eran francamente deficientes. Por ejemplo, en uno de un profesor de Escuela Normal, hablando del estómago, lo definía como una gaita zamorana, y después de decir que el órgano del oído eran las orejas, añadía que en tiempos de Felipe IV existían dos señoritas mentecatas en la calle de Infantas... y una de ellas se lastimó con el aparato gimnástico. Otro, también de un profesor de Escuela Normal, decía que el cono era un cuerpo redondo terminado en punta³⁴, etc.

En cualquier caso, estos hechos eran excepcionales. Las críticas se dirigían hacia abusos por las imposiciones de los catedráticos de sus libros de texto y por sus elevados precios. En realidad, no existía ninguna obligación de adquirir los libros de los catedráticos, salvo la derivada de la presión moral que estos pudieran ejercer. Los debates en las Cortes adquirieron gran intensidad al haber en estas Cámaras representantes que unían a su condición de parlamentario la de profesor. El marqués de Villaviciosa de Asturias acusó a los catedráticos de comportarse como señores feudales de “horca y cuchillo” en sus cátedras o “demarcaciones”.

El mismo marqués, en un artículo publicado en el semanario Vida Nueva, decía: *“Mientras cada estudiante no elija el libro de texto que le dé la gana, cada estudiante estará inutilizado para sí, para su familia y para su patria; la obra de la regeneración se estará haciendo imposible y en vez de los struggleforriers (hombres de acción, luchadores por la existencia), que con asiduidad se están fabricando en todas partes menos en España y que son necesarios para engrandecer la patria y conquistar el mundo, tendremos una generación de ignorantes, apocaditos y doctrinos. ¡Estudiante, deifícate, revuélvete y no consentas el*

ominoso yugo que te atrofia! Tu inteligencia no tiene tiempo para discurrir."³⁵

Para el Diputado Leopoldo Alas, de tendencias liberales, los libros de texto eran una demostración de la competencia y nivel del profesorado, pues en general eran bastante buenos y sin embargo no eran aptos para la enseñanza por ser excesivamente voluminosos. Para este Diputado, el origen de la cuestión radicaba en los mezquinos haberes que percibían los profesores y el problema se solucionaría fácilmente cobrando éstos unos salarios dignos, ya que en este caso seguirían escribiendo libros igual de aceptables, pero menos voluminosos; lo que se traduciría en una reducción automática de los precios de los libros.³⁶

Los profesores se defendieron justamente. ¿Es una falta haber pasado una parte de su tiempo, de su descanso, en investigaciones, en trabajo personal que enriquece la ciencia? ¿No sería eso para los profesores un modo honrado de aumentar sus ingresos, del que tenían gran necesidad?; lo que explicaba la proliferación de textos.³⁷ Becerro de Bengoa consideró el problema mucho más complicado y hondo. Para este antiguo republicano, que con el tiempo se pasó al partido liberal, la cuestión de los libros de texto era política. Aprobar alguna ley que limitase las libertades de los catedráticos significaba una transgresión de los principios del liberalismo representados por la Constitución de 1876. Becerro comparaba este problema con el del caciquismo. Igual que no debía restringirse el sufragio universal porque las elecciones estuviesen corrompidas, tampoco debía restringirse la libertad del catedrático porque algunos abusaran en sus funciones.

En febrero de 1899, el marqués de Villaviciosa inició una campaña contra los libros de texto con una serie de discursos pronunciados en el Congreso. Esta campaña se prolongó a lo largo de dos años, alcanzando su punto culminante en los últimos meses de 1900 y primeros de 1901.

Junto a las intervenciones parlamentarias, el 20 de febrero de 1899 elevó al Congreso una proposición de ley firmada por hombres de ideologías muy distintas como Pedro Pidal, Rafael Gasset, Eduardo Vincenti, Romero Girón, Emilio Junoy, el Conde de Retamoso y el marqués de Lema.

En la proposición de ley, el marqués de Villaviciosa pedía que *“los alumnos de enseñanza no oficial puedan adoptar, para su instrucción y examen en cualquier establecimiento público, los textos y programas oficiales que mejor estimen”* y que el Estado arbitrara los medios necesarios para que se cumpliera; es decir, que los alumnos de los colegios privados elegirían los libros de texto asesorados por sus propios profesores, sin tener que sujetarse a los textos de los catedráticos ante los cuales tendrían posteriormente que examinarse.³⁸

Las divergencias pronto se hicieron notar. El Ministro García Alix defendía un cuestionario de enseñanza al que debían sujetarse los libros; Azcárate, un cuestionario de examen y Vincenti, el cuestionario de examen y la inspección de los libros de texto.

El problema se resolvió momentáneamente con la aprobación por las Cortes de una ley que fue publicada en la Gaceta del 2 de febrero de 1901. La ley encargó al Gobierno que redactase, por medio del Consejo de Instrucción Pública, un cuestionario para cada asignatura que determinase el carácter y extensión de la misma, a fin de que no se *“desnaturalizase su exposición en la cátedra o en el libro de texto”* y no resultase duplicada u omitida alguna enseñanza. El cuestionario sería único y valdría para el examen de toda clase de alumnos, estando redactado de forma que no implicase un determinado sentido doctrinal, y sólo trazaría unas líneas generales de cada asignatura. El decreto terminaba prohibiendo algo que nunca había estado permitido, es decir, la obligatoriedad de comprar libros de texto concretos, pudiendo adquirir los alumnos los que mejor estimasen.

Pero lo más importante de la ley era el artículo segundo: *“A fin de que resulte la necesaria unidad de exámenes de todos los alumnos, así oficiales como no oficiales, tendrán aquéllos (los exámenes) lugar con sujeción al cuestionario de que trata el artículo anterior (cuestionario redactado por el Consejo) y con entera independencia de los programas redactados por el profesor o profesores del establecimiento en que los alumnos sean examinados.”*³⁹

¿Era tan importante el tema de los abusos como para luchar durante dos años en el Parlamento por la aprobación de esta ley?

Realmente no. Este era un tema que con una rigurosa inspección y el castigo ejemplar de aquéllos que utilizaran la cátedra para hacer un negocio particular se podía haber solucionado.

La proposición de 1899 del marqués de Villaviciosa era sibilina. Por un lado, en el artículo primero se pedía que los alumnos de la enseñanza no oficial pudieran adoptar para su instrucción y examen en cualquier establecimiento público los textos que mejor estimasen, lo que era razonable; y en el artículo segundo se decía: *"El Ministro de Fomento reglamentará la anterior disposición para que su cumplimiento sea obligatorio desde el 1° de octubre del presente año."* Si se aprobaba el artículo segundo de la proposición, el Ministro, al reglamentar, estaba obligado a separar la función docente de la función examinadora, o bien tendría que admitir que todos los alumnos fueran juzgados exclusivamente por sus profesores; lo que tarde o temprano conduciría inevitablemente a la ruptura entre la enseñanza oficial y la privada, liberándose esta última de los controles a que estaba sometida.

La proposición no fue aceptada, pero sí la ley. En la ley sucedía algo parecido. El artículo segundo establecía que todos los alumnos serían examinados de acuerdo con el cuestionario publicado por el Estado con absoluta independencia de los programas redactados por el profesor o profesores del establecimiento público. Una vez admitido el principio de que lo único importante era el cuestionario oficial, cualquier libro de texto y en consecuencia cualquier enseñanza que se ajustase al cuestionario serían válidos, por lo que no tendrían que estar sujetos a los controles establecidos por los institutos, produciéndose automáticamente la separación de la enseñanza oficial de la privada, que era realmente lo que pretendía el marqués de Villaviciosa y por lo que luchó durante toda su vida.⁴⁰

La ley no tuvo ninguna trascendencia porque el Consejo no publicó el cuestionario, sin el cual nada se podía hacer, pero se puede considerar el primer mojón en la larga lucha de la enseñanza privada, en general, y de las corporaciones religiosas, en particular, por conseguir independizarse de los controles que hasta entonces venía manteniendo el Estado liberal en el conflictivo campo de la educación.

5.4. OPINIONES SOBRE LA REFORMA

La reforma de García Alix, a pesar de la gran moderación y del espíritu tan abierto que había mostrado el Ministro aceptando todas las sugerencias, no fue acogida con gran entusiasmo: los sectores más ultraconservadores, por inclinarse por la reforma de Pidal; los sectores moderados de este partido, por no potenciar la división dentro del partido y reabrir viejas heridas y algunos liberales, por considerar prácticamente un deber de partido atacar cualquier reforma emprendida por el partido contrario.

Los sectores ultraconservadores no aceptaron de buen grado las últimas reformas introducidas en la enseñanza. El marqués de Pidal, anterior Ministro de Fomento, hizo unas declaraciones durísimas contra García Alix y Silvela, que fueron recogidas y publicadas por numerosos diarios. El marqués calificó las reformas de verdadero retroceso porque: 1°) La pedagogía actual, en su opinión, se inclinaba por una enseñanza clásica, larga y seria. 2°) Se reducía la duración de siete a seis años. 3°) Un sistema de transición entre la enseñanza clásica y la enseñanza moderna lo único que conseguía era recargar los programas de asignaturas, que era lo más perjudicial para la enseñanza. 4°) Los tribunales de exámenes estaban formados sólo por profesores de Instituto. Y añadía: *“Desde el momento en que no hay opinión formada y firme sobre estas materias y lo mismo da lo bueno que lo malo; desde el momento en que unos llaman anticuado a lo progresivo y progresivo a lo anticuado; desde el momento en que los intereses de clase tratan de prevalecer sobre los de la enseñanza y los partidos políticos transforman estas cuestiones en cuestiones políticas, y los jefes de los gobiernos, absorbidos por otras atenciones, no prestan la suya a la dirección de estos problemas; desde el momento en que se llega con la mayor buena fe, por parte de todos, a soluciones distintas y aun opuestas dentro de un mismo partido y de un mismo gobierno, no pueden las cosas seguir como hasta ahora, sustituyendo un plan a otro plan por la voluntad exclusiva de los hombres públicos que ocupan el Ministerio encargado de la dirección de la enseñanza, porque ya les*

falta a todos ellos la autoridad para hacerlo de este modo y hay que acudir al concurso de las Cortes."⁴¹

García Alix, consciente de que se estaba produciendo una división política interna y de que los radicalismos sectarios de derecha e izquierda cada vez tenían más fuerza, procuró suavizar las tensiones que se estaban generando, declarando: *"En el fondo, no hay disparidad esencial entre lo que dice el marqués y mi plan; lo que ocurre es que se ha fijado sólo en una parte de mi proyecto, en la segunda enseñanza, y para juzgarlo bien se necesita analizarlo en toda su extensión, desde la primera enseñanza a la enseñanza superior."*⁴²

El propio jefe del partido conservador, Silvela, aludido tan gravemente por las declaraciones del marqués, se vio obligado a intervenir desautorizando al ex-ministro, y el 5 de agosto proclamaba: *"El plan de García Alix no modifica en lo esencial el de Pidal, ya que sólo adapta algunos procedimientos para satisfacer las quejas de los padres de los alumnos de segunda enseñanza, aparte de que el Gobierno o cualquiera de sus individuos puede proponer la modificación de planes no realizados por otro que perteneciera anteriormente al mismo Gobierno y al mismo partido."*⁴³

Las críticas de estos sectores minoritarios, pero que cada vez hacían oír su voz con más fuerza, llegó a extremos crueles y de mal gusto, atacando incluso el aspecto físico del Ministro para ridiculizarlo, definiéndolo como "aborto de la naturaleza", "miope" y "cojo", entre otros calificativos. Por ejemplo, Esteban de la Vallina publicó un pequeño librito en el que entre otras cosas decía: *"¿Qué esperamos del Sr. García Alix, seminarista renegado y libre-pensador como Voltaire?"* Sobre la asignatura de Latín manifestaba: *"Siento tener que hablar en lengua latina a quien no la entiende, y me consta que García Alix, que nada sabe, la desconoce por completo; así es que la separa de la enseñanza, en su empeño por que la ignorancia siga teniendo muchos imitadores en España."* Y sobre la asignatura de religión decía: *"Y no hablemos de la asignatura de religión y moral, a la que tan poco aficionado se muestra el Sr. García Alix. Lo que él dirá: la sociedad no necesita de religión, y en cuanto a la moral, debo suprimirla, si no, ¿qué me replicará mi amigo y compañero Morayta?"*⁴⁴ Y eso que el plan establecía cuatro años de religión, de un total de seis cursos, los mismos que había en el plan de Pidal, sólo que en este último caso el bachille-

rato duraba un año más, por lo que proporcionalmente la religión tenía más importancia en el plan de García Alix que en el plan de Pidal, del que el autor de este librito se deshacía en elogios. Lo cual demuestra que el autor de estas críticas ni siquiera había leído el decreto de reforma, o bien estaba enmascarando los verdaderos motivos de sus ataques, cosas ambas muy frecuentes en los sectores de derechas e izquierdas.

De la Vallina, no satisfecho con estas absurdas denuncias, terminaba con estas palabras: *"Entienda, no obstante, y entiéndalo bien: odio, detesto y abomino su gestión como hombre público; en este concepto es una calamidad y como tal la aborrezco, ardo en deseos de verle desaparecer y espero con ansia oír el lúgubre tañer de las campanas doblando a muerto y anunciando con su triste acento a todos los destinatarios la destitución o la muerte oficial, perpetua, del Sr. García Alix como Ministro de Instrucción Pública."*⁴⁵

¿Por qué atacaron algunos sectores de la extrema derecha con tanta dureza el plan de un ministro conservador? Sólo hay una explicación. El artículo 24 del decreto establecía que para la apertura y establecimiento de colegios privados se necesitaría que en el cuadro de profesores figurasen al menos cinco bachilleres o licenciados en Facultad mayor, siendo obligatoriamente uno de ciencias y otro de letras.

Esta disposición, por lo demás lógica, era muy moderada, pues exceptuaba de este requisito a las corporaciones religiosas que tradicionalmente se dedicaban a la enseñanza por razón de su instituto. Posteriormente, en vista de las consultas elevadas al Ministerio y con el fin de evitar interpretaciones equivocadas, en la Real Orden de 21 de agosto se dictaminó, entre otras muchas cosas, que sólo las Escuelas Pías, Agustinos y Compañía de Jesús estaban autorizados a ejercer la enseñanza sin las titulaciones pedidas, debiendo acogerse las demás órdenes religiosas a lo dispuesto en el artículo primero del Real Decreto de 22 de noviembre de 1852.

García Alix pretendía, al pedir estos títulos, elevar el nivel de la enseñanza y evitar que personas sin acreditada competencia se dedicasen al ejercicio de la enseñanza con un afán meramente mercantil. Sin embargo, esta disposición planteó un grave problema a las órdenes religiosas, puesto que la inmensa mayoría

de sus profesores eran sacerdotes que carecían de estos títulos expedidos por las Universidades.

Algunos sectores de la sociedad no vieron el nuevo plan de enseñanza como un conjunto de medidas tendentes a elevar el nivel cultural de la nación y lo consideraron un ataque a las órdenes religiosas y a la Iglesia, ya que podía frenar el hasta entonces irresistible desarrollo de las congregaciones, de ahí su exaltación.

El propio García Alix, en una entrevista concedida al diario conservador *La Epoca* y refiriéndose a los ataques de Pidal, decía: *"Lo que hay en el fondo de la cuestión es lo siguiente: El Sr. Marqués de Pidal y con él otros muchos hombres de distintos partidos opinan por que la enseñanza privada se desarrolle en términos tan excesivos, a la sombra de lo que se ha dado en llamar libertad de enseñanza, que se anule o casi desaparezca la enseñanza oficial. El actual Ministro sostiene, por el contrario, que la enseñanza oficial no sólo debe ser mantenida en la integridad de sus funciones, sino enaltecida todo cuanto se pueda, porque en esa enseñanza estriba, en su sentir, el medio más poderoso para mejorar el presente y asegurar un porvenir exento de preocupaciones, de celos y de intransigencias."*⁴⁶

Por su parte, *El Correo Español* enjuició la reforma con estas palabras: *"Le pasará a este Ministro lo que a cuantos han ocupado por pocos o muchos meses la poltrona de Fomento: que su sucesor se creará obligado, en deber de conciencia y de partido, a no dejar en pie el último plan. No le faltarán razones abundantes y sólidas. Es la primera de tales reformas que no resuelve nada. Con ella, los que ahora empiezan acabarán siendo tan bachilleres o más, o más aún, en el sentido innoble de la palabra, que los actuales. Porque el bachillerato o es la puerta natural para entrar en las carreras mayores y algunas especiales, o no sirve para nada. Y esto es lo que ocurre con el plan de García Alix."*⁴⁷

Otros diarios, más o menos conservadores, como *El Nacional* o *La Epoca*, no se pronunciaron a favor o en contra para no acen-
tuar una división del partido que ya se venía arrastrando de tiempo atrás. *El Español*, órgano de expresión del grupo gamacista, que ingresará tras la muerte de su jefe de filas en el partido conservador, pero que mantenía todavía tendencias liberales, acusó a Silvela de mantener las divisiones del partido conservador al

permitir que cada Ministro rigiese de forma independiente su Ministerio, lo que podía provocar una fuerte crisis del partido y del Gobierno; y a García Alix, de incompetencia, de despreciar con sus medidas a los estudiantes y de querer demostrar un conocimiento del tema a base de publicar constantemente decretos en la Gaceta.

Este diario rechazó el orden, la distribución de las asignaturas, su importancia por el número de cursos asignados y los programas. Para los gamacistas, el único punto de coincidencia entre el plan de Pidal y el de García Alix, a pesar de lo dicho por Silvela, era el excesivo desarrollo de la asignatura de religión y consideraban que era extraordinariamente peligroso engarzar el partido conservador sobre la base de la religión, ya que éste era el apoyo fundamental de la extrema derecha, lo que podía provocar un deslizamiento del partido hacia posturas ultraconservadoras.⁴⁸

En general, los diarios liberales permanecieron al margen de la polémica entre García Alix y el marqués de Pidal. El Imparcial no publicó ninguna noticia sobre el tema, El Liberal también mantuvo una actitud de expectativa, y El Heraldo de Madrid incluso elogió al Ministro: *"El plan de García Alix es progresivo y liberal, pero hecho por un conservador. La reforma no es una obra personal ni tampoco la obra de una camarilla ilustrada que moldea la instrucción de acuerdo con sus intereses. La reforma es una obra de profesionales sin pasiones políticas."*⁴⁹

El único diario liberal de cierta importancia que atacó a García Alix fue El Globo, periódico en el que colaboraba precisamente Vincenti, que fue el único parlamentario liberal que atacó con acritud al Ministro. Vincenti nunca olvidó que la reforma de 1894, sin ser perfecta, pero elaborada tras arduas y complicadas discusiones en las que intervinieron todos los profesionales de la enseñanza, fue derogada prácticamente por el capricho de un Ministro conservador. Si a esto le sumamos su marcado carácter liberal, su entrañable cariño por la enseñanza y la tradicional despreocupación que habían mostrado los ministros conservadores por la enseñanza pública, especialmente en el magisterio, se explica su actitud fuertemente crítica hacia todas las medidas que provenían del campo conservador en materia de enseñanza.

García Alix siempre reconoció públicamente que no era un profesional de la enseñanza, a la vez que defendió su independencia de criterio: *"Yo llegué al Ministerio de Instrucción Pública, como he dicho y no me cansaré de repetir, sin haber solicitado semejante departamento ministerial. Yo no he ido a él habiendo hecho en esta Cámara, ni fuera de ella, públicas opiniones para que me llevasen a regir el departamento de los intereses morales. Yo fui a él, requerido por el jefe de mi partido, sin ninguna clase de prejuicios y sin estar comprometido ni con unos ni con otros elementos y sin más regla de conducta que la de contribuir, en lo que de mí dependiera, al desarrollo de la cultura de mi patria y de mantener a todos dentro del precepto constitucional vigente."* García Alix añadió que había llegado al Ministerio en unas condiciones excepcionalmente difíciles, cuando había una comunicación completa entre el Ministerio y los establecimientos docentes, cuando éstos estaban muertos, cuando la acción del Estado desaparecía ante otras influencias y cuando *"había germinado en el país un industrialismo que, como la hiedra al tronco, estaba secando completamente la enseñanza oficial"*.⁵⁰

El Ministro mantuvo a lo largo de su gestión al frente de este ramo un talante excepcionalmente abierto: *"Yo pedí consejo a todo el que podía darlo, no cerré a nadie la puerta y tuve la suerte de que desde la extrema derecha, representada por Barrio y Mier, hasta la extrema izquierda, representada por el Senador Azcárate, todos, con gran patriotismo, colaboraron en mi obra y no hubo ni discrepancias ni rozamientos."*⁵¹

En esta ocasión, Vincenti perdió toda su ecuanimidad y tolerancia y acusó al Ministro por lo contrario de lo que había acusado al marqués de Pidal. Vincenti había acusado a este Ministro de elaborar un plan sin contar con la colaboración de las fuerzas interesadas en la educación, y en esta ocasión atacó a García Alix por todo lo contrario, es decir, por escuchar a todo el mundo.

El Globo rechazó de la reforma: 1º) Exigir las mismas condiciones a los institutos locales -Reus, Figueras, Mahón, Baeza, Tapia- que a los provinciales en cuanto al número de profesores y salarios de los mismos, lo que en su opinión se traduciría en el cierre de estos centros, apareciendo en su lugar colegios de órdenes religiosas, como ya había ocurrido en el caso del instituto

local de Manresa, que desapareció con Pidal y en su lugar se creó un colegio de los jesuitas. 2°) No suprimir los derechos de exámenes, ingresándolos en favor del Tesoro y repartiéndolos luego entre todos los catedráticos. 3°) Incrementar las diferencias entre el profesorado, creando nuevas categorías y estableciendo mayores diferencias entre los institutos al crear cuatro clases: Institutos de Madrid, Institutos universitarios, provinciales y locales. 4°) No suprimir las comisiones de exámenes. 5°) Aumentar el coste del bachillerato al hacer obligatorias las asignaturas de religión, gimnasia y dibujo.

Para este diario, la reforma se reducía a un ataque a la enseñanza oficial: *“Un ataque maquiavélico con disimulo y astucia. Por eso le llaman ya (a García Alix) el LI-HUNG-CHANG de los silvelistas.”*⁵²

Evidentemente era imposible modificar organismos y alterar sistemas sin lesionar alguno de estos intereses de cuya legitimidad tanto se abusaba. En primer lugar, una potenciación de la enseñanza oficial tenía que producir una resistencia más o menos tenaz por parte de los colegios privados que estaban monopolizando la enseñanza; en segundo lugar, las limitaciones impuestas al libre nombramiento de profesores, sobre todo de maestros, provocaron la irritación de los caciques, que hasta entonces venían dominando este sector de la educación; en tercer lugar, los esporádicos abusos en materia de libros de texto quedaban eliminados, lo que molestó a aquellas personas que habían convertido la enseñanza en un lucrativo negocio; y por último, a los mismos padres de familia y alumnos incomodó el restablecimiento del examen de ingreso en las Facultades Universitarias.

Todos estos elementos, unidos a la propensión a la crítica de los españoles, combatieron con desigual fortuna las reformas de García Alix. Lógicamente los argumentos utilizados no eran los auténticos y las críticas se enmascaraban bajo los pequeños defectos que pudiera tener la reforma como toda obra que no es perfecta.

En cualquier caso, García Alix tiene el mérito de ser el primer Ministro conservador, en muchos años, que reivindicó la importancia de la enseñanza oficial e intentó, dentro de las limitaciones presupuestarias, realizar una reforma integral procurando enaltecerla.

5.5. NOTAS

- 1 *El Imparcial*, Madrid, 19 de abril de 1900.
- 2 García Alix fue secretario personal de Cánovas, Diputado por primera vez en 1886, distinguiéndose en esta legislatura por la defensa que hizo de las reformas del general Cassola.
- 3 Miguel de Castro Marcos, *Los Ministros de Instrucción Pública y Bellas Artes*, Madrid, 1962, p. 20.
- 4 *El Correo Español*, Madrid, 23 de julio de 1900.
- 5 *El País*, Madrid, 30 de julio de 1900.
- 6 Antonio García Alix, *Disposiciones dictadas para la reorganización de la enseñanza*, Madrid, 1900, p. 11.
- 7 Cit. por Ivonne Turin en *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Madrid, Aguilar, 1967, p. 320.
- 8 Antonio García Alix, *op. cit.*, p. IV.
- 9 Sobre este tema es interesante consultar la obra de Fernando Araujo, *Apuntes y observaciones para la reorganización del Ministerio de Instrucción Pública, con una carta prólogo a D. A. Moret y a D. S. Maura sobre la selección del personal político*, Madrid, 1908.
- 10 *Gaceta de Madrid* de los meses de mayo a septiembre de 1900.
- 11 Francisco Zarandona, *La educación nacional*, conferencia pronunciada en el Círculo de la Unión Mercantil, Industrial y Agrícola de Valladolid, la noche del 17 de febrero de 1900, Valladolid, 1900, p. 11.
- 12 Francisco Zarandona, *op. cit.*, pp. 17-18.
- 13 A.C.M.E.C., *Dictamen* emitido en la sesión del 10 de julio de 1900 por la sección segunda del Consejo de Instrucción Pública, leg. 6941.
- 14 Reales Decretos de 20 de julio de 1900 que reformaban el plan de estudios de la Segunda Enseñanza y la Facultad de Filosofía y Letras, Madrid, 1900, p. 9 y ss.

- 15 A.C.M.E.C., *Voto particular* emitido por el consejero Castro Pulido al proyecto de reforma de la segunda enseñanza, en la sesión del 10 de julio de 1900, leg. 6941.
- 16 A.C.M.E.C., *Dictamen* emitido por el Consejo de Instrucción en la sesión del 10 de julio de 1900, leg. 6941.
- 17 Antonio García Alix, *op. cit.*, p. XV.
- 18 Artículo 34 del Real Decreto de 20 de julio de 1900.
- 19 A.C.M.E.C., *Exposición* que elevan al Ministro de Instrucción Pública los doctores y licenciados de Madrid, con fecha de 30 de julio de 1900, leg. 6941.
- 20 A.C.M.E.C., *Exposición* que eleva al Ministro de Instrucción Pública el Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias y Letras del distrito universitario de Valencia, con fecha de 1 de abril de 1901, leg. 6941.
- 21 A.C.M.E.C., *Dictamen* emitido en la sesión del día 11 de julio por las secciones primera y segunda del Consejo de Instrucción Pública sobre clases nocturnas, leg. 6941.
- 22 Apostolado de la prensa, *op. cit.*, pp. 24 y 25: "*Ocurré con frecuencia que lo que se llama primer curso en un instituto comprende materias que en otro se denominan segundo, y así hay alumnos que con el gasto y la diversión de un viajecito, con los estudios de un sólo curso, ganan los dos; con esto de los viajecitos aún se cometen más frecuentes abusos: hay alumnos que saben perfectamente el número de lecciones que se exigen en las diferentes materias en cada instituto y acuden a fin de curso al instituto que exige menos de la asignatura que quieren aprobar; y así, recorriendo España entera, se hacen bachilleres de momio, como se dice en el argot estudiantil. El abuso es tal, que existe hace años en Madrid una casa o agencia que comercia con las noticias que facilita a los estudiantes respecto de dónde se pasa el latín sin contestar nada, dónde no hay más que veinte lecciones de psicología, et sic de caeteris. La misma singular agencia se encarga de facilitar a los alumnos el programa y el texto. No se crea que este abuso es en cortas proporciones; en junio y en septiembre se advierte en los ferrocarriles el movimiento inusitado de alumnos trashumantes que van peregrinando de instituto en instituto en busca de asignaturas fáciles y catedráticos bonachones. La Dirección de Instrucción Pública debería publicar una estadística de los diez últimos años, por orden de traslaciones de matrículas, y se asombrarían las gentes por el número de ellas, y de cómo aumenta este número de año en año.*" Estos hechos fue-

ron denunciados reiteradamente en periódicos, revistas, libros y en el mismo Parlamento.

- 23 Antonio García Alix, *op. cit.*, p. XXXV.
- 24 *Ibidem*, p. 23.
- 25 Vicente Santamaría de Paredes, *Sentido general en que debe llevarse a cabo la reforma de la segunda enseñanza*. Discurso pronunciado en la sesión del 8 de mayo en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, Madrid, 1900, p.16.
- 26 *Ibidem*, p. 17.
- 27 *Diario de Sesiones del Congreso*, 30 de mayo de 1898, pp. 935-936.
- 28 Vicente Santamaría de Paredes, *op. cit.*, p. 17 y *Diario de Sesiones del Congreso*, 31 de mayo de 1898, p. 989.
- 29 Vicente Santamaría de Paredes, *op. cit.*, pp. 18-19.
- 30 Antonio García Alix, *op. cit.*, pp. XXXVII.
- 31 Sobre este aspecto es interesante consultar la obra de Julián Ribera, *La supresión de los exdmenes*, Zaragoza, 1900. También la de Pedro Pidal, *La Instrucción Pública*; la de Amos Salvador, *Apuntes sobre instrucción pública*, etc.
- 32 Antonio García Alix, *op. cit.*, p. XLII.
- 33 Eduardo Benot, *Los errores en materia de educación*, Cádiz, 1862. Cit. por Pedro Pidal en el discurso de la Sesión del Congreso de 29 de febrero de 1899, p. 1992.
- 34 *Diario de Sesiones del Congreso*, 28 de febrero de 1899, p. 1993.
- 35 Artículo publicado por el semanario *Vida Nueva*, por Pedro Pidal, y recogido en la obra del mismo autor, *La Instrucción Pública*, Madrid, 1913, p. 152.
- 36 *Diario de Sesiones del Congreso*, 27 de mayo de 1898, p. 865.
- 37 Cit. por Ivonne Turín en *La educación y la escuela en España*, p. 324.
- 38 *Diario de Sesiones del Congreso*, 20 de febrero de 1899.

- 39 Gaceta de Madrid, 2 de febrero de 1901.
- 40 La ley fue redactada por Azcárate, García Alix y el marqués de Villaviciosa de Asturias. (Véase, Pedro Pidal, *Instrucción Pública*, Madrid, 1913, p. 211 y ss.)
- 41 El marqués de Pidal, para justificar que la enseñanza clásica era el sistema más adecuado, se apoyó en las opiniones de Bontroux, Hermitte, Levasseur, Bernes, Brovardel, Mercadier y otros profesores franceses. Para justificar la reducción de las asignaturas apelaba a Lipman, que decía: "*Cuando los alumnos de segunda enseñanza salen rendidos de sus clases con estos programas tan fatigosos, valen bastante menos que los hijos de los porteros de sus casas.*" V. *La Epoca*, Madrid, 5 de agosto de 1900.
- 42 *El Liberal*, Madrid, 4 de agosto de 1900.
- 43 *El Liberal*, Madrid, 4 de agosto de 1900.
- 44 Esteban de la Vallina y Subirana, *El Certamen Universal de 1900 y la reforma de la enseñanza del Excmo. Sr. Marqués de Pidal con otras impresiones anotadas en mi cartera de viaje*, Madrid, 1900, p. 170 y ss.
- 45 *Ibidem*, p. 180.
- 46 *La Epoca*, Madrid, 5 de agosto de 1900.
- 47 *El Correo Español*, 23 de julio de 1900.
- 48 *El Español*, Madrid, 22 de julio y 5 de agosto de 1900.
- 49 *El Heraldo de Madrid*, Madrid, 18 de septiembre y 21 de julio de 1900.
- 50 *Diario de Sesiones del Congreso*, 7 de enero de 1901, p. 1101.
- 51 *Diario de Sesiones del Congreso*, 16 de diciembre de 1901, p. 2517.
- 52 *El Globo*, Madrid, días 5, 12, 18, 20 y 31 de agosto y días 9 y 11 de septiembre de 1900.

6.1. ROMANONES, MINISTRO DE INSTRUCCION

El 6 de marzo de 1901 el partido liberal volvió al gobierno. Después de los intentos de Silvela y Azcarraga de gobernar con el apoyo de la Unión Conservadora y tras fracasar en el empeño de ampliar las fuerzas de esta coalición, la Reina, que ejercía las funciones de regente por ser menor de edad Alfonso XIII, encargó a Sagasta la formación del nuevo Gobierno.

El gabinete estaba formado por el duque de Almodóvar del Río, el marqués de Teverga, Algen Urzaiz, el marqués de Tenerife, el duque de Veragua, Segismundo Moret, el conde de Romanones y Miguel Villanueva al frente de las carteras de Estado, Gracia y Justicia, Hacienda, Guerra, Marina, Gobernación, Instrucción Pública y Agricultura, Industria y Comercio, respectivamente.

Romanones había nacido en Madrid en 1863. A los treinta y siete años de edad fue el segundo de los Ministros de Instrucción Pública, cargo que desempeñó en tres ocasiones: 1901, 1910 y 1918. Estaba en posesión del título de licenciado en Derecho y era doctor por la Universidad de Bolonia. Muy popular por su afortunada gestión al frente, por dos veces, de la Alcaldía de Madrid, inició su carrera de la misma forma que otros muchos políticos.

El Ministerio de Fomento, a pesar de comprender ramas tan importantes para el desarrollo de una nación como la Instrucción Pública, la Agricultura, el Comercio, la Industria y las Obras Públicas, era considerado como "Ministerio de entrada"; con más motivo, cuando se dividió este Ministerio en dos, siguió considerándose la Instrucción como el primer peldaño en la carrera de cualquier político. Por eso no hay que extrañarse de que Romanones, al

igual que otros hombres públicos, iniciara su carrera preocupándose por el problema de la educación.

En 1900 combatió en el Congreso el proyecto de presupuestos del Ministerio de Fomento y en su opinión, según reconoció posteriormente en sus memorias, fue este discurso el que lo proyectó un año más tarde al Ministerio de Instrucción Pública. El discurso del 5 de enero de 1900 contenía en germen parte de las reformas que después llevó a la Gaceta. En él hizo una encendida defensa de la enseñanza oficial frente a la privada, que tanto había intentado proteger el marqués de Pidal, y ante esa posición afirmó: *“Nosotros tenemos que defender como principio, para robustecerla y dignificarla, la enseñanza oficial, no porque creamos que la tutela del Estado en la enseñanza deba ser omnímoda, sino por entender que el Estado debe ampararla y protegerla para bien de la cultura y del progreso del país.”*¹ En efecto, cada año asistían menos alumnos a las Universidades e Institutos porque acudían a los centros particulares. En los Institutos, sólo el 25% de los alumnos estaba inscrito en los centros oficiales y en los estudios universitarios la situación no era mejor, como se puede apreciar en este cuadro del curso de 1897 del distrito universitario de Madrid²:

ENSEÑANZA	OFICIAL	LIBRE
Filosofía y Letras	75	204
Derecho	843	1,681
Ciencias	166	140
Medicina	675	397
Notariado	4	27
Diplomática	21	59

Romanones, aprovechando la coyuntura política, centró sus críticas en la gestión del marqués de Pidal, por su carácter reaccionario y el concepto de clericalista que la opinión pública tenía de él. Ya al frente del Ministerio, desarrolló una intensísima labor en la primavera y verano de 1901, publicando un reducido número de decretos durante el año 1902. El 1 de octubre de

1901, en un larguísimo discurso pronunciado en la inauguración de curso de la Universidad Central, expuso los motivos que le habían llevado a aprobar los principales decretos y explicó la política que pensaba desarrollar al frente del Ministerio.³ El discurso, del que se hizo eco toda la prensa, fue enormemente alabado por los rotativos liberales y hasta por diarios que no solían ocuparse de la enseñanza, como La Correspondencia Militar, La Patria, El Ejército Español y el Diario de la Marina.⁴

6.2. CIRCULAR A LOS RECTORES SOBRE EL PROBLEMA DE LA LIBERTAD DE CÁTEDRA. EL DECRETO DE 12 DE ABRIL

La primera decisión que tomó Romanones afecta al ámbito de la libertad de cátedra. Partiendo del principio de que todos los profesores tienen clara conciencia del cumplimiento de su deber y que una mayor libertad no daría lugar a excesos, fuera de la esfera de sus atribuciones, sino que por el contrario favorecería el desarrollo de la ciencia como instrumento para la investigación de la verdad, Romanones reforzó y consolidó el respeto debido a la libertad de cátedra; y en una circular dirigida a los Rectores de las Universidades les indicó que *"al catedrático, en el ejercicio de su nobilísimo cargo, no se le pueden señalar otros límites, aparte de los impuestos por la propia conciencia del cumplimiento del deber, que los que marca a todos los ciudadanos el ejercicio del derecho"*.

Esta circular, que reforzaba la de su antecesor, Albareda, fue bien acogida por la opinión liberal, pero alarmó a algunos sectores de las derechas y de la Iglesia. Estos sectores estimaron que no se estaba debatiendo el problema de la libertad de enseñar o de aprender, sino de la libertad concedida a los profesores para convertir sus cátedras en un club desde el que podían atacar a la religión y a las instituciones del Estado, es decir, que la disposición tenía un carácter ideológico y no pedagógico. El obispo de Santander, por ejemplo, temía que una libertad sin trabas favoreciese el desarrollo de doctrinas condenadas por la Iglesia, como el socialismo, el anarquismo, el ateísmo o el evolucionismo:

*"Si los catedráticos no tienen más trabas que las de su propia conciencia..., ya pueden alzar su voz profesores que expliquen a sus discípulos cómo el pensamiento no es más que el resultado de una organización determinada, que el hombre no es más que un mono perfeccionado...; ya se podrá enseñar que no hay Dios, que la causa primera es el hombre, o mejor, la humanidad sin principio y sin fin, que el hombre no tiene más ley que su propia voluntad, que la responsabilidad moral es un mito, que la vida futura es un sueño, que las aspiraciones del hombre se limitan a la tierra, que la tierra es patrimonio de todos, que la propiedad es un robo y por tanto, de todos los bienes es preciso formar un acervo común para repartirlos equitativamente; y como ese reparto no puede llevarse a cabo en la actual organización de la sociedad, es menester destruir todo lo existente y establecer un nuevo orden social. Para que el hombre goce de la plenitud de sus derechos, hay que aniquilar a los tres tiranos que le oprimen: la ley, la propiedad, la religión."*⁵

Unida directamente al problema de la docencia está la cuestión de la cuantificación cualitativa de la enseñanza y el modo de realizarla. El sistema de exámenes orales era la forma tradicionalmente aceptada. Desde una óptica estrictamente pedagógica, los exámenes han tenido tantos detractores como defensores.

En general, todos los sectores implicados en la educación estaban de acuerdo en que este tipo de pruebas, en la forma en que se venía desarrollando, no servía para nada. Así, unos pedían la supresión de los exámenes de ingreso, reválida y grado, otros clamaban contra la duplicación de exámenes, y no faltaban los que defendían la supresión de todos los exámenes anuales por asignaturas, manteniendo sólo los de grado, ya que en este caso los alumnos se verían obligados a estudiar y repasar constantemente todas las materias, por lo que al finalizar sus estudios el rendimiento sería mucho mayor, al no estudiar con vistas a superar pequeños ejercicios parciales.

Evidentemente es imposible conocer el futuro de los estudiantes. Muchos de los que obtienen brillantes resultados después naufragan y por el contrario, otros que son tenidos incluso por torpes llegan luego a ser un ejemplo de laboriosidad y perseverancia. Amos Salvador decía: *"Es incuestionable que nadie*

sabe nada acerca de lo que puedan ser los muchachos cuando lleguen a ser hombres, y el juzgar de éstos, cuando no lo son, es un semillero de desaciertos. Por eso, no hay otro camino viable que la benignidad." Más adelante añadía: "Malos son los exámenes de fin de carrera, pero los de ingreso en el bachillerato son peores... Es una especie de chacota de mal gusto eso de investigar quiénes son aptos... ¡para empezar a estudiar!" Respecto de los exámenes de ingreso en la carrera se preguntaba: "¿No sirve para esos fines el grado de bachillerato? ¿Pues para qué se exige?" Y sobre los exámenes de reválida, licenciatura o doctorado, opinaba: "¿Se va a negar el título profesional a quien tiene aprobadas todas las asignaturas y tiene empleado en ello gran número de años? Pues es una enormidad, una insensatez, una inconcebible crueldad. ¿Se les aprueba indefectiblemente? Pues es el examen entonces una farsa." Respecto a los exámenes de ingreso en el bachillerato añadió: "Hasta se ruboriza el entendimiento teniendo que hacer observaciones... a la edad en que esos estudios se comienzan, a nadie puede abandonar la certeza de que se trata de verdaderos niños, y no se imagina uno qué género de conocimientos ni aptitudes para soportar un examen ha de exigirse a esas pobres criaturas. Aparte de leer y escribir, harto harán con haberse aprendido algunos conceptos elementalísimos, que les hayan entrado por los ojos y no les hayan exigido esfuerzos y tiempo que han debido emplear preferentemente en divertirse, distraerse, jugar, hacer ejercicios corporales y desarrollarse, en una palabra, físicamente, porque esta es la primera y casi la única exigencia y enseñanza que deben recibir en esta época del Estado."⁶

Frente a estas ideas, expresadas por Amos en su obra *Apuntes sobre la Instrucción Pública en España* y defendidas con gran ardor por pedagogos, políticos, padres de familia y algunos profesores, se alzó la opinión tradicional que sostenía la validez pedagógica de los exámenes, pero reformándolos convenientemente.

El 29 de marzo visitó una comisión de padres de familia a Romanones pidiendo la supresión de los exámenes de ingreso en los estudios universitarios, basando su petición en que desde el momento en que se exigía el título de bachiller, era innecesario realizar otro ejercicio para un fin análogo. Al día siguiente, el Minis-

tro recibió a una comisión de la Sociedad Facultativa de las Ciencias y Letras, presidida por León y Ortiz, para hablarle de los mismos exámenes de ingreso. La comisión defendió el mantenimiento de este requisito y le pidió que a los colegios de las órdenes religiosas se les exigiesen las mismas condiciones que al resto, ya que la función docente era la misma.

Romanones, comprendiendo que la transformación de la enseñanza dependía en gran medida de la reorganización de la función examinadora, comenzó la reforma de la instrucción por este aspecto. Respecto a los exámenes, declaró que la doctrina legal le fue inspirada en su vida de estudiante y en los procedimientos que se seguían en el colegio del que fue alumno, en el que la preocupación primordial de la dirección y del profesorado consistía en la preparación para el examen sin que previamente se les hubiera explicado teorías ni razones, es decir, sin fundamentos para llegar a conclusiones fijas.

Se defendió de los ataques que le habían hecho ante las ventajas que, según parecía, concedió a los alumnos oficiales en contra de los colegiados y libres. Protestó contra la comercialización de la enseñanza, evitando que *"la augusta misión del examinador se sacara del centro oficial y se convirtiese en una misión ambulatoria, obligando al catedrático a recorrer diversos lugares y colegios, arrastrando su toga por el camino, con desprestigio evidente de la dignidad profesional"*. Se está siguiendo -decía- un sistema que, fundado en una prueba artificiosa, da por consecuencia en la práctica una verdadera burla, burla por la cual resultan engañados igualmente el profesor y el alumno, la Universidad y las familias, el Estado y la sociedad, sin otros beneficios que los que pudiera obtener la industria privada de la enseñanza. Por este sistema se sorprendía en primer término al niño o al joven, a quien de una manera oficial se le declaraba que conocía una asignatura y que la sabía, en la mayor parte de los casos, de modo sobresaliente, cuando en la generalidad de las ocasiones ignoraba los principios fundamentales de la ciencia que había estudiado; se engañaba al padre que, poco atento y menos solícito, en vez de medir el grado de instrucción de su hijo por los medios que él había adquirido, la medía tan sólo por el documento oficial que le declaraba en posesión de ella íntegra y completamente; y por último, se engañaba, y esto es lo más triste, a

la sociedad entera. Es decir, que él mismo reconocía que había dos verdades: la oficial y la real.

El 12 de abril de 1901 el Ministro sometió a la firma de la Reina un decreto que implantaba nuevas reformas en la enseñanza oficial y regulaba en concreto el apartado de exámenes. Con esta medida, Romanones, al igual que su predecesor, pretendía potenciar la enseñanza oficial y frenar el excesivo desarrollo de las corporaciones religiosas. Sin embargo, la situación era distinta. García Alix era un Ministro conservador, lo que amortiguaba bastante las posibles críticas a su gestión en el campo de la enseñanza, mientras que Romanones, sin llegar a ser un sectario de izquierdas, era un hombre bien conocido por sus ideas francamente liberales, lo que hizo precaverse a las órdenes religiosas. Además, la situación política había cambiado; Canalejas y algunos sectores del partido liberal se inclinaban por desarrollar y centrar la política del partido en torno a una campaña anticlerical. Sobre el tema de las órdenes religiosas, comenzó a librarse una violenta campaña, siendo Canalejas su principal animador. Sagasta no consideró adecuado el momento para iniciar una campaña de estas características, pero temiendo cerrar el paso a una corriente que surgía con tanta fuerza dentro del partido, decidió aceptar, encargando al moderado Ministro de Gobernación, Alfonso González, la redacción de un decreto que sirviendo para contener el enorme desarrollo de las órdenes religiosas, chocara lo menos posible con las pretensiones de la Iglesia.

El inicio de esta campaña y el apasionamiento por ambos bandos terminaron por consumir las energías de este Gobierno y de cuantos le sucedieron, perjudicando y retrasando con ello la solución de otros conflictos que requerían todas las energías del partido y del Gobierno, como eran los problemas económicos y la llamada cuestión social.

Romanones, en sus memorias, narra que cuando llevó a la firma de la Reina regente este decreto, que entrañaba medidas contra las congregaciones dedicadas a la enseñanza, María Cristina, a pesar de que nunca había rehusado firmar los decretos que le presentaban sus ministros, se quedó pensativa, y retrasando la firma, le dijo con cierta contrariedad: *"Es tan importante que si a usted no le molesta, no lo firmaré ahora, pues necesito tiempo para examinarlo."* Romanones, que había cometido la imprevi-

sión de anunciar a la prensa la firma del decreto para aquel día, fue rápidamente a ver a Sagasta dispuesto a dimitir, cosa que le desagradaba profundamente, pues en esos momentos se hallaba en plena luna de miel con la cartera; y en efecto, a las cuarenta y ocho horas, la Reina, después de hablar con Sagasta, firmó el decreto.⁷

El decreto de 12 de abril trata de reglamentar la función examinadora y los tribunales encargados de vigilar esa función en todos los grados de la enseñanza. En el preámbulo, calificado de verdaderamente notable por los demás ministros⁸, Romanones, siguiendo la tradición, explicaba los motivos que le habían conducido a aprobar estas medidas y de paso, aprovechó la ocasión para defender al profesorado oficial de las acusaciones que le hiciera Silvela en una entrevista concedida a un periodista extranjero varias semanas antes.

Uno de los elementos que hay que tener en cuenta en toda reforma es el estudiantil. Cuando una persona inicia unos estudios, le animan dos circunstancias: en primer lugar, una indudable vocación que le hace seguir esos estudios concretos y no otros, y en segundo lugar, la posibilidad lógica de convertir esos estudios en un medio de vida. Por otro lado, las clases medias tradicionalmente han rechazado toda profesión que se aproxime, aunque sea en apariencia, al trabajo manual; de ahí sus preferencias por aquellas actividades que sin ser manuales, pronto les proporcionaban unos empleos, a ser posible en la Administración Pública. Esta concepción de la vida y de la enseñanza ha determinado en gran medida la evolución de la educación en España. Los estudios nunca han podido ser largos e intensos, pues contrariaban los intereses de las clases medias, que a la larga eran las que decidían en política. Tampoco podían ser experimentales ni prácticos, pues el Estado siempre se negó a invertir las sumas necesarias para ello, independientemente de que los estudios prácticos, por naturaleza, al no ser promocionados por las instituciones públicas o privadas, nunca gozaran del prestigio necesario para atraer a los estudiantes a sus aulas. Como resultado de estas circunstancias se produjo una distorsión en la estructura educativa, limitándose la enseñanza media al bachillerato tradicional, en detrimento de las Escuelas de Artes y Oficios, que nunca alcanzaron el desarrollo necesario para proporcionar a la nación los técnicos de nivel

medio que requería. Por otra parte, dentro de la enseñanza media y por otros motivos que ya hemos visto, los colegios privados absorbían el mayor número de alumnos. Contra esta situación se revolverán algunos ministros, procurando atajarla.

Romanones, renunciando a elevar la edad de ingreso en el bachillerato de diez a once años por no *"pugnar demasiado abiertamente contra los mal entendidos intereses de la mayor parte de las familias"*, se concentró en mejorar la fiabilidad de los exámenes.⁹

Para el ingreso en cada uno de los grados de la enseñanza se estableció un triple ejercicio, es decir, uno oral, otro escrito y otro de carácter práctico, esperando reducir la intervención del azar en estas pruebas. En el bachillerato, el ejercicio escrito consistía en la escritura al dictado de un pasaje de "El Quijote" y en las operaciones de aritmética que el tribunal propusiese. El ejercicio oral versaba sobre cuestiones generales de geometría, ciencias naturales, arte, religión, moral, etc., y el ejercicio práctico se refería a sencillos análisis gramaticales y a nociones de geografía sobre mapas. El examen de grado de bachiller se dividió en dos ejercicios escritos sobre las materias de ciencias y letras, respectivamente; en cada uno de los casos, el ejercicio era escrito, contestando el alumno entre dos temas sacados a suerte de los programas de las asignaturas en que mejor y peor calificación hubieran obtenido, según su expediente. Este ejercicio se complementaba con un examen oral sobre el resto de las materias y otro de carácter práctico. Por último, antes, para ingresar en las Facultades se requería tener el título de bachiller, superar el examen de ingreso y aprobar las asignaturas del curso preparatorio. En el artículo 7º del reglamento de 10 de mayo estableció el examen de ingreso. Pero ese mismo examen fue suprimido por el R.D. de 25 de abril de 1902, dejando sólo el grado de bachiller y el del curso de preparatorio para las Facultades. Romanones tomó esta decisión ante las peticiones de los claustros universitarios y una vez oído el dictamen del Consejo de Instrucción, que consideraba excesivo y lesivo para los estudiantes la existencia de tres pruebas con una misma finalidad.

La Constitución dejó completa libertad a todos los españoles para elegir y aprender sus profesiones como mejor les pareciese y dejó también libertad para fundar y sostener estableci-

mientos de instrucción o educación, pero reservó en cambio al Estado, como contrapeso y garantía, la facultad de expedir los títulos profesionales, las condiciones que debían reunir los que pretendiesen obtenerlos y la forma en que habrían de probar su aptitud. De ahí las diferencias radicales entre los alumnos oficiales y los no oficiales, pues respecto a los primeros, el Estado, mediante las oposiciones del profesorado y la vigilancia de las faltas de asistencia de catedráticos y alumnos, tenía una sólida garantía de la enseñanza impartida; lo que no ocurría en el caso de la enseñanza privada, ya que los alumnos de estos colegios sólo demostraban su suficiencia por medio de brevísimos exámenes orales, en la mayor parte de los casos, al no disponer los catedráticos oficiales del tiempo necesario para examinar a tantos miles de alumnos a la vez.

Para controlar la enseñanza no estatal se estableció una serie de diferencias entre los alumnos oficiales y los no oficiales, en beneficio de los primeros. García Alix, en su reforma reconoció las tres clases de enseñanza habitualmente establecidas, es decir, la oficial de los institutos, la privada de los colegios incorporados y la libre, suprimiendo la doméstica. Romanones, continuando en esta línea, sólo reconoció dos tipos de enseñanza, la oficial y la no oficial, suprimiendo todas las ventajas de los colegios incorporados. En cuanto a los exámenes finales por asignaturas, las diferencias eran notables. A los alumnos oficiales les bastaba el exequatur otorgado por el catedrático, ya que éste tenía un verdadero conocimiento del alumno a lo largo del curso, y a los no oficiales se les exigió terminantemente el examen escrito en lugar de los brevísimos exámenes orales anteriores. El examen de los alumnos no oficiales constaba de tres partes: en la primera, el alumno tendría que contestar por escrito a una lección entre dos elegidas a suerte por el secretario del tribunal; en la segunda, tendría que contestar verbalmente a las preguntas que libremente le hiciese el tribunal sobre cualquier punto de la asignatura; y en la última, tendría que realizar un ejercicio escrito de carácter práctico, propuesto por el tribunal, sobre traducción, análisis o resolución de problemas y casos, etc.

No fue esta la única diferencia entre la enseñanza oficial y la privada. En las asignaturas divididas en dos o más años, los alumnos oficiales se examinaban por cursos, lo que les resultaba

más fácil por abreviarse la materia comprendida en cada examen, y a los no oficiales se les examinaba, por el contrario, por asignaturas completas.¹⁰

El resto de los exámenes, los de ingreso, reválida y grado, se mantuvieron iguales para todos. Respecto a las calificaciones y para evitar que los estudiantes oficiales se adormilasen, estableció que los alumnos suspensos dos veces en junio y otras dos en el mes de septiembre en dos asignaturas o tres en cada convocatoria en una sola asignatura, fueran expulsados del centro docente donde estudiaran, debiendo continuar sus estudios en otro establecimiento.

Evidentemente era difícil pensar que con estas medidas y fortaleciendo el examen de la forma en que lo hacía, se consiguiese que estos ejercicios se convirtiesen en un acto académico más de los que los profesores sostienen a diario con sus alumnos, y en consecuencia, este tipo de pruebas siguió siendo, y ahora con más fuerza que nunca, el único objetivo de la carrera escolar, pero sólo para la enseñanza privada, ya que para la oficial el examen final por asignaturas en realidad desaparecía.

De hecho, Romanones esperaba revalorizar con estas medidas la enseñanza oficial, que tan sólo representaba en 1901 el 25% del total de alumnos inscritos en el bachillerato, e imponer una rígida selectividad académica para reducir el desproporcionado número de alumnos matriculados en bachillerato y en algunas Facultades, endureciendo el sistema de exámenes. En el preámbulo, el Ministro decía textualmente: "*Se impone la selección de la juventud..., deben cerrarse las puertas a aquéllos que sólo buscan en la obtención de estos grados y títulos los medios más expeditivos para ingresar en las carreras del Estado, aumentando el ejército burocrático, que es hoy una de las cargas más graves y onerosas de la Administración española.*"

Este ideal de Romanones era sumamente razonable si se tiene en cuenta la desproporción existente entre el número de técnicos y el de licenciados y bachilleres. Sin embargo, no era muy justo achacar estos desequilibrios estructurales a las aspiraciones, por lo demás honrosas, de los estudiantes de pretender encontrar un trabajo en la Administración después de finalizar sus estudios, y máxime cuando era el Estado el primero que por economizar

en el presupuesto de Instrucción, no ponía los medios económicos ni potenciaba las enseñanzas técnicas de grado medio.

Quedaban todavía pendientes dos cuestiones: la formación de los tribunales y las comisiones de exámenes. También aquí Romanones estableció diferencias entre la enseñanza oficial y la privada. García Alix estableció como principio general que sólo los profesores oficiales podían formar parte de los tribunales, si bien concedió el privilegio de formar parte de ellos a los sacerdotes jesuitas, agustinos y escolapios que por razón de su instituto se dedicaban a la enseñanza. Pero Romanones consideró que esta excepción tenía tal alcance que destruía en sí mismo el principio general, implantando una desigualdad irritante; el Ministro, aun reconociendo que estas tres órdenes prestaban un considerable servicio a la educación nacional, suprimió este privilegio al no poder sostenerse lógicamente el hecho de que pertenecer a ellas diera la suma de conocimientos y aptitudes que sólo mediante largos años de estudios en las Universidades podían obtener los demás ciudadanos españoles.

Así, en el artículo 25 del decreto se estableció que los tribunales para los exámenes de asignaturas en la enseñanza no oficial estuvieran constituidos por el catedrático numerario de cada una de ellas y otros dos catedráticos numerarios de asignaturas análogas, pudiendo asistir al examen de los alumnos no oficiales con voz, pero sin voto, los profesores particulares que poseyeran el necesario título académico.

La escasa o nula retribución pecuniaria del profesorado auxiliar de los institutos obligaba a muchos individuos pertenecientes a este cuerpo a prestar sus servicios en algunos colegios y establecimientos particulares incorporados a los institutos. Esta posibilidad, permitida por García Alix, molestó, como ya vimos, a algunos colegios profesionales, como el Colegio de Doctores y Licenciados de Valencia, por considerar que potenciaba una competencia desleal. Sin embargo, dadas las bajísimas retribuciones de los mismos, no podía establecerse moralmente una prohibición de ese tipo; no obstante, Romanones, para salvaguardar la enseñanza de posibles críticas, prohibió a los profesores auxiliares que se dedicasen a la enseñanza particular o regentasen cátedras en colegios, academias o establecimientos privados formar parte de los tribunales.

Otro de los habituales privilegios concedidos a los colegios incorporados era el derecho a las comisiones examinadoras. Contra la concesión de este privilegio se levantó todo el profesorado oficial pidiendo en repetidas ocasiones su inmediata derogación.

El Rectorado de la Universidad de Granada, cumpliendo con lo estipulado en el artículo 1º del Reglamento de las Universidades del Reino, solicitó en junio de 1900 la supresión de las comisiones de exámenes en los colegios incorporados a los institutos de segunda enseñanza. La Universidad defendió el mantenimiento del sistema de exámenes, tanto orales como escritos, porque aun cuando los consideraban un mal menor, la supresión de los mismos podría dar lugar a abusos mucho peores:

*"Al menos en nuestro país, con nuestra decaída cultura, transigente convencionalismo y falta de espontáneos estímulos para el trabajo, el examen es al fin una prueba pública de suficiencia algo garantizada, sin la cual ni la sanción académica encomendada a la exclusiva decisión del profesor podría ser tan independiente, ni el alumno tendría el incitante, por desgracia, casi único para el estudio."*¹¹

Para que el examen constituyese una legítima apreciación de la capacidad escolar era necesario revestirlo de todas aquellas formas, externas e internas, que lo enaltecen como función dentro del magisterio, garantizando al propio tiempo la independencia y justificación de los miembros que lo habían de realizar. Precisamente estas condiciones eran las que faltaban en el deplorable sistema de las comisiones trashumantes, que iban de un lado a otro administrando la justicia académica.

Después de un viaje con frecuencia penoso, en la estación más calurosa del año, los individuos que formaban estas comisiones, de edad ya proveya en muchos casos, llegaban al término de su peregrinación por lo común terriblemente fatigados. Allí eran recibidos por el Director y los profesores del colegio incorporado sin que les fuera posible sustraerse al cúmulo de agasajos y deferencias brindadas. Permanecían dos o tres días en cada localidad y en este tiempo tampoco les era fácil esquivar las intimidades de la vida del pueblo, viéndose en muchos casos obligados a relacionarse con los padres y familiares de los alumnos, creándose de esta manera nuevas trabas y compromisos pa-

ra una ecuánime calificación del examen. Por último, recibían el estipendio de su trabajo de manos del propio director del colegio, esto es, del principal interesado en la benevolencia de las calificaciones, para acrecentar de este modo la concurrencia a su establecimiento, ya que el crédito de éste se medía no por lo que se fomentase el estudio, sino por el número total de sobresalientes alcanzados en las pruebas académicas.

Todas estas circunstancias afectaban a la integridad del examen. Por muy insociables y adustos que fueran los catedráticos, era inevitable y natural la correspondencia al afecto, a la distinción y al agasajo, y la comisión examinadora para corresponder a este cúmulo de atenciones no tenía más remedio que la indulgencia en la función que desempeñaba.

Aun siendo gravísimos, no eran éstos los únicos defectos de las comisiones de exámenes. El elevado número de colegios privados y el escasísimo personal docente hacía que los profesores oficiales tuvieran que juzgar en muchas ocasiones materias ajenas a las de su competencia, lo que potenciaba la falta de severidad. En opinión del Rectorado de Granada, estas comisiones ofrecían además otros inconvenientes: *"La designación de estas comisiones trae consigo un periodo gestatorio fatigosísimo para los Directores del Instituto y para los Rectores, que deben de atender a las susceptibilidades, aptitudes, edad, salud, antagonismos, etc. del personal docente, así como las distancias, medios de locomoción, salubridad de los pueblos, cuantía de las remuneraciones, turnos de años anteriores, etc., etc.; circunstancias, todas, que aun apreciadas con la mayor escrupulosidad y con el mejor deseo de acierto, no son bastantes para evitar reclamaciones y protestas, tan molestas para los Jefes como lesivas para la buena armonía de los claustros, entre cuyos individuos suele representar aquella designación un semillero de disgustos y de mutuos resentimientos."*¹²

Las consecuencias de este estado de cosas se veían al empezar los alumnos sus carreras universitarias, siendo contados los que poseían una preparación adecuada por la imposibilidad de adquirir el conocimiento de las múltiples asignaturas incluidas en los enciclopédicos planes de enseñanza, de lo cual resultaba que ante el insuperable obstáculo para exigirlo todo en el examen, se venía exigiendo poco menos que nada, y así, entre

malos planes de estudios, peores libros de texto y no mejores pruebas de aptitud andaba la cultura en el tristísimo estado que por igual todos deploraban.

La Universidad recomendó la supresión de las comisiones examinadoras para solventar estos problemas, ya que siendo el único motivo de su existencia el económico, éste bien se podría solucionar trasladándose los alumnos a los distintos institutos y agilizando las pruebas en el menor tiempo posible para que los estudiantes realizasen los exámenes nada más llegar, ahorrando con ello los gastos de estancia, y máxime cuando globalmente esto compensaría en gran parte los derechos sufragados en concepto de exámenes. Por otro lado, una medida como ésta mejoraría el nivel de la enseñanza al celebrarse estos actos en locales públicos, que ya ofrecían más garantías que las intimidades y familiaridades de los locales de los colegios particulares, y al estar los jueces en su propio medio exentos de toda influencia extraña. A esto habría que añadir que en general los institutos poseían mayores medios económicos que los establecimientos privados, pudiéndose realizar ejercicios teórico-prácticos, lo que redundaría en beneficio de la enseñanza, al margen de que siempre serían los profesores expertos en las diferentes asignaturas los que examinarían, y no otros, como venía ocurriendo con las comisiones.

No era ésta una opinión exclusiva de los Rectorados, pues era compartida por todos los claustros de los institutos. El profesorado oficial, representado por la Sociedad de Catedráticos Numerarios de Institutos, a través de las columnas en su órgano de prensa, La Segunda Enseñanza, y por medio de exposiciones dirigidas a los ministros, reclamó siempre y de forma insistente la abolición de estas comisiones.

Por ejemplo, el claustro del Instituto de Valencia, en una exposición dirigida al Ministro en la que pedía la supresión de las comisiones, describía el problema con estas palabras: *"No es posible, Exmo. Sr., que un Tribunal conserve la independencia que su decoro demanda funcionando en una localidad pequeña, pues como es natural, la inmensa mayoría de los alcaldes, jueces y demás funcionarios públicos tienen hijos o parientes estudiando en los colegios, si es que además no son profesores en ellos; no puede conservarla viviendo bajo el asedio de las atenciones*

personales que forzosamente tienen que aceptar los catedráticos comisionados, ya por deberes de cortesía, ya por carencia de alojamientos públicos, limpios siquiera, que no se encuentran fácilmente en la mayoría de las poblaciones donde hay colegios, ya por falta de dependientes oficiales a las órdenes de la comisión; es imposible, por último y para no cansar más, que haya independencia y garantías para el libre ejercicio profesional en exámenes realizados en los locales de los colegios, rodeado un tribunal por profesores, padres de alumnos, público y población entera, que han de mirar como enemigo a aquél, en cuanto su juicio no resulte acomodado a lo que el interés local demande."¹³

O el claustro del Instituto de Vitoria, aludiendo a los mismos motivos, decía: "Por ello, sin duda, en ningún otro orden de Tribunales existe esta trashumancia de los juzgados, ni se les envía a localidades pequeñas tan desamparadas de autoridad ni de fuerza moral ni material; por ello, hasta llega el caso de correr peligro la seguridad personal de los catedráticos comisionados, como frecuentemente ha ocurrido."¹⁴

Los profesores nunca dieron la espalda a estos problemas. Algunos, cansados e irritados por la pasividad ministerial, se expresaban con cierta ironía en sus exposiciones a los ministros: "No valga alegar las dificultades que implica el traslado de los jóvenes o de los niños a las grandes poblaciones, para que se examinen en los institutos; medios ha de hallar el claro talento de V.E. para que tales dificultades se obvien." Otros profirieron ofrecer soluciones como disminuir el número de exámenes, concentrarlos en un sólo día, designar por sorteo las materias de examen sin que tuvieran que examinarse los alumnos de todas y cada una de las asignaturas, etc.

La enseñanza privada siempre se amparó en las distancias geográficas y en los estipendios económicos que significaban a las familias para solicitar el privilegio de las comisiones; sin embargo, eso no era realmente cierto del todo, pues gran parte de los colegios incorporados radicaban en la misma ciudad que los institutos o en los alrededores, como veremos en los siguientes cuadros.

¿A qué obedecía el deseo de solicitar estas comisiones? Evidentemente sólo hay una explicación, la que hemos apuntado anteriormente, y el profesorado oficial tenía toda la razón

cuando solicitaba de forma tan vehemente su supresión. ¿Por qué los ministros que se habían ocupado anteriormente de la instrucción no las abolieron? El problema es complejo. Hasta la fecha hubo una serie de ministros que se inclinaron abiertamente por potenciar la enseñanza privada y ésta era una forma muy clara de hacerlo, al margen de que para algunos pocos colegios fuera una necesidad; por otro lado, muchos de estos colegios pertenecían a congregaciones religiosas y tomar una medida así podría ser considerado por algunos sectores ultraconservadores como un ataque al potente desarrollo de las órdenes religiosas. Prueba de todo ello es que cuando Canalejas las suprimió, se generó una fortísima campaña en contra, siendo derogado su decreto poco después.

El 16 de marzo de 1901, diez días después de asumir la cartera de Instrucción, el conde de Romanones dictó una Real Orden pidiendo a todos los institutos de España una relación completa de los colegios incorporados, número de alumnos que estudiaban en esos centros, medios de locomoción para acceder a los institutos y distancia en kilómetros. Con estos datos hemos confeccionado el siguiente cuadro.

**NÚMERO DE COLEGIOS INCORPORADOS EN FUNCION DE SU UBICACION
Y DISTANCIA EN KM AL INSTITUTO AL QUE ESTAN INCORPORADOS
EN EL CURSO 1900-1901¹**

INSTITUTOS	Total colegios incorporados	Situados en la misma ciudad que el Instituto	Situados a menos de 20 KM
Albacete	4		
Alicante	12	2	1
Almería			
Avila	1		
Badajoz	19	5	
Baeza	2	1	
Baleares	7	3	1
Barcelona	40	24	2
Bilbao	10	5	2
Burgos	3		
Cabra	3		1
Cáceres	4	1	
Cádiz	16	4	7
Castellón	3	1	1
Ciudad Real	1		
Córdoba	1	1	
Coruña	8	3	1
Cuenca	5		
Gerona	6		
Granada	13	11	
Guadalajara	3	2	
Huelva	2	2	
Huesca	2		
Jaén	6	3	
Jerez	14	5	3
León	7		
Lérida	5		
Logroño	3		
Lugo	2		
Madrid	98	87	3

Situados entre os 20 y 40 km	Situados entre los 40 y 60 km	Situados entre los 60 y 80 km	Situados entre los 80 y 100 km	Situados a más de 100 kms
1		3		
2	1	3	3	
	1			
	2	2	7	3
	1			
1	1			1
5	9			
3			2	
1				
2				
	3			
	1		3	1
		1	1	
	4			
		3	2	
5	1			
	2			1
				2
	3			
4				2
	2	1		3
1	2	1		
2	2		1	
	2			1
		1		
5	3			

NUMEROS DE COLEGIOS INCORPORADOS EN FUNCION DE SU UBICACION Y DISTANCIA EN KM AL INSTITUTO AL QUE ESTAN INCORPORADOS EN EL CURSO 1900-1901¹. (Cont.)

INSTITUTOS	Total colegios incorporados	Situados en la misma ciudad que el Instituto	Situados a menos de 20 km
Mahón	1		
Málaga	13	8	
Murcia	27		2
Orense	3	1	
Oviedo	13		2
Palencia	1		
Pamplona	3	1	
Pontevedra	8	1	3
Salamanca ²	7	2	
Santander	5		2
Santiago	5	3	
San Sebastián	5	2	2
Segovia	2	1	
Sevilla	19	10	
Soria ²	1		
Tarragona	4		2
Teruel	3		1
Toledo	8	2	3
Valencia	18	10	1
Valladolid	12	7	
Vitoria	2	1	1
Zamora	3	1	
Zaragoza	10	6	
TOTAL	473	216	41

¹ Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el A.C.M.E.C., leg. 6720.

Situados entre los 20 y 40 km	Situados entre los 40 y 60 km	Situados entre los 60 y 80 km	Situados entre los 80 y 100 km	Situados a más de 100 km
1	2			2
1	13	10		2
2	4		1	
6	1			
1	1			
4				
1		1	3	
2			1	
2	1			
	1			
3	1	2	2	1
	1			
1		1		2
3				
3	1	3		
5				
1	1			
		1	1	2
68	65	33	27	23

Estas cifras no coinciden con las del anuario estadístico de Instrucción Pública de 00-1901, ya que el anuario no recoge el número de alumnos y colegios de las provincias de Salamanca y Soria, respectivamente, etc.

**PORCENTAJES DE LOS COLEGIOS INCORPORADOS
EN FUNCION DE LAS DISTANCIAS EN KM¹**

DISTANCIA EN KM	°/o
En la misma ciudad	45.6
Hasta 20 km	8.6
De 20 a 40 km	14.3
De 40 a 60 km	13.7
De 60 a 80 km	6.9
De 80 a 100 km	5.7
Más de 100 km	4.8

1 Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el A.C.M.E.C., leg. 6720.

Como se puede apreciar en estos cuadros tan sólo el 10.5°/o de los colegios estaban situados a una distancia superior a los 80 km del Instituto. En cuanto a los medios de transporte, los alumnos podían utilizar en un 94°/o los ferrocarriles, pudiendo el resto trasladarse a los establecimientos oficiales en carruaje, coche-correo, coche-diligencia y barco.

Algo parecido ocurría con el número de alumnos. El 52°/o de los alumnos de los colegios privados con derecho a comisiones estudiaba en las mismas ciudades en las que radicaba un Instituto. Esta proporción se incrementa notablemente si a este porcentaje le sumamos el correspondiente a los alumnos de los colegios situados a una distancia inferior a los 40 kilómetros.

DISTRIBUCION POR DISTRITOS UNIVERSITARIOS DEL NUMERO TOTAL DE ALUMNOS COLEGIADOS¹

Distritos Universitarios	Nº de alumnos de colegios ubicados en ciudades con Institutos	Nº de alumnos de colegios ubicados en ciudades sin Institutos	Total de alumnos colegiados	Porcentaje de alumnos colegiados en ciudades con Institutos	Porcentaje de alumnos colegiados en ciudades sin Institutos
Madrid	2894	531	3425	84.5	12.5
Barcelona	1061	796	1857	57.2	42.8
Granada	1049	157	1206	86.9	13.1
Oviedo	---	540	540	---	100
Salamanca	172	422	594	28.9	71.1
Santiago	167	551	718	23.3	76.7
Sevilla	971	1979	2950	32.9	67.1
Valencia	720	1333	2053	35.1	64.9
Valladolid	855	1062	1917	44.7	55.3
Zaragoza	610	451	1061	57.5	42.5
Total General	8499	7822	16321	52.1	47.9

¹ Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el A.C.M.E.C., leg. 6720.

En el artículo 27° del R.D. de 12 de abril, Romanones, atendiendo a las peticiones del profesorado oficial, suprimió todas las comisiones de exámenes y preceptuó que los exámenes se celebrasen, tanto para los alumnos oficiales como para los no oficiales, en los establecimientos del Estado. En cuanto a la calificación, en el artículo 12° limitó la concesión de sobresalientes al 5°/o del total de alumnos matriculados. Como era de esperar, estas reformas ejercieron una pronta influencia, disminuyendo en el curso siguiente el porcentaje de la enseñanza libre en las mismas proporciones en que creció la oficial, pero no produjo un incremento del número de suspensos en la enseñanza no oficial, lo que sorprendió a Romanones, quien llamó la atención a los catedráticos sobre este particular.¹⁵

Otra cuestión no menos importante y discutida era la del cuestionario general para los exámenes y el problema de los libros de texto. Romanones, aun reconociendo que se producían abusos en materia de libros de texto, no quiso imponer ninguna directriz, dejando la puerta abierta al Gobierno para que en el momento en que lo considerase oportuno encargara al Consejo de Instrucción Pública la redacción de un cuestionario oficial al que deberían sujetarse los catedráticos oficiales, a la vez que obligó a los profesores a presentar sus libros ante este organismo consultivo para que fijase los precios de los mismos después de oír a la Junta del Establecimiento o Facultad a la que perteneciese el autor. El decreto también prohibió a los profesores señalar un determinado libro de texto y obligó a los autores a donar 25 ejemplares a las Bibliotecas de los respectivos centros docentes donde impartiesen sus clases para uso de los alumnos.

6.2.1. Reacciones: La enseñanza privada

Las reacciones ante el nuevo decreto variaron ostensiblemente según los distintos intereses de las personas implicadas en la enseñanza. Algunas corporaciones profesionales protestaron por no satisfacer sus aspiraciones. El Colegio de Doctores y Licenciados de Valencia esperaba que el nuevo Ministro impusiese la *colegiación obligatoria* para ejercer la enseñanza privada y que se exigiese un mínimo de cuatro titulados, dos en ciencias y dos

en letras, en el cuadro de profesores de los colegios que solicitasen los beneficios de la incorporación a los centros oficiales.¹⁶ El de Barcelona también vio truncadas sus aspiraciones, pues confiaba en que se permitiese a todos aquellos profesores adornados del título correspondiente formar parte de los tribunales que habían de juzgar a los alumnos de la enseñanza privada.¹⁷ Y el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, confiando probablemente en la inestabilidad política y en la tradición ministerial de derogar el nuevo representante la labor de su predecesor, rogó al Ministro que dejara en suspenso las medidas que afectaban a la enseñanza privada hasta el siguiente curso, pues consideraba que las diferencias establecidas entre la enseñanza oficial y la no oficial eran una grave injusticia que transgredía los derechos de padres, alumnos y profesores.¹⁸

Las diferencias entre los distintos tipos de enseñanza generaron un profundo malestar entre los propietarios de colegios, directores y padres de alumnos. Estos atacaron el decreto por considerar que, en aras de una mejor enseñanza, era necesario la libre concurrencia de los centros docentes y porque, a su juicio, países más desarrollados que España, como Estados Unidos, Francia, Inglaterra o Alemania, debían su crecimiento económico a la libertad con que operaban los establecimientos no oficiales.

Los representantes de la enseñanza privada acusaron al Ministro de violar la Constitución. El artículo 12 de la misma autorizaba a los españoles para que libremente pudieran elegir y estudiar la profesión como mejor lo estimasen y para fundar establecimientos de enseñanza, reservándose el Estado la expedición de títulos y la facultad de señalar la forma de demostrar la suficiencia. Pero para los directores de estos centros, *"la desigualdad que el R.D. de 12 de abril establece para los exámenes, según se trate de alumnos de enseñanza oficial o de alumnos no oficiales, sobre ser injusta y odiosa, es perjudicial y atentatoria a la Constitución en su artículo 12... Nunca puede entenderse que esa facultad del Estado sea tan omnímoda que pueda establecer formas distintas de probar la aptitud, lo cual equivaldría a facultar al Gobierno para que a capricho pudiera dar grandes facilidades a determinados centros y sistemas de enseñanza en perjuicio de los demás."*¹⁹

Los profesores y propietarios de estos colegios temían que estas desigualdades desviasen en grandes porcentajes a los alumnos hacia los institutos en perjuicio de sus saneados establecimientos, con el grave quebranto económico que esto suponía, e incluso trataron de convencer al Ministro de que era perjudicial para el interés general de la enseñanza un considerable incremento de la matrícula oficial, con estas palabras: *"La aglomeración excesiva en las aulas ofrece serios inconvenientes en las clases de carácter práctico, o bien cuando los alumnos son de poca edad y por consiguiente, distraídos e inquietos. Añádase a esto que con tal sistema la mayoría de los alumnos emprenderán los estudios en los establecimientos oficiales no por el noble afán de ilustrarse y de aprender, sino con el mezquino fin de ganar el año, de aprobar las asignaturas y por tanto, de obtener un título con el menor esfuerzo posible."* Asimismo le rogaban que los exámenes fueran iguales para todos los alumnos, sin distinción de clases.²⁰ Como no consiguieron su objetivo, se decidieron a presionar de una forma más efectiva, dirigiéndose directamente a Sagasta para que obligase a Romanones a variar el rumbo de su política educativa.

En concreto, pidieron que fueran iguales las pruebas académicas que se exigían a los alumnos oficiales y no oficiales, que se igualase también a todos los alumnos en el pago de derechos de matrícula, que se disminuyese el precio de éstas, que no se dividiesen las materias en muchas asignaturas, pues de este modo se incrementaba el pago de derechos de matrícula, y que se derogase el Decreto de 30 de agosto de 1901 sobre demarcaciones territoriales de los Institutos, por atentar a la libertad de todo ciudadano de estudiar y examinarse en el centro oficial dónde más le conviniese.

El movimiento de protesta contra estas disposiciones lo inició en Sevilla Ildefonso Gómez de la Serna, ingeniero militar retirado y director y propietario de la Academia Politécnica Sevillana, establecida en esta ciudad en la calle Cervantes, números 13 y 15, y desde allí se extendió rápidamente a otras ciudades. El movimiento estuvo perfectamente organizado, pues todos los colegios incorporados recibieron una notificación invitándoles a sumarse a la protesta. El resultado fue bastante alentador, si tenemos en cuenta que contestó afirmativamente el 20^o/o de los colegios incorporados²¹, que el llamamiento se realizó duran-

te el periodo de vacaciones y que los colegios de las órdenes religiosas, aun estando de acuerdo, *permanecieron al margen*, dadas sus propias características. De todas formas, de nada sirvieron estas muestras de reprobación y Romanones se mantuvo firme en sus decisiones.

6.2.2. Los catedráticos de Instituto

También los catedráticos se movilizaron ante el interés mostrado por Romanones por reformar la enseñanza. La Asociación General de Catedráticos de Segunda Enseñanza celebró en Madrid una asamblea los días 5, 6 y 7 de abril de 1901²². A la asamblea concurrieron representantes de los diez distritos universitarios.

El estudio de las conclusiones aprobadas arroja algunas novedades. En primer lugar, lo ya conocido: la segunda enseñanza debe ser instructiva y educadora, elemental y práctica, teniendo como fin preparar para el ingreso en las Facultades y fomentar la cultura general. Además, recomiendan la creación en los Institutos de los estudios de perito químico, mecánico, electricista y agrónomo, teniendo en cuenta las condiciones de cada región y localidad. Respondiendo a esos fines, la enseñanza debe reorganizarse por medio de una ley que haga imposible las continuas variaciones de los planes de estudio.

La enseñanza es dividida en oficial y no oficial, suprimiendo la categoría de los colegios incorporados y los privilegios de las comisiones examinadoras.

El obsesivo problema de los libros de texto y los programas fue resuelto, de acuerdo con los cánones liberales, permitiendo a los profesores redactar con entera libertad los programas de las asignaturas y dejando elegir a los alumnos sus libros de estudio.

Los profesores defendieron lo establecido en el R.D. de 18 de mayo de 1900 sobre traslaciones de matrículas y la necesidad de mantener los exámenes, reformando la manera de realizarlos. Además, apoyaron la conservación del examen de bachiller, que servía de límite al bachillerato, y la abolición del examen de in-

greso en las Facultades, ya que esa función la cumplían los cursos de preparatorio y sus pruebas correspondientes.

Por último, se mantiene el criterio tradicional de ingreso en el profesorado estatal mediante el sistema de la oposición, al mismo tiempo que solicitan la igualación de los Institutos locales y provinciales, la mejora de las condiciones del profesorado auxiliar, la creación de tribunales de honor y la libre elección de los cargos directivos por el profesorado sin la intervención directa o indirecta de las autoridades del Ministerio. Libertad que venían reclamando desde hacía varias décadas y que siguieron reclamando, pues el Estado nunca renunció a intervenir y mediatizar la vida académica a través del nombramiento de los directores.

Si comparamos estas peticiones del profesorado oficial con los decretos aprobados a lo largo de los veinte meses de gestión de Romanones, se puede observar una enorme analogía, y de hecho, su política parece encaminarse a satisfacer, en la medida de lo posible, todas las reclamaciones de este cuerpo docente. Así, de una forma u otra; casi todas estas peticiones aparecen recogidas en: el Real Decreto de 12 de abril de 1901, relativo a reformas en la enseñanza oficial y exámenes; el Real Decreto de 1 de mayo de 1901, por el que se aprueba el reglamento de exámenes y grados en las Universidades, Institutos, Escuelas Normales de Veterinaria y Comercio; el Real Decreto de 17 de agosto de 1901, por el que se reforman los estudios de segunda enseñanza y las enseñanzas técnicas de Magisterio, Agricultura, Industria, Comercio, Bellas Artes y Artes Industriales; el Real Decreto de 6 de septiembre de 1901, relativo a la formación de tribunales de honor en las Universidades e Institutos; el Real Decreto de 25 de agosto de 1901, por el que se reorganizan los Institutos generales y técnicos; el Real Decreto de 16 de agosto de 1901, por el que se aprueba el Reglamento de oposiciones a cátedras, escuelas y plazas de profesores auxiliares; y los Reales Decretos de 1 de julio de 1902, sobre la inspección de establecimientos de enseñanza no oficial, y de 28 de agosto de 1902, para los centros oficiales.

En consecuencia, el Decreto de 12 de abril provocó una honda satisfacción en el profesorado oficial y el Ministro recibió entre otras muchas felicitaciones las de los claustros de San Sebastián, Málaga, Valladolid, Segovia, Vitoria, etc. y las de los alumnos de la Facultad de Medicina de Valladolid y Zaragoza. Por ejem-

plo, el claustro del Instituto de Málaga se expresó de esta forma: *"Por cuanto realza y dignifica a la enseñanza oficial, al sacarla del estado de postración en que yacía, el texto del Real Decreto último ha de resonar en la conciencia del profesorado español como el "veni foras" en el oído de Lázaro; y más que un paso agigantado en el camino del progreso nacional, significa un salto victorioso al muro que lo obstruía con preocupaciones, rutinas y egoísmos, amontonados por una infeliz labor de culpas propias y ajenas, en proporción que no es el caso de distinguir, si bien con absoluta sinceridad se deploran."*²³

6.2.3. La prensa

El plan de reforma, como todos, tenía aspectos positivos y otros que no lo eran tanto, y la prensa, dada su vinculación con los partidos o grupos políticos, reaccionó desarrollando una campaña fundamentalmente política, defendiendo o atacando los puntos que más podían interesarle según su respectiva ideología.

Para los gamacistas, Romanones perseguía dos fines capitales con las reformas introducidas en los exámenes: puramente pedagógico uno y esencialmente político el otro. Lo primero, porque quería arrebatar a la enseñanza el carácter *"memorista y verbalista"* que había hecho hasta ahora imposible la educación de los españoles, y lo segundo, porque estaba resuelto a desarraigar los privilegios de ciertos centros de enseñanza que perjudicaban gravemente a la enseñanza oficial y creaban *"un peligro cierto y muy grave para la paz social y para los fueros legítimos del poder civil"*. Su órgano de prensa, *El Español*, se expresaba en estos términos: *"Aplaudimos este propósito político y aquel fin pedagógico que nos parecen inseparables. Nosotros también creemos en el peligro del clericalismo, en los riesgos de su influencia desmedida, pero no seguimos a los que entienden que todos esos peligros serán conjurados con unos cuantos gritos y unas cuantas amenazas."*²⁴ Este sector político, con enorme ponderación, consideraba que el problema no radicaba tanto en el notorio influjo que ejercían las congregaciones, como en que los espíritus se viesan dominados por las pasiones a favor y en contra de la enseñanza congre-

gacionista; en este sentido, aplaudía la motivación del decreto de Romanones, al pensar que podría contribuir a formar ciudadanos desapasionados, pero no estuvo de acuerdo en la forma de hacerlo por las injustas diferencias establecidas entre los dos tipos de enseñanza.

La prensa liberal y de centro-derecha, en líneas generales, elogió a Romanones por sus recientes medidas. El Liberal expresaba: *"El decreto del conde de Romanones no sólo merece en conjunto sinceros elogios, sino que es en realidad la disposición mejor inspirada de cuantas ha publicado hasta ahora el nuevo Gobierno... Es un documento que honra al Sr. conde de Romanones y que demuestra los grandes alientos con que el joven Ministro ha empezado su obra de regeneración de la enseñanza."*²⁵ El Correo Español, diario tradicionalista, apoyó la decisión de endurecer el sistema de exámenes, de forma que sólo los más aptos pudieran ostentar el título de bachiller o licenciado, y recomendó aplicar el decreto con prudencia y paulatinamente.²⁶ La Correspondencia de España, diario ministerial, lo calificó de interesantísimo, juzgando que era necesario que todos los interesados lo conociesen con la mayor prontitud.²⁷ El Imparcial se expresó así: *"El Ministro es joven, brioso y aborda con valentía el asunto. Nótese que no le espanta la multitud de intereses que hiere... Cualquiera que sea el resultado del análisis de su decreto señala una orientación en armonía con lo que hoy demanda esta grande y sentida necesidad nacional."*²⁸ Y El Nacional decía: *"El conde de Romanones se ha hecho digno, por todo ello, de la gratitud de los alumnos y sus familias y merece el incondicional aplauso de todos cuantos se interesan por el mejoramiento de la cultura patria."* Para este diario, las nuevas disposiciones sólo tenían importancia en cuanto afectaban a las Universidades, ya que a partir de entonces se podría poner coto al excesivo número de licenciados, que obedecía a la facilidad con que los alumnos iban aprobando a base de cambiar de centro buscando los profesores más benévolo. El Nacional, recordando la R.O. de Santamaría de Paredes acerca de las cartas de recomendación y la R.O. de García Alix que prohibía los cambios de matrícula, centró el problema en la reforma del Reglamento de oposiciones, solicitando que los tribunales fueran anónimos hasta el momento de funcionar, que sus miembros fuesen elegidos por sorteo, que las pruebas se celebra-

sen con rapidez para evitar las conspiraciones de influencias y que tuvieran gran publicidad, interviniendo la prensa para cortar de raíz los abusos.²⁹

Incluso las fuerzas republicanas, con su tradicional lenguaje descarnado y agresivo, a través de su diario, El País, opinaban: *“Una sola de las disposiciones del simpático Ministro basta para que la famosa y ponderada por Silvela instrucción clerical caiga por su base: la que se refiere al carácter esencialmente práctico de la enseñanza. De ahí, las protestas de La Epoca por el examen de ingreso en el bachillerato. Lo que hay es que en los colegios clericales, donde sólo se trata de engañar a los padres y estafarles el dinero, no se tienen noticias de esas cosas incompatibles con el papagayismo tan propio de las sacristías y que tanto daño ha hecho a la Instrucción Pública en España.”* Y más adelante, esperando que en un futuro próximo se desarrollase una abierta campaña contra las órdenes religiosas, añadían: *“El conde de Romanones, con esa disposición, ha matado dos pájaros de un tiro: ha mejorado la enseñanza pública y ha dado un golpe mortal a la clerical. No se puede hacer más con menos ruido, y basta con eso para que la opinión aplauda y nosotros aplaudamos también, sin perjuicio de esperar nuevos motivos de aplauso.”*³⁰

No todo fueron alabanzas para el Ministro. Romanones fue acusado de atentar contra las libertades reconocidas en el art. 12 de la Constitución y contra los centros católicos, que eran preferidos por los padres de familia por atenderse en ellos esmeradamente a los aspectos de la moralidad, mientras que en los centros oficiales la disciplina era mucho menos rígida y se permitía toda clase de licencias a alumnos y profesores.³¹ La Epoca³² atacó a Romanones, censuró el examen de ingreso en el bachillerato y calificó el decreto de *“remiendo”*. El Universo³³, ligado a los antiguos núcleos de la Unión Católica, estimó que se trataba de una reforma más en la ya larga serie de decretos aprobados y de un nuevo ataque a los colegios privados, cualitativamente mejores que los centros oficiales. Y para los integristas de El Siglo Futuro, bajo la excusa de reducir el número de licenciados y bachilleres, lo que se pretendía era descargar un golpe sobre la enseñanza privada y en especial sobre los colegios regidos por religiosos, mientras que se concedía todo tipo de ventajas a los alumnos de los Institutos y Universidades.³⁴

En definitiva, el decreto mereció los aplausos de los catedráticos, generó temores y esperanzas en el ánimo de los estudiantes, inquietud en las comunidades religiosas que se dedicaban a la enseñanza, vivo interés en los padres de familia cuyos hijos aspiraban a obtener un título profesional, rechazo en el ámbito de los colegios privados, y en todos despertó una fuerte expectación.

6.3. REFORMA DEL PLAN DE ESTUDIOS

El siguiente paso que dio Romanones fue la publicación del Real Decreto de 17 de agosto de 1901 por el que se organizaba los Institutos en generales y técnicos. El problema latente a lo largo de tantos años de la orientación del bachillerato seguía sin estar resuelto. En el preámbulo él explicaría: *"No se pretende... resolver el pleito entablado entre el bachillerato clásico y el bachillerato moderno; mucho más modestos son los fines que se persiguen: trátase tan sólo de organizar la enseñanza de modo que responda a un estado social tan complejo como el presente y a unas necesidades tan variadas como son las de la moderna vida comercial, industrial y científica."*

La reforma de Romanones, al igual que la de García Alix, no se puede considerar una obra personal, sino la obra de conjunto de toda una serie de personas a las que ambos Ministros solicitaron su colaboración; y en especial, este último decreto debe su paternidad a Federico Requejo, subsecretario y verdadera alma e inspirador de la organización de los Institutos en generales y técnicos.³⁵ En el preámbulo Romanones aludió a que sus reformas no eran obra suya en exclusividad y que había recurrido a todas aquellas personas que por su competencia científica tenían todo derecho a ser consultadas. A pesar de lo cual, el obispo de Santander le acusó de prescindir de la opinión de los prelados, *"maestros puestos por Dios para enseñar a todas las gentes la ciencia de la salvación, a la cual todas las ciencias deben estar subordinadas"*, y de los verdaderos católicos, pues en el Congreso Católico de Sevilla se había pedido al Gobierno de la Nación que por todos los medios que estimase más eficaces se impidiera que, al menos en los establecimientos docentes sostenidos por el Estado, la provincia y el municipio, las cátedras fueran desempeñadas

por profesores hostiles a la fe católica y se dispusiese que en los Institutos y, a ser posible, en las Universidades se estableciera la asignatura obligatoria de Religión y Moral, y en el Congreso de Burgos se rogó al Gobierno que la enseñanza pública se sujetara a lo dispuesto en el Concordato, se prohibiera la fundación de escuelas libres y se arrojara de las Universidades e Institutos a los profesores que en sus explicaciones se apartaran de las doctrinas católicas.

El marqués de Pidal, en un discurso pronunciado en el Senado contra las reformas de Romanones, declaró: "*S.E. no ha ocul-tado, ni los periódicos que le apoyan, que su propósito al dictar las reformas era de coadyuvar a determinada política; es decir, que esas reformas han sido introducidas más que para utilidad de la instrucción pública, para satisfacer las exigencias de esa política que clama contra las asociaciones religiosas y la enseñanza que en ellas se da.*" Lo que dio pie al obispo de Santander para deducir y acusar al conde de Romanones de inspirarse exclusivamente en aquellas personas que, como Canalejas, trataban de reproducir en España los proyectos de la República Francesa y, en consecuencia, de secundar las iniciativas de la masonería, ya que esta asociación pretendía que "*las escuelas, asilos, liceos... sean indiferentes o contrarios al catolicismo y que se enseñen allí teo-rías y costumbres naturalistas y libres.*"³⁶

Por lo que se refiere al ámbito presupuestario, un proyecto de reforma de semejante amplitud tenía que chocar forzosamente con el reducido presupuesto dedicado a la instrucción. Romanones clamó contra esta desigualdad presupuestaria y explicó el atraso, a todos los niveles, de la nación por la escasa dotación de la instrucción: "*Claro está que la exigüidad de las cifras de este presupuesto está en relación con la inferioridad de nuestra cultura respecto a la de otros pueblos de Europa y que el aumento exigible no podrá demorarse largo tiempo si hemos de rehabilitarnos como nación progresiva y si no hemos de quedarnos completamente distanciados de todo lo que significa y representa el verdadero sentido de la civilización.*"³⁷

En el R.D. de 17 de agosto, Romanones, para economizar costes, aglutinó un gran número de estudios diversos en los Institutos, aunque el ideal hubiera sido implantar todas estas enseñanzas en centros completamente distintos, separados y con unos

cuadros de profesores completos, pero los problemas económicos lo impidieron. De modo que en lugar de difundir las enseñanzas del magisterio y los estudios elementales de agricultura comercio e industria en sus propios centros y potenciarlos dotándolos mejor e incrementando su número, el Ministro creó un sistema original a base de concentrar estudios tan dispares como los de segunda enseñanza, magisterio, enseñanzas técnicas de grado medio de Agricultura, Industria, Comercio³⁸, Bellas Artes e Industrias y las enseñanzas nocturnas para obreros en los institutos.³⁹

La reforma de Romanones es, en muchos aspectos, una continuación de la labor desarrollada por su predecesor al frente del mismo Ministerio. Así, el Decreto de 17 de agosto respeta en gran medida el plan del 20 de julio de 1900, introduciendo solamente algunas correcciones. El propio Romanones reconoce este proceder, porque *"resultaría trastornador y hasta poco serio que tres Ministros que se han seguido en el Departamento de Instrucción Pública hubieran sometido a su aprobación tres distintos planes de enseñanza."*

Los estudios generales del grado de bachiller quedaron estructurados con arreglo al siguiente plan:

Primer año

- Lengua Castellana
- Geografía
- Aritmética y Geometría
- Religión
- Dibujo
- Gimnasia
- Caligrafía

Segundo año

- Lengua Castellana
- Geografía
- Aritmética
- Religión
- Dibujo
- Gimnasia
- Caligrafía

Tercer año

- Lengua Latina
- Historia de España
- Geometría
- Lengua Francesa
- Geografía

Cuarto año

- Lengua Latina
- Historia Universal
- Geometría
- Lengua Francesa
- Dibujo

Tercer año (cont.)

- Religión
- Dibujo
- Gimnasia

Cuarto año (cont.)

- Gimnasia
- Cosmografía

Quinto año

- Psicología y Lógica
- Historia de la Literatura
- Física
- Química
- Lengua Inglesa o Alemana
- Dibujo
- Gimnasia

Sexto año

- Ética y Rudimentos del Derecho
- Historia Natural
- Fisiología e Higiene
- Agricultura
- Técnica Industrial
- Lengua Inglesa o Alemana
- Dibujo
- Gimnasia

Las clases, excepto las de Gimnasia y Religión, eran todas alternas, oscilando su duración entre una hora y una hora y media, determinando los claustros su extensión en función de las características especiales de cada asignatura.

Dejando a un lado los cambios en el orden de estudio de algunas materias, la única novedad relevante, respecto al plan de García Alix, se refiere a la división de la lengua patria y el latín en dos asignaturas distintas, división reclamada por la propia experiencia docente, ya que no bastando el tiempo a profesores y alumnos para explicar el conocimiento de la lengua latina, se solía dejar sin explicar el idioma oficial del Estado. A esto hay que agregar la introducción de la caligrafía, justificada por el *‘lamentable conocimiento del arte de la escritura con que salen los alumnos de nuestros Institutos’*.

La coincidencia de pareceres entre Romanones y su predecesor tuvo unos límites. García Alix, siguiendo con la tradición conservadora, mantuvo de forma ambigua, pero tajante, la obligatoriedad de la asignatura de religión, y Romanones, como hombre de reconocido talante liberal, restableció en todo su vigor el Decreto de 25 de enero de 1895 sobre la enseñanza de la religión y moral, decreto que nunca estuvo totalmente derogado, pero sí quebrantado en su espíritu.

Los cambios en la asignatura de religión, aun siendo de matriz, siempre tuvieron una honda repercusión. Los conservadores reclamaron el carácter obligatorio de estos estudios basándose en que se estaba legislando por un Estado que se definía como católico en su Constitución, para un pueblo mayoritariamente católico y en que una asignatura de estas características a nadie podía perjudicar, sino beneficiar. En cuanto a la presencia de alumnos de otras confesiones, reconocía que en estos casos se les podía dispensar, aunque también se les podría obligar a matricularse porque asistir a estas clases no significaba obligarles a convertirse al catolicismo y siempre tendrían la opción de abrazar la fe católica o de aprender estos estudios como cualquier otra asignatura. Por el contrario, para los liberales no era razonable que permitiendo la Constitución que un ciudadano fuera o no católico se le obligase, sin distinción de ningún tipo, a aprobar la asignatura de religión si quería obtener el título de bachiller. De ahí que Romanones, como todos los ministros liberales, tratara de evitar que la cátedra se convirtiese en un club de propaganda antiliberal y consignara el carácter optativo de estos estudios en los Decretos del 12 de abril y el 17 de agosto de 1901. La modificación la justificó hábilmente, porque *“no es preciso que se imponga obligatoriamente lo que atañe a las creencias, porque lo impuesto no tiene eficacia en lo que a la fe se refiere. Son tan sagrados ciertos derechos, que al convertirlos en deberes, más parece daño inferido a los intereses religiosos que no deseo de acreditarlos. Sería una ofensa inferida a la familia española, católica por excelencia, el suponer que las cátedras de religión no tendrán oyentes no siendo obligatoria la asistencia a las mismas.”*⁴⁰

La Iglesia, después de la conmoción que supuso la implantación del régimen liberal con sus secuelas de secularizaciones y desamortizaciones, temía una segunda oleada, tal vez más violenta, de anticlericalismo, que podría estallar en cualquier momento si el alizquierdista del partido liberal se afianzaba en el poder y conseguía el apoyo de republicanos y socialistas. En este sentido, las disposiciones del Ministro de Hacienda, por las que se investigaban las industrias y el comercio de las congregaciones; del de Gobernación por las que se ordenaba la construcción de hornos crematorios e los cementerios (y su famoso decreto sobre congregaciones); del de Guerra, por las que se suprimían los capellanes del ejército y de

de Instrucción, por las que se declaraba voluntaria la asignatura de religión, sólo contribuyeron a exasperar más las tensiones entre las dos instituciones. Por todos estos motivos la Iglesia se sentía a disgusto con el régimen liberal y deseaba vincular con fuertes lazos a las generaciones futuras.

El cambio con respecto a los planes de estudios anteriores desagradó a las jerarquías eclesiásticas. El obispo de Santander vio así el problema: *“Descartada de la enseñanza la religión, despojados del santo temor de Dios los alumnos, imbuidos del materialismo y el ateísmo, ¿por qué habrían de contrariar sus pasiones? Lo lógico es que sigan sus impulsos y arrastrados por ellos, pugnen por elevarse a las alturas del poder, por sacudirse el yugo de la servidumbre, por multiplicar los goces, por apoderarse de la tierra...; y así, se irá formando ese pueblo liberal a la moderna, que reniega de la fe, blasfema, sacude todo yugo, promueve espantosas huelgas, celebra reuniones en que se pide el exterminio de la Iglesia de Cristo y se proclama la necesidad de repartirse los bienes de la burguesía y de sustituir toda otra forma de gobierno por el régimen republicano y ateo. Ese es el término glorioso a que nos conducirá la ciencia libre, corriendo fuera del cauce de la religión. Son ya muchos los discípulos de Babel que en el terreno político persiguen el régimen republicano; en el económico, el socialismo; en el religioso, el ateísmo.”*⁴¹

En este sentido, la asignatura de religión, en los estudios de primera y segunda enseñanza, y la prensa jugaban un importantísimo papel. En agosto de 1901, en la pastoral colectiva de los prelados de la provincia eclesiástica de Zaragoza contra la prensa anticatólica, se decía: *“Cuando en virtud de la lectura de un periódico se forman opiniones religiosas, políticas, económicas, sociales, o acaso más frecuentemente, cuando se tienen ya formadas por la educación o por el estudio, se busca por lo regular el periódico que profesa y sostiene aquellas mismas ideas.”* De ahí el enorme fervor con que los distintos obispos defendieron siempre la presencia de estas asignaturas en los planes de estudios. En la pastoral se prevenía contra los periódicos liberales, contra las libertades que defiende el liberalismo, y finalizaba dirigiendo unas palabras de advertencia a los feligreses: *“A los fieles que encuentran el peligro de malas lecturas y a cuyos oídos puede llegar la falsa doctrina de la libertad del hombre para escribir y*

*leer cuanto quiera, sin sujeción a ley moral alguna, queremos recordarles las enseñanzas de la encíclica "LIBERTAS", para que cada día entiendan mejor y aborrezcan más esa independencia de la razón y voluntad humana, íntima esencia de todas las he-rejías.*⁴²

Por su parte, el obispo de Málaga, en una circular fechada el 19 de agosto, reconocía que estos estudios habían sufrido un fuerte quebranto al perder el carácter obligatorio y ser libres para católicos y no católicos: *"Libres son, por desgracia, según el decreto vigente, los padres de familia para matricular o no a sus hijos en esta asignatura de religión."* La no matriculación de los hijos en esta asignatura proporcionaba una doble ventaja: aliviaba a los hijos del peso de una asignatura en un momento en que los planes de estudios iban recargados de materias y suponía un ahorro en el precio de la matrícula. Contra estas dos ventajas los obispos resaltarían que el ahorro sería insignificante y que las lecciones eran bisemanales y extraordinariamente fáciles, derivándose además un beneficioso conocimiento de gran utilidad para todos los hombres.

Las presiones morales sobre los padres de familia para que matriculasen a sus hijos en esta asignatura no se hicieron esperar. En esta circular el obispo se expresaba así: *"Está por medio el buen ejemplo. El hijo se verá obligado a justificar a su padre, por no matricularlo en religión, atacando a la religión, y dando lugar a la formación de bandos a tan temprana edad, bien dentro de la enseñanza o bien entre la enseñanza oficial y privada, cuando se está formando el corazón del niño. Sería una dualidad impía llegar a estos extremos."* Y sobre padres y directores de colegio, añadía: *"Estas consideraciones nos mueven, ahora que es el tiempo en que se preparan los padres de familia y señores directores de los colegios privados a solicitar las inscripciones de matrícula para sus hijos o alumnos, a dirigirnos a ellos como pastor para rogarles y, en caso necesario, mandarles que no dejen de cumplir en esta materia sus deberes católicos y sometan a sus hijos a la enseñanza de la religión, con la cual cumplirán el más importante y santo de todos sus deberes. Mucho esperamos, en general, del espíritu cristiano de todos nuestros hijos y en particular, del acendrado catolicismo de los señores directores de los colegios privados de esta diócesis y provincia, quienes siempre y*

en toda ocasión han tenido emulación santa en los gloriosos testimonios de su profunda religiosidad." La circular terminaba encargando con el mayor encarecimiento a párrocos y ecónomos que se apresurasen a facilitar la lectura y a dar conocimiento de este encargo a los padres de los alumnos que habían de ingresar en la segunda enseñanza en el siguiente curso académico, y que hicieran cuanto estuviera en su mano por inspirarles en estos propósitos.⁴³

¿Cómo fue acogida la reforma del 17 de agosto? Los sectores más intransigentes de la derecha española rechazaron el plan por recargar los estudios con un número excesivo de cursos de Gimnasia y Dibujo; por aumentar los cursos de Geografía, Matemáticas y lenguas modernas, lo que a su juicio contradecía lo manifestado por Romanones en el preámbulo, inclinando la balanza en favor del denominado bachillerato moderno en detrimento de los estudios clásicos; y sobre todo, por no convertir el Latín en el eje de los estudios de segunda enseñanza, lo que en su opinión conduciría a rebajar el nivel de preparación de los estudiantes, ya que un buen conocimiento de esta lengua era la base de una sólida cultura y la mejor preparación para los futuros estudios, ora literarios, ora científicos. Precisamente por eso acusaron a Romanones y a los gobiernos liberales de seguir una política coincidente con la mantenida por los masones franceses en su congreso de 1891, es decir, de estar más preocupados por conseguir la adhesión de nuevos adeptos a la causa republicana, en este caso liberal y republicana, que por proporcionar una sólida instrucción a los jóvenes.⁴⁴

Los sectores moderados del partido conservador, sin atacar frontalmente el decreto, bien por estar de acuerdo en parte con él en algunos de sus núcleos, bien por preferir una crítica soterrada, consideraron innecesaria y hasta cierto punto gratuita la reforma, pues las disposiciones dictadas no resolvían los problemas de la enseñanza media. De pronto, la cuestión del bachillerato técnico o clásico y otras análogas dejaron de interesarles, centrando el problema en el excesivo número de analfabetos, el incumplimiento de los programas y la excesiva facilidad con que se obtenían los títulos académicos y postergando la solución de los problemas de la enseñanza media indefinidamente, ya que materias como el analfabetismo se llevaban debatiendo más de medio

siglo sin encontrar un arreglo satisfactorio. Por el contrario y como era de prever, la reforma fue plenamente respaldada, a través de sus diarios, por las distintas fracciones liberales, a excepción de El Español, órgano de prensa de la minoría gamacista, que acusó a Romanones de seguir en la línea de sus predecesores de legislar por decreto, calificando la reforma de incompleta e ineficaz por no poderse llevar a la práctica en su totalidad, dadas las limitaciones presupuestarias.⁴⁵

6.4. OTRAS REALIZACIONES

En el Decreto del 17 de agosto y en el del 12 de abril se preceptuó la división de las clases excesivamente numerosas. Una fragmentación de las clases conducía inevitablemente a un incremento del número de las mismas y como por motivos económicos el presupuesto de personal docente no se podía ampliar, se llegó a una conclusión intermedia, es decir, se incrementaría por el sistema de acumulaciones en un porcentaje el sueldo de los profesores que se encargaran de las clases recién creadas, lo que siempre resultaba más barato para el Estado que contratar nuevos profesores. E incluso se previó la creación de una plaza de Auxiliar supernumerario sin sueldo para colaborar con los profesores oficiales. El número máximo por clase se fijó en 150 alumnos, lo que, con todo, supuso un avance...

Otra reforma importante fue la supresión del percibo de derechos de examen por los catedráticos. Con los ingresos de estos derechos se pretendió crear un escalafón y suprimir las dificultades administrativas que originaban los ascensos por quinquenios, aunque después no se pudo llevar a la práctica.

Ya los profesores en la Asamblea de catedráticos de segunda enseñanza, celebrada en Madrid en abril de 1901, habían solicitado la supresión de los derechos de examen por los excesos a que daban lugar: *“¿A qué negarlo? Sabido es de todos que hay institutos calificados de buenos, de medianos y de malos y que esta clasificación, para la cual no se ha tenido en cuenta otra base que la del número de inscripciones, por los emolumentos que producen al catedrático, ha sido, es y será seguramente, si la desigualdad subsiste, el motivo de la perjudicial movilidad del pro-*

fesorado, la verdadera causa de las injusticias e infracciones de la ley y de la moral, que con frecuencia ocurren en la provisión de cátedras por traslados, permutas y excedencias, y la de otros abusos, todavía de peor género, que si no se han cometido, pudieran cometerse por individualidades egoístas; males, todos, que deben ser evitados por el legislador prudente, para no tener que corregirlos cuando hayan producido el desprestigio de una clase digna, sufrida y respetable."⁴⁶

Pero todos estos problemas, con ser trascendentales, no eran los únicos. El problema más grave era los cambios de matrícula de los estudiantes en busca de los centros más benévolos. La cuestión fue descrita por los propios profesores con duras palabras: *"Hablamos de esas corrientes, al parecer incontrastables, que arrastran en verdadero tropel, que bien pudiéramos calificar de jubileo escolar, a cientos y cientos de alumnos hacia las saluíficas aguas de esas milagrosas piscinas en que se van transformando algunos Institutos. El secreto de tanta ciencia infusa, que parece dimanada del Espíritu Santo, estriba en el óbolo que el estudiante aporta al acervo común de los derechos, óbolo que con maravillosa ingenuidad comparó alguien en no muy lejana asamblea de catedráticos a los ¡¡derechos de pie de altar de los curas!!"*⁴⁷

Evidentemente, no se compaginaba muy bien con la dignidad del magisterio ese ingreso directo en metálico que se hacía de la mano del examinado al bolsillo del examinador, sobre todo, cuando podía darse a esta remuneración otra forma más decorosa, recargando, por ejemplo, las matrículas con una cantidad igual a los derechos de examen, lo que acabaría con el problema de los desplazamientos de los alumnos que buscaban facilidades en sus estudios y eliminaría, de paso, las tensiones entre el profesorado.

A tal efecto se encaminó lo dispuesto en el artículo 2º del Real Decreto de 17 de agosto, suprimiendo los derechos de examen en su forma actual y estructurando el escalafón de la siguiente manera:

- 50 catedráticos de término, a 8.000 ptas;
- 50 catedráticos de cuarto ascenso, a 7.500 ptas;
- 50 catedráticos de tercer ascenso, a 7.000 ptas;

100 catedráticos de segundo ascenso, a 6.000 ptas;
100 catedráticos de primer ascenso, a 5.000 ptas;
el resto de entrada, a 4.000 ptas.

Esta medida se completaba con otras que prevenían la creación de otros escalafones independientes entre sí y que comprenderían a los profesores auxiliares, de caligrafía y especiales de lengua francesa, inglesa o alemana y dibujo.

La creación de estos escalafones, a pesar de contar con el beneplácito del Consejo de Instrucción, de estar aprobados por el Real Decreto ya citado y de ser una aspiración largamente solicitada por los profesores, no se llevó a cabo por negarse el Ministro de Hacienda, al suponer que una medida como ésta elevaría los gastos presupuestados para educación; y al final, el Real Decreto de 28 de febrero de 1902 terminó por dejar en suspenso este artículo hasta que en el futuro se pudiera incluir en alguna de las leyes presupuestarias.

Con este motivo y ya que no se ponía remedio a este problema, los profesores solicitaron que al menos los derechos de examen se recaudasen en papel de pagos del Estado y se distribuyesen luego por igual entre todos los catedráticos, como ya se había hecho anteriormente con los derechos académicos antes de la conversión en quinquenios, lo que tardó más de diez años en llevarse a la práctica.

El Decreto de agosto comprendía otras medidas no menos importantes. El gran problema de la enseñanza seguía siendo el analfabetismo y la lamentable situación del magisterio. Romanones procuró elevar el escaso nivel cultural de los maestros: "*La ciencia no tan sólo les dará facilidades para desempeñar su ministerio, sino que les prestará algo más importante, la autoridad moral y la energía de ánimos necesarias para imponerse a la rutina.*" Para ello reorganizó las Escuelas Normales englobando los estudios elementales y superiores del magisterio dentro de los Institutos, como sección independiente, por motivos económicos, y amplió los estudios elementales a tres cursos y a dos los de carácter superior, esperando con esto que "*el maestro español llegara a ser lo que han sido y son el maestro alemán, el suizo, el sueco y el italiano, creadores de individualidades inteligentes y de nacionalidades respetables*".

No obstante, estas reformas carecían de sentido si no se conseguía que los maestros cobrasen un salario digno y puntualmente, por lo que ésta pasó a ser su principal preocupación, no descansando hasta conseguir materializar este deseo.

Tres eran las necesidades más urgentes del magisterio: favorecer el cumplimiento de los deberes profesionales de los maestros, ya que muchas escuelas estaban cerradas durante años porque a sus titulares no se les abonaban sus sueldos; preparar al futuro personal docente y conseguir que la acción del Estado fuese acompañada del apoyo de las corporaciones locales.

Para lo primero, fue preciso que el pago de los haberes del magisterio pasase al Estado. En el Decreto de 26 de octubre de 1901 dispuso que el Estado se encargase de pagar las atenciones de la primera enseñanza. Esta medida, ya intentada por Montero Ríos y Canalejas, fue aprobada tras conseguir vencer la resistencia del Ministro de Hacienda, gracias a la ayuda de Sagasta. Para lo segundo, reglamentó el ingreso en el profesorado de las Normales por medio del Decreto de 6 de agosto de 1902, que tendía a establecer reglas definitivas para el ingreso en el profesorado de estos centros de enseñanza, cerrando las puertas al arbitrio y al abuso, y además intentó la creación de una escuela de estudios superiores de pedagogía; pero por imperativos económicos no pudo realizar esta última aspiración. Y en tercer lugar, reorganizó las Juntas provinciales y municipales de enseñanza por medio del Decreto de 2 de septiembre, en el que abordó la reforma de las Juntas de todas las capitales de provincia, excepto las de Madrid y Barcelona, que por su elevado número de habitantes requerían una organización especial.

Estas medidas, no obstante su absoluta necesidad y ser defendidas por todo el magisterio, fueron muy criticadas por algunos sectores conservadores que veían cómo se desplomaban algunas de las tradicionales formas de presión de los caciques sobre el magisterio y un medio de premiar lealtades políticas a través de la concesión de puestos de trabajo dentro del profesorado de las Escuelas Normales.

Aun con todo esto, no quedó solucionado el problema de la primera enseñanza; se necesitaba establecer mayor número de escuelas, dotarlas del material necesario y hacer que desapareciesen los sueldos mezquinos asignados a gran parte de los maestros.

Pero estas medidas tropezaban con la penuria del tesoro y sólo poco a poco, con el tiempo, fueron medianamente satisfechas.

Otra de las ideas acariciadas por Romanones era la de incrementar la cifra de técnicos de grado medio. En España apenas había contra maestres y obreros cualificados, por lo que se tenía que recurrir a los técnicos extranjeros. Esta enorme dependencia tenía su contrapartida en la economía nacional y evidenciaba la necesidad de difundir por toda la geografía peninsular las Escuelas de Artes y Oficios, como se ve en la estadística de importaciones y exportaciones de las páginas 273 a 275.

Para conocer la magnitud del problema, el Ministro encargó a los Gobiernos Civiles y Delegaciones de Hacienda la confección de una estadística, que reproducimos en las páginas 276 a 279 de los técnicos extranjeros que operaban en España.

Sobre la estadística él mismo reconoció que era incompleta, por deficiencias técnicas y por no recoger el número de los que temporalmente venían para realizar trabajos de corta duración en fábricas, talleres, minas y otras explotaciones de la industria privada, debiéndose agregar un 50% a las cifras totales de técnicos, que en su mayor parte eran capataces, contra maestres, mecánicos, químicos, jefes de taller, jefes de contabilidad y algunos ingenieros de minas e industrias.

En opinión de Romanones, las causas por las cuales España necesitaba recurrir a los conocimientos y trabajo de estos peritos eran: la deficiencia de la enseñanza popular, el carácter sobradamente escolástico y teórico de la segunda enseñanza, la menguada organización de las enseñanzas comercial, industrial y agrícola; la escasa difusión de éstas y la pésima organización de la enseñanza primaria.

A fin de lograr este objetivo, se independizaron los estudios de Bellas Artes de los de Artes y Oficios, que habían sido fusionados por el Decreto de 4 de enero de 1900 en las Escuelas de Artes e Industrias durante la gestión del marqués de Pidal, medida que fue muy criticada por los diputados liberales y especialmente por Romanones. De estas Escuelas de Artes e Industrias, unas conservaron el carácter de elementales y otras, como las de Béjar, Gijón, Alcoy, Villanueva y Geltrú, se convirtieron en Superiores de Industria; la de Barcelona continuó siendo superior en la Sección Artística y la de Madrid fue completamente reorganizada por el

COMPARACION entre la importación y la exportación de productos industriales cuyas materias primas existen en España y para cuya elaboración es indispensable el concurso de personal técnico que posea conocimientos de química y mecánica¹

PRODUCTOS	IMPORTADOS	EXPORTADOS	Cantidad que en la exportación corresponde a las colonias ²
	Pesetas	Pesetas	Pesetas
Cristal, vidrio, imitación de cristal, espejos, etc.	4.066.000	605.000	517.000
Barro ordinario, tejas, baldosas, losetas, mosaicos, azulejos, loza, porcelana, etc.	3.207.000	1.744.000	1.095.000
Objetos elaborados en oro y plata	1.793.000	1.083.000	715.000
Hierro en columnas, tubos, cajas, manufactura fina y ordinaria, hierro dulce, acero, barras-carriles, llantas, ruedas, ejes, cigüeñales, chapas, tornillos, tuercas, hierro galvanizado, hoja de lata, armas de fuego, clavazón, herramientas, alambre, maquinaria, camisas, plumas, alfileres, cuchillería, tijeras, armas blancas	20.232.000	8.442.000	1.418.000
Manufactura de cobre	5.874.000	189.000	103.000
Manufactura de cinc	3.128.000	1.194.000 ³	57.000
Materias colorantes de la hulla	3.396.000	5.349.000	484.000
Productos químicos diversos	16.434.000	5.000	5.000
Almidón, féculas, dextrina, etc.	6.636.000	661.000	495.000
Perfumería y esencias	1.389.000	114.000	110.000
Pólvoras y mezclas explosivas	271.000		

COMPARACION entre la importación y la exportación de productos industriales cuyas materias primas existen en España y para cuya elaboración es indispensable el concurso de personal técnico que posea conocimientos de química y mecánica¹ (Cont.)

	IMPORTADOS		EXPORTADOS		Cantidad que en la exportación corresponde a colonias ²	
	Pesetas		Pesetas		Pesetas	
Jarcias, cordelería, tejidos de cañamo y lino	1.573.000		3.305.000		3.103.000	
Lana lavada, peinada, en crudo y teñida, alfombras, paños y demás tejidos	4.319.000		3.195.000		1.619.000	
Seda hilada, teñida y tejidos de seda y sus mezclas, excluyendo el algodón	15.082.000		1.400.000		600.000	
Pasta de papel, papel continuo, a mano, timbrado, etc.	4.912.000		6.112.000 ⁴		3.294.000	
Papel estampado, de estraza, lija, de empaquetar, cartulina, cartón, etc.	2.320.000		3.073.000		2.843.000	
Pieles charoladas, becerro, suelas, correas, artículos de guarnicionero, etc.	5.179.000		3.647.000		1.357.000	
Maquinaria de hierro, cobre y sus aleaciones, velocípedos, piezas de máquinas	30.357.000		521.000		77.000	
Cables para el alumbrado eléctrico	5.004.000					
Carrajes diversos, vagones, embarcaciones, etc.	20.418.000					
Manteca de vaca	1.193.000		1.325.000		1.184.000	
Azúcar	13.177.000					
Licores, cognac, cervezas, sidra, etc.	1.606.000		636.000		202.000	
Estuches, flores artificiales	712.000					

COMPARACION entre la importación y la exportación de productos industriales cuyas materias primas existen en España y para cuya elaboración es indispensable el concurso de personal técnico que posea conocimientos de química y mecánica¹ (Cont.)

PRODUCTOS	IMPORTADOS		EXPORTADOS		Cantidad que en la exportación corresponde a colonias ²	
	Pesetas		Pesetas		Pesetas	
Juguetes	507.000		114.000		90.000	
Pasamanería de seda y lana y demás	1.121.000		60.000		45.000	
Sombretos armados y concluidos	689.000		994.000		953.000	
Suman los productos importados			174.594.000			
Suman los productos exportados			43.768.000			
Resulta una diferencia en contra de			130.826.000			
A la que agregando la exportación a nuestras colonias, y que asciende a			20.366.000			
Da un total de			151.192.000			

¹ Los datos están tomados (en números redondos) de la estadística del comercio del año 1897, publicada por la Dirección General de Aduanas.

² La exportación a las antiguas colonias en 1901 se podía dar por completamente perdida, pues no la defendía sino el margen protector y sólo se podía conservar mejorando la producción.

³ La mayor parte en barras, que no puede considerarse como objeto manufacturado.

⁴ De esta cantidad, corresponden 4.151.000 pesetas a la floreciente industria del papel de fumar.

TECNICOS EXTRANJEROS¹

PROVINCIAS	CARGOS					TQ
	Ingenieros	Montadores de máquinas. Mecánicos y Químicos.	Directores de fábricas, Jefes de taller.	Subdirecto- res, Jefes de servicio. Con- tramaestre, etc.	Contabili- dad Tenedo- res de libros, etc.	
Alava	6	2	1			
Albacete						
Alicante		5	2	2	3	
Almería	5	2	6	9	3	
Avila						
Badajoz	3	1	1	6		
Baleares			1			
Barcelona	18	5	14	35		
Burgos	1					
Cáceres	1	3	2	5		
Cádiz	5	13	5	8	2	
Canarias	5	2	1			
Castellón			2		3	
Ciudad Real	8	16	13	12	16	
Córdoba	11	9	7	11	6	
Coruña		2	3	2		
Cuenca	1					
Gerona	1	27	2	20	8	
Granada	6	27	1		1	
Guadalajara						
Guipúzcoa	4	12	8	11	17	
Huelva	33	16	31	35	10	
Huesca						
Jaén	7	8	14	12	3	
León	4	11	12	14	2	
Lérida	2					
Logroño	2	3	4	7	3	
Lugo	1					
Madrid	12	33	28	21	27	
Málaga	2	4	5	7	3	

TECNICOS EXTRANJEROS¹ (Cont.)

PROVINCIAS	CARGOS					TO
	Ingenieros	Montadores de máquinas. Mecánicos y Químicos.	Directores de fábricas, Jefes de taller.	Subdirecto- res, Jefes de servicio. Con- tramaestre, etc.	Contabili- dad. Tenedo- res de libros, etc.	
Murcia	3	7	4	3	2	
Navarra		2	1	7		
Orense						
Oviedo	9	10	4	10	3	
Palencia						
Pontevedra	2	5	3	7	2	
Salamanca	2	9	4	6		
Santander	2	8	4	5	3	
Segovia						
Sevilla	20	13	9	9	3	
Soria		2	3	3	4	
Tarragona		1		3	2	
Teruel						
Toledo		3	4	2	1	
Valencia	11	9	11	14	8	
Valladolid		3	1	3	1	
Vizcaya	9	73	47	97	24	
Zamora						
Zaragoza	10	12	8	13	3	
Total						1.3

1 FUENTE: Gaceta de Madrid de 12 de julio de 1901.

NACIONALIDAD

Sueldos	Fran- cia	Ingla- terra	Ale- mania	Bél- gica	Suiza	Holan- da	Italia	Portu- gal	Norue- ga	Bohe- mia	Tur- quía	Gre- cia
80.000	8	7	3	1								
27.000												
180.000	17	1	11	7								
25.000	5	2	8		1			2				
50.000	2							19				
125.000	7	8	4		2				1			
486.000	19	27	3	1	2	1		1				
50.000	3		6	2			1					
20.000	6											
Se ignora	7	2						1				
250.000	26	9	3	12				3				
34.000	6			2								
500.000	33	82	37	44	11	2	20	10	7			
150.000	18	4	7	2	4					10		

5.220.000

Decreto de 14 de septiembre. Además se crearon las Escuelas Superiores de Industria de Vigo, Tarrasa, Santander, Cartagena y Las Palmas, procurando que estos centros docentes se acomodasen, dentro de las diferentes secciones que comprendía el plan de estudios de 17 de agosto de 1901, a las circunstancias concretas de cada localidad y a la clase de industrias que en ellas predominaban; se restablecieron las Escuelas de Artes e Industrias en Toledo, Córdoba, Granada, Sevilla, León y Valencia, es decir, en aquellas ciudades en que históricamente habían alcanzado un gran auge las actividades artístico-industriales. Al no ser posible extender los estudios elementales Industriales y de Bellas Artes a todos los institutos generales y técnicos por las limitaciones presupuestarias, se decidió que éstos se establecieran en las capitales de provincia donde no hubiera ninguna fundación oficial en que pudieran los obreros recibir estas enseñanzas, como por ejemplo León, Zamora, Soria, Guadalajara, Huelva, Burgos y Salamanca. En Madrid se fundó la Escuela Central de Ingenieros Industriales para ofrecer un futuro a aquellos bachilleres y peritos con mayores aptitudes. Por último, se potenciaron las clases nocturnas para obreros, creadas por García Alix, de tal manera que fuesen accesibles a las gentes que por estar dedicadas al trabajo diurno, únicamente podían beneficiarse de la instrucción por las noches.

Así, con todas estas medidas se pretendió formar un numeroso grupo de obreros cualificados y de peritos bien instruidos en las técnicas industriales y prácticas de taller, que irían sustituyendo a los técnicos extranjeros y que contribuirían al desarrollo de una sociedad que cada vez era más industrial y menos humanista.

Estas reformas se complementaron con el decreto, también del mismo mes de agosto, sobre demarcaciones de los Institutos, la creación de internados y semi-internados en estos centros, la supresión del examen de ingreso en las Facultades y la organización de la inspección de la enseñanza privada y oficial ya en 1902.

Sobre este último aspecto, la Ley de Instrucción Pública de 1857 y el reglamento publicado en 1859 para su aplicación especificaban minuciosamente las condiciones a que debían sujetarse los establecimientos de enseñanza no oficial. Olvidadas o incumpli-

das las disposiciones contenidas en aquellos textos legales y transformado radicalmente el régimen político de la nación, aparece por primera vez consignado en el Decreto-ley de 21 de octubre de 1868 el principio de la libertad de enseñanza, aunque con algunas limitaciones respecto a las personas que habían de formar los tribunales de examen. A modificar, en cierto sentido, la facultad inspectora del Estado, tendía el Decreto de 1885, derogado un año después, y a revitalizarla, el Decreto de García Alix de 24 de julio de 1900 y los párrafos primero y segundo del artículo 24 del Decreto de 20 de julio de 1900.

Más tarde, Romanones defendió el establecimiento de nuevos lazos de unión entre la enseñanza no oficial y el Estado, ya que el Ministerio de Instrucción debía ser considerado el ministerio de toda la enseñanza y no sólo de la oficial. Obviamente era un contrasentido que en España estuviera prohibido y hasta constituyese un delito penado por las leyes el ejercicio de las profesiones de abogado, médico, farmacéutico, etc. sin la debida titulación, y sin embargo, no se exigiese un título para el ejercicio de la función de educar a las generaciones futuras. Por otra parte, si el Estado no podía inmiscuirse en la educación privada, es decir, en la que cada ciudadano da a sus hijos en su propia casa, no cabía duda de que los colegios y academias, en los que mediante una retribución se educaba a un mayor o menor número de alumnos, eran establecimientos públicos y como tales, debían estar sujetos a una reglamentación y una inspección tan escrupulosa como la que ejercía sobre cualquier establecimiento industrial o empresa, tanto respecto a la higiene como respecto a la moralidad y titulación académica de las personas encargadas de desarrollar la labor de instrucción y educación.

Para conseguir estos objetivos, Romanones dictó el Decreto de 1 de julio de 1902. El decreto fue duramente combatido por creerse que al Ministro sólo le animaba el propósito de emancipar la instrucción pública de la tutela de la Iglesia y sus enemigos políticos trataron por todos los medios de hacerle aparecer como enemigo declarado de esta institución, lo cual no les resultó excesivamente difícil, dado el permanente estado de tensión entre esta institución y el partido liberal.

La oposición al decreto hay que dividirla en dos órdenes distintos que, unidos en el ataque, deben ser estudiados separa-

damente. Los intereses opuestos al decreto eran de orden material y de orden moral. Los primeros tomaron la forma de protesta y reivindicaron los derechos adquiridos y los segundos, como era lógico, se revistieron de aspectos religiosos. Los unos partían de la confusión de lo privado con lo público y los otros, de la confusión de lo religioso con lo civil. Atrincherados en este terreno, unos hablaban de las inmunidades de la enseñanza privada y otros, de las prerrogativas de la enseñanza religiosa, sin tener en cuenta, en el primer caso, que una cosa es la inviolabilidad del hogar, y por consiguiente la enseñanza doméstica, y otra muy distinta es la enseñanza impartida en colegios y academias con un carácter empresarial. Además, una rigurosa inspección antes beneficiaba que dañaba a los establecimientos serios de la enseñanza privada y sólo los infractores de la ley podían confundir como sinónimos la inspección con la persecución. Así, cuando se exigía un cuadro de profesores debidamente titulados, se buscaba una garantía académica de la aptitud del profesorado, como cuando al pedirse el catálogo de material de enseñanza de un colegio, se atendía al mayor aprovechamiento del alumno; igualmente al inspeccionar la conducta académica del profesorado y la capacidad de un local, se atendía a ineludibles principios de moralidad e higiene, respectivamente.

En cuanto a la acusación de que el Estado quería monopolizar la enseñanza, Romanones negó este cargo y defendió el derecho de los poderes públicos a intervenir, con todas sus fuerzas, en esta materia, aunque sólo fuera por los millones de analabetos que había en la nación: *“¿Y qué sería de nosotros, señores, qué sería de España si el Estado abandonara ésta que ya no es simple función de su organismo, sino misión altísima, deber sagrado e ineludible? ¿Qué sería de la nación, qué del pueblo, si nos concretamos a dejar a los padres de familia el uso libérrimo de lo que alguien llama sus derechos, en orden a la educación de sus hijos? ¿Acaso no consta en la Historia del siglo XIX desde el año 57, en que se impuso a todos los españoles el deber de llevar a sus hijos a la escuela, el modo como este deber se ha cumplido? ¿Es que el Estado puede permanecer indiferente ante esas masas ignorantes, compuestas por millones de analabetos sumidos en la esclavitud irredimible de la ignorancia? Por otra parte, en ese medio siglo de abandono, ¿qué hemos*

visto hacer a la iniciativa de los que menosprecian el monopolio del Estado? ¿Dónde está su obra educadora? Y esos padres de familia por cuyos derechos a la educación de sus hijos tan violentamente se aboga, ¿qué derecho han ejercitado, digámoslo con entereza, en ninguna de las clases sociales? Vosotros, profesores, sabéis, como sabemos todos, si en las clases desheredadas los padres de familia dan indicio de otra cosa que del prematuro aprovechamiento del trabajo de la infancia, ni en las clases pudientes suelen dar indicio de otra cosa que del apresuramiento por la adquisición del título académico, que satisface a un mismo tiempo la vanidad infantil y la vanidad paternal.” Y continuó añadiendo: “Yo, señores, no sólo no combato la enseñanza privada, sino, antes por el contrario, demando su cooperación y su ayuda; no solamente no la creo nociva, sino que la creo beneficiosa en alto grado; no busco la desaparición de ningún centro docente donde se enseñe, sino que deseo que se multipliquen por toda la faz de nuestro territorio; y a lo que me he opuesto, y a lo que me seguiré oponiendo con todas las energías de mi alma y con todas las fuerzas de mi voluntad, es a que la enseñanza esté en manos de una sola clase, aunque ésta sea tan respetable por muchos conceptos.”⁴⁸

En resumen, las disposiciones más importantes que suscribió fueron: libertad de cátedra, inspección de la enseñanza, reglamento de exámenes y grados, sistema de pago de haberes a los maestros, creación de la sección de estadística, organización de los institutos en generales y técnicos, de la Escuela de Artes e Industrias, de la carrera de Practicante, de la supresión del examen de ingreso en las Facultades, de la creación de la Orden Civil de Alfonso XII, de una escuela francesa de Bellas Artes con la denominación de “Casa de Velázquez”, que fue instalada en el paraje de la Moncloa, y del régimen de internado y semi-internado en los institutos de segunda enseñanza. Trató sobre la constitución de tribunales de honor para juzgar, cuando las circunstancias lo requiriesen, la conducta de los profesores, así como sobre la necesidad de éstos de salir al extranjero con afán de ampliar sus estudios.

Justificó las innovaciones introducidas, declarando: “Así, al contemplar las múltiples y continuas reformas que se vienen realizando con rapidez trastornadora, sería pueril atribuirlo

tan sólo al vano motivo de que unos ministros desean deshacer lo que sus predecesores establecieron. No; tales cambios, tales múltiples transformaciones obedecen a la necesidad, por todos sentida, de imprimir a nuestra cultura una orientación que responda a las necesidades del país, y además, al convencimiento de que no habiéndose dado a las cuestiones de enseñanza y de educación la capital importancia que en realidad tienen, muchos, casi todos sus más vitales problemas no han sido estudiados con la profundidad y la calma que requieren, por lo cual, en conjunto, puede afirmarse que con relación a la Instrucción Pública, estamos en un periodo constituyente. Esto explica, y en cierto modo disculpa, los cambios y las transformaciones experimentados, al mismo tiempo que razona la necesidad urgente de determinar en adelante, y para un largo periodo de tiempo, los rumbos que llevarán las leyes reguladoras de cuanto conviene a la enseñanza."

Romanones, al igual que García Alix, el marqués de Pidal y cuantos se habían ocupado de la Instrucción Pública desde el Gobierno reconocieron que era mejor plantear las posibles soluciones de la enseñanza en el Parlamento y no resolver los problemas mediante decreto, ya que esta forma venía demostrando su ineficacia. Sin embargo, por los mismos motivos que sus antecesores, dada la inestabilidad política y las implicaciones que el tema de la educación conllevaba en relación a otros conflictos, se inclinó por el mismo sistema del Real Decreto; enviando posteriormente y en la medida de lo posible a las Cortes los decretos menos conflictivos, con la esperanza de verlos convertidos pronto en leyes.

Con ocasión de la apertura de las Cortes, el Gobierno, en el Discurso de la Corona, expresó su compromiso de atender a las necesidades de la enseñanza, presentando ante las cámaras colegisladoras un proyecto de ley que actuase como verdadero Código de la Instrucción Pública. El Ministro realizó todas las reformas por decreto, pero cumpliendo con los compromisos contraídos, tuvo el cuidado de agrupar el ideario que le había guiado en un proyecto de ley de bases de reorganización de los servicios educativos, que presentó para su discusión y aprobación ante el Congreso de los Diputados el día 17 de octubre de 1902⁴⁹

Romanones esperaba que las Cortes aprobaran rápidamente las bases para que así el Gobierno pudiera nombrar una comisión⁵⁰ que junto con la sección 5ª del Consejo de Instrucción Pública y luego de abrir una información pública acerca de las reformas necesarias en la legislación de enseñanza, procediera, a redactar una ley definitiva que sustituyese a la de Claudio Moyano. Pero los buenos deseos del Ministro tropezaron con la inestabilidad política, produciéndose un nuevo cambio de gobierno a principios del mes de diciembre que paralizó en parte todas las reformas proyectadas e impidió que se convirtieran en leyes.

6.5. NOTAS

- 1 *Diario de Sesiones del Congreso*, núm. 98, 5 de enero de 1900, p. 3236.
- 2 *Anuario Estadístico de Instrucción Pública, correspondiente a 1897*, Madrid, Tip. Hijos de M. Tello, 1898, p. 51.
- 3 Véase Conde de Romanones, *Discurso leído en la Universidad Central en la inauguración del curso 1901-1902*, Madrid, y del mismo autor, *Cudles han sido los móviles de mi conducta en el Ministerio de Instrucción Pública*, Madrid, 1901.
- 4 Los artículos a los que nos referimos fueron publicados el 2 y el 3 de octubre de 1901.
- 5 *El Siglo Futuro*, Madrid, 3 de octubre de 1901.
- 6 Amos Salvador, *Apuntes sobre Instrucción Pública en España*, Madrid, Tip. de Hijos de J. A. García, 1901, pp. 31 y ss.
- 7 Conde de Romanones, *Notas de una vida, 1868-1912*, Madrid, Aguilar, 1945, pp. 225-226.
- 8 *El Liberal*, Madrid, 11 de abril de 1901.
- 9 En cuanto al resto de los estudios, se exigió quince años para el ingreso en las Facultades Normales y de Veterinaria, catorce para las de Comercio y dieciséis para las Facultades Universitarias.
- 10 Esta diferencia fue introducida por primera vez por García Alix en su reforma de 20 de julio de 1900.

- 11 A.C.M.E.C., *Proposición* del Rectorado de la Universidad de Granada, elevada al Ministro el 25 de junio de 1900, pidiendo la supresión de las comisiones examinadoras en los colegios incorporados de segunda enseñanza, leg. 6941.
- 12 A.C.M.E.C., *Proposición...*, leg. 6941.
- 13 A.C.M.E.C., *Exposición* dirigida al Ministro de Instrucción por el claustro del Instituto de Valencia el 13 de julio de 1900, leg. 6941.
- 14 A.C.M.E.C., *Exposición* dirigida al Ministro de Instrucción por el claustro del Instituto de Vitoria el 27 de marzo de 1901, leg. 6941.
- 15 Conde de Romanones, *Discurso leído en la Universidad de Salamanca en la inauguración del curso académico de 1902-1903*, Madrid, p. 14.
- 16 A.C.M.E.C., *Exposición* elevada al Ministro de Instrucción por D. Pedro María López y Martínez, Decano del Colegio de Doctores y Licenciados del distrito universitario de Valencia, en representación del colegio que presidía, con fecha de 26 de marzo de 1901, leg. 6941.
- 17 A.C.M.E.C., *Exposición* elevada al Ministro de Instrucción por el Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias y Filosofía y Letras del distrito universitario de Barcelona, con fecha de 25 de marzo de 1901, leg. 6941.
- 18 A.C.M.E.C., *Exposición* elevada al Ministro de Instrucción por el Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias y Filosofía y Letras del distrito universitario de Madrid, con fecha de 27 de abril de 1901, leg. 6941.
- 19 A.C.M.E.C., *Acta notarial* dirigida al Presidente del Consejo de Ministros por el director de la Academia Politécnica Sevillana, para protestar contra las recientes medidas aprobadas por Romanones. El documento está fechado en Sevilla el 16 de septiembre de 1901, leg. 6941.
- 20 Relación de los colegios incorporados que se dirigieron a Sagasta pidiéndole la derogación de los decretos de Romanones: Colegio del Sagrado Corazón de Jesús, de Quintanar de la Orden; Colegio de Segorbe (Castellón); Colegio de San Fernando, de Villena; Colegio de la Purísima Concepción, de Huescal-Overa; Colegio de San Agustín, de las Palmas; Colegio de Segunda Enseñanza, de Valdepeñas; Colegio de Segunda Enseñanza, de Béjar; Colegio de Segunda Enseñanza, de Borja; Colegio de Santo Tomás de Aquino, de Zaragoza; Colegio

de la Santísima Trinidad, de Valencia; Colegio Moderno, de Valencia; Colegio del Espíritu Santo, de Valencia; Colegio de San Miguel, de Liria; Colegio Detabense, de Játiva; Colegio Ibérico, de Valencia; Colegio de Segunda Enseñanza, de Torrelavega; Colegio Aigual de Izco, de Vinaroz; Colegio de San Antolín, de Medina del Campo; Colegio el Evangelista, de Nava del Rey; Colegio La Unión, de Peñafiel; Academia de Latinidad, de Andújar; Colegio de Segunda Enseñanza, de Alcalá la Real; Colegio de San Cayetano, de Ronda; Academia Ibérica, de Málaga; Academia Nacional, Colegio de Primera y Segunda Enseñanza, de Málaga; Colegio de San Salvador, de Murcia; Colegio de los Cuatro Santos, de Cartagena; Colegio de San Isidro, de Cartagena; Colegio de San Antonio, de Jumilla; Colegio de los Sagrados Corazones, de Murcia; Colegio Ibérico, de Granada; Colegio Politécnico, de Motril; Colegio de Armenta, de Algeciras; Colegio de San Francisco Javier, de Sanlúcar de Barrameda; Colegio de San Luis Gonzaga, de Cádiz; Colegio de San Francisco de Paula, de Cádiz; Colegio de San Felipe Neri, de Cádiz; Colegio de Almendralejo; Colegio de La Serena; Colegio de Segunda Enseñanza, de Cabeza del Buey; Colegio de Santo Tomás de Aquino, de Castuera; Academia Politécnica Sevillana; Colegio de Segunda Enseñanza, de Ecija; Colegio de Segunda Enseñanza, de Osuna; Colegio de San Hermenegildo, de Sevilla; Colegio de la Purísima Concepción, de Osuna; Colegio de San Isidoro, de Marchena; Colegio de San Antonio de Padua, de Sevilla; Colegio de San Ignacio de Loyola, de Sevilla; Colegio de San Fernando, de Sevilla; Colegio Cervantes, de Barcelona; Academia Politécnica, de Barcelona; Colegio de Santa María Magdalena, de Mondíjar; Colegio de San Pedro, de Madrid; Colegio de San Pío V, de Madrid; Colegio de San Pablo, de Madrid; Colegio de los Sagrados Corazones, de Madrid; Colegio de Santo Domingo Guzmán, de Madrid; Colegio de San Juan Bautista, de Madrid; Colegio de Nuestra Señora del Pilar, de Madrid; Colegio de la Purísima Concepción, de Madrid; Colegio Teresiano, de Madrid; Colegio de San Miguel, de Madrid; Colegio de San Andrés, de Madrid; Colegio Cardenal Cisneros, de Madrid; Colegio del Sagrado Corazón, de Madrid; Colegio de San Mauricio, de Madrid; Colegio de San Rafael, de Madrid; Colegio de San Miguel, de Madrid; Academia Cívico-Militar, de Madrid; Colegio de San Ignacio, de Madrid; Colegio de San Millán, de Madrid; Colegio de Fray Luis de Granada, de Madrid; Colegio Romano, de Madrid; Colegio de Garcilaso de la Vega, de Madrid; Colegio de San Gregorio, de Madrid; Colegio de Jovellanos, de Madrid. Leg. 6941.

- 22 Las conclusiones de la Asamblea fueron publicadas por *El Liberal* del 12 de abril y por *La Epoca* del 13 de abril de 1901.
- 23 Carta enviada a Romanones y firmada por todos los profesores del claustro de Málaga que a la sazón lo componían: Santiago Moreno, Manuel Caballida, Francisco Jiménez, Eduardo Sánchez, Mariano

Pérez, Juan Galicia, Cesáreo Martínez, Jaime Comas, José Estrado, Manuel Esteban, Luis Méndez, Juan Epalza, Bernardo de Saz y Alberto García. *El Globo*, Madrid, 23 de abril de 1901.

- 24 *El Español*, Madrid, 14 de abril de 1901.
- 25 *El Liberal*, Madrid, 13 de abril de 1901.
- 26 *El Correo Español*, Madrid, 15 de abril de 1901.
- 27 *La Correspondencia de España*, Madrid, 13 de abril de 1901.
- 28 *El Imparcial*, Madrid, 14 de abril de 1901.
- 29 *El Nacional*, Madrid, 15 de abril de 1901.
- 30 *El País*, Madrid, 17 de abril de 1901.
- 31 Raimundo Carbonel, *La enseñanza en España. La reforma de Instrucción Pública de 12 de abril de 1901*, Barcelona, Imp. de Subirana Hermanos, 1901, p. 53 y ss.
- 32 *La Epoca*, Madrid, 14 de abril de 1901.
- 33 *El Universo*, Madrid, 14 de abril de 1901.
- 34 *El Siglo Futuro*, Madrid, 17 de abril de 1901.
- 35 Miguel de Castro Marcos, *op. cit.*, pp. 3-4.
- 36 Obispo de Santander, *Los ninfos egerios de Romanones*, *El Correo Español*, Madrid, 28 de septiembre de 1901.
- 37 *Anuario Legislativo de Instrucción Pública*, Madrid, 1902, p. 451.
- 38 Las escuelas elementales de comercio estuvieron unidas a los Institutos hasta 1887, fecha en que se independizaron por considerarse que los estudios de economía tenían una gran importancia para el desarrollo de la nación y en consecuencia, debían impartirse en centros especiales.
- 39 El Art. 1º decía: "Los actuales Institutos de Segunda Enseñanza tendrán, desde la publicación de este decreto, el nombre de Institutos generales y técnicos y en ellos se darán las siguientes enseñanzas: Estudios generales del grado de bachiller, Estudios elementales y superiores del Magisterio de Primera enseñanza, Estudios elementales de Agricultura, Estudios elementales de Industrias, Estudios elementales

les de Comercio, Estudios elementales de Bellas Artes y Enseñanzas nocturnas para obreros."

- 40 Conde de Romanones, *Discurso leído en la Universidad Central en la inauguración del curso académico de 1901-1902*, Madrid, 1901, p. 8.
- 41 Obispo de Santander, *De Romanones a Gzolgosz*, El Correo Español, Madrid, 27 de septiembre de 1901. Gzolgosz fue el asesino del presidente norteamericano Mac-Kinley.
- 42 Pastoral colectiva de agosto de 1901 firmada por Juan, Obispo de Tarazona; Mariano, Obispo de Huesca; José, Obispo de Pamplona; Juan, Obispo de Teruel; Francisco, Obispo de Jaca; Juan, Obispo-Administrador apostólico de Barbastro y José, Vicario capitular de Zaragoza, *El Siglo Futuro*, Madrid, 29 de agosto de 1901.
- 43 Circular del Obispo de Málaga sobre la asignatura de religión en los estudios de Segunda enseñanza, dada en Málaga el 19 de agosto de 1901 por el obispo Juan. *El Siglo Futuro*, Madrid, 28 de agosto de 1901.
- 44 Raimundo Carbonel, *La enseñanza en España. Los dos bachilleres y el nuevo plan de enseñanza*, Barcelona, Imp. de Subirana Hermanos, 1901, pp. 88-93.
- 45 *El Español*, Madrid, 18 de agosto de 1901.
- 46 A.C.M.E.C., citado en la exposición elevada al Ministro de Instrucción, por el claustro del Instituto de Teruel, el 29 de enero de 1902, leg. 6941.
- 47 A.C.M.E.C., *Exposición* elevada al Ministro de Instrucción por el claustro del Instituto de Avila, el 18 de enero de 1902, leg. 6941.
- 48 Conde de Romanones, *Discurso leído...* de Salamanca, op. cit., pp. 24-25.
- 49 El proyecto se componía de cinco bases, más otra de carácter especial. La primera era de carácter general; la segunda, sobre la enseñanza primaria; la tercera afectaba a la enseñanza general y técnica de los Institutos; la cuarta, a la enseñanza universitaria y especial y la quinta, al Consejo de Instrucción Pública.
- 50 La comisión estaría formada por once individuos elegidos entre los que desempeñaran o hubieran desempeñado algunos de los siguientes cargos: Ministro de la Corona, Presidente del Consejo de Instrucción Pública, Director de alguna de las Reales Academias, Rector de la Universidad, Catedráticos de la Universidad Central y un secretario designado directamente por el Ministro de Instrucción.

7.1. PRINCIPALES REALIZACIONES DE 1902 A 1923. ANTECEDENTES Y CREACION DEL MINISTERIO DE INSTRUCCION PUBLICA Y BELLAS ARTES

Hasta 1846 los asuntos concernientes a la enseñanza dependían del Ministerio de Gobernación. Como resultado de una crisis política en ese año, se segregaron de los Ministerios de Gobernación y Marina, respectivamente, las secciones de Instrucción y Obras Públicas y Comercio, que a ellos pertenecían, para constituir un nuevo Ministerio que tomó el nombre de Comercio¹.

Discretas y legítimas fueron las razones que aconsejaron la creación del nuevo departamento ministerial: la civilizadora influencia de los tiempos y la regeneración política de la nación. Varios años después, las corrientes políticas dominantes hicieron desprenderse del Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas los asuntos del segundo de estos ramos, que con todas sus incidencias y conexiones pasaron a formar parte del Departamento de Gracia y Justicia², quedando los restantes con varios negociados que se relacionaban con estos conceptos y que entonces se agregaron al primero de los citados ministerios, que cambió el nombre que entonces llevaba por el de Fomento³.

El movimiento político de junio de 1854 modificó en gran parte la organización de los servicios públicos confiados al Estado y como consecuencia de los nuevos principios que empezaron a prevalecer en el ramo de la Instrucción Pública, se segregó de Gracia y Justicia, pasando a formar parte del Ministerio de Fomento, constituyendo una de sus Direcciones por R.D. de 17 de julio de 1855 expedido por la Presidencia del Consejo.

Apenas transcurrido un año de consumada la revolución de 1868, se nombró por Decreto del Gobierno provisional de 20 de septiembre de 1869 una Comisión para reorganizar el

Ministerio de Fomento, al que debían pasar todos los servicios que dependientes de otros centros administrativos, tuviesen interés para el fomento material y moral del país.

Aquella Comisión no dio el resultado apetecido y el asunto quedó, como tantos otros, aplazado para circunstancias más favorables, aunque reconociéndose (y a esto obedeció el nombramiento de dicha Comisión), no ya la conveniencia, sino hasta la urgencia de dicha reorganización.

La creación de un Ministerio de Instrucción se empezó a considerar en todas las naciones como una necesidad propia de la época. Francia ya contaba con uno desde 1828. En Alemania, en el tercer Congreso de los Delegados de Conferencias de Maestros alemanes -*Deutscher Lehrertag*-, celebrado en Hamburgo del 17 al 19 de mayo de 1880, se discutió y votó la conveniencia de crear Ministerios especiales de Instrucción Pública, en interés de la enseñanza y de la educación.

En 1883 la mayoría de los países tenía su correspondiente Ministerio de Educación; éste era el caso de naciones como Francia, Italia, Japón, Rusia, Austria, Bélgica, Alemania, Dinamarca, Rumanía, Bulgaria, Venezuela, Guatemala, Chile, Haití, El Salvador, Turquía, Egipto, etc.

En España la confusión era total y los distintos servicios administrativos y educativos dependían de ministerios diferentes. Del Ministerio de Fomento dependían el Instituto Geográfico y Estadístico y la Dirección General de Instrucción Pública, que se dividía en cuatro negociados para los asuntos de primera enseñanza; segunda enseñanza con escuelas especiales, adquisición de libros, archivos, bibliotecas y museos; Universidades; Academias, Consejo de Instrucción Pública, Bellas Artes, monumentos, etc. Las Escuelas de Ingenieros de Caminos, Minas, Montes, Capataces y de Agricultura, que dependían de la Dirección General de Instrucción, pasaron por la Ley de presupuestos de 1882 a la Dirección General de Obras Públicas y Agricultura. Del Ministerio del Estado dependían la Escuela de Bellas Artes de Roma y el Colegio de San Clemente de Bolonia; el Teatro Real pertenecía al Ministerio de Hacienda; la Imprenta Nacional y los teatros dependían del Ministerio de Gobernación (menos el Teatro Español, que era propiedad del municipio madrileño) y por último, el Archivo de

Indias y todo lo concerniente a la educación de las colonias dependían del Ministerio de Ultramar.

En febrero de 1883 el Diputado liberal Balaguer llevó al Parlamento una proposición de ley por la que se creaba un Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes que centralizara todos los servicios educativos.

En el preámbulo justificativo del proyecto, Balaguer enjuicia la situación de los distintos departamentos ministeriales con estas palabras: *"Llegará un día en que el Ministro de Gobernación se convierta en un sencillo centro de policía, dejando de influir inmoral y perniciosamente en las elecciones para acabar con el monstruoso cunerismo, abandonando la política a la Presidencia del Consejo y entregando correos, telégrafos, presidios y beneficencias a sus verdaderos departamentos; llegará el día en que Guerra y Marina formen un solo Ministerio, en que Ultramar se reduzca a una Dirección General... y en que Hacienda deje de intervenir en cosas en las que hoy interviene, impidiendo, por su natural deseo de buscar rentas que crezcan y se desarrollen, ciertas industrias."* Y sobre el Ministerio de Fomento decía: *"El Ministerio de Fomento no puede consagrar (a la Instrucción) el tiempo y los cuidados que demanda, ocupada y preocupada como debe hallarse su atención con los demás importantísimos ramos de su departamento: el de Obras Públicas y el de Agricultura, Industria y Comercio, cada uno de los cuales en otras naciones es un Ministerio."*⁴

Dos años después, en 1885, el Senador Merelo⁵ llevó al Senado otra proposición de ley por la que se creaba un Ministerio de Instrucción Pública. Y el 7 de mayo de 1886, el Ministro de Fomento -Montero Ríos- sometió a la firma de la Reina un Real Decreto por el que se desdoblaba el Ministerio en dos gabinetes independientes, denominados Ministerio de Instrucción Pública y de Ciencias, Letras y Bellas Artes y Ministerio de Obras Públicas, Agricultura, Industria y Comercio. El decreto, publicado en la Gaceta al día siguiente, nunca llegó a entrar en vigor.⁶ En 1891, Becerro de Bengoa y Moret sometieron a las Cortes un proyecto de creación de un Ministerio de Instrucción, también con escasa fortuna.

Con motivo de la discusión del presupuesto del Ministerio de Fomento para el ejercicio económico de 1895-96, Groizard, no estando de acuerdo con el sentido general del dictamen de la

Comisión de presupuestos, de la que formaba parte, sometió a juicio del Congreso un voto particular, amparándose en el art. 120 del Reglamento de esta Cámara.⁷ En el voto particular propuso la supresión del Ministerio de Fomento, que sería sustituido con arreglo a lo dispuesto en el R.D. de 7 de mayo de 1886 de Montero Ríos, con la particularidad de separar el presupuesto del nuevo organismo de los generales del Estado, como si fuera una entidad autónoma. También incluyó que el Estado corriese con las atenciones de la primera enseñanza y que la segunda enseñanza se rigiese por el R.D. de 16 de septiembre de 1894, pero estas tentativas, al igual que las anteriores, fueron rechazadas por el Congreso por suponer un incremento de los gastos presupuestados. El propio Ministro de Fomento -Alberto Bosch- en la sesión del 10 de mayo de 1895 calificó la creación de un Ministerio de Instrucción Pública de "*cuestión taxonómica y nimia*", considerando que los servicios educativos estaban bien atendidos desde el Ministerio que él regía y que no hacía falta la creación de un nuevo organismo.

La fundación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes tuvo su origen en la polémica Ley de presupuestos del 31 de marzo de 1900, que en su artículo 20 autorizaba al Gobierno a dividir en dos secciones el de Fomento, compensándose la creación de una nueva cartera por la supresión de la de Ultramar, ya innecesaria por la pérdida de las colonias.

El 18 de abril, la Reina firmó el R.D. por el que se suprimía el Ministerio de Fomento y se creaban otros dos distintos en su lugar. El decreto textualmente decía: "*Queda suprimido el Ministerio de Fomento; en su lugar se crean dos nuevos departamentos ministeriales que se denominarán, respectivamente, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas. El Ministerio de Instrucción Pública entenderá en lo relativo a la enseñanza pública y privada en todas sus diferentes clases y grados, en el fomento de las ciencias y de las letras, Bellas Artes, Archivos, Bibliotecas y Museos. Formará parte de este Ministerio la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico.*"⁸

Al día siguiente, el 19 de abril, por R.D. fue nombrado García Alix para regir los destinos de este ramo.

El nuevo Ministerio ocupó parte del edificio del de Fomento, que estaba instalado en el antiguo caserón de la Trinidad (lugar en el que luego se instaló el Teatro Calderón de la Barca, en la calle Atocha), instalándose más tarde, en 1902, en otro edificio situado en el paseo de dicho nombre. El 12 de noviembre de 1928, el Ministerio pasó al nuevo edificio construido para este fin exclusivamente en la calle de Alcalá y erigido en el mismo sitio en que antaño estuviese la Presidencia del Consejo de Ministros.

7.2. DE ALLENDESALAZAR A SILVELA CASADO

Ya el antiguo Ministerio de Fomento era considerado por los políticos como Ministerio chico o de entrada; con más razón aún cuando quedó reducido a la Instrucción Pública por la división en dos y pasó a considerarse como un Ministerio de descanso o bien como un trampolín para saltar a otros de más enjundia política.

No es de extrañar, pues, que como resultado de este pobre concepto y de la inestabilidad de la vida política⁹ se sucedieran en el cargo en el primer tercio del siglo XX cuarenta y tres ministros diferentes, algunos de los cuales ejercieron este cargo dos y hasta tres veces. Por lo que, en total, fueron cincuenta y tres los cambios que se produjeron en este ramo de la Administración en los treinta primeros años del siglo.¹⁰

Dejando a un lado la labor de García Alix y Romanones, cuya gestión ya hemos analizado, y tras la crisis de gobierno de finales de 1902, volvió al poder el partido conservador.

Después de las oportunas consultas a los jefes de los partidos monárquicos y a los presidentes y expresidentes de las Cámaras, el Rey encargó la formación del gabinete a Silvela. En el nuevo Gobierno ocupó la cartera de Instrucción Allendesalazar, político de intensa actividad, pues a lo largo de su vida también fue Alcalde de Madrid, Gobernador del Banco de España, Ministro de Hacienda, Agricultura, Estado y Presidente del Consejo de Ministros.

Como Ministro de Instrucción, promovió con mediana suerte la inamovilidad de los funcionarios y trató de establecer la jornada de trabajo para los funcionarios públicos con horarios mati-

nales. Intentando complacer las máximas aspiraciones de la enseñanza privada¹¹, proyectó una reorganización de la segunda enseñanza tendente a dar validez a los estudios que se hicieran con suficientes garantías. En el preámbulo del proyecto de ley, Allendesalazar manifestó sus simpatías por la enseñanza privada, considerando que los centros oficiales sólo debían subsistir con un carácter subsidiario para cubrir el espacio que dejaran libre los establecimientos particulares. En este sentido, se inclina por revitalizar el art. 12 de la Constitución, procurando restringir la intervención del Estado a las instituciones públicas y dejando en plena libertad al resto¹², aunque conservando en poder del Estado la concesión de los grados y títulos profesionales¹³. Las izquierdas, en la oposición, con tal motivo lanzaron al vuelo los epítetos de "reaccionario" y "neo", que cayeron sobre el Gobierno, no llegando el proyecto a convertirse en ley.¹⁴ Así, su labor se restringió a la organización del cuerpo de auxiliares de Instituto, de la sección de declamación del Conservatorio, de la Junta Facultativa de Construcciones Civiles y Exposiciones de Bellas Artes.

Sucedió a Allendesalazar en el cargo Gabino Bugallal, que fue Ministro con el Gobierno de Villaverde en 1903 y más tarde con Dato en representación de González Besada y su núcleo de antiguos villaverdistas.

Estando al frente de este Ministerio, reorganizó los estudios de Comercio, de Arquitectura, de Industrias y Bellas Artes, simplificó el plan de estudios de segunda enseñanza y dispuso que el Estado se incautara -R.D. de 6/10/1903- de los bienes de los Institutos de segunda enseñanza.

La remodelación del bachillerato no supuso la entrada de un nuevo plan de estudios, sino la adaptación simplificada del anterior.¹⁵ Justificó esta decisión Bugallal por su deseo de atender las reiteradas reclamaciones de los escolares, formuladas a través de su asociación La Unión Escolar, y de sus familias, que se quejaban del enorme trabajo que sobre ellos pesaba, del excesivo tiempo que invertían en la asistencia a clases, sin que les quedara espacio para las indispensables expansiones de la edad ni para el estudio diario, así como del elevado número de asignaturas con su inevitable cortejo de matrículas, derechos de examen y libros, que encarecían la enseñanza.

De modo que el nuevo plan no pretendía crear ninguna asignatura nueva, sino reducir las existentes. Para ello, los tres cursos de dibujo fueron refundidos en dos, por ser su desenvolvimiento "*más propio de estudios de especialización*"; los seis cursos de Gimnasia se convirtieron en dos para "*no exagerar en ningún sentido las tendencias de la educación*"; la Geografía también pasó de cuatro a dos cursos y la caligrafía fue reducida a un solo curso. Pero lo más impresionante de todo el plan es la supresión en su totalidad de los dos cursos de lengua inglesa y alemana por la falta reconocida de recursos en el presupuesto del Ministerio para pagar su salario a los profesores.

En efecto, al no consignarse, de forma sorprendente, en el presupuesto el crédito necesario para el abono de los sueldos de los profesores, Romanones dejó en suspenso, por R.D. de 19 de agosto de 1902, la enseñanza de esas lenguas. No obstante, eso planteó un problema por ser exigidas esas materias para los estudios de contador de comercio, por lo que el conde decidió que los alumnos se trasladasen a las Escuelas Superiores de Comercio¹⁶ y que fueran esos profesores y esos establecimientos los que impartiesen las clases...

Estando en estas circunstancias la situación, Bugallal consideró más apropiado suprimir directamente la enseñanza de dichas lenguas en lugar de tratar de asignar en el futuro presupuesto una cantidad para sufragar los salarios de estos profesores. Lo que demuestra una vez más, dejando a un lado los floridos discursos e inútiles disposiciones llevadas a La Gaceta, el verdadero interés de muchos políticos por la enseñanza, preocupados casi siempre por otros problemas y no por dotar suficientemente a los establecimientos docentes que el Estado sostenía.

Por todo lo demás, el plan de estudios siguió igual, sin sufrir otras alteraciones. También derogó el Decreto de Romanones sobre demarcaciones escolares, aunque siguió prohibiendo las traslaciones de matrículas de un centro a otro si no estaban fundadas en razones de peso. Y para cumplimiento de la disciplina escolar tomó la decisión de encomendar a las autoridades académicas que en caso de duda de la autenticidad de los certificados médicos, enviaran un médico de su confianza a la casa del alumno, y a costa de éste, para comprobar la veracidad de los hechos y evitar así los fraudes de ampliación de vacaciones¹⁷; medida que

fue criticada por su carácter policéfalo y por hacer recaer los gastos sobre el alumno.

Salvando las moderadas críticas de *La Correspondencia de España* y *El Liberal*, sólo *El Siglo Futuro* se ocupó de la reforma, acusando a Bugallal de no haberse atrevido a restablecer la enseñanza diaria del Latín, como había pensado, por miedo a que la prensa liberal le tildara de reaccionario o clerical. Además le pareció muy tímida la reforma por no suprimir las asignaturas alternas que, en su opinión, no servían para nada pedagógicamente y encarecían la enseñanza.¹⁸

Esta actitud de la prensa es comprensible. Después de varios años, en que tanto los políticos como la prensa se habían cuidado intensamente del tema de la educación convirtiéndolo en una cuestión política, el interés bruscamente decreció hasta desaparecer; pero no porque los problemas de la enseñanza hubieran sido resueltos, sino porque el planteamiento central era político y como tal, el interés era coyuntural. Sólo a partir de 1918 y en la siguiente década, cuando se volvió a plantear el tema de la educación ligado a la política, resurgirá el interés por la enseñanza.

A finales de 1903, los tormentosos debates en el Parlamento, la activa propaganda de republicanos y socialistas, las huelgas, la paralización de las discusiones sobre los presupuestos, la división interna del partido conservador, etc. obligaron a Villaverde a presentar la dimisión, ocupando Maura por primera vez la Presidencia del Consejo de Ministros, pues el partido liberal, tras la muerte de Sagasta, ocurrida el 5 de enero, no había podido volver a reconstituir su unidad al quedar dividido entre los sectores que seguían a Moret y los que preferían a Montero Ríos.

Con Maura, ocupó la cartera de Instrucción Domínguez Pascual, quien trató de fijar unas reglas para que cada Ayuntamiento tuviera el número de escuelas de enseñanza primaria que ordenaba la ley; además, reorganizó la sección de estadística, las carreras de Practicantes y Matronas y creó el centro de arabistas.

El gobierno de Maura sufrió las consecuencias de la crisis generada con motivo de la negativa de Alfonso XIII a aceptar el candidato propuesto por el Ministro de Guerra para la vacante de la jefatura del Estado Mayor Central del Ejército, al tener el Rey su propio candidato. Se solidarizó con el Ministro todo

el Consejo, declarándose la crisis; y como resultado de la misma, se encargó formar gobierno a Azcárraga y luego a Villaverde.

Con ambos, ocupó el Ministerio de Instrucción Juan de la Cierva, político discutido por su anterior gestión como Gobernador Civil de Madrid, en 1903, y que llegaría en el futuro a ocupar las carteras de Gobernación, Hacienda, Fomento y Guerra. Su atención se centró en la enseñanza primaria y en su inspección y creó una comisión general de Bellas Artes, que Andrés Mellado suprimió por R.D. de 4 de octubre de 1905.

A causa de una huelga de estudiantes se vio obligado a dimitir, siendo sustituido por Cortezo. Amigo de Castelar, ingresó en el partido conservador, llegando a Ministro con Villaverde, para pasar luego de la muerte de éste a militar en el partido liberal. Como su antecesor, se ocupó singularmente de la primera enseñanza, elaborando un proyecto de ley bastante amplio sobre dicho grado de enseñanza, pero no pudo convertirlo en realidad.

Debilitado el gobierno de Villaverde por la oposición de Maura, presentó su dimisión al Rey, quien tras las habituales consultas y después de cinco gobiernos conservadores, encargó la formación del gabinete a Montero Ríos. Desde el 22 de junio de 1905 hasta el 25 de enero de 1907 se sucedieron cinco gobiernos liberales presididos por Montero Ríos, Moret, López Domínguez, de nuevo Moret y Vega de Armijo, respectivamente.

Con el primero de estos gobiernos se encargó de la cartera de Instrucción Andrés Mellado. Antiguo Alcalde de Madrid, se inició en la política como periodista de los diarios *El Imparcial* y *La Correspondencia de España*, de los que llegó a ser Director. Su labor como Ministro se restringió a tratar de reorganizar las Escuelas de Náutica y evitar el abuso en los precios de los libros de texto. Sustituido por Manuel Eguilior, nada pudo hacer éste, pues permaneció en el cargo un sólo mes, siendo relevado el 1 de diciembre por Santamaría de Paredes, ya con Moret al frente del Gobierno, luego de la crisis suscitada por el asalto por parte de un grupo de militares a las redacciones del semanario *Cut-Cut* y del diario *La Veu de Catalunya*. Santamaría, que ya tenía cierta experiencia en los temas educativos por haber sido Director General de Instrucción Pública, redactó un proyecto de ley por el que se reorganizaban las Universidades e hizo público el reglamento de disciplina escolar. El Reglamento, aprobado por R.D. de 11 de enero

de 1906, se hizo extensivo a todos los establecimientos docentes dependientes del Ministerio de Instrucción por R.D. de 18 de enero del mismo año. Es interesante esta reglamentación de la disciplina académica universitaria puesto que de forma general se establece un cuadro de faltas y sanciones, aunque las correcciones tienen un carácter puramente académico, quedando a salvo la acción de los tribunales de justicia, a cuyo efecto las autoridades académicas debían comunicar todos aquellos hechos que pudieran constituir delito o falta con arreglo a las leyes (art. 21).

Los problemas sociales, el proyecto de ley de jurisdicciones y el atentado de Mateo Morral dominaron la vida pública en estos momentos. Restablecida la normalidad, Moret reajustó el gabinete dando entrada, entre otros, a Alejandro San Martín y Sastrústegui, por indicación de Cajal, que declinó el ofrecimiento de ocupar la cartera de Instrucción. Poco duró su mandato. Un mes después abandonaba la presidencia Moret en favor del general López Domínguez, quien nombró a Amalio Gimeno, político que rigió los destinos de la Instrucción en 1906, 1907 y 1911, bajo la presidencia de López Domínguez, Vega de Armijo y Canalejas, respectivamente.

De su labor en este Ministerio quedan como más señaladas la institución del curso de Normales, que fue el cimiento de la Escuela Superior del Magisterio, la creación de la Inspección médico-escolar, de la Mutualidad escolar, de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas y la ley sobre Excavaciones y Antigüedades. Además, reorganizó las Escuelas de Artes e Industrias, creó la Junta de Iconografía Nacional, suscribió un proyecto de ley sobre arreglo escolar, creó una Junta para el fomento de la educación nacional, organizó las colonias escolares, estableció en las Escuelas de Comercio la cátedra de Arabe vulgar, dispuso que se fomentase la creación de sociedades particulares que se propusieran donar a las escuelas primarias material escolar e invitó a Diputaciones, Ayuntamientos y otras entidades a que consignaran en sus presupuestos créditos para dichas finalidades, estableció en el doctorado la cátedra de hidrología médica, ordenó la celebración de un congreso de higiene escolar y una exposición internacional de higiene infantil y sobre todo, incrementó los presupuestos del Ministerio de Instrucción.

Esta última decisión y la disposición de 1912 por la que se declaraba voluntaria la asignatura de religión en la Escuela Superior de Magisterio provocaron un profundo malestar en el seno del partido conservador, que le acusó de *"entonar el himno de Riego"* y *"despilfarrar"* los presupuestos del Estado. En los ataques se destacó Silió, hombre de tan arraigado conservadurismo que en 1912 seguía rechazando la teoría del evolucionismo. El punto de los presupuestos es de gran transcendencia, pues estando de acuerdo los partidos liberal y conservador en el deseo de que todos los ciudadanos reciban una instrucción y una educación integral, de cuerpo y espíritu, las diferencias surgen en el procedimiento, en el método. La diferencia surge en el concepto que cada partido tiene de la acción del Estado, de la intervención del Estado en la enseñanza. Para los liberales ha de ser cada vez más robusta y vigorosa, cada vez más directa, eficaz y activa; mientras que para el partido conservador ese es un campo que pertenece a la iniciativa privada y en consecuencia, el presupuesto de Instrucción debe ser lo más reducido posible. Así, ante las acusaciones de derrochar los fondos estatales, Gimeno declaró: *"Era ésta la ocasión, Sres. Diputados de la minoría conservadora, era éste el momento propicio, Sr. Silió, de demostrar aquí cuál es el pensamiento del partido conservador respecto de la Instrucción Pública, porque no lo conocemos, porque lo ignoramos, porque no lo hemos visto en los treinta y tantos meses de su dominación. Nosotros, los liberales, podemos haber cometido errores, pero hemos emprendido buenas obras (ya las justificaremos) y esas obras, expuestas como están a la crítica, pueden haber merecido censuras, pero ¿y las de SS. SS.? ¿Cuáles son? No las conocemos. ¡Y esa es una situación muy cómoda, Sr. Silió...!"*¹⁹

La actuación de Gimeno no se restringe al ámbito educativo. En 1916, en otro gabinete presidido por el conde de Romanones, desempeña la cartera de Estado durante un año, colaborando con Alfonso XIII en la tarea de aliviar la suerte de millares de prisioneros de guerra y de gestionar la libertad de gran parte de ellos. En 1917 ocupa la cartera de Marina y en 1918 la de Gobernación. En este último Ministerio trabajó de un modo especial sobre los problemas sociales, debiéndose a él el decreto que estableció en España con carácter general la jornada de trabajo de ocho horas; suyo es el decreto de intensificación de los

retiros obreros, y también influyó bastante en la legislación sanitaria. Abandonó la política en 1921.²⁰

El 1 de diciembre de 1906 ocupó la cartera de Instrucción el cacique sevillano Rodríguez de la Borbolla, que poco pudo hacer, pues el día 4 del mismo mes caía el Gobierno. Al día siguiente, el Rey encargó la formación del gabinete al marqués de la Vega de Armijo, quien constituyó un Gobierno en el que estuvieron representadas todas las fracciones del partido liberal y en el que Amalio Gimeno volvió a ocupar la cartera de Instrucción.

Tuvo que enfrentarse el Gobierno con la aprobación de los presupuestos, conseguida el 31 de diciembre, y con el difícil problema de la ley de asociaciones, tan fuertemente criticada, por lo que al final retomó el poder Maura, el único político que en esos momentos se encontraba en condiciones de hacerlo. Con Maura, se hizo cargo de la Instrucción, a sus setenta y cuatro años de edad, el conde Rodríguez San Pedro.

Con la llegada al poder de los conservadores de nuevo se vuelve a la política de los recortes del presupuesto de Instrucción. Aun reconociendo la conveniencia de gastar mayores cantidades en la enseñanza, Rodríguez San Pedro, en 1907, en la inauguración del curso de la Universidad Central, declaraba: *"En medio de la calle, paseando por el campo, sin más techo que el de la bóveda celeste, dondequiera que haya un maestro verdadero, logrará congregarse en torno suyo un pelotón de niños o de jóvenes que serán sus discípulos y aprovecharán su enseñanza; en tanto que los palacios de educación, sin Maestros que merezcan tal nombre, serán espacios vanos, cosas muertas, sin contenido espiritual."*²¹ Relegaba, como ya era tradicional en los políticos de este partido, el incremento de los presupuestos para tiempos mejores: *"Ya he apuntado que será necesario gastar más..., tan pronto como pueda gastarse con provecho y se halle preparado el terreno para que el gasto sea totalmente fructífero."*²² A la vez que insistía en la conveniencia de seguir la ya conocida línea de reformar sin gastar dinero. Durante su mandato se fundó la Junta Central de primera enseñanza, estableció la Escuela Superior del Magisterio y por ley, la obligatoriedad de la primera enseñanza (que teóricamente ya lo era), proyectó una ley exigiendo determinadas garan-

tías para la exportación de obras de arte y declaró monumento nacional la catedral de Toledo.

Cayó Maura como consecuencia de la crisis parlamentaria planteada con motivo de la Semana Trágica de Barcelona y volvió Moret al poder, ocupando el Ministerio de Instrucción Barroso durante el breve plazo de tres meses, en los cuales estableció el Patronato Nacional de Sordomudos y restableció en los Institutos de segunda enseñanza el internado y medio-internado de los alumnos.

Desde el punto de vista político, uno de los principales problemas seguía siendo la reconstitución de un partido liberal unido y fuerte que pudiera turnarse con el conservador. Se intentó conseguirlo con Canalejas, quien se hizo cargo de la Presidencia del Consejo de Ministros entre 1910 y 1912, periodo en el cual se sucedieron, al frente de la Instrucción, Romanones, Burell, Amos Salvador, Amalio Gimeno y Santiago Alba.

Con la llegada de Romanones se volvió a reactivar la acción del Estado en el campo de la enseñanza. Preocupado por la competencia de los establecimientos privados, trató de revitalizar los Institutos, procurando reducir el número de alumnos por profesor, ya que éste era uno de los factores que explicaban la hostilidad de las familias hacia la enseñanza oficial. En efecto, las provincias con mayor número de colegios, además de ser las más pobladas y ricas, eran las que registraban un índice superior de estudiantes por profesor. El Cardenal Cisneros contaba con 216 discípulos; el San Isidro, con 145; en Barcelona, 214 y en Valencia, 235. Mientras que en Ciudad Real el promedio era de 83, Cuenca tenía 68; Segovia, 55; Gerona, 77; Mahón, 28; Avila contaba con 50; Cádiz, con 76; Cabra, con 34; Huelva, con 83; Logroño, con 83 y Soria, con 27. Es decir, que los Institutos en que la enseñanza colegiada no existía o tenía una existencia muy precaria (Guadalajara, 102; Jaén, 106; Castellón, 56) eran siempre (sin más excepciones que Córdoba con 150, Palencia con 107 y Vitoria con 100) aquéllos en los que el promedio de inscripciones era inferior a 100 por profesor.²³

Para lograr la proporcionalidad debida, el procedimiento más sencillo era el de crear un número suficiente de cátedras, pero como ese también era el sistema más caro, Romanones se inclinó por transformar el cuerpo de auxiliares en uno de ayudan-

tes repetidores y aumentar su número. Los repetidores no deberían ser meros suplentes, sino verdaderos profesores sobre los cuales el catedrático de la asignatura correspondiente tendría la autoridad propia de sus conocimientos y experiencia pedagógica, teniendo además la ventaja de permitir una buena preparación del personal docente que de ese modo adquiriría unos conocimientos en el arte de enseñar. Imponía a la vez como obligación a los aspirantes al profesorado oficial la de ejercer antes como repetidores durante un determinado número de años para elegir entre estos a los que hubieran de ascender al profesorado, teniendo en cuenta los resultados obtenidos por ellos en la enseñanza y los conocimientos complementarios obtenidos en la Escuela Superior de Pedagogía, organismo que pensaba crear.

También se inclinó por crear internados en los Institutos. Esta reforma no era tampoco nueva en nuestra legislación. Barroso los había restablecido y ya mucho antes la ley del 57 mandó crear en cada Instituto de Segunda Enseñanza un colegio para internos, precepto que fue cumplido en muchas partes hasta la supresión de los mismos en 1868. Como su restablecimiento indudablemente sería caro, Romanones defendió restringirlos a las provincias de Madrid, Barcelona, Valencia, Sevilla y Málaga, que eran las de mayor proporción de colegios privados, ajustando el régimen de los internados al de los grandes colegios ingleses, todo ello con el fin de transformar la Instrucción Pública en un sentido educativo. A conseguir esa orientación se dirigían todas las reformas propuestas, puesto que la eficacia de la Instrucción Pública no dependía sólo de los programas o planes de estudio, sino también de los métodos de enseñanza empleados. De ahí que apoyara también el incremento de las partidas destinadas a material de enseñanza, la formación de bibliotecas en los centros docentes, la concesión de facilidades a los profesores para realizar viajes de estudios, etc.

Otro problema interesante que afectaba a toda la enseñanza era la de los libros de texto. Para solucionar tan debatido tema Romanones defendía la conveniencia de implantar un programa único para cada materia, debiéndose ajustar al mismo todos los profesores a la hora de redactar sus programas. También se ocupó de la cuestión de los exámenes. En 1910 el Consejo de Instrucción estudió sus propuestas sobre exámenes, tendentes a supri-

mir todas las pruebas excepto las de fin de estudios, que se harían por grupos divididos de la siguiente forma: ciencias exactas, ciencias físico-naturales, ciencias históricas, ciencias morales y políticas y lengua y literatura; dejando que la caligrafía, la gimnasia y el dibujo se acreditaran por medio de certificados en los que constara haberlas practicado. Para llevar a cabo esta medida, proyectó separar por completo la función docente de la examinadora, constituyendo tribunales especiales de examen que realizarían su misión con arreglo a un programa único suficientemente amplio, para que en modo alguno coartase la libertad de cátedra, y no demasiado extenso, para evitar el peligro del surmenage. La propuesta fue aprobada por el Consejo, pero no se llevó a La Gaceta por abandonar Romanones la cartera de Instrucción.²⁴

Tampoco pudo efectuar la reforma de las Escuelas de Artes e Industrias, por lo demás necesaria. Estos centros, que constituían la base de las enseñanzas profesionales o lo que podríamos denominar como segunda enseñanza técnica, ofrecían unos resultados deplorables. En el curso de 1908-1909 el 61^o / 100 de los alumnos matriculados en la Escuela de Madrid repetía curso. Este fracaso no se debía al rigor en los exámenes, por otro lado necesario, sino a que los estudios habían perdido su carácter eminentemente práctico y a que dichas Escuelas se habían convertido en centros de enseñanzas teóricas, con programas extensos y pretensiones de igualarse a los Institutos en sus métodos y a las Escuelas Técnicas Superiores en sus objetivos. La pérdida de su naturaleza e identidad llegó a tal extremo que los alumnos ya no aspiraban a convertirse en peritos o técnicos de grado medio que trabajasen en fábricas o empresas como jefes de taller, sino que pretendían un despacho y trabajar como funcionarios burócratas en la Administración. Según la Memoria de la Escuela de Madrid de 1909, en la que constaba el destino actual de los alumnos que terminaron sus estudios en este centro, el 40^o / 100 de ellos desempeñaban cargos oficiales retribuidos por el Estado, la provincia o el municipio. Romanones, para acabar con este estado de cosas, pensó reformar esos estudios reconduciéndolos a su verdadero nivel, que no era ni el del bachillerato ni el de las Escuelas Técnicas Superiores. Pero como hemos dicho, su salida del Ministerio impidió que pudiera realizar la reorganización de estos estudios y establecimientos docentes.

El interés por introducir modificaciones en la enseñanza media era tal que cualquier corporación aprovechaba la menor ocasión para sugerir a los ministros algunos cambios. Así, la Sociedad Astronómica de Barcelona solicitó de Burell la creación de una cátedra de Cosmografía en los Institutos y Escuelas Normales.²⁵ Y el Consejo Superior de Protección a la Infancia pidió que los profesores de gimnasia fueran médicos, que los alumnos fueran vacunados periódicamente y que durante el curso se dieran conferencias sobre "*alcoholismo, sífilis, gonococia y tuberculosis*" con carácter obligatorio, puesto que había que acabar con esas enfermedades y era necesario que las clases intelectuales tuvieran conocimiento de sus peligros, creándose en los Institutos una cátedra en la que se expusieran los conocimientos sobre esas enfermedades y las formas de evitarlas²⁶; indicaciones que fueron estudiadas con escaso entusiasmo por parte del Ministerio y del Consejo de Instrucción.

En tres ocasiones -1910, 1915 y 1918-, fue Burell Ministro de Instrucción. Bajo su dirección se creó la Inspección General Administrativa de los Monumentos artísticos e históricos, la Dirección General de Primera Enseñanza, la Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer, la Escuela Central de Idiomas y el Instituto "Cervantes" (donde los escritores y artistas desvalidos podían encontrar refugio y sus hijos, medios adecuados de enseñanza); acordó la publicación del Estatuto General del Magisterio y suprimió los ejercicios de reválida y grado en todas las carreras, enseñanzas y estudios. Por su parte, Amos Salvador reorganizó el Consejo de Instrucción Pública y creó el Instituto de Material Científico.

Asesinado Canalejas en 1912, se hizo cargo del gobierno Romanones, quien nombró al conde de López Muñoz para dirigir las funciones educativas. Catedrático de Psicología del Instituto Cardenal Cisneros, pudo haber sido Ministro con Sagasta a propuesta de Castelar a finales del siglo XIX, más tarde con el general López Domínguez (desinteresado protector de López Muñoz), con Moret y con Canalejas. Por fin Romanones le nombró para la cartera de Instrucción el 31 de diciembre, cargo que ocupó hasta la crisis parcial del 10 de junio de 1914 en que fue sustituido por Ruiz Giménez, pasando a desempeñar la cartera de Estado. Fue nuevamente Ministro, esta vez de Gracia y Justicia, con Gar-

cía Prieto en 1923 y como tal, tuvo que actuar de Notario Mayor del Reino en el acto de la jura del general Primo de Rivera, como jefe del Directorio militar.

Perfecto caballero y destacado orador con excepcionales condiciones, según Romanones, D. Antonio López *"para discursos era pintiparado"*. Mientras rigió los destinos de la educación, trató de englobar los estudios de Magisterio dentro de la enseñanza media (como ocurría en el plan de Romanones²⁷), reguló acertadamente el escalafón de catedráticos de Instituto, creó el Patronato de amigos de la Alhambra y redactó un decreto por el que se reorganizaba la segunda enseñanza, del cual uno de los puntos capitales se refería a los libros de texto. Anunció la reforma a la prensa, a las Cámaras legislativas y al Consejo de Instrucción²⁸, pero no pudo llevarla a la práctica porque pocos días después se produjo una crisis de gobierno a consecuencia de la cual abandonó esta cartera y pasó a ocupar la de Estado.

Lo más destacado de la labor de Ruiz Giménez como Ministro fue la creación en Cartagena del Instituto de segunda enseñanza y la Escuela de Comercio, la formación de cuestionarios de enseñanza a los que tendrían que ajustarse los libros de texto (vigilándose también los precios²⁹) y la fundación del Patronato del *"Niño Escolar"* bajo el protectorado del Príncipe de Asturias. Trató además de reformar la segunda enseñanza. En efecto, publicó en La Gaceta³⁰, con objeto de ser oídas, las observaciones y reclamaciones a que pudiera dar lugar la reforma, a la vez que entregó el proyecto al C.I.P. para su examen, en cumplimiento de las disposiciones vigentes (R.D. de 18 de enero de 1911).

El proyecto de Ruiz Giménez establece como base fundamental del bachillerato el *"repaso"* de las asignaturas, dedicando el último año a repasar todas las materias agrupándolas. Por el contrario, en los primeros años se fraccionaron algunas materias, pero reduciendo su número de horas. En concreto, se redujeron el número de horas y el nivel de la Geometría, Álgebra, Trigonometría y Física a los límites *"verdaderamente elementales que deben tener, atendiendo a la índole de la segunda enseñanza y a la edad de los alumnos, cuya desaplicación muchas veces es debida al desaliento que les ocasiona la dificultad de comprender conocimientos superiores a su capacidad"*. En cambio, se incrementaron la importancia y las horas dedicadas a la Historia Universal, Historia

General de la Literatura, Lengua Castellana y Francés, que se ampliaba con un curso más de carácter práctico dedicado a ejercicios de traducción y conversación.

En el proyecto original se preveía la reducción de las horas de Religión de dos a una semanal y a cambio, la extensión de estos estudios de tres a cinco años, manteniendo el carácter voluntario. Sin embargo, en el proyecto que publicó La Gaceta esta modificación no fue incluida, dejando la Religión tal y como figuraba en el plan de 1903. Igualmente en el proyecto original se preveía que las clases fueran de una hora y en el que publicó La Gaceta la duración era de hora y media³¹

La distribución de las asignaturas y sus horarios quedó configurada así:

Primer año

Principios de Aritmética y Geometría	Alternativa
Lengua Latina	Alternativa
Lengua Castellana	Alternativa
Ortografía y Caligrafía	Alternativa
Religión	Bisemanal
Gimnasia	Diaria

Segundo año

Aritmética Elemental	Alternativa
Geografía General y de España	Alternativa
Lengua Latina	Alternativa
Lengua Francesa	Alternativa
Lengua Castellana	Bisemanal
Dibujo	Alternativa
Religión	Bisemanal

Tercer año

Geometría Elemental	Alternativa
Historia de España	Alternativa
Lengua Francesa	Alternativa
Preceptiva Literaria	Alternativa
Curso General de Castellano en relación con el Latín	Bisemanal

Tercer año (Cont.)

Dibujo	Alternativa
Religión	Una Semanal

Cuarto año

Nociones de Álgebra	Alternativa
Historia Universal	Bisemanal
Historia Literaria	Bisemanal
Psicología y Lógica	Alternativa
Nociones de Física	Alternativa
Nociones de Agronomía	Bisemanal
Nociones de Zoología	Bisemanal
Curso práctico de Francés	Bisemanal

Quinto año

Nociones de Trigonometría	Bisemanal
Nociones de Química	Bisemanal
Fisiología e Higiene	Bisemanal
Ética y Rudimentos del Derecho	Alternativa
Técnica Agrícola e Industrial	Alternativa
Historia Universal	Bisemanal
Historia Literaria	Bisemanal
Nociones de Mineralogía y Botánica	Alternativa

Sexto año

Curso General de Filosofía	Bisemanal
Curso General de Agricultura	Bisemanal
Curso General de Literatura	Alternativa
Curso General de Matemáticas	Alternativa
Curso General de Física y Química	Alternativa
Curso General de Historia Natural	Alternativa
Curso General de Geografía e Historia	Bisemanal

De acuerdo con este plan, los centros docentes cambiarían su nombre por el de Institutos de Cultura General. El proyecto incluía algunas disposiciones francamente curiosas. A los catedráticos de francés, como eran también los encargados de esta

asignatura en los estudios de Magisterio, se les obligaba a dar las clases a las alumnas en las Escuelas Normales de maestras, pero en caso de los alumnos, eran éstos los obligados a desplazarse a los Institutos. Asimismo resultaba peregrina y discriminatoria la disposición sobre la asignatura de Gimnasia. Los alumnos oficiales matriculados en Gimnasia sólo quedarían dispensados de esta enseñanza si después de asistir a las clases durante un mes por lo menos, acreditaban con un doble certificado médico que no convenía a su salud practicar los ejercicios gimnásticos.

Los exámenes de grado tampoco sufrieron grandes innovaciones. Ruiz Giménez los suprimió y en su lugar creó otros exactamente iguales; es decir, que todo se redujo a un simple cambio de nombre. Tanto los alumnos oficiales como los colegiados y libres tendrían que realizar las pruebas de fin de bachillerato ante un tribunal constituido por un catedrático de Universidad y dos de Instituto, para la enseñanza oficial y libre, y un catedrático de Universidad, otro de Instituto y un profesor del colegio, en el caso de la enseñanza colegiada. Sin embargo, cediendo ante las presiones de la enseñanza privada, concedía a los profesores particulares el derecho a participar con voz y voto, cuando antes sólo podían asistir con derecho a voz, pero sin poder votar.

El proyecto no tuvo ninguna transcendencia, ya que antes de que lo estudiara el Consejo de Instrucción y que entrara en vigor, fue cesado en el cargo su autor, siendo sustituido por Bergamín, con Dato en la Presidencia del Consejo de Ministros. Durante su mandato, reorganizó Bergamín las Escuelas Normales, la Superior de Magisterio y las Escuelas de Comercio, en las que estableció las enseñanzas nocturnas. También quiso reformar los estudios universitarios, por lo que presentó al C.I.P. un proyecto en el que se reformaban los exámenes de ingreso en las Universidades, permitiendo que además de a los poseedores del título de bachiller, se habilitase para realizar el ejercicio de ingreso a todos los titulados superiores, oficiales de ejército y armada, sacerdotes graduados en Seminarios y profesores mercantiles³².

A Bergamín le sucedió Bugallal y a éste, el conde de Esteban Collantes. Destacó Esteban Collantes como periodista en las luchas políticas, siendo director de la revista *Las Ocurrencias*. Fue Subsecretario de la Presidencia del Consejo de Ministros, con Cánovas, y Ministro de Instrucción, con Dato. Bajo su dirección se

organizaron las escuelas de Náutica, dispuso la provisión de cátedras por concurso, aprobó el reglamento del Patronato de anormales, restableció la Universidad de Murcia, reorganizó el Museo de Arte Moderno y los estudios mercantiles. Creó algunas escuelas de aprendizaje, *aprovechando el profesorado de las Escuelas de Artes y Oficios*, y creó también unas becas -veinte- a fin de que el aprendizaje no fuera gravoso para los padres de los alumnos (de forma que los estudiantes disfrutaran del dinero equivalente a un jornal, dedicando así todo el tiempo a su formación, sin tener que estar sujetos al servicio personal y casero del dueño del taller).

El siguiente paso fue dejar en suspenso por R.O. el examen de ingreso en las Facultades, en tanto que ultimaba su proyecto de reforma de la segunda enseñanza.

El proyecto establecía una duración de cinco años en un principio, aunque luego se extendió a seis cursos. El bachillerato se bifurcaría en una rama de Ciencias y otra de Letras a partir del cuarto curso.³³ Para consolidar la especialización, el plan fijaba un considerable número de asignaturas. En el plan de 1903 el bachillerato comprendía 27 asignaturas y con el nuevo plan se pasaba a 45, en total, para los que estudiaran Letras y 49 para los que siguieran la sección de Ciencias. Este aumento era el resultado de desdoblar algunas materias, como las Ciencias Naturales, que se convertían en cinco asignaturas, y de la introducción de otras nuevas, como *"Física general y especial de motores"* y *"Electricidad"*. Indirectamente, al ser todas las materias obligatorias y no especificar nada sobre la religión, se convertía esta asignatura a su vez en obligatoria. El promedio de horas semanales con el plan de Bugallal era de más de 16 y con el nuevo, de 22, siendo superior a 27 horas en los cursos de especialización. Además, el plan introducía otras modificaciones: cuestionarios únicos a los que deberían amoldarse los programas y explicaciones del profesorado; las clases no podrían superar la cifra de 50 alumnos; los exámenes para los alumnos oficiales, solamente, serían por ciclos de asignaturas y no individualizadas, etc. Por otro lado, el art. 22 del proyecto estableció que el nuevo plan funcionase exclusivamente en los once Institutos de capital universitaria con carácter experimental.

A finales de agosto de 1915, Silvela Loring, Subsecretario de Instrucción y auténtico artífice y principal asesor del Minis-

tro en esta materia³⁴, tenía ya ultimada para someterla a la firma del Ministro la disposición por la que se acordaba que pasara a informe del Consejo el proyecto de decreto sobre reforma de la segunda enseñanza³⁵; estando de acuerdo Esteban Collantes con muchos de sus antecesores en que no haría falta llevarlo a las Cortes, aunque la reforma alteraba sustancialmente el plan de estudios, bastando el informe del C.I.P. para llevarlo a la Gaceta.³⁶

Sin embargo, el proyecto tropezó con tales dificultades³⁷ que el Ministro hizo saber a todos los claustros que podían informar acerca de la reforma.³⁸ El conocimiento público de estas modificaciones alarmó a algunos sectores implicados, que rápidamente visitaron a Silvela como principal encartado para informarse. Este es el caso de los profesores de Religión, a quienes les preocupaba si se les respetarían los derechos adquiridos, derechos que en efecto eran respetados aunque al nuevo profesorado se le exigía el título de doctor en Teología o en Filosofía y Letras.³⁹

No todos los claustros se manifestaron sobre la reforma y los que lo hicieron expresaron sus reservas u oposición acerca de la viabilidad del mismo, tanto desde el punto de vista pedagógico -bifurcación, cuestionarios, selección y distribución de asignaturas-, como práctico, pues los Institutos carecían del personal y aulas suficientes para fraccionar las clases en cupos de 50 alumnos.⁴⁰

Tampoco la reforma de Esteban Miguel Collantes siguió adelante.⁴¹ El 25 de octubre de 1915 era cesado. Le sucedieron Andrade Navarrete, Burell, Francos Rodríguez y otra vez Andrade Navarrete, con distintos gobiernos, presididos respectivamente por Dato, Romanones, García Prieto y de nuevo Dato.

El 3 de noviembre de 1917 ocupó la cartera de Instrucción Rodés Baldrich, en un gabinete presidido por García Prieto. Durante su mandato concedió autonomía pedagógica a reserva de las modificaciones que la experiencia aconsejase a la Escuela Superior de Magisterio, reorganizó el cuerpo de auxiliares de Universidad y el Centro Americanista establecido en el Archivo de Indias de Sevilla. Cuatro meses después fue reemplazado por Silvela Casado, que nada pudo hacer en sus veinte días de permanencia en el cargo. Así pasó a regir la cartera de Instrucción, por segunda vez, Santiago Alba, en el llamado Gobierno Nacional,

formado además por Maura, Dato, García Prieto, Romanones, Cambó, González Besada, el general Marina y el almirante Pidal.

7.3. ALBA Y EL INSTITUTO-ESCUELA

El 22 de marzo de 1918 tomó posesión del Ministerio de Instrucción Santiago Alba. Su pensamiento acerca del estado de la vida escolar lo expresó en 1900: *"Tenemos todas las apariencias y ninguna de las realidades de un pueblo constituido según la ley y el orden jurídico docente. Oposiciones, concursos, profesorado elemental, superior y normal, Universidades, Institutos, Academias, Escuelas Especiales, Claustros, Rectores y Decanos, Inspectores, Directores Generales, material de enseñanza, comisiones en el extranjero, exámenes públicos, ejercicios teóricos y prácticos... De todo tenemos en el orden legal..., las realidades son un pregón más, acusatorio de este régimen teatral, falso, aparatoso, convencional e infecundo."*⁴² Lo cual no era extraño, teniendo en cuenta que España destinaba ese año el 1.5 % del total de sus presupuestos a la Instrucción, mientras que Inglaterra dedicaba el 8.5 %; Francia, el 6.5 %; Italia, el 2.5 %, e incluso Portugal destinaba el 2.25 %.⁴³ Para Alba, todas esas instituciones docentes, tal y como estaban configuradas, no servían para nada: *"Aquí el bachiller, el abogado, el médico, el ingeniero, el perito mercantil, el militar y el marino que llega de veras a serlo, "se hacen" por sí solos, cada uno en su casa, en su hospital, en su taller, en su cuartel o en su barco; lo que estudian en el Instituto, en la Universidad, en la Escuela o en la Academia es sólo para "coger" el título o la estrella."*⁴⁴ Así, cuando llegó al Ministerio, trazó un amplio programa de reformas en todos los niveles de la enseñanza.

En lo que se refiere a la enseñanza media, con fecha de 10 de mayo, firmó el Real Decreto que daba vida al Instituto-Escuela. En el preámbulo del decreto se reconoce que el bachillerato español está anticuado. Sin embargo, no se atreve a realizar una reforma completa por el desengaño de los intentos anteriores: *"La experiencia ha mostrado cuán poco eficaces son las reformas de los centros docentes intentadas mediante una disposición general y uniforme, prescribiendo planes o métodos todavía no*

ensayados y dirigidos a un personal docente que unas veces no está identificado con el pensamiento del reformador y otras, carece de medios para secundarle." Por eso, los legisladores de la educación se inclinan en esta ocasión por ensayar con un centro experimental: el Intituto-Escuela.

Para que la empresa tuviera éxito, era necesario que poseyese dos características: libertad de acción y continuidad en el tiempo para observar sus frutos. Era difícil compaginar esta doble cualidad. Por un lado, el centro no podía estar directamente en manos de la Administración para evitar los vaivenes de la política y tampoco podía encomendarse a organismos extraños al Gobierno, *"puesto que el Ministro ha de asumir en todo caso la alta responsabilidad ante el Parlamento y el país"*.

De ahí que se encargara la gestión a un organismo que al mismo tiempo era administrativo y técnico y que actuando bajo las normas dictadas por el Ministerio, tenía dentro de ellas el suficiente margen de acción, es decir, a la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, que además llevaba varios años en contacto con familias españolas, con el cuerpo docente de varios centros de enseñanza, con instituciones científicas y pedagógicas de otros países y contaba con una Residencia de Estudiantes.

En cuanto al contenido del ensayo, se intentó que abarcara los problemas centrales y más delicados de la segunda enseñanza:

- a) 1° La cuestión del bachillerato único o múltiple.
 - 2° Los planes de estudio.
 - 3° Métodos y prácticas de enseñanza en cada rama.
 - 4° Sistemas de promoción de los alumnos de un grado a otro, lo que toca de lleno el problema de los exámenes.
 - 5° La acción educativa y el influjo moral sobre los niños.
 - 6° La formación del carácter.
 - 7° Cooperación entre la familia y la escuela.
 - 8° Las relaciones entre la escuela y el medio social.
 - 9° Los deportes, ejercicios físicos, problemas de higiene, etc.
- b) Formación del futuro personal docente secundario.

Alba insistió en la necesidad de dar tiempo y ver cuáles eran los resultados: *"El Gobierno no tiene la presuntuosa idea, en materia pedagógica, que de un golpe de Gaceta pueda transformar súbitamente la realidad nacional."* A la vez se mostró proclive a admitir las sugerencias emitidas por los claustros para evitar las suspicacias que pudieran generarse.

Por otro lado, se indicó que se tomaran medidas acerca de la organización del bachillerato y su encadenación con los estudios superiores universitarios, y reguló la forma de designar el profesorado -nombrado por R.O. por el Ministro a propuesta unipersonal de la Junta para Ampliación de Estudios-, el número de alumnos por clase, equivalencias de los estudios con los impartidos en el resto de los Institutos, organización administrativa y financiera, etc.

7.3.1. Reacciones ante la creación del Instituto-Escuela

En general, toda la prensa, menos los sectores que hacían del catolicismo una bandera política, estimaron positivamente el decreto.

El Siglo Futuro realizó una fuerte campaña en contra del Instituto-Escuela nada más aprobarse el decreto. El 14 de mayo, comentando que ya habían comenzado en el Congreso las discusiones de los últimos decretos de Alba, calificó el R.D. de 10 de mayo de *"burla sangrienta"* al sistema parlamentario, pasando posteriormente a acusar al Ministro de estar entregando la enseñanza a manos de una desacreditada institución, como era el caso de la Institución Libre de Enseñanza. Paralelamente acusó a los institucionistas de alcanzar puestos gracias al favor de los tribunales de oposiciones y del Ministerio. Consideró el decreto como una ofensa a los catedráticos de Instituto por dividirlos en dos grupos: los honrados y los que gozaban del favor ministerial por estar adheridos a las ideas de Giner. Finalmente preveía que si Alba continuaba al frente del Ministerio, *"la España católica le tendrá que salir al paso con la autoridad de sus pastores."*

Estos ataques continuaron arrojando en virulencia y al día siguiente, en otro artículo, enumeraba los centros que consideraba más peligrosos para la enseñanza: la Junta para Ampliación

de Estudios, el Centro de Estudios Históricos, el Museo Pedagógico y la Residencia de Estudiantes, y afirmaba: *"Los católicos españoles no deben perder de vista ni la actuación de la Junta ni el auge que tiene a costa de su dinero como contribuyente... La I.L.E. es el enemigo más peligroso que hoy tenemos enfrente y al que hay que combatir sin contemplaciones, a sangre y a fuego, poniendo al descubierto todos sus ardidés, intenciones y propósitos."*

No fue solamente este diario el que arremetió contra la fundación del nuevo Instituto. En el Congreso, en la sesión del 14 de mayo, el catedrático Pío Zábala atacó el decreto. Se distinguió en su defensa el socialista Indalecio Prieto, quien puso de relieve que las únicas escuelas profesionales que había en España eran de los jesuitas y por tanto, era necesaria la creación de cualquier tipo de centro docente que elevara el nivel de los centros estatales. En la misma sesión contribuyeron a defender el decreto los Diputados liberales Artiñano, López Monis y Mora y Albarca. A pesar de esta defensa, no cesaron las embestidas contra el Instituto-Escuela y en la sesión del 28 de mayo el Diputado conservador Bullón atacó duramente al Ministro y consideró totalmente gratuito e innecesario plantear cualquier reforma, por ser excelente el plan de estudios vigente.

También la Asociación Nacional de Padres y Jefes de familia contra el Laicismo en la Enseñanza entregó un documento al Presidente del Consejo de Ministros, el 27 de mayo⁴⁵, quejándose de la creación del nuevo Instituto por considerarlo un ataque a la libertad de enseñanza. Y el 8 de junio, en la Universidad Central, se reunió un claustro extraordinario -al que asistieron 64 catedráticos-, en el cual se presentó una proposición de Amigos de la Universidad, asociación recientemente fundada, en la que se hacía constar que⁴⁶: 1º) La Universidad había visto con desagrado el R.D. del Instituto-Escuela. 2º) Deseaban una reforma de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. 3º) Se debía solicitar inmediatamente la concesión de la autonomía universitaria con base en la autonomía económica.

Esta nueva campaña se amplió con la celebración de mítines, como por ejemplo, el que se celebró el 1 de junio en el Teatro de la Comedia en defensa de la libertad de enseñanza; mitin para cuya asistencia había que recoger las invitaciones en la re-

dación de El Siglo Futuro, uno de los puntales de la campaña contra el Instituto-Escuela, y al que asistieron Bonilla, Allendesalazar, Bergamín, Silió y Adolfo San Martín, entre otros dirigentes del partido conservador.

Lorenzo Luzuriaga, ante esta campaña, publicó un artículo en El Sol, en el que incluyó el siguiente cuadro⁴⁷:

Países	Alumnos de la enseñanza oficial	0/0	Alumnos de la enseñanza privada	0/0
Austria	141.739	97	4.875	3
Italia	177.252	88	23.382	12
Alemania	623.452	87	96.640	13
Francia	136.233	64	77.037	36
España	15.030	31	33.371	69

En efecto, España era el país con mayor proporción de alumnos privados de Europa, lo que unido a las pocas inspecciones, demostraba que era una de las enseñanzas más libres. Por lo que Luzuriaga se preguntaba: ¿No sería más acertado que esos elementos, que piden todavía más libertad de enseñanza, pidieran en su lugar más y mejor enseñanza sin determinante alguno? Finalmente concluía quejándose de la politización del tema por parte de la derecha.

Por motivos distintos, los catedráticos de Instituto, si bien estuvieron de acuerdo con la creación del centro, protestaron por la forma de llevarlo a cabo.⁴⁸

En efecto, el nuevo centro no debía nacer frente a los Institutos, sino surgir de ellos para integrarse con ellos. Por eso querían que no se estableciera como secuela de la Universidad o apéndice de la Junta, sino como un Instituto nacional más, pero dedicado a la enseñanza normal de los adolescentes, formación del profesorado y reforma de la enseñanza. Además protestaron por el articulado del decreto. El art. 7 encargaba la enseñanza a los catedráticos y auxiliares de Instituto y a los aspirantes del Magisterio Secundario, y en el art. 10 sólo se exigía, para ser aspirante, tener cumplidos los diecisiete años y haber hecho o estar si-

guiendo estudios universitarios; es decir, que teóricamente un estudiante que todavía no hubiera terminado sus estudios podría dar clases, cuando éste era un requisito exigido tanto en España como en el resto de Europa. Asimismo, en el art. 11 se establecía que la formación de los aspirantes se realizaría simultaneando los estudios universitarios con las prácticas docentes en la Escuela. Esta disposición sorprendió negativamente a los profesores, pues los países que se habían preocupado de la formación del profesorado secundario tenían establecido, como dinámica, seguir los estudios universitarios y cuando se hubieran finalizado éstos, continuar con los estudios profesionales del profesorado, pero nunca combinarlos, como era el caso de Alemania.

7.3.2. El Instituto-Escuela y su organización

El Instituto quedó configurado como un centro donde se ensayaban planes de estudio y métodos de educación. Esta finalidad constituía al mismo tiempo para las familias la mejor garantía de que hallarían en el centro un cálido interés y una preocupación constante por la educación de sus hijos.

Inspirándose en el R.D. de 10 de mayo, hizo la Junta un proyecto de reglamento que fue aprobado por el Ministerio el 10 de julio de 1818.

A fin de hacer lo más intensa posible la acción sobre los alumnos, se estableció un sólido plan de estudios. Las enseñanzas, distribuidas en tres grados preparatorios y seis de bachillerato -el grado sustituía a la tradicional división en años-, comprendían una parte que era común y obligatoria para todos los alumnos y otra parte electiva donde se buscaba la adaptación a los deseos de cada familia y a las aficiones y aptitudes de cada niño.

Se optó por el sistema de admitir los bachilleratos especializados, pero sin imponerlos, de modo que fueran las familias y los profesores de Instituto los que formasen, en los dos últimos años, el plan de estudios de cada niño sin más restricciones que las señaladas por el Reglamento.

En conjunto, el plan de estudios quedó así estructurado:⁴⁹

Continuación

	SECCION PREPARATORIA				BACHILLERATO					
	GRADOS				ESTUDIOS COMUNES					
	1°	2°	3°		1°	2°	3°	4°	5°	6°
Enseñanzas, Ejercicios y Trabajos Personales										
	HORAS SEMANALES DE CLASE									
Filosofía										
Psicología y Lógica										
Ética, Derecho y Economía										
Estudios filológicos (sistema e historia)										
Matemáticas										
Cálculo mental y escrito y nociones de Aritmética y Geometría								2		
Aritmética, Geometría, Algebra y Trigonometría	5	5	5		4	3	4	5	2	
Matemáticas especiales (complemento de Algebra y nociones de Geometría Analítica, descriptiva y cálculo infinitesimal)										3-6
Ciencias Físico-Naturales										
Elementos de Ciencias de la Naturaleza	2	2	2						3-6	3-6

Continuación

	SECCION PREPARATORIA		BACHILLERATO						
			ESTUDIOS COMUNES			EST. ELECTIVOS			
	GRADOS		GRADOS			GRADOS			
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°
HORAS SEMANALES DE CLASE									
Enseñanzas, Ejercicios y Trabajos Personales									
Ciencias Físico-Naturales (Cont.)									
Historia Natural: Geología con Geografía Física y Biológica			3	4	3	4			
Fisiología humana, Higiene y Agricultura							3-6		3-6
Ampliación de Historia Natural				3	3	4		3-6	3-6
Física, Cosmografía y Química									
Lenguas Clásicas									
Latín y Literatura Latina ²			3	3	(3)	(3)		3-6	3-6
Griego y Literatura Griega								3-6	3-6
Lenguas Modernas									
Francés y Literatura francesa	3	3	3	3	3	3		3-6	3-6
Inglés o Alemán							3		
Inglés y Literatura inglesa								3-6	3-6
Alemán y Literatura alemana								3-6	3-6

Continuación

	SECCION PREPARATORIA			BACHILLERATO					
				ESTUDIOS COMUNES			EST. ELECTIVOS		
	GRADOS			GRADOS			GRADOS		
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°
HORAS SEMANALES DE CLASE									
Enseñanzas, Ejercicios y Trabajos Personales	2	2	2	2	2	2	2		
Música y canto	6	6	6	6	6	5	5	8	8
Gimnasia y juegos	3	3	3	3	3	3	3		
Excursiones y visitas (una sesión semanal)									
Total de horas semanales obligatorias	48	48	48	48	48	49	49	38	38

- 1 En la Sección preparatoria, para todos los alumnos que no sean exceptuados con arreglo al Real Decreto de 25 de abril de 1913; en la Sección de Bachillerato, asignatura voluntaria.
- 2 En el tercero y cuarto año el Latín puede permutarse con el Inglés o el Alemán.
- 3 Los alumnos exceptuados de la enseñanza de Religión tendrán en su lugar horas de estudio.
- 4 Cada alumno estudiará al menos 4 materias con un mínimo de 18 horas semanales.
- 5 Mínimo de horas semanales.
- 6 Mínimo de horas semanales.

Fuente: Junta para Ampliación de Estudios, Institutos-Escuela de segunda enseñanza. Plan de Estudios, Madrid, pp. 4-5.

El Instituto poseía una sección preparatoria, formada por niños de 8 a 10 años, que nutría de estudiantes a la sección de bachillerato, no admitiéndose niños de más edad. Sin embargo, para el ingreso de las niñas la Junta de Ampliación de Estudios se mostró más flexible, permitiendo que lo hicieran mientras no hubieran cumplido los catorce años.

Las enseñanzas eran dadas en clases que no superaban los 30 alumnos en las teóricas, ni los 15 en las clases prácticas. En cuanto a los exámenes, fueron suprimidos como prueba concluyente para el avance de un grado a otro, juzgando los profesores a los alumnos no por unas pruebas concretas, sino por el trabajo diario desarrollado en las clases durante un cierto periodo de tiempo y pudiéndose en consecuencia pasar de un grado a otro en el mismo año, pero no concediéndose el título de bachiller a ninguno antes de los diecisiete, por lo que en la práctica el grado se convirtió en compartimento equivalente, en todos los sentidos, al tradicional curso o año.

7.3.3. El Instituto-Escuela y sus realizaciones

Es difícil precisar los resultados del Instituto-Escuela desde el punto de vista pedagógico, ya que los alumnos ingresaron en la Universidad sin ninguna diferenciación, fundiéndose con el resto de los estudiantes.

Para tratar de conocer aproximadamente cuáles fueron sus aportaciones, hemos analizado el informe que emitió la Junta tras seis años de experiencia y el dictamen elaborado por el C.I.P., basado en el primero y en los informes emitidos por los claustros de los Institutos y Facultades Universitarias⁵⁰

El informe de la Junta tiene un gran valor, porque nadie como ella conocía la organización, el funcionamiento y la vida íntima del Instituto-Escuela, aunque precisamente por esto, el referido informe sólo tiene el valor unilateral de quien se juzga, siendo a la vez, en cierto modo, parte en el juicio.

En su informe considera un éxito la gestión del Instituto; éxito que, en su opinión, se debe al esfuerzo del profesorado, al margen de libertad y apoyo que los gobiernos le han otorgado, a los medios económicos de las familias de los alumnos matricula-

dos y a la prudente aplicación de métodos suficientemente contrastados en el extranjero. A su vez, las deficiencias las atribuye a errores por inexperiencia de la Junta o de las personas que han secundado sus órdenes y a algo tan ambiguo como el "*influjo, con frecuencia corruptor, del medio ambiente*".

En definitiva, la Junta consideraba afortunada la gestión del centro a la hora de solucionar el doble problema de instruir y educar. Lo primero fue resuelto elaborando adecuados programas y un plan de estudios cíclico, acentuando la iniciativa y actividad del niño, dando preferencia a los procedimientos de observación directa y suprimiendo los exámenes. Más difícil resultaba lo segundo, pues la formación del carácter necesitaba una presión continua y uniforme de todas las fuerzas que actuaban sobre el niño, pero en la medida en que el centro había conquistado las preferencias de las familias, se consideraba que también cumplía este papel de educador.

Dejando a un lado estas apreciaciones y sobre problemas concretos como la dirección, plan de estudios, coeducación, personal docente y presupuestos, la Junta sostuvo ideas distintas.

En los primeros años el Instituto-Escuela, en su sección de bahillerato, no tuvo director alguno, ya que la Junta no quiso nombrarlo para que éste surgiera del propio centro; así que un funcionario de la secretaría de la Junta visitaba con frecuencia el establecimiento para transmitir las orientaciones elaboradas por aquel organismo. Luego serían los propios profesores los que elegirían al director del centro. Sin inclinarse por una opinión concreta, la Junta propuso la creación de un Patronato que rigiera los destinos del centro, eligiendo bien el Patronato, bien los profesores, el director de la institución.

Evidentemente no existía ningún plan de estudios que pudiera considerarse definitivo e intachable. El plan elaborado por la Junta recogía todas las asignaturas de los otros Institutos y algunas nuevas, por lo que resultaba algo recargado. En realidad el plan de estudios no supuso una gran originalidad en el panorama educativo español y su precedente inmediato lo encontramos en la reforma de Groizard de 1894. El plan pretendía ofrecer una cultura general sin una finalidad utilitaria o profesional en los primeros años y posteriormente, dejar un margen de elección individual de acuerdo con las preferencias y aptitudes personales,

incorporando como novedad la asignatura de griego y los trabajos manuales de carpintería, fotografía, modelado, trabajos de metal, labor, costura, economía doméstica, cestería, talla, encuadernación, música, etc.⁵¹ Además, la Junta recomendó que se añadiera, para completar la iniciación a la economía doméstica de las niñas, la aplicación de la química a la alimentación, puericultura, higiene del vestido y la casa, etc., y que se continuara con el sistema de excursiones semanales, en grupos pequeños, de modo que cada alumno recibiese la clase un día a la semana en museos, talleres o en el campo, manteniéndose también las excursiones de los domingos a ciudades históricas, lugares de interés geológico o artístico, o con finalidad deportiva.

En lo referente a la coeducación, la Junta defendió su mantenimiento, aconsejando el mismo plan de estudios para niños y niñas, salvo en los trabajos manuales y juegos. En cualquier caso, no estaba dispuesta la Junta a convertir el tema en una cuestión de principios y correr el riesgo con ello de sacrificar el centro, por lo que aceptó crear una sección especial sólo de niñas si los padres así lo deseaban.

Dentro del Instituto-Escuela, por motivos distintos, hay dos capítulos fundamentales: Presupuestos y formación del personal docente.

Precisamente una de las imputaciones que siempre le hizo la derecha católica al centro era que se comportaba como un centro privado, cobrando mensualidades, y que resultaba excesivamente caro, lo que realmente no tenía nada de particular por ser un centro experimental, pero lo que ya no era tan justificable es que las familias corrieran con una parte importante de los gastos de un centro estatal de estas características.

La Junta era consciente de este problema, por eso cuando presentó su memoria realizó verdaderos juegos malabares con las cifras para tratar de demostrar algo que era absolutamente indemostrable, es decir, que el Instituto-Escuela resultaba más barato que el resto de los Institutos.

Durante todos estos años el Instituto no tuvo que sufragar gastos en concepto de construcción de edificios, mobiliario e instalaciones, por alojarse en locales cedidos con gran generosidad por una corporación norteamericana de Boston, el Interna-

tional Institute of Girls in Spain, y en otros prestados por la Residencia de Estudiantes.

Dentro de los gastos hay que distinguir entre los de la sección preparatoria y los de la sección de bachillerato. Esta puede compararse con los restantes Institutos, mientras que aquélla es semejante a las escuelas elementales.

En la sección preparatoria el Estado no interviene, corriendo todos los gastos del personal docente y material a costa de las familias mediante cuotas mensuales de 20 pesetas, por lo que se comporta como un centro privado en lo económico, pero con una cierta dirección pública a través de la Junta. A partir de ahí la Junta hace verdaderas filigranas para demostrar que esta enseñanza es más barata que la estatal.

Algo similar ocurría con la enseñanza secundaria. En 1923-24, seis años después, cuando se cumplía el plazo concedido para la experimentación, el Estado dedicaba 6.526.350 pesetas para sufragar al personal docente y más de 439.200 pesetas para material; lo que, dividido por los 17.514 alumnos oficiales, da un coste de 397,7 pesetas por alumno y año, mientras que las 249.526 pesetas del Instituto-Escuela, divididas por sus 403 alumnos, nos dan 619,1 pesetas por alumno y año. Este hecho objetivo fue desvirtuado por la Junta, estableciendo comparaciones con aquellos Institutos localizados en las provincias más despobladas de España y en consecuencia, con menor número de alumnos, para así reducir ficticiamente los costes del Instituto-Escuela.

No se contentó con estas manipulaciones la Junta y su atrevimiento llegó al extremo de intentar demostrar que los profesores cobraban menos que en los Institutos, cuando estos percibían exactamente el mismo sueldo que antes de ingresar en el Instituto-Escuela por ser catedráticos de escalafón que percibían su sueldo directamente del Estado. Para ello, sumó los sueldos notablemente inferiores de los ayudantes contratados para los trabajos manuales, trabajos que en los otros Institutos no existían, para que al hacer la media, ésta resultase inferior, etc.

Realmente el coste en cualquier circunstancia siempre tendría que ser superior, porque el número máximo de alumnos por clase era de 30 en las teóricas y de 15 en las de carácter práctico, que eran muy numerosas -lo que obligó a la Junta, para no encarecer más el coste, a incrementar de forma muy considerable

el número de horas de trabajo de los profesores a cambio de unas mayores prestaciones económicas en concepto de residencia en Madrid (1.500 ptas. anuales) y de suplemento por dedicación exclusiva (1.800 ptas. por los nueve meses de duración del curso)-, sin contar con los salarios del profesorado extraordinario para la multitud de clases de trabajos manuales establecidas en el centro.

Por otro lado, las actividades, como las continuas excursiones semanales, y el material fungible utilizado en las clases de trabajos manuales evidentemente no eran sufragados por el centro, por lo que se cobraba a cada estudiante una cantidad que oscilaba, dependiendo del nivel, entre 25 y 35 ptas. mensuales, más las cantidades que se cobraban en concepto de comidas, etc.

Si tenemos en cuenta que ya se consideraban elevadas las cantidades que el Estado cobraba a los alumnos en concepto de matrícula y derechos académicos, que reafirmaban el carácter burgués de la enseñanza, y que el Instituto-Escuela cobraba exactamente lo mismo más una cantidad extra y mensual, el resultado final es un centro que se comporta como un organismo público en su organización y privado en lo económico, configurándose así con un fuerte carácter elitista. Este elitismo se consolida en el apartado intelectual. La selección de los alumnos era muy fuerte. En 1924 fueron declarados aptos para obtener el título de bachiller solamente 27 alumnos de los 87 que ingresaron en 1918. En las promociones de los otros cursos se registró análogo criterio eliminatorio y en el tercer año fueron reducidos a la mitad los que fueron alumnos de primero. En este aspecto el Instituto fue estricto, defendiendo que sólo debían estudiar y recibir el título de bachiller aquellos estudiantes que tuvieran aptitudes.

En resumen, el centro, que fue creado para ensayar la reforma educativa, cumplió perfectamente su papel, pero a la vez se convirtió en un centro para la educación de los alumnos más aptos intelectualmente de las familias acomodadas de ideología liberal, frente a los centros religiosos que eran preferidos por las familias conservadoras.

Queda el delicado problema de la formación del profesorado. Si se quería evitar tener que recurrir a un profesorado numeroso, con los consiguientes costes, las clases de aspirantes debe-

rían ser reducidas; lo que ofrecía la ventaja de seleccionar a los más aptos y mantener la enseñanza en un tono de gran altura, por lo que el centro sometió a los aspirantes a una rigurosa criba.

La formación de los aspirantes se hizo con el programa siguiente: prácticas de enseñanza, asistiendo a las clases y encargándose luego de darlas por un período mínimo de dos años; estudios de dos lenguas modernas, dos o tres horas semanales, dadas por profesores nativos; trabajos personales de laboratorio; conocimientos de problemas de educación y psicología y envío al extranjero de los mejores candidatos.

La Junta recomendó que no se ofreciese directamente a los aspirantes puestos de trabajo por el Gobierno porque eso *“prostituía la función del Instituto-Escuela, sustituyendo el interés por formarse por el de obtener un puesto y porque tendería a formar un cuerpo de aspirantes por antigüedad de escalafón, pronto repleto, siendo un obstáculo para el avance de los mejores.”*⁵²

No obstante, la Junta reconoció que la labor de formación del profesorado sería muy difícil de establecer en España por la falta de tradición en la función educadora de la segunda enseñanza, la falta de correlación entre el adiestramiento como educador y las pruebas que se exigían en las oposiciones y sobre todo, la angustia económica de la mayoría de los licenciados que necesitaban un salario para vivir.

Al final, en el Informe, la Junta solicitó del Gobierno que mantuviera el Instituto-Escuela con todas sus funciones, incrementando en gran medida sus presupuestos, o en caso de que esto no fuera posible, que se permitiera al centro actuar libremente como un centro privado, de acuerdo con las familias, para ampliar las enseñanzas complementarias, etc.⁵³

Respecto a los otros Institutos, la Junta, después de analizar la experiencia del centro experimental, aconsejó que no impusiese el Estado un determinado modelo, permitiendo una diferenciación de planes y procurando que cada Instituto correspondiese en cierta medida a las condiciones y exigencias locales. Y dado que el elemento fundamental de toda reforma es el profesorado, la Junta recomendó que se facilitaran las salidas al extranjero para ampliar su formación y se le incrementase el sueldo para estimularlo.

Como observaciones fundamentales, sugirió intentar una mayor compenetración entre la enseñanza primaria y secundaria, copiando los métodos utilizados en los primeros peldaños de la educación en el nivel superior; aunque la propia Junta honestamente reconoció que había fracasado absolutamente en la empresa después de seis años de intentarlo en las mejores condiciones posibles.⁵⁴ El fracaso en realidad era comprensible, pues una cosa era graduar el paso de la enseñanza primaria a la secundaria y otra muy distinta la fusión de ambos cuerpos docentes, ya que los aspirantes al magisterio secundario llegaban a estos puestos después de una serie de años de estudios en las Universidades y tras superar unas durísimas pruebas en ejercicios de oposición, que bajo ningún concepto tenían parangón con la forma de obtener una plaza de maestro, al margen de que la finalidad de la enseñanza primaria no coincidía para nada con los objetivos de la enseñanza media. Por eso, los profesores temían que un intento de acercamiento fuera desvirtuado, intentando cualquier político demagogo y desconocedor de los problemas educativos fusionar ambos cuerpos. De ahí las reticencias.

Siguiendo el modelo creado por Romanones, se aconsejó que se ensanchase el cuadro de bachillerato, a fin de que ofreciera una preparación para carreras extra-universitarias, y de acuerdo con este principio y aspirando a una mayor economía, que el Instituto absorbiera los estudios de Comercio y de las Escuelas Normales. También siguiendo esta línea, se aconsejaba prolongar los estudios hasta los dieciocho años cumplidos, reduciéndose en un período de tiempo equivalente los estudios impartidos en las Universidades.

En otro orden de cosas, las clases deberían limitarse a 30 alumnos para hacer posible el trabajo personal del alumno guiado por el profesor; bajo ningún concepto debería separarse la función examinadora de la función docente, por ser los profesores los mejores conocedores de los avances de sus alumnos; la enseñanza debería ser gratuita; debería implantarse un sistema de becas y ampliarse considerablemente los presupuestos de la segunda enseñanza y no se tendrían que poner trabas a la enseñanza privada por atentar al libre ejercicio de una actividad, siendo el camino adecuado si se quería aumentar la importan-

cia de la enseñanza oficial y mejorar las condiciones materiales de los Institutos.

El Consejo de Instrucción también emitió un dictamen como consecuencia de una disposición ministerial, aunque dicho dictamen no fuera realmente acerca del Instituto-Escuela -lo cual hubiera exigido un estudio directo sobre la realidad de su organización, funcionamiento y resultados, completado por un cambio de impresiones con profesores, alumnos, familias y centros universitarios u otros que hubieran recibido a su alumnado-, sino sobre el propio informe elaborado por la Junta sin otros elementos de juicio que los ya consignados, pues así lo exigía la disposición ministerial. Mas para emitirlo, la Ponencia tuvo presente los dictámenes de Institutos y Universidades, las memorias y publicaciones referentes al Instituto y las propias observaciones de los que por haber tomado parte en tareas de dicho centro o por relación directa profesional o por tener en su familia alguien que en el Instituto recibiera enseñanza, pudieran hacer más objetivos los criterios a exponer.

El consejo defendió que subsistiera, tanto si hubiera de ser un Instituto más como si hubieran de continuarse en él ensayos pedagógicos como el iniciado en 1918, por ser insuficientes los centros de enseñanza secundaria en Madrid, por ensayar un nuevo plan, implantar nuevos métodos docentes, cambiar la organización serial por la cíclica, inclinarse por los estudios clásicos (sin por ello desatender los modernos o realistas) y permitir combinaciones de materias de estudios electivos y dar preferencia al trabajo personal del alumno y a su educación intelectual, sin descuidar la física.

Juzgó interesante la propuesta de la Junta de refundir los estudios de las Escuelas Normales y de Comercio en los Institutos, pero al no matizarla, no se pronunció sobre el problema.

En cuanto al espíritu de la obra, aprobó sin reservas el doble fin instructivo y educativo que se proponía y el medio para actuar intensamente en este sentido de dividir al alumnado en grupos de 30, sometiéndolos a un régimen colegial de trabajo de siete horas, bajo la continua asistencia de sus profesores. Asimismo vio provechoso, en general, el orden de preferencia de los procedimientos pedagógicos propuestos -la acción, la intuición, la lectura, el diálogo, la exposición-, pero consideró muy peli-

groso que se intensificara la educación a expensas de la instrucción, cuando ambas debían tener un desarrollo paralelo. En efecto, en el informe de la Junta se sugerían algunas observaciones sobre el carácter de la educación del Instituto-Escuela, que tendía a preocuparse principalmente de la educación de sus alumnos. La cantidad y el contenido -dice la Junta- son, sin embargo, menos importantes que la calidad. Todos los conocimientos y todas las actividades, si se usan acertadamente por un buen maestro, pueden contribuir a las aspiraciones supremas de la educación: desarrollo de aptitudes, creación de hábitos y formación de ideales. Punto sobre el que el Consejo, aceptando la teoría de la educación por la misma educación, formuló algunas observaciones.

En orden a los resortes morales que preconizan para el logro del propio fin didáctico, aplaude el Consejo, ante todo, la apelación a los móviles de carácter interno e individual. Pero al ir el Instituto-Escuela más lejos, excluyendo de su sistema de sanciones todo premio o castigo fuera del inherente al propio interés de la tarea didáctica o la satisfacción del deber cumplido y aun de todo estímulo social, como lo sería el de la emulación entre los alumnos clasificados por méritos, el Consejo decidió no pronunciarse por falta de elementos de juicio entre los resultados que se obtenían con este modelo frente al sistema tradicional.

Respecto a la formación religiosa, el Instituto-Escuela le concedía toda la amplitud legalmente reconocida, pero dada la reciente modificación en el sentido de hacerla obligatoria, exceptuando a los alumnos cuyos padres así lo expresaran -reforma de Callejo-, el Consejo recomendó que se aplicara este criterio en el futuro plan de estudios del Instituto-Escuela, procurando que se impartiese con criterio cíclico.

Tanto desde el punto de vista de la educación como respecto a la organización escolar, persiguió el Instituto-Escuela, entre otros fines, los siguientes: 1°) Estrecha fusión de las secciones elemental y secundaria para que ambas constituyesen una sola escuela graduada de los 6 a los 17 años. 2°) Penetración de los ideales y métodos de la sección elemental en la secundaria. La Junta reconoció su fracaso y el Consejo convino con ella en la existencia de algún centro experimental donde se practicasen esos ideales, pero sin que tal medida se generalizara.

La Junta propuso que la declaración de fin de estudios no pudiera hacerse hasta después de un mínimo de escolaridad de seis años y de haber cumplido el alumno los diecisiete, y el Consejo convino en aceptar el período mínimo de seis años, mas no estuvo de acuerdo en limitar la declaración de fin de estudios por razón de edad, por los inconvenientes que planteaba la excesiva duración de las carreras universitarias que requerían más de cuatro años (y hasta seis, como la de Medicina).

El Instituto rechazó como sanción suprema del bachillerato el sistema de exámenes -salvo el examen final, si los profesores no lo consideraban necesario-, cifrando toda la comprobación del aprovechamiento del alumno en la observación diaria de su labor durante el curso. Este criterio fue aceptado por los consejeros, siempre que entre las pruebas de curso figuraran periódicamente algunos ejercicios sobre partes sistemáticas de las diferentes disciplinas, para no privar al profesorado del insustituible elemento de juicio y al alumno del estímulo que ofrecen.

El problema de la formación de los aspirantes al profesorado fue abordado acertadamente, a juicio del Consejo, si bien debía intensificarse la colaboración orgánica de, al menos, las Facultades Universitarias de Filosofía y Letras y de Ciencias e incrementarse las asignaciones de personal, dotándolas de un carácter permanente.

El apartado del plan de estudios fue suscrito con las únicas observaciones de dar mayor amplitud a los estudios de agricultura y que el Instituto aplicara inmediatamente, en lo relativo a las matrículas, las disposiciones vigentes que exigían a todos los Institutos reservar un porcentaje importante de las plazas para matrículas gratuitas; lo que, de aplicarse, trastornaría totalmente el centro, ya que éste basaba su funcionamiento, en gran medida, en los recursos económicos aportados por las familias.

Según la Junta, el Instituto-Escuela debía estar regido por un Patronato, siendo ella la encargada de proponer las personas que lo compondrían al Ministerio. El Consejo aceptó la idea del Patronato, pero encomendando la selección de los futuros miembros al Ministerio, que los elegiría entre los vocales de la Junta, catedráticos de Universidad e Instituto y maestros, y del que formaría parte el obispo de Madrid-Alcalá o un representante

suyo, siendo renovable parcialmente en períodos ponderados de tiempo.

El Consejo estuvo en contra de la concesión al Patronato en exclusividad de ciertas facultades, como el nombramiento y separación del profesorado, y la determinación del contenido y finalidad de la enseñanza. El profesorado, después de un cierto período de tiempo, debía tener asegurada la estabilidad, y el contenido y finalidad de la enseñanza deberían coincidir con los asignados en general a la segunda enseñanza. Tampoco estuvo de acuerdo con la posibilidad sugerida de que el Director fuese elegido directamente por los profesores, por ser ésta una prerrogativa a la que el Estado no debía renunciar, ejercitándola a través del Patronato.

En cuanto a la coeducación, el informe de la Junta considera que cuando no se practica, *"se rebaja el nivel de inhibición, buenos modales y honor corporativo"*, por lo que preconiza como ventajosa la coeducación, aunque de hecho no la pudiera practicar con intensidad por deficiencias de locales, al estar instalado el Instituto, entre otros, en los edificios pertenecientes a una institución norteamericana que por cláusulas fundacionales, se dedicaba a la educación de niñas exclusivamente. Sobre este problema el Consejo se mostró cauteloso recomendando como aconsejable la separación por sexos durante la crisis de la pubertad.

Varios jalones separan los distintos períodos de la evolución experimentada en España respecto a esta cuestión, influyendo en su contra obras que en su día tuvieron una fuerte resonancia, como *"The Coeducation of the sexes"*, de Mabel Hawtrey (1896), o posteriormente la de Blanco Nájera, *"Coeducación y educación sexual"* (1935), en la que se señala la coeducación pedagógicamente inadmisibles por el *"peligro serio para la moralidad de los alumnos, por lo menos en la edad en que se cursa la segunda enseñanza"*, etc.

El problema de la coeducación se ha contemplado en la legislación con distintas perspectivas. Antes de 1888 el número de alumnas en la segunda enseñanza es inapreciable y se mantiene en la esfera privada. La Ley de Instrucción Pública de 1857 y el Reglamento de 1859 no plantean la cuestión. En 1888 una R.O. de 11 de junio se enfrenta ya con la cuestión y la resuelve de este modo: *"Las mujeres pueden recibir sin obstáculos la enseñan-*

za privada, pero si alguna solicitase la matrícula oficial se elevará consulta a la superioridad para que ésta resuelva." En 1910 se produce un cambio radical, derogándose la disposición de 1888 y admitiéndose las inscripciones femeninas en la enseñanza oficial, sin limitaciones, aunque más que por razones pedagógicas porque el Estado carecía de Institutos femeninos. Será en 1929 cuando se creen los primeros Institutos femeninos -el de Barcelona ya contaba con una sección femenina desde hacía años-, al amparo del R.D. de 14 de noviembre -publicado en la Gaceta del 19-, con la categoría de Institutos locales. Los dos primeros fueron el Infanta Beatriz y el Infanta Cristina, transformados en Institutos Nacionales por el R.D. de 2 de octubre de 1930 y en centros mixtos en agosto de 1931.

En síntesis, el Consejo apoya que siga subsistiendo el Instituto-Escuela, una vez realizado el ensayo sin cambios que modifiquen esencialmente su organización, intensificando cuanto se refiere a la formación del personal docente e insistiendo en la necesidad de elevar los sueldos de los profesores y de crear otros Institutos en Madrid y capitales de provincia por el constante crecimiento de la población escolar.

En definitiva y como señala Jimena Menéndez Pidal, el Instituto se creó *"para fomentar el espíritu de Escuela, donde unos catedráticos no tuvieran recelo de integrarse allí como maestros, sin tarima de cátedra, sino para estar entre sus discípulos en la clase, en el juego, en la comida, en las excursiones... y de este modo, conocerles en todas sus facetas y poderles labrar para hacerles personas mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades."*⁵⁵ Sin embargo, esta finalidad sólo se podía llevar a cabo por medio de un profesorado muy bien pagado y numeroso, pues las actividades desarrolladas por el centro, como las clases prácticas con 15 alumnos, las visitas semanales o talleres, museos, etc., las excursiones de los domingos o núcleos históricos y las numerosas clases de trabajos manuales con los consiguientes gastos materiales, hacían absolutamente inaplicables sus resultados, independientemente de que fueran mejores o peores al resto de la enseñanza oficial, que contaba con unas prestaciones económicas mucho más modestas y que además no contaba con la facultad de establecer una cuota mensual, como hacían todos los colegios privados y el Instituto-Escuela.

7.3.4. El Instituto-Escuela y la Institución Libre de Enseñanza

¿Hasta qué punto el Instituto-Escuela aplicó lo que podemos definir como una pedagogía institucionista? Al margen de que este centro contó con la colaboración de muchos institucionistas y por lo tanto su influencia es clara, en la Junta de la cual dependían también estuvieron presentes los discípulos de Giner. No obstante, para ver de un modo más diáfano las enormes semejanzas, desde el punto de vista pedagógico, entre los puntos sostenidos por el Instituto-Escuela y la I.L.E., lo mejor es analizar el informe que redactó esta última a petición del Consejo de Instrucción Pública con motivo de la reforma de la segunda enseñanza planteada a partir de 1918.⁵⁶

La I.L.E., a la hora de definir la enseñanza media, reconocía que ésta tenía tres características: *a)* se acercaba mucho más en su estructura al tipo universitario que al primario, *b)* constituía el factor principal de la educación burguesa, *c)* se enfocaba como una preparación especial para estudiar posteriormente las respectivas carreras. Frente a esta situación, la I.L.E. defendió las siguientes ideas:

1º) Fundir, hasta donde fuese posible, la primera enseñanza con la secundaria, bajo la idea capital de que la una no es más que una continuación y desarrollo de la otra.

2º) Acabar con el carácter universitario de la segunda enseñanza, basado en un programa de asignaturas sueltas estudiadas solamente durante un año o a lo más dos años, lecciones o explicaciones en forma de conferencia o discurso durante una hora y aprendizaje de memoria de los libros de texto, poco tiempo de comunicación del profesorado con los alumnos y casi ninguna relación con ellos fuera de clase, falta de locales y de recursos adecuados al margen de los libros y las lecciones de clase. Y se inclinan por una transformación de la segunda enseñanza que conduzca a un acercamiento a tendencias esencialmente educadoras. Por consiguiente, el bachillerato no debía dedicarse a la

mera instrucción, sino a la plena educación, y con ella, la del sentimiento y del carácter⁵⁷.

3°) La instrucción tendría un carácter cíclico, acabando con el sistema de asignaturas por año.

4°) Las clases no deberían tener más de 30 ó 35 alumnos.

5°) El profesorado participaría directamente en todas las actividades educadoras, como pueden ser las excursiones, paseos, comidas, juegos, etc.

6°) La enseñanza debía dejar de ser patrimonio de la burguesía. Conviene -decía el informe- apresurarse a satisfacer las justas aspiraciones que el proletariado consciente comienza a manifestar en todas partes, lo que significa que hay que abrir la segunda enseñanza a todo el mundo gratuitamente, como se ha hecho con la primaria desde hace un siglo. Y para aquellos a quienes la necesidad del trabajo diurno no les consienta disfrutar de ella, hay que organizarla en horas extraordinarias y convenientes, para cumplir la obligación que el Estado tiene de ofrecer a todos los ciudadanos las mismas facilidades de éxito y de bienestar en la vida.

7°) Respecto al problema de la bifurcación, que había dado lugar en los últimos treinta años a la llamada crisis de la segunda enseñanza con sus continuas reformas, la I.L.E. propuso construir un primer periodo común, muy largo, para todos los alumnos y otro periodo, más corto que el anterior, en el que sin abandonar los demás temas, se iniciara un predominio especial de aquellos que libremente el alumno quisiera cultivar en armonía con su interés, vocación y aptitudes; procurando ofrecer una amplísima gama de asignaturas⁵⁸ optativas y gran libertad (cada vez mayor, ésta, según la edad y grado de formación de los alumnos).

8°) Para las calificaciones, prefieren tomar las decisiones sin más ejercicios que los resultados del trabajo diario y del conocimiento personal de la formación del alumno, dejando para los

alumnos libres el examen final de bachillerato, con ejercicios escritos, orales y prácticos.

9°) La formación del profesorado, fundamental para emprender la reforma, no la conciben sin la colaboración de las Universidades. El mismo Giner apunta la posibilidad de convertir los cursos de doctorado en una escuela normal para el profesorado secundario, a semejanza de la de París o de la que se organizó, inspirada en ésta, en España en 1847, suprimida pocos años después.

10°) Rechazan el internado como forma de educación, por sustraer al niño de la familia, y únicamente lo admiten en el caso de que la familia no resida en la misma localidad donde esté situado el centro docente, y en este caso, muestran sus preferencias, como modelo, por las casas tutoriales de las grandes escuelas públicas inglesas, casas que eran dirigidas por las familias de los mismos profesores, con sus propios hijos, y siempre con un número reducido de niños internos.

11°) Para engarzar la enseñanza media con la Universidad, propuso transformar el curso de preparatorio de las Facultades en unos cursos de dos años, independientes de la Universidad (con lo que la enseñanza se equipararía en duración a la de otras naciones europeas) y en los que se impartiesen unas asignaturas en relación a la carrera elegida por el alumno y unas materias optativas para evitar una total especialización profesional y conseguir una educación integral del muchacho. Además, las enseñanzas deberían darse en locales muy amplios, en pleno campo, con clases muy poco numerosas, muchos profesores y largas permanencias de ellos con los alumnos, dando gran desarrollo a los juegos corporales al aire libre, a las excursiones y potenciando las sociedades de estudiantes.

La I.L.E. confiaba en que si el futuro bachillerato cumplía con todas estas circunstancias, estaría entonces en condiciones de proveer de una amplia y sólida cultura general y de procurar la formación de especialistas e investigadores que ampliarían sus estudios en la Universidad. Por todo ello, recomendó encarecida-

mente la necesidad de sustraer la reforma de los avatares políticos, encomendándosela a un grupo reducido de personas que sin distinción de partidos y opiniones políticas hubieran demostrado su competencia en estos problemas, su interés por ellos y lo que es más importante, una constante rectitud en sus resoluciones.

Como se puede observar, las coincidencias de opiniones entre el Instituto-Escuela y la I.L.E. son enormes y en ambos casos fundamentan la enseñanza sobre el doble principio de educar e instruir, procurando que el juicio de los profesores se base, en vez de en los tradicionales exámenes, en un conocimiento perfecto del alumno a través de una intensa relación y de los ejercicios de carácter práctico desarrollados por los estudiantes en las diferentes disciplinas, en clases que no podían sobrepasar los 15 alumnos. Es precisamente por eso por lo que estos principios pedagógicos sólo podían aplicarse en algunos centros privados o semiprivados, pues intentar aplicarlos a escala nacional en la enseñanza oficial obligaría al Estado a invertir inmensas cantidades de capital, que no tenía ni estaba dispuesto a invertir.

7.4. ULTIMOS MINISTROS DE LA MONARQUÍA

Cinco meses después de aprobar el decreto de creación del Instituto-Escuela, Santiago Alba abandonó la cartera de Instrucción. Atras dejaba una intensa labor para la cual contó, en la parte relacionada con la primera enseñanza, con la colaboración de Gascón y Marín, como Director General.

Las obras realizadas más aplaudidas por la opinión liberal fueron las que afectaban a los siguientes apartados: jubilaciones y excedencias del profesorado, amortización de cátedras, creación del Instituto-Escuela, restablecimiento de las tesis doctorales, reforma de los derechos pasivos del Magisterio, elevación de 500 a 1.000 pesetas del sueldo de los maestros interinos, Estatuto general del Magisterio, Reglamento de escuelas graduadas y la autorización para constituir comités locales de Patronato en los Institutos para poner en contacto al profesorado con las familias de los alumnos. Pero entre las obras proyectadas⁵⁹, Alba dejó sin realizar: la creación de 20.000 escuelas nacionales y de otros edificios docentes por valor de 150 millones de pesetas, la creación de

bibliotecas públicas, con un presupuesto de cuatro millones y medio de pesetas, la creación de organismos técnicos y misiones pedagógicas, la reorganización de las escuelas técnicas⁶⁰ y la concesión de la autonomía universitaria.

El 22 de septiembre presentó Alba estas propuestas al Consejo de Ministros, condicionando su continuación en el Gobierno a que este programa fuese llevado a cabo. Los problemas económicos y la división política hacían imposible su aprobación, por lo que Alba dimitió el 2 de octubre, estando seguro -en opinión de Fernández Almagro- de que al ser el primero en pasar a la oposición, tendría más oportunidades en un futuro no muy lejano de presidir el Consejo de Ministros⁶¹.

La inestabilidad política era tal que en pocos meses se sucedieron al frente de la Instrucción Romanones, Burell, Salvatella y Silió, destacado maurista que se preocupó por conceder la autonomía universitaria.

Poco después de aprobarse el decreto sobre el Instituto-Escuela, el Gobierno consultó al C.I.P. sobre la posible reforma de la segunda enseñanza, para lo cual este organismo creó una comisión en 1919 presidida por el doctor Cortezo y de la que formaban parte el presidente de la Asociación de Catedráticos de Instituto, Aguayo, y el exdirector general de primera enseñanza, Royo Villanova.

El 22 de enero de 1919 el C.I.P. solicitó la opinión de los claustros acerca de esta materia y el 24 de enero la Comisión nombrada para la elaboración de un anteproyecto de ley de reforma general de la segunda enseñanza abrió una información pública, por escrito, con objeto de que todo el que quisiera pudiera exponer lo que estimara oportuno para el mejoramiento de dicha enseñanza.

De todos los diarios de ámbito nacional, sólo el director de la *"Hoja de Pedagogía e Instrucción Pública"* de El Sol, Lorenzo Luzuriaga, publicó las contestaciones que sobre este tema recibió, previa invitación a expresarse sobre la materia, de personalidades de la cátedra o de la Instrucción Pública.

Si analizamos la prensa de estos meses, la mayor parte de los artículos giran en torno a posiciones favorables a la reforma, y critican el bachillerato de 1903, cayendo en algunos casos en una ingenuidad desmedida como la de Alonso Cortés, quien llegó

a afirmar con motivo de los libros de texto que *"los libros malos, llenos de errores deben prohibirse a toda costa"*, como si tal cosa fuera posible y sin tener en cuenta que una medida de esta naturaleza establecería una censura de libros peor que el mal existente.⁶²

La necesidad de reformar el plan de estudios era evidente. Ya en 1903, el mismo año en que se promulgó, Alfred Fouillée, en su obra *"Esquisse psychologique des peuples européens"*, calificaba el bachillerato español de *"véritable spécimen d'inutilité pratique et scientifique"*. Años más tarde, el marqués de Morella lo juzgó sin paliativos como *"...nuestra vergüenza nacional... digno compañero de nuestro denigrante analfabetismo. Nuestro bachiller en artes no se parece a ningún bachiller de la tierra: es el prototipo de la nulidad diplomada, que viene a ser la más perniciosa de todas las nulidades."*

Albiñana Mompo era partidario de transformar la enseñanza tradicional en una educación tendente a crear una amplia élite, ya que, según él, su escaso desarrollo era la causa del fracaso de los partidos políticos más europeos que pretendían sustituir los viejos principios basados en el instituto y el sentimentalismo por otros más prácticos y experimentales. Ideas, éstas, que ya habían sido expuestas anteriormente por Fouillée, al considerar este filósofo que el bachillerato debía tener como fin la formación de una *"élite éclairée, songeant à l'avenir, preposée a la sauvegarde des grands intérêts intellectuels et moraux, et en un mot, de l'esprit national pour arriver à une transformation du moyem social."*

Para Luzuriaga el problema era extraordinariamente complejo y no se podía hacer una reforma sin tener en cuenta las nuevas variables. En efecto, a lo largo de estos años el conjunto de las naciones europeas sufrió una profunda conmoción como consecuencia de las alteraciones sociales producidas al reclamar las masas obreras mejoras en el nivel de vida y entre ellas, en la enseñanza. Por otro lado, hasta entonces no era frecuente que los elementos profesionales fueran los encargados de dirigir la instrucción pública, y en España, menos que en ninguna parte. En otros países existían Consejos o Juntas de Instrucción compuestos por miembros del personal docente, elegidos por él, y a quienes se encomendaba el informe sobre los proyectos de reforma

ministeriales, pero en España ni siquiera eso existía: primero, porque el C.I.P., más que al personal docente, representaba a los políticos y especialmente a los gubernamentales, y en segundo lugar, porque más que un organismo técnico, era un centro burocrático (salvando a algunas honrosas excepciones personales). En una palabra, no eran los técnicos o los profesionales los que dirigían la enseñanza, sino los políticos y especialmente los abogados.

Para solucionar el problema, Luzuriaga defendía la idea de entregar la dirección de la enseñanza al personal docente y a cambio, exigirle la responsabilidad por el éxito de su gestión. Para ello, siguiendo los modelos propuestos en Inglaterra, podían emplearse dos procedimientos: encargar a las asociaciones profesionales docentes aconsejar directamente a las autoridades públicas o confiar a aquéllas la gestión de la enseñanza. La primera opción era defendida por los laboristas y en especial por el sociólogo Sidney Webb en su obra *"The Teachers in Politics"* y la segunda, por los gremialistas y concretamente por A.R. Orage, que la defendió en su obra *"National Guilds."*

Sin embargo, en España, apenas existía un movimiento de asociación entre los profesores, por lo que Luzuriaga aconsejaba potenciar la creación de vigorosas asociaciones profesionales de carácter sectorial a las que el Ministerio de Instrucción fuese entregando todas las funciones hasta que éste desapareciese. No obstante y para que estas asociaciones no fuesen independientes, recomendaba que tuvieran que dar cuenta de su gestión al Parlamento. En cuanto a la defensa de los intereses económicos y de clase, recomendaba la colaboración entre Gobierno, Parlamento y asociaciones profesionales, pero ya como fase más avanzada de un sindicalismo más político.

Sin existir una gran unanimidad en las soluciones, los diversos artículos aparecidos en la prensa se centraron en los aspectos técnicos, pedagógicos y sociales de la enseñanza. Se discutió la cuestión de hasta qué grado el bachillerato debía ser cíclico, con carácter unitario o bifurcado, el problema de los libros de texto, el número ideal de alumnos por aula, los exámenes, el enfoque que debía tener, (si técnico o clásico, con predominio de las ciencias y lenguas modernas o de las asignaturas tradicionales y lenguas clásicas), la posible gratuidad de la enseñanza, la formación del

profesorado, la finalidad del bachillerato, la forma de engarzar estos estudios con los universitarios y la primaria y la forma de ampliarlos a todas las clases sociales para que dejaran de ser patrimonio de la burguesía.

Para Azorín, por ejemplo, el bachillerato debía comprender cuatro años y durante ese tiempo, los alumnos sólo debían estudiar lengua francesa y clásicos franceses, geografía y ciencias físicas y exactas. Para este notable escritor y exsubsecretario de Instrucción, la segunda enseñanza no tenía que ser una continuación de la enseñanza primaria, tal y como tradicionalmente se concebía, sino que tenía que ser otra etapa en la formación de la personalidad, etapa que tendría que perseguir un doble fin de humanidad y universalidad. De ahí que propusiese como asignaturas fundamentales la lengua y los clásicos franceses, ya que para el mundo contemporáneo estos estudios habían significado lo mismo que para los hombres del Renacimiento y del Barroco la lengua de los clásicos greco-latinos, puesto que lo que se buscaba con ese idioma y esos clásicos -los franceses- era plasmar el espíritu humano en un ambiente de universalidad y de humanidad que hiciera que el ciudadano, amando a la tierra en que había nacido, pusiera por encima de todo valores como la justicia y la verdad.⁶³

Por su parte, Américo Castro consideraba que los principales problemas de los Institutos radicaban en la carencia de un método cíclico, de especializaciones, de posibles aplicaciones inmediatas a trabajos remunerados, y sobre todo, de medios económicos que potenciasen la preparación del profesorado en el extranjero y de medios materiales o técnicos⁶⁴. Por último y en cuanto a la orientación del bachillerato, tanto Américo Castro como otros muchos profesores y pedagogos se inclinaban por ampliar a todas las clases sociales la enseñanza media, pero siempre y cuando se mantuviesen rigurosos exámenes y no se sacrificase la calidad a la cantidad.⁶⁵

Al final, la comisión del Consejo emitió un dictamen orientado a favor de establecer un bachillerato caracterizado por un predominio de la cultura general frente a uno técnico, por una disminución de las asignaturas y una intensificación del estudio de las mismas y por un aumento del número de profesores. En este proyecto el bachillerato constaba de cinco años de perío-

do común y de dos años de especialización en Ciencias y Letras, pero atenuada, porque en este plan no se bifurcaban de un modo absoluto los estudios, sino que se daba una mayor preponderancia a los estudios científicos en una sección y a los literarios en otra, si bien siempre con una base común en todo el bachillerato.

En los primeros cinco años las dos asignaturas básicas eran la lengua española y las matemáticas y en los últimos también figuraban ambas, pero ya con mayor o menor importancia en función de la sección correspondiente. En el primer ciclo los estudios se complementaban con la historia, la literatura y la geografía. En el segundo período los de la sección de Letras complementaban sus estudios con la iniciación a la filosofía, con el conocimiento del latín y de otra lengua viva, y los de la sección de Ciencias, con el estudio de las ciencias físico-químicas y naturales, distribuyéndose las asignaturas de acuerdo al sistema cíclico y procurando dotar con un mínimo exigible de cultura a aquellas personas que no desearan prolongar sus estudios más allá de los límites del bachillerato.

No fue este el único proyecto que se elaboró en estos años. En 1923 la Asamblea de catedráticos redactó otro, que en líneas generales coincide con la ponencia de la comisión, y en marzo de 1924 el C.I.P. elaboró otro informe a petición del Gobierno, como veremos más adelante, sin contar con todos los planes elaborados por políticos o instituciones privadas y que nunca vieron la luz en la Gaceta.

El 20 de julio de 1919 Prado y Palacio ocupó la cartera de Instrucción por el breve espacio de cuatro meses y veinticinco días en el Gobierno de Sánchez Toca. Su preocupación fue el analfabetismo y su cariño, la enseñanza primaria. Prado y Palacio decía: *"Mi preocupación será aumentar las escuelas, instalarlas con decencia e higiene, organizarlas en forma gradual para que den buenos frutos, inspeccionarlas de verdad, educadoramente, es decir, protegerlas, patrocinarlas y proveerlas de medios de cultura, sobre todo, de libros."*⁶⁶

En efecto, el problema del analfabetismo seguía siendo acuciante. Las estadísticas de 1910 contabilizaban un 59.35 % de analfabetos. Sin embargo, de este porcentaje habría que descontar el derivado de la población menor de diez años, siendo realmente la tasa de analfabetismo del 50.2 %. Claro está que en España,

como en Europa, la mayor proporción de analfabetos no se repartía uniformemente, habiendo diferencias entre los núcleos urbanos y rurales y siendo la vertiente del Sudeste del Mediterráneo y las cuencas del Guadiana y Guadalquivir las zonas más castigadas por esta lacra.⁶⁷

La principal causa del analfabetismo era el escaso número de escuelas y maestros. En 1915 el número de escuelas era de 31.777 -26.108 públicas y 5.669 privadas- y 37.041 maestros.⁶⁸ A este factor hay que añadir los bajos salarios y la falta de disciplina de los maestros, fomentada por la escasa inspección. Hasta la reforma de 1908 sólo existía un inspector por cada provincia. Según las estadísticas de 1885 un inspector cumplidor de su obligación no podía materialmente visitar cada escuela en la provincia de León sino de siete en siete años; en Madrid, cada seis años y en Cádiz, como ejemplo de provincia preferentemente atendida, cada dos años y medio. A lo largo del siglo XX la situación apenas cambió. En 1918 había 140 inspectores para un total de 28.200 maestros oficiales.⁶⁹ En conclusión, de hecho podría decirse que no existía la inspección. Como dato demostrativo de este estado de cosas transcribimos literalmente la anécdota que narra Miguel de Castro Marcos de un viaje que realizó por Andalucía, con Prado y Palacio, con el fin de visitar e inspeccionar algunas escuelas: *"A nuestro regreso a Madrid, en el camino y al pie de la carretera se levantaba un edificio con apariencia de escuela. Evidentemente lo era. Descendimos del coche y nos dispusimos a penetrar en el recinto. La escuela estaba repleta de escolares, con gran satisfacción de Prado y Palacio, y ocupando el sitio del maestro, un zagalón enronquecía machacando y machacando con su perorata el abecedario.*

- *¿Eres tú el maestro?, preguntó el Ministro, dirigiéndose al que hacía de instructor.*
- *No señor, contestó.*
- *¿Y el maestro?*
- *Pues... verá usted, como ahora dan siete pesetas por recoger la aceituna, se ha ido al olivar.*"⁷⁰

A Prado le sucedió Natalio Rivas, quien en sus casi cinco meses de gestión creó, como sección de la Biblioteca Nacional, una

para los niños; autorizó a la Universidad Central para otorgar el título de Doctor "Honoris Causa" por servicios eminentes prestados a la cultura pública; fundó la Junta para el fomento de las relaciones hispanoamericanas; declaró obligatoria la lectura del "Quijote" en todas las escuelas de enseñanza primaria y en el campo de la enseñanza media estableció una Biblioteca pública en el Instituto Cardenal Cisneros y autorizó al de Zaragoza para llevar a cabo ensayos de nuevos planes y procedimientos, a semejanza de los privilegios concedidos al Instituto-Escuela.

Del 5 de mayo de 1920 al 11 de marzo de 1921 pasaron por el Ministerio Espada Guntín, Vicente Cabeza de Vaca y Fernández de Córdoba, que intentó codificar la legislación sobre enseñanza, y Montejo de los Ríos. El 8 de marzo Dato, Presidente del Gobierno, caía asesinado; constituyendo Allendesalazar otro gobierno puente en el que la cartera de Instrucción recayó en Francisco Aparicio Ruiz, quien se ocupó de la composición de los tribunales para juzgar las oposiciones a cátedras de Universidad, reguló la designación de Decanos de Facultad, declaró el Círculo de Bellas Artes de Madrid como entidad de utilidad pública, dispuso la creación de Escuelas de Comercio en Murcia y Jerez de la Frontera, reguló la inspección de las escuelas primarias de Madrid, incorporó al Estado el Museo de Bellas Artes de Murcia, estableció modificaciones en el régimen de provisión de cátedras y prestó su conformidad para que las Escuelas de Ingenieros Industriales dependiesen del Departamento de Fomento.

Los acontecimientos se precipitaron con el hundimiento de la Comandancia general de Melilla y los desastres de Iguiriben y Annual. Allendesalazar se vio obligado a dimitir, encargándose del gobierno Maura. Con Maura, volvió al Ministerio de Instrucción César Silió. Durante este segundo mandato abrió un concurso para elegir un libro dedicado a dar a conocer a los niños y hacerles amar lo que es y representa España, reorganizó el Consejo de Instrucción y creó la Oficina de Publicaciones e Información general, teniendo como base la propuesta de su antecesor.

Silió fue un hombre preocupado por los temas educativos. En 1907 fue subsecretario de Instrucción con Rodríguez San Pedro. En 1914, en su obra *La Educación Nacional*, expuso sus ideas sobre la enseñanza. Y con Maura, ocupó el cargo de Ministro en 1919 y 1922. Justamente en esta segunda ocasión comen-

zó a elaborar un plan de reforma de la segunda enseñanza⁷¹, que como es lógico, se basaría en las ideas ya expuestas en la obra anteriormente citada. Es decir, el bachillerato tendría que tener una orientación clasicista, combinando las asignaturas de Letras con las de Ciencias y no teniendo en ningún caso una orientación utilitaria, pues la preparación profesional para las artes y los oficios manuales o mecánicos debían correr a cargo de las escuelas especiales⁷². Sobre el polémico aspecto de la formación religiosa, Silió consideraba que debía ser obligatoria en la enseñanza primaria, no creyéndola tan necesaria en los estudios universitarios; pero en cualquier caso, sería una cuestión de matiz ver hasta dónde podía ser obligatoria.⁷³

Tampoco este plan se convertiría en realidad. El 8 de marzo de 1922 juró por primera vez el cargo de Presidente del Gobierno Sánchez Guerra, ratificando en su puesto a Silió. Una de las primeras medidas que tomó Sánchez Guerra fue el restablecimiento de las garantías constitucionales -R.D. de 30 de marzo- suspendidas sin interrupción por todos los Gobiernos desde el 24 de marzo de 1919. Estimó Silió prematuro el restablecimiento de las garantías, por lo que presentó su dimisión, acompañándole el Ministro de Gracia y Justicia, Bertrán y Musitu. Fueron inmediatamente reemplazados el día 31 por Montejo y Ordóñez, que pasó de Marina a Gracia y Justicia, ocupándose de los asuntos de Marina el vicealmirante José Rivera.

Rigió Montejo los asuntos de Instrucción hasta el 3 de diciembre del mismo año. Durante este tiempo derogó el decreto de autonomía universitaria dado por Silió, creó las Escuelas Maternales modelo, reorganizó los estudios de Comercio, estableció una comisión central contra el analfabetismo y fijó unas reglas para el funcionamiento de las Escuelas de anormales.

Tuvo que enfrentarse el gabinete de Sánchez Guerra a los debates suscitados en el Parlamento por algunas fuerzas políticas empeñadas en exigir que las responsabilidades por los sucesos de Marruecos fructificasen en condenas. Quedó Sánchez Guerra en una situación difícilísima, pues formaban parte de su gabinete hombres que habían ocupado alguna cartera con Allendesalazar. Como consecuencia de estas implicaciones dimitieron los Ministros de Hacienda y Estado, declarándose la crisis el 3 de diciembre. Confirmado por el Rey, Sánchez Guerra nombró para la

cartera de Instrucción a Isidoro de la Cierva, hermano del político Juan de la Cierva y notario de Murcia. Poco pudo hacer en el cargo, ya que cuatro días después caía el Gobierno de Sánchez Guerra y con él, de la Cierva.

El 7 de diciembre formaba García Prieto el que sería el último Gobierno constitucional antes del golpe de estado de Primo de Rivera. Cada fracción liberal aportó al Gobierno una representación adecuada. Romanones ocupó la cartera de Gracia y Justicia, aunque luego la abandonaría en favor de López Muñoz, y su adicto Salvatella, la de Instrucción Pública. Almodóvar del Valle, Silvela, Alba, Chapaprieta, Alcalá-Zamora, Gasset y Pedregal ocuparon respectivamente las de Gobernación, Marina, Estado, Trabajo, Guerra, Fomento y Hacienda.

Como Ministro de Instrucción, fijó Salvatella la edad de los estudiantes para el ingreso en el bachillerato, reglamentó el cuerpo de Auxiliares y Ayudantes de Institutos, modificó el plan de Estudios de la Facultad de Ciencias, estableció un nuevo Estatuto del Magisterio, creó la Misión Pedagógica en las Hurdas, suprimió la fiesta del estudiante y reorganizó las clases de adultos.

La situación de crisis permanente continuaba. El Gobierno tuvo que enfrentarse a los problemas del terrorismo, huelgas, conflicto de Marruecos y las responsabilidades del mismo, conspiraciones militares, etc. Por otro lado, el malestar dentro del ejército cada vez era mayor, de modo que al final Primo de Rivera dio un golpe de estado el 13 de septiembre de 1923, poniendo término al régimen constitucional.

7.5. UN PROBLEMA NO RESUELTO. LA ACTUACION DE LOS CATEDRATICOS, LA IGLESIA Y ALGUNAS FUERZAS POLITICAS

Este continuo tejer y destejer en la legislación de la enseñanza media no era una característica especial de España. En todos los países europeos, desde finales del siglo XIX, se venía produciendo un fenómeno similar, aunque tal vez con más ponderación a la hora de probar planes de enseñanza.

El tema, como es lógico, preocupó desde un principio al profesorado secundario, que comenzó a agruparse en asociaciones de carácter profesional y a reunirse en congresos. El precedente de estos congresos lo tenemos en el celebrado con motivo de la Exposición Universal de 1889. En esta ocasión, dadas las fuertes vinculaciones que todavía mantenía este grado de la enseñanza con la superior, concurren ambas unidas. Pero ya en el siguiente congreso, celebrado también en París con motivo de la Exposición Universal de 1900, concurren separadas por ser sus problemas distintos. Así, el primer congreso internacional específico de la segunda enseñanza se desarrolló en los locales de la Sorbona entre el 31 de julio y el 5 de agosto de 1900.

Acudieron 303 representantes -182 franceses y 121 extranjeros-, de los cuales 31 eran delegados oficiales de sus respectivos Gobiernos y 272 eran miembros adheridos a nivel particular o en representación de instituciones privadas. Al congreso asistieron representaciones de naciones tan alejadas de Francia como Turquía, U.S.A., Japón, Perú, Argentina y Brasil y por supuesto, todas las naciones europeas excepto España, Portugal y Grecia; lo que no dejaba de ser significativo.⁷⁴

Las materias tratadas en el Congreso fueron: fines de la enseñanza media, bifurcación, duración y edad a la que debían comenzar los estudios, coeducación, la autonomía de los establecimientos de enseñanza media y la diversidad de métodos docentes, preparación del magisterio secundario, actividades complementarias de la educación, medios de desarrollar la personalidad y elevar las iniciativas de los jóvenes estudiantes, formas de engarzar los estudios secundarios con la enseñanza superior e intercambios escolares de carácter internacional.⁷⁵

Posteriormente los profesores de enseñanza media comprendieron la necesidad que tenían de asociarse en agrupaciones para mejorar la calidad de la enseñanza y defender sus intereses profesionales, surgiendo así en cada país distintas corporaciones. Entre ellas cabe destacar en Alemania la *Deutscher Philologenverband* y en Inglaterra la *Association of Headmistress*, *Association of Assistant Mistresses* y *Association Assistant Master*. Italia contaba con la *Federación Nacional de Profesores de las Escuelas Secundarias*, fundada en Florencia en 1901 y vinculada -Congreso de Nápoles de 1920- a la *Confederación de Empleados del Estado*,

tras unos intensos debates en los que se propuso la vinculación con la otra gran central sindical, la Confederación del Trabajo, que comprendía a los obreros de las fábricas, del campo y del Estado. Con la llegada de Mussolini al poder, la federación fue transformada en la Associazione Nazionale Fascista della Scuola Media.⁷⁶ Francia contaba con el Syndicat National de Professeurs de Lycees de Garçons et du personnel de l'enseignement secondaire féminin, la Federation des Professeurs de Collège de France y el Syndicat de Professeurs-adjoints. Escocia, con independencia de la representación inglesa, contaba con la Educational Institute of Scotland; Suecia, con la Flick och Samskolejoreningen Foresing av Lärare och Larinnor; Holanda, con Algemeene Vereeniging van Leeraren bij net Cristelyk Middebaar on denwijs; Checoslovaquia, con Vstredin Spolek Ceskoslovenskych profesorů; Bélgica, con la Fédération de l'enseignement moyen officiel du degré supérieur y el Syndicat des ecoles moyennes; Rumanía, con la Asociata generala profesorilor Secundari de Romanía; Yugoslavia, con Profesorasko Drustvo; Finlandia, con Snomen Iksitys Konlonoppetajain Indistys; En Letonia, con la Latuijas Vidusskolu Skolotājv Briedriba; Luxemburgo, con Association des Professeurs de l'enseignement secondaire du Grand Duché⁷⁷ y España con la Asociación de Catedráticos de Instituto y la Federación Nacional del Profesorado Auxiliar Numerario, que comprendía al profesorado auxiliar de Universidades, Institutos, Escuelas de Comercio, Veterinaria, Normales, Artes e Industrias, Ingenieros y Náutica⁷⁸. El resto de las naciones europeas también contaba con sus correspondientes asociaciones.

Todas estas agrupaciones decidieron formar una sociedad denominada Federación Internacional del Profesorado Oficial de la segunda enseñanza, que se fundó en Bruselas en 1912 por iniciativa de un reducido grupo de profesores belgas, franceses y holandeses.

El primer congreso celebrado por la referida Asociación tuvo lugar en Gante en 1913. Interrumpidos los trabajos por la guerra, se reanudaron los congresos anuales a partir de 1921 con el que se celebró en París y desde entonces, se celebraron ya sin interrupción en diferentes ciudades europeas. Estas reuniones tenían como finalidad acercar al profesorado secundario de las diferentes naciones europeas e intercambiar puntos de vista sobre

materias pedagógicas que fueran más o menos controvertidas. Así, en el congreso de Bruselas de 1921 se trató sobre el bachillerato clásico y moderno, la duración de los estudios y la coeducación, que defendida por los representantes de Holanda, Italia y Rumanía, no era aceptada en la segunda enseñanza, pero sí en los otros niveles por las delegaciones de Inglaterra, Francia, Bélgica y Yugoslavia.⁷⁹ El de 1923, en Praga, trató sobre la formación pedagógica de los profesores de segunda enseñanza, donde los delegados belgas defendieron dar mayor importancia a la formación pedagógica frente a los holandeses y sobre todo los franceses, que rechazaron radicalmente esta propuesta por conducir a un deterioro de la preparación científica del profesorado. En concreto, la delegación francesa, representada por los profesores Fedel y Berthod, expuso que la pedagogía había invadido terrenos que no le pertenecían; que los métodos científicos que se preconizaban eran pesados, poco seguros y desprovistos de eficiencia; que lo importante ante todo era la vocación, ciertas aptitudes innatas y principalmente, dominar desde gran altura lo que se enseñaba, después de lo cual el profesor, dando sus clases, se haría dueño de un método.⁸⁰ Y en el de 1924 en Varsovia los delegados europeos acordaron que la enseñanza media debía perder el carácter burgués que tenía, abriéndose a todos los alumnos de la enseñanza primaria, pero insistiendo en que sólo debían ingresar los que estuvieran en condiciones de recibirla, probándose esa aptitud por medio de un examen médico, de conocimientos e incluso psicológico. Igualmente se acordó que existieran dos tipos de enseñanza: una de tipo cultural, es decir, el bachillerato tradicional, y otra de carácter profesional, enfocada hacia los diferentes oficios mecánicos, debiendo los Estados subvencionar tanto los centros de bachillerato como los que se encaminaran a la formación profesional.⁸¹

Evidentemente la actuación de la Asociación de catedráticos no se restringió a participar en los congresos internacionales, y todos los años en sus asambleas, de las que se hacía gran eco la prensa, estudiaban los distintos aspectos educativos susceptibles de ser mejorados, de cara a futuras reformas de la segunda enseñanza.

También la Iglesia se preocupó en estos años de celebrar congresos que reunieran a los representantes de los establecimientos

católicos de enseñanza para exponer sus preocupaciones y aspiraciones sobre los temas educativos. A nivel nacional se celebró en abril de 1924 en Madrid el primer congreso de educación católica, del que se hicieron eco los rotativos *El Debate* y *El Siglo Futuro* y las revistas *Razón y Fe* y *España y América*.

Respecto a la enseñanza primaria, Pedro Manjón señaló como un peligro para la enseñanza católica el profesorado de las Normales, desafecto a la idea religiosa, y los inspectores que iban saliendo de la Escuela Superior del Magisterio, que participaban del mismo desafecto. Las conclusiones aprobadas sobre el magisterio se reducen a los puntos siguientes: mayor estudio psicoanalítico del niño; plan de estudios cíclico y psicológico en las Normales, reformando el vigente; educación cívica y patriótica; educación religiosa más práctica e intensa, añadiendo al aprendizaje el ejercicio piadoso; mayor vigilancia de la enseñanza religiosa en las escuelas; aplicación de la psicología experimental a la pedagogía; creación de escuelas parroquiales donde no hubiera nacionales, de escuelas graduadas y de escuelas complementarias post-escolares con tendencias profesionales (iniciación de talleres) y equivalencia del título de maestro al de bachiller.

Dentro de la enseñanza secundaria, los temas que más preocuparon a los asambleístas fueron: el concepto y los fines de la misma, su orientación clásica o realista y única o bifurcada, importancia de la religión, condiciones de los libros de texto y programas y reforma de los exámenes.

La mayor parte de los asistentes eran representantes de las corporaciones religiosas docentes y de algunos colegios particulares. Del profesorado oficial sólo asistieron tres. El P. Restrepo atribuyó este alejamiento al poco interés por la causa católica o a su escasa independencia, y el P. Delgado, a la campaña de los diarios liberales, que consideraban el Congreso como un ataque al profesorado oficial de los Institutos y a la secular falta de contacto entre ambas enseñanzas.

Durante el congreso se aprobaron las conclusiones siguientes: total libertad de acción para los centros privados y bachillerato único con predominio de los estudios clásicos, divididos en dos ciclos, uno de cultura general que durase cuatro años y otro, de tres años, que sería prolongación del primero. Aquí hubo una franca división de pareceres entre dos tendencias, entre los que eran

partidarios de la bifurcación y los que defendían el bachillerato único. Al final ganó esta segunda opción, pero se necesitaron dos votaciones. También se estuvo de acuerdo en la reforma del sistema de exámenes, suprimiendo las pruebas anuales en los Institutos y reduciendo todos los ejercicios a uno al final de cada uno de los dos periodos ante los profesores de los colegios privados, contando con la inspección de algún profesor oficial; en la enseñanza religiosa obligatoria en todos los cursos y en todos los grados, lo mismo en los Institutos que en los centros particulares; en que el profesor de Religión de los Institutos fuera también capellán y director espiritual del centro, gozando de los mismos favores que concede la ley a los demás profesores y siendo nombrado por el obispo sin intervención de las autoridades del Ministerio; en que los libros de texto y los programas deberían reducir su amplitud, ajustándose a las debidas capacidades de los niños que por su edad, se agotaban fácilmente; en que todos los libros deberían ser aprobados por las autoridades eclesiásticas; en que la enseñanza no oficial debería quedar libre de gravámenes y del impuesto de tributación industrial; en que el Estado proveyera a los Institutos de los medios adecuados para la enseñanza -locales para las clases de trabajos manuales, campos de juego, granjas agrícolas, etc- y que subiera el sueldo a los profesores oficiales para que ocupasen dignamente su puesto en la jerarquía social.

También se ocuparon de la enseñanza universitaria, aprobando, dentro de una orientación cristiana, las siguientes conclusiones: que la asignatura de Religión figurase en todos los planes de estudios universitarios; la concesión inmediata de la autonomía a la Universidad y libertad para crear Universidades católicas; simplificación del examen de ingreso, exigiéndose sólo a los que no tuvieran el título de bachiller con reválida; obligación de todo el profesorado católico de defender el ideal cristiano de la educación y de la cultura nacional; que todas las Universidades del Estado fueran católicas en la ortodoxia de todas sus enseñanzas y se cumpliesen con efectividad los derechos de la Iglesia sobre la vigilancia de la ortodoxia; que se dotase de una preparación filosófica como requisito indispensable para todas las carreras universitarias; que se incluyesen estudios teóricos y prácticos de pedagogía para poder ejercer la docencia en los centros universitarios y por último, que tanto los centros oficiales como libres

otorgaran el título académico, reservándose el Estado la concesión del título profesional.

Asimismo, a nivel internacional, se organizaron otros congresos de la enseñanza secundaria privada, como el celebrado en agosto de 1930 en Bruselas, donde se estudió una de las cuestiones más importantes de la actualidad del momento: la colaboración de los colegios privados en las obras de Acción Católica.

Conocemos la actuación de los partidos liberal y conservador en el campo de la enseñanza a través de sus realizaciones, pues no en vano se venían sustituyendo en el poder desde el siglo XIX, pero ¿cuál era el pensamiento de socialistas y reformistas? El partido socialista no se mantuvo a un lado de los problemas educativos. Hasta los años veinte, su interés se centró fundamentalmente en la primera enseñanza y enseñanzas obreras. Es a partir de esos años cuando comenzó a mostrar un interés por la segunda enseñanza.

Los continuos cambios de planes en la segunda enseñanza y la posibilidad de que esta situación volviese a recrudecerse influyeron en el ánimo de Besteiro, que aprovechó los debates parlamentarios sobre el presupuesto de Instrucción para manifestar el criterio de la minoría socialista en el campo educativo y para solicitar de algunos políticos que calmasen sus impulsos reformistas. De hecho, no le faltaba razón al líder socialista, ya que un gran número de profesores que compaginaban esas funciones con la política, tenían preparado desde hacía tiempo, cada uno, su correspondiente plan de estudios, esperando únicamente una circunstancia favorable que los llevara al Ministerio para implantar su reforma. Este había sido el caso de Araujo, Allendesalazar, el conde de Esteban Miguel Collantes, Becerro de Bengoa, Polo y Peyrolon, etc., y posteriormente, de Rogério Sánchez, Suárez Somonte, André, Adellac, Hoyos, Silió, Cabré, Montejo, Gascón y Marín y otros muchos. Algunos de ellos llegaron a ser Ministros, pero fue tan breve su paso por el Ministerio que sólo les dio tiempo a anunciar su intención sin que llegaran a ver materializadas sus esperanzas.

Mientras tanto, el verdadero problema de la enseñanza, como era la insuficiencia presupuestaria, seguía sin solucionarse, siendo evidente el atraso de España en el terreno educativo respecto a

las restantes naciones europeas. Besteiro, analizando el problema, juzgó que sólo había dos alternativas: o España era un pueblo refractario a la cultura o existían supervivencias históricas en la organización política y social de la vida pública española que estaban interesadas en que ésta no progresase y en cierto modo, especulaban con la ignorancia y la miseria popular. El dilema lo resolvía en favor de la segunda posibilidad, ya que en España, desde hacía años, se veía cómo en algunos modestos municipios y en las grandes capitales, asociaciones obreras y asociaciones políticas democráticas se esforzaban en fundar escuelas para que las clases obreras pudieran recibir instrucción. Sin embargo, el Estado y los grandes municipios, salvo raras excepciones, mantenían los centros que de ellos mismos dependían con gran precariedad y dotaciones miserables, y en cambio, *“se asiste tranquilamente al desarrollo de todas las iniciativas ajenas al Estado, que producen esa floración enfermiza de una enseñanza privada, la cual, en gran parte, tiene un carácter confesional.”*⁸² De modo que las corporaciones públicas, en vez de velar por los intereses de la instrucción, velaban por los intereses económicos de las personas o instituciones que ejercían una posición de poder; por lo que los socialistas pensaban que el problema pedagógico era esencialmente político y que mientras no cambiase el régimen político, no habría garantías de que la enseñanza fuera potenciada.

El tema de la enseñanza primaria y el analfabetismo, como a todos los partidos, les preocupaba en especial. Sin duda, la situación de los maestros había mejorado, los sueldos mínimos eran de 2.000 pesetas y el Estado se había encargado de pagarles, pero eso no solucionaba todos los problemas. Las escuelas seguían teniendo un carácter burgués y atrasado, dando la espalda a las innovaciones pedagógicas y tratando de solucionar problemas ya resueltos en todas partes (como el del confesionalismo), y los maestros, abandonados por el Estado en las pequeñas localidades, sufrían las consecuencias del aislamiento, perjudicando su labor docente; por lo que había de facilitarse al cabo de un tiempo su traslado a las ciudades. Por otro lado, el Estado, en su opinión, tenía una grave responsabilidad no sólo por no haber creado las escuelas que necesitaba la nación, sino también por no haber presionado sobre los Ayuntamientos, que no construían edificios es-

colares para así evitarse recargar los presupuestos al tener que dotarlos con nuevo personal.

La legislación internacional -Conferencia de Washington- fijó los catorce años como edad mínima para ingresar en las fábricas, pero como la enseñanza primaria terminaba antes, se produjo un vacío de dos años en los cuales no había instituciones docentes que se encargasen de los muchachos; por lo que consideraron necesaria la creación de escuelas técnicas que preparasen para la práctica de los distintos oficios. Sobre este problema los socialistas se inclinan por crear no escuelas profesionales que sólo pretendan cubrir ese lapso de tiempo, sino escuelas que siguiendo el ejemplo alemán, prolonguen más tiempo los estudios, y por que una vez que ingresen los aprendices en las fábricas, se les exija a los patronos por ley la concesión de determinadas horas para el estudio, restándolas a las horas de trabajo ordinario.

Uno de los defectos de la enseñanza secundaria y superior era su carácter excesivamente burgués. Institutos y Universidades, en principio, estaban abiertos a todas las clases sociales gracias a las matrículas gratuitas, pero esto no solventaba el problema de las familias que necesitaban los ingresos generados por el trabajo de sus hijos, por lo que defendían la creación de un amplio y bien dotado sistema de becas que permitiera a los jóvenes dedicarse al estudio por completo sin tener que trabajar.

Respecto al bachillerato, consideran que las mejoras producidas se deben al celo del profesorado y no a la actuación gubernamental, y son partidarios de reducir el número de exámenes. En lo referente a la palpitante cuestión del bachillerato clásico o moderno, entienden que no hay antítesis, porque al aspirar a que sobre la base de una transformación económica se promueva una transformación de la vida cultural, no pueden desdeñar los elementos de la civilización romana y sobre todo de la griega, cimientos de la civilización europea. Sobre este punto, Besteiro dirá: *"Nosotros queremos todo género de aportaciones, por antiguas que sean, al caudal de la cultura moderna; por consiguiente, pensamos que un país que abandona, hasta perderlo, el conocimiento de las lenguas más nobles que se han hablado en la antigüedad y en que se han escrito los libros fundamentales, que dan la pauta a la cultura europea, es un país que ha caído en la barbarie."*⁸³

No obstante, no plantean el problema del Latín y del Griego como una cuestión de imposición, sino al contrario, de fijar un plan que recoja las principales materias de Ciencias y Letras a lo largo de todos los cursos y con un carácter voluntario, respetando las distintas inclinaciones de los estudiantes. Así, Besteiro afirma: *"Nosotros creemos que todos los elementos culturales son buenos si no excluyen. La cultura meramente utilitaria ha sido una cosa que ha estado muy en boga bajo el influjo del materialismo filosófico y metafísico, que no es el materialismo de la historia que aceptamos los socialistas. Creemos que esto es un producto de la influencia de la codicia de los intereses, de la necesidad de aprovechar, para sacar rendimientos industriales, del modo más intenso posible las fuerzas humanas, pero que eso conduce a someternos a una esclavitud de la cual nosotros, ya que no hemos podido librarnos, queremos redimir a las generaciones futuras."*⁸⁴

Por último, respecto a la Universidad, el partido socialista defiende una autonomía pedagógica, cultural y en la medida de lo posible, económica, dejando que todas las iniciativas surjan de los claustros sin imposición de los poderes públicos.

En 1928, con motivo de la ponencia presentada por Dionisio Correas en el XII congreso, volvieron a ocuparse del tema con intensidad⁸⁵, defendiendo que la enseñanza fuera gratuita desde la primaria a la universitaria, concediendo el Estado abundantes becas para acabar con el clasismo económico de los grados medio y superior. Apoyaron la creación de escuelas maternas y de párvulos, la enseñanza primaria obligatoria, ajena a todo dogmatismo y con enseñanza religiosa voluntaria, practicando la coeducación.

Tras la enseñanza primaria, los alumnos debían seguir los estudios, de los catorce a los dieciocho años, en dos instituciones distintas según sus aptitudes o vocación: Institutos y Escuelas profesionales, siendo preciso, para ingresar en los Institutos, reunir aptitudes para el estudio y ayudando el Estado a los alumnos de modesta condición económica.

El plan de estudios debía conceder gran importancia a los estudios humanísticos, por su valor formativo, y a los idiomas modernos, por su utilidad instrumental. Se preocuparon por el número de alumnos por clases y, siguiendo las indicaciones del Instituto-

Escuela, Dionisio Correas propuso que fueran de 30 en las clases teóricas y de 15 en las de carácter práctico.

Respecto a las escuelas profesionales, éstas tendrían en cada región el carácter de la industria o industrias predominantes en ella; los estudios se dividirían en teóricos y prácticos, desarrollándose las clases prácticas en talleres con la debida maquinaria o instrumental y procurándose establecer acuerdos con las fábricas o talleres privados para que los alumnos hicieran sus prácticas en el caso de que los centros careciesen de maquinaria.

Los estudios universitarios se impartirían en las Universidades y Escuelas especiales, debiendo ser gratuitos y becando el Estado a los alumnos más pobres para ayudarles a cursar las carreras; y volviéndose a defender la necesidad de la autonomía. Por último, apoyan el desarrollo de la cultura popular y el fomento de los viajes de los profesores de todos los grados de la enseñanza a centros docentes del extranjero para completar su formación. En cuanto a la organización de la enseñanza, sin existir unanimidad, Dionisio Correas propuso, copiando el modelo defendido por algunos laboristas británicos, que recayese en una corporación de profesores de todos los grados, cumpliendo el Parlamento la misión de examinar y aprobar las medidas solicitadas y el Poder Ejecutivo, la de hacerlas cumplir.

La ponencia de Dionisio Correas fue modificada posteriormente por los miembros de la Comisión de enseñanza⁸⁶, no por estar en desacuerdo, sino por considerar que al Congreso sólo debían llevarse ponencias concretas reducidas a una mera declaración de principios. Frente a lo que a su juicio era considerado una organización plutocrática de la enseñanza, la Comisión resaltó el concepto de igualdad de todos los hombres ante la educación y el derecho de todos los ciudadanos a cultivar plenamente sus capacidades. La enseñanza debía ser, pues, gratuita en todos los grados, desde los jardines de infancia a la Universidad, y la selección para cada uno de los grados debía hacerse en virtud de las aptitudes y capacidad intelectual y no por la capacidad económica. En cuanto a otros aspectos, la Comisión de Enseñanza del Congreso se inclinó por elevar los sueldos del profesorado, imponer la coeducación, facilitar la labor de perfeccionamiento del personal docente y exigir que la enseñanza tuviera un carácter laico. Por último, la Comisión, comprendiendo la importancia

que tenía el tema de la educación, acordó solicitar del Comité Nacional que convocara, cuando lo estimase conveniente, una Conferencia para que cuantos se interesaran dentro del partido por estas cuestiones redactasen un programa detallado; pero la convocatoria no llegó a efectuarse.

También otras fuerzas políticas se interesaron por la enseñanza. En 1918 el Diputado en Cortes, Juan Uña, presentó en la asamblea del partido reformista, al que pertenecía, una ponencia en la que se proponía una serie de bases⁸⁷ para proceder a la reforma de la Instrucción Pública, entre las que cabe destacar la exigencia de la absoluta gratuidad en todos los niveles de la educación, la lucha contra el analfabetismo, el fomento de las enseñanzas técnicas y profesionales, la creación de innumerables becas para estudiar en los centros españoles y en el extranjero, la garantía de libertad de conciencia en los centros públicos y privados, la protección del patrimonio artístico y nacional, etc.

7.6. NOTAS

- 1 R.D. de 28 de enero de 1847.
- 2 R.D. de 20 de octubre de 1851.
- 3 El General Arteta, Ministro de la cartera suprimida y a quien Bravo Murillo ofreció la nueva cartera de Fomento, escribió una carta de dimisión a la Reina por considerar que el nuevo Ministerio, a pesar de englobar los asuntos de Comercio, Agricultura, Industria y Obras Públicas, no tenía entidad. La carta aparece recogida en J. Trenas, *Fermín Arteta, la anticipación de un tecnócrata*, Madrid, Guadarrama, 1971, pp. 322-323. Cit. por A. Alvarez Morales, *Los precedentes del Ministerio de Educación*, Revista de Educación, núm. 240, septiembre-octubre de 1975, p. 94.
- 4 *Diario de Sesiones del Congreso*, 28 de febrero de 1883.
- 5 *Diario de Sesiones del Senado*, 11 de febrero de 1885.
- 6 *Gaceta de Madrid*, de 8 de mayo de 1886. Montero Ríos esperaba desdoblarse el Ministerio ahorrando incluso ocho millones de pesetas, pero como luego se pudo comprobar, estas previsiones eran erróneas y el decreto nunca llegó a entrar en vigor.

- 7 *Diario de Sesiones del Congreso*, 27 de marzo de 1895, Apéndice 26°, núm. 88. El voto particular fue discutido y rechazado en las sesiones de mayo del mismo año. Véase también Carlos Groizard Coronado, *La Instrucción Pública en España*, Salamanca, imp. Ramón Esteban, 1899, pp. 10-17.
- 8 Archivo del Congreso de Diputados, leg. 305, n° 25.
- 9 Esta inestabilidad no es un fenómeno típicamente español. Francia, por ejemplo, entre 1870 y 1896 tuvo 29 Ministros de Instrucción y en los años siguientes se mantuvo esta constante. V. Ministère de l'Instruction publique des Beaux-Arts et des Cultes, *Annuaire de l'Instruction publique des Beaux-Arts et des Cultes, pour l'année 1896*, par M.M. Delalain, París, Imp. Maison Jules Delalain, pp. 3-4.
- 10 En esta larga lista de cambios hemos incluido a Alfonso Pérez G. Nieva y a Javier García de Leaniz, que se encargaron del despacho del Ministerio del 16 septiembre al 17 de diciembre de 1923 y del 21 de diciembre al 4 de diciembre de 1925, respectivamente.
- 11 Entre otras peticiones análogas, el Ministro recibió el 18 de febrero de 1903 la del Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias y Filosofía y Letras de Barcelona en la que se solicitaba que los profesores de los colegios privados interviniesen en las calificaciones de los alumnos, igualándose en condiciones al profesorado oficial; la supresión del decreto de demarcaciones escolares; la total libertad de los colegios privados en materia docente, pedagógica y administrativa; que se redactase un cuestionario único por el Consejo de Instrucción y que los alumnos colegiados y libres, de acuerdo con el art. 10 de la Ley de 24 de junio de 1874 -estaba derogado-, pagasen la mitad de la matrícula que los oficiales. A.C.M.E.C., leg. 6942.
- 12 Proyecto de ley de bases de la enseñanza general y de reorganización de la primaria, presentado por Allendesalazar a las Cortes el 29 de mayo de 1903. *Diario de Sesiones del Senado*, 29 de mayo de 1903, apéndice 2° al núm. 11.
- 13 Para presentarse a estos ejercicios los alumnos tenían que acreditar haber cumplido 15 años para los grados académicos de la enseñanza general y técnica y 20 para los de la enseñanza superior.
- 14 El proyecto mereció los aplausos de los políticos conservadores. Años después, José Gallo lo enjuiciaría con estas palabras: "*La reforma de la enseñanza no era como esos planes que suelen tomar a los bachilleres como conejos de Indias para sus experiencias, sino que era fundamental, tanto, que en su esencia y espíritu es la tendencia que ha prevalecido después de la Cruzada de Liberación de Es-*

- pañá a partir del Alzamiento de 1936.*" Es decir, el proyecto se inscribe en la línea política defendida por muchos conservadores de equiparar la enseñanza media oficial y la colegiada. Véase José Gallo de Renovales, *Allendesalazar*, colección Medio siglo de historia, Los Presidentes del Consejo de la Monarquía, 1874-1931, edit. Purcalla, Madrid, 1946, pp. 87-88.
- 15 R.D. de 6 de septiembre de 1903.
 - 16 R.O. de 30 de agosto de 1902.
 - 17 R.D. de 26 de agosto de 1903.
 - 18 *El Siglo Futuro*, Madrid, 7 de septiembre de 1903.
 - 19 Amalio Gimeno, *La gestión del Gobierno liberal en el Ministerio de Instrucción Pública*, Madrid, Imp. de La Prensa, 1912, p. 7.
 - 20 Conde de Gimeno, *Antología de trabajos científicos, literarios, políticos y sociales del profesor Amalio Gimeno y Cabañas*, Madrid, Imp. J. Cosano, 1935, pp. XIV-XV.
 - 21 *Discurso leído por el Excmo. Sr. D. Faustino Rodríguez San Pedro en la Universidad Central con motivo de la inauguración del curso académico de 1907-1908*, Madrid, Imp. Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1907, p. 7.
 - 22 *Ibidem*, p. 8.
 - 23 *Memoria elevada a las Cortes por el Excmo. Sr. Ministro de Instrucción Pública en que expone, como antecedentes del proyecto de presupuestos para 1911, algunos datos acerca del estado actual de la enseñanza pública y los fundamentos de las reformas propuestas*, Madrid, 1910, p. 81.
 - 24 A.C.M.E.C., Actas del Pleno del Consejo de Instrucción Pública del 4 y 6 de junio de 1910, leg. 8178.
 - 25 A.C.M.E.C., Actas de la sección segunda del Consejo de Instrucción Pública del 19 y 20 de diciembre de 1910, leg. 8629.
 - 26 A.C.M.E.C., Exposiciones del Consejo Superior de Protección a la Infancia dirigidas al Ministro y al Consejo de Instrucción Pública, con fecha de 24 de noviembre de 1910, leg. 8630.
 - 27 *Diario de Sesiones del Congreso*, núm. 63, 7 de junio de 1921, p. 3169.

- 28 *Diario de Sesiones del Congreso*, núm. 217, 3 de junio de 1913, p. 6271.
- 29 R.D. de 23 de octubre de 1913.
- 30 R.O. de 21 de octubre de 1913.
- 31 A.C.M.E.C., leg. 6945.
- 32 A.C.M.E.C., Acta del Pleno del Consejo de 14 de julio de 1914, leg. 8178.
- 33 En la idea original, al tener sólo cinco años de duración, la bifurcación se realiza después de superar el tercer año. *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, núm. 1314, 11 de agosto de 1914, p. 493.
- 34 *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, núm. 1314, 11 de agosto de 1915, p. 493.
- 35 *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, núm. 1317, 1 de septiembre de 1915, p. 542.
- 36 *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, núm. 1318, 8 de septiembre de 1915, p. 558.
- 37 *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, núm. 1319, 15 de septiembre de 1915, p. 574.
- 38 *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, núm. 1322, 6 de octubre de 1915, p. 617.
- 39 *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, núm. 1322, 6 de octubre de 1915, p. 618.
- 40 *Informe que eleva el claustro del Instituto General y Técnico de Barcelona al Excmo. Sr. Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes acerca del proyecto de Real Decreto, por el que se reorganiza- ban los estudios de segunda enseñanza*, Barcelona, 1915, pp. 5-27.
- 41 El libro de Registro del año 1910-15 de la sección segunda del Consejo de Instrucción Pública recoge, con fecha de 16 de septiembre de 1915, página 121, la entrada del documento de reforma; pero nunca llegó a tratarse el tema, por haber sido cesado el Ministro y no requerir su sucesor un informe.

- 42 Santiago Alba, *Problemas de España*, Madrid, edit. Hesperia, 4ª edición, 1916, pp. 61-62. Véase también Discurso en la Universidad de Valladolid por el Excmo. Sr. D. Santiago Alba, Madrid, 1912, pp. 7 y ss.
- 43 Santiago Alba, *Problemas...*, op. cit., p. 63.
- 44 *Ibidem*, p. 65.
- 45 *El Siglo Futuro*, Madrid, 28 de mayo de 1918.
- 46 *El Siglo Futuro*, Madrid, 9 de junio de 1918.
- 47 *El Sol*, Madrid, 27 de mayo de 1918.
- 48 Informe que el claustro del Instituto de Toledo elevó al Ministro con motivo del R.D. de 10 de mayo de 1918. El informe aparece recogido en Eloy Luis André, *El Espíritu nuevo en la educación española*, Madrid, Sucesores de Rivadaneira, 1926, pp. 5-26.
- 49 Junta para Ampliación de estudios, *Instituto-Escuela de segunda enseñanza, curso de 1920-1921*, Madrid, pp. 4-5.
- 50 A.C.M.E.C., leg. 8156. En la sesión celebrada el 26 de febrero de 1927, la Comisión Permanente, formada por los consejeros De Diego, Bolívar, Rogríguez Marín, Jiménez, Marqués de Laurencín, Gascón y Marín, Casares y Mérida y los señores D. Rufino Blanco y Manuel Gómez Moreno, previamente invitados, estudió el informe de la comisión especial designada para informar acerca del Informe de la Junta para Ampliaciones de Estudios sobre el Instituto-Escuela, y tras tomar la palabra todos los consejeros, se acordó aprobarlo.
- 51 Los trabajos en metal y la fotografía no se pudieron ensayar por falta de recursos y locales.
- 52 Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones científicas, un ensayo pedagógico. *El Instituto-Escuela de segunda enseñanza de Madrid* (organización, métodos, resultados). Madrid, 1925, tip. Revista de Archivos, p. 395.
- 53 *Ibidem*, p. 410.
- 54 *Ibidem*, p. 375.
- 55 *Revista de educación*, núm. 243, marzo-abril de 1976, pp. 91-92.

- 56 El informe publicado por el *B.I.L.E.* en 1919 fue recogido y vuelto a publicar por *Revista de Educación*, núm. 238, de mayo-junio de 1975, pp. 108-119.
- 57 Ya en el "prospecto" para el curso de 1881-82 se afirmaba esta idea, formulada anteriormente en sus Juntas. Este principio también fue expuesto de un modo claro en la Memoria presentada por el profesor D. José Caso, miembro de la Institución, en el Congreso pedagógico de 1892, bajo el título de "Relación de la segunda enseñanza con la primaria"
- 58 Sobre este aspecto es interesante ver el artículo de Francisco Giner, Grados naturales de la educación, *B.I.L.E.*, tomo XXI, 1897.
- 59 *El Sol*, Madrid, núm. 316, 14 de octubre de 1918.
- 60 A.C.M.E.C., leg. 8178. Ya en la sesión del 20 de abril de 1912, del Pleno del Consejo de Instrucción Pública, Alba solicitó de este organismo información para proceder a reformar las Escuelas de Comercio, Veterinaria y Náutica, reforma que consideraba urgente, pero que nunca llegó a realizar.
- 61 M. Fernández Almagro, *op. cit.*, p. 267.
- 62 *El Sol*, Madrid, núm. 496, 14 de abril de 1919.
- 63 *El Sol*, Madrid, núm. 497, 15 de abril de 1919.
- 64 *El Sol*, Madrid, núm. 509, 28 de abril de 1919.
- 65 *El Sol*, Madrid, núm. 537, 26 de mayo de 1919.
- 66 *Discurso leído en la solemne clausura del VII Congreso, celebrado en Bilbao, por el Excmo. Sr. D. José Prado y Palacio*, Madrid, imp. clásica española, 1919, p. 27. Igualmente es interesante su obra *Hagamos Patria*, Madrid, 1917.
- 67 Lorenzo Luzuriaga, *El Analfabetismo en España*, Madrid, 1919, pp. 10-11.
- 68 *Anuario estadístico de España de 1914-15*, Madrid, Imp. Manuel Tello, pp. 53-54.
- 69 José Prado y Palacio, *Discurso...*, *op. cit.*, pp. 38-39.
- 70 Miguel de Castro Marcos, *Los Ministros...*, *op. cit.*, p. 10.

- 71 *Diario de Sesiones del Congreso*, núm. 12, 24 de mayo de 1922, p. 379. Con motivo de unas preguntas, Silió declaró que estaba preparando una reforma de la segunda enseñanza y que tenía intención de escuchar a los claustros de los Institutos, Universidades, Consejo de Instrucción Pública y entidades interesadas en la enseñanza, sin especificar qué entidades serían esas, aunque no es difícil de suponer, teniendo en cuenta la ideología del Ministro.
- 72 César Silió, *La Educación Nacional*, Madrid, Revista de Archivos, 1914, pp. 72-73.
- 73 *Diario de Sesiones del Congreso*, núm. 12, 24 de marzo de 1922, p. 380.
- 74 *Le Congrès International de L'Enseignement Secondaire a l'Exposition Universelle de 1900*, París, Armand Colin, 1901, pp. 8-9.
- 75 *Ibidem*, pp. 28-58.
- 76 Enrico Carrara, *La Federación de profesores de segunda enseñanza en Italia*, Revista de Segunda Enseñanza, núm. 10, 1 de abril de 1924, pp. 47-50.
- 77 Miguel Aguayo, *La Segunda enseñanza en Europa*, Madrid, imp. C. Bermejo, 1935, pp. 3-5.
- 78 Federación Nacional del profesorado Auxiliar Numerario, *II Asamblea Nacional del profesorado auxiliar numerario*, celebrada en Zaragoza los días 15, 16 y 17 de octubre de 1915, Zaragoza, Tip. Hijos de Uriarte, 1915, pp. 9-13.
- 79 Pablo Sanz, *Memoria del Congreso Internacional de Segunda Enseñanza celebrado en Luxemburgo* entre los días 1 y 4 de agosto de 1922, Revista de Segunda Enseñanza, Madrid, núm. 7, 1 de octubre de 1922, pp. 342-372.
- 80 M. A. Faviers, *El V Congreso Internacional de Enseñanza Secundaria*, B.I.L.E., tomo XLVIII, 1924, pp. 146-149. También se hacen referencias al mismo congreso en Revista de Segunda Enseñanza, Madrid, núm. 10, 1 de abril de 1924, pp. 16-18.
- 81 *Revista de Segunda Enseñanza*, núm. 12, 1 de septiembre de 1924, pp. 174-182.
- 82 *Diario de Sesiones del Congreso*, núm. 65, 19 de junio de 1922, p. 2644.

- 83 Estas ideas expresadas en el Congreso en la sesión del 16 de junio fueron publicadas el 27 de julio de 1922 por El Socialista bajo el epígrafe "*Criterio de la minoría socialista en el problema de la enseñanza*".
- 84 *Diario de Sesiones del Congreso*, núm. 62, 16 de junio de 1922, p. 2530.
- 85 Partido Socialista Obrero Español, *Convocatoria y orden del día para el XII Congreso ordinario del partido y memorias reglamentarias de la comisión ejecutiva, subdirección y administración de El Socialista, con un breve resumen de la actividad obrera en sus diversos aspectos desde abril de 1921 a diciembre de 1927*, Madrid, gráfica socialista, 1927, pp. 450-454.
- 86 La Comisión de Enseñanza que redactó con fecha de 2 de julio de 1928, la Ponencia General estaba compuesta por Rodolfo Llopis, Francisco Azorín, Miguel Bargallo y R. Pla y Armengol.
- 87 *El Sol*, Madrid, núm. 365, 2 de diciembre de 1918.

8.1. LA REFORMA DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA DE 1926. ANTECEDENTES DEL PLAN CALLEJO

Nunca perdieron la esperanza los núcleos ultraconservadores de poder influir dentro de la política en el ámbito educativo. En 1923, el mismo año del golpe de estado, el marqués de Villaviciosa de Asturias publicó un pequeño libro dedicado al *"inteligente y enérgico general Primo de Rivera"* en el que recoge la necesidad y conveniencia de expulsar del poder a los políticos para poder restaurar la grandeza de España. El marqués de Villaviciosa expresaba: *"¡Cálculése cómo veríamos el cielo abierto con la entrada de los Militares en el Poder, marchando a la cabeza el bravo, noble y Grande General PRIMO DE RIVERA, émulo de las glorias de Prim! ¿Quiénes para repartir "machetazos" mejores que los que saben repartir mandobles? ¿Es que no van a "jugar limpio" los Militares? ¡Pues los primeros que traerán la Libertad o la Luz para que España entera vea lo que hacen serán ellos!"*¹

En la obra, el marqués exalta la figura de Primo de Rivera, a la vez que ataca con violencia a los políticos -*"Mucho hablar de liberalismo, mucho charlar y venga trapo en los Discursos de Oposición y cuando escalan el Poder o Gobierno, a pescar el Turrón..."*- y denuncia la arbitrariedad y opresión que suponen los artículos 11 y 12 de la Constitución, que son enjuiciados con los adjetivos más variopintos, pues en su opinión, son precisamente estos artículos los que amparan el monopolio universitario, los abusos del profesorado oficial, la tiranía que sufren las congregaciones religiosas, etc.: *"Un par de pistoletazos necesitaría cada uno de estos Artículos para que entrase el discurrir o la salvación de España... Ahí, en el "hoyo", es donde estamos todos los españoles metidos por obra y gracia de los Artículos 11 y 12."*²

Dos meses y medio después del golpe de estado de Primo de Rivera, el C.I.P. recibió una Real Orden de la Jefatura del Gobierno, de 29 de noviembre, firmada por el marqués de Magaz, en ausencia del Jefe del Gobierno con motivo del viaje regio a Italia. En la R.O. se pidió al Consejo que propusiese unas normas para evitar los abusos de los libros de texto en todos los grados de la enseñanza, que redactase un cuestionario con arreglo al plan vigente de la segunda enseñanza, y que diese su opinión sobre la reorganización de este grado de la educación. Para realizar este cometido el Gobierno le concedió un plazo de tiempo de un mes.

Este organismo designó una comisión especial³, compuesta por representantes de sus cuatro secciones, y emitió un dictamen que fue llevado a la Comisión permanente, la cual comenzó inmediatamente su estudio, dándolo por finalizado a mediados del mes de enero de 1924.

En cuanto al libro de texto único, el C.I.P. lo rechazó por estimar que si bien proporcionaba algunas ventajas de orden material, tenía graves inconvenientes de orden pedagógico, ya que por encima de todos los medios materiales, se encuentra la figura del profesor e imponerle un libro significa crear un conflicto entre el profesor y el libro; y en segundo lugar, lo rechazaron porque muchas ciencias se encontraban en un estado de experimentación, lo que implicaba cambios constantes.

Así, la Comisión Permanente consideró que el texto único supondría en muchos casos un estancamiento no conveniente para la enseñanza, aparte de que significaba la consagración de ideas y opiniones como verdad oficial, claramente en pugna con la verdadera finalidad docente, y esto sin tener en cuenta que sólo sería posible si el profesorado tuviera una uniformidad de estudios y de criterios.

También señalaba que los abusos con los libros de texto eran independientes del texto único y que con una acción conjunta de los claustros y del Gobierno se podía elegir una gama amplia de libros entre aquéllos que tuvieran una extensión justificada, un precio razonable, mejores condiciones tipográficas y elementos gráficos de calidad. Finalmente, sugirió que el Gobierno designase en el presupuesto un capítulo de créditos para la adquisición de libros por los alumnos pobres o de familias que tuvieran

derecho a disfrutar, por su posición económica, de los beneficios de las leyes sociales.⁴

No obstante, esta decisión no influyó en el ánimo de Primo de Rivera, para quien el problema estaba resuelto y que además no tuvo ningún inconveniente en expresar ante el Pleno del Consejo que el tema sería objeto de una disposición administrativa, pues el Gobierno *"no lo pensaba dejar al libre juicio de los técnicos."*⁵

En cuanto a la reforma general del bachillerato, el C.I.P. se mostró partidario de que la segunda enseñanza tuviera una duración de siete años, no pudiendo los alumnos ingresar con una edad inferior de diez años.

Los estudios fueron divididos en dos períodos: el primero con una duración de cuatro años y el segundo con una extensión de tres.⁶ A su vez, el segundo período se subdividiría en tres especialidades: Letras, Ciencias y Técnico; con lo que el Consejo rectificó el criterio sustentado en la memoria que elevó al Ministerio en octubre de 1923 en la que se defendía una bifurcación en dos secciones para los alumnos de ciencias y de letras.⁷ Ahora el Consejo añadía una tercera sección en la que predominarían las enseñanzas científicas fundamentales y las primeras prácticas industriales y mercantiles, junto con algunos estudios menos utilitarios. Como la organización de estos estudios sería muy costosa, el Consejo sugirió que se impartiesen en las escuelas industriales, ya que por sus propias características estos centros estaban vacíos durante el día al ser sus enseñanzas nocturnas.

Respecto a las asignaturas, el Consejo acordó que la Gramática y la Literatura castellana se estudiaran en todos los cursos y que la disciplina de Filosofía no desapareciese. Igualmente se acordó que la Lengua francesa fuera obligatoria en el período común, la lengua alemana o inglesa en el período especial de ciencias y las lenguas clásicas para los alumnos de la sección de letras; Las matemáticas también serían obligatorias para el período común y en la sección de ciencias. Para las ciencias naturales se establecía una situación parecida a la de las asignaturas anteriores, no existiendo un criterio determinante para las asignaturas llamadas especiales, de dibujo, etc.

DISTRIBUCION DE LAS ASIGNATURAS Y SU HORARIO SEMANAL

MATERIAS	PERIODO COMUN						LETRAS			CIENCIAS		
	1°	2°	3°	4°	1°	2°	3°	1°	2°	3°		
Lengua Española y Literatura	3	3	2	2	3	3	4	3	3	2		
Latín			5	6	6	3	6	6				
Griego												
Francés	5	5	3	2								
Inglés o Alemán								3	6	4		
Geografía	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2		
Historia	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
Ciencias Naturales	2	2	2	2	3	2		3	2	4		
Idem Matemáticas	3	3	3	3	3			3	3	3		
Idem Físicas		2	2	2	2		2	2	3	6		
Idem Morales		2		2	4		4	2	2	2		
Religión	2	2	1									
TOTAL	19	21	22	23	24	21	21	25	22	23		

Al discutirse el status de la asignatura de Religión, como era lógico, salieron a relucir las diferencias ideológicas entre los distintos consejeros. Cossio solicitó que desapareciera cualquier tipo de enseñanza de doctrina religiosa, por ser este asunto exclusivo de las familias y de las respectivas iglesias. Declararla obligatoria sería atentar contra la libertad de conciencia y hacerla voluntaria contribuiría a anticipar divisiones malsanas en la infancia. Por todo ello, propuso que la naturaleza y el sentido de la Religión se trataran en la enseñanza de la Filosofía y que en la asignatura de Historia se hablase de cada una de las grandes religiones mundiales y especialmente de la cristiana.

El P. Ruiz Amado y el obispo de Madrid-Alcalá defendieron el carácter obligatorio de estos estudios. En este sentido se expresaron otros consejeros, como Bartolomé y Mas, quien recordó a los asistentes que hasta el propio Unamuno recomendaba la presencia de esta materia en los planes de estudios. En efecto, Unamuno en alguna de sus obras, como *"De la enseñanza superior"*, o en el prólogo de la obra de Bunge, *"La educación"*, había recomendado la necesidad de establecer esta materia. En esta última obra textualmente decía: *"Preguntáronme no ha mucho qué opinaba respecto a la enseñanza de la Religión y respondí que era partidario de ella por espíritu liberal. Es indudable que la Religión católica... ha influido en el modo de ser, de vivir, de pensar y de sentir del pueblo español... Y si hemos de conocernos y de conocer el pueblo en que vivimos, ¿hemos de desdeñar el estudio de ese elemento?"* Y más adelante seguía: *"Una vez más, y no será la última, tengo que repetir lo vergonzoso y degradante que resulta que en un país que se dice cristiano no haya leído el Evangelio la mayoría de los hombres que por cultos se tienen, y que en cambio se cuelguen del cuello a los niños, a modo de amuleto, trocitos del Evangelio en latín, metidos dentro de unas bolsitas cosidas y adornadas con lentejuelas, y que se traguen las parturientas una cintita de papel hecha un rollo conteniendo una jaculatoria y otras formas del más bajo y anticristiano fetichismo."* Finalmente, puesta a votación la cuestión de si la asignatura de Religión había de ser obligatoria en el bachillerato, fue aprobada por mayoría.⁸

Partiendo del precedente del plan de Romanones, en el proyecto del C.I.P. se mantuvo la desaparición de los exámenes fina-

les por asignaturas para los alumnos oficiales, conservando los de ingreso, de paso de un ciclo a otro y de fin de bachillerato.⁹

En lo referente a la enseñanza colegiada, el Consejo propuso también suprimir los exámenes anuales en los Institutos, siendo suficiente el visto bueno de sus profesores, pero manteniendo la reválida de cuarto año ante un tribunal y otra al finalizar los estudios de bachiller ante un tribunal formado por un catedrático de Universidad, tres de Instituto y un profesor de la enseñanza no oficial.¹⁰ Esta medida, que favorecía enormemente a los colegios incorporados, fue negada al resto de los colegios. Y ya hablando de otra cosa y respecto a la enseñanza libre, el Consejo la rechazó porque *"favorece el autodidactismo y contraría la verdadera educación intelectual"*, y propuso que por *"principio de pedagogía social, fuera suprimida, instituyendo (el Estado) becas en favor de los alumnos pobres a fin de facilitarles la asistencia a un centro docente"*.

Por último y ya sobre otros aspectos, el Consejo se inclinó por que el Estado exigiese el título de bachiller para el ingreso en el mayor número posible de centros docentes y Cuerpos del Estado¹¹, por potenciar la enseñanza oficial para romper el tradicional desequilibrio entre la enseñanza oficial y la privada y que dejaran de concurrir a esta última solamente los hijos de las clases directoras, por reducir el número de alumnos por clase a un máximo de 30, incrementar el sueldo de los profesores, favorecer la coeducación en las Facultades y crear Institutos femeninos para los primeros años del bachillerato, con profesorado interino masculino, que gradualmente sería sustituido por profesoras.¹²

Sobre estos puntos Cossio presentó unas enmiendas en las que juzgaba de *"indeseable"* la creación de estos Institutos especiales para la mujer, declarándose partidario de la coeducación, ya que todavía no se había probado que la mujer no fuera capaz de seguir los estudios secundarios como el hombre ni tampoco que los resultados morales fueran inferiores con la coeducación que con el clásico sistema de aislamiento por sexos. Igualmente solicitó que los alumnos de la enseñanza colegiada y libre sólo se examinaran oficialmente al final del bachillerato, cuando hubieran cumplido dieciocho años y ante un tribunal compuesto exclusivamente por catedráticos de Instituto; que el Estado, en lugar de

poner trabas a la enseñanza privada, procurara dotar a los centros oficiales de los medios económicos necesarios para que pudieran competir con ciertas probabilidades de éxito y que la enseñanza oficial fuera gratuita.¹³ Pero ninguna de estas enmiendas fue aceptada por el Pleno del Consejo.

En definitiva, el proyecto presentado por el C.I.P. se puede considerar bastante conservador en sus planteamientos. Sin embargo, no se llevó a la práctica en su totalidad, no sólo porque Primo de Rivera introdujera algunas ideas personales, sino también por la insuficiencia financiera del Estado, que le incapacitaba para ampliar el número de asignaturas y de profesores, por el consecuente encarecimiento de la educación, etc.

8.2. PRIMO DE RIVERA Y LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA

Las ideas de Primo de Rivera sobre la enseñanza las podemos encontrar en el discurso que pronunció ante el Consejo de Instrucción Pública el día 21 de enero de 1924 y en las declaraciones que hizo al periódico de Gijón "*La prensa*", en el número de 22 de enero de 1924.

En el discurso que pronuncia el día 21 de enero de 1924, Primo de Rivera justifica su golpe de estado por el acusado deterioro del orden público y la necesidad de reorganizar y sanear algunos organismos. El dictador achaca todos los males nacionales a "*la falta de preparación mental y espiritual de los ciudadanos para dar la interpretación debida a las leyes y acomodar a ellas su conducta*" y propone como solución una cultura tensa, patriótica y ordenada del país entero.

Primo de Rivera reconoce que "*es un Gobierno al que todo lo que le asiste de voluntad acaso le falte de preparación*" y por eso pide al Consejo de Instrucción un dictamen acerca de la reforma y le apremia para ello porque "*como la vida ministerial ha sido efímera y nada impide pensar de modo absoluto que no lo sea del actual gobierno, no es cosa de perder tiempo, que luego suele faltar.*"¹⁴

¿Qué ideario proponía Primo de Rivera para la educación? El era partidario de la formación de un magisterio "*homogéneo*

y nacional" para conferirle al sistema educativo un tono de uniformidad, porque "el muchacho a corta edad no puede ejercitar su albedrío con relación a las distintas teorías... En la adolescencia, el Estado debe encauzar la mente del joven para fortalecerla y darle una educación que por sus características morales, religiosas, patrióticas y ciudadanas tenga no sólo homogeneidad, sino aquella orientación discreta alejada de las exageraciones de quienes por un exaltado optimismo nos presentan a España como el país dotado de todos los dones providenciales o de los que al contrario, por un acentuado pesimismo, la desposeen de todo lo bueno." Y continuaba afirmando: "Una enseñanza orientada en tal sentido y uniforme ha de llevar al libro de texto único a fin de que haya homogeneidad y cultura igual para todas las mentalidades juveniles y proporcione además una norma económica, factor importante, como todos saben, y en el que acaso sean iguales en su conocimiento el Consejo y el Gobierno por haberlo vivido, que ponga término a la extravagancia, diversidad y renovación constante del libro de texto, que hacen que éste no pueda servir sucesivamente a los alumnos de una misma familia, sufriendo el perjuicio principalmente las familias modestas de empleados públicos, obligados a frecuentes traslados y cambios de residencia."

Sobre la posible bifurcación del bachillerato y la duración de los estudios de bachillerato opinaba: "No me cabe duda de que sería muy conveniente que la juventud estuviera en los Institutos hasta los diecisiete años, al objeto de que completase su instrucción, pero tratándose de un país como el nuestro, de una zona meridional bastante adelantada y apremiada por la necesidad de ganarse la vida cuanto antes, acaso esto no sea aplicable en la práctica con éxito, y en este punto sí que el Gobierno podrá hablar con tanta autoridad como el Consejo por conocer las necesidades del pueblo y en lo demás, en la parte técnica, dejará toda la iniciativa a la competencia y a la autoridad reconocida del Consejo."

Finalmente terminaba el discurso con las siguientes palabras: "El Gobierno resolverá, si no con tanta autoridad porque no tiene la preparación del Consejo, con toda la buena voluntad que le anima, en la seguridad de que nada de lo que haga será perfecto y aunque lo fuera, no lo parecería al juicio ajeno; pero lo in-

interesante es tocarlo pronto -se refiere a la reforma de la enseñanza- y dar al país la sensación de que al Gobierno le interesa el problema, ya que le interesa de verdad, como lo demostrará dotando al Presupuesto de Instrucción Pública de los recursos precisos para que sin miserias ni apuros pueda desenvolverse ese plan, en la convicción que el Gobierno tiene de que en nada se pueden gastar mejor los millones que en preparar la cultura nacional, puesto que ésta puede devolver con creces lo recibido en progreso y riquezas."

En la entrevista que concedió al marqués de la Estella al periódico "La Prensa" de Gijón, terminó de exponer sus criterios sobre la educación.¹⁵

El General afirmó que pensaba "modificar la enseñanza en tal sentido que esperaba merecer el aplauso de todas las personas de buena voluntad". Ratificó su decisión de que los libros de texto de primera y segunda enseñanza fueran uniformes y de que los editase el Estado, previo concurso de redacción, en determinadas condiciones. Con ello pretendía conseguir un criterio unánime y patriótico, sobre todo en la enseñanza de la Historia, evitando la existencia de lamentables exageraciones. Y respecto a las Universidades, aseguró que el camino a seguir no sería el de suprimir alguna, sino centralizar determinadas enseñanzas para hacer más eficaz la aplicación del presupuesto.

Estas declaraciones produjeron un revuelo que vino acompañado de una lluvia de artículos dedicados al tema de la enseñanza.

Ante la inminente reforma, la prensa tomará partido. "El Liberal" y otros periódicos de análoga ideología pusieron de relieve los peligros que entrañaría una enseñanza en la que predominase la enseñanza privada sobre la pública; comenzando una campaña contra el texto único y defendiendo en sus editoriales y artículos de colaboración las bases sobre las que tendría que realizarse la nueva reforma. En definitiva, la prensa liberal reconoce la necesidad urgente de la reforma, pero desconfía de los presupuestos sobre los que pueda fundamentarse la misma.

Por el contrario, algunos diarios conservadores y sobre todo la prensa católica, como "El Siglo Futuro", aun desconociendo, como todos, la amplitud de la reforma, la apoyan confiando en que ésta beneficiaría sus intereses: "Ignoramos en qué consista y

cuál sea la reforma de la enseñanza que el Directorio Militar prepara. Pero con que rompa la organización que dio a la enseñanza el viejo régimen y suprima la hiedra que en mala hora dejó de crecer sobre el tronco de la escuela española, tradicionalmente católica, ya es bastante para merecer el beneplácito."¹⁶ Este periódico, en los años veinte, seguía manteniendo su agresivo lenguaje frente a cualquier tipo de reforma proyectada por los hombres de ideología liberal, a los que acusaba de ser los culpables de las desamortizaciones que hundieron los espléndidos colegios religiosos y de haber favorecido con la libertad de doctrinas el materialismo, el racionalismo, el ateísmo; y en política, de consolidar a republicanos, socialistas, anarquistas, pistoleros, etc., de haber consolidado lo anteriormente mencionado con la libertad de expresión, de ahogar a los colegios católicos con las disposiciones oficiales y de convertir *"la patria de héroes, sabios y santos en antesala del infierno, donde a la par de oleadas de abrasadores odios, se sienten las gélidas corrientes del indiferentismo.*"¹⁷

8.3. LA REFORMA DE CALLEJO. LAS ASIGNATURAS DE AGRICULTURA Y RELIGION

La reforma del plan Callejo se puede articular en torno a los siguientes Reales Decretos, órdenes y circulares:

Plan de Estudios:

- Plan de Estudios: R.D. de 25 de agosto de 1926.
- Fijando el Horario: R.D. de 3 de septiembre de 1926.

Permanencias:

- R.D. de 28 de agosto de 1926 (adaptación del bachillerato).
- R.D. de 29 de septiembre de 1926 (Bases para la redacción del Reglamento).
- R.D. de 7 de julio de 1927 (reorganizando las Juntas económicas de los Institutos).
- R.D. de 20 de septiembre de 1927 (estableciendo permanencias).

- R.O. de 28 de septiembre de 1928 (permanencias de los colegios incorporados).
- Circular de 16 de agosto de 1927 (reglamentando las permanencias).

Matrículas y exámenes:

- R.D. de 9 de octubre de 1926 (matrículas para el nuevo plan de bachillerato).
- R.D. de 23 de mayo de 1927 (Reglamento de exámenes).
- R.O. de 7 de junio de 1927 (Reglamento de matrículas).
- R.O. de 19 de mayo de 1928 (recargando 5 ptas. el precio de la matrícula de la enseñanza libre).
- R.O. de 25 de enero de 1928 (regulando los exámenes del bachillerato universitario).

Libros de texto y cuestionarios:

- R.D. de 23 de agosto de 1926 (texto único).
- R.O. de 1 de septiembre de 1926 (régimen transitorio).

Estas medidas se complementaban con el Real Decreto de 23 de septiembre de 1926 sobre profesores especiales y la Real orden de 28 de agosto de 1926 para la adaptación del plan de estudios fijado por el Real Decreto de 25 de agosto de 1926.

El plan de enseñanza media de Eduardo Callejo responde a unas motivaciones distintas al de 1903, es decir, a una reorganización del bachillerato y a la implantación del libro de texto único para acabar con los abusos, siguiendo en la línea de mantener una corta duración de los estudios.

El Decreto de 25 de agosto de 1926 pretendió evitar la desarticulación e independencia del bachillerato con respecto a los otros grados primarios y superiores de la enseñanza, el abrumador número de exámenes y lo que se estimó como "*dispendiosa y larga duración de los estudios*". Desde un punto de vista doctrinal, apartándose del bachillerato enciclopédico y de los tipos diferenciados, el clásico y el realista, se eligió una fórmula ecléctica que pretendidamente respondía a la realidad de la nación.

Para conectar la enseñanza media con los otros niveles de la educación se estableció que los representantes del magisterio,

tanto oficiales como privados, pudieran participar en los tribunales de ingreso en el bachillerato, a la vez que se reservó a la Universidad la colación del grado de bachiller, aunque figurando igualmente los profesores de Instituto en los tribunales.

En realidad, una de las formas de desprestigiar más claramente a los Institutos era reducir a la mínima expresión el número -un solo representante- de los profesores de estos centros que formaban parte de los tribunales que debían calificar el examen de ingreso en la Universidad. Precisamente eso es lo que hace Callejo, alterando las disposiciones anteriores y haciendo que en los tribunales dominen los profesores de Universidad y equiparando en número la representación de la enseñanza oficial y privada al dar entrada por primera vez en la formación de estos tribunales a un profesor de la enseñanza colegiada.

Esta concesión, que satisfizo plenamente a las órdenes religiosas y órganos de expresión conservadores, no pudo ser criticada por la izquierda liberal por la censura y lógicamente los periódicos conservadores tampoco quisieron incidir en un tema tan delicado, felicitando a un Gobierno que había surgido de un golpe de estado para no exaltar más los ánimos.

En efecto, a pesar de la nota pública de Primo de Rivera en la que levantaba la censura de prensa para discutir la reforma, siempre que no se entrase en el terreno de la política, era muy difícil discutir un tema como la relación entre la enseñanza pública y privada, que afectaba de lleno a la política educativa, sin que se tocasen temas políticos y surgiera el tradicional enfrentamiento entre derechas e izquierdas por su respectivo apoyo a la enseñanza privada y pública. De hecho, la censura actuó con rigor¹⁸ y sólo años después, cuando Primo de Rivera abandonó el poder, la prensa liberal pudo atacar las concesiones realizadas por Callejo a la enseñanza privada, a la vez que los rotativos conservadores defendían estas ventajas y solicitaban la total exclusión de los profesores de Instituto de los tribunales.

Teniendo el bachillerato elemental como finalidad la de dotar al alumno de una cultura general, se mantuvo la exigencia de este título ya que muchos alumnos estudiaban el bachillerato con el único propósito de obtener este grado, pues se exigía para ciertas oposiciones y carreras no universitarias. Por el contrario, con el bachillerato universitario se pretendió engarzar el Institu-

to con la Universidad, dejando sin efecto los cursos de preparatorio de Facultad y los exámenes de ingreso en la misma, que fueron suprimidos.

El Real Decreto de 25 de agosto de 1926 estableció una división del bachillerato en dos grupos. El bachillerato elemental comprendía tres años de estudio, lo que era una novedad desconocida en toda la enseñanza europea. Si a éstos les añadimos el año de enseñanza común a las dos secciones de ciencias y letras y los dos de bachillerato universitario, tenemos una duración de seis años, igual que en los planes anteriores, pero inferior a los siete, ocho y hasta nueve años que le dedicaba un gran número de naciones en este período. Así, el bachiller español seguía finalizando sus estudios a los dieciséis años, e incluso a los quince y hasta catorce años, edad claramente prematura para seguir con la debida madurez los estudios universitarios.

La distribución de las asignaturas y su horario quedaron configurados de la siguiente manera:

BACHILLERATO ELEMENTAL

Primer año

Asignaturas	Horas Semanales
— Nociones Generales de Geografía e Historia Universal	3
— Elementos de Aritmética	3
— Terminología Científica, Industrial y Artística	3
— Religión	3
— Francés	3

Segundo año

— Nociones de Geografía e Historia de América	3
— Elementos de Geometría	3
— Nociones de Física y Química	3
— Historia de la Literatura Española	3

Asignaturas	Horas Semanales
– Religión	3
– Francés	3
Tercer año	
– Geografía e Historia de España	3
– Historia Natural	3
– Fisiología e Higiene	3
– Deberes Eticos y Cívicos y Rudimentos del Derecho	3
– Francés	3
Año común	
– Lengua latina	6
– Nociones de Algebra y Trigonometría	3
– Geografía Política y Económica	3
– Historia de la Civilización Española en sus Relaciones con la Universal	6
– Agricultura	3
SECCION DE LETRAS	
Primer año	
– Lengua latina	6
– Literatura Española comparada con la Ex- tranjera	6
– Psicología y Lógica	6
– Idiomas (Inglés o Alemán)	3
Segundo año	
– Literatura latina	6
– Etica	6
– Idiomas (Inglés o Alemán)	3

SECCION DE CIENCIAS

Primer año

Asignaturas	Horas Semanales
— Aritmética y Algebra	6
— Física	6
— Geología	6
— Idiomas (Inglés o Alemán)	3

Segundo año

— Geometría y Trigonometría	6
— Química	6
— Biología	6
— Idiomas (Inglés o Alemán)	3

Independientemente de estas asignaturas, se hizo obligatoria la práctica de, al menos, una de las enseñanzas de caligrafía, mecanografía o taquigrafía, a elección del alumno, durante todos los cursos. La asignatura de religión no sería objeto de exámenes o calificación, pero salvo petición contraria y expresa de los padres, se hizo obligatoria la asistencia a clase para todos los alumnos oficiales.

Estas materias se complementaban con una serie de trabajos prácticos que debían realizarse durante las tardes en las permanencias. En el primer año de bachillerato elemental se debían invertir tres horas semanales en la lectura de clásicos castellanos y tres en ejercicios de caligrafía y ortografía. En el segundo año se invertirían tres horas a la semana en ejercicios de escritura al dictado, con ejercicios de análisis gramatical y ortografía, y otras tres en ejercicios de mecanografía, y tres más en interpretación de planos.

Como se puede ver en estas disposiciones, la asignatura de Lengua española desaparece y a cambio, es sustituida por unas clases prácticas de ortografía; lo que evidencia que los niños ingresaban en el bachillerato sin saber leer y escribir correctamente, debiendo por ello los profesores de Instituto dedicarse a co-

rregir los defectos de la enseñanza primaria y a reducir el nivel de sus explicaciones. Durante el resto del bachillerato, el plan preveía la dedicación de un máximo de doce horas semanales a ejercicios de extractos, resúmenes, recensiones, notas de libros, conferencias, prácticas de laboratorio, adecuados a la índole de cada asignatura, o bien a otros especiales de ampliación de puntos concretos y breves de doctrinas de carácter teórico o práctico a los que de alguna forma se hubiera aludido en las clases.

Las permanencias tienen su origen remoto en los internados de la Ley de Moyano de 1857, siendo posteriormente estructuradas y reguladas por los legisladores de 1903, 1913 y 1920. El mismo Callejo concedió tres a varios Institutos, siendo unos diecisiete los que las poseían, antes de establecerlas obligatoriamente en todos los centros de enseñanza media.

Con esta medida Callejo esperaba que la enseñanza dejara de ser exclusivamente teórica. Sin embargo, el efecto producido fue el contrario al deseado. Las permanencias tenían un sentido cuando eran solicitadas por los propios profesores, ya que en este caso, guiados por su celo profesional y vocación, se comprometían voluntariamente a realizar un trabajo extra y carente de un incentivo económico. Estando así las cosas, lo lógico hubiera sido premiar a los profesores que desarrollaban este trabajo, pero nunca obligarles a permanecer en los centros docentes por las tardes y luego, darles 200 pesetas por toda remuneración¹⁹. Además, aun cuando los profesores pusieron su buena voluntad, no pudieron evitar que las permanencias fracasaran, ya que la mayoría de los centros carecía de las instalaciones adecuadas para albergar a la vez al conjunto de alumnos oficiales matriculados -en algunos centros los ejercicios físicos se tuvieron que hacer en los pasillos-, el dinero suficiente para sufragar los gastos de luz que ocasionaba el mantener los Institutos abiertos por las tardes, etc.

Otra novedad importante que contiene el decreto es la especialización en ciencias y letras a partir del cuarto curso. No obstante, esta innovación ya no era tan original, pues de una forma u otra ya existía en todos los países europeos y en la misma España, en el Instituto-Escuela y en el plan de estudios de 1894.

La cuestión estriba aquí en la forma en que se realizó esta especialización, y realmente podrían ponerse algunas objeciones

a ésta, tal y como se llevó a cabo. Que un bachiller en letras no conozca los rudimentos del griego, o que estudie sólo dos años de latín, y que un bachiller en ciencias no tenga más que dos cursos de química y otro de física son cosas que nos hacen dudar bastante respecto al acierto con que se organizó la bifurcación de los cursos.

Finalmente se introdujeron otras modificaciones importantes relativas a los exámenes, materias de estudio, seriación de éstas, cuestionarios, libros de texto, etc.

Para reducir el número de pruebas se suprimieron los antiguos exámenes por asignaturas y en su lugar se implantó el sistema de exámenes por grupos o disciplinas completas. Esta forma de examinar, desde un punto de vista pedagógico, ofrece grandes ventajas, pero sólo cuando se ha establecido previamente el sistema cíclico; de lo contrario, se potencia el fracaso escolar, ya que lógicamente los alumnos que se examinen de materias cursadas en los primeros años no las dominan, debido al tiempo que ha transcurrido desde que hicieron su estudio.

Una de las características de algunos de los planes de bachillerato que se habían sucedido en los últimos años del siglo XIX era la dispersión y la discontinuidad de las materias de enseñanza; cada año se estudiaba una y ésta ya no volvía a aparecer, por lo general, en los cursos sucesivos. Por el contrario, en los bachilleratos europeos casi todas las materias se estudiaban desde el primero hasta el último año y con intensidad creciente. Así, se facilitaba su gradual asimilación y se evitaban las pérdidas que el transcurso del tiempo lleva inexorablemente consigo. Pues bien, el nuevo plan de estudios, con raras excepciones, continúa con esa tradición de la discontinuidad. No hay engranaje ni sucesión, ni tampoco una intensificación en su estudio.

Respecto a las materias propiamente dichas, el nuevo plan respeta casi todas las que constituían el anterior, llegando incluso a conservar algunas como la Fisiología e Higiene, Agricultura o Terminología industrial y artística, que no figuraban como tales en los bachilleratos europeos, sino a lo más, englobadas o incluidas en otras materias análogas.

En cambio, se realizaron algunas sustituciones, como la de la lengua española, base de la nacionalidad y de la educación intelectual, por una serie de ejercicios prácticos; lo que provocó las

protestas de algunos asambleístas, por considerar que esta medida incrementaría los problemas lingüísticos en aquellas zonas donde el castellano tuviera que competir con otras lenguas.²⁰ Los idiomas modernos mejoraron su situación, pero sin llegar a ocupar el puesto que merecían. Tres cursos de Francés y dos de Inglés o de Alemán eran a todas luces insuficientes para llegar a dominar estos idiomas, mientras que en otras naciones se estudiaban durante seis, siete y hasta ocho años. Además se siguió excluyendo, en la sección de letras, el griego, que se consideraba en todas partes tan esencial como el latín para una educación de tipo humanista acabada; y el latín fue suprimido totalmente del grado elemental del bachillerato, quedando reducido a un curso en el año común y a otro ya en la sección de letras, más otro curso de literatura latina.

En el caso de la lengua nacional, en el primer curso se estudia *"terminología científica, industrial y artística"*; la gramática es prácticamente suprimida, quedando reducida a unos cuantos ejercicios prácticos. En el segundo curso se estudia *"Historia de literatura española"*, sin que le preceda el conocimiento de la Preceptiva y en consecuencia, sin que los niños tengan el menor conocimiento sobre los géneros literarios, sin una base gramatical y sin conocimientos de la Historia de España. En el tercer curso no se estudia nada y en el cuarto curso, *"Literatura española comparada con la extranjera"*, esto es, con un elemento totalmente desconocido.

Este caos hizo exclamar irónicamente a García de Diego -catedrático de instituto- que *"como catedrático, aceptaría las leyes y enseñaría Latín a los que no saben castellano, y sus compañeros, Agricultura a los que no saben Química, y Física a los que no saben Matemáticas, y Literatura española y Literatura comparada a los que no tienen noción alguna gramatical, técnica o literaria, a no ser que estas explicaciones de Literatura se las haya dado el profesor de Agricultura en la maravillosa disciplina de Terminología."*²¹

La distribución de las Matemáticas no le iba a la zaga: en el primer curso, Aritmética; en el segundo, Geometría; en el tercero, ¡nada!; en el cuarto curso, Álgebra y Trigonometría; en el quinto curso (ciencias), Álgebra y Aritmética al cabo de cuatro años y en el sexto curso, Geometría y Trigonometría, reanudando

el estudio de la Geometría al cabo de tres años y de la Trigonometría al cabo de dos.

El resto de las asignaturas no tienen ni siquiera continuidad, van apareciendo y desapareciendo según se suceden los cursos. A la Física y a la Química se les dedica un curso respectivamente. El Dibujo es suprimido en su parte de figura y el lineal se estudia sin examen, en el segundo año, y sin que le preceda el estudio de la Geometría. La Historia de España se reduce al ocupar con la Geografía un curso alterno; además se estudia después de la Historia de América. Sobre este último aspecto, Sainz Rodríguez, de forma cáustica, pensaba que el Ministro tal vez por un rasgo de galantería hispanoamericana había pretendido que los españoles se enterasen de la historia del mundo por el mismo camino que siguieron los indios americanos cuando a éstos los descubrió Colón.²²

En definitiva, el ordenamiento de las asignaturas adolece, desde el punto de vista de la organización, de dos fallos: 1º) las asignaturas básicas del bachillerato no se pueden impartir correctamente al no haber continuidad a lo largo de los cursos, y 2º) el resto de las asignaturas aparecen y desaparecen sin reglas fijas, salvo el caso de los idiomas, o se refuerza innecesariamente el horario con estudios más propios de un bachillerato técnico o profesional, como en el caso de la Taquigrafía o Mecanografía.

Cabe reseñar el caso de dos asignaturas, la Religión y la Agricultura, como expresión de algunas fuerzas profundas de la sociedad del momento.

La Agricultura:

En la sociedad de los años veinte, a pesar del creciente desarrollo industrial favorecido por la acumulación de capitales de los años anteriores, gracias a la neutralidad mantenida en la Primera Guerra Mundial y a la disminución del número de huelgas, el sector agrario seguía jugando un gran papel en la economía nacional.

Esta importancia del sector primario se reflejaba en el hecho de que se siguiera manteniendo la Agricultura, asignatura que fue introducida por primera vez en 1849 en los planes de estudios.²³

Ya en 1837, con motivo de la instalación de una cátedra de Agricultura en Murcia, José Echegaray decía: *"La Agricultura es la primera y más noble ocupación del hombre, es la raíz y tronco de este gran árbol social que lo sostiene y alimenta; es la que da ser y vida a los cuerpos políticos y es fin de la base, la máquina económica, que constituye la fuerza interior de los Estados..."* Y continuaba: *"¡Plegue el cielo llegue el día en que se disminuya el número de hacendados, si saben aún tanto como sus mozos, y que todos los que abran las entrañas de la tierra tengan principios para discurrir con acierto sobre lo que hacen! Y vosotros, sencillos colonos, esperad una nueva existencia y mudanza feliz... En adelante se lucirán vuestras fatigas, conoceréis vuestros propios intereses y no seréis ya el ludibrio de las clases que vosotros mismos sostenéis."*²⁴

Este interés por estos estudios se mantuvo incólume a lo largo de la Restauración. No es de extrañar, pues, que en el primer Congreso Nacional de Educación Católica se insistiese en la importancia de la Agricultura y en la necesidad de organizar una enseñanza agrícolá al final de la enseñanza primaria, por medio de escuelas complementarias, para jóvenes de once a dieciséis años, dependientes de los sindicatos agrarios. De manera que no se puede considerar una casualidad que la Agricultura se mantenga dentro de los planes de estudio cerca de un siglo y que su desaparición coincida con la pérdida de poder de las élites agrarias y su sustitución en el Gobierno por la burguesía industrial.²⁵

Si comparamos las cifras de producción agrícola e industrial, observamos cómo desde 1923 los índices de ambas producciones se van acercando, para luego superar el índice de producción industrial al agrícola.

INDICES DE PRODUCCION AGRICOLA, INDUSTRIAL Y TOTAL
(BASE = MEDIA 1906-1930)

Años	Producción Agrícola	Industrial	Total
1906	84.6	76.1	81.2
1909	97	83.2	91.5
1911	105.6	83.1	96.6
1914	104.5	88.6	98.1
1916	105.6	88.9	98.9
1918	101.5	92	97.7
1920	109.5	88.8	101.2
1923	114.5	102.5	109.7
1924	98.3	117.9	106.1
1925	119.4	121.1	120.1
1926	98	133.7	121.3
1927	127.1	132.8	129.4
1928	89.8	135.6	108.1
1929	129.6	141.9	134.5
1930	94.4	144	117.2

Fuente: BENAVIDES, Leandro. La Política económica en la segunda República, Madrid, 1972, p. 268.

La Religión:

La Religión es la otra materia que nos interesa, por reflejar la fuerza de la Iglesia en la sociedad y el papel de aglutinante que ejerce entre las fuerzas conservadoras.

El plan de 1901, del conde de Romanones, en su artículo quinto afirmaba textualmente: *"Todas las asignaturas de este plan son obligatorias para obtener el grado de bachiller, excepto la Religión, en la cual es potestativo matricularse."* Este artículo se mantuvo íntegro en la reforma de 1903. La libertad concedida a los alumnos se incrementó con la Real Orden de 28 de noviembre de 1906, según la cual, en todo momento era renunciabile

la matrícula, con lo que se venía a hacer todavía más fácil esa dispensa del estudio religioso en la segunda enseñanza.

El Gobierno de Primo de Rivera conocía muy bien lo que podríamos definir como sus deberes en orden a la Religión. Sin embargo, no era partidario de aprobar una medida radical en este sentido para no entrar en colisión con amplios sectores de la sociedad. De ahí que en el artículo cuarto del plan de 1926 introdujera la siguiente modificación: *"La asignatura de Religión no será objeto de examen ni calificación, pero salvo petición contraria expresa de los padres, se hace obligatoria la asistencia a clase para todos los alumnos oficiales. Y los no oficiales acreditarán la escolaridad a clases oficiales o privadas de dicha enseñanza."*

Hasta ahora esta materia era voluntaria, es decir, que la estudiaban sólo los alumnos que lo deseaban; en lo sucesivo, sería obligatoria, quedando exceptuados de ella sólo los alumnos cuyos padres lo manifestasen expresamente. La diferencia parece de matiz, pero si se tiene en cuenta lo que significaba hacer en España, y sobre todo en las pequeñas ciudades, una manifestación expresa terminante en el sentido indicado, se comprenderá que la diferencia con el régimen anterior es bien esencial.

Un año más tarde, Callejo reconoció que el número de alumnos matriculados en esta disciplina había aumentado considerablemente desde que se aprobó lo que él mismo definió como *"estorbo moral"*, ya que siempre influirían en el ánimo de los padres *"los miramientos sociales, o seguramente la acción de la esposa, madre del niño, o en último término, acaso la pereza, que tantas cosas deja por hacer España y que dificultan la no matriculación."*²⁶

Respecto a la otra modificación, la de suprimir el examen, pero manteniendo la obligatoriedad de la asistencia a clase, se tuvo en cuenta otra consideración y es que no siendo imprescindible la matrícula en estos estudios, cuantas más trabas y dificultades, cuantas más preocupaciones y trabajos se impusiesen al alumno, con tanta más facilidad le dispensaría el padre de estos estudios; mientras que de esta forma se conseguía que los alumnos estuviesen inscritos en la asignatura.

A pesar de todo, estos cambios ni satisficieron a las fuerzas más conservadoras ni a los profesores de Religión. Y en junio de 1927 solicitaron del Gobierno que esta asignatura fuese obligato-

ria, que la obligatoriedad no admitiese exención alguna y con exámenes, que fueran igualados en todo a los demás profesores, participando tanto en los tribunales que debían juzgar las pruebas de ingreso y del bachillerato elemental como en el resto de los actos claustrales, y por último, un nuevo incremento de sueldo.

Estas peticiones fueron atendidas por Callejo en la medida de sus posibilidades. Ya antes de que solicitaran este nuevo aumento de sueldo, el Ministro había incluido en el presupuesto semestral de 1926 una elevación de 500 pesetas en sus asignaciones, pasando de 2.500 a 3.000 pesetas anuales. Por otro lado, para que estos sacerdotes formasen parte de los tribunales y se igualasen con el conjunto de profesores, había un obstáculo de difícil solución, puesto que la mayoría de ellos no eran licenciados ni en ciencias ni en letras y el Reglamento de exámenes de 1901 y una Real Orden de 1921 que lo ratificó exigían a los profesores especiales y que no eran verdaderos catedráticos, como los de Religión, Dibujo, etc., que fuesen licenciados, para equipararse con sus compañeros y poder formar parte de los tribunales.

Y en lo referente a la obligatoriedad absoluta y total para todos los alumnos de esta asignatura, el Ministro se encontró con que no podía tomar una decisión sin consultar al resto del Gobierno, dada la transcendencia del tema. De ahí que cuando esto se planteó con motivo de una interpelación en la Asamblea de la Marquesa de la Rambla, el propio Primo de Rivera interviniera, con su característica espontaneidad y vehemencia, recordando a la Cámara que ésta había sido una de las preocupaciones del nuevo gabinete, ya que el Gobierno estaba *“convencido de la necesidad de dar la mayor instrucción con carácter obligatorio a la juventud española; convencido también -porque este Gobierno no lo hace cuestión de principios políticos, puesto que carece de un programa de tal carácter- de que acaso en la reforma de la Instrucción Pública haya que introducir algunas modificaciones; quizá sea una de las que considere y estudie, el llevar la iniciación del bachillerato a los once años de edad, en vez de comenzarlo a los diez, y dedicar ese año..., que se disminuirá al bachillerato actual, a una instrucción religiosa, que se comprobará ante quien debe comprobarse en primer término, que es la Iglesia; porque creemos firmemente que tiene que ser tan obligatorio*

como el inculcar principios de patriotismo y de honor y de dignidad y de veracidad y de pudor y de honradez el inculcar los principios religiosos, considerándolos como la instrucción fundamental e imprescindible para toda la juventud española, estudiándose luego en qué grado ha de extenderse o ampliarse esta instrucción."²⁷

Esta importancia creciente de la Iglesia en la sociedad también se observaba en el número de horas dedicadas al estudio de esta asignatura en los sucesivos planes de bachillerato, culminando este proceso en el plan de 1938, de Sainz Rodríguez, salvando el paréntesis republicano abierto en 1932 con la supresión de esta materia del plan de estudios.²⁸

	Horas Semanales			
	Plan de 1901	1903	1926	1938
1 ^o Curso	2	2	3	2
2 ^o Curso	2	2	3	2
3 ^o Curso	1	1		2
4 ^o Curso				2
5 ^o Curso				2
6 ^o Curso				2
7 ^o Curso				2

Es evidente, y así queda reflejado en el cuadro, que el trato dado a la Religión, como asignatura, dependía de los hombres que formaban el Gobierno y la ideología que les animaba, es decir, de su liberalismo o conservadurismo político y de las circunstancias sociopolíticas del momento.

En cuanto a los cuestionarios, éstos resultaron brutalmente desproporcionados. De ahí que en el discurso de apertura de la Universidad Central, Juan Madinaveitia se quejara de la excesiva extensión del temario de Química. Otro catedrático, Sainz Rodríguez, manifestó una opinión similar sobre el programa de Literatura Latina que incluía el estudio, entre otros autores, de Ce-

sio Baso, Ascanio, Pediano, Rutilio Namaciano, Domincio Marsó, etc.²⁹

Sobre este aspecto hay que tener en cuenta que los cuestionarios fueron realizados para un número superior de cursos y que al final, en el decreto de reforma, éste incomprensiblemente se disminuyó, sin alterar a su vez los cuestionarios. Por ejemplo, el de Química tenía que comprender la Química del sexto año de bachillerato y la de aplicación del curso preparatorio para las Facultades de Medicina, Farmacia y Ciencias. Por otro lado, no hay que olvidar que algunos profesores, precisamente por ser especialistas en la materia, tenían una tendencia a considerar su asignatura como el eje vertebral de toda la enseñanza y en consecuencia, a tratar de incluir en sus programas y cuestionarios el mayor número posible de conceptos, teorías, etc. Al final y como resultado de las intensas protestas planteadas en la Asamblea, el Gobierno terminó por reducir los índices programáticos de los diferentes cuestionarios.

8.4. REACCIONES ANTE EL PLAN DE REFORMA

Para conocer las reacciones ante la reforma de Callejo hay que tener en cuenta que éstas oscilan en niveles diferentes: el individuo, el grupo familiar, las clases sociales, las categorías socio-profesionales y otros tipos de agrupamientos; lo que plantea el problema de la documentación, ya que las fuentes no son en general igualmente abundantes en relación con todos esos niveles.

La política educativa de la dictadura está perfectamente enmarcada en el contexto político surgido con Primo de Rivera. Esto se observa en niveles distintos.

Ya el nombramiento de Eduardo Callejo como Ministro, según Sainz Rodríguez, responde al entusiasmo que mostró este catedrático de Valladolid por el movimiento político de la Unión Patriótica y su interés en la organización del mismo en la ciudad vallisoletana.³⁰

En segundo lugar, el nuevo plan de bachillerato se llevó a la recientemente constituida Asamblea Nacional Consultiva para su discusión y para demostrar que la Asamblea no era un orga-

nismo inerte y suavizar así la fuerte oposición que despertó entre los medios políticos del anterior régimen (para los que se trataba de una maniobra tendente a burlar, de una manera definitiva, la Constitución de 1876 y a sustituir de paso el Parlamento por un organismo, aunque fuera consultivo, cuyos miembros fueran de designación gubernamental y carecieran de representación política).

La interpelación de Sainz Rodríguez en la Asamblea fue vivaz; no obstante, no apareció así reflejado en la prensa del día siguiente. En opinión del mismo Sainz Rodríguez, la izquierda no lo pudo reflejar por la censura y la derecha (El Debate) elogió al Ministro Callejo, que respondió a Sainz Rodríguez "*con autoridad*", demostrando así que la vida pública tiene siempre un trasfondo secreto que es el que verdaderamente rige y gobierna. Luego, el gran público recibe los hechos tal y como se los presentan los órganos de opinión, los intereses creados, todas las fuerzas que verdaderamente, en la interioridad del organismo social, rigen los movimientos políticos.

En realidad, ni siquiera en los Diarios de Sesiones de la Asamblea aparece recogido el enfrentamiento entre Primo de Rivera y este asambleista en toda su violencia, ya que el Presidente de la Cámara, Yanguas Messía, estaba autorizado por el Reglamento a cortar cualquier brote de espinosa polémica y a suprimir de las actas de cada sesión todas aquellas expresiones o conceptos que, a su juicio, no fueran convenientes. Y de ambas facultades hizo rápido uso el Presidente en las dos primeras sesiones frente a los intentos de algunos asambleistas, como Pérez Bueno, Pradera y Saldaña, de convertir la Asamblea en un verdadero Parlamento.³¹

El apasionamiento mostrado por Sainz Rodríguez sorprendió e irritó enormemente a Primo de Rivera, quien recordó a los asambleistas que esos ímpetus habían conducido a las antiguas Cortes a una total esterilidad y en consecuencia, habían propiciado su intervención en la vida política española.

En tercer lugar, hay que tener en cuenta que el plan de reforma del bachillerato no fue íntegramente elaborado por el Ministro de Instrucción Pública, sino que respondía a algunas orientaciones e ideas personales de Primo de Rivera, quien participó vivamente en las discusiones entabladas en la Asamblea con moti-

vo de la interpelación de Sainz Rodríguez, llegando a afirmar: *"Bueno, no hemos venido aquí a perder el tiempo ni a oír las ingeniosidades ni las tonterías del Señor Sainz Rodríguez."* Sin embargo, a la salida de la sesión, Primo de Rivera se disculpó por su anterior actuación: *"Hablando usted y yo, es más fácil que sea yo el que diga tonterías que no usted y por eso le pido que me disculpe por haber empleado esa palabra."*³²

Años más tarde y habiéndose proclamado la República, se encontraron casualmente en París Callejo y Sainz Rodríguez, y recordando las discusiones de la Asamblea, el antiguo Ministro le comentó: *"Ahora que ha pasado todo, le quiero explicar que en muchas cosas que usted me decía, yo, in pectore, le daba la razón; pero ese plan de enseñanza no había sido elaborado exclusivamente por mí. Personas ajenas al Ministerio habían influido sobre Primo de Rivera y él personalmente había metido la cuchara en el asunto diciendo unas cuantas cosas..."*³³

Esta afirmación de Callejo es, en realidad, fácilmente comparable si cotejamos las ideas personales de Primo de Rivera, expuestas en el discurso que pronunció ante el C.I.P. el 21 de enero de 1924, y la entrevista concedida al periódico de Gijón, "La Prensa", del 22 de enero del mismo año con los decretos aprobados en agosto de 1926.

El ideal educativo de Primo de Rivera giraba en torno a tres cuestiones: la concepción de la educación, la importancia de la Historia como asignatura y el libro de texto único.

En el discurso que pronunció ante el C.I.P. en 1924, Primo afirmó: *"El muchacho a corta edad no puede ejercitar su libre albedrío con relación a las distintas teorías... En la adolescencia el Estado debe encauzar -por medio del libro de texto único- la mente del joven para fortalecerla y darle una educación moral, patriótica, ciudadana y homogénea"*, justificando la necesidad del libro de texto único en función de una homogeneidad y cultura igual para todos y de una norma económica que acabase con los abusos de los libros de texto.

Si lo comparamos con la exposición del R.D. de 23 de agosto de 1926 sobre el libro de texto único, es patente la similitud del razonamiento mediante el cual se justifica el nuevo decreto: *"Lo cierto es que ni la edad ni la cultura de los escolares, principalmente en el bachillerato, les permite elegir con conocimiento*

de causa cuál es el mejor libro en cada caso... El alumno en los grados medios (de la enseñanza), en que la inteligencia está en formación, ha de recibir la verdad ya investigada... y ante estos males (se refiere a los abusos y comercio realizados con los libros de texto) es obligada la intervención pública."

En cuanto a la asignatura de Historia, el Marqués de Estella le concede un gran valor, de cara a la formación de los futuros ciudadanos; debiendo tener esta asignatura una orientación discreta, *"alejada de las exageraciones de quienes por un exaltado optimismo nos presentan a España como el país dotado de todos los dones providenciales o de los que por el contrario, por un acentuado pesimismo, la desposeen de todo lo bueno."*

Este interés por la enseñanza de la Historia se vio reflejado claramente en el nuevo plan de estudios, como se observa en el siguiente cuadro:

Horas semanales dedicadas a la Historia

	Plan de 1901	Plan de 1903	Plan de 1926
1 ^o Curso			3
2 ^o Curso			3
3 ^o Curso	3	3	3
4 ^o Curso	3	3	6
5 ^o Curso			
6 ^o Curso			

Incluso se llegó a crear en 1926 dos asignaturas nuevas: *"Historia de la Civilización española en sus relaciones con la Universal"* y la *"Geografía e Historia de América"*. Esta última fue criticada por la prensa por establecerse su estudio antes que el de la Historia de España y sirvió para que El Siglo Futuro recordase al Gobierno que el sentimentalismo hispano-americanista no siempre era correspondido por las Repúblicas hijas allende los mares (aludiendo a las persecuciones religiosas en México en esos mismos años).³⁴

8.4.1. La prensa ante la reforma

El tema de la educación preocupó realmente al marqués, hasta el punto de que en una nota del 26-27 de agosto, es decir, pocos días después de publicar los decretos de reforma de la enseñanza secundaria, el Presidente del Consejo de Ministros comunicó en una nota oficial que no se entorpecería por la censura las discusiones a que se prestasen los planes del señor Ministro de Instrucción Pública sobre la segunda enseñanza, siempre que se mantuviesen en un plano pedagógico o científico sin descender al peligroso terreno de la política.³⁵

La crítica de la prensa se centró precisamente sobre el decreto del texto único, del que era inspirador y artífice el Presidente del Gobierno.

El decreto tenía una triple finalidad: 1º) poner el libro al alcance intelectual de los que habían de manejarlo, 2º) abaratar sus costes, y 3º) atender las repetidas protestas de los padres de familia.

El texto único no contó con las simpatías de nadie, desde la derecha a la izquierda, pero fue llevado a la Gaceta por el apoyo incondicional de Primo de Rivera.

Las opiniones de El Sol aparecen recogidas en los editoriales publicados al efecto y en los artículos de fondo de los colaboradores del citado diario. Sintetizando las ideas expuestas, hay que destacar³⁶:

En primer lugar, el periódico defiende como punto decisivo la actuación del profesorado, echando de menos el problema de la preparación y selección del profesorado puesto que la reforma sería en último término lo que éste fuera o quisiese. Para El Sol, mientras no existiese una preparación pedagógica del profesorado secundario, las reformas no pasarían de la Gaceta, aunque se volcasen en ellas todas las disposiciones e imposiciones oficiales que pudieran imaginarse.

En segundo lugar, esperaba que se respetase el Instituto-Escuela tanto en su autonomía como en su organización, recordando que los "*Versuch-realschulen*" y "*Versuch-gymnasium*" alemanes habían ido modificando poco a poco el espíritu y la organización de la enseñanza germana.

Y en tercer lugar, consideraba que el bachillerato abreviado era bien recibido por los que iban buscando un título para sus hijos, una habilitación para funcionarios y futuros destinos. En un editorial del 3 de septiembre, el diario defendía la tesis de un bachillerato serio y competitivo, porque *"la vida es lucha y concurrencia y los españoles han de encontrarse con todas sus armas frente a frente de ciudadanos de otros pueblos, y la instrucción es un arma"*.

*En lo referente a los libros de texto*³⁷, admitiendo el fraude cometido en muchas ocasiones, pone de relieve cómo a pesar de no existir antes, de hecho, el libro de texto, se impuso porque al estudiante, en general, le era más cómodo hallar un manual didáctico que respondiera exactamente a las preguntas del programa y a las explicaciones del profesor; además, los colegios particulares de segunda enseñanza estaban interesados lógicamente en obtener con el menor trabajo posible el mayor número de sobresalientes y notables, *"para lustre y pro del establecimiento"*, y hallaban en el libro del catedrático, o recomendado por el catedrático, un instrumento pedagógico insustituible. Así, el libro de texto, que oficialmente no existía, se impuso por sí sólo.

Ahora la situación era diferente, las asignaturas sólo se podrían estudiar por los libros declarados de texto, pero como no se podría prohibir al catedrático, el periódico estimaba, y no sin razón, que en vez de un texto habría dos: el del Gobierno y el del profesorado, sin fuerza legal para ser exigido, pero recomendado por sí solo por las razones anteriormente expuestas.

Para El Sol, la reciente reforma se inspiraba en el ideal de economía, facilidad y rapidez, es decir, textos baratos y fáciles y rápidas carreras que permitiesen a los jóvenes entrar pronto en los escalafones. Gómez de Baquero definió este ideal como *"el espíritu del padre de familia"* deseoso de unos estudios fáciles para proporcionar a los hijos, lo antes posible, un puesto en la burocracia civil o militar, en el Estado; es decir, un puesto de trabajo seguro y fijo.

Roberto Castrovido, en *"La Voz"*, y Sainz Rodríguez, en El Liberal, señalaron la exageración que había habido en la campaña contra los libros de texto y la excesiva generalización de la misma, indicando como camino a seguir *"sacar a la vergüen-*

za los casos de culpables o censurables". Ambos reconocían la existencia en los circuitos escolares de libros abominables usados, como textos y la explotación abusiva de los libros en las clases, pero consideraban el decreto demasiado duro e injusto al medir por estos casos a todos los profesores y a todos los libros.

El Imparcial, en un artículo titulado "Por qué no somos partidarios de la solución dada al problema", escribía: "*Las ventajas que van a lograrse son, a nuestro entender, más ilusiones que realidades y de menos importancia, desde luego, que los posibles daños.*"³⁸ El editorial destaca cómo de esta medida se derivan perjuicios para la industria editorial, que comprende a impresores, encuadernadores y libreros, condenándolos a desaparecer o cambiar de actividad. Por otro lado, el catedrático se vería obligado a seguir un texto, fuera de su agrado o no, y el alumno a seguir una ordenanza estrecha, uniforme y oficial, y la cultura sufriría un desgaste al estar dirigida por un organismo burocrático que no admitiría más renovaciones que las que se introdujeran cada cinco años.

El Imparcial se inclinó, pues, por una investigación y revisión a través de las inspecciones constantes complementadas con una mayor eficacia del C.I.P., evitando así los abusos de los libros de texto y sin llegar al texto único.

Para El Socialista, el texto único era un error; defendiendo en su lugar el programa único, establecido ya en Francia, Bélgica y otros países. Para este rotativo, la solución no estaba en crear "*una Biblia oficial de cultura*" que debieran aprender todos los aspirantes al título de bachiller, sino en dotar a cada Instituto de una biblioteca circulante, con textos múltiples de cada una de las asignaturas que constituirían el bachillerato, para que cada alumno consultase los libros que mejor se ajustasen al programa único.

Los socialistas consideran que el libro es un auxiliar del profesor, pero en ningún caso un sustituto del mismo; por lo tanto, para ellos, el problema no está tanto en el libro como en el trabajo de colaboración entre el profesor y el alumno.

Aludiendo al Plan Callejo, subrayan cómo la reforma no consigue nada, aunque sí satisface a los padres de familia que desean "*el apetecido título para sus hijos y que les abran las puer-*

tas de empleos y profesiones lucrativas con la mayor rapidez y baratura posible."

Por todo ello, sostienen que la reforma tendrá que basarse en la experimentación del Instituto-Escuela y en los siguientes puntos: 1°) prohibición de expedir títulos de bachillerato antes de los dieciocho años, 2°) limitar a un máximo de 30 niños los asignados a cada profesor, 3°) enseñanza cíclica, y 4°) trabajo escolar en equipo, colaboración de alumnos y profesores y formación integral del alumno y no sólo de la inteligencia.³⁹

Ante la campaña desatada en contra del decreto, el Ministro se vio obligado a realizar unas declaraciones, exaltando las ventajas de orden económico y moral de la reforma, si bien reconocía que el plan tenía algunos pequeños defectos que podrían fácilmente subsanarse. Acerca de las asignaturas, dio a entender que la reforma era muy positiva, pues se había intensificado el estudio de las lenguas modernas, pudiendo los alumnos profundizar estos estudios en el Instituto de Lenguas Vivas, creado en febrero de 1927, y también se había intensificado extraordinariamente la educación física, considerando por todo ello exageradas muchas de las críticas que se habían realizado.⁴⁰

Sin embargo, no consiguió convencer a nadie y hasta los periódicos de la derecha mantuvieron una actitud de crítica al proyecto, si exceptuamos ABC y El Siglo Futuro.

ABC se pronunció de la siguiente forma: *"El régimen que la reciente reforma de la segunda enseñanza procura corregir en parte no tiene defensores descubiertos ni ha encontrado defensa franca, pero las críticas de los decretos son tan flojas y amañadas que descubren el interesado amor al "status quo" y las que no responden directamente al interés egoísta obedecen a la sugestión de los tópicos políticos con que los enemigos de cualquier reforma suelen llamar a la opinión de izquierdas o de derechas para que les ayuden en su negocio. Ahora es cuando los libros útiles, publicados y por publicar, tendrán empleo y recompensa de que los excluía el monopolio de la cátedra."*

Por su parte, El Siglo Futuro declaró: *"Sobre la base de admitirse un bachillerato universitario, como se hace en las recientes reformas, el plan del Sr. Callejo casi se puede decir que no merece más que alabanzas. Hay temor a que la práctica no responda a las buenas intenciones del Ministro."* El diario reconocía

que el texto único había producido una explosión de alegría en gran parte de sus lectores y que había sido pedido por gran parte de los profesores privados y de los padres de familia como remedio al excesivo número de obras que les parecían antipedagógicas y caras. No obstante, admitían el peligro que significaba la elección de unos libros, que tenían que estudiar todos los escolares de la nación, por un jurado, al depender la elección de la ideología del jurado y ésta de quienes designaran a los miembros que debían componer los tribunales⁴¹, y coincidían con El Sol en que si no se tomaban las medidas adecuadas, los padres se verían abocados a la compra de dos libros, los oficiales y los de los catedráticos. El otro punto donde manifestaban sus dudas era en la bifurcación después de un año de estudios comunes, estimando prematura la elección de los estudios a esa edad.⁴²

Otros periódicos conservadores, como La Epoca y El Debate, se manifestaron también en contra del texto único, pero apoyaron el Decreto de 25 de agosto. El Debate señalaba cómo los P.P. Manjón y Sivror lo habían suprimido en sus escuelas de primera enseñanza. El P. Restrepo, burlándose del mismo, lo calificaba de "*ciencia condensada*". Este diario resaltaba el derecho del Estado de evitar las enseñanzas atentatorias a las instituciones fundamentales de la sociedad, pero rechazaba categóricamente el mantenimiento de un criterio oficial en la enseñanza, establecido con el texto único.⁴³

Por su parte, La Epoca se mostró en desacuerdo con el texto único, por considerar la figura del catedrático de Instituto la piedra angular de toda la enseñanza secundaria. La Epoca señalaba la repercusión inmediata del decreto en los sueldos de los catedráticos: *'Ni todos los textos eran malos, ni toda ganancia ilícita. Reducido a su sueldo inicial de 4.000 pesetas, el profesor de Instituto perderá muchas ilusiones.'*⁴⁴

8.4.2. Los catedráticos

La actitud de los catedráticos de Instituto, en general, seguía la misma línea de crítica que la prensa.

En una entrevista le preguntaron al catedrático García de Diego: ¿Cuál cree que son los defectos principales del nuevo ba-

chillerato? Y la respuesta, que no pudo ser más categórica, fue: *"Costaría apreciar repentinamente qué errores superan a otros. Efectivamente la desaparición del español me impresiona de un modo especial. No es que yo defienda el antiguo plan de bachillerato; no era defendible, a no ser en comparación con el nuevo."*⁴⁵

Sainz Rodríguez⁴⁶ atacó duramente el decreto del texto único, al estimar que: 1º) La mayor parte de los textos era abominable; textos que no execrados en el preámbulo del R.D., estaban declarados de *"mérito"* por el C.I.P. y en algunos casos habían sido escritos por dignísimos miembros de esta corporación. 2º) El catedrático no podía limitarse a recitar un mero libro de texto, si no quería ver reducida su enseñanza a algo totalmente vacío y anticientífico. 3º) La ciencia no permanecía paralizada durante cinco años. 4º) La selección de los libros la haría un tribunal elegido por el Ministerio, lo que implicaría una vinculación de la enseñanza a los vaivenes políticos. 5º) Era anticientífico establecer una norma o texto único en disciplinas como la Psicología y la Etica. Sainz Rodríguez concluía: *"Hay que acabar con el libro de texto impuesto dogmáticamente, por anticientífico y antipedagógico."*⁴⁷

José López Rey también atacó el decreto por iguales motivos, es decir, por establecer una ortodoxia científica del Estado, destacando que si lo aceptase, traicionaría la conciencia científica de investigadores y pedagogos y se convertirían en unos pasantes de una ciencia oficial ya investigada y condensada.⁴⁸

En igual sentido se expresó un gran número de catedráticos por medio de cartas o artículos publicados en los diferentes diarios.

Estas críticas no fueron bien vistas por las autoridades ministeriales, que llegaron a acusar a los catedráticos de Universidad de querer hacer fracasar la reforma incrementando el porcentaje de suspensos de los que pretendían ingresar en estos centros. En cuanto a los catedráticos de Instituto y personal directivo de estas instituciones de enseñanza secundaria, también fueron acusados de intentar boicotear la reforma a base de paralizar la administración de estos centros, solicitando continuamente asesoramiento del Ministerio para resolver los casos dudosos que planteaba a los alumnos la adaptación de un plan a otro, cuando el propio Ministro había llegado a dictar quince disposiciones dis-

tintas, entre órdenes y circulares, de carácter contradictorio, pretendiendo con ello aclarar los problemas suscitados.

La situación llegó a tal extremo que la Asociación de Catedráticos de Instituto, en una asamblea celebrada a principios de 1928, tuvo que salir al paso de estas insidiosas manifestaciones, salidas desde el propio Ministerio, aprobando por unanimidad el siguiente texto: *"Este profesorado declara que ha procedido con el mayor celo y lealtad en el trabajo de implantación de las reformas dispuestas por el Ministerio, que se propone persistir siempre en esta conducta y que únicamente lamenta que por las condiciones en que se le obliga a actuar, los resultados no correspondan al esfuerzo."*⁴⁹

En lo tocante al resto de la reforma, como la elección de las asignaturas, su distribución, exámenes, permanencias, etc., el rechazo fue también total y absoluto. Y así lo manifestó en la Asamblea Nacional y Consultiva el Presidente -Aguayo- de la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto, en su nombre y en el de sus compañeros.

8.4.3. Los padres de familia

La actitud de los padres de familia es mucho más acomodaticia y satisfecha con las nuevas medidas. El Sol declaraba: *"El bachillerato abreviado es bien recibido por los que van buscando el título para sus hijos."* El decreto representa la interpretación del espíritu del padre de familia que busca *"unos estudios fáciles para que el hijo entre pronto en la burocracia civil o militar, es decir, en el Estado, que da lugar a un puesto de trabajo seguro y fijo."* El Socialista se expresaba así: *"La reforma no consigue nada, aunque sí satisface a los padres de familia que quieren el apetecido título..."* El Siglo Futuro manifestaba: *"El texto único ha producido una explosión de alegría entre nuestros lectores. El texto único ha sido pedido por gran parte de los profesores particulares y de los padres de familia..."*⁵⁰

Es evidente que al padre de familia lo que más le preocupaba era el costo de la enseñanza y el tiempo dedicado a ella, es decir, deseaba que fuera lo más breve y barata posible.

En una encuesta que hizo el Heraldo de Madrid en octubre de 1926, a la pregunta de ¿Le interesa a usted la enseñanza de su hijo?, la respuesta de un padre de familia no pudo ser más concluyente: *"En realidad, a mí no me ha interesado nunca que la enseñanza que se dé a mi hijo sea sólida o no. Yo lo que quiero es que mi hijo acabe el grado de bachiller."*⁵¹

Las únicas críticas venían por el lado técnico de la adaptación de un plan a otro, por la aplicación inmediata del decreto de reforma.⁵²

8.4.4. Las editoriales

La Cámara Oficial del Libro protestó en cuanto que era un sector implicado y perjudicado, ya que el decreto imponía una merma considerable en la producción de libros y en las ganancias, al fijar el Estado un único modelo por asignatura y su publicación a precio de coste con un recargo que no excediese del 25 0/0, para compensar el importe de los premios concedidos a los autores de los libros elegidos como textos oficiales.

Para manifestar su protesta formal, la Cámara Oficial entregó una notificación a la prensa en la que consideraba: 1°) El texto único mata el espíritu investigador y de trabajo del alumno y del profesor. 2°) No sigue de cerca los nuevos descubrimientos científicos (los libros se renuevan cada cinco años). 3°) En materias sujetas a la libre discusión, puede afectar a la formación del alumno por el partidismo, sectarismo, etc. 4°) Perjudica los intereses de las industrias del libro en *"un momento en que la economía anda mal y las empresas están recargadas de impuestos"*. Además, considera que los posibles abusos de los catedráticos están en función de los bajos salarios que paga el Estado, por lo que propone como solución no el texto único, sino vigilar los fraudes y el contenido de los libros por medio de inspecciones de los organismos competentes, y la instauración de un cuestionario único para toda España, dejando plena libertad para desarrollarlo, dentro de los límites expuestos a los profesores, y plena libertad también para producirlos, porque sólo con el juego de la libre competencia puede llegarse a depurar y perfeccionar el libro en sus aspectos científico y material.⁵³

8.5. MEDIDAS Y REALIZACIONES DEL MINISTERIO DE INSTRUCCION PUBLICA

Esta remodelación del bachillerato se completó con otras disposiciones y Reales Decretos, como el de 8 de enero de 1926, que establecía la asistencia obligatoria a clase; el del 12 de marzo del mismo año, que fijaba la edad mínima para el ingreso en la Facultad; el del 20 de septiembre de 1927, por el que se aprobaban las permanencias para los alumnos; el del 7 de julio también de 1927, por el que se reformaban las Juntas económicas de los Institutos; el del 19 de mayo de 1928, que regulaba un ingreso extra de 5 pesetas en concepto de matrícula, para sufragar los salarios de algunos profesores; y el del 23 de septiembre de 1928, por el que se aprobaban las permanencias para los colegios incorporados. A estos decretos hay que añadir otros que terminaron enmarcando la enseñanza dentro de un conservadurismo en algunos casos autoritario. De hecho, la educación fue sometida a un estrecho control ideológico sobre las materias enseñadas y sobre el personal docente. Se prohibió la enseñanza en lengua distinta al castellano⁵⁴ y se tuvo especial cuidado en que no se impartieran doctrinas opuestas a la unidad de la patria y ofensivas a la religión.⁵⁵

De todo este conjunto de decretos y órdenes cabe destacar por su importancia el R.D. de 23 de agosto. Este decreto estableció la obligatoriedad de estudiar todas las asignaturas que se cursaran en los Institutos por los libros que fueran declarados de texto (art. 1º), no pudiendo exigirse otros que los que fueran declarados de texto por las comisiones calificadoras en los concursos de obras didácticas (arts. 2º y 3º). La justificación de esta medida la encontramos en la exposición del decreto en la que se afirma que a pesar de la libertad de textos que existía legalmente y la prohibición a los catedráticos de fijar un libro de texto, el alumno no podía elegir libremente porque *"no faltaban indirectas insinuaciones de los catedráticos que les den resuelta la opción"*. Y añade: *"Preciso y doloroso es reconocer, hecha la debida y honrosa excepción de cuantos merezcan, que en general tales libros o pecan de sobradamente extensos, o de harto oscuros, o de excesivamente costosos, cual si se hubieran escrito más para lucir los vastos conocimientos del autor que para comu-*

nicarlos a los discípulos en el grado y medida adecuados a la inteligencia de los que han de estudiarlos, o como si buscasen en la extensión una justificación del precio, cuando no ha sido el lucro el principal de la obra."

Otros decretos aprobados que tuvieron gran importancia son los relativos a la enseñanza en castellano.

Con motivo de una consulta que hizo la Directora de una Escuela Normal de Lérida, acerca de si podía o no continuar dándose en el Centro Oficial que dirigía una clase libre *gratuita* de Gramática catalana, establecida desde 1916-17 a petición de la Asociación Protectora de Enseñanza Catalana, el Gobierno publicó una Real Orden el 21 de diciembre de 1923 en la que declaraba taxativamente y con carácter general: "*Ningún centro docente oficial podrá autorizar la enseñanza de disciplinas que no estén incluidas en el plan de estudios plenamente aprobado*", con lo que se excluyó en los centros oficiales la enseñanza de estas lenguas. Posteriormente, esta Orden fue complementada con otras medidas, entre las que merece destacarse una circular en la que se recomendaba a los maestros de zonas en las que se conservaran idiomas diferentes a la lengua oficial que extremaran su celo por enseñar el conocimiento de la misma, a la vez que instaba a los inspectores para que velaran sin descanso por el cumplimiento de estas disposiciones.⁵⁶

Otro de los grandes decretos que por su importancia no podemos olvidar es el del 13 de octubre de 1925, que ordenó a los Rectores de Universidades, como inspectores natos de los centros públicos de enseñanza de su demarcación, a los Directores de los centros de segunda enseñanza y a los Inspectores de primera enseñanza que vigilaran cuidadosamente acerca de las doctrinas antisociales, contra la unidad de la patria, u ofensivas a la religión que pudieran ser expuestas por algunos profesores o maestros dentro de sus clases, castigándose dicho delito con el consiguiente expediente y suspensión de empleo y medio sueldo si fuese probado. Igualmente se ordenaba que se procediera a la clausura de las escuelas privadas en las que se encontraran libros que expusieran dichas doctrinas o tendencias.

Este decreto tuvo como finalidad evitar algo que ya se anunciaba: la crítica del mundo intelectual al dictador y el consecuente enfrentamiento entre éste y el marqués de la Estella. Un

precedente de este enfrentamiento lo encontramos en el confinamiento de Unamuno y Soriano, hecho por el cual en una cátedra de Granada se exhortó a los escolares a protestar; siendo la rápida contestación del Directorio una nota enviada a la prensa el sábado 23 de febrero de 1924, en la que se ordenaba a los Gobernadores que actuaran resueltamente contra la indisciplina social y en la que el Directorio Militar hacía saber que la libertad del profesor no podía traspasar el límite de la función social que como maestro le competía.⁵⁷

Nota que si bien fue vista con recelo, cuando no con protestas, fue alabada por el diario *El Siglo Futuro*, que señalaba que la misión del estudiante, que por su corta edad no tenía derechos políticos, era la de estudiar e indicaba como un mal para la enseñanza la instalación de centros escolares en el interior de las capitales y ciudades, que eran siempre más conflictivas socialmente, por lo que proponía que se construyeran en el campo, en lugares más tranquilos y aptos para el desarrollo de las actividades docentes; apuntando como ejemplo a seguir el de las Academias Militares que se habían emplazado en ciudades pequeñas como Toledo, Avila o Segovia.⁵⁸

Las principales medidas llevadas a cabo, desde un punto de vista administrativo, se enmarcan en un contexto de reorganización y reforma de los servicios del Ministerio. Cabe destacar en esta línea los decretos de creación de la Dirección General de Enseñanza Secundaria y Superior (R.D. de 18/12/1925), como consecuencia de la desaparición de la antigua subsecretaría, la reorganización del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (R.D. de 14/6/1926) y la reorganización del C.I.P. (R.D. de 25/6/1926).

Si se analiza la legislación educativa de este período, no se puede afirmar ni mucho menos que existiera una auténtica política social en este aspecto, aunque sí se tomaron algunas medidas, de carácter moderado, tendentes a reducir el clasismo de la enseñanza.

Ya en el preámbulo del Real Decreto sobre el impuesto de Timbre se recogía que la elevación fiscal no alcanzara a los derechos de inscripción de matrícula en los centros docentes, ya que la necesidad de lograr mayores recursos no podía justificar que se pusieran trabas a la función de la enseñanza.

En un sentido análogo, el R.D. de 21/6/1927 sobre la protección de las familias numerosas estima necesario evitar el descenso de la natalidad, aunque se reconoce que España es uno de los países menos castigados, *“sin duda por la conservación de las virtudes familiares que son honor de nuestra raza”*; lo que no impidió al Gobierno aprobar un subsidio preparatorio del seguro de maternidad, fomentando la previsión y favoreciendo a las familias numerosas en lo que se refiere al servicio militar. Con este decreto de protección de las familias numerosas se intentó hacer menos gravosas las cargas económicas en los aspectos de alimentación y educación por medio de subsidios proporcionales al número de hijos.

La concesión de estas ayudas, limitada al ámbito de los funcionarios públicos y a la *“clase obrera, por la alta misión tutelar del Estado en nombre de la sociedad misma”*, quedó organizada así:

Subsidio anual a familias obreras

Por 8 hijos	100 pesetas anuales
Por 9 hijos	150 pesetas anuales
Por 10 hijos	200 pesetas anuales
Por 11 hijos	250 pesetas anuales
Por 12 hijos	300 pesetas anuales
Por 13 hijos	375 pesetas anuales
Por 14 hijos	500 pesetas anuales
Por 15 hijos	600 pesetas anuales
Por 16 hijos	700 pesetas anuales
Por 17 hijos	850 pesetas anuales
Por 18 o más hijos	1000 pesetas anuales

Y para los funcionarios públicos se crea una bonificación anual sobre el sueldo del:

5 0/0	para las familias de 11 hijos
10 0/0	para las familias de 12 hijos
15 0/0	para las familias de 13 hijos
50 0/0	para las familias de 20 hijos

Este subsidio o bonificación se revisaría cada tres años para introducir las modificaciones oportunas, según la situación económica y social de la nación.

Paralelamente, el Gobierno estableció la matrícula gratuita en los establecimientos oficiales para las familias de más de siete hijos, cuando estos viviesen y dependiesen económicamente del padre y éste percibiera por su trabajo un salario máximo de 6.000 pesetas anuales como renta total. Sin embargo, esta incipiente política social pronto se vio paralizada ante el problema planteado por la conservación de un equilibrio en los presupuestos.

En el terreno de las becas la situación era insostenible; apenas si existían unas becas que permitieran superar las fuertes discriminaciones socio-económicas de la enseñanza, dándose el paradójico caso de conceder las órdenes religiosas algunas becas destinadas a los hijos o sobrinos de funcionarios del Ministerio para cursar estudios de enseñanza primaria, secundaria o técnica de grado medio; becas que por otro lado, perdían su interés social al determinarse que los que hubieran obtenido una no podían optar a otra en un plazo de diez años.⁵⁹ También se ofrecían plazas gratuitas para los huérfanos de los funcionarios del Ministerio de Instrucción. En 1920, por ejemplo, el conjunto de las instituciones docentes de carácter privado, a través de la Asociación Benéfico-escolar de Huérfanos civiles⁶⁰, ofreció un total de 175 plazas gratuitas limitadas, distribuidas de la siguiente forma.

Relación de las plazas gratuitas que la Asociación Benéfico-escolar concede a los huérfanos de catedráticos y funcionarios del Ministerio de Instrucción Pública

MADRID	Nº de Plazas
R.R.P.P. Escolapios	Ilimitado
Colegios particulares (Bachillerato)	60
Preparación para carreras militares y de la Armada	8
Idem para Ingenieros civiles y Arquitectos	6
Idem para el Cuerpo de Aduanas	4
Idem para carreras de comercio	5

*Relación de las plazas gratuitas que la Asociación Benéfico-escolar
concede a los huérfanos de catedráticos y funcionarios
del Ministerio de Instrucción Pública (Cont.)*

MADRID	N^o de Plazas
Idem para sobrestantes de obras públicas	2
Idem para Ayudantes de idem id.	1
Idem para Correos	3
Total limitadas	89
RESTO DE LA NACION	N^o de Plazas
R.R.P.P. Escolapios	Ilimitado
Real Seminario de los P.P. Dominicos de Vergara	4
R.R.P.P. Agustinos de Palma	6
Barcelona (Bachillerato)	5
Sevilla (Idem)	4
Valencia (Idem)	2
Cádiz (Idem)	2
Zaragoza (Idem)	3
Pamplona (Idem)	2
Santander (Idem)	2
Vigo (Idem)	1
Lorca (Idem)	2
Manzanares (Idem)	1
Alcalá de Henares (Idem)	2
Lérida (Idem)	2
Villanueva de la Serena (Idem)	2
Valladolid (Idem)	2
San Feliu de Llobregat (Idem)	2
La Coruña (Idem)	2
El Ferrol (Idem)	2
Tarrasa (Idem)	1
Murcia (Idem)	2
Játiva (Idem)	2

Relación de las plazas gratuitas que la Asociación Benéfico-escolar concede a los huérfanos de catedráticos y funcionarios del Ministerio de Instrucción Pública (Cont.)

RESTO DE LA NACION	N ^o de Plazas
Cartagena (Idem)	2
Córdoba (Idem)	1
Hermanos Maristas de Logroño (Idem)	2
San Sebastián (Idem)	3
Segovia (Carreras Militares)	1
Barcelona (Idem)	1
Sevilla (Idem)	2
Valencia (Idem)	3
San Fernando (Idem)	1
Toledo (Idem)	2
Granada (Idem)	2
Murcia (Idem)	2
El Ferrol (Idem)	1
Málaga (Idem)	1
E.E.P.P. de Valencia (Idem)	1
Barcelona (Comercio)	2
Valencia (Correos y Telégrafos)	2
Lorca (Carreras especiales)	2
Comillas (Idem eclesiásticas)	2
Total limitadas	86

En 1927 y en los años inmediatamente anteriores y posteriores, el Estado concedió un total de 150.000 pesetas en concepto de becas para los alumnos de todos los centros oficiales y enseñanzas y 108.000 pesetas para los alumnos de las Repúblicas Hispanoamericanas, Filipinas y Portugal que realizaran estudios en España, es decir, un total de 258.000 pesetas, o lo que es lo mismo, el 0.09^o/o del presupuesto de Instrucción. Si a esta cifra le sumamos las cantidades destinadas a subvenciones para el de-

sarrollo cultural y de todos los tipos de enseñanza, el resultado no llega al 1°/o del total del presupuesto.

GASTOS DE AYUDA A LA ENSEÑANZA EN 1927	
Becas	258.500
SUBVENCIONES PARA LA ENSEÑANZA Y CULTURA	
Primera enseñanza y enseñanzas generales	422.300
Enseñanza obrera	253.000
Enseñanzas Mercantiles	40.000
Centros y estudios de cultura general	398.000
Sociedades artísticas	106.000
Subvenciones especiales	97.000
Total	1.574.800

Fuente: Presupuesto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Año económico de 1927, pp. 70-72.

Como se puede observar, las cantidades asignadas son realmente insignificantes, pero lo más importante es que ya se empieza a esbozar una política de subvenciones a los centros religiosos, concediéndose más del 25°/o de las cantidades asignadas como subvenciones a la primera enseñanza y enseñanzas generales a los centros católicos (Escuela de la Asociación de Señoras Católicas, Institución Teresiana, etc.).

Al mismo tiempo se dictó una serie de medidas encaminadas a mejorar la calidad de la enseñanza. En este línea se inscriben las Reales Ordenes de 20/4/1925 y 25/5/1925 por las que se exigía para dirigir las escuelas privadas de primera enseñanza el título de maestro y para los bachilleres, licenciados o Doctores haber aprobado en una Escuela Normal o en la Facultad Universitaria correspondiente los estudios de pedagogía, única disciplina que

figuraba en el plan de estudios de las Escuelas de Magisterio y no en las anteriores.

Se exceptuaban de esta norma las escuelas de primera enseñanza que fueran absolutamente gratuitas, así como las que, siéndolo o no, estuvieran establecidas en aldeas, caseríos y explotaciones industriales en las que no hubiera maestros con título profesional.

En la segunda enseñanza quedó abolida la asistencia a clase voluntaria para los alumnos oficiales, estableciéndose con carácter obligatorio, salvo para los alumnos de la enseñanza libre; se reformó el Real Decreto sobre la edad mínima para ingresar en las Facultades, con el fin de evitar que ingresaran alumnos con menos de dieciséis años, y se estableció un concurso para elegir el mejor libro de texto para la segunda enseñanza.

También fueron aprobados los estatutos y reglamentos de la casa de la Salud de Santa Cristina, de la Escuela Especial de Matronas (R.O. de 8/6/25), del Colegio Nacional de Sordomudos (R.O. de 14/9/25), del Colegio Nacional de Ciegos (R.O. de 14/11/25), y el estatuto de la Enseñanza Mercantil (R.O. 28/11/25); se creó el registro en los Colegios de Licenciados para determinar el número exacto de doctores y evitar que licenciados sin título de doctor lo utilizaran (R.O. de 5/7/26), etc.

Entre todo este conjunto de medidas y en el campo de la enseñanza media, cabe destacar la creación de los primeros Institutos femeninos y el Real Decreto de 7 de mayo de 1928, que trataba de difundir los estudios de segunda enseñanza, en su primer ciclo, por toda la nación y de ponerlos al alcance de muchos niños que de otro modo no podrían cursar estas enseñanzas por tener que trasladarse a otras ciudades que tuvieran Institutos Nacionales, lo que encarecía considerablemente los costes.

El presente decreto trató de crear Institutos locales con validez oficial para los estudios de bachillerato elemental, con la cooperación de los Ayuntamientos, las Diputaciones Provinciales y el Estado.

El problema radicaba en los enormes costes de la construcción de nuevos edificios, pago de personal, etc. Como solución, el Estado se comprometió a proporcionar a los nuevos centros el personal docente, administrativo y subalterno, abonándose los haberes con cargo al presupuesto municipal hasta que al año

siguiente de la creación el Estado incluyera las cantidades correspondientes en los presupuestos del Ministerio. Por su parte, los Ayuntamientos se comprometían a proporcionar el material pedagógico y administrativo y el mobiliario precisos, a adquirir un campo de deportes para la práctica de ejercicios físicos y un local adecuado para el ejercicio de la docencia y a consignar en el presupuesto municipal 3.000 ptas. para la biblioteca del centro.

Aparte, para la construcción de estos Institutos, debería tenerse en cuenta el censo de población, las condiciones de salubridad del local y las vías de comunicación con las poblaciones inmediatas de más fácil acceso y con las ciudades más próximas que contarán con un Instituto Nacional de Enseñanza Media.

8.6. NOTAS

- 1 Pedro Pidal, *Liberalismo dictatorial y despotismo democrático*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1923, p. 49.
- 2 *Ibidem*, p. 48.
- 3 La Comisión Especial, a propuesta de la Comisión Permanente y de la Presidencia, quedó constituida por los consejeros Manuel Zabala, Eloy Bullón, Blas Cabrera, José Rogerio Sánchez y Ramiro Suárez Somonte.
- 4 A.C.M.E.C., *Acta de la Sesión del Pleno del C.I.P. del 16 de enero de 1924*.
- 5 A.C.M.E.C., *Acta de la Sesión del Pleno del C.I.P. del 21 de enero de 1924*.
- 6 A.C.M.E.C., *Acta de la Sesión del Pleno del C.I.P. del 20 de febrero de 1924*. En la sesión votaron a favor de una duración de siete años los consejeros Jiménez, Gascón, Bartolomé y Mas, Blanco Cabeza, Díaz Villar, Rogerio, Ruiz Amado, Sarabia, Suárez Bermúdez, Zaragüeta y Manuel Zabala; y por una extensión de ocho cursos, Flórez Posada, Suárez Somonte, Bartolomé Cossío, Blanco Sánchez, Cabrera, Gómez Moreno y Tormo. En cuanto a la división, los consejeros Flórez Posada, Jiménez, Gascón, Cossío, Bartolomé y Mas, Blanco Cabeza, Cabrera, Díaz Villar, Gómez Moreno, Ruiz Amado, Zaragüeta, Tormo y Manuel Zabala votaron por cuatro y tres años respectivamente; y Suárez Somonte, Blanco Sánchez, Rogerio, Sa-

rabia y Suárez Bermudez, por cinco para el primer período y dos para el segundo.

- 7 A.C.M.E.C., *Acta de la Sesión del Pleno del C.I.P. del 30 de enero de 1924.*
- 8 A.C.M.E.C., *Acta de la Sesión del Pleno del C.I.P. del 15 de febrero de 1924.* Votaron a favor de la obligatoriedad de la Religión los consejeros Zabala, Rodríguez Marín, Mérida, Jiménez, Bullón, Obispo de Madrid-Alcalá, Suárez Somonte, Bartolomé y Mas, Blanco Cabeza, Blanco Sánchez, Díaz Villar, León, Srta. Rincón, Rogerio, Ruiz Amado, Sarabia, Suárez Bermúdez, De Diego, Moya, Zaragüeta y Tormo. Se abstuvieron Flórez Posada, Gascón y Cossío. Y votaron en contra Bay, Bonilla, Cabrera, Del Campo y Carracido.
- 9 A.C.M.E.C., *Acta de la Sesión del Pleno del C.I.P. del 28 de enero de 1924.*
- 10 *B.I.L.E.*, T. XLVIII, año 1924, pp. 111-114.
- 11 A.C.M.E.C., *Acta de la Sesión del Pleno del C.I.P. del 22 de febrero de 1924.*
- 12 A.C.M.E.C., *Acta de la Sesión del Pleno del C.I.P. del 30 de enero de 1924.*
- 13 *B.I.L.E.*, T. XLVIII, año 1924, pp. 119-120.
- 14 A.C.M.E.C., *Acta de la Sesión Extraordinaria del Pleno del C.I.P. del 21 de enero de 1924.* A la sesión, además de los consejeros, asistieron Primo de Rivera, como Presidente del Gobierno, Francisco Gómez Jordana y Luis Navarro, como vocales del Directorio Militar, y Francisco Javier García de Leaniz, Subsecretario encargado del despacho del Ministerio de Instrucción Pública.
- 15 *La Prensa*, Gijón, 21 de enero de 1924.
- 16 *El Siglo Futuro*, Madrid, 24 de enero de 1924.
- 17 *El Siglo Futuro*, Madrid, 25 de marzo de 1925.
- 18 Todos los artículos que tocaron estos temas desde un punto de vista político fueron censurados, como por ejemplo los que intentó publicar Fructuoso Aner, redactor encargado de los temas de educación de *El Liberal*.

- 19 Según el Presidente de la Asociación de catedráticos -Aguayo-, un Instituto medio tenía unos 250 alumnos, de los cuales la cuarta parte venía a tener matrícula gratuita, y por todos los conceptos venía a percibir 15.000 pesetas al año. Con esta cantidad el Instituto debía atender, por disposición del Gobierno, el exiguo sueldo que se había asignado al profesorado de idiomas y taquigrafía (con lo que estos profesores cobraban una cantidad que se generaba a partir del esfuerzo y trabajo del resto del personal docente), los gastos de calefacción, reparaciones menores de los edificios, material de cátedras, gratificaciones y uniformes para el personal subalterno y gratificaciones para el personal docente y administrativo. Como resultado de esta situación, los profesores cobrarían un máximo de 200 pesetas al año por las permanencias. Y como es lógico, la insatisfacción se extendió, por ser cada vez más las personas a repartir unas cantidades que de por sí eran ridículas. V. *Diario de Sesiones de la Asamblea Nacional*, núm. 9, 17 de enero de 1928, pp. 288-289.
- 20 *Diario de Sesiones de la Asamblea*, núm. 2, 29 de octubre de 1927, p. 17.
- 21 *El Heraldo de Madrid*, Madrid, 22 de Octubre de 1926.
- 22 *Diario de Sesiones de la Asamblea*, núm. 2, 29 de octubre de 1927, pp. 17-18.
- 23 La importancia de la agricultura era tal que Claudio Mollano, el 21 de octubre de 1856, aprueba una R.O. en la que consigna para la lectura en la enseñanza primaria el manual de agricultura de Alejandro Olivan.
- 24 Peset, Garma y Pérez Garzon, *Ciencia y Enseñanza en la revolución burguesa*, Madrid, 1978, pp. 128-129.
- 25 La disciplina de Agricultura desapareció en 1934 con el nuevo plan de reforma de la segunda enseñanza, siendo Ministro de Instrucción Filiberto Villalobos González.
- 26 *Diario de Sesiones de la Asamblea*, núm. 3, 23 de noviembre de 1927, p. 55.
- 27 *Diario de Sesiones de la Asamblea*, núm. 3, 23 de noviembre de 1927, p. 57.
- 28 R.D. de 12 de marzo de 1932, publicado en la *Gaceta de Madrid* el 17 de marzo de 1932.

- 29 La redacción de estos cuestionarios fue encargada por el Ministro a ilustres profesores. Así, en el de Literatura latina colaboraron Menéndez Pidal, Urbano la Calle, Alemany, etc. y en el de Química, el propio Rector de la Universidad Central, Luis Bermejo, entre otros.
- 30 Pedro Sainz Rodríguez, *Testimonios y recuerdos*, Barcelona, Planeta, 1978, p. 91.
- 31 El caso más destacado fue cuando Ayats, recogiendo un fragmento de un diario, leyó los términos de catalanidad, castellanidad y lusitanidad como sinónimos, ya que en opinión de Yanguas, el término de lusitanidad referido a los portugueses era una reafirmación de la independencia de esa nación frente a sus vecinos y por el contrario, dentro de la Península española sólo podía haber un alma: el alma española. De ahí que hiciese borrar del diario de sesiones esas expresiones.
- 32 Pedro Sainz Rodríguez, *op. cit.*, pp. 96-97.
- 33 Pedro Sainz Rodríguez, *op. cit.*, pp. 95-96.
- 34 *El Siglo Futuro*, Madrid, 28 de agosto de 1926.
- 35 La nota fue publicada por la mayoría de los diarios, pero con fechas diferentes.
- 36 Desde la fecha de la publicación de los Reales Decretos de reforma de la segunda enseñanza hasta los sucesos de los Artilleros, apareció casi todos los días un artículo sobre el nuevo plan de estudios en cualquiera de los diarios más importantes.
- 37 *El Sol*, Madrid, 3, 4, 8 y 12 de septiembre de 1926.
- 38 *El Imparcial*, Madrid, 28 de agosto de 1926.
- 39 *El Socialista*, Madrid, 7 de marzo, 3 y 10 de septiembre de 1926.
- 40 *Diario de Sesiones de la Asamblea*, núm. 2, 29 de octubre de 1927, p. 20.
- 41 *El Siglo Futuro*, Madrid, 1 de septiembre de 1926.
- 42 *El Siglo Futuro*, Madrid, 28 de agosto de 1926.
- 43 *El Debate*, Madrid, 29 de agosto de 1926.
- 44 *La Epoca*, Madrid, 31 de agosto de 1926.

- 45 *El Heraldo de Madrid*, Madrid, 22 de octubre de 1926.
- 46 Catedrático de Bibliografía en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid y miembro de la Asamblea Nacional, fue elegido Ministro de Instrucción en 1938.
- 47 *El Liberal*, Madrid, 31 de agosto de 1926.
- 48 *El Liberal*, Madrid, 28 de agosto de 1926.
- 49 *Diario de Sesiones de la Asamblea*, 29 de octubre de 1927, p. 17, y 17 de enero de 1928, pp. 283-285. Las conclusiones de la Asamblea fueron analizadas por Enrique Herrera Oria en su obra *La Asamblea de Catedráticos de Instituto*, Madrid, Razón y Fe.
- 50 *El Sol*, Madrid, 3 de septiembre de 1926. *El Socialista*, Madrid, 10 de septiembre de 1926. *El Siglo Futuro*, Madrid, 28 de agosto de 1926.
- 51 *El Heraldo de Madrid*, Madrid, 28 de octubre de 1926.
- 52 P. Sainz Rodríguez, *op. cit.*, en las pp. 94-95, narra la cantidad de cartas que recibió de los padres de familia con motivo de su interpe-lación en la Asamblea.
- 53 Nota enviada por la Cámara oficial del Libro al diario *El Heraldo de Madrid*, con fecha de 13 de septiembre de 1926, y publicada el 16 de septiembre. La nota iba firmada por Julián Martínez Reus, como Presidente de dicha Cámara, y por Sainz Rodríguez, secretario inte-rino de la misma y uno de los principales detractores del denomi-nado "Plan Callejo".
- 54 R.O. de 21 de diciembre de 1923.
- 55 R.O. de 12 de febrero de 1924 y 13 de octubre de 1925.
- 56 Circular del 20 de octubre de 1923.
- 57 *El Sol*, Madrid, 24 de febrero de 1924.
- 58 *El Siglo Futuro*. Madrid, 25 de febrero de 1924.
- 59 R.O. de 12 de septiembre de 1926.
- 60 Miguel Castro Marcos, *Legislación de Instrucción Pública*, Madrid, *Revista de Archivos*, 1921, pp. 242-244.

9.1. NECESIDAD DE UNA REFORMA. LA COMISION ESPECIAL

Pronto se vio que el plan de bachillerato aprobado por Callejo era inviable por criterios políticos y pedagógicos y que era necesario proceder a su reforma. Esta ya se inició en 1929, al aprobarse en la R.O. de 27 de septiembre que para el cambio del bachillerato universitario de ciencias a letras y viceversa, cuando se hubieran finalizado los estudios, no haría falta repetirlo entero, sino sólo las asignaturas que no se hubieran cursado en la sección o rama correspondiente.

La prensa no se mantuvo al margen. Los diarios de corte liberal coincidían con los conservadores en lo apremiante de la reforma, pero a diferencia suya, temían que la enseñanza se orientase hacia posiciones aún más ventajosas para las congregaciones.

Por su parte, El Debate sostenía que el bachillerato debía tener un carácter formativo, dando gran importancia al estudio de los clásicos. En cuanto a exámenes, volvió a recordar que no habría progreso posible en la enseñanza mientras fuera el eje de la reforma la vuelta al antiguo sistema por asignaturas. En una línea similar se expresaron La Nación y ABC.

Sin embargo, lo más importante es el cambio producido en la forma de actuar de la derecha, que comienza a potenciar los movimientos asociativos, sin renunciar a las tradicionales formas de presión. La Asociación Católico-Nacional de Propagandistas, las Asociaciones de padres de familia y la F.A.E. organizan multitud de mítines centrados en la Encíclica sobre la educación de Pío XI y campañas de Orientación Social, e imprimen con gran profusión hojas sueltas y folletos que son repartidos a la entrada de los mítines y conferencias. Esta forma de actuar no es una novedad, pero la importancia radica en que ahora adquiere un

carácter masivo; por ejemplo, de la Encíclica llegaron a repartir cerca de cien mil ejemplares, que para la época es un verdadero récord¹. Todo ello tenía como finalidad divulgar ideas muy precisas acerca de los derechos de la familia, la Iglesia y el Estado en el campo de la educación y sobre todo, barrenar el denominado "*monopolio docente español*"².

En 1930, con el nombramiento de Elías Tormo como Ministro de Instrucción, comenzó a prepararse otra reforma de la enseñanza media. Antes de conocerse su nombramiento se habló, y con fundamento, que el sucesor del Duque de Alba iba a ser Sainz Rodríguez, que no en vano se había destacado durante la dictadura y que de hecho llegó a ocupar este cargo algunos años después.

En enero de ese año, los catedráticos de Instituto se reunieron en asamblea ordinaria para tratar el tema de la reorganización del bachillerato. Poco después, el 28 de marzo, el Gobierno encargó al C.I.P. un estudio para proceder a la reforma de la segunda enseñanza. El 1º de abril, el Ministro consultó a los claustros de los Institutos acerca del contenido y estructura del bachillerato ideal. Las respuestas fueron entregadas al consejo, cuyo presidente, en virtud de las facultades concedidas por el art. 11 del R.D. de 25 de junio de 1926, designó una Comisión Especial, compuesta por Gascón y Marín, Cabrera, Barrigón, P. Clemente Martínez (escolapio) y Bartolomé Cossío -que nunca llegó a tomar parte en las deliberaciones por haber dimitido antes de que éstas comenzaran-, para emitir un dictamen de asesoramiento sobre la segunda enseñanza. La Comisión redactó y aprobó un informe, totalmente opuesto a las conclusiones de los profesores de Instituto, poniendo unas bases que deberían servir como norma para la proyectada reforma.³

La Comisión propuso que la segunda enseñanza tuviese un carácter formativo, como si el resto de las enseñanzas no tuviesen ese carácter, organizándose este nivel como una mera prolongación de la enseñanza primaria. Esta decisión fue fuertemente criticada por la izquierda liberal por estimar que lo que se pretendía era su absorción por la enseñanza primaria, rebajando su nivel para favorecer el desarrollo de los colegios de sacerdotes y monjas, en general caracterizado por la escasa y nula preparación de su personal docente.

En el informe, y dada la excesiva duración de la enseñanza universitaria, los consejeros limitaron a los once años de edad el inicio del bachillerato, propusieron una duración de seis cursos -pese a que gran número de naciones seguían defendiendo la tesis de comenzar a los doce años y una duración de siete cursos-, y una bifurcación flexible.

La distribución de las asignaturas y su bifurcación quedó establecida de la siguiente forma⁴:

MATERIAS	HORAS SEMANALES							
	ESTUDIOS COMUNES				LETRAS		CIENCIAS	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	5º	6º
Lengua y Literatura Española	3	3	2	3	3	3		
Geografía e Historia	3	3	3	3	2	2		
Latín			3	3	3	3		
Francés	3	3	3					
Inglés o Alemán					3	3	3	3
Filosofía				3	3	3	3	
Matemáticas	3	3	3	3			3	3
Ciencias Naturales	2	2	3	3			3	3
Física-Química			3	3			3	3
Dibujo	3	3	3					
Religión	3	3						
Dos de ciencias a elección					6	6		
Dos de letras a elección							6	6
TOTAL	20	20	23	21	20	20	21	18

De manera que a pesar de existir una bifurcación ésta era más teórica que real, pues, aun cuando los alumnos eligieran cursar una sección estaban obligados a estudiar las asignaturas de la otra. En definitiva no dejaba de ser un bachillerato de tipo único y enciclopédico pero enmascarado.

El debatido problema del ingreso en la Universidad fue resuelto eliminando el título de bachiller y estableciendo un examen ante un tribunal compuesto por profesores de Instituto y Universidad. También se implantó el método cíclico, las permanencias con carácter gratuito (aspecto, éste, imposible de establecer sin incrementar a su vez los presupuestos), rechazó el libro de texto único, limitó el número de alumnos por profesor, recomendó ampliar la cifra de Institutos y concedió enormes ventajas a los colegios privados. En efecto, la base 19 determinaba que el paso de un curso a otro fuera otorgado por los profesores de cada colegio sin intervención de los profesores de Instituto.

En cuanto a la enseñanza libre realizada de forma autodidacta, en las propias casas con profesores particulares o en colegios privados no incorporados a un Instituto -la totalidad de los colegios de las congregaciones estaban incorporados-, se les penalizaba no sólo verbalmente -*"la enseñanza libre cuya desaparición todos deseamos..."*-, sino también de hecho, al privarles de las ventajas concedidas a los colegios incorporados, debiendo estos alumnos seguir examinándose anualmente en los Institutos.

9.2. LA REFORMA Y LAS ASOCIACIONES CATOLICAS

Realmente no se puede entender la actuación del Consejo de Instrucción sin tener en cuenta la intensa labor de presión ejercida por la Federación de Amigos de la Enseñanza y las recientemente creadas asociaciones de carácter católico.

El primer intento de asociar los colegios de religiosos y demás colegios católicos se remonta a 1929. El movimiento asociativo lo inician el P. Domingo Lázaro, marianista, el P. Enrique Herrera Oria, jesuita, y el P. Pedro Poveda, fundador de la Institución Teresiana junto con un grupo de seglares católicos. Adoptan la forma jurídica de la Federación como una entidad dentro de la Acción Católica. Sus objetivos eran los de crear una solidaridad entre todos los colegios religiosos y sectores católicos comprometidos en una educación cristiana, mejorar la calidad técnica de la enseñanza católica y demostrar que los principios en los que

se inspiraba esta enseñanza eran más actuales y promotores del humanismo que cualquier concepción laicista.⁵

Así, el anuncio del Ministro de que iba a proceder a reformar la segunda enseñanza coincidió con la fundación por el Cardenal Primado de la F.A.E. El decreto de creación del entonces Cardenal Arzobispo de Toledo, Pedro Segura, es del 15 de Marzo de 1930. Y el 2 de abril, en el salón de juntas de la Casa Social Católica, tuvo lugar la constitución de la F.A.E., leyéndose el nombramiento hecho por el Cardenal Segura. La Junta directora, presidida por el Conde Rodríguez San Pedro, la formaban el vicepresidente, Alfredo López; el secretario, José Pérez Balsera; el vicesecretario, José Martín Sánchez; y los vocales, José María Valiente, Luis Zulueta, Joaquín Espinosa, P. Poveda, P. Enrique Herrera, P. Domingo Lázaro y los reverendos hermanos Domingo Andrés e Hilario Felipe.⁶

Poco antes de la creación de la F.A.E., una comisión presidida por Rodríguez San Pedro visitó a Tormo. El motivo de la visita eran los rumores que corrían acerca de la derogación del plan Callejo y la vuelta al anterior sistema de exámenes por años y asignaturas, antes de proceder a una definitiva remodelación del bachillerato.

La comisión, después de exponerle a Tormo en líneas generales la situación de la enseñanza, le presentó las dos siguientes conclusiones: 1º) Que el antiguo sistema de exámenes, anterior al año 1926, no debía restablecerse por conculcar el art. 12 de la Constitución y los derechos de los padres de familia. 2º) Que los únicos exámenes organizados por el Estado en la segunda enseñanza fueran los de madurez y por medio de las Universidades.

El Ministro confirmó a la Comisión que no pensaba introducir ninguna reforma, en lo que al bachillerato se refería, en el presente curso. No satisfizo esta solución a la F.A.E., que una vez constituida, decidió elaborar un proyecto de reforma que presentó al Ministro, consejeros de Instrucción y prensa. En el informe, la comisión técnica de la F.A.E., considerando que el problema de la reforma del bachillerato era de suma importancia puesto que afectaba a la educación de las clases profesionales y directoras de la sociedad, propuso la implantación del sistema cíclico, que los ejercicios de examen se redujeran a los de madurez al final del bachillerato ante un tribunal de profesores universitarios, la

prohibición de la coeducación y la concesión de una autonomía total para los colegios privados en materia de planes de estudios, régimen interior, etc.

Aunque el Ministro había declarado que la reforma del bachillerato no se haría efectiva antes de terminar el curso académico, realizó una pequeña modificación, fijando la edad de ingreso en once años⁷. Esta decisión que no afectaba en lo sustantivo el bachillerato, si bien no preocupó excesivamente a la F.A.E., alarmó a las asociaciones de padres de familia, que decidieron presionar sobre el Ministro pidiendo que no se hiciese efectivo hasta el curso de 1931-32. Esta reacción por parte de los padres de familia fue muy frecuente a lo largo de todos estos años. Nunca se opusieron abiertamente a que el bachillerato comenzara a los once años, pero para hacer completamente estéril la disposición, solicitaron que pudieran concederse dispensas de edad o bien que se retrasase su aplicación, confiando en la inestabilidad ministerial y en consecuencia, en su posterior derogación sin que llegase a entrar en vigor.

Las asociaciones de padres de familia pronto se movilizaron. Entre el 14 y el 16 de mayo celebraron una asamblea general en Madrid⁸, con la asistencia de representantes de 50 asociaciones de padres de toda España. A la apertura de la asamblea asistió el Cardenal Primado, que pronunció un discurso de apoyo a todas las asociaciones de carácter católico. Como resultado de esta asamblea, se decidió crear la Confederación Nacional Católica de Padres de familia -que se comprometió a colaborar activamente con la Acción Católica, Propagandistas, etc.- a la vez que solicitaron del Gobierno el derecho a intervenir y a ser oídos en todas las cuestiones relativas a la organización, régimen y desenvolvimiento de la enseñanza y en la aplicación de los presupuestos que el Estado, la Provincia y el Municipio designasen a estos fines. Y en concreto sobre la segunda enseñanza pidieron que tuviera un carácter formativo y como elemento insustituible de esta formación, que la Religión figurase en todos los cursos; la supresión de los exámenes anuales; la facultad para que los centros privados que reunieran algunas condiciones pudieran expedir certificados aprobando el bachillerato; y que los deportes se considerasen como uno de los aspectos más importantes de la enseñanza.

La Confederación comenzó a colaborar con la F.A.E., sobre todo a partir del momento en que el Consejo de Instrucción inició las deliberaciones para asesorar al Ministro. La asociación de Barcelona aprovechó la estancia en la ciudad del Presidente del Consejo de Ministros -Berenguer- para entregarle una exposición. En el documento, los padres de familia solicitaron a Berenguer que no se hiciera la reforma sin que el Gobierno pidiese oficialmente un informe a la Confederación Nacional Católica de padres de familia, a los centros de enseñanza privados "acreditados" o a las congregaciones religiosas y principalmente a la Iglesia. En su opinión, de ninguna manera se debía proceder a una reforma de la enseñanza que pusiera trabas a la enseñanza privada y la supe- ditase a los Institutos; y el fin de la reforma debía encaminarse a dar a los *"centros privados que reúnan las condiciones suficientes la mayor libertad posible."*⁹

Tampoco los padres de familia de Madrid se mantuvieron al margen. El día 12 de junio, una numerosa comisión se presentó al Ministro de Instrucción para entregarle un proyecto de reforma de la segunda enseñanza¹⁰; aunque más que de un proyecto, se trataba de unas bases a desarrollar. La primera insistía en el carácter formativo que debía tener el bachillerato, para lo cual era necesario que tanto la Religión como la Geografía e Historia Nacional se impartiesen a lo largo de todos los cursos; igualmente, la asignatura de Gimnasia debería ocupar un puesto preeminente; el plan de estudios tendría que ser cíclico, con un examen único al finalizar el bachillerato, basado en programas únicos y textos libres. La base segunda pedía el reconocimiento oficial y la consiguiente participación en los organismos oficiales directivos y consultivos de las organizaciones de padres de familia. Por último, en la base cuarta, solicitaban la libre creación de establecimientos de instrucción, sin limitaciones, y la potenciación mediante subvenciones de hasta el 100^o/o de los gastos de los centros privados que *"reúnan condiciones según lo que debe ser considerado como modelo o ejemplar"*, pues consideraban una obligación del Estado sufragar los costos de *"las iniciativas privadas que envuelven un interés público."*

Al día siguiente de presentar los padres de familia este proyecto al Ministro, el conde Rodríguez San Pedro, presentó otro documento, elaborado por la F.A.E., dirigido al Presidente

del Consejo de Ministros y a los Ministros de Instrucción Pública, Gobernación, Hacienda y Estado.¹¹

En el documento, la comisión técnica de la F.A.E. culpó al Gobierno de preservar una legislación que mantenía a los "*colegios privados, padres de familia y sobre todo a los niños bajo el régimen de opresión legal más violento, más injusto y más deseducador de Europa, excepto Rusia*", por lo que solicitó total libertad para organizarse los centros privados como quisieran. Estimó la Federación que se debía poner remedio a las consecuencias patológicas originadas por el exceso de trabajo -surmenage- y la "*fabulosa cantidad de exámenes del Estado*" que estaban quebrantando la salud de los niños, y para solucionarlo propusieron que sólo se hiciera un examen de madurez al finalizar los estudios y sin intervención de los profesores de Instituto, o bien que se concediera a los colegios privados que ofreciesen garantías la capacidad legal de aprobar el bachillerato mediante un régimen de certificados. En cuanto a las asignaturas, pidieron la introducción del Griego, incrementar el número de horas dedicadas al Latín y la obligatoriedad de la Religión, ampliando su estudio a todos los cursos del bachillerato.

Cuando terminó la Comisión Especial del Consejo su trabajo, envió un informe al Ministro, el cual, mostrando sus simpatías, remitió a su vez directamente unas copias a la Confederación Nacional Católica de Padres de Familia y a la F.A.E. antes de darlo a conocer públicamente y enviarlo a la Gaceta.

La F.A.E., después de revisar el proyecto, publicó un informe del que envió copia a los consejeros de Instrucción. La comisión técnica de la F.A.E. consideró el informe de la Comisión Especial, en su conjunto, como un progreso notable, estando de acuerdo con todas las bases excepto con las que hacían referencia a la coeducación y a la asignatura de Religión, siendo partidaria de que la asignatura de Religión fuese cíclica y obligatoria y que la coeducación se prohibiese, estudiando las alumnas exclusivamente en Institutos femeninos. También sugirieron que las Universidades debían dispensar del examen de ingreso a aquellas personas de "*cultura superior o especiales disposiciones mentales*"; aspecto, este último, de enorme ambigüedad. No obstante, el informe resaltó el progreso producido, a su juicio, por la implantación del sistema cíclico y la reducción de la

cifra de exámenes, aunque consideraban que debían introducirse algunas modificaciones.

En efecto, las concesiones otorgadas a los colegios privados les parecieron todavía escasas, por lo que solicitaron que al término del sexto año en el examen de madurez no participara ningún catedrático de Instituto en los tribunales. El examen de reválida de cuarto curso debía desaparecer o ser totalmente voluntario, estando facultados los colegios que "*ofrezcan garantías*" para formar los tribunales íntegramente, con "*la asistencia*" de un catedrático de Universidad, y también excluyendo a los profesores de Instituto de los tribunales. Al resto de los colegios, es decir, a aquellos que en opinión de las asociaciones católicas no ofrecen garantías, les niegan estos privilegios. En cuanto a la inspección de la enseñanza media, la F.A.E. reclama que sean totalmente apartados de esta función los catedráticos de Instituto, debiendo ser encomendada a los profesores de Universidad y a los padres de familia.

¿Por qué todas estas medidas contra los catedráticos de Instituto? Algunas de ellas, como la facultad de aprobar los profesores de los colegios privados a sus alumnos año por año, no podía negarse desde una perspectiva puramente liberal, si bien los sectores liberales siempre se opusieron a ello por considerar que esto significaría entregar la enseñanza a las congregaciones religiosas. De hecho, no les faltaba razón. El único obstáculo que impedía a los padres de familia enviar a sus hijos a los centros privados eran los exámenes anuales y de reválida ante el profesorado oficial. De suprimirse esto, los padres elegirían los centros privados en masa tanto en la enseñanza secundaria como en la superior, y no por ser mejor la calidad de la enseñanza privada, que en muchos casos era ostensiblemente peor, sino porque los centros estatales eran vetustos caserones -generalmente antiguos conventos- carentes de condiciones higiénicas, frente a los acondicionados locales particulares; por las dificultades que entrañaba la existencia de un sólo centro estatal en cada provincia, de cara a los desplazamientos y transportes frente a la abundante cifra de colegios que les hacía estar cerca de los lugares de residencia; por prejuicios sociales y por la fama de ser más rigurosos en las calificaciones en los Institutos que en los colegios.

El resto de las medidas carece de interés desde un punto de vista pedagógico y sólo se explica por el vehemente deseo de acabar con los Institutos; de ahí los ataques a los profesores que servían en estos centros docentes. Realmente es difícil de comprender la misión de un catedrático de Universidad que forme parte de un tribunal compuesto por cinco profesores de un colegio particular más él y cuya gestión se reduce a presenciar sin poder intervenir en un examen, de carácter voluntario, de niños de catorce años. Tampoco resulta muy comprensible la petición de enviar a los catedráticos de Universidad a inspeccionar las condiciones higiénicas y pedagógicas de los centros destinados a la formación educativa de los niños comprendidos entre los diez y los dieciséis años.

En definitiva; se les niega a los profesores de Instituto la facultad de garantizar la calidad de la enseñanza mediante exámenes anuales en una época en la que, a pesar de las disposiciones dictadas, gran parte del profesorado de los centros particulares carece de los títulos correspondientes. Se les prohíbe la facultad de ser ellos, como mejores conocedores de los problemas de la enseñanza secundaria, los encargados de realizar la inspección en los colegios y por último, se pide que sean apartados de toda función examinadora, encomendando la reválida de cuarto curso a los profesores de los colegios con la asistencia de uno de Universidad y dejando el examen de sexto curso en manos de los profesores de Universidad, con exclusión de los de Institutos.

Como se puede ver, no se trata más que de despojar a los Institutos de todas las atribuciones que les había confiado el Estado para salvaguardar la calidad de la enseñanza privada, buscando para ello, en un principio, la ayuda de la Universidad antes de dar el paso definitivo de reclamar la absoluta y total autonomía de la enseñanza privada frente a la pública en todos los niveles de la educación.

9.3. LA COMISION PERMANENTE DEL CONSEJO DE INSTRUCCION PUBLICA

El informe de la Comisión Especial pasó a estudio de la Comisión Permanente, la cual, en sesiones celebradas los días 20, 21,

24 y 25 de junio, emitió otro dictamen proponiendo algunas modificaciones y enmiendas a las bases aprobadas. Asimismo, en la sesión celebrada el día 27 de junio, acordó elevar a la superioridad las explicaciones a modo de preámbulo del dictamen.

A las sesiones asistieron los consejeros Clemente de Diego, Obispo de Madrid-Alcalá, P. Clemente Martínez -representante de la enseñanza privada, en sustitución del P. Ruiz Amado-, Marañón, Sarabia, Saco del Valle, Manzanares y Suñer. Fueron adoptadas todas las disposiciones por unanimidad, con la excepción del voto particular de Manzanares, que manifestó su total disconformidad.

Las modificaciones introducidas por la Comisión Permanente tienen como única finalidad favorecer, aún más de lo que ya lo hacía el dictamen de la Comisión Especial, a los colegios particulares.

Desde el punto de vista de las asignaturas, se introdujo el Griego, con tres horas semanales en los cursos de quinto y sexto de Letras y una hora para los de Ciencias, y la Religión pasó a impartirse dos horas semanales en cada uno de los dos primeros cursos y una semanal en cada uno de los siguientes. Además, la comisión propuso que los profesores de Religión fuesen elevados a la categoría de catedráticos para que no sufriera su prestigio profesoral.

La base 16 fue reformada, restaurándose el título de bachiller y manteniéndose el examen de ingreso en la Universidad en las mismas condiciones que las del plan Callejo, es decir, ante un tribunal compuesto exclusivamente por profesores de Universidad; lo que provocó la crítica de amplios sectores de la sociedad, pues si los catedráticos de Instituto estaban capacitados para impartir las enseñanzas del bachillerato, también lo estaban para juzgar a los alumnos de esas mismas materias, como ocurría en Francia y en otras naciones desarrolladas, siendo lo lógico que los tribunales estuvieran formados por catedráticos de Universidades e Instituto en número indistinto.

En cuanto a la enseñanza libre, se la trataba con verdadero desprecio, aludiendo a la posible incompetencia de los profesores, como si en la enseñanza colegiada no existieran profesores incompetentes. En este sentido, Américo Castro y otros ilustres catedráticos protestaron vivamente, resaltando la falta de preparación

de muchos sacerdotes dedicados a la enseñanza.¹² No obstante, la Comisión Permanente ratificó las medidas del anterior dictamen en contra de la enseñanza libre.

Respecto a la enseñanza colegiada, se estableció que debía "gozar de todo el favor oficial". De ahí que se conservara la supresión de los exámenes anuales por asignaturas, facultando a los profesores de estos colegios, independientemente de que poseyeran las titulaciones académicas necesarias, a conceder el paso de un curso a otro sin intervención del Estado. Asimismo fue suprimida la reválida de cuarto curso; y al terminar el sexto año, al igual que los alumnos oficiales, obtendrían de sus profesores de último año el título de bachillerato después de realizar un ejercicio que sería presenciado por un profesor de Instituto; es decir, que el antiguo tribunal que debía calificar a los alumnos de los colegios se redujo a un sólo miembro cuya misión se limitaba a presenciar, sin intervenir, cómo se verificaban las pruebas.

En resumen, ambos informes son claramente favorables a la enseñanza colegiada, dominada casi en su totalidad por las órdenes religiosas. Los dos informes defienden la autonomía de la enseñanza colegiada frente a los Institutos, reconociendo el Estado la enseñanza impartida por esos centros docentes y controlando tan sólo a estos establecimientos por medio de una superficial inspección y de unas memorias que ellos mismos elaboran y presentan a la Administración. Imponen la Religión en todos los cursos, solicitan que los sacerdotes sean elevados al rango de catedráticos y penalizan con enormes dificultades a los alumnos que intenten estudiar el bachillerato en forma libre.

9.4. EL PROYECTO DE REFORMA Y EL PROFESORADO OFICIAL

La concesión de tales prerrogativas a las empresas industriales de la enseñanza privada supuso un recrudecimiento y renovación del conflicto escolar planteado por el célebre art. 53 del plan Callejo sobre Universidades, que suscitó una fuerte oposición contra la dictadura.

A pesar del tremendo precedente, ni las comisiones ni el Ministro vacilaron en seguir con esta maniobra en favor de la ense-

ñanza privada. Tan sorprendente decisión sólo se explica por la creencia de que no habría una fuerte oposición al tener los catedráticos de Instituto menos influencia política y peso social que sus homólogos de Universidad y por la firme convicción de que debían favorecer con tenacidad a la enseñanza privada desde las instancias ministeriales, esperando que su acción fuese respaldada por una intensa campaña de las asociaciones católicas. No obstante, no debía de estar Tormo muy seguro del éxito de su gestión, ya que ésta fue la primera vez que un Ministro de Instrucción dio a conocer a la opinión pública, a través de la Gaceta de Madrid, un dictamen del Consejo de Instrucción Pública. Esta decisión sólo se puede interpretar como un intento de sondear las reacciones que podría provocar la aprobación de una reforma de esta naturaleza.

No sorprendió a nadie la actitud de ciertos consejeros que recomendaron al Estado que consumara lo que en estos años se consideraba como la destrucción de la enseñanza oficial del bachillerato, concediendo libre franquicia a la colegiada, puesto que una parte importante de los miembros de aquel organismo eran los mismos que nombró Callejo durante la dictadura.

La transcendencia era tal que el mismo Pleno del Consejo, al advertir las modificaciones introducidas, desautorizó los informes de las Comisiones y un alto número de sus miembros se adhirió al voto particular de Manzanares, rechazando la base 19, que equiparaba en todo los colegios privados a los centros oficiales, pues el Estado no podía hacer dejación de sus derechos en materia de colación de grados y renunciar a exigir una serie de garantías a los centros no oficiales.¹³

Los catedráticos, al tener conocimiento de estos hechos, iniciaron una serie de movilizaciones y asambleas para manifestar su repulsa por unos informes que falseando en el preámbulo sin ningún recato la verdad, decían inspirarse en las opiniones de los claustros y que solamente pretendían consolidar y hasta aumentar las conquistas logradas con el Plan Callejo por el sector más importante de la enseñanza privada, deseoso de asegurar su predominio en un orden que representaba para él una saneada fuente de ingresos y un medio efficacísimo de extender su influencia social.¹⁴

La Asociación de Licenciados y Doctores Catedráticos de Institutos Nacionales convocó una Asamblea extraordinaria para los días 3 y 4 de julio para tratar el tema de las reformas propuestas.¹⁵ Las discusiones en la Asamblea oscilaron entre los aspectos técnicos y el terreno político, pues era difícil sustraerse al hecho de que el informe del Consejo suponía un formidable cambio en la orientación de la política educativa seguida por liberales y conservadores desde que el Estado se encargara de estas funciones a mediados del siglo XIX.

Así, para el Presidente de la Asamblea -Echevarría-, de llevarse a cabo lo aconsejado en los dictámenes, las órdenes religiosas se adueñarían de la segunda enseñanza *"en su mejor y más influyente parte"*. Otro catedrático, Bartolomé Cossío, en una carta dirigida a Echevarría¹⁶, expresó su disconformidad con muchas de las bases del dictamen, muy especialmente con la 8, sobre Religión; la 16, sobre Exámenes; la 17, sobre Institutos femeninos, pero sobre todo, con la 19, sobre Enseñanza Colegiada, *"cuyas claras intenciones y peligrosa gravedad para la enseñanza oficial pública salta a la vista del más distraído."*

En la Asamblea, los catedráticos aprobaron una serie de conclusiones que no se pueden considerar como defensa del espíritu del cuerpo o clase, sino de la enseñanza. Entre ellas cabe destacar su preocupación por que se exija un título universitario y la superación de una oposición para ingresar en el profesorado oficial; una duración de siete cursos del bachillerato; la reserva por parte del Estado del derecho de colación de grados; la reforma del sistema de exámenes, derogando lo establecido por Callejo; el carácter optativo de la enseñanza de Religión, por razones de libertad de conciencia; la reorganización del C.I.P., dando entrada a una representación de los profesores de Instituto, en virtud de la profesión que ejercen; la creación de una rigurosa inspección para los tres niveles de la educación; el incremento de los presupuestos y la absoluta gratuidad en todos los niveles de la enseñanza pública, que debe cumplir con su doble fin de cultura y justicia social; y la defensa de la enseñanza libre de los ataques del Consejo, pues aunque no la consideraran positiva desde el punto de vista pedagógico, los escolares no tenían la culpa de las mezquindades presupuestarias del Estado, que no creaba el número necesario de centros para escolarizar a toda la población española.

Los profesores declararon que sus aspiraciones eran esencialmente antagónicas por su espíritu y tendencia a las propuestas por el Consejo de Instrucción, pero también por el convencimiento de que en dichos dictámenes habían prevalecido intereses de partido o escuela ajenos a la enseñanza y a la conveniencia de la cultura nacional; y por último, protestaron enérgicamente por el desprecio que había mostrado el Gobierno hacia el profesorado y la nación, al solicitar dictamen a un Consejo *"viciado por su origen, como creación de una Dictadura ilegítima y representación de una política docente cuyas torpezas e injusticias importa deshacer"*. Así solicitaron que dichos dictámenes fueran desautorizados públicamente por ser *"atentatorios a la dignidad del Estado y por incompetencia de la mayor parte de los consejeros, para cuya destitución no debe ser obstáculo la terminación del mandato que les confió un Gobierno ilegal."*¹⁷

Al finalizar la Asamblea, los catedráticos aprobaron un documento de gran dureza dirigido a la opinión pública¹⁸. En él denunciaron a los miembros de ambas ponencias *"no sólo por su ignorancia pedagógica, sino sobre todo, porque traicionan los intereses fundamentales del Estado al conceder a los particulares la facultad de expedir títulos académicos"*, y pidieron la inmediata destitución de los consejeros, salvo la de aquellos en los que quedó bien patente su oposición al proyecto.

No fueron éstas las únicas críticas. Por parte de los estudiantes, la Unión Federal de Estudiantes Hispanos acordó también protestar contra los famosos dictámenes; y en el Ateneo de Madrid se reunió el 7 de julio y los siguientes días la Sección de Pedagogía, presidida por Fernando de los Ríos, para tratar sobre los informes del Consejo.

Sánchez Román examinó detenidamente el dictamen del Consejo calificándolo de verdadero ataque a la Constitución, por vulnerar derechos del Estado y transferirlos a instituciones de carácter privado. Se fijó principalmente en la cláusula 19 del dictamen, que autorizaba la colación de títulos a favor de los colegios particulares, y acusó a los consejeros de continuar la trayectoria marcada por Callejo durante la dictadura, no respetando la Constitución.

Américo Castro defendió asimismo la enseñanza oficial y rebatió los argumentos que se exhibían acerca de la enseñanza

en el extranjero. Agregó que los colegios particulares de España, en su mayoría regidos por órdenes religiosas, no ofrecían ningún ejemplo pedagógico respetable. Citó varios ejemplos, entre ellos el Colegio Cántabro de Santander donde las instalaciones de orden material eran magníficas, pero en cambio la eficiencia educativa era "*deleznable*", calificando los métodos pedagógicos utilizados de "*anacrónicos y pueriles*", y puso de relieve que a pesar del encono con que se combatía a la enseñanza oficial, "*los hombres ilustres y las capacidades científicas con que se cuenta en España, todos han recibido el título correspondiente de los centros de enseñanza del Estado.*"

Bacarisse, refiriéndose a la intervención de Sánchez Román, señaló la enormidad que suponía el dictamen que obligaba a los profesores oficiales a servir de notarios de esos atropellos de la Constitución, compareciendo en los tribunales con los profesores de los colegios particulares, que habían de expedir los títulos por sí mismos.

Continuando en esta línea de defensa de la enseñanza oficial y al final de la sesión del día 7, tomó la palabra Fernando de los Ríos para señalar la gravedad del dictamen, que de prosperar, "*representaría la entrega de las nuevas generaciones a las zonas más peligrosas de la sociedad española*". En su opinión, la libertad de enseñanza sólo podía entenderse como expresión de la íntima libertad pedagógica que favorece a la iniciativa del alumno o deja que su inteligencia actúe sin dogmatismos ni imposiciones. De modo que la pedagogía no debía cuidar tanto de que el niño respondiese a las preguntas como de que las formulase por sí mismo, pues el ideal educativo tenía que orientarse a suscitar la curiosidad del niño. Esta era la verdadera libertad de enseñanza que había que defender, siendo el Estado, como representante de todos los ciudadanos, el que debía garantizar su cultura por medio de una educación racional y humana, con auténtico respeto por el espíritu científico.

9.5. INTERESES CONFLICTIVOS

Con el inicio de esta nueva reforma, volvió a reproducirse la situación de años anteriores con apasionadas e incluso agresivas

campañas de los distintos órganos de expresión, de acuerdo con su ideología en favor de los centros estatales o de los colegios de religiosos; campañas que son el reflejo del tradicional enfrentamiento entre izquierdas y derechas, que culminará en un enfrentamiento bélico varios años después.

El problema de fondo que seguía debatiéndose era el mismo que en el siglo XIX: la libertad de enseñanza y ligada a ella, la cuestión de los exámenes.

Era obvio que desde una perspectiva puramente democrática no se podía defender el principio de libertad de enseñanza de forma parcial. Por eso los sectores conservadores, políticamente vinculados a la Iglesia, siempre acusaron al Estado de defender un falso *liberalismo monopolizador de la enseñanza* y de no permitir el libre desarrollo de los colegios privados. Estas acusaciones eran recíprocas, pues la izquierda siempre les acusó a su vez de defender sólo aquellas libertades que les eran ventajosas, como la libertad de contratación, de trabajo y de enseñanza, pero no la libertad de pensamiento y de objeción de conciencia.

La enseñanza privada venía reclamando desde hacía años, a través de sus asociaciones profesionales, el derecho a una independencia total, la exención tributaria "*por el bien social que realizan*", etc.¹⁹ Por todo ello, la prensa conservadora, colmada de satisfacción, al ver que éste era un primer paso, alabó con gran júbilo los dictámenes del Consejo, considerando que por fin España tendría una segunda enseñanza nueva, análoga "*a la que hace el orgullo de Bélgica y constituye la base de la educación británica*". Todo le parecía bien: el sistema cíclico, la limitación del número de alumnos en cada clase y la fijación del número de horas que diariamente debían permanecer los estudiantes en el Instituto, con la expresión de tiempo que semanalmente debía consagrarse a las permanencias y a los ejercicios físicos; el trato dispensado a los estudios clásicos, aplazando el Latín hasta el tercer año e introduciendo el Griego para los alumnos de Letras; la forma de llevar a cabo la bifurcación, "*exenta de prematuras urgencias*"; la ampliación del estudio de Religión a todos los cursos, que "*corroborará el aspecto europeo del bachillerato*"; y ante todo, la supresión de los exámenes de los alumnos colegiados en los Institutos, equiparando en todo a los alumnos de los centros privados y oficiales.

Con gran visión de futuro, El Debate consideró un error la concesión del título de bachiller por los colegios particulares, puesto que esa concesión levantaría grandes protestas entre los ambientes liberales, prefiriendo que el título fuese suprimido, ya que no era reconocido por la Universidad y para ingresar en ella haría falta superar unas pruebas, y no encontrando inconveniente en que desprovisto de todo valor cada centro, bajo su responsabilidad, sin más validez académica ni más autoridad que la suya propia, diera a sus alumnos un certificado de estudios que la sociedad estimaría libremente.

Llevado de este fervoroso entusiasmo, El Debate elogió al Instituto-Escuela por haber adoptado, poco después de su creación, la decisión de suprimir los exámenes para sus alumnos y de renunciar a examinar a los alumnos de los demás; cuando durante la dictadura nunca dejó de atacarlo por su mayor presupuesto que el del resto de los Institutos, su posición privilegiada, etc.²⁰

De todos modos, no era éste el tema que más preocupase a largo plazo a los sectores más conservadores. A corto plazo, se veía venir el triunfo de los colegios privados, que conseguirían una autonomía total de los Institutos. A largo plazo, el problema se planteaba en lo tocante a las Universidades -en los diarios conservadores comenzaron a aparecer ataques contra las Universidades- y sobre todo, en el terreno de las subvenciones. Por eso, El Debate y otras publicaciones comenzaron una campaña de prensa que tenía como objetivo convencer a la opinión pública, primero, y luego a las Cortes de la necesidad de que el Estado sólo interviniera en aquellos lugares donde no llegara la iniciativa privada. En cambio, donde ésta apareciese, sólo tendría que subvencionar a los centros privados que ofrecieran *“las condiciones de eficiencia señaladas por la ley”*, sin más limitación que la impuesta por la cuantía de los presupuestos públicos. Y no cabe duda de que para la derecha, representada por El Debate, la revista Atenas, etc., los centros que mejores condiciones de eficacia ofrecían eran los religiosos por su alto número de alumnos matriculados, entre otros motivos.²¹

Desde un punto de vista pedagógico, desarrolló El Liberal una intensa campaña en favor del bachillerato y del examen de madurez francés. Para este diario era un contrasentido que la F.A.E. quisiera europeizar el bachillerato estableciendo el exa-

men único al final del bachillerato, idea con la que estaba de acuerdo el diario, pero no se aceptase o pretendiese adoptar, desnaturalizándolo, el prototipo por excelencia de examen de madurez, como era el modelo francés.

Dicho examen, después del sexto año, constaba de las siguientes pruebas escritas: 1°) ejercicio de lengua y literatura nacionales, (con una duración de tres horas); 2°) versión latina (tres horas); 3°) ejercicio de lengua viva extranjera (tres horas); 4°) matemáticas (dos horas); 5°) física (dos horas). El examen oral estaba compuesto por: 1°) explicación de un texto francés de los siglos XVII o XVIII; 2°) explicación de un texto francés moderno; 3°) explicación de un texto latino; 4°) explicación de un texto de lengua viva extranjera. Estas pruebas se complementaban con unos ejercicios orales de historia, geografía, matemáticas y ciencias físicas. Además, después del séptimo curso los alumnos debían realizar otro examen de conjunto al que se le agregaba un ejercicio sobre filosofía, ciencias naturales, etc.

Para asegurar la concordancia entre los estudios y el examen, a fin de mantener las pruebas al mismo nivel en las diversas universidades, el Ministro podía proponer los ejercicios o delegar en los decanos de las Facultades de Ciencias y Letras respectivamente.

A cada asignatura se le asignaba un coeficiente -cuatro para el francés y el ejercicio oral de matemáticas y física y tres para cada uno de los restantes ejercicios-, debiéndose multiplicar la calificación obtenida -las pruebas se calificaban de cero a veinte puntos- por el coeficiente y determinándose la admisión en las Facultades por el número de puntos obtenidos. En cuanto a los tribunales, los formaban profesores de Universidad y de los Liceos, con mayoría de unos o de otros indistintamente. De modo que Francia, que cuenta con un brillante cuerpo de catedráticos de Universidad, no les confía a ellos exclusivamente la función examinadora y ni siquiera establece que estén en mayoría en el tribunal.

Por eso, al comparar el modelo francés con el prototipo elaborado por el Consejo, los liberales protestaron por considerarlo una parodia, a la vez que condenaron enérgicamente la campaña desatada contra los catedráticos de Instituto que pretendía enfrentarles con sus homólogos de Universidad, intentando de

paso alejarles de la función examinadora, función que todos los países desarrollados les reconocían.

El Sol, fiel a los principios liberales, denunció los dictámenes. En su opinión, el dictamen de la Comisión Permanente significaba *“mucho estudio de Religión y entrega de la segunda enseñanza a los colegios religiosos.”*

Juzgó deplorable este diario el informe del C.I.P., por crear una barrera infranqueable entre los hijos de las familias mejor dotadas económicamente y los de los padres menos agraciados por la fortuna, que en lo sucesivo serían los únicos que nutrirían las aulas de los Institutos de segunda enseñanza. De forma que *“los suntuosos colegios de religiosos ampliarán su zona de influencia y podrán preparar con más pompa aún el aparato escénico de la distribución de sus notas, premios y grados, que tan acertadamente describe “Pequeñeces”; mientras que los hijos de los relativamente pobres y los pobres profesores de Instituto habrán de contentarse con los vetustos caserones y la contemplación de la estrechez en que los mantiene sumidos el Estado, severo en exigir pruebas, cursos y oposiciones a quien va a acogerse a él y pródigo en conceder franquicias y libertades a quienes intentan erigir otro Estado a su margen.”*²²

Creyeron estos diarios, y no sin razón, que se estaba librando una fase más de la batalla entablada hacía años por la conquista de la enseñanza en todos sus grados. Las órdenes religiosas la tenían ganada en sus primeros peldaños desde hacía mucho tiempo; con la reforma aconsejada, terminarían de adueñarse de la segunda enseñanza, luego vendría el final, reproduciéndose la lucha en torno a las Universidades. En cuanto a las tácticas empleadas serían las mismas: *“Tras el desprestigio absoluto de los Institutos, primero con campañas solapadas, luego con la imposición del plan Callejo, la ruptura del frente del profesorado oficial, colocando a los Universitarios en oposición con el de los Institutos. Esto en el pasado próximo. Ahora vendrá el desprestigio de la Universidad, la acusación de afán de lucro a sus profesores -libros, apuntes, dietas por los exámenes del grado-, el ejemplo del orden, depurada enseñanza y modernos edificios que ofrecen las Universidades de Deusto y El Escorial..., toda la gama de argumentos en pro de una reproducción del art. 53 para que se entregue el último grado de la enseñanza a una mentida li-*

bertad que no será sino el reinado absoluto de las órdenes religiosas, que así moldearán espiritualmente en lo futuro a toda la España pudiente.'²³ Por eso sorprendió a la prensa liberal el cambio de actitud de algunas personas que apoyaron la lucha contra el art. 53 de Callejo y que ahora se mostraban partidarias del informe del Consejo, cuando la reforma establecía lo mismo y más todavía que el denostado art. 53, pero en el ámbito de la segunda enseñanza.

También el partido socialista, a través de un diario, expresó su parecer.²⁴ Para los socialistas, los ataques contra la Universidad, seguidos de los de la enseñanza secundaria, evidenciaban la necesidad de una compenetración liberal y pedagógica entre los distintos grados docentes, donde *"la vanidad, el egoísmo de clase o la jerarquía orgullosa se recuerden como antiguallas causantes de tantos daños a la dignidad humana"*, de tal modo que la menor ofensa a uno de ellos determinase una reacción de solidaridad.²⁵

En lo tocante a exámenes, eran partidarios de suprimirlos en la enseñanza oficial siempre que los profesores tuvieran un número reducido de alumnos y pudieran constatar mediante la experiencia diaria el avance de sus alumnos, pero debían mantenerse para la enseñanza no oficial (permaneciendo en manos del Estado la colación de grados), máxime cuando el profesorado de los colegios particulares carecía de títulos académicos y no había contrastado su competencia y formación pedagógica.

Respecto al problema de la libertad de enseñanza se mostraron contrarios a que el Estado la concediese, porque la libre competencia exigía igualdad de condiciones entre los que competían para que no se instalase un monopolio, y esa condición no se daba. El Estado disponía de buenos profesores, pero de malos edificios; los centros carecían de material y adolecían de personal escaso, mala organización, pobreza de recursos y exceso de alumnos por profesor; por lo que solicitaron insistentemente que las economías ministeriales no afectasen a los presupuestos de Instrucción, sugiriendo que si había que economizar, se empezara por los presupuestos de las fuerzas armadas.²⁶

De suerte que rechazaron la reforma por antisocial y antidemocrática al beneficiar sólo a los colegios privados; enjuiciaron el dictamen como *"entrega absoluta de la segunda enseñanza a*

las órdenes religiosas o lo que es lo mismo, sumisión del Estado al mercantilismo de la sotana"; defendieron a los catedráticos de Instituto por su espíritu de trabajo y sacrificio; y sobre todo, reclamaron mejores locales, medios materiales y sueldos de los profesores, becas para superar el clasismo de la enseñanza y no matrículas gratuitas que nada solucionaban, y exámenes serios y rigurosos para que sólo estudiaran los que tuvieran mejores cualidades y no los que tuvieran mayor fortuna económica.²⁷

Evidentemente las asociaciones católicas no podían mantenerse al margen de la polémica suscitada por los informes del Consejo. Su primera reacción fue de profunda satisfacción: *'No ha sido baldío el esfuerzo y hoy tenemos la satisfacción de haber visto cómo la Comisión Permanente del C.I.P.; sobre todo, ha recogido en su mayor parte las conclusiones que desde el primer momento fueron por nosotros presentadas.'*²⁸ No obstante, la Junta Central de padres de familia, dándose cuenta de la agitación provocada por los dictámenes, hizo un llamamiento a todas las asociaciones de España para que se movilizaran en defensa del informe del Consejo.²⁹

El mismo día que la Junta hizo el llamamiento, la Confederación Nacional Católica entregó un extenso documento de apoyo al Ministro, mostrando su simpatía por los juicios emitidos por el Consejo. La Confederación solicitó del Ministro la promulgación de una ley de subvenciones a los centros privados, debiendo el Estado reservarse una misión supletoria, estableciendo centros de segunda enseñanza allí donde siendo precisos, no los estableciera la libre iniciativa, ni aun estimulada por los auxilios de aquél. En lo referente al plan de estudios en sí, indicaron la conveniencia de que los alumnos ingresaran en el bachillerato con diez años, cumpliendo los once durante el curso; sobre la inspección, se recomendaba que se otorgara una *"importante representación a los padres de familia"*; la asignatura de Religión sólo debería ser voluntaria para aquellos estudiantes cuyos padres declararan expresamente no profesar la religión católica; el examen establecido en la base 19 y por el cual se otorgaba el título de bachiller por los profesores del colegio con la asistencia de un catedrático debía suprimirse por no ser compatible con el examen de ingreso en las Universidades, dejando una sola prueba de madurez. La Confederación, siendo consciente de la enormidad que suponía que los profesores de Instituto no formaran parte

de los tribunales, rectificaron su criterio tantas veces sustentado e indicaron la necesidad de su participación en los mismos.³⁰

Por su parte, la F.A.E., en otro documento fechado el 9 de julio, suscribió todas las peticiones de la Confederación, pero insistiendo en eliminar a los profesores de los centros oficiales de los tribunales. Iguales peticiones a las de la F.A.E. fueron suscritas por la Confederación de Estudiantes Católicos³¹

9.6. EL PLAN DE ENSEÑANZA

Partiendo de los informes del Consejo, Tormo redactó un proyecto de decreto, pero no atreviéndose a darle valor legal, lo publicó en la Gaceta del 25 de agosto a efectos informativos.

En el preámbulo, el Ministro justificó la reforma por el excesivo carácter memorístico que tenían en España todos los estudios, desde la enseñanza media a la universitaria, y las oposiciones de ingreso en los cuerpos de la Administración. De ahí que sustituyese los exámenes finales por asignaturas por las pruebas que periódicamente realizaban los profesores y tratara de darles mayor solidez a los estudios, eliminando el libro de texto único y retrasando un año la edad de ingreso en el bachillerato.

Para mejorar el nivel de la enseñanza prohibió la concesión de dispensas de edad durante todo el periodo escolar e insistió a los tribunales que bajo ningún concepto se permitiese el ingreso en el bachillerato de los alumnos que tuvieran errores ortográficos, gramaticales o en las cuatro reglas aritméticas; lo que indica el bajo nivel con que seguían llegando los alumnos de la enseñanza primaria al bachillerato y la benevolencia de estos profesores.

La distribución de las asignaturas y su horario quedó configurada así.³²

MATERIAS	HORAS SEMANALES							
	ESTUDIOS COMUNES				LETRAS		CIENCIAS	
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	5°	6°
Castellano	4	4	4	4	2	2	2	2
Latín	4	4	4	4	3	3	1	1
Griego					3	3	1	1
Filosofía					3	3	3	3
Geografía e Historia	2	2	3	3	2	2	2	2
Francés	3	3	3	1	1	1	1	1
Matemáticas	5	5	5	4	3	3	4	4
Física y Química	1	1	2	3	2	2	4	4
Ciencias Naturales	1	1	2	3	2	2	4	4
Inglés o Alemán				2	3	3	3	3
Dibujo	2	2	2	2	1	1	1	1
Religión	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL	23	23	26	27	26	26	27	27

En algunos aspectos el plan era extraordinariamente metódico. Por ejemplo, se ordenó a todos los alumnos llevar a clase cuaderno de apuntes *“donde irán anotando las explicaciones del profesor y todo lo que éste considere oportuno dictarle, como poesías y prosas clásicas, reglas abreviadas, narraciones, descripciones, mapas, etc.”*, estando los profesores obligados a revisarlo anotando al margen las correcciones y abreviaciones oportunas.³³

La pasión por la reglamentación le llevó a Tormo a excluir de la educación física la práctica de la esgrima y la gimnasia con aparatos y atlética. Resulta difícil explicar esta disposición, que sólo podría referirse a algunos centros privados, puesto que la enseñanza pública acusaba tal pobreza de medios que algunos Institutos se veían obligados a impartir sus clases en los pasillos por falta de las instalaciones adecuadas, como ya vimos anteriormen-

te. Además obligó a los profesores oficiales de esta disciplina a convertirse en inspectores médicos -eran licenciados en Medicina- de todos los alumnos del distrito universitario, es decir, que se les obligaba a llevar un fichero con una ficha de todos y cada uno de los alumnos de la enseñanza oficial, colegiada y libre no colegiada de su circunscripción...

De nuevo la asignatura de Religión volvió a centrar el interés del polémico plan. La Comisión especial en la base 8ª, párrafo segundo, decía: *"La enseñanza de la Religión no será obligatoria en caso de declaración expresa de los padres de los alumnos."* La Comisión Permanente expresaba: *"La enseñanza de la Religión será obligatoria como las demás, salvo petición expresa de los padres para los hijos."* La Asamblea del profesorado de Religión, en la conclusión segunda, acordó: *"La obligatoriedad de la Religión no debe admitir excepciones, como no las admiten las demás asignaturas."* También reclamaron su inmediata equiparación con los catedráticos.³⁴ La Asamblea de Catedráticos de Instituto, en la conclusión séptima, estableció: *"Razones de libertad de conciencia exigen que la matrícula de esta asignatura sea voluntaria."* En el plan, Tormo adoptó la forma de la Comisión especial. Es decir, 36 años después de su restablecimiento, todavía se seguía en la línea de variar la fórmula de su implantación para conseguir mediante un texto más o menos ambiguo que fuera obligatoria o bien voluntaria.

Ya en otro aspecto el Ministro evidencia, al igual que muchos de sus antecesores, su escaso interés por la enseñanza oficial. Los informes de las Comisiones establecían una limitación del número de alumnos por cada catedrático, lo que implicaba incrementar la cifra de centros y de profesores; pues bien, Tormo, en su proyecto, eliminó esta propuesta del Consejo.

Sin embargo, la verdadera importancia del proyecto y donde se observa su carácter profundamente conservador es en el trato dado a la enseñanza libre, a los colegios y a los exámenes.

La enseñanza libre fue prácticamente suprimida. Sólo los estudiantes con más edad de la reglamentaria -más de 20 años- o aquellos que teniendo los años precisos, hubieran conseguido la matrícula gratuita podrían inscribirse como libres. A los primeros se les penalizaba económicamente, teniendo que pagar el doble de los derechos académicos, no pudiendo además examinarse de nin-

guna asignatura o por cursos y teniendo que examinarse al final, de una vez, de todas las asignaturas. El resto de los alumnos, sólo *"si logran previamente en cada curso matrícula gratuita y no se les pudiera conceder la oportuna beca, habiéndoseles reconocido mérito para gozarla"*, podrían inscribirse como alumnos libres y examinarse anualmente. Con esta medida se puede decir que desaparecerían los alumnos libres, puesto que se verían obligados a inscribirse en algún centro docente, y si tenemos en cuenta las ventajas concedidas a los colegios privados y su mayor número, no cabe la menor duda de cuál sería el destino final de este importante contingente de estudiantes.

A mediados del siglo XIX el Estado liberal asumió la enseñanza como una competencia más. Desde ese momento comenzó a regular su situación mediante una abundante legislación, pretendiendo con ello garantizar la calidad de la enseñanza ofertada por las instituciones docentes, independientemente de su carácter público o privado. Una forma de garantizar esa calidad era la de obligar a los alumnos de los centros privados a refrendar sus conocimientos ante un tribunal oficial constituido por profesores que habían demostrado su preparación mediante diversas pruebas: título universitario, oposiciones, experiencia docente, etc. Esta disposición fue siempre la más combatida por las congregaciones religiosas, que reclamaban una autonomía total para los centros no oficiales. Obviamente el examen anual se puede considerar como una injerencia de todo punto inadmisibles en el campo de la enseñanza privada; pero si tenemos en cuenta que un porcentaje destacable de estos profesores carecía de títulos académicos, no se puede considerar tan descabellada la disposición. Pues bien, el proyecto de Tormo les concede precisamente eso a los colegios.

Ya Callejo, pero refiriéndose a la enseñanza universitaria, intentó lo mismo, estableciendo en el art. 53 del Estatuto Universitario: *"Los alumnos que hubieran realizado sus estudios asistiendo habitualmente durante los años exigidos como mínimo de escolaridad a centros de estudios superiores que por más de veinte años de existencia hayan acreditado notoriamente su capacidad científica y pedagógica realizarán sus exámenes a fin de curso en idéntica forma que los que hubiesen seguido sus cursos normales en la Universidad, siendo examinados en ella por dos pro-*

fesores de aquélla, presididos por un catedrático de la Facultad en que estuviesen matriculados." La concesión de este privilegio a las Universidades de Deusto y El Escorial, regidas respectivamente por jesuitas y agustinos, provocó el levantamiento estudiantil, dirigido por la Federación Universitaria Española. Al final, el conflicto se solucionó cuando Primo de Rivera refrendó el R.D. de 21 de septiembre derogando el art. 53.³⁵

No se intimidó Tormo por ese precedente y en su proyecto recogió lo establecido por la Comisión Permanente en la base 19 en beneficio de los colegios privados, aunque no se atrevió a eliminar de los tribunales de ingreso en la Universidad a los profesores de Instituto, como así se lo pedían las congregaciones religiosas. No obstante, sí accedió a sustituir lo que las asociaciones católicas calificaron como doble reválida por un examen de madurez y una memoria. El examen de madurez consistía en unos ejercicios prácticos, sin que hubiera ninguna prueba de tipo teórico, y en la presentación de una memoria que serviría para juzgar la madurez y en la que el alumno debería reflejar su vida académica, notas, impresiones que le causaron las distintas materias, ejercicios, profesores, y algunas anécdotas.³⁶

La autonomía de los colegios también se llevó al ámbito de la inspección. El proyecto creó la figura del Catedrático-Interventor, que sería designado por el Rector del distrito universitario y que tendría como misión inspeccionar el centro docente que se le asignase. Pero los colegios podrían sustituir este régimen si incorporaban a su profesorado y a su elección a un catedrático, retribuyéndole directamente, quedando dicho catedrático en excedencia sin perder antigüedad en el Cuerpo. Es decir, que el colegio podía seleccionar, contratar y pagar un salario al profesor que había de inspeccionarle. Caso, éste, único y verdaderamente sorprendente en materia de inspección.

9.7. ULTIMOS ACONTECIMIENTOS

El proyecto que Tormo presentó al Consejo de Ministros fue filtrado a la F.A.E., a través de la revista *Minerva*, antes de que la opinión pública tuviera conocimiento del mismo.

La F.A.E. felicitó al Ministro por el sistema cíclico, la preferencia dada al Latín, Castellano y Matemáticas, la ampliación de la Religión a todos los cursos y la supresión de la denominada doble reválida. Pero no consideró apropiada la introducción del Catedrático-Interventor, que consideró innecesario, gravoso y perjudicial desde el punto de vista didáctico, por entorpecer la libertad de movimientos de los centros docentes, sugiriendo que la inspección debía limitarse a los centros estatales y no a los privados. Por otro lado y puesto que el Reglamento de exámenes todavía no estaba redactado y se corría el peligro de imitar el modelo francés, alemán o italiano -defendido por liberales- para el examen de madurez, la F.A.E. rápidamente reaccionó atacando estos patrones por el riesgo de surmenage, proponiendo un sistema parecido al inglés, aunque modificándolo para que el examen resultara *"más humano y conforme a la naturaleza y psicología de los jóvenes y, en el fondo, menos inficionado del enciclopedismo napoleónico y más semejante al sistema tradicional de los antiguos Centros españoles."*

Una vez publicado en la Gaceta, los padres de familia y un poderoso sector de la prensa conservadora, en el que se destacaron El Debate y La Vanguardia, apoyaron la reforma y el examen de madurez al finalizar el sexto curso, pero siguieron insistiendo en excluir de los tribunales a los profesores de Instituto. Por el contrario, las distintas fracciones liberales solicitaron la paralización del proyecto. El mismo conde de Romanones, jefe del partido liberal, en el discurso que pronunció el 16 de julio exponiendo su programa de gobierno, refiriéndose al problema de la enseñanza volvió a defender su plan de 1901 y la necesidad de apoyar a las instituciones docentes del Estado frente a la iniciativa privada.³⁷ También el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados del distrito Universitario de Madrid, amparándose en las reiteradas manifestaciones del Gobierno de volver a la normalidad constitucional dejando a la resolución de las Cortes todos aquellos problemas que entrañaran importancia decisiva para la vida de la Nación, solicitó del Presidente del Consejo de Ministros que la futura organización de la segunda enseñanza fuese una labor realizada por las Cortes y mientras tanto, que derogasen el plan Callejo, restableciendo en todo su vigor legal el plan de 1901 hasta que las Cortes aprobaran la reforma.³⁸

Al final, Tormo llevó su proyecto al Consejo de Ministros el 15 de julio y el Presidente del Consejo encargó a dos de ellos la misión de estudiarlo. Pero como la polémica no cesase y cada vez fuese más intensa la campaña a favor o en contra, el Gobierno decidió aplazar la resolución definitiva para que fueran las futuras Cortes las que llevaran a cabo la reforma y dieran estabilidad a la enseñanza media.

La decisión gubernamental irritó a la F.A.E. y a la Confederación Nacional Católica, que en un llamamiento recomendó a todas sus asociaciones que se fueran organizando de cara a las futuras elecciones a Cortes, puesto que en ellas se iba a decidir el destino de la enseñanza.³⁹

Aunque el Gobierno se había inclinado por el aplazamiento, no cesó por ello Tormo en sus intentos de llevar adelante su reforma. Para lo cual nombró una Junta Técnica encargada de estudiar la forma de acomodar el plan cíclico. La Junta manifestó que era necesario escalonar más las enseñanzas, reduciendo al mínimo las explicaciones en los primeros años del bachillerato y *"convivir más con el niño."*⁴⁰

Con motivo de estos nuevos intentos, la F.A.E. publicó la última nota de ese año acerca de la reforma del bachillerato. En la nota, la F.A.E. lamentó que se pensara reformar las Universidades antes que la enseñanza media. Igualmente, volvió a insistir en que el examen de madurez fuera flexible y en cuanto al escalonamiento de las enseñanzas, que se dejara a cada *"agrupación de centros"* estudiar e implantar el suyo propio, permitiendo además a todos los centros, tanto privados como públicos, que organizaran de la manera que quisieran el ingreso de los alumnos, aun en los cursos intermedios del bachillerato.⁴¹

En resumen, la actuación de la F.A.E. se dirige a conseguir una autonomía absoluta de cada uno de los centros docentes, intentando romper el esquema centralizador instaurado en España por el régimen liberal. Para lo cual reclaman: 1º) Que la iniciativa del Estado tenga un carácter suplementario de la enseñanza privada. Y 2º) que los centros docentes tengan libertad para adoptar el plan de estudios y el régimen interno que deseen, sin que el Estado intervenga en estas cuestiones, siguiendo el ejemplo inglés. Por eso, cuando Tormo estabilizó y dio carácter permanente al Instituto-Escuela, algunos sectores de la derecha y sobre to-

do la F.A.E. protestaron enérgicamente por conceder exclusivamente a este centro la autonomía que se negaba al resto de las instituciones, tanto oficiales como privadas.

Dejando a un lado la reorganización de la segunda enseñanza y la superior, Tormo creó el cuerpo de Inspectores técnicos de enseñanza media, determinó que los Institutos se denominaran Liceos, reorganizó la Escuela Superior de Magisterio y los Colegios de Sordosmudos, restableció la Subsecretaría, dio carácter permanente al Instituto-Escuela, legisló sobre congresos, conferencias y comisiones en el extranjero, estableció comités escolares en las Universidades, reorganizó la provisión de cátedras de Universidades y se ocupó del ceremonial a seguir en las solemnidades y tradiciones universitarias.

Durante el otoño de 1930 y los primeros meses de 1931, la crisis política y la cercanía de las elecciones dominaron la vida pública oscureciendo el problema de la enseñanza, que había centrado el interés de la prensa entre los meses de marzo y agosto. Finalmente y como consecuencia de la inestabilidad política, el 20 de febrero de 1931 fue nombrado Gascón y Marín Ministro de Instrucción.

Apenas tomó posesión del cargo, el Ministro hizo unas declaraciones a un redactor de ABC defendiendo parcialmente los informes del Consejo, lo que no tenía nada de sorprendente, pues él había sido coautor de los mismos.

Rápidamente una comisión de la F.A.E., que no desaprovechaba ninguna ocasión, le visitó para entregarle una exposición que no era sino la suma de otras dos anteriores llevadas al Ministro, a saber, la que remitió enjuiciando la labor técnica de las dos comisiones del Consejo y otra sobre la acomodación del plan cíclico. El criterio sustentado por la F.A.E. lo podemos condensar en los siguientes puntos: Plan cíclico incluso para la asignatura de Religión, examen único de madurez ante tribunales organizados por la Universidad (y excluyendo al profesorado de Institutos) y plena libertad, una vez organizado el examen de madurez, para que cada centro o, mejor, grupo de centros organice el plan cíclico como mejor le parezca.⁴²

Las asociaciones católicas de estudiantes informaron en parecidos términos, conforme a los acuerdos tantas veces tomados en asambleas y congresos. Por su lado, los catedráticos, en

su tradicional asamblea anual, volvieron a insistir en la derogación del Plan Callejo y la vuelta al anterior plan, restaurando la Ley Moyano hasta que las Cortes elaborasen otra ley general de educación.

Pero ya nada pudo hacer Gascón al frente del Ministerio. El 14 de abril se proclama la República, ocupando el Ministerio Marcelino Domingo, que derogó el plan Callejo restableciendo el de 1903 con carácter provisional mientras se procedía a elaborar un nuevo plan de estudios, que tampoco sería esta vez el definitivo.

9.8. NOTAS

- 1 La F.A.E. no se contentó con enviar notas a periódicos, políticos y consejeros, sino que emprendió también una intensa campaña de propaganda por medio de hojas, volantes y folletos y, sobre todo, por medio de la revista "Atenas".

De los cinco folletos que imprimió en 1930, dos están muy relacionados con la segunda enseñanza. Uno trata del art. 12 de la Constitución y el otro de la Educación e Instrucción religiosa en el bachillerato. De las hojas de propaganda, las más interesantes son las siguientes: "Criterio de la Comisión técnica de la F.A.E. ante las reformas del bachillerato"; "Libertad o esclavitud"; "Voz y voto. ¿Dos reválidas en el bachillerato?"; "Estadísticas elocuentes"; "¿Por qué no se reforma el Bachillerato?"; y "¿Está vigente el artículo 12 de la Constitución?"

- 2 *Atenas*, núm. 2, 15 de junio de 1930, p. 39.
- 3 De los cinco consejeros, Cossío nunca tomó posesión del cargo; Barrigón se opuso a los aspectos más importantes, es decir, a la concesión de privilegios a los colegios privados; y Gascón y Marín, a su regreso de Ginebra, protestó ante el Ministro por no estar de acuerdo con las modificaciones introducidas por la Comisión Permanente, al suprimir el examen oficial al término del cuarto año, y con la propuesta de que los alumnos colegiados obtuvieran de sus profesores de último año el título de bachiller sin intervención directa del profesorado de Instituto, por ser la colación de grado un derecho al que el Estado no podía renunciar.
- 4 *Colección legislativa de Instrucción Pública, año 1930*, Madrid, Imp. La Enseñanza, 1931, p. 264.

- 5 Santiago Martín Jiménez, *25 años de Historia y proyección de la F.E.R.E.*, en *Una educación para el año 2000*. Congreso Nacional de las Comunidades Educativas, Madrid, 27-30 diciembre 1983, p. 43.
- 6 La composición de la Junta fue publicada por *El Debate* de 2 de abril de 1930.
- 7 R.O. de 7 de mayo de 1930.
- 8 Las reuniones tuvieron lugar en la Casa Social Católica, es decir, en el mismo lugar donde se fundó la F.A.E.
- 9 El documento fue publicado por *El Debate* el 6 de junio de 1930.
- 10 El proyecto, aunque elaborado por la Asociación Católica de Padres de Familia de Madrid, fue presentado bajo la firma de la Confederación Católica de Padres de Familia.
- 11 El informe, fechado en Madrid el 13 de junio, fue publicado íntegramente, pero con distintas fechas, por la prensa conservadora varios días después.
- 12 *El Sol*, Madrid 17 de julio de 1930. La publicación de estas declaraciones dio lugar a una abierta discusión en la prensa.
- 13 El voto particular decía así: *"Para obtener el título de bachiller, los alumnos de la enseñanza colegiada, independientemente del régimen que sigan en los cinco primeros años, se someterán a una prueba de conjunto, no tanto de conocimientos como de madurez, ante un tribunal de cinco jueces, tres catedráticos de Instituto y dos profesores del Colegio respectivo."* Fdo. José Rogerio Sánchez, Enrique Barrigón, Angel Altolaguirre, Manuel Márquez, Blas Cabrera, Manuel Menéndez, Enrique Suñer, José Xandri Pich, Asunción Rincón, Domingo Barnés, Casto Blas Cabeza, Tiburcio Alarcón, José Casares, Manuel Manzanares, Ignacio Bolívar y Ricardo Bartolomé Mas.
- 14 El escrito de protesta, firmado por todos los catedráticos de Instituto de la Nación, fue publicado por casi toda la prensa liberal y de izquierdas -*El Liberal*, *El Sol*, *El Socialista*, etc.-, con fecha de 2 de julio de 1930.
- 15 Los Institutos representados fueron los de Alicante, Almería, Avila, Badajoz, Baeza, Burgos, Santander, Bilbao, Cabra, Cádiz, Cáceres, Calatayud, Cartagena, Castellón, Ciudad Real, Córdoba, La Coruña, Cuenca, Gerona, Gijón, Granada, Guadalajara, Huelva, Huesca, Jaén, Jerez, Las Palmas, Logroño, Lugo, Manresa, Murcia, Oviedo,

Pontevedra, Salamanca, Segovia, Soria, Tortosa, Valladolid, Zamora, Palencia, Pamplona, Reus, San Sebastián, Tarragona, Toledo, Vigo, Zafra, Zaragoza, Cardenal Cisneros y San Isidro.

- 16 La carta fue publicada por *El Sol* y *El Socialista* de 4 de julio de 1930.
- 17 Las conclusiones de la Asamblea fueron publicadas por *El Socialista*, *ABC*, *El Sol*, *El Debate*, *El Siglo Futuro*, *El Imparcial* y *El Liberal* de 5 de julio de 1930.
- 18 *El Socialista* y *El Sol*, 6 de julio de 1930.
- 19 *La Enseñanza Católica*, núm. 360, marzo de 1927 y *El Heraldo de Madrid*, de 7 de octubre de 1926.
- 20 *El Debate*, Madrid, 2 de julio de 1930.
- 21 *El Debate*, Madrid, 17 de agosto de 1930.
- 22 *El Sol*, Madrid, 1 de julio de 1930.
- 23 *El Sol*, Madrid, 2 de julio de 1930.
- 24 *El Socialista* prácticamente publicó todo los días un artículo dedicado a la enseñanza, entre los meses de junio y agosto de 1930.
- 25 *El Socialista*, Madrid, 9 de julio de 1930.
- 26 *El Socialista*, Madrid, 8 y 9 de julio de 1930.
- 27 *El Socialista*, Madrid, 4 y 5 de julio de 1930.
- 28 *El Debate*, Madrid, 10 de julio de 1930.
- 29 El llamamiento de la Junta Central de padres de familia fue publicado por *ABC*, de Madrid, del 10 de julio de 1930.
- 30 *ABC*, Madrid, 12 de julio de 1930.
- 31 Ambos documentos fueron publicados por *El Siglo Futuro* y *El Debate*, de 11 de julio de 1930.
- 32 *Colección legislativa de Instrucción Pública, año 1930*, Madrid, Imp. La Enseñanza, 1931, pp. 412-421.

- 33 *Colección legislativa de Instrucción Pública, año 1930*, Imp. La Enseñanza, 1931, p. 418.
- 34 Las conclusiones de la Asamblea del profesorado de Religión fueron publicadas por *El Siglo Futuro*, el 12 de julio de 1930.
- 35 M. Fernández Almagro, *Historia del reinado de Alfonso XIII*, Madrid, Montaner y Simón, 1977, pp. 415-418.
- 36 *Colección Legislativa de Instrucción Pública, año 1930*, Madrid, Imp. La Enseñanza, 1931, pp. 424-425.
- 37 Al discurso pronunciado en el Círculo Liberal, asistieron Luis Gassoll, presidente del partido liberal en Barcelona, Francisco Serrano, Conde Labert, Ruiz Jiménez, Aguayo, Cristóbal Castro, Argente, Buendía, Brocas, Marqués de la Hermida, Octavio Elorrieta, Mairata, Ruano, López Pelegrín, Nacher, Conde de Yebes y Muñoz Cobos, Marqués de Orellana, Duque de Canaleja, Anguita, Lladó, Azpeitia, Toral y Morote, entre otros.
- 38 *ABC*, Madrid, 13 de julio de 1930.
- 39 *El Debate*, Madrid, 26 de agosto de 1930 y *ABC* del 28 de agosto.
- 40 *Atenas*, Madrid, núm. 6, 15 de enero de 1931, pp. 179-181.
- 41 *El Debate*, Madrid, 21 de octubre de 1930.
- 42 *Atenas*, Madrid, núm. 9, 15 de abril de 1931, pp. 293-296.

10.1. CREACION E INSTALACION DE LOS INSTITUTOS

La segunda enseñanza, propiamente dicha, no existió en España hasta el año 1845 en que se organizaron los Institutos. Los centros fueron divididos en provinciales y locales. Era provincial el que tenía como ámbito toda la provincia y cuyo presupuesto era complementado por las Diputaciones provinciales, y era local el Instituto cuyos gastos eran cubiertos, exclusivamente, por el Ayuntamiento donde estuviera instalado o por alguna fundación que en él existiera.

A mediados del siglo XIX el Estado tenía configurada una red de centros oficiales por toda la península. La mayoría nació como Institutos, pero hubo algunos que tuvieron su origen en algunas universidades y colegios anteriores.¹ El de Barcelona formaba parte de la antigua Universidad creada en 1430. El de Bilbao era una continuación del Colegio general de Vizcaya, que tomó origen del antiguo de Santiago. El de Cabra, en su origen, fue Colegio de la Concepción, fundado por D. Luis de Aguilar el 24 de enero de 1679. El de Cáceres tuvo su origen en el Colegio de San Pedro, fundado en 1600. El de Córdoba fue en sus primitivos tiempos un colegio de Humanidades, fundado por Juan de Avila en 1572. El de Figueras fue en su origen un colegio de Humanidades. El de Gijón se inauguró el 7 de enero de 1794 con el nombre de Real Instituto Asturiano, siendo fundado por Jovellanos. El Instituto de Guipúzcoa, establecido en San Sebastián, fue en un principio el Real Seminario Vascongado, fundado en 1779 y establecido en Vergara hasta 1873. El de Huesca sustituyó a la antigua Universidad Sertoriana. El de Jerez de la Frontera fue en un principio el Colegio de Humanidades de San Juan Bautista, creado por D. Juan Sánchez en 1838. El de Logroño descendía del antiguo Colegio de Humanidades creado en 1839. El de Lorca tenía su origen en el

Colegio de la Concepción, creado en 1772 en virtud de los donativos de D. Francisco de Arcos Moreno y otros. El de San Isidro tuvo su origen en los Estudios de San Isidro, fundados por los jesuitas en 1545, y el Cardenal Cisneros (Noviciado), en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Alcalá de Henares, fundada por el Cardenal Cisneros y trasladada a Madrid en 1836. El de Mahón fue Escuela de Náutica, hasta que en 1869 se autorizó que funcionara como Instituto libre de segunda enseñanza, y por R.O. de 19 de junio de 1875 se le declaró oficial. El de Murcia fue Universidad de 1840 a 1843. El de Palencia tenía su origen remoto en los estudios de Humanidades organizados por Alfonso VIII en 1212. El de Palma de Mallorca, creado con el nombre de Instituto Balear en 1835, en 1840 se unió a la restablecida Universidad de Mallorca, suprimida en 1842. El de Pamplona derivaba de los estudios de Latín y Humanidades creados en 1499, bajo el amparo del Ayuntamiento. El de Ponferrada fue fundado en agosto de 1870 como Instituto libre de segunda enseñanza y convertido en establecimiento público por Orden del Presidente del Poder Ejecutivo de 28 de diciembre de 1874. El de Reus, en su origen, también fue Instituto libre, declarado público por R.O. de 3 de junio de 1875. El de Salamanca formó parte de la Universidad. El de Santiago debe su origen a la fundación de la Universidad en 1501. El de Segovia tuvo su base en las cátedras de Matemáticas y Química creadas en 1841. El de Sevilla tuvo su origen en la Universidad y el de Soria, en el Colegio-Universidad de Osma. El de Tapia de Casariego fue fundado por D. Fernando Fernández de Casariego gracias a un legado que dejó para este fin. El de Toledo se creó en 1845 al suprimirse la Universidad. El de Valencia formó parte de la Universidad, e igualmente el de Valladolid.

Los centros se establecieron fundamentalmente en las capitales provinciales, salvo unos pocos casos que se instalaron en los pueblos, teniendo un carácter local. En 1875, además de los 49 Institutos provinciales existían con un carácter local los de Cabra, Cádiz, Coruña, Figueras, Gijón, Játiva, Las Palmas, Lorca, Osuna, Tapia de Casariego y Tortosa².

La red se complementaba con los Institutos denominados libres, algunos de los cuales acabaron convirtiéndose en establecimientos oficiales, pero la mayoría continuó siendo colegios privados que rompían los lazos que les unían con la Administra-

ción. Había Institutos libres en las poblaciones de Almansa, Antequera, Astorga, Baeza, Barbastro, Berga, Béjar, Borjas Blancas, Calatayud, Cartagena, Carrión de los Condes, Celanova, Cervera, Colegio de la Cinta (Málaga), Don Benito, Fraga, Granollers, Ibiza, Igualada, Jaca, Mataró, Manresa, Mahón, Molina de Aragón, Montilla, Novelda, Orduña, Olot, Oñate, Ponferrada, Peñaranda de Bracamonte, Quesada, Requena, Reus, Ronda, Sabadell, San Sebastián, Santo Domingo de la Calzada, San Feliú de Guixols, Santa Cruz de la Palma, Tremp, Torrelavega, Valera de Abajo, Valencia de Alcántara, Villafranca del Penedés, Villanueva y Geltrú, Vigo, Vals, Vich, Villena y Zafra.³ De todos ellos, sólo los de Baeza, Mahón y Reus se transformaron en centros oficiales.

La cifra de centros se mantuvo estabilizada hasta 1913 en 58 centros, no sufriendo otras alteraciones en los años siguientes que las derivadas de la creación de los establecimientos en Cartagena, Las Palmas, Madrid (Instituto-Escuela) y Melilla. El Instituto de Melilla tiene una historia particular. Anteriormente funcionó como Escuela General y Técnica de Melilla. La escuela fue creada por R.D. de 4/6/1921, encomendándose su dirección a una comisión ejecutiva⁴ que fue suprimida el 15 de enero de 1927, fecha a partir de la cual se constituyó una Junta de Gobierno presidida por el Comandante general de Melilla. En octubre de 1927 los Reyes acudieron a la inauguración del curso académico, motivo por el cual el patronato solicitó cambiar la denominación del centro por la de Instituto General y Técnico Victoria Eugenia, lo que fue concedido por R.O. de 27 de diciembre de 1927.⁵

Durante la dictadura de Primo de Rivera se hizo un notable esfuerzo por ampliar la red de centros oficiales, aunque el peso de la iniciativa y en consecuencia el mérito correspondían más a los Ayuntamientos que a la actuación de Callejo como Ministro de Instrucción Pública. En 1927 se crearon cuatro Institutos Nacionales en las localidades de El Ferrol, Manresa, Osuna y Vigo, en condiciones francamente ventajosas para el Estado.

La creación del Instituto de El Ferrol⁶ se llevó a cabo gracias al apoyo del Ayuntamiento, que se comprometió a construir un edificio para su instalación, sufragar cuantas reparaciones hiciesen falta, destinar una cantidad anual para la formación de la

biblioteca, comprar el material docente y mobiliario precisos, adquirir un solar para campo de deportes y pagar al profesorado hasta que se incluyese en el presupuesto general una partida para el pago del personal docente. También el Municipio de Manresa se preocupó de dotar a la población de un Instituto. La aspiración no era nueva. De hecho, ya existió un centro sostenido por el Ayuntamiento entre 1893 y 1899. El 4 de octubre de 1926, el Alcalde, en representación de la corporación municipal, se dirigió al Ministro solicitando la creación de un centro, basando su petición en que los estudiantes de esta ciudad y los de los cercanos distritos de Berga, Castelltersol, Tarrasa, Igualada y Solsona tenían que desplazarse a los Institutos de Lérida o Barcelona por la carencia de un establecimiento oficial. Callejo aceptó la propuesta del Ayuntamiento, creando un Instituto -R.D. de 30/5/1927- en las mismas condiciones que el establecido en El Ferrol.⁷ Igualmente, ante las peticiones de la prensa local y el Ayuntamiento de Vigo, se creó un Instituto en esa ciudad⁸. Por su parte, la corporación de Osuna, amparándose en que ya existieron en esta localidad una Universidad desde 1549 y luego un Instituto que funcionó desde 1845 hasta 1876 (año en que fue clausurado), solicitó también la concesión de un centro secundario.⁹ Peticiones que en ambos casos fueron atendidas en iguales condiciones que los dos anteriores Institutos.

El año siguiente fue pródigo en fundaciones. El 3 de mayo de 1928 se autorizó por Real Decreto la apertura¹⁰ de establecimientos docentes en Tortosa, Zafra y Calatayud, por la importancia comercial e industrial del primero y agrícola de las otras dos poblaciones, así como por el número de habitantes y su situación topográfica, unida a los ofrecimientos hechos por los Ayuntamientos de las referidas poblaciones de facilitar el local y créditos para el abono de haberes del personal necesario, pago de material, etc.

Como las solicitudes de los Ayuntamientos eran cada vez más numerosas, el Gobierno, a propuesta del Ministro de Instrucción, autorizó por R.D. de 7/5/1928 a este departamento para que estableciera en los lugares que creyese conveniente, con la decisiva cooperación de los Ayuntamientos o Diputaciones Provinciales, centros de enseñanza denominados Institutos Locales de Segunda Enseñanza y con validez oficial sólo para los estudios

del bachillerato elemental; a su vez, los Municipios se comprometían a proporcionar un local, dotar con los fondos necesarios la biblioteca y sufragar los gastos de material docente y administrativo. Basándose en esta autorización, por R.D. de 28/8/1928, Callejo facilitó la apertura de Institutos locales¹¹ en las poblaciones de Fregenal de la Sierra (Badajoz), Ibiza (Baleares), Aranda de Duero (Burgos), Peñarroya-Pueblonuevo (Córdoba), Noya (La Coruña), Baza (Granada), Oñate (Guipúzcoa), Villacarrillo (Jaén), Ponferrada (León), Calahorra (Logroño), Ribadeo (Lugo), Antequera (Málaga), Lorca (Murcia), Avilés (Oviedo), Cangas de Onís (Oviedo), Ciudad Rodrigo (Salamanca), Arrecife de Lanzarote (Canarias), Madridejos (Toledo) y Requena (Valencia), comenzando a funcionar todos ellos en el curso de 1928-29.

Finalmente, por R.D. de 21/9/1929 se crearon con carácter local los Institutos¹² de Algeciras (Cádiz), Tudela (Navarra) y Talavera de la Reina (Toledo). También con carácter local, pero únicamente para alumnas¹³ (lo que era una novedad), se crearon -R.D. de 14/11/1929-, en Madrid, el Instituto denominado Infanta Beatriz y en Barcelona, el Infanta María Cristina¹⁴. Y con un carácter nacional -R.D. de 21/9/1929-, uno en la ciudad de Alcoy¹⁵ y otros dos -R.D. de 14/9/1929- en Madrid y Barcelona¹⁶; estos dos últimos, con la particularidad de que no empezaron a funcionar inmediatamente por no disponer de los edificios y demás elementos necesarios para el ejercicio de las tareas docentes.

Los primeros sesenta Institutos con los que contó España se instalaron en los edificios de las Universidades extinguidas por el plan de estudios de 1845 o anteriormente, en edificios universitarios, en otros cedidos por sociedades laicas (como las Sociedades Económicas de Amigos del País) o de organismos públicos o semipúblicos, en edificios de nueva creación y sobre todo, en conventos, solares o edificios pertenecientes a la Iglesia, que pasaron a manos del Estado tras la desamortización.

En concreto los centros se instalaron de la siguiente forma¹⁷: el de Albacete se instaló en el convento de San Francisco; el de Alicante, en el antiguo local llamado La Asegurada, perteneciente al Ayuntamiento; el de Almería, en el Convento de Santo Domingo de los dominicos; el de Avila, en el convento de Santa Catalina de las carmelitas descalzas; el de Badajoz se instaló provisionalmente en el seminario conciliar y luego en el convento de Santa

Catalina, fundado a instancias del obispo Juan María Rodezno; el de Baleares, en un vasto edificio de los jesuitas, denominado Nuestra Señora de Montesión; el de Barcelona, en el mismo edificio que la Universidad; el de Bilbao, de nueva planta, fue construido expresamente para Instituto; el de Burgos, instalado primero en el seminario, se trasladó en 1846 al antiguo colegio de San Nicolás de Bari; el de Cabra, fundado por D. Luis de Aguilar y Eslava; el de Cáceres, en un antiguo edificio de los jesuitas; el de Cádiz, en la Escuela Industrial y de Comercio; el de Canarias, en la antigua Universidad de San Fernando; el de Cartagena, fundado en 1913, siendo Ministro Ruiz Jiménez, se instaló en los locales de la Sociedad Económica de Amigos del País, que cedió parte de su edificio para dicho objeto; el de Castellón, en el convento de Santa Clara; el de Ciudad Real, en el convento de la Merced, de los mercedarios; el de Córdoba, sobre la base del antiguo colegio de Nuestra Señora de la Asunción; el de Cuenca, en el convento de la Merced y luego en el convento de las trinitarias; el de Figueras, en el convento de los trinitarios; el de Gerona, en el convento de los capuchinos; el de Granada, en la Universidad, trasladándose luego al edificio del antiguo colegio de San Bartolomé y Santiago; el de Guadalajara, en el que fue convento de monjas de la Piedad; el de Huesca, en los locales de la antigua Universidad Sertoriana, suprimida por el plan de 1845; el de Jaén, en una antigua casa de los jesuitas; el de Jerez, en el antiguo colegio de Humanidades de San Juan Bautista; el de León, instalado provisionalmente en el Seminario conciliar, se trasladó luego al convento de San Marcos de la orden militar de Santiago; el de Lérida, en un convento de los dominicos; el de Logroño, en un convento de las carmelitas; el de San Isidro, en el edificio de los jesuitas de "*Estudios*", compartiendo a finales de siglo el edificio con la Escuela Superior de Arquitectura; el Cardenal Cisneros se instaló primero en el Seminario de Nobles, después en las Salesas Viejas y por último, en el edificio denominado Noviciado, que perteneció a los jesuitas; el de Málaga, en el convento de San Felipe Neri; el de Murcia ocupó el edificio del Colegio de San Isidoro; el de Orense, en una casa de los jesuitas; el de Osuna, en el edificio de la antigua Universidad; el de Oviedo nunca tuvo edificio propio y las clases se dieron en distintos locales; el de Palencia, en el Convento de San Buenaventura; el de Pamplona ocupó la casa de Arcediano de Cámara, una de las dignidades de la Iglesia-cate-

dral de Pamplona, pasando en 1865 a instalarse en un edificio de nueva construcción, que tuvo luego que compartir con las Escuelas de Agricultura y Artes y Oficios; el de Pontevedra, en una casa que fue de los jesuitas; el de Salamanca formaba parte de la antigua Universidad; el de Santander, construido sobre el solar del antiguo convento de Santa Clara; el de Santiago se estableció en un edificio construido en el siglo XVI para escuela y clases de Latín; el de Sevilla estuvo incorporado a la Universidad y en el edificio de ésta hasta 1868, año en que el Gobierno le concedió el que fue de la Escuela Industrial; el de Soria, en un convento de los jesuitas; el de Tarragona, en el convento de San Francisco; el de Toledo, en el edificio de la antigua Universidad extinguida por el plan de 1845; el de Valencia formó parte de la Universidad hasta 1845, continuando en este edificio hasta que en 1869 se trasladó al colegio de San Pablo; el de Valladolid, agregado a la Universidad, vino dando la enseñanza en este establecimiento hasta la publicación de la Ley de Moyano de 1857, desde cuya fecha se trasladó, por falta de local en la Universidad, a la antigua Hospedería del Colegio Mayor de Santa Cruz, compartiendo el edificio con el Museo y la Academia de Bellas Artes; el de Vitoria, instalado en un edificio construido para ese fin en 1885, tuvo luego que compartir el local con el Museo, la Biblioteca, la Escuela Normal y la escuela de niños; el de Zamora, instalado en el Convento de las monjas de la Concepción de esa ciudad; y por último, el de Zaragoza, que a consecuencia de haberse dispuesto el 22 de mayo de 1859 que los Institutos vivieran independientes de las Universidades, se instaló en un edificio de nueva construcción sufragado por la Diputación Provincial.

Entre 1875 y 1930 la mayoría de los Institutos siguió ocupando los mismos edificios que en 1850, que por lo general eran conventos construidos bastantes años antes. En 1882 Macías Pica-vea decía: *"Desde luego, llaman la atención los edificios destinados al efecto. ¡Qué escuelas! ¡Qué Institutos! ¡Qué Universidades!... Para la enseñanza actual, que no es tal enseñanza, apenas sirven..., y eso que sirve cualquier cosa; pero para una enseñanza de verdad, de ninguna manera. Ni hay higiene, ni amplitud, ni mucho menos arte pedagógico y muy frecuentemente ni aun solidez."*¹⁸

La situación en algunos casos llegó a extremos verdaderamente lamentables. En el curso de 1900-01, los profesores del Instituto de Granada tuvieron que dar las clases entre tablones,

pues las aulas estaban apuntaladas por dentro para evitar que se derrumbasen las paredes.¹⁹ Tampoco era mejor la situación del Instituto de Salamanca. Eloy Díaz-Jiménez y Molleda, catedrático de ese Instituto, lo describía con estas palabras: *“Las clases carecen de la luz necesaria, no tienen ventilación, sus dimensiones son reducidísimas para contener a los alumnos que a ella acuden... Careciendo el edificio de locales para establecer salas de espera, los muchachos, mezclados con las muchachas, no tienen más remedio que esperar entre clase y clase, a pie firme, en el claustro abierto a los cuatro puntos cardinales y sufrir en sus rostros durante el invierno, el latigazo del aire frío, de la lluvia y de la nieve. No se hable de las habitaciones en que se hallan instalados los gabinetes, laboratorios, oficinas y sala de profesores, que no sirven ni para alojamiento de seres irracionales, y cerremos los ojos ante el espectáculo repugnante de un verdadero enjambre de ratas que en todo momento se pasean de uno a otro lado del edificio.”*²⁰ En 1927, el Instituto de Alicante tenía que repartir las clases entre diversos locales municipales y particulares; en iguales condiciones se desenvolvía el de Oviedo; y el de Cartagena también carecía de edificio propio, alojándose en unos locales cedidos por la Sociedad Económica de Amigos del País. El de Málaga usufructuaba un antiguo convento de la orden de los Filipenses, mientras la orden no lo reclamase; el de Castellón tenía que compartir el edificio con otros servicios de la Administración; y los de Barcelona, Bilbao, Salamanca, Huelva, etc. se hallaban en condiciones precarias, en unos casos por exceso de alumnos y en otros por las deplorables condiciones de los edificios. No obstante, el panorama mejoró algo en otras provincias. Durante la Restauración se construyeron edificios de nueva planta para albergar los Institutos de Badajoz²¹, Palencia, Castellón, Zamora, Valladolid, Granada, Logroño, Pontevedra, Santander, León, Gijón y Albacete²².

10.2. MEDIOS ECONOMICOS DE LOS INSTITUTOS

Los centros se sostuvieron con rentas de muy diversa índole. Los principales ingresos provenían del pago de matrículas, derechos académicos, expedición de títulos y de las partidas que

las Diputaciones estaban obligadas por ley a asignar a los centros docentes. En algunos casos, los presupuestos se complementaban con asignaciones suministradas por el erario municipal -Institutos locales-, o bien con rentas procedentes de las antiguas y extinguidas cátedras de latinidad, bienes de fundaciones particulares cedidos anteriormente a la enseñanza, censos, bienes propios, arbitrios o rentas específicas, etc. En definitiva, eran centros que se sostenían económicamente sin una intervención directa del Estado.

Por cátedras de latinidad extinguidas percibían de los Ayuntamientos algunas rentas los Institutos de Albacete, Alicante, Burgos, Castellón, Jaén y Tarragona. Aparte, el Instituto de Albacete percibía una cantidad en concepto de una memoria piadosa de las Peñas de San Pedro. El de Baleares se financiaba por el alquiler de parte del edificio donde estaba establecido el Instituto, por censos que fueron de los jesuitas, por tierras, por el producto de ciertas aguas que poseía el monasterio desamortizado y por algunas rentas que pertenecieron a la antigua Universidad. El de Burgos percibía las rentas del antiguo Colegio de San Nicolás y de la obra pía de Covarrubias; el de Cáceres, por las obras pías denominadas del Roco, Marrón, Galarza y Molanos, que consistían en dehesas redondas, partes de dehesas, casas y censos, con viñas y olivares; el de Canarias, las rentas que pertenecieron a la Universidad; el de Castellón, por el alquiler de un almacén; el de Ciudad Real, por un arbitrio sobre las casas de la provincia y algunas fundaciones; el de Córdoba, por fincas rústicas de varios pueblos de la provincia y urbanas en el casco de la capital, por réditos de censos, por arrendamientos de aguas y los productos de la obra pía llamada Gaytan; el de Huesca, por las antiguas rentas de la Universidad suprimida; el de Jaén, por la hacienda llamada La Grañena, por temporalidades de los jesuitas y censos. El de Jerez percibía las rentas del legado testamentario de D. Juan Sánchez, vecino de Jerez, que dejó una importante suma para el sostenimiento de un colegio que después se convertiría en Instituto. El de Lérida contó al principio con un arbitrio sobre el peaje de un puente, que luego fue suprimido, percibiendo sólo una renta por una fundación llamada Pía Memoria. El de Logroño percibía por el arbitrio sobre el pescado que se introducía en la provincia y algunas fundaciones. El de Málaga recibía las rentas del extinguido Colegio de San

Telmo y las aguas del acueducto del mismo nombre y las 27 fuentes que alimentaba²³, junto con algunas partidas que le concedió el Ayuntamiento. El Instituto de Murcia recibía las rentas de los colegios de San Isidoro, de La Purísima y de la Concepción y los derivados de los bienes legados por doña María Arrieta a los Padres del Oratorio. El de Orense recibía en un principio las rentas generadas por un arbitrio sobre el ganado que se vendía en las ferias de la provincia; suprimido éste, cargaba la Diputación con el sostenimiento del Instituto. El de Santander recibía las rentas del antiguo seminario cantábrico y una partida señalada por el Ayuntamiento. El de Segovia recibía las rentas de varias fundaciones, entre ellas la llamada Ración de Cantores, la titulada de Ochoa y Ondategui y parte de la de Linages, además de un arbitrio sobre el aguardiente. El de Tarragona percibía por la fundación de San Cervantes; el de Toledo, por los bienes de la antigua Universidad; el de Cabra, las cuantiosas rentas de la fundación Aguilar y Eslava y otra denominada Escuelas Pías, instituida por Don Gil Alejandro de Vida. Las rentas de Tapia consistían en una inscripción de deuda pública por valor de 4 millones de reales nominales. Y por último, los de Firas y Reus se sostenían con las partidas que asignaban en sus presupuestos los respectivos Municipios.

Para reducir los costes de la enseñanza y evitar que las corporaciones municipales o Diputaciones tuvieran que sufragar mayores cantidades para el sostenimiento de la segunda enseñanza, el Gobierno, por R.O. de 12/3/1849, estableció en todas las provincias comisiones indagadoras de los bienes de los Institutos. Desgraciadamente tales comisiones fracasaron en su cometido, al estrellarse con los intereses locales. El propio Gil de Zara lo reconoció: *“El interés privado es siempre más poderoso que estas corporaciones, que no lo tienen, por lo general, sino muy vago y secundario y que desmayan pronto cuando tienen que seguir pleitos y contiendas por las incomodidades, compromisos y disgustos que engendran. Las mismas autoridades locales, que las deberían ayudar, suelen ser contrarias y encubren lo que existe, ya por interés propio, siendo ellas, sus parientes o amigos los detentadores, ya por estar las fundaciones aplicadas al común de los vecinos o a establecimientos que el Ayuntamiento sostiene. Se han formado muchos expedientes que siguen un curso lento o maliciosamente extraviado, y pocos son los que han dado o darán resultados prove-*

chosos.'²⁴ Fracasado por estos motivos el intento de rentabilizar los Institutos sobre la base de sus propios bienes, no quedó más remedio que establecer unas cuotas bastante elevadas en concepto de derechos de matrícula, examen, etc. para el sostenimiento de estos centros; alejando por muchos años la posibilidad de extender la enseñanza a todas las clases sociales.

10.3. LA INCORPORACION DE LOS INSTITUTOS AL ESTADO

La Ley Moyano de 1857 ya concibe la enseñanza como un servicio público, aunque el Estado no se hace cargo de la enseñanza directamente, dejando que la financiación sea costeada con las rentas de las instituciones docentes y las Administraciones provincial y municipal, según los Institutos sean de primera, segunda o tercera clase.²⁵ En efecto, el art. 118 de la ley impone a las provincias la obligación de incluir en sus presupuestos una partida para equilibrar los ingresos y gastos de los Institutos y el art. 119 faculta al Gobierno para tomar a su cargo el sostenimiento de los Institutos que tenga por conveniente, mediante una cantidad alzada que la provincia debe entregar anualmente al Estado. De esta facultad se hizo uso, encargándose por los Reales Decretos de 3 de marzo y 7 de abril de 1858 y 11 de abril de 1860 de sostener los Institutos de Madrid, los agregados a las Universidades y el de Canarias.²⁶ La cantidad fijada para la provincia de Madrid fue de 100.000 reales; menor que la de Canarias, que era de 110.000 reales, puesto que los establecimientos de Madrid tenían mayores ingresos. Las cantidades que debían abonar los demás centros no se estipularon de momento, postergando la decisión para después de escuchar a las respectivas Diputaciones Provinciales. Pero como las Diputaciones no cumplieron con su cometido y dejaron de abonar los pagos que tenían que realzar al Estado, y basándose en unos cálculos que cifraban el déficit total en 335.455 escudos, el Gobierno decidió por R.D. de 3/8/1866 abandonar los Institutos y devolvérselos a las Diputaciones. Los centros afectados fueron los dos de Madrid, y los de Oviedo, Coruña, Salamanca, Sevilla, Valencia, Valladolid, Zaragoza y Canarias.²⁷

Por Decreto-ley de 14 de noviembre de 1874²⁸ el Gobierno se volvió a encargar de los Institutos de Madrid por su rentabilidad, no así de los demás, sobre los que tenía bastantes dudas. En el preámbulo no se tuvo ningún inconveniente en reconocer que los cálculos expuestos en el R.D. de 3/8/1866 estaban equivocados y que en realidad los centros de Madrid tenían en la *"época menos bonancible para ellos un sobrante de 284.243 reales, cubiertas enteramente sus atenciones de personal y material"*. Datos que eran corroborados por las últimas memorias publicadas por ambos Institutos, que reflejaban el 30 de junio de 1873 un sobrante de 363.815 pesetas.

Las únicas medidas positivas para los centros oficiales tomadas por los gobiernos de estos años no entrañaron ningún coste para la Hacienda Pública. En este sentido cabe destacar la Ley de 31 de marzo de 1870 que en su art. 2 declaraba que los Institutos de segunda clase fueran todos de la misma categoría, habiéndose derogado previamente en el art. 1º el art. 115 de la Ley de Moyano, que establecía tres categorías²⁹. Esta medida tuvo gran interés, pues contribuyó a consolidar en parte la estabilidad del profesorado, ya que los sueldos de los profesores variaban en función de la categoría de los centros. Otra disposición trascendente fue la de 16 de agosto de 1876 que prohibía usar a los establecimientos privados la denominación de Universidad e Instituto.³⁰ Para preservar el prestigio de los centros oficiales y evitar que se confundieran con la enorme masa de instituciones privadas, el conde de Toreno prohibió a estas últimas usar el término de Instituto o Universidad, aunque añadieran el término *"libre"*.

Con la Restauración comenzó a plantearse de nuevo la posibilidad de incorporar los estudios secundarios al Estado. En este sentido, el marqués de Sardoal y Alejandro Pidal elaboraron unos proyectos. También Montero Ríos, en su proyecto de creación de un Ministerio de Instrucción, incluía un apartado para este fin, asignando 3.888.402 pesetas para el pago de personal y 436.745 pesetas para material de segunda enseñanza.³¹

Sin embargo, la incorporación de la enseñanza media no se efectuó hasta 1887 por las dudas que tenían los gobiernos acerca del déficit que pudiera acarrear al erario público. En realidad, los Institutos no eran tan deficitarios; algunos eran autosuficientes en recursos económicos y los restantes, si les añadimos a

los ingresos en concepto de matrículas, grados y rentas propias las partidas que asignaban las Diputaciones, resultaban también excedentarios.

En 1852 los ingresos totales representaban 4.966.777 reales, mientras que los gastos eran de 4.509.230; lo que suponía un sobrante de 457.507 reales.³² En 1872, veinte años más tarde, la proporción seguía resultando favorable, siendo los ingresos de 2.574.950 pesetas y los gastos de 2.341.661 pesetas.³³ El problema radicaba en cómo obligar a Diputaciones y Ayuntamientos a sufragar las cantidades que les correspondían por ley. De hecho, cuando el Estado se encargó de algunos Institutos, las Diputaciones dejaron de realizar los abonos correspondientes. Por eso, la Administración era reacia a encargarse de la enseñanza media, ya que si bien algunos centros se autofinanciaban, no ocurría lo mismo con los restantes.

El 10 de octubre de 1886 Sagasta nombró a Navarro y Rodrigo Ministro de Fomento, cargo que ya había desempeñado en 1874. Navarro, hombre de gran perspicacia, había entrado en la política apadrinado por O'Donnell, ocupando en 1864 el cargo de Gobernador de Baleares, con Cánovas como Ministro de Gobernación. Dos años más tarde se opuso al alzamiento revolucionario de junio de 1866, pues preveía el fracaso y el desastre que ocasionaría a los liberales, cuyas energías sufrieron en efecto un golpe al ser sofocado aquel alzamiento. Pero las amistades personales y el cariño que Navarro y Rodrigo profesaba a Castelar y a Carlos Rubio, le impulsaron a que les pusiera a salvo, acompañándolos desde la embajada francesa, donde se habían refugiado, hasta la frontera portuguesa, con gran riesgo de su persona, dado el encarnizamiento con que entonces eran perseguidos los reos de sedición y sus encubridores.³⁴ En 1867 firmó la exposición que algunos Diputados y Senadores elevaron a la Reina protestando del proceder del Gobierno, por lo que fue desterrado a Oviedo, no volviendo a Madrid hasta el triunfo de la revolución de septiembre de 1868 en que fue designado para formar parte de la Junta Revolucionaria.

Siendo Navarro Ministro de Fomento, en la ley de presupuestos de 29 de junio de 1887 incluyó (art. 7) la incorporación al Estado de los gastos de las Escuelas Normales, Institutos e Inspección de la enseñanza. La incorporación se realizó con unos

critérios de absoluto conservadurismo económico, procurando que no supusiese ningún coste para el Estado. De ahí que la Hacienda se apoderase del importe de todos los derechos por matrículas, títulos y otros conceptos que sufragasen los estudiantes, salvo por razón de ejercicios de exámenes, que seguirían cobrando los profesores para completar sus menguadas retribuciones. También se incautó el Tesoro del importe de las rentas que por bienes propios disfrutaban estos establecimientos, continuando los mismos administrados por los directores de los Institutos, pero bajo la inspección estatal. Para realizar este precepto, la Hacienda Pública entregaba mensualmente a los directores de los Institutos cartas de pago por valor igual al de las rentas correspondientes en concepto de pago de personal y material de los establecimientos. Además, el Estado cobraba directamente a los Municipios una cantidad igual a la que correspondía a éstos por los servicios educativos, entregando a los mismos trimestralmente por tales valores las correspondientes cartas de pago, que a su vez los Municipios entregaban a las Diputaciones Provinciales en pago del respectivo contingente provincial. Para lo cual, las Diputaciones Provinciales remitían a las dependencias de Hacienda un estado o certificación en el que constaban las cuotas que correspondían a todos los Municipios por el sostenimiento de la inspección de primera enseñanza, de las Escuelas Normales y de los Institutos incorporados. En vista de estas certificaciones, la Hacienda retenía a cada Municipio, de los recargos sobre la contribución territorial, una cantidad igual a la cuota certificada, entregando en equivalencia de ella una carta de pago, la cual era entregada por el mismo Municipio a la Diputación Provincial como valor efectivo correspondiente a dichos servicios educativos. Esta forma de actuar era distinta en las provincias de Alava, Guipúzcoa y Vizcaya, en las que el Estado cobraba directamente de las Diputaciones Provinciales las cantidades consignadas para el sostenimiento de estos establecimientos docentes. A la vez que se exceptuó de todas estas disposiciones, por sus peculiares características históricas, a la provincia de Navarra, cuya Diputación continuó atendiendo, por encargo del Gobierno, los gastos de la enseñanza.

En el momento de efectuarse la incorporación, los Institutos poseían un capital nominal por valor de 4.150.379 pesetas,

que suponían una renta anual de 266.815 pesetas.³⁵ A estas rentas hay que añadir los ingresos por matrículas, grado y aportaciones de las Diputaciones. Por otro lado, cuando se llevó a cabo la incorporación, no se incluyó cantidad alguna para el sostenimiento y reparación de los edificios. Pero como el Estado se encargó de respaldar la gestión administrativa y económica de los centros, las Diputaciones aprovecharon la circunstancia para desentenderse de estos pagos. Para salvar esta dificultad la Administración ordenó³⁶ a todas las Diputaciones que siguieran asignando unas partidas para este fin, basándose en que los edificios eran propiedad de las Diputaciones, y en los que no se daba esta circunstancia, las corporaciones tenían instaladas en ellos algunas dependencias administrativas.³⁷

Las obligaciones de la segunda enseñanza y de las Escuelas Normales, cuyo pago quedó encomendado al Estado en calidad de reintegro, quedaron definitivamente reconocidas como obligaciones del Estado por la Ley de presupuestos de 30 de junio de 1890³⁸. En el art. 27 se fijó que la Hacienda se incautara de los bienes e inscripciones intransferibles de la Deuda pertenecientes a los Institutos y que procediera a su venta, previa conversión de las inscripciones en títulos al portador. Para lo cual fueron examinadas detenidamente las fundaciones a las que pertenecían los bienes y su incautación quedó sometida a las disposiciones del código civil.

La incorporación de los Institutos supuso una mejora en el sentido de una mayor seguridad y garantía en el caso de las dificultades económicas que algunos centros presentaban, dada su baja matrícula y el retraso con que algunas Diputaciones (si bien hay que reconocer que eran pocas) remitían los importes que tenían que sufragar. Pero no conllevó un paralelo incremento de los presupuestos y en consecuencia, una mejora de los centros para que éstos pudieran competir con éxito con los centros privados. Al contrario, si bien es verdad que el Estado enfocó la incorporación de los Institutos como un deber, no lo es menos que el mismo conllevaba la obtención de algunos beneficios para la Hacienda Pública.

Que la segunda enseñanza era fuente de ingresos para el Tesoro lo demuestran plenamente las cifras. En 1892 el Estado abonaba por la segunda enseñanza 3.470.435 pesetas y perci-

bía 3.643.477 pesetas. A esta diferencia favorable al Estado de 173.042 pesetas hay que sumar la cantidad por descuentos de personal, cátedras vacantes e ingresos por papel sellado, timbres, etc.; cifrándose el beneficio neto en 909.178, según Vincenti.³⁹

Desde 1° de junio de 1887 a 1° de julio de 1894, sin contar los tres Institutos que faltaban, el Estado obtuvo un beneficio de 3.070.828 pesetas con la incorporación; dato tan significativo que huelga todo comentario.

**INGRESOS Y GASTOS DE LOS INSTITUTOS DESDE LA INCORPORACION
AL ESTADO HASTA DICIEMBRE DE 1894**

INSTITUTOS	INGRESOS	GASTOS	PARA EL ESTADO	
			BENEFICIOS	PERJUICIOS
Albacete	413.211,20	378.985,94	34.225,26	
Alicante	625.950,54	487.246,34	138.704,20	
Almería	367.156,10	355.444,90	11.711,20	
Avila	396.061	362.961,33	33.099,67	
Badajoz	724.252,86	439.568,10	284.684,76	
Barcelona	1.077.683	582.615,94	495.067,06	
Baleares	426.853,69	385.670,46	41.183,23	
Bilbao	447.877,24	411.658,80	36.218,44	
Burgos	465.790,42	438.984,04	26.806,38	
Cabra	302.674,57	311.841,29		9.166,72
Cáceres	373.918	385.223		11.358
Cádiz	576.126,90	416.772	159.354,90	
Canarias	288.209,78	280.901,33	7.416,88	
Castellón	405.384,82	370.173,28	35.211,54	
Ciudad Real	381.471	374.787,97	6.683,03	
Córdoba	283.272,29	419.789,94		136.517,65
Coruña	452.726	353.997,45	98.728,55	
Cuenca	394.422,84	334.549,74	59.873,10	
Gerona	440.751,34	361.548,68	79.202,66	
Granada	487.777,46	467.991,33	19.786,13	
Guadalajara	454.911	382.333,71	72.577,29	
Guipúzcoa	458.586,20	437.718,59	20.867,61	
Huesca	315.434,56	353.159,62		37.725,06
Huelva				

INGRESOS Y GASTOS DE LOS INSTITUTOS DESDE LA INCORPORACION
AL ESTADO HASTA DICIEMBRE DE 1894 (Cont.)

INSTITUTOS	INGRESOS	GASTOS	PARA EL ESTADO	
			BENEFICIOS	PERJUICIOS
Jaén	459.681,08	436.479,38	23.201,70	
Jerez	578.131,31	412.894,67	165.236,64	
León	380.948	363.277,73	17.670,27	
Lérida	312.161,04	428.648,83		116.487,79
Logroño	504.469,35	360.396,19	144.072,16	
Lugo				
Madrid-San Isidro	675.728,16	728.869,30		53.141,14
Madrid-Cardenal Cisneros	825.014,40	771.881,13	53.533,77	
Málaga	608.529,36	427.047,35	181.482,01	
Murcia	792.571,39	519.986,97	272.584,42	
Orense	464.456	356.127	108.329	
Oviedo	290.474,49	290.474,49		
Palencia	379.086	356.843	22.243	
Pontevedra	631.815	391.245,08	240.569,92	
Salamanca	525.152,90	389.365,92	135.786,98	
Santander	207.677,34	448.447,33		240.769,99
Santiago				
Segovia	368.840,84	385.475,55		16.634,71
Sevilla	548.661,67	459.276,50	89.385,17	
Soria	410.212,01	314.287,10	95.924,91	
Tarragona	329.220,03	419.149,25		89.929,22
Teruel	307.100,93	307.100,93		
Toledo	363.374,82	390.811,78		27.436,96
Valencia	770.979,08	610.785,03	160.194,05	
Valladolid	614.505,44	397.268,33	217.237,11	
Vitoria	371.599	333.292,34	38.306,66	
Zamora	387.859	352.533,99	35.325,01	
Zaragoza	517.186,30	410.225,09	106.511,21	

Fuente: Diario de Sesiones del Congreso, núm. 119, 11 de mayo de 1895, p. 3588.

Estos resultados favorables a la Administración están plenamente confirmados. Según la memoria elaborada por el Instituto de Oviedo⁴⁰, el sobrante efectivo en el ejercicio económico de 1894-95 era de 656.910 pesetas, que ingresaron en el Erario como beneficios, y en el ejercicio de 1895-96 fue de 554.768 pesetas, debiéndose esta disminución al restablecimiento de las cátedras de religión y a la rebaja del importe de las inscripciones de matrícula, reducidas de 10 a 8 pesetas por inscripción. El propio Director General de Instrucción Pública en 1896 -Conde y Luque- reconoció públicamente que la segunda enseñanza era provechosa para el Estado, reportándole "*más de un millón de pesetas*" de beneficios.⁴¹ En 1900 la situación no había cambiado. Los ingresos generados por los Institutos más las asignaciones de las Diputaciones suponían un montante de 4.258.275 pesetas, mientras que el Estado sólo dedicaba 3.178.626 pesetas para el pago del personal y 200.600 pesetas para material⁴²; lo que representaba un beneficio para el Tesoro de 879.049 pesetas, como se puede observar en el cuadro de ingresos económicos de Institutos de las páginas 470 a 473.

Algo similar ocurría en la enseñanza superior. En 1900 los ingresos eran de 3.717.456 pesetas y los gastos de 3.517.882 pesetas.

A finales del periodo que nos ocupa la situación apenas varió, ya que si bien entre 1900 y 1928 el presupuesto de enseñanza media creció hasta alcanzar los ocho millones de pesetas, también el número de alumnos y consecuentemente los ingresos crecieron en un porcentaje similar, por lo que las posiciones siguieron siendo las mismas.

No obstante la importancia de la educación y ser incluso rentable a corto y largo plazo para el Erario y la nación, el trato dado por muchos ministros, especialmente por algunos conservadores, no se puede calificar sino de desconsiderado. Como ejemplo de esta política hay que recordar a Linares Rivas, que llegó a fusionar la asignatura de Latín y Castellano y suprimió una de las cátedras de matemáticas que había en todos los Institutos para reducir el número de profesores, llegando al extremo de desplazar a los profesores de lengua francesa a las escuelas elementales de Comercio, pues en estos últimos centros los salarios eran inferiores a los de

los Institutos. Todo ello con el objeto de incrementar las ganancias como si la enseñanza fuera un negocio.

Precisamente en torno de la financiación se suscitaban continuas polémicas cada vez que se debatían los presupuestos. Los políticos conservadores acusaron con frecuencia al partido liberal de gastar excesivas sumas de dinero en los tres niveles de enseñanza y sobre todo de invertir las mal; acusación difícil de sostener si tenemos en cuenta los salarios de los profesores, las cantidades destinadas a material, los rendimientos económicos que obtenía el Estado de la enseñanza y la situación educativa de la nación. Realmente los únicos incrementos notables de los presupuestos se produjeron cuando el Estado se encargó del pago de los maestros y de la construcción de escuelas; necesidades, ambas, ya reclamadas de antiguo. Esta actitud de los políticos conservadores sólo es explicable por miras políticas, puesto que manteniendo congelado el presupuesto de Instrucción, se beneficiaba indirectamente a la enseñanza privada, que pasaba a ocupar el lugar que el Estado dejaba libre. Además, cuanto más bajas fueran las cargas sociales, menos necesidad habría de recurrir a la deuda pública y de subir los impuestos. Por el contrario, los políticos republicanos y socialistas se encargaron de acusar al partido liberal de no prestar atención a la enseñanza de obreros y sobre todo de no invertir en el sector educativo las cantidades que el estado de la nación requería, haciendo el juego al partido conservador en su política de apoyo encubierto a las congregaciones dedicadas a la enseñanza.

INSTITUTOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA

Ingresos durante el año académico de 1899 a 1900

INSTITUTOS	DERECHOS de matrícula	DERECHOS académicos	DERECHOS de examen y grados ¹	DERECHOS de títulos
	Pesetas	Pesetas	Pesetas	Pesetas
Albacete	7.312	4.490	3.003,40	2.000
Alicante	20.181	12.055	8.963,72	4.100
Almería	13.120	7.810	6.500	2.050
Avila	4.768	2.895	2.308,55	800
Badajoz	21.280	12.057,50	4.210	4.350
Barcelona	63.980	39.190	28.178,34	10.950
Bilbao ⁶	25.880	16.240	12.416,65	3.750
Burgos	9.878	5.975	5.314,40	1.600
Cabra	6.552	4.005	3.039,36	1.740
Cáceres	7.384	4.450	3.200	2.475
Cádiz	25.179,20	13.165	9.591,70	2.000
Canarias	16.876			3.120
Castellón	7.940	4.302	2.995	1.100
Ciudad Real	4.311	2.470	1.905,40	759
Córdoba	7.934,20	3.261,80	3.187,14	1.220
Coruña	12.700	7.505	6.057,40	3.075
Cuenca	5.720	3.490	2.144	500
Gerona	11.116	6.796,75	4.717,12	2.800
Granada	18.216	10.710	7.980,90	4.500
Guadalajara	6.664	3.980	3.277,50	1.350
Huelva	3.683,20	1.909	1.276,39	730
Huesca	6.441,69	3.720	2.442,50	1.650
Jaén	12.926,10	6.815	5.050	3.681
Jerez	15.976	9.720	7.617,50	4.004
León	12.696	7.295	6.105,83	2.450
Lérida	13.384	6.870	5.454,34	2.460
Logroño	10.072	7.339	4.382	2.040
Lugo	8.592	5.220	3.837,11	1.150
Madrid - San Isidro	63.528,20	32.138	20.867,06	12.786
Madrid - Cardenal Cisneros	71.968	43.560	30.717,50	14.601
Málaga	20.749	11.690	9.155	2.630

certificacio- s de secre- taría.	RENTAS y bienes pro- pios ²	DERECHOS de timbre ³	SUBVENCIONES ⁴	OTROS derechos ⁵	TOTALES
Pesetas	Pesetas	Pesetas	Pesetas	Pesetas	Pesetas
415		2.116,50	48.276,40		67.613,30
651		7.650	61.095,22		114.698,94
735		2.421,50	20.928		53.564,50
210		1.687,50	49.528		62.197,65
663,50		1.417	54.663		98.641
4.379		24.780		1.357,50	174.805,84
1.462,50		1.803,50	36.202		94.944,65
710	6.496,12	1.961,90	26.617,56	580	59.132,88
210		2.170,10	41.854,08		59.570,74
515		2.787	37.299		58.110
1.890		4.780,50	31.713,40		88.319,80
469	345		32.045,43		52.846,43
320	398	985,10	35.000		53.100,10
197		1.469,20	45.490	6.744,08	63.378,68
465	3.238,38	1.625,20	43.356	415	64.635,72
727,50		1.501,80	43.912		75.571,80
200	187,22	783,20	47.038,80		60.063,22
612,05	1.188,05	4.446	40.586		72.562,42
777,50		2.958,50	18.151,10		63.294
717,50		1.744,80	58.270	697,50	76.701,30
137	2.029,52	830,70	54.651,43		65.217,24
597,50	7.040,36	781,60	27.869,64		50.543,20
345	22.603,45	1.795	23.297		76.512,85
611,70		508,10	21.235,40	4.600	64.272,70
286,25		2.597,76	37.803		68.633,81
557,50	3.587,66	2.238,30	26.000		60.551,80
271,60	832,16	1.780,30	21.744,15		48.461,81
592,50		2.839,40	60.788,73		83.019,74
2.645,75		6.770,80			138.735,81
1.976		18.823,20			181.645,70
598,50	33.001,46	1.514,30			79.349,26

INSTITUTOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA (Cont.)

Ingresos durante el año académico de 1899 a 1900

INSTITUTOS	DERECHOS de matrícula	DERECHOS académicos	DERECHOS de examen y grados ¹	DERECHO de títulos
	Pesetas	Pesetas	Pesetas	Pesetas
Murcia	22.296	13.550	9.376,84	4.000
Orense	6.680	6.930	2.953,14	1.380
Oviedo	15.774	9.800	7.760	4.125
Palencia	7.536	4.340	2.941,68	2.840
Palma de Mallorca	18.736	8.020	6.705	3.300
Pamplona	11.236	8.590	5.612	1.470
Pontevedra	10.992	6.595	4.770	1.600
Salamanca	12.002	7.180	7.024,30	3.050
San Sebastián	15.920	9.396	6.621,12	3.300
Santander	15.136,96	8.706	6.515	2.050
Santiago	13.296	6.945	13.919,50	1.700
Segovia	7.199	2.375	1.912,50	840
Sevilla	48.524,80	24.395	19.496,99	9.400
Soria	6.493	1.625	2.807	924
Tarragona	10.992	6.700	5.462,50	3.050
Teruel	5.224	3.080	2.710,81	1.050
Toledo	10.384	6.070	4.553,32	2.520
Valencia	47.320	29.445	21.302,78	13.552
Valladolid	29.240	17.295	13.187,50	6.050
Vitoria	11.101	6.370	5.477,55	2.960
Zamora	9.824	5.770	4.052,36	2.640
Zaragoza	24.384	14.391	11.627,50	6.400
TOTALES	899.048,56	508.558,05	382.088,08	180.691

Fuente: Gaceta de Madrid, núm. 334, 30 de noviembre de 1901, p. 891.

- ¹: La cantidad figurada es el íntegro de los derechos de exámenes y grados, sin incluir nada por derechos de timbres, instancias, certificaciones, etc.
- ²: Hay muchos establecimientos que ignoran las rentas de que se ha incautado el Estado al hacerse cargo de los Institutos; otros las consignan, aunque no las perciben.
- ³: Estas cantidades deben ser todavía mayores, en general, pues en ellas no figuran, por ir englobada en otros conceptos o por omisión involuntaria, algunas partidas cuya cuantía se ignora por no haberse llevado cuenta aparte de las mismas.

Certificacio- nes de secre- taría.	RENTAS y bienes pro- pios ²	DERECHOS de timbre ³	SUBVENCIONES ⁴	OTROS derechos ⁵	TOTALES
Pesetas	Pesetas	Pesetas	Pesetas	Pesetas	Pesetas
910	78.055,26	3.511,20			131.699,30
360		1.309,80	39.972		59.584,04
1.168,50		3.851,10	33.960	1.593,50	78.032,10
412,50	292,24	261,80	42.306	6.490,12	67.429,81
820	227	3.502,40	28.405	425	67.169,40
1.132,50		1.399	48.500		80.919,50
880	258,48	1.856,71	38.806,71		66.868,80
580		5.412	40.000		75.218,90
1.010		2.610	39.808		78.665,12
818	3.930	2.669	39.100	43	78.968,91
1.160		3.749,80	40.466		81.236,30
176,50	21.700,19	899,60	25.639		60.712,79
652		8.739,10	20.495		131.703,29
260		507,20	34.200		46.815,20
1.067,50		2.851,60	38.709,39		68.922,99
336,50	755,87	2.774,50	32.774,17		48.725,88
520,50	11.626,70	3.210	19.153,76	692,50	58.731,63
1.066	14.055,37	14.262	19.612,36	11.209	177.881,51
1.765		5.963,70	42.200		115.611,20
840		3.755,90	41.392		71.899,45
330		1.121,30	38.215	280	62.286,66
791,25		10.208,70	54.131,66		121.934,11
41.985,45	211.870,39	194.015,36	1.804.291,39	35.127,20	4.258.275,48

4: La casi totalidad de estas subvenciones procede de las Diputaciones Provinciales, faltando las de algunas, como la de Barcelona, por ignorarse su cuantía, y no figurando las de Madrid, Málaga y Murcia por ser Institutos que no reciben subvención.

5: Estos derechos lo son por expedientes de alumnos libres, expedición de títulos, matrícula especial de *Gimnasia* y descuentos, que la mayor parte de los Institutos o no ha consignado o ha englobado en otras partidas.

6: En este Instituto y en los demás de las provincias Vascas y Navarra están exentos de timbre los documentos que no han de surtir efecto fuera de las mismas.

10.4. NOTAS

- 1 Para elaborar la siguiente relación nos hemos basado fundamentalmente en la obra *Compilación Legislativa de Instrucción Pública, formada e impresa en virtud de Real Orden de 1º de marzo de 1876*, t. III, 1879, imp. Fortaner, pp. 366-371, y en las obras citadas en la nota 17 de este capítulo.
- 2 Todos ellos fueron elevados a la categoría de provinciales, excepto los de Játiva, Lorca, Osuna, Tapia y Tortosa, que fueron suprimidos en los años siguientes. El de Las Palmas, también suprimido, volvió a reabrirse en 1916, el de Osuna, en 1927 y los de Lorca y Tortosa, en 1928.
- 3 *Almanaque de la Instrucción Pública de La Idea para 1874*, Madrid, Imp. de La Idea, 1873, p. 91.
- 4 R.D. de 31 de agosto de 1922.
- 5 *Colección Legislativa de Instrucción Pública*, 1927, Imp. La Enseñanza, Madrid, 1928, p. 700.
- 6 R.D. de 15 de agosto de 1927. *Colección Legislativa de Instrucción Pública*, 1927, Imp. La Enseñanza, Madrid, 1928, pp. 439-441.
- 7 *Ibidem*, pp. 285-289.
- 8 *Ibidem*, pp. 321-323. R.D. de 26 de junio de 1927.
- 9 *Ibidem*, pp. 442-445. R.D. de 15 de agosto de 1927.
- 10 *Colección Legislativa de Instrucción Pública*, 1928, Imp. La Enseñanza, Madrid, 1929, pp. 222-224.
- 11 *Ibidem*, pp. 429-430.
- 12 *Colección Legislativa de Instrucción Pública*, 1929, Imp. La Enseñanza, Madrid, 1930, pp. 337-338.
- 13 *Ibidem*, pp. 407-408.
- 14 Estos dos Institutos femeninos fueron suprimidos en el concepto de Institutos locales y transformados en nacionales por Elías Tormo -R.D. de 2/10/1930-, conservando idénticas denominaciones. *Colección Legislativa de Instrucción Pública*, 1930, Imp. La Enseñanza, Madrid, 1931, pp. 565-568.

- 15 *Colección Legislativa...*, 1929, op. cit., pp. 339-341.
- 16 *Ibidem*, pp. 404-406.
- 17 Para elaborar esta relación de edificios en los que se instalaron los Institutos nos hemos basado en las informaciones suministradas por el *Anuario Histórico-Estadístico-Administrativo de la Instrucción Pública correspondiente al año de 1873*, Madrid, Imp. Nacional, 1873, pp. 31-54; el mismo anuario del año 1873-74, pp. 97-120, y las obras de Antonio Gil de Zárate, *De la Instrucción Pública en España*, Madrid, Imp. del Colegio de Sordosmudos, 1855, op. cit., pp. 83-142, y de Miguel de Castro Marcos, *Legislación...*, 1927, op. cit., pp. 12-38.
- 18 Ricardo Macías Picavea, *Apuntes y Estudios sobre la Instrucción Pública en España y sus problemas*, Madrid, 1882, p. 97.
- 19 *Diario de Sesiones del Congreso*, núm. 41, 22 de octubre de 1901, pp. 928-929.
- 20 *Revista de segunda enseñanza*, núm. 3, marzo de 1922, pp. 162-163.
- 21 Antonio Solar y Taboada y marqués de Ciadoncha, *El Instituto de Segunda Enseñanza de Badajoz. Apuntes históricos*. Tip. Antonio Arqueros, Badajoz, 1946, p. 90.
- 22 Conde de Romanones, *Las Responsabilidades Políticas del Antiguo Régimen, de 1875 a 1923*, Renacimiento, Madrid, p. 246.
- 23 El acueducto de San Telmo fue financiado y construido por el Obispo D. José Molina Larios. Las obras se iniciaron en abril de 1782. El objetivo de las mismas era el de conducir las aguas del río Guadalmedina a la ciudad que venía sufriendo una sequía crónica. El proyecto de construcción fue leído ante el Cabildo de la ciudad el 22 de agosto de 1782 y elevado, por mediación del Conde de Florida-Blanca, a Carlos III: el 30 del mismo mes y año. Otorgada por el Rey la licencia -21 de septiembre de 1782- para llevar a efecto la empresa, el prelado, por escrito dado el 10 de octubre de 1782, designó una comisión encargada de dirigir y administrar las obras. La dirección recayó en el consulado de la ciudad de Málaga, que con el sobrante de las rentas generadas por el acueducto y de acuerdo con las instrucciones del obispo -fallecido en 1783-, ayudó al sostenimiento de una Escuela de Náutica, Comercio, Lenguas Vivas y Dibujo, que recibió el nombre de San Telmo. En 1847, los bienes pasaron al Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas, que encomendó la administración al Jefe político de la provincia, quien a su vez, al agregarse los estudios de Náutica al Instituto de Málaga,

aplicó los fondos del Colegio de San Telmo al Instituto. Los bienes pasaron en 1887 al Estado con la incorporación de los Institutos, pero ante las reclamaciones por ser en su origen una fundación benéfico-docente, en 1896 se segregaron los bienes, encomendando su administración a una Junta inspectora reformada en 1906 y constituida desde entonces por la propia junta de gobierno del Instituto, el comandante de Marina del Puerto y un representante de la Comunidad de Regentes, beneficiada por las aguas; junta que rigió los destinos del acueducto y sus rentas hasta 1920, año en que la dimisión del director del Instituto y los graves problemas existentes en torno a la propiedad de los bienes que se disputaban el Ministerio de Gobernación y el de Instrucción hicieron necesaria una nueva reorganización.

- 24 *Gil de Zárate*, op. cit., p. 73.
- 25 El art. 116 de la Ley de 9 de septiembre de 1857 declara que los Institutos serán provinciales o locales, según estén a cargo de las provincias o de los pueblos. A su vez, el art. 115 dispone que los Institutos pueden ser de tres clases: de primera, los de Madrid; de segunda, los establecidos en capitales de provincia o pueblos con Universidad y de tercera, los enclavados en otras poblaciones.
- 26 La Diputación de Canarias fue una de las que más se obstinaron en no cumplir sus compromisos en materia educativa, desatendiendo las escuelas de primera enseñanza y retrasando el pago del profesorado y personal no docente de los Institutos. La situación llegó a tal extremo que ésta fue una de las causas por las que el Estado se encargó de estos Institutos. En 1885, por ejemplo, la Diputación debía al Instituto de Tenerife 46.941,47 pesetas, cantidad ciertamente elevada para la época. A.C.M.E.C., leg. 6937.
- 27 El Instituto de Las Palmas terminó por ser suprimido por R.O. de 14 de septiembre de 1876, subsistiendo en las islas Canarias sólo el Instituto de Tenerife.
- 28 Por la Ley de 29 de diciembre de 1876 se declararon leyes del Reino todos los decretos de carácter legislativo expedidos por el Ministerio de Fomento desde el 20 de septiembre de 1873 hasta la Constitución de las Cortes de 1876, entre los cuales se cita expresamente este decreto.
- 29 La Ley de 31 de mayo fue firmada el 13 de junio de 1870 por D. Francisco Serrano y Domínguez, siendo Ministro de Fomento José Echegaray y previa derogación por las Cortes del citado artículo de la Ley de Moyano.

- 30 Ya anteriormente, el art. 79 del R.D. del 17/9/1845 de Pedro José Pidal prohibía exactamente lo mismo, pero desgraciadamente esta reforma fue derogada poco después de abandonar Pidal el Ministerio.
- 31 *Gaceta de Madrid*, núm. 164, 13 de junio de 1886, p. 745.
- 32 *Gil de Zárate*, op. cit., pp. 70-71.
- 33 *Anuario Histórico-Estadístico-Administrativo*, 1873, Madrid, Imp. Nacional, 1873, pp. 132-133.
- 34 *A la memoria del Excmo. Sr. D. Carlos Navarro Rodrigo*, Almería, Imp. La Industria, 1904, p. 15.
- 35 A.C.D., leg. 247, Expediente 54.
- 36 R.D. circular de 11 de mayo de 1888.
- 37 Pocos años después, la propiedad de los edificios se repartía de la siguiente forma:
De propiedad particular eran los edificios de los Institutos de Santander, Cabra, Baeza y Huelva; de los Ayuntamientos, los de Cáceres, Coruña, Figueras, Jerez y Reus; de las Diputaciones, los de Bilbao, Cuenca, Lérida, Lugo, Orense, Pamplona, San Sebastián, Teruel, Vitoria y Zamora. Y pertenecían al Estado los edificios de Albacete, Almería, Avila, Badajoz, Barcelona, Burgos, Cádiz, Canarias, Castellón, Ciudad Real, Córdoba, Gerona, Gijón, Granada, Guadalajara, Huesca, Jaén, Logroño, San Isidro, Cardenal Cisneros, Mahón, Málaga, Murcia, Palencia, Palma, Pontevedra, Salamanca, Santiago, Segovia, Sevilla, Soria, Tarragona, Toledo, Valencia y Zaragoza (Véase *Anuario Estadístico de Instrucción Pública*, 1900-1901, op. cit., p. 188).
- 38 Posteriormente, la R.O. de 14 de octubre de 1893 y el R.D. de 6 de octubre de 1903 ratificaron la incautación de todas las rentas de los Institutos sin excepciones, ajustando a las leyes vigentes la forma de vender los bienes de estas instituciones.
- 39 *Diario de Sesiones del Congreso*, núm. 211, 31 de mayo de 1892, p. 6281.
- 40 Luis Menéndez Soret, *Memoria acerca del estado del Instituto provincial de Oviedo durante el curso de 1896-1897*, Oviedo, Imp. Pardo, 1897, p. 6.

- 41 *Diario de Sesiones del Congreso*, núm. 60, 23 de julio de 1896, p. 1662.
- 42 *Presupuestos generales del Estado para el año económico de 1900*, Madrid, Imp. de Hijos de J. A. García, 1900, pp. 34-35.

11.1. ENSEÑANZA PRIVADA Y PUBLICA. ESTABLECIMIENTO Y PENETRACION DE LAS ORDENES RELIGIOSAS

Desde la expulsión de los jesuitas por Carlos III, las relaciones entre las congregaciones y el Estado atravesaron por diversos periodos de crisis. Con la invasión francesa se dictaron el 4 de diciembre de 1808 y el 18 de agosto de 1809 una serie de disposiciones contra las órdenes religiosas. Esta política continuó con la revolución de 1820 y la posterior promulgación de los Reales Decretos de 25 de julio y 11 de octubre de 1835 y 19 de febrero y 8 de marzo de 1836, declarando en venta todos los bienes raíces de cualquier clase que hubiesen pertenecido a las corporaciones religiosas, previamente extinguidas y llegando al extremo de prohibir el uso del traje regular y declarar extinguidos todos los conventos de uno y otro sexo, con algunas pocas excepciones. El 24 de julio de 1837 fueron declarados bienes nacionales los bienes del clero y se suprimió el diezmo.¹ Para acabar con esta situación de inestabilidad y enfrentamientos, el Gobierno firmó con la Santa Sede el Concordato el 16 de marzo de 1851² y dictó las Reales Ordenes de 24 de diciembre de 1851 y posteriormente, de 19 de septiembre de 1867.

Sin embargo, estas medidas no pudieron evitar que las tensiones resurgieran con la llegada al poder de los liberales y la promulgación de las Reales Ordenes de 7 de mayo y 31 de julio de 1854 y R. D. de 11 de septiembre de 1856. Como consecuencia de todas estas disposiciones y respecto de los bienes de Instrucción Pública, en marzo de 1857 la Hacienda se había apoderado de un total de 8.638 fincas (7.415 rústicas y 1.223 urbanas) y de 7.177 censos de la Iglesia, que fueron desamortizados. Se vendieron 1.696 fincas (1.359 rústicas y 337 urbanas) y se

redimieron 1.972 censos por un valor de 7.160.528 reales. Las ventas y redenciones por estos conceptos supusieron para el Estado 52.261.023 reales, quedando sin vender 6.942 fincas (6.056 rústicas y 886 urbanas) y sin redimir, 5.205 censos³; ventas que despertaron encontradas pasiones, siendo calificadas años después en el Congreso de los Diputados por Menéndez Pelayo de "*inmenso latrocinio*".

Tras el triunfo de la revolución de 1868 volvió a reanudarse el seguimiento de una política contraria a los intereses de la Iglesia y de las órdenes religiosas: Decretos de 12 y 18 de octubre de 1868 y Ley de 20 de junio de 1869. Pasado el periodo de la revolución, las Cortes decretaron que se indemnizara con títulos de deuda al portador o en metálico a las comunidades cuyos edificios fueron enajenados durante aquel tiempo, tratando de compensar en alguna medida a las asociaciones religiosas por las pérdidas económicas sufridas. Así se indemnizó a las Mercedarias de Sevilla (R.D. de 14 de febrero de 1890), a las Asuncionistas de la misma ciudad (R.D. de 10 de marzo de 1888), etc; y eso aunque se hubieran destinado los edificios incautados a servicios públicos, como se acordó respecto a las Bernardas y Clarisas de Málaga (R.O. de 9 de agosto de 1878) o a las religiosas de Santa María de Zamora (R.O. de 7 de marzo de 1885) y a otras muchas comunidades. *O bien se anularon algunas ventas de monasterios, como el de las Mínimas de Barcelona (R. D. de 8 de abril de 1879), y de casas contiguas, como la que se hallaba junto a la Comunidad del Monte de Sion en la misma ciudad (R.D. de 10 de julio de 1886).*

Estas sacudidas dentro de la sociedad, que fueron generales en los países latinos, produjeron una ruptura entre el clero católico y la nueva clase política. La evolución de los acontecimientos sorprendió enormemente a la Iglesia, que se hallaba fuertemente anquilosada en el pasado. Sin embargo, su capacidad de maniobra estaba intacta, por lo que su reacción no se hizo esperar, actuando a través de las congregaciones. Entre 1800 y 1878 se crearon un total de 73 fundaciones nuevas en todo el mundo, siendo el clero francés el más activo; fenómeno que no tiene nada de extraño, pues precisamente fue en esta nación donde las tensiones entre Iglesia y Estado alcanzaron las mayores cotas.

Distribución de las nuevas fundaciones (1800-1878)

	Francia	Italia	España	Otros
Congregaciones Clericales	22	12	4	5
Congregaciones Laicales	5	2		15
Sociedades de Sacerdotes	3	3		2

Elaboración propia.

Desde 1880 hasta 1930 el ritmo de creación de nuevas instituciones siguió siendo intenso, pero con una marcada tendencia a su disminución, dedicándose las nuevas congregaciones con preferencia a las misiones extranjeras, a diferencia de las creadas antes de esta fecha, cuyo objetivo principal era la enseñanza en un alto porcentaje.

Las órdenes, Congregaciones religiosas, Institutos de vida en común y seculares son instituciones de la Iglesia. Ella tiene que darles la existencia y personalidad jurídica. El Papa León XIII, que definió las órdenes religiosas como las pupilas de los ojos de la Iglesia, determinó claramente su origen y razón de ser afirmando: *"Las órdenes religiosas traen su origen y razón de ser de los sublimes consejos evangélicos que Nuestro Divino Redentor dio, para todo el curso de los siglos, a quienes quieran conquistar la perfección cristiana... Nacidas bajo la acción de la Iglesia, cuya autoridad sanciona su gobierno y su disciplina, las órdenes religiosas forman una porción escogida del rebaño de Jesucristo."*⁴

Una vez derogada la legislación promulgada durante el periodo revolucionario, las órdenes religiosas volvieron a establecerse en España, estando regulada su situación legal por el Concordato de 1851 aún vigente. Este Ordenamiento legal restringía en su art. 29⁵ el establecimiento de las órdenes religiosas a las de San Vicente de Paul, San Felipe Neri y *"otra orden de las aprobadas por la Santa Sede"*. Cuando el nuncio Brunelli escribe a Pío IX para darle cuenta del Concordato, le explica que *"la expresión "y otra orden" se ha usado por prudencia, en vez de la de "otras órdenes", para no provocar el furor de los exaltados*

y del periodismo de secta; además, debe entenderse de un modo demostrativo y no taxativo."⁶ En cuanto a las órdenes femeninas, su situación quedó regulada en el art. 30 con un criterio algo más amplio.

La interpretación de la ambigua expresión "*otra orden*" será la causa de apasionamientos y violentos debates cuando se reanude a principios del siglo XX el enfrentamiento entre el partido liberal y la Iglesia, entendiéndose los primeros que la tercera orden debería ser la misma para todo el territorio español y los segundos, que se trataba de una orden distinta por diócesis ya que una sola no bastaría para atender las necesidades de la Iglesia. Este no fue el único conflicto entre el Estado y la Iglesia; también en el terreno de la libertad de conciencia y de las relaciones entre ambas instituciones las diferencias de concepto eran grandes. El partido liberal defendió la secularización de todas las funciones sociales, no para hacerlas contrarias a la influencia o a la intervención religiosa, sino para que sus efectos civiles fueran independientes de ellas, de suerte que el que no quisiera o no creyera, no sufriera presión ni en el matrimonio, ni en el nacimiento, ni en la muerte. En cuanto a los aspectos educativos, también eran partidarios de proceder a una separación radical entre estas dos instituciones. Moret expresaba: "*Yo, señores, sufro en mi interior mucho cuando veo la confusión que se establece entre la educación de la religión que los padres quieren dar a sus hijos, de la creencia en Dios, según los ritos y las fórmulas que ellos aprendieron y que desean transmitir a sus hijos, con la educación para los efectos civiles, con la educación para formar ciudadanos. ¿Con qué derecho se dice que el que la educación sea completamente independiente y laica en manos del Estado supone ni niega la educación religiosa? Pues el Estado necesita educar para tener ciudadanos. ¿Cómo podemos hoy pedir ciudadanos si no los formamos de ninguna manera?*"⁷ Unida a este problema está la cuestión de la educación religiosa. El partido liberal, desde 1895, oficialmente aceptó la instrucción de la educación religiosa en los Institutos como base de la formación de la conciencia y de una moral, por no concebir la moral sin el apoyo de la religión, pero respetando siempre las distintas creencias religiosas y defendiendo la facultad del Estado de formar los ciudadanos con entera independencia entre estas dos esferas.

Como ya hemos dicho, la Restauración marca un periodo dorado para la instalación de órdenes religiosas en España. El procedimiento seguido habitualmente para el establecimiento de una congregación es el siguiente: La orden que quiere establecerse acude al prelado de la diócesis por medio de una solicitud y el prelado, según la doctrina de todos los canonistas, acude a los *"intereses habentes"* pidiendo informes al párroco del territorio en el cual se quiere establecer la congregación y luego a los generales o procuradores de las órdenes religiosas vecinas, para no duplicar los servicios o provocar una competencia, y por último, al poder civil, representado por el municipio; de donde resulta que la Iglesia oye al poder civil, pero no acepta que sea éste el que decida sobre su establecimiento. Para ello se va a amparar en el art. 43 del Concordato que respeta para todo lo no previsto *"la disciplina canónicamente vigente"*, en el art. 1, que reconoce *"todos los derechos y prerrogativas de que debe gozar (la Iglesia) según la ley de Dios y lo dispuesto por los sagrados cánones"*, y en el art. 4, que confiere a los obispos *"la plena libertad que establecen los sagrados cánones"*; y según los sagrados cánones, los obispos eran los encargados de autorizar la creación en sus diócesis de nuevas congregaciones de regulares y de disponer, respecto a las ya erigidas, en lo concerniente a predicación y confesión.⁸

Aunque para mayor seguridad y para obtener determinados privilegios las órdenes religiosas van a procurar ser autorizadas por el Gobierno mediante Real Orden. Estas autorizaciones, hasta los albores del siglo XX, fueron concedidas sin grandes dificultades por los distintos Ministros de Gracia y Justicia, independientemente de su ideología. El propio Canalejas autorizó la creación de una casa de los capuchinos en Arenys del Mar y otra de las justinianas en Onil⁹; lo que fue oportunamente recordado por el marqués de Pidal cuando se debatió en 1903 el problema de las asociaciones¹⁰, acusándole de variar sus creencias y política por influencia del jacobinismo francés, y sirvió para que un escritor católico dijera con malicia que fue *"lugar común de conversación, cuando se trataba de estas materias, el afirmar categóricamente que los ministros liberales oponían siempre menos obstáculos que los conservadores a todo cuanto fuese favorable a la Iglesia."*¹¹ Pero como es lógico, los que más se destacaron por sus gestiones en

favor de las órdenes religiosas fueron los ministros conservadores, especialmente Francisco Silvela, que autorizó la creación de 17 casas, y el canovista Alvarez Bugallal, que autorizó la apertura de 25 establecimientos.

Como señala Castells, las Reales Ordenes dadas hasta 1883 se limitan a declarar que por parte del Estado no hay ningún inconveniente en la fundación, con tal que los religiosos se dediquen a los fines marcados en razón de su instituto y sin gravamen para el Erario público; pero desde esa fecha se sustituyó la anterior fórmula, introduciendo el término "autorizar", con lo que el Estado comenzó a arrogarse la facultad de permitir el establecimiento de las asociaciones frente a la absoluta libertad de la etapa anterior.¹² Sin embargo, este requisito de la Real Orden no era obligatorio para la Iglesia, que sólo lo aceptó ocasionalmente como contrapartida de algunas ventajas fundamentalmente en la enseñanza. Por eso serán las comunidades dedicadas a este fin, y no otras, las que busquen la autorización gubernativa en los primeros años de la Restauración, prescindiendo de este requisito una vez que estuvieron fuertemente implantadas. Prueba de ello es que no todos los establecimientos que se crearon desde 1875 fueron autorizados por Real Orden.¹³ De hecho, en la relación que presentó el Ministro de Gracia y Justicia en el Congreso de los Diputados el 6 de octubre de 1910 sólo constaba la existencia de 161 Reales Ordenes¹⁴, la mayoría concedida antes de 1890, y no los tres centenares largos que afirmaba el P. García Ocaña en septiembre de 1904.¹⁵

El proceso de instalación se realizó masivamente a partir de 1875. Antes de esta fecha, los únicos colegios establecidos legalmente como pertenecientes a una orden religiosa eran los de las Escuelas Pías.

Los escolapios, que iniciaron su labor docente en Roma en 1597, recibieron la autorización de la Santa Sede en 1617. En 1730 la Bula Pontificalis Officii les autoriza a enseñar a los hijos de las familias ricas y aristocráticas, además de a los niños pobres y plebeyos, y a extender su enseñanza a las ciencias mayores. La orden pronto se extiende por Italia, España, Austria y Polonia. El primer colegio en España se fundó en Moya (Barcelona) a finales de 1682, siguiendo a éste los de Oliana, Peralta, Balaguer, y terminada la Guerra de Sucesión, los de Barbastro, Daroca, Puigcerdá, Alcañiz y el de Madrid en 1729.

En 1880 disponían de una extensa red de colegios de primera y segunda enseñanza repartidos por toda la geografía peninsular.

Distribución de los colegios en 1880

Provincias	Colegios	Nº de Religiosos
Cataluña	11	226
Aragón	13	197
Castilla	14	255
Valencia	6	93
Isla de Cuba	2	28

Esta red fue creciendo paulatinamente, disponiendo en 1903 de 51 colegios en los que se educaban 20.000 alumnos entre primaria y bachillerato.

También los jesuitas contaron con algunos colegios durante el periodo revolucionario anterior a la Restauración: Orduña, Aneis, Sevilla¹⁶, Jerez, Zaragoza, Valencia y Orihuela; aunque dadas las dificultades, estuvieron acogidos a la denominación de "colegios libres", que abandonarían en 1876 con el restablecimiento de la monarquía. En los años siguientes, los jesuitas configuraron una bien diseñada red de colegios, que comprendía los de Orduña, Durango, La Guardia, Carrión de los Condes, Valladolid, Chamartín, Puerto de Santa María, Málaga, Manresa, Barcelona, Zaragoza, Morella¹⁷, Valencia, Orihuela, Gijón, Villafranca de los Barros y Tudela; contando a mediados de los años veinte con 28 establecimientos dedicados a la enseñanza, tres a misiones y 38 al ministerio sacerdotal.

El proceso de creación y apertura de centros impresiona por la vitalidad desarrollada por las congregaciones. Los Hermanos de las Escuelas Cristianas, que establecieron su primer centro en España gracias a la ayuda de doña Ernestina Manuel de Villena en 1878, poseían en 1928 una red articulada en torno a 9 distritos o provincias y contaban con 8 noviciados, 98 escuelas gratuitas, 20 escuelas nocturnas, 23 escuelas profesionales (estu-

dios de Comercio) y 39 colegios, de los cuales 12 eran de segunda enseñanza, con un total de 1466 profesores y 36.000 alumnos de todas las clases de enseñanza.¹⁸ Los agustinos¹⁹, en 1908, contaban con los colegios de Llanes, Tapia y Neles (primaria, Comercio, clases de adorno y bachillerato), Talavera de la Reina (primaria y segunda enseñanza), Elemental de Santander (primaria elemental y superior), Valencia de Don Juan (primaria elemental y superior), León y Nuestra Señora del Buen Consejo en Huelva (primaria y comercio), Alfonso XII, de El Escorial (bachillerato, primaria, lenguas y clases de adorno), de Estudios Superiores de María Cristina (preparatorio para ciencias, ingeniería, militares, lenguas, filosofía y letras, derecho, clases de adorno, etc.), de Palma de Mallorca, Guernica y Ronda (primaria y bachillerato) y Elemental de Portugalete (primaria elemental y superior). En 1926 poseían 19 centros. Los mercedarios²⁰ mantenían colegios de primera y segunda enseñanza y preparación para carreras especiales en Lérida, Fraga, Ferrol y Herencia y escuelas para obreros en Verín y Toro.

Entre 1880 y 1900 serán los escolapios y los jesuitas las únicas órdenes que posean una perfecta red de colegios de segunda enseñanza distribuidos por toda la península, colegios que son fundados siguiendo criterios distintos. Los escolapios procuran cubrir todas las regiones, creando colegios en aquellas zonas donde no existen o donde el crecimiento de la población es mayor, mientras que los jesuitas, con un criterio muy selectivo, eligen cuidadosamente el emplazamiento de sus colegios, cubriendo toda España con un reducido número de colegios, dado su carácter elitista. El tercer lugar en importancia por su cifra de colegios corresponde a los agustinos, como se puede ver en este cuadro de colegios incorporados de segunda enseñanza pertenecientes a congregaciones religiosas.

INSTITUTOS	COLEGIOS INCORPORADOS EN 1880	COLEGIOS INCORPORADOS EN 1901
DISTRITO UNIVERSITARIO DE MADRID		
Madrid Guadalajara Toledo	EE. PP. de San Antonio Abad en Madrid EE. PP. de San Ildefonso en Alcalá EE. PP. de San Fernando en Madrid EE. PP. de Getafe Ntra. Sra. del Recuerdo en Chamartín Alfonso XII en El Escorial EE. PP. de Molina de Aragón S. Fco. en la Puebla de Montalbán (Misioneros Filipinos)	Idem (escolapios) Idem (escolapios) Idem (escolapios) Idem (escolapios) Idem (jesuitas) Idem (agustinos) Idem (escolapios)
DISTRITO UNIVERSITARIO DE BARCELONA		
Barcelona Palma de Mallorca Gerona	EE. PP. de Barcelona EE. PP. de Villanueva y Geltrú EE. PP. de Calella EE. PP. de Igualada EE. PP. de Mataró EE. PP. de Sabadell S. Ignacio, en Manresa (jesuitas) EE. PP. de Puigcerdá EE. PP. de Olot Ntra. Sra. de Collej	Idem Idem Idem Idem Idem Idem Trasladado a Sarriá EE. PP. de Sarriá EE. PP. de Tarrasa San Antonio de Tarrasa Sagrado Corazón de Barcelona Dulce Nombre de Jesús, de Palma (agustinos) EE. PP. de Palma Idem Idem Idem Santa María de Blanes

INSTITUTOS	COLEGIOS INCORPORADOS EN 1880	COLEGIOS INCORPORADOS EN 1901
DISTRITO UNIVERSITARIO DE BARCELONA (cont.)		
Lérida Tarragona	EE. PP. de Balaguer	Idem EE. PP. de Tárrega Corazón de María, de Cervera Colegio de Oliana EE. PP. de Valls
DISTRITO UNIVERSITARIO DE GRANADA		
Granada Jaén Málaga	EE. PP. del Dulce nombre de María EE. PP. de Ubeda EE. PP. de Archidona	Idem Idem Idem S. Estanislao (Jesuitas)
DISTRITO UNIVERSITARIO DE OVIEDO		
Asturias León		Inmaculada Concepción Colegios de Gijón (jesuitas) S. José, en Valencia de D. Juan Inmaculada Concepción, de Vi- llafranca
DISTRITO UNIVERSITARIO DE SALAMANCA		
Salamanca Zamora	EE. PP. de Toro	Salesianos, de Béjar Idem
DISTRITO UNIVERSITARIO DE SANTIAGO		
Lugo	EE. PP. de Monforte	Idem

INSTITUTOS	COLEGIOS INCORPORADOS EN 1880	COLEGIOS INCORPORADOS EN 1901
DISTRITO UNIVERSITARIO DE SANTIAGO (cont.)		
Orense Pontevedra	EE. PP. de Celanova Apóstol Santiago, en Camposancos (jesuitas). Sustituye al Colegio de Anceis	Idem Idem
DISTRITO UNIVERSITARIO DE SEVILLA		
Sevilla Badajoz Cádiz	Inmaculado Corazón de María (jesuitas) S. Francisco Javier, en Sanlúcar de Barrameda (escolapios) S. Luis Gonzaga, en el Puerto de Sta. María (jesuitas), que sustituye al colegio de Jerez	Trasladado a Málaga Calasancio Hispalense Ntra. Sra. del Carmen San José, de Villafranca de los Barros (jesuitas) Corazón de M ^{ra} , en Don Benito Idem Idem S. Felipe Neri, en Cádiz San Juan Bautista, en Jerez
DISTRITO UNIVERSITARIO DE VALENCIA		
Valencia Alicante	S. José (jesuitas) EE.PP. de Valencia EE.PP. de Gandía EE.PP. de Utiel EE.PP. de Játiva EE.PP. de Alcira Santo Domingo, de Orihuela (jesuitas)	Idem Idem Idem Idem Idem Concepción, en Onteniente Idem

INSTITUTOS	COLEGIOS INCORPORADOS EN 1880	COLEGIOS INCORPORADOS EN 1901
DISTRITO UNIVERSITARIO DE VALENCIA (Cont.)		
Alicante (cont.) Castellón Murcia	 EE. PP. de Yecla	Ntra. Sra. del Buen Consejo, de Novelda EE. PP. de Castellón Idem
DISTRITO UNIVERSITARIO DE VALLADOLID		
Valladolid Vizcaya Burgos Palencia Guipúzcoa Santander	Colegio de Durango (jesuitas) Ntra. Sra. la Antigua, de Orduña (jesuitas) Sagrado Corazón de Jesús, en Carrión de los Condes (jesuitas) EE. PP. de Tolosa EE. PP. de Villacarriedo	San José de Valladolid (jesuitas) Idem Idem EE. PP. de Bilbao Ntra. Sra. de la Consolación, de Guernica Sagrado Corazón, de Miranda Idem Santa María PP. Dominicos de Vergara Idem
DISTRITO UNIVERSITARIO DE ZARAGOZA		
Zaragoza	El Salvador EE. PP. de Zaragoza EE. PP. de Caspe	Idem Idem Se instalan los Franciscanos

INSTITUTOS	COLEGIOS INCORPORADOS EN 1880	COLEGIOS INCORPORADOS EN 1901
DISTRITO UNIVERSITARIO DE ZARAGOZA (Cont.)		
Zaragoza (cont.)	EE. PP. de Daroca EE. PP. de Sos	Idem Idem
Huesca	EE. PP. de Barbastro EE. PP. de Jaca EE. PP. de Tamarite	Idem Idem
Teruel	EE. PP. de Albarracín EE. PP. de Alcañiz .	Idem Idem San Vicente Paul, de Alcorisa
Logroño		San Agustín de Calahorra
Navarra		EE. PP. de Tafalla EE. PP. de Pamplona Seráfico Capuchino, de Lecanoz San Francisco Javier, en Tudela (jesuitas)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos
en el A.C.M.E.C., leg. 6720 y 6942.

Aun siendo importante el número de colegios creados hasta la fecha, no por ello decreció el ritmo de nuevas fundaciones en el periodo comprendido entre 1900 y 1931. Al contrario, este proceso se avivó, favorecido por el crecimiento natural de la población y la consecuente demanda de plazas escolares, el estancamiento del número de centros oficiales y la incorporación de la mujer en la enseñanza. También influyeron otros aspectos externos, como la deliberada actitud de contención de la enseñanza oficial, desarrollada por muchos políticos conservadores, y la entrada en España de gran número de órdenes y sacerdotes expulsados de Francia.

En los primeros compases del siglo XX, sin contar con los religiosos establecidos en Madrid, de los que el Ministerio de Gobernación carecía de datos, se establecieron en España 1.408 religiosos franceses, de los que 642 eran religiosos y 766 eran religiosas²¹; alcanzando los 2.195 en 1904 y creciendo todavía a buen ritmo hasta 1906, fecha a partir de la cual se paralizó la entrada en España de sacerdotes y monjas extranjeros. En 1923 el número de religiosos extranjeros de todas las nacionalidades era de 3.833, cantidad que básicamente coincide con la de los que penetraron en España a principios de siglo tras la aprobación de leyes restrictivas en Francia y Portugal.

Su asentamiento se efectuó en función de los países de los que procedían. Los sacerdotes portugueses se instalaron preferentemente en Pontevedra, Cádiz, Salamanca y Murcia, provincias, todas ellas, próximas al país vecino, salvo el caso de la última. En cuanto a los franceses, que representaban el contingente más numeroso, se establecieron en las áreas más cercanas a su país de origen, como eran las provincias de Alava, Guipúzcoa, Vizcaya, Gerona, Barcelona, Zaragoza, Lérida, Tarragona y Baleares, que absorbían al 83^o/o de los sacerdotes y el 64^o/o de las religiosas; estableciéndose el resto de los religiosos, principalmente, en aquellos lugares donde no existían colegios de religiosos, como era el caso de Canarias, Burgos o Almería; no así las religiosas, que dedicadas además de la enseñanza a otras múltiples actividades (asistencia de enfermos a domicilio, en casas-cuna, maternidad, hospicios, asilos, beneficencia, manicomios, etc.), se repartieron por un mayor número de provincias.

Aparte de los efectivos humanos del clero, también crecieron las comunidades. En agosto de 1902 existían 535 casas de religiosos varones y 2.649 de religiosas, con un total de individuos que en el año de 1900 era de 12.146 y 42.722, respectivamente.²² En 1904 había 597 comunidades de varones y 2.656 de mujeres, dedicándose a la instrucción o enseñanza 294 y 910, respectivamente²³, que concentraban su actividad preferentemente en las grandes ciudades vascas y catalanas y mostraban una clara tendencia a extenderse por todo el levante, es decir, por las zonas más pobladas y de mayor riqueza.

El imparable crecimiento que venían experimentando las comunidades de religiosos soliviantó los ánimos del ala izquierdista

del partido liberal y de fuerzas republicanas y socialistas. Pablo Iglesias, dirigente máximo del P.S.O.E., en unas declaraciones que hizo a El Liberal poco después de terminada la guerra con Estados Unidos decía: *"Es necesaria la expulsión de las órdenes religiosas y la confiscación de sus bienes. El problema religioso es el tronco que envuelve a la idea capitalista... Nosotros vamos contra el clero secular, que desde el púlpito y el confesionario hace la causa de los capitalistas. La campaña anticlerical es una corriente de progreso que hay que apoyar con todas sus consecuencias. Apoyaremos esa campaña burguesa porque disminuye el poder del enemigo general: La Iglesia."*²⁴

El conflicto, que siempre estuvo latente, se reanudó a partir de 1900. En el programa del Gobierno conservador, que Fernández Villaverde presentó como presidente del Consejo de Ministros a la Reina regente y que hizo público el 3 de mayo de 1901, decía: *"Pienso que no ha de ser difícil... dar solución al delicado problema del desarrollo excesivo de las órdenes religiosas, que preocupa a los hombres públicos y ha inquietado a algunas poblaciones. Bastarán para ello prudentes y previsoras medidas encaminadas a vigilar la observancia del Concordato y a restablecer, donde falte, la igualdad tributaria."* La frase tuvo tal resonancia que su autor se vio obligado a explicar en la sesión del Congreso de 30 de octubre que no pretendía tomar ninguna medida contra las órdenes, sino al contrario, auxiliarlas materialmente. No obstante, en posteriores situaciones se aludió a este texto y en el mismo preámbulo de la R.O. de 30 de mayo de 1910 y en el discurso de la Corona, leído el 15 de junio de ese año, se afirmaba que el desarrollo de las órdenes religiosas era excesivo. El tema, por otros motivos distintos, también preocupó a la Iglesia. El Papa Pío X dictó el 16 de junio de 1906 unas orientaciones para que las órdenes no se concentraran en las mismas áreas, pero sin limitar para nada el número de sus individuos. En el mismo sentido, algunos prelados dieron algunas circulares para cumplimentarlo.

Las tensiones entre el Poder Civil y la Iglesia se recrudecieron con la llegada al poder de los liberales y la promulgación del R.D. de 19/9/1901, la R.O. de 9/4/1902 y los intentos de convertir en una realidad los sucesivos proyectos de asociaciones en 1906, y luego con Canalejas.

La pugna entre la Iglesia y el Estado hay que verla en el marco del proceso de secularización de la sociedad. Por un lado, los liberales defienden las conquistas y libertades conseguidas tras la revolución burguesa y por otro, la Iglesia pretenderá influir decisivamente en la sociedad y la política para evitar que se tomen medidas en contra de ella, como institución, y en contra de sus doctrinas. Por eso la contienda no sólo se desarrolló en España²⁵, aunque en nuestro país se prolongó por más tiempo e incluso durante gran parte del siglo XX las relaciones entre ambas instituciones siguieron dominando la vida política española, a diferencia de otras naciones donde estos problemas estaban superados.

Así, en Noruega, la Constitución de 4 de febrero de 1814 prohibía el asentamiento de los jesuitas y de otras órdenes monásticas. Posteriormente fue reformada -agosto de 1897-, permitiendo el establecimiento de las congregaciones, excepto de los jesuitas, a la vez que obligaba a las corporaciones que se instalasen en su suelo a aceptar las leyes del Estado. Suiza, al igual que Suecia, tomó diversas medidas contra las congregaciones. El art. 51 de la Constitución federal de 1874 prohíbe "*fundar nuevos conventos u órdenes religiosas y establecer las que han sido suprimidas*" y el art. 50 impide establecer en su territorio a los jesuitas y sus "*sociedades afiliadas*", pudiendo extenderse esta prohibición mediante un decreto federal a otras órdenes religiosas "*cuya acción sea peligrosa para el Estado o turbe la paz entre las confesiones*". En cuanto a los cantones católicos que conservaron sus conventos, permitieron a las órdenes establecidas ejercer la docencia y otras funciones. En Italia, las leyes de julio de 1866, agosto de 1867, agosto de 1870 y mayo de 1873 suprimen las órdenes monásticas y congregaciones religiosas, como personalidades jurídicas, pero las dejan subsistentes, como asociaciones libres de personas individuales. En Inglaterra, las corporaciones existen o por voluntad expresa del Gobierno o por consentimiento tácito. Toda fundación de utilidad pública es considerada en la categoría de charities, esto es, instituciones eclesiásticas y religiosas, científicas, literarias, artísticas, educativas o benéficas que tengan un fin filantrópico, y como tales charities, se les pone bajo la jurisdicción de un colegio de tres comisarios que dependen del Gobierno. Estos comisarios tienen ilimitados poderes, pudiendo adoptar todo género de medidas aisladas y dictar reglamentos

para la administración interior de las charities, siempre que lo juzguen necesario. Con este régimen de libertad y vigilancia, Inglaterra, sin menoscabar en lo más mínimo el derecho de asociación de los ciudadanos, hace efectivo el derecho del Estado de evitar los peligros de las asociaciones secretas, que quedan prohibidas; medidas que de haberse aplicado en España, hubieran provocado estruendosas muestras de reprobación. En Alemania, con motivo de la campaña del Kulturkampf en 1867, surgieron limitaciones y vetos al desarrollo de la actividad económica y vida de asociaciones religiosas, hasta llegar a las leyes de expulsión del 31 de mayo de 1874; leyes, luego modificadas y derogadas en gran medida. En Austria y Dinamarca se permite el desarrollo de las congregaciones con entera libertad, pero como toda asociación, permanece sometida a las leyes del Estado. Por último, Portugal y Francia también tomaron medidas en contra del desarrollo ilimitado de las órdenes y congregaciones religiosas. En Francia, Waldeck-Rousseau presentó a las Cámaras en 1899 un proyecto de ley de carácter restrictivo que fue aprobado y entró en vigor el 1 de julio de 1901, provocando una emigración de religiosos(as) que se encaminaron hacia España.

En el campo de la enseñanza, también los propietarios y profesores licenciados de los colegios privados laicos, a lo largo de la Restauración, por medio de artículos en revistas profesionales, prensa diaria y exposiciones dirigidas a los distintos ministros, protestaron constantemente de los privilegios concedidos a los colegios de las órdenes religiosas que les permitían, entre otras cosas, enseñar sin los correspondientes títulos académicos. Esta polémica se arrastraba de antiguo. Ya en el siglo XVII los maestros agrupados en torno a la Hermandad de San Casiano sostuvieron un pleito con los escolapios, pidiendo que se cumpliesen las disposiciones que exigían que tuvieran título todos los dedicados a la enseñanza.²⁶ Pero no sólo sostuvieron pleito con los escolapios. Las ordenanzas de 1695 de la Hermandad reconocían que existían muchos maestros que sin estar examinados, "*tienen escuelas públicas o secretas*", faltando a los requisitos y circunstancias que se "*necesitan para ejercer el arte de leer, escribir y contar*", y prohibían en consecuencia a estos maestros ejercer la enseñanza por no estar autorizados. Además y con el fin de "*evitar las discordias, ruidos y embarazos que se suelen originar con*

otros maestros más antiguos, los cuales, estando ya acreditados en un barrio, no puede haber razón para que viniendo el nuevamente examinado, por tema o ambición, ponga inmediatamente su escuela por hacerle la mala "obra"; los examinadores señalarán el paraje más conveniente para establecer las nuevas escuelas. Esto deberá cumplirse con los maestros que se establezcan por primera vez y los que vengan de fuera.'²⁷

En 1900, el político conservador García Alix sorprendió al ala radical de su partido exigiendo que figurasen cinco profesores con título en el cuadro de profesores de los colegios que aspirasen a los beneficios de la incorporación, exceptuando a los colegios de los escolapios, jesuitas y agustinos, pero no a los de otras órdenes religiosas. El 12 de marzo de 1901, Romanones se dispuso a frenar el desarrollo de estos colegios, para lo cual dictó una serie de disposiciones, entre las que cabe destacar: la exigencia de los títulos académicos, sin excepciones, para formar parte de los tribunales examinadores con voz, pero sin voto; el R. D. de 30 de agosto de 1901 sobre demarcaciones territoriales y la supresión de las comisiones examinadoras. El 16 de diciembre de 1903 se dispuso la clausura de todos los establecimientos de enseñanza privada que no cumplieran las prescripciones del R.D. de 1 de julio de 1902 acerca de los títulos de profesores.²⁸

Estas disposiciones provocaron que se volviera a discutir en el Congreso el espinoso tema de la libertad de enseñanza. "¡No! -decía Romanones-. Por mucho que os afanéis, vano será vuestro intento, porque a todo el mundo extrañará que vosotros, los enemigos jurados de todas libertades..., aparezcáis ahora convertidos en partidarios de la libertad de enseñanza. Y ¿por qué sois partidarios de la libertad de enseñanza? Porque esa es la única libertad que os aprovecha, y todas las demás libertades son para vosotros mortales enemigos."²⁹ Y el Diputado republicano Melquiades Álvarez añadía: "Sucede en esta cuestión de la libertad de enseñanza una cosa muy particular en España: muchos que son verdaderos ultramontanos, hasta algunos príncipes de la Iglesia..., personas, todas, que rinden excesivo culto, a mi juicio, a la tradición y que orientan su vida hacia el pasado, están oficiando a todas horas públicamente de pregoneros de la libertad, y en cambio, algunos de los que se llaman radicales no vacilan en sacrifi-

carla por miedo a futuras contingencias y peligros."³⁰ Frente a esta posición centrada en la defensa de las prerrogativas del Estado en materia educativa, los sectores conservadores, basándose en el art. 12 de la Constitución y en el art. 2 del Concordato, reclamarán una enseñanza plenamente libre y sometida a una orientación católica, se quejarán del denominado monopolio estatal, de excluir de forma más o menos brutal e injusta a la Iglesia de la dirección pública de la enseñanza y de negarla el derecho a enseñar.

Los decretos aprobados por Romanones fueron modificados con el paso de los años. El 6 de agosto de 1910, Burell, complaciendo a las asociaciones de licenciados y doctores, permitió que los profesores de los colegios incorporados que contasen con títulos académicos pudiesen formar parte de los tribunales con voz y voto. El 15 de octubre de 1914, el conservador Bergamín derogó los derechos de sus antecesores, volviendo a permitir que los escolapios, agustinos y jesuitas se dedicaran a la enseñanza sin poseer título alguno y regulando de forma ambigua la participación de estos profesores en los tribunales de examen. La reacción no se hizo esperar. La prensa liberal y socialista criticó duramente las concesiones realizadas en favor de las congregaciones. También las asociaciones profesionales, representadas por los colegios oficiales de doctores y licenciados, protestaron enérgicamente, especialmente la de Cataluña, que celebró diversas asambleas y se dirigió a la prensa y al Presidente del Gobierno. Al final y como las protestas no cesaban, Bergamín rectificó en parte su decisión, pero sólo ligeramente. En la R.O. de 17 de octubre, que aclaraba la anterior, siguió permitiendo la participación de los sacerdotes en los tribunales con voz, pero sin voto, y el ejercicio de la docencia aunque careciesen de títulos, a la vez que exigía esos mismos diplomas para los profesores de los colegios laicos que aspirasen a disfrutar de los beneficios de la incorporación, intentando favorecer el desarrollo de los colegios de las congregaciones.

Por otro lado, no hay que olvidar que la política de contención de la enseñanza oficial que desarrolló el partido conservador no fue lo suficientemente contrarrestada por el partido liberal, por lo que las diferencias entre el número de centros oficiales y el de los pertenecientes a las congregaciones siguieron incrementándose

durante el primer tercio del siglo XX. En 1923, sólo en el campo de la enseñanza y para todos sus grados, había 507 comunidades de religiosos pertenecientes a 38 órdenes, congregaciones e institutos religiosos, de un total de 896 comunidades y 50 órdenes, congregaciones e institutos, distribuidos como puede verse en el cuadro de las páginas 499 y 500.

En cuanto a las religiosas, de un total de 3.594 comunidades, de 163 órdenes o congregaciones, se dedicaban a la enseñanza como objetivo fundamental 1.263, pertenecientes a 127 instituciones. No obstante, muchas de ellas tenían unas pocas casas destinadas exclusivamente a la enseñanza, aunque el fin principal de su instituto no fuera la educación; siendo las Escolapias, Ursulinas, Trinitarias, Siervas de Notre Dame du Refuge d'Anglet y de San José, Carmelitas, Sagrado Corazón de Jesús, Sagrada Familia, Santo Angel de la Guarda, Hijas del Corazón de María, Compañía de Santa Teresa de Jesús, Concepcionistas de la enseñanza, etc. las más importantes. Si bien los estudios que impartían eran fundamentalmente los de primera enseñanza y en algunos casos los de segunda enseñanza, o alternativamente unos estudios de preparación doméstica para la mujer, enfocados de cara al matrimonio y a los conocimientos necesarios como futura esposa y madre de familia.

Durante la dictadura de Primo de Rivera los conflictos con la Iglesia desaparecieron, al estar sometidas a un fuerte control todas las fuerzas políticas de izquierda. Esta circunstancia no impidió que el conflicto volviera a rebrotar una vez que España recuperara sus libertades políticas. No podía ser de otra forma, porque en el fondo este conflicto sólo era el reflejo de otro más profundo: el que enfrentaba a la Iglesia y fuerzas conservadoras con liberales, republicanos y masas obreras, que comenzaban a surgir con gran fuerza y perfectamente organizadas en torno a unos partidos de significación socialista. En cualquier caso, la batalla en el aspecto cuantitativo la ganó la Iglesia, que llegó a disponer de una extensa red de colegios, pero no en el aspecto ideológico y de las mentalidades, pues no pudo conseguir formar una sociedad homogénea de acuerdo a sus principios; y en consecuencia, la sociedad siguió estando polarizada en torno a dos grandes grupos que no tardarían en enfrentarse con las armas en la mano. Como demostración de la desproporción existente entre

**NUMERO DE COMUNIDADES DE RELIGIOSOS DEDICADOS A LA ENSEÑANZA Y CLASIFICADOS
POR ORDENES, CONGREGACIONES E INSTITUTOS**

ORDENES, CONGREGACIONES O INSTITUTOS RELIGIOSOS	ENSEÑANZA	ORDENES, CONGREGACIONES O INSTITUTOS RELIGIOSOS	ENSEÑANZA
Benedictinos de la Asunción (Asuncionistas)	1	Benedictinos	4
de la Sagrada Familia	8	Agustinos	19
anistas	9	Agustinos recoletos	4
neros del Corazón de Jesús	2	Carmelitas Calzados	2
neros del Corazón de María	17	Carmelitas Descalzos	6
neros Oblatos de María Inmaculada	3	Dominicos	12
nistas	1	Franciscanos	28
es	20	Menores conventuales	1
entoristas	1	Capuchinos	12
ados Corazones	3	Terciarios Regulares de S. Francisco	5
ianos	33	Mercedarios	7
ísimo Sacramento	1	Mercedarios Descalzos	1
elitas de la enseñanza	2	Mínimos	1
manos de las Escuelas Cristianas	110	Trinitarios	3
a. del Sagrado Corazón (Corazonistas)	10	Canónigos Regulares de San Juan de Letrán	1

**NUMERO DE COMUNIDADES DE RELIGIOSOS DEDICADOS A LA ENSEÑANZA Y CLASIFICADOS
POR ORDENES, CONGREGACIONES E INSTITUTOS (Cont.)**

ORDENES, CONGREGACIONES O INSTITUTOS RELIGIOSOS	ENSEÑANZA	ORDENES, CONGREGACIONES O INSTITUTOS RELIGIOSOS	ENSEÑANZA
Hermanos Gabríelistas	4	Clérigos de San Viator	3
Instrucción Cristiana de Ploermel	5	Compañía de Jesús	28
Maristas de la Enseñanza	74	Escolapios	60
Terciarios Capuchinos de Nuestra Señora de los Dolores	3	Clérigos Regulares Teatinos	3

Fuentes: Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria, Estadística de las Comunidades religiosas existentes en España en 1° de abril de 1923, Madrid, Hijos de M.G. Hernández, 1923, pp. 107-108.

el número de Institutos y colegios de segunda enseñanza pertenecientes a las congregaciones, incluimos el siguiente cuadro.

Número de Colegios incorporados y no incorporados pertenecientes a Congregaciones o Comunidades religiosas e Institutos, por provincias, en el curso de 1931-32

Provincias	Nº de Institutos Nacionales y Locales	Nº de Colegios Incorporados y no Incorporados de Congregaciones o Comunidades
Alava	1	17
Albacete	1	
Alicante	4	5
Almería	2	2
Avila	1	3
Badajoz	4	2
Baleares	3	5
Barcelona	3	27
Burgos	2	6
Cáceres	1	1
Cádiz	4	10
Castellón	1	2
Ciudad Real	1	2
Córdoba	3	2
La Coruña	4	6
Cuenca	1	
Gerona	2	3
Granada	2	7
Guadalajara	1	1
Guipúzcoa	2	7
Huelva	1	1
Huesca	1	7
Jaén	3	6
León	2	4
Lérida	1	
Logroño	2	6
Lugo	2	3

Número de Colegios incorporados y no incorporados pertenecientes a Congregaciones o Comunidades religiosas e Institutos, por provincias, en el curso de 1931-32 (Cont.)

Provincias	Nº de Institutos Nacionales y Locales	Nº de Colegios Incorporados y no Incorporados de Congregaciones o Comunidades
Madrid	4	30
Málaga	3	12
Murcia	3	6
Navarra	2	7
Orense	1	4
Oviedo	4	3
Palencia	1	4
Las Palmas	2	1
Pontevedra	2	4
Salamanca	2	7
Sta. Cruz de Tenerife	2	2
Santander	1	7
Segovia	1	
Sevilla	3	12
Soria	1	3
Tarragona	3	13
Teruel	1	1
Toledo	3	1
Valencia	2	12
Valladolid	1	5
Vizcaya	1	5
Zamora	1	6
Zaragoza	1	15
TOTALES	100	295

Fuentes: Elaboración propia a partir de los datos publicados en los Anuarios Estadísticos de España.

11.2. VOLUMEN Y EVOLUCION DE LA ENSEÑANZA OFICIAL, INCORPORADA Y LIBRE

El interés del Estado por la educación ha pasado por sucesivas etapas reduciéndose muy lentamente la cifra de analfabetos y mejorándose el nivel de instrucción, más como consecuencia del celo mostrado por algunos ministros que por la acción de los partidos políticos, que raramente en sus programas incluían los aspectos educativos al margen de ligeras alusiones a la lucha contra el analfabetismo. Este sistema ofrece el inconveniente de que se paraliza toda la actividad educativa oficial cuando llega al Ministerio de Fomento o de Instrucción Pública un Ministro partidario de auxiliar y potenciar la enseñanza privada o débil de carácter y poco proclive a enfrentarse con su homólogo de Hacienda, que lógicamente suele estar más preocupado por los problemas del gasto público que de la educación. Con más motivo, a mediados del siglo XIX y en cierta ocasión en la que se planteó la creación de una escuela, Bravo Murillo no tuvo ningún inconveniente en afirmar públicamente: "*¿Que yo autorice una escuela a la que asistan seiscientos o más hombres del pueblo? ¡No en mis días. Aquí no necesitamos hombres que piensen, sino bueyes que trabajen!*"³¹; afirmación que es comprensible si tenemos en cuenta que, al margen de consideraciones económicas, en la época histórica del estado liberal ni se considera que la instrucción sea algo que deba extenderse a todas las clases sociales ni se concibe el Estado con una finalidad instructiva, sino simplemente como un guardián del orden en la enseñanza, tutelando la labor educativa que corresponde al sector de la actividad privada e interviniendo únicamente la Administración, en última instancia, como reflejo de una labor general de protección que el Estado asume. De esta suerte, cuando se aprueba la enseñanza primaria obligatoria, no se establece la obligación de impartirla como obligación estatal, sino como municipal. Todo ello conducirá a que sean los particulares los que dominen la enseñanza, viendo con desconfianza cualquier intervención del Estado.³²

Este pensamiento fue paulatinamente cambiando y a finales del siglo XIX casi nadie discutía la misión instructiva del Estado, aunque sí la educativa, que para los sectores más conserva-

Total de alumnos de la enseñanza oficial privada doméstica y libre, por provincias

Alumnos	1876 - 77			1889		1895	
	Institutos	Oficial	Privada	Domest.	Oficial	Privada y Domest.	Oficial
Albacete	112	86	99	119	100	132	501
Alicante	166	395	88	142	602	405	212
Almería	141	7	71	161	310	130	328
Avila	113		28	112	35	125	20
Badajoz	161	189	126	154	362	140	383
Baeza	91			107		131	
Barcelona	425	1546	69	682	2283	539	1949
Bilbao	277		89	281	337	380	434
Burgos	240	76	69	192	229	264	82
Cabra	233			112	211	97	26
Cáceres	125		104	125	154	141	153
Cádiz	197	154	140	194	488	193	408
La Laguna	63	258	35	76	204	90	249
Las Palmas ¹							
Cartagena ²							
Castellón	164	21	44	150	63	179	102
Ciudad Real	119	128	81	123	161	114	98
Córdoba	227	101	90	296	68	268	
Coruña	142	22	45	146	328	144	419
Cuenca	132		24	119	84	147	32
Figueras	150	12		162		136	
Gerona	145	184	19	160	349	181	223
Gijón				140		124	45
Granada	285	330	147	209	526	190	474
Guadalajara	115	51	27	79	208	104	176
Huelva	57	15	32	83	58	69	46
Huesca	104	144	3	113	127	126	103
Jaén	208	150	66	160	362	157	172
Jerez	197	551	93	135	719	156	662
León	163	43	25	174	234	164	192
Lérida	136	45	60	223	133	163	139
Logroño	176	109	37	195	75	174	101

1900			1914 - 15			1926		
Oficial	Privada	Libre	Oficial	Colegiada	Libre	Oficial	Colegiada	Libre
66	92	106	115	37	329	225	57	724
157	504	102	302	134	255	399	62	369
118		332	223	149	406	422	71	471
79	26	40	75	25	57	159		254
113	531	104	206	387	380	399	528	581
36	46	75	94	55	248	160	142	439
496	1789	189	942	1590	650	1469	1581	1841
259	604	223	333	218	191	571	233	536
216	94	86	183		35	398		43
63	59	78	134		226	239		463
94	114	57	109	33	157	290	13	610
103	383	294	134		356	262		1156
71	268	47	130	209	277	231	287	319
						220	87	329
						234		490
104	120		181	30	259	251		259
97	13	33	165	48	399	274	94	653
213	9	35	330		89	467		215
133	272	89	213	47	360	432		828
106	60	43	296		449	250		256
68		229	102		139	116		134
119	181	66	179	47	370	234	41	342
171		256	158	156	270	172	163	359
187	404	126	384	319	466	689	330	1199
61	79	105	113	70	93	202	50	253
73	10	22	112	90	89	253		239
81	85		94	21	80	162	17	85
143	192	70	228	15	334	227		469
101	414	45	139	229	459	157	68	466
124	219	56	260	42	295	525	10	434
147	87	90	252	19	303	347		721
189	137	51	278		353	379		603

Total de alumnos de la enseñanza oficial privada doméstica y libre, por provincias (Cont.)

Alumnos	1876 - 77			1889		1895		
	Institutos	Oficial	Privada	Domest.	Oficial	Privada y Domest.	Oficial	Privada y Libre
Lorca	261							
Lugo	205	69	23	189	181	165	165	
San Isidro	648	945	86	428	1269	359	1708	
Cardenal Cisneros	587	1684	100	650	2329	500	1806	
Mahón	59			88		78	27	
Málaga	249	427	72	167	599	192	524	
Murcia	257	74	351	239	664	202	598	
Orense	195	87	28	215	164	200	253	
Oviedo	209	288	80	189	388	188	359	
Palencia	167	34	60	148	280	124	30	
P. de Mallorca	358	137	53	327	332	264	394	
Pamplona	247	37		178	236	233	206	
Pontevedra	190	94	39	172	255	140	295	
Reus	164					182		
Salamanca	229	267	19	216	293	211	286	
San Sebastián	148		74	188	278	143	390	
Santander	280	275	93	222	431	205	348	
Santiago	251	157	144	255	146	300	137	
Segovia	125		43	98	37	133		
Sevilla	369	946	290	286	1079	171	1065	
Soria	130	8	1	97	24	90	22	
Tapia ³	57			70		29		
Tarragona	142	136	62	193	429	199	199	
Teruel	77	51	1	67	103	65	88	
Toledo	230	144	48	159	272	142	184	
Valencia	776	690	172	853	776	802	839	
Valladolid	365	370	150	284	679			
Vitoria	142		32	179	15	243	53	
Zamora	168	136	74	159	248	161	221	
Zaragoza	270	586	67	304	648	246	577	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos publicados en los distintos anuarios y memorias Institutos de Bachillerato que, por su extensión, recogemos con detenimiento en el apartado destinado a Bibliografía y documentación.

1900			1914 - 15			1926		
Oficial	Privada	Libre	Oficial	Colegiada	Libre	Oficial	Colegiada	Libre
125	118	61	154	76	207	350	67	660
449	1264	318	689	749	2255	797	872	3526
462	1834	338	658	1914	2093	1089	2670	5445
47	6	5	85		47	148		123
96	562	76	176	262	294	224	528	396
198	481	136	389	67	352	468	45	908
98	70	46	166	52	238	300	54	855
121	321	122	237	43	542	314	110	745
156	22	55	216		102	304		201
146	274	89	276		353	525		405
162	133	63	174		211	432		208
141	216	41	199	217	146	444	132	538
164			124	37	281	218		288
173	257	106	393	116	388	654	267	872
158	239	70	181	142	87	248	184	371
189	343	94	209	241	115	348	227	378
334	42	162	341		317	501		446
76		81	136		180	292	19	406
124	1143	215	254	1020	645	220	1110	1518
81		70	98		108	143		149
147	119	98	164	56	147	197	112	666
49	109	10	131	44	150	197	130	300
133	299	91	106	13	99	289		281
729	872	270	746	694	766	1115	921	1038
246	561	93				691	325	977
127	131	71	211		443	447		969
120	197	43	234	68	118	426	96	396
242	595	79	496	556	369	796	623	538

: Creado por R.D. de 4/2/1916.

: Creado por R.D. de 10/9/1913.

: Suprimido por Luis Fidal por R.D. de 25/10/1901.

dores políticamente pertenecía a los padres de familia y a la Iglesia, pero no a los poderes públicos. De todas formas, habrá que esperar bastantes años, (ya en el siglo XX), para que el Estado comience a hacer efectiva su atribución en el campo de la enseñanza, creando una extensa red de centros docentes con un carácter alternativo y no subsidiario o complementario de la enseñanza privada.

¿Cómo evolucionó la enseñanza media durante la Restauración? El crecimiento de la enseñanza media se desarrolló de forma muy lenta en el último cuarto del siglo XIX. En 1876 el total de alumnos era de 28.740 y veinticuatro años más tarde tan sólo era de 32.297. Ya en el siglo XX el crecimiento se agilizó algo, habiendo 48.750 estudiantes en 1915 y 70.876 en el año de 1930. De modo que en 1874 había 15.748.666 habitantes y 27.776 estudiantes, lo que supone 17 alumnos por cada 10.000 habitantes, y en 1930 la relación era de 25.563.867 habitantes y 70.876 estudiantes, es decir, 27 por cada 10.000 habitantes.

Por provincias, la evolución de los efectivos humanos de la enseñanza media queda configurada como puede verse en el cuadro de las páginas 504 a 507.

Tan pausado aumento y reducidos efectivos sólo se explican por destinarse la enseñanza secundaria, desde su aparición con el plan de 1845, a la educación de las clases medias, que tampoco eran muy numerosas, dado el escaso nivel de desarrollo económico de la nación. Aunque también influyeron otras causas, como los bajos salarios de las clases obreras, la consecuente necesidad de ganar un jornal los hijos, los proporcionalmente altos costes de la enseñanza y en algunos casos, la implantación de un nuevo plan de estudios.³

Como contrapartida positiva, la cohesión social del alumnado y su bajo número hacían que el porcentaje del llamado fracaso escolar fuese muy reducido.

Calificaciones académicas en Bachillerato, en %

Curso	Sobres.	Not.	Buenos	Aprob.	Susp.	TOTAL	Pérdidas de curso %
1877-78	10.8	13.7	17.8	44.8	12.9	100	18.6
1878-79	10.7	13.2	18.9	43.7	13.5	100	18.3

Calificaciones académicas en Bachillerato, en % (Cont.)

Curso	Sobres.	Not.	Buenos	Aprob.	Susp.	TOTAL	Pérdidas de curso %
1900-01	4.7	9.2		75.8	10.3	100	
1901-02	9.2	17.3		64.7	8.8	100	
1909-10	17.2	22.3		51.7	8.8	100	8.8
1914-15	19	23		50	8	100	8
1915-16	20	23		50	7	100	7
1922-23	20	22		49	9	100	8
1923-24	18	20		51	11	100	13
1924-25	18	20		51	11	100	9
1925-26	17	20		53	10	100	7
1926-27	12	9		50	29	100	7
1927-28	16	9		57	18	100	7

Fuente: *Reseña Geográfica y estadística de España*, Madrid, 1888, pp. 368-369. Cit. por Antonio Viñao Frago, *Política y Educación...*, op. cit., p. 463. Conde de Romanones, discurso leído en la apertura de curso de la Universidad de Salamanca en el curso de 1902-1903, Madrid, 1902, pp. 38-49. *Anuario Estadístico de Instrucción Pública de 1909 a 1910*, Madrid, 1911, pp. 514-515. *Anuario Estadístico de España, 1930*, Madrid, 1931, p. 626.

Como se puede apreciar en el cuadro, el porcentaje de suspensos se mantiene en unos términos muy bajos si exceptuamos el curso de 1926-27³⁴, siendo a partir de 1930 y sobre todo en la segunda mitad del siglo XX cuando se produce un notable incremento del número de suspensos. Este fenómeno sólo es explicable por la disolución paulatina del concepto tradicional de la segunda enseñanza, la masificación de las aulas y la llegada a los Institutos de enormes masas de estudiantes deficientemente preparados y peor encaminados, pues muchos de los que fracasaban en estos estudios podían desenvolverse con éxito en otros establecimientos donde se impartiesen enseñanzas de carácter distinto, con el objeto de formar una numerosa clase de técnicos de grado medio que sir-

viera de bisagra entre los obreros más o menos cualificados y el núcleo de ingenieros.³⁵

Por otro lado y volviendo al tema del volumen de inscripciones y calidad de enseñanza, es imposible pensar en un cambio radical de la situación si tenemos en cuenta las menguadas cantidades destinadas a la enseñanza.

Presupuestos para los Institutos, en pesetas

Año	Personal	Material
1888	3.328.610	261.582
1893	2.995.298	223.800
1900	3.178.626	200.600
1904	3.472.750	246.850
1908	3.577.600	356.050
1920-21	6.624.725	302.800
1924-25	6.537.225	449.200
1929-30	7.916.475	752.000

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en Presupuestos Generales del Estado para el año económico de... (Años consultados 1887-1930).

Evidentemente la enseñanza media no era el único grado de educación y tampoco el Ministerio de Instrucción Pública era el único, pero eso no impedía haber tratado la enseñanza con más consideración, dotándola adecuadamente y no obligándola a pasar grandes estrecheces; llegando incluso al extremo de invertir el Estado menores cantidades de las que generaba la propia enseñanza con el auxilio de las Diputaciones.

El verdadero interés del Estado por la educación, en todos sus niveles, donde mejor se puede apreciar es en los presupuestos que para este fin aprobaba.

Presupuestos totales aprobados en pesetas

Años	Ministerio de Fomento o de Instrucción	Total departamentos ministeriales
1887	103.912.367	517.530.891
1892-93	74.716.565	383.396.917
1900	12.960.832	402.692.537
1901	16.914.722	436.982.551
1902	40.617.176	472.882.829
1904	45.644.810	478.761.093
1908	51.606.776	532.337.039
1912	57.594.124	636.240.780
1916	74.465.496	1.680.040.405
1918	81.891.991	1.845.584.241
1919-20	107.348.582	1.466.507.719
1920-21	152.547.837	1.764.919.593
1922-23	166.192.176	2.268.361.160
1924-25	177.652.206	2.088.919.896
1927	160.369.145	2.190.944.625
1928	166.005.549	2.284.678.278
1929-30	202.324.782	2.365.360.970

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en Presupuestos Generales del Estado para el año económico de... (Años consultados, 1887-1930).

Las cantidades consignadas hasta 1900 eran superiores por comprender en esa época el Ministerio de Fomento, además de los asuntos de educación, los de agricultura, industria y obras públicas; aunque como se puede ver, los gastos de educación en 1900 eran de poco más de 12 millones de pesetas. En 1902, el presupuesto daría un salto de gigante al hacerse cargo el Estado del pago de los maestros. De nuevo volvió a crecer considerablemente en 1913, estando también el partido liberal en el poder. El siguiente paso destacable se produciría en 1920 al hacerse cargo el Estado de la construcción de escuelas. Dejando a un lado estos

incrementos en la enseñanza primaria, harto necesarios, el presupuesto muestra grandes deficiencias. En 1929-30, estando pacificado Marruecos, el presupuesto de Guerra, unido al de Marina, era de 534 millones (22.5% de las obligaciones de los departamentos ministeriales) frente a los 202 millones de Instrucción (8.5%), habiendo en España un 32% de analfabetos; cifras que dan una idea acerca de cuáles eran las prioridades a la hora de elaborar los presupuestos. Precisamente éste será uno de los aspectos en que se fije Santiago Alba cuando haga su balance personal acerca de lo que la dictadura de Primo de Rivera había significado para España.

Por otro lado, los presupuestos de todo el período que estudiamos siguen en la línea de centrarse en el pago del personal docente, pago que se caracteriza por la mezquindad de las retribuciones, abandonando en gran medida aspectos tan importantes como el número de alumnos por profesor, medios materiales para la docencia, etc., que inciden directamente en la calidad de enseñanza. Por lo que ésta siguió siendo teórica, y no porque los gobiernos pensaran que la enseñanza debía tener ese carácter, que nadie lo creía, sino porque resultaba mucho más barato.

Otro fenómeno importante era el desequilibrio entre la enseñanza pública y la privada. En 1875 existían 58 Institutos provinciales, los mismos que en 1922, es decir, cuarenta y siete años después. Indudablemente este número de centros era insuficiente para atender la demanda estudiantil, por lo que la enseñanza privada, especialmente la controlada por las órdenes religiosas, comenzó a ocupar la amplia parcela que el Estado donosamente dejaba libre.

En 1888, un año después de la incorporación de los Institutos, había 480 colegios incorporados a los centros oficiales, concentrándose la mayoría en las grandes poblaciones. Cuatro años más tarde, la cifra se elevaba a 511 colegios. A partir de esta fecha se entró en un fuerte proceso de competencia entre la enseñanza laica y la de las órdenes religiosas; así comenzaron a desaparecer algunos de los colegios laicos más débiles, para terminar siendo totalmente arrasados. En 1901 el número de colegios era de 466, de los cuales 387 eran laicos y 79 pertenecían a las congregaciones religiosas. En 1906 la cifra era de 284 centros; en 1910, de 263; en 1918, de 241; en 1920 bajó a 221 y en 1925 la cifra cayó en 209.

Desde esta fecha se inicia un movimiento de recuperación, que será especialmente intenso entre este año y 1930; distinguiéndose estos años por el fuerte crecimiento de los colegios pertenecientes a congregaciones o comunidades religiosas, en detrimento de los colegios laicos, que siguieron cediendo terreno y que concentraban a muy pocos alumnos por entidad, frente a los regidos por religiosos, en los que abundaba el alumnado. Así, en 1931, las congregaciones dirigían un total de 295 colegios entre no incorporados e incorporados (Alava, 17; Barcelona, 27; Cádiz, 10; Madrid, 30; Málaga, 12; Sevilla, 12; Tarragona, 13; Valencia, 12; Zaragoza, 15; etc.).

Para potenciar el prestigio de los centros oficiales y de paso contrarrestar la pujanza de los centros privados, los claustros de los Institutos, con gran precariedad de medios, trataron de establecer diversas actividades culturales y educativas. El de Barcelona creó las clases femeninas impartidas por las tardes. En Madrid, el Diputado y director del Cardenal Cisneros, Suárez Somonte, también intentó crear una sección femenina, pero fracasó por negarse el Gobierno a incrementar los gastos. Igual suerte corrieron otras iniciativas similares. El de Murcia estableció una permanencia de estudiantes³⁷, imitando el modelo inglés de Abbotsholme, sistema que tuvo bastante éxito, extendiéndose pronto a otros establecimientos oficiales. El de Zaragoza realizó un ensayo pedagógico similar al que se venía realizando en Madrid en el Instituto-Escuela.³⁸ Y el de Burgos en la época estival organizaba, bajo la denominación de "*Unión de Estudiantes*", conferencias y cursos de lengua española para extranjeros, a los que asistían principalmente franceses e ingleses. También había cursos de lengua francesa e inglesa y conferencias en estos idiomas impartidos por profesores de Universidades de estas naciones; actividad que, en general, sólo pudieron llevarse a cabo tras grandes esfuerzos y tras conseguir algunas subvenciones del Ministerio.

No habría el Estado de permanecer al margen de esta expansión de la enseñanza privada, por lo que al final se decidió a crear algunos centros, recurriendo a la ayuda de los municipios para abaratar los costes de los nuevos Institutos que se iban a crear. En 1926 la cifra de Institutos era de 62; al año siguiente se elevó a 66, en 1928 creció a 88, para situarse en 1929 en 96 centros oficiales.

La importancia de los colegios privados no sólo radica en su número, frente a los establecimientos oficiales; también hay que tener en cuenta el porcentaje de sus estudiantes. En 1876 el número de alumnos matriculados en Institutos y en colegios era de 12.610 y 12.256 respectivamente. Este equilibrio comenzó muy pronto a romperse y en 1889 ya había 17.484 alumnos inscritos en colegios incorporados, frente a los 11.337 de los Institutos, en 1892 las diferencias básicamente seguían siendo las mismas, si bien se observaba una tendencia a acortarse dichas diferencias; tendencia que pronto se vio paralizada en beneficio de la enseñanza colegiada, que en 1900 englobaba a 16.046 alumnos, mientras que los Institutos contaban con 9.289 estudiantes.

Exactamente igual que las disposiciones aprobadas por Linares Rivas, Alejandro y Luis Pidal, entre otros, favorecieron el desarrollo de los colegios privados religiosos, los decretos promulgados por Romanones invirtieron la tendencia, paralizando por completo el desarrollo de los colegios privados incorporados, que comenzaron a perder alumnos ininterrumpidamente -un 44^o/o en ocho años- hasta verse superados por los Institutos por primera vez en 1909. En 1915, los Institutos comprendían 16.550 alumnos y los colegios incorporados, 11.676 estudiantes, 2.000 más que en 1909. El crecimiento de la enseñanza oficial y el estancamiento de los colegios incorporados continuaron hasta la llegada de Callejo al poder y la publicación de su célebre reforma, que provocó un fuerte bajón en el número de alumnos oficiales y libres, no así de los colegiados. El retroceso fue superado en el curso de 1930-31, para volver a crecer, y de forma muy considerable, en los años siguientes los tres tipos de enseñanza: oficial, colegiada y libre.

Por otro lado, el mayor porcentaje de los alumnos se mantuvo fuera de la esfera oficial o de los colegios incorporados. En 1889, el número de alumnos libres era de 4.021. Esta cifra comenzó a crecer a pasos agigantados ya en el siglo XX, hasta llegar a los 68.679 estudiantes del año 1931-32, o lo que es lo mismo, el 70^o/o de toda la enseñanza secundaria. No obstante, hay que tener en cuenta que de esos 68.679 alumnos, 9.615 estaban matriculados en colegios pertenecientes a congregaciones o comunidades de religiosos y a éstos habría que añadir un porcentaje imposible de evaluar, por no recogerlo las estadísticas³⁹, de alum-

nos que siendo también libres, se matriculaban ocasional o regularmente en colegios laicos.

La expansión de la enseñanza libre hay que verla básicamente en función de la escasez de centros oficiales y de los altos costes de la educación, por lo que ésta era la forma más económica de seguir unos estudios para los hijos de los funcionarios públicos y de algunos profesionales que por sus retribuciones no podían permitirse el lujo de enviarlos a las ciudades a estudiar.

La escasez de plazas escolares en los centros oficiales y el paralelo desarrollo de la enseñanza libre se observa perfectamente en la evolución de la enseñanza femenina. Por motivos económicos, que no consideraciones de tipo pedagógico o de otra índole, el Estado paradójicamente se puso a la cabeza de las tendencias pedagógicas modernas estableciendo la coeducación. En 1901 había 44 alumnas inscritas en el bachillerato: 18 en la enseñanza oficial, 14 en los colegios incorporados y 12 como libres. En el curso de 1909-10 el número de alumnas matriculadas era de 116 en la enseñanza oficial, 17 en la colegiada y 220 en la libre; finalizando sus estudios y graduándose un total de 32 señoritas. Ese año, al discutirse en el Ayuntamiento de Barcelona el presupuesto extraordinario para el ejercicio de 1910, Hermenegildo Giner de los Ríos -catedrático de Instituto, Diputado a Cortes y Concejal por esa ciudad- expuso la idea de fundar un Instituto femenino de segunda enseñanza, para lo cual recomendó a sus amigos concejales que solicitaran, por enmienda, de la Junta de vocales asociada la modesta cantidad de 6.000 pesetas para dicho centro. La innovadora idea tropezó con algunas dificultades, que finalmente fueron vencidas, entrando en funcionamiento en el curso 1910-11.

El Instituto surgió sin un carácter oficial, pero como apéndice del Instituto de bachillerato de esta ciudad, instalándose en el mismo edificio y siendo iguales los profesores para ambos; aunque según las bases publicadas en la prensa local durante la última decena de agosto de 1910, también podrían impartir la docencia profesores de Universidad, de escuelas especiales o profesionales y personas que sin pertenecer al magisterio oficial o público fueran invitadas por la junta rectora del centro.⁴⁰

El centro se financió en su origen con las subvenciones del Ayuntamiento, el coste de las matrículas y el cobro de una peseta al mes por asignatura "a las alumnas pudientes", cantidad

que fue suprimida en 1914. También el Estado le concedió una subvención en 1912, incrementándola en los cursos sucesivos; de tal suerte que en 1915 el Ayuntamiento sólo aportaba 7.000 pesetas y el Estado, 15.000, cantidad que fue aumentada considerablemente en los años siguientes.

Al principio sólo se instituyeron los dos primeros cursos del bachillerato, pero ya en el curso 1914-15 el centro daba todos los cursos que comprendía la enseñanza media. En cuanto a las asignaturas, como se vio en el primer año la imperiosa necesidad de implantar la clase de preparación para la segunda enseñanza a fin de que las alumnas con escasos recursos pudieran ingresar sin el menor gravamen previo, se abrió enseguida un curso preparatorio procurando conceder gran número de matrículas gratuitas para que pudieran cursar el bachillerato sin coste alguno. Además, comoquiera que muchas alumnas estudiaban después Magisterio, o simplemente como complemento de una educación femenina, el plan de estudios se complementó con la adición de las asignaturas de Labores, Arreglo del Hogar, Cocina y Mercado, Enfermería Técnica, Cursillo de Arte, Pedagogía, Crítica Gramatical, Redacción y Corrección de estilo, con nociones de periodismo, y sorprendentemente, la Astronomía moderna, justificada por ser *"indispensable complemento del Bachillerato y Magisterio"*.

El Instituto tuvo una cálida acogida. En 1911 tuvo 38 alumnas; en 1914, 85; y en 1918, un total de 343, pudiendo las alumnas inscribirse como oficiales u oyentes por asignaturas. El éxito del centro influyó en el ánimo de algunos claustros que también intentaron fundar una sección femenina. En 1918 se volvió a plantear con insistencia la posibilidad de crear institutos femeninos en Madrid, Bilbao y Valencia, pero la idea no se materializó, como siempre, por motivos económicos. La negativa del Estado a crear centros femeninos sólo consiguió favorecer el desarrollo de los colegios privados y de la enseñanza libre, pues cada vez era mayor el número de señoritas que cursaban estudios de bachillerato y no todos los padres aceptaban la coeducación como sistema pedagógico para sus hijas. Así, en 1925 ya había 5.645 alumnas inscritas como libres, 3.386 como oficiales y 310 en colegios incorporados. En 1930 el total de alumnas era de 11.115 y en 1931 las estadísticas recogen un total de 23.878 alumnas inscritas en

la segunda enseñanza, de las cuales sólo 5.494 cursaban estos estudios en los centros oficiales, estando matriculadas 523 en colegios incorporados y 17.861 como libres.

Junto a este problema de la escasez de plazas oficiales hay que subrayar otros factores que influyeron en el desarrollo de la enseñanza libre, como son los altos precios de los colegios privados y los decretos aprobados por Romanones, que pusieron fin temporalmente a los privilegios que venían disfrutando los colegios incorporados. También contribuyó en su desarrollo la enorme aceptación popular que tuvo este tipo de enseñanza y el cariño y favor con que contó por parte de algunos Ministros de Instrucción, fervorosos defensores de las libertades personales, del individualismo y de una enseñanza que consagraba el autodidactismo y el estudio individual en la propia casa; estudio que era complementado, según las dificultades que tuviera cada estudiante y nadie mejor que él mismo las conocía, con la ayuda de algún profesor particular o la asistencia ocasional a ciertas academias e incluso centros oficiales. En este sentido hay que interpretar la decisión, luego suprimida por Callejo, de establecer la asistencia a clase con carácter voluntario y no obligatorio para los alumnos oficiales. Además este sistema ofrecía para los alumnos la ventaja de no tener que desplazarse todos los días a un centro docente ni someterse a la disciplina de un horario rígido, y para los profesores, la ventaja de dar solamente clase a los alumnos verdaderamente interesados y no a una enorme masa que sólo asistía por obligación y que en algunas ocasiones creaba problemas por su escaso interés. Por eso, para Santiago Alba, la solución estará en que *"la asistencia a clase sea un derecho, pero no un deber. La matrícula da derecho a disfrutar de una enseñanza; el alumno tiene derecho a recibirla y la recibe después, o no, porque todos los derechos son renunciables."*⁴¹

Aparte del volumen de la enseñanza media impartida en los Institutos, otro fenómeno de gran transcendencia es el desequilibrio entre los estudios del denominado bachillerato tradicional y las enseñanzas medias técnicas, básicas para alimentar un proceso de desarrollo económico. En ningún caso se corresponde el formidable número de alumnos de bachillerato general con el reducido porcentaje de estudiantes de las enseñanzas técnicas de grado medio y de las enseñanzas superiores, máxime si se desglo-

san las enseñanzas artísticas. En 1876 había un total de 1.926 alumnos inscritos en estudios de aplicación a las artes, industria, comercio, etc., es decir, quince veces menos alumnos que los que seguían el bachillerato general.

Desde esta fecha se va a iniciar algo que va a ser clásico en la tradición política española. Nos referimos a la creación de centros específicos que parecen, más que nada, un muestrario de instituciones pedagógicas. La creación de estos centros no resolvió para nada el problema educativo global de España, pues ni el Estado se preocupó tras su creación de la vida del centro ni la política tenía continuidad fomentando los nuevos estudios y creando más establecimientos. Valga como ejemplo la creación de la Escuela Central de Gimnástica creada en 1883 por Gamazo y que varios años después, en 1894, contaba con la demostrativa cantidad de un solo alumno oficial y ocho libres. Sin llegar a estos extremos, las circunstancias de las escuelas elementales de Comercio, Náutica, Artes y Oficios, etc. no eran mucho mejores. En consecuencia, en 1930 únicamente había un total de 28.290 alumnos oficiales matriculados en las Escuelas de Artes Aplicadas, Oficios Artísticos, Conservatorios de Música y Escuelas de Cerámica, de grado medio, cantidad notablemente inferior a la de los Institutos.

La desproporción que muestran los datos anteriores, unida al alto porcentaje de analfabetos y el ridículo número de alumnos inscritos en las Universidades -37.000 estudiantes en 1930-, de los cuales la inmensa mayoría seguía estudios de Derecho o Filosofía y Letras en detrimento de las carreras de ciencias y de las Escuelas Técnicas superiores, evidencian uno de los más graves estrangulamientos del proceso socioeconómico de nuestro país. Así puede observarse cómo sin la transición de una extensa clase media de seguro encaje profesional, que es la que ha dotado de estabilidad a otras naciones, se pasa desde la escasa minoría rectora, reclutada casi totalmente en sí misma, a unas grandes masas carentes de formación cultural y técnica e inhabilitadas para una actividad económica medianamente rentable. Las razones de este escaso desarrollo de las escuelas técnicas de grado medio y superior y de las escuelas profesionales de Artes y Oficios tienen un origen distinto. Por un lado, hay que destacar el aborrecimiento de las clases medias por todos los estudios que tuvieran una

connotación manual, el desarrollo del analfabetismo entre las clases obreras y la necesidad de los jóvenes obreros de comenzar pronto a trabajar para ganar un jornal y ayudar a sus familias, dados los bajos salarios, por lo que no podían seguir con éxito unos estudios de capacitación profesional. Junto a éstas hay otras motivaciones. En primer lugar, las escuelas técnicas de grado medio -agrícolas, de aparejadores, industriales, etc.- fueron fundadas por los Ministerios Técnicos, que necesitaban sus títulos a medida que se desarrollaba el país, independientemente del Ministerio de Instrucción Pública. La creación aislada de estas carreras, sin una planificación previa, dio lugar a vicisitudes de todo orden, especialmente en torno a su cometido profesional. También influyó en su escaso número el que de manera análoga a las Escuelas de ingenieros superiores, la mayoría de ellas practicase el *numerus clausus*, etc. Así, los únicos estudios que tuvieron un cierto auge, además de los impartidos en las Escuelas de Náutica y en las Escuelas Normales, eran sobre todo los de las escuelas elementales de comercio, que podían luego ampliarse en las escuelas superiores y que en cualquier caso habilitaban para el desempeño de una holgada gama de profesiones -Intendentes, Actuarios, etc.-, algunas de las cuales estaban extraordinariamente bien remuneradas.

11.3. ALGUNOS DATOS SOBRE COSTES Y CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA

El crecimiento de la enseñanza media está vinculado a los costes de la misma. Las tarifas sufragadas por los alumnos de la enseñanza oficial apenas sufrieron otras variaciones que las derivadas del cambio del número de asignaturas, dada la estabilidad de precios y salarios durante gran parte del periodo que estudiamos. Hasta 1895 los derechos de matrícula eran de 10 pesetas por asignatura, más 5 pesetas por derechos de examen, 2.50 por derechos de inscripción y 100 pesetas por derecho de grado. En total eran 17.5 pesetas por asignatura, que multiplicadas por las 15 materias que comprendía el plan de Fermín Lasala, resultaban 262.5 pesetas, más las 100 ya mencionadas en concepto de grado académico. A esta cantidad había que añadir el coste

de los libros de texto, que oscilaba entre las 8 y 12 pesetas cada uno, de media, y los programas, a 1 peseta por asignatura. Los costes finales resultaban bastante elevados, máxime cuando en general las familias estaban compuestas por varios hijos; cifrándose los gastos académicos por estudiante y año en unas 110 pesetas. La situación se agrava mucho más para las clases obreras, pues no sólo hay que tener en cuenta lo que cuesta la enseñanza, sino lo que el hijo deja de aportar al patrimonio familiar si en lugar de trabajar se dedica a estudiar, dados los bajos salarios. Para que se vea más gráficamente el problema, baste decir que el salario de muchos maestros, que estaban equiparados en materia salarial a los obreros no cualificados, no superaba las 500 pesetas anuales⁴², cantidad claramente insuficiente para proveer de una educación a sus hijos.

En 1895 se redujo la matrícula por asignatura de 10 a 8 pesetas, abaratándose algo los costes de la enseñanza. El inicio del siglo XX no modificó sustancialmente el problema. El Estado renunció a incrementar las tasas académicas para evitar protestas, pero no por eso dejó que disminuyeran las rentas generales por la enseñanza, acudiendo para ello al incremento de las asignaturas. Desde 1907 hasta mediados de los años veinte las tarifas se mantuvieron fijas, costando la enseñanza 8 pesetas por asignatura, más 4 por derechos académicos y 118.75 pesetas por el título de bachiller, a las que hay que añadir 10 pesetas de incremento establecidas por R.O. de 11 de septiembre de 1926. Pero como los planes de 1903 y 1926 incluían 30 y 29 asignaturas respectivamente, en lugar de las 15 del de 1880, los costes se incrementaron por duplicarse el número de asignaturas. El incremento de los costes devoró el paralelo aumento de los salarios, por lo que la enseñanza siguió siendo cara; aunque durante el Gobierno de Primo de Rivera, para facilitar el acceso a la enseñanza de las clases más desfavorecidas económicamente, se elevó el número de matrículas gratuitas hasta el 25% del total de las plazas de los Institutos, lo que supuso una notable mejora. Sin embargo, esta medida, que en sí misma era positiva, evidenciaba un mal ya crónico. El Estado seguía pensando en mejorar la enseñanza sin gastar dinero y para ello, en lugar de crear un sistema de becas bien dotado, que forzosamente sería más caro, recurría al socorrido procedimiento de las matrículas gratuitas.

Más cara aún resultaba la enseñanza privada. En el curso de 1876 había 12.256 estudiantes inscritos en colegios incorporados y en 1911 la cifra era de 10.705, manteniéndose una media de 11-12 mil estudiantes desde el principio de la Restauración hasta finales de los años veinte. El estancamiento de la enseñanza incorporada obedece a los decretos de Romanones y a los altos precios de los establecimientos privados. Si ya resultaba cara la enseñanza oficial, obviamente lo era mucho más la privada. Los alumnos tenían que pagar las tasas oficiales más las fijadas por los establecimientos privados, a las que había que añadir los gastos por alimentación, ya que muchos colegios no admitían alumnos externos o bien procuraban que los jóvenes estudiantes permaneciesen la mayor parte del día en el colegio, comiendo y merendando allí, por considerar que el aprovechamiento, desde el punto de vista pedagógico-educativo, sería mayor. Este concepto fue variando con el tiempo, pasando a admitirse alumnos externos y a superar con mucho el número de externos al de internos.

En torno a 1880 los precios medios de la enseñanza oscilaban entre las 10 y 17 pesetas mensuales por asignatura para los alumnos externos, sin incluir ningún tipo de gastos alimenticios; las asignaturas especiales de "adorno" (idioma, dibujo, gimnasia, trabajos manuales, música, etc.) se cobraban aparte y el precio oscilaba entre las 5 y 8 pesetas al mes. Veintidós años después, en 1902, los precios medios no habían sufrido grandes alteraciones. Como botón de muestra y sin ánimo de ser exhaustivos, pues la lista de colegios es inmensa, sirva como ejemplo lo que a continuación mencionamos. En el Colegio de San Agustín, creado el 23 de marzo de 1845 por la Sociedad del Gabinete Literario de Fomento y Recreo de Las Palmas, los alumnos que sólo asistían a las clases pagaban 12.5 pesetas mensuales por cada uno de los nueve meses que duraba el curso. Los externos que asistían al establecimiento todo el día pagaban 20 pesetas en los meses del curso y 12.5 si se quedaban en el colegio los meses de verano, y los internos, 60 pesetas durante el curso y 30 en los meses de julio, agosto y septiembre. El Colegio de Segunda Enseñanza de Las Palmas cobraba iguales cantidades que el anterior para los alumnos externos e internos y 50 pesetas mensuales a los medio-internos. El Colegio de Ntra. Sra. de la Soledad también cobraba

lo mismo, salvo a los medio-internos, que pagaban 40 pesetas por almuerzo y comida, 20 por comida, 15 por cena y cama y 5 pesetas por cama. En el Colegio de Santa Cruz de la Palma, fundado por la Sociedad Económica de Amigos del País de aquella ciudad, los alumnos pagaban una cuota de 15 pesetas mensuales en concepto de enseñanza, no admitiéndose internos o medio-internos; el colegio concedía 4 becas para que estudiaran gratuitamente niños que no dispusiesen de medios económicos. Estos alumnos no podían suspender ninguna asignatura y debían pagar los derechos de matrícula, examen y grado de los Institutos, es decir, las mismas cantidades que si se inscribiesen directamente en un Instituto. El reglamento del colegio incluía una curiosa cláusula por la cual si desaparecía la Sociedad fundadora, los profesores deberían hacerse cargo del colegio, formando una cooperativa.

En Granada, el Colegio del Patriarca de San José cobraba 60 pesetas a los internos por pensión de alimentos, 30 a los medio-pensionistas y 15 a los intermedios. Los externos sólo pagaban las clases por cuotas mensuales anticipadas, pudiendo pagar por asignaturas o grupos de asignaturas. Este colegio impartía además enseñanzas de adorno (7.5 pesetas por cada asignatura), primera enseñanza y de preparación para carreras especiales (25 pesetas cada asignatura). El Colegio Politécnico de Motril, fundado en 1888 como consecuencia de la fusión de los colegios Galileo y La Concepción, cobraba 225 pesetas al trimestre a los internos y 30 pesetas mensuales a los medio-internos. El pago en concepto de enseñanza variaba según las circunstancias. Si el alumno se inscribía por asignaturas sueltas, debía pagar 10 pesetas mensuales y si lo hacía por cursos, entonces el pago oscilaba entre las 22 pesetas mensuales del primer año y las 30 del último curso. Las clases de dibujo, italiano y preparación de grado importaban respectivamente 7, 15 y 30 pesetas mensuales. El Colegio de Ntra. Sra. del Carmen cobraba 60 pesetas por alimentos y mes a los internos y 15 a los medio-pensionistas. El precio de la enseñanza era de 7.5 pesetas mensuales por asignatura cuando el alumno se inscribía en todas las que comprendía el curso; si lo hacía aisladamente, el precio era mayor. En el Colegio de San Pablo de Granada los precios por asignatura oscilaban entre 7.5 y 10 pesetas mensuales, dependiendo de si se matriculaban en una asignatura o en varias. Los internos pagaban además 60

pesetas mensuales; los permanentes (alumnos que vivían y dormían en el colegio, pero a los que traían la comida de sus casas), 15 pesetas mensuales; los alumnos intermedios (semejantes a los externos, iban a comer a sus casas o les llevaban la comida, pero permanecían en el colegio hasta las ocho de la tarde estudiando con los internos), 5 pesetas mensuales; y los medio-pensionistas pagaban lo mismo que los externos más el número de comidas que el colegio suministrase. El Colegio Jesús Nazareno, fundado en 1818 en Granada, cobraba 7.5 pesetas por cada asignatura y 30 por la preparación del grado de bachiller; los medio-pensionistas pagaban además 30 pesetas y 60 los internos. La Purísima Concepción cobraba entre 15 y 30 pesetas, según los cursos, y un precio más elevado por asignaturas sueltas, dependiendo las tarifas de si se trataba de una materia de ciencias, letras o de adorno. Más caros resultaban los estudios en la Academia Cívico-Militar, también de Granada, donde los alumnos sufragaban 10 pesetas por asignatura de letras y 15 si era de ciencias, haciéndose un descuento si el alumno se matriculaba en más de dos asignaturas; los internos además pagaban 200 pesetas trimestrales y 120 los medio-pensionistas. El importe del planchado y lavado de la ropa era de 5 pesetas mensuales. La academia igualmente daba clases de idiomas (francés, 10 ptas. e inglés, 15 ptas.), Gimnasia (5 ptas.), Solfeo (10 ptas.), Piano (15 ptas.), Taquigrafía (7.5 ptas.), Dibujo (7.5 ptas.), Matemáticas para preparación de ingenieros, arquitectos, topógrafos y Facultad de ciencias (50 ptas.), preparación para el ingreso en Academias Militares (45 ptas.) y cuerpo de Aduanas, Correos y Telégrafos (30 ptas.). En el Colegio Seminario de Teólogos y juristas del Sacromonte, fundado en 1609 por Pedro de Castro Cabeza de Vaca y Quiñones, además de los estudios superiores de Derecho Civil, Sagrada Teología y Sagrados Cánones, se impartía la segunda enseñanza, siendo las pensiones por todo el curso de 550 pesetas para los teólogos, 1.000 para los legistas y 750 para los de segunda enseñanza, debiendo pagarse esta pensión en dos plazos iguales y adelantados: el primero, el día del ingreso y el segundo, en la primera quincena de febrero. Al ingresar la primera vez se pagaba 112.5 pesetas por derechos de ingreso para el costo del manto, beca y bonete, que era el uniforme de los colegiales internos, devocionarios y demás gastos de recepción. El colegio se encargaba del lavado y planchado de la ropa (5 ptas.) y por el estudio de mate-

rias que no estuvieran incluidas en el cuadro oficial de asignaturas, como idiomas, música, dibujo, etc., cobraba 100 pesetas anuales por cada asignatura y 150 pesetas por dos, pagándose de una sola vez en cualquiera de los dos plazos. Eran gratis la asistencia a botica, enfermería y los honorarios del médico cuando el alumno enfermo era atendido por el médico del colegio, pero si intervenía un médico extraordinario sin que precediera la petición de consulta por parte del colegio, entonces se cobraban los honorarios, y si desgraciadamente fallecía alguno, se le hacían *"las exequias gratuitamente por el Excmo. Cabildo y su cadáver era sepultado en el cementerio de la iglesia"*. Todos los alumnos tenían la obligación de ayudar a misa y los teólogos y los de segunda enseñanza tenían también la de asistir al altar y coro de la iglesia. El colegio concedía medias becas por oposición y por concurso de antigüedad y méritos, estando obligados los beneficiarios a permanecer por lo menos durante dos meses del verano para ayudar en los oficios religiosos. Las Escuelas Pías de Granada, que impartían enseñanza de forma gratuita, por alimentos, las tres primeras visitas del facultativo, salario de dependientes, menaje, alumbrado y otros gastos extraordinarios empezaron cobrando durante la Restauración *"810 reales de vellón en plata u oro, con exclusión de calderilla y papel..., y por una sola vez, 60 reales de vellón por el uso de catre de hierro, cómoda y vaso que el colegio proporcionaba"*, al trimestre. En 1902 el precio era de 225 pesetas. La misma orden, en Madrid, en 1903-4, cobraba 325 pesetas al trimestre por la alimentación, médico, botica y correspondencia postal. En Mallorca, los agustinos, que no permitían alumnos externos salvo en la primaria, cobraban 60 pesetas mensuales por habitación, alimentación, servicio, peluquero, médico y botica de *"enfermedades que no revistan de gravedad"*. En la pensión iban también incluidos los honorarios de las clases de dibujo y gimnasia, no así el resto de los estudios, que se cobraban a razón de 15 pesetas por cada grupo de asignaturas, exceptuando las de adorno, que eran más caras. Los gastos que originasen el lavado, planchado, repaso de ropa, libros de texto, derechos de matrícula y exámenes, papel y sello para cartas, así como las consultas y visitas extraordinarias en sus enfermedades corrían también a costa del alumno. Los mediopensionistas, que permanecían en el colegio de ocho de la mañana a ocho de la noche, pagaban 35 pesetas mensuales más la enseñanza, y los permanentes,

que permanecían en el colegio idénticas horas que los anteriores, pero que sólo merendaban, pagaban 10 pesetas más la enseñanza. El colegio hacía un descuento del 15^o /_o a los internos y del 10^o /_o a los mediopensionistas si se matriculaban dos o más hermanos.

Aunque las tarifas por enseñanza más o menos se mantuvieron en los siguientes años, no ocurrió lo mismo con las de alimentación. Así, en 1926, el Colegio de los jesuitas de San José de Villafranca⁴³ cobraba 1.600 pesetas de pensión, pagadas por adelantado en dos plazos: el primero a la entrada del curso y el segundo en los últimos días de enero. Por esta pensión se daba a los alumnos habitación, alimentos y servicio, el gasto ordinario de papel y tinta, enfermería, botica y los honorarios del médico en enfermedad ordinaria y el uso de las colecciones y aparatos científicos. El colegio se encargaba de proporcionar la cama, palanganero y demás objetos de la camarilla por un suplemento. Además, el alumno debía pagar una cuota por enseñanza y libros de texto y tarifas oficiales de inscripción, matrícula y derechos de examen en los Institutos. Igualmente los alumnos podían asistir a las clases accesorias de francés, dibujo, caligrafía, música, gimnasia y mecanografía, pagando por ellas 10 pesetas mensuales, excepto la de mecanografía, que eran 15 pesetas. No obstante, hay que tener en cuenta que los colegios de esta orden se caracterizaban por su marcado elitismo socio-económico y no eran representativos de la media de los centros, pues no estaba al alcance de todas las fortunas pagar más de 2.000 pesetas anuales por la educación de un solo hijo. Así, por ejemplo, un catedrático de Instituto, que por su acendrado catolicismo quisiera que sus hijos se educaran en un colegio de esta orden, se vería materialmente imposibilitado para hacerlo, pues su sueldo de entrada en el escalafón era de 4.000 pesetas anuales.⁴⁴

Indudablemente la enseñanza era cara y de ello eran conscientes los propios propietarios de los centros, que sin disminuir las rentas que estos generaban, trataron de acomodarlos al mayor número de fortunas. Para eso concedieron a los padres de los alumnos algunas ventajas, aunque cuando lo hacían, probablemente como empresarios que eran, pensaban más en su propio beneficio personal que en el de los padres de familia, pues de hecho suponían un considerable ahorro a corto plazo al propietario y facilitaban la apertura y creación de centros docentes con internado con un menor coste; todo ello, sin perder una cierta elegancia, lo cual

iría en detrimento del prestigio del centro, exigiendo en consecuencia que algunos enseres fueran de materiales o metales nobles. En concreto nos estamos refiriendo al caso de alumnos internos, que podían en unas ocasiones y en otras estaban obligados a llevar al colegio todos los utensilios que necesitaran: catre de hierro, colchón de lana, almohadas, fundas, colchas, sábanas, alfombrín para los pies de la cama, mesita de noche, un baúl, un clavijero de hierro, un zafero de hierro, zafa, jarro y escupidera de loza, por norma general. En otros establecimientos, estos objetos había que complementarlos llevando un espejo, una silla, un batidor de goma, tablas para colocar los libros, y en el caso de los colegios religiosos, un crucifijo de pared y un devocionario. Junto a todos estos objetos, los reglamentos internos de los colegios especifican detenidamente el tamaño de las camas, el peso de los colchones, el número de prendas interiores y exteriores que han de llevar los alumnos (tanto si se trata de ropa uniformada como si no), número de sábanas, almohadas, colchas, objetos de uso personal para la higiene y características de algunos de ellos. La lendrera convenía que fuera de marfil, el cuchillo, de punta roma, y tanto éste como el resto de los cubiertos, y en algunos el servilletero y el vaso, debían ser de plata. El material de los cubiertos tenía gran importancia y hasta los escolapios exigían que fueran de plata.

Prueba de que los propietarios pensaban más en su ahorro a corto plazo que en el beneficio a los padres de familia es que a medida que los colegios más débiles fueron desapareciendo, los que consiguieron subsistir y fortalecerse fueron ofreciendo el disfrute y uso de todos estos utensilios a cambio de un incremento de las tarifas.

¿Por qué prefiere la clase media alta la enseñanza colegiada? Evidentemente la respuesta es compleja y no hay una sola motivación, sino que oscila entre niveles diferentes: por espíritu de clases, porque sus niños alternen con los hijos de familias distinguidas y no se mezclen con el alumnado más popular de los Institutos oficiales, por la escasez de centros oficiales y la comodidad de tener el colegio más cerca, por los mejores locales e instalaciones materiales de que disponen algunos colegios, por la importancia que conceden dentro de la educación al sentido de la disciplina (especialmente los establecimientos regidos por religiosos) y también por motivos confesionales. Es decir, por una

serie de causas que van desde la moda a la proximidad del local y el espíritu religioso, que no por la calidad de la enseñanza, donde en líneas generales era notoria la superioridad de los centros oficiales, que poseían unos cuadros de profesores que habían demostrado sus conocimientos tras años de estudios y tras superar unos ejercicios de oposiciones, cosa que no ocurría con los colegios privados. De todas formas, esto último no impidió que las clases acomodadas prefiriesen los colegios privados. Durante el periodo revolucionario anterior a la Restauración, los hijos de la aristocracia y alta burguesía estudiaron en el Colegio Politécnico de Madrid y luego en el Colegio de Chamartín de los jesuitas. También en Madrid, en el Colegio laico de San José, del que era director a principios del siglo XX D. Manuel de la Serna y Saenz, se educaron Francisco Silvela, Raimundo Fernández Villaverde, Carlos Cortezo, Jacinto Benavente y el arquitecto Enrique Repullés; Azaña, en el colegio de los agustinos de El Escorial; en este mismo colegio y luego en el Instituto Cardenal Cisneros, el Diputado liberal emparentado con Santiago Montero Ríos, Eduardo Vincenti; en los escolapios, Alonso Colmenares, Dato, Salvador María Granés, Zahonero, Laviña, Gómez de la Serna, Martínez Campos, Romero Robledo, Moret, Groizard, García Barzanallana, el Rey consorte Francisco de Asís, marido de Isabel II, etc. Incluso los hijos de algunos concejales del Ayuntamiento de Madrid por el P.S.O.E. se educaban en colegios regidos por congregaciones religiosas. La lista de personalidades de la vida política y económica que estuvieron inscritas en los colegios privados sería interminable.

¿Cómo funcionaban estos colegios? La mayoría en sus reglamentos describe sus características e ideario pedagógico, especialmente los centros religiosos, que procuraban regular y detallar cuidadosamente las características de los mismos. Las diferencias entre los distintos centros religiosos son de matiz. Los escolapios tienen por base la enseñanza de la religión y la práctica de la piedad. Los alumnos tienen el deber de asistir a la misa diaria antes de empezar las clases, a los oratorios de los domingos y a las demás prácticas religiosas, como la confesión y comunión mensual. La enseñanza que se da en estos colegios es religiosa, literaria y civil. La religiosa consiste en la explicación del catecismo, conocimientos de Historia Sagrada y prácticas religiosas:

oyen misa y rezan el Santo Rosario diariamente, los domingos cantan el Oficio parvo de Nuestra Señora, etc., oyen exhortaciones a la virtud y todos los meses confiesan y comulgan. La literaria consiste en la impartición de los estudios de primaria y bachillerato; además, realizan ejercicios diarios de escritura en español, inglés, francés y gótico, según los casos, y una vez a la semana hacen prácticas de ortografía. También tienen clases, que se pagan aparte, de piano y dibujo. Y la educación civil se basa en lecciones teórico-prácticas de urbanidad, corrigiendo todos los descuidos y faltas que se noten a los alumnos en el modo de expresarse y en los modales.

Los agustinos, igualmente, ponen especial cuidado en cultivar a la vez que la inteligencia *"el corazón de los niños"*. La educación está basada en el *"temor de Dios, principio de la sabiduría, en las enseñanzas de la fe católica y sana moral cristiana"* y encaminada a *"inspirarles amor a la virtud y al estudio, nobles ideas y sentimientos generosos y hacerles buenos hijos y ciudadanos útiles a la sociedad"*. Para lograr estos fines los alumnos están constantemente vigilados por los sacerdotes, que tienen a su cargo esta delicada misión como cualquier otra obligación. En cuanto a la educación científica de los alumnos, la corporación la da a través de los sacerdotes, incluyendo todas las asignaturas de los planes oficiales así como principios de religión y moral, urbanidad y ejercicios de gimnasia, dibujo en todos sus ramos, pintura, música, caligrafía y lenguas, por las que se cobra un suplemento especial.

El fin de los colegios de la Compañía de Jesús es, como consta en sus programas y reglamentos, la enseñanza y la educación religiosa, científica, civil y patriótica de la juventud que acude a sus escuelas; los tres primeros motivos, por iguales razones que las anteriores congregaciones, y la educación patriótica, por ser imprescindible en unos tiempos en que a su juicio *"las ideas disolventes y revolucionarias todo lo invaden, arrancando a los jóvenes, junto con las ideas religiosas, el amor a nuestra España"*.

En los colegios laicos la orientación está en función del propietario o asociaciones de las que dependen, no existiendo una norma fija, aunque también influyen otras causas externas: si el colegio está establecido en una gran ciudad o no, si tiene internado o si existen colegios pertenecientes a congregaciones

religiosas en lugares próximos. En Madrid y Barcelona la oferta de colegios es amplia; por otro lado, la mayoría no tiene internados, por lo que su fin principal no es la educación, sino la instrucción, y en consecuencia, no hacen bandera de la cuestión religiosa ni se vinculan con fervor a la defensa de la moral cristiana. Eso no quiere decir que sean indiferentes, neutros o ateos, sino que los colegios se dedican fundamentalmente a la instrucción y no a tratar de inculcar un determinado modelo de moral. Exactamente lo mismo ocurre en aquellas poblaciones donde no hay colegios de congregaciones. El internado se enfoca entonces como una residencia de estudiantes y tal vez como un negocio, siendo un apéndice del colegio sin las preocupaciones morales de los centros religiosos. Por el contrario, en las ciudades pequeñas y medianas, donde la presión ambiental es fortísima y sobre todo desde el momento en que se instala algún centro perteneciente a una comunidad de religiosos, la situación cambia. Todos los colegios laicos que poseen internados, puesto que van a tener que competir con los colegios de las congregaciones, establecen en sus reglamentos la orientación católica, determinando las prácticas religiosas que realizarán los alumnos: confesión entre uno y cuatro meses, asistencia a misa todos los domingos y pláticas religiosas todos los días. Sin embargo, los establecimientos que no poseen internados se limitan a incluir la asignatura de religión en el cuadro de asignaturas siempre que ésta figure en los planes oficiales, sin más declaraciones.

En cuanto a las condiciones para ingresar en estos establecimientos privados, varían según los casos. Los colegios laicos sólo exigen rellenar una instancia, el pago de las cuotas mensuales y un certificado de estar vacunado y no padecer enfermedad contagiosa alguna, mientras que los pertenecientes a las congregaciones son muy meticulosos. Al mismo tiempo que esas tres condiciones, pedían un certificado demostrativo de que el alumno no había sido expulsado de otro centro docente y una partida o fe de bautismo a través de la cual sabían si el niño era legítimo o natural, no admitiéndose en muchos de ellos a los segundos. Estos requisitos, que eran los más generalizados, se ampliaban en algunas ocasiones. El famoso Colegio de Teólogos y Juristas del Sacromonte también solicitaba para ingresar en calidad de interno certificado de estudios, bula de la Santa Cruzada,

Indulto de Carnes y Certificado de Buena Conducta del párroco del lugar de su residencia.

Finalmente, respecto a los medios de educación utilizados, no existen grandes diferencias entre los colegios laicos y los de las órdenes religiosas. Las clases se basan en ligeras exposiciones realizadas por los profesores y en la repetición mecánica y monótona de los alumnos. La capacidad de razonar apenas es fomentada y actividades como visitas culturales, excursiones, etc. son casi desconocidas. Para estimular a los niños y seguir tan árido sistema se recurre al sistema de los premios y castigos. Junto a estos procedimientos, los colegios religiosos inciden sobre todo en los motivos sobrenaturales de premios y castigos divinos, que juzgan muy eficaces en la educación de los niños. También se usa la emulación de la lucha cotidiana en la vida del colegio: recreo, estudios, clases, comedor, capilla, etc. El premio y el castigo se convierten en el centro de la pedagogía. La forma de estimular al alumno es diversa: figurar en el cuadro de honor de calificaciones; entrega de pequeños obsequios, como libros y diplomas, a final de curso; división de las clases en partidos que se hacen preguntas cruzadas entre sí, premiándose al grupo vencedor de esta especie de torneo; ocupar puestos de honor en los actos del colegio; concesión de pequeños privilegios que sean apreciados por los niños; etc. Un capítulo importante dentro de este sistema pedagógico es el de los castigos, que estaban perfectamente jerarquizados. Los más frecuentes eran: amonestación privada o pública; ponerle de pie o de rodillas en la clase o salón de estudios; obligarle a presenciar de pie el recreo de sus compañeros; privación de postre; separarle de sus compañeros, sin que esto le eximiera de dar la lección correspondiente; privación de paseo y privación de salir con sus padres, si eran internos; imposición de una o más lecciones de castigo, que el alumno estudiaría o escribiría durante las horas de recreo o en los días festivos; retención en el colegio, sin llegar a quedarse a dormir, a los externos que no se supieran la lección; figurar en un cuadro paralelo del deshonor; y en casos especiales, castigos físicos, aunque siempre de acuerdo con las familias, que por otro lado no tenían más remedio que aceptarlos desde el momento en que inscribían a sus hijos en esos colegios y asumían los reglamentos internos. Como se puede ver, se trata de una pedagogía rígida, basada en

la privación de alimentos y la utilización del estudio como castigo, muy diferente de la utilizada en establecimientos oficiales como el Instituto-Escuela, único centro oficial, junto con el Instituto Aguilar y Eslava, que por sus peculiares características y mayores medios económicos podía compararse con los establecimientos privados al tratar también de compaginar el fin instructivo y el educativo. El resto de los centros oficiales, al carecer de internado o residencia y no admitir alumnos medio-internos, medio-pensionistas e internos, no puede compararse en este sentido con los colegios privados.

Por último, cabe señalar el carácter coercitivo y casi policia-
co que distingue a todos los establecimientos con internado, independientemente de su ideario. Los reglamentos estaban plagados de prohibiciones y limitaciones para todos los alumnos: los externos y medio-pensionistas tenían vedado traer o llevar encargos a los internos sin expresa licencia del director; las faltas cometidas fuera del colegio eran castigadas dentro del establecimiento; el habitual descontento manifestado en murmuraciones o quejas repetidas sobre personas o cosas del colegio o la falta a los deberes religiosos se castigaba con la expulsión; ningún alumno podía tener libros, revistas o impresos que no hubieran sido reconocidos y aprobados por el director (la infracción de este precepto se reputaba como falta grave); las cartas de sus padres eran entregadas sin demora, pero las que no eran reconocidas de esta procedencia por el sobre-escrito eran abiertas, leídas y entregadas o detenidas según se juzgara oportuno; se les prohibía formar grupos en la puerta del colegio; se les impedía recibir visitas de sus familiares o personas autorizadas por ellas sin conocimiento y autorización del director. Igualmente nos parecen exageradas las prescripciones tendentes a prohibir el uso de licores, armas, juegos de azar y apuesta; máxime teniendo en cuenta que la edad de los estudiantes oscilaba entre los seis y los quince años, por lo que es difícil imaginar a esos niños consumiendo licores o practicando esos juegos. De modo que fueron muy pocos los colegios, generalmente sin internados, que rechazaron el sistema de premios, por alimentar la vanidad, y de castigos, porque comúnmente degradaban más de lo que corregían, rechazando los castigos corporales y defendiendo la idea de inculcar el sentido del deber y de la propia dignidad. Así, durante el período que estudiamos, la

mayoría de los centros, ora religiosos, ora laicos, optó por este sistema dual de premios y castigos para incentivar al joven discípulo y corregir sus malos hábitos o desaplicación en el estudio. Será a partir de los años veinte cuando comience en España a proponerse con mayor intensidad la sustitución de estas motivaciones por otras diferentes, sobre todo tras las pruebas y los experimentos realizados en el campo de la pedagogía por diversas instituciones públicas y privadas tanto en España como fuera de nuestra nación.

11.4. NOTAS

- 1 Francisco Simón Segura, *La desamortización española del siglo XIX*, Madrid, Instituto de Estudios Fiscales, 1973, pp. 80-89.
- 2 El concordato fue ratificado por Isabel II el 1 de abril siguiente y por Pío IX el 23 del mismo mes, canjeándose las ratificaciones el 11 de mayo y promulgándose en España el 17 de octubre.
- 3 Manuel Polo y Peyrolom, *La Enseñanza Española ante la Ley y el Sentido Común*, Valencia, Tip. Moderna, 1909, p. 54.
- 4 *Del excesivo desarrollo de las órdenes religiosas en España*, Madrid, Imp. Revista de Archivos, 1910, p. 61.
- 5 Art. 29: "A fin de que en toda la Península haya el número suficiente de ministros y operativos evangélicos de quienes puedan valer-se los prelados para hacer Misiones en los pueblos de sus diócesis, auxiliar a los Párrocos, asistir a los enfermos y para otras obras de caridad y utilidad pública, el Gobierno de Su Majestad, que se propone mejorar oportunamente los Colegios de Misiones de Ultramar, tomar desde luego las disposiciones convenientes para que se establezcan donde sea necesario, oyendo previamente a los Prelados diocesanos, Casas y Congregaciones religiosas de San Vicente de Paúl, San Felipe Neri y otra Orden de las aprobadas por la Santa Sede, las cuales servirán al propio tiempo de lugares de retiro para eclesiásticos, para hacer ejercicios espirituales y para otros usos piadosos." (Véase Enrique Tierno Galván, op. cit., pp. 495-496.)
- 6 Antolín López Peláez, *El Derecho Español en sus relaciones con la Iglesia*, Madrid, Imp. Hija de Gómez de Fuentesnebro, 1909, p. 335.

- 7 Discurso pronunciado el 18 de noviembre de 1908 en el Círculo Liberal de Zaragoza. (Véase Segismundo Moret y Prendergast, *Propaganda Liberal, Discursos*, Madrid, Biblioteca "Ateneo", 1909, pp. 27-28.)
- 8 José María Salvador y Barrera, *El Derecho Cristiano y las enseñanzas de la Iglesia en sus relaciones con la Instrucción Pública*, Madrid, Imp. del Asilo de Huérfanos, 1915, pp. 20-25; y Máximo, *El Anticlericalismo y las órdenes religiosas en España*, Madrid, 1908, pp. 220-224.
- 9 R.O. de 11 de julio, 18 de agosto de 1889.
- 10 Diario de Sesiones del Congreso, 11 de julio de 1903, p. 357.
- 11 Máximo, *op. cit.*, p. 292.
- 12 José Manuel Castells, *Las asociaciones religiosas de la España contemporánea. Un estudio jurídico-administrativo*, Madrid, Taurus, 1973, p. 244.
- 13 Así, en la R.O. de 9 de abril de 1902 y el R.D. de 19 de septiembre de 1901 se mandaba a todos los Gobernadores, para conocer el número de comunidades, que invitasen a todas las asociaciones y congregaciones laicales para fines religiosos que comenzasen a inscribirse en el registro abierto al efecto y a las de carácter regular que exhibieran el documento original por el que se les concedió la autorización para establecerse y a las que no estuvieran autorizadas por el poder civil, que eran las más, que se inscribiesen en el expresado registro mediante la exhibición de la aprobación canónica.
- 14 A.C.D., *Relación de las congregaciones de varones y mujeres aprobadas desde el año 1875 hasta la fecha*, leg. 405, exp. 20.
- 15 P. García Ocaña, *El Concordato, Razón y Fe*, septiembre de 1904, p. 13.
- 16 Los colegios de Ancéis y Sevilla fueron trasladados posteriormente a La Guardia y Málaga respectivamente.
- 17 Este colegio sólo funcionó entre 1883 y 1885, siendo cedido luego a los escolapios. Véase Manuel Revuelta González, *La compañía de Jesús en la España contemporánea*, Sal Terrae-Mensajero Universidad Pontificia de Comillas, 1984, pp. 882-887.
- 18 Apostolado de la Prensa, *Almanaque de 1929*, Madrid, 1928, p. 107; y Memoria del cincuentenario de la venida de los Hermanos de las

- Escuelas Cristianas a España, su labor educativa durante medio siglo, años 1878-1928, 1928, p. 17.
- 19 *Las órdenes religiosas, su influencia exterior favorable a España, Servicios temporales que prestan a nuestra nación en el extranjero, Razones que aconsejan excluir a sus individuos del servicio militar*, Madrid, Imp. Revista de Archivos, 1911, pp. 159-160.
 - 20 *Ibidem*, p. 162.
 - 21 A.C.D., *Relación de religiosos extranjeros formada con los antecedentes que obran en el Ministerio de la Gobernación*, leg. 347, exp. 177.
 - 22 A.C.D., *Asociaciones religiosas que hay en España y número de individuos que a ellas pertenecen*, leg. 347, exp. 77.
 - 23 Luis Morote, *Los frailes en España*, Madrid, Imp. Fortanet, 1904, pp. 7-29.
 - 24 *Del excesivo desarrollo...*, op. cit., p. 56.
 - 25 *Apuntes para el estudio del proyecto de ley regulando el ejercicio del derecho de asociación, t. II, Legislaciones extranjeras acerca del derecho de asociación, Congreso de los Diputados*, 1906, pp. I - CII.
 - 26 Alfonso Iniesta Corredor, *Educación española*, Madrid, Magisterio Español, 1958, p. 397.
 - 27 *Ibidem*, p. 220.
 - 28 Contra estas resoluciones que exigían el título académico, los escolapios entablaron un recurso contencioso-administrativo y por R.O. de 10 de septiembre de 1904 se declaró en suspenso la aplicación de estas normas respecto a sus colegios, hasta que se dictara sentencia. El Tribunal Supremo falló el 8 de marzo de 1905 que podían enseñar aunque careciesen de títulos, pero para gozar de los beneficios de subvención e incorporación de sus colegios habían de cumplir, como los de las otras órdenes religiosas, lo prescrito en el R.D. de 1 de julio de 1902. La R.O. de 21 de septiembre de 1905 dispuso que los sacerdotes escolapios que hubiesen comenzado a ejercer la enseñanza con anterioridad al decreto de 1 de julio de 1902, motivo del recurso, quedaban exentos de presentar los títulos académicos para continuar su labor educativa, pero no los que hubieran comenzado con posterioridad a esa fecha.
 - 29 Diario de Sesiones del Congreso, núm. 34, 27 de junio de 1903, p. 18.

- 30 Diario de Sesiones del Congreso, núm. 38, 3 de julio de 1903, p. 23.
- 31 Miguel de Castro Marcos, *Los ministros...*, op. cit., p. 7.
- 32 Sobre este punto, véase la obra de Carlos Carrasco Canals, *La relación jurídico-docente en España*, Ministerio de Educación y Ciencia, Colección de estudios jurídicos, Dirección General de Enseñanza Media, Madrid, pp. 38 y ss.
- 33 En el curso de 1926-27 habrá un total de 76.293 estudiantes de enseñanza media y en el curso siguiente la cifra bajó a 63.396. Tal disminución fue justificada pocos años después por la promulgación del Plan Callejo. (Véase Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, *Estadística de los establecimientos de enseñanza*, Institutos de segunda enseñanza, V.I. Madrid, 1935, P.V.)
- 34 El porcentaje de sobresalientes depende de los distintos planes de estudios y reformas, ya que estas disposiciones legales regulan el total de sobresalientes que cada profesor puede conceder por clase. En cuanto al elevado número de suspensos del curso 1926-27, hay que verlo en función de la perturbación introducida en la enseñanza por el plan de 1926. Como ya vimos, el propio Callejo, autor de la reforma, se sorprendió violentamente al conocer los datos, acusando a los catedráticos de Institutos y Universidades de querer boicotear su reforma incrementando los suspensos. En cualquier caso, bien por la implantación del plan de estudios, bien por el elevado porcentaje de suspensos en el curso siguiente, se produjo un considerable descenso del total de inscripciones en los Institutos.
- 35 Sobre este punto del fracaso escolar y la crisis del bachillerato tradicional, véase *Informe FOESSA*, Euramérica, Madrid, 1970, pp. 874 y 982-983, y A. Viñano Frago, *Educación secundaria y transformaciones socioeconómicas*, Revista de Educación, núm. 238, mayo-junio de 1975, pp. 5-14.
- 36 Alba, político especialmente perseguido por Primo de Rivera, no podía, como era lógico, dedicar frases elogiosas a la gestión política del dictador y sus colaboradores. Alba expresaba: "Fue, sin embargo, el Ministerio de Instrucción Pública, durante los seis años indignos, el de la parsimonia, la incoherencia, la vacuidad. Difícil resultaría hacer su balance, como no se cifrara en la celeberrima reforma de Segunda Enseñanza, anarquía docente que volvió locos a padres, profesores y alumnos, sin lograr jamás una solución a la charada ministerial, tampoco comprendida ni descifrada en el propio Ministerio cuando a él se acudía... Remata la obra dictatorial docente este dato que la prensa española registra con asombro: mientras los presupuestos todos, de 1923 acá, han subido en 1.550 millones de pesetas y al mismo tiempo que sólo por el presupuesto extraordinario

setas y al mismo tiempo que sólo por el presupuesto extraordinario de Guerra pretende gastar 800 millones y Marina 900, el ordinario de Instrucción Pública aparece en 1930 con siete millones menos que en el ejercicio anterior... ¡Es un símbolo de cómo se entendía por la Dictadura la reconstitución de España!" (Véase Santiago Alba, *Para la Historia de España*, Madrid, Gráficas Diana, 1930, pp. 29-30.)

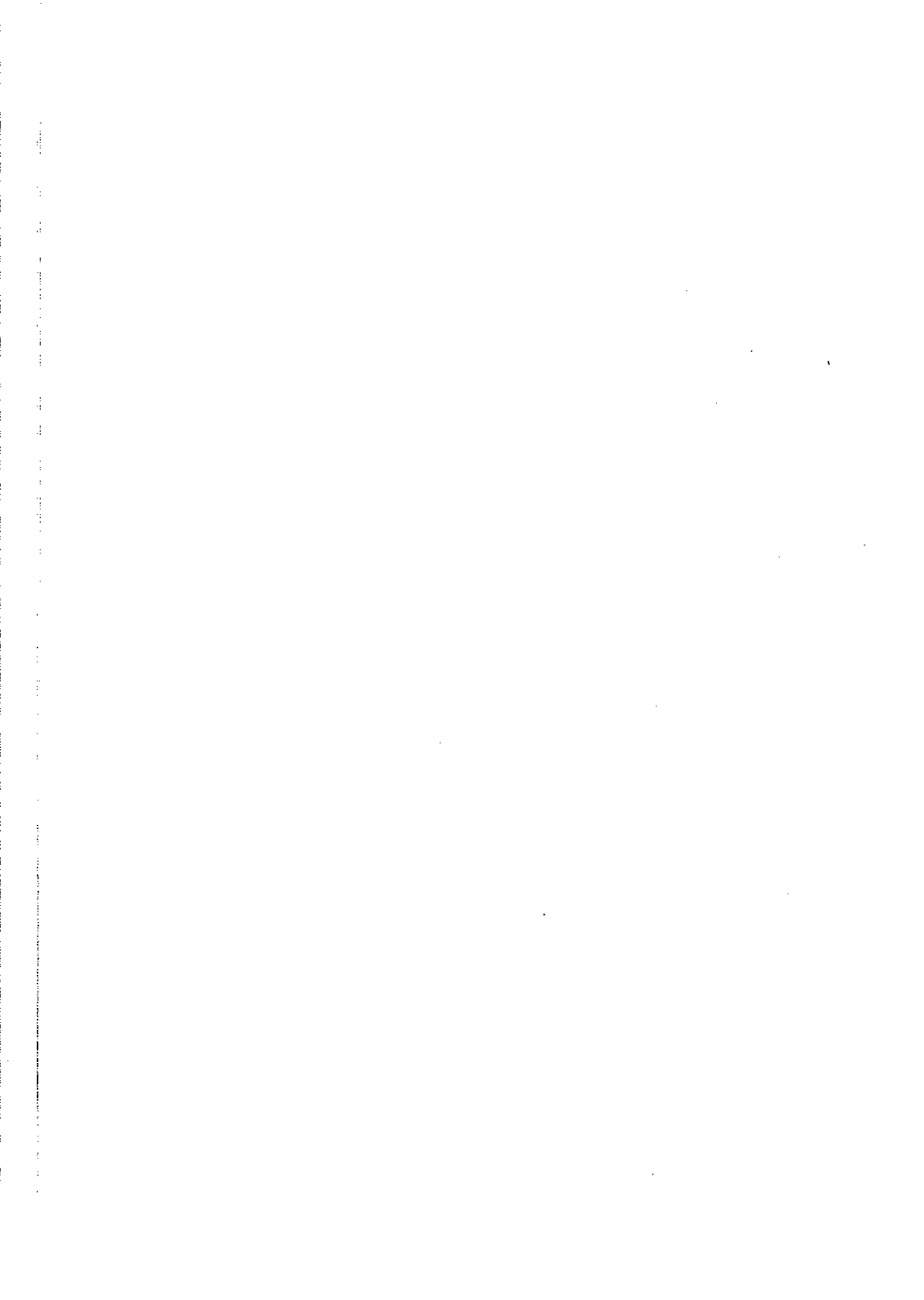
37 R.D. de 9/10/1920.

38 R.D. de 13/2/1920.

39 Las estadísticas elaboradas durante todo el periodo sólo diferencian entre alumnos matriculados en Institutos, en colegios incorporados y libres. Pero dentro del alumnado libre, un porcentaje no precisado está inscrito en academias o colegios no incorporados, tanto religiosos como laicos. Tampoco las memorias elaboradas por los Institutos especifican estas diferencias. Por todo ello, es imposible precisar y distinguir entre el alumno libre del igualmente libre, pero inscrito en un colegio; salvo la estadística de 1931-32 en la que por primera vez se matiza el número de alumnos libres matriculados en colegios, pero solamente en los pertenecientes a comunidades religiosas.

40 Los profesores fueron siempre los del Instituto de Barcelona, salvo los casos de D. José Comas, director del observatorio astronómico de Fabra, que se encargó de la asignatura de Astronomía Moderna; D. Rafael Rodríguez, catedrático de la Facultad de Medicina, que dio la asignatura de Enfermeras técnicas; D. José Jordán, catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras, que se ocupó del Cursillo de Arte; y de varias maestras nacionales que se encargaron de las clases complementarias de Labores y del Curso preparatorio. Junto a estas personas colaboraron algunas señoritas y señores que gustosamente cooperaron en las materias de "*Arreglo del Hogar*" y "*Cocina y Mercado*". Además, contribuyeron con su esfuerzo personal, dando conferencias o acompañando a las alumnas en las excursiones: D. Valentín Carulla, rector de la Universidad; D. Antonio González y Antonio Riera, catedráticos de la Facultad de Medicina; D. Agustín Murua, catedrático de la Facultad de Farmacia; D. Manuel Rodríguez, catedrático de la Escuela de Bellas Artes; D. Antonio Rodríguez, D. Luis Claramunt y D. Francisco Darder, médicos; D. Manuel Llenas, doctor en Farmacia y Ciencias Naturales; D. Rafael Rodríguez, catedrático de la Facultad de Medicina; Dña. Trinidad Sais de Travería y Dña. Encarnación Tuca, doctoras en Medicina, y Dña. Ascensión Serret, licenciada en Ciencias Exactas. (Véase, *Instituto de Barcelona para la 2ª Enseñanza de la mujer. Memoria explicativa de su fundación, cómo se ha orga-*

- nizado y qué desarrollo ha tenido, Imp. Antonio Virgili, Barcelona, 1917, pp. 14-16.)
- 41 *La izquierda liberal, Campaña política de D. Santiago Alba*, Valladolid, 1919, Imp. Castellana, p. 57.
 - 42 En 1903 se fijó el sueldo mínimo de los maestros en 500 pesetas, siendo Ministro de Instrucción Pública el político conservador Gabino Bugallal, aunque la iniciativa correspondía al partido liberal y en concreto al catedrático de Instituto, militante de este partido, Fernando Araujo, que repartió entre los diputados una estadística, según la cual 440 maestros cobraban menos de 100 pesetas anuales, 260 personas recibían entre 100 y 150 pesetas anuales, 154 tenían una retribución anual de 150 a 200 pesetas, 3.190 ingresaban entre 200 y 300 pesetas anuales, 1.201 tenían una retribución de 300 a 400 pesetas anuales, 978 veían tasados sus servicios entre 400 y 450 pesetas anuales y 987 disfrutaban de un salario de 450 a 500 pesetas anuales. En total, 7.210 maestros cobraban menos de 500 pesetas anuales, mientras los ministros percibían 30.000 pesetas por sus servicios. Posteriormente el sueldo mínimo fue elevado a 1.000 pesetas y 1.500 pesetas por la Ley de 14 de agosto de 1919, propuesta que fue lanzada por Santiago Alba cuando fue Ministro de Instrucción, aunque fue aprobada por José del Prado y Palacio.
 - 43 Colegio de San José de Villafranca de los Barros (Badajoz), *Memoria del año escolar de 1927 a 1928*, Madrid, Tip. de Alberto Fontana, 1927, pp. 3-5.
 - 44 Miguel de Castro Marcos, *Escalafón de catedráticos, profesores auxiliares y ayudantes numerarios de los Institutos generales y técnicos*, Madrid, 1923, p. 92.



Hasta el siglo XIX la enseñanza estuvo principalmente en manos de instituciones religiosas. Es en este siglo cuando se inicia el proceso de secularización de la educación en toda Europa y consecuentemente, en España. Sin embargo, el Estado liberal no asumió la enseñanza como una obligación directa, sino que descargó esta función en otras Administraciones Públicas, como eran los Ayuntamientos y Diputaciones, según se tratara de la primera o segunda enseñanza, y en la iniciativa privada, reservándose el derecho de inspeccionarla y de establecer unas normativas básicas que protegieran a padres de familia y alumnos de posibles abusos y garantizaran un cierto nivel de calidad. Esta actitud no podía conducir a otro resultado que al dominio de la enseñanza por las instituciones privadas, que verían así con recelo cualquier intervención del Estado en este campo.

De todas formas, el Estado nunca renunció a intervenir en la educación y desde muy pronto intentó hacer más patente su derecho a intervenir en la enseñanza, además de tutelarla, para lo cual incorporó en 1858 los Institutos de Madrid y los agregados a Universidades y en 1860 el de Canarias. Esta decisión, que entrañaba una mejora al dotar a los centros de una mayor seguridad económica, contribuyó a tranquilizar al profesorado, que pasó a cobrar sus remuneraciones regularmente. Esto no quiere decir que las Diputaciones desatendieran totalmente sus obligaciones respecto a la enseñanza secundaria, pero de hecho algunas realizaban sus pagos con ostensible retraso.

Los defensores de englobar la enseñanza dentro del aparato estatal tropezaron con las dificultades económicas del Erario, dificultades que se agravaron porque las Diputaciones dejaron de remitir las cantidades a que estaban obligadas por la ley para el sostenimiento de los Institutos. En 1866, Orovio, hombre destacado por su extremado conservadurismo, derogó los Decretos

de 1858 y 1860, devolviendo los Institutos a las Diputaciones. Volvieron las izquierdas al poder con la Revolución del 68, e incluso los republicanos, pero no se hizo ningún intento por incorporar los Institutos, salvo los de Madrid. Sin embargo, esta medida no se puede considerar como un intento de plasmar en algo tangible el interés del Estado por la educación, pues se llevó a cabo pensando en que era beneficioso para las arcas estatales por ser notoriamente mayores los ingresos a los gastos.

La antigua polémica en torno a si el Estado tenía una misión docente, o no, fue superada durante la Restauración. Incluso hombres tan comprometidos en la defensa de los intereses de la Iglesia, como era el caso de Alejandro Pidal, no creyeron que fuera un peligro para la enseñanza secundaria privada la incorporación de los Institutos al Estado; así, en su proyecto de reforma de 1885 incluyó aquél un apartado dedicado a este fin, si bien previamente tuvo el cuidado de adoptar las medidas -R.D. de 18/8/85- necesarias para que los colegios de las congregaciones pudieran desarrollarse libremente y los Institutos no estuvieran en condiciones de competir con ellos. Difícilmente podían oponerse a la idea de la incorporación los prohombres del partido liberal y en 1887, gobernando Sagasta, se efectuó la incorporación.

De todas formas, la incorporación se realizó dentro de un marcado conservadurismo económico procurando que no supusiese ningún coste. La idea de economizar en las partidas destinadas a la educación iba a obsesionar a un gran número de gobiernos, que procuraron que la enseñanza se autofinanciara entre las rentas que generaban los bienes incautados de los Institutos, los ingresos por matrículas y grados y las subvenciones de las Diputaciones, sin que el Estado tuviera en ningún momento que aportar directamente nada. En esta línea de apoyar los establecimientos oficiales, sin que esto supusiera coste alguno, hay que ver algunas decisiones como el pago de derechos de matrícula en los Institutos por parte de los alumnos colegiados y libres (aunque se educaban fuera de la esfera oficial) y la R.O. de 8 de marzo de 1884, de Alejandro Pidal, mantenida en vigor hasta el final de la dictadura de Primo de Rivera, que penalizaba económicamente a los alumnos libres obligándoles a pagar 2.50 pesetas más por asignatura que a los estudiantes oficiales y colegiados. En una línea similar está la creación de las matrículas gratuitas en lugar de un

sistema bien dotado de becas, forzosamente más caro, que permitiese al alumno vivir con cierta holgura mientras estudiaba y suplir así en la casa paterna el jornal que necesitaban y que era ganado por los hijos; lo que además habría contribuido a superar el clasicismo de la enseñanza. Por otra parte, la concesión de numerosas becas hubiera hundido los ingresos en concepto de matrículas de los Institutos, por lo que cuando se crearon, se fijó un exiguo cupo del 5^o/10 del total de matrículas con carácter gratuito. Este último hecho está relacionado con el propio origen de la enseñanza secundaria configurada como los estudios propios de la clase media.

Esto explica el escaso volumen de estudiantes de enseñanza media y su lenta evolución cuantitativa. En 1876, el número total de estudiantes era de 28.740 y en 1900, tan sólo era de 32.297. El crecimiento siguió a un ritmo pausado, aunque bastante más ágil que en los años anteriores. En 1915 se alcanzaron los 48.750 alumnos y en 1930 los 70.876, cifra bastante reducida para una población de algo más de veinticinco millones de habitantes. No obstante, desde 1928 se observa un fuerte interés por parte de las Administraciones locales por este grado de la enseñanza, contribuyendo con su esfuerzo a la creación de una red de centros docentes en poblaciones secundarias. Precisamente estos nuevos centros serán una de las bases materiales sobre las que operen los ministros republicanos para potenciar la enseñanza media, pues si bien en el año 1933 se crearon algunos más, al año siguiente fueron suprimidos por las notables deficiencias observadas en su funcionamiento.

La fundación de estos centros al final de los años veinte supone la reafirmación del concepto de la educación como obligación del Estado. Por otra parte, en estos años y los siguientes comienza a experimentarse un cambio. Hasta entonces los políticos apenas se preocuparon por las diferencias entre los porcentajes de alumnos libres y oficiales. La atención se centró preferentemente en las relaciones entre la enseñanza oficial y colegiada por ser éste el campo de actuación de las órdenes religiosas. Los liberales, celosos de las prerrogativas del Estado, sostendrán la necesidad de poseer títulos universitarios para ejercer la docencia y de someter la enseñanza privada a un control. Por el contrario, los sectores más radicales del partido conservador y algunos políticos

moderados tratarán de apoyar a la Iglesia dispensando a los sacerdotes de los títulos académicos, tratando de independizar sus establecimientos docentes del control de los Institutos y al final de este período, esbozando una política de subvenciones en favor de sus colegios. El problema se recrudecerá cuando las actitudes se radicalicen; la derecha, enarbolando como bandera la defensa de los intereses de la Iglesia y la izquierda, atacando precisamente esos intereses. Todo ello, agravado por los conflictos sociales como mar de fondo.

A partir de los años treinta y sobre todo después de la guerra civil la preocupación político-pedagógica de los nuevos gobiernos se centrará, entre otros aspectos, en el excesivo número de alumnos libres. La enseñanza libre, que gozaba de gran tradición y estaba fuertemente implantada en los grados medio y universitario, comenzó a ser atacada, procurando que desapareciera y los alumnos se encuadrasen ora en los centros oficiales, ora en los privados.

La clasificación de la educación en tres niveles distintos apareció por primera vez en la legislación española en el R.D. de 4 de agosto de 1836 del duque de Rivas, que distinguía entre primera, segunda y tercera enseñanza. El concepto de lo que debían comprender la primera y la tercera o universitaria no ofrecía problemas. Pero ¿cómo definir la segunda enseñanza? ¿Debía ser una mera prolongación de la primaria? Estas y otras cuestiones fueron las que intentaron resolverse a través de la profusa legislación aprobada entre 1875 y 1930.

En total, entre 1875 y 1930 se aprobaron diez reformas y se proyectaron otras diez, incluyendo en este segundo grupo el proyecto de ley de bases del conde de Toreno y el decreto de creación del Instituto-Escuela. Huelga decir que únicamente incluimos en este segundo apartado los proyectos elaborados por los ministros y sus asesores inmediatos y no los forjados por diputados, senadores, asociaciones de catedráticos, profesores, etc., que son legión y que no llegaron a ver la luz en la Gaceta por verdadero capricho de la fortuna al no haber sido agraciados sus autores con la cartera de Instrucción, pese a haberla rondado. Tan elevado número de decretos no se explica sólo por la vanidad de algunos ministros de unir su nombre al de una reforma, aunque ciertamente muchos aprovecharon su nombramiento para legislar con excesivo entusiasmo, dando por resultado un verdadero

caos. Hasta el punto de que en cierta ocasión en la que Amos Salvador, a la sazón Ministro de Instrucción Pública, fue interpelado en el Parlamento acerca de cuál era la legislación vigente sobre el tema de la coeducación, no pudo ser más concluyente: "*Cualquiera sabe.*" La respuesta, algo exagerada, suponía en realidad un reproche a sus predecesores por haber abusado de la Gaceta legislando tanto y tan disparmente. Lo que para un Ministro era aceptable, para su sucesor era materia de derogación, e incluso dentro de un mismo partido las divergencias eran notables, como ocurrió entre Luis Pidal y García Alix. El momento culminante se alcanzó entre 1892 y 1903, con el proyecto de Moret y las sucesivas reformas de Groizard, Puigcerver, Bosch, Gamazo, Pidal, García Alix, Romanones y Bugallal. Mas no fueron sólo los cambios políticos los que influyeron en este tejer y destejer. También influyeron las presiones de los padres de familia, los problemas de Hacienda, las dudas a la hora de definir la orientación que debía seguir el bachillerato y el número y selección de materias que debía comprender.

La enseñanza media, por su origen como un desprendimiento de la antigua Facultad de Artes, conservó su filiación esencialmente universitaria en su sentido, su estructura, su organización pedagógica, sus métodos y en la formación del profesorado. Contra esta situación se elevaron algunos políticos preocupados por las cuestiones educativas y enamorados de la enseñanza primaria, que se convirtieron en verdaderos paladines de este grado de la enseñanza, llegando a defender, los más radicales, la desaparición del grado secundario y su absorción por la primaria. La cuestión de fondo debatida afectaba al núcleo de lo que debía ser la enseñanza media y sus fines. Mientras que para unos debía vincularse más a la enseñanza primaria, copiando sus métodos, y constituirse como una sencilla prolongación de ésta, para otros el bachillerato debía ofrecer una cultura general a aquellos alumnos que *no prolongaran* sus estudios, pero sobre todo, su objetivo fundamental debía ser el de dotar a los estudiantes de unos conocimientos específicos para que cuando terminasen el bachillerato, estuvieran en condiciones de poder elegir con un mínimo de seguridad sus estudios universitarios. En este sentido, el bachillerato era ante todo piedra de toque de futuras vocaciones y lógicamente

nada tenía que ver con la enseñanza primaria y sus métodos, teniendo sustantividad propia.

Admitido este último concepto por todos los Ministros de Instrucción, quedaban por resolver otros problemas de gran trascendencia. ¿Debía el bachillerato ser único, múltiple o bifurcado? ¿Clásico o moderno? ¿La educación había de ser serial o cíclica? ¿Qué asignaturas debían comprender los programas? ¿Debía figurar la religión en el plan de estudios? ¿Debían los claustros ser autónomos? ¿Qué relaciones debían existir entre la enseñanza privada y oficial?

La cuestión del bachillerato único o múltiple no era novedosa, habiéndose planteado en Europa a mediados del siglo XIX. En general, las naciones europeas adoptaron el sistema de bachillerato múltiple especializando los centros secundarios en función de los estudios superiores, salvo algunos países, como Noruega, que prefirieron bifurcar el bachillerato en una sección de ciencias y en otra de letras tras un período común. También en España se discutió el tema. En la reforma de 1845 de Pedro José Pidal, la más completa de cuantas se llevaron a la Gaceta antes de la Restauración, se dividió el bachillerato en elemental y de ampliación, subdividiéndose el segundo período en una sección de letras y otra de ciencias. A pesar de que la reforma se adaptaba perfectamente a las corrientes pedagógicas modernas, fue violentamente acogida, solicitándose no sólo que el plan fuese derogado, sino que además el propio Pidal fuese expulsado de las tres Reales Academias de las que era miembro; lo que da una idea del apasionamiento con que se tomaban los temas educativos. Posteriormente, en los años 70, hubo otros intentos interesantes, pero también fallidos.

Ya en la Restauración, rechazado el establecimiento del bachillerato múltiple por imperativos económicos, pues supondría crear unos centros oficiales especializados en el área científica y otros en el área literaria, no quedaba más remedio que elegir entre el bachillerato único o bifurcado. Ambos modelos fueron implantados con desigual fortuna. Las reformas de Groizard y Callejo correspondieron al bachillerato bifurcado, y el resto, al bachillerato único, incluyendo la reforma de Romanones, que tenía la particularidad de concentrar los estudios elementales y superiores de Magisterio y los elementales de Agricultura, Industria,

Comercio, Bellas Artes y enseñanzas nocturnas en los Institutos; con lo que esperaban sus autores que los alumnos, al tener a la vista un amplio espectro de estudios, se diversificaran en lugar de concentrarse en los estudios generales de bachillerato. Por otro lado, en la elección de un determinado modelo, además de las consideraciones de tipo pedagógico, influyeron los aspectos económicos, por lo que predominaron los planes unitarios, que en principio resultaban más baratos que los bifurcados.

La cuestión del bachillerato único o bifurcado está ligada al problema de la orientación clasicista o moderna y secundariamente al número y elección de las asignaturas del programa. La polémica en torno a la orientación del bachillerato resurgió en Francia, si bien antes se había producido en Alemania con la publicación del folleto *El Gusano Roedor*, del abate Gaume, en el que se exponían los peligros de conceder excesiva importancia a los clásicos, pues se consideraba que los niños, al pasar demasiado tiempo con los autores de la antigüedad, terminaban por des cristianizarse. Con el curso de los años este concepto varió, convirtiéndose los estudios clásicos en la base de la educación elitista por excelencia, siendo defendidos de forma incondicional precisamente por los grupos oligárquicos, es decir, por aquellos que no necesitaban unos conocimientos técnicos específicos ya que ejercían un control absoluto de la sociedad desde el punto de vista económico, social y político y recurrían a la contratación de profesionales que poseían una preparación muy distinta para los puestos técnicos especializados, reservándose para ellos los puestos directivos. El caso más característico de esta enseñanza elitista es el de Inglaterra, donde los grandes y prestigiosos colegios privados defendieron siempre la importancia de los autores grecolatinos como base de su enseñanza.

En España la situación era algo distinta. El estudio de los clásicos no se revistió de ese carácter elitista al renunciar los colegios privados a fijar sus propios planes de estudios a cambio de gozar de los beneficios de la incorporación. Pero eso no impidió que algunos ministros, a imitación del modelo inglés, consideraran que el bachillerato debiera enfocarse en esa dirección. Así, el plan de 1899, elaborado por Saavedra y Luis Pidal, se articula en torno a las asignaturas de latín y de religión, que casi es equiparada en número de horas semanales a las ciencias físicas, filoso-

ña, ciencias naturales y francés, y secundariamente en torno a las matemáticas y geografía e historia. Por el contrario, Groizard, responsable de la reforma de 1894, la más completa y competente de cuantas se elaboraron en estos años, fijó un periodo común de cuatro años, bifurcando luego los estudios en una sección específica de letras y otra de ciencias, con una duración, ambas, de dos cursos académicos; modelo que con algunas variantes se volvería a implantar en 1926 con Callejo. El resto de los planes no se inclinaba por una dirección concreta, ora clásica ora moderna, tratando de armonizar las asignaturas de ciencias y letras con un carácter enciclopédico, unos, y procurando otros reducir al máximo el número de asignaturas.

La elección de las asignaturas y su número tuvo en España una importancia excepcional. Un alto porcentaje de los alumnos, cuando terminaba el bachillerato, no continuaba sus estudios, sino que buscaba un trabajo en las oficinas de la Administración. De ahí que el ideal de esos estudiantes y sus padres fuera el de unos estudios breves, fáciles y baratos. Indudablemente los estudios no resultaban baratos, ya que el Estado rechazó esa posibilidad para evitar que se produjera un déficit que forzosamente tendría que cubrir al haberse hecho cargo de este grado de la educación. En consecuencia, la única forma de abaratar los estudios era la de reducir el número de asignaturas. De esto eran conscientes los padres de familia, por lo que siempre se opusieron con gran fuerza a todo intento de reforma que implicase un considerable aumento de las asignaturas o de la duración de los estudios y a las limitaciones de edad para ingresar o terminar los mismos. De hecho, los dos planes que más tiempo estuvieron en vigor responden a ese ideal de economía, como son el de 1880, que rigió hasta septiembre de 1894, volviendo a entrar en vigor, ligeramente modificado, de 1895 a 1898, y el de 1903, que rigió hasta 1926.

La elección de las asignaturas fue siempre comprometida por las razones expuestas anteriormente. Los ministros que no se preocuparon de las circunstancias económicas tendieron a robustecer el plan de estudios dando entrada a nuevas materias. Groizard, por ejemplo, restableció en unos casos e incluyó en otros las asignaturas de Antropología general y Psicología, Sistema filosófico, Sociología y Ciencias éticas, Estética y Teoría del Arte,

Caligrafía, etc. García Alix restableció las lenguas inglesa y alemana y Romanones introdujo la geografía comercial y estadística y restableció la caligrafía. Por el contrario, los ministros que se preocuparon más de los costes económicos tendieron a reducir el número de asignaturas, ora suprimiéndolas, ora englobando unas materias en otras.

Dentro del conjunto de disciplinas que componen los planes de estudios hay dos muy especiales: el latín y la religión. El latín despertaba suspicacias en los ambientes liberales. Siempre que un ministro conservador proyectó una reforma aumentando las horas de clase dedicadas a esta materia y especialmente cuando se aprobó la reforma de 26 de mayo de 1899, de Luis Pidal, los políticos liberales y la prensa de análoga ideología se movilizaron acusándoles de reaccionarios, neos, retrógrados, etc. El motivo de esta desconfianza radicaba en la opinión muy extendida de que una medida de esta naturaleza sólo pretendía favorecer a los colegios de religiosos, pues la mayoría de los sacerdotes que los regentaban únicamente eran doctos en esta lengua, al margen de que esos planes no se podían considerar clasicistas al no incluir el griego. Y todo ello a costa de sacrificar las asignaturas de ciencias, que eran las que podían contribuir a formar los técnicos que necesitaba España para salir de su secular atraso. Iguales celos despertó la asignatura de religión, restablecida por el partido liberal a propuesta del episcopado en enero de 1895. Cada vez que se ampliaba el número de cursos o se dictaba alguna disposición tendente a hacer obligatorio su estudio, los políticos, prensa y asociaciones liberales protestaban por el temor a que las Instituciones oficiales terminasen por ser absorbidas y dominadas ideológicamente por la Iglesia, que no se caracterizaba en concreto por su aceptación de los principios del liberalismo. El resto de los países católicos no fue una excepción. Francia, Bélgica, Portugal, Italia, Argentina, Chile, etc. suprimieron en un momento dado la asignatura de religión, restableciéndola luego. El número de asignaturas también estuvo influido por el método educativo utilizado. Mientras dominó el sistema serial -planes de 1880 y 1895- su número fue menor, pero con la implantación, aunque parcial, del sistema cíclico, su número se incrementó al basarse este método en la graduación de los conocimientos por cursos según la edad de los niños.

Las reformas también pretendieron regular dos aspectos básicos de la enseñanza: 1º) el funcionamiento interno de los Institutos y 2º) las relaciones de la enseñanza oficial con la privada.

En cuanto al primer punto, la solución se inscribía en el marco del liberalismo tradicional, partidario de centralizar todas las funciones y de vincular los órganos rectores de cualquier institución pública con el poder ejecutivo. Salvando el proyecto de Moret en el que se admitía el nombramiento de los directores de los Institutos por los propios profesores, en el resto de los proyectos o reformas promulgados no se contemplaba tal eventualidad; determinándose más o menos taxativamente que el cargo de director fuera un puesto de confianza y como tal, un derecho del Ministro el de nombrar a la persona que estimase más conveniente. Esta actitud tan intransigente irritó profundamente al profesorado, que durante toda la Restauración solicitó, con toda la razón del mundo aunque sin ningún resultado, que se le permitiese elegir a las personas encargadas de regir los establecimientos, sin interferencias, pues nadie mejor que ellos conocían las cualidades de cada uno.

El segundo aspecto es mucho más complejo. Las relaciones entre la enseñanza oficial y la privada están condicionadas por la evolución histórica y el enfrentamiento entre Iglesia y Estado; enfrentamiento que culminó con la desamortización de los bienes eclesiásticos, la supresión del diezmo y la expulsión de las órdenes religiosas. Con la firma del Concordato y sobre todo después de 1875, las relaciones entre ambas instituciones mejoraron notablemente, comenzando a establecerse en España un sinnúmero de órdenes y congregaciones que al poco tiempo de instalarse iniciaron un fuerte proceso de expansión. El asentamiento de estas congregaciones, dedicadas fundamentalmente a la enseñanza, hay que verlo en función de los sucesos anteriores y de una política perfectamente programada de recatolizar la sociedad. De ahí que para el establecimiento de una orden o congregación, el obispo, autoridad religiosa encargada de conceder tal permiso, consultara antes de concederlo a los superiores de las órdenes establecidas para no crear conflictos de competencias entre ellas y procurar que la instalación se desarrollara de forma equilibrada.

Ahora bien, la Iglesia tendió a preocuparse más por el problema político del control de la enseñanza que por los aspectos educativos de contenidos y métodos, reclamando que la enseñanza fuese, de entrada, libre y confiada a los únicos que a su juicio tenían claramente un derecho a intervenir: los padres de familia, por razones obvias, y la Iglesia, instituida con el fin de educar en los principios cristianos a toda la humanidad. Al final, a la Iglesia no le quedó más remedio que aceptar el derecho del Estado a intervenir en la enseñanza, pero siempre procuró que la intervención de éste tuviera un carácter subsidiario y que se ajustara estrictamente a los principios católicos. Además, aun concediendo algunas becas, la enseñanza impartida por las congregaciones se dirigió a los núcleos de las clases altas, que eran las clases rectoras de la nación, desentendiéndose del resto del país; a diferencia de la enseñanza impartida por el Estado, que dirigiéndose a las clases medias, no tenía ese carácter elitista. Por otro lado, la diferencia entre una y otra no sólo radicaba en el aspecto de a quién se dirigía, sino también en la forma de concebir la propia enseñanza. Por razones distintas, entre las que hay que destacar factores de tipo económico e ideológico, el partido conservador, la Iglesia y muchos de los políticos liberales, aunque no todos, estuvieron de acuerdo en que la enseñanza oficial tuviera un carácter instructivo y no educativo, dejando que los centros privados primaran cada uno de estos aspectos según sus respectivos pensamientos. Por el contrario, la Iglesia, que estaba conforme con ese carácter instructivo de los centros oficiales, siempre concibió la enseñanza con un fin esencialmente educativo, siendo su objetivo fundamental el de volver a ligar a las clases rectoras de la nación con la Iglesia, como institución, pues éste era el punto donde se había producido la ruptura, ya que desde el punto de vista religioso los políticos liberales nunca renunciaron de sus creencias católicas. Esta labor será encomendada a las congregaciones, que recurriendo a la creación de multitud de colegios con internados, procurarán que los niños permanezcan el mayor tiempo posible en los centros docentes para así poder llevar a cabo con más facilidad esta obra de educación y adoctrinamiento. Por todo ello los grupos políticos que apoyaban los intereses de la Iglesia se opondrán enérgicamente a la creación de internados en los Institutos, siendo el de Cabra el único centro oficial que conservará durante este pe-

ríodo un colegio ajeno como residencia de estudiantes, y rechazarán la posibilidad de incluir en los planes de estudios asignaturas que por sus peculiares características puedan traspasar los límites de lo meramente instructivo, como ocurrió con la reforma de Groizard. Esta concepción de la enseñanza explica en parte las críticas tan duras que sufrió el Instituto-escuela por parte de núcleos afines a la Iglesia ya que ambas instituciones resaltaban dentro de la enseñanza el fin educativo, pero mientras para la primera la educación no debía vincularse con ningún partido político, religión o escuela filosófica concreta, para la segunda debía supeditarse a los dogmas católicos.

Los intentos por parte de la Iglesia de monopolizar la enseñanza privada y de equipararla con la oficial, desde un punto de vista jurídico-docente, condujeron a una lucha que se planteó en un nivel político-religioso, pero no pedagógico-educativo. Para promocionar sus centros se recurrió a todo. Evidentemente los colegios de las congregaciones podían ofrecer los mejores locales en cuanto a edificios, instalaciones deportivas y medios materiales, no así en cuanto a la preparación científica de sus profesores, que eran sacerdotes sin titulaciones académicas fuera de las meramente religiosas. En estas circunstancias no podían plantear la batalla en el terreno de los conocimientos técnicos, literarios o pedagógicos, dada la superioridad del profesorado de los centros oficiales. Por eso en la propaganda de sus colegios lo que exaltaban eran las instalaciones materiales, los magníficos internados y la educación que recibían los alumnos, basada en los principios de profunda religiosidad y férrea disciplina; circunstancias con las que no podían competir los centros oficiales gracias a los mezzquinos presupuestos aprobados por el Estado.

No es de extrañar, pues, que los colegios privados, partiendo prácticamente de cero, comenzaran a prosperar y desarrollarse por el apoyo que les dispensaron algunos gobiernos y padres de familia que les enviaron a sus hijos. Las razones por las cuales estos padres les confiaron a sus hijos oscilaban entre motivos religiosos, de moda, cercanía del colegio al lugar de residencia y sobre todo por prejuicios sociales, es decir, para que no alternasen con el alumnado más popular de los Institutos; configurándose sus establecimientos con un fuerte carácter elitista. Por otra parte, los defensores de estos colegios no se conformaron con apoyar y

defender sus intereses, sino que emprendieron una campaña de desprestigio de los centros oficiales, ya que no dejaba de ser una forma indirecta de contribuir al robustecimiento de la enseñanza privada de carácter religioso. Así lo reconoció el propio F. Giner de los Ríos cuando en el Congreso de los Diputados manifestó: *"Yo ya sé que ha habido una época en que se puso de moda hablar muy mal de los Institutos, y no se ha hablado igualmente mal de las Universidades, de las escuelas especiales ni de las escuelas primarias; y es preciso ser justos: tan mal están las Universidades como los Institutos. Pero pasó esa moda y hay que reconocer que a ella contribuyó el interés de todas aquellas poderosas instituciones que vivían a expensas de la segunda enseñanza, porque el desautorizar a la segunda enseñanza oficial y a los Institutos era un modo indirecto de favorecer a los grandes colegios de las grandes congregaciones que mantienen internados, y por eso precisamente se ha seguido una campaña de difamación contra los establecimientos que ahora se llaman generales y técnicos; pero en realidad, faltas hay en el bachillerato como en la magistratura, en el sacerdocio, en el ejército y como las hay en todos los órdenes y esferas de la vida."*

Desde el punto de vista jurídico-docente, la pugna entre la enseñanza privada y la oficial se planteó en el terreno de los exámenes y los libros de texto. El partido liberal sostuvo siempre la necesidad de contrastar la calidad de la enseñanza privada por medio de los exámenes anuales por asignaturas y de los de grado de bachiller. Por el contrario, los protectores de la enseñanza de las congregaciones tratarán de vulnerar ese precepto por medio de diversos sistemas. En un principio el método empleado será el de las comisiones de exámenes. Amparándose en las distancias, lo que no era realmente cierto en muchos casos, van a conseguir que por decisión ministerial los profesores se desplacen de los Institutos a los colegios, donde son objeto de toda una serie de atenciones personales de las que era muy difícil sustraerse y ante las cuales a los profesores no les quedaba más remedio que corresponder con la benevolencia. Consciente del problema, fue el profesorado oficial el primero en solicitar la abolición de estas comisiones. Además, a los profesores de los colegios incorporados, únicos beneficiarios de estos privilegios, se les permitía formar parte de los tribunales con voz y voto, aunque no fueran licen-

ciados. En 1888 Canalejas las suprimió, siendo restablecidas posteriormente ante la oleada de protestas de los colegios privados, que no dudaron en acudir a la Reina para solicitar su apoyo. Habrá que esperar a 1901 para que de nuevo otro Ministro liberal -Romanones- las vuelva a suprimir. No obstante, algunos años después se concedieron algunas, pero ya en casos justificados, como eran los colegios de Ceuta y Canarias.

Desde esta fecha comienza a experimentarse un cambio. Ya no se insiste tanto en el derecho a las comisiones de exámenes, que implicaba aceptar, aunque no de buen grado, el principio de la subordinación de la enseñanza privada a la pública. Ahora lo que se pretende es acabar directamente con este principio. La modificación sustancial se producirá con la dictadura de Primo de Rivera. Hasta entonces el profesorado oficial de Institutos y Universidades había permanecido unido en su contienda con la enseñanza privada. Es precisamente este punto el blanco de los futuros ataques que buscarían romper la unidad del profesorado oficial; lo que sin duda facilitaría la labor de apoyar la enseñanza privada equiparándola con la oficial, no de un golpe, sino poco a poco, grado por grado. La reforma de 1926 de Callejo arrebató a los Institutos el derecho de conceder los títulos de bachiller -art. 10-, que son encomendados a las Universidades; dejando que formen parte de los Tribunales un único representante de los Institutos y otro de los colegios, es decir, igualando la representación de la enseñanza privada y la de los Institutos. Posteriormente Elfas Tormo en su proyecto de reforma, fuertemente influido por la F.A.E., volverá a insistir en esta línea, suprimiendo los exámenes anuales por asignaturas, que tenían que realizar los alumnos colegiados en los Institutos, y encomendando la concesión del título de bachiller a la Universidad, estando representado el profesorado de los Institutos en minoría. Así, en las publicaciones de la F.A.E. de 1930 resulta profundamente obsesiva la idea de suprimir el título de bachiller y alejar de los tribunales de examen de ingreso en las Universidades a los catedráticos de Instituto, cuando en naciones más avanzadas como Francia los tribunales que juzgaban las pruebas de ingreso en las Universidades estaban constituidos por profesores de Universidad y Liceo en mayoría indistinta. Todas estas maniobras sólo pretendían enfrentar a los catedráticos de Universidad e Instituto, consiguién-

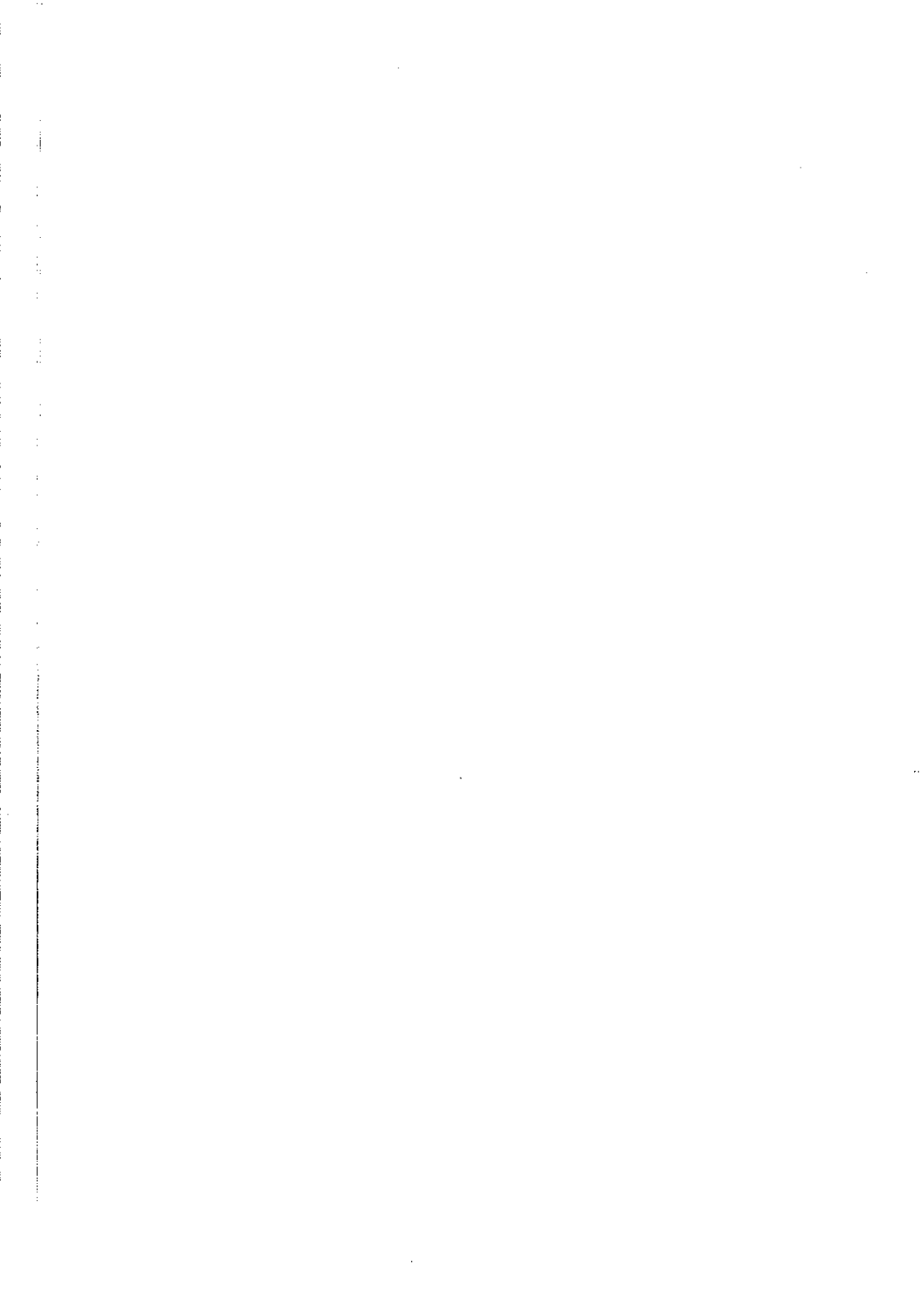
dolo en parte, y en segundo lugar, desproveer a los Institutos de todo control del grado de bachiller como paso previo antes de dar el definitivo, que vendría caracterizado por la independencia total de la enseñanza privada respecto a los centros oficiales secundarios; paso que se dará en 1938 con la aprobación de la Ley de 20 de septiembre de Sainz Rodríguez, informada de un espíritu radicalmente contrario a cuantas reformas se habían efectuado desde 1875, e incluso antes, y que recogía los principales puntos de vista sustentados por la F.A.E.

El problema de los libros de texto era distinto. Hasta la publicación en la Gaceta de la circular de Albareda, tanto los libros de texto como los profesores estuvieron sometidos a una vigilancia intensa, pero desde esa fecha quedó consagrada la libertad de exposición en la cátedra. Por otro lado, ésta es una época en la que las grandes empresas editoriales no existen y en la que cada catedrático, celoso de su libertad de expresión, redacta y edita su propio libro de texto, que se ajusta a lo que él, en conciencia, cree que debe comprender el programa de la asignatura. El resultado será que habrá casi tantos libros de texto como catedráticos. Indudablemente, de esta acción se derivaba un beneficio económico personal que servía para completar los exiguos salarios que pagaba la Administración y como en todas las cosas de la vida, había algunos que abusaban de esta circunstancia. Los esporádicos abusos denunciados por el mismo profesorado oficial, que era el primer perjudicado, fueron elevados a la categoría de Ley general por los defensores de los Colegios de las congregaciones. Los ataques siempre se centraron en la extensión y precios de las obras, exagerando las argumentaciones al tomar como ejemplo los casos extremos y no la generalidad. En realidad los motivos por los cuales trataron de someter a un control los libros de texto estaban más relacionados con la libertad de cátedra, que nunca fue aceptada del todo por los sectores más intransigentes de la sociedad por considerar que era un baluarte desde el que se podía atacar impunemente a la Iglesia y a las congregaciones. El problema no sólo afectaba a la enseñanza oficial, sino que también se extendía a la libre y colegiada. Legalmente, los catedráticos no podían obligar a los alumnos a comprar ningún libro de texto, pero sí podían y tenían además la obligación de redactar unos cuestionarios, a modo de índice, de cada asignatura, y lógicamente sus libros de

texto eran los que mejor se adaptaban a los cuestionarios; por lo que todos los alumnos, al tener que examinarse en los Institutos, indirectamente debían estudiar por esos libros. Aquí radicaba prácticamente la cuestión. Las asignaturas técnicas, como las matemáticas, no ofrecían ningún problema, pero sí otras, como la historia, la filosofía y las ciencias naturales, donde no siempre coincidía la opinión de los catedráticos con la de los sacerdotes de los colegios. Consecuentemente, los sacerdotes se sentían profundamente molestos cuando se veían obligados a explicar algunas teorías que no compartían; de ahí, en parte, los ataques a los libros de texto y los deseos de independizar la enseñanza privada de la oficial.

Por su parte, los dirigentes liberales y conservadores moderados, para no coartar la libertad de los profesores y controlar a la vez los posibles abusos, establecieron la obligación de someter los libros a examen del Consejo de Instrucción Pública; siendo este organismo el que debía aprobar los que fueran aptos para la enseñanza, teniendo en cuenta su extensión, precio y calidad tipográfica, pero no la ideología o teorías de sus autores siempre que respetaran lo que se podría definir genéricamente como "*valores morales*". Por otro lado, como el Consejo estaba compuesto, además de por los políticos afectos al partido gobernante, por representantes de otras tendencias políticas, mantuvo una actitud abierta, aprobándose indistintamente los libros escritos por catedráticos de ideologías opuestas. Obviamente esta solución no podía satisfacer a los sectores ultraconservadores. En este sentido, el primer paso importante lo dio en 1899 Luis Pidal, elaborando unos índices programáticos que estipulaban en líneas generales los temas que debían incluir los programas y en consecuencia, los libros de texto, eliminando cuidadosamente temas molestos, como el evolucionismo, en beneficio de explicaciones y clasificaciones anteriores a Darwin, como era la de Cuvier (naturalista francés muerto en 1832), o subrayando los temas que hacían referencia a la filosofía escolástica, y encomendando a una junta nombrada por él la elaboración de los cuestionarios. El debate en torno a esta materia se prolongaría durante años, alcanzando su punto culminante también durante la dictadura de Primo de Rivera con el establecimiento del libro de texto único. Esta disposición tenía la ventaja de uniformar la instrucción impartida en España,

pero a cambio de sacrificar la libertad de contenidos en la exposición de las clases, al fijar el Gobierno todos y cada uno de los temas que los profesores debían explicar. Además, como los libros de texto eran únicos, el Gobierno marcaba indirectamente una determinada orientación en la enseñanza. Como es lógico, no se podía aceptar semejante disposición sin protesta, y menos, siendo promulgada por un régimen político emanado de un golpe de Estado. Así, cuando cayó la dictadura y se proclamó la República, se derogó inmediatamente el plan Callejo y los decretos complementarios, volviéndose a la legislación liberal anterior. De igual forma, cuando cayó la República, el régimen docente sufrió una honda transformación, desapareciendo de la legislación muchos de los viejos ideales liberales (entre ellos, el de permitir a los profesores redactar libremente el cuestionario de materias que debía comprender el programa de la asignatura) y triunfando el ideal, defendido a principios del siglo XX por el grupo político que encabezaba la familia Pidal y otros fervorosos católicos, de un cuestionario único y no el libro de texto único, que tan sólo fue promulgado por ser una idea personal de Primo de Rivera.



**REVISTAS, BOLETINES, PRENSA
PERIODICA Y MEMORIAS**

- ABC*. Crónica universal ilustrada. Madrid. Impr. Blanco y Negro y Prensa Española.
- Atenas*. Revista de información y orientación pedagógica; sale el 15 de cada mes, menos de agosto y septiembre. Redacción y Administración, Manuel Silvela, 7, Madrid.
- Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid. Impr. de Aurelio J. Alario. Estrella, 13.
- Boletín de Instrucción Pública*. Organó de Institutos, Universidades y Escuelas Especiales. Director, Antonio Castilla Felera. Madrid. Impr. de Alfredo Alonso, Barbieri, 8.
- Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Se publica los martes, jueves y sábados. Madrid. Impr. de Alfredo Alonso.
- Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid.
- Boletín Oficial del Obispado de Madrid-Alcalá*. Madrid.
- Correo Español, El*. Diario tradicionalista. Madrid. Impr. de la Compañía arrendataria de la Gaceta, de Minuesa de los Ríos, y de El Correo Español. Comenzó el 26 de septiembre de 1888.
- Debate, El*. Diario de la mañana católico e independiente. Madrid. Impr. El Mundo.
- Diario de Sesiones de Cortes. Congreso, Senado y Asamblea Nacional*. Madrid. Impr. de J. A. García.
- Escuela Moderna, La*. Revista pedagógica hispanoamericana. Madrid. Mensual. Fundada en 1892.
- Epoca, La*. Diario. Madrid. Establecimiento tipográfico de D. Agustín Aguirre y Compañía. Editor responsable, calle de las Huertas, núm. 14.

- Español, El*. Diario político, literario y de noticias. Madrid. Impr. de El Español.
- Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Es el periódico profesional de mayor información de España. Se publica los días 5, 10, 15, 20, 25 y 30. Directora propietaria, María de la Rigada. Jefe de Redacción, Blas Zambrano. Paseo de Santa Engracia, núm. 19. Madrid. Impr. de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico.
- Gaceta de Madrid*. Madrid.
- Globo, El*. Diario ilustrado. "Instrucción, moralidad y recreo". Madrid. Establecimiento tipográfico de El Globo.
- Heraldo de Madrid, El*. Diario independiente. Madrid. Impr. de E. Jaramillo, Cava, núm. 5.
- Imparcial, El*. Diario fundado por D. Eduardo Gasset y Artime. Madrid.
- Liberal, El*. Diario. Madrid. Impr. de El Liberal.
- Memoria explicativa de su fundación y qué desarrollo ha tenido. Curso de 1917-1918*. Instituto de Barcelona para la segunda enseñanza de la mujer. Barcelona: Impr. de Antonio Virgili.
- I Centenario (1845-1945)*. Instituto de Enseñanza Media Cardenal Cisneros. Madrid. 1946.
- Memoria del curso académico de 1900-1901*. Instituto General y Técnico de Reus. Reus. Impr. de Carreras y Vilá. 1902.
- Memoria del curso de 1907-1908*. Instituto General y Técnico de Santander. Santander: Impr. La propaganda Católica. 1908.
- Memoria del curso académico de 1907-1908*. Instituto General y Técnico de Santiago. Santiago: Impr. de José María Paredes. 1909.
- Memoria del curso de...*, Instituto General y Técnico de Toledo. Toledo. Impr. de Viuda de Peláez. (Años consultados: 1888-1896)
- Memoria del curso...*, Instituto General y Técnico de Valladolid. Valladolid. Impr. de Andrés Martín. (Años consultados: 1894-1910)
- Memoria del curso académico...*, Instituto General y Técnico de Vitoria. Vitoria, Tip. de Cecilio Egaña y de Domingo Sar. (Años consultados: 1896-1919)
- Memoria del curso de 1929-1930*. Instituto local de segunda enseñanza de Ciudad Rodrigo. Ciudad Rodrigo. Impr. de Enrique Cuadrado. 1930.

- Memoria de los cursos de 1926-1927 y 1927-1928.* Instituto Nacional de segunda enseñanza de Gerona. Gerona. Impr. de Antonio Franquet, 1927. e impr. de Gusife, 1928.
- Memoria correspondiente al curso de 1926-1927.* Instituto Nacional de segunda enseñanza de Lérida. Lérida. Impr. Mariana, 1927.
- Memoria del curso académico de 1926-1927.* Instituto Nacional de segunda enseñanza de Orense. Orense. Impr. La Popular, 1928.
- Memoria correspondiente al curso de 1927-1928.* Instituto Nacional de segunda enseñanza de Toledo. Toledo. Impr. de F. Serrano, 1928.
- Memoria del curso de 1926-1927.* Instituto Nacional de segunda enseñanza de Vitoria. Vitoria. Impr. Viuda e Hijos del Sar, 1928.
- Memoria del curso académico...,* Instituto Provincial de segunda enseñanza de Cádiz. Cádiz. Tip. de Cabello y Lozón. (Años consultados: 1875-1909)
- Memoria del curso...,* Instituto Provincial de Valencia. Valencia. Impr. de Manuel Alufre. (Años consultados: 1893-1919)
- Memoria acerca de su estado durante el curso de...,* Instituto de segunda enseñanza de Ciudad Real. Ciudad Real. Establecimiento Tipográfico Provincial, Impr. de Enrique Pérez y de Ramón Rubisco. (Años consultados: 1892-1909)
- Memoria correspondiente a los cursos académicos de 1893-1894 y 1895-1896.* Instituto de segunda enseñanza de Puerto Rico. Puerto Rico. Tip. del Boletín Mercantil, 1895. Y Barcelona, Impr. de López Robert, 1897.
- Memoria del curso académico...,* Instituto de segunda enseñanza de la provincia de Vizcaya. Bilbao. Impr. Viuda de E. Calle. (Años consultados: 1896-1905)
- Memoria del estado del Instituto del Cardenal Cisneros durante el curso de 1926-1927, Manzanares, Manuel.* Escrita por el catedrático y secretario del establecimiento D..., Toledo. Impr. de Rafael Gómez Menor, 1927.
- Memoria acerca del estado del Instituto Cardenal Cisneros durante el curso de...,* Madrid. Impr. de Aribau y de Rafael Gómez Menor. (Años consultados: 1875-1926)
- Memoria acerca del estado del Instituto General y Técnico de Almería durante los cursos de 1897-1898 y 1919-1920.* Almería, Tip. de Rodríguez Gil, 1900, y Almería, Impr. La Divina Infantita, 1921.
- Memoria acerca del estado del Instituto General y Técnico de Guadalajara durante el curso de 1908-1909.* Guadalajara, Tip. de Antero Concha, 1910.

- Memoria acerca del estado del Instituto General y Técnico de Logroño durante el curso de 1902-1903.* Logroño. Impr. de Viuda de Venancio de Pablo. 1904.
- Memoria acerca del estado del Instituto General y Técnico de segunda enseñanza de Málaga, correspondiente al curso de 1907-1908.* Málaga. Tip. El Diario Malagueño. 1908.
- Memoria acerca del estado del Instituto General y Técnico de Segovia durante el curso de...*, Segovia, Establecimiento Tipográfico de S. Rueda. (Años Consultados: 1889-1900)
- Memoria acerca del estado del Instituto Nacional de segunda enseñanza de Lérida durante el curso de 1928-1929.* Lérida. Impr. Mariana. 1930.
- Memoria acerca del estado del Instituto Provincial de Oviedo durante el curso académico de...*, Oviedo. Impr. Pardo. (Años consultados: 1894-1898)
- Memoria acerca del estado del Instituto provincial de Pontevedra. Leída el 1^o de Octubre de 1893 en el acto solemne de apertura de curso de 1893-1894.* Pontevedra, Impr. de Andrés Laudin. 1893.
- Memoria acerca del estado del Instituto de segunda enseñanza de Guipúzcoa durante el curso de...*, San Sebastián, Impr. de J. Baroja. (Años consultados: 1898-1910)
- Memoria acerca del estado del Instituto de segunda enseñanza de Mahón durante el curso...*, Mahón. Impr. La Real Casa. (Años consultados: 1895-1909)
- Memoria acerca del estado del Instituto de segunda enseñanza de Soria: 1896-1897, 1899-1900 y 1900-1901.* Soria. Impr. de A. Pérez, 1897; Soria, Impr. de P. Rioja, 1901; Soria, Impr. de C. Tejero, 1902.
- Memoria del año escolar de 1927-1928.* Colegio de San José de Villafranca de los Barros (Badajoz). Madrid; Tip. de Alberto Fontana. 1928.
- Memoria del cincuentenario de la venida de los Hermanos de las Escuelas Cristianas a España. Su labor educadora durante medio siglo. Años 1878-1928, 1928.*
- Memoria correspondiente al curso de 1909-1910 del Instituto General y Técnico de Sevilla.* Sevilla. 1910.
- Memoria elevada a las Cortes por el Ministerio de Instrucción Pública en que se exponen algunos datos acerca del estado actual de la enseñanza pública y los fundamentos de las reformas propuestas.* Madrid, Establecimiento tipográfico. 1910.
- Memoria del Instituto General y Técnico de Cuenca. Curso de...*, Cuenca. Impr. de Celedonio León. (Años consultados: 1899-1910)

- Memoria del Instituto General y Técnico de Tarragona. Curso de...*, Tarragona. Tip. Aris. (Años consultados: 1895-1903)
- Memoria del Instituto General y Técnico de Teruel. Curso de...*, Teruel. Impr. de Villanueva, de El Mercantil y de la Casa de Beneficencia. (Años consultados: 1878-1889)
- Memoria del Instituto General y Técnico Victoria Eugenia de Melilla. Cursos de 1926-1927 y 1927-1928.* Madrid, Tip. Blas, 1928.
- Memoria del Instituto General y Técnico de Zamora. Curso de 1907-1908.* Zamora. Tip. de San José, 1909.
- Memoria del Instituto General y Técnico de Zaragoza en el curso de...*, Zaragoza. Tip. de Emilio Casañal y de Julián Sanz. (Años consultados: 1895-1902)
- Memoria del Instituto provincial de Canarias. Curso de...*, Santa Cruz de Tenerife. Impr. de J. Benítez. (Años consultados: 1893-1899)
- Memoria del Instituto provincial de Castellón. Curso de...*, Castellón. Impr. Católica de José Rovira y la de José Armengot. (Años consultados: 1889-1901)
- Memoria del Instituto provincial de Huelva, perteneciente al curso académico de...*, Huelva, Impr. de Viuda de Muñoz, de A. Marzo y la de las Escuelas Salesianas de Artes y Oficios. (Años consultados: 1890-1915)
- Memoria del Instituto provincial de Jovellanos de Gijón durante el curso de 1897 a 1898.* Gijón, Impr. Bellmunt, 1899.
- Memoria del Instituto provincial de Salamanca, correspondiente al curso de 1897-1898.* Salamanca. Impr. de Francisco Núñez Izquierdo, 1899.
- Memoria del Instituto de segunda enseñanza de Badajoz. Curso académico de 1910-1911.* Badajoz. Tip. Minerva, 1912.
- Memoria del Instituto de segunda enseñanza de Barcelona: 1927-1928 y 1928-1929.* Barcelona. Impr. de A. Ortega.
- Memoria del Instituto de segunda enseñanza de Cáceres. Curso académico de 1902-1903.* Cáceres. Tip. Minerva, 1904.
- Memoria del Instituto de segunda enseñanza de Cuba, correspondiente al curso académico de 1893-1894.* Santiago de Cuba. Impr. de Juan Ravela, 1895.
- Memoria del Instituto de segunda enseñanza de Huesca, del curso de...*, Impr. de Leandro, de V. Campo y del Hospicio. (Años consultados: 1880-1894)

Memoria que en la solemne apertura de curso de... leyó el secretario del Instituto provincial de Jerez de la Frontera, Jerez de la Frontera. Impr. El Guadalete. (Años consultados: 1890-1901)

Memoria relativa al estado del Instituto General y Técnico de la provincia de Toledo durante el curso académico de..., Toledo. Impr. de Viuda de Peláez y de F. Serano. (Años consultados: 1896-1915)

Memoria sobre el estado del Instituto General y Técnico de Córdoba. Curso de..., Córdoba. Tip. La Puritana, La Actividad y La Verdad. (Años consultados: 1900-1908)

Memoria sobre el estado del Instituto General y Técnico de Navarra. Leída el 1^o de octubre en la solemne apertura del curso académico de 1902-1903. Pamplona. Impr. Provincial. 1902.

Memoria del Colegio de San José de Cádiz. Religiosas esclavas del Sagrado Corazón de Jesús. Cádiz. Impr. Salvador Repeto, 1929.

Liberal, El. Diario. Madrid. Impr. de El Liberal.

Mundo, El. Diario. Madrid. Impr. Pasaje de la Alhambra.

Nación, La. Diario de la mañana. Director-fundador: el marqués de Polavieja. Subdirector: J. Pujol. Gerente: Félix Aguilera. Madrid.

País, El. Diario republicano progresista. Madrid.

Razón y fe. Revista mensual: Redactada por los padres de la Compañía de Jesús. Madrid. Est. Tip. Sucesores de Rivadeneira, Paseo de San Vicente, 10.

Revista de las Ciencias y las Artes. Madrid. 1895-1896.

Segunda enseñanza, La. Enseñanza, educación, investigación, bibliografía. Director, José Rogerio Sánchez. Madrid. Hijos de Gómez de Fuentenebro. (Desde 1924 modificó su título por el de Revista de segunda enseñanza.)

Siglo Futuro, El. Diario Católico. Madrid. Impr. de F. Maroto, Pelayo, núm. 34.

Socialista, El. Organó del Partido Obrero.

Sol, El. Diario. Madrid. Impr. de El Sol.

Solar y Taboada, A. y marqués de Ciadoncha: El Instituto de segunda enseñanza de Badajoz. Apuntes históricos. Badajoz. Tip. Antonio Arqueros. 1946.

Tiempo, El. Diario liberal conservador. Director, Guillermo Rancés. Madrid.

Unión Católica, La. Diario religioso, político y literario. Madrid. Impr. de Francisco Nozal. Jesús, núm. 3.

Universo, El. Madrid. Impr. de San Francisco de Sales. Pasaje de la Alhambra, 1.

Voz, La. Diario independiente de la noche. Fundado por D. Nicolás M. Urgoiti en 1920. Noticias de todas partes. Madrid.

Archivo General de la Administración. Archivo Central del Ministro de Educación y Ciencia.

Colegios de órdenes religiosas. Disposiciones referentes a su creación y funcionamiento: segunda enseñanza. leg. 6720.

Colegios incorporados a Institutos de segunda enseñanza. Disposiciones referentes a su creación y funcionamiento. leg. 6721.

Compilación legislativa: órdenes generales. 1835-1905. De 1877 a 1889, leg. 6716, y de 1890 a 1905, leg. 6717.

Concurso para la formación de un índice de materias, objeto de los estudios de segunda enseñanza (Reformas de Gamazo y Pidal, 1898-1899), leg. 6940.

Consejo de Instrucción Pública. *Actas de 1874 a 1912,* del leg. 8624 al 8638.

– *Actas y dictámenes. Actas del Pleno del Consejo de Instrucción Pública (1907-1914),* leg. 8178.

– *Actas del Consejo Pleno (1914-1927),* libro 663.

– *Actas y dictámenes. Comisión Permanente (1911),* leg. 8178/2.

– *Actas y dictámenes. Comisión Permanente (1912-1916)* del leg. 8179 al 8184.

– *Comisión Permanente (1917-1930),* del leg. 8146 al 8159.

– *Expedientes generales de instrucción pública (1906),* leg. 6719.

– *Reales Ordenes (1888),* leg. 6705.

Información técnica general de instrucción pública (1881-1889), leg. 6718.

Reformas de la segunda enseñanza (1895-1902), del leg. 6937 al 6941.

Segunda enseñanza. Expedientes generales (1902-1913), del leg. 6942 al 6945.

Archivo del Congreso de los Diputados.

Asociaciones religiosas que hay en España y número de individuos que a ellas pertenecen, Leg. 347, N^o 77.

Expediente sobre cumplimiento de la R.O. de 11 de abril de 1902 y relación de los religiosos y religiosas que han entrado en España desde la fecha en que ocurrió el cambio de política y entró en el poder el Sr. Silvela, Leg. 347, N^o 177.

Proposición de ley del Sr. Balaguer creando un Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Leg. 214, N^o 95.

Relación de las autorizaciones para el establecimiento de órdenes religiosas, conventos, etc., desde la Restauración, Leg. 405, N^o 20.

Relación de los Institutos de segunda enseñanza que poseen rentas propias y cuantía de las mismas, con arreglo a los datos remitidos a la Dirección General de Instrucción Pública por dichos establecimientos al proyectarse la incorporación de todos los Institutos al Estado, Leg. 247, N^o 54.

Resumen Estadístico de las congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza, Leg. 355, N^o 183.

Reorganización de la enseñanza: Proyecto de Ley de Bases de reorganización de la enseñanza presentado por el Sr. Ministro de Instrucción Pública (Conde de Romanones), Leg. 327, N^o 10.

Sobre jubilaciones, excedencias y reforma del escalafón de catedráticos, Leg. 444, N^o 12.

OBRA INEDITA

CASTRO MARCOS, MIGUEL DE: *Los Ministros de Instrucción Pública y Bellas Artes. Panorámica de medio siglo*. 1962.

BIBLIOGRAFIA

A la memoria del Exmo: Sr. D. Carlos Navarro Rodrigo, "Patriotismo", Almería, Impr. La Industria, 1904.

Abarzuza, Angel: *El mal del Siglo, o sea, el liberalismo*, Tudela, Tip. La rivera de Navarra, 1914.

Aguayo y Millán, Miguel: *"Asamblea de catedráticos de Instituto, Licenciados y Doctores universitarios"*. La Segunda Enseñanza. Año I, núm. 1, enero de 1922.

- *La segunda enseñanza en Europa*, Madrid, Impr. C. Bernejo, 1935.

Alarcón y Ortuño, José: *Almanaque del estudiante para el año 1927*, Madrid, Impr. de J. Rates.

Alba, Santiago: *Para la historia de España*, Madrid, Gráficas Diana, 1930.

– *Problemas de España*, Madrid, edit. Hesperia, 1916.

– *Discurso... en la Universidad de Valladolid en la apertura del curso académico de 1912 a 1913*, Madrid, Impr. de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1912.

– *Después de la Dictadura. El pensamiento político de D. Santiago Alba*, Valladolid, 1930.

Almanaque de la Instrucción Pública de "La Idea" para 1874, Madrid, Impr. La Idea, 1873.

Almanaque escolar y guía del estudiante de Zaragoza, Año I, 1902, Zaragoza, Impr. M. Escar, 1901.

Alvarez, Melquiades: *Discursos* (Recopilados por Antonio Díaz de Maseda), Valencia, edit. Prometeo.

Alvarez Morales, Antonio: "Los precedentes del Ministerio de Educación". Revista de educación, Año XXIII, núm. 240, septiembre-octubre de 1975.

André, Eloy Luis: *El espíritu nuevo en la educación española. Un informe y un voto particular sobre el Instituto-Escuela*. Reformas urgentes en la segunda enseñanza. Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1926.

Anuario de la enseñanza elemental, técnica y superior. Madrid, Calpe, 1920.

Anuario eclesiástico de España, 1915, Barcelona, Subirana, 1915.

Anuario estadístico de España, Madrid, 1912. Igualmente hemos consultado los anuarios comprendidos entre 1915 y 1932.

Anuario estadístico de Instrucción Pública de 1889, Madrid, 1890. Igualmente hemos consultado los anuarios de 1890, 1891, 1892, 1900-1901, 1906-1907, 1907-1908 y 1909-1910.

Anuario Histórico-Estadístico-Administrativo de Instrucción Pública, Madrid, 1873 y 1874.

Anuario legislativo de Instrucción Pública. Madrid, 1901 y 1902.

Apostolado de la prensa: *Almanaque de 1929*, Madrid, 1928.

— *La cuestión religiosa en el mundo*, Madrid, Apostolado de la prensa, núm. 80, diciembre de 1906.

— *La órdenes religiosas y la instrucción popular*, Madrid, Apostolado de la prensa, 1903.

Araujo Gómez, Fernando: *Contribución al estudio de los problemas de la instrucción pública*, Madrid.

— *El problema de la segunda enseñanza*, Madrid, 1901.

Azcárate Ristori, Isabel de: *El origen de las órdenes femeninas y la Compañía de María*, San Sebastián, Ediciones Lestonnac, 1963.

Becerro de Bengoa, Ricardo: *La enseñanza en el siglo XX*, Madrid, 1900.

Belanquer, A.: *Los desconocidos. ¿Qué son los religiosos? ¿Qué hacen? ¿Para qué sirven?* Madrid, 1901.

Benot, Eduardo: *Errores en materia de educación y de instrucción pública*, Cádiz. Impr. de la Revista médica, 1862.

Bergamín, Francisco: *Tres conferencias que pueden integrar un programa completo*, Madrid, Impr. Artes Gráficas, 1921.

Blanco, Carlos: *Manual de las enseñanzas y carreras*, Madrid, Tip. de Jaime Ratés, 1908.

Bosch y Fustegueras, Alberto: *Conferencia sobre la educación de la clase obrera en sus relaciones con la política*, Madrid, Tip. de Tomás Minuesa de los Ríos, 1897.

— *El centenario: Apuntes para la historia de la Sociedad Económica Matritense*, Madrid, Impr. Manuel Tello, 1875.

Bravo Murillo, Juan: *Estado actual y porvenir de la Hacienda Pública de España. Examen de los presupuestos de 1872-73*, Madrid, El Pensamiento español, 1872.

Cabré González, F.: *Adaptación de la enseñanza secundaria a la enseñanza universitaria*, Reus, 1918.

Cacho Viu, Vicente: *La Institución Libre de Enseñanza*, Vol. I, Madrid, Rialp, 1962.

Calleja y Sánchez, Jullán: *Discurso... Universidad Central en la inauguración del curso académico de 1873 a 1874*, Madrid, Impr. de José Ducazal, 1873.

- Canalejas, José: *Discurso y rectificación en contra de la totalidad del presupuesto del Ministerio de Fomento*, Madrid, Impr. Hijos de J.A. García, 1900.
- *La política liberal en España*, Madrid, Compañía Iberoamericana de publicaciones.
- Canals, Carrasco: *La relación jurídico-docente en España*, Madrid, Dirección General de Enseñanza Media.
- Canu, Jean: *Las órdenes religiosas masculinas*, Andorra, edit. Casal I Vall, 1961.
- Carandell, Juan: "El Instituto-Colegio de Aguilar y Eslava". Revista de segunda enseñanza (segunda época). Año II, núm. 10, abril de 1924.
- Carbonell, Raimundo: *La enseñanza en España. La reforma de Instrucción Pública de 12 de abril de 1901*, Barcelona, Impr. Subirana, 1901.
- *El derecho de enseñar*, Barcelona, Impr. Subirana, 1901.
- *Problemas vitales. Los dos bachilleres y el nuevo plan de enseñanza*, Barcelona, Impr. Subirana, 1901.
- Cardenas, José: *Discursos sobre instrucción pública y agricultura en el Congreso de Diputados contra la totalidad y el capítulo 19 del presupuesto del Ministerio de Fomento para el año económico de 1887-1888*, Madrid, Impr. Hijos de J.A. García, 1887.
- *Discurso... pronunciado en el Congreso de los Diputados el día 22 de mayo de 1880*, Madrid, El Tiempo, 1880.
- *Discurso... pronunciado en la sesión del Congreso del 7 de junio de 1878*, Madrid, Tip. Perojo, 1878.
- Carrara, Eurico: "La Federación de Profesores de segunda enseñanza en Italia". Revista de segunda enseñanza (segunda época), núm. 10, abril de 1924.
- Casanova Ciurana, Peregrin: *Discurso leído en la apertura del curso académico de 1883-1884 en la Universidad literaria de Valencia*, Impr. Nicasio Rivas, Valencia, 1883.
- Cascales Muñoz, José: *El problema político al inaugurarse el siglo XX*, Madrid, Victoriano Suárez, 1901.
- Cassagne, Pierre: *Reseña de las órdenes religiosas. Disciplina y culto durante diecinueve siglos*, Barcelona, Impr. de Juan Vidal, 1905.
- Castells, José Manuel: *Las asociaciones religiosas en la España contemporánea. Un estudio jurídico-administrativo*, Madrid, Taurus, 1973.

- Castillejo, José: *Guerra de ideas en España*. Filosofía, Política, Educación. Madrid, Revista de Occidente, 1976.
- Castro Marcos, Miguel de: *Legislación vigente de instrucción pública referente a los Institutos nacionales de segunda enseñanza*, Madrid, 1927.
- *Escalafón de catedráticos, profesores auxiliares y ayudantes numerarios de los Institutos generales y técnicos*, Madrid, 1923.
- Claviere, J.: “*El Congreso internacional de segunda enseñanza en Varsovia*”, Revista de segunda enseñanza (2ª época), núm. 12, junio de 1924.
- Colección de decretos referentes a instrucción pública*, Madrid, Manuel Tello, 1891-1895, 3 vols.
- Colección de leyes referentes a instrucción pública*, Madrid, 1890.
- Colección legislativa de instrucción pública*, Madrid, Impr. La Enseñanza. (Consultados: 1921-1930)
- Compilación legislativa de instrucción pública*, Madrid, Fortanet, 1876.
- Conde de Romanones: *Notas de una vida. 1868-1912*. Madrid, Aguilar, 1945.
- *Notas de una vida. 1912-1931*. Madrid, Espasa Calpe, 1947.
- *Discurso... en la Universidad Central en la inauguración del curso académico de 1901-1902*, Madrid, 1901.
- *Discurso... en la Universidad de Salamanca en la inauguración del curso académico de 1903-1905*, Madrid, Impr. de M. Romero, 1902.
- *Discurso pronunciado en el Ritz el 5 de noviembre de 1919*, Madrid, Impr. Sucesores de Rivadeneyra, 1919.
- *Observaciones y recuerdos*, Madrid, Espasa Calpe, 1949.
- *Responsabilidades políticas del Antiguo Régimen. 1875-1930*, Madrid, Renacimiento.
- Conferencia española de Religiosos: *Guía de las comunidades religiosas masculinas de España*, Madrid, 1972.
- Conferencia española de Religiosos: *Guía de las comunidades religiosas femeninas de España*, Madrid, 1975.

Le Congrès International de L'Enseignement Secondaire a l'Exposition universelle de 1900, París, Armand Colin, 1901.

Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano... reunido en Madrid en 1892. Trabajos preparatorios, Madrid, Vda. de Hernando y Cía., 1894.

Corbiu Ferrer, Juan Luis: *Monografía histórica del Instituto de enseñanza media "Luis Vives" de Valencia*, Ayuntamiento de Valencia, 1979.

Corrientes, Diego: *El fraile. ¿Qué es el fraile? ¿Para qué sirve el fraile? ¿Por qué es perseguido el fraile? ¿Hay demasiados frailes?* Madrid. Impr. Juan Bravo, 1910.

Cortezo, Carlos María: *Paseos de un solitario*, Madrid, Hermanos Ruiz, 1923.

Cossio, Manuel Bartolomé: "La reforma de la segunda enseñanza en España," B.I.L.E., t. XLVIII, 1924.

— *Situación de la instrucción pública en Bélgica*, Madrid, Impr. Burgase, 1886.

Datos y cifras de la enseñanza en España, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, 1969, 1972 y 1979.

Del excesivo desarrollo de las órdenes religiosas en España, Madrid, Impr. de la Revista de Archivos, 1910.

Delgado, José: *Exposición al Ilmo. Sr. Director General de Instrucción Pública*, Zaragoza, 1860.

Díaz Pérez, Nicolás : *De la Instrucción Pública*, Madrid, 1877.

— *Las Bibliotecas en España en sus relaciones con la educación popular*. Madrid. Impr. Nacional. 1885.

Disposiciones aprobadas por S.M. en Real Orden de 24 de noviembre de 1874, de conformidad con lo preceptuado en el artículo 4º del Real Decreto de 20 de octubre último acerca de la inamovilidad de los empleados de la Secretaría del Ministerio de Fomento, Madrid, Impr. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1871.

Durkheim, Emile: *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid. Las ediciones de La Piqueta, 1982.

Escalafón general de los catedráticos de Instituto de segunda enseñanza en 1º de enero de 1878, Madrid, Impr. Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1878.

Espinosa, María: *Influencia del feminismo en la legislación contemporánea*, Madrid, Real Academia de Jurisprudencia y Legislación, 1920.

Estadística del personal y vicisitudes de las Cortes y de los Ministerios de España, Madrid, 1880 y 1907.

Estadísticas básicas de España, 1900-1970, Madrid, Confederación Española de las Cajas de Ahorro, 1975.

Fabié, Antonio María: *Discursos y consideraciones sobre instrucción pública*, Madrid, 1899.

Favieres, A.: "El V Congreso internacional de enseñanza secundaria", B.I.L.E., t. XLVIII, 1924.

Federación Nacional del Profesorado auxiliar numerario: *II Asamblea nacional del profesorado auxiliar numerario, celebrada en Zaragoza los días 15, 16 y 17 de octubre de 1915*. Zaragoza, Impr. Hijos de Uriarte, 1915.

Franco Rodríguez, José: *La crisis del libro* (discurso pronunciado en la Federación española de productores, comerciantes y amigos del libro el día 24 de mayo de 1920).

— *La mujer y la política española*, Madrid, Pueyo, 1920.

— *Discurso leído ante la Real Academia Española el 16 de noviembre de 1924*, Madrid, Impr. J. Morales, 1924.

— *En tiempos de Alfonso XII (1875-1885)*, Madrid, Renacimiento.

Gallo de Renovales, José: *Allendesalazar*. T. XIX Colección Medio siglo de historia. Los presidentes del Consejo de la monarquía, 1874-1931, Madrid, Purcalla, 1946.

García Alix, Antonio: *Disposiciones dictadas para la reorganización de la enseñanza*, Madrid, Impr. Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1900.

García Hoz, Víctor: *La educación en la España del siglo XX*, Madrid, Rialp.

Gimeno, Amalio: *Antología de trabajos científicos, literarios, políticos y sociales*, Madrid, Impr. J. Cosano, 1935.

— *Discurso y rectificación pronunciado en el Congreso de los Diputados contestando a la interpelación del Sr. Silló sobre "la gestión del Gobierno liberal en el Ministerio de Instrucción Pública"*, Madrid, Impr. La Prensa, 1912.

Gia, L. y Gil, P.: *Fusionistas en cuadrilla*, Madrid, Impr. Gran centro de impresiones, 1890.

Gil Robles, Enrique: *El catolicismo liberal y la libertad de enseñanza*, Salamanca, 1896.

- Gil de Zárate, Antonio: *De la instrucción pública en España*, Madrid, 1855, 3 vols.
- Giner de los Ríos, Hermenegildo: *Almanaque de la Institución Libre de Enseñanza para 1878*, Madrid, Impr. Alarra, 1878.
- Giner de los Ríos, Francisco: "El decreto de segunda enseñanza". La Escuela Moderna, año IX, núm. 100, julio de 1899.
- *Educación y enseñanza*, Madrid, Jorro, 1889.
- *Estudios sobre educación*, Madrid, La Lectura, 1922.
- Gómez Molleda, María Dolores: *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, C.S.I.C., 1966.
- González Encinas, Santiago: *De la organización de la enseñanza en general. Los cinco puntos más fundamentales acerca de la instrucción pública en España*, Madrid, Tip. Tomás Rey, 1871.
- González Sirvent, Enrique: *La regeneración por la enseñanza. En defensa de un libro*, Barcelona, La Industria, 1910.
- Graña, Manuel: *¿Qué debe España a los religiosos?*, Madrid, Impr. Juan Bravo, 1932.
- Groizard y Coronado, Carlos: *Discursos y notas sobre instrucción pública en España*, Salamanca, Tip. Ramón Esteban, 1897.
- Guesala, Alejandro: *La instrucción pública en Alemania y Suiza*. Buenos Aires, 1894.
- Guex, Francisco: *Historia de la instrucción y de la educación*, Madrid, Impr. Sucesores de Hernando, 1912.
- Guía ilustrada de las carreras y de la enseñanza en España*, Madrid, Calpe, sin fecha.
- Herrera Oria, Enrique: *La asamblea de catedráticos de Instituto*, Madrid, Razón y fe, sin fecha.
- Hippeau, C.: *L'Instruction publique en Russie*. París, Didie et Cie, Libraires - éditeurs, 1878.
- Hostie, Raymond: *Vida y muerte de las órdenes religiosas*. Bilbao, Nueva Biblioteca de Teología, 1973.
- Informe que el claustro del Instituto General y Técnico de Barcelona eleva al Excmo. Sr. Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes acerca del proyecto de Real Decreto* (publicado por el Ministerio de Instrucción Pública en septiembre de

1915) *reorganizando los estudios de segunda enseñanza*, Barcelona, Impr. de Francisco J. Alter y Alabart, 1915.

Iniesta Corredor, Alfonso: *Educación española*, Madrid, Magisterio español, sin fecha.

– *Educadores, perfil moral del docente*, Madrid, Atenas, 1959.

Instituto de Albacete: *Reformas de la segunda enseñanza. Proyecto discutido y aprobado por el claustro de catedráticos, Albacete*, Impr. E. Miranda, 1898.

La Izquierda liberal. *Campañas políticas de D. Santiago Alba*, Valladolid. Impr. Castellana, 1919.

Jiménez Landi, Antonio: *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Taurus, 1973.

Junta para ampliación de estudios: *Instituto-Escuela de segunda enseñanza. Curso de 1920-1921. Plan de Estudios*, Madrid.

– *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de segunda enseñanza de Madrid (Organización, métodos, resultados)*, Madrid, Tip. Revista de Archivos, 1925.

– *Legislación*, Madrid, 1910.

Labra, Rafael María de: *La acción particular en el movimiento pedagógico de la España contemporánea*, Madrid, Impr. Vda. de Hernando, 1894.

– *El Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892*. Madrid, Vda. de Hernando y Cía., 1893.

La libertad de enseñanza. Discurso de recepción del Excmo. Sr. Conde de Toreno y de contestación del Excmo. Sr. D. José García Barzanallana. Leídos en Junta pública el 16 de enero de 1881, Madrid, 1884.

López Monis, Fernando: *Preparación para el examen de ingreso en la segunda enseñanza*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1909.

López Peláez, Antolín: *Los daños del libro*, Barcelona, Gustavo Gili, 1905.

– *Injusticias del Estado español*, Madrid, Hijos de Gómez Fuentenebro, 1909.

– *El Derecho español en sus relaciones con la Iglesia*, Madrid, Hijos de Gómez Fuentenebro, 1909.

– *¡Sacerdotes al periódico!*, Jaca, C. Quintanilla, 1908.

– *La batalla de las Navas y la batalla contra el socialismo*, Zaragoza, La Editorial, 1912.

López Puigcerver, Joaquín: *La cuestión religiosa y el problema social*, Madrid, Impr. de Eduardo Arias, 1902.

Luzuriaga, Lorenzo: *El analfabetismo en España*, Madrid, 1919.

Llanos y Torriglia, F.: "Cómo nació la I.L.E.", B.I.L.E., t. XLIX, 1925.

Macías Picavea, Ricardo: *Apuntes y estudios sobre la instrucción pública en España y sus problemas*, Madrid, 1882.

— *El problema nacional. Hechos, causas y remedios*, Madrid, Seminario y ediciones, 1972.

Madrazo, Enrique: *Introducción a la Ley de Instrucción Pública*, Madrid, Sucesores de Hernando, 1918.

Marqués de Zahara y Martín Álvarez, Carlos: *Las órdenes religiosas y el proyecto de ley de asociaciones*, Madrid, Revista de Arch., Bib. y Museos, 1906.

Martínez Page, C.: *El analfabetismo y sus causas*, Cuenca, Tip. Emilio Pinos, 1923.

Mayoral, Victoriano: "El Consejo Nacional de Educación: origen y transformaciones". Revista de Educación, núm. 240, septiembre-octubre, 1975.

Menéndez Pelayo, M.: *Historia de los Heterodoxos españoles*, 6 vols. Madrid, C.S.I.C., 1948.

Ministerio de Educación y Ciencia: *Historia de la educación en España*, t. II, Libros de bolsillo, Madrid, 1979.

Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes: *Censo de la población de España de 1900*, Madrid, Instituto Geográfico y Estadístico, 1902, 3 vols.

— *Escalafón de antigüedad de los catedráticos numerarios de los Institutos Generales y técnicos en 1^o de enero de 1907*, Madrid, 1907.

— *Estadística de los establecimientos de enseñanza*, V. I, Institutos de segunda enseñanza, Madrid, 1935.

Ministère de l'Instruction publique des Beaux-Arts et des Cultes: *Annuaire de l'instruction publique des Beaux-Arts et des Cultes. Pour l'année 1896*. Paris, Maison Jules Delalain. (Consultados: 1883-1896)

Ministerio de Fomento: *Memoria*, Madrid, Rivadeneyra, 1882.

Ministerio de Trabajo: *Estadística de las comunidades religiosas existentes en España en 1^o de abril de 1923*, Madrid, Hijos de M. G. Hernández, 1923.

Monti, José: *La libertad de enseñanza*, Madrid, Voluntad, 1930.

Mora, Antonio: *Presupuestos generales del Estado. Datos sobre la discusión, desarrollo liquidación de los correspondientes a los ejercicios de 1876-77 a 1906*, Madrid, Hijos de J. A. García, 1906.

Moret, Segismundo: *Propaganda liberal. Discursos*, Madrid, Biblioteca Ateneo, 1909.

— *Sobre la educación de la mujer*, Madrid, 1879.

Morote, Luis: *Los frailes en España*, Madrid, Fortanet, 1904.

— *El pulso de España*. Confesiones políticas, Madrid, 1904.

Negrín Fajardo, Olegario: "La enseñanza secundaria española en el siglo XIX", Cuadernos de Pedagogía, núm. 99, 1983.

Las órdenes religiosas. Su influencia exterior favorable a España. Servicios temporales que prestan a nuestra nación en el extranjero, Madrid, Revista de Archivos, 1911.

Ovejero, Andrés: "Supresión de Institutos. El Ministerio de Instrucción Pública. La Escuela Normal". La Escuela Moderna, año IX, núm. 100, julio de 1899.

Pesset, J. L.; Garma, S. y Pérez Garzón, J. S.: *Ciencia y enseñanza en la revolución burguesa*, Madrid, Siglo XXI, 1978.

Partido Socialista Obrero Español: *Convocatoria y orden del día para el XII Congreso ordinario del partido y memorias reglamentarias de la comisión ejecutiva, subdirección y administración de "El Socialista", de la minoría parlamentaria y de la gráfica socialista, con un breve resumen de la actividad obrera en sus diversos aspectos desde abril de 1921 a diciembre de 1927*. Madrid, Gráfica Socialista, 1927.

Pérez Belloso, Lorenzo: *Anuario eclesiástico de España*, Madrid, 1904.

Perier, Carlos María: *La Ley de Instrucción Pública discutida en España en 1878*, Madrid, Fortanet, 1878.

Pidal, Pedro: *Instrucción Pública*, Madrid, 1913.

— *Liberalismo dictatorial y despotismo democrático*, Madrid, sucesores de Rivadeneyra, 1923.

— *Política al alcance de todos*, Madrid, Impr. Ramona Velasco, 1919.

— *¿Quijotes o celestinas? Violación de la España naciente por Institutos-Universidades-escuelas profesionales*, Madrid, Impr. Ramona Velasco.

- Polo y Peyrolon, Manuel: *La enseñanza española ante la ley y el sentido común*, Valencia, Tip. Moderna, 1909.
- Posada, Adolfo: *Política y enseñanza*, Madrid, Jorro, 1904.
- Prado y Palacio, José: *Discurso leído en la solemne clausura del VII Congreso celebrado en Bilbao de la Asociación española para el progreso de las Ciencias*, Madrid, Impr. Clásico española, 1919.
- Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística: *Censo de la población de España en 1930*, t. I, Madrid, 1932.
- Presupuestos generales del Estado para el año económico de...* Madrid, Impr. Hijos de J. A. García, 1900. (Consultados: 1900-1930)
- Proyecto de Bases para la reforma de la segunda enseñanza*, Málaga, 1881.
- Puelles Benítez, Manuel: *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1980.
- Puig, Juan: *El bachillerato y la escuela única*, Madrid, Impr. de Galo Sáez, 1932.
- Quintana, Diego: "La política educativa en España entre 1850 y 1939", *Revista de educación*. Año XXIII, núm. 240, septiembre-octubre de 1975.
- Ramière, Enrique: *La bancarrota del liberalismo y el catolicismo liberal*, Barcelona, Tip. Católica, 1876.
- Real Decreto de 18 de agosto y reglamento para su ejecución de 20 de septiembre con notas y formularios por un profesor libre, Madrid, Vda. de Abienzo, 1885.
- Reales Decretos de 20 de julio de 1900 reformando el plan de estudios de la segunda enseñanza y de la Facultad de Filosofía y Letras*, Madrid, 1900.
- Reforma de la segunda enseñanza*, Madrid, Impr. de G. Hernández, 1894.
- Restrepo, Félix: *La libertad de enseñanza*, Madrid, 1924.
- "La labor de las asociaciones católicas en la educación y en la enseñanza", *Razón y Fe*, núm. 307, 10 de septiembre de 1926.
- Revuelta González, Manuel: *La Compañía de Jesús en la España contemporánea*. T.I. (1868-1883). Sal Terrae, Mensajero, Universidad Pontificia de Comillas, 1984.
- Rivera, Julián: *La supresión de exámenes*, Zaragoza, 1900.

Rodríguez San Pedro, Faustino: *Discurso... en la Universidad central en la inauguración del curso académico de 1907-1908*, Madrid, 1907.

Rodríguez, Teodoro: *La enseñanza en España*, Madrid, 1909.

— *El estatismo y la educación nacional en los países civilizados*, Madrid, Voluntad, 1928.

Rogério Sánchez, José: *Lo que podría ser un bachillerato para la raza hispano-americana*, Madrid, Hijos de Gómez Fuentenebro, 1916.

— “*Antecedentes para la historia de un ensayo en la segunda enseñanza*”. Año I. La segunda enseñanza, núm. 9, diciembre de 1922.

— “*Mi impresión respecto del Congreso de Luxemburgo*”. Año I, La segunda enseñanza, núm. 7, octubre de 1922.

Romero Robledo, Francisco: *Discurso pronunciado en el Congreso de los Diputados sobre la libertad de fundar y conservar los Institutos y comunidades religiosas que la Iglesia autoriza*, Málaga, 1871.

Ruiz Amado, Ramón: *La Iglesia y la libertad de enseñanza*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1907.

— *La leyenda del estado enseñante*, Tortosa, Foguet, 1903.

Ruiz Giménez: *Diez discursos*, Madrid, publicaciones de educación nacional, 1954.

Sainz Rodríguez, Pedro: *Testimonios y recuerdos*, Barcelona, Planeta, 1978.

Salcedo Ruiz, Angel: *El anticlericalismo y las órdenes religiosas*, Madrid, 1908.

Salvador, Amos: *Sobre un extraño modo de educación popular*, Madrid.

— *Apuntes sobre instrucción pública en España*, Madrid, Hijos de J. A. García, 1901.

Salvador y Barrera, José: *El derecho cristiano y las enseñanzas de la Iglesia en sus relaciones con la instrucción pública*, Madrid, 1915.

Sánchez Toca, Joaquín: *Ensayos sobre religión y política*, Madrid, F. Maroto, 1880.

— *La libertad de enseñanza y la Universidad de Oñate*, Madrid, Tip. G. Hernández, 1898.

— *El Congreso católico y la libertad de enseñanza*, Madrid, Tip. Ginés Hernández, 1889.

Santamaría de Paredes, Vicente: *Discurso... en la Universidad central en la apertura del curso académico de 1901-1902*, Madrid, Impr. Colonial, 1901.

— *Sentido general en que debe llevarse a cabo la reforma de la enseñanza en España. Extracto de los discursos pronunciados en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas en las sesiones ordinarias de los días 1º, 8, 16, 22 y 29 de mayo de 1900*, Madrid, Impr. Asilo de huérfanos del Sagrado Corazón de Jesús, 1900.

Sanz, Pablo: *"Memoria del Congreso internacional de segunda enseñanza celebrado en Luxemburgo durante los días 1, 2, 3 y 4 de agosto de 1922"*. Año I, La Segunda Enseñanza, núm. 7, octubre de 1922.

Sardá, Félix: *El clero y el pueblo*, Barcelona, Tip. Católica, 1871.

— *¿Qué falta hacen los frailes?* Barcelona, Tip. Católica, 1877.

La segunda enseñanza en España y fuera de España. Algunas consideraciones sobre los últimos Decretos del Ministerio de Fomento por el Apostolado de la prensa, Madrid, Impr. Agustín Aurial, 1899.

Sela, Aniceto: *La educación nacional. Hechos e ideas*, Madrid, 1910.

Silió y Cortes, César: *La educación nacional*, Madrid, 1914.

Simón Palmer, María del Carmen: *La enseñanza privada en Madrid*, I.E.M.-C.S.I.C., 1972.

Sisay y Aillaud: *Consideraciones generales sobre la instrucción pública y especialmente respecto a la enseñanza agrícola, hortícola e industrial en España*, Madrid, Tip. Diego Pacheco, 1888.

Solá, Ramón: *Al servicio de la Iglesia: El sacerdocio y los Institutos religiosos masculinos*, Barcelona, 1965.

Tierno Galván, Enrique: *Leyes políticas españolas fundamentales (1808-1936)*. Madrid, Tecnos, 1975.

Torre Isunza, Ramón de la: *La enseñanza religiosa y el discurso del Sr. Mella*, Madrid, Fortanet, 1914.

Turín, Ivonne: "1898, el desastre ¿fue una llamada a la educación?" Año XXIII. Revista de Educación, núm. 240, septiembre- octubre de 1975.

— *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Madrid, Aguilar, 1967.

Una educación para el año 2000. Congreso Nacional de las Comunidades Educativas. Madrid, diciembre de 1983.

- Unamuno, Miguel de: *De la enseñanza superior en España*, Madrid, Revista Nueva, 1899.
- Unión Iberoamericana. Comisión permanente de enseñanza: *Guía escolar de España*, Madrid, Impr. M. G. Hernández, 1909.
- Utande Igualada, Manuel: "Un siglo y medio de segunda enseñanza (1820-1920)". Año XXX. Revista de educación, núm. 271, septiembre-diciembre de 1982.
- *Planes de estudio de enseñanza media*, Madrid, Dirección General de Enseñanza Media, 1964.
- Vallina y Subirana, Esteban de la: *El certamen universal de 1900 y la reforma de la enseñanza del Excmo. Sr. Marqués de Pidal, con otras impresiones anotadas en mi cartera de viaje*, Madrid, 1900.
- Vidal, Manuel: *Institutos y congregaciones religiosas. Los beneficios que reportan a la sociedad*, Madrid, A. Haro, 1901.
- Villena y Castaños, José Manuel: *Artículos sobre instrucción pública*, Granada, Ventura y Sabatel, 1865.
- Vincenti, Eduardo: *Política pedagógica (30 años de vida parlamentaria. Discursos relativos a los presupuestos de instrucción pública, mensajes a la Corona, interpelaciones, proposiciones de Ley, etc.)*. Madrid, 1916.
- *Política pedagógica (Acción extraparlamentaria. Estudios sobre la enseñanza primaria, técnica, comercial e industrial)*, Madrid, 1916.
- Viñals, Antonio: *Estudios filosóficos y sociales sobre la enseñanza y educación en la cuestión religiosa*. Madrid, A. Haro, 1903.
- Viñao Frago, Antonio: "Educación secundaria y transformaciones socioeconómicas". Año XXIII. Revista de Educación, núm. 238, mayo-junio de 1975.
- *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*, Madrid, Siglo XXI, 1982.
- Zarandona, Francisco: *La educación nacional. Conferencia pronunciada en el Círculo de la Unión mercantil, industrial y agrícola de Valladolid el 17 de febrero de 1900*, Valladolid, Impr. Castellana, 1900.



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría General de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica
