



La Segunda Enseñanza Oficial en el Siglo XIX.

Federico Sanz Diaz



D. Manuel Ruiz Zorrilla

BREVIARIOS DE EDUCACION

**LA SEGUNDA
ENSEÑANZA OFICIAL
EN EL SIGLO XIX**



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Dirección General de Enseñanzas Medias
Madrid 1985

FEDERICO SANZ DIAZ

**LA SEGUNDA
ENSEÑANZA OFICIAL
EN EL SIGLO XIX
(1834-1874)**

COLECCION BREVIARIOS DE EDUCACION

DATOS CATALOGRAFICOS DEL CENTRO
DE INVESTIGACION Y DOCUMENTACION EDUCATIVA

SANZ DIAZ, Federico

La segunda enseñanza oficial en el siglo XIX (1834-1874)

Federico Sanz Díaz

Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC, 1985. 423 p.; 19 cm.

Bibliografía

ISBN: 84-369-1170-9

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

©

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Federico Sanz Díaz

Primera edición 1985
Tirada: 2.000 ejemplares

EDITADO POR EL SERVICIO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

ISBN: 84-369-1170-9
Depósito legal: M-5514-1985

Impreso en España en los Talleres Gráficos
de GRAFISA. Gráficas Internacionales, S.A.
Emilia, 58 - 28029 Madrid

PROLOGO

Federico Sanz es un caracterizado eslabón de la cadena de historiadores formados en los Departamentos de Historia Moderna y Contemporánea de Valladolid. Alumno brillante y abierto a todas las inquietudes intelectuales, se vinculó en fecha temprana al Colegio Universitario de Burgos, donde ha tenido importantes responsabilidades y ha realizado una meritoria labor docente. Actualmente es profesor titular de Universidad.

Su actividad investigadora se ha centrado en la Historia de las mentalidades, y especialmente en las reformas educativas de la España Contemporánea. En 1978 publicó un libro, sugestivo y renovador, sobre El alumnado de la Universidad de Valladolid en el siglo XIX¹. Otros trabajos suyos, de factura distinta, se han dedicado a describir «El

¹ F. SANZ DIAZ. El alumnado de la Universidad de Valladolid en el siglo XIX, 1837-1886, Valladolid, Secretariado de Publicaciones de la Universidad, 1978, Introducción de L. M. ENCISO RECIO. El fenómeno universitario en su proyección histórica «se interpreta hoy con criterios renovados, y la atención de los estudiosos se detiene en aspectos muy

proceso de institucionalización e implantación de la Primera enseñanza en España»² y «La oposición clerical a la Ley desamortizadora de 1841»³.

La obra que tengo el gusto de prolongar es, como explica el propio autor, una edición abreviada de su voluminosa tesis doctoral⁴. Aun despojada, por necesidades editoriales, de interesantes aspectos institucionales o pedagógicos, conserva viva la validez del planteamiento y las conclusiones.

En realidad, Federico Sanz, al esbozar el estudio de los orígenes de la Segunda Enseñanza oficial, ha prescindido de factores sociológicos, económicos, jurídicos e incluso, políticos, y se ha centrado en dos objetivos de alto significado: la organización institucional y el sistema educativo. Aclaradas ambas cuestiones, el futuro puede y debe depararnos nuevas puntualizaciones de detalle sobre la aplicación de los planes de estudios en los diversos espacios españoles y un análisis de

diversos: los fundamentos jurídicos de las Universidades, las relaciones de la institución universitaria con el poder civil o religioso, la naturaleza y función de la Universidad, su historia social, su 'proso-
grafía', su historia intelectual y hasta la iconografía y topografía universitarias. El estudio de Federico Sanz está enmarcado, sobre todo, en el campo social, y aporta datos, puntos de vista y orientaciones metodológicas de indudable interés y originalidad». L. M. ENCISO REICIO, «Consideraciones sobre la Universidad de Valladolid en el s. XIX», introducción al citado libro de F. SANZ, p. 47.

² F. SANZ. «El proceso de institucionalización e implantación de la primera enseñanza en España (1838-1870)», en Cuadernos de Investigación Histórica, n.º 4 (1980), pp. 229-268.

³ F. SANZ. Comunicación presentada a las Jornadas de Desamortización y Hacienda Pública, Santander, 16-20 de agosto, 1982.

⁴ La Segunda Enseñanza oficial en el s. XIX (1834-1874). Configuración institucional y organización de los estudios. Tesis doctoral inédita, Valladolid, 1981, 1.200 páginas.

factores condicionantes o coadyuvantes de la educación secundaria, aspectos que, de momento, el autor no se ha propuesto tratar.

En la mentalidad del legislador del s. XIX, la Segunda enseñanza debía cumplir tres fines especialmente adecuados a las clases medias: preparar para el ingreso en Facultades o Escuelas Superiores, educar para la vida y habilitar para incorporarse a las profesiones de grado medio o «industriales». Mientras moderados y progresistas pusieron el acento en el primer objetivo, los demócratas del sexenio se empeñaron en proveer a los alumnos de una formación «científica y elemental» en todas, o buena parte, de las ramas del saber.

a) La configuración institucional

A lo largo de más de medio siglo los modelos institucionales fueron dos: la centralización educativa y los ensayos descentralizadores.

Federico Sanz resume con agudeza los argumentos de moderados y progresistas —entre los que cabe apreciar escasas diferencias— para implantar en España el modelo centralista, inspirado, fundamentalmente, en ideas y experiencias francesas. La educación se concebía, ante todo, como un instrumento del cambio político, y de ahí que se otorgara al Estado la facultad de dirigirla. Las élites del sistema pensaban que así se aseguraba la eficacia, criterio potenciado, si cabe, por el afán

coyuntural de «dirigir la sociedad desde arriba»⁵.

Los primeros pasos hacia la descentralización se dieron entre 1834 y 1845, pero las dificultades para realizarla eran evidentes. Las responsabilidades esenciales se atribuyeron a la dirección general de Estudios, la inspección general de Instrucción Pública y el ministerio de Gobernación. Pronto se suscitaron dos conflictos de competencias. El primero, y más grave, entre las Cortes y el Gobierno, se resolvió a favor de este último. La dicotomía entre el ministerio de Gobernación y la dirección de Estudios, pretendida defensora de la autonomía educativa, acabó cuando los progresistas decidieron suprimir la dirección por entender que era una «momia del Antiguo Régimen». A partir de ahí las instituciones claves para la educación fueron los diversos ministerios a los que se atribuyeron competencias en materia de enseñanza —el de Gobernación, el de Comercio, Instrucción y Obras Públicas, el de Gracia y Justicia o el de Fomento—, la dirección general de Instrucción Pública, el consejo de Instrucción Pública y la junta de Centralización de fondos.

La dirección general de Instrucción Pública tuvo más rango que la sección de Instrucción Pública de los precedentes ministerios. Al frente del organismo estuvo, durante largo tiempo, Gil de Zárate, defensor de la plena centralización. «Si el

⁵ Gil de Zárate declaraba: «La cuestión de la enseñanza es cuestión de poder: el que enseña, domina; entregar la enseñanza al clero es querer que se formen hombres para el clero y no para el Estado». Apud PALACIO ATARD, *La España del s. XIX*, Madrid, 1978, p. 327.

Estado representa la sociedad, decía Gil de Zárate, él debe ser quien enseñe; y no hacerlo así... es conducir a la sociedad a la anarquía»⁶. Fuera la dirección, suprimida en 1851, al transferirse sus competencias a Gracia y Justicia para facilitar la influencia de los eclesiásticos, fueran los ministerios, el proceso centralizador avanza hasta 1857. En ese año, tan importante para la política educativa, la instrucción está en manos del ministerio de Fomento y, otra vez, de la dirección general de Instrucción Pública. Sin embargo, hay parcelas que quedan fuera de su competencia: escuelas militares, centros de formación del clero, escuelas especiales y escuelas de Ultramar. Algunas voces consideraban que las grandes soluciones podían venir de la existencia de un ministerio de Instrucción Pública.

Pero el modelo burocrático centralista no convenía a muchos. Las conciencias sensibles de la etapa revolucionaria clamaron desde 1868 por la libertad de enseñanza. «La aplicación de la teoría liberal pura de la iniciativa de la sociedad en todas las cuestiones, y específicamente en la enseñanza —escribe F. Sanz—⁷, conducirá a que se permitan y potencien las iniciativas particulares prácticamente sin ningún control, así como a descentralizar la toma de decisiones». Ambas facetas —libertad de iniciativa y ensayo de descentralización— se

⁶ F. SANZ, *La Segunda Enseñanza...*, p. 21. Texto mecanografiado.

⁷ F. SANZ, *La Segunda Enseñanza...*, p. 14. Texto mecanografiado.

recogen en los proyectos de 1868 y 1873. Por otra parte, la revolución intentó también superar los males del burocratismo —ineficacia, amiguismo, la recomendación en vez del mérito, las cesantías, la inestabilidad de los cargos, la lentitud— y satisfacer las demandas de los profesores. No pocos de ellos se quejaban de que se les marginaba de los órganos de decisión en materia de Instrucción pública, y aspiraban a una «autonomía de los cláustros».

Si el estudio de la Administración educativa es imprescindible para definir los modelos institucionales de la enseñanza secundaria en el s. XIX, no lo es menos el análisis de los centros. En ese sentido, las páginas que F. Sanz dedica a la organización de los Institutos resultan reveladoras.

Los ensayos y tanteos que se hicieron antes de 1845, muy influidos por la experiencia francesa, tenían por objeto eliminar la fragmentación y el «localismo anterior» e instalar un sistema uniforme. La transformación de las universidades menores y los colegios de Humanidades se vio acompañada por la creación de nuevos centros y favorecida por la desamortización.

Se reconocen tres categorías de Institutos, en función de la importancia de la población en que se asentaban. En determinadas provincias había Institutos locales, repartidos en diversas poblaciones, además del provincial, de mayor rango jurisdiccional y económico y del que dependían los colegios privados.

Tres aspectos de la vida de los institutos acapa-

ran en especial la atención de F. Sanz, la organización docente, el alumnado y el régimen económico.

La organización y actividades del Instituto dependían de un director, designado por el Gobierno de entre catedráticos del centro y ayudado por un vicedirector y un secretario. La Junta de profesores tenía carácter consultivo y actuaba, sobre todo, en materia de presupuestos y organización de los estudios. El profesorado estaba integrado por catedráticos, estables en el empleo, mal pagados⁸ —con diferencias según el escalafón y el centro en el que trabajaran— y con un régimen flexible de incompatibilidades, y sustitutos. Estos últimos, denominados auxiliares desde 1867, y los interinos, a quienes se transformó en catedráticos cuando tuvieron siete años de servicio, se vieron beneficiados por medidas de 1862, 1872 y 1875.

Al alumnado se le veía, en general, con exceso de paternalismo. Más que ofrecerle unos programas pedagógicos renovadores, lo que preocupaba era la disciplina y la reglamentación de los exámenes.

La financiación de los institutos se basaba en las matriculas, las rentas de memorias, fundaciones u obras pías y, sobre todo, en las subvenciones

⁸ Un catedrático de Instituto, J. M. SANCHEZ DE LA CAMPA, describe así la situación: «El catedrático de Instituto provincial, que tiene conciencia de su saber y de su valer, es la víctima sacrificada por las eminencias gubernamentales y administrativas; y se ha visto siempre solo y desatendido de los que tienen la obligación de ayudarlo». J. M. SANCHEZ DE LA CAMPA. La Instrucción Pública y la sociedad, Madrid, 1868, pp. 126-127.

otorgadas por ayuntamientos o diputaciones. Las relaciones entre las autoridades académicas y políticas variaban según la personalidad y alteza de miras de unos y otros, pero más de una vez estuvieron lastradas por lo que algunos denominaban «feudalismo literario».

b) El sistema educativo

F. Sanz distingue tres periodos en la organización de los estudios. En el primero, iniciado en 1836 y que se cierra en 1857, se trata de implantar un sistema educativo de nueva planta, inspirado por los moderados. El segundo, de consolidación de la reforma, con vaivenes y retrocesos, como el que caracteriza al «repliegue neocatólico», abarca los años 1857 a 1868. A partir de la Gloriosa se ensayarán nuevos planteamientos, destinados a instaurar en profundidad la libertad de enseñanza.

F. Sanz, recompone con brevedad⁹ los complicados vericuetos de la legislación en los años 30 y 40. Sobre la base de leyes o disposiciones menores, los planes de estudios experimentan, en la teoría o en su aplicación, sucesivas rectificaciones en 1824, 1836 (Plan y «Arreglo provisional»), 1838, 1841, 1845, 1847, 1849 y 1852.

⁹ Para un estudio más profundo sobre la cuestión F. SANZ remite al libro reciente de A. VIÑAO. Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones con la enseñanza secundaria, Madrid, 1982.

Toda la ambigua y, aparentemente, complicada evolución se resume en unos pocos rasgos fundamentales. El primero de ellos es que la segunda enseñanza trata de concebirse como un ciclo unitario, con planes uniformes y centros propios —institutos o colegios privados—. Para ello se parte de los dos núcleos de estudios tradicionales: por una parte, Latín y Humanidades, y por otra, Filosofía Elemental, estudiada en la Facultad de Filosofía. Cursados ambos, se obtiene el título de bachiller, que permite acceder a los grados superiores de la Facultad Menor de Filosofía o a las Facultades Mayores. En diversos planes se introduce una división en dos periodos, en cierto modo semejante a la que acabamos de describir, pero, a la larga, se preferirá el período único y la homogeneización de los estudios. La duración de la segunda enseñanza antes de 1845 es de cinco años y después del 45, de cinco más uno de preparatorio. Todo el ciclo se culmina con el grado de bachiller en Artes o Filosofía.

De todos los planes de esta primera época liberal, el que puede estimarse modélico es el de 1845, con sus ligeros retoques posteriores. Se diseña con los moderados en el poder, y sus propulsores son, como es bien sabido, Gil de Zárate —titular de la dirección general de Instrucción Pública— y el ministro Pidal. Los fines que perseguía se recogen en la «Exposición preliminar» del plan: «La enseñanza de la juventud no es mercancía que pueda dejarse entregada a la doctrina de los especuladores, ni debe equipararse a las demás industrias en

que domina sólo el interés privado. Hay en la educación un interés social, de que es guarda el gobierno, obligado a velar por él cuando puede ser gravemente comprometido».

El trasfondo pedagógico es claro, según F. Sanz: «carácter elemental de los conocimientos a impartir, sucesión de las asignaturas adaptándose a la evolución mental de los alumnos, variedad de materias a lo largo de los estudios y simultaneidad de diversas asignaturas en cada curso»¹⁰. Pero, ¿cómo se aplican estos criterios?

Los estudios secundarios se cursan en dos períodos: el elemental, de cinco años, culminado con el grado de bachiller, y el de ampliación, de dos años, para obtener la licenciatura en Letras o Ciencias o un año de preparatorio para el ingreso en una Facultad Mayor. El plan tiene todavía claras ambigüedades. En principio establece que la segunda enseñanza elemental y la de ampliación constituyen juntas la Facultad de Filosofía, con lo que no se distinguen los estudios secundarios y los universitarios. Más: la ambigüedad se acentúa al denominar «segunda enseñanza» a toda la carrera de Filosofía y ubicar esta Facultad en los institutos. En realidad, la segunda enseñanza propiamente tal es la elemental y la de ampliación viene a ser el embrión de la nueva Facultad de Filosofía.

Las áreas de conocimientos son dos: Letras (Latín, Lengua Española, Retórica y Poética, Geo-

¹⁰ F. SANZ, La Segunda Enseñanza..., p. 125. Texto mecanografiado.

grafía e Historia, Filosofía) y Ciencias (Matemáticas, Física y Química, Historia Natural). A estas materias básicas se agregan Religión y otras complementarias.

Sigue concediéndose prioridad a las Humanidades. Los espíritus más tradicionales prefieren traducir y hablar un Latín vulgar, un tanto degradado, que acudir a la traducción del Latín clásico, aunque esta última orientación —cuyos valores formativos, estéticos e incluso instrumentales para el estudio de otras lenguas defienden las mentes más lúcidas— acaba por imponerse frente a recelos pacatos y archiconservadores. La lengua Castellana, con el añadido de la Retórica y la Poética, tiene también un lugar de privilegio en los estudios. En cuanto a la Geografía y la Historia, pese a que se las destinan no pocas horas semanales, cumplen todavía una función subsidiaria, carácter que se acentúa en el reglamento de 1852. Lo propio puede decirse de la Filosofía, que sólo se cursa en el último año.

El bloque de Ciencias gira en torno a las Matemáticas, a las que se otorgan 18 horas semanales en el horario, y la Física, la Química y la Historia Natural. Estas últimas disciplinas apuntaban a revalorizar las dotes de observación de los alumnos, singularmente del propio entorno, estimular el «progreso material» y facilitar la formación profesional de los futuros científicos.

La orientación de la Religión es vacilante. En el 45 se concibe como una asignatura, sin más, no siempre impartida conforme a los criterios de la

Teología más depurada. Desde 1847 se pone el acento en los valores formativos, y la doctrina se explica en charlas distribuidas a lo largo de varios cursos. Por último, el reglamento de 1852 diferenciaba la Religión y la Ética. En conjunto, se da más importancia a la guarda de la ortodoxia que al conocimiento teológico en profundidad, y en etapas más conservadoras tiende a identificarse lo religioso con la defensa del orden político establecido.

Otras disciplinas complementarias, como las lenguas vivas y la Educación Física, no recibieron un tratamiento adecuado a su importancia.

A fin de cuentas, en términos cuantitativos, el plan de 1845, con sus rectificaciones, otorga a las Letras en los horarios un 65 por 100 de asignaturas, a las Ciencias, un 25 por 100, y a la Religión y demás complementarias, el 10 por 100. Voces responsables reivindicaban un mayor papel para las Ciencias.

La consolidación de la reforma educativa cristaliza en los años 50 y 60.

La profusión legislativa registrada en etapas anteriores se repite ahora. La Ley Moyano, pieza maestra del sistema se ve modificada, mediante disposiciones de mayor o menor rango, en 1858, 1861, 1866, 1867 y 1868. Sin embargo, ahora, si se exceptúa el decreto Ley de 25 de octubre de 1868, al que luego me referiré, no se discuten las esencias del plan, sino aspectos accidentales, singularmente redistribuciones de horarios y asignaturas.

El amplio texto —307 artículos y 7 transitorias— de la Ley Moyano, que se había visto precedido por una ley de bases, se apoyaba en el sistema de 1845 y había sido planteado por los moderados y asumido por las «fuerzas políticas más representativas del momento».

Se reconocía la existencia de dos tipos de centros —públicos y privados¹¹—, más la enseñanza doméstica, y tres grados: primero, segundo y superior. Por lo que hace al secundario, el legislador regula no sólo la uniformidad de libros, horarios —cuya distribución definitiva se haría en los reglamentos posteriores— y sistema de estudios, sino el régimen económico, el profesorado y la estructura administrativa de los institutos.

En el plan se contemplan dos tipos de enseñanza secundaria: los estudios generales y los de aplicación.

Los generales duraban seis años, divididos en un primer período de dos y otro de cuatro, con una reválida entre ambos. El grado de bachiller se obtenía en los institutos mediante un examen. Luego seguía un curso preparatorio.

F. Sanz aprecia hasta siete rasgos distintivos de estos estudios. El primero es la existencia de una asignatura de Ejercicios de Primera Enseñanza, que sería de enlace entre la primera y la segunda enseñanza. El primer período de esta última man-

¹¹ *Sobre los centros privados la bibliografía es escasa. El estudio de mayor interés es el de M. C. SIMON PALMER. La Enseñanza privada seglar en Madrid, 1820-1868, Madrid, 1974. Tuvo su origen en una tesis doctoral dirigida por el profesor V. PALACIO ATARD.*

tenia, en lo fundamental, el planteamiento del reglamento de 1852. Novedades pedagógicas de importancia eran la introducción del Griego, la obligatoriedad de estudiar lenguas vivas, el desinterés por las complementarias, salvo el Dibujo, la inserción de la Moral dentro de la Religión —más tarde formaría parte de la Filosofía— y la exclusión de otras asignaturas como la Economía Política y el Derecho Natural —existentes antes de 1845— o la Higiene, que empieza ahora a solicitarse.

Los estudios de aplicación estaban concebidos como una formación profesional, con salida directa o como preparación para las carreras de grado medio. Con ello se pretendía dotar de estatuto definido a enseñanzas ya creadas en las escuelas elementales de diversas orientaciones profesionales. El alumno ingresaba a los diez años, estudiaba Aritmética, Dibujo, Agricultura y otros conocimientos aplicados, y obtenía un certificado final de validez. Si dedicaba seis años a los estudios de aplicación podía ingresar en las escuelas superiores.

El esquema educativo de los moderados, en poco diferente del que pudieran ofrecer los progresistas, se vio matizado por los unionistas, a causa de las presiones sociales, en sentido menos intervencionista. Las modificaciones de 1858 daban primacía a los padres y postulaban la subsidiariedad del Estado en materia educativa. Los alumnos tenían libertad para combinar asignaturas de los estudios generales y los de aplicación y hacerse su propio «currículum» personalizado, aunque con restricciones. De éstas hay que recordar, sobre

todo, tres: 1) La obligación para futuros universitarios, de cursar todas las materias de los estudios generales; 2) La existencia de asignaturas llave, y 3) La obligatoriedad para todos los alumnos de recibir tres lecciones diarias. En el 61 se volvió a la uniformidad de los cursos y se fijaron las asignaturas correspondientes a cada uno de ellos. Hubo nueva reglamentación para las pruebas de ingreso, a realizar a los diez años, y una incipiente renovación pedagógica en el sentido de evitar los largos discursos y la incomunicación entre profesores y alumnos.

En la prensa educativa las discusiones sobre el método docente y la organización o duración de las asignaturas se repiten entre 1857 y 1866. F. Sanz reconstruye, a guisa de ejemplo, la polémica entre Giraltí Pauli y Laverde. Se propugna dar más amplitud al Griego (Giraltí) o a la Lengua Castellana, la Geografía y la Higiene (Laverde), así como a la Filosofía (ambos), al tiempo que se discute sobre los contenidos de ésta —Giraltí pone el acento en la Psicología, la Ética y la Lógica, y Laverde, en la Metafísica, la Estética y la Teodicea—, la restauración de la Teología o la orientación de la Historia —cronológico-estadística o filosófica—.

Los años 1866 a 1868 marcan el «repliegue neocatólico». Dejando aparte la efervescencia de la «cuestión universitaria», suscitada por las torpezas de Orovio, F. Sanz centra su análisis en dos puntos: la prevención hacia las instituciones educa-

tivas y el regreso al modelo tradicional en la estructura y contenido de los estudios.

Los «neos» suscitaron dos enfrentamientos a todas luces irracionales: la familia frente a los centros educativos, la enseñanza privada frente a la estatal. Una pretendida defensa de la fe les llevó a oponerse a toda rebeldía intelectual y a desencadenar una ola de prejuicios hacia los internados y el profesorado oficial.

El apoyo a los centros privados, la enseñanza doméstica o los seminarios, se hizo con criterios poco ajustados, lo que suscitó una reacción en defensa de los institutos.

Las juntas de Instrucción Pública, compuestas por párrocos, alcaldes y padres de familia, más que para inspeccionar o mejorar la enseñanza, sirvieron para agrandar el recelo del profesorado oficial. Por si fuera poco, la responsabilidad de formar a los maestros se atribuyó a los centros de segunda enseñanza.

El tono regresivo de las «reformas» neocatólicas se culmina con un plan de estudios de corte tradicional, inspirado en la línea del reglamento de 1852. En seguida se hacen sentir las críticas, siendo relevantes, entre otras, las de Laverde y Sainz de Robles. El primer período se basa en el Latín, la Lengua Española y la Religión, y las demás asignaturas se desplazan al segundo período, en el que también se cursan Latín y Principios de Literatura. Mientras se amplía un poco el tiempo destinado a la Historia, Filosofía e Historia Natural y Religión —parte de la cual se cursa en

Filosofía—, se disminuye el número de horas de Matemáticas y Geografía y se elimina el Griego.

El modelo educativo de los moderados, con las modificaciones progresistas y unionistas y los retoques neocatólicos, fue rechazado por la revolución democrática. A la derogación de las reformas de Orovio, que habían supuesto un retroceso de «dos siglos», siguió una vuelta a lo anterior, y luego una reforma radical basada en la libertad de enseñanza.

Pero ¿qué significaba libertad de enseñanza para los hombres de la revolución?

Ante todo, la «libertad de cátedra». La fe en la ciencia y el contraste de opiniones potenciarían la iniciativa particular y harían inviable el monopolio estatal en la educación. Una ciencia libre requería, a fin de cuentas, que el Estado no se extralimitase en sus funciones

Los revolucionarios defendían también la libre creación de centros y preconizaban que la enseñanza no topara con limitaciones esenciales en su ejercicio. Estos objetivos chocaban, a su juicio, con el de un amplio sector del profesorado oficial.

La consecuencia final del proceso debía ser la supresión de la enseñanza estatal, ideal, decían, «al que debemos aproximarnos».

Pero estos programas chocaban con una sociedad insuficientemente modernizada y un Estado de estructura administrativa un tanto precaria. De ahí que se aceptara la convivencia de la enseñanza pública y la privada. El Estado ofrecería sus servicios «a quienes prefirieran a sus maestros», pero

no pondrían dificultades a las iniciativas de los particulares. Para G. Trujillo una cosa era el concepto liberal de libertad de enseñanza y otra la posición histórico-situacional, adaptada a las necesidades del momento.

Por otra parte, los revolucionarios buscaban también una diversificación de las iniciativas y contenidos de la enseñanza oficial. En consonancia con ello, reivindicaban la libertad de las corporaciones locales para fundar centros y el pluralismo de métodos, centros y programas en todos los establecimientos educativos públicos. Sobre esos supuestos, era posible la reivindicación del profesorado oficial. «Cuanto mayor sea el número de los que enseñan, explicaba el texto legal, mayor será también el de verdades que se propaguen, el de las inteligencias que se cultiven y el de las malas costumbres que se corrijan». Las palabras no pugnaban con la verdad porque la reforma, pese a los decretos de 1874¹², dejó huella perdurable en el panorama educativo español.

El modelo educativo basado en la libertad de enseñanza no logró el éxito deseado, por el rechazo, las resistencias o la pasividad de ciertos sectores y los errores de quienes la protagonizaron.

¹² Los decretos de 29 de julio y 27 de septiembre de 1874 restituían al Estado la supervisión de los centros docentes. El legislador se justificaba así: «Los resultados de esta inmoderada libertad han sido el desconcierto y la anarquía... No han sabido resistir los padres de familia, más cuidadosos de ordinario de que acaben sus hijos las carreras y ganen el título profesional, que no de adquirir un saber sólido y verdadero».

En la larga cadena de obstáculos a vencer, F. Sanz subraya, sobre todo, dos: la débil receptividad social para promover o mejorar instituciones educativas y la escasa respuesta oficial a la enseñanza libre. «El decaimiento político, escribía en 1870 J. F. González, influye en todos los órdenes de la vida»¹³.

En todo caso, la competencia de la enseñanza privada sirvió para estimular los aires renovadores en los centros públicos. Por ejemplo, el rector de Madrid, Fernando de Castro, envió a los institutos una circular en la que preconizaba la «mejora pedagógica» y la organización de actividades extra-académicas, dirigidas, sobre todo, a la mujer y a la juventud. Al mismo tiempo el Boletín de la Universidad de Madrid rindió homenaje al profesorado oficial.

Los presupuestos educativos de la revolución se concretaron en dos ensayos: la reforma de 1868 y la de 1873.

El decreto de Ruiz Zorrilla (25 de octubre de 1868), concebido como vehículo provisional para la organización de los estudios, tuvo una larga vigencia. En la etapa inicial de la Restauración, Cánovas lo mantuvo porque, en su opinión, defendía «los derechos y libertades, el pluralismo ideológico y el espíritu de tolerancia».

El plan de 1868 asigna a la segunda enseñanza un objetivo acorde con los ideales liberales: la

¹³ F. SANZ. La Segunda Enseñanza..., pp. 215 y ss. Texto mecanografiado.

formación del ciudadano. Quien cursa los estudios secundarios alcanza la «ciudadanía moral». Y si tal meta pudo considerarse en otras épocas destinada a las clases medias, ahora los demócratas la extendían a toda la sociedad. Pero una cosa son los proyectos y otra las realidades. F. Sanz opina que los liberales no lograron sus propósitos democratizadores. Sin embargo, según Y. Turin, en estos años la educación tuvo más eco social y algunos aspiraron a que se convirtiera en cimiento de la convivencia nacional, función que tradicionalmente había correspondido a la Religión.

En una primera etapa de aplicación del plan, aunque el Estado se reservaba la responsabilidad de garantizar el rigor para expedir los títulos, se permitía a cada alumno confeccionar su propio «currículum» académico, de acuerdo con sus capacidades y preferencias. El criterio krausista de respetar la «espontánea voluntad del educando» conllevaba, además, menos controles sobre el aprovechamiento del escolar y concedía importancia prioritaria al examen final. Sin embargo, pronto surgieron voces contrarias o recelos y preocupaciones frente a esta «liberalización total». Fernando de Castro pedía que se recordara a los alumnos «la necesidad del estudio y el rigor de los exámenes».

Los mismos criterios liberalizadores se aplicaron a los planes de estudios. En principio, se ofrecieron dos opciones: una con Latín, y otra, sin Latín.

En la primera opción se hacían concesiones a lo

existente, pero se registraban dos novedades de importancia: la inclusión de la Fisiología e Higiene —asignatura que los krausistas consideraban interesante— y la supresión de la Religión, impuesta por los vientos secularizadores imperantes. Se mantenía la eliminación del Griego, se reducía el Latín y se dedicaba más atención a la Lengua Española, a la Historia y a la Filosofía. El bloque de Ciencias estaba representado por las Matemáticas, la Física y Química y la Historia Natural.

El verdadero ímpetu renovador se encerraba en la segunda opción. Por primera vez, en los estudios secundarios españoles se prescindía del Latín, y, a cambio, se intensificaba el estudio de la Lengua y Literatura Españolas. Se daba una nueva orientación a la Historia —enfocada a través de la división por Edades y no conforme a criterios espaciales, como había sido habitual— y la Filosofía, en la que se incluían la Antropología, la Lógica, la Ética y la Cosmología. Entre las disciplinas científicas, se suprimía la Historia Natural, sustituida por la Biología, y se conservaba la importancia de la Física y Química y las Matemáticas. A todo ello se añadían una serie de asignaturas nuevas: Arte, Derecho Civil y Penal, Administrativo y Político, Agricultura, Industria y Comercio. La ausencia de idiomas modernos resultaba una extraña paradoja.

A la larga la opción sin Latín, aunque innovadora, pareció poco viable. Las dificultades fueron saltando una tras otra sin tregua para buscar soluciones. Los alumnos tenían que enfrentarse a 18 asignaturas, algunas de nuevo cuño, y los institu-

tos, salvo excepciones, no podían ofrecer un elenco de materias tan rico. Por otra parte, no era fácil improvisar nuevo profesorado o readaptar el existente. En consecuencia, la implantación fue mínima.

El modelo de 1868 tenía su continuación lógica en el proyecto de reforma de 1873, malogrado por el ambiente turbulento de las Cortes republicanas.

Los hombres clave del nuevo plan eran los krausistas y singularmente J. Uña, Giner y Fernando de Castro.

El instrumento jurídico de la reforma fueron los decretos Chao. En ellos se recogía no sólo un esquema de reorganización de las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias —inspirado por Giner, Fernando de Castro y Uña—, sino un nuevo planteamiento, «decidido y coherente», de la segunda enseñanza.

Los dos criterios inspiradores del plan de estudios eran el humanismo de nuevo cuño y el interés por las Ciencias. Ambos venían a constituir el basamento de la «instrucción integral». Para lograrla, se diseñó una reordenación de asignaturas audaz, moderna y, en algunos puntos, utopizante. Desaparecía el Latín, se intensificaba el Castellano —con atención a la Gramática y la Lexicografía—, se daba nueva dimensión a la Geografía —con el añadido de Etnografía y Uranografía—, se aceptaba la división de la Historia por Edades, se añadía Teodicea a la Filosofía, se conservaba el Derecho, y se ampliaban considerablemente las Ciencias. Entre las disciplinas científicas, se otor-

gaba el mayor relieve a las Matemáticas, y luego a la Física y Química, la Fisiología, la Historia Natural —Geología, Botánica y Zoología— y la Tecnología. En total, las Ciencias acaparaban el 44 por 100 del total de horas lectivas y no se desdeñaban ni el Dibujo ni la Gimnasia.

Las críticas no se hicieron esperar. Algunos consideraban excesivo el nivel exigido para el ingreso y también se juzgaba desorbitado el número de asignaturas. Asimismo suscitaba reservas que se exigiera la Primera Enseñanza Superior, que retrasaba el ingreso en el instituto o dificultaba la enseñanza profesional. Otras críticas apuntaban a la falta de escuelas primarias superiores, el papel preeminente del Francés en el examen de ingreso —rechazado por patriotismo o sectarismo— y la prolongada duración de los estudios —seis cursos, 23 asignaturas y el preparatorio—.

Dos jalones más marcan el definitivo fracaso del plan. El primero fue la desconcertante autorización para el cierre de los institutos si las Diputaciones o los Ayuntamientos, abusando de la libertad otorgada en 1868, no se comprometían a sostenerlos. El deslizamiento final se produjo cuando las resistencias tradicionales se impusieron a las tendencias innovadoras. Se levantaron protestas contra el abundante número de asignaturas, la naturaleza de alguna de ellas y la dificultad para adaptarlas a la sociedad española. Se acusaba a los legisladores de pretender imponer los módulos de «una escuela» —la krausista— y no faltaron burlas sobre el contenido de disciplinas como la Cristalogra-

fia o la Poligonometría. Las críticas en el claustro de la Universidad de Madrid, pese a la defensa de Giner o Salmerón, y las discusiones de Cortes acabaron por hacer inútiles los esfuerzos para articular una nueva ley de Instrucción Pública. El 10 de septiembre los decretos Chao fueron suspendidos. Las esperanzas del 73 tuvieron su contrapunto en la amargura de los krausistas, imprudentes o excesivamente idealistas en algunos aspectos, pero seriamente modernizadores, a los que se empujó desde 1875 al noble retiro de la Institución Libre de Enseñanza.

LUIS MIGUEL ENCISO RECIO

INTRODUCCION

El presente libro tiene su origen en la tesis doctoral leída en la Universidad de Valladolid en diciembre de 1984, ante un tribunal constituido por los profesores D. Luis Miguel Enciso, D. Juan José Carreras, D. Jesús M.^a Palomares y D. Celso Almuiña, bajo la presidencia de D. Vicente Cacho Vii. Su publicación exigía suprimir numerosos párrafos y referencias destinados a fundamentar con rigor los asertos, pero inútiles fuera del contexto académico; por otro lado, las características y dimensiones de la Colección en que se publica imponían una reducción importante de los contenidos. Por ello, además de una revisión general del texto, nos hemos visto obligados a prescindir de capítulos enteros, para cuya determinación se ha tenido en cuenta la reciente aparición del interesante trabajo de A. Viñao*, en el que, entre otras cosas, se

* *Política y Educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones con la enseñanza secundaria*, Madrid, 1982.

abordan los planes de estudios anteriores a la Ley Moyano. Ello ha permitido que nos centremos en los del período 1857-74, manteniendo para los anteriores una referencia muy general y unos cuadros que permitan al lector comprender sin dificultad el sentido general de las reformas. En cuanto a la organización del sistema educativo, se ha prescindido de los capítulos referentes al Consejo de Instrucción pública, centralización económica, inspección y autoridades intermedias de la enseñanza secundaria, por razones de espacio.

De esta forma el libro que presentamos se articula en dos partes: la primera, que sitúa a la Segunda enseñanza en el contexto administrativo general de la Instrucción pública y describe la organización de los Institutos, y la segunda dedicada a los planes de estudios. La revisión de un texto académico para una difusión más amplia no es tarea fácil, y es posible que no haya sabido superar ciertos condicionamientos del trabajo original u otras deficiencias, que son de mi entera responsabilidad. No obstante, las atinadas observaciones que me hicieron los miembros del tribunal de tesis me han permitido corregir defectos y soslayar apreciaciones discutibles, por lo que quiero expresar aquí mi agradecimiento. Y mi gratitud en especial a D. Luis Miguel Enciso, que ha orientado el proceso de la investigación y me ha alentado en los momentos de dificultad.

PRIMERA PARTE

**LA ENSEÑANZA
SECUNDARIA
EN EL SISTEMA
EDUCATIVO**

I. OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

La educación o Instrucción pública, como habitualmente se decía, es un tema que preocupa en la sociedad decimonónica española por el papel responsable del ciudadano en el régimen representativo como vía para su desarrollo personal, así como porque constituye un auxiliar del progreso material y la cohesión social. Como declara el Dictamen parlamentario de 1857,

«la Instrucción pública es... manantial abundantísimo de prosperidad y de ventura para los pueblos... Forma los buenos padres de familia, los honrados ciudadanos, y los fieles, celosos e ilustres servidores del Estado; inspira a todos el respeto a los derechos y la sumisión a los poderes legítimamente constituidos, y estrechando así los

vínculos sociales, asegura la paz interior de las naciones»¹.

Dentro de ella la Segunda enseñanza se sitúa a continuación de la Primaria y como paso previo para los estudios superiores, con alumnos entre los 10 y 15 años. Hay casi unanimidad en señalar que su objeto es doble: preparar para el ingreso en las Facultades y Escuelas Superiores, y dar una educación para la vida; a lo que hay que añadir un tercer objetivo, frecuentemente olvidado y escasamente desarrollado en los planes, la preparación para ciertas profesiones de grado medio. Es un planteamiento netamente liberal que encontramos formulado desde sus orígenes, rompiendo con el planteamiento tradicional de simple preparación para el ingreso en las Facultades Mayores.

La Ley de Bases de 1857 era poco explícita a este respecto, pero el plan del año siguiente le atribuía los conocimientos indispensables para las carreras superiores, la formación básica de la persona culta y la instrucción, no propiamente científica, para el ejercicio de las diferentes industrias (los llamados «estudios de Aplicación»)². Criterio que

¹ «Dictamen de la comisión nombrada para informar sobre el Proyecto de Ley de Instrucción pública» en el Congreso. Reproducido en la *Revista de Instrucción pública* (en adelante *RIP*), n.º 35 (1866), p. 545.

² Ley de Bases de Instrucción pública (17 de julio, 1857), art.º 1.º, 2.º, y Exposición que precede al Programa general de estudios de Segunda enseñanza (R.D. de 26 de agosto, 1858). La Ley General de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857 no incluye definición alguna.

se remontaba al Plan de 1845, en cuyo preámbulo se define la Segunda enseñanza como

«aquella que es propia especialmente de las clases medias, ora pretendan sólo adquirir los elementos del saber indispensables en la sociedad a toda persona regularmente educada, ora intenten allanarse el camino para estudios mayores y de adquisición más difícil».

Dejando aparte la preparación directa para ciertas profesiones técnicas, que es un aspecto complementario y no constante de la Segunda enseñanza, sus dos fines prioritarios —preparación para la vida y para los estudios superiores— no son puestos en cuestión más que en dos ocasiones. En 1852 rechazando el primero, y en 1868 excluyendo el segundo. Se trata de dos posturas antagónicas, que representan las alternativas radicales que se ofrecen, por la derecha y por la izquierda, al planteamiento aceptado por la generalidad de los Gobiernos y de la sociedad a lo largo de todo el período que estudiamos. El Reglamento de 1852 dice expresamente que el Gobierno considera la segunda enseñanza «no como estudios generales que completaran la educación, sino como medio de prepararse para las Facultades mayores», pretendiendo resucitar el objetivo único de los planes tradicionales. En el otro extremo, la opción democrática de 1868, inspirada por los Krausistas, entiende que la Segunda enseñanza, por ser necesaria a todo ciudadano, es una prolongación de la primaria, es decir una

ampliación de conocimientos generales, «oponiéndose abiertamente al empeño de considerarla como una serie de estudios preparatorios»³.

Ni una ni otra opción tendrán continuidad, porque carecen de apoyo político sólido y de consenso social. La primera quedará anulada en 1857, al reconocer la Ley la doble finalidad de la Segunda enseñanza, si bien en cierto modo se pretenderá volver a ella en 1866. En cuanto a la otra, serán los propios revolucionarios quienes moderen sus ímpetus iniciales, de modo que en 1873, cuando pretenden hacer un plan definitivo recogiendo sus ideas, se volverá a la doble finalidad, aunque haciendo más hincapié en el aspecto formativo.

a) *Preparación para los estudios superiores*: La doble finalidad de la Segunda enseñanza no es puesta en cuestión normalmente, de modo que los distintos autores suelen referirse a la preparación tanto para los estudios superiores, como para la vida. Sin embargo, este segundo aspecto se olvida en ocasiones, al imponerse la lógica académica, pues planes de estudios, profesores y alumnos tienen la mirada puesta en la enseñanza Superior, a la que éstos pretenden acceder. Así A. Delgado reconoce en 1863 que su objetivo está limitado «de hecho y de derecho para servir de preparación a los estudios de las facultades universitarias, y en nombre para ingresar en las escuelas de las profesiones

³ Preámbulo del Reglamento de 10 de septiembre de 1852, y del Decreto de nueva organización de la segunda enseñanza, de 25 de octubre de 1868, respectivamente.

superiores»⁴. Los diversos testimonios de esta preocupación exclusiva por la preparación para los estudios superiores⁵ no aparecen hasta los años sesenta, lo que parece indicar una deformación, por la práctica, de lo que había sido el ideario inicial. En efecto, frente a la función exclusivamente preparatoria para las Facultades que el Bachiller en Artes había tenido bajo el Antiguo Régimen, los planteamientos liberales tienden a profundizar en la preparación general para vivir en sociedad, como se comprueba leyendo los textos de los años cuarenta y cincuenta. Una vez consolidada la nueva organización de la enseñanza, a partir de 1857, la preocupación prioritaria vuelve a ser la primera, aunque en ningún caso se niega el carácter de preparación para la vida. Por último, en el Sexenio Revolucionario la preocupación democrática conlleva el desarrollo cultural del ciudadano, y se hace de nuevo hincapié en una segunda enseñanza en la que «encuentra el hombre aquella cultura general de todo punto indispensable para ocupar dignamente su puesto en la sociedad»⁶.

⁴ A. DELGADO VARGAS: «Consideraciones sobre la enseñanza en general y sobre la secundaria en particular», *La Civilización* (en adelante *LC*), n.º 214.

⁵ Testimonios en este sentido los encontramos en diversas publicaciones. Sirvan de ejemplo los de N. MARTÍN MATEOS: «Indicaciones sobre una nueva ley de Instrucción pública», *Boletín de Instrucción pública de la Revista Ibérica*, t. III (1862), pp. 335-337; y V. SAINZ DE ROBLES: «Consideraciones sobre la exposición general que los catedráticos de Instituto han elevado al Congreso de Srs. Diputados en solicitud de reforma de la segunda enseñanza», *La Enseñanza* (en adelante *LE*), n.º 18 (1866), p. 292.

⁶ Decreto de 3 de junio de 1873 reorganizando la segunda ense-

Cuando se habla de preparación para los estudios superiores no se piensa sólo en aquellas materias que se cursarán en las respectivas carreras y que se dan en el nivel secundario con carácter elemental, sino en que todo el que va a acceder a tales estudios necesita una base amplia de conocimientos en materias que pueden estar alejadas de su futura profesión⁷. «La naturaleza de los estudios de segunda enseñanza —dice un Catedrático de Instituto— ha de ser científica, su carácter elemental, y su fin despertar en el alma de los jóvenes esa idea general de la ciencia... (y) presentar un compendio de todos los ramos del saber humano»⁸.

b) *Formación general de la persona*: La segunda enseñanza tiene además por objeto dar a conocer «las ideas generales que constituyen una esmerada educación y hacen representar al hombre un papel digno en el trato social»⁹. Esta orientación, que es nueva, está en consonancia con las necesidades de la época, de modo que —se dice— el hacendado, el fabricante o el artesano se prepa-

ñanza, en el que se combatía la idea de simple preparación para las carreras superiores, bastante generalizada a juicio del legislador, que habla de «la extrañeza que a algunos causa la existencia de asignaturas que no son de todo punto indispensables para determinadas profesiones».

⁷ «Organización de la segunda enseñanza», por Un Catedrático de Instituto, *LC* (1864), n.º 243; responde JULIO EZIOGEMEN en otro artículo de idéntico título, *LC* (1864), n.º 273.

⁸ RAMÓN GIRALTÍ PAULI: «Reforma de la segunda enseñanza», *LE* (1865), n.º 4.

⁹ S. MORENO REY: «Reformas de la segunda enseñanza», *LE* (1866), n.º 8, p. 117.

ran profesionalmente en este nivel y adquieren la cultura necesaria, de acuerdo con su posición social¹⁰. Ya en 1841 Javier de Quinto escribía:

«Después de los estudios primarios que instruyen a las masas de lo más necesario e indispensable para la vida, hay una infinidad de objetos útiles en alto grado... El propietario necesita algo más que leer, escribir y contar para dirigir con ventaja sus haciendas y para mejorar el cultivo de sus tierras: en unos puntos, nociones de agricultura; conocimientos de la naturaleza y necesidades de los ganados en otros; y en todos una tintura siquiera del mundo físico, de sus leyes principales, de las causas y los efectos de los fenómenos atmosféricos más frecuentes en su país, conocimientos que deben ser sumamente útiles a todos aquellos hombres que sin aspirar a todos los estudios de una carrera científica o literaria, viven sin embargo en un mundo culto, y necesitan de más medios intelectuales que los que se sustentan del material trabajo de sus brazos»¹¹.

Este carácter de preparación para la vida social, al margen de que se fuesen a seguir o no estudios superiores, dio lugar a discusiones sobre el nombre que debería darse a este nivel de la educación, hasta que definitivamente quedó fijado en 1857. Así

¹⁰ J. DE LA MATA URIARTE: *Oración inaugural... del curso 1846 a 1847 ... (en el) Instituto de 2.ª enseñanza de Pamplona...*, reproducida en el *Boletín oficial de Instrucción pública* (en adelante *BOIP*), t. X (1847), pp. 168-179.

¹¹ JAVIER DE QUINTO: «De la Instrucción intermedia y de los medios de mejorarla», *BOIP*, t. I (1841), p. 269.

cuando se presenta en 1841 a las Cortes el «Proyecto de ley de enseñanza intermedia y superior», el propio *Boletín* del Ministerio inserta un artículo en que se rechaza la denominación de *intermedia*, porque da a entender que su función se restringiría así a la preparación para las carreras universitarias o, al menos, sería éste su objetivo principal. El recelo a llamarla *secundaria*, como en otros países, proviene del recelo a que se entienda con ello «inferioridad, o al menos posterioridad en el orden de importancia»; pero en realidad —señala el *Boletín*— es posterior en el orden numérico y en el de importancia con respecto a la primaria, pues ésta es previa y necesaria para todos, y la que por interesar más generalmente a la sociedad debe ser prioritariamente atendida por el Estado¹². El proyecto no salió adelante, y cuando se publica el Plan de estudios de 1845 se habla ya de Segunda enseñanza (o enseñanza secundaria: ambas expresiones se usan indistintamente, tanto en los textos legales, como en el lenguaje común). Sólo encontramos otra excepción a esta denominación en el Proyecto de Ley de Bases de 1857, que hablaba de enseñanza *preparatoria*, lo que fue combatido en la prensa, influyendo sus argumentos en el ánimo de los diputados, que cambiaron el nombre por el clásico de *Segunda enseñanza*¹³.

Teniendo en cuenta que se trata de la formación

¹² Artículo sin título ni firma, en el *BOIP*, t. III (1842), pp. 180-181.

¹³ «Sobre el proyecto de ley de Instrucción pública», *RIP*, n.º 31 (23 de mayo, 1857), p. 484.

de la personalidad, parecía lógico que se pretendiese extender al mayor número. Pero este objetivo sólo se lo plantearán los sectores democráticos, mientras que entre los demás la aspiración se limita a que reciban esta formación los que piensan dedicarse a profesiones que exigen estudios cualificados. Hay, pues, una contradicción latente entre las afirmaciones de que la segunda enseñanza es necesaria a todo hombre para la vida en sociedad y la restricción de la misma a determinadas profesiones o grupos sociales. Evidentemente la extensión a todos no podía ser una realidad, pero es que en general tampoco esto se plantea como objetivo, aunque fuese con carácter utópico o a largo plazo. Sólo durante el Sexenio revolucionario se hace referencia a esta aspiración por las autoridades, aunque ello resultase a todas luces irrealizable.

c) *Preparación para profesiones de grado medio*: Este tercer objetivo aparece formulado y desarrollado con menos intensidad y viene a ser más bien un apéndice del anterior. En primer lugar, no aparece fijado con nitidez hasta la Ley Moyano, que establece junto a los *Estudios generales*, los de *Aplicación a las profesiones industriales*, cuya normativa apenas se desarrollará después. Constituyen una opción paralela a la general, que es la que conduce al grado de Bachiller en Artes, pero claramente diferenciada y con menores exigencias académicas. Su finalidad es que los alumnos se incorporen inmediatamente después de concluidos estos estudios a la actividad laboral. Los sucesivos

planes y reglamentos mantendrán la misma tónica, de modo que los estudios de Aplicación serán una especie de hermano menor de los Generales.

En los Planes anteriores a 1857 no encontramos esta doble vía, aunque sí la aspiración a dar cierta cualificación profesional a quienes no aspiren a los estudios superiores. Se está produciendo una transformación económica general que los liberales pretenden acelerar con el auxilio de la educación, resolviendo además el problema de las expectativas profesionales de ciertos sectores de población, a los que las carreras tradicionales no les proporcionan ya medios de subsistencia.

II. LA ADMINISTRACION EDUCATIVA CENTRAL

La enseñanza se organizó en España, al igual que en otros países del Continente sometidos a la influencia francesa, con un criterio centralizador en virtud del cual la actividad docente, en su reglamentación y funcionamiento, se vio sometida hasta en los menores detalles a una completa dependencia con respecto al poder central. La centralización educativa hay que entenderla como un aspecto más de la vasta tarea centralizadora que los liberales españoles, particularmente por obra de los Moderados, llevaron a cabo en la Administración del Estado. En lo que a Institución pública se refiere pueden señalarse, en principio, tres rasgos específicos: 1) ya encontramos este planteamiento en los orígenes mismos del Liberalismo español; 2) las diferencias entre los distintos sectores políticos afectos al constitucionalismo no son en este punto sustanciales, con excepción del partido Demócrata y sus derivaciones; y 3) los procesos de reforma

educativa y de centralización se confunden, siendo ésta el instrumento principal de aquélla.

En efecto, la orientación centralizadora está muy clara en los proyectos de las Cortes de Cádiz y en la legislación del Trienio Liberal. De aquí parte el enlace con el modelo revolucionario francés, incluso prenapoleónico, que va a inspirar en adelante la configuración de la enseñanza en España. En cuanto a las diferencias entre los diversos sectores liberales a partir de 1834, no las hemos encontrado apreciables entre Moderados y Progresistas, ni en sus planteamientos ni en sus realizaciones. Ciertamente que por haber sido estos últimos los que, debido a su larga permanencia en el poder, terminaron imponiendo su modelo de Estado, a ellos cabe atribuir lo esencial de la obra, de la que son buena muestra el Plan de 1845 y la Ley Moyano, articulados en torno a una concepción centralista. Pero también los Progresistas asumieron esa línea cuando estuvieron en el Gobierno en el período de las Regencias o en el Bienio Progresista. Los Demócratas son los que no comparten este modelo y tendrán ocasión de poner en práctica sus planteamientos durante el Sexenio Revolucionario. El proceso de centralización de la enseñanza fue unido desde un principio al proceso de reforma en sí. Para sus promotores era el medio idóneo para llevarla a cabo porque, aparte de motivaciones ideológicas, se trataba de crear algo esencialmente nuevo y que alcanzase por igual a todos los puntos del país. La caótica situación de las instituciones educativas del Antiguo Régimen y el carácter radicalmente distin-

to, cuando no opuesto, que se quería dar a los contenidos pedagógicos hacían inviable canalizar a través de ellas la reforma; además el nuevo régimen carecía de una Administración local sólida, eficaz y con medios desde la que poder impulsar la enseñanza, de modo que el recurso a la centralización apareció como el más apropiado para crear la nueva estructura.

1. LAS RAZONES DEL CENTRALISMO EDUCATIVO

Ante todo, ¿qué razones movieron a los reformadores para propugnar la centralización? A ella se aspira por mentalidad y sentido de la eficacia, pero también por interés. Mentalidad derivada del modelo francés en el que se inspira la racionalización del Estado y de las instituciones¹; eficacia por cuanto una reforma a fondo de la Instrucción como la que se pretende es más fácil si hay unidad en la toma de decisiones y en su aplicación; interés derivado del hecho de que los liberales no conciben la enseñanza o la cultura al margen de la política, sino precisamente como instrumento del cambio político y social que persiguen. De ahí su empeño en que la Instrucción pública sea dirigida directamente por el

¹ Los orígenes y características de la Administración francesa en E. GARCÍA DE ENTERRÍA: *Revolución Francesa y Administración contemporánea*, Madrid, 1972. A propósito de la enseñanza recuerda cómo «la instrucción primaria... es uno de los primeros agentes de la centralización» (p. 83).

Estado, a través de órganos centrales de decisión².

Este planteamiento se remonta a las Cortes de Cádiz, con el *Informe* de Quintana, presentado a las Cortes por su Comisión de Instrucción pública como reacción frente a la inoperancia a que habían conducido el particularismo y dispersión tradicionales³. Así cuando en 1821 y sobre todo a partir de 1834 se va reorganizando la enseñanza, este principio presidirá todas las regulaciones sucesivas. Gil de Zárate expone con amplitud las ventajas y los pasos que desde el siglo anterior se habían dado hacia la centralización⁴.

En general tal concepción, que domina el pensamiento y la acción de los Moderados, no va a encontrar oposición en los Progresistas ni en los Unionistas, siendo mérito exclusivo de los Demócratas el haber presentado una alternativa global basada en la más absoluta libertad de iniciativa. Durante el Sexenio revolucionario la aplicación de la teoría liberal pura de la iniciativa de la sociedad en todas las cuestiones, y específicamente en la enseñanza, conducirá a que se permitan y poten-

² Cf. la valoración que de la centralización en general hace Nicomedes Pastor Díaz, que fue ministro moderado del ramo, en *Diez años de controversia parlamentaria* (1846), Biblioteca de Autores Españoles (B.A.E.), t. II, pp. 309-310.

³ Manuel José QUINTANA: *Informe para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la instrucción pública* (Cádiz, 1813), Obras completas, B.A.E., XIX, pp. 175-191; y *Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción pública y mandados imprimir por orden de las mismas*, s.l., s.a. (7 de marzo, 1814).

⁴ *De la Instrucción pública en España*, 3 tomos, Madrid, 1855, t. I, pp. 181-183.

cien las iniciativas particulares prácticamente sin ningún control, así como a descentralizar la toma de decisiones dando un protagonismo de primer orden a las corporaciones locales. Pero salvo los sectores de opinión democráticos y esta afímera experiencia revolucionaria, la centralización es un lugar común y un principio generalmente aceptado de la política educativa. J. M. Sánchez de la Campa, por ejemplo, escribe en 1854 que para que la Instrucción pública produzca resultados «es necesario que el poder público la centralice pura y exclusivamente bajo su mano»⁵. La importancia que los liberales atribuyen a la enseñanza como medio para forjarse un sólido apoyo entre la juventud, para la formación de cuadros y para el desarrollo económico explica su celo por dirigirla desde arriba, más si se tienen en cuenta las resistencias que el nuevo régimen encontraba para arraigar sólidamente⁶.

Ahora bien, la centralización fue durante cierto tiempo un objetivo a conseguir más que una realidad efectiva. Así durante los primeros años encontramos dos organismos distintos para la dirección superior de la enseñanza, desarrollándose además intermitentemente —cada vez que se quiere abor-

⁵ Juan Miguel SÁNCHEZ DE LA CAMPA: *La Instrucción pública y la sociedad. Consideraciones acerca de la Instrucción pública en el orden social. Ojeada sobre la Instrucción pública en España*, Madrid, 1854.

⁶ J. L. Meilán Gil ha resumido la justificación que se daba para el intervencionismo estatal en esta materia, en contraste con los postulados generales de iniciativa privada, en *Los planes universitarios de enseñanza en la España contemporánea*, Madrid, 1974, pp. 27-28.

dar la reforma— una pugna entre el Ejecutivo y el Legislativo por estructurarla. Será el Plan de 1845 el que unifique las competencias en un Ministerio, dotándolo de una organización eficaz, y la Ley Moyano la que acabe con el contencioso Gobierno-Cortes, al establecer éstas una base firme para la actuación de aquél. Y aun así ciertas carreras y establecimientos docentes seguirán dependiendo durante todo el siglo de otros Ministerios.

2. LOS PRIMEROS PASOS HACIA LA CENTRALIZACION (1834-1845)

El esquema de organización de la enseñanza que se dibuja durante la Minoría de Isabel II responde a las directrices centralizadoras de Quintana, pero su realización práctica y su eficacia se ven muy condicionadas por la inestabilidad política general. Falta decisión para afrontar en todos sus aspectos la reorganización de la enseñanza, dada la atención prioritaria que Gobiernos y Parlamento deben prestar a la guerra y a las cuestiones estrictamente políticas. Ello da lugar a un clima de provisionalidad del que es ejemplo el Arreglo Provisional de 1836, hecho sobre la base del Plan fernandino de 1824 tan sólo con vistas al curso que comenzaba, y que, sin embargo, duraría hasta 1845. Falta también profundidad en las reformas, que son

abordadas ante todo para resolver los problemas inmediatos según se van planteando⁷.

En los primeros períodos liberales estuvo al frente de la enseñanza la Dirección General de Estudios. Quintana consideraba en su *Informe* de 1813 que la suprema dirección de la enseñanza debía ser independiente del Gobierno⁸. Sus ideas se hicieron realidad con el triunfo de la revolución en 1820, incorporándolas al Reglamento General de Instrucción pública del año siguiente. La Dirección General de Estudios era el órgano supremo que tenía «bajo la autoridad del Gobierno la inspección y arreglo de toda la enseñanza pública». Siete Directores vitalicios, bien remunerados e incompatibles con cualquier otro cargo, se ocupaban de la alta dirección de la Instrucción pública, con funciones consultivas, gubernativas y administrativas; con ellos debía colaborar, a efectos consultivos, la Academia Nacional, compendio de las distintas ra-

⁷ Para la organización administrativa central de la Instrucción pública entre 1834 y 1845 y sus precedentes hemos seguido, aparte de la consulta directa a los textos jurídicos, las descripciones de GIL DE ZÁRATE, *ob. cit.*, t. I, cap. X; A. ÁLVAREZ DE MORALES: *Génesis de la Universidad española contemporánea*, Madrid, 1972, pp. 195-205; y M. y J. L. PESET REIG: *La Universidad española (siglos XVIII y XIX). Despotismo Ilustrado y revolución liberal*, Madrid, 1974, pp. 406-427.

⁸ La Dirección General de Estudios había sido ideada por él y figuraba en la Constitución de 1812 (Art.º 369), aunque su desarrollo normativo no llegó a producirse. Quintana tomó la institución de Condorcet (de quien también la había tomado Jovellanos), pero al aplicarla a España lo hizo con un criterio de mayor eficacia. Cf. el cit. *Informe* de Quintana, p. 188, y CONDORCET: *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, París, 1792. Entre las obras recientes puede consultarse A. LEÓN: *Histoire de l'enseignement en France*, París, 1972, p. 55, y F. PONTEIL: *Histoire de l'Enseignement en France. Les grandes étapes, 1789-1964*, París, 1966, p. 63.

mas del saber. La vigencia de este Reglamento fue tan breve como la propia revolución, y al restaurarse el absolutismo en 1823 la Dirección de Estudios fue sustituida por una *Inspección General de Instrucción pública*, dependiente del Ministerio de Gracia y Justicia, cuyas funciones estrictamente inspectoras poco tenían que ver con las de aquéllas⁹.

Entre 1834 y 1843 asistimos a la dualidad Dirección General de Estudios - Ministerio de la Gobernación. Con el fin del segundo período absolutista, el cambio político que se inicia en 1832, tras la habilitación de María Cristina para los asuntos de Despacho, afectó de inmediato a la Instrucción pública, que pasó a depender del nuevo Ministerio de Fomento. Esta era una creación típicamente liberal, con la función de atender la administración política, civil y municipal, e impulsar el desarrollo material y el progreso intelectual. En 1834 cambiaría su nombre por el de Interior, y en 1836 definitivamente por el de Gobernación de la Península¹⁰.

A él se incorporó desde el primer momento la Inspección de Instrucción pública, para evitar que continuara en Gracia y Justicia, Ministerio que estaba estrechamente vinculado a los asuntos eclesiásticos. En 1834 la Inspección pasó a llamarse Dirección General de Estudios, sin que variasen su es-

⁹ Reglamento general de Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades, de 16 de enero de 1826, art.º 104.

¹⁰ El Ministerio de Fomento General del Reino se creó por dos decretos de 5 de noviembre de 1832. El primer cambio de nombre se produjo el 13 de mayo de 1834 y el segundo el 15 de mayo de 1836.

estructura y competencias¹¹. Se trataba de aprovechar la misma institución anterior, pero cambiando el nombre por la repugnancia que los nuevos gobernantes sentían hacia todo lo que recordara al régimen absoluto. Así pues, aunque con escasa operatividad por el momento, parecía dibujarse la centralización de la enseñanza en torno al Ministerio de la Gobernación, lo que se veía reforzado por las competencias que el Estatuto Real otorgaba al Gobierno de cara a reorganizar la Instrucción pública. En virtud de ellas el Gobierno aprobó en 1836 un Plan de estudios que reforzaba las competencias del Ministerio y suprimía la Dirección General de Estudios, sustituida por un Consejo de Instrucción pública, de funciones meramente consultivas¹².

Pero el cambio de orientación política tras el movimiento revolucionario de ese verano dejó sin efecto el plan, al tiempo que el restablecimiento momentáneo de la Constitución de 1812 producía dos efectos importantes: la Dirección General de Estudios, que no había llegado a disolverse, recuperaba automáticamente sus amplias competencias originarias, y revertían a las Cortes las competencias sobre el arreglo de la enseñanza. En consecuencia, se devolvieron a la Dirección General de Estudios sus antiguas prerrogativas tal como figuraban en el Reglamento de 1821, colocándose al frente de ella al propio Quintana. Asume, la alta dirección de la enseñanza, con notable autonomía respecto del Ministerio de la Gobernación, que, no

¹¹ R. D. de 25 de septiembre de 1834.

¹² Plan llamado del Duque de Rivas, que era entonces Ministro del ramo, aprobado por R. D. de 4 de agosto.

obstante, sigue conservando una sección de Instrucción pública¹³. De este modo se consagra la dualidad, manifestada por ejemplo en que la Dirección y el Ministerio presentarán a las Cortes, cada uno por su lado, sus respectivos proyectos para la reorganización educativa. Los problemas de competencias y las resoluciones contradictorias a que a veces se llegaba constituían un lastre para afrontar con decisión las reformas y desorientaban a los directores de los centros. La coexistencia de ambos organismos se hizo tan inviable que los componentes de la Dirección presentaron varias veces su dimisión.

La Dirección General careció durante todo este período de impulso renovador, convirtiéndose más bien en una rémora. En 1842 el *Semanario de Instrucción pública* (sic) llamaba a la Dirección «momia del antiguo régimen absoluto que... sirve tan sólo para obstaculizar el rumbo nuevo y seguro que se ha propuesto llevar el gobierno»; y aludía a la «falta de unidad de espíritu que se observa en las determinaciones de los cuerpos que hoy se hacen tan cruda guerra»¹⁴. No es de extrañar que en 1842

¹³ La denominación de «Dirección General» no equivale en este caso a sección de un Ministerio que se ocupa de una determinada parcela de asuntos, que es el sentido con que se ha desarrollado en la Administración española, sino que era un organismo de la Administración dependiente del Gobierno y particularmente vinculado al Ministerio de la Gobernación en razón de que ambos se ocupaban de asuntos comunes, pero gozando de autonomía. Por otro lado este Ministerio disponía de su propia Sección de Instrucción pública, que es el embrión del que en 1845 surgirá la Dirección General de Instrucción pública, ésta sí con el sentido actual.

¹⁴ «Nezesidad de un Ministerio de Instrucción pública» (sic), n.º 6 (15 de diciembre, 1842), pp. 1-2.

el Regente la suprimiese, reorganizando los organismos superiores de Instrucción pública en la línea centralizadora. En el preámbulo del correspondiente Decreto se hace un repaso de la trayectoria y problemas de esta institución: escaso número de vocales para la función consultiva, pero excesivo para la ejecución; asunción de competencias heterogéneas que debían estar separadas; retraso en la resolución de los asuntos, pese a disponer de más personal que un Ministerio, en parte debido a la disparidad de criterio de los Directores; falta de atención a la función consultiva. Constituía, en todo caso, un cuerpo intermedio entre el Gobierno y los administrados innecesario y perjudicial, y aún más injustificado a la vista de que el Ministerio de la Gobernación conservaba la sección de Instrucción pública¹⁵.

Por otro lado, la reversión de las atribuciones para la reforma educativa a las Cortes (Art.º 370 de la Constitución), originará el aplazamiento constante de las reformas y la pugna con el Ejecutivo por el derecho a organizar la enseñanza. Así un Proyecto de Decreto sobre importantes reformas,

¹⁵ Decreto del Regente de 1.º de junio de 1843. Se señala, por ej., cómo «el Gobierno a las veces determina dentro del círculo de sus atribuciones un asunto según la jurisprudencia que tiene adoptada, al propio tiempo que quizás la dirección decide en sentido contrario y conforme su práctica y jurisprudencia otro expediente análogo». El deseo de suprimir la Dirección estaba bastante generalizado, incluso «por hombres de principios de Gobierno bien opuestos». De hecho tanto el Plan de estudios de 1836, como los Proyectos de Plan de 1838 y 1841 estaban en la línea de prescindir de la Dirección de Estudios y concentrar las competencias en el Ministerio de la Gobernación, pese a ser iniciativas de Gobiernos muy diferentes.

presentado por la Dirección a las Cortes, sufrirá modificaciones sustanciales, corriendo aún peor suerte el Plan de estudios propuesto por el Ministerio, que no pasó el debate del Senado¹⁶. En adelante todos los proyectos de ley que los sucesivos Gobiernos presenten a las Cortes tenderán a recuperar para el Ejecutivo la regulación de la Instrucción pública.

De esta situación de bloqueo se saldrá gracias al empuje de los Progresistas que, bajo la Regencia de Espartero, realizaron la *unificación bajo el Ministerio de la Gobernación en 1843*. El procedimiento para hacer avanzar los proyectos educativos fue la reforma desde el Gobierno mediante decretos, sin que las Cortes protestaran gracias al apoyo que en ellas tenía: «El cambio se hace más rápido, más eficaz, pero también más sujeto a vaivenes políticos y a distintas opiniones de los ministros. La inestabilidad es endémica»^{16bis}. Era el precio que había que pagar a la eficacia en esta pugna Cortes-Gobierno, resuelta de hecho a favor del Gobierno, pero sin las garantías de solidez que una ley aprobada en Cortes hubiera supuesto. Este será el camino que sigan también los Gobiernos de la Década Moderada, prolongando la situación de inestabilidad hasta 1857. La nueva organización que Espartero da en 1843 se basa en tres puntos: a) incorporación al Ministerio de la Gobernación de las atri-

¹⁶ La Dirección presentó el 26 de septiembre de 1837 un proyecto que dio lugar al R. D. de 14 de octubre siguiente sobre reforma universitaria; por su parte el Ministerio de la Gobernación presentó un proyecto de ley sobre Instrucción secundaria y superior el 29 de mayo de 1838, que no sería aprobado.

buciones ejecutivas de la extinta Dirección General de Estudios, con lo que básicamente se concentran en éste las decisiones; b) creación de un Consejo de Instrucción pública (también dependiente del Ministerio), que asume la función consultiva; y c) creación de una Junta de Centralización de Fondos que, aun gozando de autonomía, constituye un paso adelante en la centralización. Recuperadas para el Ministerio de la Gobernación, de hecho (frente a las Cortes) o de derecho (frente a la Dirección de Estudios), las competencias sobre la Instrucción pública, ya sólo faltaba desarrollar los organismos que debían hacer eficaz la centralización. Esta será la obra de los Moderados.

3. LA DIRECCION GENERAL DE INSTRUCCION PUBLICA Y LOS CAMBIOS DE MINISTERIO (1845-1857)

El Plan de estudios de 1845 abre una etapa en la Instrucción pública española. No hubo muchas novedades, pero se organizaron las experiencias anteriores en torno a algunos principios, a la vez que se empezaban a aplicar sistemáticamente. Uno de estos principios fue la *centralización en torno al Ministerio de la Gobernación*: al Ministerio le corresponde la dirección y gobierno de la Instrucción pública en todos sus ramos, y se conservan el Consejo de Instrucción pública y la Junta de Centralización de Fondos¹⁷.

¹⁷ Plan de estudios aprobado por R. D. de 17 de septiembre, arts. 131-135 y 151-154.

Pese a que la necesidad de centralización era generalmente sentida, había quienes pensaban que podía dar lugar a arbitrariedades, como se había dicho ya en el Senado de 1838¹⁸. Gil de Zárate sale al paso de las posibles objeciones, remitiéndose a los fundamentos del régimen constitucional:

«Ciertamente, cuando el gobierno llega a ser tiránico, opresor, su influencia en los estudios es funesta, como lo es en todo aquello que a su poder alcanza... pero cuando la Constitución del Estado... (está) cimentada en la ancha base de la libertad y de la discusión, entonces no hay miedo de que la acción del Gobierno en la enseñanza sea opuesta al progreso de las luces».

La centralización es para él el medio idóneo de racionalizar la cosa pública, y la educación es una atribución esencial del Estado que debe ejercer con decisión y con la máxima eficacia, no pudiendo enajenarla, pues «la cuestión de la enseñanza es cuestión de poder... Si el Estado representa la sociedad, él debe ser quien enseñe; y no hacerlo así... es conducir la sociedad a la anarquía o al dominio de quien no es el estado y usurpa sus derechos»¹⁹.

Lo que hacía falta era, pues, estructurar adecuadamente los órganos centrales de la administración educativa para que pudiesen cumplir eficaz-

¹⁸ Con motivo de la discusión sobre el Proyecto de Ley de Instrucción secundaria y superior de 1838. Cf. ALVAREZ DE MORALES: *Génesis...*, pp. 202-203.

¹⁹ *Ob. cit.*, t. I, pp. 159.

mente su objetivo renovador. Por eso, al año siguiente de aprobarse el Plan, se creó la Dirección General de Instrucción pública²⁰, llamada a tener larga vida, y cuyo titular fue Gil de Zárate. Para determinar sus características se tuvieron en cuenta varios criterios: a) Se dan al nuevo organismo mayor rango y atribuciones que a la antigua Sección de Instrucción pública del Ministerio²¹, con lo que se descarga al Ministro de atender directamente a las cuestiones menores, facilitando la fluidez de los asuntos administrativos; b) se rechaza la idea de implantar un órgano colegiado como la antigua Dirección General de Estudios, en beneficio del carácter unipersonal del cargo, con vistas a la rapidez y eficacia; c) se evita que quede separada del Ministerio, como lo había estado la Dirección de Estudios, quedando integrada en él como una sección más, lo que constituye una innovación organizativa que más adelante se extenderá a otros Ministerios.

Las atribuciones del Director general de Instrucción pública eran dictar disposiciones para llevar a efecto la legislación; proponer mejoras en la Instrucción pública y los centros de enseñanza y promover su creación, y lo mismo en cuanto a bibliotecas, archivos, gabinetes de ciencias, jardi-

²⁰ R. D. de 13 de mayo de 1846.

²¹ La Sección de Instrucción pública del Ministerio de la Gobernación venía existiendo desde la creación del mismo, pero se estructuró como tal, con personalidad jurídica, por una Orden del Regente de 12 de junio de 1843 a raíz de la desaparición de la Dirección General de Estudios, ampliándose notablemente su personal y regularizándose su funcionamiento.

nes botánicos y demás establecimientos auxiliares; realizar las propuestas de catedráticos y licencias al personal; expedición de títulos y propuestas de libros de texto. Como se ve, quedaba en su mano todo el proceso de reforma y promoción de la enseñanza, por lo que será desde esta Dirección general desde donde se impulse la política educativa de los sucesivos Gobiernos.

La mayor atención que se había comenzado a prestar a la enseñanza se confirma con la *creación del Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras públicas en 1847*²². No se trata propiamente de una ampliación en cuanto al personal o presupuestaria, ya que no hay variación en los recursos, sino de una medida administrativa tendente a dar mayor homogeneidad a los asuntos del Ministerio y facilitar la atención de su titular. La creación del nuevo Ministerio afecta principalmente al de Gobernación, cuyos asuntos se desdoblan, pasando las Obras públicas y la Instrucción al nuevo²³; pero también al de Marina, que le cede Comercio.

A partir del Gobierno dictatorial de Narvaez (1849) hay un endurecimiento general de la política educativa, que se traduce en un mayor intervencionismo ministerial, acentuando en la práctica la centralización, así como en la atribución de nuevas

²² R. D. de 28 de enero de 1847. Presidía entonces el Consejo el Duque de Sotomayor y se colocó al frente del nuevo Ministerio al Marqués de Molíns.

²³ En un primer momento pasó también la Sección de Beneficencia, pero poco después volvió a Gobernación, al crearse por R. D. de 10 de marzo del mismo año la Dirección General de Beneficencia.

competencias a la Dirección general, que le permiten vigilar muy de cerca los establecimientos docentes. Así, por ejemplo, el Reglamento de 1851 es el primero que recoge —y con detalle— las atribuciones del Director general, entre las que figuran promover y suspender a profesores y empleados, a la vez que encomienda a los Gobernadores Civiles funciones como la de tomar medidas «para la conservación del orden y de la moralidad» en los establecimientos docentes; determinaba también un sistema minucioso para el control económico de los centros por la Dirección General²⁴.

El siguiente paso abrió un paréntesis (1851-55), con el *recorte de autonomía* para la enseñanza, al tiempo que *se debilitaban sus órganos de dirección*. En 1851 la remodelación ministerial llevada a cabo por Bravo Murillo cambió el nombre del Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras públicas por el de Fomento, y *transfirió las competencias de Instrucción pública al de Gracia y Justicia*²⁵. Se pretendía mejorar la organización administrativa y dar mayor impulso al progreso material, encomendado a este Ministerio; pero para dotarlo de homogeneidad Bravo Murillo creyó conveniente desgajar la Instrucción pública, que consideraba ajena a los intereses materiales. Esta opinión pragmática chocaba con el esquema organizativo anterior y la

²⁴ Reglamento de 10 de septiembre de 1851, arts. 2.º a 5.º para lo primero, y 83 a 130 para el régimen económico. Sobre la política represiva de estos Gobiernos en la enseñanza cf. M. y J. L. PESET: *La Universidad...*, pp. 443-446.

²⁵ R. D. de 20 de octubre de 1851.

mentalidad a la que respondía: la estrecha relación de la enseñanza —y en general la cultura— con el progreso material. La incorporación a Gracia y Justicia de la administración educativa se justificaba en que

«no solamente es el menos cargado de atribuciones, sino que es el que por la santidad y gravedad de sus demás negocios puede imprimir en la educación general el sello que corresponde a un pueblo unido en las creencias religiosas, noble en carácter, rico en grandes recuerdos».

No se trata, por tanto, de una cuestión técnica, sino que se pretende una mayor influencia clerical sobre la enseñanza, y para ello —como en la época de Fernando VII— se atribuye ésta al Ministerio encargado de los asuntos eclesiásticos²⁶. La fecha es, por lo demás, expresiva: apenas unos meses antes el Concordato con la Santa Sede, en su art. 2.º, establecía que la instrucción en todo tipo de establecimientos, públicos o privados, «será en todo conforme a la doctrina de la misma religión católica», dándose garantías para la vigilancia de los obispos. La integración de la enseñanza en Gracia y Justicia facilitaría la colaboración entre ambas potestades. Algo muy alejado, por cierto, del espíritu celosamente estatista con que se había venido planteando la reforma educativa hasta entonces.

²⁶ *Ibid.*, Preámbulo. De hecho se reforzaban al mismo tiempo las competencias eclesiásticas del Ministerio de Gracia y Justicia, pues por el art.º 5.º del mismo Decreto se le incorporaron varios negociados eclesiásticos de otros Ministerios.

Aunque inicialmente se mantuvo la Dirección general de Instrucción pública con su personal y su organización, e incluso con el mismo titular, Gil de Zárate, bajo la nueva dependencia, apenas dos meses después se dio el siguiente paso: la Dirección general se suprimió, encomendándose sus funciones al Subsecretario del Ministerio²⁷. Se debilita así la importancia concedida a la Instrucción pública, que ya no cuenta con un responsable específico ni con un órgano de decisión propio; la capacidad decisoria se diluye entre otras responsabilidades del Ministro y en definitiva se le presta menos atención. El funcionamiento burocrático se mantiene, pero el impulso renovador desaparece, y como un síntoma más de ello cesa Gil de Zárate. El espacio que el *Boletín oficial del Ministerio de Gracia y Justicia* concede a los asuntos de Instrucción pública es igualmente expresivo: no publica un solo artículo sobre enseñanza, limitándose a reproducir la escasa legislación que se da en estos años y algunas estadísticas, en contraste con la riqueza informativa y la amplitud de tratamiento que estos temas habían tenido en el *Boletín oficial de Instrucción pública* (1841-47) y en el *Boletín oficial del Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras públicas* (1848-51). En realidad los cuatro años que pasó la Instrucción pública en Gracia y Justicia constituyen un paréntesis, producto de la inseguridad y el agotamiento político de los Moderados.

La Instrucción pública recibiría un *nuevo im-*

²⁷ R. D. de 12 de noviembre de 1851.

pulso con su incorporación a Fomento en 1855. En efecto, la revolución progresista de 1854 abre un período breve, pero suficiente para reconducir la enseñanza a la orientación anterior. Reaparece la idea estabilizadora de un Plan de estudios aprobado por las Cortes, que no llegará a tramitarse por el precipitado fin del Bienio, pero el planteamiento será recogido por los Moderados y llevado muy pronto a término. Entre tanto se había vuelto a la organización anterior, restableciéndose la Dirección General de Instrucción pública y pasando las competencias de educación al Ministerio de Fomento²⁸. El preámbulo del Decreto disponiendo este último y definitivo cambio señala la inconveniencia de la anterior separación y la utilidad de incluir la enseñanza en Fomento. Considera acertada la primitiva medida transfiriendo la competencia del Ministerio de la Gobernación al de Comercio, Instrucción y Obras Públicas al constituirse éste, así como el posterior cambio de nombre por el de Fomento. Pero critica el paso de la Instrucción pública a Gracia y Justicia como contrario a la unidad que este ramo tiene con los demás del Ministerio, en cuanto que «el progreso intelectual es el primer elemento de desarrollo de los intereses

²⁸ Por R. D. de 8 de diciembre de 1854 se le dieron al Jefe de la Sección Quinta del Ministerio de Gracia y Justicia las atribuciones de la antigua Dirección General de Instrucción pública, la cual se restablecería formalmente por R. D. de 24 de febrero de 1855. La incorporación a Fomento de los asuntos de enseñanza se hizo por R. D. de 17 de junio siguiente, siendo el artífice de la reorganización M. Alonso Martínez, que estaba a la cabeza de este Ministerio, bajo la Presidencia de Espartero.

materiales», y apunta la contradicción de los Moderados entre una medida que vinculaba la enseñanza a la Iglesia y sus tradicionales postulados en favor de la secularización de la misma.

Los Progresistas, partiendo del mismo supuesto teórico, están dispuestos a aplicar rigurosamente la secularización, asociando la enseñanza al progreso científico y técnico y valorando la dignidad de la misión docente²⁹. El retorno de la Dirección de Instrucción pública a Fomento acaba de paso con la división en dos Ministerios de los asuntos de enseñanza, pues si bien el grueso de ella había pasado a Gracia y Justicia en 1851, las Escuelas Especiales habían permanecido vinculadas a Fomento. Conviene dejar claro en todo caso que la centralización en la Dirección general de Instrucción pública nunca sería completa a lo largo del siglo XIX, pues quedaban fuera de su jurisdicción determinados estudios, particularmente los militares, los eclesiásticos y las Escuelas Especiales.

4. FIJACION DEFINITIVA DEL MODELO BUROCRATICO CENTRALISTA (1857)

Con la Ley Moyano se consagra la trayectoria anterior, al adaptarse definitivamente un esquema

²⁹ Secularización respetuosa con la religión: «El Gobierno de V. M., que desea ver unido al pueblo español en ideas religiosas y por una misma educación moral —dice el Preámbulo, parafraseando al Decreto moderado— no por eso deja de aceptar el principio de secularización de la instrucción superior», expresión en la que está implícitamente incluida la secundaria.

articulado en torno a la Dirección general de Instrucción pública, dentro del Ministerio de Fomento, y fijarse sus características y competencias. Los años siguientes se limitarán a desarrollar determinados puntos, sin alterar dicho esquema.

Todavía durante el debate parlamentario de la Ley de Bases se cuestionó la conveniencia de atribuir las competencias de Instrucción pública a Fomento. Se oyen algunas voces a favor de una enmienda presentada en el Congreso por el diputado Roncali, en el sentido de que quedara al arbitrio del Gobierno asignar la Instrucción pública a uno u otro Ministerio. Esto hubiera podido dar lugar a un trasiego constante, como demostraba la experiencia de los años anteriores, lo que hubiera minado en su base la continuidad de criterios en política educativa. En realidad la indeterminación de la enmienda no iba en el sentido de dejar libertad a los Gobiernos para ubicar la Instrucción pública según su criterio, sino que se trataba de conseguir que volviese a Gracia y Justicia, con la renovada pretensión de potenciar el influjo eclesiástico. Y como no era posible plantearlo directamente, ya que los recelos antiautoritarios levantados en su día por el Gobierno que había hecho este mismo cambio en 1851 hubieran condenado al fracaso la propuesta, se hizo de un modo indirecto. Pero la discusión puso de manifiesto las intenciones de los que lo defendían, pues enseguida se desvió hacia la cuestión de los libros prohibidos que circulaban por las Universidades, lo que —decían— no hubiera ocurrido de estar la enseñanza en Gracia y Justicia,

departamento que aparecía así como fiel guardián de la ortodoxia católica. La enmienda fue retirada y vuelta a plantear en el Senado, aunque con el mismo resultado negativo³⁰. La redacción definitiva de la Ley de bases terminó ajustándose, pues, a lo previsto en el Proyecto:

«El jefe superior de la Instrucción pública en todos los ramos, dentro del orden civil, es el ministro de Fomento. Su administración central corre a cargo de la Dirección General de Instrucción pública...»³¹.

Las *atribuciones del Ministro y del Director general* quedarían especificadas en la Ley general de Instrucción pública de 9 de septiembre del mismo año, desarrollándose con mayor detalle en el Reglamento general de Instrucción pública de 1859³². En los años posteriores no hubo prácticamente modificaciones. A continuación damos una relación de dichas atribuciones, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley de 1857 y el Reglamento general de 1859, recogiendo también las leves modificaciones introducidas con posterioridad hasta 1876.

³⁰ Cf. ALVAREZ DE MORALES: *Génesis...*, pp. 212-214.

³¹ Ley de Bases de 17 de julio de 1857 autorizando al Gobierno para formar y promulgar una ley de Instrucción pública, art.º 1.º, punto 10.

³² El Reglamento fue aprobado por R.O. de 22 de mayo de 1859. Las atribuciones del Ministro, en los arts. 243 de la Ley y 2.º y 3.º del Reglamento; las del Director General en el 244 de la Ley y el 4.º del Reglamento.

Ministro de Fomento:

— Aconsejar al Rey en todo lo relativo a Instrucción pública y refrendar sus reales disposiciones; en la práctica, dictarlas él mismo.—Presidir, cuando asista, las sesiones del Real Consejo de Instrucción pública y demás corporaciones del ramo.—Conferir el grado de Doctor, aunque por delegación suya pueden hacerlo diversos altos cargos³³.—Expedir los títulos profesionales, los de Catedrático y Doctor, y los de los funcionarios administrativos desde un cierto nivel³⁴.

Director General de Instrucción pública:

— Dictar reglas e instrucciones para facilitar la ejecución de las órdenes y reglamentos, dar conocimiento de ellos y dirigir la instrucción de los expedientes que deban decidirse por real orden.—Resolver las consultas de las autoridades subordinadas cuando no haya que suplir o alterar las disposiciones superiores.—Proponer al Ministro las medidas que estime provechosas y no estén en sus atribuciones.—Hacer nombramientos provisionales en las Cátedras.—Nombrar, suspender y separar a los empleados administrativos y subalternos por encima de cierto nivel, y conceder permisos tem-

³³ Esta competencia puramente formal quedó atribuida definitivamente al Director General en 1868.

³⁴ En lo referente al título de Doctor fue también derogado en 1868, volviéndose a poner en vigor en 1876; en cuanto a los títulos profesionales, los firma en su nombre el Director General, hasta que en 1876 quedó como competencia propia de éste (títulos de licenciado y enseñanzas superiores) y de los Rectores (los de enseñanzas profesionales).

porales al personal.—Firmar en nombre del Ministro los títulos superiores y profesionales.—Elaborar la estadística general de Instrucción pública.—Presidir los actos solemnes, salvo cuando está presente el Ministro o el Presidente del Consejo de Instrucción pública.

Como se ve, el Ministro tiene capacidad decisoria al más alto nivel, con algunas atribuciones formales en asuntos administrativos, mientras que el Director General es quien lleva el peso y la organización de la enseñanza, tanto en el desarrollo concreto de las disposiciones, como en la iniciativa de la política educativa y en las cuestiones administrativas y de personal.

A partir de esta concentración de funciones, ¿cómo se desenvuelve ordinariamente la actividad educativa? Veamos cuál era la *organización de la Dirección General de Instrucción pública*. El Ministerio de Fomento se hallaba dividido en *cuatro secciones*: la Ordenación general de Pagos del mismo y las Direcciones generales de Obras públicas, de Agricultura, Industria y Comercio, y de Instrucción pública. Esta última comprendía a su vez tres negociados, sin denominación específica, sino simplemente ordinal, que desempeñaban tres jefes y diecisiete oficiales auxiliares, cuyas respectivas competencias pueden verse en el Apéndice I. Los negociados asumían en ocasiones competencias heterogéneas, de modo que para hacerse una idea más clara de los establecimientos dependientes de la Dirección General de Instrucción pública hemos elaborado la relación del cuadro n.º 1.

CUADRO 1

ESTABLECIMIENTOS DEPENDIENTES DE LA DIRECCION GENERAL DE INSTRUCCION PU- BLICA (CURSO 1867-68)

Primera enseñanza: Escuelas públicas, Escuelas privadas y Preceptores de Latinidad y Humanidades (enseñanza doméstica).

Segunda enseñanza: Institutos (con sus Colegios de Internos) y Colegios privados.

Universidades: con las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias (con dos secciones, la de Físico-Matemáticas y Químicas, y la de Naturales), Derecho (con tres secciones: Civil, Canónico y Administrativo), Medicina, Farmacia y Teología.

Escuelas Normales: Provinciales de Maestros (Elementales y Superiores) y de Maestras; Central de Maestros y Central de Maestras; Central de Párvulos, y Colegios de Sordomudos y de Ciegos.

Escuelas Especiales: Real Conservatorio de Música y Declamación; Conservatorio de Artes; Escuela de Pintura, Escultura y Grabado; la de Arquitectura; la de Diplomática; la Industrial (de Barcelona); las de Notariado; las de Veterinaria; las de Comercio; las de Náutica, y las de Agricultura.

Establecimientos no docentes:

Anuario de la Instrucción pública para el año académico de 1867 a 1868

- Bibliotecas: Nacional, del Ministerio de Fomento, Universitarias y Públicas Provinciales.
- Archivos: Central, Histórico Nacional, General de Simancas, de la Corona de Aragón; General de Galicia, de Valencia y de Mallorca.
- Museos: Nacional de Pintura y Arqueológico Nacional.
- Jardín Botánico, Museo de Historia Natural y Real Conservatorio Astronómico (dependientes de la Facultad de Ciencias de Madrid).
- Reales Academias: Española, de la Historia, de Nobles Artes de San Fernando, de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, y de Ciencias Morales y Políticas.

Nota: Las Escuelas e instituciones no docentes que sólo cuentan con un establecimiento radicaban en Madrid, excepto la Escuela Industrial de Barcelona, los Archivos regionales y el de Simancas.

Fuente: Anuario de la Instrucción pública para el año académico de 1867 a 1868, Madrid, 1868.

Pese al elevado grado de centralización, *determinados estudios quedaban al margen de la Dirección General de Instrucción pública*, en virtud de sus peculiaridades, su origen o la ubicación de los establecimientos en un territorio particular. Ello no afectaba a lo esencial, ya que la gran mayoría de los estudios, alumnos y profesores dependían de la susodicha Dirección general. Pero el cuadro de la Instrucción pública sería incompleto si no se incluyesen estos casos particulares, que en su ámbito específico tienen notable importancia y que se pueden agrupar así: Escuelas especiales, incluidas en el Ministerio de Fomento, pero dentro de secciones distintas de la de Instrucción pública; Escuelas Militares, dependientes de sus respectivos Ministerios; establecimientos de formación del clero (bajo la directa dependencia de cada obispo), dentro de Gracia y Justicia; y centros de enseñanza de Ultramar, todos ellos bajo la jurisdicción del Departamento de este nombre. En el Cuadro n.º 2 se da la relación completa para el curso 1867-68.

5. HACIA LA CREACION DE UN MINISTERIO DE INSTRUCCION PUBLICA

Si éste es el esquema definitivo, que en esencia durará todo el siglo, hay sin embargo cierta insatisfacción por no haberse creado una Cartera específica de Instrucción pública, y a esto se atribuyen a veces las deficiencias del ramo. Los que propugnan esta idea argumentan que su creación constituiría la

base firme que permitiría abordar todos los demás problemas del país, percibiéndose en ellos una alta valoración de la enseñanza en el conjunto de la actividad social. Sin embargo, no es éste un tema prioritario de preocupación, por lo que los testimonios que encontramos son fragmentarios, incluso en las revistas profesionales. En realidad los temas de Instrucción pública no tienen en esta época una proyección social relevante, lo que explica la fácil aceptación de los límites impuestos por la Ley Moyano a la Administración educativa como simple sección dentro del Ministerio de Fomento. Habrá que esperar al polémico ambiente pedagógico de la Restauración, con la prioridad que estas cuestiones adquieren, para que el tema resurja con fuerza, lográndose finalmente el objetivo con la creación en 1900 del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes³⁵.

³⁵ Se creó por Ley de 30 de marzo de 1900. Yvonne Turin resume así los últimos pasos dados en esta dirección: «La creación de un Ministerio de Instrucción pública independiente había sido pedida por los liberales muchas veces durante las dos últimas décadas. En 1886, Montero Ríos había intentado realizar la esperanza de sus amigos. En 1900 es finalmente la campaña de Costa la que parece que decidió a los conservadores a ceder a la presión de la opinión general». *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*, Madrid, 1967, pp. 318-319.

CUADRO 2

COMPETENCIAS DE OTRAS SECCIONES Y MINISTERIOS EN MATERIA DE INSTRUCCION PUBLICA (CURSO 1867-68)

a) *Otras Secciones del Ministerio de Fomento*

- 1) *Dirección General de Obras Públicas*: Escuela Especial de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, y Escuela de Ayudantes de Obras Públicas.
- 2) *Dirección General de Agricultura, Industria y Comercio*: Dos Escuelas Especiales de Ingenieros: la de Montes y la de Minas, la Escuela de Capataces de Minas y la Central de Agricultura.

b) *Ministerios Militares*

- 1) *Ministerio de la Guerra*: Academia del Cuerpo de Estado Mayor del Ejército (Madrid); Colegios de Infantería (Toledo) y Artillería (Segovia); Academia Especial del Cuerpo de Ingenieros (Guadalajara); Colegio y Escuela General de Caballería (Valladolid).
- 2) *Ministerio de Marina*: Colegio Naval Militar y Academia de Estado Mayor de Artillería de la Armada (Cádiz), Escuela Especial de Ingenieros de la Armada y Escuela de Maestranza (El Ferrol), Escuela de Aprendices Navales (a bordo de la Fragata «Ferrolana»), y Escuela de Condestables (Cádiz).

c) *Ministerio de Gracia y Justicia*: Seminarios Conciliares

- d) *Junta General de Estadística*: Escuela Especial del Catastro,
- e) *Ministerio de Ultramar*: Todos los establecimientos docentes de Cuba, Puerto Rico y Filipinas, que eran:
- Primera enseñanza: Escuelas públicas y privadas.
 - Segunda enseñanza: Institutos y Colegios privados.
 - Universidades de La Habana (con las Facultades de Derecho, Medicina y Farmacia) y de Manila (con las de Leyes, Cánones, Medicina y Teología).
 - Escuela Normal de Maestros de Guanabacoa (Cuba).
 - Escuelas Especiales y Profesionales: las Profesionales de Maestros de Obras, Aparejadores y Agrimensores, de Náutica, de Comercio, y de Maquinaria (La Habana; estas Escuelas constituyen un único establecimiento); la Profesional de Maestros de Obras, Aparejadores y Agrimensores (Santiago de Cuba); la Profesional de Pintura, Escultura y Grabado (La Habana); las Academias de Náutica, de Contabilidad y de Botánica y Agricultura (Puerto Rico), y de Náutica (Manila).
 - Seminarios Conciliares de Cuba, Puerto Rico y Filipinas.

Fuente: *Anuario de la Instrucción pública... 1867 a 1868*, Madrid, 1868, pp. 330-340.

La propuesta surge ya al comienzo de los años cuarenta, cuando está latente el problema de la Dirección general de Estudios y se busca una salida para impulsar la enseñanza. Así el *Semanario de Instrucción pública* estima «forzosa la creación de ese suspirado ministerio que... pueda plantear sin dilación la multitud de mejoras que la pública instrucción demanda». Se trataría de que una sola persona, inteligente y activa, directamente responsable y ayudada por buenos conocedores del ramo se aplicase por entero a esta labor. La idea parecía en esos años más factible, pues no se planteaba problema presupuestario, dado que la Dirección de Estudios contaba con más personal que un Ministerio³⁶.

Esta salida se veía también desde la Administración pues el *Boletín oficial de Instrucción pública* reconocía que «la reforma deberá comenzar por el Gobierno mismo, creando un ministerio destinado a gobernar este importante y delicado ramo del servicio público, si no exclusivamente, como objetivo principal al menos». Parece que la idea está extendida, al menos en los estamentos oficiales, pues se aduce que las razones son «muy conocidas para que tengamos necesidad de ocuparnos de ellas»³⁷. Así se explica que al suprimirse en 1843 la Dirección de Estudios, el propio Decreto reconozca que se trata de una reforma provisional «en-

³⁶ «Necesidad de un Ministerio de Instrucción pública» (sic), art. cit., pp. 1-2.

³⁷ «Reforma de Universidades», t. IV (1842), p. 55.

tre tanto se determina la formación de un Ministerio especial de Instrucción pública». Tal empresa, sin embargo, no llegará a abordarse, quedando reducidas estas pretensiones a las más modestas de una Dirección general de Instrucción pública bien organizada.

La cuestión volverá a suscitarse en los años inmediatamente anteriores a la Ley Moyano. J. M. Sánchez de la Campa, en 1854, ve la necesidad de un Ministerio especial como condición indispensable para lograr la homogeneidad del sistema educativo, objetivo generalmente admitido³⁸. Ese mismo año Roque Barcia, desde las páginas del *Círculo científico y literario*, hace un repaso a los asuntos de que se ocupa cada Ministerio, resaltando con exasperación la dependencia de los asuntos de todos con respecto a la Instrucción pública, en contraste con la falta de un Ministerio específico para ella, lo que —en su opinión— da lugar a que «la instrucción esté desprovista entre nosotros de ese prestigio, de esa autoridad»³⁹. Desde una postura también idealista, un catedrático de Instituto es-

³⁸ Ob. cit., pp. 140-141. Los planteamientos de Sánchez de la Campa en este punto son destacados por S. Valcarce en su recensión de la obra en 1857, en *RIP*, p. 266, y los recoge también P.L.D., junto a otros testimonios, en «Establecimiento de un Ministerio de Instrucción pública», en *LE*, 1865, p. 59.

³⁹ Recogido literalmente de P.L.D., art. cit., pp. 58-59. Como ejemplo del carácter de su argumentación véase este fragmento: «España está atrasada porque el *Comercio* y las *Obras públicas* tienen su Ministerio, y la Instrucción pública no, sin embargo de que el *Comercio* es náutica y economía política y código, y de que todas las *Obras públicas* son planos, y no hay plano, ni código, ni economía política, ni náutica que no sea libro y no hay libro que no sea *Instrucción*».

cribe en la misma revista que los Ministerios existentes no bastan para el bien del país, pues falta la base, que es el de Instrucción «para que armonice, dirija y promueva todos los ramos de prosperidad»⁴⁰. Por lo general hay en estas posturas una hipervaloración de la enseñanza como factor del desarrollo económico y social, que se traslada mecánicamente al deseado Ministerio, encomiando sus excelencias, pero sin llegar a concretar los problemas específicos que su creación podría resolver y las características que debería tener.

Ya en 1857, a propósito de la discusión en Cortes de la Ley de Bases de Instrucción pública, la prensa vuelve a ocuparse del tema. Así en la *Revista de Instrucción pública* se argumenta contra el carácter subsidiario que da a la enseñanza su adscripción a otro Ministerio, recordando de paso los perjuicios que estaban causando los cambios de Departamento. Por otro lado, la heterogeneidad de asuntos en Fomento impediría una adecuada atención a las múltiples cuestiones que abarca el tema educativo: «¿Es compatible el estudio de reforma sobre la Puerta del Sol con el de Instrucción pública? —se pregunta el autor del artículo—. Pues acerca de estas dos cuestiones versan los dos pro-

⁴⁰ JUAN FELIÚ, presbítero, doctor y catedrático del Instituto de Huesca, en carta abierta a la revista posiblemente el mismo año. Recogido literalmente por P.L.D., art. cit., p. 59. El punto de partida de este tipo de razonamientos es que el eje de toda la actividad social es la enseñanza y consiguientemente el Ministerio de Instrucción pública. Así J. FELIÚ llega a afirmar que éste debe «estar colocado en el Gobierno del país con las mismas relaciones e influencias que el Sol en el sistema planetario».

yectos que en un mismo día presentó el señor Moyano a las Cortes»⁴¹.

Pero el Proyecto sale adelante en los términos propuestos por el Ministro, sin que lleguen a plantearse obstáculos. Con la aprobación de la Ley se zanja la cuestión en el plano legal, aunque *todavía en los años sesenta seguirán levantándose algunas voces cualificadas* en contra del criterio adoptado. *La Enseñanza* toma partido por la creación de un Ministerio específico, aunque sin desarrollar propiamente una campaña a su favor⁴². Bajo el título «Establecimiento de un Ministerio de Instrucción pública», inserta esta revista una larga carta en la que se reproducen fragmentos de distintos autores que han defendido la idea, preferentemente en me-

⁴¹ Más sobre el proyecto de ley», por BENIGNO CARBALLO DE VANGUEMERT, *RIP*, n.º 32 (30 de mayo, 1857), p. 499; también lo reproduce P.L.D., art. cit., p. 59. Plantea esta cuestión como prioritaria sobre las demás reformas: «Ante todo, ¿debe seguir encomendada la dirección de la Enseñanza pública a éste o al otro ministerio, como negocio secundario que dondequiera está bien, porque no es muy principal, ni trae consigo graves cargos ni demanda serios y detenidos estudios?».

⁴² Así al dar cuenta de la *Memoria* del Instituto de Lugo para 1864-65 se muestra de acuerdo con la propuesta de creación de un Ministerio de Instrucción pública que en ella se hace (1866, p. 156). También un Catedrático de Instituto plantea en esta revista una serie de preguntas sobre la reforma de la enseñanza, siendo la primera: «¿No es llegado ya el momento de que se cree un Ministerio *exclusivamente* encargado de la Instrucción pública, como el que en otras naciones cultas existe y los periódicos del ramo han pedido de continuo con solidísimas razones?» (n.º 3, 1865, p. 42). Otro de los autores que más se ocupan de los temas educativos, G. LAVERDE, lo pide en «Incorporación de las Escuelas normales e inspectores de instrucción primaria a los Institutos» (n.º 11, 1866, p. 152). También se hace referencia a *La Epoca* y alguna otra publicación favorable a esta idea en el art. cit. de P.L.D., p. 59.

dios periodísticos, añadiendo por su parte el autor las condiciones que, a su juicio, justifican en general la creación de un Ministerio y que se dan plenamente en el caso de la Instrucción pública⁴³.

Pero la aportación más importante es la de P. Macías Barbadiño, quien en 1867, desde las páginas de la misma publicación, intenta salvar la dificultad fundamental, la presupuestaria, presentando una alternativa concreta de organización del Ministerio con el detalle de los gastos que originaría. Para él el escaso interés despertado por el tema en los años anteriores es consecuencia de «la preocupación que los apuros de la Hacienda y la crisis económica engendran», dando la impresión de que la creación del Ministerio está por encima de las posibilidades del Erario, lo que considera infundado. Para demostrarlo presenta un cuadro de gastos según el cual esta partida requeriría un aumento presupuestario de un millón de reales, cantidad insignificante, en su opinión, dado que los gastos en enseñanza son «inmensamente reproductivos»⁴⁴. Y aparece ya un argumento que con el tiempo hará fortuna:

*«Todo el coste del Ministerio de Instrucción pública no excedería, como se ve, de millón y medio de reales al año. ¡Lo mismo... que cuesta el mantener UN SOLO BATALLON DE INFANTERIA!... No creo que por suprimir aquél padezcan en nada el orden público, ni de la independencia de la patria»*⁴⁵.

⁴³ P.L.D., art. cit., pp. 58-60.

⁴⁴ Ese año el Presupuesto de Instrucción pública era de 5.399.850 pts.

⁴⁵ «Más sobre la creación de un Ministerio especial de Instrucción

Sobre la grandilocuente e imprecisa prosopopeya de la mayoría de los autores que proponen la creación del Ministerio, los cálculos y argumentaciones de Macías Barbadiño buscan acercarse a la realidad.

El tema quedaría oscurecido durante el período revolucionario, pese a la importancia que entonces se concedió a la educación. No se abordó reforma alguna en este sentido y ni siquiera nos han aparecido referencias a la cuestión, acaso porque, siendo los revolucionarios contrarios al estatismo en general y concretamente en la enseñanza, no estarían interesados en potenciar los mecanismos centralizadores y de control, que es lo que —en principio al menos— implicaba la creación de un Ministerio especial. La disposición más importante, la llamada Ley de Libertad de enseñanza, no sólo la declaraba con la mayor amplitud, sino que propiciaba la descentralización de las decisiones y estimulaba las iniciativas locales en la creación y organización de establecimientos docentes⁴⁶, en abierta oposición al centralismo anterior, cuya lógica culminación burocrática hubiera sido un Ministerio de Instrucción pública. Cuanto menos intervencionis-

pública», *LE*, n.º 51 (1867), pp. 40-41. Propone un esquema administrativo concreto para el nuevo Ministerio, con cuatro Secciones de tres negociados cada una.

⁴⁶ Decreto-ley de 21 de octubre de 1868. Uno de los aspectos más importantes del mismo era la posibilidad de que las corporaciones locales pudiesen fundar y sostener establecimientos de enseñanza (Art.º 12), lo que se fue desarrollando en disposiciones posteriores, en especial el Decreto-ley de 14 de enero de 1869.

mo, mejor, y para el control imprescindible bastaba con las instituciones heredadas. En el lado contrario, los desacreditados Moderados y los sectores reaccionarios en general, que no habían mostrado interés en crearlo cuando disponían de todo el poder, no iban a propiciar ahora, desde la impotente oposición, un Ministerio que sólo podía desarrollar una política contraria a sus principios e intereses; y cuando, con la Restauración, vuelvan a ocupar el poder, utilizarán una vez más la maquinaria de la Dirección general para represión ideológica: para esta tarea Orovio no necesitaba de un Ministerio específico.

6. EL FRUSTRADO INTENTO DESCENTRALIZADOR DE 1873

Un brevísimo paréntesis en el largo proceso de centralización fue la pretensión inversa de la Primera República. El Proyecto de Constitución elaborado por las Cortes de 1873 incluía algunos artículos referentes a la enseñanza, que no tuvieron ninguna repercusión práctica al detenerse bruscamente el proceso político. Tampoco dieron lugar a una polémica especial, porque no constituían sino un aspecto más de la cuestión básica, la estructuración de España como Estado Federal. El Proyecto reservaba al poder central únicamente el establecimiento de una Universidad Federal y cuatro Escuelas Normales de Agricultura, Artes y Oficios. La organización de la enseñanza recaía sobre los Esta-

dos de la Federación, si bien estaban sometidos a ciertas obligaciones para garantizar el funcionamiento del sistema educativo: conservar un Instituto de Segunda enseñanza por provincia, exigir de todo municipio el sostenimiento de las «Escuelas de niños y de adultos, dando la instrucción primaria gratuita y obligatoria». Los Estados tenían la facultad de crear Universidades y Escuelas Especiales⁴⁷.

El Proyecto constitucional planteaba una descentralización mayor de la que algunos habían pedido y se quedaba, en cambio, algo corto en las exigencias mínimas a los Estados. Véase, por ejemplo, el artículo «La Instrucción pública y la Constitución federal», donde se pedía simplemente que cada Estado organizase sus propias enseñanzas primaria y agrícola e industrial, por entender que éstos eran los niveles en que la diversidad regional debía imprimir sus peculiaridades⁴⁸. En cuanto a las exigencias mínimas a los Estados de la Federación, se echa en falta la obligación de mantener las Escuelas de Magisterio, que existían en todas las provincias, y las Profesionales y de Sordomudos y Ciegos, que había en algunas, las cuales hubieran corrido peligro de supresión por razones presupues-

⁴⁷ Arts. 20, 98 y 108. También se regulaba a nivel general la libre iniciativa para la creación y mantenimiento de centros docentes en régimen de completa discrecionalidad, salvo la inspección en cuestiones de moral e higiene (art.º 26), así como el derecho de los extranjeros al ejercicio profesional (art.º 27).

⁴⁸ L. R. en *La Idea* (en adelante *LI*), n.º 27 (1873). El artículo está escrito antes de que se conociese el tratamiento de esta cuestión en el Proyecto constitucional y precisamente para llamar la atención sobre la necesidad de incluir varios puntos relativos a este tema.

tarias. Por otro lado, existía cierta desconfianza hacia el porvenir de la enseñanza al dejarla en manos de los diversos Estados, como consecuencia seguramente de abusos observados desde los primeros momentos de la Revolución, como la supresión de Escuelas por determinados Municipios⁴⁹. Por eso se pide desde ciertos medios de la prensa profesional que la enseñanza primaria sea sostenida por el Gobierno central. En el mismo sentido, pero referida a toda la enseñanza, iba una enmienda del diputado Pascual y Casas⁵⁰.

Todo ello se quedó en proyecto, y en 1874 se volvía al criterio centralizador: «Al Gobierno incumbe dirigir los Establecimientos públicos de enseñanza, dictando sus planes, programas de estudios y reglamentos literarios, y nombrando sus Jefes, Profesores, empleados y dependientes»⁵¹. La descentralización legal y práctica, iniciada en 1868 y que prometía alcanzar mayor profundidad y rango constitucional con la República del 73, se cerraba definitivamente cuando el Sexenio tocaba a su fin.

⁴⁹ El tema de la supresión de escuelas en los primeros momentos de la Revolución, como represalia hacia maestros no afectos a la nueva situación política, será muy aireado por la prensa contrarrevolucionaria y seguirá utilizándose en los inicios de la Restauración para condenar globalmente la política educativa del Sexenio, en este caso como argumento demagógico sin fundamento, pues ya en julio de 1868 se habían creado 215 Escuelas nuevas frente a las 92 suprimidas. Cf. F. SANZ DIAZ: «El proceso de institucionalización e implantación de la Primera enseñanza en España (1834-1874)», *Cuadernos de Investigación Histórica*, n.º 4 (1980), pp. 229-268 (ref.^a en p. 247).

⁵⁰ Citada en *LI*, n.º 32 (18 de agosto, 1973), p. 250.

⁵¹ Art.º 3.º del Decreto de 29 de julio «regularizando la libertad de enseñanza».

7. MARGINACION DEL PROFESORADO EN LA ADMINISTRACION CENTRAL DE LA INSTRUCCION PUBLICA

A partir de la Dirección General se estructura una trama administrativa cuyo principio fundamental es la *jerarquización*. Una red de autoridades a distintos niveles, nombradas por el Ministerio, hace que se cumplan las disposiciones superiores y uniforma la enseñanza en todos los aspectos. La jerarquización es el complemento del centralismo y domina todo el aparato educativo. A ella apuntan tanto los reformadores oficiales, como quienes aportan alternativas desde la publicística. Un buen ejemplo es G. Laverde, para quien

«la forma permanente de esa armonía en las instituciones... es el *orden jerárquico* que, manteniendo unidas entre sí y con el centro común las diferentes partes de ellas, hace que por todo su organismo circule una misma vida»⁵².

Ahora bien, si examinamos cuidadosamente el modelo de organización que Laverde propone, a base de niveles dependientes unos de otros, percibimos, tras los razonamientos del docente, que lo que en realidad está proponiendo es *un esquema administrativo, no pedagógico*. En esto no hay diferencias con el sistema establecido, pudiendo decirse que entre el tipo de organización vigente y

⁵² «Incorporación de las Escuelas normales...», art. cit., pp. 169-170.

las propuestas de Laverde y de otros autores las diferencias no afectan a lo fundamental —el criterio administrativo, en detrimento del pedagógico—, sino a la mayor o menor coherencia interna con que están concebidos, pues lo que se pretende *no es cuestionar el modelo, sino racionalizarlo*.

Consecuencia de la primacía de los criterios administrativos es la *marginación del profesorado en los órganos directivos de la Instrucción pública*. Centrándonos en lo que atañe a la Segunda enseñanza —aunque el fenómeno es general— encontramos en la prensa quejas, argumentaciones e incluso sátira. Moviéndose en este último campo, el *Dómine Labia* se pregunta por qué no se encargará el Negociado de Segunda enseñanza a un Catedrático de Instituto:

«¿Es que entre todos ellos no hay uno solo capaz de desempeñarlo? Bien podrá ser que ninguno de ellos fuera capaz de hacer las maravillas que se han hecho y que tanto admiran... Así es que... (deben) confiar dicho encargo a personas que suelen tener alguna idea de instrucción secundaria: por lo regular la que conservan de haberla cursado: si es que se acordaron de cursarla... —Y añade con sorna— Es también, por otra parte, un fenómeno singular que ningún ministro de Fomento cuente entre sus allegados ningún catedrático de Instituto: medio seguro de salvar los antedichos obstáculos».

El hecho contrasta, a su juicio, con lo que ocurre en otros Ministerios, donde son funcionarios

de los cuerpos los que ocupan los cargos. «Esta circunstancia —concluye— es indudablemente la faltal causa del mal estado de los Institutos»⁵³.

En todo este asunto late la *sensación de que el desempeño de los altos cargos de la Instrucción pública por profesionales de la enseñanza evitaría muchos errores* y promovería un desarrollo más atento y realista de la enseñanza. Es la cercanía a los problemas y la experiencia directa lo que permitiría que las soluciones fueran eficaces⁵⁴. El reverso de esta petición de papel activo para el profesorado es el rechazo hacia la burocracia. Burocracia que, por de pronto, aparece desligada de las inquietudes docentes, en abierto contraste con el tono de *vocación* que siempre se atribuye a la función docente; y que toma a la ligera decisiones que han de ser llevadas a la práctica, muchas veces con dificultad y aun con repugnancia, por un profesorado que vive las dificultades cotidianas. Aversión también hacia al politiquero que provee los cargos por intereses de grupo ajenos a la enseñanza.

La línea editorial de la prensa profesional defiende por lo general la participación de los profesores no sólo mediante la ocupación de cargos, sino colaborando en la toma de decisiones. Cuando en 1863 el Ministerio prepara reformas, *La Civilización* recuerda que «deben los profesores todos contribuir con su experiencia y talento», y pide a la

⁵³ *LC*, n.º 216 (1863), p. 1.

⁵⁴ Cf. por ej. «Una esperanza», *LI* (1874), n.º 38, p. 274.

comisión encargada que dé al profesorado de segunda enseñanza

«la participación de que hoy carece en la dirección de los asuntos concernientes a la Instrucción pública, pues de otro modo es imposible que puedan resolverse con todo el acierto que han menester las cuestiones que afectan a dicho ramo, y que hoy se vienen a ultimar por personas enteramente extrañas al Profesorado»⁵⁵.

Curiosamente se señala como uno de los obstáculos para el acceso de los docentes a los puestos directivos el propio Reglamento de funcionarios, que en su escrúpulo por garantizar la independencia del alto personal de designación impediría a los catedráticos llegar a la Dirección general de Instrucción pública⁵⁶. No se pretende convertir a los catedráticos en simples funcionarios administrativos, apartándoles de la tarea docente sino «alcanzar en el Ministerio de Fomento la legítima influencia que deben tener en lo relativo a la Enseñanza»⁵⁷. Con frecuencia el planteamiento se hace restringiendo cuidadosamente las aspiraciones corporativas, pero dejando claras las dos preocupaciones

⁵⁵ *LC*, n.º 225 (1863), p. 2. Propone como camino a seguir el que se ha abierto con los Maestros de Primera enseñanza, a los que «se ha dado cierta intervención estableciendo un negociado en el Ministerio, desempeñado por profesores competentes, (y) un Secretario de las Juntas provinciales también profesor».

⁵⁶ Cf. los comentarios de J. Uña pidiendo la modificación del Reglamento, en *LE*, n.º 13 (1866), p. 195.

⁵⁷ «Los destinos públicos», *LI* (1874), n.º 7, p. 47.

fundamentales: que quienes dirijan la política educativa estén realmente interesados en ella y conozcan sus problemas, y que el profesorado tenga una influencia decisiva. Así *La Idea* sólo en tercer lugar propone a los catedráticos para los cargos de mayor responsabilidad: detrás de los parlamentarios y profesionales competentes en cuestiones educativas. Y es que no se busca un cambio de papeles, pues «el transmitir la ciencia debe constituir su especial misión; el despachar expedientes, que muchas veces se fundan sobre pequeñeces y fórmulas burocráticas, lo consideramos ocupación baladí»⁵⁸.

En el planteamiento de fondo no hay una búsqueda del ascenso a través de la carrera administrativa, a la que se considera más bien con desdén, como una desviación de la *sagrada* tarea docente; hay quizás también, mezclado a ello, el rechazo orgulloso y distante de la maquinaria administrativa que les oprime. Es la contradicción entre una práctica docente que pretende estar apartada de la mezquindad del medio, incluso «muy por encima de la política»⁵⁹, y las servindumbres reales a ésta a través de un aparato burocrático que determina rígidamente toda su actividad.

La Revolución del 68 constituiría una esperanza truncada. En principio la situación cambia, pues no sólo comienzan a ser nombrados profesores e intelectuales para los cargos de responsabilidad del Ministerio, sino que incluso desempeñan un papel

⁵⁸ Ibid., pp. 46-47.

⁵⁹ Ibid., p. 46.

relevante en la vida pública, sobre todo durante el período republicano⁶⁰. El breve respiro que la situación política concede permite planteamientos más audaces: se busca la autonomía de la enseñanza con respecto al poder y la gestión de los asuntos docentes por los propios claustros. F. Ruiz de la Peña, un catedrático de Instituto constante defensor de los intereses del profesorado de Segunda enseñanza durante el período anterior, cree próxima la racionalización de la enseñanza mediante la participación. Plantea la constitución de una Asociación para todo el profesorado, que organizaría un Congreso para proponer las bases fundamentales de la enseñanza e incluso de la reglamentación de cada sector. Sus propuestas transpiran un aire de hermandad del cuerpo docente, sin distinción entre niveles, que está muy alejado del rígido corporativismo estamental con que solían abordarse estos temas:

«Entremos con el Profesorado de Instrucción primaria en pacto para reglamentarnos mañana por el voto de todos los apóstoles de la verdad científica,

⁶⁰ Esta noticia de 1873 da idea de la nueva situación: «Mucho esperamos de la rectitud e ilustración del señor Chao... así como de sus ilustres compañeros que visten la honrosa toga del profesorado. No menos confianza nos merecen el ilustrado Director general de Instrucción pública y varios Gobernadores civiles, antiguos Catedráticos y Maestros, que procurarán inspirar en las Diputaciones y Municipios afecto y simpatías por la enseñanza». En «Observaciones sobre los Institutos y catedráticos de segunda enseñanza», *LI* (1873), n.º 15, p. 116. Las noticias de docentes promovidos a altos cargos en el Ministerio son destacadas y comentadas por la prensa profesional. Cf. por ej. «Una esperanza», art. cit., pp. 293-294.

a la vez que *obreros-directores* del aula... Entremos todos en la Asociación y hagamos Asamblea... al representar al *cuerpo docente*, sintetizan el sacerdocio de la cultura de nuestra patria».

Este lenguaje es una mezcla de conciencia de la alta misión del profesorado y de confianza en su autoorganización.

La mística del profesorado no es nueva. Durante años ha servido para enmascarar su exclusión de las tareas de decisión o para disimular sus dificultades materiales y morales. Pero ahora se presenta como una ideología con trasfondo reivindicativo, como la fuerza promotora de reformas para decidir colectivamente el futuro de la enseñanza con el vigor de lo posible, de lo inmediato. Una ilusión momentánea de unidad: «Somos *tantos miles*, y por *divididos* nos hemos visto *abatidos*». Y la queja digna contra el viejo peso de los burócratas:

«Representamos la INSTRUCCION, y se nos han dado *pedagogos burocráticos*, que hoy nos entienden y respetan, pero que en cierta época de enojoso recuerdo nos han escarnecido. Que pague el Estado *la obra* de la Instrucción, pero que la dirijan sus *arquitectos natos*»⁶¹.

Cuesta trabajo entender el ingenuo entusiasmo de estas proclamas en un hombre experimentado en la defensa del profesorado durante la difícil etapa

⁶¹ «La emancipación del cuerpo docente», *LJ* (1873), n.º 23, pp. 180-181.

anterior, acostumbrado sin duda al bloqueo sistemático ante cualquier intento de transformación. La reacción, que estaba latente, no se haría esperar y de estos proyectos nada quedaría.

8. CRITICAS A LA BUROCRACIA MINISTERIAL

La maquinaria administrativa que los Moderados crearon tendía a asegurar el funcionamiento de una enseñanza que en el transcurso del siglo adquirió dimensiones y características muy alejadas de las tradicionales. Para atender a las necesidades que se iban creando se organizaron los diversos negociados de la Dirección general y, desde ella, disposiciones de diverso rango fueron regulando la actividad docente. Pero ¿hasta qué punto la eficacia estaba asegurada? Sobre el papel existían funcionarios para todos los asuntos, y sin embargo frecuentemente nos encontramos con quejas sobre su actuación.

En primer lugar se acusa un *desconocimiento de la problemática docente e ineficacia*. No es sólo que los funcionarios no conozcan directamente, en su mayoría, lo que pasa en las aulas, sino que incluso falla la pura mecánica administrativa. Vemos reiterarse una y otra vez peticiones para que se tramiten los expedientes, para que se dé solución a tal o cual asunto que se arrastra de antiguo, para que se publique el escalafón, para que se arbitre remedio a los abusos. Y encontramos el silencio

por respuesta. Además los frecuentes cambios de personal y el favoritismo en la concesión de empleos dificultan la continuidad y competencia para la resolución de los problemas. Ello no es específico de la Dirección de Instrucción pública, sino una característica general de la Administración española durante el siglo XIX. Una Administración montada sobre esquemas de racionalización y uniformidad, frente al particularismo y la dispersión propios del Antiguo Régimen; pero con muchos vicios de planteamiento, sobre todo derivados de la falta de estabilidad del personal y la primacía del amiguismo sobre la competencia a la hora de la selección⁶².

Hay toda una *tipología satírica del funcionariado*. Las opiniones raramente son favorables y el pesimismo se traduce en quejas sobre el funcionamiento del Ministerio cargadas de escepticismo, aunque en ocasiones se intenta mediante la sátira ocultar las heridas. En una carta de este tono se presenta al Director General de Instrucción pública como

«gran califa del magisterio, elegido con mucho tino entre unos cuantos rivales... Aunque no falta quien abriga algunos temorcillos de este personaje, la verdad es que hasta el presente no ha dado motivos grandes de queja; tal vez porque aún no ha hecho nada... Está rodeado de un numeroso estado

⁶² Cf. ALEJANDRO NIETO: *La retribución de los funcionarios en España. (Historia y actualidad)*, Madrid, 1967, especialmente la amplia Introducción.

mayor de oficiales, auxiliares, escribientes y ordenanzas... complacientes hasta la saciedad; y por supuesto, despepitándose todos por trabajar a porfía, y alancear sus tinteros, cuando no están ocupados en revisar un periódico, en liar un cigarrillo, en mirar cómo arde un puro, en tomar algún polvito, en reírse de los pretendientes, en criticar a su jefe, en deglutir su refrigerio, o hacer la digestión, por donde verás tú que no tienen momento de reposo»⁶³.

¿Y cómo se llega a ocupar uno de estos apetecibles destinos? *La Idea* describe dos procedimientos: *la recomendación y el reclamo*⁶⁴:

«Para proveer un destino vacante no se pide al llamado a ocuparle condición alguna de idoneidad: una carta solamente del que le recomienda es el documento fehaciente de los méritos y servicios del aspirante, el que, una vez en su puesto, siempre llevará al lado de su modesto y desconocido nombre la aureola del personaje protector, de tal modo que si la influencia de éste es tal que pueda aguantar los golpes de las tormentas políticas, aquél los sufrirá siempre asido a su tabla de salvación».

El otro procedimiento consiste en que

«el mismo interesado manda insertar en *La Correspondencia* un suelto, que en la vida periodís-

⁶³ «Carta de Omay al Dómine Labia», *LC*, n.º 222 (1863), pp. 1-2.

⁶⁴ «Los destinos públicos», art. cit., *LI* (1874), pp. 45-47.

tica ha dado en llamarse *reclamo*... (en el que) se ponen de relieve los ilusorios méritos y servicios del candidato, la gran capacidad que le distingue, las extraordinarias simpatías que siempre ha sabido captarse entre todos los que le conocen. No falta tampoco un párrafo, que suele estar concebido en los términos siguientes: '*Se dice que D. N. de N. y N. es el indicado para ocupar el puesto de...: nosotros nos alegramos, sigue el suelto, de que sea cierta esta noticia, porque el Sr. D. N. de N. y N. es muy conocido en los círculos políticos por sus especiales dotes en el ramo de...*' De este modo el candidato a un destino se rodea de esa aura popular: todos los lectores de *La Correspondencia* saben desde este momento que existe en el mundo un D. N. de N. y N. especialista en éstos o en los otros conocimientos; lo cual unido a una carta del marqués de A., en cuya casa entra con muchísima frecuencia, si bien es el hazme reír de todos los concurrentes a sus tertulias; y con otra carta del distinguido hombre público Sr. de B., a quien, según pregona el mismo candidato, salvó de una muerte segura mientras aquél estuvo en la emigración, y que por lo tanto no puede menos de emplear su eficaz influencia para que el pretendiente logre sus deseos, pues de lo contrario el Sr. de B. saldría muy mal parado de la lengua del aspirante...»

Como se ve, con más o menos complicada picaresca, sólo un procedimiento al fin: la recomendación. «Hay otros medios —añade el editorial—... pero tanto nos repugnan, que ni siquiera queremos ocuparnos de ellos». Esto contrasta con la idea del

mérito como camino del ascenso social y profesional; que a los cuatro vientos proclama el liberalismo triunfante: chusca comprobación de la hojarasca de las palabras. El articulista cree en esta idea y propugna que «el empleado, para aspirar a serlo, estudie y trabaje hasta poseer el completo conocimiento de lo que debe saber para desempeñar el cargo», y sentencia que «si así no lo hace, la agricultura le espera con los brazos abiertos». Manifestaciones que no pasan de ser buenos deseos moralizantes o indignación justiciera, ajenos a la áspera realidad circundante.

Y el pretendiente, cuando ha llegado a su ansiado destino, ¿cómo se comporta?: «Esta clase de funcionarios, creados de la nada, son los que, por punto general, guardan menos consideraciones, y... más bien parecen bajás de tres colas que dependientes del Estado». En los funcionarios de Instrucción pública estas actitudes resultan particularmente sangrantes para los sesudos profesores, pagados de la importancia social de su actividad:

«La gran mayoría (de los empleados) desconoce la instrucción que debían tener, y que, por no tenerla, se han hecho empleados; muchos ignoran el trabajo, el dinero y las vigiliass que cuesta seguir una carrera literaria; no saben lo que se enseña en los Establecimientos de instrucción; no saben, por ejemplo, quién y qué es un catedrático; ignoran que les faltan muchas leguas de camino que recorrer y muchas fanegas de sal que consumir antes

de llegar a la altura social de un Maestro de Instrucción primaria»⁶⁵.

Es de nuevo la crítica acerba y dolida de la impotencia, en la que se mezclan los dicitos contra la burocracia y el orgulloso sentimiento de una dignidad herida. La idea de que los puestos administrativos están al servicio de quienes los ocupan y no al contrario, no es nueva: ya en 1842 se advertía, al propugnar la creación de un Ministerio de Instrucción, que no fuese «una invención para colocar en él a cientos de empleados»⁶⁶.

Uno de los problemas más acuciantes para todos era la *provisionalidad en los cargos*, no solamente en los propiamente políticos, sino en los puramente administrativos. Este problema, que afectaba a toda la Administración y que dio lugar a la célebre figura del *cesante*, es suficientemente conocido. La Instrucción pública no era una excepción y los cambios en la titularidad del Ministerio podían alcanzar no sólo al Subsecretario o al Director general, sino a los jefes de negociado, oficiales, auxiliares, incluso conserjes, por simple cese, o mediante redistribución de competencias. El *Dómine Labia* atribuye humorísticamente estos cambios a la necesidad de los funcionarios de saber de todo:

«Cuando un empleado está ya ducho en el desempeño de su destino, poco debe quedarle allí que

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ «Necesidad de un Ministerio de Instrucción pública» (sic), art. cit., p. 2.

aprender; por consiguiente lo más natural es mudarle a un negociado distinto para que empiece a estudiarlo; y si consigue irlo entendiendo, lo que suele suceder algunas veces, volverle a mandar a otro diferente... Esto para él será un delicioso entretenimiento, y para nosotros... una lisonjera garantía de pausa, madurez y detenimiento convenientes en la resolución de los negocios»⁶⁷.

La simple referencia a las cifras de los altos cargos es suficientemente significativa: entre 1832 y 1874 hubo 85 Ministros del ramo, lo que equivale a uno cada seis meses; y entre 1846 y 1874 (con un paréntesis de cuatro años) los Directores generales de Instrucción pública fueron 26, con una media de duración en el cargo próxima al año (véase relación nominal en los apéndices II y III). Ahora bien, mientras en lo referente a los ministros la duración media viene a ser más o menos la misma en todas las épocas, es decir la ocupación del cargo era fugaz, con los Directores generales no pasa lo mismo, distinguiéndose tres etapas netamente diferenciadas: 1.^a) correspondiente al período de Gil de Zárate, que ocupó el cargo ininterrumpidamente durante cinco años y medio (desde su creación en 1846 hasta su extinción en 1851); 2.^a) desde el restablecimiento de la Dirección General hasta la

⁶⁷ «Carta de Oay al Dómine Labia», art. cit., p. 1. La misma revista comenta meses más tarde con respecto a un cambio de Director General: «Ya decía yo que el Sr. Arnau había dado suficientes pruebas de conocer el ramo de la instrucción. Nada más lógico que separarle de su puesto». «Sofiscopia» (II), *LC*, n.º 254 (1864), p. 1.

Revolución del 68, en que tuvo ocho titulares, con una media de 14 meses en el cargo; y 3.^a) el Sexenio democrático, en el que se sucedieron a ritmo vertiginoso hasta 14 Directores generales, con una media de permanencia de cinco meses⁶⁸. Todo ello está en estrecha relación con la marcha de la reforma educativa y sus protagonistas. Así puede apreciarse que, salvo alguna excepción individual, el protagonismo no recayó sobre los Ministros, muy efímeros en el cargo, sino sobre los Directores generales, más estables. Y dentro de éstos hay una fase inicial de importantes transformaciones, con una sólida continuidad, que corresponde al largo período de Gil de Zárate; el mantenimiento y desarrollo de la línea anterior, bajo Directores generales cambiantes, pero relativamente estables; y por último, durante los años revolucionarios, la rápida sucesión de titulares como corresponde a la inestabilidad del período.

Ahora bien, *los cambios no se limitan al alto personal de designación política, sino que afectan a toda la escala administrativa:*

«Varias veces hemos comentado —recuerda *La Idea*— esos cambios de personal que dejan sin

⁶⁸ No se han contabilizado los titulares de otros Ministerios ajenos al ramo que interinamente ocuparon el cargo (y el caso equivalente en lo que se refiere a la Dirección General); tampoco un Ministro que no llegó a tomar posesión, ni el titular de la cartera en el Ministerio-Regencia que se constituyó el 31 de diciembre de 1874. Sin embargo cuando una misma persona ocupó el cargo en distintas ocasiones (caso muy excepcional) se ha contabilizado como Ministerios diferentes.

sueldo a pobres ordenanzas, a infelices escribientes, a empleados que están dispuestos a servir a todos los Gobiernos fielmente por el sueldo».

Pero la permanencia de los paniaguados en los cargos también tiene sus problemas, sobre todo cuando se producen cambios importantes de orientación en la política docente, pues muchos peldaños administrativos, encargados a personas que han entrado por recomendación en otra situación política, pueden dificultar las medidas que las nuevas autoridades pretenden llevar a cabo. Así, cuando triunfa la Revolución del 68 encontramos que

«más de mil expedientes atrasados y pendientes de despacho... hay en el Ministerio de Fomento... y los habrá mientras persista el Gobierno en respetar *personalidades* altamente retrógradas que han de poner de su parte cuanto puedan para *conservar* el indefinido *statu quo* en sus respectivos negocios»⁶⁹.

De modo que tanto los frecuentes cambios de funcionarios como la inerte permanencia de otros constituyen un lastre para la agilidad y eficacia en el despacho de los asuntos. Quizás este comentario de finales de 1868, en una revista afecta a la nueva situación revolucionaria, pueda resumir las contradictorias situaciones que a menudo se daban:

«*La Revista* reprobará siempre en sus amigos,

⁶⁹ *LE*, n.º 68-69 (25 de octubre, 1868), p. 11.

como reprobaría en sus enemigos, la destitución de funcionarios como el Sr. Escudero y el Sr. D. Juan Manuel Ballesteros y otros que se han salido del Ministerio de Fomento, mientras se conservan en sus puestos los que más daño han hecho a la instrucción, los que en menos han tenido el prestigio del profesorado, los que mejor han servido la situación de violencia que se acaba de derrocar y los que el dedo de la opinión señala como incompatibles con el actual orden de cosas»⁷⁰.

¿Qué complejo entramado de influencias daba lugar a situaciones como ésta? Es claro que el personalismo en la designación de cargos originaba todo tipo de situaciones extrañas para un observador ajeno a la mecánica concreta por la que cada funcionario había llegado al destino que ocupaba. La recomendación, con todos sus oscuros recovecos, las propiciaba y el poder efectivo que tenía la Administración para obstaculizar las más firmes decisiones había sido largamente comprobado: «A pesar de los derechos consignados en los reglamentos, la voluntad del ministro, la del director, muchas veces la del oficial y no pocas la del último auxiliar o escribiente prevalecen sobre los mandatos de la ley»⁷¹.

Podemos decir, grosso modo, que los cambios en superficie eran muy frecuentes, pero las trans-

⁷⁰ *LE*, *ibid.* Cf. en el mismo sentido «La cuestión de personas», *LI*, n.º 39 (27 de septiembre, 1875), pp. 305-306.

⁷¹ «El escalafón de los catedráticos de Instituto», *LC*, n.º 235 (1864), p. 2.

formaciones en profundidad raramente se abordaban, y aun en esos casos la propia fugacidad del cargo hacía inviable que se llevase a efecto, y mucho menos que tuviese continuidad, la empresa iniciada. Pese a todo, cada cambio de titular en el Ministerio, con su cohorte de cambios en los niveles inferiores, era mirado con expectación por los administrados. La prensa profesional comenta cada sustitución haciendo recuento de lo realizado por el equipo precedente, normalmente con escasa simpatía, y haciendo cábalas sobre qué personas cambiarán y qué giro puede sufrir la política educativa. Pero la confianza en el nuevo equipo no pasa, salvo excepciones, de la protocolaria y forzada confianza en que algo puede cambiar, y aun sin saber si para bien⁷². Hay un ingenuo clima de expectación:

«Estos primeros días del Ministerio, sobre todo para los primerizos, son brillantes y están llenos de tiernas emociones. Las comisiones de los cuerpos facultativos, los jefes de las Escuelas y otros altos empleados, limpian su frac, se atusan un poco y acuden al Ministerio a repetir las mismas palabras que han repetido cuantas veces ha habido Ministro nuevo; esperando siempre, siempre esperando que

⁷² En 1875 *La Idea*, tras recoger la noticia de que «en el Consejo celebrado al día siguiente de la crisis, no pudo tratarse de ningún asunto interior, por desconocerlos el Sr. Conde de Toreno, que necesita tiempo para ponerse al corriente de todos ellos», comenta con desenfado su acceso al Ministerio: «Ignoramos también qué ideas y convicciones tiene el nuevo Ministro respecto de la Instrucción pública; porque nunca las ha manifestado, ni conocemos suyo ningún acto público por que juzgarle». «Un Ministro nuevo», *li*, 96, diciembre, 1845), n.º 49.

su nombramiento traiga beneficios al país; y creyendo, ¡piadosa creencia! que lo que España necesitaba era precisamente la subida al Ministerio de la persona que acaba de encargarse de la cartera».

Y ante la imposibilidad de que se despierten entre los profesionales de la enseñanza otras esperanzas que las derivadas del favoritismo provinciano, propone socarronamente la rotación por provincias:

«Hasta ahora sólo hemos visto llenos de alegres esperanzas a los asturianos, paisanos de S. E. y... las seguridades de ciertos beneficios que según hemos oído, han de caer sobre Asturias, nos han hecho concebir un medio fácil, seguro y perfecto, de llevar el bienestar y el progreso a toda España. Sucédanse en el Ministerio de Fomento cuarenta y nueve Ministros, dotados... de cierto provincialismo, y cada uno oriundo de una de las provincias de España; y dedicándose cada cual a la suya, tendremos un progreso indudable por este procedimiento»⁷³.

No era de extrañar la *lentitud en la tramitación de los asuntos*, que originaba numerosos problemas. Con frecuencia esta lentitud no era accidental, sino una manera de soslayar los asuntos sobre los que no se quería que recayese resolución firme o que por cualesquiera motivos no se querían afrontar. La inacción o el silencio administrativo permitían ir aplazando los problemas, y constituía una manera

⁷³ Ibid.

de tomar decisiones confirmando de hecho situaciones viciadas o irregulares, que muchas veces ocultaban pequeños privilegios personales o situaciones de favor.

Las quejas son frecuentes y se dan en todas las situaciones políticas, encontrándose numerosos testimonios. Es proverbial «la pesadez con que se evacuan los expedientes», habiendo algunos «cuya resolución se ha hecho esperar durante diez años»⁷⁴. El clima de inseguridad y provisionalidad en que, como consecuencia de ello, se veían envueltos los centros de enseñanza y el profesorado, además de los perjuicios materiales que muchas veces causaba, contribuían al crónico descontento de los docentes. Un caso prototípico es la no publicación del Escalafón de Catedráticos de Instituto durante años y años, incumpliendo el mandato legal expreso y originando graves perjuicios a todo el colectivo. A esto hay que añadir los *abusos* y *corruptelas* a que daba lugar la concentración de las decisiones en muy pocas personas, alejadas de los problemas, pero con dependencias y vinculaciones muy concretas. Las corruptelas podían referirse a las cosas más insospechadas, como este ejemplo humorístico en el que el supuesto autor de un libro

⁷⁴ *Memoria* del Instituto de Cuenca, curso 1864-65, resumida por *LE*, n.º 10 (1866), p. 156. El *Boletín del Magisterio* de Badajoz señala: «Es indudable que en la Dirección general de Instrucción pública se archivan los expedientes que remite a dicho centro esta Junta de provincia. Sabemos de varios que se han enviado hace algunos meses y aun años, y hasta la fecha se ignora que haya recaído sobre ellos resolución alguna». Recogido literalmente por *LI* (15 de febrero, 1875), n.º 7, p. 52.

de texto promete a los catedráticos que «en el momento que adopten mi libro soy agente *ipso iure*: Les enteraré del estado de los expedientes que tengan en el Ministerio, hablaré todos los días con el oficial encargado» etc.⁷⁵. Y las reclamaciones seguían el mismo camino que los expedientes⁷⁶.

⁷⁵ «Sofiscopia» (I), *LC*, n.º 245 (1864), p. 1.

⁷⁶ Cf. «El escalafón de los catedráticos de Instituto», art. cit. p. 2.

III. ORGANIZACION DE LOS INSTITUTOS

La Segunda enseñanza podía cursarse, igual que la primaria, en centros públicos y privados, y algunos cursos —dependiendo de la legislación de cada momento— por el sistema doméstico (libre). Para la superior, en cambio, se preveían únicamente centros públicos. Los Institutos fueron los establecimientos públicos de la enseñanza Secundaria.

1. HACIA LA CONFIGURACION DE LOS INSTITUTOS

¿Cómo se llegó a esa activa realidad que son los Institutos a mediados de siglo, cuando pocos años antes ni existían, ni se había clarificado siquiera qué iba a ser la Segunda enseñanza? Se trata de *una transcendental obra de los años cuarenta*, cuyo impulso decisivo se dio con el Plan de 1845,

siendo su generalización obra de la Dirección General de Instrucción pública. El salto que se da entre 1842, en que sólo había seis Institutos, y 1848, en que prácticamente todas las provincias tienen ya el suyo, es suficientemente expresivo de la actividad desplegada. El año más prolífico fue 1845, en que se pusieron en funcionamiento 26 Institutos¹. Si se tiene en cuenta que por estos años el número de Escuelas se mantiene relativamente estable y que las Facultades son básicamente las mismas del Antiguo Régimen, no resulta extraño el impacto que produjo esta emprendedora política. Ello tanto porque afectaba a un sector significativo de la población, como porque los estudios se organizaban en un sistema uniforme y con unos objetivos precisos, sacándolos de la indefinición y localismo anteriores².

¹ Antes de 1845 la situación era bastante fluida, pues al no haber una normativa y ser los Institutos el resultado de las iniciativas aisladas, a veces con escasos recursos, los había que funcionaban un curso o dos y luego desaparecían. Para 1842 el criterio más fiable es el del *Boletín oficial de Instrucción pública* (en adelante *BOIP*), en su artículo «Reforma de Universidades» (sin firma), t. IV (2.º semestre de 1842), p. 90, donde se especifican los seis que en ese momento estaban en funcionamiento, señalándose que había algunos otros pendientes de aprobación. A. Viñao Frago da una relación muy completa de la fecha de creación de cada Instituto, en *ob. cit.*, pp. 397-406.

² En 1835 había censadas 16.000 escuelas; en 1846, 15.540; y en 1850, 16.434. Para el comentario de estos datos cf. F. SANZ: «El proceso de institucionalización...», art. cit., pp. 239-241. Además de los Institutos, se fueron creando en estos años las Escuelas Especiales y Profesionales, pero careciendo de la unidad de aquéllos, como resultado que eran de disposiciones particulares en cada caso, sin ninguna normativa común, limitándose sus planes de estudios a referencias genéricas sin entrar en detalles de organización. Este carácter particularista lo conservaron hasta la promulgación de la Ley Moyano.

Ahora bien, si la plasmación de la idea data de los años cuarenta, *su origen se remonta a los primeros planes liberales* y tiene su inspiración en Francia. Ya en su *Informe* de 1813 habalaba Quintana de *Universidades de provincia*, que se llegaron a aprobar en el Reglamento de 1821; y a partir del Plan del duque de Rivas se comienza a hablar expresamente de Institutos. En esas fechas iniciales el nombre contaba poco, porque aunque se hablase de *Universidades*, lo que se pretendía era bien distinto de las Universidades tradicionales. No obstante, la adopción definitiva del nombre de *Institutos* en todos los planes y proyectos renovadores (salvo el Arreglo provisional de 1836) evitará cualquier confusión. Los Liceos franceses constituían un modelo a imitar para los reformadores, en particular Quintana y Gil de Zárate³. La idea era convertir las antiguas Universidades Menores —algunas restauradas en 1840— y los Colegios de Humanidades en Institutos, bajo el nuevo sistema. Se trataba de aprovechar los medios existentes en cuanto a locales, profesorado y rentas, para dar un nuevo dinamismo a este nivel de la enseñanza bajo una pauta rigurosamente organizada y uniformada⁴.

³ Sobre la Universidad napoleónica cf. A. PROST: *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, París, 1968, pp. 23-28, y F. PONTEIL, *ob. cit.*, pp. 128-143; para las Escuelas Centrales del período revolucionario (antecedente de los Liceos), pp. 73-92. Sobre la segunda enseñanza en Francia por los años en que se llevaron a cabo las reformas en España, L. TRENARD: «L'enseignement secondaire sous la Monarchie de Juillet: les reformes de Salvandy», en *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, t. XII (1965), pp. 81-133.

⁴ Cf. dos artículos de J(avier) de Q(uinto) en el *BOIP*, t. I (primer

Por otro lado, la utilización de locales y medios materiales procedentes de la desamortización es un aspecto de la mayor importancia⁵.

El Plan de 1845 estableció el modelo definitivo. Según él «se llamarán Institutos los establecimientos en que se dé la segunda enseñanza», debiendo establecerse uno en cada capital de provincia. Aparecen ya aquí los rasgos que se van a mantener en los años siguientes: división de los Institutos en clases, tipo de financiación, peculiaridades de los ubicados en las sedes universitarias y aparición de los Colegios de Internos. Veamos brevemente estas características:

— Los Institutos podían ser de *tres clases*: a) de primera o superiores, en los que se daba la «segunda enseñanza completa», es decir —según este Plan— los estudios propiamente secundarios, más los de Licenciatura y Doctorado en Filosofía; b) de segunda, en que se daba la «segunda enseñanza elemental»; y c) de tercera, en que sólo se impartían los primeros cursos de ésta. Los Institutos *de segunda* son los que reflejan el modelo que se va a perpetuar, ya que en ellos se cursaban justamente los cinco años de lo que en rigor constituye la enseñanza secundaria⁶.

semestre de 1841), titulados: «De la instrucción intermedia y de los medios de desarrollarla», pp. 268-276, y «Universidades menores, Institutos de Murcia y Cáceres», pp. 314-326.

⁵ Este aspecto ha sido destacado con acierto por VIÑAO, *ob. cit.*, pp. 421-431.

⁶ Los de Primera, que están en las sedes universitarias, son la continuación de las antiguas Facultades de Filosofía (o Artes), que en el futuro se escindirán en la Facultad de Filosofía propiamente dicha, con los estudios de Licenciatura y Doctorado, y el Instituto anejo, con

— La *financiación* queda fijada en los términos que van a mantenerse durante todo el período que estudiamos. Hay tres fuentes de ingresos: a) las matrículas y derechos del grado de Bachiller en Artes; b) las rentas de memorias, fundaciones y obras pías de los centros suprimidos que se apliquen al Instituto, una vez cubiertas las atenciones de la Primera enseñanza; y c) el resto lo cubren las Diputaciones⁷.

— Con los *Colegios de Internos* se pretendía resolver el problema de alojamiento en debidas condiciones para los estudiantes no residentes en la capital. Inicialmente poco difundidos, se irán extendiendo y reglamentando progresivamente. De momento «se procurará que cada Instituto tenga adjunto un colegio de internos o casa de pensión, bien sea por empresa particular, bien por cuenta de la provincia o del pueblo en que aquél estuviere colocado; pero este colegio se deberá administrar con absoluta independencia del propio Instituto».

Junto a estos aspectos generales, el Plan de 1845 y poco después el Reglamento establecían una detallada normativa sobre el funcionamiento de los Institutos, quedando así sentadas las bases de su organización para el futuro. Asimismo al lado de los Institutos se contemplaba otra figura, la de los *Colegios Reales* —en principio sólo se estableció

los de Bachiller en Artes; pero en 1841 todavía perdura la confusión institucional.

⁷ Dadas las peculiaridades de los Institutos Superiores, esta última partida corresponde al Estado con ayuda de la Diputación.

uno, en Madrid—, con las mismas características que los Institutos de segunda clase, más la obligación de impartir algunas materias complementarias. Esta figura carecía de entidad propia, pues se trataba de un Instituto más con otro nombre. Su presencia en el plan era una reminiscencia del Antiguo Régimen, durante el cual la capital de la Monarquía se había visto beneficiada con un centro de élite, los Estudios de San Isidro, que ahora se pretendía perpetuar bajo otro nombre. Pero el afán unificador no permitió estas veleidades y ni el Reglamento se ocupa de regularlos, ni a partir del Plan de 1847 vuelve a hablarse de Colegios Reales.

El hecho de que el Plan de 1845 consagre los Institutos como los establecimientos públicos de la Segunda enseñanza y regule sistemáticamente su funcionamiento, no quiere decir que aparezcan entonces. Alguno de ellos ya venía funcionando desde la Regencia de Espartero e incluso desde un poco antes, con una organización y unos planes provisionales. Durante los años 1839-44 asistimos a una política de actuaciones concretas que no obedecen a un diseño general, sino que aprovechan las posibilidades que ofrecen ciertas poblaciones para ir ensayando lo que luego se plasmará en el Plan de Estudios. El proyecto consistía en apoyar las iniciativas de las autoridades locales creando el Instituto, al que se le daban un plan provisional y unas normas de funcionamiento para empezar. Se salía así del molde escasamente innovador del Arreglo provisional de 1836, para ir ensayando el plan de ciclo único (Latinidad más Filosofía Elemental).

Las *secuencias del proceso* son:

1) Desde los primeros planes liberales se tiene la idea de que la enseñanza secundaria pública se dé en establecimientos especiales, que a partir de 1836 reciben el nombre de Institutos.

2) Fracasados los intentos de sacar adelante un plan general de estudios durante las Regencias, se da paso a la creación directa —al margen del vigente Arreglo de 1836— de Institutos en determinadas poblaciones, prefigurando en sus respectivos planes y organización lo que se pretende hacer a nivel general.

3) El Plan de 1845 eleva a norma estas experiencias, diseñando el modelo de Instituto que va a durar casi hasta nuestros días. Rápidamente se promueve su difusión por todo el país.

4) Entre 1845 y 1857 no habrá variaciones de importancia. Tampoco la Ley Moyano introdujo modificaciones sustanciales, pero determinó las líneas maestras de lo que serían en el futuro los Institutos, corriendo su desarrollo a cargo del Reglamento de Segunda enseñanza de 1859⁸. Con base en ambas disposiciones presentamos a continuación las características de los Institutos.

2. LA CLASIFICACION DE LOS INSTITUTOS Y SUS REPERCUSIONES

En cada provincia debía haber un Instituto, impartándose en todos ellos los Estudios Genera-

⁸ R.D. de 22 de mayo.

les de Segunda enseñanza, y además en algunos determinadas materias de los Estudios de Aplicación. Esta circunstancia no influía en la clasificación de los Institutos, que respondía a dos criterios⁹:

1) *La importancia de las poblaciones* en que radicaban, siendo *de primera* los de Madrid; *de segunda* los de las capitales de provincia de 1.^a o 2.^a clase y los de ciudades con Universidad; y *de tercera* los de las demás poblaciones.

2) *El organismo que los financiaba*, siendo *provinciales o locales* según que fuesen sufragados por la Diputación o el Ayuntamiento respectivo.

La tónica general es que hubiese un solo Instituto por provincia, ubicado en la capital. Pero se daban algunas excepciones: a) Madrid, donde había dos; b) Cádiz y La Coruña, cuyos Institutos estaban en Jerez y Santiago respectivamente, hasta que en 1862 y 1863 se crearon los de la capital¹⁰; c) finalmente, algunas provincias tenían, además del Instituto Provincial ubicado en la capital, algún otro de tipo local en otra población¹¹.

⁹ Arts. 115-117 y 122 de la Ley.

¹⁰ Aun entonces los Institutos provinciales siguieron siendo los de Jerez y Santiago y no los de Cádiz y La Coruña, que no se declararon provinciales hasta 1876. Hasta entonces la pugna fue constante. Así desde la misma creación del de Cádiz en 1863 la hubo con el de Jerez por la obtención para aquél de la categoría de provincial. Cf. la R.O. de 7 de junio de 1877, por la que se concede definitivamente la condición provincial para ambos, donde se hace una historia del contencioso, y «Un hecho lamentable», *LI*, n.º 43 (1875), pp. 341-342, con un enfoque político y electoral del problema.

¹¹ En 1878 eran Locales los de Gijón, Figueras, Cabra, Lorca, Casariego de Tapia, Ponferrada, Baeza, Mahón y Reus. Cf. la relación de Institutos recogida en la *Compilación Legislativa de Instrucción pública*, 4 tomos, Madrid, 1876-1881, t. III, pp. 366-371. Durante el Sexenio revolucionario surgieron en muchas partes Institutos Libres

¿Qué repercusiones se derivaban de que un Instituto fuese provincial o local? *Los Provinciales gozaban de superioridad jurisdiccional y económica*, pues en primer lugar los Colegios privados estaban agregados al Instituto Provincial a efectos académicos, correspondiéndole a su Director la inspección de los mismos, lo que no ocurría con los Institutos Locales¹². Esto les proporcionaba además mayores ingresos, pues percibían la mitad de los derechos de matrícula de los alumnos de tales Colegios. En el caso de que hubiese más de un Instituto Provincial, la jurisdicción se repartía en función de la proximidad geográfica. En segundo lugar, las disponibilidades económicas de las Diputaciones solían ser mayores, lo que abría la posibilidad de pagar al profesorado un complemento y favorecía la fluidez en todo tipo de pagos, aunque ésta no era una conducta generalizada y muchas veces pagaban mal¹³

acogidos al Decreto-Ley de 21 de octubre de 1868, que tuvieron una existencia efímera.

¹² Arts. 3.º y 4.º del Reglamento.

¹³ Los casos en uno y otro sentido son abundantes y pueden rastrearse tanto en la prensa profesional como en las *Memorias* de los Institutos. Durante el Sexenio revolucionario la proliferación de centros siguió a la Ley de Libertad de enseñanza, frecuentemente erigidos sin recursos estables, dio origen a multitud de conflictos. Sirvan de ejemplo sobre las distintas situaciones lo ocurrido en el Instituto de Cáceres, donde en enero de 1874 los catedráticos llevaban ocho meses sin cobrar, no habiendo surtido efecto su reclamación ante la Dirección General; o en el de Palencia, donde la Diputación les había rebajado el sueldo; o el de Osuna, donde el Municipio tampoco pagaba a los profesores. En sentido contrario, la Diputación de Orense construía por esas mismas fechas nuevas aulas en el Instituto. Cf. *LI*, n.º 3 (9 de enero, p. 18) y 17 (27 de abril, p. 128) de 1874, y n.º 6 (10 de febrero, p. 46) de 1873.

En cuanto a la clase del Instituto según el tipo de población, tenía una repercusión muy importante sobre el sueldo de los catedráticos, más alto en los que servían en Institutos de más categoría. Esto dio origen a *una de las reivindicaciones más constantes del profesorado, la que pedía la nivelación de los Institutos*¹⁴. Para comprender la situación veamos cómo se confeccionaba la nómina¹⁵.

El sueldo de un Catedrático era el resultado de conjugar dos aspectos: el lugar que ocupaba en el escalafón y la categoría del Instituto en que prestaba servicio. El Escalafón estaba dividido en cuatro Secciones cuyo número máximo de funcionarios, de arriba abajo, era de 30 para la Primera, 60 para la Segunda, 120 para la Tercera e ilimitado para la Cuarta. Tras la oposición se ingresaba en el cuerpo por la Cuarta sección con sueldo *de entrada*, y después se iba ascendiendo por antigüedad y mérito a las superiores hasta culminar en la Primera. Con cada ascenso se incrementaba el sueldo en 2.000 reales, que es lo que se denominaba *premio* del escalafón. Todos los catedráticos tenían, pues, en expectativa, según se iban produciendo las jubilaciones o defunciones, un incremento sobre su sueldo de entrada de 2.000, 4.000 ó 6.000 reales,

¹⁴ Cf. el interesante artículo de LAVERDE: «Dotación del profesorado de segunda enseñanza», *LE* (1865), núms. 2 y 5, pp. 53-55 y 72-75. También los de Víctor SAINZ DE RIOBLES: «Ascensos a que pueden optar los Catedráticos de Instituto», *LE* (1865), n.º 15, pp. 35-37, y José BOIX: «Los Institutos locales», *LE* (1866), n.º 15, pp.

¹⁵ Arts. 206-211 de la Ley.

según la Sección a la que se incorporasen. Este sistema era generalmente aceptado, pues no hemos encontrado protesta alguna sobre su equidad, salvo la petición de que se ampliase el número de los comprendidos en las Secciones superiores. En este caso el argumento negativo (falta de protestas) nos parece demostrativo de la general aceptación, ya que el tema de los sueldos, con sus complementarios del escalafón y la nivelación de Institutos, ocupa en las revistas profesionales mucho más espacio que cualquier otro tema, de modo que los concretísimos puntos conflictivos se plantean en ellas de forma reiterada y exhaustiva.

Sobre lo que sí había protestas era sobre los incumplimientos del Ministerio en cuanto a publicación del Escalfón, ya que antes de la Restauración no se hizo regularmente, con el consiguiente perjuicio económico para cuantos, durante los años en que estuvo sin actualizarse, habían adquirido el derecho a ascender de sección. La Ley había determinado en 1857 las características y beneficios del escalafón: pues bien, el primero no se publicó hasta diciembre de 1861, para el segundo hubieron de pasar otros cinco años (1866) y diez más para el siguiente (1876). Es fácil comprender la irritación por esta negligencia gubernamental.

Ahora bien, dejando aparte el incumplimiento de la legalidad vigente por el Ministerio, el problema con respecto al sistema venía de la clasificación de los Institutos, porque *el sueldo de entrada variaba según el Instituto* en que se ejerciese, siendo de 8.000 reales en los de tercera, 10.000 en

los de segunda y 12.000 en los de primera. A esto hay que añadir que los catedráticos destinados en los Institutos Locales no entraban en el Escalfón, como tampoco los de los Estudios de Aplicación. Dejando aparte a estos últimos, que en realidad eran Catedráticos de las Escuelas Elementales de Aplicación agregadas a los Institutos y no propiamente Catedráticos de Instituto, veamos qué situaciones se podían dar. Hay que tener en cuenta que sólo se provenían por oposición las Cátedras de los Institutos de Tercera (y las de Aplicación), resolviéndose el paso a los de segunda y primera por concurso entre los de la categoría inmediata inferior. Resultaba así una *carrera docente* más o menos con estas características:

1.º Se ingresaba en el Profesorado por oposición, con destino a un Instituto de Tercera, por tanto con un sueldo de 8.000 reales sin complemento alguno. Si además se trataba de un Instituto Local ni siquiera se entraba en el Escalfón.

2.º En este último caso a la primera oportunidad se concursaba a un Instituto Provincial de tercera, que a la ventaja de estar en una capital unía la del ingreso en el Escalfón. Esto no llevaba aparejada de momento ninguna mejora económica, pues dicho ingreso se hacía por la sección Cuarta, que no tenía premio; pero se empezaba a contar para ir subiendo puestos. Pasados unos años, cuando los 120 integrantes de la sección Tercera hubieran ascendido a las dos primeras o se hubieran jubilado, nuestro Catedrático pasaría a dicha

sección e incrementaría su sueldo en 2.000 reales, pasando a cobrar 10.000.

3.º Al cabo de unos años se lograba el traslado a un Instituto de segunda, es decir al de otra capital de provincia de las consideradas de 2.ª ó 1.ª a nivel administrativo general. Se pasaba entonces a percibir un sueldo de entrada de 10.000 reales y, si ya se estaba en la sección Tercera del Escalafón, 2.000 más, o sea 12.000. Este traslado podía suponer ir a una población de inferior categoría real, pues la clasificación administrativa no siempre se correspondía con la importancia de las capitales.

4.º Pasar a un Instituto de primera, es decir uno de los de Madrid, era realmente difícil, por lo que alcanzar los 12.000 reales de entrada que se cobraba en ellos quedaba reservado a una minoría. Había que esperar muchos años y es muy probable que la jubilación llegase antes. Lo mismo ocurría con las secciones Segunda y Primera del Escalafón, reservadas a un total de 90 catedráticos y a las que, por tanto, sólo se podía llegar en los últimos años de ejercicio profesional. Téngase en cuenta, como punto de referencia, que en 1878 había 605 catedráticos escalafonados¹⁶. Para hacernos una idea de la edad de los comprendidos en cada sección damos unos datos del Escalafón de dicho año en base a la fecha de toma de posesión de la Cátedra:

¹⁶ El Escalafón de 1878 (1.º de enero) está reproducido en la cit. *Compilación Legislativa de Instrucción pública*, t. III, pp. 542-575.

— Sección Primera: Los de ingreso más reciente habían tomado posesión en 1847, o sea que llevaban 31 años en la carrera. Los primeros números desempeñaban la docencia desde la época de Fernando VII.

— Sección Segunda: Los más recientes eran del año 1851, por tanto con 27 años de antigüedad.

— Sección Tercera: Los últimos ingresados eran Catedráticos desde 1852, es decir con 16 años de antigüedad.

Suponiendo que se llegase a la Cátedra a los 25 años y se ingresase en el Escalafón (sección Cuarta) al año siguiente, la media de edad para alcanzar las secciones con premio era de 42, 53 y 57 años sucesivamente. Ahora bien, esto no quiere decir que todos, y ni siquiera la mayoría, tuviesen garantizado su acceso a las secciones superiores a dichas edades¹⁷. La aceptación de este sistema sin protestas acaso respondiese a la confianza de cada catedrático en su propia vitalidad y en la decrepitud física de los que le precedían en el Escalafón.

¹⁷ El cálculo que hacemos sólo es válido para la situación del Cuerpo en ese año de 1878, es decir, que efectivamente los que habían ingresado en la carrera docente antes de 1847, 1851 ó 1862 habían tenido la oportunidad de llegar a las Secciones Primera, Segunda o Tercera respectivamente; pero algunos de sus compañeros de promoción (los que hubiesen ingresado a una edad avanzada) estarían para entonces retirados y no habrían llegado a estar mientras tenían derechos activos en la Primera o Segunda Sección; esto era más problemático aún para los de ingreso reciente. En todo caso, se trata de cálculos puramente teóricos, pues en la realidad operaban las variables de fecha de jubilación o defunción, abandono del Cuerpo, méritos individuales, etc., tanto de los inscritos en las primeras secciones como los de las últimas.

Lo que se cuestiona, en cambio, es la diferencia de sueldo según los Institutos. Hay una crítica constante a este sistema y la reivindicación es siempre la misma: nivelación de Institutos. Artículos, cartas al Director, notas y comentarios sueltos, editoriales, peticiones de los claustros: todos los medios son buenos para reclamar esta aspiración, que finalmente se alcanza en 1870. Una Ley aprobada por las Cortes el 13 de junio de ese año declaraba que todos los Institutos, tanto Provinciales como Locales, eran de la misma categoría, anulando el Art.º 115 de la Ley Moyano.

Inestabilidad del profesorado y perjuicios a la enseñanza eran los efectos más importantes del sistema retributivo que hemos descrito. En efecto, la frecuencia de los traslados hacía difícil el arraigo en la localidad y rompía la continuidad pedagógica cuando se producían a mitad de curso. La situación era especialmente grave en los Institutos Locales, en los que se renovaba constantemente el profesorado, incluso tres y cuatro veces al año en una misma asignatura^{17 bis}.

^{17 bis}. De los muchos testimonios que hay sobre esta cuestión destacamos el artículo de Víctor SAINZ DE ROBLES: «Ascensos a que pueden optar los Catedráticos de Instituto», *LE* (1865), n.º 3, pp. 35-37.

3. EL ESTAMENTO DOCENTE Y LA GESTION ACADEMICA DE LOS CENTROS

a) *Organos directivos*

Al frente de los Institutos hay un Director, al que en caso de necesidad sustituye el Vice-Director. Está auxiliado por el Secretario y es el jefe inmediato del establecimiento, mientras que la Junta de Profesores sólo tiene funciones de asesoramiento¹⁸. Examinemos las características de estos órganos.

El Director, designado por el Gobierno de entre los Catedráticos del centro, *constituye la única instancia decisoria*¹⁹. Sus funciones son las habituales de este tipo de cargos: cuidar de que se cumpla la normativa vigente y el orden y disciplina en el interior del establecimiento, velar por el buen funcionamiento de la enseñanza, amonestar e iniciar expediente a los profesores e intervenir en las sanciones a los alumnos, y otras de índole administrativa y económica.

La participación colegiada se encauza a través

¹⁸ Las directrices sobre el régimen interior de los centros de enseñanza en general están contenidas en los arts. 270-280 de la Ley, y su desarrollo para los Institutos en el Reglamento de Segunda enseñanza de 1859, que se puede decir que está íntegramente dedicado a esta cuestión.

¹⁹ Excepcionalmente y previa consulta al Consejo de Instrucción pública, la designación puede recaer sobre alguien que no lo sea, reuniendo determinadas condiciones. Todo lo relativo al Director se contiene en los arts. 4 a 11 del cit. Reglamento.

de la Junta de Profesores, que integran los Catedráticos del centro, quedando fuera los Sustitutos, por lo que a veces recibe también el nombre de Junta de Catedráticos. Presidida por el Director y haciendo de Secretario el que lo es del Instituto, se reúne al menos dos veces por curso para tratar de la mejora de la enseñanza. Sus acuerdos se toman por mayoría. No tiene atribuciones ejecutivas, sino simplemente consultivas, pero el Director debe oírlos necesariamente en la redacción de los presupuestos y en la organización de las asignaturas a principio de curso. Se reúne también con carácter protocolario para la apertura de curso, en los actos internos que el Director considere oportuno, y en los actos públicos a los que el Claustro haya de acudir corporativamente. La Junta se constituye en Consejo de Disciplina cuando hayan de juzgarse faltas graves de los alumnos²⁰.

b) *El profesorado*

En cuanto al profesorado, lo más destacable son sus relaciones con el Director, las sanciones por mala conducta y las incompatibilidades²¹. Los Catedráticos tienen obligación de *obedecer al Direc-*

²⁰ La Junta de Profesores se regula en los arts. 42-48, y el Consejo de Disciplina en los arts. 49-52 del cit. Reglamento. Las faltas leves las resolvían directamente los Profesores y el Director.

²¹ Las características y organización del Profesorado público se determinan en los arts. 167-179 de la Ley, y las de los Catedráticos de Instituto en los arts. 206-212 de la misma y 12-28 del cit. Reglamento.

tor, aunque «les será lícito exponerle a solas y con el debido respeto, los inconvenientes que a su juicio ofrezca el cumplimiento de lo mandado»; si el Director insiste, deben obedecer, quedándoles el recurso al Rector. Como se ve, queda excluída la interpelación pública, aunque para muchas cuestiones la Junta de Profesores era sin duda el marco habitual de discusión; y aunque ésta no tenía capacidad para tomar decisiones, el hecho de que pudiera pronunciarse mediante votación implicaba una presión corporativa muy fuerte sobre el Director.

La *posibilidad de sanción* existe si hay voluntad decidida, pero las garantías para el catedrático son bastante grandes. Para su separación del servicio se requiere sentencia judicial o expediente gubernativo, previa audiencia del interesado y consulta al Consejo de Instrucción pública. Para sanciones inferiores a la separación por tres meses la decisión corresponde al Consejo Universitario mediante expediente instruido por el Rector, cuyo fallo además puede recurrirse ante el Gobierno. Las faltas que pueden dar lugar a sanción afectan tanto a la conducta académica como a la privada. La Ley establece, con carácter general, que se sancione al profesor que «no cumple con los deberes de su cargo... infunde en sus disciplinas doctrinas perniciosas, o... es indigno por su conducta moral de pertenecer al profesorado» (art. 170). El Reglamento de Segunda enseñanza concreta además como faltas la desobediencia al Director, ofensa o injuria a un compañero y la «mala conducta moral,

o acciones impropias de una persona bien educada y que debe servir de ejemplo a la juventud» (arts. 15-18).

Las incompatibilidades se refieren a la enseñanza. Les está prohibido dar clases particulares de su asignatura a los alumnos del Instituto, bajo pena de separación de la Cátedra. En cambio les está permitido dar clases en los colegios privados y en la doméstica, previa autorización del Rector, quien para concederla tendrá en cuenta que no salga perjudicada la enseñanza pública.

c) *El problema de los Auxiliares: hacia un estatuto del Profesorado no numerario*

La normativa habla indistintamente de Profesores o Catedráticos, puesto que está previsto que las plazas sean cubiertas por profesores de carrera, mediante oposición o concurso de traslado. Para los casos de enfermedad, ausencia o vacante la Ley determina que los Catedráticos se sustituyan unos a otros, pero si esto no fuera posible el Director debía nombrar un sustituto retribuido (art. 212). Este pequeño portillo abierto para casos de necesidad permitía que circunstancialmente ejercieran la docencia en los centros oficiales titulados no funcionarios que recibieron el nombre de Sustitutos, primero, y Auxiliares más tarde.

1) *De los Sustitutos (excepcionales) a los Auxiliares (permanentes)*: El Reglamento de Segunda

enseñanza de 1859 concretaba este punto diciendo que el Director podía nombrar, según las necesidades, un Sustituto de Ciencias y otro de Letras, para lo que se requería tener el grado de Bachiller en la correspondiente Facultad, es decir el mismo título exigido entonces para presentarse a las oposiciones de Cátedra. Recibían una remuneración equivalente a dos tercios del sueldo de entrada de un Catedrático del Instituto en que prestasen servicio. Además de las sustituciones tenían la obligación de atender el Archivo y Biblioteca y de ayudar en Secretaría (el de Letras) y cuidar de los gabinetes y colecciones (el de Ciencias) (art. 26).

El nuevo Reglamento de Segunda enseñanza de 1867²² cambió su nombre por el de Auxiliares y determinó la obligatoriedad de que hubiese *al menos* dos en cada Instituto, uno por sección, con el título de Licenciado (que ahora se exigía también para las oposiciones) y las mismas obligaciones complementarias que venían cumpliendo. Recibían una gratificación equivalente a la mitad del sueldo de un Catedrático y el correcto desempeño de sus funciones contaba como mérito para las oposiciones (art. 186).

2) *Preocupación de los Gobiernos revolucionarios por regular la cuestión*: Anulando el Reglamento tras la Revolución, durante el Sexenio se dieron varias disposiciones tendentes a regularizar,

²² R. D. de 15 de junio.

mediante una serie de requisitos, el sistema de nombramientos, buscando garantías de idoneidad y para evitar la práctica viciosa de que fuese un Catedrático del propio centro quien desempeñase las sustituciones cobrando él la remuneración establecida, como venía sucediendo²³. El nuevo sistema estaba condicionado por la reestructuración del profesorado de carrera que se produjo al entrar en vigor los planes de 1868 con nuevas asignaturas (aunque en la práctica incidieron poco), y se preveían dos tipos de situaciones para los Auxiliares: a) cuando desempeñaban una enseñanza para la que no había titular cobraban su medio sueldo del presupuesto del Instituto y eran nombrados por el Claustro; b) cuando sustituían a un Catedrático por ausencia o enfermedad tenía que pagar el medio sueldo el propio catedrático, que eran quien hacía la propuesta del sustituto; éstos se denominaban Auxiliares personales²⁴.

²³ Esto era contrario a la Ley, ya que si otro catedrático del centro podía hacer la sustitución, tenía obligación de hacerla sin cobrar nada, recurriéndose a nombrar sustituto remunerado sólo cuando esto no era posible (art. 212). A raíz de los Planes de 1868 no había catedrático para determinadas asignaturas nuevas y entonces se encargaban a otro; una Orden de 13 de marzo de 1869 denegó las reclamaciones que varios catedráticos habían elevado al Ministerio para que se les abonasen los 600 escudos previstos para los Auxiliares, por haberse hecho ellos cargo de ciertas asignaturas.

²⁴ Aparte del art. 65 del Decreto-Ley de 25 de octubre de 1868, reorganizando los estudios de Segunda enseñanza y las Facultades, las principales normas del Sexenio referentes a Auxiliares son la Orden circular de 29 de diciembre de 1868 sobre el sueldo, y la Orden de 20 de septiembre de 1869 y Circular de 8 de abril de 1870, ambas sobre el procedimiento para nombrarlos. Otras Ordenes y Circulares se ocupan de aspectos menores, dando lugar a una relativa proliferación de disposiciones para resolver la casuística concreta.

Hay durante todo el Sexenio una preocupación por regular con criterios objetivos la situación de este profesorado mediante concursos de méritos y otras garantías. Un aspecto interesante es la estabilidad que se concede en 1872 a los Auxiliares mientras durase la sustitución. Una Circular de ese año determinaba que una vez resuelto el concurso y efectuado el nombramiento, el Auxiliar no podía ser separado ni aun cuando hubiere un nuevo candidato con título superior (que, de haber acudido al concurso, hubiera sido preferido, pues era el principal criterio que se tenía en cuenta). Sólomente podía hacerse «por motivo justificado, mediante el oportuno expediente»²⁵.

3) *El Decreto de 1875, una normativa clara para el futuro*: Será Orovio, ocupando de nuevo el Ministerio tras la Restauración, el que regularice definitivamente esta situación. En efecto, surgida de las necesidades prácticas, pero con un volumen de incidencia muy reducido sobre los claustros, durante el período anterior a la Revolución las sustituciones apenas se habían reglamentado, con perjuicio para el rigor en la contratación y el futuro de los profesores que las desempeñaban. La medida más importante para regularizar su situación fue la conversión en catedráticos de todos los interinos con siete años de servicios (R.O. de 4 de agosto de 1862). Pero esto era una medida excep-

²⁵ Circular de 8 de abril, puntos 4.º y 5.º

cional, prevista en la propia Ley de 1857 (disposición transitoria 3.^a) con vistas a resolver el problema heredado. Era lógico que, al ponerse en marcha la Ley se quisiera acabar con las situaciones particulares y la verdad es que se aplicó con excesivo retraso —cinco años después—, probablemente por razones presupuestarias.

Tras la Revolución, los sucesivos Gobiernos habían mostrado preocupación por este tema, arbitrando una serie de normas tendentes a evitar los aspectos más negativos de las interinidades, especialmente la arbitrariedad en la contratación y la inestabilidad. Pues bien, Orovio retoma el problema con un decreto en el que se regulan los diversos aspectos de la cuestión. Es el R.D. de 25 de junio de 1875, organizando el profesorado auxiliar de las Universidades e Institutos. Su mayor preocupación eran las Universidades, donde «el número de los (auxiliares) ha llegado a exceder el de los profesores propietarios en cada Facultad, lo cual, además de anómalo, es poco conveniente para el buen orden universitario». En los Institutos esta saturación no se daba, ni mucho menos²⁶, pero aun tratándose de un sector reducido del profesorado, no dejaba de estar en situación irregular. El Preámbulo describe así las consecuencias:

²⁶ El *Anuario de la Instrucción pública para el año académico de 1867 a 1868*, Madrid, 1868, enumera el profesorado existente todos los Institutos con nombres y apellidos, pudiendo observarse que nunca hay más de dos Auxiliares y en muchos casos sólo uno.

«Los auxiliares llamados *personales* no ofrecen otra garantía de idoneidad, aparte el título académico, más que la confianza o simpatía que inspiran al Catedrático que los designa; y no confiriéndoles ningún derecho ni ventaja para su carrera o oposición en su futuro nombramiento por no recibirle del Gobierno, ni se halla en aptitud para ejercer sobre los alumnos el ascendiente moral que a todo profesor debe pedírsele, ni encuentran estímulo eficaz para desenvolver sus facultades y perseverar en una ocupación honrosa sí, pero que no contribuye ni facilita una carrera».

Los principales rasgos de esta normativa son:

— Sólo habrá una clase de Auxiliares (se suprimen los personales), siendo dos en cada Instituto, uno por sección, con el título de Licenciado, más algún mérito de los que se detallan (en especial haber sido auxiliar anteriormente o haber publicado una obra pedagógica o científica, valorándose la antigüedad), seleccionados mediante concurso público.

— En cuanto a sus derechos, se les señala sueldo a cargo del presupuesto de los Institutos, pueden formar parte de los tribunales de exámenes y grados, se determina desde el principio las asignaturas que deben sustituir, procurando que sean análogas, y al cabo de dos años de servicios se les puntúa como mérito para las oposiciones en caso de empate.

De este modo, reconociendo una situación de hecho con la que no era posible acabar y mediante una reglamentación precisa, culmina un largo pro-

ceso de indefinición. En adelante el profesorado de carrera seguirá siendo el sector mayoritario en los Institutos, pero los Auxiliares tendrán una situación jurídica clara y estable y la perspectiva de acceder a la Cátedra.

4. SUMISION Y PASIVIDAD DEL ALUMNADO

El alumnado constituye el colectivo al que se dirige la enseñanza, afectándole tres tipos de normas: las referentes a cursos y asignaturas, que examinaremos al tratar de los planes, las puramente administrativas, como las referentes a matrículas, etc., que tienen poco interés, y las que se refieren al régimen interior. Estas últimas son las que vamos a ver a continuación, según se especifican en el Reglamento de Segunda enseñanza de 1859.

a) Las obligaciones: asistencia a clase y obediencia

¿Cuáles son las obligaciones de los alumnos?
¿Cuáles las normas de disciplina? Desde el momento en que se matricula el alumno queda sujeto a las autoridades del Instituto, tanto dentro como fuera de él (art. 144). Su obligación más importante es asistir a clase, perdiendo el curso en las asignaturas a las que falte injustificadamente un determinado número de días que viene a ser el equivalente

a dos semanas y media de clase²⁷. Las faltas por enfermedad u otra causa se justificaban, pero no podían ser indefinidas, contando en todo caso como media falta, lo que podía hacer que se perdiese el curso si eran numerosas. Hay, por tanto, un cierto rigor a la hora de exigir la asistencia a clase, incluso por ausencia justificada.

En las relaciones con el Director, profesores y empleados del centro los alumnos debían respetar, obedecer y atender sus amonestaciones dentro y fuera del mismo (art. 147). Es una normativa genérica y algo paternalista, puesto que no delimita el objeto de lo que se puede mandar o por qué se puede amonestar a los alumnos. Pero lo más llamativo es la prevención que muestra hacia toda acción colectiva. En efecto, «se prohíbe dirigirse colectivamente de palabra o por escrito a sus superiores; los que infrinjan este precepto serán juzgados como culpables de insubordinación» (art. 149). La negación expresa del derecho de petición, incluso por escrito, dice mucho del concepto de autoridad y del tipo de relaciones que se pretendían mantener con los alumnos. Algo parecido se traslada al desarrollo de la clase, afectando también a las actividades individuales, cuando se dice que «las dudas que se les ofrezcan (a los alumnos) las consultarán después de terminada la clase» (art. 110). La clase se convierte así por imperativo legal en un monólogo,

²⁷ Se borraba de la lista a los alumnos que hubiesen tenido 16 faltas si la clase era diaria, 8 si era alterna y 4 si era de frecuencia menor (arts. 144-146).

no siendo posible (al menos reglamentariamente) la menor participación, ni siquiera en cuestiones referentes a la materia de que se está tratando.

Hay también una preocupación expresa por el decoro en el atuendo, exigiéndose que los alumnos vayan vestidos «con decencia» y autorizándose a los Directores «para prohibir cualquiera prenda que desdiga el decoro» (arts. 149-150). Son aspectos que remachan la sensación de orden externo, formal, que se pretende en los Institutos.

b) *Faltas de disciplina*

Las faltas de disciplina se clasifican en leves y graves²⁸. Son leves la desatención para con los dependientes del centro, las injurias y ofensas de poca importancia a los compañeros, la falta de compostura en el aula y «las palabras indecorosas y actos de inquietud y travesura». La decisión sobre este tipo de faltas corresponde al Director y a los profesores. Son graves la resistencia positiva a las órdenes superiores, la insubordinación contra el Director o los profesores, las ofensas o injurias graves a los compañeros y cualquier acto que cause perturbación grave en el orden y disciplina académica; también «las blasfemias, acciones irreligiosas y las palabras deshonestas cuando se repitan con frecuencia», así como la reincidencia en las faltas

²⁸ Las faltas de disciplina se tratan en los arts. 181-188 del Reglamento.

leves o la resistencia a sufrir el castigo por ellas. El conocimiento y reprensión de éstas corresponde al Consejo de Disciplina.

Ahora bien, ¿qué castigos se prevén? Aquí entramos en uno de esos aspectos en que se revela el carácter autoritario de la pedagogía que se pretende seguir. Para las faltas leves los castigos eran los siguientes:

— «Aprender de memoria, copiar o traducir cierto número de páginas de los autores de texto». Evidentemente ésta, que era una actividad normal de clase, no debía ser hecha con mucho gusto por los alumnos. Pero pensar que se podía convertir en castigo revela el carácter penoso que se atribuía *a priori* a las tareas docentes.

— «Estar de plantón en clase, pero con postura ni violenta ni ridícula», o «detención dentro del edificio por uno o dos días pero asistiendo a las clases y permitiéndose al alumno ir a su casa por la noche». Obsérvese que no aparecen los castigos físicos, que a nivel legal se habían desterrado, incluso de la enseñanza primaria, desde 1838. La idea era destacar como culpable al alumno revoltoso ante sus compañeros mediante el «plantón». Y aunque se pretendiese evitar las posturas fatigosas o ridículas, difícilmente podría conseguirse.

— Recargo de las faltas de asistencia hasta cinco.

— En caso de reincidencia la pena podía duplicarse.

En cuanto a las faltas graves, se sancionaban mediante amonestación pública, pérdida de curso

en una o más asignaturas o expulsión temporal o perpetua del Instituto. Estas dos últimas penas antes de aplicarse debían ser confirmadas por el Gobierno. Otra, la de «encierro hasta por ocho días, sin salir por la noche a su casa el discípulo, pero asistiendo a las clases», tenía reminiscencias carcelarias.

c) *Desarrollo de las clases*

Apenas hay indicaciones a este respecto, preocupado el Reglamento exclusivamente con el orden externo²⁹. Así se establece que los alumnos ocuparán en la clase un puesto fijo según su número de matrícula. El profesor, por su parte, tenía una serie de obligaciones concretas:

— Seguir los programas publicados por el Gobierno y elegir un texto de los aprobados oficialmente.

— Pasar lista diariamente, pudiendo optar entre «lista nominal o tomando nota de los asientos que están desocupados». Debía también anotar cómo habían respondido los alumnos a las preguntas de clase «y los actos de inquietud y travesura que hayan cometido». De todo ello pasaba una relación a Secretaría para que los padres (o tutores) pudieran estar enterados de la marcha de sus hijos, aunque no se especificaba que se les enviaran los resultados.

²⁹ El orden de las clases y método de enseñanza se trata en los arts. 101-116 del Reglamento.

— El estímulo se canalizaba hacia el «Cuadro de Honor, aprovechamiento y conducta», que se colocaba mensualmente en lugar visible.

En lo que se refiere a observaciones de carácter más estrictamente pedagógico, sólo hay dos. La primera, que la enseñanza debía adaptarse a la capacidad de los alumnos y que se debía intentar mantener viva su atención, «procurando que alternen la explicación y la conferencia» y mediante certámenes. Y la segunda, que se hiciese lo posible por terminar la materia veinte días antes de finalizar el curso, para dedicarlos al repaso general.

d) *Una reglamentación pormenorizada para los exámenes*

La regulación de los exámenes y grados se hace en el Reglamento de forma minuciosa³⁰. En esencia sus características son las siguientes:

1) *Exámenes de curso*: Los exámenes son por asignaturas, con las convocatorias ordinaria (junio) y extraordinaria (septiembre). El tribunal para cada una de ellas lo componen el catedrático de la asignatura y otros dos profesores de materias análogas. El alumno se somete durante diez minutos a las preguntas que el tribunal le hace sobre los tres temas que le corresponden a sorteo, siendo las

³⁰ Los exámenes de curso se regulan en los arts. 151-167; los del grado de Bachiller en Artes y títulos periciales en los arts. 189-202; y los premios en los arts. 168-180 del Reglamento.

calificaciones: sobresaliente, notable, aprobado, bueno, mediano y suspenso. Los suspensos tienen que volver en la convocatoria siguiente. En 1877 desapareció la calificación de mediano. Las calificaciones no se podían recurrir. El orden para realizar el examen se determinaba por sorteo y el Reglamento regula incluso aspectos como que el Director puede conceder que un alumno se examine antes o que los alumnos están autorizados para intercambiarse los números.

Hay algunas excepciones: a) No se celebra examen de «Repaso de primera enseñanza» ni de Religión, en las que se pasa con la asistencia (con puntualidad y aprovechamiento); b) el Latín y Castellano de los primeros cursos no tiene más que una convocatoria, de septiembre, porque las clases seguían durante el verano (legalmente esto desapareció en 1870, aunque con anterioridad su cumplimiento era muy relajado); c) los exámenes de Dibujo son mensuales. Los alumnos con sobresaliente podían aspirar al Premio Ordinario, uno por asignatura, mediante oposición (así se dice), en la que debían contestar a una cuestión planteada por el tribunal. El premio consistía en un diploma y una medalla de plata.

2) *Obtención del grado y títulos:* Concluidos los cursos, había que hacer los ejercicios para el Bachiller en Artes, que eran tres sucesivos, en los que se agrupaban las asignaturas afines: el primero era el de Lenguas (Castellano, Latín, Griego —cuando lo había— y Francés); el segundo de

Letras (Retórica y Poética, Geografía, Historia, Filosofía y Religión); y el tercero de Ciencias (Matemáticas, Física y Química e Historia Natural). Las calificaciones posibles eran tres: sobresaliente, aprobado y reprobado. Era preciso aprobar un ejercicio para pasar al siguiente, pudiéndose repetir a los cuatro meses y de nuevo a los ocho; si el graduando volvía a suspender, no se podía volver a presentar hasta pasado un año. También aquí los que hubieren obtenido sobresaliente en los tres ejercicios podían presentarse al Premio, en este caso Extraordinario, al que concurrían tanto los alumnos del propio Instituto como los de los Colegios agregados, que debían hacer en él los ejercicios del grado. El premio consistía en una medalla de oro o plata y la dispensa de los derechos del grado. El título lo expedía el Rector, constando la calificación definitiva. La denominación de *Bachiller en Artes* subsistió hasta 1870 en que una Ley de Cortes determinó que en adelante el grado se llamase simplemente de Bachiller, que es como ha llegado a nuestros días³¹. Para los títulos de Perito Mercantil, Mecánico o Químico los ejercicios eran

³¹ Ley de 7 de mayo, en cuyo art. 2.º se dice: «El grado de Bachiller en Artes se denominará en lo sucesivo grado de Bachiller solamente». El art.º 1.º declaraba también abolidos los grados de Bachiller en Facultad, con lo que las carreras superiores adquirirían igualmente la configuración que ha perdurado hasta nuestros días (en que, por cierto, ha reaparecido algo similar con el nombre de Diplomatura). Para la evolución histórica de los grados y títulos cf. el discurso de E. IBARRA Y RODRIGUEZ: *Origen y vicisitudes de los títulos profesionales en Europa (especialmente en España)*, Madrid, 1920. Los antecedentes medievales y modernos, en las pp. 16-35, y las transformaciones del s. XIX en las 42-48 y 52-56.

dos y ante el mismo tribunal (uno para cada especialidad); para el de Agrimensor no había más que una prueba, que era levantar un plano.

5. REGIMEN ECONOMICO: LA DEPENDENCIA DE LAS DIPUTACIONES

El régimen económico establecido en 1845 se mantiene durante todo el período. La Ley Moyano se limita a confirmarlo y los Reglamentos, el General y el de Segunda enseñanza, lo único que hacen es regular de forma minuciosa cómo ha de procederse para la confección de los presupuestos, rendición de cuentas, etc. El punto más importante es, desde luego, la dependencia económica con respecto a las Diputaciones.

Aunque los Institutos podían tener rentas propias, sus principales ingresos procedían de las matrículas y grados y de lo aportado por las Diputaciones. A éstas les correspondía en última instancia que hubiese regularidad en las percepciones y cubrir el déficit, refundiéndose los ingresos y gastos del Instituto en el presupuesto general de las mismas. El art. 118 de la Ley decía a este respecto:

«Las provincias están obligadas a incluir en sus presupuestos la cantidad a que ascienden los sueldos de entrada de todos los Catedráticos y los demás gastos del establecimiento; teniendo en su

abono las rentas que posea el Instituto y los derechos académicos que satisfagan los alumnos»³².

Es decir, *el presupuesto del Instituto constituía una partida del de la Diputación*. El procedimiento que se seguía era el siguiente³³: el presupuesto anual —con la relación de ingresos y gastos, tanto ordinarios como extraordinarios— lo elaboraba el Director, oyendo a la Junta de Profesores; a continuación lo examinaba la Junta provincial de Instrucción pública, que lo pasaba, con su informe, a la Diputación (o al Ayuntamiento, caso de los Institutos locales; o bien al Rector, si estaba sostenido directamente por el Estado); una vez recibido en la Diputación, ésta lo incluía en sus presupuestos ordinarios, debiendo librar las cantidades por doceavas partes. También se elaboraban presupuestos mensuales por el mismo procedimiento, debiéndolos remitir a la Junta de Instrucción pública. El abono de nóminas y gastos lo realizaba el Secretario por orden del Director.

El buen funcionamiento de la tesorería dependía, por tanto, de las *relaciones entre el Instituto y la Diputación*. Desde luego eran en general mejores que las que había entre muchos municipios y su respectiva Escuela primaria, a causa del mayor

³² Existía la posibilidad de que el Gobierno se hiciese directamente cargo de los Institutos, debiendo en ese caso entregar la Diputación la cantidad que se determinase.

³³ La cuestión económica está regulada con todo detalle en el *Reglamento de Segunda enseñanza*, que le dedica el título II, adaptando a los Institutos lo preceptuado con carácter general para los centros públicos en el *Reglamento general*, tít. II.

nivel cultural de los Diputados y la mayor consideración de que gozaban los Catedráticos. De la actitud de la Diputación dependía no sólo el buen funcionamiento de su Instituto en un aspecto tan importante como el económico, sino también el grado de satisfacción de su profesorado. Las *Memorias* de los Institutos, que preceptivamente debían leerse en la apertura de curso, recogen *situaciones muy diversas*: desde aquellas Diputaciones que por iniciativa propia incrementaban los emolumentos de los profesores con complementos a los que no estaban obligadas, hasta las que dejaban pasar los meses sin abonar los sueldos o aprovechaban su prepotencia para influir en la vida de los centros e incluso intentar cerrarlos. No hay, pues, unas relaciones uniformes, sino que varían según provincias y también según las Corporaciones que se van sucediendo. No se da, desde luego, el clamor que con monótona reiteración encontramos en los Maestros como consecuencia del caciquismo y el desprecio a la enseñanza en los pueblos. Pero también hay protestas. Sirva de ejemplo lo que dice la Exposición del Claustro del Instituto de Vitoria al Ministerio en 1864: «Tal es nuestra dependencia de las corporaciones provinciales que nos someten a una especie de feudalismo literario». Y describe de esta manera los problemas que tal dependencia generaba:

«El carácter generalmente económico y algunas veces restrictivo de esta clase de corporaciones; la índole de la mayoría de sus individuos, ajenos

muchos de ellos a los negocios del ramo de la instrucción, hace que cada proposición de nuestros Directores cuente con largos debates, cada petición con innumerables expedientes, que concluyendo por una parte con la paciencia de nuestros jefes, consigue por otra parte que si la mejor propuesta es al fin aprobada, casi siempre llegue tarde»³⁴.

Otras veces era la difícil situación económica que atravesaban las Diputaciones las que daba origen a vacilaciones y retrasos. Así *La Enseñanza Católica* señala en 1872 cómo «los Institutos, dependientes de diputaciones tan escasas de recursos como sobrecargadas de compromisos, corren la suerte que éstas, viviendo, los que están mejor, en una mortal zozobra»³⁵.

La prensa profesional recoge casos de Institutos en que hay fricciones con la Diputación por su negativa a pagar la subvención de material o la casa del Director, por la demora en el abono de los sueldos, la reducción de éstos, etc. *La Idea* resume algunos de estos problemas como se planteaban en 1874:

«A pretexto de economías se ha despertado en muchas de estas Corporaciones tal espíritu de oposición a la enseñanza que sólo para castigar su

³⁴ Reproducida en *LC*, n.º 252 (1864), pp. 1-2.

³⁵ «Indicaciones para poner remedio a los males de la enseñanza y a los trabajos del Magisterio» (sin firma), n.º 13, pp. 97-99, la cita, de la p. 98.

presupuesto es para lo que se acuerdan de este importantísimo servicio. Desentendiéndose del compromiso solemne que adquirieron al aceptar la nivelación, cercenan los reducidos y mal pagados sueldos de los Catedráticos de los Institutos; escatiman o desatienden por completo el material científico de estos establecimientos; se muestran indiferentes a las continuas reclamaciones de los Maestros... y, en una palabra, en tratándose de la Instrucción pública, todo les parece poco para reducir y aminorar sus gastos»³⁶.

Ahora bien, estos comportamientos no son generalizables, pues en otras provincias las Diputaciones son las que promueven la creación de Estudios de Aplicación, incrementan el sueldo de los profesores en consonancia con lo que hacen con sus propios funcionarios, entregan dinero para la biblioteca o los gabinetes, etc. Lo que ocurre es que donde se producían esas situaciones negativas resultaban hirientes para el profesorado y obstaculizaban el normal funcionamiento de los centros.

³⁶ Comentario sin título, en el n.º 16, p. 121.

SEGUNDA PARTE

**LOS PLANES DE
ESTUDIOS**

IV. LINEAS GENERALES DE LA REFORMA

En los planes de estudios, al igual que en otros aspectos, hay que distinguir cuatro fases fundamentales que marcan el proceso de elaboración y transformación de la estructura de los estudios y de sus contenidos. Dentro de cada fase habrá que ver, a su vez, qué variaciones concretas introduce cada nuevo plan o modificación parcial. Una primera fase (1834-1845) viene caracterizada por la provisionalidad y la improvisación en las asignaturas, al tiempo que desde las nacientes estructuras directivas de la Instrucción pública se va haciendo un trabajo de elaboración —paulatina y como por tanteos— de las nuevas bases de la educación. Estos esfuerzos cristalizan en el Plan de 1845, que constituye la base de los planes sucesivos. Con él se abre la segunda fase, en la que se irán perfilando diversos aspectos por medio de planes cuya corta vigencia viene facilitada por la carencia de una ley de enseñanza que regulase firmemente las principales

cuestiones. Cuando esta ley llega, en 1857, puede decirse que se ha logrado la estabilidad de un modelo de educación que sólo se verá alterado en casos excepcionales, cuando las condiciones políticas permitan imponer modelos alternativos, como ocurre durante la reacción de Orovio en 1866 y, sobre todo, con la Revolución del 68. Antes de examinar los proyectos, realizaciones y discusiones de cada período conviene tener una idea general de qué planes estuvieron vigentes y de las correspondencias de denominación entre unos y otros.

1) *Tradicional fragmentación entre Latinidad y Filosofía Elemental*

Hay que partir de los planes del Antiguo Régimen, concretamente del de 1824, que nos pone en contacto con el modelo tradicional de Segunda enseñanza y que además estuvo vigente en muchos aspectos hasta 1845. En él se distinguen dos períodos: Latinidad y Humanidades, y Filosofía. El primero era una preparación para ingresar en la Facultad de Filosofía y se cursaba en diversos tipos de establecimientos, especialmente Colegios, Seminarios y Cátedras especiales en las Universidades. No se señalaba número de cursos determinado, pero venían a ser dos o tres, al cabo de los cuales y después de un examen se pasaba a la Facultad de Filosofía. En ella se cursaban durante tres años las asignaturas marcadas para cada curso por el plan. Concluidos los estudios se pasaba a una Facultad

Mayor o bien se obtenía —tras las correspondientes pruebas— el grado de Bachiller en Filosofía, el cual permitía el acceso a los cursos superiores de la propia Facultad de Filosofía¹. Lo que será, por tanto, la Segunda enseñanza aparece en los planes tradicionales dividido en dos períodos sin ninguna relación entre sí. El primero está, además, poco delimitado y el segundo participa de la ambigüedad de constituir ya unos estudios de Facultad. A este respecto hay que advertir que los cursos que conducen al grado de Bachiller en Filosofía —o en Artes, como también se llama— sólo tienen una correspondencia relativa con los del grado de Bachiller en otras Facultades. La denominación de Bachiller es similar, porque los que piensan seguir en la propia Facultad pasan, tras obtener el grado, a los cursos de la Licenciatura, lo mismo que ocurre en las Facultades Mayores; pero para la generalidad se trata de unos simples estudios previos para la respectiva carrera, debiendo obtener posteriormente los grados de Bachiller y Licenciado en la Facultad elegida².

¹ Plan de 1824 (R.O. de 14 de octubre), títulos II a IV. Eran Facultades Mayores las de Teología, Leyes, Cánones y Medicina, asimilándose a ellas las de Cirugía y Farmacia, y Facultad Menor la de Filosofía. Para el acceso a aquéllas se requería haber cursado los tres años de Filosofía, pero no el grado de Bachiller en Filosofía, que se daba tras un examen y sólo se exigía para cuestiones relacionadas con la propia Facultad (el ejercicio docente o el paso a ciertas especialidades). La situación cambiará a partir de 1845, exigiéndose en adelante el grado para el acceso a las carreras superiores. Para ingresar en Medicina se exigía además un curso de Física y Química seguido en la propia Facultad de Filosofía, lo que constituye un precedente de los *Preparatorios*, que se establecerán más adelante con carácter general.

² La duración de los estudios era, según este plan, la siguiente: 2 ó

La ambigüedad no desaparece totalmente con el plan de 1845, siendo el de 1847 el que da el paso definitivo. Aún quedará, no obstante, un año Preparatorio, intermedio entre unos y otros estudios, que se cursa en la Facultad de Filosofía como requisito previo para ingresar en las Facultades o Escuelas Superiores. El Plan del Duque de Rivas (1836) no llegó a aplicarse. En su texto se fijaba ya la Segunda enseñanza con carácter unitario, situada entre la Primera y la Tercera (Facultades y Escuelas especiales), y dividida en Elemental y Superior, pero no se especificaban los cursos, limitándose el plan a enumerar las asignaturas³. Lo que se aplicó a partir de ese curso fue el Arreglo Provisional, que pese a su carácter duró nueve años⁴. En él no se tocaban los aspectos generales del Plan del 24, que seguía formalmente vigente. La novedad era que se daba el nombre de Segunda enseñanza a los tres

3 años de Latinidad y Humanidades, más 3 años de Filosofía, para todos; y después específicamente para cada carrera, 4 años para la de Filosofía y 7 para las demás (en el caso de Medicina eran 6, más el año preparatorio). Al finalizar los cuatro primeros cursos de la carrera (salvo en Filosofía) se obtenía, tras un examen, el grado de Bachiller en la Facultad correspondiente, y al concluir los tres últimos (2 en Medicina y 4 en Filosofía) se obtenía, tras un nuevo examen, el grado de Licenciado. El de Doctor no requería estudios especiales, siendo una formalidad, sólo que más cara, pues había que pagar derechos especiales, una vez obtenida la Licenciatura. En Filosofía el grado de Bachiller exigía 3 años de estudio, pero eran los mismos que se exigían para el ingreso en las otras Facultades, de modo que, aunque la estructura de la carrera era la misma (Bachiller, Licenciado, Doctor), su duración era inferior. Los exámenes para los grados están tratados en los títs. XIV a XVI.

³ Plan de estudios de 4 de agosto de 1836, tít. II, especialmente los arts. 27, 28 y 32.

⁴ Arreglo Provisional de estudios para el próximo año académico, de 29 de octubre de 1836, Sección I.

años de Filosofía y sobre todo que se modificaba sustancialmente el contenido de los cursos, cambiando las asignaturas. Lo que en este sentido entendemos por Segunda enseñanza seguía dividido entre Latinidad y Humanidades, que no sufría ningún cambio, y lo que el Arreglo llamaba «Segunda enseñanza», que seguía impartándose en la Facultad de Filosofía, pero también en los Institutos que empezaban entonces a crearse. En el Arreglo la «Segunda enseñanza» continuaba constituyendo el primer período o ciclo de la carrera de Filosofía.

2) *Constitución del ciclo unitario y autónomo*

Según el Plan de 1845 la «Segunda enseñanza» se estructura en dos períodos: Elemental, de cinco años, al cabo de los cuales se obtiene el grado de Bachiller en Filosofía, y el de Ampliación, que son dos para obtener la Licenciatura en Letras o Ciencias, o un año de preparatorio (y diferente en cada caso) cuando se vaya a pasar a una Facultad Mayor⁵. Aunque estos estudios se imparten en los Institutos —íntegramente en los de primera clase y parcialmente en los de segunda o tercera—, el propio plan establece que «la segunda enseñanza elemental y la de ampliación constituyen juntas la Facultad de Filosofía». Es decir, pese a la amplitud y transcendencia de la reforma, no se ha llegado aún a distinguir la Segunda enseñanza de la Facul-

⁵ Plan de 1845 (R.D. de 17 de septiembre), Secc. I, tít. I.

tad de Filosofía. Es más, la ambigüedad se acentúa al denominar «Segunda enseñanza» a toda la carrera de Filosofía y ubicar esta Facultad en los Institutos. Sin embargo, la confusión es más formal que de fondo: lo que de hecho se perfila es una Segunda enseñanza propiamente dicha, que es la que el plan denomina Elemental, y el embrión de lo que será la nueva Facultad de Filosofía, que corresponde a la de Ampliación.

Los estudios de Latinidad y Humanidades han quedado absorbidos en una estructura unitaria y equivalen a los dos primeros cursos de la Segunda enseñanza Elemental. Los tres años de la antigua Facultad de Filosofía corresponden al 3.º, 4.º y 5.º del nuevo plan; al terminar los cuales se sigue otorgando el grado de Bachiller en Filosofía, con la particularidad de que empieza a exigirse también para el acceso a las Facultades Mayores⁶. Aparece ahora el año Preparatorio para el ingreso en éstas, constituido por asignaturas de la Facultad de Filosofía —criterio que seguirán los planes sucesivos—, aunque de momento se engloba bajo el nombre de «Segunda enseñanza de Ampliación». En lo que se observa una clara limitación de aspiraciones es en la Licenciatura (en Letras o en Ciencias), que sigue concibiéndose con los parámetros de Facultad Menor, reducida a sólo dos cursos, cuando en las demás Facultades se exigen ocho (siete de ca-

⁶ Las correspondencias entre los cursos del Plan de 1824 y el de 1845 quedan explicitadas en una R.O. de 29 de septiembre de 1845 sobre convalidaciones para incorporarse al nuevo plan.

rrera, más el Preparatorio), como una simple prolongación de la enseñanza que se da en los Institutos, e incluso recibiendo el impropio nombre de «Segunda enseñanza de Ampliación».

Estas ambigüedades quedarán subsanadas dos años después con el plan de 1847. Su novedad más importante es reducir la Segunda enseñanza a un solo período de cinco años; es decir, aplicar el término en el sentido propio, restringiéndolo a lo que en el Plan del 45 se llamaba enseñanza Elemental, y pasar el resto (la de Ampliación) a la Facultad de Filosofía, que queda debidamente separada. Esta línea la prosiguen los planes de 1849 y 1850, y se mantendrá en adelante⁷. El Reglamento de 1852 introduce la división de la Segunda enseñanza (de la que existía el precedente del inaplicado Plan de 1836) en dos períodos, en este caso de tres años cada uno⁸. En realidad viene a reproducir los dos núcleos que habían estado en los orígenes de la enseñanza secundaria. De hecho, al primero se le llama de nuevo Latinidad y Humanidades, y al segundo Estudios elementales de Filosofía; incluso la prolongación de un curso más (al pasar de 5 a 6) hace que se suprima el Preparatorio para las carreras, quedando como el Plan de 1824. Pero estas similitudes formales no suponen el retorno a la fragmentación institucional de la Segunda enseñanza. Lo esencial del cambio operado en los años

⁷ Plan de 1847 (R.D. de 8 de julio), tít. 1, y Plan de 1850 (R.D. de 28 de agosto), tít. II.

⁸ Reglamento de 10 de septiembre de 1852, que precisa que ambos períodos forman el Instituto, subrayando la unidad de la institución.

anteriores había consistido en reunir en un mismo tipo de establecimientos —los Institutos—, bajo un plan unitario y con la debida separación respecto de los estudios superiores de Filosofía, las materias y cursos que en los viejos planes estaban dispersos, y por supuesto con una orientación completamente distinta. Nada de esto altera el Reglamento del 52 ni los planes que más adelante imiten este modelo.

3) *Configuración definitiva en 1857-58*

Llegamos así a la Ley Moyano de 1857, que viene a consagrar las directrices ensayadas en los planes de la etapa anterior, añadiendo un aspecto nuevo, los Estudios de Aplicación, que por apartarse de los objetivos fundamentales que la mentalidad liberal había atribuido a la Segunda enseñanza, nunca alcanzarán —ni con mucho— el desarrollo y entidad de los Estudios generales, que son los herederos de la línea que venimos examinando. Los Estudios Generales se dividen en dos períodos sucesivos sin denominación específica: el Primero, de dos años, y el Segundo, de cuatro. Al final se obtiene el grado de Bachiller en Artes, que habilita para las carreras superiores, entre las que ya se encuentra —sin distinción con las demás Facultades— la de Filosofía, y a las que se añaden, debidamente reguladas, las Escuelas Superiores. El acceso no es automático con el título de Bachiller en Artes, sino que se precisan uno o dos años Preparatorios (en la práctica será uno), exigencia que con-

tinuará vigente en adelante, dejándose su regulación concreta al plan de la respectiva Facultad o Escuela. Los Estudios de Aplicación apenas aparecen definidos en la Ley, no habilitan para el título de Bachiller y son en todos sus aspectos un añadido artificial en los Institutos. De ellos nos ocuparemos en otro lugar. Pero dado el carácter marginal que tienen, en adelante las referencias que hagamos a la Segunda enseñanza se circunscriben —salvo advertencia en contrario— a los Estudios Generales⁹.

Como la Ley se promulgó en septiembre, hubo que improvisar un Plan provisional para el curso 57-58. En él no se regularon los Cursos Preparatorios, pues no era necesario (los alumnos que iban a ingresar en la enseñanza superior eran del Plan del 52, que los había suprimido)¹⁰. Y cuando en 1858 se hizo el plan definitivo, se introdujeron dos importantes modificaciones con respecto a la Ley: la vuelta al período único y la reducción de los estudios a cinco cursos¹¹. El resultado fue que no se llegó a romper con la práctica que venía desde el Plan del 45 —y de modo menos preciso desde antes— de que el total de años para acceder a las carreras superiores fuese de seis: en el curso 57-58 esto se mantuvo teóricamente gracias a no exigirse los Preparatorios, y a partir del 58-59,

⁹ Ley general de Instrucción pública de 1857 (9 de septiembre), Secc. I, tít. II, y en el III los arts. 26 y 29.

¹⁰ Disposiciones provisionales para la ejecución de la Ley de Instrucción pública (23 de septiembre, 1857), punto 28.

¹¹ Programa General de estudios de Segunda enseñanza, aprobado por R.D. de 26 de agosto de 1858, art.º 2.º.

mediante la reducción de la Segunda enseñanza a cinco años y la implantación de un solo curso Preparatorio para cada carrera (no dos, como autorizaba la Ley).

Este esquema de 1858 —y no el de la Ley— es el que siguió vigente durante el resto del período que estudiamos. En efecto el Plan de 1861 no lo varió; excepcionalmente el de 1866 volvió a distinguir dos períodos de tres años cada uno, pero suprimiendo el preparatorio¹². Dos años después, en la reorganización de 1868, se volvía al período único; y aunque no se especificaba número determinado de cursos (se otorgaba a los alumnos libertad para cursar cada año las asignaturas que quisieran), en la práctica la duración era de cinco, más el Preparatorio. El Plan de 1873, que se mantenía en la misma línea y preveía una duración normal de los estudios de seis años, suprimiendo el Preparatorio para las carreras, no llegó a aplicarse, pues se suspendió antes de entrar en vigor, de modo que la regulación de 1868 subsistió hasta 1880¹³.

¹² R.D. de 21 de agosto de 1861, art.º 2.º, y R.D. de 9 de octubre de 1866, art.º 1.º, respectivamente.

¹³ Decreto-Ley de 25 de octubre de 1868, arts. 1.º, 2.º, 3.º, 5.º, 8.º, 15, 27 y 33; y Decreto de 3 de junio de 1873, arts. 1.º y 3.º, respectivamente. El Plan de 1873 fue declarado en suspenso por Decreto de 10 de septiembre del mismo año, por lo que no llegó a entrar en vigor, manteniéndose la regulación anterior. Los Planes de 1868, por tanto, se mantuvieron hasta 1880, en que un R.D. de 13 de agosto aprobó uno nuevo.

4) *Rasgos definitorios de la organización de los estudios*

En conjunto encontramos en esta evolución los siguientes aspectos a destacar:

a) La Segunda enseñanza se constituye como un *ciclo unitario* de estudios, con planes unitarios y centros propios (los Institutos y los Colegios privados), a partir de dos núcleos claramente diferenciados en los planes tradicionales: Latinidad y Humanidades por una parte, y los primeros cursos de la Facultad de Filosofía (Filosofía Elemental) por otra. El primero consistía casi exclusivamente en el estudio intensivo del Latín como preparación para el ingreso en Filosofía, y se cursaba a continuación de la enseñanza primaria, aunque sin conexión con ella. Tras un examen se pasaba a la Facultad de Filosofía, donde durante tres años se estudiaban las disciplinas tradicionales de la misma. Concluidos éstos, se obtenía el grado de Bachiller en Artes, que daba paso a las Facultades Mayores (o a los grados superiores de la propia Facultad Menor de Filosofía). Lo que harán los sucesivos planes a partir de 1845 es unificar e ir homogeneizando progresivamente ambos núcleos.

b) En diversas ocasiones se introduce una *división interna* en dos períodos que recuerdan —más o menos explícitamente— a esos núcleos de origen. Ello responde unas veces a conveniencias pedagógicas y otras a un deseo de conectar parcialmente con el pasado. Pero en ningún caso varían sustancialmente los contenidos, de modo que no se puede

hablar de vuelta efectiva al modelo tradicional. Se trata de una semejanza más formal que real, que afecta ciertamente a la orientación de los estudios, pero sin alterar lo esencial de un esquema ya arraigado. De todas formas, la tónica general es el período único, que se da en la mayoría de los planes y termina imponéndose a partir de 1858, en contra incluso de las disposiciones de la Ley Moyano.

c) *La Facultad de Filosofía*, que a comienzos de siglo es una Facultad Menor, tiene escaso ímpetu y cuenta con pocos alumnos, parece inicialmente que va a ser anulada o absorbida por la Segunda enseñanza. Pero a partir del Plan del 45 va adquiriendo entidad propia en base a la reconversión de su estructura y sus planes, terminando por convertirse en una Facultad nueva, o mejor dicho dos (Filosofía y Letras, y Ciencias), y del mismo rango que las demás (desaparece la distinción entre Mayores y Menor), situación que la Ley Moyano consagra definitivamente.

d) La duración de los estudios previos al ingreso en la Facultad o Escuela superior es normalmente de *seis años*: antes de 1845, como resultado de la suma de dos o tres de Latinidad y los tres de Filosofía; después de esa fecha, porque hay que añadir a los cinco de la Segunda enseñanza, el respectivo Preparatorio, cursado éste siempre en la Facultad de Filosofía; finalmente, durante breves períodos, como consecuencia del alargamiento de la Segunda enseñanza a seis años y la supresión, en contrapartida, del Preparatorio.

e) La culminación de la Segunda enseñanza es siempre el grado de *Bachiller en Artes* o Filosofía (uno u otro nombre se usan indistintamente), llamado Bachiller simplemente a partir de 1870¹⁴.

¹⁴ Ley de 7 de mayo de 1870, art.º 2.º.

V. ESTABLECIMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO LIBERAL (1834-1857)

1. HACIA LA DEFINICION DE UN MODELO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA (1834-1845)

El cambio de régimen en 1834 no produjo de inmediato una remodelación sistemática de la enseñanza, viviéndose durante varios años en un ambiente de provisionalidad bajo la vigencia del Plan de 1824 con retoques en las asignaturas. Las especiales circunstancias de estos primeros años impidieron que se aprovecharan adecuadamente los planteamientos de las Cortes de Cádiz y el Trienio Constitucional. La Primera enseñanza obtuvo una temprana regulación en 1838, pero los niveles medio y superior (salvo Jurisprudencia, en 1842) hubieron de esperar al Plan de 1845¹. Esto por lo que

¹ Ley de Primera enseñanza de 21 de julio de 1838 y Reglamento de 26 de noviembre; y Decreto del Regente de 1.º de octubre de 1842 para Jurisprudencia.

se refiere a la regulación efectiva de los estudios. En cuanto a los intentos gubernamentales para dar una configuración completa a dichas enseñanzas, se elaboraron tres planes de estudios: el de 1836, llamado del Duque de Rivas, que fue derogado antes de ponerse en práctica, y los Proyectos de ley de 1838 y 1841, que no culminaron su tramitación parlamentaria. Tales intentos no fueron inútiles, pues sirvieron para ir perfilando fórmulas de regulación de la enseñanza que prepararon el camino al Plan de 1845².

Desde un punto de vista práctico son años de provisionalidad y escasa definición de los estudios. Hasta 1836 siguió vigente el Plan de 1824 sin modificación alguna, pues no había dado tiempo a elaborar una alternativa. Y cuando ese año se dispuso por fin de un plan de factura netamente liberal, el cambio revolucionario provocó su derogación, sustituyéndose por un «Arreglo provisional de estudios para el próximo año académico» con que salir del paso en fecha tan avanzada. Sus pretensiones no iban más allá y tampoco el nuevo Gobierno podía tomar una iniciativa de mayor envergadura, dado

² El Plan del Duque de Rivas se promulgó por R. D. de 4 de agosto de 1836, derogándose por otro de 4 de septiembre. El Proyecto presentado por Someruelos a las Cortes (29 de mayo de 1838) fue aprobado por el Congreso, pero encontró gran resistencia en el Senado, siendo retirado por el Gobierno; el presentado por Infante (12 de julio de 1841), fue dictaminado por la correspondiente Comisión del Congreso (26 de abril de 1842), pero la legislatura concluyó sin que hubiese pasado al Pleno. Para las incidencias de todos ellos cf. ALVAREZ DE MORALES, *Génesis...*, pp. 97-99, 116-128 y 142-146, y VIÑAO, *ob. cit.*, pp. 293-296 y 309-327.

que la competencia había pasado a las Cortes al restablecerse la Constitución de 1812. Así se dio la paradoja de que gracias al triunfo progresista el Plan de 1824 siguió en vigente hasta doce años después de la muerte del último monarca absoluto³.

No obstante, en los proyectos que se elaboran durante estos años se va fraguando la alternativa al antiguo sistema, aunque por el momento no llegase a cuajar. De los tres planes que se tramitaron durante la Minoría de Isabel II, el Proyecto de 1841 abordaba solamente la estructura de los Institutos y la organización de su profesorado, sin ocuparse del plan de estudios propiamente dicho. Desde esta perspectiva es, en cambio, de interés el Plan de 1821, incluido en el Reglamento General de Instrucción pública de aquel año, que pese a su vigencia teórica durante el Trienio no se había llegado a poner en práctica. Fue el primer plan aprobado por los liberales en España y en él se contiene la selección de materias que se van a consolidar tras la implantación definitiva del liberalismo⁴.

³ El Arreglo Provisional (R.O. de 29 de octubre de 1836) fue obra de la Dirección General de Estudios, renovada completamente en su composición y a la que se le dio un plazo de 15 días, dada la premura de las fechas (R. D. de 8 oct. 1836). No estaba, pues, en condiciones, de realizar un trabajo a fondo, pudiendo optar entre restablecer el Reglamento General de 1821 con modificaciones, o retocar el Plan de 1824 lo imprescindible para hacerlo aceptable, que es lo que hizo, evitando así los gastos inherentes a la gratuidad que implicaba la primera alternativa.

⁴ Sobre la base del Proyecto de Decreto de 1814 —redactado, a su vez, a partir del *Informe* de Quintana— las Cortes elaboraron el Reglamento General de Instrucción pública (Decreto de 29 de junio de 1821).

CUADRO 3

DENOMINACION DE LAS ASIGNATURAS EN LOS PLANES NO APLICADOS (1821, 1836 y 1838)

AREAS	MATERIAS	PLAN DE 1821
LETRAS	LATIN Y CASTELLANO	Gramática castellana y lengua latina (2 c.)
	LITERATURA	Literatura con Historia (2 c.)
	LENGUAS CLASICAS y SEMITICAS	—
	GEOGRAFIA	Geografía (con Cronología)
	HISTORIA	Cronología (con Geografía) Historia (con Literatura) (2 c.)
	FILOSOFIA	Lógica y gramática general
	LENGUAS MODERNAS	—

PLAN DE 1836 (D. de RIVAS)	PROYECTO DE 1838
Gramática española y latina (e/s)	Gramática española y latina (e)
Literatura, principalmente española (e/s)	Literatura, principalmente española (e/s)
Griego, árabe o hebreo (s)	Lengua griega, árabe o hebrea (s)
Geografía (con Cronología e Historia) (e/s)	Geografía (con Cronología e Historia) (e)
Cronología e Historia especialmente la nacional (con Geografía) (e/s)	Cronología e Historia especialmente la nacional (con Geografía/e) (sola/s)
Ideología (e/s)	Ideología (e)
—	Francés y alguna lengua viva (e)

CUADRO 3 (Continuación)

DENOMINACION DE LAS ASIGNATURAS EN LOS PLANES NO APLICADOS (1821, 1836 y 1838)

AREAS	MATERIAS	PLAN DE 1821
CIENCIAS	MATEMATICAS	Matemáticas puras
	FISICA Y QUIMICA	Física Química
	HISTORIA NATURAL	Mineralogía y Geología Botánica y Agricultura Zoología
CIENCIAS MORALES Y POLITICAS	RELIGION Y MORAL	Moral (con Derecho Natural)
	DERECHO NATURAL	Derecho Natural (con Moral)
	DERECHO POLITICO	Derecho público y Constitución
	ECONOMIA POLITICA	Economía política y Estadística
MATERIAS COMPLEMENTARIAS	ADMINISTRACION	—
	DIBUJO	(Escuela de Dibujo)

PLAN DE 1836 (D. de RIVAS)	Proyecto de 1838
Matemáticas (e/s)	Matemáticas (e) Cálculo diferencial e integral (s)
Física y Química (e/s) Mecánica y Astronomía física (e/s)	Física y Química (e) Física (s) Química (s) Mecánica general (s)
Historia Natural (e/s)	Mineralogía (s) Botánica (s) Zoología (s) Historia Natural (e)
Religión y Moral (con Política) (e/s)	Religión y Moral (e)
Derecho Natural (s)	Derecho Natural (s)
Política (con Religión y Moral) (e/s)	—
Economía política (s)	Economía política (s)
Administración (s)	Administración (s)
Dibujo natural y lineal (e/s)	Dibujo natural (e) Dibujo lineal (e)

NOTAS AL CUADRO 3
PLANES NO APLICADOS DE
1821, 1836 (DUQUE DE RIVAS)
Y 1838

a) *Extensión de las materias*

— En estos Planes no se indica la distribución de las asignaturas por cursos ni el tiempo dedicado a cada una, aunque ciertos datos indirectos permiten hacerse idea de su amplitud.

— Plan de 1821: Se prevé una Cátedra para cada asignatura, salvo cuando se indica (2 c.) = dos Cátedras, en que la extensión es doble.

— Plan de 1836 y Proyecto de 1838: La Segunda enseñanza se divide en Elemental y Superior, siendo mayor la extensión de aquellas asignaturas que se dan en ambos períodos, excepto el Latín, para el que estaba prevista una gran amplitud. El Período en que se cursa cada asignatura se indica con (e) = Elemental, o (s) = Superior.

b) *Observaciones sobre asignaturas*

— Se denominan «estudios accesorios», aunque sin perder el carácter de obligatorios, los de Dibujo y Lenguas Vivas (1838); en el Plan de 1821 el Dibujo no figura, pero se manda establecer una Escuela de Dibujo en todas las Universidades de Provincia (centros de enseñanza secundaria).

— El cuadro de asignaturas no era cerrado, sino que quedaba a expensas de los recursos económicos, bien por la vía del desglose de asignaturas (1821), bien por la de supresión de las «menos necesarias» (1838), siendo posible también su ampliación de cara a la preparación para las Facultades Mayores (1838). En el Instituto Superior de Madrid, al menos se debían dar todas las asignaturas en su mayor extensión.

Para encuadrar debidamente estos proyectos de reforma hay que tener en cuenta tanto los movimientos de renovación pedagógica europeos, como la preocupación en nuestro propio país. Los esfuerzos de la Administración no eran, por tanto, aislados, sino que respondían a un cierto ambiente social y a un contexto continental, aspectos estrechamente relacionados entre sí, como lo prueba el que en las publicaciones nacionales se tengan muy en cuenta las experiencias del extranjero.

Sirvan de ejemplo tres obras dadas a la luz por estos años, que se refieren en concreto a la enseñanza secundaria. La titulada *Observaciones literarias sobre la educación de la juventud española* (1835), de autor anónimo, pertenece a la corriente pedagógica renovadora y va dando razones, de modo sencillo, sobre la utilidad de cada una de las materias que propone se enseñen a los jóvenes. Es de destacar la importancia que concede a la propia cultura (lengua nacional, Historia) y al área de Ciencias⁵. Pedro Montesino en *Ligeros apuntes y observaciones sobre la instrucción secundaria o media, y la superior o de universidad* (1836), tras pasar revista a la organización educativa en diversos países europeos y criticar por encima el sistema vigente en el nuestro, expone lo que a su juicio deben ser las enseñanzas secundaria y superior en España. Su mira está puesta en Europa y de lo que se trata es de acercarse a los modelos que se están

⁵ El nombre del autor aparece en iniciales: P.S.S.S. Se publicó en Madrid.

poniendo en práctica más allá de nuestras fronteras⁶. Muy interesante para ver el influjo francés, que será prioritario a la hora de configurar nuestro sistema educativo, es la obra de Pedro Felipe Monlau *De la Instrucción pública en Francia. Ensayo sobre su estado en 1838 y 1839...* (1840): En ella se recoge no sólo la organización docente del país vecino, asignaturas, métodos de enseñanza, etc., sino también opiniones de los propios franceses sobre su sistema educativo⁷.

Esta misma preocupación por dar a conocer las experiencias del extranjero y valorarlas de cara a su aprovechamiento se refleja en los medios oficiales a través del *Boletín oficial de Instrucción pública*. En sus páginas se incluyen con frecuencia noticias, estadísticas, datos y estudios monográficos sobre la enseñanza en otros países. Así encontramos reproducidos proyectos de ley presentados en Portugal y en Francia, con intervenciones ministeriales y debate parlamentario⁸, o artículos de gran interés sobre la enseñanza secundaria (también sobre la primaria y la superior) en Prusia, Bélgica, Francia, los Estados italianos, Rusia, etc.⁹. Este panorama

⁶ Publicada en Madrid. Puede verse también el *Bosquejo de un plan general de instrucción pública*, de José Ignacio ALÍO, Cervera, 1841.

⁷ Publicada en Barcelona. El interés por las orientaciones francesas se manifiesta también en las traducciones, como la que se hizo del *Ensayo general de educación física, moral e intelectual, con un plan de educación práctica para la infancia, la adolescencia y la juventud...*, de M. A. JULIEN DE PARIS, del que se tiraron en Valencia dos ediciones en 1840 y otra en 1845.

⁸ A lo largo de varios números de los tomos V (1843) y VII (1844), respectivamente.

⁹ Para la Segunda enseñanza son especialmente interesantes los

sirve de complemento a la rica información que proporciona sobre las iniciativas y progresos de la instrucción en nuestro país y los numerosos artículos sobre temas educativos candentes.

En conjunto, pues, hay en estos años una floración de escritos de todo tipo sobre la instrucción pública, centrados especialmente en dos aspectos: la organización de los estudios y los avances en la implantación efectiva de la enseñanza (centros, alumnado, etc.). Y esto se hace con la conciencia clara de que las estructuras heredadas no sirven y con la mirada puesta en Europa para la renovación del sistema, especialmente en Francia y Alemania¹⁰.

La nueva concepción de los estudios intermedios empieza a llevarse a la práctica en los Institutos, que se van creando por estos años. Y es que, pese a la vigencia legal del Arreglo de 1836, era

siguientes: «Estado de la Educación pública en Toscana», t. II (1841), pp. 387-408; «Instrucción pública en Francia», cuya parte de «Instrucción media o secundaria» se publicó en el t. III (1842), pp. 136-142; «Estado de la instrucción secundaria en Bélgica», t. VI (1843), pp. 139-147 y 171-211; e «Instrucción pública en Rusia», en el mismo tomo, pp. 249-259 (lo referente a Segunda enseñanza). Otros artículos y noticias se refieren a Grecia, Italia, Alemania, Estados Unidos, Inglaterra, etc. Aunque algo posterior en el tiempo, conviene incluir aquí la *Memoria sobre el estado de la instrucción primaria y secundaria en Prusia*, de J. KHUN, publicada en Madrid en 1850 y reproducida el mismo año en el *Boletín oficial del Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas*, t. IX, pp. 562 y ss., y 619 y ss.

¹⁰ Para las corrientes pedagógicas, cf. E. HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ: «El Romanticismo en Pedagogía», en *Revista Española de Pedagogía*, t. VI (1948), pp. 333-374; el caso español, en su colaboración en la obra colectiva *Evolución histórica de la educación en los tiempos modernos*, Madrid, 1950, que lleva por título: «La interacción socioeducativa romántica en España y sus consecuencias en orden a la política docente».

frecuente que no se aplicase en su integridad, bien por la pervivencia de restos de los antiguos planes en Universidades o Colegios de Humanidades, bien por la aplicación parcial de las nuevas orientaciones en los Institutos y en determinados Colegios particulares, o por otras razones.

De estas diversas situaciones nos interesa destacar la de los Institutos, que desde su creación adoptaron un tipo de enseñanza más completa que la fijada en el Arreglo, gracias a la política de realizaciones prácticas llevada a cabo durante la Regencia de Espartero. Así mientras el Gobierno progresista se preocupaba por aplicar la legislación vigente a los Colegios que no la cumplían, tomaba la precaución de excluir a «los establecimientos de enseñanza creados recientemente por las juntas provinciales, respecto de los cuales el Gobierno se reserva resolver... lo que más convenga a los intereses de la instrucción pública en general combinados con los de las respectivas localidades»¹¹. Se trataba de aprovechar el impulso dado a la creación de centros por la Juntas, para ensayar en ellos las nuevas orientaciones que las trabas legislativas impedían generalizar. Las Juntas revolucionarias habían creado Institutos en varias capitales y posteriormente la Regencia mandó crear otros nuevos, aunque no todos se llegaron a establecer efectivamente. Fue en ellos donde se ensayaron las asignaturas que más tarde se incorporarían de pleno derecho a los planes de educación secundaria.

¹¹ Orden de la Regencia de 30 de noviembre de 1840, anteriormente citada.

2. LA IMPLANTACION DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA (1845-1857)

Con el Plan de estudios de 1845 se cierra la etapa de tanteos y provisionalidad que había caracterizado la Minoría de Isabel II y se establece el modelo de enseñanza secundaria y superior de la España Contemporánea. Durante los primeros años dicho modelo irá perfeccionándose, pero también se verá sometido a modificaciones contrarias al espíritu original, ya que al no haberse promulgado con rango de ley, el poder ejecutivo podía modificarlo por simple decreto. Este período concluye al aprobarse la Ley Moyano, que consolida las reformas con el respaldo de las Cortes y diseña un marco en el que se integran los distintos niveles de enseñanza.

La implantación del modelo educativo liberal, y concretamente en la Segunda enseñanza, fue obra de los Moderados, pero no parece que hubiese importantes diferencias con respecto a lo que proponían los Progresistas, mientras eran sustanciales las existentes dentro del propio campo conservador. Pero, salvo la cuestión de la influencia eclesiástica y una mayor o menor proporción de ciertas asignaturas en los planes, las variaciones son el resultado de diferencias personales de criterio y, sobre todo, de los problemas que suscitaba la puesta en marcha de las nuevas directrices; es decir, una readaptación del modelo propiciado por la propia Dirección general, a cuyo frente se mantuvo como titular durante casi todo el período Gil

de Zárate. La pretensión de aprobar un plan general de estudios que organizase coordinadamente los niveles secundarios y superior, infructuosamente intentada bajo las Regencias, va a llevarse a cabo unilateralmente por el Gobierno sin recurrir a las Cortes más que a efectos presupuestarios, para evitar un nuevo fracaso, promulgándolo mediante decreto.

Tal es el criterio que siguió Pedro José Pidal, Ministro de la Gobernación del primer Gabinete Moderado presidido por Narváez (mayo de 1844), encargando la elaboración del plan a la Sección de Instrucción pública del Ministerio, cuyo titular, Gil de Zárate, sería el inspirador del Plan de 1845. Este constituyó la base sobre la que se organizarían en adelante las enseñanzas secundaria y superior. En 1847 y 1850 se promulgaron nuevos Planes —seguidos, como el anterior, de sus correspondientes Reglamentos—, que son revisiones parciales del de 1845, respetando su espíritu e introduciendo simples retoques que la puesta en práctica aconsejaba. En la misma línea están las modificaciones de 1849, que introducían ligeros cambios.

Por el contrario el Reglamento de 1852 —en realidad un plan de estudios nuevo— responde al sesgo reaccionario que el Gobierno de Bravo Murillo pretendió dar a la legislación española, cambiando incluso el sentido de los estudios secundarios, como paso previo para elaborar un proyecto de ley de Instrucción pública, para el que se nombró una Comisión. Este Proyecto, con muy pocas modificaciones, fue presentado a las Cortes por

Alonso Martínez durante el Bienio Progresista, pero no llegó a discutirse en las Cámaras como consecuencia de los cambios políticos, que dieron paso en 1856 a un Gobierno Unionista, seguido por otro Moderado en el que figuraba Moyano como Ministro de Fomento. Este resumió el Proyecto y pudo sacarlo adelante a nivel parlamentario en 1857. La continuidad de un mismo Proyecto de ley utilizado por Gobiernos tan distintos, pone de manifiesto las escasas diferencias que Moderados y Progresistas mantenían en el tema de la enseñanza. En conjunto asistimos a la implantación de un sistema coherente y completo que arranca de 1845, se ve afectado por ligeras variaciones en los años siguientes y sufre una inflexión en 1852, para retornar al modelo de origen y consolidarlo entre 1855 y 1857¹².

1) *El Plan de 1845*

Se articula mediante el ciclo único y un aprendizaje gradual de las asignaturas. Se rompe con la estructura tradicional de dos períodos de naturaleza y características diversas —Latinidad y Filosofía Elemental—, sustituyéndola por uno solo que

¹² Para la visión general de estos planes, cf. J. GÓMEZ CRESPO: «El Plan de Estudios de 1845 y la Organización Docente Española en el siglo XIX», en *Anales del Instituto nacional de Bachillerato «Luis de Góngora»* (Córdoba, 1973), pp. 9-39. También A. ALVAREZ DE MORALES: «Los precedentes de la Ley Moyano», en *Revista de Educación*, n.º 240 (1975), pp. 5-13.

agrupa a ambas, al tiempo que las asignaturas más importantes se distribuyen a lo largo de varios cursos para ir estudiándolas gradualmente. Estos son los criterios que, sobre el papel, se habían utilizado para los diversos planes que no llegaron a aplicarse y que parcialmente se venían siguiendo en los Institutos. El mérito del Plan de 1845 no es, pues, la novedad de los criterios, sino su aplicación uniforme y generalizada. No obstante, perdura la confusión entre la Segunda enseñanza y la Facultad de Filosofía. Hubo indecisión o poca claridad al no separarlas nítidamente, adoptándose una ambigua fórmula residual. Segunda Enseñanza y Facultad de Filosofía se identificaban, si bien la división interna en Segunda enseñanza Elemental y de Ampliación, correspondiendo respectivamente a los grados de Bachiller y Licenciado, constituía un reconocimiento de la especificidad de cada nivel. El Elemental es el que corresponde en sentido estricto a la segunda enseñanza, mientras que el de Ampliación es más o menos equivalente a los estudios de las otras Facultades, con la particularidad de que, además de los estudios de Licenciatura, incluía los cursos preparatorios para las demás Facultades, constituyendo un apéndice de la segunda enseñanza propiamente dicha¹³. De aquí se derivan tres insufi-

¹³ La homologación de la Facultad de Filosofía con las demás es bastante incompleta, salvo en la denominación de los grados, pues la duración de los estudios es muy inferior (dos o cuatro cursos como máximo, frente a siete en las Facultades Mayores) y el grado de Bachiller en Filosofía sigue sin ser equivalente al de las demás Facultades, pues aquél es previo para todas y éste específico de cada una. El

ciencias del Plan del 45: 1) No se ha equiparado plenamente la Facultad de Filosofía a las Facultades Mayores; 2) la Segunda Enseñanza no ha quedado diferenciada de la Facultad de Filosofía; y 3) dentro de ésta tampoco se da una separación total entre el nivel netamente secundario (Elemental) y el superior (de Ampliación), pues los cursos Preparatorios (uno para cada carrera) figuran dentro de los estudios de Ampliación.

En cuanto a los contenidos, la enumeración de las asignaturas de la Segunda enseñanza Elemental que figuran en el Plan, debe completarse con los dispuesto en la Circular de 10 de octubre de 1845 referente a las horas de clase, según la cual de las tres asignaturas que había en cada curso, dos se daban por la mañana con clase diaria de 2,5 y 1,5 horas respectivamente, y la tercera de 1 hora por la tarde en días alternos¹⁴. Queda, pues, la distribución de asignaturas por curso que recoge el cuadro n.º 4.

que todos los estudios que se cursaban en la Facultad de Filosofía se llamen «Segunda enseñanza» introduce un motivo más de confusión.

¹⁴ Excepcionalmente la clase de Latín y Retórica y Poética de 5.º duraba solamente hora y media.

CUADRO 4

PLAN DE 1845 PARA SEGUNDA ENSEÑANZA (ELEMENTAL)

- 1.º Latín y Castellano ***
Matemáticas y Geografía **
Mitología e Historia General *
- 2.º Latín y Castellano ***
Religión y Moral **
Historia General y de España *
- 3.º Latín y Castellano ***
Filosofía **
Francés *
- 4.º Latín y Castellano ***
Matemáticas **
Francés *
- 5.º Latín y Retórica y Poética **
Física y Química **
Historia Natural *

El Dibujo (artístico y lineal) puede cursarse todos los años, pero no con carácter obligatorio.

Nota: Se indican con 3 y 2 asteriscos las asignaturas que tienen clase diaria de 2,5 y 1,5 horas, respectivamente, y con uno las que son alternas con duración de una hora.

Se pretende, dice la Exposición, «suministrar a los jóvenes aquellos conocimientos que naturalmente propenden a formar su corazón, ejercitar su entendimiento, desenvolver sus facultades, perfeccionar su gusto». Pero al margen de esta declaración genérica, el hecho es que se ha adoptado un modelo de educación clásica, con una fuerte impronta del Latín (complementado con Castellano) y una proporción muy inferior de ciertas materias de Letras y Ciencias, mientras se excluyen las relacionadas con el Derecho o la Economía¹⁵.

2) Aportaciones del período 1845-57

Sobre la base del Plan de 1845, en los años inmediatos fueron adaptándose las asignaturas en función de los resultados prácticos que se iban obteniendo y también según el tenor particular de los sucesivos Ministros. La permanencia de Gil de Zárate al frente de la Dirección General hasta 1851 mantiene la unidad básica en los primeros años, aun cuando existen diferencias importantes entre los diversos planes y reglamentos. A partir de ese año la continuidad se quiebra parcialmente, dentro del sesgo fuertemente conservador impuesto por el

¹⁵ Para conocer la orientación y contenido concretos de las asignaturas es muy interesante ver los programas que se publicaron al año siguiente. Cf. *Programas para las asignaturas de filosofía, publicados por la Dirección general de instrucción pública, con arreglo a lo dispuesto en la real orden de 24 de julio de 1846*, Madrid, 1846.

Gobierno de Bravo Murillo primero, y después por la Revolución de 1854.

La regulación de la Segunda enseñanza a lo largo de este período viene marcada por las siguientes disposiciones, dictadas por los Ministerios que se indican:

— Arreglo de asignaturas de 1846 (R.O. de 24 de julio, modificando lo previsto en el Plan de Estudios para varias carreras), de Pidal, que tras una breve ausencia había vuelto al Ministerio de la Gobernación.

— Plan de Estudios de 1847 (R.D. de 8 de julio) y Reglamento para su aplicación (R.D. de 19 de agosto), de Nicomedes Pastor Díaz, ya como Ministro de Comercio, Instrucción y Obras públicas.

— Arreglo de las asignaturas de Segunda enseñanza de 1849 (R.O. de 14 de agosto), de Bravo Murillo, entonces Ministro del ramo.

— Plan de estudios de 1850 (R.D. de 28 de agosto) y normas provisionales para su cumplimiento (R.O. de 31 de agosto sobre distribución provisional de asignaturas de Segunda enseñanza, y R.O. de 10 de septiembre dando disposiciones provisionales para el cumplimiento del Plan), de M. Seijas Lozano. El Reglamento definitivo se aprobó un año después por R.O. de 10 de septiembre de 1851, siendo Ministro Fermín Arteta.

— Reglamento de estudios de 1852 (R.D. de 10 de septiembre), firmado por V. González Romero, que estaba al frente de la cartera de Gracia y Justicia, a la que acababa de transferirse la Instruc-

ción pública. Aunque por la importancia de los cambios que introduce se puede considerar más bien un plan de estudios, técnica y legalmente es un Reglamento.

— Proyecto de Ley de Instrucción pública de 1855, presentado a las Cortes por el Ministro de Fomento M. Alonso Martínez (19 de diciembre), que quedó estancado.

En la elaboración de las citadas disposiciones intervinieron naturalmente otros Ministros, que no llegaron a estampar su firma al pie de uno de estos decretos por haber abandonado el Ministerio antes de que culminase la reforma que proyectaban. Asimismo conviene retener el Ministerio del que partieron estos decretos, dependiendo de la adscripción de la Instrucción pública en cada momento. Dejando aparte el Arreglo de 1846, que salió de Gobernación, las tres primeras series de disposiciones (de 1847 a 1851) corresponden al Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras públicas; el Reglamento de 1852 es la respuesta que se da desde el Ministerio de Gracia y Justicia cuando se desgajó de aquél (llamado entonces de Fomento) la Instrucción pública, en una perspectiva de subordinación a intereses y planteamientos más conservadores; finalmente el Proyecto de 1855 recoge el enfoque que los Progresistas, desde Fomento, dan en este período a los problemas de la enseñanza. El carácter general de este Proyecto de Ley, que aborda las cuestiones al nivel de un plan de estudios, no nos permite conocer con detalle el pensamiento de sus autores, ya que al no ser aprobado no generó el

correspondiente Reglamento. La laguna es especialmente sensible en lo referente a distribución y amplitud de las asignaturas.

Los planes de estudios y sus reglamentos pretenden regular minuciosamente la vida académica y la organización institucional de la enseñanza, con excepción de la primaria, que se rige por la Ley de 1838. En general el desarrollo normativo se atiene al esquema del cuadro n.º 5.

CUADRO 5

ESQUEMA HABITUAL DE LOS PLANES Y REGLAMENTOS ENTRE 1845 Y 1857

1) *Organización de los estudios*

- Segunda enseñanza
- Facultades
- Estudios especiales
- Forma en que han de hacerse los estudios (duración del curso, exámenes y método de enseñanza)
- Grados y títulos, premios.

2) *Establecimientos de enseñanza*

a) Públicos:

- Institutos y sus Colegios de Internos
- Universidades
- Escuelas Especiales
- Seminarios Conciliares

b) Privados

c) Enseñanza doméstica

3) *Profesorado público*

- Clases de Profesorado, sueldos, derechos pasivos
- Escuela Normal de Filosofía

4) *Gobierno de la Instrucción pública*

- Administración general
- Régimen interior

Este esquema se sigue tanto en los planes como en los reglamentos, si bien en estos últimos con mayor pormenorización, y es válido únicamente para el período 1845-1857, ya que a partir de la Ley Moyano la legislación se diversifica: los aspectos generales quedarían regulados por el Reglamento de 1859, mientras que los específicos de cada nivel o tipo de estudios se abordan en sus respectivos Reglamentos, en nuestro caso los sucesivos Reglamentos de Segunda enseñanza. La expresión «plan de estudios» quedará desde entonces circunscrita a la organización de los cursos y asignaturas fundamentalmente, que es el sentido con que ha llegado hasta nuestros días.

3) *La organización académica*

En los planes y reglamentos, además de la organización de los cursos y asignaturas que conducen al grado de Bachiller en Artes, se determinan las características del curso Preparatorio requerido para el ingreso en las Facultades y la forma en que se hacían los estudios secundarios. Veamos ambos aspectos desde el conjunto de la normativa generada antes de 1857.

a) *Curso Preparatorio para las Facultades*

En la mayoría de los planes el paso a la enseñanza Superior no se produce directamente con el

grado de Bachiller en Artes, en el que culmina la enseñanza secundaria, sino a continuación de un curso preparatorio en la Facultad de Filosofía. Este curso no formaba parte de la Segunda enseñanza, pero constituía en cierto modo una prolongación de la misma. ¿Cuáles son sus características?:

— Es diferente para cada carrera, pues se trata de proporcionar una preparación específica en las asignaturas de Filosofía que se consideraban necesarias para comenzar en otras Facultades. No se pretende iniciar a los alumnos en las materias propias de la carrera que van a seguir, sino en las básicas que no se han dado en la Segunda enseñanza o no con la suficiente profundidad.

— La obligatoriedad no alcanza a todos los estudios superiores, quedando excluidas la propia Facultad de Filosofía y las Escuelas Especiales. La primera por razones obvias, ya que las asignaturas que forman los preparatorios lo son de la correspondiente Licenciatura en Filosofía (Ciencias o Letras, u otras ramas según los planes). Además los estudios de Licenciatura son aquí más cortos que en las demás Facultades y da tiempo para ver todas las materias sin necesidad de añadir un año. En cuanto a las Escuelas Especiales, tampoco se exige por el carácter embrionario que aún tienen. Es por estos años cuando se crean y están organizándose, e incluso su carácter de enseñanza Superior (el de algunas) no se define claramente hasta la Ley Moyano; tampoco dependen de la Dirección General de Instrucción pública y los planes apenas se ocupan de ellas, limitándose a dejar constancia de su

existencia y remitiendo a sus respectivos reglamentos¹⁶.

b) *Desarrollo general del curso*

Los planes y reglamentos dan normas sobre el desarrollo del curso. Por lo general hay unas líneas maestras, que se repiten en cada nuevo plan o reglamento, incorporándose a veces precisiones o ampliaciones. Los puntos principales son los siguientes:

— Obligatoriedad del castellano en las explicaciones: la reforma liberal plantea desde sus orígenes el uso del castellano en toda la actividad docente, rompiendo con el esoterismo del latín como lengua de transmisión cultural. Ya el Plan del Duque de Rivas lo había previsto y a partir de 1845 figura en los reglamentos¹⁷.

— La duración del curso se extendía entre el 1

¹⁶ Las Escuelas Especiales surgieron para proporcionar personal especializado a varios cuerpos civiles del Estado y dependían de la Dirección General de Agricultura, Industria y Comercio o de la de Obras Públicas. Los planes apenas se ocupan de ellas, limitándose a una enumeración de las que deben existir y remitiendo para su organización, planes, profesorado, etc., a sus respectivos Reglamentos (cf. los arts. 40-41 del Plan de 1845, o los 80-84 del de 1850). Sirva de ejemplo la Escuela de Ingenieros de Caminos, regulada sucesivamente por sus Reglamentos propios de 1836, 1849 y 1855; su número de plazas era limitado y se ingresaba mediante un examen-oposición; al final se tenía la salida asegurada en el Cuerpo estatal de Ingenieros de Caminos; no se especifican estudios previos para el ingreso (cf. su Reglamento de 11 de enero de 1849, arts. 39 y 43).

¹⁷ Reglamento de 1845, art.º 146; de 1847, 64; y de 1852, 66. Anteriormente ya había figurado en el Plan de 1836, art.º 84, y en el Proyecto de ley de 1838, art.º 17.

de octubre con el acto de Apertura, y el 1 de julio, en que comenzaban las vacaciones de verano. Pero las clases acababan antes, el 1 ó el 15 de junio (dependiendo del plan), para dejar tiempo a los exámenes¹⁸. El acto de Apertura era público y solemne, pronunciando la lección inaugural un catedrático y realizándose a continuación la distribución de premios¹⁹.

— Las fiestas y vacaciones estaban claramente señaladas desde 1845 en la siguiente forma: «No se suspenderán las lecciones sino los domingos y fiestas enteras de precepto; los días del Rey y Reina; desde el 24 de diciembre al 2 de enero; los tres días de Carnaval y miércoles de Ceniza; miércoles, jueves, viernes y sábado Santo, y las pascuas de Resurrección y Pentecostés». Esta fórmula se repite literalmente en los sucesivos reglamentos. Es probable que en la práctica hubiese menos días de clase, pues el Reglamento de 1851 salía al paso de las extralimitaciones. No se prevé la tarde libre ningún día de la semana; únicamente el horario de la mañana es algunos días más descargado, con una asignatura en lugar de dos²⁰.

— Para la distribución de las clases el Plan de 1845 fijaba unas determinadas asignaturas por curso, pero desde 1847 esto se deja a los reglamentos

¹⁸ La fecha de comienzo de las clases se adelantó en dos ocasiones al 1.º de septiembre (Plan de 1850 y Reglamento de 1852, sólo para Latinidad y Humanidades).

¹⁹ Reglamento de 1845, art.º 144; de 1847, 62; de 1851, 133-135; y de 1852, 63-64.

²⁰ Reglamento de 1845, art.º 145; de 1847, 63; de 1851, 136; y de 1852, 65.

por la frecuente necesidad de introducir variaciones²¹. Normalmente había dos clases por la mañana y una por la tarde. Las de por la mañana eran seguidas, hasta que en 1851 se introduce el recreo intermedio de un cuarto de hora.

— El desenvolvimiento general de la clase no recibe normas hasta 1852, en que se destina una parte a tomar la lección, otra a la explicación del profesor y otra al repaso en forma de preguntas a los alumnos sobre temas anteriores o ejercicios prácticos. El Reglamento de 1847 exigía el cuaderno de clase, uno por cada asignatura, donde se recogiesen las explicaciones del profesor, pero no debió dar resultado, pues en la normativa posterior no vuelve a aparecer²².

— El estudio debía hacerse en casa, por lo que se pide la colaboración de los padres y se prohíbe a los alumnos que acudan a determinados lugares de recreo en las horas libres («cafés, billares y otros establecimientos de esta clase»). Esta intromisión institucional en la vida privada de los alumnos no es nueva, sino más bien un residuo del obsesivo control extra-académico que se ejercía sobre los estudiantes en las Universidades del Antiguo régimen, del que el Plan de 1824 es una buena muestra²³.

²¹ En los Reglamentos suele añadirse un cuadro con el número de clases semanales de cada asignatura, que después se amplió a la combinación de asignaturas cada día de la semana, incluso con las horas de entrada y salida de cada clase.

²² Art.º 67 del Reglamento de 1852, y 80 del de 1847, respectivamente.

²³ Reglamento de 1851, art.º 146. El Plan de 1824 dedica el tít. XXX

— Los exámenes se celebraban al final del curso en convocatoria ordinaria (junio) y extraordinaria (septiembre), debiendo aprobarse todas las asignaturas para pasar al curso siguiente. Hay una preocupación por valorar este acto, lo que genera una profusa normativa. En síntesis, «los exámenes serán públicos, y las preguntas que se hagan a los alumnos se sacarán por suerte, sin que los examinadores hagan más que oír y fallar en virtud de las respuestas». El papel del profesor como juez queda desde el principio perfectamente definido²⁴.

— La enseñanza ha de seguirse por todos los alumnos en la forma y orden fijados por los planes, pues se prohíben expresamente la simultaneidad, dispensa y convalidación de cursos. Se trata de un criterio rígido, tendente a evitar excepciones en el modo de hacer los estudios, como había ocurrido en los años anteriores. En efecto, los primeros años del régimen liberal se habían caracterizado por una flexibilidad rayana en el desorden, consecuencia de la situación represiva de la que se salía, la guerra civil y el reajuste del sistema educativo. En primer lugar, había sido preciso incorporar en las Universidades los grados obtenidos durante el Trienio Constitucional, que Fernando VII había anulado, y convalidar los alcanzados en las Universidades extranjeras durante el exilio al que muchas familias liberales tuvieron que acogerse²⁵. Además, durante

a la disciplina religiosa y moral, con una minuciosa lista de prohibiciones que afectan a la vida privada de los alumnos.

²⁴ Plan de 1845, arts. 43-44; de 1847, 27; y de 1850, 42-43.

²⁵ RR. OO. de 12 de nov. y de 13 de abril de 1834, respectivamente.

la guerra carlista muchos estudiantes se incorporaron a filas, concediéndoseles dispensa de asistir a clase, aunque no de los exámenes, y otros quedaron en la zona dominada por los partidarios de D. Carlos y hubo que dar normas para que se les reconociesen los estudios y grados²⁶. Finalmente, los cambios de plan habían obligado a conceder convalidaciones, suprimir años o permitir la simultaneidad de cursos y asignaturas²⁷.

Todo ello había dado lugar a una profusa normativa de carácter excepcional y a los abusos consiguientes. Una vez que el Plan de 1845 fijó con claridad el sistema educativo y habiendo concluido las circunstancias que justificaban tales medidas, era preciso atajar desde el principio las pretensiones de quienes buscaban un trato de favor al amparo de esa normativa circunstancial, con el consiguiente deterioro para un sistema nuevo, que requería una práctica coherente y uniforme. Para prevenir estas situaciones el Plan establece categóricamente que «no se autorizará simultaneidad de cursos, ni abono de ellos, ni permutas, ni dispensas

²⁶ Para el primer caso, RR. OO. de 24 de oct. y 6 nov. de 1835, y de 26 de agosto de 1836; R. O. de 10 de enero 1836; Decreto de las Cortes de 19 de junio 1837; Ordenes del Regente de 26 de febrero y 24 de septiembre 1842, y de 20 de abril y 20 de agosto de 1843. Para el segundo caso, Circular de 30 de noviembre 1839 y Orden del Regente de 6 de mayo de 1842. Hay además disposiciones sobre otros casos diferentes, como el art.º 3.º de la Ley de 14 de abril y la R. O. de 18 de junio de 1838, y el Decreto de Cortes de 30 de mayo de 1842 sobre simultaneidad de cursos y convalidación de los estudios privados.

²⁷ Se planteó sobre todo a los alumnos en el momento de establecerse el Plan de 1845, regulándose su situación por RR. OO. de 29 de septiembre de dicho año y 20 de agosto de 1846, aparte de otras disposiciones de menor importancia.

de años, bajo ningún pretexto». No parece, sin embargo, que la prohibición desanimase a los solicitantes, pues cinco años después se hace preciso añadir, como medida administrativa disuasoria, que «la Dirección general de Instrucción pública no dará curso a ninguna instancia que tenga este objeto»²⁸. En cuanto a las convalidaciones de estudios hechos en el extranjero, el problema quedaba circunscrito a casos muy determinados, una vez resueltos los de la emigración política, debiendo resolverse por normas concretas para cada situación y no con medidas generales como anteriormente; por ello la resolución de los casos que se puedan plantear se remite a lo que establezcan los reglamentos, en los que no se admite la convalidación global y directa, sino asignatura por asignatura y después de superar un examen riguroso de cada una²⁹.

²⁸ Arts. 49 del Plan de 1845 y 44 del de 1850, respectivamente; también, con matices, el art.º 31 del de 1847.

²⁹ El Plan de 1847 es el único que se refiere a estas convalidaciones (art.º 32), pero todos los Reglamentos se ocupan de ellas, estableciendo un procedimiento que es en parte común para los estudios cursados en Escuelas Especiales y Seminarios. Había que presentar certificación del director del centro docente extranjero compulsada por el cónsul, debiendo tratarse de asignaturas aprobadas, no sirviendo haber estado simplemente matriculado. A la vista de las correspondencias con las asignaturas del plan español se determinaban las convalidaciones, previo examen de cada asignatura (desde 1847). Reglamento de 1845, arts. 255-256; de 1847, 185 y 188-191; de 1851, 292 y 295-298; y de 1852, 200-204.

3) LA APLICACION DE LOS PRINCIPIOS Y LAS ALTERNATIVAS A LOS PLANES VIGENTES

a) *Los planes se configuran con arreglo a determinados principios*

El transfondo pedagógico que subyace en la reforma de la Segunda enseñanza se concreta en cuatro principios: carácter elemental de los conocimientos a impartir, sucesión de las asignaturas adaptándose a la evolución mental de los alumnos, variedad de materias a lo largo de los estudios y simultaneidad de diversas asignaturas en cada curso. Estos principios vienen a sustituir la práctica escasamente eficaz y cada vez menos acorde con los nuevos tiempos del sistema tradicional, e informan la enseñanza secundaria al margen de oscilaciones coyunturales. De hecho, las sucesivas modificaciones que se introducen se hacen en general dentro del respeto a los mismos.

CUADRO 6

PLANES DE 1845 A 1857

AREAS	MATERIAS	PLAN DE 1845	PLAN DE 1847
LETRAS	LATIN Y CASTELLANO	Latín y Castellano	Lengua española Lengua latina
	LITERATURA	Retórica y Poética	Retórica y Poética
	FILOSOFIA	Psicología, Ideología y Lógica	Psicología, Ideología y Lógica
	GEOGRAFIA	Geografía	Geografía
	HISTORIA	Mitología e Historia general y de España	Historia general y de España
	LENGUAS CLASICAS Y SEMITICAS	—	—
CIENCIAS	MATEMATICAS	Matemáticas	Matemáticas
	FISICA Y QUIMICA	Física y Química	Física y Química

PLAN DE 1850	REGLAMENTO DE 1852	PROYECTO DE 1855
Lengua Española Lengua Latina	Latín y Castellano (LH y F)	Gramática Castellana Lengua Latina (1.º y 2.º)
Retórica y Poética	Retórica y Poética (LH)	Retórica y Poética (2.º)
Psicología y Lógica	Psicología, Lógica y Ética (F)	Psicología, Lógica y Ética (2.º)
Geografía e Historia	Geografía e Historia (F)	Geografía e Historia (1.º)
(Lengua Griega)	—	(Lengua Griega) (1.º)
Matemáticas	Matemáticas (F)	Matemáticas (1.º y 2.º)
Física y Química	Física y Química (F)	Física y Química (2.º)

CUADRO 6 (Continuación)

PLANES DE 1845 A 1857

AREAS	MATERIAS	PLAN DE 1845	PLAN DE 1847
CIENCIAS	HISTORIA NATURAL	Historia Natural	Historia Natural
REL.	RELIGION Y MORAL	Moral y Religión	Religión y Moral
COMPLEMENTARIAS	DIBUJO	(Dibujo lineal y de figura)	Dibujo
	OTRAS	(Las de la 2. ^a enseñ. de Ampliación que sean posibles)	Ginmástica
	LENGUAS MODERNAS	Francés	Lenguas vivas

PLAN DE 1850	REGLAMENTO DE 1852	PROYECTO DE 1855
Historia Natural	Historia Natural (F)	Historia Natural (2.º)
Religión y Moral	Doctrina cristiana e Historia del Ant. y Nuevo Testamento (LH)	Doctrina cristiana e Historia del Ant. y Nuevo Testamento (1.º)
—	—	—
(Otras progresivamente)	Repaso de los cursos anteriores (LH)	Ampliación y ejercicios prácticos de 1.ª enseñ. (1.º)
—	—	(Lenguas vivas)

REFERENCIAS

Reglamento de 1852: LH: Latinidad y Humanidades (primer período); F: Estudios elementales de Filosofía (2.º período).

Proyecto de 1855: 1.º: Primer período; 2.º: Segundo período.

Arreglo de las asignaturas de Segunda enseñanza, de 1849: Es una simple distribución horaria de las asignaturas del Plan de 1847, por lo que no se incluyen en el cuadro.

NOTAS AL CUADRO 6 PLANES DE 1845 A 1857

a) *Distribución de las asignaturas*

Los Planes de 1847, 1850 y 1855 se limitan a una enumeración general de las asignaturas que comprende la Segunda enseñanza; los de 1845, 1849 y 1852 señalan su distribución entre los distintos cursos.

b) *Periodos*

En todos los planes la Segunda enseñanza se da en un solo Período, salvo en el de 1852, que la divide en dos: Latinidad y Humanidades, que es el primero, y Estudios Elementales de Filosofía, el segundo, de tres cursos cada uno; y el de 1855, que la divide también en dos, llamados simplemente Primero y Segundo, también de tres cursos cada uno.

c) *Asignaturas complementarias*

Algunos Planes señalan, además de las asignaturas obligatorias, otras que pueden cursarse o no en virtud de las posibilidades que haya para establecerlas o de la voluntad de los alumnos.

d) *Duración de los estudios*

Cinco años según los Planes de 1845, 1847, 1849 y 1850; seis años, divididos en dos períodos de tres, según los de 1852 y 1855.

CUADRO 7

TOTAL DE HORAS DE CLASE POR MATERIAS SEGUN LOS DISTINTOS PLANES Y ARREGLOS (1845-1857)

MATERIAS	1845	1846	1847	1849	1850	1852
Latín y Castellano	64,5	49,5	40,5	49,5	61,5	85,5
Retórica y Poética	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	7,5
Geografía	4,5	9	9	10,5	9	4,5
Historia	6	6	9	10,5	4,5	4,5
Filosofía	9	9	7,5	9	9	9
Francés	6	—	—	—	—	—
Matemáticas	13,5	18	13,5	18	18	18
Fís. y Químic.	9	9	7,5	9	9	9
H. ^a Natural	3	3	4,5	6	6	9
Religión	9	9	10,5	12	12	6
TOTAL	129	117	105,5	129	133,5	153

CUADRO 8

**PORCENTAJES DEL TIEMPO DEDICADO A CADA MATERIA EN
LOS DISTINTOS PLANES O ARREGLOS (1845-1857)**

(Redondeado al medio punto más próximo por arriba o por abajo)

MATERIAS	1845	1846	1847	1849	1850	1852
Latín y Cast. Ret. y Poét.	53,5	46	42,5	42	49,5	61
Geogr. e Hist.	8	13	17	16,5	10	6
Filosofía	7	7,5	7	7	6,5	6
Francés	4,5	—	—	—	—	—
Matemáticas	10,5	15,5	12,5	14	13,5	12
Fís. y Químic.	7	7,5	7	7	6,5	6
H. ^a Natural	2,5	2,5	4	4,5	4,5	6
Religión	7	7,5	10	9,5	9	4
TOTAL	100	99,5	100	100,5	99,5	101

CUADRO 9

PORCENTAJES DEL TIEMPO DEDICADO A CADA AREA EN LOS DISTINTOS PLANES O ARREGLOS (1845-1857)

AREAS	1845	1846	1847	1849	1850	1852
Letras	73,5	66,5	66	65	66,5	72,5
Ciencias	20	25,5	24	25,5	24,5	23,5
Religión	7	7,5	10	9,5	9	4
TOTAL	100,5	99,5	100	100	100	100

CUADRO 10

TOTAL DE HORAS DE CLASE SEMANALES POR CURSO SEGUN LOS DISTINTOS PLANES Y ARREGLOS (1845-1857)

Curso	1845	1846	1847	1849	1850	1852	Curso
1.º	27	24	19,5	24	30	30	1.º
2.º	27	24	21	27	30	30	2.º
3.º	27	27	22,5	27	24	30	3.º
4.º	27	21	21	25,5	24	21	1.º
5.º	21	21	22,5	25,5	25,5	21	2.º
						21	3.º
Total	129	117	106,5	129	133,5	153	

Ahora bien, ¿cómo se concretan en la práctica? Un somero examen de los cuadros núms. 7 a 9 permite afirmar que hay un esquema desde 1845, que se fija con los planes siguientes, en especial desde 1847, y del que sólo se aparta parcialmente el Reglamento de 1852. En dicho esquema la *variedad* de materias queda garantizada en torno a dos áreas, Letras y Ciencias, con el añadido de la Religión y circunstancialmente de las asignaturas complementarias. Dentro de la primera, el Latín y Castellano, completado con la Retórica y la Poética, constituye el bloque fundamental, al que hay que añadir la Geografía e Historia y la Filosofía. En la segunda figuran, por orden de importancia, las Matemáticas, la Física y Química y la Historia Natural. Ningún propósito —como el de introducir el Griego o dar mayor peso a las lenguas modernas— vendrá a modificar este cuadro fundamental, que se mantiene inalterable.

La *simultaneidad*, esbozada en 1845, se amplía desde 1847 a cuatro o cinco asignaturas por curso, a la vez que materias como la Geografía, la Historia o la Religión se fraccionan en varias asignaturas distribuidas en años sucesivos. Por último, el *orden* que se establece viene a ser el siguiente:

— El eje es el Latín, al que acompaña siempre el castellano, dándose inicialmente a lo largo de todos los cursos y quedando reducido más tarde a los cuatro primeros; en el último de éstos ocupa un segundo plano, al darse prioridad a la Retórica y Poética. Las clases son más largas que las de las otras asignaturas (2 ó 2,5 horas) o bien se du-

plica el número de clases al día; sólo en el último curso la duración de la asignatura es igual que las demás. Pese a constituir el núcleo de la enseñanza en los tres primeros cursos, comparte el tiempo lectivo con otras asignaturas, salvo en 1.º, donde por lo general sólo hay una asignatura más (normalmente Religión). Esta distribución se verá sustancialmente alterada por el Reglamento de 1852, que vuelve al dominio exclusivo del Latín (y Castellano) en los tres primeros años (con una minúscula presencia de la Religión), concentrando en los otros tres las demás asignaturas, además de una pequeña proporción de Latín³⁰.

— La Geografía y la Historia, estrechamente relacionadas y finalmente unidas en un sola asignatura, se van desarrollando hasta alcanzar los tres cursos y las nueve horas de clase cada una. Inicialmente se empezaban en 1.º, pero pronto encuentran su sitio de 2.º a 4.º. Hay una lógica precedencia de la Geografía sobre la Historia en su primer curso, pero en los siguientes se dan simultáneamente³¹. En 1852 se ven reducidas a un curso, con la mitad de horas lectivas.

³⁰ F. SANZ FRANCO ha tratado sobre «Las lenguas clásicas y los planes de estudios españoles», en *Estudios Clásicos*, XV, n.º 63 (1971), pp. 235-247. Se refiere a la segunda enseñanza desde 1836 hasta 1957.

³¹ A partir del Plan de 1850 la Geografía y la Historia dejan de considerarse separadamente para convertirse en una sola asignatura. M. MORENO ALONSO ha puesto de manifiesto el carácter eminentemente formativo que se pretendía dar a la Historia, en *Historiografía romántica española. Introducción al estudio de la Historia en el siglo XIX*, Sevilla, 1979, pp. 239-244 y, para la Segunda enseñanza, pp. 268-280.

— La Filosofía se estabiliza desde el principio en un solo curso de nueve horas semanales, colocado en el último año³².

— En el área de Ciencias el criterio está bastante definido desde el principio: dos cursos de Matemáticas con un total de dieciocho horas, situados en 3.º y 4.º, preceden a la Física y Química y a la Historia Natural, colocadas en el último curso, aquélla con nueve horas y ésta en aumento progresivo desde las tres iniciales a las nueve del final³³.

— La Religión, concentrada al principio en un solo curso (2.º) como una asignatura más, pronto (desde 1847) recibe una orientación diferente, en forma de charlas de formación, a lo largo de los cinco (o seis) años.

— Las Lenguas vivas, el Dibujo, la Gimnasia y las llamadas asignaturas de adorno no llegan a cuajar ni como obligatorias ni como accesibles a los alumnos en la mayor parte de los casos, quedando en la práctica marginadas de los planes.

³² Con anterioridad a 1847 estaba en 3.º Sobre la asignatura de Filosofía, cf. E. FEY: *Estudio documental de la Filosofía en el Bachillerato español (1807-1957)*, Madrid, 1975; también J. CARRERAS ARTAU: *La filosofía universitaria en Cataluña durante el segundo tercio del siglo XIX*, Barcelona, 1964, y M. MÉNDEZ BEJARANO: *Historia de la Filosofía en España*, Madrid, s. a. (1925?).

³³ Sobre las Ciencias en el siglo XIX, cf. J. VERNET GINES: *Historia de la ciencia española*, Madrid, 1975, caps. 12 (Matemáticas y Física y Química), y 13 (Historia Natural); y J. L. PESET, S. GARMA y J. S. PÉREZ GARZÓN: *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa*, caps. 4 (Matemáticas) y 7 (Química). También F. DE LAS BARRAS Y ARAGÓN: *Discurso de Apertura del curso 1907-08 en la Universidad de Oviedo*, Oviedo 1807, que trata sobre «La enseñanza de la Historia Natural desde 1845, en adelante».

— La duración de las clases se estabiliza en hora y media por asignatura³⁴.

El orden establecido para cursar las distintas materias pretende adaptarse, como hemos dicho, al desarrollo intelectual de los alumnos y está subordinado a la lógica relación de unas asignaturas con otras, para que los conocimientos adquiridos en una materia sirvan de base a las que vienen después. En general no hay discrepancias sobre esta cuestión, salvo la representada globalmente por los nostálgicos del antiguo sistema, que no constituyen una alternativa. Así, por ejemplo, los criterios expresados por Gil de Zárate y Joaquín de Hysern son esencialmente coincidentes en este punto, a pesar de que el segundo plantea una alternativa propia al plan oficial³⁵.

b) *Divergencias en cuanto a la amplitud relativa de las distintas materias*

Pese a estas coincidencias fundamentales, que evidencian el apoyo a las líneas generales de la reforma, existen divergencias en cuanto a la amplitud relativa que se debe dar a las diversas materias. No nos referimos aquí a pequeñas discrepancias en

³⁴ En 1847 se unifica en hora y media. El Latín y Castellano es caso aparte.

³⁵ J. DE HYSERN: «De la instrucción preparatoria a los estudios profesionales de letras, ciencias y artes, titulada secundaria o intermedia...», publicado en el *Boletín oficial del Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas*, t. IV (1848), pp. 58-80 (referencia de las pp. 62-63).

torno a esta o aquella asignatura, simple reflejo de la interpretación particular de uno u otro, sino a las dos grandes orientaciones que ya se perfilan girando en torno a sus correspondientes polos: el Latín y las Ciencias Físico-Naturales. Aceptado por todos el papel destacado que ha de tener el Latín en el nivel secundario, ¿es razonable que sea éste el único eje sobre el que gire toda la enseñanza? E inversamente, habiendo un acuerdo fundamental sobre la presencia de las Ciencias en los planes de estudios, ¿no debe dárseles más importancia, de modo que constituyan el contrapunto de las asignaturas de Letras?

Los reformadores optan por la vía media en la polémica del Latín. En esta cuestión se encontraban entre dos frentes: el de los que, con la mirada puesta en el pasado, defendían no tanto las Humanidades como un determinado concepto caduco de las mismas, y el de quienes veían un excesivo peso de éstas en los planes, en perjuicio de las enseñanzas útiles y del progreso material. La vía seguida por los reformadores consistió en un término medio ecléctico, pero inclinado hacia los valores del moderantismo y en definitiva sin decidirse a romper los lazos con la educación tradicional³⁶. El ataque

³⁶ Sin embargo los reformadores no se encontraban solos. La mayoría de los testimonios de esta época que hemos encontrado son favorables a la línea seguida por el Ministerio, limitándose a argumentar a favor de la distribución de asignaturas tal como la contemplan los planes. Sirva como ejemplo la *Oración inaugural...* del Instituto de Pamplona el curso 1846-47, por Juan de la MATA URIARTE, reproducida en el *BOIP*, t. X (1847), pp. 168-179, que lleva este significativo subtítulo: «El nuevo Plan de Estudios satisface completamente las necesidades de la época actual».

que hacen a las Humanidades no alcanza a cuestionar la prioridad de éstas, que se mantiene y aun potencia gracias a la mayor eficacia; lo que cuestionan son los fines y los métodos. En el sistema tradicional se pretendía enseñar a traducir, pero también a hablar, y todo ello destinado a penetrar en la cultura vigente, transmitida en un Latín degradado que poco tenía que ver con el de la Antigüedad clásica; es decir, era el instrumento de comunicación cultural y para el ejercicio profesional en las carreras más importantes. Pero ya en el siglo XVIII este tipo de cultura constituía un peso muerto con el que chocaban las Luces y lo que éstas representaban: la cultura que los ilustrados elaboraron era esencialmente laica y moderna y sus tratados estaban escritos en la lengua que se hablaba habitualmente. Tras la desaparición del Antiguo Régimen, el desfase era demasiado evidente y se hacía necesario reorientar los estudios humanísticos e introducir nuevas materias, tanto de Letras como, sobre todo, de Ciencias. La nueva orientación de las Humanidades siguió basándose en el Latín, sin dar cabida al Griego; pero en adelante fue acompañado de la lengua nacional. Por otro lado, los métodos estarán dirigidos a la traducción para degustar y aprovechar las enseñanzas de los autores clásicos, conectando así con las otras materias, especialmente de Letras.

La reivindicación del propio idioma es el primer argumento para reducir el papel del Latín, pues «por darle demasiada importancia, y sobrado lugar en la enseñanza, se ha descuidado mucho el idioma

nativo». El segundo es su inutilidad práctica como medio de comunicación. Pero esto no implica relegar su estudio, sino reorientarlo en un triple sentido: como fundamento del buen gusto, por su valor formativo en lo moral y filosófico, y en cuanto instrumento para conocer la propia lengua y cultura. Por eso los métodos de enseñanza estarán centrados en la traducción y análisis de los clásicos:

«Antes era preciso escribir, hablar el latín, siquiera se escribiese y se hablase de un modo ininteligible para el último ciudadano de Roma si resucitase... ahora lo que hace al caso es traducirlo bien, comprender y apreciar sus bellezas, conocer su historia literaria y los autores de más nota».

Hay que abandonar, en consecuencia, el método de hacer aprender a los alumnos multitud de reglas, con los correspondientes ejemplos, en una lengua que aún no conocen, para comenzar cuanto antes —al segundo o tercer mes— con la traducción. La cuestión estará en graduar adecuadamente los textos, para que se pase insensiblemente de lo fácil a lo más complejo, presentando ordenadamente ejemplos de las distintas reglas y reduciéndolas a las verdaderamente importantes.

Desde el principio la nueva orientación suscitó entre los sectores más reaccionarios el recelo de que el acercamiento a los clásicos iba a ser pernicioso para la formación moral de los adolescentes. El propio Gil de Zárate reconoce que

«en los últimos tiempos se ha suscitado una gran

contienda sobre la utilidad de los autores clásicos antiguos en la educación de la juventud, suponiéndose por algunos que son la semilla de todas las malas doctrinas que en el presente siglo han afligido al mundo».

No proponen suprimir el estudio del Latín, pues representan precisamente al sector nostálgico de la educación tradicional, sino enseñarlo al margen de los clásicos³⁷. La adopción de la cultura clásica como elemento central en un sistema educativo confesionalmente católico presentaba evidentes contradicciones, las mismas que secularmente había arrastrado la Iglesia en sus relaciones con la cultura clásica-pagana. Y determinados sectores de opinión muy influyentes se iban a encargar de ponerlas de manifiesto.

En la extensión de las otras materias de Letras y las Matemáticas hay un acuerdo básico. La Geografía, la Historia y la Filosofía ocupan un espacio mucho menor en los planes, en una proporción generalmente aceptada. Su presencia se afianza muy pronto y cuantos enjuician los planes les conceden una notable importancia. Lo mismo ocurre con las Matemáticas dentro del área de Ciencias, de modo que las alternativas que se ofrecen no están polarizadas globalmente entre Letras y Ciencias en el sentido de dar mayor papel a unas u otras, sino más concretamente entre el Latín y las Ciencias Físico-Naturales, aceptándose como esencialmente

³⁷ GIL DE ZÁRATE. *ob. cit.*, t. II, pp. 14-19.

correcta la proporción de las otras asignaturas.

Por último, surgen *propuestas de ampliación de las Ciencias Físico-Naturales*. El principal argumento en pro de una mayor extensión de la Física y Química y la Historia Natural es la utilidad profesional y el progreso material que generan, en especial las primeras, pero también se menciona el interés intrínseco de las mismas para conocer el entorno físico. González de Soto pasa revista a estos argumentos, hablando de las rápidas transformaciones técnicas que se están produciendo, lo que plantea expectativas profesionales muy alejadas de las tradicionales y la necesidad de superar nuestro atraso para conseguir un desarrollo económico autónomo³⁸. Otro argumento se refiere al interés que estos conocimientos tienen en sí mismos, ligados como están al aprendizaje espontáneo en las primeras edades y que deben cultivarse después de manera más sistemática³⁹. Concretándose a la Historia Natural, González de Soto estima que debe darse de los 12 a los 14 años, en base a cuatro principios: atender más a la importancia de los conocimientos que a su cantidad; usar un lenguaje adecuado a la capacidad de los alumnos; fomentar los hábitos de observación y clasificación; y centrarse ante todo sobre entorno inmediato. Estos

³⁸ *Discurso en que se prueba que la enseñanza secundaria debe abrazar simultáneamente muchos y variados elementos*, Madrid, 1848, pp. 17 y 23.

³⁹ González de Soto considera igualmente útil el estudio de la Historia Natural para el acercamiento a Dios, al ponerse el alumno en contacto con la obra de la Creación.

principios, especialmente el último, se mueven en una línea pedagógica moderna: «No enseñarle las preciosidades y bellezas de los Trópicos, dejándoles ignorar las que tienen en casa»⁴⁰.

La referencia de estos planteamientos a un plan de estudios concreto la ofrece Joaquín de Hysern, cuyo dictamen particular al de 1847 tiene por principal finalidad reivindicar mayor extensión para las ciencias físico-naturales⁴¹, superando —dice— el tradicional desprecio mutuo entre los cultivadores de las disciplinas abstractas y los estudiosos del mundo material. Tras una crítica al plan propuesto por la Comisión ministerial, de la que formaba parte, porque es contrario a concentrar en un mismo curso materias de tanta entidad como la Física y Química, la Historia Natural y la Filosofía (aparte de otras menores), lo que impide un aprendizaje medianamente serio, propone que se distribuyan a lo largo de cuatro cursos. El atractivo de las materias físico-naturales sobre los alumnos debería tener repercusiones muy positivas, ya que

«son amenas... atraen la atención, y educan y fijan la observación, imprimen... las inclinaciones a la investigación... a la inducción y a la deducción; le acostumbran insensiblemente al orden y a los métodos científicos...»

⁴⁰ «Estudio a que propende naturalmente el hombre desde que comienza a ejercitar sus sentidos...», sin firma, *BOIP*, t. III (1842), pp. 406-416.

⁴¹ Ob. cit., pp. 66-78 preferentemente, aunque la mayor parte del dictamen se dedica a esta cuestión.

Para hacerlo viable sin recargar los cursos reelabora la distribución de asignaturas por cursos, en forma minuciosamente calculada, para ampliar el área de Ciencias sin menoscabo para las Letras.

Las instancias oficiales eran, sin embargo, poco receptivas a una ampliación de dicha área, estimando suficiente ese 25 por 100, más o menos, que le conceden todos los planes, frente al 65 que atribuyen a la de Letras y el 10 que corresponde a la Religión⁴². Sin llegar a la desatención de educadores como E. de Santiesteban, que después de dedicar dos páginas a glosar la importancia de la Religión y las materias de Letras, despacha las Ciencias diciendo simplemente que son «el complemento de la instrucción secundaria»⁴³, los reformadores adoptaron el criterio de otorgarles un papel importante en la formación de la juventud, pero secundario con respecto a las Letras.

Subyace en esta opción el prestigio tradicional de las humanidades, consideradas indispensables para moverse en sociedad, frente al carácter especializado y supuestamente prescindible de aquéllas. Los conocimientos que están posibilitando en Europa el proceso de industrialización y el progreso

⁴² Estos porcentajes corresponden al Plan de 1849, que puede servir de modelo por cuanto en él ya están consolidadas las tendencias. Pero, salvo en el Arreglo de 1846, la presencia de las Ciencias es algo menor, y sobre todo es mayor la proporción de las Letras (1845 y 1852). Sobre la política científica en el siglo XIX, cf. J. VERNET GINES, *ob. cit.*, cap. II, J. L. PESET, S. GARMA y J. S. PRÉZ PIÑERO: «La literatura científica en la España contemporánea», en la *Historia General de las Literaturas Hispánicas*, Madrid, 1968, pp. 677-693.

⁴³ «¿Qué clase de estudios deberá comprender la instrucción secundaria en general?», *BOMCIOP*, t. III (1848), pp. 384-389.

material no gozan aún en España de reconocimiento suficiente, mientras los valores heredados mantienen un peso decisivo, sobre todo en la cultura oficial. Gil de Zárate resume bien el fundamento teórico de esta actitud:

«Las materias literarias, como se dirigen a satisfacer la necesidad más general e imprescindible de los hombres reunidos en sociedad, cual es la comunicación de sus pensamientos... (deben darse) con más extensión y solidez que las otras. Las científicas, limitadas a especiales objetos, no deben nunca pasar de nociones y elementos, midiéndose su extensión por la aplicación más o menos frecuente que pueden tener en la vida común, o por el auxilio que prestan para no incurrir en errores vergonzosos y lamentables»⁴⁴.

c) *La Religión y Moral al servicio de la ortodoxia y el orden*

Además de las áreas de Letras y Ciencias, que constituyen lo esencial de la enseñanza que se imparte, merecen nuestra atención la Religión y la Gimnasia. En la primera es de destacar el cambio de orientación que se da, pasando de ser una asignatura normal del 2.º curso (Plan de 1845) a convertirse en una enseñanza complementaria en todos los cursos (desde 1847); y por otra parte, la asignatura unitaria de Religión y Moral se divide en dos (a

⁴⁴ *Ob. cit.*, t. II, p. 10.

partir de 1852): Religión, que conserva las características anteriores, y Ética, que se da como parte de la Filosofía. En el Plan de 1845 se había organizado esta materia siguiendo la pauta de los planes anteriores, como una asignatura más, pero pronto se vio la dificultad de que alumnos de 2.º asimilasen su contenido a tan temprana edad. Se planteó entonces si valía la pena mantenerla al comienzo de los estudios o pasarla al final, con el inconveniente de retrasar un aspecto formativo tan fundamental, optándose por darle una nueva orientación: dejaría de ser una asignatura ordinaria para convertirse en charlas y prácticas de piedad a lo largo de los cinco años⁴⁵.

¿Cuál era su contenido concreto? Según el Reglamento de 1847,

«se reducirá en el primer año a la explicación del catecismo y la historia sagrada, y en los demás a conferencias sobre la verdad y fundamentos de la religión católica y sobre las reglas de la moral práctica, acomodándose en cada curso el profesor a la edad y capacidad de los discípulos».

En el de 1851 se añade que

«los domingos y días de fiesta, el profesor de religión y moral dirá la misa a los alumnos, y enseguida tendrá por lo menos media hora de

⁴⁵ Cf. una carta sobre este tema y la respuesta de la Redacción, en *BOIP*, t. IX (1846), pp. 285-286. También «Enseñanza de Religión y Moral», *ibid.*, pp. 53-59 y 77-81, por cierto muy confuso y falto de rigor. Con mucha mayor precisión, GIL DE ZÁRATE, *ob. cit.*, t. II, p. 13.

conferencia sobre el Evangelio del día. Les instruirá además en todas las prácticas religiosas, y cuando llegue el caso les preparará para el cumplimiento de la Iglesia»⁴⁶.

En realidad la función de los profesores de Religión era más amplia, pues velaban por el mantenimiento de la ortodoxia en el centro. El laicizante Gil de Zárate considera normal que ejerciesen «la verdadera dirección espiritual, y una vigilancia provechosa sobre la moralidad de catedráticos, alumnos y dependientes»⁴⁷. Por otra parte, una adecuada instrucción religiosa contribuía al mantenimiento del orden establecido. Un profesional de la docencia como el clérigo González de Soto constata la interrelación entre enseñanza religiosa y orden académico, aspectos en los que, a su juicio, nuestro país llevaba notable ventaja⁴⁸.

d) *Falta de interés real por la educación física*

Dentro de las enseñanzas complementarias es interesante referirse a la Gimnasia. En los planes figura sin ninguna concreción, como respondiendo a una necesidad teóricamente reconocida, pero no asumida verdaderamente. El sistema educativo si-

⁴⁶ Arts. 72 y 152 del respectivo Reglamento. En el de 1847 la misa dominical sólo se preveía para los alumnos internos.

⁴⁷ *Ob. cit.*, t. II, p. 40.

⁴⁸ *Ob. cit.*, p. 21.

gue siendo esencialmente intelectual, y las afirmaciones generales sobre la necesidad de conjugar la formación intelectual, la moral y la física se quedan en meras declaraciones de principios para esta última. La educación física se hace equivaler a la gimnasia, pero no hay instalaciones ni medios para ella. Pese a la inclusión, por tanto, de la Gimnasia en los planes (entiéndase bien, como enseñanza complementaria), estamos todavía en una fase de tanteos, no siendo posible su generalización.

La propuesta más seria en esta dirección es la realizada por el Conde de Villalobos en 1844 para la creación de un Gimnasio Normal en Madrid, que ofreciera una enseñanza científica de la materia, a partir de la cual pudiera extenderse a todo el país⁴⁹. El proyecto recibió informe favorable de diversos profesores de la Facultad de Medicina y de la Academia de Ciencias Naturales, en los que se reconocía que «en el estado actual de la sociedad europea, todo contribuye a desarrollar la parte intelectual del hombre a expensas de sus órganos, y deber es... buscar los medios de remediar los efectos de este estado», no sólo por la necesidad de

⁴⁹ «Exposición» al Gobierno proponiendo la creación de un gimnasio modelo, por Francisco de Aguilera, conde de Villalobos (fecha el 15 de diciembre de 1844); «Informe» de varios profesores de la ciencia de curar sobre la misma (firmado por Joaquín de Hysern, Melchor Sánchez de Toca y otros); «Informe de la Real Academia de Ciencias Naturales sobre la exposición del señor conde de Villalobos», todos ellos reproducidos en el *BOIP*, t. VIII (1845), pp. 376-414. El contenido de la «Exposición» se había publicado anteriormente bajo el título: *Ojeada sobre la Jimnasia (sic), utilidades y ventajas que emanan de esta ciencia*, Madrid, 1842 (?). Cf. también C. NEBREDAY LÓPEZ: *Dos palabras sobre la utilidad social de la gimnasia*, Madrid, 1857.

desarrollar las fuerzas físicas, sino para obtener mayor rendimiento intelectual. En vísperas de promulgarse el Plan de 1845 la situación era extraordinariamente precaria y los esfuerzos, dispersos y carentes de dirección, por lo que propone que sea el propio Gobierno el que se encargue de promover y organizar las escuelas de Gimnasia. Los planes se harán eco de esta preocupación, pero los Reglamentos no arbitran profesorado ni medios materiales y ni siquiera una regulación de horarios, como se hace con toda minuciosidad para las asignaturas ordinarias, que hiciese factible la formación física de los alumnos. Tampoco entre los educadores existía la menor preocupación por el tema. El testimonio de Villalobos es prácticamente el único que hemos encontrado en las revistas profesionales consultadas, no sólo de estos años, sino a lo largo de todo el período de nuestro estudio, lo que es expresión del total alejamiento en que, al margen de referencias tópicas, se desenvolvían los protagonistas del mundo educativo con respecto a esta cuestión.

VI. CONSOLIDACION DE LA REFORMA (1857-1868)

Con la Ley de Instrucción pública de 1857 se abre un período de consolidación de la reforma educativa, al disponerse en adelante de un texto regulador del entramado de la enseñanza. Si inicialmente asistíamos a los balbucesos de la reforma, que no llegaba a concretarse en un texto definitivo, y a partir de 1845 hemos encontrado unas líneas bien definidas, pero fluctuantes a voluntad de los Gobiernos, a partir de la Ley Moyano hay ya unos criterios sólidamente establecidos que durarán hasta bien entrado el siglo XX. No quiere esto decir que los planes queden definitivamente fijados, pues dependen de concreciones reglamentarias que darán lugar a planes sucesivos notablemente diversos, llegándose incluso a negar en la práctica ciertos aspectos determinados en la Ley. No obstante, la vigencia de ésta condiciona las posibles modificaciones y, en todo caso, establece un marco organizativo general.

Centrándonos en la distribución y características de las asignaturas, abordaremos en primer lugar los criterios básicos de la Ley y las variaciones que se fueron introduciendo. Examinaremos seguidamente las alternativas que se ofrecen desde los sectores profesionales, que van desde la crítica parcial y propuestas de mejora, hasta concepciones globalmente diferentes. Este es particularmente el caso de ciertas opiniones que se van perfilando en las polémicas de prensa durante el reinado de Isabel II y que alcanzarán una efímera plasmación durante la I República. La formulación de alternativas concretas desde instancias no oficiales es especialmente interesante por cuanto, a diferencia de los períodos anteriores, se dan —y con cierta profusión— como consecuencia de la progresiva maduración en los estamentos docentes, una vez que la reforma se ha puesto en marcha generando su propio profesorado.

1. LA LEY MOYANO

El marco legal sobre el que en adelante se asienta la enseñanza es la Ley de 9 de septiembre de 1857, firmada por Claudio Moyano como Ministro de Fomento y promulgada directamente a propuesta del Gobierno, en virtud de la autorización concedida por las Cortes en la Ley de Bases sobre la Instrucción pública de 17 de julio anterior. Tenemos, por tanto, un primer texto que recoge únicamente los principios generales, el debatido en las

Cámaras, y otro definitivo y mucho más completo, obra del Gobierno, que es el que ordinariamente se conoce con el nombre de Ley de Instrucción pública de 1857.

1) *Ley de Bases*

El procedimiento que se adoptó viene justificado en el preámbulo del Proyecto presentado a las Cortes. Por un lado, la necesidad de un texto definitivo que consagrara la reforma de la enseñanza y fijase sus términos exigía rango de Ley. Por otro, la dificultad de las Cortes para entrar en los pormenores, lo que además era innecesario dada la similitud de puntos de vista de los partidos parlamentarios, justificaba una ley de bases. En consecuencia, se opta por presentar un texto corto en cuya discusión se perfilen las directrices fundamentales, dejando al Gobierno la formulación concreta de las mismas. Ahora bien, no se trataba de crear un nuevo sistema, sino de poner a punto el de 1845 aprovechando la experiencia. El preámbulo del Proyecto es taxativo en esta cuestión, pues tras elogiarlo ampliamente como «sólido y seguro cimiento de toda la legislación del ramo», señala que lo que se pretende es «darle ahora en su conjunto estabilidad y fuerza de Ley»¹. La asunción de la reforma de 1845 como el fundamento del Proyecto que se presenta muestra la verdadera dimensión y

¹ Reproducido en *RIP*, n.º 31 (23 de mayo, 1857), pp. 481-483.

sentido de la Ley Moyano. No se trata, desde luego, de una mera reproducción de dicho plan, que la propia Dirección General había ido modificando, pero hay un reconocimiento explícito de la vigencia de su filosofía y sus líneas generales. Por eso cuando situamos en 1857 el comienzo de un nuevo período en la historia educativa de nuestro país, estamos haciendo referencia a la solidez que a partir de entonces adquiere la reforma, pero no a un cambio de orientación, que expresamente se niega. La integración de las diversas aportaciones anteriores es lo que ha dado pie a ciertos autores para hablar del carácter *ecléctico* de la Ley, en consonancia, por otra parte, con un espíritu muy generalizado en los círculos oficiales de la época. El Preámbulo estima que hay unanimidad de criterios en las cuestiones fundamentales y que las diferencias se limitan, salvo en algún caso, a detalles concretos. Los criterios básicos de la reforma educativa han sido asumidos socialmente, y de lo que se trata ahora es de que tengan una aplicación coherente y sistemática.

El Proyecto pasó con facilidad tanto en el Congreso como en el Senado, destacando únicamente la discusión en torno al derecho de inspección de la Iglesia sobre la enseñanza, en lo cual la Ponencia y el Ministerio hubieron de enfrentarse a los sectores más reaccionarios, embrión de los neocatólicos. Los progresistas estaban prácticamente ausentes de estas Cortes, pero la vía media seguida por Moyano al utilizar como base su Proyecto de 1855 y la coincidencia esencial de unos y otros permitió que

saliera un texto asumible para las fuerzas políticas más representativas del momento². La Ley de Bases es muy breve (tres artículos y catorce bases), limitándose en todos los temas a simples enunciados. En síntesis, determina que la enseñanza puede ser pública o privada, con intervención en todo caso del Gobierno, y señala tres modalidades según que el tipo de establecimiento sea público, privado o bien el hogar doméstico (la superior sólo se puede cursar en centros públicos). La denominación de los niveles docentes fue de las pocas cosas que se cambiaron en el transcurso de los debates parlamentarios, pues en el Proyecto figuraban como Elemental, Preparatorio y Profesional, y en la redacción finalmente aprobada recuperaron la denominación habitual de Primero, Segundo y Superior³. Otro aspecto se refiere a la uniformidad en los libros de texto, gratuidad y obligatoriedad de la Primaria, régimen económico, profesorado y estructura administrativa.

² Cf. ALVAREZ DE MORALES. *Génesis...*, pp. 184-191, M. y J. L. PESET REIG. *La Universidad...*, pp. 465-471, y VIÑAO. *ob. cit.*, pp. 380-391.

³ Según la Ley de Bases, la Enseñanza Superior «comprende los conocimientos que habilitan para el ejercicio de determinadas profesiones»; la Ley articulada distingue entre Facultades, enseñanza Superior y enseñanza Profesional. Las Facultades agrupadas forman Universidades; las enseñanzas Superiores son las Ingenierías, Bellas Artes, Diplomática y Notariado; y las Profesionales, Veterinaria, Comercio, Náutica, Magisterio de Primera enseñanza, y Maestros de Obras, Aparejadores y Agrimensores. Hay, pues, un sentido genérico en los estudios Superiores, que es el que ordinariamente utilizaremos, y otro específico referido a las Escuelas Superiores.

2) *Ley general de Instrucción pública (9 de septiembre de 1857)*

Una vez promulgada la Ley de Bases (17 de junio), el Gobierno utilizó las amplias atribuciones que le concedía para preparar en menos de dos meses la correspondiente ley articulada, que se promulgó el 9 de septiembre. Se trata de un texto relativamente amplio, con 307 artículos y 7 disposiciones transitorias, cuya estructura, puede verse en el adjunto cuadro n.º 11.

CUADRO 11

ESTRUCTURA DE LA LEY MOYANO POR TITULOS Y SECCIONES

1) *De los estudios*

- Primera enseñanza
- Segunda enseñanza
- Facultades y enseñanza Superior y Profesional
- Modo de hacer los estudios
- Libros de texto
- Estudios hechos en el extranjero

II) *Establecimientos de enseñanza*

- a) Públicos:
 - Escuelas de Primera enseñanza
 - Escuelas Normales del Magisterio
 - Institutos de Segunda enseñanza
 - Establecimientos de enseñanza Superior y Profesional (Facultades —agrupadas en Universidades—, Escuelas Superiores y Escuelas profesionales)
 - Colegios de Internos de los Institutos
- b) Privados (de Primera y Segunda enseñanza y excepcionalmente las Escuelas Superiores y Profesionales)
- c) Enseñanza doméstica
- d) Academias, Bibliotecas, Archivos y Museos

III) *Profesorado público*

- Criterios generales
- Maestros de Primera enseñanza
- Maestros de Escuelas Normales
- Catedráticos de Instituto
- Catedráticos de enseñanza profesional
- Catedráticos de Facultad

IV) *Gobierno y administración de la Instrucción pública*

- a) Administración central:
 - Ministro de Fomento y Director General de Instrucción pública
 - Real Consejo de Instrucción pública
- b) Administración local:
 - División territorial
 - Administración de los Distritos Universitarios
 - Régimen interior de los establecimientos de enseñanza
 - Juntas de Instrucción pública
- c) Intervención de las autoridades civiles
- d) Inspección

En el presente capítulo nos centraremos en la organización de los estudios secundarios, examinando tres aspectos: sus caracteres generales, las asignaturas y los Estudios de Aplicación. La Segunda enseñanza, definida en la Ley de Bases como aquella que «comprende los conocimientos que amplían la primera, y también prepara el ingreso en las carreras superiores»⁴, abarca dos ramas o secciones, los Estudios Generales y los de Aplicación a las profesiones industriales⁵. Los generales son los más extendidos y constituyen la Segunda enseñanza propiamente dicha, tal como hasta entonces se había concebido. Los de Aplicación son una novedad poco definida en cuanto a contenidos y cuyo objeto es impartir determinados conocimientos de inmediata aplicación laboral. Tienen un carácter subsidiario y como añadido dentro del esquema educativo, por lo que en adelante cuando hablamos de Segunda enseñanza nos referimos a los Estudios Generales, salvo que explicitemos que se trata de los de Aplicación.

a) *Estudios Generales: la enseñanza secundaria en sentido propio*

Los Estudios Generales duran seis años y se dividen en dos períodos, el Primero de dos años y el Segundo de cuatro, con una reválida entre am-

⁴ Art.º 1.º, base 3.ª Por su parte, la Primera enseñanza «comprende las nociones rudimentales de más general aplicación a los usos de la vida».

⁵ Sec. I, tít. II de la Ley General de 9 de septiembre.

bos. El ingreso se hace con nueve años cumplidos, mediante un examen sobre las materias de la Primera enseñanza Elemental completa. Finalizados los seis cursos, se realiza el examen para el Grado de Bachiller en Artes. Con éste, más uno o dos cursos Preparatorios (a determinar en los reglamentos) se comenzaban los estudios Superiores. Respecto de las materias a estudiar, la Ley se limita a enumerarlas, tal como se refleja en el cuadro n.º 12, sin precisar la distribución ni duración de las distintas asignaturas.

Las Disposiciones provisionales para la ejecución de la Ley, de 23 de septiembre de 1857, concretan y cuantifican lo que en ella es mero enunciado, traduciendo a un plan específico el pensamiento del Ministerio en el momento de promulgarse la Ley. Sin embargo, teniendo en cuenta el carácter general y aplicable a situaciones muy diversas que tiene ésta, dejamos el análisis de las citadas Disposiciones para más adelante, considerándolas como el primer plan derivado de la Ley, y nos limitamos de momento a señalar los rasgos más notables de ésta a la vista de su propio texto. En él observamos:

— Ampliación de la Segunda enseñanza a seis años (como venía sucediendo desde 1852), dividiéndose en dos períodos que, a diferencia de los casos anteriores, no son de tres años, sino de dos y cuatro respectivamente. En cuanto al contenido del Primer período se mantiene el planteamiento tradicional del Reglamento de 1852, ya que sólo la Gramática Castellana y Latina tiene entidad de asignatura intensiva, siendo las otras dos de carác-

CUADRO 12

MATERIAS DE LOS ESTUDIOS GENERALES DE SEGUNDA ENSEÑANZA SEGUN LA LEY MOYANO

MATERIAS	DENOMINACION SEGUN LA LEY
PRIMER PERIODO	
Ejercicios de Primera enseñanza	Ejercicios de lectura, escritura, aritmética y dibujo.
Latín y Castellano	Gramática Castellana y Latina
Religión	Doctrina Cristiana e Historia Sagrada
SEGUNDO PERIODO	
Latín y Griego	Ejercicios de análisis, traducción y composición latina y castellana
Retórica y Poética	Retórica y Poética
Griego	Rudimentos de lengua Griega
Geografía	Ampliación de estudios de Geografía
Historia	Elementos de Historia Universal y de la particular de España
Filosofía	Elementos de Psicología y Lógica
Lenguas vivas	Lenguas vivas (a determinar en los Reglamentos)

Matemáticas	Elementos de Aritmética, Álgebra y Geometría
Física y Química	Elementos de Física y Química
Historia Natural	Elementos de Historia Natural
Religión y Moral	Religión y Moral Cristiana

ter complementario (como lo confirmarán las Disposiciones provisionales). Se percibe aquí el sentido ecléctico que se ha atribuido a la Ley.

— Aparición de una asignatura de Ejercicios de Primera enseñanza —ya propuesta en 1855— como repaso y enlace, colocada en el Primer período a cargo de un Maestro superior. Cumplía además la función de ampliar parcialmente lo aprendido en la Primera enseñanza Elemental, que los niños que permanecían en la escuela veían en la Primera enseñanza Superior⁶.

⁶ Al cumplir los 9 años se presentaban a los escolares dos posibilidades: proseguir la enseñanza primaria o pasar a la secundaria. En el primer caso la amplitud de los conocimientos que en adelante iban a recibir dependía de que tuviesen la suerte de asistir a una Escuela Superior, que sólo las había normalmente en las capitales; pasaban entonces al nivel Superior de la Primera enseñanza, donde se daban «además de una prudente ampliación de las materias» del nivel Elemental, nociones generales de Geografía e Historia, de Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura, y de Física e Historia Natural. En el segundo caso estas materias se veían con mayor rigor y extensión como parte de la Segunda enseñanza, pero también se ampliaban los conocimientos de la Primaria Elemental mediante los Ejercicios de Primera enseñanza, en los que se incluía alguna materia no vista anteriormente, como el Dibujo. Algunos de estos problemas se tratan en F. SANZ DIAZ, art. cit.

— Se introduce el Griego, que en los planes anteriores sólo había aparecido al nivel de las intenciones, remachándose así el papel de las Humanidades, pero quitando al mismo tiempo el monopolio al Latín.

— Las Lenguas vivas, largamente marginadas, ocupan un lugar entre las materias obligatorias. La falta de concreción, sin embargo, revela cierta indecisión y el remitirlas a los Reglamentos abre la puerta para el incumplimiento. El desinterés por otras materias complementarias es mayor, pues sólo encontramos una mención al Dibujo (entre los Ejercicios de la Primera enseñanza) y aun esto no llegará a cumplirse.

— Se vuelven a unir la Moral y la Religión, contrariamente a la tendencia —iniciada en 1852— de separarlas e incluir aquéllas como una parte de la Filosofía.

— Por lo demás, el cuadro de materias no ofrece novedad respecto al período anterior, y siguen fuera de la enseñanza secundaria asignaturas como la Economía Política o el Derecho Natural, que figuraron antes de 1845, u otras como la Higiene o las referidas a la actividad productiva, que ahora comienzan a reivindicarse.

En conjunto hay que descartar la continuidad con la línea emprendida en 1845 y el estrecho parentesco con el proyecto de Alonso Martínez de 1855.

b) *Estudios de Aplicación: un añadido de carácter profesional*

Los Estudios de Aplicación apenas están esbozados, indicándose simplemente qué materias quedan comprendidas bajo esta denominación, que son: Dibujo lineal y de figura, nociones de Agricultura, Aritmética mercantil, «y cualesquiera otros conocimientos de inmediata aplicación a la Agricultura, Artes, Industria, Comercio y Náutica, que puedan adquirirse sin más preparación» que la recibida en la Escuela primaria. No se trata de la relación de materias de un plan, sino de una serie de ramas posibles para estructurar estos estudios con vistas a la preparación profesional, siendo los Reglamentos respectivos los que deberán fijar «la duración del curso en cada una de las enseñanzas de aplicación, y el número de cursos de que ha de constar cada una de ellas». En realidad lo único que determina la Ley es un camino para poder organizar en el futuro cuantas carreras de grado elemental se crea conveniente, sin más especificaciones.

Para ingresar, los alumnos debían tener diez años cumplidos y aprobar un examen general de las materias de la Primera enseñanza Superior, con lo que se les retenía en la Escuela un año más que a los de los Estudios Generales, exigiéndoles una mayor preparación. Así se evitaba dedicar los cursos de la enseñanza secundaria a asignaturas de tipo general, destinándose todo el tiempo a las materias profesionales. Al final podían recibir «un

certificado de peritos en la carrera a que especialmente se hayan dedicado». En comparación con los Estudios Generales destacan dos rasgos:

— El carácter de preparación inmediata para una profesión, pues las asignaturas deben centrarse en el área concreta elegida y se prevé la concesión de un certificado de validez profesional al finalizar los estudios. No obstante, se contempla la posibilidad de acceder a las Escuelas Superiores y Profesionales de acuerdo con lo que determinen sus propios reglamentos, siempre que se hayan realizado seis cursos —equivalentes a los requeridos para el Bachiller en Artes— si es para las Superiores, y un número inferior en el caso de las Profesionales.

— La menor intensidad de la exigencia. Así se desprende del hecho de que no se prevea un examen final para la concesión del certificado de Perito, a diferencia de lo que ocurre con el grado de Bachiller en Artes, y también porque no se especifica que sea necesario aprobar cada curso como en los Estudios Generales. En correspondencia, lo que se da al finalizar los estudios no es un título, sino un simple certificado.

Los Estudios de Aplicación aparecen como apéndice de los Institutos, cuya función esencial seguía siendo la Segunda enseñanza clásica, es decir los Estudios Generales. Al añadir una serie de ramas profesionales se pretendía dotar de estatuto definido y mejor organización a unas enseñanzas que se habían ido creando de modo disperso bajo la forma de Escuelas Elementales y que en algunos

casos venían ya funcionando en los Institutos⁷. Además se facilitaba su difusión aprovechando la infraestructura de éstos, repartidos por todas las capitales de provincia, favoreciéndose a la vez la creación del Instituto allí donde había previamente una Escuela Elemental. La fusión de ambas instituciones es un solo establecimiento responde no tanto a una nueva concepción de la Segunda enseñanza como a la utilidad de aprovechar las instalaciones y dotaciones. Así «en las poblaciones donde haya Instituto, se refundirán en él las Escuelas elementales que existan de Industria, Agricultura, Comercio, Náutica u otras de estudios de aplicación de segunda enseñanza», e inversamente «en los pueblos donde existan Escuelas de esta clase y no Instituto, se procurará establecerlo»⁸.

Indudablemente la integración en un mismo tipo de centros, los Institutos, y bajo una misma denominación genérica, Segunda enseñanza, de dos realidades educativas tan dispares en sus contenidos, su estructura y sus fines introducía un elemento de confusión. La idea de una enseñanza secundaria

⁷ En esta situación se encontraban diversos Institutos que en el momento de su creación habían absorbido Cátedras o Escuelas preexistentes de carácter práctico o que las habían implantado con posterioridad. Cf. la reseña de Institutos que da GIL DE ZÁRATE, *ob. cit.*, t. II, sec. 3.^a, caps. IV y V.

⁸ Arts. 124 y 125. De momento siguieron funcionando como instituciones diferentes. En las Disposiciones Provisionales (23 de septiembre, 1857) se dice expresamente que «no se hace novedad por ahora en los Reglamentos particulares de cada una de las enseñanzas de aplicación agregadas a los Institutos, las cuales se seguirán dando en el mismo orden y por los mismos Profesores que tienen en la actualidad», mientras se determina con todo detalle la organización y profesorado de los Estudios Generales.

que proporcionase una formación general para la vida y a la vez para las carreras superiores se enturbia con los Estudios de Aplicación, de objetivos mucho más limitados. Ahora bien, no hay que ver en esto un cambio de orientación, sino una fórmula administrativa para encarar la difusión de los saberes prácticos, que no pasará de ser un añadido artificial y menor a la actividad propia de los Institutos. El desarrollo posterior mostrará cómo el profesorado, los alumnos y en definitiva el papel esencial de los Institutos va a estar centrado en los Estudios Generales.

c) *Modo de hacer los estudios*

Se fijan unos criterios aplicables a todos los niveles educativos excepto el Primario, que básicamente son los siguientes⁹:

— El orden en que ha de hacerse las asignaturas, tiempo para cada una de ellas y plantillas de profesorado se dejan para ser determinados en los Reglamentos, especificándose que en la Segunda enseñanza habrá tres lecciones diarias. Los programas de las asignaturas son competencia del Gobierno, que queda encargado de publicarlos, debiendo los profesores atenerse a ellos en las explicaciones.

— Para matricularse en un curso es preciso tener aprobado el anterior y satisfacer las tasas correspondientes. Cabe, no obstante, matricularse (de asignaturas sueltas o de cursos completos) sin

⁹ Arts. 74-85.

efectos académicos, en cuyo caso se obvia el primer requisito, pudiendo obtenerse mediante examen un certificado de asistencia y aprovechamiento. Los exámenes y ejercicios de grado son públicos y se realizan en el propio centro donde se cursan los estudios, que es el que otorga el título y confiere el grado. Así el de Bachiller en Artes se sustrae definitivamente a las Universidades en beneficio de los Institutos, con lo que desaparece la última reminiscencia de la época en que dicho grado tenía carácter universitario. Se prevén, por último, premios anuales que conllevan la exención del pago de tasas para los alumnos destacados por su aplicación y conducta.

En resumen, la Ley de Instrucción pública no introduce novedades sustanciales en cuanto a la estructura y contenido de la enseñanza, siendo simplemente un paso más en el desarrollo iniciado en 1845. Lo que le confiere importancia decisiva es la solidez que con ella alcanza la reforma, siendo el marco de referencia para toda la evolución posterior. El juicio que le mereció a M.B. Cossío medio siglo después sintetiza bien su significado:

«La Ley de 1857... y sus reglamentos (1859) son una codificación de lo que se había hecho hasta entonces en la enseñanza, más que el punto de partida de una organización nueva. Su carácter es más burocrático que pedagógico, y su espíritu no es liberal ni ultramontano: es el espíritu doctrinario de un partido que entiende representar el poder civil y los derechos de la corona, el espíritu del partido moderado que fue su autor. La organiza-

ción general que dio, en un solo cuerpo, a todo lo anterior, hace que esta ley haya quedado, a pesar de las innumerables modificaciones que ha sufrido después, como la base y la fuente de la legislación escolar actual»¹⁰.

2. EVOLUCIÓN GENERAL DEL PERIODO

La promulgación de la Ley Moyano proporcionó mayor estabilidad a los planes de estudios, aunque no evitó que se produjesen variaciones¹¹. Estas fueron, por lo tanto, menos frecuentes que en la etapa anterior, en la que hubo como media un cambio de plan cada dos años, mientras que en adelante es uno cada tres. Pero la principal diferencia radica en que las modificaciones respondían entonces a la progresiva puesta a punto del plan inicial, mientras que ahora obedecen más bien a cambios políticos profundos, que tienen su reflejo en los planes.

¹⁰ MANUEL B. COSSIO, artículo «Espagne» del *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, de F. BUISSON, París, 1911, p. 567.

¹¹ Un planteamiento general de la política educativa contemporánea a partir de 1857 puede verse en M. FRAGA IRIBARNE: «La educación como servicio público. Un comentario al centenario de la ley Moyano», en *Revista de Estudios Políticos*, LXI (1957), n.º 96, pp. 5-28. Referente a la segunda enseñanza entre 1857 y 1868, J. GÓMEZ CRESPO: «El Plan de Estudios de 1845...», art. cit., pp. 32-39. Son también útiles el encuadre y problemas generales que plantea J. L. MEILAN GIL, *ob. cit.*, pese a estar orientados a la política universitaria. M. y J. L. PESET REIG, en *La Universidad...* hacen una síntesis de la Ley y las modificaciones posteriores hasta 1868 (cap. XVIII), tocando los problemas del profesorado y alumnado, y la Segunda enseñanza (caps. XIX, XX y XVII, respectivamente).

a) *La normativa legal y sus características*

La normativa reguladora en la Segunda enseñanza a lo largo de este período —con indicación del Ministro de Fomento firmante en cada caso— es la siguiente:

— Disposiciones provisionales para la ejecución de la Ley de Instrucción pública (R.D. de 23 de septiembre, 1857, firmado por Moyano).

— Programa general de estudios de Segunda enseñanza de 1858 (R.D. de 26 de agosto, por Corvera), completado por el R.D. del 30 para su ejecución.

— R.D. de 1866 dando nueva organización a la Segunda enseñanza (9 de octubre) y Reglamento de Segunda enseñanza de 1867 (R.D. de 15 de junio), por Manuel de Orovio.

— Decreto-Ley de 25 de octubre de 1868, dando nueva organización a los estudios de Segunda enseñanza y a los de las Facultades, por Manuel Ruiz Zorilla.

— Decreto-Ley de 25 de octubre de 18 dando nueva organización a los estudios de Segunda enseñanza y a los de las Facultades, por Manuel Ruiz Zorilla.

— Decreto de 3 de junio de 1873 (por Eduardo Chao), reorganizando los estudios de la Segunda enseñanza que son necesarios para aspirar al título de Bachiller. Este plan no llegó a aplicarse porque fue aplazado, primero, y suspendido en su ejecución después, en el propio año 1873, quedando en vigor la legislación anterior (Orden de 21 de junio y

Decreto de 10 de septiembre, por Eduardo Benot y Joaquín Gil Bergés, respectivamente).

Una primera observación, que hay que hacer desde el punto de vista formal es el significado restringido que a partir de ahora adquiere la expresión «plan de estudios». Hasta la Ley Moyano el *Plan general de estudios* englobaba toda la organización de la enseñanza secundaria y superior, desde la estructura administrativa hasta la enumeración de asignaturas, estatuto del profesorado, régimen económico, etc., de modo que en cada ocasión se abordaba todo el entramado docente. La distribución concreta de asignaturas por cursos y el tiempo dedicado a cada una solía relegarse al correspondiente *Reglamento general*, que abarcaba, con un tratamiento minucioso, todos los aspectos del plan. Eran, pues, sistemas completos de organización de la enseñanza que cambiaban cada poco tiempo, aunque la mayor parte de las normas pasaban de un Plan o Reglamento al siguiente, incluso con la misma redacción.

Ahora bien, una vez que se dispone de una Ley conteniendo las directrices, que es el equivalente del Plan general, y se aprueba el Reglamento General para la administración y régimen de la Instrucción pública, de 1859 (20 de julio), las disposiciones que en adelante se den para concretar o modificar la normativa tienen un alcance más restringido, moviéndose dentro de este marco. Por eso, los *Planes de estudios*, que ya no se llaman generales, se ocupan simplemente de la distribución de las

asignaturas o aspectos similares; y, por otro lado, tanto los Planes como los *Reglamentos* que se elaboran en el futuro se refieren específicamente a un determinado tipo de estudios, en nuestro caso la Segunda enseñanza. Es decir, la estructura ya ha quedado configurada y lo único que varía es la distribución de las asignaturas (plan de estudios) o determinados aspectos de la organización de los centros (Reglamento de Segunda enseñanza). En el primer caso se habla de modificación del plan, reorganización de los estudios o programa general, pero se trata propiamente de lo que hoy entendemos por un nuevo plan de estudios. En cuanto al período de vigencia de cada uno, hay que tener en cuenta que suelen promulgarse en torno a las vacaciones de verano (entre junio y octubre) para comenzar a regir al curso siguiente, de modo que, en la relación que sigue, la primera fecha indica que comienza a aplicarse en octubre de ese año, y la última, que su aplicación acaba en septiembre del año de referencia.

b) *Vigencia de los distintos planes*

Con estas aclaraciones, la vigencia de los distintos planes fue la siguiente:

1) Disposiciones provisionales de 1857: Constituyen la primera aplicación práctica de la Ley general y responden directamente a la intencionalidad de la misma, pues se dictan estando aún Moyano al frente del Ministerio. Dado su carácter

provisional, sólo estuvieron vigentes el curso 1857-58.

2) Plan de 1858: Es ya el plan definitivo de aplicación de la Ley y dura tres cursos, hasta 1861.

3) Plan de 1861: Está en la línea del anterior y dura cinco cursos, hasta 1866.

4) Plan de 1866 (completado en 1867): Responde a los planteamientos de la última fase del reinado de Isabel II, que en la enseñanza están a cargo de los neocatólicos, y su vigencia sólo alcanza dos cursos, hasta la revolución de 1868.

5) Planes (con Latín y sin Latín) de 1868: Obedecen a una concepción de la enseñanza muy diferente a la líneas anteriores, bajo unos presupuestos de gran libertad y autonomía de los centros y de los alumnos, y con un cuadro de asignaturas que incorpora novedades importantes. Dados en los primeros días de la Revolución, tendrán, sin embargo, una prolongada vigencia, pues se mantienen hasta 1880, bajo circunstancias políticas de muy diverso signo, constituyendo paradójicamente los planes más duraderos de toda la centuria, a excepción del que les sustituye (el de 1880, que durará 14 años, fuera ya del período que estudiamos).

6) Plan de 1873: No llegó a aplicarse, pero tiene un gran interés porque constituye una profundización en la línea emprendida por la Revolución, ahora bajo el régimen republicano, y dio lugar a una interesante polémica.

Esta sucesión de planes puede agruparse en tres etapas: 1) en la primera, de 1857 a 1866, se llevan a la práctica los criterios de la Ley Moyano, de

acuerdo con el espíritu de la misma; 2) el aislamiento final del régimen isabelino marca el repliegue neocatólico de 1866-1868; 3) los planteamientos de la revolución democrática de 1868 suponen una amplia renovación en el ámbito docente durante todo el Sexenio, que se prolonga durante los primeros años de la Restauración, si bien ya en un ambiente conservador.

c) *Rasgos generales de la enseñanza*

Hay grandes diferencias entre unas y otras etapas, pero es posible sintetizar algunos rasgos generales del período. Para una visión comparada de los planes remitimos a los cuadros 13 a 17, en que se recogen cuantificadamente diversos aspectos de los mismos. De ellos extraemos las siguientes conclusiones.

En primer lugar, *la Ley de 1857 no se respetó enteramente*, pues desde el principio encontramos diferencias con lo que en ella se disponía:

— Los seis cursos previstos, a veces serán cinco y en otros casos quedan sin determinar. Tampoco los dos períodos en que se debía dividir la Segunda enseñanza se tendrán en cuenta más que en una ocasión (1866), y aun en este caso con duración diferente de la prevista en la Ley (tres cursos cada período, en lugar de dos y cuatro respectivamente). Tal alteración de la estructura de los estudios, reducidos a un único período, da continuidad al modelo anterior, fijado en 1845, pero revela la inconsistencia con que se adoptó al criterio de la Ley.

— Los Ejercicios de Primera enseñanza sólo se contemplan en el Plan provisional de 1857, no volviendo a aparecer en adelante, lo que da al traste con la pretensión de facilitar el tránsito de la enseñanza primaria a la secundaria y perpétua la rígida separación entre ambas.

— La Moral, que se había unido a la Religión en una sola asignatura como era habitual en el período anterior, queda, salvo excepción (1857 y 1858), incluida como una parte de la Filosofía.

— Los planes del Sexenio presentan en su conjunto diferencias muy importantes con respecto a la Ley Moyano, pues surgen de una norma jurídica del mismo rango, el Decreto-Ley de Libertad de enseñanza, que sólo dejaba vigente la legislación anterior en los aspectos no afectados por ella o por las disposiciones que lo desarrollasen. En estos

CUADRO 13

DENOMINACION DE LAS ASIGNATURAS

	MATERIAS	1857	1858	1861
LETRAS	LATIN Y CASTELLANO	Gramática castellana y lat. Lectura y escritura cast. (ejercicios de 1. ^a ens.) Latín (con Griego) Latín y cast. (con Retór.)	Gramática cast. y latina Latín y Castellano (con Griego)	Gramática lat. y cast. Latín (con Griego) Latín y Castellano (con Retór. y Poét.)
	RETORICA Y POETICA LITERATURA	Retórica y Poética (con Latín y Castellano)	Retórica y Poética	Retórica y Poética (con Lat. y cast.)
	GRIEGO	Griego (con Latín)	Griego (con Latín y Cast.)	Griego (con Latín) Griego
	GEOGRAFIA	Mapas (ejerc. de 1. ^a ens.) Geografía (con Historia)	Geografía	Geografía descriptiva
	HISTORIA	Historia General (con Geogr.) Historia de España (id.)	Historia	Historia General y de España
	ARTE	—	—	—
	FILOSOFIA	Psicología y Lógica	Psicología, Lógica y Ética	Psicología, Lógica y Filosofía moral
	LENGUAS VIVAS	Una lengua viva (Francés)	Francés	Francés

EN LOS PLANES DE 1857 A 1874

1866	1868 (con Latín)	1868 (sin Latín)	1873
Latín y Castellano Latín (con Ret. y Poét.) Latín (con Literatura)	Gramática lat. y cast.	Gramática castellana	Lexicografía española Gramática española
Retórica y Poética (con Latín) Literatura (con Latín)	Retórica y Poética	Literatura y su historia (española)	Literatura e historia de la española
—	—	—	—
Geografía (con Historia)	Geografía	Geografía	Uranografía (con Geología) Geografía y Etnología
Historia General (con Geografía) Historia de España	Historia Universal Historia de España	Historia Antigua Historia Media y Moderna (espec. de España)	Historia Antigua Historia Media y Moderna
—	—	Arte y su historia en España con aplicaciones	Principios e historia del Arte
Psicología Lógica Ética y Religión	Psicología, Lógica y Filosofía Moral	Antropología Lógica Biología y Ética Cosmología	Antropología Lógica Biología y Ética Cosmología y Teodicea
(Francés)	—	—	—

(Continúa en la pág. siguiente)

CUADRO 13 (Continuación)

DENOMINACION DE LAS

	MATERIAS	1857	1858	1861
CIENCIAS	MATEMATICAS	Aritmética (ejer. de 1. ^a ens.) Aritmética y Algebra Geometría y Trigonometría	Aritmética y Algebra Geometría y Trigonometría	Aritmética (ejercicios) Geometría, Aritmética y Algebra Geometría y Trigonometría
	FISICA Y QUIMICA	Física y Química	Física y Química	Física y Química
	HISTORIA NATURAL	Historia Natural	Historia Natural	Historia Natural
	FISIOLOGIA E HIGIENE	—	—	—
VARIAS	DERECHO	—	—	—
	ECONOMIA	—	—	—
	AGRICULTURA... TECNOLOGIA	—	—	—
	RELIGION	Historia Sagrada, Catecismo y Moral cristiana	Doctrina cristiana, Historia Sagrada y Religión y Moral	Doctrina cristiana e Historia Sagrada

ASIGNATURAS EN LQS PLANES DE 1857 A 1874

1866	1868 (con Latín)	1868 (sin Latín)	1873
Aritmética, Álgebra y Geometría	Aritmética y Álgebra Geometría y Trigonometría	Aritmética y Álgebra Geometría y Trigonometría	Matemáticas 1.º y 2.º Matemáticas aplicadas
Física y Química	Física y Química	Física Química	Física Química
Historia Natural	Historia Natural	—	Geología (con Geografía) Botánica y Zoología
—	Fisiología e Higiene	Fisiología e Higiene	Fisiología e Higiene
—	—	Derecho: principios y español Civil. Derecho español: nociones, pol., admvo. y Penal	D.º natural y civil y mercantil español D.º político, penal y procesal español
—	—	—	Economía
—	—	Agricult., industria fabril y comercio	Tecnología
Catecismo	—	—	—
			(Música) (Dibujo) (Gimnasia)

casos, por tanto, no se trata de incumplimiento de la Ley del 57, sino de que está vigente sólo de forma parcial, lo que permite que las novedades sean mucho más importantes y los planes tengan una entidad netamente diferenciada.

CUADRO 14

TOTAL DE HORAS DE CLASE POR MATERIAS SEGUN LOS
DISTINTOS PLANES (1857-1874)

MATERIAS	1857	1858	1861	1866	1868 (c L)	1868 (s L)	1873
Latín y Castellano	L 29,2 C 29,2 L+C 58,5	45	45	51,5	18	C 9	C 13,5
Retórica y Poética/Literatura	4,5	9	4,5	13,5	9	9	9
Griego	9	4,5	9	—	—	—	—
Geografía	13,5	4,5	4,5	3	4,5	4,5	9
Historia	9	4,5	4,5	9	9	13,5	13,5
Arte	—	—	—	—	—	4,5	4,5
Filosofía y Moral (F: sólo Filos.)	F 4,5	9	9	13,5	9	18	27
Lenguas vivas	9	9	9	—	—	—	—
Matemáticas	22,5	18	27	9	18	18	22,5
Física y Química	9	9	9	9	9	13,5	13,5
Hist. ^a Natural	4,5	4,5	4,5	9	4,5	—	13,5
Fisiología e Higiene	—	—	—	—	4,5	4,5	4,5
Derecho	—	—	—	—	—	9	9
Economía	—	—	—	—	—	—	4,5
Agric., Ind. y Com./Tecnología	—	—	—	—	—	4,5	4,5
Religión (m: y Moral)	Rm 9	Rm 7,5	4,5	15	—	—	—

CUADRO 15

PORCENTAJES DEL TIEMPO DEDICADO A CADA GRUPO DE MATERIAS AFINES EN LOS DISTINTOS PLANES (1857-1874)

MATERIAS	1857	1858	1861	1866	1868 (c L)	1868 (s L)	1873
Latín y Cast., Lit., Griego	47	47	45	49	31,5	16,5	15
Geografía, His- toria, Arte	14,5	7	7	9	16	21	18
Filosofía y Moral	F 3	7	7	10	10,5	16,5	18
Lenguas vivas	6	7	7	—	—	—	—
Matemáticas	14,5	14,5	20,5	7	21	16,5	15
Física y Quím.	6	7	7	7	10,5	12,5	9
Hist. ^a Natural, Fisiol. e Hig.	3	3,5	3,5	7	10,5	4	12
Derecho, Economía	—	—	—	—	—	8,5	9
Agr., Ind., y Com., Tecnología	—	—	—	—	—	4	3
Religión	6	6	3,5	11,5	—	—	—
TOTAL	100	99	100,5	100,5	100	99,5	99

Hay una *continuidad fundamental en el tipo de asignaturas* que se imparten, si bien *surgen otras nuevas*, especialmente en la última etapa¹². En este aspecto hay que destacar:

— Los grandes bloques de Letras y Ciencias, más la Religión, se mantienen con todas sus asignaturas, de modo que el Latín y Castellano con la Retórica y Poética, la Geografía e Historia y la Filosofía entre las primeras, y las Matemáticas, Física y Química, e Historia Natural entre las segundas, constituyen la base de la instrucción.

— Durante la primera etapa las Humanidades se enriquecen con la presencia del Griego, que se estudia al mismo tiempo que el Latín y en relación con él.

— Las materias complementarias reciben un trato similar al de fases anteriores: olvido general a la hora de incluirlas en los planes de estudios (salvo en 1873), y recuperación del Francés.

— Desde 1868 se introduce una nueva dinámica, con la supresión (o reducción al mínimo) de una de las materias más importantes, el Latín, y la implantación de toda una serie de otras nuevas, algunas de las cuales ya habían figurado en los primeros tiempos del régimen liberal. Entre estas últimas están el Derecho y la Economía, y como enteramente nuevas el Arte, la Fisiología e Higiene y la Agricultura, Industria y Comercio. El panorama se completa con el cambio de orientación de determinadas asignaturas tradicionales, que se da-

¹² Cf. el Cuadro 13.

rán ahora bajo otros nombres: es el caso de la Literatura (en sustitución de la Retórica y Poética) y la Filosofía, y en menor grado otras. Muy sintomática también es la supresión de la Religión, como reflejo del talante laico del régimen.

Ahora bien, ¿con qué densidad se dan estas materias? En este aspecto sólo se pueden hacer indicaciones generales, pues las variaciones de un plan a otro son importantes y además cada plan tiene su propia coherencia, al poner en relación cada asignatura con las demás¹³. No obstante, podemos destacar:

— La gran importancia que conservan las Humanidades, si bien ahora cediendo el Latín parte de su tiempo al Griego, lo que introduce mayor variedad. Esta línea se quiebra radicalmente en 1868, conservando sólo lo referente a la Lengua Castellana, y en uno de los planes algo de Latín.

— La mayoría de las materias reciben una atención similar a la del período anterior, y algunas se benefician de un incremento de horas lectivas durante el Sexenio. Es el caso de la Geografía-Historia-Arte, la Filosofía, la Historia Natural-Fisiología e Higiene, y en menor grado la Física y Química¹⁴.

¹³ Cf. los Cuadros 14 y 15.

¹⁴ La orientación y características de las asignaturas estaban condicionadas por el grado de desarrollo de la investigación y conocimiento de las materias. En el área de Ciencias esto era especialmente importante, y mientras las diversas ramas de las Ciencias Naturales contaban ya con una tradición tempranamente afianzada en nuestro país, las Matemáticas, la Física y la Química no alcanzarán un nivel equivalente hasta los años finales del siglo. En todos los casos se

— Las Matemáticas siguen una trayectoria irregular, manteniéndose por lo general con una presencia importante, similar a la del período anterior, y ascendiendo en determinadas ocasiones.

Aspectos complementarios son el número de cursos en que está cada materia y el tiempo semanal dedicado a la actividad docente en su conjunto¹⁵.

— El número de cursos en relación con el período anterior a 1857 sigue una ligera tendencia ascendente en Matemáticas y descendente en Geografía e Historia; netamente ascendente en Filosofía (desde 1866), e inversamente ocurre con el Latín.

— En cuanto al total de horas lectivas semanales, es decir el tiempo que los alumnos permanecen en clase, la media entre todos los cursos oscila entre 22 y 26 (salvo en 1868, Plan con Latín, que tiene 17, lo que es excepcionalmente bajo); y para los planes sobre los que tenemos datos concretos, hay más horas en los primeros cursos —27— y menos en los últimos —22,5— hasta 1866 en que se invierte la tendencia (para el Sexenio carecemos de datos).

trataba, no obstante, de iniciativas aisladas y sin respaldo social. Cf. J. M. LÓPEZ PIÑERO: «Introducción histórica», en la obra colectiva *Historia y sociología de la ciencia en España*, Madrid, 1979, pp. 76-84. El profesorado de Segunda enseñanza contribuyó con publicaciones científicas y libros de texto, siendo ilustrativa la relación de obras publicadas por los Catedráticos de Instituto en activo en 1878, que se recoge en *la Compilación Legislativa de Instrucción pública*, t. III, pp. 577-622.

¹⁵ Cf. los Cuadros 16 y 17.

CUADRO 16

TOTAL DE HORAS DE CLASE SEMANALES POR CURSO EN LOS PLANES EN QUE SE ESPECIFICA (1857, 1861 y 1866)

Curso	1857	1861	1866	Curso
1.º	27	27	21	1.º
2.º	27	27	21	2.º
3.º	27	22,5	21	3.º
4.º	27	22,5	22,5	1.º
5.º	22,5	22,5	22,5	2.º
6.º	22,5	—	24,5	3.º
Electivo	—	9	—	—

CUADRO 17

NUMERO DE CURSOS, MEDIA DE HORAS LECTIVAS SEMANALES POR CURSO Y SUMA DE LAS MISMAS ENTRE TODOS LOS CURSOS, SEGUN LOS DISTINTOS PLANES (1857-1874)

	1857	1858	1861	1866	1868 (c L)	1868 (s L)	1873
Cursos	6	5	5	6	(5)	(5)	6
Horas sem.	22,5	25	26	22	17	21,5	24,5
Total horas	153	124,5	130,5	132,5	85,5	108	148,5

3. LA PUESTA EN PRACTICA DE LA LEY (1857-1866)

Los planes de 1857, 1858 y 1861 buscaban llevar a la práctica la Ley, por lo que responden a un planteamiento común. No obstante, al compararlos entre sí se observan diferencias, algunas importantes.

1.º) *Fidelidad del Plan provisional de 1857*

El Plan provisional de 1857 fue el resultado de la urgencia con que hubo de abordarse el curso 1857-58 para aplicar la recién aprobada Ley de Instrucción pública. El preámbulo del R.D. reconocía sus limitaciones: faltaba el preceptivo dictamen del Consejo de Instrucción pública, del que se estaba pendiente para establecer el plan definitivo; seguía aún vigente el Reglamento General de 1852 para las cuestiones de organización, mientras se preparaban los Reglamentos para cada tipo de estudios; y se habían presentado ciertos problemas para disponer de profesorado y medios en las enseñanzas nuevas. Pero era necesario para comenzar el curso sin dilaciones. La rapidez con que se elaboró implica cierto grado de improvisación, pero también es garantía de fidelidad a la Ley, pues en los pocos días que van desde la aprobación de ésta hasta la publicación del Plan, ni ha cambiado el Ministro ni es posible plantear un reexamen —mucho menos, una alteración— de su contenido. Únicamente se

perciben diferencias que obedecen a la imposibilidad de introducir de inmediato aspectos que requieren nuevas dotaciones. El Plan nos permite, pues, hacernos una idea concreta de la amplitud con que los autores de la Ley concebían las diversas asignaturas, que determina su distribución por cursos y el tiempo destinado a cada una:

— Las asignaturas se distribuyen a lo largo de seis años, en los dos períodos previstos de dos y cuatro respectivamente. Hay tres clases al día de hora y media; la mayoría de las asignaturas tienen clase diaria, y las demás alterna.

— El Primer período constituye una clara transición de la enseñanza primaria a la secundaria, dedicándose un tercio del tiempo al repaso de lo aprendido en la Escuela y el resto al Latín y Castellano. No llega a establecerse el Dibujo, y se reduce a mero repaso de mapas lo que en la Ley era una asignatura de Geografía independiente; también se ha suprimido la Religión. La predominante orientación humanística se confirma en el Segundo período, con dos años más de Latín y Griego y uno de Retórica y Poética, alcanzándose en total un 47 por 100 de las horas lectivas, proporción similar a las de la etapa 1845-1857. Esta similitud se extiende a la mayoría de las asignaturas, cuya amplitud y ubicación en los distintos cursos sigue las mismas pautas.

En conjunto, el Plan provisional de 1857 confirma la impresión de que la Ley Moyano no pretendió sino consolidar lo ya existente: sólo la prolongación de los estudios en un año, la división en

dos períodos y el Repaso de la Primera enseñanza son rasgos originales (y aun los dos primeros relativamente, pues ya venían desde 1852); el resto es simple repetición de los planes anteriores, especialmente del de 1849 con determinados ribetes del de 1845.

2.º) *Las aportaciones de los Unionistas*

Ahora bien, estos rasgos originales pronto desaparecen: en los Planes de 1858 y 1861 se vuelve al período único de cinco años y se reducen los Ejercicios de Primera enseñanza, que a partir de 1866 desaparecerán. Otros aspectos confirman este enlace con lo anterior¹⁶.

En síntesis esta primera etapa viene marcada por dos hechos: continuidad básica con la línea anterior y derogación práctica de aspectos novedosos de la Ley. Lo que se pretende, es, simplemente, ir perfeccionando el modelo original.

1) *El Plan de 1858: primacía de los padres y subsidiariedad del Estado*

Los Planes de 1858 y 1861 se aprobaron durante el largo Gobierno de O'Donnell y representan, por

¹⁶ Excepcionalmente en el Plan de 1858 hay Moral como parte de la Religión, y Etica como parte de la Filosofía. La Religión se sitúa en 1.º, lo que es anómalo, pues se consideraba que los alumnos no tenían edad suficiente para entenderla.

tanto, la actitud de los Unionistas, que es de continuidad esencial con la obra de los Moderados. Ahora bien, ¿existen rasgos específicos en su visión de la enseñanza? El énfasis puesto en la primacía de los padres y la subsidiariedad del Estado en el ámbito educativo es su aportación más destacada. Así lo vemos en el Plan de 1858, con consecuencias importantes en el sistema escolar, aunque tres años después se da marcha atrás parcialmente ante la dificultad de poner en práctica ciertas medidas. Efectivamente, en el preámbulo del R.D. de 1858 se fijaba como objetivo un amplio repertorio de materias, pero sin obligar a los alumnos a cursarlas todas y, sobre todo, dejando a la iniciativa individual el modo de seguirlas. Así «se da cuanta latitud es posible al derecho que los padres tienen a dirigir la instrucción de sus hijos, según su disposición natural, el estado de su fortuna, su posición social, sus esperanzas y aspiraciones». Para ello se introducen tres novedades: libertad para seguir las asignaturas en el orden que se quiera, mayor amplitud en la enseñanza doméstica y reducción de los años exigidos para el grado de Bachiller en Artes.

Los alumnos tenían libertad para combinar las asignaturas, que dejaban de estar agrupadas en cursos determinados. Podían además matricularse simultáneamente en asignaturas de los Estudios Generales y de los de Aplicación para formar un *curriculum* individual; pero esta flexibilidad tenía poca transcendencia, pues lo normal era seguir los Estudios Generales o los de Aplicación, pero no una combinación de ambos. La verdadera libertad

en ese aspecto hubiera sido que el grado de Bachiller se hubiera podido obtener con diferentes combinaciones de asignaturas, es decir mediante un sistema de optativas; pero para obtener el grado era preciso haber cursado todas las asignaturas de los Estudios Generales. Lo que se permitía era combinar a voluntad dichas asignaturas, repartiéndolas entre un mínimo de cinco cursos. Esto es lo que constituye una novedad importante, que formalmente sólo tenía dos tipos de limitaciones: no contrariar la sucesión lógica de determinadas asignaturas, para lo que se establecía una relación de asignaturas *llaves*, y no recibir más de tres lecciones al día, «para evitar que los niños se empeñen impunemente en trabajos superiores a su tierna inteligencia y peligrosos para su salud», es decir para impedir a que los padres sobrecargasen de trabajo a sus hijos para que no perdiesen curso¹⁷.

La discrecionalidad de los alumnos para combinar las asignaturas era irrelevante en la práctica, pero constituía una fuente de problemas administrativos de difícil solución; únicamente resultaba de interés para los que se acogían a la enseñanza doméstica. En efecto, para poder hacer todas las asignaturas necesarias para el grado de Bachiller en los cinco años era forzoso acudir a tres clases diarias, que eran precisamente el máximo autoriza-

¹⁷ No existía posibilidad legal de acortar la duración total de los estudios por debajo de los cinco años, pero sí era posible que los alumnos con asignaturas pendientes acumulasen un número excesivo de ellas en el mismo curso. Esto es lo que se pretende atajar con la norma.

do, no quedando margen de maniobra en cuanto a horas lectivas. Por otro lado, las asignaturas *llaves*, al combinarse unas con otras, creaban un entramado de condicionamientos que reducía a muy pocas las combinaciones posibles. Pero a cambio en los centros se introducían unas variantes subjetivas que si se querían respetar dificultaban seriamente la confección de los horarios.

La mayoría de las asignaturas de los Estudios Generales podían estudiarse privadamente bajo la dirección de profesores autorizados, excluyéndose únicamente la Física y Química, la Historia Natural y la Filosofía, que debían hacerse obligatoriamente en un establecimiento reconocido. Ambos sistemas, además, podían combinarse, pudiendo un alumno asistir a determinadas asignaturas en un Instituto o Colegio y al mismo tiempo seguir otras por el sistema doméstico. Estas facilidades para la enseñanza doméstica afectan sobre todo a los residentes fuera de las capitales, que podían seguir los estudios sin moverse de su lugar de residencia, salvo el último curso, que coincide con las asignaturas excluidas. Esto permitía un ahorro económico y acaso un incremento en el número de estudiantes, pero las intenciones del Gobierno no iban encaminadas a esto, sino a evitar la separación del medio familiar:

«Respetar hasta donde sea posible la voluntad de los padres... pues es en verdad muy grande el sacrificio que se impone a un padre cuando se le obliga a alejar de sí a un hijo de tierna edad».

La libertad para combinar las asignaturas en cada

curso era un eficaz complemento para estos alumnos, al poder organizar sus estudios en función del profesor particular, del momento en que pensasen incorporarse a un centro reconocido o de otras circunstancias¹⁸.

La *menor duración de los estudios*, reducidos a cinco años, intenta explícitamente favorecer a los alumnos más destacados, dándose por supuesto que para la mayoría son insuficientes. De nuevo aparecen facilidades para los casos individuales, en este caso condicionando a los demás, pues si bien los cinco años eran sólo un mínimo, es normal que casi todos intentasen acabar en ese plazo. Esta realidad la asume expresamente el Ministerio con el endeble argumento de que «los demás se estimulen al estudio con el atractivo de la pronta terminación de la carrera». La cuestión es particularmente seria, dado que se está modificando la Ley en un punto fundamental, que debió ser seriamente sopesado cuando se aprobó, pues los seis años (más uno o dos preparatorios para comenzar los estudios superiores) se habían establecido a contracorriente de la trayectoria anterior¹⁹. El paso que se da,

¹⁸ Hay que advertir, no obstante, que pese a la flexibilidad con que se trata esta cuestión, se ha adoptado un criterio restrictivo con respecto a la Ley de Instrucción pública, ya que en ella no se preveía limitación a la enseñanza doméstica en función del tipo de asignaturas. Ahora bien, teniendo en cuenta que dos de las asignaturas excluidas requieren laboratorio o gabinete y la otra es de difícil asimilación, el desarrollo de la Ley se ha realizado con el mínimo de restricciones.

¹⁹ El plan vigente en el momento de aprobarse la Ley era el de 1852, que también establecía una duración de seis años, pero absorbiendo el curso Preparatorio que se exigía en los planes anteriores una vez obtenido el grado de Bachiller. De haberse aplicado en todos sus términos la Ley de 1857, para ingresar en las carreras superiores se

además, tiende a ser definitivo, pues en el Plan de 1861 los cinco años son ya la norma para todos los alumnos. La legalidad del cambio no estaba clara, y el propio Preámbulo del R.D. tiene que salir al paso de las posibles objeciones. ¿Qué pudo inducir al Gobierno a adoptar esta resolución? Acaso la clave deba buscarse en «las dificultades y reclamaciones que ha suscitado» el Plan provisional, que hacen necesario un nuevo orden «exento, en lo posible, de los defectos que en aquél ha dado a conocer la experiencia». Como apenas había habido novedad en las asignaturas, hay que pensar en otros *defectos* introducidos entonces y casi no nos queda más que la excesiva duración de los estudios, preocupante para los padres y que no es de extrañar que hubiese promovido quejas. Es probable que la vuelta al ciclo único de cinco años no haya sido tanto el resultado de un determinado planteamiento sobre la enseñanza, como una cesión a presiones sociales.

2) *Cambios introducidos por el Plan de 1861*

Estas normas estuvieron vigentes durante tres años, al cabo de los cuales los propios Unionistas

habrían necesitado los 6 años de la enseñanza Secundaria, más los Preparatorios (normalmente uno), en total 7 años. Como en las Disposiciones Provisionales del mismo año (n.º 28) se omitía el Preparatorio, y a partir del curso siguiente se redujo la Segunda enseñanza a 5 años, las previsiones de la Ley nunca llegaron a cumplirse y los estudios previos a los Superiores estuvieron siempre constituidos por un total de 6 años.

modificaron el plan. Aparte de las asignaturas, ¿qué otras características presenta el Plan de 1861 y qué le diferencia del de 1858? Tres aspectos hay que destacar: la vuelta a los cursos de contenido prefijado y la variación en la edad de ingreso; el mantenimiento de idénticos planteamientos en cuanto a enseñanza doméstica, duración total y Estudios de Aplicación (que aún no hemos examinado); y la aparición de normas relativas al examen de ingreso y métodos de enseñanza. Todo ello configura una organización fundamentalmente similar, pero a la que se han incorporado modificaciones o aspectos nuevos de acuerdo con la experiencia.

La discrecionalidad para combinar las asignaturas no debió dar buenos resultados, pues *se vuelve a la uniformidad de los cursos*, fijando en el Plan el contenido de cada uno de ellos con carácter obligatorio para los centros reconocidos. Se subsana así una deficiencia del Plan de 1858, en el que ni siquiera a título orientativo había una composición idónea de los cursos, con la consiguiente confusión para los alumnos, constreñidos a elegir sin el debido criterio. Es muy probable que los Directores de los Centros se encargasen de orientarles, intentando de paso facilitar los horarios, pero esto no podía ir más allá de iniciativas particulares y en todo caso la Ley garantizaba la libertad de elección. El tratamiento que ahora se da deja a salvo las ventajas que obtenían de esa libertad los que estudiaban por el sistema doméstico, que eran los beneficiarios reales, unificando el orden de asignaturas para los demás, a fin de que «por gradual

sucesión los alumnos vayan adquiriendo... los conocimientos..., sin cansancio y con no interrumpida continuidad y ejercicio», y también para mantener «el orden en las escuelas». Se recupera así la idea de sucesión de las materias en base a criterios objetivos y se obvian los problemas prácticos creados en los centros. El diferente trato que se da a unos y otros alumnos obedece al deseo de conciliar las obligadas restricciones en favor del funcionamiento adecuado de los centros, con la máxima libertad en lo que no afecta a ello.

El Ingreso a los diez años supone modificar de nuevo por decreto un punto importante de la Ley (art. 17), según la cual se ingresaba con los nueve cumplidos. La edad de paso de la Primera enseñanza a la Secundaria fue siempre una cuestión controvertida. En los Reglamentos Generales de 1847 y 1851 se habían fijado los 10 años, rebajándose a 9 en el 1852, que es el criterio mantenido por Moyano²⁰. Ahora se vuelve a los 10, argumentando la falta de tiempo para completar adecuadamente la Primaria y la dificultad para asimilar las materias de la Secundaria. El problema no era posible resolverlo a gusto de todos, pero en esta ocasión la medida era coherente con otros cambios introducidos: mientras en el Plan de 1857 los dos años del Primer período constituían la transición a la Segunda enseñanza, y de ahí los Ejercicios de Primera

²⁰ En el Reglamento General de 1845 no se fijaba edad mínima para el ingreso, pero en los siguientes sí (art. 252 del de 1845; 182, 1.º, del de 1847; 287, 1.º del de 1851; y 194, 1.º, del de 1852).

enseñanza junto al Latín y Castellano, desde 1858 se ha impuesto el período único, quedando el Repaso de Primaria sin entidad de asignatura; consecuentemente alargar la Primera enseñanza en un curso y fijar unos contenidos estrictamente secundarios en el Primer año de este nivel era acorde con la concepción global del plan.

Por primera vez *se especifican las pruebas del examen de Ingreso*. Para comenzar la Segunda enseñanza ya desde 1845 se exigía haber cursado la Primaria y examinarse de ella ante un tribunal de catedráticos del Instituto. Las características del examen no se concretaban, señalándose simplemente que debía ser riguroso, particularmente en la escritura, gramática y ortografía²¹. Es en 1861 cuando se regulan las pruebas, que debían consistir en preguntas de Doctrina cristiana y de Gramática castellana, un dictado y una operación de aritmética, recomendándose que «sin exagerar un rigor impertinente con examinandos de tierna edad, ha de procurarse que el examen sea bastante detenido»²².

²¹ El Reglamento de 1845 se limitaba a señalar la exigencia de «los estudios prevenidos en el art. 4.º del plan de instrucción primaria, debiendo, para acreditarlo, sufrir el correspondiente examen ante los catedráticos del instituto o facultad» (art.º 252); en el de 1847 se precisó que se prestase atención especial a la gramática y escritura, a las que se añadió la ortografía en 1851 (arts. 182, 2.º, y 287, 2.º, respectivamente). Desde 1847 fueron tres los Catedráticos del Instituto que constituían el Tribunal, especificándose en 1852 que fuesen nombrados por el Director entre los de materias afines a las del examen (art.º 194, 2.º); también desde esta última fecha se exigía una certificación de haber realizado los estudios primarios expedida por un profesor de ese nivel.

²² R.O. Circular de 22 de agosto de 1861. Las preguntas del examen se sobrentiende que son orales.

Hay una atención especial hacia el *método de enseñanza*, que revela cierta preocupación pedagógica y no sólo administrativa o disciplinaria como venía ocurriendo. La idea fundamental es que debe basarse en la brevedad, claridad y sencillez, para corresponder «a la índole elemental de toda segunda enseñanza, así como la edad en que se recibe». Ello afecta a los libros de texto, los programas y las explicaciones de clase.

Los libros han de ser breves, y cuando no los haya «el profesor separará cuidadosamente lo elemental y fácil de lo difuso y redundante». Se estimula la utilización de libros breves y atractivos para superar en lo posible la inadecuación entre textos y necesidades de la enseñanza, que aún continuaba existiendo. Los programas, elaborados por cada profesor y ajustados al libros de texto, de modo que todas las cuestiones estén explicadas o resueltas en ellos, son el instrumento para

«definir y prefijar la materia, para adaptar una determinada materia dividiéndola en el número de lecciones correspondientes al tiempo que en su enseñanza ha de invertirse, y... guardar con los de otras asignaturas sucesivas o análogas la debida relación que evite diferencias de método, intrusiones y duplicaciones».

Esto corresponde en última instancia a la Junta de Profesores, que ha de examinar y aprobar los respectivos programas a comienzo del curso.

Por último, se determina que el tiempo de clase se dedique a tomar la lección y a ejercicios prácti-

cos, reservando poco para las explicaciones, ya que «los largos discursos y aun las explicaciones prolongadas... son por lo regular superiores a la atención que permiten los pocos años»²³. Esto es acorde con lo previsto en el Reglamento de Segunda enseñanza de 1859, en el que se decía que el tiempo de clase «se empleará en tomar la lección, en los ejercicios prácticos que exigen las asignaturas y preguntas sobre las lecciones anteriores», y sólo «cuando el Profesor lo estime oportuno, adelantará la explicación necesaria sobre los puntos más difíciles de la lección siguiente, a fin de facilitar su estudio»²⁴.

Esta forma de concebir la docencia condiciona el aprendizaje de las asignaturas y el tipo de formación que reciben los alumnos. Por un lado, se quieren evitar farrosas explicaciones del profesor, que a estas edades fatigan en exceso y hacen imposible mantener la atención; en su lugar, la memorización y los ejercicios prácticos son los vehículos para la incorporación de los conocimientos. Pero, por otro, el aprendizaje se basa esencialmente en el estudio solitario, frecuentemente sin explicación previa (ni posterior) que facilite la inteligibilidad del texto; tan sólo la repetición ante el profesor de lo previamente estudiado y las posibles correcciones que éste pueda hacer, más el repaso de lo anterior. Esto supone rigidez en los contenidos y un cierto grado de incomunicación

²³ Ibid.

²⁴ Art.º 110.

entre el profesor y los alumnos, como lo confirma el que las dudas sólo puedan consultarse una vez finalizada la clase.

4. CRITICAS Y ALTERNATIVAS ENTRE 1857 Y 1866

Hasta aquí los Planes aprobados por el Ministerio. Pero ¿qué se opinaba de ellos en los medios docentes? La prensa profesional, que en los años sesenta disponía ya de órganos adecuados, recoge críticas a aspectos concretos o a las orientaciones globales, y propuestas alternativas. En general no se ponen en cuestión ni el modelo básico de organización ni el tipo de asignaturas. Las divergencias surgen a la hora de determinar su contenido u orientación, potenciar unas u otras o fijar en qué curso han de darse. Veamos algunas propuestas del quinquenio 1861-1866, que es del que es del que contamos con testimonios más abundantes. Tienen como marco genérico la Ley Moyano, pero las críticas y comparaciones están referidas al plan vigente de 1861.

Algunos pretenden una vuelta atrás, como Clestino Gómez Santos proponiendo restablecer cursos de una sola asignatura intensiva, con una duración total de seis años²⁵ (en dos períodos de tres, en lugar del período único de cinco), centrado el primero en el área filológica y el segundo en Ciencias

²⁵ Carta al Director, *LC* (1864), n.º 257.

y Filosofía. Su rechazo de la variedad, es decir la fragmentación de las materias en cursos sucesivos para hacerlas más asimilables, responde a la idea tradicional de estudiar en bloque cada materia y no pasar a otra hasta haberla aprendido completamente, en contradicción con los planteamientos pedagógicos en vigor.

Más interesante es la polémica *Giraltí Pauli-Laverde orientada a sistematizar y reordenar los contenidos de la enseñanza*. Ramón Giraltí Pauli y Gumersindo Laverde eran dos Catedráticos de Instituto²⁶ que entablan un debate en las páginas de *La Enseñanza*²⁷. En el transcurso del mismo irán perfi-

²⁶ R. GIRALTÍ PAULI era Catedrático de Latín y Griego del Instituto de Tarragona, de donde pasaría al de Málaga en 1866. Más conocido es G. LAVERDE, entonces Catedrático de Retórica del Instituto de Lugo, y unos años después de la Universidad de Valladolid en Literatura Latina (1873) y Literatura General y Española (1876-90). Por las fechas en que escribió estos artículos era Bachiller en Filosofía y Letras y Licenciado en Derecho, alcanzando posteriormente los grados superiores en Filosofía (Doctor en 1873). Autor de diversas colaboraciones en revistas y periódicos sobre poesía, filosofía e instrucción pública, libros sólo publicó uno: *Ensayos escritos sobre Filosofía, Literatura e Instrucción pública*, Lugo, 1868, que es una recopilación de artículos de prensa anteriores. Es sobre todo conocido gracias a su amistad y correspondencia con MENÉNDEZ PELAYO. Cf. el número monográfico dedicado a LAVERDE por el *Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo*, XXXVII (1961), n.º 1-2-3, con artículos biográficos de J. M.^a DE COSSIO, D. GAMALLO FIERROS, F. ARRIBAS ARRANZ y P. PEDRET CASADO, así como una completa bibliografía sobre él desde 1857 a 1960. Otro número monográfico le dedicó *Cuadernos de Estudios Gallegos*, XI (1956), n.º 35, con artículos de P. PEDRET CASADO, A. FRAGUAS FRAGUAS y R. BUIDE LAVERDE. Cf. también los de F. CARRERA en el *Boletín del Instituto de Estudios Asturianos*, IX (1955), n.º 24, y A. CARBALLO PICAZO en *Revista de Literatura*, IX (1956), n.º 19-20.

²⁷ GIRALTÍ PAULI publicó en *LE* «Reforma de la Segunda enseñanza» (n.º 4, 25 de nov. 1865, pp. 55-58), contestándole LAVERDE con otro de idéntico título (núms. 9 y 10, de 10 y 25 de febr. 1866, pp.

lando y aproximando sus posturas, que en lo esencial postulan lo mismo: mayor extensión de la asignatura de Filosofía y modificaciones parciales en algunas otras. No presentan una alternativa completa, sino los puntos de discrepancia con el plan vigente. Comienzan agrupando las asignaturas en tres o cuatro *series* o *secciones*: Filológica, Científica, Filosófica y Literaria²⁸. Ambos consideran que a las áreas filológica y científica el plan les concede una adecuada extensión. Dentro de la primera, Giraltí entiende, no obstante, que debía darse mayor amplitud al Griego a costa del Latín, estudiándose interrelacionados dentro de la misma asignatura²⁹. Es la opinión de un catedrático de Latín y Griego, que probablemente hipervaloraba la utilidad formativa del Griego lo mismo que le parecía insuficiente el Latín, llegando a decir que era «urgente escogitar un medio para levantar el ya tan

137-141 y 150-151). También con el mismo título y el subtítulo «Ampliación y necesidad de estos estudios», GIRALTÍ publicó otro artículo en la misma revista (n.º 12, 25 de marzo 1866, pp. 179-182). En 1862 LAVERDE había publicado «Plan de Estudios de Segunda enseñanza», en *Revista Ibérica*, pp. 374-379.

²⁸ De acuerdo con el siguiente cuadro:

<i>Giraltí Pauli</i>	<i>Laverde</i>
Filológica (Latín, Griego, Castellano y Francés)	Id.
Científica (Matemáticas, Física y Química, Historia Natural y Geografía)	Id.
Filosófica (Filosofía e Historia)	Filosofía y Retórica y Poética
Literaria (Retórica y Poética)	Historia

²⁹ En parte ya se hacía así (en 3.º), pero después se separaban, quedando reducido el Griego a dos cursos de clase alterna, frente a los cuatro de Latín, dos de ellos con dos clases al día.

decaído conocimiento del latín», cuando éste ocupaba el 34,5 por 100 de las horas lectivas (y con el Griego el 45 por 100). Laverde considera, en cambio, al Griego como «asignatura de puro lujo», proponiendo que en su lugar se potencie el estudio del Castellano³⁰. En cuanto a las Ciencias, según Laverde a la Geografía se le dedica poco tiempo, está mal colocada, pues debían verse antes las materias de Ciencias, y su orientación es inadecuada. En este sentido considera que debería abandonarse la descripción de los hechos económicos y sociales enmarcados en el ámbito de los Estados (que entiende pertenece a la Historia), en beneficio de una Geografía estrictamente física. Finalmente, dentro de la sección de Ciencias, propone que se añada un curso de Higiene pública y privada, teórica y práctica.

Más importantes son los cambios propuestos para la *sección filosófica*, a la que opinan se le dedica poco tiempo³¹, siendo *necesario incremen-*

³⁰ Citas de *LE*, t. I, p. 57, y *Revista Ibérica*, t. II, p. 379, respectivamente. La postura radical de LAVERDE en este punto era consecuencia de la observación de los resultados, ya que unos años antes, moviéndose en un terreno más teórico, había propugnado no sólo el mantenimiento del Griego, sino que se añadiese el Árabe, en «Del estudio del idioma árabe en España» (1859), reproducido en *Ensayos críticos...*, pp. 38-60.

³¹ La opinión de que la Filosofía, la Geografía y la Historia estaban infravaloradas en el Plan de 1861 era bastante general. Algunas publicaciones tomaron expresamente partido en favor de una ampliación del tiempo dedicado a ellas. Así *LE*, «Crónica de la Quincena», firmada por su Director JUAN UÑA (n.º 20, 25 de julio 1866), refiriéndose a la coincidencia, en este punto, con *La Abeja Montañesa*. Para una síntesis general de la enseñanza de la Filosofía en los sucesivos planes, cf. el folleto de J. ESPAÑA LLEDÓ: *La enseñanza oficial de la*

tar estas disciplinas. Desde 1850, en que había desaparecido de los planes el término «Ideología», las disciplinas filosóficas que se impartían eran Psicología, Lógica y Ética. Ahora Giraltí propone que se añada la Metafísica, y Laverde además Estética y Teodicea, ampliando la Filosofía a dos o tres cursos. Parten de la enorme importancia que, en su opinión, tiene la Filosofía para la formación humana y científica, por lo que un curso de clase diaria, como se le dedicaba en el plan vigente (y lo mismo en todos los anteriores, excepto el de 1857), resultaba completamente insuficiente.

La Metafísica y la Estética las consideraban necesarias para el estudio de otras materias; en cuanto a la Teodicea, viene a ser un escudo frente al racionalismo. La solución no está —a juicio de Lavarde— en incrementar los conocimientos dogmáticos elementales, que no resolverían el problema, sino en proporcionar una razonada visión filosófica del problema religioso a través de la Teodicea, que propone como obligatoria no sólo en la Segunda enseñanza, sino también en todas las carreras superiores, pues

«por lo común, el doctor, el licenciado, el ingeniero, se hallan a la misma altura que el menestral y el labriego en orden a conocer el vastísimo y armoniosísimo plan de la Religión... Ahora bien, desarmados, sin más instrucción religiosa que la necesaria empírica adquirida en la niñez; acostumbrados

Filosofía en España desde el año de 1857. Estudio histórico crítico, Madrid, 1900.

a desdeñar toda doctrina no revestida de formas científicas; con el enemigo interior de nuestra propia soberbia y concupiscencia; con el deseo de que no sea verdadera una Religión que nos contiene y amenaza; con el maligno placer que causan los discursos que la desacreditan... ¿Cómo han de preservar en una fe que... llegan a figurarse reñida con la filosofía?».

Como se ve, al argumento del desequilibrio en la formación se han añadido los tópicos de la soberbia y las «malas pasiones», haciéndose eco también de la receptividad de los ambientes cultos a la crítica de la Religión. Y puesto a hacer catastrofismo, Laverde, que valora sobremanera el influjo de estas élites descreídas, se desliza por la senda del caos:

«Y una vez extraviadas las inteligencias superiores ¿será de extrañar que arrastren en su caída a los espíritus débiles? Y apoderada del pueblo la incredulidad... ¿cómo podrá haber moralidad, justicia y orden en los Estados? ¿Cómo escaparán éstos de las garras del despotismo o de la anarquía...?»

No es de extrañar, con este panorama, que considere «la restauración de los estudios teológicos (como) la más urgente de las necesidades de nuestra época»³². El trasfondo de la argumentación rezuma un escolasticismo completamente alejado

³² *LE*, t. I, p. 138. La última es una cita literal de la obra *El Espiritualismo* (t. IV) de Martín Mateos.

de los nuevos enfoques krausistas que por entonces se estaban divulgando en la Universidad Central. En todo caso, la importancia que conceden a las disciplinas filosóficas en la enseñanza obedece a la primacía que, según ellos, tiene la Filosofía en el conjunto de las ciencias y su *concepción espiritua- lista de la vida*.

Finalmente, la Historia es considerada como la culminación de otras disciplinas. Piden mayor extensión en el plan y Laverde entiende, además, que debe colocarse al final de los estudios, debiendo distribuirse en dos asignaturas, dadas simultáneamente y por el mismo profesor: la *Historia cronológico-estadística*, que trataría de los hechos en sí, y la *Historia filosófica*, que se movería en el plano de las ideas e «indagaría las causas de los hechos, explicando sus leyes, determinando las ideas realizadas en los mismos, y juzgándolos con arreglo a los principios de la *Ética*»³³.

Las opiniones que acabamos de exponer, además de constituir alternativas concretas al Plan de 1861, tienen el interés de que en lo esencial se llevarían a efecto durante el Sexenio revolucionario, en cuyos planes de 1868 (sin Latín) y 1873 encontramos novedades muy significativas³⁴ (cf.

³³ LAVERDE, *LE*, t. I, p. 139-140.

³⁴ Es curioso que los puntos de vista de una personalidad tan próxima al pensamiento de MENÉNDEZ PELAYO se incorporasen a los planes elaborados por los krausistas. Evidentemente en el punto más conflictivo —la orientación que se debía dar a la Filosofía— era muy diferente según unos u otros, pero había una coincidencia en cuanto a su importancia en la instrucción secundaria, y por tanto en su amplitud, e incluso en otros aspectos concretos, como por ej. en la introducción de

particularmente los cuadros 13 y 14). Así la desaparición del Griego y la mayor atención hacia la Gramática Castellana, la aparición de una asignatura de Higiene, la notable ampliación de la Geografía y de la Historia, y más aún de la Filosofía, distribuida en varias asignaturas a lo largo de cuatro cursos, la sustitución de la Retórica y Poética por la Literatura y la introducción del Derecho positivo en estos planes, son otras tantas novedades que se venían presentando como alternativa a lo existente desde comienzos de los años sesenta, y que los citados autores sintetizan de manera ordenada: la revolución las hará suyas, incorporándolas a los planes oficiales. El movimiento renovador que entonces cuaja y la definición de sus iniciativas en cuanto a contenido de los planes no es, por tanto, algo que se improvise al hilo de los acontecimientos revolucionarios, sino que ha tenido un largo período de gestación, discusión y definición bajo el reinado de Isabel II.

Otras propuestas de estos años tienen menos entidad argumentativa. Las más completas incluyen un cuadro de distribución de las asignaturas por cursos, pero no entrañan novedades destacables, limitándose a dar un orden diferente a las asignaturas o distribuir el tiempo de otra manera. Son propuestas que vienen a coincidir, más o menos,

la Teodicea. Habría que recordar a este respecto que entre 1871 y 1873 AVERDE residió en Madrid y estuvo cercano a los órganos directivos de la educación como juez de oposiciones y Oficial de 3.^a del Ministerio de Fomento. Cf. F. ARRIBAS, art. cit.

con alguno de los planes oficiales anteriores, por lo que no vale la pena analizarlas individualmente. Lo que interesa es destacar ciertos rasgos comunes a la mayoría de estas propuestas, como son las tendencias a reducir el número de asignaturas por curso y la prolongación de los estudios un año más, es decir, seis para la obtención del grado.

En relación con la estructura de los estudios se presentan *dos posibilidades: mantener el ciclo único o introducir la bifurcación*, con un primer ciclo común para todos y otro específico, con una rama de Letras y otra de Ciencias. El propio Gobierno, que se mostraba dubitativo, había pedido en 1864 un dictamen³⁵. Un Catedrático de Instituto defiende la división, para dar salida a deficiencias como la gran cantidad de asignaturas, su inconexa diversidad y el carácter superfluo de unas u otras según el futuro profesional de los alumnos³⁶. La heterogénea sobrecarga resultaba particularmente llamativa en el examen de grado, al tenerse que dar cuenta en un solo ejercicio de todas las asignaturas. Refiriéndose a la ineficacia de cara a los objetivos propuestos, señala que

³⁵ «El gobierno ha presentado a la comisión encargada de proponer reformas en la Instrucción pública, entre otras cuestiones, la siguiente: ¿Debe ser común la segunda enseñanza a todas las carreras, o cada carrera debe tener una preparación especial?... (lo que) demuestra indudablemente que está muy lejos de tener por bueno y perfecto el actual sistema enciclopédico de estudios», en «Organización de la segunda enseñanza», *LC*, n.º 243 (23 de enero de 1864), p. 1.

³⁶ «Un Bachiller en Artes», por Un Catedrático de Instituto, *LC* (1864), n.º 238, pp. 1-2.

«la experiencia ha demostrado que estos conocimientos elementales por el poco tiempo que se da para adquirirlos todos, han tenido que reducirse a media docena de definiciones de cada asignatura que se olvidan completamente después que los jóvenes salen del apuro del grado», de modo que «lo único que se ha conseguido hasta ahora ha sido aumentar el número de pedantes, que aunque nada realmente sepan de las asignaturas que las certificaciones expresan, se creen una Enciclopedia o Biblioteca ambulante».

Propone como solución la completa separación entre las asignaturas de Letras y de Ciencias, a semejanza de lo establecido para los grados superiores de Filosofía (Letras y Ciencias), eligiendo los alumnos desde el comienzo de la enseñanza secundaria uno u otro camino, aunque dejando abierta la posibilidad de cursar voluntariamente asignaturas de la otra rama.

Más matizada es la postura de otro Catedrático de Instituto que pocos días después expone su criterio en la misma publicación³⁷. Partiendo de que determinados conocimientos son necesarios para todos y otros sólo para algunos, no se limita a pedir la agrupación de asignaturas en dos secciones separadas, sin asignaturas comunes, planteamiento a todas luces simplista, sino distribuidas en dos períodos, común el Primero y opcional el Segundo. Concreta además cuáles serían las asignaturas de

³⁷ «Organización de la segunda enseñanza», art. cit., pp. 1-2.

cada uno, de acuerdo con el cuadro adjunto n.º 18. Esta distribución, basada en las asignaturas del plan vigente, es representativa de la idea que se tenía en caso de adoptarse la bifurcación.

CUADRO 18

DISTRIBUCION DE ASIGNATURAS PROPUESTA EN EL N.º 243 DE «LA CIVILIZACION»

(Clase diaria para todas las asignaturas, salvo aquellas en que se indica lo contrario)

Primer período (Común; 3 años)

Latín y Castellano (2 cursos, con dos clases al día)

Matemáticas (un curso)

Religión (3 cursos, con una clase a la semana)

Segundo período (2 años; cada asignatura en un solo curso)

LETRAS

Retórica y Poética

Griego

Geografía e Historia

CIENCIAS

Matemáticas

Física y Química

Historia Natural

COMUNES

Filosofía

Francés

El tipo de criterios propuestos a la hora de delimitar las materias precisas para todos y las que están en función de la futura orientación profesional pone de manifiesto los escasos vuelos de la alternativa, orientada exclusivamente a descargar de trabajo a los alumnos, sin abordar una adaptación global de los contenidos a los objetivos de la Segunda enseñanza. Esto allana el camino a los defensores del ciclo único común, que puedan argüir que todas las materias del plan son necesarias para una adecuada formación de los alumnos. Así Julio Eziogemen, aun admitiendo que con este tipo de propuestas los jóvenes saldrían más instruidos en determinadas materias, estima que sería perjudicial, porque la elección es prematura, hecha sin la preparación suficiente y por tanto sin garantías de aptitud para la sección elegida; y por otro lado, el sistema no responde a las exigencias de una sociedad culta, en la que no es aceptado como hombre educado quien no dispone de una serie de conocimientos elementales sobre materias variadas, ni al mismo ejercicio profesional, que implica el auxilio de conocimientos ajenos a la carrera³⁸. Ya antes había respondido a la objeción de pedantería aduciendo que se trata de conocimientos elementales necesarios para desenvolverse en un medio social instruido. En cuanto a que son conocimientos inconexos, entiende que «todos ellos deben adornar al joven que vive en sociedad, que lee los periódicos,

³⁸ «Organización de la segunda enseñanza», *LC* (1864), n.º 273, p. 1. Este artículo es respuesta al del mismo título, ya citado, del n.º 243.

que va al teatro, que escribe a su padre o a algún amigo»³⁹.

Hay que advertir que la polémica se desarrolla a un nivel bastante superficial, pues aun siendo válidos los argumentos teóricos en uno y otro sentido, los ejemplos utilizados ponen de manifiesto una deformación interesada de la realidad o una dependencia cultural de modelos tradicionales, ajenos a las nuevas perspectivas de la ciencia y la cultura europeas. Sirvan de ejemplo las referencias a una cultura formalista y a una ciencia alejada de la experimentación que utiliza Eziogemen como si fueran argumentos de peso:

«¿Qué cosa hay tan fea, tan ridícula, como una persona que escribe ojo con *h*, que ignore si Ataulfo fue rey de España, que no tenga noticia de las voces técnicas usuales cuando se habla de un drama?... El griego tiene mucho que ver con las matemáticas, cuyas voces técnicas derivan en su mayor parte de aquella sabia lengua; el griego y el latín tienen que ver con la geografía y la historia; algunas voces, algunos principios de estas ciencias sólo pueden explicarse satisfactoriamente valiéndose de nociones de dichos idiomas; la historia natural tiene mucho que ver con la lógica; tanto, que sin ésta no adivino como podría exponerse aquélla».

No se puede decir que los ejemplos avalen seria-

³⁹ El título del artículo de Eziogemen es el mismo que el de su antagonista: «Un Bachiller en Artes», *LC* (1864), n.º 244, p. 1.

mente una tesis que, sin embargo, es perfectamente coherente con los objetivos de la Segunda enseñanza.

Otros autores tienen mayor solidez argumental, como Simón García, que propugna dos períodos, con subdivisión del Segundo en las Secciones de Ciencias y Letras, con vistas a una mejor preparación para las respectivas carreras y a proporcionar salidas profesionales de grado medio a los simples bachilleres⁴⁰; o en el lado contrario, Santiago Moreno Rey, que rechaza la bifurcación por coherencia con el fin formativo general de la Segunda enseñanza y por la dificultad de elección a tan temprana edad⁴¹. El planteamiento de este último resume en pocas líneas los argumentos a favor del ciclo común:

«(La división de los estudios) en literarios y científicos con absoluta exclusión unos de otros... además de bastardear los fines de segunda educación, pone al niño en la dura alternativa de hacer en su tierna edad una elección que siempre es difícil en pleno estado de discernimiento, exponiéndole al peligro de una lamentable pérdida de tiempo si

⁴⁰ «Reforma de la segunda enseñanza», *LE* (1865), n.º 2, pp. 25-26. El autor era profesor de Geografía e Historia del Instituto de Guadalajara. Propone que los Bachilleres en Ciencias asuman las funciones de los Peritos Agrónomos, y los de ambas secciones den la enseñanza doméstica en las poblaciones carentes de un centro oficial, viendo en esta última salida una forma de difundir la enseñanza sin gravar los presupuestos provinciales.

⁴¹ «Reformas de la segunda enseñanza», *LE* (1866), n.º 8, pp. 117-118.

aquella no fue acertada, y aun en el caso de serlo, privándole de otro linaje de conocimientos siempre útiles».

5. EL REPLIEGUE NEOCATOLICO (1866-1868)

Los años finales del reinado de Isabel II estuvieron marcados por una actitud defensiva frente al embate revolucionario, que se tradujo en un repliegue hacia posiciones inmovilistas o reaccionarias en todos los órdenes. El sector educativo fue protagonista de primer orden, a causa sobre todo de la *primera cuestión universitaria*, centrada en torno a los acontecimientos de la noche de San Daniel⁴². Pero fue la llegada del Marqués de Orovio al Ministerio, acompañado de Severo Catalina en la Dirección general de Instrucción pública, en 1866, lo que generalizó la orientación neocatólica a otros niveles educativos⁴³. El R. Decreto-Ley (1866) y Reglamento (1867) de Segunda enseñanza y la Ley y Reglamento de Instrucción primaria (junio de 1868)

⁴² Los acontecimientos tuvieron lugar el 7 de abril de 1865, en cuya noche se produjo la represión que le da nombre. Cf. PALOMA RUPEREZ: *La cuestión universitaria y la noche de San Daniel*, Madrid 1975.

⁴³ Manuel de Orovio había estado al frente del Ministerio de Fomento poco más de dos meses (16 de abril a 21 de junio de 1865), en sustitución de Alcalá Galiano, que murió repentinamente (11 de abril) cuando se estaban produciendo las reacciones ante la Noche de San Daniel. Pero las medidas que comentamos fueron tomadas cuando asumió por segunda vez el Ministerio (10 de julio de 1866 a 23 de abril de 1868); contó con Severo Catalina como Director General de Instrucción pública, quien le sucedió como Ministro, continuando su política hasta la caída de Isabel II.

constituyen los eslabones más importantes de esta política. Veamos la concerniente al plan de estudios secundarios.

1) *Prevención hacia las instituciones educativas*

La normativa se recoge esencialmente en el R. Decreto-Ley de 9 de octubre de 1866 dando nueva organización a la Segunda enseñanza, que constituye el Plan de dicho año, y el subsiguiente Reglamento de Segunda enseñanza de 15 de junio de 1867⁴⁴. En el preámbulo del primero se exponen los objetivos a alcanzar y la valoración que se hace sobre la situación de la enseñanza, destacando el papel de la familia frente a los establecimientos de instrucción y la necesidad de preservar a los alumnos de todo contacto con el exterior.

Dado que la adolescencia es una etapa decisiva en la formación de la personalidad, pero en la que «puede influirse sobre la inteligencia y sobre el albedrío de los jóvenes», el legislador se propone «abrir ante sus ojos horizontes de paz, de sabiduría y de virtud», en lugar «de sumergirlos en los horrores de la duda, de la vanidad y de la rebelión». He

⁴⁴ El referido R. Decreto-Ley, que se complementa con dos RR.OO. para su aplicación, de 9 y 16 del mismo mes, tuvo originariamente el rango de Decreto, pero posteriormente (Ley de 17 de mayo de 1867) se declararon Leyes todas las disposiciones promulgadas por el Gobierno de Narváez que con arreglo a la Constitución hubieran debido someterse a la deliberación de las Cortes, como ocurría en este caso.

aquí ya una propuesta de valores que, bajo su formulación genérica, esconde contenidos ideológicos muy concretos: la *paz* —por oposición a la *rebelión*— equivale en este contexto al orden establecido, identificado con la *sabiduría* y la *virtud*; por el contrario la *duda*, principio metodológico de toda actitud científica, se coloca entre los antivalores, como contrapuesta a la certeza, es decir, la ortodoxia. Este es el único enfoque que se debe ofrecer a los alumnos, evitando todo contraste que siembre la duda y aprovechando en beneficio de una opción unilateral la influenciabilidad de los jóvenes. Por último, la *vanidad* es en esta época el recurso habitual para descalificar la racionalidad en la formación de las opiniones, pues se trata de la vanidad (otras veces se dice *soberbia*) de quienes se guían solo por su razón, desdeñando *las seguras luces de la fe*.

Para imponer este tipo de educación se echa mano de la familia, a la vez que se desconfía de alumnos y profesores. *La familia aparece como baluarte frente a las influencias del medio social*. Así, aparte de un hecho objetivo no generalizable, la separación de la familia para seguir los estudios en el Instituto de la capital, se presenta el medio escolar con tintes oscuros: el niño que pasa «de los brazos de su madre y... del saludable calor del hogar doméstico al frío trato de una casa extraña o al peligroso contacto con otros jóvenes de índole distinta, de inclinaciones contrarias, quizás de costumbres corrompidas». Aflora la vieja desconfianza hacia la vida urbana, y sin duda se estaba tocando

una fibra cara a los padres de familia, temerosos de que sus hijos fuesen a corromperse, lejos de su tutela, por las malas compañías.

Ciertamente las pensiones o casas a donde se mandaba a los alumnos debían ser poco acogedoras, y probablemente tampoco los internados de los Institutos, aunque de mejores condiciones para la convivencia y la vigilancia, podían ser un buen sustituto de la familia. Pero la generalización sobre los peligros del contacto con los condiscípulos tiene más que ver con un sentido exacerbado de la protección que con la razonable apertura mental inherente a todo proceso de aprendizaje. El peligro de esos chicos de capital se ve acrecentado por el que representan los propios profesores, de los que parece que no pueden salir buenos ejemplos y sí, en cambio, doctrinas o comportamientos poco tranquilizadores:

«Habría una especie de crueldad en obligar a los padres de familia a privarse de sus hijos en la edad en que precisamente se fortifican los afectos, y es más necesaria la acción dulce y siempre eficaz del buen ejemplo, para enviarlos, bajo la dirección de maestros determinados, a recibir, tal vez para siempre, las impresiones de una enseñanza que puede no tranquilizar del todo el corazón justamente asustadizo de los padres celosos y discretos».

¿A qué responde esta desconfianza del Ministerio con respecto al profesorado oficial, que en el preámbulo de un plan de estudios resultaba netamente ofensivo? Es evidente que su inamovilidad

funcionarial le proporcionaba cierta independencia con respecto a las presiones directas del poder, lo que no ocurría con los Colegios privados, los profesores particulares o los seminarios. Estos eran mirados con confianza por ser mucho más dependientes de las autoridades civiles o religiosas, viéndose además reforzado el control en los dos primeros casos por la normativa complementaria que se dictó. Con controles extra-académicos y contando además con la proximidad de las familias, era mucho más fácil garantizar la ortodoxia y fidelidad política de los enseñantes que tanto preocupaba a un régimen tambaleante. El somero examen de los caminos alternativos a la enseñanza oficial que desde el Ministerio se propugnaban confirma el sentido de estas apreciaciones.

La Segunda enseñanza se volvía a dividir en dos períodos de tres años cada uno, con el fin de facilitar que los primeros cursos se hiciesen fuera de los establecimientos oficiales. *Se promovía la enseñanza no oficial* actualizando los sistemas que ya venían funcionando. Así se declara expresamente que el Primer período puede cursarse tanto en los Institutos como en los Colegios y Cátedras de Humanidades reconocidos, o mediante la enseñanza doméstica a cargo de profesores particulares habilitados; y por otra parte se concede validez oficial a los estudios hechos en los Seminarios⁴⁵.

⁴⁵ Sobre los Seminarios de esta época Cf. J. M. CUENCA TORIBIO: «Notas para el estudio de los Seminarios Españoles en el Pontificado de Pío IX», *Saitabi*, n.º 23 (1973), pp. 51-62.

También se determina que en adelante la inscripción de los alumnos de enseñanza privada en los Institutos sea gratuita.

Pero ¿cuáles son las condiciones y controles a que están sometidos quienes imparten la enseñanza fuera de los Institutos?⁴⁶. Existían varias situaciones posibles: Estudios (o Cátedras) de Humanidades públicos, que eran sostenidos por las Corporaciones locales; Colegios privados; profesores habilitados que daban clase en su casa, bajo la figura de Estudio de Latinidad y Humanidades; y otros que la daban en el propio domicilio del alumno, es decir la enseñanza doméstica. Su establecimiento era libre, aunque sometido a determinados requisitos, pudiendo impartir en todos los casos el Primer período de la enseñanza secundaria, mientras que el Segundo quedaba reservado a los Institutos y Colegios privados autorizados. Dado que los Institutos radicaban generalmente en las capitales de provincia, los Estudios de Humanidades de carácter público tenían por objeto hacer llegar el Primer período a poblaciones de mediana entidad cuyos Ayuntamientos estuvieran en condiciones de costearla. Pero la facilidad iba acompañada de mecanismos de control suplementario, pues a las Juntas Provinciales y Locales de Instrucción pública se añadían las Juntas Inspectoras, constituidas en cada localidad donde hubiese un establecimiento de

⁴⁶ R. Decr.-Ley de 9 de octubre de 1866, arts. 2.º y 3.º; Reglamento de 1867, arts. 5.º-7.º, 9.º y 10-11; y R.O. de 16 de octubre de 1866, disposición 9.ª.

este tipo para vigilar «con el mayor esmero sobre la educación literaria y enseñanza religiosa de los jóvenes». Su composición era significativa: «el Párroco, el Alcalde y un padre de familia elegido por éste entre los seis vecinos padres de familia mayores contribuyentes», es decir, las fuerzas vivas en las que el Gobierno podía depositar su confianza. No se cuenta, en cambio, con el Maestro. A la vista de los informes de las Juntas, el Director del Instituto correspondiente podía suspender o incluso inhabilitar a estos profesores.

Por lo que se refiere a la enseñanza privada, para que un profesor pudiese abrir un Estudio de Latinidad y Humanidades debía presentar, además del título académico, certificados de buena conducta moral y religiosa, pudiendo el Director del Instituto dirigirse directamente al Alcalde y al Párroco del pueblo para su comprobación, a fin de «adquirir la completa seguridad de las condiciones y calidades que adornan al Profesor». De este modo lo que uno y otro habían certificado ante el interesado podía ser *matizado* y completado reservadamente, procediendo el Director en consecuencia de cara a la autorización. Idénticos certificados se exigían para la habilitación de los Profesores de enseñanza doméstica.

En cuanto a los Colegios privados, el Reglamento se remite a las condiciones fijadas en la Ley Moyano, que son de naturaleza estrictamente académica y funcional, pero establece penas graves para el caso de que la enseñanza se aparte del orden vigente:

«Cualquier Colegio donde se desobedezcan las órdenes superiores, o se enseñe a los alumnos máximas contrarias a la fe y buenas costumbres, o al respeto debido a las Autoridades constituidas, se cerrará, previo expediente gubernativo, en que deberá de oírse al Real Consejo de Instrucción pública, quedando el empresario incapacitado para establecer Colegios, y para dedicarse a la enseñanza el Director y Profesores que resulten culpados, todo sin perjuicio de las acciones civiles que contra ellos procedan»⁴⁷.

En estas condiciones cualquier desliz en la acción docente era extremadamente arriesgado. No es de extrañar que el Ministerio intente desviar la afluencia de alumnos desde los Institutos, cuyo profesorado de plantilla era difícil de controlar, hacia otros tipos de establecimientos o hacia la enseñanza doméstica, cuya docilidad estaba garantizada.

La *desconfianza hacia el profesorado estatal* reaparece en el Preámbulo del Plan a propósito del Latín:

«Los Institutos en estos últimos tiempos se han poblado de profesores jóvenes, cuya preparación y estudios consisten en dos años de Facultad después del grado de Bachiller en Artes; en estos dos años no han cursado latín. Los fáciles ejercicios de

⁴⁷ Art.º 152. Las condiciones y normas sobre Colegios se refieren únicamente a los del Segundo Período, ya que los que se limitan a dar el Primero son en realidad Estudios de Latinidad y Humanidades. Los requisitos y procedimientos para la creación de un Colegio autorizado se especifican en los arts. 123-127 del Reglamento.

una oposición afortunada en que quizá el número de vacantes igualaba o excedía al de opositores, les ha abierto sin gran obstáculo la puerta del Profesorado. La inamovilidad, que por algunos se reputa como irresponsabilidad, es en este sentido una dolorosa tentación, salvas siempre las excepciones, contra la aplicación al trabajo y contra el anhelo de progresar en un estudio que, considerado estrechamente bajo el concepto gramatical, es árido y desagradable»⁴⁸.

Asombra la no disimulada desconsideración hacia los Catedráticos de Instituto, de los que se viene a decir que carecen de preparación y que por lo general son unos vagos. Actitud provocativa que sólo se explica por una ruptura con dicho Cuerpo, por la que Orovio estaría dispuesto a hacer lo que fuese con tal de desviar de los Institutos al alumnado. Otra explicación reconociendo validez a las motivaciones de tipo académico que se aducen no llevaría a ningún sitio, pues la argumentación que se da en el propio preámbulo es contradictoria.

En efecto, por un lado se reconoce la frecuente

⁴⁸ El título exigido para presentarse a las Cátedras de los Estudios Generales era, según la asignatura, el de Bachiller en Filosofía y Letras o en Ciencias, que se obtenía tras dos cursos de Facultad. A partir de 1867 empezó a exigirse el de Licenciado, aunque se admitía a oposición a los que hubieren obtenido el referido de Bachiller en Facultad con antelación a esa fecha. Para las Cátedras de Estudios de Aplicación se exigía el de Ingeniero, Licenciado en Ciencias, Profesor Mercantil, Bachiller en Ciencias o Bachiller en Derecho, según la asignatura. Para las de Dibujo y Lenguas vivas no se exigía título. Reglamento para la provisión de Cátedras de los Institutos de Segunda enseñanza, aprobado por R.D. de 5 de febrero de 1862, arts. 11-13, y R.D. de 22 de enero de 1867.

impreparación de los profesores que imparten la enseñanza doméstica, acusándoles incluso de sorprender la buena fe de los padres con calificaciones injustificadamente benignas; y sin embargo lo que se propone para evitarlo es que desaparezca el examen que hasta entonces se exigía a estos alumnos en los Institutos a final de curso. Con lo cual si antes había un control de conocimientos, aunque pudiese ser poco eficaz (y esto no lo considera general), ahora simplemente desaparece, quedando liberados los profesores particulares de tal comprobación final sobre el nivel alcanzado por sus alumnos. Lo que sí se hace es ajustar el plan a los conocimientos de estos profesores, por lo común mejor preparados en Latín que en otras materias, dejando reducido el Primer período a sólo la asignatura de Latín y Castellano. Por otro lado, frente a la supuesta impreparación en esta materia del profesorado oficial, se propone recurrir a los profesores antiguos y particulares, sin exigírseles mayores títulos o requisitos académicos, lo que pone de manifiesto que las razones de la actitud ministerial no son en realidad académicas. Así se indica que

«la enseñanza libre de las humanidades... es quizá el último y decidido esfuerzo para salvar en España la base de los estudios clásicos que dolorosamente decaen... (de modo que) hay que buscar en otra parte (no en el profesorado oficial) la salvación del latín; es preciso utilizar, antes de que desaparezcan totalmente, la cooperación de los Profesores antiguos y de los buenos Maestros particulares».

Pero a la hora de fijar los requisitos para el ejercicio privado de la docencia la titulación es menos exigente que para las Cátedras de Instituto: Bachiller en Filosofía y Letras, o bien Preceptor o Regente de Latinidad, con la particularidad de que, en caso necesario, también podían ejercerla los Licenciados o Doctores en Teología⁴⁹. No hace falta decir que quienes en los pueblos tenían una preparación más afín con la nueva orientación estrictamente clásica del Primer período eran los curas, y en ellos se estaba pensando al determinar la titulación y condiciones. Sirva de ejemplo el que, al hablarse de los certificados civil y religioso de buena conducta, se prevé expresamente el caso de los eclesiásticos⁵⁰.

Las verdaderas intenciones del Ministerio se resumen en esta recapitulación final sobre la cuestión del Latín:

«Así los padres de familia pueden poner a sus hijos bajo la dirección de preceptores que residan en su propia localidad, y que les inspiren absoluta con-

⁴⁹ R.O. de 16 de octubre de 1866, disposición 9.^a, reiterada en el art. 8.^o del Reglamento de 15 de junio de 1867. En esta última fecha ya estaba en vigor la exigencia del título de Licenciado en Filosofía y Letras para optar a la Cátedra de Latín y Castellano, de acuerdo con el cit. R.D. de 22 de enero de 1867, y sin embargo para la enseñanza fuera de los Institutos seguía siendo suficiente el de Bachiller en Filosofía y Letras, e incluso el de Preceptor o de Regente, que habían dejado de ser válidos para optar a la Cátedra hacía varios años (R.O. de 4 de agosto de 1862).

⁵⁰ No se les pedía. Cf. el Reglamento cit., arts. 8.^o-9.^o; cf. también el 10, sobre la inspección. La titulación exigida para ejercer la enseñanza privada se especifica en la R.O. de 16 de octubre de 1866, disp. 9.^a.

fianza, teniendo a aquéllos bajo su inmediato cuidado hasta la edad de 13 ó 14 años, en que ya el corazón está formado y arraigada la semilla de una buena educación religiosa y aun literaria».

Esta orientación es concordante con la que a mediados de 1868 se va a seguir a propósito de la enseñanza primaria, al dejarla confiada a los párrocos en las poblaciones de menos de 500 habitantes, después de la depuración de Maestros iniciada en 1866⁵¹.

Todo ello se sitúa en el contexto de la política explicitada por Orovio en su toma de posesión como Presidente del Consejo de Instrucción Pública. En su discurso se hace eco de las quejas que se levantan contra la Ley Moyano en los sectores de opinión más conservadores y expresa su propósito de reorganizar la enseñanza extremando el alcance de la confesionalidad del Estado:

«El episcopado, los padres de familia, los pacíficos e imparciales ciudadanos pedían protección y garantías; pedían que en todos los grados de la enseñanza, ésta se diese pura y libre de funestos errores, cual debe darse en un pueblo eminentemente católico. La ley había llegado a ser impotente para dar cumplida satisfacción a esta necesidad y este deseo: el pueblo español había visto con asombro que cuando se intentaba entrar por el buen camino se oponían, al abrigo de la ley misma, resistencias escandalosas y obstáculos difíciles de vencer».

⁵¹ Cf. F. SANZ, art. cit., p. 244.

Ante tal panorama el Ministro concreta el principio fundamental de su política:

«Terminar en buena hora el divorcio que parecía establecerse entre la Iglesia y el Estado, hermanar con lazos estrechos e indisolubles las dos fuerzas, los dos poderes que son la base de toda civilización, de manera que la antorcha de la moral cristiana, que es la ciencia de las ciencias, alumbre y guíe siempre todos los adelantos humanos y todos los progresos del genio y de la inteligencia»⁵².

Las medidas del Ministro promovieron una *reacción en defensa de los Institutos* por parte de un sector del profesorado. Un artículo de Víctor Sainz de Robles en *La Enseñanza* cuestionándolas es expresivo de la inquietud suscitada por esta política. Sin entrar en la intencionalidad última de las disposiciones del Plan, toma como base las declaraciones de su Preámbulo y los objetivos que, suponiendo imparcialidad en el Ejecutivo, debieran atribuirse al Ministerio en orden a promover la enseñanza y los Institutos⁵³. Las objeciones se centran en la potenciación de la enseñanza doméstica, que estima no va a producir los beneficiosos efectos que se auguran y en cambio puede ir en detrimento de los Institutos. Así la separación de los padres va a seguir produciéndose, pues no es posi-

⁵² Discurso pronunciado el 20 de noviembre de 1866, reproducido en *LE*, n.º 29, pp. 77-78.

⁵³ «Consideraciones sobre el preámbulo que precede al real decreto de 9 de octubre último organizando los estudios de segunda enseñanza», *LE*, n.º 38 (25 de abril 1867), pp. 209-212.

ble que haya profesores particulares en todas las poblaciones, y la mayoría de los estudiantes del ámbito rural tendrán que seguir desplazándose a la cabecera de partido u otra población mayor donde los haya. La solución más realista sería, a su juicio, promover Colegios de Internos en todos los Institutos, con lo que además se obviaría la falta de calidad de muchos profesores particulares que el propio Preámbulo denuncia.

Las objeciones de Sainz de Robles pasan por alto dos hechos: que los alumnos residentes en núcleos de cierta entidad, donde había profesores, sí se iban a beneficiar, aunque no mucho más que con la normativa anterior; y sobre todo, que lo que el Ministerio pretende es que en la mayoría de las poblaciones, por pequeñas que sean, empiece a haber profesores particulares, convirtiendo en tales a los párrocos por la vía de la homologación, a estos efectos, del título de Licenciado en Teología y las facilidades para obtener el de Preceptor en Latinidad y Humanidades⁵⁴. Es la misma línea que se va a seguir respecto de la Primera enseñanza, a fin de que terminase habiendo, hasta en los pueblos más pequeños, Escuela Primaria y posibilidad de cursar el Primer Período de la Secundaria por el sencillo, barato e ideológicamente útil procedi-

⁵⁴ El título de Preceptor se obtenía mediante un examen al que se podían presentar los que estuviesen en posesión de cualquier grado (desde bachiller) en cualquier Facultad o Seminario, así como los Bachilleres en Artes y los que hubieren terminado sus estudios de Latinidad antes del Plan de 1845. R.D. de 14 de noviembre de 1866.

miento de convertir en Maestros y Profesores a los curas.

Sainz de Robles señala además que los recursos económicos de los Institutos van a disminuir. En efecto, para promover el Primer período al margen de los Institutos se suprimían las tasas de matrícula que venían abonando los alumnos de la enseñanza privada y doméstica (la mitad de lo que pagaban los oficiales), lo que unido al inevitable descenso de alumnado en los Institutos, que expresamente se buscaba, tenía que producir una merma notable en sus ingresos⁵⁵. El Preámbulo del Plan, sin embargo, descartaba que se fuesen a seguir perjuicios para los Institutos, pues contaba con que gracias a estas medidas iban a aumentar considerablemente los estudiantes del Primer período, engrosando en su momento el contingente de los Institutos, al tener que acudir a ellos para los tres cursos del Segundo. Además, reconociendo implícitamente que iban a menguar los ingresos, prometía arbitrar nuevos recursos en compensación.

Sainz de Robles, con la experiencia que le daba su conocimiento directo del alumnado, considera que no va a haber tal incremento de efectivos, por depender éste de los medios económicos familiares, que debían ser suficientes no sólo para cursar los tres primeros años, sino para afrontar los gastos y

⁵⁵ R. Decr.-Ley de 9 de oct. de 1866, art.º 5.º, y Reglamento de 1867, art.º 34. Anteriormente regía el art.º 142 del Reglamento General de 1859, que eximía a los alumnos de la enseñanza privada y doméstica de abonar el segundo plazo de matrícula, es decir la mitad de las tasas.

el desplazamiento durante los otros tres, y posteriormente mientras durasen los estudios superiores:

«Porque, o los padres se encuentran con recursos suficientes para dar carrera a sus hijos, o no; si lo primero, no dejarán de dársela por tener que enviar sus hijos tres años antes al Instituto; si lo segundo, para nada les sirve estudiar en sus casas el primer período».

Otra cosa sería si el título de Bachiller en Artes habilitase profesionalmente para algo, pero así lo más a que se puede llegar es a que

«haya más jóvenes que aprendan el latín; pero este mayor número no aumentará la matrícula del segundo período en los Institutos, porque los que carezcan de medios se contentarán con el estudio del latín».

Así que, en su opinión, lo único capaz de compensar parcialmente las pérdidas es el aumento de un año (el 6^o), al detraer a las Universidades los alumnos del curso Preparatorio, que ahora se suprime. Para apoyar sus previsiones señala cómo ya varias Diputaciones se habían apresurado a pedir al Gobierno la supresión del Primer período en sus respectivos Institutos, por no compensar la exigua cifra de matriculados⁵⁶. La única vía que quedaba era la

⁵⁶ El riesgo apuntado por Sainz de Robles era real, pues la actitud poco favorable de ciertas Diputaciones hacia la Instrucción pública aconsejaba evitar todo lo que pudiese constituir un pretexto. Sirva de

compensación económica con asignaciones estatales; pero la promesa era en exceso vaga, y otra cosa hubiera sido incoherente con la política general del Ministerio, encaminada a reducir gastos a toda costa. A esta época corresponde, sin ir más lejos, el intento de suprimir varias Universidades por razones presupuestarias⁵⁷.

Lo que sí hubiera repercutido en incremento de alumnado en los Institutos hubiera sido la reorganización de los estudios de Magisterio efectuada siendo ya Ministro Severo Catalina. La Ley de Instrucción primaria de 17 de junio de 1868 *suprimía las Escuelas de Magisterio, determinando que estos estudios se realizasen en los centros de Segunda enseñanza*⁵⁸. A costa, pues, de unas Escuelas que venían funcionando en todas las capitales de provincia, hubieran podido potenciarse los Institutos, en consonancia con lo que algunos pedían⁵⁹. La

ejemplo el caso de Teruel, recogido por *LE* en mayo de 1868: la Diputación solicita que se supriman el Instituto y las Escuelas Normales de Maestros y Maestras, habiendo conseguido ya la del Colegio de Internos del Instituto, pues «se considera harto favorecida... con el Seminario de la capital y los dos colegios de Escuelas Pías que existen en los confines de la provincia» (n.º 68).

⁵⁷ En 1866 *LE*, en su «Crónica de la Quincena», daba cuenta de este intento, que movilizó a los claustros de varias Universidades (n.º 19, de 10 de julio, pp. 136-137).

⁵⁸ Los estudios teóricos se harían en los centros de segunda enseñanza legalmente autorizados. Cursando durante tres años las asignaturas que se señalasen del Segundo Período, más la Pedagogía; las prácticas se harían en *Escuelas-modelo*. Esto se refiere sólo a los Maestros, pues para el título de Maestra no se requerían estudios en un establecimiento secundario, sino simplemente haber asistido a una Escuela o congregación de mujeres dedicadas a la enseñanza y superar un examen. Arts. 35-39.

⁵⁹ Hay a este respecto una interesante polémica entre G. LAVERDE

Revolución estalló antes de que la medida se hubiera puesto en práctica, pero puede pensarse que su efecto sobre el contingente de los Institutos no hubiera sido muy grande, ya que el número de alumnos de estas Escuelas era relativamente bajo⁶⁰, la disposición afectaba sólo a los varones y además no los encauzaba exclusivamente hacia los Institutos, sino hacia cualquier centro de Segunda enseñanza reconocido, siendo posible, por tanto, cursar Magisterio en Seminarios y Colegios privados. Por otro lado, —coherentemente con la política general de abrir las puertas del profesorado a las más variadas titulaciones, despojándolo de la profesionalidad que se le había pretendido dar con las reformas anteriores—, el título de Maestro se otorgaba mediante un examen al que podía presentarse todo el que tuviese un título obtenido en Universidad o Seminario o el de Bachiller en Artes; y esto sin considerar la desaparición de las plazas de Maestro en los pueblos menores de 500 habitantes⁶¹.

y P. DE ALCÁNTARA GARCÍA, a lo largo de varios números de *LE*, entre diciembre de 1865 y agosto de 1866.

⁶⁰ En el curso 1867-68 los Institutos tenían 32.551 alumnos y las Escuelas Normales 3.273, a los que hay que restar los 954 alumnas de las escuelas de Maestras, con lo que sólo quedaban 2.319 alumnos potenciales para incrementar la matrícula de los Institutos y demás centros de Segunda enseñanza reconocidos. *Anuario de la Instrucción pública... de 1867 a 1868, ob. cit.*, pp. 319-320.

⁶¹ Arts. 32-34 y 1.º, respectivamente.

2) *Regreso al modelo tradicional en la estructura y contenido de los estudios*

Además de la pretensión de debilitar la enseñanza oficial en beneficio de otras opciones más fieles o más controlables, el Plan de 1866 se caracteriza por la vuelta al modelo tradicional en los contenidos. Lo primero que destaca en este aspecto es que la división de la Segunda enseñanza en dos períodos con una duración total de 6 años, acorde con la Ley Moyano, no responde sin embargo a su espíritu. En la Ley el Primer período, de 2 años, tenía por objeto servir de puente con la Primaria, y en los 4 del Segundo había tiempo para tratar con cierta extensión las diversas asignaturas. En el Plan de 1866, por el contrario, el Primer período, de 3 años, está dedicado casi exclusivamente al Latín, y viene a ser una reedición del período de Latinidad y Humanidades de los antiguos planes; y en los 3 años del Segundo se concentra el resto de las asignaturas, lo que obliga a reducir el tiempo dedicado a cada una, especialmente a las Matemáticas.

Comparándolo con el Plan de 1852 descubrimos un mismo diseño, lo que nos permite establecer una línea de continuidad que tendría su origen en los planes del Antiguo Régimen, se adaptaría hasta 1845 mediante el Arreglo Provisional de 1836 y reaparecería, ya a contracorriente, durante las épocas de recesión en la política educativa: cuando ésta se confió al Ministerio de Gracia y Justicia (Plan de 1852) y bajo el predominio neocatólico (Plan de 1866). Ciertas diferencias entre estos dos

últimos ponen de manifiesto el mayor arraigo que para estas fechas habían alcanzado los planteamientos de 1845: ni el predominio del Latín es tan grande, ni se mantiene en el Segundo período la rígida limitación de asignaturas por curso; en sentido contrario hay que señalar que las Matemáticas quedan reducidas a la mínima expresión. Veamos ahora cómo se distribuían y en qué proporción las distintas asignaturas.

Los tres años del Primer período están dedicados al Latín, que ocupa prácticamente todas las horas lectivas, bajo la denominación de Latín y Castellano (clase por la mañana y por la tarde durante los tres cursos) o a través de la Retórica y Poética de 3.º Independientemente de la denominación de las asignaturas, la actividad está centrada en el Latín, tratándose el Castellano y la Retórica y Poética en función de él, lo que, sin ser nuevo, es particularmente claro según el Reglamento de 1867, que fija el programa y el desarrollo de las clases. La otra materia que hay en el Primer período es la Religión, en lugar muy secundario. Por otro lado, la formación humanística prosigue a lo largo del segundo período, con clase alterna durante tres meses en 4.º y 5.º y Perfección de Latín y Principios generales de Literatura en 6.º

Asistimos a una reivindicación expresa del Latín, cuyo debilitamiento temen los autores del plan. «Hay que salvar en España la base de los estudios clásicos que dolorosamente decaen», se dice en el preámbulo. Pero en cuanto a la cultura clásica se opta por el Latín, sacrificando el Griego para de-

jarle más espacio. Quiebra así la orientación implantada en 1857, pues al establecerse como obligatoria la iniciación al Griego, los sucesivos planes le habían otorgado un lugar junto al Latín, aunque siempre de tono menor. Ahora se suprime y no volverá a aparecer en el período que abarca nuestro estudio. Se dan como razones la falta de profesorado preparado y la prioridad del Latín, que más adelante, una vez desarrollado, facilitaría la revitalización del Griego. No encontramos discrepancias respecto de esta medida, pues como dice Sainz de Robles

«la experiencia ha demostrado que era casi nulo el resultado... más de una vez —siendo yo catedrático de esta asignatura— he dicho que me alegraría que la suprimieran, porque a nada conducía y porque vale más que los alumnos aprendan bien el latín solo, que mal una y otra lengua»⁶².

Otro rasgo del Plan es el *desplazamiento al Segundo período de las demás asignaturas*: Ello no tiene por sí mismo una incidencia negativa sobre el tiempo destinado a cada una, dado que se ha alargado un año más la escolaridad. Así se amplía ligeramente el tiempo concedido a la Historia, la Filosofía y la Historia Natural, manteniéndose el mismo para las demás, excepto para la Geografía y las Matemáticas, en que disminuye. En esta última es donde el carácter excluyente de la orientación

⁶² Art. cit., p. 212.

humanística se hace más patente, pues de las 27 horas de Matemáticas que había en el Plan de 1861 se pasa a sólo 9 (un curso).

La Religión, de acuerdo con los vientos que soplan en la vida oficial, pasa de 4,5 horas a 15, aparte de otras 4,5 dentro de la asignatura de Filosofía, y está presente en todos los cursos. Dos días a la semana había explicaciones de Catecismo (o Doctrina cristiana) e Historia Sagrada, comunes para todos los alumnos de cada período, a cargo de un sacerdote; y en el 6.º año había además Ética y Fundamentos de Religión, a cargo del profesor de Filosofía. *El considerable incremento de la Religión se saldará, sin embargo, con un fracaso pedagógico*, debido a que, excepto en este último caso, la ampliación de tiempo no conllevaba un sistema riguroso en cuanto a programa y desarrollo de las clases, sino que se concebía como una acción de adoctrinamiento barata y confiada a la iniciativa del sacerdote encargado.

Por aquí van las críticas de Sainz de Robles y Laverde, que cuestionan seriamente el planteamiento, no por rechazo doctrinal, sino por criterio práctico⁶³. Sus objeciones se refieren a la discipli-

⁶³ VÍCTOR SAINZ DE ROBLES: «Reflexiones sobre el Real decreto organizando los estudios de Segunda enseñanza» (*LI*, n.º 39, de 10 de mayo 1867, pp. 225-230), que viene a ser la segunda parte del artículo cit. más arriba (Nota 53); G. LAVARDE: «Apuntes para el Reglamento de Segunda enseñanza» (*LE*, n.º 40, de 25 de mayo 1867, pp. 249-250), que es respuesta al anterior, mostrándose de acuerdo en lo esencial. SAINZ DE ROBLES era Catedrático de Perfección de Latín y Principios generales de Literatura en el Instituto de Guadalajara, del que era además Director.

na, los contenidos y el control de conocimientos. No ponen en duda la oportunidad de la ampliación, y Laverde confiesa su entusiasmo, por cuanto «era vergonzoso que la ciencia principal de todas, la más útil y más trascendental, fuese la menos atendida en la nación católica por antonomasia». Son posturas coincidentes con la filosofía del Ministerio que nada tienen que ver con las de los laicistas, silenciados por la censura de prensa, que un año más tarde suprimirían la asignatura. Pero no pueden aceptar el sistema previsto por el Plan. En primer lugar porque —como señala Sainz de Robles— reunir en una clase a numerosos alumnos procedentes de diversos cursos, resulta «muy a propósito para trastornar el orden y relajar completamente la disciplina», viéndose el profesor obligado a «emplear la mayor parte del tiempo en corregir, reprender y castigar». No se trataba de meras suposiciones, pues el Plan llevaba funcionando ya 6 ó 7 meses. Así

«se verá muy frecuentemente, como ya se ha visto en el presente curso, que el profesor tiene que castigar a veinte o treinta quintándolos o diezmándolos... se verá a dignos y respetables sacerdotes renunciar las clases por no verse en la necesidad de sufrir varios y graves disgustos cada día... (y) cerrar la clase muchos días por ser imposible la conservación del orden».

No era un espectáculo muy edificante éste que describe el Director del Instituto de Guadalajara, y desde luego poco acorde con los fines proselitistas

en que estaba empeñado el Ministerio. A fines de siglo, C. Soler Arqués, al hacer balance de esta etapa, resume así la incongruencia del sistema:

«¿Era posible convertir en púlpito la cátedra, con un auditorio de por sí voluble y aún más intranquilo e inquieto por la violencia que a su natural docilidad se hacía, imponiéndole una obligación poco meditada y con estrecho criterio prescrita? Si se quería una enseñanza completa en materias religiosas, nada más natural que haber establecido cursos de esta asignatura... pero cátedra distinta y organizable para cada grupo, y no una sola para todos a la vez».

Y concluye sintetizando los rasgos más retardatarios de este plan y su inviabilidad práctica:

«Seis años de estudio nuevamente impuesto para llegar al bachillerato, confundidos los aspirantes al magisterio con los alumnos de segunda enseñanza, casi anulados los estudios matemáticos, suprimido el Griego y elevado el Latín a único elemento de ilustración y a ciencia casi única para la juventud destinada a las altas carreras del Estado, toda aquella organización hubiera tenido consecuencias fatales, a haber sido duradera. La opinión pública la rechazó desde el primer momento, y sólo puede contarse como un mal paso en las reformas»⁶⁴.

⁶⁴ *Las reformas y la Segunda enseñanza. Consideraciones sobre problemas, necesidades y desaciertos*, Madrid, 1891, pp. 12-15.

VII. LOS NUEVOS PLANTEAMIENTOS DE LA REVOLUCION DEMOCRATICA (1868-1874)

Con el Sexenio revolucionario se abren nuevos horizontes para la educación en base a las ideas democráticas. Se pone el acento sobre la libertad, en cuyas virtualidades intrínsecas se cree firmemente; el espíritu cívico, en cuyo desarrollo desempeña la educación un papel de primer orden; y el fomento de la ciencia en contacto con Europa, a lo que contribuyen decisivamente los intelectuales afectos al régimen. Si la libertad y el espíritu cívico son inherentes al pensamiento domoliberal europeo, la relevancia que adquieren los *demócratas de cátedra*, que alcanzan altos puestos en la actividad política y administrativa, constituye una característica peculiar de la Revolución española de 1868¹.

¹ El papel y problemas de la enseñanza durante este período han sido desarrollados con riqueza interpretativa por Y. TURIN: *La Educa-*

No es de extrañar, por tanto, que la Instrucción pública constituya una preocupación desde los primeros momentos y que, pese a la urgencia de otros problemas, se dedique particular atención a la implantación de un nuevo modelo educativo. La buena disposición de las autoridades no debe hacernos olvidar, sin embargo, la dificultad de llevar a la práctica las disposiciones legales, pues se chocaba con la crónica falta de medios, las resistencias ideológicas o corporativas, e incluso la falta de seriedad de los beneficiarios, todo lo cual pudo terminar dando la impresión de cierto caos en las instituciones docentes. La raíz de los problemas que se suscitaron habría que buscarla en la aplicación de un liberalismo teórico, meramente doctrinal, a una sociedad escasamente moderna, y llevado a cabo además por un Estado cuya estructura administrativa era precaria. La ausencia de análisis concretos de la realidad, propiciada por el enfrentamiento entre opciones políticas fuertemente ideologizadas, determinaba en ocasiones propuestas cuyo carácter utópico e irreal las reducía a meras declaraciones de intenciones.

ción..., *ob. cit.*, especialmente en la Parte I. Es interesante comparar el caso español con las actitudes y participación de los profesores en el régimen democrático que se establece en Francia por estos años. Cf. P. GERBOD: *La condition universitaire en France au XIX siècle. Etude d'un groupe socio-professionnel: professeurs et administrateurs de l'enseignement secondaire public de 1842 à 1880*, París, 1965. En España el protagonismo en la política docente estuvo desde el principio en manos de los krausistas. J. J. GIL CREMADES dice a este respecto: «Los Ministros de Fomento, todos progresistas desde Ruiz Zorrilla a Echegaray, que se suceden en la primera etapa del sexenio, dejan a manos de estos hombres la legislación universitaria y la Universidad de Madrid». *Krausistas y Liberales*, Madrid, 1975, p. 93.

1. LEY DE LIBERTAD DE ENSEÑANZA (21 DE OCTUBRE DE 1868): LA FILOSOFÍA EDUCATIVA DEL SEXENIO

El fundamento de la política educativa está en la llamada «Ley de Libertad de enseñanza», de 21 de octubre de 1868 (Decreto del Gobierno provisional, firmado por Ruiz Zorrilla, que las Cortes Constituyentes elevarían a Ley). En su breve articulado se contienen las directrices básicas, especialmente con respecto a las formas de libertad, y en su amplio preámbulo queda expuesta la filosofía que las inspira. Dada la claridad doctrinal de este preámbulo, lo utilizaremos para definir y caracterizar los objetivos que los revolucionarios se plantearon en el campo de la Instrucción pública². Los puntos más importantes son la derogación de la normativa inmediatamente anterior, la libertad de cátedra, la creación de establecimientos docentes, tanto a nivel privado como de las corporaciones locales, y la libertad de los alumnos en el modo de hacer los estudios. Veamos los distintos aspectos, completándolos en lo que a Segunda enseñanza se refiere

² Los Preámbulos y Decretos del Gobierno Provisional son por lo general ricos en contenido doctrinal, y los referentes a la enseñanza constituyen un buen ejemplo de ello, por lo que su análisis es inexcusable para comprender la elaboración teórica que subyace a la legislación. A. NIETO ha hablado de su carácter «pedagógico» por la densidad y rigor de los Preámbulos, en «La Administración y el Derecho Administrativo durante el Gobierno provisional de 1868-69», *Revista de Occidente*, n.º 67 (1968), pp. 64-93. Las argumentaciones que siguen están tomadas, salvo indicación en contrario, del citado Preámbulo de la Ley de Libertad de enseñanza.

con el Decreto (después Ley) de 25 siguiente, por el que se daba nueva organización a los estudios secundarios y a los de Facultad, estableciéndose el nuevo plan.

1) *Derogación de las reformas de Orovio y enlace con la trayectoria anterior*

La primera medida consiste en romper con el inmediato pasado derogando las reformas neocatólicas de 1866-67, con las que en la Segunda enseñanza

«habíamos retrocedido más de dos siglos... preparando a los jóvenes sólo para estudiar teología o entender algún autor escolástico... pretendiendo cortar el vuelo al libre pensamiento y detener el progreso; aspirando, por fin, a crear solamente retóricos inútiles, latinos rutinarios y argumentadores estériles»³.

Los revolucionarios las rechazan sin vacilación, restableciendo la legislación anterior. Entienden que la política de Orovio ha supuesto una ruptura esencial en la trayectoria seguida desde 1845, con la que se sienten vinculados. De ahí que, a la espera de poder elaborar una normativa completa acorde con sus propios planteamientos, pongan en vigor la organización anterior salvo las modificaciones in-

³ Preámbulo del cit. Decreto de 25 de octubre.

dispensables. Es decir, los nuevos rectores de la política educativa se proponen dar pasos importantes, pero sobre la base de la renovación comenzada en 1845.

2) *Establecimiento de la libertad de enseñanza*

El tema más extensamente tratado es el de la libertad, formulada de la manera más amplia posible, a partir de la confianza absoluta en sus virtudes bienhechoras. El que la regulación de la libertad de enseñanza fuese uno de los primeros actos del Gobierno provisional respondía a la fuerte demanda social, pues la opinión pública sentía un vivo interés por este tema, como lo demuestra el que uno de los principios que casi indefectiblemente aparecen en las proclamas de las Juntas revolucionarias sea éste⁴. Es aquí donde encontramos cierta dosis de apriorismo, al no contarse con la frecuente ramplonería de los sectores a los que estas medidas se dirigen o con cuyo concurso es preciso contar para llevarlas a buen término. Sirva

⁴ La libertad de enseñanza, formulada simplemente así, es una reivindicación habitual de las Juntas. Cf. VALERIANO BOZAL: *Juntas revolucionarias. Manifiestos y proclamas*, Madrid, 1968, pp. 92-99. G. TRUJILLO atribuye a la presión moral de las Juntas el que el Gobierno Provisional emprendiese de inmediato la obra liberalizadora en este campo, en «La libertad de enseñanza en la Revolución de 1868», *Atlántida*, VII (1969), n.º 37, pp. 5-26. Una descripción general de esta temática, en J. GÓMEZ CRESPO: «La libertad de enseñanza en la revolución española de 1868», *Anales del Instituto Nacional de Enseñanza Media «Luis de Góngora»*, III, Córdoba, 1972.

de ejemplo el papel que en la extensión de la enseñanza se reservaba a las corporaciones locales, o el que se prefigure como objetivo último el suprimir la enseñanza estatal.

Del enfoque extremadamente liberal que se da a la enseñanza resultan dos consecuencias de distinto signo: en el terreno de los principios, una acción decidida para reconocer y garantizar la libertad de enseñanza en todos sus aspectos, acorde con el propósito de consolidar un Estado liberal-democrático; en la práctica, la inadecuación de algunos de estos planteamientos a la realidad social y a los propios medios de la Administración, que los convertirá en letra muerta o dará lugar a confusión y desorganización.

Ante todo se consagra la *libertad de cátedra*, tan duramente combatida con anterioridad, como un aspecto más de la libertad individual, pero también por la confianza en la ciencia y en el contraste de opiniones como el mejor instrumento para acercarse a la verdad. Ello va ligado a la potenciación de la enseñanza privada y a la negación del monopolio docente del Estado. Pero la libertad venía siendo combatida desde el Estado y bajo la inspiración de la Iglesia en virtud de los derechos de la Verdad frente al Error, cuya difusión debían impedir los poderes públicos para proteger a los ciudadanos. Había en este planteamiento un rechazo implícito a los fundamentos del sistema liberal, con su pluralismo de ideas y creencias, que corresponden a la esfera individual en la que el Estado no puede entrar. La Constitución de 1869, aprobada

pocos meses después, consagrará con carácter general el «derecho de emitir libremente sus ideas y opiniones, ya de palabra, ya por escrito»⁵.

Pero es que, además, en el campo científico se entiende que el libre contraste de las ideas es el medio idóneo para aproximarse a la verdad. Sobre todo, hay que ponerse en guardia contra las extralimitaciones de la acción del Estado que tan funestas han sido para el progreso científico:

«Es verdad que los individuos pueden enseñar el error, pero también es falible el Estado, y sus errores son más transcendentales y funestos. Cuando en un pueblo libre se alza una voz para predicar la falsedad y la mentira cien otras se levantan para combatirla, y la verdad no tarda en recobrar su imperio sobre la opinión del mayor número. Por el contrario, cuando el Estado tiene el monopolio de la enseñanza, sus errores se reputan dogmas, y el tiempo y la indiferencia pública les dan la autoridad que la razón les niega.»

Por otra parte se señala que el carácter novedoso que tiene todo en el pensamiento o en la ciencia lo hace difícilmente asumible para el medio social en

⁵ Art. 17. El tema de los derechos de la Verdad, cuya depositaria sería la Iglesia, frente al Error, atribuido al pensamiento racionalista, está en el fondo del debate que se planteó en las Cortes Constituyentes a propósito de las relaciones entre la Iglesia y el Estado. Cf. SANTIAGO PETSCHEN: *Iglesia-Estado, un cambio político. Las Constituyentes de 1868*, Madrid, 1974, pp. 42-66. En esta línea se mueve la revista *El Magisterio Español*, con virulentas campañas antigubernamentales a lo largo de todo el Sexenio. Sobre ella hay una obra apologética de J. L. SASTRE: *El Magisterio Español. Un siglo de periodismo profesional (1867-1967)*, Madrid, 1967.

un principio, y sin embargo, después termina por imponerse, siempre que la coerción del Estado no haya cortado de raíz su expresión.

Para los revolucionarios la mejor garantía de ese pluralismo es la *libertad de creación de centros*, acabando con el monopolio del Estado. Hay en esto una prevención, o más probablemente una constatación, sobre el corporativismo esterilizante por el que podía deslizarse el profesorado estatal:

«Uno de los obstáculos más resistentes a la generalización de las ideas nuevas, ha sido el monopolio de la enseñanza. Los establecimientos científicos del Estado se han creído en posesión de toda la verdad y han mirado con menosprecio lo que salía fuera del cuadro de las fórmulas recibidas».

Desde esta perspectiva renovadora se detecta, pues, un cierto anquilosamiento en los cuerpos docentes oficiales y se busca la renovación en la iniciativa privada, tanto por lo que ésta pueda aportar en sí misma, como por el estímulo que debe ejercer sobre el profesorado oficial al dar paso a una sana competencia.

Frente al panorama autosuficiente e inmovilista, se pretenden crear las condiciones para la reactivación científica y pedagógica. Y los planteamientos clásicos del mercado libre en la actividad económica, que en este período alcanzan su mayor desarrollo, se trasladan automáticamente al campo de la enseñanza: por un lado, en cuanto actividad laboral que es, la enseñanza no puede estar sujeta a limitaciones esenciales en su ejercicio; por otro, los

propios establecimientos oficiales y su profesorado deben estar interesados en que se abran centros privados que les sirvan de estímulo.

El objetivo último sería la *supresión pura y simple de la enseñanza estatal*: «La supresión de la enseñanza pública —se llega a afirmar— es... el ideal al que debemos aproximarnos, haciendo posible su realización en un porvenir no lejano». Ahora bien, se tiene la conciencia de que con el grado de desarrollo cultural de la sociedad española esto no es posible, pues falta la necesaria sensibilidad colectiva para que la sociedad pueda asumir por sí misma con eficacia las tareas educativas. En este punto los revolucionarios se ven obligados a reconocer la distancia que separa aún sus planteamientos, de intachable coherencia teórica, y la realidad sobre la que han de aplicarse. El Estado, pese a los deseos gubernamentales, debía aún desempeñar un papel muy importante para transformar las condiciones culturales del país, hasta que la sociedad pudiera valerse por sí misma generando instituciones docentes en cantidad y calidad suficientes. El ideal de máxima liberalización se deja para más adelante, adoptándose entre tanto un *criterio mixto de promoción de la enseñanza privada a la vez que se mantiene la estatal*, pues

«si dejara exclusivamente a la acción individual... se correría el grave riesgo de dejar sólo una enseñanza privada mezquina e imperfecta, que rebajaría considerablemente el nivel intelectual de España. Para que la enseñanza privada pueda por sí sola generalizar la ciencia, es preciso que las Na-

ciones sientan vivamente la necesidad de la cultura científica y la estimen en más que los sacrificios que ocasiona. Desgraciadamente no sucede así en nuestro país.»

Se deja paso, en consecuencia, a una situación transitoria en la que se conserva la enseñanza pública, armonizándola con la privada. La fórmula consiste en que

«el Estado se encarga de enseñar a los que prefieren las lecciones de sus maestros; pero no hace obligatoria la asistencia de los alumnos a sus cátedras ni pone obstáculos a la enseñanza de los particulares. Lejos de eso, abre las puertas de los establecimientos públicos a los que teniendo ciertas condiciones quieran hacer una prueba de sus fuerzas, dar a conocer sus aptitudes y contribuir a la propagación de los conocimientos útiles».

G. Trujillo ha puesto de manifiesto el doble concepto de libertad de enseñanza que se está barajando desde los comienzos de la Revolución: uno abstracto, que se sitúa en el marco ideológico del más puro liberalismo, y otro «histórico-situacional», que pretende adaptarse a las realidades del momento. No se trata de diferentes planos—la utopía y la realidad—, sino de diferentes momentos, pues se entiende que dicho planteamiento abstracto y la sociedad en que se situaría son históricamente posibles, realizables, aun cuando no correspondan al momento presente⁶.

⁶ Art. cit., pp. 14-15. Una valoración positiva sobre la coexistencia de la acción pública y privada en la enseñanza la da S. GONZÁLEZ

Al mismo tiempo, *la enseñanza pública se diversifica en lo que a iniciativa y contenidos se refiere*. En cuanto a iniciativa; mediante la libertad reconocida a las corporaciones locales para fundar centros de enseñanza, lo que constituye ya una forma de descentralización. Es decir, enseñanza pública, sí —también, sería más exacto—, pero con el pluralismo de iniciativas provenientes de las Diputaciones y los Ayuntamientos, que conocen mejor las necesidades. Respecto de los contenidos, la libertad alcanza a la enseñanza pública, llevando el pluralismo al interior de sus centros, tanto por la libertad de cátedra, como por la posibilidad de elegir los métodos y libros de texto y elaborar el programa. La enseñanza oficial vendría a ser así un microcosmos de la sociedad, en cuanto a principios —libertad— y en cuanto a opciones reales —pluralismo—. En este sentido se pretende devolver al profesor oficial su dignidad, gravemente deteriorada en los años inmediatamente anteriores, pues «si ha de ejercer influencia sobre sus discípulos es indispensable no humillarle con desconfianzas injustas, ni someterle a una vigilancia y fiscalización odiosas».

ENCINAS en el artículo: «De la intervención del Estado en la enseñanza», incluido en su libro: *De la organización de la enseñanza en general. Los cinco puntos más fundamentales sobre la Instrucción pública en España*, Madrid, 1871.

3) *Los mediocres resultados de la liberalización*

¿Cuáles fueron los resultados de esta política? Debemos decir que la generosa regulación de la libertad de enseñanza no se vio correspondida por un nivel de actividad docente privada que hubiese permitido vislumbrar su futuro predominio, como se pretendía. En cambio, la libertad de cátedra, suprimidos los rígidos controles que la dificultaban, supuso una verdadera liberación del profesorado oficial, que colaboró además activamente a potenciar la enseñanza no oficial.

Las autoridades académicas procuraron desde el primer momento *promocionar la enseñanza pública para hacerla competitiva*, desarrollando las posibilidades que ofrecía la nueva situación. Sirva de ejemplo la circular dirigida a los Institutos por el Rector de la Universidad de Madrid, Fernando de Castro, en noviembre de 1868⁷. En ella propone una serie de iniciativas a desarrollar en tres aspectos: mejora pedagógica, actividades extraacadémicas y atención a la convivencia del profesorado.

La preocupación pedagógica se ve estimulada por la competencia con la enseñanza privada a que

⁷ «Circular dirigida a los Directores de los Institutos de este Distrito universitario», reproducida en el *Boletín-Revista de la Universidad de Madrid*, año I, t. I, n.º 2 (25 de enero 1869), pp. 65-69. Sobre el Rectorado de Fernando de Castro, cf. V. CACHO VIU: *La Institución Libre de Enseñanza*, I: «Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)», Madrid, 1962, pp. 190-224. Las referencias a su personalidad intelectual son frecuentes en las obras que tratan del movimiento krausista, pudiendo destacarse la de F. DÍAZ DE CERIO: *Fernando de Castro, filósofo de la historia (1814-1874)*, León, 1970.

desde ese momento, sin privilegio alguno, va a estar sometida la enseñanza pública. Se trata de que ésta no quede arrinconada por la enseñanza privada, que se presumía iba a ser de gran vitalidad, sino que sirva de estímulo para reavivarla. Sin la libertad de enseñanza

«el noble oficio (del Profesor público) viene a parar en rutinario y mecánico... Pero considere V.S. que, mediante la libertad de enseñanza, se encontrarán dentro de poco frente a frente la pública y la privada, y que esta concurrencia obliga al Profesor oficial a redoblar sus esfuerzos, para que... (no) desmerezca un punto la enseñanza oficial al lado de la libre».

Para la mejora pedagógica recomienda que la enseñanza en los Institutos

«tenga, además de las calidades generales de sencilla, clara, correcta y castiza, las de concreta, aplicada y práctica, más que teórica... Los Profesores deben, asimismo, aprovechar toda ocasión propicia para demostrar el lado moral de las doctrinas, como fin principalísimo en la edad juvenil para formar al hombre».

Se proponen además las actividades extraacadémicas, en línea con la preocupación que los krauistas demostrarían por la difusión cultural entre la población y particularmente de cara a la mujer y la juventud. Así se sugieren conferencias públicas, cursos especiales para la educación de la mujer, y academias y centros culturales para jóvenes. Por

último, una llamada de atención para evitar discordias entre el profesorado, que pueden surgir a raíz de la libertad de cátedra.

La respuesta del profesorado oficial fue, al menos en buena parte, positiva. El balance del primer año, que recoge la *Memoria* de la Universidad de Madrid, así lo constata⁸. Llama la atención su colaboración en las iniciativas docentes al margen de la enseñanza oficial. El *Boletín-Revista de la Universidad de Madrid* recoge numerosas iniciativas en varios Distritos y rinde homenaje al profesorado oficial, que «ha hecho lo posible en casi todas partes para arraigar (la enseñanza libre) como institución permanente y fundamental», en abierto contraste con el cerrado corporativismo que podía esperarse, pues tras la declaración de libertad de enseñanza el profesorado oficial quedaba reducido

«a la condición de uno de estos cuerpos privilegiados, celosos y hasta egoístas, que suelen oponerse... a todo aquello que invade sus atribuciones o usurpa su prestigio y su poder. Nuestro profesorado, sin embargo, no se ha dejado llevar de estos móviles estrechos y mezquinos»⁹.

⁸ «Memoria del Rector de la Universidad de Madrid, sobre los resultados en el pasado curso de las reformas en Instrucción pública», fechada el 13 de septiembre de 1869 y reproducida en el *Boletín de la Universidad de Madrid*, año II, t. 2, n.º 1 (1869), p. 53.

⁹ «Crónica de la enseñanza», año II, t. 3, n.º 16 (1870), pp. 1.077-1.086 (cita de la p. 1.078). Va firmada por el Secretario de la Universidad, José Fernando González, quien posteriormente sería Ministro de Gracia y Justicia con Pi y Margall y de Fomento con Salmerón. Gran amigo de Azcárate, Giner y Juan Uñá, estuvo ligado al círculo krausista. Cf. nota biográfica en A. JIMÉNEZ-LANDI MARTÍNEZ:

Sin embargo, ni estos esfuerzos se vieron en muchos casos coronados por el éxito, ni se produjo el esperado concurso de otros sectores sociales y profesionales. Hubo una penosa *falta de iniciativas particulares y de respuesta oficial hacia las enseñanzas libres*. De modo que ya en los dos primeros años los grandes principios de 1868 chocaron con la realidad. Los presuntos beneficiarios de la libertad de enseñanza no aportaron, pasado el entusiasmo inicial, la constancia ni el esfuerzo creativo que las nuevas condiciones legales permitían y aun promovían. Así lo constata con desazonado realismo José Fernando González al resumir la situación general a mediados de 1870: «Debemos empezar por reconocer que (el estado actual de la enseñanza libre) no es... tan lisonjero como fuera de desear», atribuyéndolo a la situación política general:

«El decaimiento político... influye en todos los órdenes de la vida, y por lo tanto en la enseñanza libre... Aquel ardor de los primeros días, que tan generosas obras inspiraba... para enseñar, y... para aprender, hase entibiado por completo».

Es patente el contraste entre las esperanzas puestas por los revolucionarios y la magra respuesta que han recibido:

«Digamos la verdad, por dura y amarga que sea: las gentes ilustradas, es decir, aquellas que tienen

La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente, I: «Los orígenes», Madrid, 1973, pp. 756-757.

un título profesional, se han interesado poco por esta conquista, una de las más altas y fecundas de la Revolución de septiembre. Habitadas a esa indiferencia que la centralización gubernamental engendra, si tuvieron al principio el entusiasmo que la pasión del momento inspira, cayeron después en ese abandono que es siempre la infalible señal de muerte de toda empresa... (y) en casi ninguna (parte) existen claras señales de que esta función social haya echado raíces vigorosas y profundas»¹⁰.

Tampoco se puede decir que donde ha habido iniciativas hayan tenido buena acogida, y sobre todo constante. Repasando las cátedras e instituciones libres surgidas en las diversas provincias, se ve la escasa o nula receptividad social. Sirva de ejemplo lo ocurrido en Guadalajara y Ciudad Real. En la primera, cuatro profesores del Instituto habían iniciado clases populares nocturnas de sus respectivas asignaturas, y si

«la novedad, el entusiasmo de los primeros días atrajeron un gran número de gentes a estas clases, tan celosa como inteligentemente desempeñadas... esto duró poco tiempo; el concurso fue aflojando a la vez que aflojaba también en sus rigores el invierno, de tal suerte que, llegada la primavera, hubo necesidad de suspender las clases por falta absoluta de concurrencia».

En Ciudad Real también los profesores del Instituto

¹⁰ *Ibíd.*, pp. 1.077-1.079.

habían promovido cursos públicos de diversas materias en dos secciones,

«pero en ambas hubo necesidad de cerrarlas por falta de alumnos que las frecuentaran. No fue esto sólo; los prospectos que en el curso anterior se fijaron en los sitios más céntricos de la ciudad, anunciando las cátedras de enseñanza libre fueron arrancados en aquel mismo día»¹¹.

La pobreza de los resultados ponía de manifiesto las dificultades insalvables con que tropezaba el intento de salir del marco institucional clásico confiando en que el medio social dinamizase la enseñanza.

Ahora bien, ¿qué ocurrió con la enseñanza pública? Aquí podía pensarse que bastaba con dar nuevas directrices a través de los planes de estudios e introducir los nuevos principios, especialmente la libertad de cátedra, para que se produjesen cambios cualitativos en el sistema educativo. Veamos los medios que se pusieron y la respuesta que se obtuvo.

¹¹ En el Distrito de Madrid sólo quedaba al margen de esta tónica Cuenca, donde el «Círculo popular Conquense», que presidía el Director del Instituto, había propiciado con éxito diversas iniciativas de difusión de la enseñanza. *Ibid.*, pp. 1.080-1.04.

2. EL PLAN DE 1968: ENTRE EL CONTINUISMO Y LA RENOVACION

El Decreto de libertad de enseñanza fue seguido casi de inmediato por un nuevo plan de estudios para la Segunda enseñanza y las Facultades de Ciencias y Filosofía y Letras. Concebido como provisional, a la espera de una nueva Ley de Instrucción pública, se perpetuó sin embargo mucho más allá de lo que hubiera podido pensarse.

1) *El Decreto reorganizando provisionalmente la Segunda enseñanza y su larga vigencia*

Anulados los decretos de Orovio, volvía a estar vigente la normativa anterior, pero siendo la enseñanza una cuestión central en el movimiento triunfante había que dar pasos adelante. Era preciso dotarla de una organización acorde con los postulados revolucionarios mediante una nueva ley de Instrucción pública que sustituyese a la de Myano. Ruiz Zorrilla, Ministro de Fomento en el Gobierno provisional y después en el sancionado por las Cortes, agilizó su preparación y a mediados de 1869 ya estaba en el Congreso. Pero entre tanto el Gobierno provisional entendió que había que obrar con rapidez ofreciendo desde el Ejecutivo una alternativa o lo existente, para responder a las aspiraciones populares. La enseñanza era, además, un campo propicio para mostrar el espíritu renovador

de los nuevos gobernantes y un problema de democracia, al tiempo que los progresos de la idea de libertad propiciaban un interés nuevo por la educación del individuo¹². De ahí que cuatro días después de promulgado el Decreto de libertad de enseñanza se reorganizasen la Secundaria y las Facultades consagradas a la preparación del profesorado.

El Ministerio, consciente de las dificultades de un cambio tan radical como el que se pretendía, llamaba la atención sobre los límites en los que de momento iba a moverse:

«No es posible pasar sencilla y suavemente de la más absoluta y tiránica centralización a una perfecta libertad, ni tampoco realizar en breves días una variación radical en el modo de ser de la enseñanza».

De ahí que el Decreto de 25 de octubre sólo aspirase a regular la enseñanza durante el curso que estaba a punto de comenzar, en espera de la nueva Ley. Hay que tener en cuenta el alcance provisional con que se concibió el Plan de 1868, tanto para entender el carácter residual de la opción «con Latín», como para explicarse la diferente fortuna que una y otra tuvieron. Ahora bien, la realidad fue que, pese a que Ruiz Zorrilla presentó a las Cortes su Proyecto de ley sobre enseñanza el 23 de abril de 1869, éstas no llegaron a discutirlo, con lo que siguió vigente la regulación parcial hecha en octu-

¹² Cf. Y. TURIN, *ob. cit.*, caps. II y III de la Primera Parte.

bre anterior. Con posterioridad otros problemas más urgentes atrajeron la atención de los gobernantes, a la vez que las dificultades con que se tropezó en la política educativa, particularmente en la universitaria, iba enfriando los ánimos de los reformadores. Hubo que esperar al nuevo impulso que toda la obra democratizadora recibiría de los republicanos en 1873, para que se intentase una reforma más amplia y profunda, que tampoco llegó a cuajar, con lo que nos presentamos en la República del 74 con el Plan del 68.

Lo más sorprendente fue su mantenimiento durante los primeros años de la Restauración. Ciertamente contribuyó a ello la intención de Cánovas de dar continuidad a logros del Sexenio en el campo de los derechos y libertades, el pluralismo ideológico y, sobre todo, un espíritu de tolerancia muy alejado del modo de proceder moderado en la época isabelina. Pero no deja de llamar la atención que, ocupando Orovio el sillón de Fomento en su primer Gobierno, no arremetiese contra una organización de los estudios que, por haberse dado en pleno clima de contestación a su obra, era expresamente contraria a él y a su concepto de la enseñanza. Lo cierto fue que el Plan de 1868 resistió a su reavivada política reaccionaria y se mantuvo bajo sus sucesores, hasta que en 1880, ocupando el Ministerio Fermín Lasala, se dio uno nuevo¹³. En buena parte esta inusitada duración se debe al hecho de que la parte verdaderamente novedosa,

¹³ R. D. de 13 de agosto de 1880.

que era la opción «sin Latín», apenas se había aplicado, con lo que en la práctica no había gran diferencia con los planes anteriores derivados de la Ley Moyano.

2) *Caracteres generales del Plan*

En el Plan destacan tres puntos: una orientación marcadamente formativa, la libertad de los alumnos para elegir los cursos y la bifurcación en dos opciones, con nuevas asignaturas.

a) *La formación del ciudadano, objetivo único de la Segunda enseñanza*

En primer lugar, se hace hincapié en el fin formativo de la Segunda enseñanza. Desde 1845 ésta se había planteado a la vez como preparación para el ingreso en las carreras superiores y como formación para la vida, pero había terminado por dominar el primer aspecto, especialmente en los años inmediatamente anteriores a la Revolución. De ahí que se reaccione con decisión en defensa de su carácter formativo:

«No sólo es necesario destruir lo antiguo, sino variar la significación íntima... de la segunda enseñanza, oponiéndose abiertamente al empeño de considerarla como una serie de estudios preparatorios, y tal vez... como un medio de entretener a los

jóvenes en una edad intermedia entre la escuela y la Universidad... La Segunda enseñanza... es el complemento, la ampliación de la instrucción primera, es la educación necesaria a los ciudadanos que viven en una época de ilustración y de cultura, es el conjunto de conocimientos que debe poseer el hombre que no quiera vivir aislado y fuera de sociedad.»

La idea de *educación del ciudadano* constituye, pues, el eje de la nueva orientación, lo que no está lejos de las posturas que dos décadas atrás había mantenido Gil de Zárate. ¿Cuál es la razón de que ahora se reivindique con énfasis? Ante todo, la pérdida progresiva de aquel ideario liberal inspirador de la reforma educativa, con la brusca vuelta atrás que habían significado las reformas de Orovio. Por otra parte, cuando aquí se habla del ciudadano se hace desde un prisma diferente: Gil de Zárate expresaba que la Segunda enseñanza se dirigía a los jóvenes de la clase media, y su idea de las necesidades del hombre —o del hombre culto— no sobrepasaban esta esfera social; en cambio, los criterios democráticos que inspiran la nueva legislación extienden el concepto a *todos* los componentes del cuerpo social, sin sentido excluyente, aunque en la práctica las cosas vayan a ser de otra manera. La enseñanza se concibe como el instrumento para el acceso efectivo a la ciudadanía, planteamiento que ya estuvo en las Cortes de Cádiz, formulado con un carácter teórico, y que ahora surge del contacto con la realidad social, que el régimen liberal, después de más de treinta años, no

ha logrado —no ha pretendido— homogeneizar siquiera en el aspecto cultural.

En la revolución del 68 las preocupaciones pedagógicas pasan por eso al primer plano, como instrumento de nivelación democrática. Yvonne Turin ha señalado cómo en la sociedad que se pretende edificar «la instrucción hará el papel de cimiento nacional, hasta entonces reservado a la religión», y cómo mediante la instrucción se piensa poner remedio a los peligros de la democracia: demagogia, intolerancia, separatismo, espíritu bélico y agitación social. Pero es concretamente la Segunda enseñanza la que cataliza el problema de la nueva cultura para todos, pues se empieza a pensar que «la educación del ciudadano necesita un grado de instrucción superior al de la escuela primaria»¹⁴.

Se trata así de organizar una enseñanza secundaria dirigida *al mayor número* posible, entendiéndose que pasar por ella es indispensable para alcanzar la *ciudadanía moral*; y se orienta exclusivamente a la formación de la persona, desapareciendo como fin la preparación para las carreras superiores. Este fin se mantendrá en la práctica, al no alterarse la pirámide educativa que hacía de la enseñanza secundaria el paso previo para la superior, pero a la hora de fijarse los contenidos el criterio prioritario va a ser el formativo y no el de preparación para los estudios superiores. Se da,

¹⁴ *Ob. cit.*, pp. 37, 42-45 y 49.

pues, un paso más en la concepción de la segunda enseñanza: si la reforma de 1845 había conservado la finalidad tradicional de *preparación*, añadiendo la de *formación*, ahora a nivel teórico se mantiene únicamente ésta. Y aunque aquélla se conserva en la práctica, estará completamente subordinada a ésta. Así la Segunda enseñanza, que a nivel de contenidos va a sufrir una transformación muy importante (en la opción sin latín), redobla su importancia en el esquema educativo como medio de integración del individuo en la comunidad democrática.

b) *Libertad total de los alumnos: un principio rápidamente abandonado*

El principio de libertad se aplica también a los alumnos, para que puedan seguir los estudios en la forma que crean conveniente sin estar sujetos a cursos predeterminados, por considerarse que constreñían la libre iniciativa y las disposiciones intelectuales de determinados estudiantes. Su reaparición obedece a principios *ideológicos generales*, pues no se concibe que el Estado pueda limitar la voluntad individual. En el campo educativo su única obligación es garantizar que los estudios, hechos por el procedimiento que se quiera y según la ordenación de asignaturas y cursos que el alumno haya elegido, tengan el rigor requerido para la expedición de los títulos oficiales. La razón principal que se aduce para reconocer a los alum-

nos la libertad de confeccionar su propio *curriculum* académico es la diferencia de capacidades individuales, lo que viene a ser una aplicación casi literal de los principios liberales que inspiran toda la acción política en el período.

La intervención del Estado asegurándose de la *aptitud* de los alumnos antes de otorgarles el título está en la misma perspectiva, pues el objeto de los exámenes es precisamente que «no continúe la nivelación de las capacidades desiguales». La libertad de los alumnos se traduce, además, en la supresión de toda norma tendente a controlar la regularidad del aprovechamiento, quedando exclusivamente la verificación final del examen. Ahora bien, en este punto hay una temprana conciencia de que los principios teóricos son poco acordes con la realidad estudiantil. La idea de la pedagogía krausista de que la coerción externa debe dejar paso a la espontánea voluntad del educando, atraído por las dotes y el interés por la materia que le suscita el profesor, es, desde luego, admitida y en base a ella se pretende dar una orientación nueva y mucho más fructífera a la labor docente. Pero su generalización en los establecimientos docentes no dejaba de ofrecer puntos oscuros.

De hecho percibimos una prematura conciencia de su inviabilidad práctica. Fernando de Castro, en su circular a los Institutos, hace una llamada a la responsabilidad de los alumnos, pidiendo a los Directores que les hagan comprender

«que la libertad concedida a la enseñanza exige

también de su parte mayor aplicación que antes, toda vez que no ha de ser ya la asistencia obligatoria, ni el pasar lista, sino su propio pundonor, su interés y el de sus padres en que aprovechen el tiempo y sacrificios, y la seguridad de que los exámenes han de ser realmente imparciales y rigurosos».

Pero se da cuenta de que el medio estudiantil será probablemente poco receptivo a estas incitaciones y que las consecuencias pueden ser nefastas para los alumnos en los exámenes finales, e incluso para el propio Decreto, que se vería desprestigiado por un número excesivo de suspensos. Este temor le lleva a recomendar que se recuerde diariamente a los alumnos «la necesidad del estudio y el rigor con que han de verificarse los exámenes», lo que viene a ser en cierto modo contradictorio con la filosofía que ha inspirado la laxitud en estas cuestiones. Al rector de Madrid no le pasa desapercibido que

«la falta de costumbre y de iniciativa en las familias, y el fiarse los alumnos en la lenidad que hasta ahora se ha observado en los exámenes, pudiera ser todavía motivo de indolencia y desaplicación, y achacarse el estricto cumplimiento de la ley en materia de libertad a indiferencia o abandono de los Profesores».

Pero el tener que recordarles diariamente lo que les espera a final de curso si no se aplican revela una implícita sensación de fracaso. Hay además el temor a que el fracaso en este punto sea aprovechado

por la reacción para reafirmar sus posturas contrarias a la libertad de enseñanza.

No estaban lejos de la realidad estas prevenciones. Cuando al final del curso se hace balance de los resultados de la libertad de enseñanza, se ve que este punto es el que más problemas ha suscitado, lo que obligará a una *revisión del principio para adaptarlo a la realidad*. Para el autor de la *Memoria*,

«la libertad de los alumnos para hacer y aprobar sus estudios es la que más ha ocupado la atención pública... se temió en los primeros momentos que para la juventud no hubiera freno posible, ni autoridad en clase... (y aunque) semejante temor era infundado... esta libertad de los alumnos... según se ha visto claramente, no encuentra la cuidadosa dirección que debiera hallar, antes que en las aulas, en el seno del hogar doméstico. Son muchos los padres de familia que... al inscribir a sus hijos en las listas de matrícula se creen dispensados de ocuparse de lo concerniente a su porte y aprovechamiento académico».

No contando con respaldo social las medidas liberalizadoras, hubo que restringirlas, y así el Proyecto de ley de enseñanza de Ruiz Zorilla obligaba a los alumnos matriculados en un establecimiento oficial a permanecer sujetos a un régimen disciplinario. Reaparecen ante quienes habían introducido la liberalización total las ventajas del criterio tradicional, aunque ni se reconoce expresamente ni se hace una autocrítica teórica, optándose por enten-

der que se trata de una *interpretación* válida de la libertad de enseñanza. El Rector de Madrid argumenta que

«con esto se crea una garantía para el padre de familia; se pone al Profesor en circunstancias de apropiarse fácilmente su método y enseñanza a la condición y número de los alumnos inscritos en su asignatura, y la libertad de éstos no se coarta en lo más mínimo, quedando dueños de recibir o no la enseñanza oficial, toda vez que no es indispensable para obtener la aprobación de asignaturas ni grados»¹⁵.

No deja de sorprender que el denostado control sobre los alumnos, que se había sustituido por la máxima confianza hacia su sentido de la responsabilidad, vuelva a asumirse sin una crítica seria, e incluso se pretenda hacer equivalentes la total libertad de que habían gozado ese año los alumnos para asistir o no a clase, con la libertad de asistir o no a un centro oficial. Esto último era una libertad que ya tenían, y lo que ahora se hace, sin decirlo, es suprimir la otra libertad.

3) *Doble opción en cuanto a los contenidos: el lastre de una decisión incompleta*

El Plan de 1868 introduce una verdadera renovación en nuestra Segunda enseñanza. Lo primero

¹⁵ FERNANDO DE CASTROZ «Memoria...» cit., pp. 54-55.

que hay que señalar es que ofrece a los alumnos dos opciones: una «con latín», que es la habitual, con pequeñas variaciones, y otra «sin latín», que es la propiamente renovadora. Dado que ambas opciones son bastante diferentes y se exponen en el Decreto como independientes, al referirnos a ellas hablaremos de «Plan con latín» y «Plan sin latín» pues en rigor se trata de dos planes distintos.

a) *Plan con latín: una concesión a lo existente*

El Plan con latín es una concesión a lo existente ante la imposibilidad de improvisar el profesorado, convalidaciones, etc., en unas fechas en que el curso debía haber comenzado (se había demorado por los acontecimientos revolucionarios). En él sólo encontramos dos variaciones en las asignaturas: la inclusión de la Fisiología e Higiene y la supresión de la Religión. Esta última no podía subsistir, dado que los sectores triunfantes proponían la separación de la Iglesia y el Estado —como se recogería poco después en la Constitución— y la enseñanza laica. En cuanto a la distribución de las horas lectivas, nos encontramos con un diseño muy similar al de los planes de 1858 y 1861 (cf. los cuadros 14 y 15). Tan sólo habría que hacer un par de observaciones:

— La drástica reducción del tiempo dedicado al Latín, a la vez que se mantiene la supresión del Griego (efectuada ya en 1866), lo que evidencia las intenciones anti-clasicistas de los inspiradores del

plan. Estos son los krausistas, que —como buena parte de sus colegas— atribuyen gran importancia a las Ciencias, frente a la educación hasta entonces vigente, de marcado acento literario y clasicista¹⁶. Así las 45 horas de Latín y Castellano del Plan de 1861 quedan reducidas a 18, desapareciendo además las 4,5 del Griego.

— Hay un ligero aumento en el tiempo dedicado a la Historia, que pasa de 4,5 horas semanales a 9, mínimo reflejo de la preocupación por la Historia que se expresará con mayor claridad en el Plan sin latín.

— La presencia de la Fisiología e Higiene, asignatura nueva en los planes españoles, traduce también esa preocupación por el conocimiento y la correcta utilización del cuerpo en la pedagogía de los krausistas, que las corrientes pedagógicas europeas venían incorporando desde hacía bastantes años.

En esto queda todo, de modo que si hubiéramos de juzgar la acción de los revolucionarios por este Plan no encontraríamos más que diferencias de matiz con respecto a los anteriores, salvo en la drástica reducción del latín. Sería uno más en la trayectoria inaugurada por el de 1845.

¹⁶ Cf. Y. TURIN, *ob.cit.*, pp. 66-68.

b) *Plan sin Latín: concepción radicalmente nueva de los contenidos de la enseñanza*

Ahora bien, en el Plan sin Latín encontramos rasgos completamente distintos, y las novedades que presenta son aducidas precisamente en el preámbulo como

«los fundamentos de la reforma que se intenta... (para) elevar la segunda enseñanza a la altura que está en otras naciones... tiempo es ya de que la enseñanza pública satisfaga las necesidades de la vida moderna, y tenga por principal objeto no formar sólo latinos y retóricos, sino ciudadanos ilustrados que conozcan su patria en las diversas manifestaciones de la vida nacional, y puedan enaltecerla y honrarla aplicando ingeniosa y libremente su actividad individual al progreso científico, artístico y literario.»

Resumamos estas decisivas novedades:

— Desaparición del latín, a la vez que se promueve el estudio autónomo de la lengua nacional. Esta es la transformación más importante en cuanto negación del modelo anterior, que hasta entonces no se había cuestionado seriamente. El paso que se da al recusar el latín como componente indispensable para la formación del hombre culto, responde al rechazo de un modelo de educación basada en el culto a la antigüedad y la primacía de sus modelos literarios, estéticos y éticos, en beneficio del Castellano y de las Ciencias. El establecimiento de un curso de Castellano y otro de Literatura Española y

su historia (en lugar de la tradicional Retórica y Poética, que perdura en el Plan con latín), ambos de 9 horas semanales, busca dar entidad propia y un desarrollo no amplio, pero sí básico, a la propia lengua. La lengua nacional ya no será un añadido o complemento del latín, estudiado en función de éste, sino que se cultivará como instrumento de comunicación hablada y escrita, al tiempo que se reivindican de manera autónoma las glorias literarias castellanas.

— Nueva organización de la Historia, que además adquiere una extensión muy superior a la habitual. Habrá dos cursos que totalizan 13,5 horas de clase semanales. Al mismo tiempo se busca una integración racional de los conocimientos, sustituyendo la habitual división en Historia Universal y de España (que se mantiene en el Plan con latín), por la de Antigua (curso de clase alterna), seguida de la Media y Moderna (curso de clase diaria).

-- Relacionado con ella aparece como novedad el Arte y su historia en España (un curso de clase alterna). Esto supone no sólo completar la visión histórica con el conocimiento de los monumentos y obras de arte, sino introducir una dimensión nueva de lo estético en la enseñanza, hasta entonces restringido a la Literatura. Por otro lado, esta asignatura tiene una parte aplicada, con miras a las técnicas artesanas.

— La Filosofía se erige en uno de los pilares de la formación del alumno, con 18 horas en cuatro asignaturas diferentes: Antropología, Lógica, Biología y Ética, y Cosmología. Las mismas denomi-

naciones nos transportan a una concepción ligada a la moderna filosofía europea, frente a la permanencia tomista de que habían hecho gala los planes anteriores. La primacía de la Filosofía como elemento clave del plan y su orientación renovadora constituyen una de las aportaciones de inspiración más estrictamente krausista. Trasladan su preocupación por conocer al hombre y promover la autoconciencia y el desarrollo de su espíritu a la enseñanza secundaria, etapa clave en la formación de la personalidad¹⁷.

— Una ausencia llamativa es la de los idiomas. Si este desinterés es casi constante en los planes anteriores, al menos se había mantenido un examen obligatorio al finalizar los estudios. Ahora las referencias a las lenguas extranjeras desaparecen pura y simplemente, resultando paradójica esta omisión en unos hombres que propugnaban la aproximación a Europa y que bebían en sus fuentes.

— La preocupación por las Ciencias, que sabemos que existe, no se ve reflejada en el plan, pues sólo encontramos un ligero aumento del tiempo dedicado a la Física y Química, mientras se suprime la Historia Natural, al menos como asignatura con entidad propia e independiente (algunas de sus partes se darían en otras asignaturas, como la Biología).

¹⁷ Para un análisis de los elementos fundamentales de la filosofía krausista, cf. ELÍAS DÍAZ: *La filosofía social del krausismo español*, Madrid, 1973, pp. 48-67. El panorama filosófico general en R. CEÑA: «La filosofía española en la segunda mitad del siglo XIX», *Revista de Filosofía*, XV (1956), n.º 58-69, pp. 403-444.

— Destaca, en cambio, claramente la preocupación por el Derecho como elemento esencial en la convivencia social, introduciendo dos asignaturas nuevas: «Principios de Derecho y Derecho civil español» y «Nociones de Derecho español político-administrativo y Penal». La simple lectura del título I de la Constitución de 1869, que se aprobaría unos meses después, explica la inclusión del Derecho en un plan de estudios de Segunda enseñanza, pues la prolija enumeración de libertades y derechos y sus garantías, que tanto contrasta con las Constituciones anteriores, nos habla de una preocupación por las relaciones de derecho y no es de extrañar que se considere que todo ciudadano debe conocer básicamente el Derecho nacional¹⁸. Ahora bien, la idea de que el Derecho debe estar en la Segunda enseñanza no es nueva: la hemos encontrado en el plan de 1836 y, de manera más completa y explícita, en el de 1821, cuando —como sucede de nuevo en 1868— se buscaba la integración del individuo en la sociedad regenerada por la revolución y se pretendía que ésta se hiciese con plenitud y conscientemente, cuando todavía no se pretendía convertir el Derecho en patrimonio de una clase, a la defensiva de sus proclamados iguales, que no se quería que realmente lo fueran. La conexión entre los frescos orígenes del liberalismo y la revolución democrática es en este punto un aspecto más de la conexión de ideales, de confianza

¹⁸ Cf. A. CARRO MARTÍNEZ: *La Constitución española de 1869*, Madrid, 1952.

en el hombre, de búsqueda indiscriminada de su promoción y de integración social. Ciertamente que mientras en los orígenes del liberalismo se importan fórmulas y modelos extranjeros, a la Revolución del 68 se llega con un bagaje propio de planteamientos surgidos de la realidad nacional, al hilo de la marginación o las persecuciones, y que en consecuencia hay una mayor riqueza y aproximación a esa difícil realidad española. Pero la Revolución del 68 fue esencialmente liberal —en su dimensión más perfilada de democratismo— y se vuelve así a las esencias liberales de los orígenes tan oscurecidas por las mixtificaciones del Doctrinarismo moderado. Pues bien, el tono esencialmente jurisdicista que impregna la doctrina liberal en sí, su preocupación por las relaciones reguladas por derecho, su convicción de que el hombre es libre en cuanto conoce y se esfuerza por hacer cumplir las leyes, son rasgos comunes a uno y otro momento histórico que se reflejan en los planes de estudios, mediante los que se busca forjar ese ciudadano que aún sólo existe en estrechos círculos de élite o en la mente de los revolucionarios, y que mediante la enseñanza se pretende universalizar, incorporando a la juventud.

— Por último, una asignatura nueva de Agricultura, Industria y Comercio intenta aproximar al estudiante a la actividad productiva. Mientras el modelo literario anterior colocaba al alumno en un limbo dorado, donde no había otro medio de acercarse a la realidad que la lectura de los escritores de la Antigüedad, el modelo que ahora se implanta está pensado para ponerle en contacto con las

realidades tangibles. Se espera que penetre en el alumno, con el conocimiento de las fuentes de riqueza del país, el interés por contribuir activamente a su desarrollo. Y de nuevo aquí la atención hacia lo práctico nos remite a los primeros planes liberales, en los que aparecía la Economía Política, la ciencia que en aquellos momentos sintetizaba el desarrollo material. Esta orientación pedagógica hunde sus raíces en la Ilustración, pudiéndose ver una línea de continuidad en la preocupación por suscitar el interés del educando por el desarrollo material¹⁹.

En conjunto, estas importantísimas novedades apuntaban a dos objetivos claros: adecuar las enseñanzas a las exigencias de la vida moderna y formar ciudadanos.

4) *Fracaso de la reforma definitiva*

La regulación provisional de la Segunda enseñanza que se hizo en 1868 perduraría durante largo tiempo. ¿Por qué ocurrió esto y qué nivel de implantación alcanzaron las nuevas directrices? Su larga pervivencia se debió a la imposibilidad práctica de llevar a cabo una regulación definitiva, primero, y a la aceptación con que fue acogida en los comienzos de la Restauración, después. Como ya se apuntaba en el Decreto que establecía el plan,

¹⁹ Cf. Y. TURIN. *ob. cit.*, pp. 66-67.

existía el propósito gubernamental de llevar al Parlamento un Proyecto de ley sobre enseñanza, lo que se hizo en abril del año siguiente ante las Cortes Constituyentes. Pero no se llegó a debatir ni entonces ni durante los años siguientes, en los que, no obstante, se siguió operando con la idea de que las Cortes discutiesen ese mismo proyecto de ley u otro similar.

Llegamos así a la I República, durante la cual la cuestión se abordó con renovada decisión. En un primer momento el Gobierno emprende la reforma sin pasar por el legislativo, con la intención de hacerla efectiva en breve plazo: son los Decretos de Chao de 2 y 3 de junio de 1873, en los que se contemplaba la restructuración de las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias y de los estudios secundarios, respectivamente. La acción de Chao se inscribe, pues, en la táctica rápida, pero ineficaz a largo plazo, que se había seguido con anterioridad a 1857. Ahora bien, la docilidad que aquellos Gobiernos habían encontrado en el Poder legislativo nada tenía que ver con el turbulento ambiente de las Cortes republicanas, a las que la urgencia de otros problemas no impidió que se cerrasen a toda presunta usurpación por el Gobierno de sus atribuciones. El resultado fue que, tras duros ataques en la prensa y en las Cortes, los controvertidos decretos fueron sucesivamente aplazados en su aplicación por el Gobierno (21 de junio), propuestos para que se declarasen sin efecto por las Cortes (6 de agosto) y finalmente suspendidos por el Gobierno (10 de septiembre).

Vistos los obstáculos para llevar a término la reforma desde el Ejecutivo, el Ministerio de Fomento someterá a las Cortes un Proyecto de ley sobre reforma de la Segunda enseñanza y de las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias (18 de agosto), que era un calco de los Decretos de Chao. Pero aunque se tramitó por el procedimiento de urgencia, las Cortes no llegaron a discutir su articulado. Quedaba así cegado el camino de la reforma de la Segunda enseñanza, tanto por la vía gubernamental del decreto, como por la parlamentaria de la ley, de modo que siguieron en vigor las disposiciones de 1868 hasta la Restauración. Ahora bien, ¿qué movió a este nuevo régimen, de signo político bien distinto a los del Sexenio, a aceptar sin más la situación heredada? Sencillamente lo que de novedoso había en ella, reflejado en el Plan sin latín, apenas se había llegado a implantar, resultando en la práctica letra muerta, mientras que el Plan con latín no difería demasiado de los anteriores y era perfectamente asimilable en la nueva situación. De este modo, la falta de decisión en la reforma de 1868 que, por problemas de tiempo y de medios, permitía la ambigüedad de que coexistiesen dos planes de características muy diferentes, lo condenó a la ineficacia posterior, pese a su vigencia legal.

5) *Obstáculos para la introducción del Plan sin Latín*

En los primeros momentos las autoridades académicas y ministeriales hicieron lo posible por abrir camino al Plan sin latín. El Decreto dejaba en libertad a las Diputaciones para que en el Instituto que sostenían adoptasen uno u otro, o los dos. Pero había que esperar que por lo general, eligiesen el Plan con latín, que no introducía variaciones en el profesorado, cuyos emolumentos sufragaban. El Plan sin latín, en cambio, alteraba en gran manera la composición del claustro, incrementaba el profesorado y se apartaba de los contenidos habituales, resultando extraño a profesores, alumnos y autoridades.

En primer lugar, *los alumnos tropezaban con una serie de dificultades*. No estaban obligados a seguir el plan adoptado por el Instituto de su provincia, pudiendo en su caso presentarse a examen en otro que impartiese el plan elegido por el alumno. Pero se trataba de una salida excepcional, inoperante en la práctica, pues al no poder seguir regularmente las clases, los alumnos debían optar por la enseñanza doméstica o por acudir a algún colegio privado que enseñase el Plan sin latín, que era el conflictivo, y después trasladarse a otra capital para los exámenes. La cosa se complicaba, además, por dos razones: la novedad de ciertas asignaturas del Plan sin latín, para las que era difícil encontrar profesores preparados y aún libros de texto; y su mayor número de asignaturas y de horas

lectivas, que lógicamente contribuiría a desanimar a los alumnos. Mientras el Plan con latín tenía 12 asignaturas y una media de 17 horas semanales por curso, el Plan sin latín alcanzaba las 18 asignaturas y las 21 horas semanales. De ahí que, a pesar de las buenas intenciones de los promotores y el interés que en ciertos sectores progresistas del profesorado, padres y alumnos pudiera suscitar el Plan sin latín, era una opción llena de dificultades, y sólo en aquellas provincias en cuyo Instituto se estableciera podría esperarse cierta afluencia estudiantil. Para garantizar una mínima implantación del Plan sin latín el Decreto determinaba que se impartiría al menos en uno de los dos Institutos de Madrid. Pero con esto no se cubrían los objetivos de reforma educativa, debiendo para ello establecerse el Plan sin latín en el mayor número de Institutos. En este sentido se envió de inmediato una circular a los Gobernadores civiles para que estimulasen a las Diputaciones a crear las nuevas cátedras y, si disponían de recursos, que estableciesen los dos planes, lo que, de paso, «enriquecería (a) esa provincia con enseñanzas que han de contribuir poderosamente al fomento agrícola e industrial»²⁰.

Había también problemas con el profesorado. A los pocos días se dieron normas para la adaptación del profesorado existente a las nuevas asignaturas, cuestión especialmente problemática en el Plan sin latín. La adaptación era posible porque

²⁰ Circular del Director General de Instrucción pública a los Gobernadores, de 27 de octubre de 1868.

había materias análogas en los planes anteriores, salvo las de Derecho, pero quitaba autenticidad a la renovación de los contenidos al recaer sobre profesores de las asignaturas tradicionales y además con carácter obligatorio²¹.

El resultado fue que el Plan sin latín tuvo una *mínima implantación*. En todos los Institutos se adoptó el Plan con latín, y en algunos además el sin latín, no habiendo ninguno en que se estableciese sólo este último²². En Madrid se establecieron ambos planes en el Instituto del Noviciado, y aunque en su informe el Rector se manifestaba satisfecho de la afluencia de alumnos al Plan sin latín, reconocía que su número era relativamente pequeño con relación al total de los establecimientos de la capital²³. Su opinión era optimista, no tanto por la cifra de matriculados en este plan (apenas un 10 por 100), como por las bajas expectativas con que se había partido y por la necesidad previa de que esta orientación de la enseñanza secundaria tuviese su

²¹ Así uno de los Catedráticos de Latín se encargaba de la Gramática Castellana, el de Historia Natural pasaba a dar Cosmología, Fisiología e Higiene, el de Psicología y Lógica corría con la Antropología, la Biología y la Etica, y al de Perfección de Latín le correspondían los Principios de Arte y Literatura. Orden Circular de 30 de octubre de 1868.

²² *Compilación Legislativa de Instrucción pública, ob. cit.*, t. III, Nota de la p. 163.

²³ Los matriculados fueron 272, que correspondían a todos los cursos, no sólo a 1.º (de hecho hubo 4 que se presentaron al grado de Bachiller en Artes por el Plan sin Latín). El número total de alumnos de los dos Institutos de Madrid rondaría los 3.000 (en 1859 eran 2.768 y en 1873, 3.245), y todos los que optaban por el Plan sin Latín tenían que matricularse en el Instituto del Noviciado. Cf. el *Anuario histórico-estadístico-administrativo de la Instrucción pública en España correspondiente al curso 1873-1874*, Madrid, 1874, pp. 278-279.

correspondencia en todas las carreras superiores (no sólo en Ciencias y Filosofía y Letras, que ya se habían reformado), dándose coherencia al sistema educativo²⁴. Pero la idea de que con el tiempo el Plan sin latín fuese arraigando, se diluyó pronto. En realidad la matrícula del curso 1868-69 estaba cercana al máximo de afluencia posible, ya que se contaba con el entusiasmo inicial, que poco a poco iría decayendo. Cuando cuatro cursos después Chao intentó impulsar de nuevo la reforma, partió de la constatación de que lo que entonces se había proyectado y publicado en la *Gaceta* no se había llevado a la práctica y que había que empezar de nuevo²⁵. Fracasado este segundo intento, permanecería la vigencia teórica del Plan sin latín, pero ya como letra muerta, ante lo que los gobernantes de la Restauración no tuvieron que plantearse ni siquiera derogarlo, pudiendo esperar tranquilamente hasta 1880 en que se da un nuevo plan de estudios que anula formalmente los de 1868²⁶.

²⁴ «Si se considera lo radical de la innovación y la fuerza que en el orden de estudios tiene entre nosotros la costumbre, no se ha conseguido poco con que el primer año y subsistiendo el método anterior haya tenido el nuevo sus partidarios», «Memoria...» cit., p. 59.

²⁵ Así lo reconoce expresamente el Preámbulo del Decreto de 3 de junio de 1873: «A realizar de esta manera el ideal de la segunda enseñanza responden los Planes del Gobierno de la República, como respondían los propósitos del Gobierno provisional, cuando en 1868 estableció el segundo sistema (Plan sin Latín) de la segunda enseñanza por vía de ensayo desgraciadamente no cumplido en la práctica».

²⁶ En 1894 el Ministerio afirmaba sobre el Plan sin Latín que «en realidad, no ha sido derogado por ninguna disposición hasta la fecha: pero como quedaron en libertad los alumnos para elegir entre el nuevo y el antiguo sistema, siendo éste más corto, quedó desierto y sin escolares aquél que permanece aún en el papel como letra muerta».

3. LOS INTENTOS FALLIDOS DE REFORMA EN 1873

Los planteamientos krausistas que habían inspirado los primeros momentos de la Revolución reaparecen con mayor intensidad durante el período republicano, siendo también, por eso, más honda la magnitud de su fracaso²⁷. Su concepción de la enseñanza secundaria tratará de imponerse ahora sin las limitaciones de 1868, mediante un único plan, sin concesiones al sistema anterior y en base a un proyecto más acabado y completo. Como entonces, se aborda al mismo tiempo la reforma de las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias, intentándose sucesivamente mediante dos procedimientos diferentes: los Decretos Chao de 2 y 3 de junio de 1873

Preámbulo al «Proyecto de reforma de la segunda enseñanza del Excmo. Sr. Ministro de Fomento D. Segismundo Moret y Prendergast», reproducido en el *Boletín oficial de la Dirección general de Instrucción pública*, año 2.º, cuaderno 3.º, Madrid, 1894, pp. 5-13 (cita de la p. 7). La omisión en este texto de la referencia al Plan de 1880, que había anulado los de 1868, no está justificada, pues la simple lectura de su articulado aclara que la nueva organización de asignaturas que hace es única, y que sólo se permite cursar por los planes anteriores (los de 1868) a quienes ya hubiesen comenzado por ellos (art. 58).

²⁷ Entre la amplia bibliografía sobre el krausismo destacamos, además de las obras citadas de CACHO, JIMÉNEZ-LANDI, GIL CREMADES, ELÍAS DÍAZ e Y. TURIN, las siguientes: PIERRE JOBIE: *Les éducateurs de l'Espagne contemporaine*, 2 tomos, París 1936; M.ª DOLORES GÓMEZ MOLLEDA: *Los reformadores de la España Contemporánea*, Madrid, 1966; JUAN LÓPEZ MORILLAS: *El krausismo español. Perfil de una aventura intelectual*, México-Buenos Aires, 1966; ELOY TERRÓN: *Sociedad e ideología en los orígenes de la España contemporánea*, Barcelona, 1969; y ALBERTO JIMÉNEZ FRAUD: *Ocaso y restauración. Ensayos sobre la Universidad española moderna*, México, 1948 (incluido en el vol. *Historia de la Universidad Española*, Madrid, 1971).

y el Proyecto de ley de Instrucción pública de 18 de agosto, que terminaron en el fracaso.

El protagonismo de los krausistas —especialmente de Giner— se da durante las presidencias de Figueras y Salmerón, quedando excluida su intervención bajo las de Pi y Margall y Castelar²⁸. Con el primero se decretaron las reformas de Chao, aplazadas por decisión de Benot durante el Gobierno de Pi²⁹; con Salmerón en la presidencia, y ante la dura contestación suscitada por los Decretos en medios docentes y parlamentarios, se replantea su contenido en forma de Proyecto de ley del Gobierno a las Cortes, comenzando a tramitarse por el procedimiento de urgencia, pero sin llegar a debatirse en su articulado, dada la prioridad de otros problemas en el breve período de sesiones; por último, bajo Castelar, el ministro Gil Bergés suspende definitivamente los Decretos Chao, sin que la República del 74, ni mucho menos la Restauración vuelvan a desempolvar esta iniciativa. En el

²⁸ Cf. V. CACHO. *ob. cit.*, pp. 262-271, y A. JIMÉNEZ-LANDI. *ob. cit.*, pp. 367-386. Ambos utilizan el testimonio de M. B. COSSIO: «Nota necrológica: Francisco Giner de los Ríos (datos biográficos)», publicada sin firma en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, n.º 39 (1915), pp. 33-38 (reproducido en *Insula*, n.º 220, 1965). La bibliografía sobre Giner es abundante, por lo que remitimos a la compilación de J. M. PRELLEZO GARCIA: *Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza. Bibliografía (1876-1976)*, Madrid, 1975.

²⁹ El hecho de que a los pocos días de darse los Decretos cesase el Ministro (se publicaron en la *Gaceta* del 7 y 8 de junio, cuando ya estaba planteada la crisis de Gobierno, y Chao cesó —con todo el Gabinete de Figueras— el 11, al constituirse el Gobierno de Pi y Margall) ha movido a confusión a Y. TURIN, que atribuye su paternidad al Gobierno de Pi (*ob. cit.*, p. 292).

cuadro n.º 19 puede verse el desarrollo de los acontecimientos.

1) *Los Decretos de Chao*

Los Decretos de 2 y 3 de junio de 1873, resultado de una larga preparación, fueron obra del Director General de Instrucción Pública, Juan Uña, con la colaboración de Giner y Fernando de Castro³⁰, y significan una ambiciosa regulación de las enseñanzas dirigidas específicamente a la preparación cultural de la persona. El primero llevaba a cabo la *reorganización de las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias*, con la pretensión de que alcanzasen el nivel científico europeo, aun a costa de restringir radicalmente su número. Las dos fa-

³⁰ JUAN UÑA fue Director General de Instrucción pública bajo el Ministerio de Chao (9 de mayo a 1.º de junio) y después bajo los de José Fernando González y J. Gil Bergés (25 de julio a 8 de enero de 1874); pero su participación en la política educativa había sido constante desde que en agosto de 1869 entró como oficial en el Ministerio de Fomento a Instancias de Echegaray, titular entonces de la cartera, abandonando para ello la Secretaría de la Universidad de Madrid que desempeñaba bajo el Rectorado de Fernando de Castro. Estrechamente ligado al círculo krausista desde 1862, su preocupación por la enseñanza le llevó a fundar y dirigir la revista profesional *La Enseñanza* (1865-68). Cf. la nota biográfica de JIMÉNEZ-LANDI, *ob. cit.*, pp. 775-777. Sobre la paternidad de los Decretos de Chao (no es posible discernir lo que pertenecía a (la) inspiración personal (de J. Uña), a la de Giner y a la de Castro, con quienes tan identificado se hallaba» (pm 777). Sobre Eduardo Chao, que en su paso por el Ministerio (24 de febrero a 11 de junio) llevó además importantes iniciativas en el ramo de Obras Públicas, cf. nota biográfica en *ibid.*, pp. 768-769, y la de A. M. SEGOVIA: *Figuras y figurones: Biografías de los hombres que más figuran en España...*, Madrid, 1877, t. I, pp. 1.421-1.424, así como M. CURROS ENRIQUEZ: *Eduardo Chao... Estudio biográfico-político*, Madrid, 1893.

cultades se desdoblaban en cinco: Filosofía, Letras, Matemáticas, Física y Química, e Historia Natural; pero se establecían sólo en Madrid, suprimiéndose las de provincias, porque hubiera sido económicamente inviable dotar de profesorado y medios adecuados a todas las existentes. Se sacrificaba la cantidad a la calidad, a la espera de mayores disponibilidades presupuestarias. Con la reorganización se concentraría en Madrid un profesorado abundante, poniéndose las bases para que —como reza el preámbulo— «esta villa, hasta hoy eminentemente política y burocrática, sea en el porvenir... foco luminoso de cultura que a todas (las provincias) irradie». El carácter especializado de las Facultades se orientaba al establecimiento de planes de estudios densos y homogéneos que, de haberse llevado a cabo, hubieran permitido desarrollar las respectivas disciplinas, sirviendo para preparar, a la vez que buenos científicos, un profesorado competente para los Institutos.

Simultáneamente (Decreto del 3) se aprobaba el plan para éstos, en el que reaparecen, con un desarrollo más amplio, las directrices de 1868. La decisiva intervención krausista, particularmente de Giner de los Ríos, está fuera de toda duda³¹. *La reordenación de las asignaturas en la Segunda enseñanza obedecía a un planteamiento más decidido y coherente*. Volvemos a encontrar las novedades introducidas por el Plan sin latín de aquel año, pero con mayor extensión e incluso con algunas asignaturas nuevas. Veamos brevemente en qué consistía el Plan de 1873:

— Desaparición pura y simple del latín, concediendo en cambio una extensión notable al Castellano, con dos asignaturas, Lexicografía y Gramática Española. Se da un paso decisivo al arrumbar sin concesiones la concepción clasicista de la enseñanza secundaria, enlazando significativamente con los viejos proyectos de Quintana cuando reivindicaba la lengua patria frente a la casi exclusividad del Latín.

— La Geografía aumenta su tiempo lectivo, dándose bajo el enunciado de Geografía y Etnografía, y de Uranografía (unida a la Geología)³².

³¹ En ellos «quedó expuesto, sin cortapisas de ninguna clase, el pensamiento pedagógico de Giner. Si se leen atentamente... es fácil deducir de ellos las líneas maestras sobre las que se asentó, años después, la enseñanza de la Institución Libre». V. CACHO, *ob. cit.*, pp. 269.

³² Un planteamiento contemporáneo sobre la problemática de la enseñanza de la Geografía y la Historia es el de J. J. ACOSTA: *Memoria que en la oposición de la Cátedra de Geografía e Historia presentó al Jurado...*, Puerto Rico, 1874, cuyo tema es: «Consideraciones genera-

CUADRO 19

**LOS INTENTOS DE REFORMA BAJO
LA REPUBLICA DEL 73**

Presidentes del Poder Ejecutivo	Ministro de Fomento con la fecha de su nombramiento	Acontecimientos de Instrucción pública
I) Figueras	11 de febrero: Manuel Becerra (lo era ya en el anterior Gobierno monárquico)	
	24 de febrero: Eduardo CHAO	a) 2 y 3 de junio: Decretos Chao
(II) Pi y Margall	11 de junio: Eduardo BENOT	a) 21 de junio: se aplaza su aplicación
	28 de junio: Ramón Pérez Costales	
III) Salmerón	18 de julio: José Fernando GONZALEZ	a) 29 de julio: propuesta para su derogación en las Cortes
		a) 5 y 6 de agosto: se discute la propuesta y la Comisión informa favorablemente a la derogación.

Presidentes del Poder Ejecutivo	Ministro de Fomento con la fecha de su nombramiento	Acontecimientos de Instrucción pública
(Salmerón)	(José Fernando GONZALEZ)	b) 18 de agosto: Proyecto de ley de Instrucción pública; se aprueba el trámite de urgencia.
		b) 28 de agosto: discusión sobre la totalidad del proyecto de ley (el trámite se detuvo aquí)
IV) Castelar	8 de septiembre: Joaquín GIL BERGES	a) 10 de septiembre: se suspende la ejecución de los Decretos Chao

NOTA: Se indica con mayúsculas el nombre de los Ministros que tuvieron participación activa en la cuestión de la reforma de la Segunda enseñanza, y se señala con a) y b) respectivamente lo referente a los Decretos de Chao y al Proyecto de ley de Instrucción pública de José Fernando González.

— La Historia se mantiene como en 1868, distribuida en un curso de Antigua (clase alterna) y otro de Medieval y Moderna (diaria).

— La Filosofía es, lógicamente, una de las más beneficiadas, con cuatro asignaturas en cursos sucesivos, que suponen nada menos que 27 horas semanales. A las asignaturas del Plan del 68 se añade la Teodicea, siendo además de destacar el aumento de horas lectivas en la Antropología y en la Biología y Etica, que pasan a ser diarias. Es interesante concretar qué se entiende por cada una de las asignaturas: la Antropología «es la ciencia del hombre considerado en su espíritu, en su cuerpo y en la relación entre ambos»; la Lógica comprende «las teorías generales y elementos de doctrina de la ciencia y de Enciclopedia de las principales ciencias particulares»; en la Biología y Etica se entiende por la primera «la ciencia de la vida y en general de sus leyes, y especialmente de la vida humana»; y por último en la Cosmología y Teodicea se estudian «la ciencia del mundo y (la) ciencia de Dios, comprendiendo asimismo los principios universales de Religión». Esta orientación tiene poco que ver con la clasificación escolástica de los planes anteriores; pero sobre todo hay que destacar la gran amplitud que se le concede a una materia que habitualmente estaba reducida a una sola asignatura, como consecuencia del papel primordial

les sobre la enseñanza de la Geografía astronómica y política, y de la Historia universal y particular de España».

que los krausistas otorgaban a la Filosofía en el proceso educativo.

— La parte de Ciencias se ve también notablemente enriquecida y ampliada, en consonancia con la apertura a las realidades materiales y el progreso. Las Matemáticas ocupan 22,5 horas en tres cursos, lo que es una medida generosa, aunque ya se había dado en los planes de 1857 y 1861³³. La Física y Química se mantiene con dos cursos, y reaparece la Historia Natural que sorprendentemente había desaparecido en el Plan sin Latín de 1868, acaso por problemas de profesorado (al introducirse la Fisiología e Higiene, que ahora se mantiene). Lo curioso es que una asignatura como ésta, que solía ser de clase alterna, adquiere una dimensión relevante, pasando a darse en dos cursos, uno de Geología y otro de Botánica y Zoología.

— Los dos cursos de Derecho introducidos cinco años atrás se conservan con ligeras variaciones en la denominación. Hay que tener en cuenta que el Derecho es campo fundamental de la Filosofía krausista, aparte de las razones generales a que hicimos referencia al comentar el Plan del 68.

— La Tecnología, «que abrazará los principios

³³ La valoración y perspectivas de la enseñanza de las Matemáticas en este período puede verse en dos folletos contemporáneos, el de PEDRO ALCÁNTARA DE LA LLAVE: *Discurso leído en la Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, Madrid, 1871, que trata sobre la enseñanza de las Matemáticas, y algo posterior el de ZOEL GARCÍA DE GALDEANO Y YANGUAS: *Consideraciones sobre la conveniencia de un nuevo plan para la enseñanza de las matemáticas elementales*, Madrid, 1877.

generales del llamado Arte útil, con la clasificación y conocimiento de las principales industrias, especialmente en España», es una versión de la asignatura de «Agricultura, industria y comercio» introducida en 1868.

— Las asignaturas complementarias alcanzan por fin una consideración relevante. No llegan a ser obligatorias, pero se prevén no con el carácter genérico anterior, sino concretando los cursos y su contenido, a la vez que se las dota de profesorado. De modo que, de haberse llevado a la práctica el plan, estas enseñanzas se hubieran establecido eficazmente, hubieran sido una *opción real* para los alumnos, no la entelequia de los planes anteriores, bien intencionados, pero incapaces de dotar de medios a los Institutos para que hubieran podido hacerse realidad. Son asignaturas complementarias dos cursos de Música, dos de Dibujo y dos de Gimnasia e Higiene, lo que permitía algo más que un simple contacto con estas actividades que ya empiezan a tener una consideración más seria que la de simple *adorno*, como se las venía llamando.

— El plan se completaba con dos idiomas modernos, que figuran no como asignaturas, sino como condición previa para pasar de un nivel a otro. Así el Francés se exigía en el examen de ingreso para la Segunda enseñanza, y el Alemán para acceder a determinadas Facultades. Es lógica la preferencia por el Alemán frente al Inglés en la escuela krausista, cuyas fuentes estaban en esa lengua; pero tampoco hay que olvidar que la ciencia alemana estaba por entonces a la cabeza del pro-

greso. La eficacia de este conocimiento previo de los idiomas, que se pretendía aplicar directamente a estudiar las materias del plan, estaba muy lejos de la realidad. Su cumplimiento era imposible y en cierto modo así lo reconocían los Decretos, especialmente con respecto al Alemán en las Facultades, pues después de exigir al alumno conocimientos «suficientes para que pueda traducir y utilizar en sus estudios libros escritos en dicho idioma», autorizaba a los claustros a suspender los exámenes de Alemán «hasta que transcurra el plazo necesario para que los alumnos hayan podido imponerse en los conocimientos de esta lengua»³⁴.

La nueva ordenación de asignaturas, nada menos que 24, más 6 optativas, respondía a *un humanismo de nuevo cuño y un interés por las ciencias como base de la instrucción integral*. En el concepto de lo que es la Segunda enseñanza se supera la irreal simplificación de atribuirle sólo un fin formativo, para plantearse —como se dice en el preámbulo— un doble fin, el formativo sobre todo, pero también el de preparación para las carreras superiores. Por eso se evitaba que faltase alguna asignatura fundamental, pero ninguna se desarrollaba excepcionalmente en detrimento de las demás. De hecho, a todas las materias se les concedía bastante amplitud, aunque con determinadas preferencias. Si agrupamos las materias del plan de Segunda enseñanza por su correspondencia con las

³⁴ Decreto del 2 de junio, arts. 26-27, y del 3, art. 4.º.

cinco Facultades surgidas de la reordenación de Filosofía y Letras y Ciencias, vemos esta distribución de las horas lectivas:

Filosofía: 31,5	}	área de Letras (con la Geografía): 76,5 (50 %)
Letras: 40,5		
Matemáticas: 22,5	}	área de Ciencias (con Tecnología): 63 (41 %)
Física y Química: 13,5		
Historia Natural: 22,5		
Derecho: 9	}	otras: 13,5 (9 %)
Medicina (Fisiología e Higiene): 4,5		

Destaca el decidido incremento de las Ciencias, que suponen un 44 por 100 del total (con Fisiología e Higiene), cuando por ejemplo en el Plan de 1857 no representaban más que un 23,5 por 100. Esto confirma la preocupación científica y el propósito de que al concluir los estudios secundarios los alumnos dispusiesen de sólidos conocimientos en este campo. Paralelamente se ha producido un retroceso en el área de Letras, pero exclusivamente a costa del Latín, por lo que el resto de las materias ha salido reforzado. El caso más notable es el ya señalado de la Filosofía, que en los planes anteriores al 68 estaba reducida a una simple asignatura, representando apenas un 7 por 100, cuando ahora llega a ocupar casi un tercio del tiempo total (31 por 100). A esto habría que añadir otros dos aspectos menores, pero de interés:

— La importancia que se concede a las materias complementarias, bien por vía de asignaturas voluntarias, bien por la de exámenes de ingreso

(caso de las lenguas modernas), bien por las cátedras de carácter práctico y de aplicación, que no figuran en el Plan, pero que en el preámbulo se promete que se van a establecer. Todo ello implica una preocupación por lo que, con acertada expresión, se denomina ya *instrucción integral*³⁵.

— El concepto no confesional con que se trataba la Religión, apartándose tanto del carácter confesional con que había figurado en todos los planes anteriores a 1868, como de su supresión pura y simple. Se introduce, pero bajo una perspectiva estrictamente filosófica, como Teodicea, a la vez que se mantiene la Ética.

2) *Críticas a la reforma*

El plan era ambicioso, con la idea, expresada en su preámbulo, de hacer de la Segunda enseñanza «una pequeña Enciclopedia científica, suficiente para dar a todo hombre la ilustración general, cada vez más exigida en la sociedad contemporánea»; pero esto mismo le convertía en fácil blanco de las críticas, al achacársele una desmesurada exigencia de conocimientos y cursos para culminar los estu-

³⁵ Los movimientos socialistas y anarquistas, que dieron gran importancia a la enseñanza de los trabajadores, se interesaron también por la *enseñanza integral*. Un plan con esta denominación se presentó en el Congreso de Zaragoza (1872) de la Federación Regional Española de la Internacional. Cf. CLARA E. LIDA: «Educación anarquista en la España del ochocientos», *Revista de Occidente*, n.º 97 (1971), pp. 33-47.

dios. Así para *La Idea*, que en conjunto valoraba positivamente el Plan,

«las dos principales faltas del Decreto... son... el exigir demasiado para el examen de ingreso y el poner excesivo número de asignaturas... Lo primero es punto menos que impracticable, dada la actual organización de la primera enseñanza. Lo segundo requiere lo menos siete años de estudios para llegar al grado de bachiller»³⁶.

Veamos por separado ambas objeciones, que son las que desde un punto de vista práctico tienen mayor fundamento.

a) *El examen de ingreso*

Consistía (art. 4.º) en preguntas sobre las materias de la instrucción primaria superior y una traducción del francés que permitiera «utilizar en sus estudios los libros escritos en dicha lengua».

Se elevaban así las exigencias previstas en la Ley Moyano, que se limitaba a pedir la Primera enseñanza Elemental completa (art. 17), que era la obligatoria. La Primera enseñanza *Superior* estaba concebida como una ampliación de conocimientos para los que no pasaban al Bachillerato, permaneciendo en la Escuela, o cursaban la enseñanza

³⁶ «Ideas sueltas», sin firma, que recoge las opiniones del Director, DOMINGO FERNÁNDEZ ARREA, n.º 25 (1873), p. 193.

profesional (Segunda enseñanza de Aplicación). Las asignaturas que comprendía (Geometría, Dibujo y Agrimensura, Geografía e Historia, y Física e Historia Natural) eran equivalentes a las de la Segunda enseñanza General, pero de menor nivel, dirigidas a los que iban a seguir por la vía profesional de los estudios de Aplicación (de hecho, para ingresar en ellos se les exigía un examen de Primera enseñanza Superior), o simplemente iban a abandonar los estudios. El exigir los conocimientos de la Primera enseñanza Superior para el ingreso en los Institutos planteaba una serie de inconvenientes. En primer lugar suponía adelantar las materias que luego se iban a estudiar en ellos. Acaso se pretendía resolver la reiteración reorganizando la Primera enseñanza, como se desprende de la lectura del artículo. En todo caso suponía retrasar en uno o dos años la edad de ingreso, pues aunque la exigencia de edad mínima para el ingreso en la Segunda enseñanza (9 años para los Estudios Generales y 10 para los de Aplicación) había sido anulada (Circular de 10 de noviembre de 1868), el hecho es que los conocimientos de la Primera enseñanza Superior *eran más* que los de la Elemental y lógicamente requerían mayor tiempo de aprendizaje. Esto chocaba con los intereses de las familias, que generalmente buscaban el título en el menor tiempo posible. Sin embargo, no todas las voces críticas coincidían en este estrecho interés, y así A. Pérez de la Mata, que discrepa en diversos puntos con el plan, se muestra de acuerdo con que se exija la Primera enseñanza en toda su extensión. Tam-

poco la crítica, más virulenta, de Morán en las Cortes discrepa en este punto³⁷.

La objeción de mayor alcance se refería a la falta de Escuelas primarias Superiores donde cursar lo que ahora se pedía³⁸, pues se habían creado muy pocas, y así podrá decir Morán que «llevamos dieciséis años con esta ley (de 1857), y todavía no se han planteado esas Escuelas como la ley dispuso», acusando al Ministro de «un desconocimiento perfecto del desarrollo práctico de la ley de 1857³⁹». En efecto, sobre un total de 25.435 Escuelas que había en 1865 (excluidas las de adultos) sólo 370 eran Superiores, osea, el 1,5 por 100 del total⁴⁰; de modo que, al menos a corto plazo, la exigencia del nivel primario superior era irrealizable, salvo que los alumnos preparasen las asignaturas privadamente. Sólo los residentes en las grandes poblaciones, que es donde radicaban las Escuelas Superiores (la Ley —art. 104— sólo las hacía obligatorias en las de más de 10.000 habitantes), o aquellos que estuvieran en condiciones de pagarse un profesor particular podían presentarse al examen, lo que contradecía la deliberada pretensión de extender la enseñanza secundaria al mayor número.

³⁷ ANTONIO PÉREZ DE LA MATA: «Reformas de Instrucción Pública», *LI*, n.º 26 (30 de junio, 1873), pp. 194-195 y 202-205. Lo mismo expresa MORÁN en la sesión parlamentaria del 6 de agosto, reproducida en *LI*, n.º 31 (11 de agosto, 1873), pp. 243-247.

³⁸ La Ley Moyano dividía las Escuelas primarias en Elementales y Superiores, según se diese en ellas sólo la Primera enseñanza Elemental o también la Superior (art. 97).

³⁹ Sesión del 28 de agosto, reproducida en la *Gaceta de Madrid* del 29 (texto taquigráfico) y en *LI*, n.º 34 (1.º de septiembre, 1873), pp. 265-271 (texto original, cita de la p. 267).

⁴⁰ Cf. F. SANZ, art. cit., p. 253.

En el examen de Ingreso se exigía también un conocimiento correcto del Francés, como signo de la visión europeísta de los autores del plan. En su contra no se podía aducir la falta de precedentes, pues prácticamente todos los planes del siglo, aun los anteriores a 1845, incluían alguna lengua viva, normalmente el Francés. El problema radicaba en que solía ser voluntaria, o no se dotaba la Cátedra, o simplemente no se establecía como asignatura del plan, sino como requisito para el grado de Bachiller. En suma, los planes anteriores reconocían la utilidad de los idiomas y los incorporaban a los estudios, pero no ponían los medios para que se enseñasen realmente. ¿Qué razones podía haber, entonces, para oponerse a su inclusión en el examen de Ingreso? En principio la dificultad para aprenderlo, ya que al no figurar en la Primera enseñanza debía hacerse con profesor particular, y éstos sólo los había en las grandes ciudades. Y si la eficacia había sido muy dudosa cuando el Francés figuraba en los planes secundarios, mucho más lo sería estudiándolo por cuenta propia. Era previsible, incluso, que en ciertos Institutos no hubiese profesor alguno en condiciones de juzgar esta parte del examen⁴¹.

⁴¹ Hasta 1872 los profesores de Lenguas Vivas habían estado excluidos de los Tribunales para exámenes de Ingreso. A partir de entonces (Orden de la Dirección General, de 13 de agosto) se les autorizó a formar parte de ellos, siempre que tuviesen los estudios de Segunda enseñanza. Ahora bien, como para opositar a las Cátedras de esta disciplina no se exigía título alguno, es probable que en muchos Institutos el profesor de Francés no tuviese el de Bachiller, quedando excluido. Hay que recordar también la autorización que se había dado en 1868 a las Diputaciones para suprimir las Cátedras de Lenguas

Sin embargo, los críticos del Francés acuden a otro tipo de argumentos, de tipo nacionalista, que hacen dudar seriamente del rigor con que abordaban la cuestión. Galofobia y hostilidad declarada hacia los krausistas hacen de su *rechazo al Francés un modelo de patriotismo y sectarismo*. Dos ejemplos pueden servir de ilustración: el de Antonio Pérez de la Mata, Catedrático del Instituto de Soria, del que será nombrado Director por el primer Gobierno de la Restauración⁴², y el del diputado Valentín Morán, director del Colegio de San Ignacio de Madrid, que había sido jefe del Negociado de Primera y Segunda enseñanza en 1872 bajo el Gobierno radical de Ruiz Zorrilla, y que en 1874 se convertiría en Director de *La Idea*⁴³. Se trata de dos personalidades muy vinculadas a la Segunda enseñanza y abiertos a las reformas, aunque decididamente antikrausistas.

Pues bien, Pérez de la Mata rechaza la exigencia del Francés por considerar que ni las lenguas vivas tienen sitio entre las materias científicas, ni los estudiantes españoles tienen nada que aprender de los libros extranjeros, pues ya los hay —y mejores— en España:

Vivas cuando quedasen vacantes (Orden circular de 30 de octubre, disposición 5.^a).

⁴² *LI* (1875), n.º 7 (15 de febrero), p. 52.

⁴³ «¡¡Creíamos que era un sabio!!», sin firma (el autor es el propio Morán, Director entonces de la revista), *LI* (1874), n.º 51 (21 de diciembre), pp. 397-400 (en p. 398), y «El escalafón de Institutos» (sin firma y del mismo autor), también en *LI* (1874), n.º 33 (17 de agosto), pp. 253-254 (en p. 253), donde se dan estos datos.

«Esta disposición, considerada en sí misma, entraña la humillante y vergonzosa confesión de no hay en español obras elementales de segunda enseñanza... Porque si no, ¿a qué conduce semejante exigencia? ¿Por ventura han formado, ni forman, ni pueden formar nunca las lenguas vivas parte integrante de los elementos de las ciencias? ¿Podría por otra parte el autor del Decreto probar jamás que existen en francés mejores obras elementales que en español?... ¿no es antipatriótico, y sobre todo erróneo, exigir el conocimiento del francés, fundados falsamente en que no existen libros de esta índole en español?»⁴⁴.

Siendo negativa y antipatriótica la inclusión del Francés, había que buscar una razón oculta, interesada, que sería la de los krausistas, quienes por carecer de obras de su doctrina traducidas al español necesitarían acudir al francés: «Lo que hay es, y sólo así puede explicarse esta vergonzosa abdicación, que no hay obras krausistas de mérito en español». La suposición podría haber servido para el Alemán, que se exigía en algunas Facultades, pero para el Francés era, obviamente, poco convincente.

Argumentos parecidos, pero con mayor énfasis patriotero, son los que da Valentín Morán en las Cortes. Después de lamentarse de la supresión del Latín, «indudablemente necesario para el estudio del Derecho, de las ciencias naturales, de la farmacia, de la medicina y (que) no influye poco en el

⁴⁴ Art. cit., p. 194.

conocimiento de nuestro idioma», se escandaliza de que los niños hayan de aprender Francés antes que Castellano (olvidando que llevaban varios años estudiándolo en la Escuela primaria): «Los niños de diez años que empiezan el estudio de la Segunda enseñanza, deben poseer el Francés, y luego, en el curso primero de segunda enseñanza, se les enseña el castellano. Señores ¡qué sarcasmo!» Pero lo más grave es el carácter colonizador de la medida, que además puede perjudicar a la pureza del idioma:

«No podemos consentir que España se convierta inconscientemente en una colonia francesa; tenemos que velar por el esplendor de nuestras tradiciones y de nuestro idioma; no podemos tolerar que en España se exija el conocimiento de un idioma extranjero primero que el idioma español. ¿No estáis satisfechos con tener en nuestro precioso idioma galicismos a millares, que aún pretendéis favorecer su desarrollo?»

El fondo de cuestión, sin embargo, no está ahí, sino en la nefasta influencia que Francia y su cultura vienen ejerciendo sobre nuestra recia idiosincrasia nacional: «Todo, absolutamente todo cuanto de inútil y pernicioso se ha producido en Francia, lo tenemos importado». El orador se deja llevar por la lógica interna de su discurso, que termina implicando en el tema del examen de Ingreso a la soberanía nacional, lo cual en aquella Cámara abrumada de problemas, bajo la presión cantonalista y semi-desierta, debía resonar con acento tragicómico:

«No, no se pueden consentir de ninguna manera estas reformas, que rechazan el espíritu de nuestra Patria y el carácter propio de nuestra independencia; nosotros no podemos tolerar que consciente o inconscientemente rebaje nadie la altivez de nuestro carácter y el espíritu de nuestra independencia»⁴⁵.

b) *La demagogia de la excesiva duración de los estudios*

La segunda objeción importante al plan es la duración de los estudios, como consecuencia del elevado número de asignaturas. El plan fijaba 23 obligatorias y estimaba en 6 cursos la duración normal de los estudios. *La Idea* consideraba necesarios 7 y Morán creará que 8, lo que constituye una evidente exageración. Para enjuiciar esta cuestión hay que tener en cuenta que el plan suprime el curso Preparatorio para las carreras superiores, incorporando sus disciplinas a la Segunda enseñanza, con lo que los 6 años previstos para ésta son equivalentes a los 5, más el Preparatorio, de los planes anteriores, que daba origen a complicaciones en la marcha normal de las Facultades y era un eslabón intermedio sin definición institucional. Jurídicamente esto no constituía una novedad, ya que era lo establecido en la Ley Moyano, que no llegó a aplicarse más que en los planes de 1857 y 1866. Respondía a un planteamiento global de los niveles secundario y

⁴⁵ Sesión del 6 de agosto, *LI*, reproducción cit., p. 246.

superior, de modo que cumplierse plenamente sus fines, uno de los cuales era *preparar* para los estudios superiores, y a la vez éstos se viesan desembarazados de competencias intermedias poco definidas.

La cuestión estribaba en determinar si los estudios se podían hacer efectivamente en los seis años que preveía el Decreto. Para Morán «¡son veinticuatro asignaturas..., que no hay posibilidad de que ningún alumno, por bueno que sea, pueda estudiar en menos de ocho años!»⁴⁶. Había ciertamente un fuerte contraste con el plan que se venía siguiendo en la generalidad de los centros (el de 1868 con Latín), que tenía 12 asignaturas, de modo que el cambio equivalía a duplicar su número (exactamente 23 asignaturas, no 24). Ahora bien, lo que cuenta fundamentalmente no es el número de asignaturas, sino las *horas lectivas* que ocupan, y una simple ojeada al cuadro n.º 17 nos muestra una media de 24,5 horas semanales por curso (suponiendo 6 cursos), que es similar a la de los planes anteriores a 1868 (ligeramente inferior, incluso, salvo en relación al Plan de 1866). El desfase se produciría con respecto al Plan con latín de 1868, que tenía una media lectiva por curso de 17 horas, anormalmente baja y que sólo se explica por el escaso interés que las autoridades pusieron en la elaboración de este plan, limitándose a reducir la excesiva extensión del latín sin sustituirlo por nada; al estar destinado a tener una vigencia muy corta,

⁴⁶ Sesión del 6 de agosto, *LI*, reproducción cit., p. 245.

era una simple concesión a lo existente, a la espera de poder perfeccionar y generalizar el Plan sin Latín, en el que tenían puestas sus miras y cuya duración media era más normal (21,5 horas semanales).

Por tanto, los ataques al plan en este punto carecían de fundamento y sólo el espejismo del *número de asignaturas* permitía que gratuitamente se alarmase a los padres con el supuesto alargamiento de los estudios. Espejismo que tuvieron —o temieron— los propios redactores del plan, que salen al paso de esta objeción en el mismo preámbulo del Decreto, aludiendo al ejemplo de otros países europeos y combatiendo las pretensiones de cortos vuelos de muchos padres que pretendían un título rápido para sus hijos sin más preocupaciones. En todo caso, no hay unanimidad en los criterios, pues la idea de alargar el Bachillerato y aumentar las asignaturas estaba relativamente extendida entre los docentes, como se comprueba leyendo los planes alternativos propuestos en las revistas profesionales a lo largo de estos años. Pérez de la Mata, sin ir más lejos, que combate duramente el plan en otros puntos, admite que la Segunda enseñanza «debe darse con más extensión que se hace hoy, si ha de comprender, como no puede menos, los elementos constitutivos de los principales ramos del saber humano»; y propone un plan alternativo con una media de 27 horas semanales a lo largo de seis cursos⁴⁷. Lo que se habían propuesto los re-

⁴⁷ Art. cit., pp. 194 y 203.

dactores del plan era que abarcase los elementos básicos de las diversas ramas del saber, para evitar tanto la superficialidad en los conocimientos, como la estrecha especialización sin horizontes.

3) *El rechazo de los Decretos*

Nada más conocerse los Decretos se produjo un movimiento de protesta en Universidades, Institutos y corporaciones científicas de todo el país. La determinación de suprimir las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias de provincias sirvió de revulsivo, al unificar energías que de otro modo hubieran quedado dispersas o sin la contundencia que alcanzaron. Pero la realidad es que ambos Decretos estaban relacionados y respondían a un proyecto unitario de reorganización de la enseñanza, de modo que no es ilógico que la repulsa se manifestase en bloque y que tanto la discusión en las Cortes como el posterior Proyecto de ley de José Fernando González se plantease como si de un único precepto legal se tratase. Ahora bien, aunque el Decreto sobre Segunda enseñanza, se viese englobado en una protesta más amplia, la reorganización de ésta levantaba por sí misma muchas suspicacias y resistencias en los Claustros de los Institutos por tres razones: la posibilidad que abría a las Diputaciones para cerrarlos, el enfoque completamente novedoso que tenía el plan, y el sistema de distribución y provisión de las cátedras.

a) *La desconcertante autorización para el cierre de Institutos*

En primer lugar, resultaba inquietante que el 23 eximiera a las Diputaciones de la obligación de sostener los Institutos⁴⁸, previéndose para el caso de no hacerlo su supresión. En el enrarecido clima político del momento, los profesores y alumnos de cada Instituto podían temer lo peor de su respectiva Diputación, por razones políticas o simplemente por dificultades económicas. La medida vulneraba la Ley de 1857, que en sus artículos 116 y 117 fijaba —como mínimo— un Instituto por provincia, a cargo de la Diputación. Pero además estaba en contradicción con el Artículo 98 del Proyecto de Constitución que se estaba debatiendo, en el que se mantenía un Instituto por provincia bajo la responsabilidad de los Estados de la Federación. Por último, constituía la aplicación más regresiva de la libertad de enseñanza.

Aunque el Preámbulo nada dice sobre las razones que habían movido al Ministro a tan sorprendente determinación, es muy probable que respondiese al deseo de que el nuevo plan se extendiera a

⁴⁸ «El sostenimiento de los Institutos no será obligatorio para las Diputaciones provinciales; pero tanto éstas como los Ayuntamientos que quieran sostenerlos con carácter oficial, lo harán en los términos establecidos en el presente Decreto. Si los ingresos de un Instituto fueren insuficientes para cubrir sus gastos, y la Diputación o el Ayuntamiento respectivo dejara de satisfacer la debida consignación por más de tres meses consecutivos, podrán suspenderse las clases en el Establecimiento o acordarse su supresión, salvando siempre los derechos adquiridos por los profesores».

todos los Institutos, sin que las Diputaciones pudiesen acogerse a la libertad de enseñanza para continuar con el antiguo. El citado artículo señala que «tanto las (Diputaciones) como los Ayuntamientos que quieran sostener (los Institutos) con carácter oficial, lo harán en los términos establecidos en este Decreto», lo que viene a ser una limitación a la libertad de enseñanza consagrada en el Decreto de 21 de octubre de 1868, o quizá más bien una aclaración sobre el alcance de aquélla. En efecto, allí se garantizaba expresamente la libertad de las Corporaciones locales para crear y sostener establecimientos de enseñanza, sin fijarse ningún límite ni concreción. A la vista de que la nueva organización de la Segunda enseñanza implicaba mayores gastos y ante la resistencia al plan en sí, ¿no podrían haber interpretado las Diputaciones que la libertad de enseñanza les facultaba a mantener el Plan de 1868 con Latín? La interpretación hubiera sido, desde luego, forzada, pero en la redacción del citado artículo está patente un temor de esta naturaleza, saliéndose al paso con la amenaza de cerrar el Instituto. Cualquiera que fuese su intencionalidad, la norma suscitaba inquietud, más si se tiene en cuenta que la simultánea supresión de todas las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias, salvo las de Madrid, invitaba a pensar que los autores del plan tenían poco interés por la enseñanza en provincias y ningún recelo a cerrar centros docentes. No es de extrañar que se utilizase contra la reforma en su conjunto. Morán en las Cortes no dejará de aludir a la contradicción con el Proyecto Constitu-

cional y, al enjuiciar el posterior Proyecto de Ley de Instrucción pública, en el que ya no figuraba la primera parte del artículo (voluntariedad de las Diputaciones para mantener los Institutos), pero se conservaba la segunda (cierre de Institutos por falta de pago durante tres meses), que en la práctica era lo mismo por vía indirecta, dirá:

«Los establecimientos de enseñanza deben tener carácter de perpetuidad, y no pueden quedar integrados a una Diputación provincial, que si es carlista, por ejemplo, hará cuanto esté en su mano por realizar la supresión de la segunda enseñanza»⁴⁹.

b) *Resistencia a la renovación de las asignaturas: el argumento de la nomenclatura*

El enfoque radicalmente nuevo del plan suscitaba también resistencias, amparadas en la acusación que se había impuesto un estrecho espíritu de escuela en la concepción y denominación de las asignaturas. La orientación ya estaba presente en el Plan sin Latín de 1868, pero, salvo en las materias de Filosofía, no se había cambiado el nombre de las asignaturas como se hacía ahora. La nomenclatura no era, desde luego, lo importante, pero todos los profesores sabían que detrás de ella estaba una nueva orientación de las materias, sobre todo de algunas, con el consiguiente cambio de hábitos

⁴⁹ Sesión del 22 de agosto, *LI*, reproducción cit., p. 270.

forjados a lo largo de años de docencia. El objetivo fundamental, que era modernizar los contenidos científicos de las asignaturas, podía rechazarse con el cómodo expediente de que lo que se pretendía era imponer los conceptos específicos de una escuela, de la que además se podía decir que en su país de origen estaba ya desfasada.

No importaba que buena parte de los que reclamaban a Hegel frente a Krause profesasen en su cátedra un rancio tomismo, o que los que rechazaban la Teodicea lo que pretendían era que se siguiera enseñando Catecismo, por ejemplo. La cuestión era que se podían movilizar al unísono fuerzas heterogéneas, algunas de buena fe sin duda, para conseguir al final que nada cambiase. El antikrausismo militante, que desde posiciones no confesionales y sinceramente liberales se mantuvo en estas cuestiones, contribuyó a que el único intento serio de renovación de la enseñanza oficial quedase abortado en sus orígenes. Para criticar el contenido del plan se siguió la vía de considerar superadas las asignaturas o se ridiculizó su denominación, omitiendo una reflexión seria sobre su carácter radicalmente progresivo con respecto a lo existente.

Pérez de la Mata dirá, por ejemplo, que el autor del plan de la facultad de Filosofía «cree que ha dicho Krause la última palabra», cuando «los alemanes mismos creen precisamente todo lo contrario... No se citará hoy un solo profesor alemán que siga en su cátedra la escuela de Krause... ¡Ahora sí que se nos puede llamar con razón retrógrados y oscurantistas!» Y va analizando —a la luz de la

escolástica— lo absurdo e inconsecuente que resulta el sistema Krause, para proponer seguidamente, como alternativa, un plan secundario en el que la Filosofía es la habitual «Psicología, Lógica y Ética», y tan *progresivo* que tiene cuatro años de Latín, dos de ellos con dos clases diarias⁵⁰. Morán se mueve en las Cortes en una línea hipercrítica con respecto a la denominación y contenido de las asignaturas: «No he descansado un momento, preguntando (por ciertas enseñanzas de la reforma) a todos los hombres dedicados a su estudio para llegar a saber qué eran... (y) no he encontrado quien me saque de la duda». Así, refiriéndose alternativamente a los planes de las Facultades y de la Segunda enseñanza, habla de la Poligonometría (de la que sólo ha logrado encontrar un libro, «en alemán por supuesto»), la Lexicografía (imposible de aplicar), la Astronomía esférica (anticuada) y la Cristalografía (parte ridículamente pequeña de la Mineralogía) como ejemplos de las incongruencias que se han cometido⁵¹.

⁵⁰ Art. cit., p. 203.

⁵¹ Por reducción al absurdo, según Morán ciertas asignaturas no se pueden estudiar o carecen de sentido. Pero los argumentos que da podrían aplicarse a todas las asignaturas; claro que se cuida mucho de hacerlo, porque supondría invalidar *cualquier plan*, y su objetivo era invalidar *sólo éste*. Sesión del 28 de agosto, *LI*, reproducción cit., p. 269.

4) *Ultimo intento y fin de la experiencia revolucionaria*

La suerte que corrieron los Decretos ya la conocemos: aplazada su aplicación a los pocos días de promulgados, se discutió en las Cortes una propuesta de derogación, de la que la Comisión informó favorablemente. Para entonces la ola de protestas había alcanzado a la mayoría de los establecimientos docentes, instalándose en el centro mismo de la influencia krausista, la Universidad de Madrid. Las discusiones en su Claústro General pusieron de manifiesto la unanimidad que se había logrado en el rechazo a los Decretos: en las dos sesiones que dedicaron a esta cuestión, Giner y Salmerón no lograron convencer a sus compañeros, y el abrumador rechazo por 80 votos contra los 7 que defendían la reforma puso de manifiesto la absoluta soledad en que se encontraban los krausistas⁵².

Un último intento, llevado a cabo por el Ministro José Fernando González, para sacarla adelante bajo la forma de Ley de Instrucción pública, obviando los defectos formales que se atribuían a los Decretos y limando algunos de sus puntos más controvertidos, no llegaría a completar el trámite

⁵² La reunión de Claustro General había sido convocada a instancia de los Catedráticos de Instituto de Madrid (que tenían derecho a asistir, según el art. 276 de la Ley Moyano) y de algunos de la Facultad de Ciencias. *LI* relata el desarrollo de las sesiones, en las que el propio Rector, Moreno Nieto, tomó partido contra los Decretos (n.º 26, de 30 de junio, 1873, pp. 210-211).

parlamentario. Finalmente, el 10 de septiembre se suspendía definitivamente la ejecución de los Decretos⁵³. Demasiadas tensiones se habían acumulado a propósito del único proyecto de reforma de la enseñanza secundaria que representaba una alternativa global al sistema vigente, pretendiendo abrir las aulas a los movimientos intelectuales y culturales vigentes en Europa. Cuando en 1875 los krausistas sean apartados de sus Cátedras y se refugien en la Institución Libre de Enseñanza, acaso su amargura no procediese sólo de ver lesionados sus derechos, sino de haber fracasado rotundamente en su propio medio docente cuando el Gobierno les era favorable.

⁵³ V. CACHO describe los problemas de la reforma, recogiendo las vicisitudes de los Decretos y del Proyecto de Ley, en la *ob. cit.*, pp. 262-271.

APENDICES

I) COMPETENCIAS DE LOS NEGOCIADOS DE LA DIRECCION GENERAL DE INSTRUCCION PUBLICA

(Cada uno de los oficiales se encargaba de los asuntos agrupados en un punto. En el Negociado Segundo los asuntos se han recogido con mayor detalle).

NEGOCIADO PRIMERO: *General, Enseñanza Superior y Organismos científicos*

(Un jefe y 7 oficiales)

- Asuntos generales del ramo, Consejo de Instrucción pública y Facultades del área de Letras (Teología, Filosofía y Letras, Derecho y Escuela del Notariado).

- Facultades del área de Ciencias (Ciencias, Medicina y Farmacia) y Escalafón de Universidades.
- Enseñanzas Especiales y dependencias de Bellas Artes.
- Secretaría particular y dependencias de la Facultad de Ciencias de Madrid.
- Archivos, Bibliotecas y Museos, publicaciones y personal administrativo de las Universidades.
- Sociedades Científicas, Propiedad literaria y Monumentos.
- Contabilidad general y del Negociado.

NEGOCIADO SEGUNDO: *Segunda enseñanza, fundamentalmente*

(Un jefe y 6 oficiales)

- Estadística del ramo de Instrucción pública.
- Personal, alumnos e Inspección de Segunda enseñanza: Pretensiones de alumnos de Segunda enseñanza. Oposiciones a Cátedras de Instituto. Personal de empleados y dependientes de los mismos. Visitas de inspección a los Institutos y Colegios de Segunda enseñanza.
- Institutos y su profesorado: Institutos. Personal de Catedráticos. Premios por antigüedad y mérito. Sustitutos y Auxiliares. Escalafón de Catedráticos de Instituto.

- Colegios de Segunda enseñanza: Colegios. Personal de Regentes y Capellanes de los mismos. Autorización para establecer Colegios privados de Segunda enseñanza.
- Escuelas de Veterinaria y Náutica: Escuelas especiales de Veterinaria y Náutica. Contabilidad de dichos establecimientos.
- Expedición de títulos y certificados profesionales del ramo de Instrucción pública.

NEGOCIADO TERCERO: *Instrucción Primaria*

(Un jefe y 4 oficiales)

- Presupuestos, estadística, personal de Inspección y de Escuelas Normales y asuntos generales de Instrucción Primaria.
- Juntas de Instrucción pública y Maestros.
- Escuelas, separación de Maestros, reclamaciones de sus haberes y Colegios de Sordo-Mudos y de Ciegos.
- Títulos de Magisterio y libros de texto.

FUENTE: *Anuario de la Instrucción pública para el año académico de 1867 a 1868*, Madrid, 1868, pp. 10-14.

II) RELACION DE MINISTROS DEL RAMO (1832-1874)

Fecha de nombramiento

Nombre

FOMENTO GENERAL DEL REINO

(5 noviembre 1832 a 13 mayo 1834)

5 noviembre 1832	Victoriano de Encina y Piedra
En diciembre 1832	Conde de Ofalia
21 octubre 1833	Francisco Javier de Burgos
17 abril 1834	José María Moscoso de Altamira

INTERIOR

(13 mayo 1834 a 15 mayo 1856)

13 mayo 1834	El mismo
17 febrero 1835	Diego Medrano
13 junio 1835	Juan Alvarez Guerra
15 septiembre 1835	Martín de los Heros

GOBERNACION

(15 mayo 1836 a 28 enero 1847)

15 mayo 1836	Angel Saavedra, Duque de Rivas
14 agosto 1836	Ramón Gil de la Cerda
11 septiembre 1836	Joaquín María López
27 marzo 1837	Pío Pita Pizarro
9 julio 1837	Pedro Antonio Acuña

Fecha de nombramiento	Nombre
18 agosto 1837	José Manuel Vadillo
23 agosto 1837	Diego González Alonso
1 octubre 1837	Rafael Pérez
25 noviembre 1837	Francisco Javier de Ulloa, Mi- nistro de Marina (interino)
16 diciembre 1837	Marqués de Someruelos
6 septiembre 1838	Alberto Felipe Valdric, Mar- qués de Valgormera
6 diciembre 1838	Francisco Agustín Silvela (No tomó posesión)
9 diciembre 1838	Antonio Hompanero
10 mayo 1839	Lorenzo Arrazola (interino)
18 mayo 1839	Juan Martín Carramolino
21 octubre 1839	Lorenzo Arrazola, Ministro de Gracia y Justicia (interino)
16 noviembre 1839	Antonio Calderón Collantes
8 abril 1840	Agustín Armendáriz
6 junio 1840	Manuel Cortina
21 mayo 1841	Facundo Infante
17 junio 1842	Mariano Torres y Solanot
9 mayo 1843	Fermín Caballero
19 mayo 1843	Pedro Gómez de la Serna
24 julio 1843	Fermín Caballero
24 noviembre 1843	Jacinto Félix Domenech
5 diciembre 1843	Marqués de Peñaflorida
3 mayo 1844	Pedro José Pidal
13 febrero 1846	Francisco Javier Istúriz
16 marzo 1846	Javier de Burgos
5 abril 1846	Juan Felipe Martínez (interino)

Fecha de nombramiento

Nombre

12 abril 1846	Pedro José Pidal
23 enero 1847	Manuel Seijas Lozano

COMERCIO, INSTRUCCION Y
OBRAS PUBLICAS

(28 enero a 20 octubre 1851)

28 enero 1847	Mariano Roca de Togores
28 marzo 1847	Nicomedes Pastor Díaz
31 agosto 1847	Antonio Ros de Olano
3 noviembre 1847	Luis José Sartorius, Ministro de la Gobernación (interino)
10 noviembre 1847	Juan Bravo Murillo
31 agosto 1849	Manuel Seijas Lozano
19 octubre 1849	Trinidad Balboa, Ministro de la Gobernación (interino). Se en- cargó nuevamente Seijas
29 noviembre 1850	Saturnino Calderón Collantes
14 enero 1851	Santiago Fernández Negrete
9 abril 1851	Fermín Arteta

GRACIA Y JUSTICIA

(20 octubre 1851 a 6 junio 1855)

14 enero 1851	Ventura González Romero
14 diciembre 1852	Federico Vahey
14 abril 1853	Pablo Govantes
19 septiembre 1853	José Castro Orozco, Marqués de Génova

Fecha de nombramiento**Nombre**

16 enero 1854	Jacinto Félix Doménech
18 julio 1854	Pedro Gómez de la Serna
30 julio 1854	José Alonso
29 noviembre 1854	Joaquín Aguirre

FOMENTO

(6 junio, 1855, en adelante)

6 junio 1855	Manuel Alonso Martínez
15 enero 1856	Francisco de Luxán
14 julio 1856	José Manuel Collado
12 octubre 1856	Claudio Moyano y Samaniego
25 octubre 1857	Pedro Salaverría
15 enero 1858	Joaquín Ignacio Mencos, Conde de Guendulain
30 junio 1858	Rafael de Bustos y Castilla, Marques de Corvera
21 noviembre 1861	José Posada Herrera, Ministro de la Gobernación (interino)
18 diciembre 1861	Antonio Aguilar y Correa, Marqués de la Vega de Armijo
17 enero 1863	Francisco de Luxán
3 marzo 1863	Manuel Moreno López
4 agosto 1863	Manuel Alonso Martínez
17 enero 1864	Claudio Moyano y Samaniego
1 marzo 1864	Augusto Ulloa
16 septiembre 1864	Antonio Alcalá Galiano
16 abril 1865	Manuel de Orovio

Fecha de nombramiento**Nombre**

21 junio 1865	Antonio Aguilar y Correa, Marqués de la Vega de Armijo
10 julio 1866	Manuel de Orovio
23 abril 1868	Severo Catalina
20 septiembre 1868	Se encarga interinamente del despacho ordinario el Subsecretario o Director más antiguo
8 octubre 1868	Manuel Ruiz Zorrilla
13 julio 1869	José Echegaray
4 enero 1871	Manuel Ruiz Zorrilla
24 julio 1871	Santiago Diego Madrazo
5 octubre 1871	Telesforo Montejo Robledo
21 diciembre 1871	Alejandro Groizard y Gómez de la Serna
20 febrero 1872	Francisco Romero Robledo
26 mayo 1872	Víctor Balaguer
13 junio 1872	José Echegaray
19 diciembre 1872	Manuel Becerra
24 febrero 1873	Eduardo Chao
11 junio 1873	Eduardo Benot
28 junio 1873	Ramón Pérez Costales
19 julio 1873	José Fernando González
8 septiembre 1873	Joaquín Gil Berges
3 enero 1874	Víctor Balaguer, que lo era de Ultramar (interino)
4 enero 1874	Tomás Mosquera
13 mayo 1874	Eduardo Alonso Colmenares
3 septiembre 1874	Carlos Navarro y Rodrigo

Fecha de nombramiento

Nombre

31 diciembre 1874 Marqués de Orovio, confirmado
por Real decreto de 9 de ene-
ro de 1875

FUENTES: *Gaceta oficial de Instrucción pública. Anuario de la Dirección general del ramo. Cuaderno 1.º, Madrid, 1893, pp. 43-45.*

Contiene algunos errores que han sido subsanados mediante el *Anuario de la Instrucción pública, 1867-1868, pp. 1-7*

III) RELACION DE LOS DIRECTORES GENERALES DE INSTRUCCION PUBLICA (1846-1875)

Fecha de los nombramientos	Nombres	Fecha de las cesantías
13 mayo 1846	Antonio Gil de Zárate	12 diciembre 1851
1 agosto 1855	Juan Manuel Montalbán	13 octubre 1856
29 octubre 1856	José de Posada Herrera	4 diciembre 1856
4 diciembre 1856	Eugenio de Ochoa	3 julio 1858
4 julio 1858	Eugenio Moreno López	3 septiembre 1860
4 septiembre 1860	Pedro Sabau	4 noviembre 1863
4 noviembre 1863	Víctor Arnau	24 septiembre 1864
25 septiembre 1864	Eugenio de Ochoa	15 julio 1865
14 julio 1865	Manuel Silvela	4 abril 1866
13 julio 1866	Severo Catalina del Amo	15 febrero 1868
15 febrero 1868	Carlos María Coronado	17 junio 1868
17 junio 1868	José Fernández Espino	10 octubre 1868
10 octubre 1868	Santiago de Diego Ma- drazo	19 julio 1869
20 julio 1869	Manuel Melero	19 enero 1871
20 enero 1871	Juan Valera Al- calá Galiano	24 julio 1871
25 agosto 1871	Antonio Ferrer del Río	24 febrero 1872

Fecha de los nombramientos	Nombres	Fecha de las cesantías
24 febrero 1872	Juan Valera Alcalá Galiano	24 mayo 1872
7 junio 1872	Jerónimo Borao	18 junio 1872
19 junio 1872	Antonio Ferrer del Río	22 agosto 1872
1 octubre 1872	Cayetano Rosell	22 marzo 1873
22 marzo 1873	José Fernando González	9 mayo 1873
9 mayo 1873	Juan Uña	11 junio 1873
13 junio 1873	Pedro Victorio Ahumada (interino)	16 junio 1873
17 junio 1873	Miguel Ferrer y Garcés	22 julio 1873
23 julio 1873	Juan Uña	8 enero 1874
8 enero 1874	Gaspar Rodríguez	12 mayo 1874
22 mayo 1874	Víctor Arnau	7 septiembre 1874
11 septiembre 1874	José Moreno Nieto	11 enero 1875
11 enero 1875	Joaquín Maldonado Macanaz	26 agosto 1876

FUENTE: *Gaceta oficial de Instrucción pública. Anuario de la Dirección general del ramo*. Cuaderno 1.º, Madrid, 1893, p. 46. La relación ha sido completada con los datos del *Anuario de la Instrucción pública*, 1867 a 1868, pp. 6-7.

FUENTES Y BIBLIOGRAFIA

Se ha mantenido la Bibliografía del trabajo original, en el que —como se ha indicado— se trataban con amplitud los planes del período 1834-57, que aquí sólo se tocan referencialmente, así como otros aspectos enteramente suprimidos, por lo que una parte de los títulos no se encuentra reflejado en las notas. Se omiten las obras históricas generales, ediciones particulares de planes, reglamentos, etc., y repertorios bibliográficos generales. Las publicaciones periódicas reseñadas se han manejado sistemáticamente en lo concerniente a la enseñanza secundaria.

I. FUENTES

A) LEGISLACION

Colección de Circulares, Reales Decretos y Ordenes para la ejecución de la Ley de Instrucción pública. Madrid, 1867.

Colección Legislativa de España. Madrid (tomos de los años correspondientes).

Colección Legislativa de Instrucción pública. 6 tomos. Madrid, 1890-1901.

Colección de Leyes referentes a Instrucción pública y obras que con ésta se relacionan. Madrid, 1890.

Colección de Ordenes generales y especiales relativas a los diferentes ramos de la Instrucción pública secundaria y superior desde el 1.º de enero de 1834 hasta el fin de junio de 1847. 2 vols. Madrid, 1847.

Compilación Legislativa de Instrucción pública. 4 tomos. Madrid, 1876-81.

MEDINA Y CANALS, ANTONIO: *Índice de la legislación de todos ramos de Gobernación y Fomento, desde el 1.º de enero de 1850 hasta el 30 de junio de 1864.* La Coruña, 1864.

ORBANEJA Y MAJADA, ANTONIO: *Diccionario de Legislación de Instrucción pública.* 2 tomos. Valladolid, 1889.

TIERNO GÁLVAN, ENRIQUE: *Leyes Políticas Españolas Fundamentales (1808-1978).* Madrid, 1979.

UTANDE IGUALADA, MANUEL: *Planes de estudio de Enseñanza Media (1787-1963).* Madrid, 1964.

B) PUBLICACIONES PERIODICAS

Anuario Estadístico de España. Ediciones de 1858 a 1865-68.

Anuario histórico-estadístico-administrativo de la Instrucción pública en España. Madrid, 1873-1874.

Anuario de la Instrucción pública para el año académico de 1867 a 1868. Madrid, 1868.

Boletín oficial de la Dirección general de Instrucción pública. 4 cuadernos. Madrid, 1893-1895.

Boletín oficial de Instrucción pública. Madrid, 1841-1847.

Boletín oficial del Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas. Madrid, 1848-1851 y Suplemento de 1847.

Boletín oficial del Ministerio de Fomento. Madrid, 1852-1885.

Boletín oficial del Ministerio de Gracia y Justicia. 4 tomos. Madrid, 1852-1853.

Boletín oficial del Ministerio de Ultramar. 12 vols. Madrid, 1869-1880.

Boletín-Revista de la Universidad de Madrid. Madrid, 1869-1870; y continuación bajo el título *Revista de la Universidad de Madrid. Segunda época.* 1873-1877.

- La Civilización*. Diario de Instrucción pública. Dedicado a la defensa del profesorado de primera y segunda enseñanza. Madrid, 1861-1864.
- El Colegio de Santa Isabel Hispano-Americano*. Periódico literario, de educación y órgano del establecimiento. Madrid, 1866-1867.
- La Enseñanza*. Revista general de instrucción pública y particular de archivos y bibliotecas. 2 vols. Madrid, 1865-1868.
- La Enseñanza Católica*. Revista ilustrada dedicada al profesorado y a los padres de familia. Madrid, 1872.
- Gaceta de Madrid*.
- La Idea*. Revista semanal de instrucción pública. Madrid, 1867-1877. En 1868 se llamó *La Idea liberal*.
- El Magisterio Español*. Madrid, 1867-1874 (continuó publicándose).
- Revista Ibérica*, de Ciencias, política, literatura, artes e instrucción pública. Madrid, 1861-1863.
- Revista de Instrucción pública, literatura y ciencias*. Madrid, 1856-1861.
- Semanario de Instrucción pública*. Período dedicado especialmente al profesorado de instrucción primaria y secundaria Madrid, 1842. Inicialmente se llamó *El Educador*, revista general de la enseñanza; y desde el n.º 24, *El Educador*, Eco general de la enseñanza. (La ortografía es como figura).
- Suplemento a El Norte*. Publicación consagrada al engrandecimiento de la Sociedad general de socorros mutuos entre profesores de instrucción pública. Madrid, 1853-1855.

C) LIBROS Y FOLLETOS

- ACOSTA, JOSÉ JULIÁN: *Memoria de la oposición a la Cátedra de Geografía e Historia. Discurso pronunciado en la apertura del Instituto Civil de segunda enseñanza... 1873*. Puerto Rico, 1874. («Tema: Consideraciones generales sobre la enseñanza de la Geografía astronómica y política, y de la Historia universal y particular de España»).

- ALCÁNTARA DE LA LLAVE, PEDRO: *Discurso leído en la Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales...* (Tema: Sobre la enseñanza de las matemáticas). Madrid, 1871.
- ALIO, JOSÉ IGNACIO: *Bosquejo de un plan general de instrucción pública...* Cervera, 1841.
- ALONSO Y RUBIO, FRANCISCO: *De la educación. Discurso... (de) inauguración... 1867 a 1868 en la Universidad Central...* Madrid, 1867.
- ANGLASELL, RAMÓN: *Observaciones sobre la centralización de la instrucción pública y sobre la enseñanza de la facultad de Filosofía en las Universidades de provincia.* Barcelona, 1855.
- ARRAZOLA, LORENZO: *Discurso inaugural... Universidad de Madrid, 1845.* (Tema: «La educación como mejor garantía del porvenir de los pueblos y de los deberes que esto supone en los encargados de ella»). Madrid, 1845.
- ASUERO Y CORTAZAR, VICENTE: *Discurso... inauguración... 1855 a 1856 en la Universidad Central.* (Tema: Sobre las facultades personales y la vocación). Madrid, 1855.
- BACHILLER Y MORALES, ANTONIO: *Apuntes para la Historia de las letras y de la instrucción pública en la isla de Cuba.* 2 vols. La Habana, 1859.
- BALMES, JAIME: *Obras Completas.* Madrid, 1948 (B.A.C.).
- BARRAU, TEODORO H.: *Influjo de la familia en la educación, o teoría de la educación pública y privada...* Barcelona, 1860.
- BATLLES Y TORRES AMAT, MARIANO: *Discurso inaugural... Universidad... (de) Valencia.* (Tema: «La influencia de la instrucción pública en la prosperidad del Estado»). Valencia, 1844.
- BENOT, EDUARDO: *Errores en materia de educación y de instrucción pública.* Cádiz, 1862.
- *Observaciones sobre la educación.* Cádiz, 1837.
- BORDIO, C.: *Noticia general y razonada de los trabajos ejecutados en el Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas, Hacienda y Presidencia del Gobierno durante los períodos de tiempo que estuvieron a cargo del excelentísimo Sr. D. Juan Bravo Murillo.* Madrid, 1858.

- *Breves consideraciones sobre la naturaleza de los estudios comprendidos en la segunda enseñanza...* Granada, 1855.
- BUISSON, F.: *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*. 2 vols. París, 1882. (Con el concurso de numerosos colaboradores).
- *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, París, 1911. (Con el concurso de numerosos colaboradores).
- BULLÓN DE MENDOZA, ALFONSO: *Bravo Murillo y su significación en la política española*. Madrid, 1850.
- CABEZA Y RODRÍGUEZ, GABRIEL: *Solicitud dirigida a las Cortes de la Nación con objeto de reformar el plan de Instrucción pública*. Santiago, 1856.
- CALLEJA Y SÁNCHEZ, JULIÁN: *Discurso... 1873 a 1874... Universidad Central*. (Tema: «Bases que deben tenerse presentes para reformar la Instrucción pública en nuestro país»). Madrid, 1873.
- CAO Y CORDIDO, JOSÉ: *Consulta ampliada en notas sobre la obligación de enseñar*. Lugo, 1855.
- CARDERERA, MARIANO: *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*. 4 tomos. Madrid, 1854-1855 (1.^a ed.).
- *Principios de Educación y Métodos de enseñanza*. Madrid, 1865.
- CASTEL, JOSÉ: *Exposición de las principales mejoras que conviene introducir en la 1.^a y 2.^a enseñanza*, dirigida al Excmo. Sr. Ministro de Gracia y Justicia, por el Director y catedrático del Instituto provisional de Lérida, el presbítero... Lérida, 1853.
- CASTELLANOS, EUGENIO: *Memoria acerca del Instituto libre de Astorga*. Astorga, 1872.
- COBOS, FRANCISCO JAVIER: *Estudios críticos, históricos y administrativos sobre la parte pedagógica de la Exposición Universal celebrada en París en 1867*. Granada, 1869.
- COLMEIRO, MANUEL: *Discurso pronunciado en la solemne inauguración del año académico de 1859 a 1860 en la Universidad Central*. (Tema: sobre la enseñanza). Madrid, 1859.
- CONDORCET: *Escritos pedagógicos*. Madrid, 1922.

- Consideraciones breves sobre la naturaleza de los estudios comprendidos en la Segunda Enseñanza*, publicadas por los Catedráticos del Instituto agregado a la Universidad de Granada. Zamora, 1855.
- CUESTA, ANTONIO DE LA: *Ensayo de constitución para la nación española, precedido de un discurso preliminar, y seguido de un plan de educación nacional*. Cádiz, 1811.
- CUESTA Y COSSIO, MANUEL DE LA: *Oración... Universidad Literaria de Valladolid... 1857 a 1858*. (Tema: «Suficiencia, celo y cumplimiento en lo relativo a la instrucción»). Valladolid, 1857.
- CUETO, LEOPOLDO AUGUSTO DE (Marqués de Valmar): «Don Antonio Gil de Zárate». En *Autores dramáticos contemporáneos*, t. II, Madrid, 1882.
- D. M. G. DE J.: *Guía del estudiante*. Madrid, 1851.
- ESTRADA, FRANCISCO DE BORJA: *La ciencia de la enseñanza. Discurso...* (inaugural en la Universidad de Oviedo. 1859-1860). Oviedo, 1859.
- FERRER DEL RÍO, ANTONIO: «Necrología del Excmo. Sr. D. Antonio Gil de Zárate». En *Memorias de la Real Academia Española*, I, Madrid, 1870.
- FORGE, ANATOLE DE: *Rapport sur l'Instruction Publique en Espagne*. París, 1847.
- FOZ, BRAULIO: *Dirección de los estudios públicos de Humanidades*. Valencia, 1820.
- FUENTE, VICENTE DE LA: *Historia de la Instrucción pública en España y Portugal*. Madrid, 1873.
- *Historia de las Universidades, Colegios y demás establecimientos de enseñanza en España*. 4 tomos. Madrid, 1884-1889.
- GARCÍA DE GALDEANO Y YANGUAS, ZOEL: *Consideraciones sobre la conveniencia de un nuevo plan para la enseñanza de las matemáticas elementales...* Madrid, 1877.
- GIL DE ZÁRATE, ANTONIO: *De la Instrucción pública en España*. 3 tomos. Madrid, 1855.
- GÓMEZ ESCRIBANO, SATURNINO: *Oración... 1852 a 1853. Universidad Literaria de Valladolid*. (Tema: sobre cómo ejercer el magisterio, etc.). Valladolid, 1852.

- GONZÁLEZ DE CANDAMO, FRANCISCO DE PAULA: *Memorias sobre la influencia de la Instrucción pública en la prosperidad de los Estados...* Salamanca, 1820.
- GONZÁLEZ ENCINAS, SANTIAGO: *De la organización de la enseñanza en general. Los cinco puntos más fundamentales sobre la Instrucción pública en España.* Madrid, 1871.
- GONZÁLEZ DE SOTO, JULIÁN: *Discurso en que se prueba que la enseñanza secundaria debe abrazar simultáneamente muchos y variados elementos.* Madrid, 1848 *instrucción*
- *Discurso en que se prueba que en la segunda enseñanza debe darse mayor importancia a las ciencias de aplicación que a las letras y ciencias abstractas.* Madrid, 1849.
- *Discurso en que se prueba que la educación... debe ser eminentemente real, positiva y práctica en todos sus ramos...* Madrid, 1850.
- *Memoria de la segunda enseñanza... o sea defensa de los seminarios conciliares, de los maestros de primeras letras, de las poblaciones que carecen de Institutos...* Madrid, 1851.
- HARTZENBUSCH, JUAN EUGENIO: *Discurso sobre la educación.* Madrid, 1855.
- JEFE POLÍTICO DE GUADALAJARA: *Discurso pronunciado por el Sr. Jefe político de la provincia de Gaudalajara en la Inauguración del Instituto de Segunda enseñanza.* Guadalajara, 1842.
- JOVELLANOS: *Obras.* 5 tomos. Madrid, 1952-1963. (B.A.E.)
- JULLIEN DE PARÍS, MARCO-ANTONIO: *Ensayo general de educación física, moral e intelectual, con un plan de educación práctica para la infancia, la adolescencia y la juventud...* Valencia, 1840.
- KUHN, JULIO: *Memoria sobre el estado de la instrucción primaria en Prusia.* Madrid, 1850
- LASSALA Y PALOMARES, VICENTE: *Memoria sobre el plan de enseñanza práctico-agrícola más necesario y aplicable a los climas de España.* Madrid, 1862.
- LAVERDE, GUMERSINDO: *Ensayos críticos sobre Filosofía, Literatura e instrucción pública.* Lugo, 1868.
- MACÍAS PICAVEA, RICARDO: *Apuntes y estudios sobre la ins-*

- trucción pública en España y sus reformas*. Valladolid, 1882.
- MERCADER, JUAN: *Memoria sobre la necesidad de mejorar y extender la instrucción de la clase obrera, y proyecto de reforma de la enseñanza industrial en España*. Valencia, 1865.
- MONLAU, PEDRO FELIPE: *De la instrucción pública en Francia. Ensayo sobre su estado en 1838 y 1839...* Barcelona, 1840.
— *Elementos de Literatura o tratado de Retórica y poética, para uso de los Institutos y Colegios de Segunda enseñanza*. Madrid, 1864.
- MONTESINO, D. P.: *Ligeros apuntes y observaciones sobre la instrucción secundaria o media y la superior o de universidad*. Madrid, 1836.
- NARGANES DE POSADA, MANUEL JOSÉ: *Tres cartas sobre los vicios de la instrucción pública en España, y proyecto de un plan para su reforma*. Madrid, 1809.
- NEBRED A Y LÓPEZ, CARLOS: *Dos palabras sobre la utilidad social de la gimnástica...* Madrid, 1857.
- OLAVARRÍA, JUAN: *Memoria dirigida a S. M. en 9 de agosto de 1833 sobre el medio más breve y eficaz de mejorar la condición física y moral del pueblo español*. Madrid, 1834.
- ORTEGA ZAPATA, JOSÉ: *Solaces de un vallisoletano setentón*. Valladolid, 1895.
- PEREJÓN, BALDOMERO: *Observaciones sobre la enseñanza de la geometría combinada con el dibujo lineal*. Madrid, 1845.
- POU Y CAMPS, JUAN MARÍA: *Discurso... Universidad (de)... Madrid... 1849*. (Tema: «Para civilizar una nación fuerza es empezar por cuidar de la educación»). Madrid, 1849.
- P. S. S. S.: *Observaciones literarias sobre la educación de la juventud española*. Madrid, 1835.
- QUINTANA, MANUEL JOSÉ: *Obras*. Madrid, 1852. (B.A.E.).
- REVILLA, JOSÉ DE LA: *Breve reseña del estado presente de la instrucción pública en España con relación a los estudios de Filosofía*. Madrid, 1854.
- RIANZUELA, MARQUÉS DE: *Observaciones críticas sobre el plan*

- y reglamento de estudios vigentes, precedidos de un breve discurso relativo a la enseñanza. Sevilla, 1847.
- RICO Y SINOBAS, MANUEL: *Discurso... 1870 a 1871 en la Universidad Central*. (Tema: sobre enseñanza). Madrid, 1870.
- RÍOS, DIEGO MANUEL DE LOS: *Instituciones de Retórica y Poética, o elementos de Literatura*. Madrid, 1867.
- RIVAS, DUQUE DE: *Sobre la utilidad e importancia del estudio de la historia*. (Discurso de ingreso en la R. Academia de la Historia en 1853). En *Discursos de recepción en la Real Academia de la Historia*. Madrid, 1858.
- RUBIO Y DÍAZ, VICENTE: *Creación de un instituto provincial en Cádiz*. Cádiz, 1862.
- SÁNCHEZ DE LA CAMPA, JUAN MIGUEL: *Historia filosófica de la Instrucción pública de España desde sus primitivos tiempos hasta nuestros días...* 2 tomos. Burgos, 1871-1874.
- *La instrucción pública y la sociedad. Consideraciones acerca de la influencia de la instrucción pública en el orden social. Ojeada sobre la instrucción pública en España*. Madrid, 1854.
- *Proyecto para la enagenación (sic) de los bienes de propios, beneficencia e instrucción pública*. Lérida, 1847.
- SANZ DEL RÍO, JULIÁN: *Discurso... inauguración... 1857 a 1858 en la Universidad Central*. Madrid, 1857.
- SEGOVIA, ANGEL MARÍA: *Figuras y figurones. Biografías de los hombres que más figuran actualmente...* Madrid, 1881-1882.
- SOLER ARQUÉS, CARLOS: *Las reformas y la Segunda enseñanza. Consideraciones sobre problemas, necesidades y desaciertos*. Madrid, 1891.
- TORRECILLA, GREGORIO: *Guía de los jefes de familia, o instrucción de cuanto es indispensable que sepan para dirigir con acierto a sus hijos acerca de más de cuarenta carreras que hay en España...* Madrid, 1859.
- VILANOVA Y PIERA, JUAN: *Discurso... inauguración... 1864 a 1865 en la Universidad Central*. (Tema: «La organización que conviene dar a la enseñanza de las ciencias cosmológicas considerada bajo el doble punto de vista teórico y

práctico, o de aplicación a las artes técnicas e industriales»). Madrid, 1864.

VILLALÓBOS, CONDE DE: *Ojeada sobre la Gimnasia (sic), utilidades y ventajas que emanan de esta ciencia*. Madrid, 1842.

II. BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, (N.) Y VISALBERGHI, (A.): *Historia de la Pedagogía*. Madrid, 1976.

AGUILAR PIÑAL, FRANCISCO: «La Real Academia Latina matri-tense en los planes de la Ilustración». *Anales del Instituto de Estudios Madrileños*, III. Madrid, 1968.

— *La Universidad de Sevilla en el siglo XVIII. Estudio sobre la primera reforma universitaria moderna*. Madrid, 1969.

— *Los comienzos de la crisis universitaria en España. (Antología de textos)*. Madrid, 1967.

AJO GONZÁLEZ DE RAPARIEGOS, C. M.^a: *Historia de las Universidades Hispánicas. Orígenes y desarrollo desde su aparición a nuestros días*. 9 vols. Madrid, 1956-1975.

ALVAREZ DE MORALES, ANTONIO: *Génesis de la Universidad española contemporánea*. Madrid, 1972.

— *La «Ilustración» y la reforma de la Universidad en la España del siglo XVIII*. Madrid, 1971.

— «Los precedentes del Ministerio de Educación». *Revista de Educación*, n.º 240 (1975), pp. 87-98.

— «Los precedentes de la Ley Moyano». *Revista de Educación*, n.º 240 (1975), pp. 5-13.

AMADOR Y CARRANDI, FLORENTINO: *Investigaciones históricas. La Universidad de Salamanca en la Guerra de la Independencia*. Salamanca, 1916.

- ANDRÉS MARTÍN, MELQUIADES: «La supresión de las facultades de Teología en las Universidades españolas (1852)». *Antologica Annu*, n.º 18 (1971), pp. 585-665.
- ARA GIL, M.^a JESÚS: *La Universidad de Valladolid y la Reforma de Carlos III*. (Memoria de Licenciatura inédita). Valladolid, 1969.
- ARANDA DONCEL, JUAN: «La educación en Córdoba durante el Trienio Liberal (1820-1823)». *Anales del Instituto Nacional de Bachillerato «Luis de Góngora»*. Tomo IV (Córdoba, 1973), pp. 61-78.
- *La Universidad libre de Córdoba (1870-1874)*. Córdoba, 1974.
- «El Instituto libre de segunda enseñanza de Montoro, una experiencia fallida». *Boletín de la Real Academia de Córdoba, de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes*. Tomo XLIII (1973), n.º 93, pp. 155-164.
- ARANGUREN, JOSÉ LUIS L.: *Moral y sociedad. Introducción a la moral social española en el siglo XIX*. Madrid, 1966.
- ARTOLA, MIGUEL: *Partidos y programas políticos. 1808-1936*. 2 tomos. Madrid, 1975.
- ARJONA COLOMO, MIGUEL: «Ortí y Lara, filósofo y político giennense». *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses*. Tomo IV. (Jaén, 1957), n.º 11, pp. 9-44.
- ARRIBAS ARRANZ, FILEMÓN: *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de Valladolid*. Valladolid, 1971.
- BARRAS Y DE ARAGÓN, FRANCISCO DE LAS: *Universidad Literaria de Oviedo. Discurso... (de) apertura... 1907 a 1908...* (Tema: «La enseñanza de la Historia Natural desde 1845 en adelante»). Oviedo, 1907.
- BAUDELLOT, CH., y ESTABLET, R.: *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, 1976. (Ed. francesa, 1971).
- BECK, ROBERT HOLMES: *Historia social de la educación*. México, 1965.
- BELTRÁN, MIGUEL: *Ideologías y gasto público en España (1814-1860)*. Madrid, 1977.
- BENEYTO PÉREZ, JUAN: *Historia de la Administración Española e Hispanoamericana*. Madrid, 1958.
- BENOT, EDUARDO: «D. Alberto Lista. La educación de la

- juventud. El antiguo sistema. Las nuevas ideas. El régimen actual». En *La España del siglo XIX*. Madrid, 1886.
- BETEGÓN, M.: *El Consejo de Instrucción Pública*. Madrid, 1906.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.: *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, 1967.
- BOYD, WILLIAM, Y KING, EDMUND J.: *Juntas Revolucionarias. Manifiestos y proclamas de 1868*. Madrid, 1968.
- BUIDE LAVERDE, RAMÓN: «Presencia, en Galicia, de Menéndez y Pelayo a través de Gumersindo Laverde». *Cuadernos de Estudios Gallegos*. XI (Santiago de Compostela, 1965), n.º 36, pp. 313-388.
- CACHO VIU, VICENTE: *La Institución Libre de Enseñanza*. I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881). Madrid, 1962.
- CAPEL, HORACIO y otros: *Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española. 1814-1857*. Barcelona, 1983.
- CAPELLE, JUAN: *Educación y política*. Barcelona, 1977.
- CARASA ARROYO, PEDRO: *Centenario de la creación del Instituto*. Vitoria, 1943.
- CARBALLO PICAZO, A.: «Los estudios de preceptiva y de métrica españoles en el siglo XIX y XX. Notas bibliográficas». *Revista de Literatura*, VIII (1955), n.º 15, pp. 23-36.
- «Laverde y Menéndez Pelayo». *Revista de Literatura*, IX (1965), n.º 19-20, pp. 19-38.
- CARRASCO CANALS, CARLOS: *La burocracia en la España del siglo XIX*. Madrid, 1975.
- CARRERA, FERNANDO: «Reivindicación del maestro de la Cátedra española D. Gumersindo Laverde Ruiz para Asturias». *Boletín del Instituto de Estudios Asturianos*. IX (Oviedo, 1955), n.º 24, pp. 60-91.
- CARRERA PUJAL, JAIME: *La enseñanza en Barcelona en los siglos XVIII y XIX*. Barcelona, 1975.
- *La Universidad, el Instituto, los colegios y las escuelas de Barcelona en los siglos XVIII y XIX*. Barcelona, 1967.
- CARRERAS ARTAU, JOAQUÍN: *La filosofía universitaria en Cataluña durante el segundo tercio del siglo XIX*. Barcelona, 1964.

- CARRO MARTÍNEZ, ANTONIO: *La Constitución española de 1869*. Madrid, 1952.
- CASANOVAS, IGNASI: *Balmes. La seva vida, el seu temps, les seves obres*. 3 vols. Barcelona, 1932.
- CASTRO ALONSO, A.: «Bibliografía española sobre temas seminariísticos y sacerdotales». *Seminarios*, I (1951), pp. 173-229.
- CASTRO ALONSO, MANUEL DE: *Enseñanza eclesiástica en España*. Valladolid, 1898.
- CEÑAL, RAMÓN: «La filosofía en la segunda mitad del siglo XIX». *Revista de Filosofía*, XV (1956), n.º 58-59, pp. 403-444.
- COMELLAS, JOSÉ LUIS: *Los Moderados en el poder. 1884-1854*. Madrid, 1970.
- *Política y administración en la España isabelina* Madrid, 1972.
- CONSEJO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA: *Datos de 1874-1906*. Madrid, 1907.
- CORBÍN FERRER, JUAN LUIS, Y VILA CLEMENTE, DOLORES PILAR: «Fondos existentes en el archivo del Instituto de E. M. 'Luis Vives', de Valencia, referentes al 'Real Colegio Seminario de Nobles educandos de la Ciudad de Valencia' (1767-1820)». En *Primer Congreso de Historia del País Valenciano*, tomo I, 1973, pp. 447-457.
- CORTADA, R.; DELGADO, B.; GONZÁLEZ, J., y HERRANZ, A.: *Guía didáctica per l'investigador de la historia de la pedagogia catalana*. Barcelona, 1978.
- COSSÍO, JOSÉ M.^a DE: «Semblanza de D. Gumersindo Laverde». *Boletín de la Biblioteca Menéndez Pelayo*, n.º 37 (1961), pp. 37-48.
- CUENCA TORIBIO, JOSÉ MANUEL: «La libertad de enseñanza vista por un prelado sevillano». *Archivo Hispalense*, 2.^a época, n.º 135 (1965).
- «Notas para el estudio de los Seminarios Españoles en el Pontificado de Pío IX». *Saitabi*, n.º 23 (1973).
- CURROS ENRÍQUEZ, M.: *Eduardo Chao... Estudio biográfico-político*. Madrid, 1893.
- DAINVILLE, FRANÇOIS DE: *L'Education des Jésuites (XVI-*

- XVIII siècles). Textes réunis et présentés par Marie-Madeleine Compere. Service d'Histoire de l'Éducation. Paris, 1978.
- DÍAZ, ELÍAS: *La filosofía social del Krausismo español*. Madrid, 1973.
- DÍAZ DE CERIO, F.: *Fernando de Castro, filósofo de la historia (1814-1874)*. León, 1970.
- DÍAZ PLAJA, GUILLERMO: *Una cátedra de Retórica (1822-1935). Discurso... de... recepción... en la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona*. Barcelona, 1961.
- DULCK, JEAN: *L'Enseignement en Grande-Bretagne*. Paris, 1968.
- DURKHEIM, EMILE: *Education e sociologie*. Paris, 1973.
- *L'évolution pédagogique en France*. 2 vols. Paris, 1938.
- ENCISO RECIO, LUIS MIGUEL: *La Desamortización y Valladolid*. Valladolid, 1980 (Separata correspondiente al prólogo del libro de GERMÁN RUEDA HERRANZ: *La Desamortización de Mendizábal en Valladolid, 1836-1853*).
- ESPAÑA LLEDO, JOSÉ: *La enseñanza oficial de la Filosofía en España desde el año de 1857. Estudio histórico crítico*. Madrid, 1900.
- FALCUCCI, CLÉMENT: *L'Humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX siècle*. Toulouse, 1939.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, IGNACIO: *Reforma educativa y desarrollo capitalista. Informe crítico de la Ley de Educación*. Madrid, 1973.
- FERNÁNDEZ CLEMENTE, ELOY: *Educación y revolución en Joaquín Costa*. Madrid, 1969.
- *La Ilustración aragonesa. Una obsesión pedagógica*. Zaragoza, 1973.
- FERRATER MORA, JOSÉ: *Diccionario de Filosofía*. 4 vols. Madrid, 1979.
- FEY, EDUARDO: *Estudio documental de la Filosofía en el Bachillerato español (1807-1957)*. Madrid, 1975.
- FORMENTÍN, J.: «Pensamiento pedagógico de la ilustración española. Algunas figuras representativas». *Escritos de Vedat*, V (Torrente, Valencia, 1975), pp. 343-394.
- FOURRIERE, CHARLES: *L'enseignement français de 1789 a*

1945. *Précis d'histoire des institutions scolaires*. París, 1965.
- FRAGA IRIBARNE, MANUEL: «La educación como servicio público. Un comentario al centenario de la ley Moyano». *Revista de Estudios Políticos*, LXI (1957), n.º 96, pp. 5-28.
- FRAGUAS FRAGUA, ANTONIO: «D. Gumersindo Laverde y Ruiz, catedrático del Instituto de Lugo». *Cuadernos de estudios gallegos*, XI (Santiago de Compostela, 1956), n.º 35, pp. 307-312.
- FUENTE, JOSÉ JULIO DE LA: *Reseña histórica de las enseñanzas que existieron en Guadalajara desde los tiempos antiguos hasta la creación del Instituto provincial en 1837*. Guadalajara, 1887.
- GALINDO GARCÍA, FERNANDO: «Ideas y planes de Jovellanos sobre la instrucción pública». *Boletín del Instituto de Estudios Asturianos*, XXV (1971), pp. 595-615.
- GALINO, M.^a ANGELES: *Textos pedagógicos hispanoamericanos*. Madrid, 1968.
- *Tres hombres y un problema: Feijóo, Sarmiento y Jovellanos ante la educación*. Madrid, 1953.
- GARCÍA Y BARBARÍN, EUGENIO: *Historia de la Pedagogía española*. Madrid, 1903.
- GARCÍA HOZ, VÍCTOR: *La Educación en la España del siglo XX*. Madrid, 1980.
- GARCÍA PÉREZ, GUILLERMO: *La economía y los reaccionarios al surgir la España contemporánea. Denuncia a la Inquisición de la primera cátedra española de Economía*. Madrid, 1974.
- GARCÍA RÁMILA, ISMAEL: *El Instituto Nacional de Enseñanza Media «Cardenal López de Mendoza» de Burgos. Noticias histórico-documentales*. Burgos, 1958.
- GARCÍA YAGÜE, JUAN: «Problemática histórico-legislativa de las Escuelas del Magisterio en España». *Revista Española de Pedagogía*, XIII (1955), n.º 49, pp. 15-27.
- GERBOD, PAUL: *La condition universitaire en France au XIX siècle. Etude d'un groupe socio-professionnel: professeurs et administrateurs de l'enseignement secondaire public de 1842 à 1880*. París, 1965.

- *La vie quotidienne dans les lycées et collèges au XIX siècle*. París, s.a.
- GIL CREMADES, JUAN JOSÉ: *Krausistas y liberales*. Madrid, 1975.
- GIL IBÁÑEZ, SANTOS: «Un intento de homogeneización de las clasificaciones profesionales en España (1860-1930)». *Revista Internacional de Sociología*. XXVI (1978), pp. 7-40.
- GINER DE LOS RÍOS, FRANCISCO: *Ensayos*. Madrid, 1969.
- *Antología pedagógica*. Madrid, 1977.
- GÓMEZ CRESPO, JUAN: «La libertad de enseñanza en la revolución española de 1868». *Anales del Instituto Nacional de Enseñanza Media «Luis de Góngora»*, III (Córdoba, 1972).
- «El Plan de Estudios de 1845 y la Organización Docente Española en el siglo XIX». *Anales del Instituto de Bachillerato «Luis de Góngora»*. IV (Córdoba, 1973), pp. 9-39.
- GÓMEZ MOLLEDA, M.^a DOLORES: *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid, 1966.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO, FEDERICO: «La educación general y la formación para el trabajo como vías separadas en la educación tradicional». *Revista Española de Pedagogía*, XXXV (1977), pp. 415-436.
- GONZÁLEZ BLASCO, PEDRO; JIMÉNEZ BLANCO, JOSÉ, Y LÓPEZ PIÑERO, JOSÉ MARÍA: *Historia y sociología de la ciencia en España*. Madrid, 1979.
- GONZÁLEZ PALENCIA, ANGEL: «Notas sobre la enseñanza del Francés a fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX». En *Eruditos y libreros del siglo XVIII*. Madrid, 1948, pp. 419-427.
- GUTIÉRREZ ZULUAGA, ISABEL: *Estructura y regímenes de la enseñanza en diversos países*. Madrid, 1969.
- *Historia de la educación*. Madrid, 1968.
- HEREDIA-SORIANO, A.: «La filosofía 'oficial' en la España del siglo XIX (1800-1833)». *La ciudad de Dios*. CLXXXV (El Escorial, 1972), pp. 225-282.
- HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, EMILIO: «Funcionalidad y evolución de los sistemas pedagógicos». *Revista de Pedagogía*, VII (1949), pp. 5-26.

- «El Romanticismo en Pedagogía». *Revista Española de Pedagogía*, VI (1948), pp. 333-374.
- «La interacción socioeducativa romántica en España y sus consecuencias en orden a la política docente». En *Evolución histórica de la educación en los tiempos modernos*. Madrid, 1950.
- HERRERA ORIA, ENRIQUE: *Historia de la educación española desde el Renacimiento*. Madrid, 1941.
- HORNEDO, R. M.: «Menéndez Pelayo y la enseñanza de la estética en España». *Razón y Fe*, CLIV (1956), n.º 707, pp. 419-440.
- HUBERT, RENÉ: *Storia della Pedagogia. Fatti e dottrine*. Roma, 1961.
- IBARRA Y RODRÍGUEZ, EDUARDO: *Origen y vicisitudes de los títulos profesionales en Europa (especialmente en España)*. Discurso leído ante la Real Academia de la Historia en el acto de su recepción pública... Madrid, 1920. Instituto de Enseñanza Media «Cardenal Cisneros». I centenario 1845-1945). Madrid, 1945.
- ISERN, DAMIÁN: *Ortí y Lara y su época*. Madrid, 1904.
- JARA ANDRÉU, ANTONIO: *Derecho Natural y conflictos ideológicos en la Universidad Española (1750-1850)*. Madrid, 1977.
- JIMÉNEZ, ALBERTO: *Historia de la Universidad española*. Madrid, 1971.
- JIMÉNEZ-LANDI MARTÍNEZ, ANTONIO: *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. I: Los orígenes. Madrid, 1973.
- JOBIT, PIERRE: *Les éducateurs de l'Espagne Contemporaine*. París, 1936.
- JURETSCHKE, HANS: *Vida, obra y pensamiento de Alberto Lista*. Madrid, 1951.
- JUTGLAR, ANTONI: *La enseñanza en Barcelona hasta 1900*. Barcelona, 1966.
- KAGAN, RICHARD, L.: *Universidad y sociedad en la España Moderna*. Madrid, 1981.
- KANDEL, I. L.: *History of Secondary Education*. Londres, s.a.
- KIERNAN, V. G.: *La Revolución de 1854 en España*. Madrid, 1970.

- LAMA Y LEÑA, R.: *Reseña histórica del Instituto Jovellanos de Gijón*. Gijón, 1902.
- LANDRE, LOUIS: *L'Enseignement en Angleterre*. (Cours de la Sorbonne). París, 1951.
- LEON, ANTOINE: *Histoire de l'enseignement en France*. París, 1967.
- LERENA ALESON, CARLOS: *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación*. Barcelona, 1976.
- LIDA CLARA, E.: «Educación anarquista de la España del ochocientos». *Revista de Occidente*. N.º 97 (1971), pp. 33-47.
- LÓPEZ-MORILLAS, JUAN: *El krausismo español. Perfil de una aventura intelectual*. Madrid, 1980 (2.ª ed., corregida y aumentada).
- LÓPEZ PIÑERO, J. M.ª: «La literatura científica en la España Contemporánea». *En Historia General de las Literaturas Hispánicas*, t. VI (1968), pp. 677-693.
- LÓPEZ PIÑERO, J. M.ª; GARCÍA BALLESTER, L.; TERRADA, M. L., y ZARAGOZA, J.: *Bibliografía histórica sobre la ciencia y la técnica en España*. 2 vols. Valencia-Granada, 1973.
- LÓPEZ DE SILANES, BENIGNO: *Enseñanza eclesiástica y Seminario de Burgos*. (Memoria de licenciatura inédita). Burgos, 1972.
- LUZURIAGA, LORENZO: «La educación nueva». *Cuadernos de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de Tucumán*. Tucumán, 1943.
- «Origen y desarrollo de la educación pública». *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 3.ª época, t. III (1945), pp. 207-219.
- *Historia de la educación pública*. Buenos Aires, 1964.
- *Documentos para la Historia Escolar de España*. 2 tomos. Madrid, 1916.
- LLOPIS, JESÚS: *Historia de la Educación*. Barcelona, 1968.
- LLUCH, ERNEST: «Jaumeandreu y la difusión de la economía». *Revista de Occidente*, n.º 83 (1970), pp. 231-235.
- MADARIAGA, BENITO, Y VALBUENA DE MADARIAGA, CELIA: *El*

- Instituto de Santander (Estudio y Documentos)*. Santander; 1971.
- MAÍLLO, ADOLFO: *La inspección de enseñanza primaria. Historia y funciones*. Madrid, 1967.
- MANSILLA, DIEGO: «El Seminario Conciliar San Jerónimo de Burgos». *Hispania Sacra*, n.º 7 (1954), pp. 2-44 y 359-398.
- MARCHAND, PHILIPPE: «Un modèle éducatif original à la veille de la Revolution: les maisons d'éducation particulière». *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, XXXI (1975), pp. 549-587.
- MARICHAL, CARLOS: *La revolución liberal y los primeros partidos políticos en España: 1834-1844*. Madrid, 1980.
- MARTÍN-GAMERO, SOFÍA: *La enseñanza del Inglés en España. (Desde la Edad Media hasta el siglo XIX)*. Madrid, 1961.
- MARTÍN HERNÁNDEZ, FRANCISCO, Y MARTÍN HERNÁNDEZ, JOSÉ: *Los Seminarios españoles en la época de la Ilustración. Ensayo de una pedagogía eclesiástica en el siglo XVIII*. Madrid, 1973.
- MARTÍNEZ CARRILLO, J. A.: «Las matemáticas en la España del siglo XIX». *Almena*, 2 (1963).
- MARTÍNEZ DE VELASCO FARINÓS, ANGEL: «El plan de Estudios de 1824 y su aplicación en la Universidad de Alcalá de Henares». *Hispania*, XXXIX (1969), pp. 562-609.
- MASACHS ALAVEDRA, V.: «Nuestro Instituto». *Bages*, IX (Manresa, 1961), n.º 100, pp. 5-7.
- MAYEUR, FRANÇOISE: *L'enseignement Secondaire des Jeunes Filles sous la Troisième République*. París, 1977.
- MEIJIDE PARDO, ANTONIO: *Orígenes y progresos de la Escuela de Náutica de La Coruña (1790-1825). Discurso... Real Academia Gallega...* La Coruña, 1963.
- MEILÁN GIL, JOSÉ LUIS: *Los planes universitarios de enseñanza en la España Contemporánea*. Madrid, s.a. (1974).
- MÉNDEZ BEJARANO, MARIO: *Historia de la filosofía en España*. Madrid, 1925.
- MENDOZA, JUAN DE DIOS: *Bibliografía balmesiana. Ediciones y estudios*. Barcelona, 1961.
- MERCADER RIBA, JUAN: «Algunas ideas sobre la educación

- pública en Cataluña a principios del siglo XIX». *Revista Española de Pedagogía*, n.º 38 (1952).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Historia de la educación en España. Textos y documentos*. 2 tomos. Madrid, 1979.
- MONCADA, ALBERTO: *Sociología de la educación*. Madrid, 1976.
- MORENO GARCÍA, J. M.; POBLADOR, A., Y RÍO, D. DEL: *Historia la. Introducción al estudio de la Historia en el siglo XIX*. Sevilla, 1979.
- MORENO GARCÍA, J. M.; POBLADOR, A. Y RÍO D. DEL: *Historia de la Educación*. Madrid, 1971.
- MOURELLE-LEMA, MANUEL: «La retórica en España en la primera mitad del siglo XIX». *Atlántida*, VII (1969), n.º 38, pp. 195-206.
- *La teoría lingüística en la España del siglo XIX*. Madrid, 1968.
- MORAZÉ, MONIQUE: «Enseignement et culture en Espagne au XIX siècle». *Annales*, XIX (1964), pp. 768-776.
- NIETO, ALEJANDRO: «La Administración y el Derecho Administrativo durante el Gobierno provisional de 1868-69». *Revista de Occidente*, n.º 67 (1968), pp. 64-93.
- *La retribución de los funcionarios públicos en España*. Madrid, 1966.
- NIETO DE LAS TORRES, JOSÉ: «Rufino Blanco y Sánchez. El quehacer riguroso». *Educadores*, IV (1962), n.º 18, pp. 555-565.
- OLLERO TASSARA, ANDRÉS: «Juan Manuel Ortí Lara, filósofo y periodista». *Boletín del Instituto de Estudios Jiennenses*, n.º 49, (1969), pp. 9-65.
- *Universidad y Política. Tradición y Secularización en el siglo XIX*. Madrid, 1972.
- PALOMEQUE TORRES, ANTONIO: *Los estudios universitarios en Cataluña bajo la reacción absolutista y el triunfo liberal hasta la reforma de Pidal (1824-1845)*. Barcelona, 1974.
- *El trienio constitucional en Barcelona y la instauración de la Universidad de segunda y tercera enseñanza*. Barcelona, 1970.
- PEDRET CASADO, PAULINO: «Gumersindo Laverde Ruiz en la

- Universidad de Santiago». *Cuadernos de Estudios Gallegos*, XI (Santiago de Compostela, 1956), n.º 35, pp. 303-306.
- PERZ, JOHN RAYMOND: *Secondary education in Spain*. Washington, 1934.
- PESET, J. L.; GARMA, S., Y PÉREZ GARZÓN, J. S.: *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa*. Madrid, 1978.
- PESET REIG, MARIANO: «La enseñanza del Derecho y la legislación sobre universidades durante el reinado de Fernando VII (1808-1833)». *Anuario de la Historia del Derecho Español*, XXXVIII (1968), pp. 229-375.
- «Universidades y enseñanza del Derecho durante las Regencias de Isabel II (1833-1843)». *Anuario de Historia del Derecho Español*, XXXIX (1969), pp. 481-599.
- PESET REIG, MARIANO, Y PESET REIG, JOSÉ LUIS: «El plan de estudios de 22 de diciembre de 1786 y la enseñanza universitaria en Valencia». *III Congreso Nacional de Historia de la Medicina. Actas. Valencia, 10-12 de abril de 1969*. Madrid, 1972. Vol. II, pp. 295-316.
- *El reformismo de Carlos III y la Universidad de Salamanca. Plan general de estudios dirigido a la Universidad de Salamanca por el Real y Supremo Consejo de Castilla en 1771*. Salamanca, 1969.
- *La Universidad española (siglos XVIII y XIX). Despotismo ilustrado y revolución liberal*. Madrid, 1974.
- PETSCHEN, SANTIAGO: *Iglesia-Estado. Un cambio político. Las Constituyentes de 1869*. Madrid, 1975.
- PONTEIL, FÉLIX: *Histoire de l'Enseignement en France. Les grandes étapes (1789-1964)*. Tours, 1966.
- PRELLEZO GARCÍA, JOSÉ MANUEL: *Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza. Bibliografía (1876-1976)*. Madrid, 1975.
- PROST, ANTOINE: *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*. París, 1968).
- PUELLES BENÍTEZ, MANUEL DE: *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Barcelona, 1980.
- PUJOL, JAIME: «Apuntes sobre el origen y desarrollo histórico

- de la inspección escolar». *Revista Española de Pedagogía* (1971), n.º 113, pp. 49-66.
- QUINTANA, DIEGO: «La política educativa en España entre 1850 y 1939». *Revista de Educación*, n.º 240 (1975), pp. 30-40.
- RABAZA, JOSÉ DE CALASANZ: *Historia de las Escuelas Pías en España*. 7 tomos. Valencia, 1917-18.
- RECASENS COMAS, JOSÉ M.^a y SÁNCHEZ REAL, JOSÉ: *El Instituto de Enseñanza Media «Antinio Martí y Franqués», de Tarragona (1845-1965). Contribución al conocimiento de la historia de sus primeros ciento veinte años*. Tarragona, 1969.
- REDONDO GARCÍA, EMILIO: «La secularización docente en España. Etapa preparatoria». En *La educación actual. Problemas y técnicas*. Madrid, 1969, pp. 547-574.
- RESTREPO, FÉLIX: «Historia y Crítica del Bachillerato en España». *Razón y Fe*, LV (1919), pp. 212-312 y 409-421.
- REYNIER, GUSTAVE: *La vie universitaire dans l'ancienne Espagne*. París, 1902.
- RODRÍGUEZ ARANDA, L.: «La influencia en España de las ideas pedagógicas de John Locke». *Revista Española de Pedagogía*, XII (1945), págs. 321-327.
- ROIG GIRONELLA, JUAN: «Interés y actualidad de las ideas pedagógicas de Jaime Balmes». *Revista Calasancia*, II (1956), págs. 397-418.
- RUIZ AMADO, RAMÓN: *La Leyenda de El Estado Enseñante. Apuntes histórico-críticos*. Tortosa, 1903.
- *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Barcelona, 1911.
- RUIZ BERRIO, JULIO: «El coste de la enseñanza española en la etapa de la primera ley general de educación». *Revista Española de Pedagogía*, XXVIII (1969), pp. 133-157.
- *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*. Madrid, 1970.
- SALA BALUST, LUIS: *Visitas y Reforma de los Colegios Mayores de Salamanca en el Reinado de Carlos III*. Valladolid, 1958.

- SALINES, MICHEL: *Pédagogie et éducation. Evolution des idées pratiques contemporaines*. París, 1972.
- SÁNCHEZ AGESTA, LUIS: «Las primeras cátedras de Derecho constitucional». *Revista de Estudios Políticos*, n.º 126 (1962), pp. 157-167.
- SÁNCHEZ DIANA, JOSÉ MARÍA: «La educación pública y la censura gubernativa durante el reinado de Fernando VII». *Boletín de la Institución Fernán González*, XLV (1967), pp. 521-557.
- SANZ DÍAZ, FEDERICO: *El alumnado de la Universidad de Valladolid en el siglo XIX (1837-1886)*. Valladolid, 1978.
- «El proceso de institucionalización e implantación de la Primera enseñanza en España (1838-1870)». *Cuadernos de Investigación Histórica*, n.º 4 (1980), pp. 229-268.
- SANZ FRANCO, FRANCISCO: «Las Lenguas clásicas y los planes de estudios españoles». *Revista de Estudios Clásicos*, XV (1971), pp. 235-247.
- SARRAILH, JEAN: *La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*. México, 1957.
- SASTRE, JOSÉ LUIS: «El Magisterio español». *Un siglo de periodismo profesional (1867-1967)*. Madrid, 1967.
- SASTRE CARRERAS, MANUEL: *La enseñanza en Barcelona durante los siglos XVIII y XIX*. Barcelona, 1955.
- SILVA, EMILIO: «El Plan de estudios y arreglo general de las Universidades españolas redactado en 1824 por el P. Manuel Martínez, Mercedario, Obispo después de Málaga». *Boletín de la Orden de la Merced*, XIV (Roma, 1926), pp. 74-79, 103-104 y 137-139.
- SILVA MELERO, VALENTÍN: «Actualidad del pensamiento de Jovellanos». *Boletín del Instituto de Estudios Asturianos*, XIV (Oviedo, 1960), pp. 138-194.
- SILVAN, L.: *Los estudios científicos en Vergara a finales del siglo XVIII*. San Sebastián, 1953.
- SIMÓN DÍAZ, JOSÉ: *Historia del Colegio Imperial de Madrid*. 2 tomos. Madrid, 1952.
- «La biblioteca, el archivo y la cátedra de Historia literaria de los Estudios de S. Isidro de Madrid (1767-1820)». *Revista Calasancia*, VI (1960), pp. 395-423.

- «Algunos antecedentes de la ideología de Menéndez y Pelayo». *Revista de Literatura*, IX (1956), n.º 17-18, pp. 9-19.
- «Los Reales Estudios de San Isidro: nuevas noticias», *Anales del Instituto de Estudios Madrileños* IX (1973), pp. 323, 340.
- SIMÓN PALMER, MARÍA DEL CARMEN: «El Colegio de San Mateo (1821-1825)». *Anales del Instituto de Estudios Madrileños*, IV (1964), pp. 309-363.
- *La enseñanza privada seglar de grado medio en Madrid (1820-1868)*. Madrid, 1972.
- SNYDER, GEORGES: *Escuela, clase y lucha de clases*. Madrid, 1978.
- SUBIRÁ, JOSÉ: «La enseñanza bajo la dominación napoleónica». *Revista de Segunda enseñanza*, n.º 26 (1926).
- TAXONERA, LUCIANO DE: *Un político español del siglo XIX. González Bravo y su tiempo. 1811-1871*. Barcelona, 1941.
- TERRÓN, ELOY: *Sociedad e ideología en los orígenes de la España contemporánea*. Barcelona, 1969.
- TRUJILLO, GUMERSINDO: «La libertad de enseñanza en la Revolución de 1868». *Atlántida*, VII (1969), n.º 37, pp. 5-26.
- TUÑÓN DE LARA, MANUEL y otros: *Historiografía española contemporánea. X Coloquio del Centro de Investigaciones Hispánicas de la Universidad de Pau. Balance y resumen*. Madrid, 1980.
- TUÑÓN DE LARA, M.; ELORZA, A.; y PÉREZ LEDESMA, M.: *Prensa y sociedad en España (1820-1936)*. Madrid, 1975.
- TURIN, YVONNE: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*. Madrid, 1967. (Ed. francesa, 1963).
- UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA: *1846-1946. Centenario del Instituto de Enseñanza Media de La Laguna*. La Laguna, 1946.
- VERNET GINÉS, JUAN: *Historia de la ciencia española*. Madrid, 1975.
- VIAL, FRANCISQUE: *Trois siècles d'histoire de l'enseignement secondaire*. Paris, 1936.
- VILLAPLANA MONTES, MANUEL: *El plan de estudios de 1807*

- en la Universidad de Sevilla.* (Tesis doctoral inédita). Sevilla, 1973.
- VILLACORTA BAÑOS, FRANCISCO: *Burguesía y cultura. Los intelectuales españoles en la sociedad liberal. 1808-1931.* Madrid, 1980.
- VIÑAO FRAGO, ANTONIO: *Política y Educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria.* Madrid, 1982.
- VIVAR POZA, JESÚS: *La enseñanza en Burgos en la segunda mitad del siglo XIX.* (Tesis doctoral inédita). Madrid, 1977.
- WEIMER, HERMANN: *Historia de la Pedagogía.* México, 1961.
- WEILL, GEORGES: *Histoire de l'enseignement secondaire en France (1802-1920).* París, 1921.

ABREVIATURAS UTILIZADAS PARA PUBLICACIONES PERIODICAS

BOIP: Boletín Oficial de Instrucción Pública.

BOMCIOP: Boletín Oficial del Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas.

LC: La Civilización.

LE: La Enseñanza.

LI: La Idea.

RIP: Revista de Instrucción Pública, literatura y ciencias.

NOTA SOBRE TEXTOS

La utilización de letra cursiva (y en algún caso mayúscula) en los textos reproducidos literalmente se ha hecho respetando los correspondientes originales.

INDICE DE CUADROS

1	Establecimientos dependientes de la Dirección General de Instrucción pública (curso 1867-68)	70
2	Competencias de otras Secciones y Ministerios en materia de Instrucción pública (curso 1867-68)	74
3	Denominación de las asignaturas en los Planes no aplicados	164
4	Plan de 1845 para Segunda enseñanza (Elemental).....	178
5	Esquema habitual de los Planes y Reglamentos entre 1845 y 1857	183
6	Planes de 1845 a 1857	194
7	Total de horas de clase por materias según los distintos Planes y Arreglos (1845-1857)	199
8	Porcentajes del tiempo dedicado a cada materia en los distintos Planes o Arreglos (1845-1857)	200
9	Porcentajes del tiempo dedicado a cada área en los distintos Planes o Arreglos (1845-1857)	201

10	Total de horas de clase semanales por curso según los distintos Planes y Arreglos (1845-1857)	201
11	Estructura de la Ley Moyano por títulos y secciones	224
12	Materias de los Estudios Generales de Segunda Enseñanza según la Ley Moyano	228
13	Denominación de las asignaturas en los Planes de 1857 a 1874	244
14	Total de horas de clase por materias según los distintos Planes (1857-1874)	249
15	Porcentajes de tiempo dedicado a cada grupo de materias afines en los distintos Planes (1857-1874)	250
16	Total de horas de clase semanales por curso en los Planes en que se especifica (1857, 1861 y 1866)	254
17	Número de cursos, media de horas lectivas semanales por curso y suma de las mismas entre todos los cursos, según los distintos Planes (1857-1874)	254
18	Distribución de asignaturas propuesta en el N.º 243 de <i>La Civilización</i>	279
19	Los intentos de reforma bajo la República del 73	354

INDICE

PROLOGO, por L. M. Enciso Recio	7
INTRODUCCION	31
Abreviaturas utilizadas	419
 PRIMERA PARTE: LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO	
I. OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA	35
II. LA ADMINISTRACION EDUCA- TIVA CENTRAL.....	45
1. Las razones del centralismo educativo..	47
2. Los primeros pasos hacia la centraliza- ción (1834-1845).....	50
3. La Dirección General de Instrucción pú- blica y los cambios de Ministerio (1845- 1857).....	57
4. Fijación definitiva del modelo burocrá- tico centralista (1857)	65
5. Hacia la creación de un Ministerio de Instrucción pública.....	72

6. El frustrado intento descentralizador de 1873.....	82
7. Marginación del profesorado en la Administración educativa central.....	85
8. Críticas a la burocracia ministerial.....	92

III. ORGANIZACION DE LOS INSTITUTOS..... 107

1. Hacia la configuración de los Institutos	107
2. La clasificación de los Institutos y sus repercusiones	113
3. El estamento docente y la gestión académica de los centros	122
4. Sumisión y pasividad del alumnado.....	131
5. Régimen económico: la dependencia de las Diputaciones	139

SEGUNDA PARTE: LOS PLANES DE ESTUDIOS

IV. LINEAS GENERALES DE LA REFORMA..... 147

V. ESTABLECIMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO LIBERAL (1834-1857) .. 161

1. Hacia la definición de un modelo de enseñanza secundaria (1834-1845).....	161
2. La implantación de la Segunda enseñanza (1845-1857).....	173
1) El Plan de 1845.....	175

2) Aportaciones del período 1845-57.....	179
3) La organización académica	184
3. La aplicación de los principios y las alternativas a los Planes vigentes	192
VI. CONSOLIDACION DE LA REFORMA (1857-1868)	219
1. La Ley Moyano	220
2. Evolución general del período	237
3. La puesta en práctica de la Ley.....	255
1.º) Fidelidad del Plan provisional de 1857	268
2.º) Las aportaciones de los Unionistas	283
4. Críticas y alternativas entre 1857 y 1866	174
5. El repliegue neocatólico (1866-1868)	183
VII. LOS NUEVOS PLANTEAMIENTOS DE LA REVOLUCION DEMOCRATICA (1868-1874)	307
1. Ley de Libertad de enseñanza: la filosofía educativa del Sexenio	309
2. El Plan de 1868: entre el continuísmo y la renovación	324
3. Los intentos fallidos de reforma en 1873	349
APENDICES	381
FUENTES Y BIBLIOGRAFIA.....	393
INDICE DE CUADROS	421

La Enseñanza Secundaria, concebida como un escalón autónomo entre la Primaria y la Superior, constituye la aportación más decisiva de los liberales al sistema educativo español. Dirigida a las «clases medias» y organizada bajo los principios del centralismo y la uniformidad, sus planes de estudios son expresión de los valores dominantes en la sociedad decimonónica.

¿Cómo se realizó la implantación del nuevo sistema y cuáles fueron sus rasgos definitorios? ¿Qué organización se dio a los Institutos? ¿Cuáles eran los contenidos de la enseñanza? Estas son algunas de las interrogantes que aborda la presente obra, analizando el proceso de la reforma educativa desde el establecimiento definitivo del régimen liberal hasta el Sexenio Democrático.

Un proceso marcado por etapas bien definidas en torno a 1845 (Plan Gil de Zárate), 1857 (Ley Moyano) y 1868 (Ley de Libertad de enseñanza), pero que hay que ver en toda su complejidad, valorando las transformaciones parciales que año a año se van introduciendo. Sobre la impronta moderada que subyace a la generalidad del proceso, encontramos retrocesos parciales en momentos de repliegue político (1851-54, 1866-68) y también con la Revolución del 68, nuevos horizontes hacia la libertad académica, la renovación pedagógica y la descentralización. El modelo de Enseñanza Secundaria que se configuró a lo largo de estos años ha permanecido vigente en lo esencial hasta casi nuestros días.

Federico Sanz es Profesor Titular de Universidad (Historia Contemporánea, Universidad de Valladolid) y ha publicado diversos trabajos de investigación sobre la Educación en España en el siglo XIX.



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
SERVICIO DE PUBLICACIONES