T 38
2

UNIVERSIDAD DE BURGOS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION
DEPARTAMENTO: CIENCIAS DE LA EDUCACION

EVOLUCION DE LA SOCIEDAD Y TIPOS DE VALORES CONTEMPLADOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL (1821-1936).

(TOMO II)

UNIVERSIDAD DE BURGOS
BIBLIOTECA UNIVERSITARIA
Registro nº 101
Fecha 14 FEB 2000

UNIVERSIDAD DE BURGOS
BIBLIOTECA UNIVERSITARIA
Registro nº 2452
Fecha 15-3-99
ANULADO

Tesis Doctoral redactada por Rosa Mª Santamaría Conde, bajo la dirección del Dr. D. Alfonso Navarro Jurado, profesor titular de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.

- BURGOS 1.997 -

X7300378 19X

INDICE

INTRODUCCION .....(1)

ESQUEMA GENERAL .....(11)

I.- ANTECEDENTES EN QUE SE FUNDAMENTA EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL .....(47)

1.- EVOLUCION DEL PENSAMIENTO FILOSOFICO Y PEDAGOGICO DEL SIGLO XVIII .....(50)

1.1.- ANTECEDENTES .....(50)

1.1.1. CORRIENTES FILOSOFICO-PEDAGOGICAS .....(50)

1.1.2. PRINCIPALES REPRESENTANTES .....(52)

1.1.2.1. JUAN LUIS VIVES (1492 - 1540) y los inicios del psicologismo educativo .....(53)

1.1.2.1.1. La concepción de VIVES respecto a la Escuela de Primeras Letras .....(54)

1.1.2.2. JAN AMOS COMENIUS (1592 - 1670), como representante del Realismo pedagógico y precursor del paidocentrismo ....(72)

1.1.2.2.1. Didáctica Magna .....(73)

1.1.2.2.2. Pampaedia .....(84)

1.1.2.3. RENE DESCARTES (1596 - 1650), como principal representante del Racionalismo .....(95)

1.1.2.4. JOHN LOCKE (1632 - 1704). Sensualismo y Empirismo .....(100)

N/B. La paginación de este Tomo, es correlativa con respecto al Tomo I.

1.2.- EL SIGLO XVIII - LA ILUSTRACION Y LA REVOLUCION FRANCESA .....(115)

1.2.1. CONSIDERACIONES GENERALES .....(115)

1.2.1.1.LA ILUSTRACION EN ESPAÑA .....(122)

1.2.2. PENSAMIENTO FILOSOFICO .....(125)

1.2.2.1. EL SENSISMO O SENSUALISMO .....(127)

1.2.1.2. EL NATURALISMO .....(131)

1.2.1.3. EL CRITICISMO DE KANT .....(132)

1.2.3. PENSAMIENTO PEDAGOGICO .....(143)

1.2.3.1. LA PEDAGOGIA DE LA ILUSTRACION - JEAN JACQUES ROUSSEAU (1712 - 1778). Iniciador del Naturalismo en Pedagogía y precursor de la psicología infantil .....(147)

1.2.3.2. TEORICOS DE LA EDUCACION EN LA REVOLUCION FRANCESA .....(160)

1.2.3.2.1. TALLEYRAND .....(163)

1.2.3.2.2. CONDORCET .....(166)

1.2.3.2.3. LEPELETIER .....(174)

1.2.3.3. LA EDUCACION EN ESPAÑA .....(176)

1.2.3.3.1. Las Sociedades Económicas de Amigos del País .....(182)

1.2.3.3.2. la influencia de la prensa .....(188)

1.2.3.3.3. Representantes de la Ilustración Española .....(192)

2.- LA SOCIEDAD ESPAÑOLA EN EL SIGLO XVIII .....(213)

2.1.- DEMOGRAFIA .....(214)

2.2.- ORGANIZACION SOCIAL .....(216)

2.2.1. EL MONARCA Y EL REGALISMO .....(217)

2.2.2. LA NOBLEZA Y ARISTOCRACIA .....(219)

2.2.2.1. GRADUACION NOBILIAR .....(220)

2.2.3. EL CLERO .....(222)

2.2.4. EL TERCER ESTADO .....(225)

2.2.4.1. LA BURGUESIA URBANA .....(226)

2.2.4.2. EL CAMPESINADO .....(232)

2.2.4.3. LOS GRUPOS MARGINALES .....(234)

3.- SOCIEDAD Y EDUCACION EN ESPAÑA DURANTE LOS PRIMEROS AÑOS DEL SIGLO XIX (1800-20) .....(242)

3.1.- LA SOCIEDAD ESPAÑOLA .....(247)

3.1.1. SOCIEDAD ESTAMENTAL (1800-1808 / 1814-1820) .....(248)
3.1.1.1. NOBLEZA E IGLESIA como estamentos sociales privilegiados y dependencia señorial de las clases desfavorecidas .....(248)
3.1.1.2. ACTUACION REIVINDICATIVA del Tercer Estado .....(250)

3.1.2. LA REVOLUCION BURGUESA (1808-1814) .....(253)
3.1.2.1. TRANSFORMACION SOCIAL, fundamentada en la igualdad, libertad y movilidad .....(254)

3.2.- EVOLUCION DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO .....(256)

3.2.1. 1800-1808 .....(257)

3.2.2. 1808-14 .....(258)
3.2.2.1. Bases para la formación de un PLAN GENERAL DE INSTRUCCION PUBLICA (1809) .....(259)
3.2.2.2. La CONSTITUCION DE 1812 .....(259)
3.2.2.3. El Informe QUINTANA (1813) .....(261)

3.2.3. 1814-20 .....(267)

II.- HACIA LA CONFIGURACION DE UN SISTEMA EDUCATIVO EN LA ESPAÑA DECIMONONICA .....(273)

1.- LOS MOVIMIENTOS FILOSOFICOS EN EUROPA .....(282)

1.1.- ROMANTICISMO - EL IDEALISMO TRASCENDENTAL .....(283)

1.1.1. Johann FICHTE (1762 - 1814) .....(285)
1.1.1.1. La formación del "YO" NACIONAL .....(287)

1.1.2. Friedrich Wilhelm SCHELLING (1775 - 1854) .....(289)

1.1.3. Georg Wilhelm Friedrich HEGEL (1770 - 1831) .....(291)
1.1.3.1. CONJUNCION DE FILOSOFIA Y RELIGION .....(291)

1.1.3.2. LA IDEA HEGELIANA .....(291)
1.1.3.3. EL PRAGMATISMO en los estudios humanísticos .....(296)

1.1.4. Friedrich Ernst Daniel SCHELEIRMACHER (1768 - 1834) .....(298)

1.2.- CRITICA DEL IDEALISMO .....(299)

1.2.1. Arthur SCHOPENHAUER (1788 - 1860) .....(299)

1.2.2. Johann Friedrich HERBART (1776 - 1841) .....(301)
1.2.2.1. ANALISIS CRITICO DE LA EXPERIENCIA .....(301)
1.2.2.2. INTERRELACION entre filosofía, psicología, ética, estética y pedagogía .....(304)

1.2.3. Sören Aabye KIERKEGAARD (1813 - 1855) .....(306)

1.2.4. Karl MARX (1818 - 1883) .....(310)
1.2.4.1. EL MATERIALISMO histórico y dialéctico .....(311)
1.2.4.2. PRINCIPIOS BASICOS DEL MARXISMO .....(314)

1.3.- EL POSITIVISMO .....(318)

1.3.1. EL POSITIVISMO SOCIAL .....(319)
1.3.1.1. Auguste COMTE (1798 - 1857) .....(320)
1.3.1.2. John STUART MILL (1806 - 1873) .....(324)

1.3.2. EL POSITIVISMO EVOLUCIONISTA .....(327)
1.3.2.1. Herbert SPENCER (1820 - 1903) .....(328)
1.3.2.2. Roberto ARDIGO (1828 - 1920) .....(332)

1.4.- EL PENSAMIENTO CONTEMPORANEO .....(334)

1.4.1. EL ESPIRITUALISMO .....(335)
1.4.1.1. Henri BERGSON y el intuicionismo .....(336)

1.4.2. EL PRAGMATISMO .....(338)
1.4.2.1. Charles PEIRCE y la necesidad de delimitar "creencias" .....(338)
1.4.2.2. William JAMES y su dirección empírico-espiritualista .....(338)
1.4.2.3. John DEWEY y su proyección pedagógica .....(339)

1.4.3. EL NEOCRITICISMO .....(341)
1.4.3.1. Hermann COHEN y la Escuela de Marburgo .....(341)
1.4.3.2. Wilhelm WINDELBAND y la Escuela de Baden .....(342)

1.4.4. EL HISTORICISMO Y RELATIVISMO .....(343)
1.4.4.1. Wilhelm DILTHEY y la relatividad de la Filosofía .....(344)
1.4.4.2. Federico NIETZSCHE y su concepción del superhombre .....(346)

1.4.5. LA FENOMENOLOGIA .....(348)
1.4.5.1. Edmund HUSSERL y su defensa de las Ciencias eidéticas .....(348)
1.4.5.2. Max SCHELER y la importancia de los valores .....(350)

1.4.6. EL EXISTENCIALISMO .....(353)
1.4.6.1. Martin HEIDEGGER y la existencia como posibilidad .....(354)
1.4.6.2. Karl JASPERS y su búsqueda incesante del hombre .....(355)
1.4.6.3. Jean-Paul SARTRE y el análisis fenomenológico de la conciencia .....(357)

2.- EL PENSAMIENTO FILOSOFICO EN ESPAÑA .....(360)

2.1.- ESCUELA CERVARIENSE .....(361)

2.1.1. Juan DONOSO CORTES (1809 - 1853) .....(361)

2.1.2. Jaime BALMES URPIA (1810 - 1848) .....(363)
2.1.2.1. DEFENSA DE UNA SOCIEDAD basada en la razón, la justicia y la buena fe .....(365)
2.1.2.1. SU PROYECCION EDUCATIVA .....(366)

2.1.3. Marcelino MENENDEZ PELAYO (1856 - 1912) .....(368)
2.1.3.1. LA REALIDAD HISTORICA y la figura del historiador .....(368)
2.1.3.2. SU PENSAMIENTO EDUCATIVO, de marcado carácter católico .....(371)

2.2.- ESCUELA KRAUSISTA .....(375)

2.2.1. Julián SANZ DEL RIO (1814 - 1869) .....(378)
2.2.1.1. FILOSOFIA práctica, individual y social .....(378)
2.2.1.2. SU PENSAMIENTO EDUCATIVO y la necesidad de una conciencia científica .....(380)

2.2.2. Francisco GINER DE LOS RIOS (1839 - 1869) .....(381)
2.2.2.1. EL HOMBRE como ser armónico, libre y responsable .....(381)
2.2.2.2. EL DESARROLLO DE LA CIENCIA: relación entre fe y razón .....(383)
2.2.2.3. SU PROYECCION PEDAGOGICA .....(386)

2.2.3. LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA .....(388)

2.2.3.1. PRINCIPIOS BASICOS que definen a la I.L.E. .....(388)
2.2.3.2. TRAYECTORIA DE LA I.L.E. .....(393)
2.2.3.3. EL ESTABLECIMIENTO DE CENTROS de marcado carácter institucionista .....(396)
2.2.3.4. LA REACCION DE LA IGLESIA .....(399)
2.2.3.5. REPRESENTANTES DE LA I.L.E. .....(400)
2.2.3.5.1. Manuel BARTOLOME COSSIO .....(400)
2.2.3.5.2. Joaquín COSTA .....(405)

3.- PRINCIPALES TEORICOS DE LA EDUCACION .....(411)

3.1. EN EUROPA .....(412)

3.1.1. Johann Heinrich PESTALOZZI (1746 - 1827) .....(412)
3.1.1.1. PRINCIPIOS BASICOS PEDAGOGICOS .....(412)
3.1.1.2. LA EDUCACION A TRAVES DE SUS ESCRITOS: Cómo Gertrudis enseña a sus hijos (1801), y Cartas sobre Educación Infantil (1818-19) .....(414)

3.1.2. Johann Friedrich HERBART (1776 - 1841) .....(419)
3.1.2.1. EL PLENO DESARROLLO DE LA PERSONA HUMANA mediante la educación .....(420)
3.1.2.2. PRINCIPIOS BASICOS EDUCATIVOS .....(421)
3.1.2.3. LA MULTIPLICIDAD DE INTERESES en la instrucción .....(424)

3.2.- EN ESPAÑA .....(426)

3.2.1. Pablo MONTESINO (1781 - 1849) .....(427)
3.2.1.1. LA FORMACION DEL PROFESORADO .....(428)
3.2.1.2. LOS FUNDAMENTOS DE LA INSTRUCCION PRIMARIA .....(429)
3.2.1.3. SU PLANTEAMIENTO EDUCATIVO a través de la obra: Curso de Educación. Métodos de enseñanza y Pedagogía .....(431)
3.2.1.3.1. Dimensiones de la educación .....(432)
3.2.1.3.2. Métodos y sistemas de enseñanza .....(438)

3.2.2. Andrés MANJON (1846 - 1923) .....(441)
3.2.2.1. CONJUNCION DE RELIGION Y EDUCACION .....(442)
3.2.2.2. LAS ESCUELAS DEL "AVE MARIA" .....(444)

4.- EVOLUCION DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA .....(448)

4.1.- PANORAMICA GENERAL .....(449)

4.1.1. ESPAÑA Y LA INSTAURACION DEL CONSTITUCIONALISMO .....(450)
4.1.1.1. LAS DESAMORTIZACIONES eclesiásticas y civiles (MENDIZABAL Y MADOZ) .....(452)
4.1.1.2. El impacto de la IDEOLOGIA REVOLUCIONARIA .....(458)
4.1.1.3. La pérdida colonial y el DESASTRE DEL 98 .....(461)
4.1.1.4. El desarrollo de los MOVIMIENTOS OBREROS .....(463)

4.2.- ORGANIZACION SOCIAL.....(465)

4.2.1. LA ARISTOCRACIA Y LA NOBLEZA .....(465)

4.2.2. EL CLERO .....(467)
4.2.2.1. EL CLERO, especialmente afectado por los vaivenes políticos .....(469)

4.2.3. LA BURGUESIA .....(472)
4.2.3.1. La apuesta por una SOCIEDAD DE CLASES más abierta .....(472)
4.2.3.2. La incidencia de la REVOLUCION INDUSTRIAL EN LA BURGUESIA .....(473)
4.2.3.3. La consolidación de la CONCIENCIA BURGUESA .....(475)

4.2.4. LA CLASE MEDIA .....(477)
4.2.4.1. LOS INTELECTUALES Y BUROCRATAS .....(477)
4.2.4.2. LOS MILITARES .....(480)

4.2.5. LAS CLASES POPULARES .....(482)
4.2.5.1. EL CAMPESINADO .....(482)
4.2.5.2. EL PROLETARIADO y la consolidación de los movimientos obreros .....(488)

5.- LEGISLACION Y VALORES EDUCATIVOS .....(498)

5.1.- EL REGLAMENTO DE 1821 .....(503)

5.1.1. NIVELES EDUCATIVOS .....(504)
5.1.1.1. PRIMERA ENSEÑANZA .....(504)
5.1.1.2. SEGUNDA ENSEÑANZA .....(505)
5.1.1.3. TERCERA ENSEÑANZA .....(506)

5.1.2. LA EDUCACION FEMENINA .....(507)

5.1.3. LA CREACION DE LA DIRECCION GENERAL DE ESTUDIOS .....(507)

5.1.4. LA INSTRUCCION PRIVADA Y EL CENTRALISMO ESTATAL .....(508)

5.2.- PLAN CALOMARDE .....(509)

5.2.1. PLAN LITERARIO DE ESTUDIOS Y ARREGLO GENERAL DE LAS UNIVERSIDADES DEL REINO (14-Octubre-1824) .....(510)

5.2.1.1. ESTRUCTURACION DE LAS UNIVERSIDADES .....(510)

5.2.1.2. EL CURRICULUM ACADEMICO .....(510)

5.2.1.3. METODO DE ENSEÑANZA .....(514)

5.2.1.4. ACADEMIAS .....(515)

5.2.1.5. EXPLICACIONES DE EXTRAORDINARIO .....(516)

5.2.1.6. DURACION DEL CURSO, MATRICULAS, DIAS LECTIVOS Y DE ASUETO, FALTAS DE ASISTENCIA Y CURSILLO .....(516)

5.2.1.7. EXAMENES PARA LA PRIMERA MATRICULA Y PARA GANAR CURSOS .....(517)

5.2.1.8. EXAMENES PARA LOS GRADOS DE BACHILLER Y DE LICENCIADO .....(518)

5.2.1.9. DOCTORADO .....(518)

5.2.1.10. JURAMENTOS AL TIEMPO DE RECIBIR LOS GRADOS MENORES Y MAYORES, Y EN LAS POSESIONES DE CATEDRAS .....(519)

5.2.1.11. INCORPORACION DE CURSOS Y DE GRADOS .....(519)

5.2.1.12. LOS CATEDRATICOS Y LAS CONSIGUIENTES CATEDRAS .....(519)

5.2.1.13. GOBIERNO DE LAS UNIVERSIDADES .....(521)

5.2.1.14. EL RECTOR .....(521)

5.2.1.15. CANCELARIOS .....(522)

5.2.1.16. CLAUSTROS .....(522)

5.2.1.17. JUNTA DE HACIENDA .....(523)

5.2.1.18. DISCIPLINA RELIGIOSA Y MORAL .....(523)

5.2.1.19. PREMIOS Y CASTIGOS .....(525)

5.2.2. PLAN Y REGLAMENTO DE ESCUELAS DE PRIMERAS LETRAS DEL REINO (16-Febrero-1825) .....(527)

5.2.3. REGLAMENTO GENERAL PARA ESCUELAS DE LATINIDAD Y COLEGIOS DE HUMANIDADES, (Real Cédula del 16 de Enero de 1826) .....(527)

5.3.- PLAN DUQUE DE RIVAS (1836) .....(528)

5.3.1. DIVISION DE LA INSTRUCCION .....(528)

5.3.1.1. INSTRUCCION PRIMARIA .....(528)

5.3.1.2. INSTRUCCION SECUNDARIA .....(531)

5.3.1.3. TERCERA ENSEÑANZA .....(531)

5.3.2. FORMACION DEL PERSONAL DOCENTE .....(532)

5.3.3. GRADOS ACADEMICOS .....(533)

5.3.4. ESTABLECIMIENTOS LITERARIOS .....(533)

5.3.5. OTROS ORGANOS DE LA INSTRUCCION PUBLICA .....(534)

5.3.5.1. LAS COMISIONES DE INSTRUCCION PUBLICA de provincia, partido y pueblo .....(534)

5.3.5.2. EL CONSEJO DE INSTRUCCION PUBLICA .....(536)

5.4.- EL PROYECTO DE SOMERUELOS (1838) .....(538)

5.4.1. ORGANIZACION DE LA INSTRUCCION PRIMARIA .....(539)

5.4.2. LOS MAESTROS DE INSTRUCCION PRIMARIA .....(540)

5.4.3. LAS COMISIONES DE INSTRUCCION PUBLICA .....(540)

5.4.4. OTRAS MODALIDADES DE INSTRUCCION .....(541)

5.5.- REGLAMENTO DE LAS ESCUELAS PUBLICAS DE INSTRUCCION PRIMARIA ELEMENTAL DE 1838 (26 DE NOVIEMBRE) .....(543)

5.5.1. RAMOS QUE COMPRENDE LA INSTRUCCION PRIMARIA .....(543)

5.5.2. CONDICIONES DE LA ESCUELA .....(544)

5.5.3. ADMISION DE NIÑOS Y REGIMEN DE LA ESCUELA .....(544)

5.5.4. PREMIOS Y CASTIGOS .....(545)

5.5.5. INSTRUCCION RELIGIOSA Y MORAL .....(546)

5.5.6. ENSEÑANZA DE LA LECTURA, ESCRITURA Y DEMAS RAMOS DE LA NSTRUCCION PRIMARIA .....(547)

5.5.7. EXAMENES GENERALES .....(549)

5.5.8. ESCUELAS DE NIÑAS .....(549)

5.6.- PLAN PIDAL (1845) .....(541)

5.6.1. NIVELES EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA .....(550)
5.6.1.1. ESTUDIOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA .....(551)
5.6.1.2. ESTUDIOS DE FACULTAD MAYOR .....(552)
5.6.1.3. ESTUDIOS SUPERIORES .....(552)
5.6.1.4. ESTUDIOS ESPECIALES .....(553)

5.6.2. ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA .....(553)
5.6.2.1. CENTROS PUBLICOS .....(553)
5.6.2.2. CENTROS PRIVADOS .....(555)

5.6.3. EL PROFESORADO DE INSTRUCCION PUBLICA .....(556)

5.6.4. EL GOBIERNO DE LA INSTRUCCION PUBLICA .....(556)

5.7.- LEY MOYANO (1857) .....(559)

5.7.1. DIVISION DE LOS ESTUDIOS .....(560)
5.7.1.1. PRIMERA ENSEÑANZA .....(560)
5.7.1.2. SEGUNDA ENSEÑANZA .....(561)
5.7.1.3. ENSEÑANZA SUPERIOR Y PROFESIONAL .....(562)

5.7.2. ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA .....(564)
5.7.2.1. PUBLICOS .....(564)
5.7.2.2. PRIVADOS .....(567)

5.7.3. PROFESORADO PUBLICO .....(568)

5.7.4. GOBIERNO Y ADMINISTRACION DE LA INSTRUCCION PUBLICA .....(570)
5.7.4.1. ADMINISTRACION GENERAL .....(570)
5.7.4.2. ADMINISTRACION PROVINCIAL Y LOCAL .....(571)
5.7.4.3. INSPECCION .....(573)

5.8.- LEY DE INSTRUCCION PRIMARIA
(2 DE JUNIO DE 1868) .....(574)

5.8.1. ORGANIZACION .....(575)
5.8.1.1. EL DECLIVE DE LAS ESCUELAS NORMALES .....(576)

5.8.2. REGIMEN Y ADMINISTRACION .....(578)

5.9.- POLITICA EDUCATIVA DE LA REVOLUCION .....(579)

5.9.1. DECRETO DE 21 DE OCTUBRE DE 1868 .....(580)

5.9.2. DECRETO DE 25 DE OCTUBRE DE 1868 .....(583)

5.10.- POLITICA EDUCATIVA DE LA RESTAURACION .....(587)

5.10.1. DECRETO DE 29 DE JULIO DE 1874 .....(587)

5.10.2. REAL ORDEN CIRCULAR DE 3 DE MARZO DE 1881 .....(589)

5.10.3. REAL DECRETO DE 6 DE MAYO DE 1882 .....(592)

5.10.4. REAL DECRETO DE 18 DE AGOSTO DE 1885 .....(593)

5.10.5. REAL DECRETO DE 5 DE FEBRERO DE 1886 .....(595)

5.10.6. REAL DECRETO DE 21 DE JULIO DE 1900 .....(597)

5.10.7. REAL ORDEN DE 15 DE ENERO DE 1901 .....(597)

5.10.8. REAL DECRETO DE 18 DE JULIO DE 1901 .....(599)

5.10.9. REAL DECRETO DE 17 DE AGOSTO DE 1901 .....(600)

5.10.10. REAL DECRETO DE 26 DE OCTUBRE DE 1901 .....(603)

III.- CONSOLIDACION DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL .....(627)

1.- EL PENSAMIENTO FILOSOFICO-PEDAGOGICO DEL SIGLO XX (1902-36) .....(630)

1.1.- EN EUROPA .....(631)

1.1.1. EL NEOIDEALISMO .....(632)

1.1.2. LA ESCUELA NUEVA Y LA RENOVACION PEDAGOGICA .....(634)

1.1.2.1. ANTECEDENTES de la Escuela Nueva .....(635)

1.1.2.2. FUNDAMENTOS de la Escuela Nueva .....(637)
1.1.2.3. PRINCIPALES REPRESENTANTES .....(640)
1.1.2.3.1. María MONTESSORI .....(640)
1.1.2.3.2. Ovide DECROLY .....(642)
1.1.2.3.3. Edouard CLAPAREDE .....(644)
1.1.2.3.4. Célestin FREINET .....(645)
1.1.2.3.5. Anton Semyonovitch MAKARENKO .....(647)

1.2.- EN ESPAÑA .....(649)

1.2.1. PENSAMIENTO FILOSOFICO .....(651)
1.2.1.1. Miguel de UNAMUNO (1864-1936) .....(651)
1.2.1.2. José ORTEGA Y GASSET (1883-1955) .....(653)
1.2.1.3. Xavier ZUBIRI (1898-1983) .....(657)

1.2.2. PENSAMIENTO PEDAGOGICO .....(658)
1.2.2.1. La ESCUELA NUEVA en España .....(660)
1.2.2.2. La ESCUELA MODERNA de Francisco FERRER I GUARDIA (1859- 1909) .....(665)
1.2.2.3. La INSTITUCION TERESIANA de Pedro POVEDA CASTROVERDE (1874- 1936) .....(670)

2.- LA SOCIEDAD DURANTE EL SIGLO XX (1902-36) .....(673)

2.1.- PANORAMICA GENERAL .....(673)

2.1.1. EL AUGE ECONOMICO DE EUROPA .....(674)

2.1.2. LA SITUACION DE ESPAÑA TRAS EL DESASTRE DEL 98 .....(675)
2.1.2.1. LA BUSQUEDA DE UNA ESTABILIDAD POLITICA, difícil de consolidar .....(676)
2.1.2.2. LA TRAYECTORIA ECONOMICA EN ESPAÑA .....(688)

2.2.- ORGANIZACION SOCIAL .....(692)

2.2.1. LA ARISTOCRACIA Y ALTA BURGUESIA .....(695)

2.2.2. EL CLERO .....(696)

2.2.3. LA CLASE MEDIA .....(698)
2.2.3.1. LOS BUROCRATAS .....(699)
2.2.3.2. LOS MILITARES .....(699)

2.2.4. LAS CLASES POPULARES .....(701)

2.2.4.1. EL CAMPESINADO .....(701)

2.2.4.2. EL PROLETARIADO y la cristalización de una conciencia obrera .....(704)

3.- LEGISLACION Y VALORES EDUCATIVOS (1902-36) .....(711)

3.1.- POLITICA EDUCATIVA DE 1902-23 .....(712)

3.1.1. REAL DECRETO DE 1 DE JULIO DE 1902 .....(713)

3.1.2. REAL DECRETO DE 6 DE SEPTIEMBRE DE 1903 .....(714)

3.1.3. REAL DECRETO DE 11 DE ENERO DE 1907 .....(715)

3.1.4. REAL DECRETO DE 6 DE MAYO DE 1910 .....(717)

3.1.5. REAL DECRETO DE 10 DE MAYO DE 1918 .....(718)

3.1.6. REAL DECRETO DE 21 DE MAYO DE 1919 .....(720)

3.2.- POLITICA EDUCATIVA DE LA DICTADURA (1923-30) .....(721)

3.2.1. REAL ORDEN DE 13 DE OCTUBRE DE 1925 .....(722)

3.2.2. REAL DECRETO DE 25 DE AGOSTO DE 1926 .....(722)

3.2.3. REAL DECRETO-LEY DE 19 DE MAYO DE 1928 .....(724)

3.3.- POLITICA EDUCATIVA DE LA II REPUBLICA (1931-36) .....(727)

3.3.1. DECRETO DE 29 DE MAYO DE 1931 .....(728)

3.3.2. DECRETO DE 9 DE JUNIO DE 1931 .....(729)

3.3.3. DECRETO DE 23 DE JUNIO DE 1931 .....(731)

3.3.4. DECRETO DE 3 DE JULIO DE 1931 .....(732)

3.3.5. DECRETO DE 29 DE SEPTIEMBRE DE 1931 .....(733)

3.3.6. ORDEN DE 12 DE ENERO DE 1932 .....(734)

3.3.7. DECRETO DE 23 DE ENERO DE 1932 .....(735)

3.3.8. DECRETO DE 27 DE ENERO DE 1932 .....(737)

3.3.9. DECRETO DE 2 DE DICIEMBRE DE 1932 .....(738)

3.3.10. PROYECTO DE BASES DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SEGUNDA ENSEÑANZA (9 de Diciembre de 1932) .....(742)

3.3.10.1. PRIMERA ENSEÑANZA .....(742)

3.3.10.2. SEGUNDA ENSEÑANZA .....(745)

3.3.11. PROYECTO DE LEY DE REFORMA UNIVERSITARIA (17 DE MARZO DE 1933) .....(746)

3.3.12. DECRETO DE 1 DE JUNIO DE 1933 .....(749)

3.3.13. LEY DE 2 DE JUNIO DE 1933 .....(750)

3.3.14. DECRETO DE 7 DE JUNIO DE 1933 .....(751)

3.3.15. ORDEN MINISTERIAL DE 28 DE JULIO DE 1934 .....(753)

3.3.16. DECRETO DE 9 DE AGOSTO DE 1934 .....(756)

IV. CONCLUSIONES .....(764)

CATEGORIZACION DE VALORES .....(791)

BIBLIOGRAFIA .....(813)

II.- HACIA LA CONFIGURACION DE UN SISTEMA EDUCATIVO EN LA ESPAÑA DECIMONONICA.

El siglo XVIII establece las bases de lo que va a ser el XIX. El hecho de que en España estuviese muy arraigado el Antiguo Régimen dificultó que el cambio hacia el Constitucionalismo y la democracia fuese fácil, al tiempo que consistente.

> "El impulso para el cambio y la idea que lo inspira procede de la declaración de derechos y, en especial, de sus enunciados fundamentales: libertad, igualdad y propiedad."[1]

Si por algo se caracteriza nuestra Historia, es por los numerosos vaivenes políticos que se suceden, así como por el casi continuo enfrentamiento entre los absolutistas y los liberales. Parece evidente que ambos preconizaban el desarrollo y progreso del país, sin embargo las medidas a adoptar se declaraban como aparentemente irreconciliables.

Pero la transformación de la sociedad española se fue consolidando a través de todo el siglo decimonónico; poco a poco el inmovilismo social (donde la estratificación era muy acusada) dio paso a una movilidad, en que era posible acceder socialmente mediante actividades económicas, o la participación en política, sin olvidar la enorme influencia que tuvo la instrucción pública, que posibilitó, no sólo reducir el analfabetismo, sino también el poder alcanzar un mayor prestigio y fuerza social.[2] Si durante el siglo XVIII, los principales medios de ascenso social era el ejército o el

---

1- ARTOLA, M. (1990) La burguesía revolucionaria (1808-1874). Alianza Editorial. Madrid. Pág. 75

2- Las clases medias fueron las más favorecidas por la extensión de la educación.

clero, en el XIX la educación se convierte en uno de los requisitos prioritarios de movilidad social.

Y es que con la paulatina desaparición de la dependencia señorial, y de los numerosos privilegios, propios del Antiguo Régimen, la igualdad y la libertad se convierten en los principales objetivos de una sociedad que se dirige hacia la democracia. De ahí que este espíritu impregnase también a la educación, que a raíz de la Constitución de 1812 empieza a tomar fuerza la idea de una instrucción universal, gratuita, libre, precisamente acogiéndose a la inquietud que se detectaba entre los sectores sociales más liberales y progresistas.

Es palpable el vuelco político y social que se produce durante todo este siglo, y ello tal vez se deba a que la mentalidad de la sociedad cambia, o mejor dicho evoluciona inexorablemente hacia una mayor igualdad. Después de muchos años de conformismo, de un fuerte tradicionalismo, y de una cierta autosuficiencia, el pensamiento europeo se introduce en nuestra sociedad (especialmente con la Ilustración y la Revolución Francesa), empezándose a producir un cambio de actitud, que se refleja en: un espíritu crítico (esta vez hacia los viejos principios absolutistas), un deseo de apertura a todo lo que suponga innovación y modernidad. Y es que la Revolución Industrial, al igual que las corrientes racionalistas, empiristas y positivistas, preconizaban una expansión científica y cultural que contrastaba claramente con la escolástica.

Se asiste a los inicios de un cambio de mentalidad que afecta a los distintos estamentos sociales, adoptando nuevas posturas. Tal y como refleja el estudio de Vicente PALACIO ATARD:

> "El aristócrata deja de creer en su ideal de vida como el más excelente y comparte los ideales utilitarios de la nueva burguesía; precisamente acompasándose al ritmo de las ideas del

siglo, muchos miembros de la nobleza se distinguieron por el afán emprendedor en las actividades económicas."[3]

Es en estos momentos, cuando España toma conciencia de su atraso (sobre todo económico y cultural), y mira a Europa como posible salvadora. Sin embargo, las cosas no resultaron tan fáciles, y nuestro país no estaba preparado para asumir sin paliativos todo aquello que emanaba desde el extranjero; sí puede decirse que su influencia fue decisiva, pero los poderes públicos procedieron a una filtración de toda esa vorágine de ideas y propuestas. Educativamente, se apreció un efecto claro: por un lado, la primacía que se da al razonamiento pragmático con respecto al memorismo, y por otro, la importancia que se otorga a las disciplinas científico-técnicas, así como a las lenguas vernáculas, precisamente por el sentimiento nacionalista que surge.

Pero además, como consecuencia de las nuevas transformaciones, el siglo XIX supuso la defensa de la socialización y el asociacionismo frente al individualismo de los siglos anteriores. Es el momento en que los movimientos sociales no sólo se consolidan, sino que alcanzan una fuerza inusitada, llegando a marcar el ritmo de la situación política y económica del país. Así por ejemplo, hubo un intento decidido por ampliar la participación de estos sectores en el ámbito político, prueba de ello es cómo el "selectivismo" anterior va dando paso a un sufragio "universal" masculino[4].

Uno de los temas más controvertidos a lo largo de estos siglos, fue la cuestión religiosa. En España, durante el XVIII, la confesionalidad del Estado (la religión católica) era algo incuestionable. Sin embargo, en el

---

3- PALACIO ATARD, V. (1978) Edad Contemporánea (1808-1898). Espasa Calpe. Madrid. Volumen I. Pág. 103

4- Hasta la Segunda República (1931), con el voto femenino, no habrá un verdadero sufragio universal.

siglo XIX empiezan a tambalearse seriamente los principios y privilegios de la Iglesia. La eliminación definitiva de la Inquisición en 1820, las respectivas desamortizaciones (como las de MENDIZABAL, y MADOZ), supusieron un duro golpe para el clero regular, perdiendo bienes materiales y prestigio e influencia social, al mismo tiempo que las corrientes liberales más progresistas defendían la libertad de pensamiento y la tolerancia religiosa.

Sin duda el ámbito educativo fue uno de los mayores afectados por esta situación. Si durante siglos anteriores la Iglesia se consideraba la principal propagadora de la cultura, y como tal ejercía una gran influencia en la sociedad, fue a partir de la Revolución Francesa (sobre todo con la publicación del *Rapport* de CONDORCET) cuando surge la necesidad de defender el laicismo, es decir, de desposeer a la Iglesia de la enorme responsabilidad que tenía en materia educativa, y que el Estado se hiciese cargo de dicha materia, apostando por una instrucción pública, obligatoria y gratuita. De ahí que en España se procediese a la elaboración de leyes y reglamentos, que desde una u otra ideología (liberal o conservadora), tratasen de delimitar el alcance de términos tales como: enseñanza pública y privada, secularización, libertad (en cuanto a la creación de Centros, y libertad de cátedra), gratuidad y obligatoriedad. Todo ello quedó perfectamente reglamentado con la Ley MOYANO de 1857, una vez que el Concordato de 1851 garantizó una *colaboración* entre Iglesia y Estado en la instrucción de los ciudadanos.

En definitiva, los siglos XIX y XX suponen la consolidación de una serie de valores que se gestaron durante el XVIII, y que afectaron a los distintos ámbitos políticos, económicos, sociales y educativos. Como ya se ha dicho, la transformación de la sociedad española fue lenta, sin embargo la educación fue uno de los principales resortes que los poderes públicos

utilizaron para acometer el cambio de mentalidad que marcaban los nuevos tiempos.

A continuación, se sintetiza la evolución de los valores (político-sociales y educativos) más representativos, desde una sociedad estamental, fuertemente arraigada en España, hasta una sociedad de clases más abierta y plural, que se consolida durante los siglos XIX y XX.

EVOLUCION DE ALGUNOS VALORES DURANTE EL SIGLO XIX

SOCIEDAD ESTAMENTAL	SOCIEDAD DE CLASES
VALORES POLITICOS-SOCIALES	
- Antiguo Régimen	- Constitucionalismo y democracia
- Inmovilidad social	- Movilidad social
- Dependencia señorial	- Autonomía y libertad personal
- Trabajo manual	- Trabajo técnico y científico
- Propiedad de bienes inmuebles	- Propiedad de capitales
- Confesionalidad del Estado	- Laicismo
- Privilegios jurídicos, económicos, sociales, etc.	- Igualdad
- Conformismo	- Espíritu crítico
- Tradición	- Innovación y modernidad
- Autosuficiencia	- Aperturismo
- Individualismo	- Socialización y asociacionismo
- Religión católica	- Tolerancia religiosa
- Participación política selectiva	- Sufragio "universal" masculino

SOCIEDAD ESTAMENTAL	SOCIEDAD DE CLASES
VALORES EDUCATIVOS	
- Escolástica	- Racionalismo y Positivismo
- Cultura para las clases más acomodadas	- Cultura para todos
- Memorismo	- Razonamiento pragmático
- Lenguas muertas (latín, griego...)	- Lenguas vernáculas
- Instrucción elemental	- Instrucción superior cualificada
- Disciplinas humanísticas y teológicas	- Disciplinas científico-técnicas
- Enseñanza privada	- Enseñanza pública y privada
- Participación y control eclesiástico	- Participación y control estatal
- Confesionalidad	- Secularización
- Regulación de planes y centros	- Libertad de cátedra y de centros
- Formación moral del maestro	- Formación profesional del maestro

Como puede deducirse de este estudio previo, el siglo XIX resulta rico en acontecimientos políticos, económicos y sociales, que al amparo de las distintas corrientes filosóficas y teóricos de la educación (tanto europeos como españoles), se logra configurar un sistema educativo que responde más a los intereses y necesidades de los diferentes Gobiernos, que a las aspiraciones de una sociedad con acusadas desigualdades.

Cierto es, que la instrucción fue uno de los valores más deseados, tanto por los políticos e intelectuales como por las clases sociales más modestas; sin embargo, la concepción que se tenía sobre el desarrollo de la acción educativa, difería de unos a otros, siendo en general más beneficiadas las clases con recursos económicos y prestigio social.

Pero analicemos cada una de estas variables: filosofía, teóricos de la educación, evolución de la sociedad y legislación educativa; constatada la interrelación de dichos aspectos, se procederá al análisis de los valores que se desarrollan desde los distintos ámbitos, así como su trascendencia, afectando no sólo al entramado social sino también al panorama educativo español.

Para ello también se hará alusión a algunos de los movimientos (y sus máximos representantes) filosóficos y pedagógicos de Europa, que incidieron directa o indirectamente en nuestro país.

1.- LOS MOVIMIENTOS FILOSOFICOS EN EUROPA.

El siglo XIX en Europa es prolijo en movimientos filosóficos; partiendo de la filosofía kantiana (en que la Metafísica deja de considerarse como una ciencia posible) se sucede en estos momentos una reacción hacia el Idealismo, durante el primer tercio de siglo. Sin embargo, a mediados del XIX surge una crítica contra los excesos del Idealismo, desarrollándose el Positivismo, el Evolucionismo y el Materialismo, sin olvidar en los últimos años de siglo la diversidad de corrientes que se derivan de las anteriores, tales como: el Espiritualismo, el Pragmatismo, el Neocriticismo, el Historicismo, la Fenomenología y el Existencialismo.

Europa, concretamente Alemania, Inglaterra y Francia se presentaban como los principales países "exportadores" de pensamiento filosófico. España tuvo conocimiento de esta extensa actividad en el extranjero, de ahí que nombres como: HEGEL, COMTE, MARX, DARWIN o NIETZSCHE, comenzaran a ejercer su influencia en nuestro pensamiento, sobre todo a mediados del siglo XIX en que la tolerancia y libertad académica favorece el intercambio con Europa.

A continuación, se va a proceder al estudio de los movimientos filosóficos (y sus representantes) más significativos en la historia del pensamiento europeo. Lógicamente, la incidencia de dichos movimientos en España fue muy desigual: así mientras el Hegelianismo no llegó a tener el vigor y arraigo que se pronosticaba en un principio, el Positivismo y el Krausismo se convierten en las principales corrientes filosófico-educativas, que surgidas en Europa, tendrán una especial trascendencia en nuestro país.

Por ello, el estudio posterior se centrará sobre todo en el Idealismo de HEGEL, en el Positivismo (tanto social como evolucionista), y en el Materialismo histórico y dialéctico de MARX (con una clara repercusión en el ámbito económico y social), dejando el Krausismo para cuando se aborde la filosofía en España. Sin embargo, puede ser ilustrativo hacer un breve recorrido por la otras corrientes filosóficas, que aunque en nuestro país su influencia fuese menor, aportan una visión global acerca del pensamiento filosófico europeo, al tiempo que perfilan algunas de las inquietudes educativas del momento.

1.1.- ROMANTICISMO - EL IDEALISMO TRASCENDENTAL.

Defensa de la dimensión irracional de la existencia humana, de lo nacional, local y popular.

Filosóficamente, el siglo XIX comienza con la reciente influencia de KANT, considerado como uno de los últimos ilustrados y que contribuyó al desarrollo del Idealismo, adoptando distintas vertientes: el Idealismo ético de FICHTE, el Idealismo estético de SCHELLING, el Idealismo lógico de HEGEL, y el Idealismo estético de SCHLEIERMACHER; todo ello surge al amparo del Romanticismo filosófico alemán.

En un intento de definir el Romanticismo, hay que decir que se trata de un movimiento cultural que empieza en los últimos años del siglo XVIII y se prolonga durante buena parte del siglo XIX. Supone:

> "(...) un rechazo contra el imperio de la razón en el campo del arte, rechazo que se extendía al mismo imperio de la razón en

otros ámbitos de la actividad humana: filosofía, política, sociedad, cultura."[1]

Así pues, lo racional pierde parte de la prepotencia que había defendido el pensamiento ilustrado, abriéndose camino a la dimensión irracional de la existencia humana.

En este sentido, SCIACCA en El problema de la educación amplía y matiza aun más el concepto de Romanticismo:

> "En efecto, el Romanticismo es, al mismo tiempo, individualismo o anarquía y sentimiento casi sagrado de la unidad nacional; consagración de las fuerzas irracionales de la vida y del arbitrio del <<genio>> y celebración de la libertad interior del espíritu; <<ironía>> que destruye con la risa que oculta el llanto, y exaltación de la existencia como conquista que avanza hacia el infinito; reivindicación de la fantasía que hace y deshace con su libre juego, y afirmación de un plano superior de racionalidad; exaltación del devenir perenne del espíritu y contemplación de la eternidad del ser; primado del sentimiento subjetivo y profunda existencia sistemática; retorno al Medioevo católico y afirmación de panteísmo y aconfesionalismo, etc."[2]

De esto se deduce, que la tradición, el sentimiento, lo bello, la actividad creadora del espíritu, la historia, la naturaleza, la religión..., van a ser objeto de una atención especial. Ello implica un cambio considerable de valores: se pasa de una universalidad y abstracción a una defensa de lo nacional, de lo local y popular, es decir, de lo más concreto y cercano a la vida cotidiana del hombre. En cierto modo, se favorece el espíritu individualista y la consiguiente libertad moral, que no debe ser sometida

---

1- ABELLAN, J.L. (1984) Historia crítica del Pensamiento Español. Liberalismo y Romanticismo (1808-1874). Espasa-Calpe. Madrid. Tomo IV. Pág. 244

2- SCIACCA, M.F. El problema de la educación en la Historia del pensamiento filosófico y pedagógico. Luis Miracle. Barcelona (1962). Pág. 578

exclusivamente a la razón, ya que ésta no es capaz de explicar el misterio de la vida ni todos los comportamientos humanos.

Puede decirse que el Romanticismo filosófico coincide con el Idealismo trascendental, cuyos máximos representantes son: FICHTE, SCHELLING, HEGEL y SCHLEIERMACHER, y por tanto merecen ser objeto de un especial estudio, ya que todos ellos aportaron interesantes ideas no sólo al ámbito filosófico sino también al educativo.

1.1.1. Johann Gottlieb FICHTE (Rammenau, 1762 - Berlín, 1814).

El desarrollo de la actividad moral. Educación de la voluntad hacia el bien y la libertad.

Como teólogo y filósofo que era, desarrolló el Idealismo desde una óptica ética. Pretendió otorgar una mayor unidad sistemática al Criticismo de KANT, mediante la posibilidad de crear un sistema filosófico fundamentado en la metafísica. Para ello, según Jaime BALMES parte de la siguiente hipótesis:

> "(...) todo cuanto hay y puede haber sale del *yo*, o más bien, que nada hay real sino el *yo*, y que todo lo que aparece como distinto del yo es mera ilusión, pues que aun el mismo *no yo* y el *yo* en cuanto se opone a sí propio y se limita. El sistema de Fichte es el panteísmo idealista llevado al más extravagante refinamiento."[3]

Así pues, para FICHTE los únicos límites que tiene la actividad del Yo (como Yo puro infinito) son los que provienen de sí mismo, y por tanto dichos límites deben ser superables, de esta manera se simplifica la dualidad (mantenida en KANT) del Yo y el no-Yo:

3- BALMES, J. Filosofía Elemental. Lógica - Etica - Metafísica - Historia de la Filosofía. Porrúa. México (1981). Pág. 365

"(...) el yo es finito en cuanto se le opone una realidad externa, pero es infinito en cuanto es él quien pone esta realidad."[4]

De ello se deduce que la característica fundamental del Idealismo trascendental en FICHTE se basa en el desarrollo pleno del yo a través de cualquier actividad humana: "*el Yo es la raíz del ser y resuelve en sí todo el ser (...).*" [5]

Pero en su filosofía se constatan ciertas matizaciones sobre un mismo concepto: así mientras que en un principio defiende un marcado panteísmo que identifica el Yo puro e infinito con el hombre, parece ser que en estudios posteriores, y tal vez debido a una fuerte influencia religiosa, distingue entre el Yo puro (Dios o Absoluto) y el Yo humano como imagen de aquél.

En términos generales, puede decirse que el Idealismo fichteano se fundamenta en los siguientes principios: por un lado, la existencia de un Yo puro, absoluto, infinito y libre que facilita la autoconciencia y la autointuición; y por otro, está el Yo finito, empírico e individual, limitado por el no-Yo, es decir, el hombre, como ser singular, depende del mundo en general y de la naturaleza, siendo palpable la interrelación que se establece entre el Yo infinito y el Yo finito ya que ambos se condicionan y necesitan.

En definitiva, FICHTE defiende la razón práctica como medio de producir el conocimiento y toda la realidad, de manera que una vez establecido el Yo y también el no-Yo (mundo), se pretende un predominio absoluto de la actividad moral mediante la formación del mayor número de individuos morales. Con ello queda claro que el objetivo prioritario del Yo

---

4- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 590

5- I. D.

absoluto es la producción de un mundo que obre moralmente según la conciencia que determina dicho Yo.

1.1.1.1. La formación del "YO" NACIONAL.

Por otro lado, este planteamiento filosófico repercutirá en la forma en que se entiende la educación. Así, para FICHTE el nacionalismo, y más concretamente el bagaje cultural que lo define, es el pilar básico sobre el que debe fundamentarse una determinada política educativa. Pero llega más lejos al afirmar la prepotencia y prestigio de Alemania, y el consiguiente radical cambio que debe experimentar en materia educativa como medio de desarrollo moral y de resurgimiento de la nación alemana. A este respecto, en el libro El problema de la educación de SCIACCA se señala lo siguiente:

> "*Un cambio total de la educación podía hacer resurgir a Alemania y ponerla en condiciones de asumir su misión histórica de elevar moralmente a los otros pueblos.*"[6]

Esta es la pretensión de FICHTE para Alemania, la cual implica que junto a la defensa de una educación nacional (moderada por el Estado), está la educación universal, extensible a todo el pueblo, que responda a las necesidades de la Nación. Para ello se intenta potenciar los intereses universales y colectivos sobre los individuales y egoístas, de manera que se asegure la formación del hombre mediante la educación de la voluntad hacia el bien y la verdadera libertad, entendida como eliminación de todo arbitrio.[7]

6- Ibíd. Pág. 594

7- En esto último se aprecia una cierta influencia de los pensadores franceses prerrevolucionarios.

Este filósofo no acepta al hombre como algo ajeno al Estado, por el contrario, considera que el hombre sólo se forma como tal si es un ciudadano del Estado. En este sentido hay que destacar una total identificación entre educación o cultura y Nación o Estado; consecuencia de ello surge la máxima ética a la que hay que subordinar la voluntad individual:

"(...) el mantenimiento y progreso del Estado es la ley suprema."[8]

Ello demuestra, que según FICHTE la educación es el gran motor que facilita el desarrollo y expansión de la Nación. Para alcanzar esto es necesario favorecer el desenvolvimiento de la inteligencia humana, de modo que se contribuya a una educación por y para el Estado, es decir, la formación del Yo nacional es el objetivo prioritario de toda educación. Ello explica la conveniencia de que los padres se mantengan al margen de la educación de sus hijos, ya que se considera que el Estado es la única institución que puede garantizar la educación más apropiada para el auge de la Nación.

FICHTE realizó todo este planteamiento filosófico-educativo pensando solamente en Alemania, desarrollando una nacionalismo alemán a ultranza.

8- LLOPIS, J. (1969) Historia de la Educación. Ed. Jesús LLopis. Barcelona. Pág. 238

1.1.2. Friedrich Wilhelm SCHELLING (Leomberg, 1775 - Ragaz, 1854). Idealismo estético. El arte y la belleza adquieren un valor universal.

Es uno de los máximos representantes del Romanticismo alemán y más concretamente del Idealismo estético.

El pensamiento schellingiano transcurrió por distintas fases, apreciándose una evolución que abarca desde la más clara influencia fichteana hasta un progresivo acercamiento al Idealismo dialéctico de HEGEL.

Según Jaime BALMES:

> "El principio fundamental de Schelling es la identidad del sujeto que conoce con el objeto conocido. Las leyes del mundo real son las mismas que las del ideal, las unas se pueden comprobar por las otras. No habiendo más que la unidad absoluta, la multiplicidad es una simple apariencia, una manifestación de lo absoluto, que, según las fases que muestra, se llama naturaleza o inteligencia, cuerpo o espíritu. El desarrollo de la humanidad es una evolución de lo absoluto."[9]

De esta manera se comprueba cómo SCHELLING pretende dar una solución al problema que se refiere a la relación entre naturaleza y espíritu, es decir,

> *"intenta una construcción de la naturaleza como sistema objetivo de la razón."* [10]

Así pues, defiende un desarrollo orgánico y racional de la naturaleza a través de las diferentes formas y manifestaciones. A este respecto, este filósofo se contrapone a la postura de FICHTE, al considerar que la

---

9- BALMES, J. Op. cit. Pág. 367

10- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 596

naturaleza no es una representación de la conciencia, es decir, no depende de una subjetividad empírica, sino que por el contrario defiende la idea de la naturaleza como realidad objetiva. Con lo cual, según SCHELLING la formación de la naturaleza pasa por diferentes formas y grados de evolución, apreciándose al mismo tiempo un espíritu consciente que procede de una energía inconsciente; y todo ello está controlado por una Identidad absoluta o una unidad de naturaleza y espíritu que sólo es captada a través de la intuición intelectual. En este sentido SCIACCA matiza lo siguiente:

> "El Yo absoluto es el Uno-Todo, es la unidad que abraza todo lo real y por esto no puede ser ni sujeto ni objeto, sino la identidad o la unidad de ambos, la única que puede explicar la existencia del mundo. Sin embargo, esta identidad no ha de pensarse como objeto absoluto (dogmatismo), sino como absoluto sujeto (criticismo o idealismo)."[11]

De todo ello se deduce, que para SCHELLING el Absoluto es identidad de la naturaleza y del espíritu, que queda comprobado a través de la filosofía de la naturaleza y la filosofía trascendental, respectivamente.

Pero el empeño de este filósofo es crear un modelo de identidad originaria de ambas dimensiones (naturaleza y espíritu), que se concreta en una parte objetiva e inconsciente y en otra más subjetiva y consciente, que conjugadas constituye el Absoluto. Para ello intenta armonizar todas estas actividades a través del *arte* (Idealismo estético), es decir, considera que el arte y la belleza debe presidir todas las actividades, tanto conscientes como inconscientes, adquiriendo un valor universal.

Definitivamente, puede decirse que SCHELLING:

11- Ibíd. Pág. 597

"Incorporó a la filosofía una nueva visión organicista de la naturaleza que se enfrentó con ventaja al mecanicismo."[12]

1.1.3. Georg Wilhelm Friedrich HEGEL (Stuttgart, 1770 - Berlín, 1831). Idealismo lógico o absoluto.

1.1.3.1. CONJUNCION DE FILOSOFIA Y RELIGION

Participó del ambiente romántico de la época, siendo considerado como el máximo exponente del Idealismo lógico o absoluto. Su objetivo prioritario fue intentar conjugar y estructurar dos conceptos básicos: la filosofía y la religión, de manera que fuese posible desarrollar un saber auténticamente riguroso, ya que considera que ambos saberes tienen el mismo objeto, lo divino, de manera que lo infinito y eterno está proyectado en lo finito y sensible.

Así pues, filosofía y religión tratan lo divino desde ópticas diferentes: la filosofía por medio del concepto o de la razón, y la religión nunca lo hace a través del lenguaje de la representación.

1.1.3.2. LA IDEA HEGELIANA

Pero analicemos el complejo pensamiento de este filósofo. HEGEL otorga una gran valor a la Filosofía, ya que entiende que ésta debe de acercar al hombre a la realidad mediante una correcta comprensión de la misma. A su vez, defiende la idea de que no hay realidad independiente del pensamiento, es decir, no existe la cosa en sí (difiriendo del Idealismo trascendental de KANT). Por encima de todo ello, su Idealismo se

---

12- BERMUDO, J.M. y otros (1983) Los filósofos y sus filosofías. Vicens universidad. Barcelona. Volumen 2. Pág. 428

fundamenta en hacer de la *Idea* el principio supremo y absoluto, siendo el sujeto universal que todo lo comprende y del que emanan toda una serie de manifestaciones.

A este respecto, son muchas las hipótesis que identifican a la *Idea* con Dios, lo cual no resulta fácil comprobarlo, ya que su pensamiento es difícil de interpretar. Por ello, puede aceptarse (con reservas) que la *Idea* para HEGEL es la Divinidad, y de este modo el pensamiento panteísta es la base de toda su filosofía.

> "(...) Dios es su unidad indiferenciada y como *primum* ideal respecto del mundo; Dios que se hace extrínseco a sí mismo en la multiplicidad de los seres finitos (el mundo se enajena de Dios); Dios que, a través de este proceso, adquiere conciencia de sí (redención o retorno del mundo a Dios mismo)."[13]

Sin embargo la Idea hegeliana se despliega a través de tres momentos: como Idea en sí (Idea), como Idea fuera de sí (Naturaleza), y como Idea para sí (Espíritu), constituyendo todo ello la Razón infinita o de Dios.

a) La Idea en sí o Lógica, se refiere al pensamiento abstracto del pensamiento, identificándose con la metafísica. El punto de partida de toda esta Lógica es el ser puro, indeterminado, impensable, que por medio de la autorreflexión se transforma en esencia, y cuyas categorías se refieren a: la razón de ser (la identificación de sí misma respecto a las otras esencias), el fenómeno (como la existencia de la misma), y la realidad en acto (que implica una unidad de la esencia y de la existencia).

b) La Idea fuera de sí o Filosofía de la Naturaleza. Como momento del Absoluto considera que la naturaleza es divina, es desarrollo dialéctico a través de fases o grados: tesis, antítesis y síntesis; es decir, el proceso de la naturaleza responde a la conjunción y conciliación de la tesis (o posición)

13- SCIACCA, M.F. Op. cit. Pág. 603

y la antítesis (o contraposición), de una manera arbitraria y artificiosa. A su vez distingue tres estadios: el de la mecánica, el de la física y el de lo orgánico, abarcando todos los elementos de la naturaleza.

Sin embargo, dicha valoración carece de una fundamentación científica y filosófica, ya que hizo un uso abusivo de numerosas especulaciones que no se correspondían con elementos objetivos y científicos, y por tanto plenamente demostrados.

c) La Idea para sí o Filosofía del Espíritu. Tal vez sea una de las aportaciones filosóficas más relevantes del siglo XIX. Así, para HEGEL el Espíritu se realiza a través de tres movimientos: Espíritu subjetivo o individual, Espíritu objetivo o general y Espíritu absoluto o divino. Pero veamos cada uno de estos ámbitos:

* El *Espíritu subjetivo* pasa por tres fases: una primera, la del alma como espíritu individual que se encuentra unida a un cuerpo concreto; en una segunda fase, la conciencia permite que el sujeto reflexione sobre sí mismo; y por último, la que se refiere al espíritu propiamente dicho y a las consiguientes manifestaciones universales ("conocimiento teorético, actividad práctica y libre voluntad"[14]). Para dicho estudio, se sirve de la Antropología, la Fenomenología y la Psicología.

* El *Espíritu objetivo* se refiere al hecho de que el espíritu individual cuando se libera de la subjetividad empírica vive la vida propia de la humanidad, todo ello movido por el deseo y voluntad de ser libre. Al mismo tiempo pueden distinguirse tres momentos de dicho Espíritu: legalidad o derecho, la moralidad de la persona, y la eticidad, que abarca distintos ámbitos (familia, sociedad y Estado).

14- Ibíd. Pág. 605

Analizando un poco más cada uno de estos aspectos, hay que destacar algunas de las aportaciones más interesantes que HEGEL planteó. Así por ejemplo, se da un gran valor al derecho natural, el cual se fundamenta en el concepto de persona como ser racional y libre, implicando un respeto hacia todas las individualidades. Ello explica la necesidad de que la persona sea tratada como tal y no como un mero objeto.

Pero si el derecho se preocupa ante todo de la regulación de las conductas exteriores de las personas, la moralidad trata sobre todo de la interioridad e intenciones de las mismas, otorgando el valor moral más correcto a las diferentes acciones humanas, de forma que la intención y la voluntad impliquen una universalidad del bien.

Asimismo, como consecuencia de la síntesis que se produce entre el derecho (existencia externa) y la moral (existencia interna), surge el universal ético o eticidad, que hace referencia al hombre dentro de una grupo social, y más concretamente alude a la existencia histórica de un pueblo o nación; para ello, es necesario desarrollar unos deberes éticos obligatorios que:

> "(...) limitan la libertad abstracta del individuo, pero lo redimen de sus impulsos y lo hacen sentir, inmerso en el *ethos* o en la costumbre (moralidad social), que es un hombre concretamente libre."[15]

Dicha eticidad actúa en tres momentos vitales: familia (matrimonio, hijos), sociedad civil (unidad en los intereses y necesidades individuales), y el Estado, como voluntad suprema y universal, y denominado por HEGEL como un Dios real, de manera que la persona vive y se desarrolla para el Estado.

15- Ibíd. Pág. 606

* Por último, a través del *Espíritu absoluto* se logra la plena transparencia de sí para sí mismo, siendo una síntesis del Espíritu objetivo y del Espíritu subjetivo. De esta forma, Eterno y tiempo, Infinito y finito, Universal y particular se interrelacionan constituyendo una unidad y totalidad (planteamiento puramente panteísta).

Por otra parte, también el Espíritu absoluto se realiza por medio de tres momentos: el Arte (como manifestación sensible del Absoluto y caracterizado por la subjetividad y la intuición); la Religión (como pura objetividad); y la Filosofía (como expresión de autoconciencia, racionalidad y consciencia, y expresado en el concepto).

Retomando nuevamente el despliegue de la Idea planteado por HEGEL, puede hacerse la siguiente interpretación: la *Idea en sí*, se correspondería con Dios considerado en sí mismo; la *Idea fuera de sí*, se referiría a Dios materializado y manifestado en la Naturaleza; y la *Idea para sí* se identificaría con un Dios espiritualizado por medio de la dimensión espiritual del hombre.

Pero al mismo tiempo que HEGEL es considerado como uno de los filósofos que mayor trascendencia ha tenido, no hay que olvidar su significación pedagógica con una contundente influencia, sobre todo en Alemania. Si durante el siglo XVIII ROUSSEAU planteó un programa educativo basado en la individualidad del sujeto, fue en el XIX cuando HEGEL estableció las bases sociales e históricas de la educación, contraponiéndose al individualismo rousseauniano.

1.1.3.3. EL PRAGMATISMO en los estudios humanísticos

Su pensamiento filosófico repercutió en el ámbito pedagógico, realizando aportaciones interesantes. A este respecto, ABBAGNANO y VISALBERGHI señalan lo siguiente:

> "Para Hegel, la pedagogía tiene por objeto el proceso mediante el cual el espiritual individual se eleva hacia la autoconciencia. (...). Desde este punto de vista la educación es conquista, por parte del individuo, de lo que el espíritu universal ha conquistado y realizado ya."[16]

Esto refleja la influencia de la Fenomenología del Espíritu, en la que existe una clara distinción entre conciencia (o darse cuenta de algo), y autoconciencia (como conciencia de sí mismo). En este sentido, la educación debe adaptarse a la evolución de la vida humana, dividida en cuatro edades: la infancia (una convivencia pacífica consigo mismo y con el mundo), la adolescencia (en que se produce un cierto enfrentamiento con el mundo), la madurez (durante la que se recobra la paz interior perdida anteriormente) y la vejez (en que se vive del pasado y confiando poco en el futuro). Según esta clasificación, parece ser que la adolescencia es el único período conflictivo, ya que en los otros se da a entender que la paz y el sosiego personal están garantizados.

Pero HEGEL realizó puntuales matizaciones respecto a algunos aspectos educativos más concretos. Así por ejemplo, otorga a los estudios humanísticos un valor bastante "práctico", considerados como un medio adecuado para que los hombres piensen por sí mismos. Esto queda justificado al defender la idea de que la comprensión del pensamiento ajeno y los acontecimientos históricos pasados posibilitan el desarrollo

---

16- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Historia de la Pedagogía. Fondo de Cultura Económica. Madrid. (1988). Pág. 462-463

intelectual del hombre. Es más, añade otros ámbitos académicos que facilitan dicho desarrollo:

> "(...) el mundo antiguo, su lengua y la disciplina gramatical, constituyen la fuerza formativa de los estudios humanísticos porque constriñen al espíritu a separarse de su particularidad inmediata y reconquistarse como universalidad."[17]

Asimismo, en lo que respecta a los métodos de educación hay que destacar la crítica que realiza hacia aquellos que fundamentan la metodología en torno al juego, ya que considera que resta seriedad al proceso educativo. Por el contrario, HEGEL hace hincapié en que la educación responda a:

> "(...) la necesidad de una disciplina rigurosa que no deje a los niños actuar según la propia voluntad y en el carácter necesariamente *abstracto* de la instrucción, abstracto en el sentido de que se deje alejar inmediatamente de toda referencia a las cosas sensibles."[18]

Por otra parte, este filósofo también destacó por la teoría del nacionalismo y por la concepción que tuvo del Estado absoluto, influyendo política y pedagógicamente. Para HEGEL, el Estado es la síntesis del Derecho y la Moralidad, al tiempo que considera que Estado y Religión son inseparables. Ello explica el contundente deseo de que todos los ciudadanos fuesen buenos miembros de una sociedad al servicio de los intereses generales del Estado, para lo cual la educación debe estar enfocada hacia este cometido.

En resumen, el pensamiento hegeliano constituye uno de los hitos principales de la filosofía moderna, influyendo de manera extraordinaria en los distintos ámbitos culturales.

17- Ibíd. Pág. 464

18- I. D.

1.1.4. Friedrich Ernst Daniel SCHLEIERMACHER (Breslau, 1768 - Berlín, 1834). Idealismo religioso. Interrelación entre educación, moral y religión.

Teólogo protestante y filósofo alemán, fue el máximo representante del Idealismo religioso, desarrollando una nueva teoría de la Religión. A este respecto, SCHLEIRMACHER considera que la religión es un cierto sentimiento de sumisión del finito con el infinito, constatándose la evidente existencia de Dios, que al mismo tiempo es algo que no puede demostrarse ni discutirse.

SCIACCA en El problema de la educación señala que:

> "La identidad entre ser y pensamiento es la *religión*, la cual no es conocer (como la metafísica que quiere explicar el universo en su esencia), ni querer (no tiende al perfeccionamiento del hombre como la moral) sino es sentimiento."[19]

Así pues, la religión es sentimiento del infinito. De esta manera se corrobora una estrecha relación entre Dios y el mundo, ya que para este filósofo, sólo a través de las cosas del mundo se es capaz de alcanzar a Dios, es decir, todos los acontecimientos y sucesos son una acción de Dios.

> "En este acto captamos nuestro ser radicado en el Ser divino y lo aprehendemos como sentimiento de *absoluta dependencia*."[20]

SCHLEIERMACHER plantea un concepto de religión de marcado corte romántico, al considerar el sentimiento como la base y fundamento de la misma.

19- SCIACCCA, M. F. Op. cit. Pág. 611

20- Ibíd. pág. 612

Pedagógicamente, hace hincapié en la influencia intencional intergeneracional, adquiriendo la educación un carácter social. Según Jesús LLOPIS:

> "La educación debe someter lo natural -tanto individual como colectivo- a la moral."[21]

De esta forma educación, moral y religión se interrelacionan.

1.2.- CRITICA DEL IDEALISMO

En contraposición a los grandes pensadores idealistas y a la corriente romántica, surgen nuevas tendencias antiidealistas que pondrán en entredicho los principios planteados por FICHTE, SCHELLING, HEGEL y SCHLEIERMACHER. Esta crítica al Idealismo se encuentra principalmente personificada en otros grandes filósofos: SCHOPENHAUER, HERBART, MARX y KIERKEGAARD, cada uno de los cuales abordará dicha crítica con matices diferentes.

1.2.1. Arthur SCHOPENHAUER (Danzig, 1788 - Frankfurt del Main, 1860). La voluntad como principio de todo el mundo.

Filósofo alemán, su mayor crítica se refiere al racionalismo absoluto del Idealismo romántico (al negar la identidad de realidad y racionalidad), defendiendo el carácter irracional de la realidad.

21- LLOPIS, J. Op. cit. Pág. 242

Su pensamiento se fundamenta en la *Voluntad o noúmeno* como principio de todo lo real, es decir, considera que del mundo se tiene conocimiento de los fenómenos y de su respectivas representaciones, situándose en medio del cual al sujeto que posee además voluntad. Así:

> "Para Schopenhauer, el fenómeno es pura representación, ilusión (el <<velo de Maya>>, de que habla la filosofía hindú y budista) y el noúmeno es la *Voluntad*, entendida como principio infinito de todo lo real."[22]

Parece ser que en SCHOPENHAUER la influencia de la tradición filosófica de la India se hace palpable en su doctrina. Es evidente el enorme valor que otorga a la Voluntad (irracional, infinita, una, indivisible) como principio de todo el mundo, manifestándose en todos los fenómenos de la naturaleza, la cual consta de distintos grados de objetivación de la Voluntad:

> "Los grados superiores son las plantas y los animales hasta llegar al hombre, en el cual la voluntad se hace consciente de ella misma. El conocimiento humano está sometido a la voluntad de vivir. Tiene como finalidad la de dirigir al hombre, permitirle que satisfaga sus necesidades en la mejor forma posible y es, por consiguiente, un *instrumento* de que se sirve la voluntad de vida para conservar la vida misma."[23]

De sus escritos se deduce que este filósofo tiene una idea bastante pesimista de la vida, al considerarla como dolorosa unas veces y aburrida otras, ya que es objeto de la esclavitud y objetivación de la voluntad. Por ello, cree necesario que el hombre se libere por medio de varios modos: del arte (que expresa la voluntad universal y permite la manifestación de la esencia del Absoluto); de la justicia (superándose el egoísmo); de la compasión (al reconocer en los demás su auténtico yo); y de la ascesis (que

---

22- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 625-626

23- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Op. cit. Pág. 488

anula la voluntad de vivir en la no-Voluntad). En este deseo de que el hombre se libere respecto a la Voluntad, se aprecia de modo contundente la influencia de la filosofía hindú, del budismo y de los místicos cristianos.

Así pues, la filosofía de SCHOPENHAUER llega a la conclusión:

> "(...) de que nosotros y las cosas somos imágenes, sombras o sueños, y de que el principio de los real no es la Razón, sino la Voluntad ciega e irracional, (...)."[24]

De ello se desprende un acusado enfrentamiento con la dialéctica optimista de HEGEL, que defendía una Razón universal y absoluta. No obstante, su pensamiento ha tenido una importante repercusión en posteriores filósofos, tal es el caso de los existencialistas ateos.

1.2.2. Johann Friedrich HERBART (Oldenburg, 1776 - Gotinga, 1841).

Este gran estudioso ya ha sido tratado en otra ocasión desde un planteamiento pedagógico; por ello, en está ocasión conviene centrarse de modo prioritario en su pensamiento filosófico.

1.2.2.1. ANALISIS CRITICO DE LA EXPERIENCIA

En este sentido, HERBART realiza una crítica del Idealismo al adoptar una posición básicamente realista, a la vez que sintió una especial preocupación por el análisis más positivo de los procesos mentales. Ello explica la orientación realístico-psicológica que asume este filósofo y psicólogo.

24- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 629

El pensamiento herbartiano parte del siguiente principio:

> "(...) *la experiencia es el fundamento de la metafísica y es imposible reducir la realidad a representación del yo.*"[25]

De ello se deduce el deseo de hacer un análisis crítico de la experiencia como punto de partida. A este respecto se retorna al pensamiento kantiano, ya que se apuesta por un riguroso análisis científico de la experiencia, en la que se constata una cierta contradicción: por un lado, se aprecia una cierta similitud entre varias cosas o seres; y por otro, haciendo alusión al principio de identidad, se indica que un ser sólo es igual a sí mismo. En este sentido, para HERBART, la filosofía y la psicología tienen el cometido de elaborar datos referidos a la experiencia y de explicar dicha contradicción, la cual queda justificada en el hecho de que aunque el ser es uno y el mismo, la experiencia aporta una pluralidad de seres simples en función de las relaciones se establecen entre los distintos entes. En El problema de la educación se señala que:

> "*El método de las relaciones* es, por consiguiente, el medio para eliminar las contradicciones de la experiencia y confirmar el principio de identidad. Por medio de él descubrimos que las relaciones no son constitutivas y esenciales de los seres reales, sino *visiones accidentales nuestras* que no atañen a la substancia del ser, el cual permanece en sí inmutable y simple."[26]

De este modo, este filósofo establece una peculiar forma de ver dichas relaciones. Así, teniendo en cuenta que entre seres reales sólo puede haber relaciones accidentales, cuando se produce una relación comprometedora o de *choque* entre seres que tienen una cualidad esencial distinta, se ocasiona una perturbación y el consiguiente efecto de autoconservación. A

25- Ibíd. Pág. 631

26- Ibíd. Pág. 632

este respecto, el *alma* (como un ente real, simple e inmutable en su esencia) al relacionarse con otros seres reales reacciona con representaciones como actos de autoconservación. De esta manera se explica cómo surge en el alma la representación (como "átomos psíquicos" o "masas" consolidadas), que implican unos efectos de atracción o de repulsión (en función del tipo de relación establecida), introduciéndose un mecanicismo cuantitativo fundamentado en leyes estático-dinámicas.

> "Por lo tanto, Herbart puede hablar de una estática y de una mecánica del espíritu y aboga por la introducción del cálculo matemático en la psicología, preludiando así una de las ambiciones más características de la psicología experimental."[27]

En HERBART es fácil constatar una estrecha relación, e incluso una identificación, entre filosofía, psicología, ética, estética y pedagogía. Filosóficamente hace hincapié en la manera de entender la metafísica, fundamentada en la experiencia e implicando una proyección en la vida individual psicológica. Así pues, reduce la vida psíquica a una combinación múltiple de variadas representaciones (formadas de las sensaciones), que perfecta y adecuadamente articuladas (*masa apercibiente central*) constituye un conjunto orgánico denominado carácter, y que posibilita la apercepción de nuevas representaciones. SCIACCA hace una matización;

> "Adquirimos nuevos conocimientos en cuanto nuevas experiencias son *asimiladas* en aquel núcleo por el proceso que Herbart llama *apercepción*. Los grupos de representaciones ya formados son las *masas apercipientes*, y el grupo de las nuevas lo *apercibido*. Contra la psicología preexistente, Herbart no admite facultades distintas y las deriva todas ellas del mecanismo de las representaciones."[28]

27- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Op. cit. Pág. 492

28- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 633

Asimismo, HERBART destaca la conveniencia de que exista una óptima organización de la personalidad del hombre que contribuya al desarrollo estético, es decir, a la delimitación de unos juicios valorativos:

> "En efecto, la experiencia estética depende de la solidez, la extensión y la armonía alcanzada por la representaciones-fuerza, en el fondo antagónicas, que constituyen el yo."[29]

En este sentido, la estética abarca al mismo tiempo al arte bello (que se identifica con la aprobación) y a la moral (referida a varias ideas o conceptos-modelos: libertad interior, perfección, benevolencia, derecho y equidad).

Así pues, la ética (que parte de la experiencia interna) implica un correcto análisis de algunas valoraciones (estética) que estén al margen de intereses personales; ello lleva consigo una conducta humana conforme a las ideas morales establecidas. En este sentido la educación es fundamental y está plenamente justificada.

1.2.2.2. INTERRELACION entre filosofía, psicología, ética, estética y pedagogía.

HERBART como promotor de la pedagogía científica realizó aportaciones muy interesantes. Para empezar, otorga un papel relevante a la educación, cuyo objetivo principal es formar individuos virtuosos y útiles para la sociedad, llevando implícito un desarrollo prioritario de la perfección (idea moral), es decir, se pretende garantizar una estructuración sólida y estable de la *masa aperceptiva* mediante la aportación de representaciones graduales y oportunas, que aseguren una formación armoniosa e integral de la persona. Según SCIACCA:

29- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Op. cit. Pág. 493

> "La ciencia de la educación se construye sobre el mecanismo psíquico de las representaciones que se determina según leyes, es decir, *la pedagogía herbartiana se basa en una doctrina filosófica que es precisamente la psicología del mecanismo de las representaciones.*"[30]

Además HERBART diseñó un pensamiento pedagógico que respondiese a unos medios y fines educativos concretos. Para ello, los fines están proporcionados por la ética, y los medios por la psicología. Este filósofo considera la moralidad y la virtud como principales fines de la educación, fines que se logran por medio del gobierno, la educación y la instrucción.

> "El gobierno comprende medidas encaminadas a prevenir las perturbaciones del proceso educativo. La educación es la influencia moral directa ejercida sobre el educando. La instrucción es el más importante de los medios educativos. No se da educación sin instrucción, ni hay instrucción que no eduque."[31]

En este proceso educativo la labor del educador o maestro es primordial, al tener el cometido de formar la voluntad, lo cual lleva consigo una formación del carácter moral, subordinándose a este fin otros secundarios. Así pues, esta formación del carácter se realiza a través de la instrucción, que es uno de los medios básicos que posibilita una constitución coherente de un sistema de representaciones.

Asimismo, señala que para que una instrucción sea educativa es necesario que las nuevas representaciones influyan sobre las disposiciones o aptitudes del individuo, al mismo tiempo que es imprescindible fomentar el desarrollo de una multiplicidad de intereses, abarcando a los distintos ámbitos de la personalidad, de manera que se asegure una educación integral:

30- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 634

31- LLOPIS, J. Op. cit. Pág. 244

> "*Los intereses deben desarrollarse simultánea y armónicamente, de modo que se coordinen entre sí y converjan en la misma dirección, es decir, hacia la formación del carácter moral del educando, que es el fin principal de la obra educativa.* La educación debe ser una *unidad inescindible* y al mismo tiempo intelectual, ética y religiosa."[32]

Por otro lado, se ha indicado que para HERBART otro de los fines de la educación es la virtud, en estrecha relación con la religión, que no se refiere solamente a la idea de Dios sino que también abarca a la fe en el más amplio sentido de la palabra. Considera que la fe es necesaria para hacer frente a la vicisitudes cotidianas. Sin embargo, en este sentido los estudios realizados son más escasos, ya que como ha quedado perfectamente comprobado, para este filósofo existe un fin educativo que prevalece sobre los demás: la formación del carácter moral.

En definitiva, HERBART con su planteamiento filosófico-pedagógico contribuyó a que se sumasen numerosos adeptos, no sólo en Alemania sino también en el resto de Europa, lo cual se vio favorecido por las nuevas corrientes que comenzaban a emerger a mediados del siglo XIX y que anticipaban el triunfo de la visión científica del mundo, culminando con el Positivismo como otro de los grandes movimientos filosóficos europeos.

1.2.3. Sören Aabye KIERKEGAARD (Copenhague, 1813 - id., 1855). Precursor del Existencialismo.

Filósofo danés, realiza una fuerte crítica al pensamiento de HEGEL al negar rotundamente la raíz de la dialéctica hegeliana, es decir:

32- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 635

"(...) el supuesto de que la realidad sea, en cuanto racional, necesaria, y que todo lo que es debe ser."[33]

Como precursor del Existencialismo (corriente filosófica del siglo XX), el rasgo más característico de su obra es el haber intentado reducir la comprensión de toda la existencia humana a la categoría de posibilidad, así como de haber puesto en claro el carácter negativo y paralizante de la posibilidad como tal.

KANT había admitido como fundamento de todo poder humano una posibilidad real o trascendental; pero de tal posibilidad él había puesto de relieve el aspecto positivo, que hace de ella una afectiva capacidad humana, aunque limitada, pero que encuentra en los mismos límites su validez y su empeño de realización. KIERKEGAARD, por el contrario, descubre el aspecto negativo de toda posibilidad que entre a constituir la existencia humana, implicando la amenaza de la nada.

Debido a las circunstancias familiares y profesionales, este filósofo fue *discípulo de la angustia*, del que siente en sí las posibilidades aniquiladoras y terribles que toda alternativa de la existencia trae consigo; por eso, frente a toda decisión, por insignificante que sea, KIERKEGAARD se siente paralizado.

Todo ello explica, el que la persona como tal sea su problema central, y en este sentido la filosofía no puede dar una respuesta satisfactoria a dicho problema. Apuesta por la religión, la fe, como único medio de salvación a su conflicto, ya que es la única que puede garantizar la existencialidad trascendental. Así pues, su pensamiento va encaminado hacia un desprecio por la filosofía (ya que la identifica con la filosofía hegeliana), y a una

---

33- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Op. cit. Pág. 497

revalorización del Cristianismo que implica una relación subjetiva con Dios e implica un conflicto entre fe y razón.

Pero KIERKEGAARD trata el problema de la existencia desde tres ámbitos: estético, moral y religioso. Desde el punto de vista estético se hace alusión a la existencia poética, contemplativa y filosófica que origina un fugaz placer que termina en aburrimiento y desesperación.

> "Y esto porque la vida intensa y disipada del esteta, siempre ansiosa de novedad y siempre empeñada en renovados esfuerzos, trata en vano de esconder el vacío de la existencia."[34]

Sin embargo, parece ser que esta desesperación es provocada por la ironía, que a su vez libera al hombre del aspecto estético y lo encamina hacia la vida ética, una existencia que conlleva una ley moral autónoma y que supone el dominio de la libertad por la cual el hombre se forma o se afirma de por sí. En este sentido cabe hacer una matización:

> "*La ética precisamente implica el elegir, el decidirse, y la elección no puede tener lugar sino entre contrastes; precisamente en el contraste entre el bien y el mal.*"[35]

Pero esta existencia ética conduce al reconocimiento de la culpabilidad de la persona y al consiguiente arrepentimiento como última palabra de la elección ética, aquella por la cual esta elección parece insuficiente y pasa al dominio religioso. Sin embargo, no se puede hablar de que exista una continuidad entre la existencia ética y la religiosa; media entre ellas un abismo todavía más profundo que entre la estética y la ética.

Para KIERKEGAARD el aspecto religioso es la culminación de la existencia, que envuelto por un velo de incertidumbre es la que asegura la relación del hombre con Dios, justificándose por la fe. De esta manera el

---

34- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 647

35- Ibíd. Pág. 648

hombre queda situado frente a una duda: creer o no creer. Por un lado, es él el que debe elegir; por otro, cualquier iniciativa suya queda excluida porque Dios lo es todo y de Él deriva también la fe. Esta contradicción inexplicable es la misma de la existencia humana. Por esto, este filósofo ve revelada a través del Cristianismo la sustancia misma de la existencia. En definitiva: paradoja, escándalo, contradicción, necesidad, y al mismo tiempo imposibilidad de decidir, duda y angustia, son las características esenciales de la existencia así como los factores fundamentales del Cristianismo.

Por otro lado, tampoco hay que olvidar la referencia que KIERKEGAARD hace al pecado, como una categoría existencial que es propio del individuo, y que está estrechamente vinculado a la angustia. Así queda reflejado en Historia de la Pedagogía:

> "La angustia es propia de quien vive en el pecado, como de quien se ha liberado del pecado: quien vive en el pecado se angustia por la posibilidad del arrepentimiento; quien se ha liberado del pecado se angustia por la posibilidad de recaer en él."[36]

Pero este filósofo también hace alusión a la angustia referida al *instante*, concebido éste como una síntesis de lo temporal y lo eterno, de lo finito y lo infinito en el individuo. De ello se deduce que el *instante* es la inserción paradójica e incomprensible de la eternidad en el tiempo, ello explica la venida de Dios al mundo.

Para KIERKEGAARD la angustia (propia de toda condición humana) que genera tanto el pecado como el instante sólo se vence por medio de la fe, y en este sentido considera que la angustia posee una valor educativo absoluto, ya que:

36.- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Op. cit. Pág. 648

"La angustia es la posibilidad de la libertad y es preciso ser educados por ella para ser libres según la infinitud que le es propia."[37]

Como puede apreciarse de todo ello, el pensamiento de KIERKEGAARD se fundamenta en la validez de la religión dentro de la existencia humana como tal. Para ello rehusa de todo aquello que suponga racionalización y apuesta por una relación inmediata con Dios, a través de la fe, como único medio de liberarse de la angustia que se produce en el hombre. En torno a esta propuesta gira toda su filosofía, caracterizada por el desarrollo de una meditación y una reflexión interior.

1.2.4. Karl MARX (Tréveris, 1818 - Londres, 1883).

Filósofo y economista alemán, realiza una dura crítica a la Idea hegeliana. Pero su pensamiento va más allá de esta crítica al plantear un programa político-económico-social de gran envergadura, y con una importantísima repercusión posterior en toda Europa.

El punto de partida de MARX es la reivindicación del hombre, no sólo desde una perspectiva de espiritualidad o razón sino también atendiendo a la necesidad, a la sensibilidad, en definitiva, a la materia como tal. Trata de dar una nueva interpretación a la realidad humana de manera que sea posible transformar todo el proceso histórico. Para ello es necesario analizar al hombre en relación con la sociedad y con la naturaleza, viniendo determinadas dichas relaciones por las distintas formas de trabajo y la producción de bienes materiales. Así pues, otorga al trabajo un valor prioritario:

37- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 649-650

> "Consecuentemente, el trabajo es para Marx una manifestación, más aún, la única manifestación de la libertad humana, esto es, de la capacidad humana de crear la propia forma de existencia específica."[38]

Defiende el trabajo como el medio más adecuado que posibilita la realización plena del hombre, haciéndose a sí mismo, al tiempo que pretende crear una estructura económica de la sociedad, siendo el elemento determinante de toda la realidad humana y de la que dependen los factores religiosos, morales, filosóficos, e incluso el orden político. De esta manera queda patente el gran protagonismo de la dimensión económica y la influencia que debe ejercer sobre todos los demás ámbitos que confluyen en el desarrollo de una sociedad.

1.2.4.1. EL MATERIALISMO histórico y dialéctico. Importancia de lo económico.

A este respecto la historia adquiere un nuevo sentido. Así queda reflejado en Historia de la Pedagogía:

> "Desde este punto de vista, la historia no es, como quería Hegel, la historia de la Idea o Razón absoluta, sino más bien la actividad humana tal como se manifiesta en las formas del trabajo y de la producción, actividad en la que participan los individuos reales, con todas sus exigencias, su trabajo y su iniciativa productiva."[39]

Esta forma de entender la historia, ha sido denominada como *materialismo histórico*, al considerar que el objeto de la misma es la sociedad en una determinada estructura económica, condicionando el proceso político, social y espiritual de la humanidad.

38- ABBAGNANO, N. (1982) Historia de la Filosofía. Hora. Barcelona. Tomo III. Pág. 181

39- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Op. cit. Pág. 502

De todo ello se deduce, que la actitud de MARX no se centra sólo en teorizar y hacer abstracciones (parece ser que esto se debe más a ENGELS), sino que por el contrario, todo su empeño radica en que todas sus teorías sean llevadas a la práctica, a la acción concreta, respondiendo a unas necesidades humanas materiales. Para ello, su filosofía no irá encaminada a la interpretación más o menos acertada del mundo (ya que esto para él carece de valor), sino que va a intentar cambiarlo. Fruto de esta inquietud surge el **Marxismo**, como un conjunto de corrientes doctrinales que van a ser fuente de inspiración de importantes movimientos sociales.[40]

Así pues, el Marxismo abarca tres aspectos estrechamente relacionados: el Materialismo (dialéctico e histórico), la Doctrina económica, y la Teoría del socialismo científico. A este respecto conviene analizar los más relevante de sus aportaciones.

El materialismo, del que ya se ha hablado anteriormente, rehuye de toda filosofía especulativa, implicando un rechazo al Idealismo (que da primacía al espíritu sobre la materia), y apoyando a la materia como el fundamento de toda la existencia.

Asimismo, se ha hecho mención a dos corrientes dentro del materialismo: dialéctico e histórico. El primero hace referencia a la teoría de todo lo real fundamentado en la ciencia, y la aplicación de esto al fenómeno socio-histórico es lo que se denomina materialismo histórico.

El *materialismo dialéctico* apoya que la materia es lo único existente, una materia móvil que evoluciona y actúa de modo dialéctico, es decir, se basa en el proceso de tesis, antítesis y síntesis, que ya había sido introducido por HEGEL. Sin embargo, existe una diferencia: mientras que

---

40- El Marxismo es un vocablo con el que se designa la doctrina formulada por MARX y ENGELS.

para HEGEL el proceso dialéctico se concibe como un despliegue de la Idea, para MARX este despliegue es de la materia, que se concretiza en una pluralidad de seres materiales, entre los que se establece una plena interdependencia.

Por otra parte, el *materialismo histórico*, como aplicación del dialéctico, elabora todo un programa basado en la estructura económica de la sociedad. Para ello parte de la necesidad de explicar la evolución de la sociedad y la actuación concreta del hombre mediante factores materiales y sobre todo económicos.

Esta forma de entender la sociedad da pie a una Teoría económica de gran trascendencia. En este sentido MARX hace una dura crítica al capitalismo, y aboga por una sociedad sin clases. Así queda reflejado en Historia de la Pedagogía:

> "Hasta entonces, la ciencia económica se había utilizado en sentido diametralmente opuesto, es decir, para justificar las desigualdades sociales y, en algunas ocasiones, como base para plantear su agravamiento."[41]

No hay que olvidar que ya a finales del siglo XVIII, y sobre todo durante el XIX, como consecuencia de la inquietud que numerosos investigadores mostraron hacia la evolución y el desarrollo social, fueron muchos los estudios que se realizaron en torno al binomio: población-economía. Así, por ejemplo Adam SMITH en los últimos años del siglo XVIII propuso que la forma de regular la actividad económica era mediante una respuesta adecuada a la oferta y la demanda, de manera que las sociedades supiesen adaptarse y organizarse armónicamente. Para Thomas Robert MALTHUS lo más importante era el control del crecimiento demográfico en función de los medios de subsistencia disponibles, llegando incluso a

---

41- Ibíd. Pág. 503

justificar el hambre y las enfermedades como un cauce "adecuado" de control de natalidad. Otro estudioso que puso de manifiesto el desequilibrio económico fue David RICARDO, destacando la desigualdad existente entre la situación económica del patrono y la del obrero.

A este respecto, en MARX se entrevé la influencia de todos estos planteamientos, adoptando una política económica encaminada a la destrucción de la sociedad capitalista, al considerarla el origen del todos los desequilibrios sociales y económicos. Para ello, intentará hacer frente a una problemática: por un lado impedirá que la riqueza se concentre en unas pocas manos, al mismo tiempo que se evitará el empobrecimiento progresivo del proletariado.

En el fondo de todo ello, MARX tiene el objetivo de crear una sociedad comunista sin clases, e incluso sin Estado, desarrollando un sistema en el que todos los medios de producción sean comunitarios. En este aspecto es donde se aprecian importantes diferencias con otros pensadores de ideología similar. Así, MARX y ENGELS discrepan con LASALLE en lo que se refiere a la desaparición del Estado.

1.2.4.2. PRINCIPIOS BASICOS DEL MARXISMO

De todo lo visto hasta aquí, se desprenden unos principios básicos que rigen el pensamiento filosófico de MARX y consiguientemente del Marxismo. Dichos principios se refieren a los siguientes aspectos:

Se otorga una absoluta importancia a los factores económicos, es decir a las fuerzas y medios de producción, originando una determinada estructura social. Al mismo tiempo, de estos factores se derivan otros de menor relevancia:

> "Por el contrario, las ideologías religiosas, filosóficas o morales, el orden político y jurídico, son una *superestructura*, simple reflejo de la estructura económica."[42]

Ello explica, el que para MARX la moral, la religión y el Estado sean considerados como instrumentos de los que se sirve la clase dominante para someter a la dominada (división de la sociedad), siendo la causa de fuertes desequilibrios no sólo sociales sino también económicos. Esto implica una dura crítica al sistema capitalista (como generadora de dichas desigualdades) y la defensa del comunismo como medio de transformar la estructura económica y social.

> "El comunismo se presenta entonces como la única solución del problema del hombre por ser la única solución que hace depender la realización de una personalidad humana unificada y libre de una transformación de la estructura social que condiciona a la persona misma. La sociedad capitalista, nacida de la división del trabajo, a que ha dividido claramente capital y trabajo, produce una laceración interna de la personalidad humana."[43]

Así pues, MARX considera que para que el hombre desarrolle plenamente su personalidad y establezca amplias y activas relaciones sociales, es necesario implantar el comunismo, entendido éste como el medio más adecuado que contribuye a un cambio en las relaciones sociales y económicas. Así pues, en este sentido se aboga por la atribución de la propiedad a la comunidad (eliminación de la propiedad privada), y la consiguiente lucha de clases, que se realiza respondiendo al patrón dialéctico: presentada la clase capitalista como la tesis, se opone una antítesis que es el proletariado, y como síntesis de ambas aparece el comunismo, en la que no habrá clases sociales.

42- Ibíd. Pág. 502

43- ABBAGNANO, N. (1982) Op. cit. Tomo III. Pág. 185-186

Para MARX esta transformación debe producirse dentro de una inevitable evolución:

> "El fin de la sociedad capitalista y el advenimiento del comunismo, serán debidos a un desarrollo inevitable de la misma economía capitalista, la cual, mientras por un lado es incapaz de asegurar la existencia de los trabajadores asalariados, de los cuales no puede prescindir, por otro lado, une a los mismos trabajadores en la gran industria y hace de ellos una fuerza destinada a destruirla. La misma burguesía produce sus propios sepulteros."[44]

Así pues, el paso de la sociedad capitalista a la comunista o marxista se consigue a través de la revolución realizada por las masas proletarias, de manera que una vez alcanzada la dictadura del proletariado, el Estado se va haciendo dueño de los medios de producción (socialismo), hasta llegar a una sociedad comunista, en que no habrá diferencia de clases.

Otro de los aspectos a los que hace alusión MARX es el referido a la alienación (hacerse otro). Defiende que el hombre, dentro de una sociedad capitalista sufre una alienación que abarca a distintos ámbitos: laboral, política, moral y religiosa. Esta alienación contribuye a que el hombre no se desarrolle plenamente como tal, y por lo tanto se sienta desgraciado.

Para este pensador, laboralmente, el hombre se encuentra alienado porque el trabajo, tal como está estructurado, no le reporta satisfacción alguna; políticamente, la alienación se produce porque el Estado lucha por mantener a la clase dominante, privando al hombre de su libertad e individualidad; moral y religiosamente, manifiesta que la religión es un elemento más que contribuye a la alienación. En este sentido, el Marxismo intenta eliminar la alienación capitalista.

44- Ibíd. Pág. 187

Hasta aquí se ha hecho un breve análisis de los principales planteamientos sociales, económicos y políticos del Marxismo. Sin embargo, de todo ello es fácil deducir el alcance pedagógico de dicha corriente, teniendo una amplia repercusión durante la segunda mitad del siglo XIX y buena parte del XX (sobre todo durante la revolución rusa de 1917).

Así pues, tomando como referencia la idea de que el hombre existe como miembro de una sociedad, su formación debe responder a unas necesidades y exigencias sociales y económicas:

> "(...) la personalidad humana se constituye y se expresa en lo concreto de las relaciones productivas y sociales, en plena continuidad con el ambiente natural."[45]

Partiendo de la concepción materialista que MARX tiene del hombre, manifiesta que el desarrollo armónico de la persona se consigue mediante una educación que suponga una correcta combinación del estudio intelectual con el trabajo productivo, produciéndose una consolidada interrelación. Ello explica, el deseo de implantar una educación politécnica donde confluyan todas las dimensiones (válidas para el Marxismo) de la formación humana: social, intelectual y profesional, prescindiendo por completo de todo lo que suponga política, religión y moral. En función de este proyecto educativo, la escuela tiene cabida y debe responder a estas necesidades, al mismo tiempo debe contribuir a la eliminación de desigualdades sociales y económicas.

En definitiva, las doctrinas de MARX contribuyeron a adoptar una nueva concepción del mundo en los distintos órdenes (políticos, económicos, sociales, religiosos y morales), inspirando gran parte de los

---

45- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Op. cit. Pág. 505

movimientos revolucionarios que tuvieron lugar a partir de la segunda mitad del siglo XIX en toda Europa.

1.3.- EL POSITIVISMO. Auge de las ciencias particulares y la experiencia.

Considerado como un movimiento filosófico y cultural europeo que tiene lugar durante la segunda mitad del siglo XIX, supone el auge y validez de las ciencias particulares y de la experiencia frente a las corrientes románticas e idealistas, luego también podría encuadrarse dentro del epígrafe: crítica del Idealismo; sin embargo, la naturaleza de sus aportaciones requieren un análisis aparte.

El Positivismo se vio favorecido por los grandes progresos científicos que tuvieron lugar por aquel entonces: la ley de la conservación de la energía, la teoría de la evolución de la especie, el descubrimiento de las bacterias anaerobias, etc.

Dicho movimiento, aunque adoptó diferentes direcciones o modalidades, se caracteriza en términos generales por: la primacía de la ciencia como única forma de acceder al conocimiento; se centra prioritariamente en cómo se produce el fenómeno y cómo son sus relaciones con otros fenómenos; considera que el conocimiento sensible, la experiencia, es lo que posibilita el saber científico, rechazando todo lo que suponga metafísica y elementos apriorísticos del conocimiento; apuesta por la objetividad; defiende una concepción mecanicista y determinicista de la naturaleza; analiza los valores espirituales en función de la evolución biológica y la psicología empírica.

Tal es la admiración por la ciencia, que incluso llega a adquirir un valor religioso:

> "Al exaltar la ciencia y considerarla como la única manifestación legítima del Infinito, el positivismo la carga de un significado religioso y pretende suplantar con ella a las religiones tradicionales."[46]

Así pues, la ciencia se convierte en el motor indiscutible de toda actividad humana, abarcando aspectos como la moral, la religión, e incluso la política. En definitiva, para los positivistas todo es ciencia.

Dentro del Positivismo pueden diferenciarse dos direcciones o tendencias fundamentales: el Positivismo social, en que la ciencia es considerada como fundamento del nuevo orden moral, social y religioso; y el Positivismo evolucionista, en que la evolución es el sustento de toda la realidad natural.

1.3.1. EL POSITIVISMO SOCIAL

El pensamiento filosófico de Claude Henri de Rouvroy, Conde de SAINT-SIMON sirve de punto de partida a Auguste COMTE, uno de los máximos representantes del Positivismo social.

SAINT-SIMON basa toda su filosofía en la idea de que la historia se desarrolla atendiendo a un progreso necesario y continuo, siendo gobernado dicho proceso por la alternancia de *épocas orgánicas* (en que se consolida el sistema de creencias), y *épocas críticas* (en que se produce una decadencia de las creencias anteriores). Asimismo, en el plano político-económico defiende que los grandes industriales y hombres de

---

46- Ibíd. Pág. 535

ciencias son los que deben estar al frente de toda la sociedad, reemplazando a la nobleza.

Lógicamente COMTE sintió la influencia del pensamiento de SAINT-SIMON, llegando a desarrollar el Positivismo con una mayor profundidad, de ahí que merezca un estudios más detallado.

1.3.1.1. Auguste COMTE (Montpellier, 1798 - París, 1857).

A) LA CIENCIA: FUNCIONALISMO Y UTILITARISMO

Como filósofo positivista francés, sus aportaciones fueron encauzadas hacia la reforma de la vida social y política fundamentada en la ciencia positiva, a la que otorga un gran valor:

> "(...) Comte concibe la ciencia como enderezada esencialmente a establecer el dominio del hombre sobre la naturaleza. (...) El objetivo de la ciencia es formular leyes porque las leyes hacen posible la previsión y orientan la acción del hombre sobre la naturaleza: *ciencia, esto es, previsión; previsión, esto es, acción,* dice Comte."[47]

De ello se deduce, que para COMTE la ciencia debe responder a dos rasgos distintivos: funcionalismo y utilitarismo; es decir, por una parte la ciencia, como pluralidad de leyes, debe establecer relaciones funcionales entre los distintos fenómenos; y por otra, el valor de la ciencia está en función de su utilidad, entendida ésta como la capacidad de que el hombre domine la naturaleza.

47- Ibíd. Pág. 538

B) ESTADIOS DEL DESARROLLO DE LA HUMANIDAD. Jerarquización de las ciencias.

Pero tal vez lo más relevante de su pensamiento sea la delimitación de los tres estadios por los que pasa el desarrollo de la humanidad, y que se refieren al teológico o ficticio, al metafísico o abstracto, y al científico o positivo, implicando todo ello una nueva clasificación de las ciencias.

Así pues, según COMTE el hombre se desarrolla y evoluciona a través de una serie de estadios:

a) *Estadio teológico.* Se refiere al hecho en que el hombre trata de encontrar una explicación a la naturaleza íntima de los seres, y a los acontecimientos en que intervienen agentes sobrenaturales.

b) *Estadio metafísico.* En él, las fuerzas abstractas y ocultas tratan de explicar el entendimiento, contribuyendo a generar los fenómenos observados.

c) *Estadio positivo.* Es el momento en que el hombre trata de descubrir las leyes efectivas (las relaciones invariables de sucesión y de semejanza), mediante el razonamiento y la observación. Con lo cual, la ciencia positiva trata de observar hechos, de formular las correspondientes leyes que atestigüen unas relaciones constantes entre los hechos.

Cada uno de estos estadios se corresponde con un determinado ciclo madurativo del hombre:

> "(...) la edad teológica corresponde a la infancia de la humanidad, la edad metafísica a la adolescencia y la edad positiva a la madurez."[48]

48- Ibíd. Pág. 537

Como ya se ha indicado anteriormente, esta ley de los tres estadios contribuye a una nueva clasificación de las ciencias, cuyo objetivo prioritario es el triunfo de la filosofía positiva que contribuya a una organización social unificada. Para ello, es necesario establecer cuál es la tarea de cada ciencia, así como determinar la jerarquía de todas ellas, que se configurará conforme a una escala decreciente de sencillez y generalidad.[49]

Dicha clasificación, denominada la enciclopedia de las ciencias, está formada por: matemáticas, astronomía, física, química, biología y sociología (o física social). Así, mientras las matemáticas ocupan un rango especial dentro del saber, ya que es la base de todas las ciencias, la sociología (dividida en estática y dinámica social) está considerada como la más difícil y compleja, siendo la que posibilita el perfeccionamiento de la humanidad a través de su historia.

> "La sociología, según Comte, es la ciencia universal de la sociedad humana, el mejor fruto producido por la ciencia positiva, el fundamento de toda reforma y mejoramiento de la sociedad, el fin último de todas las ciencias."[50]

Pero para que la sociología alcance su cometido, ésta debe tener en cuenta las aportaciones de las otras ciencias que la anteceden; así por ejemplo, con la ayuda de la biología puede establecer leyes universales de la vida social que se refieran a su existencia y desarrollo. Al mismo tiempo, la sociología debe contribuir al análisis de la vida social *estática* (individuo, familia y sociedad), y *dinámica* (evolución y progreso social).

49- COMTE distingue entre ciencias abstractas o fundamentales y ciencias concretas o particulares, dando escasa importancia a éstas últimas ya que se consideran una aplicación de las primeras. Así pues, la clasificación de las ciencias se refiere a las abstractas o fundamentales.

50- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 715

Asimismo, la psicología no la considera una ciencia, aduciendo por un lado, que los fenómenos psíquicos no pueden ser observados objetivamente, y por otro, considera que en lo que respecta a las funciones orgánicas y a los aspectos espirituales (tal es el caso del lenguaje o la moral) son tratados por la biología y la sociología, respectivamente.

Lo que parece ser que pretende COMTE, es que el principio: "*vivir para los demás*" se convierta en la máxima suprema de la moral, ya que la evolución de la sociedad humana debe responder a las tendencias altruistas desarrolladas con el progreso de la inteligencia del hombre. Al mismo tiempo, trata de imbuir a la ciencia de una cierta religiosidad, señalando que la *Humanidad* es el *Gran Ser*, llegando (al igual que con el Idealismo romántico) a la divinización de la historia. De este modo pensaba que la transformación del mundo y la sociedad era posible.

Pero este nuevo planteamiento sobre el perfeccionamiento de la sociedad, implica un concreto enfoque educativo: para empezar la educación positivista debe ir encaminada a que los instintos más altruistas y benévolos sean desarrollados gradualmente, de manera que se suplante a los más egoístas.

Asimismo, establece la necesidad de que exista un sistema de enseñanza popular, de manera que contribuya a lograr una sociabilidad. A este respecto Jesús LLOPIS en Historia de la Educación, señala:

> "Esta educación tendrá dos períodos. En el primero -hasta la adolescencia- será más formal que de contenidos, y sólo habrá artes y lenguas modernas. Con ello se elevará al hombre del fetichismo al politeísmo. En el segundo periodo, más que familiar será pública. El adolescente estudiará las seis ciencias que establece en su clasificación. Finalmente, moral -término de toda educación- y lenguas clásicas."[51]

51- LLOPIS, J. Op. cit. Pág. 254-255

En definitiva, a lo largo de todo el desarrollo humano se aprecia una evolución de la educación, con el fin de garantizar un espíritu científico positivo, siendo la sociología el pilar básico en que se fundamenta dicha instrucción. Así pues, la educación debe responder a los intereses que reclama una sociedad industrializada, en la que la expansión científica y tecnológica juegan un papel vital.

COMTE fundamentó todo su pensamiento filosófico en el deseo de que la ciencia positiva se convirtiera en el motor principal que garantizase una transformación y un perfeccionamiento de toda la sociedad; para ello la sociología, o física social, se convirtió en la ciencia a la cual todas las demás ciencias están subordinadas.

1.3.1.2. John STUART MILL (Londres, 1806 - Avignon, 1873). Teórico del utilitarismo.

Es uno de los máximos representantes del Positivismo inglés, junto con Jeremy BENTHAM. Esta primera manifestación del Positivismo en Inglaterra (que es análogo al Positivismo social francés) se llamó *utilitarismo*, considerando que:

> "(...) *la filosofía*, teorética y práctica, *es instrumento de renovación social, que ha de realizarse con método rigurosamente científico.*"[52]

Es decir, otorga a las tesis teóricas de filosofía y moral un gran valor, ya que posibilitan la ansiada renovación social. Este nuevo planteamiento quedó reforzado y justificado a través de las investigaciones realizadas por Robert MALTHUS y David RICARDO sobre los desequilibrios que se detectaban en el sistema económico capitalista. Dichas doctrinas

52- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 718

económicas sirvieron de fundamento a otras filosóficas, y en este sentido resultan interesantes los trabajos de BENTHAM y STUART MILL (teóricos del utilitarismo).

STUART MILL adopta como punto de partida la idea defendida por BENTHAM, el cual destaca la necesidad de que toda actividad social contribuya a la máxima felicidad para el mayor número de personas, considerándose una acción como buena o mala en función de la *utilidad* y felicidad que reporte; esta consideración debe ajustarse a unos parámetros concretos (intensidad, duración, certeza, proximidad, pureza, fecundidad y extensión), que delimitan el grado de placer o de dolor.

Pero MILL realizó algunas matizaciones al pensamiento de BENTHAM:

> "(...) a) en el cálculo de los placeres, además de la cantidad, es preciso tener en cuenta la cualidad; en otras palabras: los placeres se distinguen también por su mayor o menor nobleza (es mejor un Sócrates insatisfecho, dice Mill, que un cerdo cebado); b) también existe la *acción desinteresada*, es decir, realizada únicamente por el bien de los otros."[53]

Así pues, STUART MILL considera que para vivir en sociedad es necesario fomentar la felicidad humana, de manera que exista un cambio de mentalidad cualitativo: de considerar el bien ajeno como medio de conseguir el propio, a una postura más altruista en que el bien de los otros es el fin de toda acción.

> "*El altruismo*, en suma, *es una especie de egoísmo transformado por el hábito y por la convivencia social.*"[54]

Por otra parte, el Positivismo de STUART MILL también muestra ciertas discrepancias, o al menos matizaciones, con respecto al de COMTE.

53- Ibíd. Pág. 719

54- Ibíd. Pág. 720

Así, mientras COMTE apoya un racionalismo radical, ya que parte de los hechos para establecer leyes que impliquen una dogmatización de las creencias de la humanidad, STUART MILL, como empirista, se centra completamente en los hechos, sin que haya una dogmatización hacia los resultados aportados por la ciencia. A este respecto, en Historia de la Pedagogía se señala que:

> "La lógica de Mill tiene un objetivo principal: combatir contra el absolutismo de creer y referir todas las verdades, principios o demostraciones a sus bases empíricas. No es que con esto la pesquisa filosófica pierda el carácter social que le habían conferido los escritos de los sansimonianos y del mismo Comte; la finalidad social no es ya establecer un sistema único, doctrinario y políticamente opresivo, sino combatir en sus bases toda forma posible de dogmatismo absolutista y fundar la posibilidad de una nueva ciencia que eduque para la libertad, y a la cual Mill denominó *etología* (de *ethos*, carácter)."[55]

De esto se deducen varios aspectos que caracterizan el pensamiento de MILL: 1) el gran valor que otorga a la experiencia y a la observación, de modo que plantea una nueva manera de concebir la ciencia; 2) defiende una lógica asociacionista desarrollada a través del razonamiento analógico (el paso de lo particular a lo particular); 3) se establece una estrecha relación entre la formación del carácter y las circunstancias externas que rodean al hombre; 4) entiende la libertad como un medio que hace progresar al conocimiento humano.

Este pensamiento filosófico, lógicamente implica una manera concreta de entender la educación, la cual se centra prioritariamente en las siguientes actuaciones:

55.- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Op. cit. Pág. 541

- Formar el carácter del hombre dentro de un ámbito social determinado.

- Cultivar el hábito de la libertad, ya que la libertad está considerada como un valor importante a desarrollar.

- Conseguir que los impulsos altruistas prevalezcan sobre los egoístas, estableciéndose una escala de estimaciones:

> "El criterio podrá ser siempre utilitarista, pero bajo la influencia de la educación se optará entre los diversos tipos de placer atendiéndose ya no a criterios puramente cuantitativos sino recurriendo a consideraciones cualitativas."[56]

En definitiva, STUART MILL como máximo exponente del utilitarismo inglés, apuesta por la necesidad de una distribución equitativa de la riqueza, y la consiguiente mejora en las condiciones de vida de la sociedad, de modo que la política económica y la educación deben estar encauzadas a subsanar las injusticias sociales. A este respecto, se muestra un claro defensor de la libertad individual como medio de alcanzar el ansiado progreso social.

1.3.2. EL POSITIVISMO EVOLUCIONISTA

Esta dirección del Positivismo considera a la *evolución* como fundamento de la realidad natural y sobrenatural o metafísica, estableciendo el punto de partida en la doctrina biológica de la evolución orgánica realizada por Jean-Baptiste LAMARCK y por Charles DARWIN. Así pues:

56- Ibíd. Pág. 543

> "*El positivismo evolucionista adopta precisamente la evolución entendida como transformismo biológico y hace de ella el principio metafísico de una teoría general de la realidad.*"[57]

1.3.2.1. Herbert SPENCER (Derby, 1820 - Brighton, 1903).

Es el máximo representante del Positivismo evolucionista. Sus trabajos no sólo se refieren al ámbito filosófico, sino que también son interesantes sus aportaciones pedagógicas que se basan en el Naturalismo, de ahí que exista una estrecha relación entre ambas disciplinas.

A) EVOLUCION Y PROGRESO, INSEPARABLES. Limitaciones del saber científico y religioso.

Influenciado por el evolucionismo biológico de LAMARCK y DARWIN, SPENCER plantea un pensamiento filosófico en que evolución y progreso son los dos pilares básicos sobre los que se asientan sus hipótesis. Considera que la evolución es el principio y causa primera de todo progreso, que por un lado, viene determinada por un proceso de creciente coherencia y armonía de formas o estados, y por otro, responde a un proceso de tránsito de lo homogéneo a lo heterogéneo, de decir, de la inestabilidad a la estabilidad, del desequilibrio al equilibrio. Con lo cual:

> "El proceso evolutivo humano conduce a la realización de una armonía cada vez mayor entre la naturaleza espiritual del hombre y sus condiciones vitales; en esto residen su perfección y su plena felicidad."[58]

57- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 721

58- Ibíd. Pág. 722

Por otra parte, el principio de evolución pretende establecer un nexo de unión y de compatibilidad entre la ciencia y la religión; así, mientras que el objeto de la primera es el dominio de lo *Cognoscible*, la religión se centra en lo *Incognoscible*. Sin embargo, SPENCER sostiene que ambas (ciencia y religión) no pueden dar explicación a algunas de las inquietudes que el hombre tiene, sobre todo en lo que se refiere al Absoluto o Incondicionado, que no puede ser demostrado lógicamente ni probado científicamente.

En este sentido la teoría spenceriana sostiene que la ciencia y la religión pueden operar como dos modos distintos de plantear el problema del Absoluto, ya que ninguna de las dos cuenta con medios suficientes para hacer frente y solucionar dicho problema; de este modo se reconocen las limitaciones del saber científico y religioso, eliminándose todo choque:

> "Por lo tanto, la tarea de la religión consiste en hacer presente al hombre el misterio de la causa última, así como la tarea de la ciencia es ampliar incesantemente el conocimiento de los fenómenos."[59]

Donde parece existir una mayor correspondencia es entre filosofía y ciencia. Para SPENCER, la filosofía se centra en el conocimiento en su máximo grado de generalidad de las verdades de la ciencia, teniendo una función de síntesis dado que dicha generalización implica un proceso de unificación y sintetización de las leyes científicas. De este modo, la filosofía se convierte en teoría de la evolución, al tomar como referencia los principios generales a los que ha llegado la ciencia, fundamentados en la ley de la evolución. Ello explica el deseo de SPENCER de aplicar dogmáticamente el principio evolucionista a las distintas ciencias: biología, psicología, sociología y ética.

59- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Op. cit. Pág. 549

El pensamiento spenciano, tomando como referencia el concepto de evolución, considera que:

> "La vida consiste en la combinación de fenómenos diversos, contemporáneos y sucesivos, la cual se verifica en correspondencia con cambios simultáneos o sucesivos del ambiente externo."[60]

De este modo, se pone de manifiesto la función de adaptación de los seres vivientes, a través de la cual se produce la transformación de los individuos, y la consiguiente selección natural o supervivencia del más apto. Sin embargo, en todo este proceso, determina que la herencia también es un factor que debe tenerse en cuenta, influyendo en los cambios orgánicos individuales. Así, adaptación, ambiente, herencia y variaciones funcionales actúan de un modo conjunto.

Atendiendo al desarrollo social, SPENCER cree que dicho desarrollo es competencia de la moral, la cual debe fomentar las libertades individuales, de manera que el hombre pueda adaptarse progresivamente conforme a sus condiciones vitales. Pero al mismo tiempo defiende el sentimiento de obligación moral que desaparecerá cuando el hombre alcance un estadio evolutivo en que el egoísmo y el altruismo estén perfectamente conjugados e interiorizados. A este respecto, apuesta por un desarrollo social lento, gradual e inevitable, que posibilite el afianzamiento de los sentimientos morales y sociales.

B) LA EDUCACION EN EL PENSAMIENTO DE SPENCIANO

Por otro lado, como pedagogo, SPENCER realizó interesantes estudios referidos a la educación y que son un fiel reflejo de su pensamiento

---

60- ABBAGNANO, N. (1982) Op. cit. Tomo III. Pág. 289

filosófico. Para empezar, y como representante del Naturalismo, considera que la naturaleza es el factor principal de la educación. Sin embargo, no puede olvidarse ese espíritu utilitarista inglés que impregna todo su pensamiento, de ahí que apueste también por una formación científica, argumentando la *utilidad* que proporciona; es decir, señala que hay que enseñar lo que realmente es útil para lograr mejores condiciones de vida, y en este sentido las disciplinas científicas y técnicas son las más fundamentales y formativas, en detrimento de las literarias y estéticas.

Así pues, para SPENCER la educación debe de responder a las distintas necesidades que el hombre tiene:

> "(...) 1) a nuestra *conservación*; 2) a la *crianza de los hijos*; 3) al *mantenimiento del orden social*; y 4) al *ocio* de la existencia, que se ha de llenar con satisfacciones de nuestros gustos."[61]

Por eso considera que las ciencias biológicas, psicológicas y sociológicas son las que pueden satisfacer la mayor parte de nuestras necesidades, o al menos las principales.

Pero para garantizar una adecuada formación y educación, SPENCER cree que es necesario que al educando (en función de la edad) se le conceda un amplio margen de libertad, rechazando cualquier tipo de disciplina dura y represiva, y sabiendo aplicar el castigo más adecuado:

> "Para los fines de la moral como del desarrollo intelectual, el factor educativo más importante serán no los castigos, sino las satisfacciones conexas con el ejercicio autónomo de las propias facultades."[62]

Asimismo, el educador debe utilizar una serie de recursos didácticos, que pueden concretarse en los siguientes aspectos:

61- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 724

62- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Op. cit. Pág. 552

- Tomando como referencia los fundamentos psicológicos, el aprendizaje debe ir de lo simple y concreto a lo compuesto y abstracto. En Historia de la Educación se señala que:

> "(...) la educación del niño debe ir de acuerdo con la humanidad, procediendo de lo empírico a lo racional, animar el desenvolvimiento espontáneo, la excitación debe ser agradable."[63]

- El juego, como actividad fundamental, debe tener un carácter funcional, facilitando la educación intelectual, moral y física, considerada esta última como imprescindible para lograr que el hombre se desarrolle plenamente en el sentido orgánico, aspecto al que este pensador da un especial valor.

En definitiva, SPENCER pretende que la educación promueva la felicidad de la juventud dentro de un determinado entorno socio-cultural, para lo cual es necesario que dicha formación haga posible que el hombre pueda gobernarse solo. Ello justifica el deseo de crear un tipo de sociedad que responda a los intereses de una burguesía liberal, abierta y dinámica que lucha por el desarrollo y la evolución industrial. De esta manera, Positivismo y Evolucionismo quedan perfectamente conjugados.

1.3.2.2. Roberto ARDIGO (Casteldidone, 1828 - Roma, 1920). La evolución en términos más psicológicos que biológicos.

Es el principal representante del Positivismo evolucionista en Italia. Influenciado por SPENCER, considera que la filosofía trata de organizar lógicamente los datos que proporciona el saber científico; sin embargo, realiza ciertas matizaciones respecto al positivista inglés:

63- LLOPIS, J. Op. cit. Pág. 261

"Para Ardigò, en cambio, la filosofía impulsa el proceso inductivo más allá del uso que de él hacen las ciencias, hasta captar con la intuición del principio del ser, es decir, lo que de común hay en todos los hechos y los unifica."[64]

Asimismo, se aprecian otras diferencias con SPENCER. Por un lado, ARDIGO niega lo *incognoscible*, alegando que es un residuo de la trascendencia que no se conoce; y por otro, entiende la evolución en términos más psicológicos que biológicos. Así, define la evolución (o formación natural de la realidad) como el tránsito, en períodos alternos, de lo indistinto (como realidad psico-física) a lo distinto (la distinción entre espíritu, materia, y fenómenos psíquicos y físicos), tratándose más bien de un movimiento psíquico en el que interviene la conciencia.

Esta forma de entender el proceso del conocimiento implica una determinada acción educativa, que está encaminada a proporcionar una educación que permita la diferenciación de distintos hábitos y habilidades, apreciándose la influencia del factores medio-ambientales (familia, escuela, sociedad).

"Su fin es, por lo tanto, formar con el ejercicio hábitos y modos de obrar."[65]

En definitiva, el niño debe de recibir el tipo de formación que le asegure desenvolverse y comportarse conforme al organismo social establecido. De ahí que el ambiente, y sobre todo la escuela, sea el principal agente educador.

Didácticamente, plantea la necesidad de:

64- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 729

65- Ibíd. Pág. 730

"(...) acentuar la importancia del paso de un estadio de presentación general y sumaria de los objetos y los argumentos a un estadio de análisis cada vez más preciso."[66]

Esto supone que el tránsito de lo indistinto a lo distinto se agilice empleando las oportunas *anticipaciones*, es decir, reglas abstractas que favorezcan el proceso y que conlleven una aplicación útil. Se trata de rentabilizar los conocimientos acumulados en generaciones anteriores

Por otra parte, el juego infantil se presenta como el medio básico que contribuye al aprendizaje intelectual y moral, ya que permite al niño un mayor contacto con la realidad.

De todo ello se deduce que ARDIGO intentó plantear unas líneas directrices educativas en que confluyesen los principios positivistas y evolucionistas, intentando garantizar la correcta educación del individuo dentro de un entramado social concreto.

1.4.- EL PENSAMIENTO CONTEMPORANEO

Frente al predominio de la ciencia positiva, surgen a finales del siglo XIX nuevas corrientes filosóficas que plantean la necesidad de revisar el Positivismo. Sin embargo, el punto de partida de dichas corrientes es diferente en función del valor o influencia que se otorga a la ciencia con respecto a la filosofía, ya que conviene delimitar con claridad cuál es el ámbito de investigación y estudio de cada disciplina.

"Por lo tanto, el problema fundamental de las filosofías antipositivistas es definir la tarea misma de la filosofía, esto es,

---

66- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Op. cit. Pág. 573

definir cuál es la realidad de la cual debe ocuparse y cuáles son las vías de que dispone para aproximarse a esa realidad."[67]

Así filosofías contemporáneas como el Espiritualismo, el Pragmatismo, el Neocriticismo, el Historicismo y Relativismo..., que se desarrollan paralelamente, van a asumir distintas actitudes ante la concepción científica y filosófica. Asimismo, durante los primeros años del siglo XX también son abundantes los pensamientos filosóficos, algunos de los cuales con una gran trascendencia posterior en todos los ámbitos.

1.4.1. EL ESPIRITUALISMO. Análisis de la interioridad humana o conciencia.

Caracterizado por la reflexión interior y espiritual, es la primera reacción frente al Positivismo. Por ello su objetivo prioritario se centra en el análisis de la interioridad humana o conciencia, considerada ésta como el fundamento del pensamiento filosófico. De esta manera, las exigencias morales y religiosas, que habían estado casi ausente con el Positivismo, adquieren un gran protagonismo, al tiempo que entiende que la filosofía debe responder a un recogimiento interior del hombre consigo mismo.

Por otra parte, la relación que se establece ente el Espiritualismo y el Idealismo es ambigua según desde el punto de vista que se trate. Así lo refleja ABBAGNANO:

"(...) el espiritualismo de la segunda mitad del siglo XIX y del XX se contrapone polémicamente al idealismo romántico en cuanto se niega a identificar lo Infinito con lo finito e insiste en la trascendencia de lo Infinito (Absoluto o Dios) respecto a su manifestación en la conciencia. Desde el punto de vista gnoseológico, el espiritualismo conserva de ordinario la actitud

67- Ibíd. Pág. 578-579

idealista y esto por su mismo planteamiento, ya que al hacer de la conciencia su punto de partida y su criterio, considera todo objeto como posible sólo por la conciencia y en la conciencia."[68]

Son varios los pensadores que desde distintos países europeos han intentado transmitir el sentir espiritualista. Así por ejemplo, el sociólogo y pedagogo alemán FÖRSTER defiende una educación de marcado carácter moral y social, de modo que se asegure una formación del espíritu atendiendo a unos valores religioso-morales. En Francia, BOUTROUX, que cree en un Dios personal al que hay que amar y servir, apuesta por una educación que fomente la libertad y la actividad creadora del espíritu.

1.4.1.1. Henri BERGSON y el intuicionismo.

Pero tal vez el máximo representante del Espiritualismo contemporáneo sea el francés Henri BERGSON (1859 - 1941), que reaccionó contra la ciencia y el intelectualismo científico al pretender incluir la vida espiritual en su relación con el mundo.

"Es más, Bergson puede considerarse como la reacción más vigorosa frente al *cientismo*, esto es, contra aquel empirismo evolucionista francés de la segunda mitad del siglo XIX."[69]

Así pues, plantea un sistema filosófico fundamentalmente intuicionista en que la razón ocupa un segundo plano. Para BERGSON la intuición es lo que posibilita el conocer y vivir por dentro una cosa, siendo el conocimiento intrínseco, concreto y absoluto.

"*La intuición es una especie de simpatía intelectual que nos lleva al interior de un objeto y nos hace aprehender en su esencia, más allá de toda traducción o expresión simbólica* del tipo de las

---

68- ABBAGNANO, N. (1982) Op. cit. Tomo III. Pág. 336

69- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 752

de la ciencia positiva, que se limita a retratar los objetos extrínsecamente."[70]

Por otra parte, BERGSON trata el problema de la moral y la religión desde una doble perspectiva: estática y dinámica. Mientras que la moral estática se refiere a la obligación que la sociedad impone al llevar una vida totalmente controlada, la dinámica es la moral del espíritu de sacrificio y de caridad, contribuyendo al progreso de la civilización. Dichos tipos de moral se identifican con dos maneras diferentes de entender la sociedad: la moral estática se da en sociedades cerradas en que la iniciativa y la libertad individual es escasa; por el contrario, la moral dinámica se refleja en las sociedades abiertas, en que se fomenta el esfuerzo creador del hombre.

Al mismo tiempo, a estos modos de moral se corresponden dos concepciones religiosas: la religión estática o cristalizada y la religión dinámica o creadora. Mientras que la primera se basa en la fabulación e imaginación, la dinámica, que se identifica con el misticismo, es la que constata la existencia de Dios y la que proporciona el impulso creador; es más, BERGSON asegura que los problemas sociales y políticos pueden ser subsanados a través del misticismo.

De todo ello se deduce que el Espiritualismo niega que la ciencia sea el conocimiento auténtico, tratando de descubrir otras dimensiones como portadoras de saber, tal es es caso de la conciencia del hombre.

70- Ibíd. Pág. 753

1.4.2. EL PRAGMATISMO. Análisis de la experiencia con el fin de alcanzar resultados útiles y prácticos.

Influenciado por el empirismo inglés, trata de explicar la validez del conocimiento en función de las condiciones empíricas que lo han determinado. Sin embargo, este análisis de la experiencia tiene un carácter previsor o anticipatorio de la posible utilización de dichas experiencias, de manera que se alcancen resultados útiles y prácticos.

> "(...) la tesis fundamental del pragmatismo es que toda verdad es una norma de acción, una norma para la conducta futura (...)."[71]

1.4.2.1. Charles PEIRCE y la necesidad de delimitar "creencias".

El norteamericano Charles PEIRCE (1839 - 1914) está considerado como el fundador del Pragmatismo o filosofía de la acción, girando todo su pensamiento en torno a la necesidad de establecer creencias, es decir, hábitos o reglas de acción que contribuyan a delimitar consecuencias prácticas. Entiende que el tener ideas claras está en función de la previsión de sensaciones, así como en la capacidad de preparar las adecuadas reacciones ante dichos sentimientos.

1.4.2.2. William JAMES y su dirección empírico-espiritualista.

Pero tal vez fue William JAMES (1842 - 1910) quien transformó el Pragmatismo hacia una dirección empírico-espiritualista, es decir, en una

---

71- ABBAGNANO, N. (1982) Op. cit. Tomo III. Pág. 516

teoría metafísica. Por ello, sus aportaciones giran en torno a una idea central: la actividad del pensamiento está en función de los fines de la acción, teniendo siempre presente la experiencia futura. A este respecto, apuesta por un procedimiento inteligente que permita elegir los medios más adecuados para conseguir unos fines determinados.

Así pues, JAMES defiende las creencias morales y religiosas como útiles y necesarias para lograr una acción eficaz, y en este sentido, tanto la ciencia como la filosofía están encaminadas hacia unos fines humanos, en concreto hacia que el hombre sea capaz de obrar eficazmente en el mundo, implicando aceptar tanto la responsabilidad como el riesgo. Ello explica el que apueste por una educación que no sólo potencie la voluntad sino que también contribuya a formar hábitos útiles para una sociedad, implicando una acción práctica.

1.4.2.3. John DEWEY y su proyección pedagógica. Uno de los máximos representantes de la Escuela Nueva.

Por otra parte, hay que señalar el Pragmatismo instrumentalista de John DEWEY (1859 -1952), que intenta establecer los pilares que posibilitan la transformación de la realidad que propicie el bien del hombre y el progreso de toda la humanidad. Para ello, considera a las ideas y al pensamiento en general como el instrumento eficaz en la organización de las experiencias futuras, a través de la reorganización inteligente de la realidad. Así, pretende subordinar el pensamiento a la acción, y eliminar cualquier atisbo de espiritualismo, negando esencias y principios inmutables.

Pero donde DEWEY ha tenido una mayor trascendencia ha sido en el aspecto pedagógico, que como creador de la *Escuela Nueva* realizó

importantes aportaciones que aún en nuestros días están vigentes. Su pedagogía puede resumirse en tres características: pragmatismo (acción que conduce a pensar y conocer), experimentalismo (actuar científicamente) y socialismo (entendido éste como la organización social como fundamento de la vida). De esta manera, considera que tanto el método experimental como la socialización de la educación contribuyen a que el niño se preparare para vivir, de un modo funcional, en sociedad.

De todo ello se deduce, el deseo de crear una escuela activa, en que el alumno sea el principal protagonista, introduciendo el trabajo en la escuela, al tiempo que se propicie la igualdad de clases sociales como el medio más adecuado de fomentar el espíritu democrático. Parece ser que DEWEY no entendía cómo ni la revolución intelectual, ni la industrial, ni la social habían podido cambiar el panorama educativo que seguía anquilosado en los principios tradicionales; por ello propone una nueva concepción educativa:

> "Dewey ha creado el llamado método <<de proyectos>>. La vida humana es un constante proyecto. Preparar para la vida será poner al niño en condiciones de proyectar, de procurar los medios de realización, llevar a la práctica, evaluar sus propias concepciones y realizaciones, corregirlas y perfeccionarlas."[72]

DEWEY está considerado como uno de los principales promotores de movimiento moderno pedagógico, contribuyendo a revolucionar el panorama educativo.

En resumen, el Pragmatismo se entiende como una de las mayores contribuciones del pensamiento norteamericano a la filosofía occidental, pretendiendo una revalorización de todas las ideas que supongan consecuencias prácticas y resultados útiles que impliquen progreso social.

72- LLOPIS, J. Op. cit. Pág. 358-359

Además, dicha corriente tuvo una acusada influencia en el ámbito pedagógico, sobre todo a través de los trabajos realizados por John DEWEY.

1.4.3. EL NEOCRITICISMO. La reflexión crítica de la ciencia.

Es un movimiento filosófico que se centra en la reflexión crítica de la ciencia con el objeto de descubrir los condicionantes que justifican su validez. Así, aunque se admite dicha validez, no se defiende el carácter absoluto de la verdad científica tal y como lo consideraban los positivistas.

Este movimiento tuvo un importante despliegue en Alemania, a través de dos escuelas: la de Marburgo y la de Baden.

> "Estas tienen de común la genuina exigencia kantiana de considerar la validez del conocimiento independiente de las condiciones subjetivas o psicológicas en que se verifica el conocimiento."[73]

1.4.3.1. Hermann COHEN y la Escuela de Marburgo. Primacía de la objetividad en los contenidos.

Hermann COHEN (1842 - 1918), fundador de la escuela de Marburgo, sostiene que es necesario suprimir del pensamiento y del conocimiento cualquier atisbo de subjetividad, apostando por unos contenidos objetivamente válidos, es decir, todos aquellos aspectos que suponen subjetividad del pensamiento (actividad, conciencia, etc.) son reducidos a un significado lógico-objetivo. De esta manera, se pretende que los procesos subjetivos de conocimiento respondan a unos métodos objetivos que garanticen dicha validez.

73- Ibíd. Pág. 465

1.4.3.2. Wilhelm WINDELBAND y la Escuela de Baden. Filosofía de los valores.

Pero tal vez haya sido la escuela de Baden, también denominada *filosofía de los valores*, la que ha tenido una mayor trascendencia posterior, sobre todo en los movimientos pedagógicos del siglo XX. Su fundador, Wilhelm WINDELBAND (1848 - 1915), analiza la realidad desde dos puntos de vista: 1) a través de la observación, la descripción y la clasificación de los fenómenos se determinan los juicios de realidad o de hecho, lo cual compete a las ciencias; 2) el análisis en torno al valor de los hechos conduce a los consiguientes juicios valorativos, siendo éstos objeto de la filosofía. Pero para este pensador, la filosofía no sólo trata de los juicios de valor, sino que también hace alusión a la conciencia que juzga, pretendiéndose alcanzar la validez universal,

> "(...) no en el sentido de que el juicio sea reconocido de hecho por todos, sino únicamente en el sentido de que *debe* ser reconocido."[74]

Con lo cual, se apuesta por la necesidad de afianzar una conciencia normativa (o *ideal*) con una validez tanto objetiva como subjetiva.

Asimismo, WINDELBAND establece una distinción entre ciencias naturales y ciencias del espíritu. Las primeras se refieren al conocimiento de las leyes a que obedecen los hechos, de lo universal; en cambio las ciencias del espíritu analizan lo singular atendiendo a una forma histórica determinada. Sin embargo, la complementariedad entre ambas ciencias está plenamente justificada ya que una misma realidad puede ser estudiada desde los dos puntos de vista.

74- Ibíd. Pág. 466

Por otro lado, hay que hacer alusión a otro pensador estrechamente relacionado con WINDELBAND, que es Heinrich RICKERT (1863 - 1936), el cual realiza una contundente defensa hacia la inmutabilidad y eternidad de los valores, que son válidos para todos los hombres y en cualquier época. Al mismo tiempo considera el pensamiento como una unificación de los valores y la experiencia, de manera que lo eterno y la historia se interrelacionan. Así, el juicio histórico y el mundo de los valores contribuyen a crear una verdadera conciencia universal lógica, ética y estética.

1.4.4. EL HISTORICISMO Y RELATIVISMO. Determinación de la naturaleza y validez del saber histórico.

Es otro de los variados movimientos filosóficos que tienen lugar durante la segunda mitad del siglo XIX y se extiende hasta los comienzos del XX. Se centra prioritariamente en la determinación de la naturaleza, así como en la validez del saber histórico, con la intención de combatir el arraigado intelectualismo positivista. Según indica ABBAGNANO en Historia de la Filosofía:

> "El objeto propio y específico del historicismo como filosofía son los instrumentos del *conocimiento histórico* y, por tanto, los objetos posibles de tales instrumentos."[75]

Así pues, el Historicismo establece una clara diferencia entre historia y naturaleza, lo cual implica unos instrumentos de conocimiento distintos a los aplicados por los positivistas; de este modo el problema de la historia adquiere una nueva dimensión.

75- Ibíd. Pág. 487

1.4.4.1. Wilhelm DILTHEY y la relatividad de la Filosofía.

A este respecto, Wilhelm DILTHEY (1833 - 1911) es uno de los máximos representantes del Historicismo alemán, apostando por un método concreto de las ciencias históricas que difiere del de las ciencias naturales, como consecuencia de la distinta óptica desde la que debe tratarse ciertos ámbitos de la realidad; así por ejemplo, la vida del hombre puede ser estudiada desde una dimensión histórica o natural.

> "El hecho natural se puede conocer sólo desde fuera y permanece externo al sujeto cognoscente; al hombre se le puede comprender sólo desde dentro y los acontecimientos humanos tienen que ser *vividos* nuevamente por el historiador. Por consiguiente, la *comprensión* de los acontecimientos históricos es algo distinto del *conocimiento* científico de los acontecimientos naturales."[76]

A) EL RELATIVISMO HISTORICO

Pero además DILTHEY otorga a la filosofía un nuevo cometido: no se trata de una ciencia que aporte verdades absolutas, sino que realiza una sistematización parcial de la realidad, ya que defiende un cierto relativismo respecto a la concepción humana, por lo que es muy difícil hablar de afirmaciones irrefutables y contundentes. En definitiva, la concepción humana es relativa a los diferentes hechos acontecidos y al consiguiente proceso histórico.

Por otro lado, este pensador cree que el conocer los hechos naturales es fácil si se conocen las causas que los determinan, cosa que no se puede decir de los acontecimientos históricos, ya que éstos precisan de una

---

76- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Op. cit. Pág. 591-592

psicología más particular que posibilite vivir, captar y comprender desde dentro dicho saber; es lo que denomina *Erlebnis* (experiencia vivida):

> "*La Erlebnis es el fundamento de la nueva psicología, que concibe la hombre como estructura finalista.*" [77]

De esta manera, DILTHEY pretende comprender al hombre en cuanto a su realidad histórica, encontrándose ésta estrechamente relacionada con una concreta aptitud para los valores. Sin embargo, ello no implica establecer juicios absolutos sobre cualquier elemento histórico (ya se trate por ejemplo de personas o acontecimientos), dado que el mundo histórico está formado por diferentes estructuras psíquicas que actúan de acuerdo con unos valores, fines y modos de pensar concretos y diferentes de unas estructuras a otras.

> "Según Dilthey, cada época tiene sus ideales y sus valores, que elabora también bajo la influencia del ambiente, y que recibe en herencia de la épocas precedentes. Cada generación tiene sus ideales jurídicos y políticos, sus gustos estéticos, sus usos y costumbres, etc."[78]

Ello implica el relativismo histórico y la consiguiente complejidad que entrañan las ciencias históricas. Por ello, la filosofía trata de organizar los elementos proporcionados por la experiencia histórica, es decir, va más allá de la propia historia, aportando una visión total del mundo respecto a una época concreta.

77- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 745

78- Ibíd. Pág. 746

B) SU PROYECCION EN EL AMBITO EDUCATIVO

Pero el pensamiento de DILTHEY también tuvo una amplia repercusión en el ámbito pedagógico y psicológico; así por ejemplo, apuesta por una psicología descriptiva y analítica,

> "(...) que parta de la totalidad de la vida psíquica y de sus características típicas, no según una investigación experimental y explicación causal, sino según una comprensión intuitiva, a partir de la cual interpretará los procesos particulares."[79]

A este respecto, entendió la Psicología como ciencia del espíritu contraponiéndose a la psicología experimental que había imperado anteriormente (sobre todo con el Naturalismo).

Pedagógicamente, no establece unos fines educativos concretos de valor general, ya que todo ello está condicionado históricamente; es decir, el relativismo sobre valores e ideales le lleva a una clara instauración del historicismo en materia educativa.

1.4.4.2. Federico NIETZSCHE y su concepción del superhombre.

Por otro lado, dentro del ámbito filosófico aparece con fuerza la figura de Federico NIETZSCHE (1844 - 1900), que dada la peculiaridad de su pensamiento es difícil encuadrarlo en una única orientación ya que se aprecia en él la influencia de varias corrientes: el evolucionismo darwiniano, la filosofía de la acción, el historicismo relativista. De ahí que se haya creído conveniente estudiarlo en este momento alegando, si se puede decir, una mayor influencia del Historicismo, ya que considerado

---

79- LLOPIS, J. Op. cit. Pág. 342

dicho movimiento como parte integrante de las filosofías de vida, no se puede negar en NIETZSCHE la defensa hacia la vida (no sólo biológica), como contraposición a la razón y al excesivo espíritu de geometría que había imperado a lo largo de la primera mitad del siglo XIX.

Pero lo más sobresaliente del pensamiento de NIETZSCHE tal vez sea la postura que adopta respecto al hombre y concretamente en la idea del eterno retorno y el superhombre. Para este filósofo, el mundo se desarrolla por medio de ciclos que se van repitiendo y que en principio no contribuyen al progreso personal, de ahí que se hable de un eterno retorno, lo que implica una aceptación del propio destino

> "(...) que es *fidelidad* a la tierra y a sí mismos: sabiduría desesperada de quien cabe aceptar lo incomprensible, lo insignificante."[80]

NIETZSCHE cree que es necesario salir de esta situación a través de la consolidación del superhombre por medio de una transmutación de todos los valores, es decir, afirma que la tabla de valores que el hombre actualmente tiene no contribuye al progreso y desarrollo del hombre, por ello es necesario un cambio de valores (que se identifican con lo terrestre, lo corporal y lo antiespiritual) determinado por la voluntad o deseo de poder. Según se refleja en Historia de la Filosofía:

> "La primera característica del superhombre es su libertad de espíritu. Debe librarse de las ataduras habituales de la vida y renunciar a lo que otros alaban (...)."[81]

Con ello NIETZSCHE pretende que el hombre sea capaz de superarse ante las costumbres y apreciaciones tradicionales. Aboga por una necesidad de que la fuerza física, la nobleza, la voluntad, la sabiduría y la

---

80- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 742

81- ABBAGNANO, N. (1982) Op. cit. Tomo III. Pág. 328

independencia, no se encuentren sometidas a unos determinados preceptos morales, sólo de esta manera entiende que es posible salir de estancamiento que la sociedad experimenta y encauzarse hacia el progreso y la dignidad.

1.4.5. LA FENOMENOLOGIA. Construcción de la filosofía como ciencia estricta.

Es un movimiento filosófico que se asienta en los primeros años del siglo XX. Su principal cometido es la construcción de una filosofía como ciencia estricta, a través del método fenomenológico, y caracterizada por el rigor, la universalidad y la necesidad. Para ello, establece unos ideales básicos: un conocimiento riguroso que contribuya a la captación de la esencia del objeto, así como un análisis de la conciencia en su intencionalidad.

1.4.5.1. Edmund HUSSERL y su defensa de las Ciencias eidéticas.

Pero tal vez donde mejor se capte el sentido de la Fenomenología sea en la obra de Edmund HUSSERL (1859 - 1938), fundador de dicho movimiento. Su pensamiento se fundamenta en la investigación fenomenológica, de ahí que la filosofía esté considerada como una ciencia teorética (contemplativa), intuitiva (capaz de captar la esencia), no-objetiva (al prescindir de los hechos), subjetiva (al implicar un análisis de la conciencia). En definitiva, la fenomenología trata las cosas como esencias.

De todo ello se entrevé la crítica que HUSSERL realiza a las corrientes psicologistas, relativistas y naturalistas, al considerarlas que se apoyaban

en meros fenómenos psíquicos y empíricos, es decir en lo experimental. Y aunque a simple vista parece que pudiese existir una relación entre Fenomenología y psicología, este pensador establece una clara distinción:

> "Por un lado, la psicología no puede ser el fundamento de una ciencia, de la cual ha tenido que adoptar el modelo, para convertirse ella misma en ciencia. Pero sobre todo es que reducir la validez del conocimiento a las leyes que gobiernan el funcionamiento del psiquismo, conduce a la negación del valor necesario y universal del conocimiento; (...)."[82]

Y según señala SCIACCA en El problema de la educación:

> "(...) la fenomenología se distingue de la psicología: ésta es ciencia de los hechos, aquélla es *ciencia eidética*, es decir, de las esencias; los hechos son particulares y contingentes; las esencias, universales y necesarias."[83]

De esta manera queda justificada su contundente defensa hacia las ciencias eidéticas (o ciencias de las esencias), que se fundamentan en el método fenomenológico.

Así pues, HUSSERL toma como punto de partida el mundo dado inmediato (la totalidad del ser consciente), que conlleva una descripción y análisis del mismo, es decir, del fenómeno que se muestra ante la conciencia; todo ello implica una reducción fenomenológica, entendida ésta como una suspensión o reserva ante cualquier contenido que no se haga patente a la conciencia, que no esté previamente sometido a una crítica racional:

> "En otros términos, para captar la pura esencia es preciso liberarse de todo lo concerniente a nuestra subjetividad empírica y suspender o encerrar entre paréntesis todas las

---

82- ANDALUZ ROMANILLOS, A.M. y otros (1987) Historia de la filosofía a partir de los textos. Luis Vives. Zaragoza. Pág.537-538

83- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 812

> cuestiones en torno a la existencia del mundo, de Dios, etc. (...) la catarsis, que lleva a cabo la reducción fenomenológica, revela el mundo como estructura de sentidos ontológicos, de esencias intuidas."[84]

A este respecto, HUSSERL establece varios tipos o grados de reducciones: histórica (referida a las doctrinas filosóficas), eidética (que prescinde de la existencia individual), trascendental (que comprende la reserva ante lo que no es correlativo con la pura conciencia). Tal vez sea esta última, la trascendental, la que tenga una mayor importancia en el pensamiento husserlino, ya que es la que proporciona lo que es *dado* al sujeto, a la conciencia. Al mismo tiempo dicha reducción está estrechamente relacionada con la doctrina de la intencionalidad,

> "(...) que significa el modo con que alguna cosa se refiere a la conciencia; es la propiedad de toda experiencia viviente de ser conciencia de un objeto."[85]

Así, para HUSSERL la intencionalidad es una parte esencial de la conciencia, posibilitando que la existencia de un objeto se identifique con ese ser dado intencionalmente a un sujeto; es decir, la intencionalidad es la relación de la conciencia con un determinado objeto trascendente.

1.4.5.2. Max SCHELER y la importancia de los valores. Jerarquización.

Por otro lado, la Fenomenología de HUSSERL influyó en varios discípulos, pero adoptando ciertas matizaciones y modificaciones; tal es el caso de Max SCHELER (1874 - 1928) que apuesta por la Filosofía de los

---

84- Ibíd. Pág. 813

85- Ibíd. Pág. 814

valores (que tenía precedentes en la escuela neokantiana de Baden), y que toma un nuevo auge con los fundamentos fenomenológicos.

SCHELER parte de una premisa: la existencia de un mundo real y objetivo de valores o esencias, captándose a través de la intuición emocional. Así pues, establece una clara distinción entre el mundo emocional y el lógico o racional.

Para este pensador, los valores son algo extratemporales, necesarios, objetivos, e incluso históricos, ya que están presentes en ciertos acontecimientos. Dichos valores vienen determinados por los bienes.

> "Entre el valor y el bien, el deber hace de término medio: el deber hace que el valor sea actuado en la realidad tal y como es en nuestra conciencia."[86]

Así pues, SCHELER considera que los bienes son las cosas que tienen valor, estableciendo que algo sea bueno. Pero no hay que olvidar que estos valores son esencias, *seres ideales*, que no pueden ser captados por el entendimiento, sino solamente por la intuición estimativa y emocional.

> "El órgano emocional que nos pone en contacto con los valores se estructura en fases: un sentir o *intuir* el valor, descubriendo su materia o contenido propio; sigue después un *preferir*, en lo que se descubre la jerarquía de valores, a los cuales antecede y acompaña el amor, que lleva a la estimación de loa valores positivos o a la antipatía por sus opuestos, los valores negativos."[87]

Queda patente que Max SCHELER apoya la intuición de los valores implicando un proceso afectivo de amor/odio, atracción/repulsión hacia ciertos hechos, personas y objetos. De esto se deduce una jerarquía de valores que se concreta del modo siguiente: 1) la serie de valores de lo

---

86- Ibíd. Pág. 815

87- ANDALUZ ROMANILLOS, A.M. y otros. Op. cit. Pág. 541

agradable y lo desagradable, lo que causa placer o dolor. 2) Valores vitales: que comprenden las cualidades entre lo noble y lo vulgar, así como los sentimientos vitales de salud, enfermedad, vejez, etc; además se refiere a lo bueno y lo malo en el sentido de habilidad y eficacia. 3) Valores espirituales: que abarcan los ámbitos estéticos, jurídicos y del conocimiento puro. 4) Valores religiosos: que tratan de la relación directa entre el hombre y la Divinidad, moviéndose entre lo sagrado y lo profano. Así pues, esta axiología de valores asciende de la objetividad sensible a lo religioso, respondiendo a una serie de criterios, que tal y como se refleja en Historia de la filosofía a partir de lo textos se refieren a: la perdurabilidad, la indivisibilidad, la fundamentación teleológica, la satisfacción producida, y la sensibilidad para ser actualizados.[88]

En definitiva, para SCHELER esta jerarquía de valores es aprehendida por medio de un acto concreto, el de preferir:

> "Preferir no es escoger, que más bien se funda en él. Debemos, indudablemente, escoger el fin que se funda en un valor superior; pero, para hacerlo, este valor superior debe ser dado en un acto preferencial. El preferir es, por tanto, independiente de cualquier aparición, elección o volición."[89]

Sólo a través de este proceso de preferencia se puede alcanzar el valor supremo que es Dios, al tiempo que el verdadero amor, cuando se da de persona a persona y que implica amor de Dios. Además, para SCHELER todos los valores tienen un grado de moralidad en función de un valor superior, ello quiere decir que al considerar que Dios es el valor supremo, todo acto de la persona es religioso, de ahí que considere que la religión es el medio más adecuado para captar el sentido de la persona así como los valores morales que deben regir su vida.

88- Cfr. Ibíd. Pág. 542-543

89- ABBAGNANO, N. (1982) Op. cit. Tomo III. Pág. 717

En resumen, SCHELER fundamenta los valores desde una perspectiva ética sin llegar a lo empírico ni al relativismo; de esta manera defiende una ética material en contraposición a la ética formal de KANT, es decir, apoya que los valores tienen que ser entendidos como objetos absolutos dotados de universalidad y autonomía y no sólo como meros fines.

1.4.6. EL EXISTENCIALISMO. Análisis de la existencia humana.

Se trata de un movimiento filosófico europeo que nace durante los primeros años del siglo XX, y que sus antecedentes más inmediatos son KIERKEGAARD y HUSSERL.

Surge en un momento en que los acontecimientos políticos y económicos son bastante negativos (primera y segunda Guerra Mundial), lo cual genera un ambiente de crisis y crispación en todos los ámbitos: personales, institucionales, sociales, etc. En medio de este panorama, el Existencialismo plantea un principio básico: el análisis de la existencia humana, entendida ésta como el modo de ser del hombre en el mundo. Ello explica el interés que dicho movimiento muestra hacia la relación hombre-mundo, siendo objeto de crítica y análisis.

Así pues, se trata de una filosofía eminentemente antropológica, presentándose como una reacción frente a las concepciones abstractas y al positivismo.

1.4.6.1. Martin HEIDEGGER y la existencia como posibilidad.

Pero es a través del pensamiento de Martin HEIDEGGER (1889 - 1976), donde se descubren las principales peculiaridades que caracterizan al Existencialismo. Toma como punto de partida la existencia en cuanto posibilidad:

> "La existencia es posibilidad, que, sólo cuando se determina, adquiere una esencia."[90]

De esta manera, la existencia ocupa un lugar prioritario que da significado a la esencia. A este respecto, considera que la filosofía debe descubrir dicha existencia, el *ser* que implica *estar en* (Dasein), es decir, defiende al hombre dentro de un mundo concreto en el que debe realizar la posibilidad de su existencia; ya no se trata pues del "abstracto hombre racional" que había sido objeto de estudio en las filosofías precedentes.

Así pues, según HEIDEGGER resulta incomprensible la vida del hombre al margen del mundo; es más, considera que la existencia es esencialmente trascendencia, llevando consigo un acto de libertad. Sin embargo, conviene aclarar el significado que otorga a estos conceptos: por un lado, trascender implica hacer del mundo un proyecto de posibles acciones del hombre (una forma concreta de vivir); y por otro, la libertad se encuentra fuertemente limitada y condicionada por las imposiciones que existen en el mundo. En este sentido, ABBAGNANO y VISALBERGHI señalan:

> "Existir, trascender, proyectar el mundo (que son términos equivalentes) significa disponerse a utilizar las cosas del mundo según lo que necesitan las acciones proyectadas."[91]

90- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 822

91- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Op. cit. Pág. 629

Por tanto, el hombre no sólo está en contacto con las cosas que el mundo le proporciona, sino que también debe relacionarse con las personas, ya que tanto las cosas como los hombres son los elementos que contribuyen a formar un proyecto, que se dirige hacia el futuro (siempre sobre la base del pasado).

Pero tampoco hay que olvidar el cierto carácter pesimista que impregna todo el pensamiento de HEIDEGGER. Califica al ser como mundano, temporal e histórico, que lleva una vida inauténtica, y que la angustia es esencial a la existencia, al aportar la ansiada autenticidad:

> "La angustia revela toda la absoluta problematicidad del ser, de sus infinitas posibilidades nunca agotadas y que perennemente mueren en el tiempo."[92]

Para este pensador, la muerte es el final del ser, de la existencia en el mundo, siendo una realidad que debe aceptarse como consecuencia de la temporalidad y la historicidad del hombre. En definitiva, hay que asumir el destino de la propia existencia que se concreta en ser-para-la muerte, es decir, ser-para la-Nada.

1.4.6.2. Karl JASPERS y su búsqueda incesante del hombre.

Al igual que HEIDEGGER, el pensamiento de Karl JASPERS (1883 - 1969) también refleja cierto sentido trágico respecto a la vida. Cree que el hombre se encuentra circunscrito a una serie de situaciones (horizontes) muy limitadas, de modo que dichos límites son objeto de aprisionamiento, siendo la prueba del infinito al afirmar que existe un horizonte más amplio que el hombre intenta alcanzar (el ser); de esta manera la existencia se

---

92- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 822

sitúa frente a la *trascendencia*. Esta es la búsqueda incesante del hombre. A este respecto ABBAGNANO y VISALBERGHI matizan:

> "Esta busca implica la carencia de lo que se busca, inquietud, insatisfacción, en una palabra, finitud. Lo que se busca está irremediablemente *más allá* de la busca, es trascendente. En efecto, cuando parece que se ha alcanzado el ser, se advierte de inmediato que se ha alcanzado un *determinado ser* y que el verdadero está más allá de este último, al cual abraza y engloba dentro de sí."[93]

Así pues, el pensamiento tiene el cometido de ir adentrándose en los diferentes horizontes, de modo que se vayan superando ciertos límites o situaciones; sin embargo,

> "En el desplazamiento del horizonte, dice Jaspers, el pensamiento sufre el propio *naufragio* y advierte la *trascendencia*."[94]

Este fracaso debe aceptarse y valorarse como algo positivo, ya que viene a constatar no sólo la trascendencia, sino también la existencia como pura posibilidad y como absoluta libertad, que implica que el hombre sea uno mismo, es decir que construya su propia historia, tomando como punto de partida su realidad concreta. No obstante, para que se dé una auténtica libertad es necesario que se armonice con la libertad de los demás.

Asimismo, JASPERS establece una estrecha relación entre la filosofía y la religión, ya que ambas se complementan. Ello es debido a que los límites de la existencia implican un ser "afuera" (incognoscible), y un ser "adentro" que es la estructura cifrada de las cosas; de esta manera la trascendencia se manifiesta a través de símbolos y cifras. En definitiva, filosofía y religión tratan de analizar la trascendencia, el encuentro con el ser de la existencia.

93- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Op. cit. Pág. 631

94- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 823

1.4.6.3. Jean-Paul SARTRE y el análisis fenomenológico de la conciencia.

Por otro lado, merece una especial atención el pensamiento existencialista de Jean-Paul SARTRE (1905 - 1980), filósofo francés que está fuertemente influenciado por el movimiento fenomenológico; por ello, entiende la filosofía como un análisis fenomenológico de la conciencia.

> "La conciencia es siempre conciencia de algo y de algo que no es conciencia. A este algo Sartre lo llama *ser en sí*."[95]

Pero este pensador distingue dos realidades distintas en el mundo: por un lado *el ser en sí*, y por otro *el ser para sí*; mientras que el primero (*el ser en sí*) se refiere a lo que aparece a la conciencia sin que por ello sea mero contenido de la conciencia, *el ser para sí* es la propia conciencia como estructura abierta, en definitiva es existencia. De este modo queda patente la estrecha interdependencia entre las dos realidades:

> "Por consiguiente, el necesario devenir del ser es necesaria e inmóvil relación dialéctica del ser que es el *En-sí* y del ser que es el *Para-sí*, por lo que no hay lógicamente *en-sí* sin *para-sí* y no hay *para-sí* sin *en-sí*."[96]

Ello explica, el que SARTRE afirme que en el hombre la existencia precede a la esencia. Además, considera que entre *el ser en sí* y *el ser para sí* se da un vacío, es decir la *nada* forma parte de la existencia humana, creyendo que todas las dimensiones y manifestaciones de la conciencia muestran la acción de la *nada*. De este modo aporta una visión bastante pesimista del hombre, no sólo al negar la existencia de Dios, sino que también por la angustia y el fracaso que supone para el hombre el querer

---

95- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Op. cit. Pág. 632

96- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 826

ser como Dios y no conseguirlo. Según se señala en Historia de la filosofía a partir de los textos:

> "(...) el ateísmo radical de Sartre, más que una negación de Dios, es su expulsión sin paliativos de la vida del hombre. Ceder el puesto a Dios es renunciar a sí mismo. Dios no puede, es más, no debe existir."[97]

A este respecto, este pensador cree que el hombre "es una pasión inútil", al constatar el fracaso y la inutilidad de los esfuerzos y sacrificios de la vida humana.

Por otra parte, SARTRE hace alusión a un tipo de libertad absoluta incondicional a través de la conciencia (como consecuencia de que el hombre está condenado a ser libre[98]). Dicha libertad crea también angustia por la elección de un proyecto fundamental de vida, que por otro lado está condenado al fracaso, ya que el deseo de ser total y absoluto (o sea Dios) es imposible, generando la inviabilidad de todos los proyectos apoyados en este deseo.

En resumen, para SARTRE la vida humana es un absurdo, por ello cree que lo mejor es no tomarse nada en serio.

Hasta aquí se ha hecho un recorrido por los principales movimientos filosóficos que surgieron y se difundieron sobre todo en Europa (aunque algunos de ellos, por ejemplo el Pragmatismo, también se desarrolló en Norteamérica), durante el siglo XIX y los primeros años del XX. Todos ellos, en mayor o en menor medida han influido en los distintos ámbitos sociales,

---

97- ANDALUZ ROMANILLOS, A.M. y otros. Op. cit. Pág. 559

98- SARTRE considera que la libertad no es un don, es una carga.

y muy particularmente en las políticas educativas llevadas a cabo en los distintos países.

En España también repercutió este ambiente filosófico europeo, pero adoptando unas peculiaridades muy concretas y con un cierto retraso respecto a los países pioneros. Es por ello por lo que ha merecido un estudio más pormenorizado.

2.- EL PENSAMIENTO FILOSOFICO EN ESPAÑA.

Durante el siglo XIX la filosofía en España está en decadencia. Llegan a nuestro país algunos rasgos del pensamiento europeo que acontecía por entonces; sin embargo, no fue posible que se desarrollase plenamente, de ahí que la influencia de Europa en España no fue la deseada, sobre todo por los sectores más liberales y europeístas.

Pero no hay que olvidar, que desde 1812 en España se sucede un enfrentamiento de dos tendencias: una progresista o renovadora (que parte del espíritu de la Ilustración), y otra conservadora o tradicional (que entronca con el pensamiento católico). Asimismo, los distintos acontecimientos políticos contribuyeron a que estas tendencias adoptasen medios de difusión muy distintos: mientras que la mayoría de los defensores del progresismo estuvieron exiliados durante buena parte del siglo XIX (lo cual favoreció un mayor contacto con las corrientes europeas), los conservadores intentaron que el espíritu católico impregnase todos los ámbitos de la vida social y cultural. De todo ello se deduce el enfrentamiento de dos ideologías diferentes, no sólo en sus fundamentos sino también en los factores que condicionan su expansión y desarrollo.

Sin embargo, a mediados del siglo XIX estas dos tendencias se van a manifestar a través de dos escuelas del pensamiento: la cervariense (centrada en torno a la Universidad de Cervera) de corte tradicional, y la krausista de inspiración renovadora, y que dará lugar a la Institución Libre de Enseñanza.

2.1.- ESCUELA CERVARIENSE. Defensa de la tradición.

En términos generales, dicha escuela pretendió establecer un cierto eclecticismo (de la escolástica y las doctrinas modernas) en concordancia con la tradición católica. Al mismo tiempo, se aprecia la influencia del humanista Juan Luis VIVES, así como una cierta desconfianza hacia el puro racionalismo.

Dentro de esta línea tradicional destacan los trabajos de Juan DONOSO CORTES, Jaime BALMES URPIA, y Marcelino MENENDEZ PELAYO.

2.1.1. Juan DONOSO CORTES (1809 - 1853). Su visión cristocéntrica.

Como pensador tradicionalista, se centra sobre todo en los valores encarnados en la religión católica; sin embargo, no hay que olvidar la etapa previa en que se mostraba como un filósofo racionalista y ecléctico y un político doctrinario. Por ello, en DONOSO CORTES se aprecia una paulatina evolución hacia el tradicionalismo.

Pero es en esta etapa tradicionalista (a partir de 1849) cuando realiza una dura crítica del socialismo y el liberalismo, y por consiguiente hace una contundente defensa del absolutismo católico. A este respecto, José Luis ABELLAN en Historia crítica del Pensamiento Español señala:

> "Sólo el catolicismo y el socialismo tienen solidez suficiente para enfrentarse en una lucha sin cuartel hasta el fin de los tiempos. Se produce así una filosofía de la historia, en que, recogiendo ideas de los pensadores que mejor conoce -San Agustín, Bossuet, Vico-, las elabora de un modo muy personal en una concepción maniquea de índole escatológica, donde las fuerzas del bien y del

> mal luchan perpetuamente hasta el triunfo final y definitivo del primero sobre el segundo."[99]

DONOSO CORTES tiene una idea bastante pesimista de la naturaleza humana, al considerar que es débil y con tendencia al mal, como consecuencia del pecado original; es más, trata de identificar al bien con Dios, entendiendo que Éste, como autoridad infalible, es el que debe dirigir la trayectoria de la historia y la autonomía humana. Por ello, cree que sólo a través de la fe en la religión católica el hombre puede desarrollarse plenamente.

Así pues, todo su pensamiento filosófico gira en torno a la necesidad de que interna y sobrenaturalmente triunfe el bien sobre el mal, es decir, de que se constate la victoria de Cristo en la tierra. De ello se desprende una visión cristocéntrica.

En definitiva, para DONOSO en el mundo existen dos fuerzas: el bien que está encarnado en Dios (tesis), y el mal que está encarnado en el hombre que ha caído por el pecado (antítesis), de esa manera la síntesis es la figura de Dios-Hombre (Cristo).

Por otra parte, este pensador establece una clara relación entre las fuerzas (del bien y del mal) que rigen el mundo y los acontecimientos sociales y políticos que se suceden:

> "En este juego se producen las dictaduras y las revoluciones; cuando las fuerzas invasoras están derramadas por todo el cuerpo social también lo están las resistentes[,] pero si aquéllas se reconcentran en asociaciones políticas entonces las resistentes se concentran a su vez en una mano, es decir, viene la dictadura. Las revoluciones se producen si ésta fracasa, y las

---

99- ABELLAN, J.L. Op. cit. Tomo IV. Pág. 339-340

fuerzas invasoras, que representan el mal, contaminan todo el cuerpo social."[100]

Así pues, DONOSO CORTES no entiende el desarrollo de la historia al margen de la acción de Dios, y en esta línea está todo su pensamiento.

2.1.2. Jaime BALMES URPIA (1810 - 1848). El problema de la certeza (conciencia, evidencia y sentido común).

Pensador de la tradición filosófica catalana, está influenciado por el tomismo, así como por DESCARTES, KANT y LOCKE, y sobre todo por la escuela escocesa del *common sense* ("sentido común").

Su pensamiento filosófico gira en torno al problema de la certeza (o firme asentimiento a una cosa); a este respecto distingue tres verdades o fundamentos de certeza: la conciencia, la evidencia y el sentido común, siendo las tres indispensables cada una desde una óptica diferente.

Por conciencia, BALMES entiende que es el "yo pienso", revelando las verdades reales que "son las que expresan un hecho o una cosa existente"[101], ya que el mundo externo se manifiesta como tal al psiquismo.

Por otro lado, la influencia del racionalismo se refleja en la idea que tiene de la evidencia, que por el principio de no contradicción se hacen patentes las verdades ideales, es decir, "las que consisten en la relación de las ideas prescindiendo de la realidad"[102]; dichas verdades entrañan necesidad. Según BALMES:

100- Ibíd. Pág. 342

101- BALMES, J. Op. cit. Pág. 192

102- I. D.

> "La necesidad de las verdades ideales se apoya en el principio de contradicción: la evidencia que las acompaña es una aplicación continuada de este principio. Ellas son las leyes fundamentales de nuestra razón; sin ellas es imposible pensar; la razón se convierte en un absurdo viviente."[103]

De todo ello se desprende el deseo de este pensador de establecer una relación entre el empirismo y el racionalismo, llevándole a la teoría del "sentido común",

> "(...) en cuanto a través de éste logra evitar un doble riesgo, tanto el de salvar la dificultad de relación entre la conciencia y el mundo externo, como el de quedarse en un mero constructivismo idealista afín a aquélla. Balmes salva así los fundamentos de la ontología tradicional y pone las bases de un realismo gnoseológico original."[104]

BALMES considera que a través del "sentido común" (como instinto intelectual) es posible realizar la transacción entre verdades ideales y reales. En relación a esto, distingue dos órdenes de conocimiento: uno puramente ideal que constituye la verdadera ciencia, y otro real que se refiere al compendio de observaciones que por sí solos no forman una ciencia; de ahí que sea necesario la unión y combinación de ambos para crear una ciencia positiva y útil en el orden moral, metafísico y físico. A este respecto señala que:

> "(...) ninguna inteligencia puede estar limitada a un orden puramente ideal: cuando menos, tendrá el conocimiento de un hecho real: la conciencia de su existencia propia."[105]

Asimismo, Jaime BALMES pretende establecer una doctrina de la certeza que sea infalible, ya que considera que la certeza es un hecho

---

103- Ibíd. Pág. 193

104- ABELLAN, J.L. Op. cit. Tomo IV. Pág. 361

105- BALMES, J. Op. cit. Pág. 193

innegable, que se corrobora a través de la conciencia, de la evidencia, y del sentido común, aspecto este último que constituye el eje principal de la filosofía balmesiana. Pero además, va más allá al relacionar la certeza y sus fundamentos con la obra de Dios:

> "La certeza es un hecho precioso que la bondad del Criador ha comunicado a los hombres; no ha querido que para poseer ese patrimonio necesitasen de la filosofía. Al examinar los fundamentos de la certeza se ofrecen a primera vista algunas sombras; pero procediendo sin espíritu de sistema, con sincero amor de la verdad, lejos de hallar aquí un escollo, se descubre una obra admirable que atestigua la bondad y sabiduría del Autor de todas las cosas."[106]

De esta manera, otorga una especial importancia a la figura de Dios, al que considera un ser necesario, inmutable, inteligente e infinito.

2.1.2.1. DEFENSA DE UNA SOCIEDAD basada en la razón, la justicia y la buena fe.

Por otro lado, hay que hacer una breve mención a la importante labor que BALMES realizó en materia política a través de sus escritos periodísticos. A este respecto, defendió la necesidad de instaurar un orden político que estuviese en concordancia con el social, siendo necesario actuar desde las instituciones sociales, las costumbres y las tradiciones. Para ello, considera que la verdadera política nacional debe radicar en la Monarquía y en la religión católica, mostrando una clara preferencia hacia el partido carlista, considerado como elemento indispensable de poder.

106- Ibíd. Pág. 199

Así pues, defiende una sociedad que esté regida por los grandes principios conservadores: razón, justicia y buena fe. En esta línea están todas sus publicaciones.

En el ámbito educativo, realiza un duro ataque a la ley francesa Guizot sobre la libertad de enseñanza, así como al enciclopedismo, al utilitarismo y al incipiente positivismo. Por el contrario, apuesta por una política escolar que conjugue educación con religión o fe, y que contribuya a la perfección social y al bienestar común. Al mismo tiempo, defiende que cada persona debe ser instruida, en función de su aptitud o capacidad, para una determinada tarea, de modo que cada uno debe encontrar el trabajo en que mejor pueda desarrollar sus disposiciones, y de esta manera se conseguirá el progreso y desarrollo de las ciencias y al artes. Así queda expresado en su obra El Criterio:

> "La enseñanza tiene dos objetos: primero, instruir a los alumnos en los elementos de la ciencia; segundo, desenvolver su talento para que al salir de la escuela puedan hacer los adelantos proporcionados a su capacidad."[107]

2.1.2.1. SU PROYECCION EDUCATIVA

El pensamiento educativo de BALMES, en cierto modo, se deja sentir en el Plan PIDAL de 1845, fundamentado en la educación moral, religiosa y literaria. Es decir, con este Plan las humanidades, las lenguas antiguas y la doctrina católica se convierten en los principales pilares de la educación en España, complementándose con nociones de los seres y fenómenos más destacados de la naturaleza, la historia del género humano y de la patria, elementos del raciocinio y cálculo, y el arte de escribir y hablar bien.

107- BALMES, J. El Criterio. Espasa-Calpe. Madrid (1973). Pág. 132

Pero el Plan PIDAL también contemplaba la posibilidad de instruir en función de de la aptitud y necesidades de cada educando, desarrollando al máximo todas las facultades. En este sentido, la Exposición previa de dicho Plan es contundente:

> "A la segunda enseñanza corresponde robustecer las facultades con que dotó al hombre la naturaleza; si esta enseñanza fuera escasa, el joven, mal preparado, carecerá de fuerzas para acometer más arduas tareas; si, por el contrario, sobrepujase a los que pueden resistir sus tiernos años, quedará abrumado bajo el peso de tan penosa carga, y embotándose su entendimiento, serán inmediata consecuencia el hastío del saber y la ignorancia. Se necesita calcular con tino la dosis de instrucción que le conviene y dársela por grados conforme se va haciendo capaz de recibirla; (...)."[108]

Ello explicaría la división de la segunda enseñanza en dos partes: una elemental que proporcionaría una educación general, y otra de ampliación en función de los estudios posteriores que se vayan a cursar. De este modo, la instrucción facilita la formación más idónea, no sólo atendiendo a las facultades individuales sino también a la elección de otros estudios superiores. Es una manera de garantizar la enseñanza cualificada, adaptada a las peculiaridades de cada individuo.

En definitiva, para BALMES la religión y los valores tradicionales imperan todo su pensamiento, tanto filosófico como social y educativo, a la vez que apuesta por una enseñanza más personalizada.

108.- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Historia de la educación en España. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868. M.E.C. Madrid (1985). Tomo II. Pág. 195

2.1.3. Marcelino MENENDEZ PELAYO (1856 - 1912). La formación de una conciencia histórica universal.

Es una de las figuras más representativas de la tradición española de finales del siglo XIX, teniendo una gran repercusión en estudios posteriores. Todo su pensamiento se fundamenta en dos pilares básicos: catolicismo y patriotismo.

Filosóficamente, es contundente la influencia de Juan Luis VIVES, de ahí que se hable del *vivismo filosófico* de MENENDEZ PELAYO; consecuencia de ello es la conjunción del psicologismo ecléctico de la escuela catalana y la proximidad a la tradición filosófica española. En esta línea sostiene la necesidad de compatibilizar la ciencia con la tradición católica y el sentimiento español.

Por otro lado, hace una dura crítica al Krausismo, al Kantismo y al Positivismo, es decir, hacia aquello que suponga dogmatismo filosófico y sistematismo. Por el contrario, parece ser que

> "Su postura está abierta a una orientación de filosofía crítica y armonizadora, que busca su síntesis al final en la convergencia con un ideal de índole espiritualista."[109]

Pretende que se dé una relación entre la especulación y la experiencia.

2.1.3.1. LA REALIDAD HISTORICA y la figura del historiador.

Pero tal vez sea en el ámbito histórico donde MENENDEZ PELAYO centró la mayor parte de su trabajo, abarcando aspectos tales como la

---

109- ABELLAN J.L. (1988) Historia crítica del Pensamiento Español. La crisis contemporánea (1875-1936). Espasa-Calpe. Madrid. Tomo V (I). Pág. 369

estructura de la realidad histórica y la figura del historiador. Intentó analizar el pasado y su contribución al presente y al futuro, pero siempre desde una óptica de sentimiento español y viendo la manera de promover el progreso nacional.

Así pues, considera que este es el mejor medio para introducirse en un tipo de filosofía operante y activa, considerándose *la historia* como objeto filosófico. Apuesta por un modo de pensar histórico, relativo y condicionado que contribuya a la formación de una conciencia histórica universal.

Está claro que para MENENDEZ PELAYO la historia (Historia de la cultura) ocupa un lugar privilegiado. En sus investigaciones históricas se aprecia la influencia de tres tendencias historiográficas: clasicismo, romanticismo y cristianismo, estableciéndose una tensa relación entre idealismo y positivismo. Según refleja José Luis ABELLAN:

> "Es evidente, que Menéndez Pelayo reconoce y acoge la aportación positivista -técnicas filológicas, estudio de fuentes, ediciones críticas, repertorios bibliográficos, monografías expositivas-, pero al mismo tiempo se da cuenta de su insuficiencia. Es entonces cuando recurre a las grandes tradiciones historiográficas."[110]

Por ello, es fácil apreciar la influencia de Aristóteles, de la escuela histórica romántica, de la dialéctica hegeliana, y de la filosofía cristiana. Tomando como referencia dichas influencias, este pensador elabora un análisis de la estructura del acontecer histórico sobre una fundamentación cristiana:

> "La dialéctica histórica es así el lado racional de un orden teológico providencial; ahí radica precisamente la relativa previsibilidad de la Historia, en el sentido de que la cara racional

110- Ibíd. Pág. 374-375

> que la libertad humana presenta, no es sino un aspecto accesible al hombre de los inescrutables e inefables designios de la Providencia divina que ésta misma ofrece a la razón humana para consuelo de su limitación."[111]

Pero MENENDEZ PELAYO introduce un nuevo concepto: el ciclo, como la alternancia sucesiva de dos períodos, es decir, uno dogmático o de afirmación, y otro crítico o escéptico, siendo este proceso lo que posibilita el curso histórico del pensamiento humano y que abarca aspectos tales como: la raza, el pueblo y lo castizo. Asimismo, habla del "genio de la raza", entendido como la unidad sustancial que define a cada pueblo; de esta manera defiende que no todas las naciones son iguales y que es necesario que cada una se desarrolle según su idiosincrasia.

Al mismo tiempo, considera que la figura del historiador no debe limitarse a describir meros hechos, sino que debe analizar las intenciones, la verdad ideal que se encuentra detrás de tales hechos, de modo que aporte una visión de su universalidad. Pero esta verdad ideal:

> "(...) está en el carácter genéricamente humano de las intenciones humanas, las que el historiador descubre en los documentos en que se apoya, realizando una auténtica faena de adivinación."[112]

Según LAIN ENTRALGO, para MENENDEZ PELAYO la concepción de la historia y más concretamente del historiador debe de responder a unos criterios concretos de actuación: recreación (con su propio pensamiento de los hechos o personajes), integridad (a la hora de aceptar un determinado tema histórico), imparcialidad (objetiva), e interés (por los temas que se tratan).

111- Ibíd. Pág. 375

112- Ibíd. Pág. 377

En definitiva, MENENDEZ PELAYO está considerado como un historiador de la filosofía, al concebir el mundo de las ideas en estrecha relación con el ámbito social e histórico en que surgen; además, establece conexiones con otras manifestaciones culturales, científicas y políticas. Así pues, en sus trabajos el valor histórico entra en la esfera del pensamiento, proporcionando una nueva visión a la historia filosófica española. En este sentido José Luis ABELLAN señala que la labor de MENENDEZ PELAYO es de incuestionable importancia:

> "(...) porque supo encarnar en su tarea el criterio historicista que había de servir de metodología básica para la redacción de una historia de la filosofía. (...) porque puso las bases de una primera historia de la filosofía española, cuyos planteamientos siguen teniendo, en muchos aspectos, plena vigencia."[113]

2.1.3.2. SU PENSAMIENTO EDUCATIVO, de marcado carácter católico.

Por último, conviene señalar que MENENDEZ PELAYO también se preocupó de cuestiones educativas, impregnando el espíritu católico en todas sus aportaciones; así por ejemplo, respecto a la libertad de enseñanza apuesta por una enseñanza religiosa, al tiempo que considera que los contenidos científicos sean presentados con cautela.

Es evidente, que para este pensador el aspecto religioso (el catolicismo) es el pilar fundamental sobre el que se sustenta toda una organización histórica, social, política, cultural y educativa; en esta línea elabora todo un pensamiento: una filosofía cristiana que se ajuste a las peculiaridades hispanas y al desarrollo de las ciencias modernas.

113- Ibíd. Pág. 344

Y es que el tema religioso es uno de los aspectos más controvertidos a lo largo de todo el siglo XIX y parte del XX. Durante estos años, la Iglesia española ha luchado por desarrollar una amplia acción espiritual, religiosa y social, para lo cual fue importante tener el monopolio en el ámbito educativo. De ahí que fuesen frecuentes las controversias entre la Iglesia y el Estado (sobre todo cuando era de corte liberal), mostrando intereses diferentes respecto a la implicación de la religión en la enseñanza.

Lógicamente, todos fueron conscientes de la fuerza que tenía la religión católica en la sociedad española, y por ello cualquier indicio que atentase a su "privilegiada posición" era causa de conflicto político-social.

Haciendo un breve recorrido por la historia de España, se constata que la Iglesia ha sido tratada de un modo u otro según la tendencia ideológica que ostentaba el poder estatal. Tal vez uno de los acontecimientos más decisivos para la Iglesia fueron las desamortizaciones y el consiguiente Concordato de 1851, que supone una garantía hacia los principios católicos, hasta 1931 (salvo en 1855 y 1868 que coinciden con etapas progresistas, políticamente).

Así pues, la cuestión religiosa (y más concretamente la libertad de enseñanza y de cátedra) se va a convertir en el principal tema de debate en el aspecto educativo. La legislación en este aspecto es un fiel reflejo de las relaciones que se mantienen entre el Estado y la Iglesia. Sin embargo, la religión estuvo casi siempre presente en las distintas políticas educativas; sirva como ejemplo las siguientes reseñas:

Así, el Informe QUINTANA (1813) al hablar de la primera enseñanza, destaca entre sus fines:

> "(...) imbuir el espíritu en los dogmas de la religión y en las máximas primeras de la buena moral y la buena crianza, (..)."[114]

El Reglamento de 1821, promulgado durante el trienio liberal de FERNANDO VII, en su artículo 12 -referido a la primera enseñanza señala:

> "(...) aprenderán los niños a leer y escribir correctamente, y asimismo las reglas elementales de aritmética, y un catecismo que comprenda brevemente los dogmas de la religión, (...)."[115]

En el Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino, de 1824, la situación religiosa adquiere una preponderancia especial:

> "(...) habrá en cada Universidad un tribunal de censura y corrección, encargado de velar y hacer que se observen las siguientes leyes de policía escolástica y disciplina moral y religiosa, que obligarán a los maestros y a los discípulos."[116]

En el Plan Duque de RIVAS, de 1836, también se hace alusión a que la instrucción primaria pública debe comprender, entre otros aspectos, los "principios de religión y de moral", al igual que queda reflejado en el Plan de Instrucción Primaria de 1838, en el Plan PIDAL de 1845, y en la emblemática Ley MOYANO de 1857, explicitando claramente que durante la primera enseñanza es necesario impartir:

> "Doctrina cristiana y nociones de Historia sagrada acomodadas á los niños."[117]

114- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Historia de la Educación en España. Del Despotismo Ilustrado a la Cortes de Cádiz. M.E.C. Madrid (1985). Tomo I. Pág. 386

115- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Op. cit. Tomo II. Pág. 51

116- Ibíd. Pág. 111

117- Ibíd. Pág. 246

Hasta este momento, la religión ocupaba un lugar más o menos importante en el ámbito educativo, debido en parte a que la Constitución de 1812 reconoce la religión católica como propia de la Nación española; sin embargo, la ansiada libertad de enseñanza, por parte de los sectores más progresistas, se limitó a la libertad en la creación de Centros, y con restricciones, excepto en el Proyecto de 1814 (réplica del Informe QUINTANA), en que la libertad de creación de establecimientos docentes era absoluta.

Fue durante el Sexenio Revolucionario, cuando se asiste a la regulación de una enseñanza libre que se materializa, no sólo en la libertad de creación de centros docentes, sino también en la libertad de aprender, de ciencia, de método, de instituciones, alegando (según lo expuesto en el Decreto de 14 de Octubre de 1868) que:

> "(...) no hay verdadera enseñanza sin sinceridad, ni sinceridad sin dignidad, ni dignidad sin libertad."[118]

De todo ello se deduce, que la Iglesia ha estado sujeta continuamente a los vaivenes políticos, y así por ejemplo, después de los acontecimientos de de 1868 soportó un nuevo revés con la Segunda República, en 1931.

Sin embargo, la Iglesia siempre ha estado dispuesta a defender sus intereses en el aspecto educativo, y prueba de ello ha sido la esmerada labor que se ha hecho desde iniciativas particulares, tal es el caso de MANJON o POVEDA, sin olvidar la influencia de los Congresos pedagógicos católicos, que surgieron como respuesta al espíritu institucionista y renovador.

118- Ibíd. Pág. 321-322

2.2.- ESCUELA KRAUSISTA. Concepto de "Humanidad" (unidad de la naturaleza y el espíritu). La idea de ciencia como sistema orgánico.

Está inspirada en la filosofía del alemán Karl Chistian Friedrich KRAUSE (1781-1832). Se trata ante todo de una metafísica que intenta contribuir a la convivencia social. Por ello, este pensador plantea un sistema metafísico que abarca dos propuestas de pensamiento: 1) analítica-subjetiva, que permite el análisis de las condiciones del conocimiento; y 2) objetiva-sintética, que pretende dar una explicación del Ser absoluto, así como elaborar un sistema que incluya dialécticamente todas las ciencias; de esta manera intenta establecer la relación del *Absoluto* con las ciencias finitas, introduciendo el concepto de *panenteísmo.* Así pues,

> "El hombre krausiano es, pues, un hombre por y para Dios; pero conservando su propia entidad, con lo que no se confunde con Dios. Porque Dios está en el mundo pero *no es* el mundo."[119]

Para KRAUSE el hombre ocupa un lugar importantísimo en su filosofía, ya que en él se constata la unidad de la naturaleza y el espíritu, y de este modo queda perfectamente justificado el concepto de Humanidad, que aspira a alcanzar a Dios, al Bien como Ser Supremo. A este respecto apoya las asociaciones sociales de finalidad universal (la familia o la Nación) que constituyen el ideal de Humanidad.

Otro aspecto que merece ser destacado del pensamiento krausista es la idea del universo como un sistema, como un organismo científico superior; en definitiva, valora a la ciencia como sistema, abarcando todo el conocimiento, de manera que las ciencias particulares forman parte de la ciencia universal.

119- GOMEZ GARCIA, M.N. (1983) Educación y pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos. Universidad de Sevilla. Sevilla. Pág. 66

En España, la filosofía krausista fue introducida por Julián SANZ DEL RIO, durante la segunda mitad del siglo XIX, y ello ocasionó un importante cambio de mentalidad sobre todo en el ámbito social, jurídico, cultural y educativo, alentado por un cierto espíritu liberal que defendía la fe en el progreso de la razón así como en el ideal de armonía universal.

El krausismo se presenta como una solución válida para satisfacer la necesidad de reforma y progreso que anhelaban los sectores más renovadores de la sociedad española. A este respecto Mª Nieves GOMEZ GARCIA hace una matización:

> "De ahí que el krausismo, al ofrecerle al intelectual español una filosofía asentada en el espíritu liberal, llena de una religiosidad sin dogmatismo, enemiga del estatalismo colectivista y cimentada en el uso de la razón al servicio de la ciencia, está ofreciendo un sistema de pensamiento donde encuentra el remedio a los males de la humanidad."[120]

Sin embargo, el desarrollo del Krausismo en España pasa por dos fases: la primera abarcaría desde 1854 hasta la Revolución de 1868, influyendo entre las minorías intelectuales; y la segunda fase, a partir de la Restauración canovista, apreciándose una mayor expansión hacia los ámbitos políticos, jurídicos y educativos. En este sentido, Alfonso CAPITAN DIAZ señala que:

> "La doctrina krausista asumía valores propios de un reformismo social de carácter burgués; en realidad las reformas, que pudiera inspirar, ni eran propiamente políticas ni revolucionarias, lo que no descarta las actitudes de rechazo y de protesta que algunos krausistas manifestaran ante situaciones o hechos políticos, que a su juicio atentaban contra las libertades humanas."[121]

120- Ibíd. Pág. 63

121- CAPITAN DIAZ, A. (1986) Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Pedagogía Contemporánea. Dykinson. Madrid. Tomo II. Pág. 201

Pero además en el Krausismo español puede constatarse una serie de principios ideológicos que se resumen en los siguientes: *racionalismo armónico, cristianismo racional, liberalismo político y económico, organicismo social, evolucionismo y reformismo social.*[122] Ello quiere decir que la corriente krausista era una clara defensora de: la razón crítica (huyendo de meros dogmatismos); de las libertades individuales (intelectuales, políticas, económicas, religiosas), rechazando cualquier tipo de monopolio que restrinja las libertades y los derechos del hombre; de la estructuración social en función de la actividad humana; de la persona como ser social, así como de su consiguiente desarrollo biológico, moral y jurídico. De esto se deduce el acusado interés que muestran los krausistas por la anhelada reforma social.

> "Las reformas sociales a través de la historia constituyen una constante del género humano en busca de su *Ideal* por caminos de civilización, de instrucción, de cultura..."[123]

Así pues, la educación se presenta como un valor que es capaz de contribuir directamente al desarrollo y progreso de la sociedad, de ahí que los inspirados en el Krausismo abogen por una instrucción desde los niveles más bajos y extensible a toda la población.

En definitiva, la filosofía del Krausismo en España se concreta en los siguientes ideales:

> "(...) su libre actitud ante la búsqueda de la verdad, el sentido liberal de la tolerancia como base de la convivencia, su apertura al pensamiento europeo, su decidido afán por la libertad de la ciencia, su fe en la ética y, en consecuencia, en la regeneración del hombre a través de la educación."[124]

122- Cfr. Ibíd. Pág. 202-206

123- Ibíd. Pág. 206

124- PUELLES BENITEZ, M. de (1980) Educación e ideología en la España Contemporánea (1767-1975). Labor. Barcelona. Pág. 168

2.2.1. Julián SANZ DEL RIO (1814 - 1869). El racionalismo armónico.

Estuvo directamente en contacto con la filosofía krausista, adoptando en España connotaciones propias. En esta línea se presenta el Krausismo como un racionalismo armónico, en que se potencia la razón universal y universalizable con el objeto de armonizar distintos binomios, tales como: alma-cuerpo, naturaleza-espíritu, persona-sociedad, hombre-Dios.

Al mismo tiempo se transmite la creencia y la posibilidad del progreso moral de la humanidad y que se manifiesta

> "(...) en la fe en la perfectibilidad del hombre y de la sociedad humana en general."[125]

Por ello, considera que la escala de valores de la vida humana debe centrarse sobre todo en el sentido ético de la conducta, la sinceridad y autenticidad de las relaciones personales, la honradez y honestidad del comportamiento, la ecuanimidad y equilibrio del carácter.

2.2.1.1. FILOSOFIA práctica, individual y social.

Pero la filosofía de SANZ DEL RIO se caracteriza ante todo por

> "(...) su carácter de filosofía práctica y su último impulso de reforma y renovación en la sociedad española, pues es precisamente ese fondo pragmático el que lo diferencia de las doctrinas de Krause fundamentalmente ancladas en el plano especulativo."[126]

125- ABELLAN, J.L. Op. cit. Tomo IV. Pág. 428

126- Ibíd. Pág. 429

En definitiva, apuesta por una filosofía práctica, individual y social, de modo que el pragmatismo es el eje principal en torno al cual gira todo su pensamiento, es decir su ideal de la *Humanidad.*

A este respecto, este pensador entiende la Humanidad desde tres ópticas diferentes: como arquetipo, como realidad histórica y como aspiración universal, esta última considerada el ideal de la Humanidad y que se logra a través de un proceso formado por tres etapas: de indiferenciación o unidad simple (presidida por la inocencia), de oposición sin unidad (que implica la disociación entre Naturaleza y Espíritu), y de armonía (en que se vuelve a la unidad por medio de la razón humana vinculada al Ser Supremo). De esta manera se constata que:

> "La unión íntima entre la Naturaleza y el Espíritu, llevada a su máximo grado en el hombre, es lo que conduce a la alianza entre el hombre y Dios, cuya expresión visible en el mundo es la Humanidad en su plenitud."[127]

De todo ello se desprende, que para SANZ DEL RIO es evidente la intervención de Dios y del orden divino en la consecución de una humanidad armónica; asimismo, otorga un estatus privilegiado al hombre, que debe realizarse a través del arte, de la ciencia y de la educación, apareciendo como idea, como historia y como ideal. Así lo refleja José Luis ABELLAN:

> "El hombre aparece ahí como *idea* (<<imagen viva de Dios>>); como *historia* (<<Progresiva perfección>> realizada en el tiempo), y como *ideal* (voluntad moral encaminada al <<claro conocimiento de su destino>>)."[128]

Pero todo este planteamiento teórico, implicaba para SANZ DEL RIO una proyección práctica que contribuyese a la renovación y reforma de la

---

127- Ibíd. Pág. 431

128- I. D.

sociedad y de la política española de la época. Para empezar considera que la familia, la Nación, el Estado, la ciencia y la religión son medios que contribuyen a la consecución del ideal de la Humanidad, es decir, al progreso de la sociabilidad humana (positiva y armónica).

Políticamente, plantea una Filosofía del Derecho que se fundamenta en los principios básicos del Liberalismo político: libertad (en el ámbito religioso, intelectual, político, etc.); seguridad que se hace efectiva en una garantía jurídica, así como en una igualdad hacia la ley; y propiedad privada.

2.2.1.2. SU PENSAMIENTO EDUCATIVO y la necesidad de una conciencia científica. Educación nacional, uniformidad, secularización, centralización, gratuidad (restringida), y libertad de cátedra.

Por otro lado, SANZ DEL RIO no sólo se preocupó de cuestiones sociales y políticas, sino que también fueron reveladoras algunas de las aportaciones que realizó en el terreno científico y educativo. Así, otorga una especial importancia a la ciencia, entendida ésta como una elaboración teórica sistemática (no experimental ni empírica). En este sentido, pretendió que en España surgiese una conciencia científica, es decir, una inquietud hacia la ciencia sistemática que garantizase el progreso y el cambio de mentalidad social.

Todo ello explica el que este pensador apostase por la perfectibilidad del hombre como medio de alcanzar la ansiada reforma social.

> "Es evidente que en el programa krausista se hallaba implícita una reforma del hombre como requisito imprescindible para

una reforma de la sociedad, y esta reforma sólo se podía lograr a través de la educación."[129]

SANZ DEL RIO creía que la capacidad de transformar al hombre podía conducir a un cambio y revolución social, ayudado por el progreso moral del hombre; sin embargo, consideraba que esto sólo era posible mediante una adecuada educación. A este respecto, es evidente la incidencia krausista en el aspecto educativo (sobre todo en el universitario), al intentar establecer una educación nacional que se fundamentase en los principios de uniformidad, secularización, centralización, gratuidad (restringida) y libertad de cátedra.

Pero tal vez, la contundente influencia del krausismo, y más concretamente de la obra de SANZ DEL RIO, se refleja en la creación de la Institución Libre de Enseñanza en 1876 por GINER DE LOS RIOS, con una evidente incidencia en el ámbito social y cultural español.

2.2.2. Francisco GINER DE LOS RIOS (1839 - 1869).

Mutua interconexión entre razón, sentimiento y voluntad.

Principal discípulo de SANZ DEL RIO, toda su trayectoria profesional estuvo encaminada hacia el deseo de progreso y renovación del país.

2.2.2.1. EL HOMBRE como ser armónico, libre y responsable.

Pero aunque su obra más influyente se refiere al ámbito pedagógico y educativo, no por ello hay que olvidar los trabajos filosóficos que realizó y

---

129- Ibíd. Pág. 435

que incidieron en su forma de entender la educación. Según Mª Nieves GOMEZ GARCIA:

> "Dos axiomas constituyen el núcleo esencial a partir del cual se despliega el pensamiento filosófico de Francisco Giner de los Ríos: la existencia de un Ser Superior, Perfección Suma, y la existencia del hombre como ser finito pero perfectible en un continuo devenir-progreso."[130]

Así pues, frente a la existencia de Dios como algo que no admite dudas y que tampoco necesita demostración, GINER se propone delimitar el concepto de hombre, tanto desde la psicología como desde la sociología, adoptando matices propios del pensamiento científico.

Para empezar, sostiene que el "ser hombre" implica una armónica conjunción del cuerpo (naturaleza) y del espíritu, a la vez que se constatan dos dimensiones distintas: como persona (naturaleza humana), y como individuo (exclusivo y único). A este respecto, José Luis ABELLAN señala:

> "Se expresa así la dualidad real de todo yo, en el que se da simultáneamente lo universal y permanente y lo individual y mudable."[131]

Además, este pensador sostiene que el hombre está dotado de una voluntad responsable y una libertad, siendo ésta el fundamento de la responsabilidad y la que propicia que conozca, sienta y quiera. Esta mutua interconexión entre razón, sentimiento y voluntad, queda justificada por el hecho de que entiende que el hombre como espíritu tiene una sustantividad propia que es la razón, y que es lo que hace que sea libre; al mismo tiempo, considera que la razón se complementa con el sentimiento y que ambas se manifiestan a través de conductas por medio de la voluntad. De este modo está plenamente garantizado el concepto de hombre como ser

---

130- GOMEZ GARCIA, M.N. Op. cit. Pág. 27

131- ABELLAN, J.L. Op. cit. Tomo IV. Pág. 521

armónico, libre y responsable que camina hacia la plenitud y el encuentro con el Absoluto. Así lo refleja Mª Nieves GOMEZ GARCIA:

> "Y el hombre llegará a la plenitud cuando por el conocimiento, el sentimiento y la voluntad identifique la libertad con la necesidad. Y encuentre la verdad, el bien y la belleza en una Suprema Unidad, que Giner identifica con el Ser Absoluto: Dios."[132]

2.2.2.2. EL DESARROLLO DE LA CIENCIA: relación entre fe y razón.

Para GINER DE LOS RIOS, el hombre como espíritu y naturaleza intenta trascender más allá de lo finito, intentando alcanzar la verdad, el bien y la belleza. Ello implica el desarrollo de una dimensión social, es decir, el hombre debe considerarse como un ser social que necesita convivir con otros hombres para desarrollarse plenamente. En esta línea, la ciencia, el arte, el Derecho, la moralidad y la religión, forman una totalidad en la vida del hombre.

Desde una perspectiva científica, aboga por un conocimiento de la verdad que sea posible ser mostrado y demostrado:

> "Por ello, no sólo lo empírico, lo capaz de experimentación, puede ser objeto de la ciencia. Abarcará también el conocimiento que se apoye en supuestos derivados de la especulación racional capaces de ser demostrados. No sólo es ciencia para Giner la ciencia positiva. Es igualmente ciencia la que tiene por objeto los fundamentos del conocer, la ciencia de los primeros principios, del ser como uno y total, la filosofía."[133]

132- GOMEZ GARCIA, M.N. Op. cit. Pág. 34

133- Ibíd. Pág. 35

Así pues, la concepción gineana de la ciencia va más allá de la catalogada como positiva y empírica, llegando a considerar la filosofía como ciencia suprema.

Pero además dentro del conocimiento científico tiene cabida también la fe, a través de la cual, más que demostrar se pretende mostrar una verdad; de este modo trata de establecer una estrecha relación entre fe y razón, complementándose ambas y contribuyendo al desarrollo de la ciencia.

Sin embargo, GINER DE LOS RIOS cree que la consecución de la verdad no es el único fin del hombre, también el bien y la belleza (natural y artística) son otras metas a alcanzar. Con lo cual, la responsabilidad moral y las creaciones artísticas son aspectos que deben potenciarse en el hombre.

Estrechamente unido a la moral se encuentra el Derecho, que rige y juzga las relaciones sociales y que ayuda a que se implante la justicia, y por tanto la moralidad. A su vez, GINER distingue entre Derecho natural (referido a lo inmutable y eterno), y el Derecho positivo (que se centra en lo transitorio y variable, estando sujeto a la historia); lógicamente entre ambos debe producirse una adecuación. A este respecto, entiende que el hombre no sólo debe realizarse como persona social sino también como persona jurídica, con sus derechos y obligaciones.

De lo que se ha visto hasta ahora, se deduce que todo el pensamiento filosófico de Francisco GINER DE LOS RIOS está encaminado a que el hombre llegue al conocimiento del Ser Supremo, y en esta línea la religión cobra una especial importancia, al establecer la relación que debe darse entre el mundo y Dios. Así entiende que:

> "Dios está en el mundo, pero no es el mundo. Y el mundo, en su ser más perfecto, el ser-hombre, va realizando lentamente su propio proceso de plenitud en Dios."[134]

De ello se desprende la idea de que el hombre no tiene sentido sin Dios, el Ser Supremo; no por ello tiene que identificarse mundo (hombres y cosas) con Dios. Además, sostiene que la relación hombre-Dios debe nacer de la conciencia humana. Para este pensador la religión forma parte integrante de la vida del hombre, y así lo refleja el estudio realizado por Mª Nieves GOMEZ GARCIA:

> "Es así que la religión para Giner habrá de presidir toda su vida, determinando su conducta y por lo mismo el modo de determinación de las facultades humanas. Solo que en ningún momento será obstáculo para el desenvolvimiento racional del hombre que ha de encontrar en la religión una aliada y no un enemigo en la búsqueda de la verdad."[135]

En definitiva, el pensamiento filosófico gineano se centra prioritariamente en el hombre (visión antropológica), compuesto de naturaleza y espíritu; es un ser racional, dotado de conocimiento, de sentimientos y de voluntad; es un ser libre, que busca el bien, la belleza y la verdad; es un ser social que implica una actuación unitaria del conocimiento científico, de las creaciones artísticas, de la moralidad, del Derecho y de la religión.

134- Ibíd. Pág. 45

135- Ibíd. Pág. 46

2.2.2.3. SU PROYECCION PEDAGOGICA. Distinción entre educación e instrucción.

Como ya se ha dicho, el pensamiento pedagógico de Francisco GINER DE LOS RIOS reviste una considerable importancia, vertebrando buena parte del ideario de la Institución Libre de Enseñanza.

Para empezar, hay que señalar que su pensamiento filosófico lógicamente repercute en un proyecto educativo-pedagógico concreto en el que también se aprecia la influencia de PESTALOZZI, FROEBEL y ROUSSEAU. Así pues, toma como referencia a la persona en todas sus dimensiones, pero sobre todo como ser social; ello explica el que considere que la verdadera enseñanza gire en torno al hombre, con el objeto de contribuir a un cambio de la sociedad.

> "(...) la reforma de la sociedad sólo será posible por la reforma individual y ésta supone la acción educativa como única acción determinante y por ello en la educación se confunden con toda claridad teoría y práctica."[136]

Pero conviene destacar la distinción que hace entre educación e instrucción. Por un lado, la educación pretende la formación integral del hombre; y por otra, la instrucción se refiere a que el hombre alcance una serie de conocimientos. En este sentido:

> "El verdadero objetivo de la enseñanza debe ser la *educación*, pues la *instrucción* por sí solo no puede cumplir aquel objetivo que consiste en el desarrollo pleno de la personalidad."[137]

A este respecto, GINER sostiene que la educación implica que escuela, sociedad y entorno tienen que estar en mutua conexión.

136- Ibíd. Pág. 103

137- ABELLAN J.L. Op. cit. Tomo V (I). Pág. 160

Al mismo tiempo entiende que es necesario utilizar un medio educativo adecuado, tal es el caso del *intuitivo* como método activo que proporciona: un contacto con la realidad, una actividad crítica y creadora, un predominio de la razón, un desarrollo del conocimiento científico, un fomento de las iniciativas personales. De este modo, es evidente la crítica que realiza a la enseñanza tradicional que se fundamenta en el intelectualismo y el memorismo. Así lo refleja José Luis ABELLAN:

> "(...) la mentalidad crítica y creadora contra la enseñanza mecánica y memorística; la iniciativa y actividad del alumno contra su pasividad receptiva; el saber enciclopédico contra una cultura especializada y regimentada en disciplinas; la creación de intereses y actitudes elevadas contra una mera instrucción aséptica, y así sucesivamente."[138]

Está claro que para GINER DE LOS RIOS la educación es tratada con una mentalidad renovadora y progresista, de ahí que también la coeducación sea un aspecto plenamente aceptado y necesario, ya que la enseñanza conjunta de hombres y mujeres contribuye a la ansiada transformación social.

Respecto a la educación moral y religiosa sostiene que hay que delimitar las competencias de cada uno de estos aspectos en la escuela. Así pues, cree que es conveniente separar moral de religión confesional; ahora bien (tomando como referencia el estudio de Mª Nieves GOMEZ GARCIA):

> "(...) no significa que Giner niegue la necesidad de que se dé una educación religiosa en la escuela, siempre que esta educación no vaya acompañada de la categorización de la confesionalidad. Para Giner, una educación referida a Dios y basada en unos

---

138- Ibíd. Pág. 162

principios naturales de relación con el Ser Supremo ha de ser propiciada en todos los centros educativos."[139]

De todo ello se deduce, el deseo de este pensador de que el hombre alcance el ideal krausista, es decir, la armonía universal. En definitiva, apuesta por una educación intelectual, física, estética y moral, todo ello con una fundamentación naturalista y liberal. De esta manera, se pretende garantizar una educación integral y permanente.

2.2.3. LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA.

Como ya se ha dicho con anterioridad, el pensamiento Krausista trajo consigo que en España surgiese la Institución Libre de Enseñanza, uno de los pilares básicos del desarrollo educativo y filosófico durante la segunda mitad del siglo XIX. Dada la magnitud y trascendencia de dicha Institución, merece un estudio más detallado.

2.2.3.1. PRINCIPIOS BASICOS que definen a la I.L.E. Libertad de cátedra y ciencia. Educación integral. Educación activa: intuición, espontaneidad y creatividad. La coeducación. Colaboración escuela-familia.

Para empezar, hay que decir que la Institución Libre de Enseñanza supone una nueva forma de entender la educación, en que la libertad de cátedra y ciencia se convierte en el objetivo prioritario.

El antecedente más inmediato de la Institución hay que buscarlo en 1866, concretamente en la creación del Colegio Internacional de

---

139- GOMEZ GARCIA, M.N. Op. cit. Pág.142

SALMERON, una iniciativa privada que surgió como consecuencia de la intransigente política educativa que llevó a cabo Manuel de ORIVIO durante los últimos años del reinado de ISABEL II. Al mismo tiempo, en 1864 se produce la primera "Cuestión Universitaria", en que el Gobierno arremete contra los representantes de la filosofía Krausista y el libre pensamiento. En medio de esta situación, lógicamente se forma un grupo de intelectuales de clara inspiración krausista, que lucharán por la libertad en la enseñanza, ya que como señala Antonio JIMENEZ GARCIA:

> "La libertad es para los krausistas un don irrenunciable, algo que tiene su más íntimo fundamento en la conciencia interior del hombre y que está en estrechísima relación con el sentido moral del deber."[140]

Así pues, queda perfectamente justificado su defensa hacia la libertad de cátedra, tema ampliamente controvertido y debatido durante todo el siglo XIX.

Pero aparte de los acontecimientos anteriores, tampoco hay que olvidar la segunda "Cuestión Universitaria" que tuvo lugar en 1875, al implantarse la Restauración. Ello supuso, no sólo el destituir de la cátedra a profesores progresistas como: Augusto GONZALEZ DE LINARES, Laureano CALDERON Y ARANA, Francisco GINER DE LOS RIOS, Gumersindo DE AZCARATE, o Nicolás SALMERON; sino que también supuso la deportación o el encarcelamiento de los mismos, lo cual trajo consigo la solidaridad y formación de un nutrido grupo de intelectuales que luchará por la libertad y la tolerancia en materia educativa.

En medio de todo este panorama, es fácil constatar que la *inquietud* de estos intelectuales favoreció la creación de la Institución Libre de

---

140- JIMENEZ GARCIA, A. El Krausismo y la Institución Libre de Enseñanza. Cincel. Madrid (1992). Pág. 139

Enseñanza en 1876 (Real Orden de 16 de Agosto), siendo el foco de divulgación de la moderna pedagogía. Surgió con muchas aspiraciones, sin embargo, las circunstancias económicas y políticas propiciaron que su labor se centrase (a partir de 1881) en las enseñanzas primaria y secundaria, alejándose de la universitaria.

Originariamente, en el artículo 16 de los Estatutos de la Institución se determinan sus pretensiones (siempre y cuando lo permitiesen las circunstancias y los medios):

> "1.° Estudios de cultura general (o de segunda enseñanza) y profesionales, con los efectos académicos que les conceden las leyes del Estado.
> 2.° Estudios superiores científicos.
> 3.° Conferencias y cursos breves de carácter, ya científico, ya popular.
> 4.° Una Biblioteca y los Gabinetes dotados del material correspondiente.
> 5.° Un Boletín para publicar sus documentos oficiales y trabajos científicos.
> 6.° Concursos y premios, y cuanto contribuya a promover la cultura general y sus propios fines."[141]

Para llevar a cabo este programa educativo, la Institución Libre de Enseñanza apuesta por un modelo educativo privado ajeno a cualquier tendencia religiosa, ideológica o política, tal y como queda reflejado en el artículo 15 de sus Estatutos:

> "La Institución libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de

---

141- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1982) Historia de la Educación en España. De la Restauración a la II República. M.E.C. Madrid. Tomo III. Pág. 261-262

> cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas."[142]

Dichos ideales pedagógicos, inspirados en PESTALOZZI y FROEBEL, se centran en los siguientes aspectos:

a) La educación de los alumnos va encaminada a la formación de los mismos como personas libres y autónomas, capaces de desenvolverse en la sociedad en que viven. Para ello, se apuesta por una educación integral, es decir, un cultivo del cuerpo y el alma que abarca aspectos tales como: el desarrollo de la razón y de la ciencia, la salud, la higiene, el decoro personal, el vigor físico, los sentimientos, los hábitos y los gustos estéticos, de manera que se forjen personalidades armoniosamente equilibradas.

b) La educación activa se convierte en el mejor instrumento de asegurar una adecuada formación. Ello implica, que no puede considerarse al alumno como un sujeto pasivo capaz de acumular los más variados conocimientos, sino que por el contrario, el alumno debe participar activamente en el proceso de aprendizaje. De ahí, que se apueste por la intuición, la espontaneidad y la creatividad como factores determinantes de un proceso activo.

> "Enseñanza intuitiva, con mucho diálogo, con apuntes personales en lugar de libros de texto, con trabajo manual, prácticas de laboratorio, juegos, deportes, excursiones por el campo; procedimiento cíclico que procuraba dar desde los comienzos a los alumnos toda clase de conocimientos, cada vez más ampliados, según la edad, como círculos concéntricos; destierro del sistema clásico de premios y castigos, de programas oficiales, de exámenes-la Institución estimará todo esto como antiformativo-."[143]

142- Ibíd. Pág. 261

143- GOMEZ MOLLEDA, M.D. Los reformadores de la España contemporánea. C.S.I.C. Madrid (1981). Pág. 251

Así pues, la Institución considera que el maestro debe ser capaz de generar en el alumno una actitud de interés, de estimulación hacia el pensamiento y el raciocinio, que posibilite un espíritu crítico y reflexivo.

A este respecto, las excursiones escolares son consideradas como esenciales e imprescindibles en el proceso educativo, ya que proporcionan no sólo cultura y saber, sino que también ofrecen medios para que los alumnos puedan educarse en los distintos ámbitos de la vida.

c) La coeducación se convierte en el principio esencial del régimen escolar, siendo la mejor garantía de que la mujer se desarrolle e integre socialmente.

> "Juzga la coeducación como uno de los resortes fundamentales para la formación del carácter moral, así como de la pureza de costumbres, y el más poderoso para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer, que no empezará a desaparecer hasta que aquélla se eduque, en cuanto se refiere a lo común humano, no sólo *como* , sino *con* el hombre."[144]

Dada la necesidad de una coeducación, ésta debe comenzar desde los niveles más inferiores.

d) La Institución no establece la separación entre escuela de párvulos, de primaria y de secundaria, ya que considera estos tres períodos educativos como uno único y continuo, constituyendo la educación general.

Sin embargo, sí que contempla la posibilidad de dividir a los alumnos en secciones, conforme a su desarrollo, de tal manera que se van

---

144- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Op. cit. Tomo III. Pág. 269

estudiando las mismas enseñanzas (cultura general [145]) a lo largo de todas las secciones, pero con una gradual amplitud y profundidad.

e) Por último, la cooperación de la Institución con las familias es de vital importancia, dado que se entiende que la labor educativa de los alumnos compete tanto a la escuela como a la familia, debiendo existir una complementariedad entre ellas.

De todo ello se desprende cuáles son las aspiraciones de la Institución Libre de Enseñanza:

> "Trabajo intelectual sobrio e intenso, juego corporal al aire libre; larga y frecuente intimidad con la Naturaleza y con el arte; absoluta protesta, en cuanto a disciplina moral y vigilancia, contra el sistema corruptor de exámenes, de emulación, de premios y castigos, y espionaje y de toda clase de garantías exteriores; vida de relaciones familiares, de mutuo abandono y confianza entre maestros y alumnos; íntima y constante acción personal de los espíritus, (...)."[146]

2.2.3.2. TRAYECTORIA DE LA I.L.E.

Pero como ya se ha dicho anteriormente, los inicios de la Institución Libre de Enseñanza no fueron fáciles, superada la euforia inicial (1876-77) en que todo son esperanzas halagüeñas, pronto comienza la crisis

---

145- La cultura general abarca las siguientes disciplinas: lengua materna, lenguas vivas, ciencias matemáticas, físico-químicas y naturales, sociales, filosóficas, historia de la civilización, geografía, literatura, teoría e historia del arte, dibujo y modelado, música y canto, trabajo manual, etc. Respecto al estudio de las lenguas clásicas, la Institución entiende que podrían retrasarse.

146- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Op. cit. Tomo III. Pág. 269

económica, ya que la puesta en marcha de dicha Institución suponía grandes inversiones difíciles de sufragar. Así lo refleja CACHO VIU:

> "Como era de esperar, los gastos de instalación resultaron bastante elevados, así como los del profesorado, dada la variedad de las enseñanzas. No se realizó, sin embargo, ningún dispendio excesivo. Los profesores habían disfrutado sueldos tan reducidos, que más bien podían llamarse gratificaciones; de todos modos, tales modestas gratificaciones suponían más del doble de lo recaudado por la enseñanza."[147]

Durante el curso 1877-78, siendo Rector de la Institución Eugenio MONTERO RIOS, se aprecian posiciones más conciliadoras y realistas, fundamentándose sobre todo en la libertad de enseñanza, al tiempo que se constata un creciente auge de la segunda enseñanza. Sin embargo, el hecho de que la Institución no se sintiese suficientemente protegida por la iniciativa privada, y dado que el balance económico fue desfavorable, se impuso una nueva orientación educativa más acorde con la realidad del momento.

> "Este cambio de objetivos hacia los grados inferiores de la enseñanza, impuesto por las presiones de la realidad económica y social, coincide, por otra parte, con el afloramiento de un programa sugestivo y maduro a realizar en tales campos."[148]

Y es que el intento de redactar una ley de Instrucción Pública (por parte de Conde de TORENO) que se ajustase a la Constitución de 1876, no dejaba de ser un problema para los poderes públicos. Resultaba difícil integrar en el Sistema Educativo ideas tales como: la tolerancia religiosa, o la regulación de la enseñanza libre y sus relaciones con la oficial, sin olvidar tampoco el carácter que iba a tener la segunda enseñanza; de

---

147- CACHO VIU, V. (1962) La Institución Libre de Enseñanza. Rialp. Madrid. Pág. 429

148- Ibíd. Pág. 439

hecho este proyecto fracasó, y ante este panorama la Institución opta por centrar sus esfuerzos en la primera y segunda enseñanza, llegándose a fusionar en 1880-81, y adoptándose nuevas medidas educativas:

> "Desaparecieron lo ejercicios de estudio y las clases privadas que hasta entonces venía dando, fuera de horas, el profesorado de la Institución; unos y otras carecían ya de sentido, puesto que a cada alumno se le colocó en la clase más adecuada a su nivel de instrucción, cualquiera que fuese el estado oficial de sus estudios. Esta medida tan radical se tomó cuando el éxito acompañaba a los alumnos de la Institución en sus exámenes oficiales en el Instituto de San Isidro; en junio de 1880 no habían recibido ni un solo suspenso."[149]

Los éxitos de la Institución Libre de Enseñanza fueron evidentes, aunque lógicamente tuvo que cambiar sus planteamientos iniciales, alejándose del ámbito universitario. No obstante, su espíritu pedagógico se mantuvo a lo largo de toda su trayectoria. En este sentido, Francisco GINER, no sólo fundador sino también Rector de la Institución en 1880, tuvo muy claro cuál era el cometido de dicha empresa:

> "(...) como centro piloto que introduzca en el país los progresos pedagógicos obtenidos en otras naciones, no sin adaptarlos al genio y circunstancias españolas y enriquecerlos, en la medida de lo posible, con el fruto de la propia experiencia."[150]

Toda su filosofía y logros están recogidos en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (B.I.L.E.), llegando a constituir una de las principales revistas pedagógicas españolas, con una amplia repercusión entre los sectores más progresistas.

149- Ibíd. Pág. 476

150- Ibíd. Pág. 496

2.2.3.3. EL ESTABLECIMIENTO DE CENTROS de marcado carácter institucionista.

Pero por otro lado, la Institución Libre de Enseñanza propició la creación de una serie de Centros, tanto privados como estatales, durante finales del siglo XIX y principios del XX, en los que se pusieron en práctica los ideales pedagógicos de inspiración institucionista. Así pues, caben destacar:

* El Museo Pedagógico Nacional (1882). Creado bajo el Ministerio de ALBAREDA, pretende ser un centro pedagógico que facilite la preparación y formación de los maestros, así como la reforma de prácticas educativas.

* La Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza (1892). Trata de mantener el contacto entre los ex-alumnos, con el fin de divulgar la obra de la Institución.

* Las colonias escolares de verano (1894). Permitían el contacto de los alumnos con la naturaleza.

* Las Asambleas de Maestros (1895). Sus trabajos se centran en la organización de la escuela, en la metodología aplicada, así como en cualquier asunto referido a la actividad docente.

* Las Exposiciones escolares (1895). Abarca varias secciones: documentos legislativos y administrativos, edificios y mobiliario escolar, material didáctico, y trabajos propiamente pedagógicos.

* La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907). Surge ante la pretensión de que los universitarios amplíen sus estudios tanto dentro como fuera de España, así como ante el deseo de fomentar la investigación científica. Ello explica la creación de la "Junta de Pensiones", que posibilitaba que un determinado número de alumnos

pudiesen estudiar en el extranjero, preferentemente en ámbitos tales como: Pedagogía, Medicina, Ciencias físico-naturales, Arte y Derecho.

Además, en 1910 se crean una serie de instituciones como: el Centro de Estudios Históricos, el Museo Antropológico, el Laboratorio de Biología Marina de Santander, el Seminario de Matemáticas, que dependen de la Junta, teniendo como objetivo la profundización en los más variados ámbitos del saber.

* La Residencia de estudiantes (1910). Ubicada en Madrid, y dependiente de la Junta de Ampliación de Estudios, pretende reformar la vida universitaria española. Por ello, en la Residencia se intenta conjugar el ambiente familiar con el de estudio, siendo un importante foco generador de cultura y de inquietudes. A este respecto, JIMENEZ GARCIA en El Krausismo y la Institución Libre de Enseñanza indica que:

> "Su director, Alberto Jiménez Fraud, la dotó de una gran actividad cultural y por ella pasaron algunas de las figuras más eminentes de las ciencias, las letras y las artes: Bergson, Einstein, el arqueólogo Howard Carter, Keynes, Marinetti, madame Curie, Paul Claudel, Le Corbusier, etc. Dieron conciertos Maurice Ravel, Wanda Landowska, Manuel de Falla, Joaquín Turina, Igor Strawinsky."[151]

Como puede apreciarse, la Residencia mostró una considerable apertura hacia el pensamiento que imperaba en Europa, manteniéndose estrechos contactos. Además, fueron muchos los intelectuales españoles que pasaron por la Residencia, tal es el caso de: Alberti, García Lorca, Antonio Machado, Unamuno, Luis Buñuel, Salvador Dalí, Maeztu, Severo Ochoa, Ortega y Gasset, Jorge Guillén, Azorín, etc.

151- JIMENEZ GARCIA, A. Op. cit. Pág. 166

* La Dirección General de Primera Enseñanza (1911). Tiene el objeto de tratar de un modo contundente los problemas planteados en educación, principalmente en lo que se refiere al analfabetismo, un lastre muy enraizado en nuestro país. De ahí, que su máxima preocupación fuese la eliminación de analfabetos, para lo cual debe potenciarse la enseñanza primaria y extenderla al mayor número de personas. No hay que olvidar, que para los institucionistas la educación está considerada como el único medio de transformar la sociedad española.

* El Instituto-Escuela (1918). Dependiente de la Junta de Ampliación de Estudios y tomando como referencia el estudio realizado por Manuel Bartolomé COSSIO, se centra prioritariamente en la reforma de la segunda enseñanza (alumnos de ocho a dieciséis años), introduciendo innovaciones educativas de corte europeo, al tiempo que se intentaba que la enseñanza oficial acogiese los principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza.

Así pues, la finalidad de este Instituto-Escuela era: además de proporcionar una serie de conocimientos, se centraba sobre todo en la formación del carácter, de las aptitudes, y del aspecto fisiológico y anímico, de modo que se garantizase un desarrollo integral de los alumnos. A este respecto, Pedro CUESTA ESCUDERO señala:

> "Las enseñanzas se proponían dos fines:
> 1.°) Desarrollar mediante un adecuado ejercicio las facultades mentales de los niños, su poder de observación y comprensión, su firmeza de juicio, su originalidad, su pluralidad de intereses, sus aptitudes para la acción, etcétera.
> 2.°) Hacerles adquirir la suma de conocimientos que fuera a un tiempo contenido de cultura general y preparación para los estudios posteriores."[152]

152- CUESTA ESCUDERO, P. (1994) La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923). Siglo XXI de España Editores. Madrid. Pág. 181

Para ello, se defendía el principio de la escuela activa, en la que el alumno aprendía haciendo, y también aprendía enseñando.

2.2.3.4. LA REACCION DE LA IGLESIA. Encíclica Rerum Novarum de LEON XIII.

Pero no todo fueron apoyos a la Institución, ya que no hay que olvidar la reacción antiinstitucionista por parte de algunos sectores, sobre todo por los católicos más tradicionalistas. Consecuencia de este enfrentamiento, son las iniciativas privadas en materia educativa que trata de impulsar la Iglesia católica, y concretamente al amparo de los planteamientos pedagógicos de los sacerdotes: Andrés MANJON y Pedro POVEDA.

Un hecho que no puede pasar desapercibido es la publicación de la Encíclica *Rerum Novarum* de LEON XIII, en 1891, en la que se puso de manifiesto una especial sensibilidad por la cuestión social, intentando una síntesis armónica entre la Iglesia y el mundo moderno, lo cual suponía introducir el espíritu cristiano en la vida social, de ahí que surgiesen Asociaciones Católicas dispuestas a desarrollar estas inquietudes, adquiriendo cierta fuerza entre los sectores más tradicionales.

Además, en dicha Encíclica se traslucía un rechazo hacia el naturalismo, materialismo, laicismo, y el liberalismo, sirviendo de punto de partida en el Congreso Católico Nacional de 1892, en el que se abordó la necesidad de combatir la enseñanza laica, y por consiguiente instaurar una enseñanza rigurosamente católica, con lo cual en cierto modo se estaba atentando a los ideales de la Institución Libre de Enseñanza. En los siguientes términos queda expresado en la Exhortación final:

"(...) puesto que la religión es la única que puede curar radicalmente el mal, todos deben laborar para que se restauren las costumbres cristianas, sin las cuales aun las mismas medidas de prudencia que se estiman adecuadas servirían muy poco en orden a la solución."[153]

2.2.3.5. REPRESENTANTES DE LA I.L.E.

Pero fueron muchas las personalidades que incidieron en el desarrollo y expansión de la Institución Libre de Enseñanza; pero tal vez sea preciso hacer mención a dos de ellas que trabajaron denodadamente en dicha tarea educativa. Me refiero a Manuel Bartolomé COSSIO y a Joaquín COSTA.

2.2.3.5.1. Manuel Bartolomé COSSIO (1857-1935). El desarrollo de una educación más abierta. Libertad de enseñanza.

Fiel discípulo de Francisco GINER DE LOS RIOS, su labor en la Institución Libre de Enseñanza fue muy importante, contribuyendo a desarrollar un nuevo concepto de educación.

Como consecuencia de su admiración por el Arte, aporta a la educación una dimensión estética, imprescindible en la formación del hombre. Al mismo tiempo utiliza el Arte para analizar la intra-historia española. A este respecto, Pedro CUESTA ESCUDERO señala que:

153- IRIBARREN, J. y GUTIERREZ GARCIA. J.L. (1970). Siete grandes mensajes. Encíclicas <<Rerum novarum>>, <<Quadragesimo anno>>, <<Mater et magistra>>, <<Pacem in terris>>, <<Ecclesiam suam>>, <<Populorum progressio>> y constitución <<Gaudium et spes>>. B.A.C. Madrid. Pág. 55

"De ahí la necesidad que planteara Cossío de recuperar nuestro folklore, de descubrir nuestros pueblos, nuestros paisajes, para intentar encontrar el alma de lo hispánico, y así tener un modelo propio para el hombre español."[154]

A) SU FILOSOFIA EDUCATIVA. Educación activa, integral y social.

Tomando como referencia este deseo de que la sociedad española tenga conocimiento y conciencia de su verdadera historia, y convencido de que la educación ayuda a ello, COSSIO propone una filosofía educativa muy concreta: para empezar, entiende que la relación entre el educador y el educando debe ser activa, involucrándose ambos totalmente en el proceso de aprendizaje, de manera que el educador sea capaz de desarrollar todas las facultades y dimensiones (individuales y sociales) del educando. Para ello, considera que es necesario que el alumno conozca y analice la evolución histórica y cultural de la nación.

Esta forma de entender la educación, lógicamente implica una determinada "praxis didáctica", que siguiendo el estudio realizado por Joaquín XIRAU[155] es preciso destacar algunos de sus aspectos más relevantes:

- La educación no abarca solamente el desarrollo de la inteligencia, sino que también es necesario cultivar la estética, la moralidad, la voluntad, el sentido humano..., es decir todas las dimensiones de la personalidad. Pero además la educación debe ser esencialmente social, ya que propicia el progreso del país.

154- CUESTA ESCUDERO, P. Op. cit. Pág. 126

155- Cfr. CAPITAN DIAZ, A. (1986) Op. cit. Tomo II. Pág. 262-263

- El método intuitivo está considerado el más idóneo para llevar a cabo el tipo de educación propuesto.

- Entiende que la libertad del alumno y del maestro, así como su consiguiente cooperación, es conveniente para que el proceso educativo sea eficaz.

- Al mismo tiempo, considera que la educación debe extenderse desde los primeros años de vida (escuela maternal) hasta la juventud (Universidad), atendiendo siempre a una concepción unitaria y gradual.

B) EL PLANTEAMIENTO DE UN PROGRAMA EDUCATIVO. Reforma de las instituciones y de los distintos tramos educativos.

Pero tal vez uno de los textos más reveladores de Manuel Bartolomé COSSIO, sea el referido a la reforma escolar (expuesto en 1899). En dicho texto sintetiza perfectamente cuáles deben ser la líneas directrices de un programa educativo adecuado a la situación española.

Primeramente determina la necesidad de que la educación nacional debe acometer una serie de reformas que implican tanto al Estado como al profesorado, a los estudiantes, a las familias, y a la opinión general. Dichas reformas se concretan en unos aspectos muy concretos:

1) Una total mejora del personal existente, así como una buena formación de personal nuevo, lo cual requiere que la gente salga al extranjero, con el fin de que adquieran una formación cualificada bien en el campo de la docencia, bien en el de la investigación científica.

2) Al mismo tiempo, considera que este contacto con el extranjero debe propiciar que en España se haga aquello que otros hacen, ya que

"Somos, en enseñanza, como en casi todo lo demás, una excepción, y hay que dejar de serlo."[156]

3) Pero para llevar a cabo esta ansiada reforma es necesario que el Estado invierta mucho más en educación, así como administrar mejor el dinero disponible.

4) Asimismo, una eficaz reforma educativa exige una "neutralización de la enseñanza pública en todos sus grados", es decir, hay que evitar luchas y confrontaciones inútiles entre el Estado y la Iglesia, de modo que se garantice la libertad de conciencia del maestro.

Tomando como referencia estas propuestas, COSSIO destaca una serie de reformas especiales que afectan a los distintos tramos educativos, y entre las que cabe destacar las siguientes: pagar el Estado directamente a los maestros, aumentar progresivamente las dotaciones inferiores del Magisterio, aumentar el número de escuelas y de maestros, ampliar la edad de escolarización obligatoria hasta los trece años, reorganizar las escuelas rurales, fomentar las escuelas de párvulos y de adultos, mejorar programas y métodos, atender la formación de los docentes y de los inspectores, limitar el número de alumnos que acceden a las Escuelas Normales.

Respecto a la segunda enseñanza, apuesta por una duración entre ocho y diez años, planteando los estudios de una manera integral y suprimiendo los exámenes por asignaturas. Asimismo, la enseñanza superior pretende: restablecer la autonomía universitaria, ampliar el número de becas o pensiones para formarse en el extranjero, organizar escuelas prácticas en cada Facultad, introducir la enseñanza de la Pedagogía en la Universidad para aquellos alumnos que quieran dedicarse

---

156- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Op. cit. Tomo III. Pág. 339

a la docencia, utilizar métodos prácticos, potenciar la influencia social de la Universidad:

> "Pero es que además de ser escuelas profesionales y centros de alta cultura, las Universidades tienen otra misión: la de llevar su acción educadora á esferas más amplias que la de las aulas, obrando directamente sobre la sociedad mediante lo que se ha llamado *extensión universitaria*, (...)."[157]

En términos generales, COSSIO defiende una política educativa basada en la inversión hacia una cualificada formación de los docentes y el buen acondicionamiento de las instalaciones, al tiempo que considera de vital importancia que se lleve a cabo una eficaz reforma pedagógica en los programas.

Por otro lado, Manuel Bartolomé COSSIO fue el alma del Museo Pedagógico, creado en 1882, aportando nuevas posibilidades educativas en la instrucción primaria. En este sentido, CUESTA ESCUDERO dice:

> "Desde el Museo Pedagógico Cossío prodiga, con atención esmerada e incansable minuciosidad, toda clase de informes y consejos, desde las más altas esferas ministeriales hasta los más humildes maestros rurales."[158]

Así pues, COSSIO se mostró siempre abierto a cualquier sugerencia y experiencia, intentando llevar a la práctica una nueva concepción educativa, que fuese válida para todos los niveles y para todas las escuelas de España, prescindiendo de condicionamientos geográficos o económicos.

157- Ibíd. Pág. 347

158- CUESTA ESCUDERO, P. Op. cit. Pág. 126

2.2.3.5.2. Joaquín COSTA (1846-1911).

El Desastre de 1898 potenció la consolidación de un grupo de intelectuales críticos, denominados *regeneracionistas*, siendo COSTA uno de los representantes más destacados.

A) EL MOVIMIENTO REGENERACIONISTA Y LA EUROPEIZACION DE ESPAÑA.

El *Regeneracionismo*, alentado aun más a raíz de los acontecimientos de 1898 [159], trata de aportar soluciones prácticas al desconcertante panorama político, económico y social de España. A este respecto, Pedro CUESTA ESCUDERO señala que los intelectuales, sobre todo los referidos a la literatura:

> "(...) no propusieron programas de acción, sino que se limitaron a la exploración de los valores nacionales. Alimentó una discusión de las reformas en términos ideológicos o polémicos y no en términos políticos prácticos."[160]

Lo cierto es que el Regeneracionismo surge ante un cierto ambiente de secularización que se constata en la sociedad española, convirtiéndose la educación en el medio más eficaz para reformar el país. A este respecto, en el estudio realizado por Irene PALACIO LIS se justifica la necesidad de una "regeneración", a partir de los sucesos de 1898:

> "Aquella transformación era doblemente exigida: de un lado, por motivaciones internas. <<Habiendo negado una España -dirá Ortega- nos encontramos en el paso honroso de hallar otra>>; de

---

159- La pérdida de las colonias españolas en Ultramar supuso no sólo la crisis política y económica, sino también la ideológica, en la que ni el espíritu liberal ni el conservador se asentaba con decisión.

160- CUESTA ESCUDERO, P. Op. cit. Pág. 356

> otro, pero íntimamente relacionado con lo anterior, por la preponderancia progresiva de la idea de la libertad, de dignidad personal, de vida plenamente humana y de participación activa en las tareas sociales que en el ámbito internacional iban adquiriendo un valor insospechado y requiriendo, ineludiblemente, de una formación indispensable que habrían de recibir todos los ciudadanos sin distinción."[161]

Considerada la educación como un condicionante que facilita el ansiado cambio, ésta será objeto de una especial atención, para lo cual se demanda una reforma en todos los niveles de enseñanza y en todas las instituciones educativas, de forma que se facilite una transformación social.

> "Se pretende, en fin, una vuelta del hombre hacia sí mismo, una auto-comprensión humana, capaz de transformarle progresivamente en el camino de su perfeccionamiento, lo que habrá de traducirse en una hetero-transformación. O lo que es lo mismo: a la reforma social por el hombre, o a la reforma del hombre para cambiar la sociedad."[162]

Así pues, el Regeneracionismo supuso una conciencia crítica ante la actual realidad sociopolítica y económica, proveniente de amplios sectores de la sociedad (sobre todo por parte de la burguesía, los intelectuales, los científicos y los políticos).

Lógicamente este espíritu regeneracionista influyó en posteriores textos legislativos, decretándose importantes reformas educativas entre 1900-1902, como fue el caso de: la creación del Ministerio de Instrucción Pública, el Decreto del 21 de Julio de 1900 (en que se dispone que el pago de personal y material de las escuelas públicas de instrucción primaria corra

---

161- VARIOS AUTORES (1991) Cuestiones Histórico-Educativas. España. Siglos XVIII-XX. Universidad de Valencia (Departamento de Historia de la Educación). Valencia. Pág. 86

162- Ibíd. Pág. 88

a cargo del Estado), el Decreto de 18 de Julio de 1901 (acerca de la concesión de pensiones en el extranjero), el Decreto de 17 de Agosto de 1901 (referente a la organización de Institutos generales y técnicos).

En medio de esta situación, Joaquín COSTA se perfila como uno de los hombres claves en este movimiento de regeneración, y a la vez de europeización de España, como la medida más eficaz de que el país progrese y se desarrolle.

B) SU PLANTEAMIENTO EDUCATIVO. Escuela abierta al mundo exterior, social y natural.

Sin embargo, este proceso regeneracionista implica una decidida intervención educativa, ya que sin instrucción es imposible la restauración de la sociedad española; por ello, aboga por una escuela "abierta al mundo exterior, social y natural"[163]. Esto implica una nueva concepción de la institución escolar (basada en la secularización), centrándose en los siguientes aspectos: debe aportar los conocimientos necesarios para que la persona pueda desenvolverse libremente en la sociedad, de ahí que se apueste por la escuela abierta a la vida, en la que no sólo se instruya sino que también se forme de una manera integral, atendiendo a todas las dimensiones de la condición humana. Según Alfonso CAPITAN DIAZ:

> "Costa vertebra la educación en el modo socio-económico de vivir del pueblo, como único camino para construir *realmente*, sin <<retóricas>> ni palabras engañosas, ni resabios utópicos, una escuela auténtica en una sociedad justa e igualitaria."[164]

163- CAPITAN DIAZ, A. Tomo II. Op. cit. Pág. 266

164- Ibíd. Pág. 267

COSTA, en el Mensaje del 13 de Noviembre de 1898 de la Cámara Agrícola del Alto Aragón, señala los principales pilares de la política educativa que debe llevarse a cabo: para empezar entiende que en la escuela es donde se encuentra buena parte del problema de España, de ahí que sea preciso transformarla en función de las necesidades sociales:

> "Lo que España necesita y debe pedir a la escuela no es precisamente hombres <<que sepan leer y escribir>>: lo que necesitan son <<hombres>>; y el formarlos requiere educar el cuerpo tanto como el espíritu, y tanto o más que el entendimiento la voluntad."[165]

Ello explica el que la nueva escuela deba facilitar la formación integral del hombre; para lo cual se apuesta por un programa práctico, basado en métodos socráticos e intuitivos, y que atienda de un modo especial a la enseñanza obligatoria de oficios, la educación física y moral, así como todo lo que suponga un directo contacto con la naturaleza y con la sociedad.

Además, cree que es conveniente reducir el número de universidades, con el fin de concentrar a los profesores y científicos más destacados, a la vez que se apuesta por una formación en la ciencia contemporánea y manteniendo estrechos contactos con el extranjero.

Asimismo, en otro escrito de 1899 (conclusiones de la Asamblea Nacional de Productores de Zaragoza), Joaquín COSTA aboga también por una profunda transformación de la educación nacional, adoptando las escuelas unos planteamientos muy concretos. Así queda reflejado:

> "En el programa y en las prácticas de las escuelas urge dar mayor importancia que la que ahora se da á la educación física y moral -para formar el carácter y crear hábitos de cultura, honradez y trabajo- é introducir la enseñanza obligatoria de

---

165- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Op. cit. Tomo III. Pág. 306

> oficio, las excursiones y los campos escolares, los métodos intuitivos, etc., tomando por modelo a las naciones más adelantadas."[166]

Sin embargo, considera que para que la escuela cambie es preciso que lo primero de todo se mejore y se forme un cuerpo docente cualificado, volviendo a reiterar la necesidad de que se eleve la condición social del maestro.

Nuevamente COSTA apuesta por una apertura hacia los países más adelantados del extranjero, llegando incluso a plantear la posibilidad de crear colegios españoles en los principales centros científicos de Europa, de manera que se forme una generación de jóvenes imbuidos por el pensamiento científico europeo.

En definitiva, considera que el renovar la instituciones docentes es el primer paso para acceder a la modernización y prosperidad del país, ello no implica una formación universitaria masiva:

> "Según Costa, España necesita gente que tenga confianza en sí misma y con espíritu de iniciativa. Hay que evitar que las Universidades formen un proletariado de levita, inútiles a la sociedad."[167]

Así pues, la nueva concepción educativa debía de contribuir a anular los valores que habían imperado en una sociedad aristocrática-feudal, fuertemente arraigada en España, y proceder a la europeización del país mediante una estructura social más abierta (constitucional y popular), en que las clases medias se regenerasen.

166- Ibíd. Pág. 307

167- CUESTA ESCUDERO, P. Op. cit. Pág. 362

Por último, conviene hacer alusión a otros representantes que hicieron posible la difusión el espíritu regeneracionista: Concepción ARENAL (que se centra en la instrucción del obrero, de la mujer, y del preso); Macías PICAVEA (que aborda la educación nacional, a través de la necesidad de acometer reformas en los distintos niveles educativos); César SILIO (que entiende que la educación es el mejor medio para regenerar el espíritu nacional, y por consiguiente modificar el medio social); y Rafael ALTAMIRA (apostando por una escuela primaria nacional, patriótica y moral, que contribuya a la unidad nacional, así como a crear una sociedad más justa).

En definitiva, todos ellos, como representantes del Regeneracionismo pedagógico, creen que es necesario llevar a cabo una serie de reformas a nivel institucional mediante un tipo de educación que garantice la "regeneración" del país, adoptando esquemas y modos de pensamiento más comprometidos con la situación individual, social y patriótica. Educación nacional, la necesidad de una legislación social, o la apuesta por las libertades, fueron algunos de los rasgos más definitorios de este grupo de intelectuales.

3.- PRINCIPALES TEORICOS DE LA EDUCACION.

El siglo XIX español comienza con un claro deseo de configurar un sistema educativo que posibilitase la extensión de la instrucción a la mayor parte de la población. Este interés suponía una nueva concepción de la educación, que algunos teóricos trataron de delimitar.

En este sentido, tanto PESTALOZZI como HERBART (al igual que anteriormente lo habían hecho VIVES, LOCKE o ROUSSEAU) otorgan una especial importancia a la dimensión psicológica del alumno, con el objeto de facilitar un proceso de enseñanza-aprendizaje ajustado a las peculiaridades de todos los educandos. En España, figuras tales como MONTESINO o MANJON plantearán una serie de propuestas encaminadas a que el desarrollo de una instrucción primaria fuese factible, incluso entre las clases sociales más desfavorecidas.

Todos ellos apostarán por una educación integral que favorezca el pleno desarrollo del alumno en todos los aspectos: físico, psíquico, social y moral. Este es el momento en que la educación popular comienza a ser tenida en cuenta por parte de los distintos Gobiernos, precisamente por ese deseo de configurar una sociedad *mínimamente instruida*.

Pero analicemos las propuestas de cada uno de estos teóricos de la educación, que por sí solos tienen la entidad suficiente como para conocer y analizar las líneas directrices que marcan la actuación de los docentes en nuestras escuelas, constituyendo valiosas experiencias en el ámbito educativo, y con una considerable proyección en los textos legislativos.

3.1.- EN EUROPA

Durante la primera mitad del siglo XIX se suceden una serie de movimientos pedagógicos que están fuertemente influenciados por la Pedagogía de ROUSSEAU, siendo varios los autores que de un modo u otro han tratado de analizar todo el cúmulo de trabajos e investigaciones que se han realizado en el siglo XVIII.

Como consecuencia de todo ello, en el XIX se perfila una corriente denominada *Pedagogía Psicológica*, la cual intenta conjugar la enseñanza con la psicología del educando, de tal modo que se asegure una efectividad en la relación maestro-alumno. En esta línea hay que destacar las figuras de PESTALOZZI y HERBART, cuyas aportaciones constituyen el fundamento de diversos sistemas educativos.

3.1.1. Johann Heinrich PESTALOZZI (Zurich, 1746 - Brugg, 1827). Una educación que garantice el desarrollo integral.

Introdujo y difundió una importante renovación pedagógica basada en la ideología mantenida por ROUSSEAU. Se preocupó especialmente por la formación de las clases más humildes y desfavorecidas.

3.1.1.1. PRINCIPIOS BASICOS PEDAGOGICOS. Revalorización de la intuición (la experiencia) y la curiosidad intelectual.

Se refieren a los siguientes aspectos: se pretende que todos los niños tengan acceso a una educación que garantice el desarrollo integral, tanto del aspecto intelectual y físico como del afectivo y moral. De ahí que defienda el principio de individualización, en el que el alumno como

individuo particular presenta una serie de características que le son propias y le distinguen de otros, siendo preciso respetar sus intereses.

Para conseguir el pleno desarrollo es necesario revalorizar la experiencia y la curiosidad intelectual. Al mismo tiempo se plantea una educación progresiva y uniforme, prescindiendo en ocasiones de la parte espiritual y moral, ya que según PESTALOZZI ésta debe recibirse dentro de la familia, siendo el primer ámbito en el que el niño debe tomar contacto con la enseñanza.

Por otra parte, la enseñanza debe establecer unos objetivos claros y precisos, y de este modo a través de la observación (principio de intuición) el alumno es capaz de asimilar los conocimientos que se imparten.

Atendiendo a lo expuesto por Alfonso CAPITAN DIAZ en Historia del pensamiento pedagógico en Europa. (Desde sus orígenes al precientifismo pedagógico de J.H. Herbart), PESTALOZZI se propone:

- El cultivo de las facultades del espíritu de tal modo que se enriquezca de ideas.

- Establecer una estrecha relación entre la enseñanza y el estudio de la Lengua.

- El aprendizaje debe partir de lo más simple, preciso y evidente, para conseguir la asimilación de los conceptos más complejos.

- Una simplificación del mecanismo de enseñanza, garantizando el aprendizaje de cosas sencillas, de tal manera que en el seno familiar el niño pueda adquirir ciertos aprendizajes elementales.

- Extender la educación a todos los hombres, asegurando una instrucción encaminada a un cierto estatus económico y social.

Para alcanzar estos propósitos, PESTALOZZI plantea una pedagogía basada en la *intuición*, pilar en el que fundamenta todo un método de enseñanza. Así pues, para que el hombre tenga conocimiento de la verdad es preciso partir de las sensaciones, de la experiencia, siendo posible captar la realidad de las cosas, de tal modo que empezando por lo más simple y particular sea posible ascender a lo más complejo y universal, ello mediante un proceso de conjunción de las leyes del entendimiento y la actividad intuitiva; es decir, la razón y la experiencia deben estar estrechamente relacionadas, de tal manera que se asegure una aplicación práctica de los conocimientos aprendidos.

3.1.1.2. LA EDUCACION A TRAVES DE SUS ESCRITOS: Cómo Gertrudis enseña a sus hijos (1801), y Cartas sobre Educación Infantil (1818-19). Protagonismo del alumno y su relación con la familia.

En Cómo Gertrudis enseña a sus hijos (1801), PESTALOZZI propone un método de enseñanza basado en la psicología del alumno, convirtiéndose éste en el verdadero protagonista del proceso educativo. Dicha obra se compone de catorce cartas, estando claramente influenciadas por ROUSSEAU y el Naturalismo.

Así pues, las ideas básicas que están implícitas en esta obra se concretan en las siguientes:

- Apoya la libertad en la educación en los primeros años del niño, de tal modo que experimente el contacto directo con todo lo que le rodea.

- La vida es la verdadera educadora, y por consiguiente la educación debe de responder a las necesidades y desarrollo natural del ser humano, de tal modo que se asegure el pleno desarrollo de todas las facultades humanas.

- Defiende el método de la intuición como principio básico del proceso de aprendizaje, partiendo siempre de la experiencia más próxima para alcanzar, de manera gradual, los conocimientos más complejos.

- Los medios elementales de la instrucción se centran en los conceptos de forma, número y palabra. Se pretende: que el niño tenga un conocimiento de las partes que forman la unidad de cada objeto, que conozca su medida y proporción, así como la extensión y profundidad de las palabras que designan a los objetos más usuales.

- El objetivo principal de la enseñanza elemental se centra en alcanzar un conocimiento claro, preciso y exacto.

- Respecto al aspecto religioso, hay que destacar la necesidad de fomentar los sentimientos de amor, gratitud, caridad, como paso previo de una comunicación con Dios.

Si ciertamente en esta obra la figura de la madre adquiere un especial protagonismo, tal vez sea aun mayor la presencia de ésta en otra de sus obras: Cartas sobre Educación Infantil (1818-19), en la cual a través de treinta y cuatro cartas fundamenta los principales pilares de la educación infantil. En dicha obra queda perfectamente justificado el vínculo afectivo que se establece entre la madre y el hijo, siendo imprescindible que tal relación contribuya al pleno desarrollo del hijo desde los primeros años de vida, ya que toda madre está capacitada para:

"(...) convertirse en la fuerza propulsora más importante en el desarrollo del niño."[1]

De esta manera debe producirse una perfecta conjunción entre el amor maternal, que se da por naturaleza, y el amor reflexivo, que supone un eficaz encauzamiento del materno.

Asimismo, todo aprendizaje debe ser gradual y partir de la observación del niño ante todo lo que le rodea, ya que es el principio necesario para que se desarrollen de un modo total todas las facultades de la naturaleza humana. Con lo cual uno de los objetivos de la instrucción es cultivar en el niño todas las facultades innatas (memoria, inteligencia y otras disposiciones), de tal manera que ninguna se desarrolle a costa de otra.

Para PESTALOZZI, el fin último de la educación:

"(...) no está en el perfeccionamiento de los conocimientos escolares, sino en la eficacia para la vida; no estriba en hacerse con unos hábitos de obediencia ciega y de diligencia en someterse a las prescripciones, sino en prepararse para un obrar autónomo. Hemos de tener muy presente que que todo educando, cualquiera que sea su clase social y la profesión a que esté destinado, posee ciertas disposiciones que, por ser propias de la naturaleza humana, son comunes a todos y constituyen el fundamento de todas las fuerzas humanas."[2]

Este autor apuesta por la defensa del principio de individualización, en el que ante las peculiaridades del ser humano el educador debe ofrecer los medios necesarios que faciliten el desarrollo de todas las facultades, atendiendo a la diversidad de aptitudes e intereses del ser humano. Si hay que responder a las necesidades que la naturaleza humana plantea, es

---

1- PESTALOZZI, J. E. (1982) Cartas sobre Educación Infantil. Humanitas. Barcelona. Pág. 27

2- Ibíd. Pág. 105

necesario primero detectar para qué cosas está capacitado, cuál es su capacidad de razonar y su sentido moral, y en función de ello realizar un plan de acción integral.

En este sentido, parece que PESTALOZZI está muy influenciado por el Naturalismo de ROUSSEAU; sin embargo, existe una diferencia sustancial: según PESTALOZZI, las inclinaciones instintivas que un niño manifiesta desde pequeño deben ser controladas y en algunos casos eliminadas, aspecto que no defiende en estos términos ROUSSEAU, ya que para éste los comportamientos instintivos forman parte de la naturaleza humana y por consiguiente de la acción educativa.

Pero para PESTALOZZI la educación tiene otra finalidad, y se refiere a que el hombre alcance la verdadera dignidad propia del ser espiritual, de manera que se espiritualicen las facultades que se están desarrollando, así como la misma vida.

Por otra parte, si se pretende que el hombre sea autónomo y sea considerado como un miembro útil en la sociedad que desarrolle todas sus facultades, es necesario fomentar el carácter moral, estrechamente unido a la obra del Creador; es decir, las facultades humanas que han sido asignadas por éste (Padre omnipotente) deben de estar encaminadas al perfeccionamiento del ser humano, de tal modo que se alcance el fin último que el Padre de todos ha determinado.

Pero PESTALOZZI argumenta ante todo una pedagogía activa, en la que el método de enseñanza se fundamenta más en las cosas mismas que en las palabras, de manera que a través del descubrimiento sea posible un aprendizaje válido para el hombre. Asimismo, justifica la necesidad de formar la reflexión personal y el entendimiento de las cosas, lo cual

implica el desarrollo de la comprensión y la intuición en detrimento del memorismo:

> "Aquel procedimiento que consiste en poblar la memoria de palabras sin que se dé o se pida una adecuada explicación de las mismas constituye, sin duda, el sistema más cómodo para la negligencia y la indiferencia de aquellos que lo utilizan como sistema de enseñanza."[3]

A todo ello hay que añadir, que para este pedagogo, el aprendizaje escolar está altamente asegurado si se intenta encauzar y responder a los intereses que el niño manifiesta.

En definitiva, en este libro PESTALOZZI realiza una clara defensa hacia todo lo que suponga: un método de educación intelectual que conjugue reflexión e intuición u observación, una autonomía espiritual, una perspectiva analítica del saber, una educación integral y eficaz para la vida. En medio de todo ello, la familia y concretamente la madre ejerce una influencia trascendental en la formación del niño, siendo este el enfoque que está presente en todos sus estudios.

Por último, decir que España tuvo conocimiento directo del pensamiento pestalozziano, a través de la introducción de su método por parte de Francisco VOITEL y Francisco AMOROS, mediante la creación de una escuela para hijos de soldados pobres en Tarragona (1805) y el Real Instituto Militar Pestalozziano en Madrid (1806). Sin embargo, estas propuestas no tuvieron el éxito esperado, más bien fue algo efímero y experimental. No obstante, a nivel individual influyó poderosamente en diversos estudiosos, por ejemplo en Pablo MONTESINO.

3- Ibíd. Pág. 137-138

3.1.2. Johann Friedrich HERBART (Oldenburg, 1776 - Gotinga, 1841). La Pedagogía científica.

Fue un gran estudioso de la Pedagogía, entendida ésta desde una fundamentación teórica. Sus conocimientos de Filosofía y Psicología contribuyeron a plantear una Pedagogía científica que se caracteriza por la sistematicidad, es decir, plantea unos principios pedagógicos que se argumentan en tres pilares principales: Metafísica, Psicología y Etica.

Desde una perspectiva *metafísica*, la elaboración de conceptos se desarrolla partiendo de la experiencia, una experiencia impuesta que no aporta algo completo por sí mismo, más bien proporciona ciertos interrogantes y dudas; así por ejemplo, la sensación que produce un determinado objeto varía de un momento a otro y también dependiendo de la persona. De esta manera se defiende la relatividad y apariencia de la realidad que la experiencia nos manifiesta, ya que ésta trae consigo innumerables contradicciones y un gran escepticismo. Por ello, para HERBART, la reflexión es imprescindible para resolver algunas de las dudas planteadas.

Psicológicamente, el pensamiento herbartiano se fundamenta en la creencia de que existe un alma que es un ser simple, sin rasgos y representaciones originales, ya que todos los conceptos son una consecuencia de la experiencia y las percepciones sensibles. A esto hay que añadir la defensa de la unidad del yo puro (el alma) formada por diferentes fenómenos y experiencias psíquicas; de ahí que para HERBART sea primordial estudiar la relación entre dichos fenómenos, más que de forma aislada.

Por último, desde la *Etica*, este pensador apuesta por delimitar qué acciones son las buenas y correctas atendiendo a una calidad objetiva, en

que lo psíquico y subjetivo no cuenta. Ahora bien, esta objetividad no hay que relacionarla con la razón, ya que esta última no es la que determina la escala de valores (buenos y malos), sino una sensibilidad especial hacia la aprobación o desaprobación que HERBART denomina "gusto" y que establece los juicios de valor.

De todo ello conviene destacar que la negación de todo innatismo (tanto psicológico como moral) va a proyectar una peculiar forma de entender la educación.

3.1.2.1. EL PLENO DESARROLLO DE LA PERSONA HUMANA mediante la educación.

En una de sus obras: Pedagogía general derivada del fin de la educación (1806), HERBART realiza un estudio bastante exhaustivo de su forma de aplicar la Pedagogía, de ahí que se considere conveniente hacer un análisis de dicha obra, dividiéndose en tres partes o libros: fin de la educación en general, multiplicidad del interés, y fuerza de carácter de la moralidad.

En términos generales se propone una educación que garantice el pleno desarrollo de la persona humana de una manera libre y placentera, para lo cual: "Vivir es el oficio que enseña."[4] Además entiende que la educación debe estar beneficiada por los aspectos planteados y probados en generaciones pasadas, de tal manera que progresivamente sea posible evitar males acaecidos anteriormente. De ahí que para este pensador, la educación no debe transmitirse de generación en generación de forma

---

4- HERBART, J. F. (1983) Pedagogía general derivada del fin de la educación. Humanitas. Barcelona. Pág. 2

invariable, sino que debe subsanar los defectos cometidos en el pasado. Así lo refleja HERBART en la introducción de la obra:

> "Lo más elevado que puede hacer la humanidad en cada momento de su vida es presentar concentradamente a la generación joven el beneficio de sus ensayos anteriores, bien sea como enseñanza, bien como advertencia."[5]

Para alcanzar dicho cometido, el educador juega un papel importante, al que se le exige ciencia y reflexión que contribuya a la formación mental y del carácter del educando, para lo cual la fundamentación psicológica va a ser primordial ya que facilita el conocimiento sobre las posibilidades de las emociones y facultades humanas. El profesor debe ser capaz de que el alumno, partiendo de cero, asimile todos los conceptos que la experiencia le proporciona, ello explica que la influencia del educador debe ser directa y totalmente intencionada y sistemática.

3.1.2.2. PRINCIPIOS BASICOS EDUCATIVOS. Importancia de los factores ambientales. La necesidad de encauzar la voluntad. La disciplina como algo necesario.

Como puede apreciarse, HERBART otorga una gran importancia al efecto que ejercen los factores ambientales (personas, experiencias...) en el desarrollo y formación del ser humano.

En medio de esta óptica, la Pedagogía se revela como:

> "(...) la ciencia que necesita el educador *para sí mismo*. Pero también debe poseer la ciencia para *comunicarla*."[6]

5- Ibíd. Pág. 5

6- Ibíd. Pág. 10-11

Para HERBART, la Pedagogía implica activamente a educadores y educandos, siendo necesario delimitar con claridad los fines y medios de la educación o instrucción, ya que este autor conjuga ambos conceptos:

> "(...) yo no puedo concebir la educación sin la instrucción, e, inversamente, no reconozco, al menos en esta obra, instrucción alguna que no eduque."[7]

Jesús LLOPIS en Historia de la Educación sintetiza aquellos fines y medios que HERBART propone:

> "Dos fines deben distinguirse: uno, necesario a todo hombre: la moralidad y la virtud; a él deben servir la formación de la voluntad y el carácter. Otro, de elección libre subordinado al primero: elegir una profesión, de acuerdo con sus aptitudes y gustos. Para alcanzar estos fines hay que emplear medios aptos; éstos son: el gobierno, la educación propiamente dicha y la instrucción."[8]

A este respecto, cabe señalar que en Pedagogía general derivada del fin de la educación, este autor dedica toda la primera parte al fin de la educación en general, y concretamente diserta ampliamente sobre el gobierno de los niños como el medio más adecuado para alcanzar tales fines educativos. Parte de una premisa: si el niño en un principio carece de voluntad debido a la exagerada impetuosidad con que cuenta, será necesario someter ésta para que se establezca un cierto orden que propicie la formación de una verdadera voluntad así como del carácter, para lo cual debe existir una coordinación entre los educadores y los padres.

Pero para controlar esta fuerza impulsiva, HERBART recurre a una serie de procedimientos que no dejan de ser chocantes: me estoy refiriendo

---

7- Ibíd. Pág. 11

8- LLOPIS, J. (1969) Historia de la Educación. Ed. Jesús LLopis. Barcelona. Pág. 244

a la amenaza y la vigilancia, que trata de conjugarlo con la autoridad y el amor que deben mostrar los padres de una forma natural, de tal manera que sea posible encauzar dicha impulsividad. Como puede apreciarse, trata de justificar una serie de medidas coactivas que se encaminen a eliminar la mala voluntad y costumbres, y en este sentido la educación ejerce una gran influencia moral.

Así pues, para este pensador parece ser que la amenaza, la vigilancia, la autoridad y el amor, son los elementos que garantizan el control sobre el comportamiento de los niños:

> "La amenaza, sancionada en caso de necesidad por la coacción; la vigilancia, que prevé en general lo que pudiera ocurrir a los niños, la autoridad y el amor: todas estas fuerzas reunidas bastarán, hasta cierto punto, para asegurarse el dominio sobre los niños; (...)."[9]

Con ello se pretende que el niño sea capaz de obedecer por propia voluntad, ahora bien, esto es posible cuando ha intervenido un verdadero proceso educativo.

Por otro lado, hay que tener en cuenta la formación de caracteres individuales que mediante la disciplina van a adquirir una dirección moral, alcanzándose uno de los fines educativos. En este sentido HERBART realiza un estudio bastante pormenorizado en la tercera parte de la obra, centrándose prioritariamente en la fuerza del carácter de la moralidad.

Parte de la idea de que la voluntad afianza un determinado carácter mediante un proceso de aceptación y rechazo hacia los distintos comportamientos humanos. No obstante, para este pensador, el carácter contempla dos dimensiones referidas a la voluntad: una objetiva y otra subjetiva, según sea una consecuencia de una tendencia natural o de

---

9- HERBART, J. F. Op. cit. Pág. 35

circunstancias exteriores, respectivamente; ambas voluntades actúan de forma conjunta, siendo necesario que se produzca una buena complementariedad. En definitiva, el carácter es el resultado de la disposiciones naturales psicológicas y las circunstancias externas; todo ello debe ir encaminado a la formación de la moralidad como fin y principio del desarrollo humano, de tal manera que el carácter moral se manifieste en las distintas actuaciones humanas.

3.1.2.3. LA MULTIPLICIDAD DE INTERESES en la instrucción.

Pero otro aspecto al que HERBART dedica una especial atención, en la segunda parte del libro, es la multiplicidad del interés, distinguiéndose entre interés directo (que nace de la propia cosa enseñada), e interés indirecto (que responde a una motivación extrínseca). Ambos intereses suelen darse de manera conjunta.

Esta multiplicidad de intereses se encuentra estrechamente relacionada con la instrucción, la cual sirve de complemento a las experiencias que el hombre adquiere, y a lo que HERBART denomina *trato de gentes.*

> "Por naturaleza, llega el hombre al conocimiento mediante la experiencia, y adquiere la simpatía mediante el trato de gentes. La experiencia, aun siendo nuestra maestra a través de la vida, no nos suministra, sin embargo, más que un fragmento extremadamente pequeño de un gran todo; (...) Consiguientemente, los vacíos que deja sin llenar el trato de gentes en el círculo limitado el sentimiento y los que deja la experiencia en el dominio más vasto del saber, son para nosotros casi de igual importancia; y aquí como allí, es preciso que el complemento de la instrucción sea igualmente bien recibido."[10]

10- Ibíd. Pág. 80-81

En esta reseña se hace alusión a la idea de *simpatía*, que para este autor es la reproducción del sentimiento que otros han experimentado, lo cual es posible mediante las diferentes relaciones sociales que se establecen en toda la vida.

De todo ello se deduce, que HERBART da una especial importancia a las experiencias y a las relaciones personales, siendo guiadas por una instrucción adecuada que el profesor debe proporcionar. A este respecto, propone la graduación de la instrucción o etapas del aprendizaje, que puede sintetizarse en el siguiente proceso: observar los objetos de manera que se analicen cada una de las partes, distinguiendo entre lo fundamental y lo accesorio; una vez superado esto, el alumno es capaz de asimilarlo y de buscar una aplicación racional. En este proceso educativo se valora positivamente el que el alumno avance por sí mismo con una pequeña ayuda por parte del educador, de tal modo que sea posible fomentar la capacidad de investigar despertando todos los sentidos.

Para este pensador, la instrucción abarca tres ámbitos: las cosas, las formas (lo abstracto), y los signos (el idioma). Dicha instrucción puede ser abordada desde perspectivas: descriptiva (mediante el conocimiento de la experiencia directa), analítica (descomponiendo el conjunto de las cosas), y sintética (capaz de construir todo el edificio de ideas).

Por último, hay que destacar que HERBART otorga una gran importancia a la disciplina como medio de favorecer buenos hábitos e ideas y de educar el carácter, ya que es capaz de fomentar o reprimir ciertos sentimientos. Defiende una disciplina basada más en la calidad de los premios o castigos que en la cantidad:

> "La disciplina no es propiamente tanto un compuesto de muchos procedimientos y sobre todo de actos separados,como un encuentro continuo que sólo recurre de vez en cuando, para su

mayor eficacia, a los premios y castigos y a otros medios semejantes."[11]

En este sentido es importantísimo que el educador sepa administrar la disciplina de una manera natural, de tal manera que la aprobación o desaprobación de un comportamiento se realice eficazmente, asegurándose el pleno desarrollo del hombre.

De todo ello se desprende, que para HERBART la educación no se limita al mero almacenamiento de conocimientos, sino que intenta poner los medios que fomenten el espíritu, que consoliden el carácter; en definitiva, que se desarrolle adecuadamente la personalidad del sujeto. Para ello la actuación del profesor es determinante, siempre y cuando tenga un claro conocimiento del alumno así como una formación pedagógica que contribuya al fortalecimiento de las facultades y de la moralidad.

Este enfoque educativo influirá en autores posteriores no sólo del siglo XIX sino también del XX, que será posteriormente objeto de análisis.

3.2.- EN ESPAÑA

Nuestro país, durante el siglo XIX también tuvo conocimiento de las líneas generales pedagógicas que imperaban en Europa por aquel entonces. Sin embargo, debido a la situación política-económica, no pudieron llevarse a cabo muchos de los planteamientos educativos que emanaban del extranjero; así por ejemplo, las escuelas pestalozzianas y lancasterianas que se ubicaron en España no consiguieron consolidarse a lo largo del siglo XIX.

11- Ibíd. Pág. 216

No obstante, influenciado por las corrientes europeas, se lograron importantes avances e innovaciones en materia educativa, entre los que cabe destacar: la creación de la Escuela Normal, la Inspección de Enseñanza Primaria, el Museo Pedagógico Nacional, y la publicación de revistas pedagógicas. Todo ello contribuyó a que la educación fuese objeto de una atención especial por parte de intelectuales y del Gobierno, proponiéndose un gran número planes y reglamentos de una importante trascendencia.

En medio de esta situación, tal vez MONTESINO haya sido uno de los principales estudiosos que más ha contribuido a las reformas y modernización de la enseñanza en España.

3.2.1. Pablo MONTESINO (Fuente del Carnero, 1781 - Madrid, 1849). La educación popular.

Licenciado en Medicina, sintió una especial preocupación por la situación educativa española en la primera mitad del siglo XIX, debido al exilio que pasó (por sus ideas liberales) y a la necesidad de ocuparse de la educación de sus hijos.

Fuertemente influenciado por el Empirismo inglés y la manera de entender la educación en Inglaterra, intentó introducir en España importantes innovaciones. Destacó por los trabajos pedagógicos realizados en torno a la instrucción pública, siendo el propulsor de la "Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo" (creada en 1838 por la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País), que realizó una extraordinaria labor en la expansión de la instrucción en los niveles más bajos (párvulos).

3.2.1.1. LA FORMACION DEL PROFESORADO. Su acusado interés por la formación cualificada del docente.

Asimismo, a él se debe la creación de la primera Escuela Normal en 1839 (Seminario Central de Maestros del Reino), como consecuencia de la enorme preocupación que este pensador sentía por la formación específica del maestro, dado que la escolarización se intentaba extender a toda la población, analfabeta en su mayoría, y esto requería un cuerpo docente altamente cualificado.

Esta formación estaba fundamentada en dos pilares: por un lado la necesidad de adquirir conocimientos culturales y pedagógicos (Religión y moral, Lengua castellana, Aritmética, Dibujo lineal, elementos de Física y de Historia Natural, Geografía e Historia, principios generales de educación moral intelectual y física, métodos de enseñanza, Escritura y Lectura); y por otro, realizar prácticas en la escuela de niños aneja, con el fin de familiarizarse con estrategias didácticas y metodológicas que se han estudiado a nivel teórico. Esta formación se realizaba a lo largo de dos cursos.

Así pues, puede decirse que la Escuela Normal se dividía en: Seminario (formación teórica) y Escuela de Niños (formación práctica). No obstante, hay que señalar que en realidad la formación en el aspecto pedagógico fue muy reducida y de escaso valor.

Toda esta nueva mentalidad supuso una gran innovación a nivel nacional, ya que las Escuelas Normales se fueron creando en todas las provincias españolas, y ante esta rápida extensión, en 1842 fue aprobado el *Reglamento para el régimen y gobierno de la Escuela Normal-Seminario Central de Maestros de instrucción primaria*, con objeto de formar a profesionales capacitados de dirigir la Escuelas Normales provinciales.

Así pues, la función del maestro tomó un cariz diferente, tal vez alcanzó un cierto prestigio, aunque sólo sea en las propuestas hechas por algunos estudiosos; sin embargo en la práctica seguía siendo un sector social bastante desfavorecido, al que se exigía un mínimo de conocimientos para enseñar en las aldeas y pueblos de la geografía española.

3.2.1.2. LOS FUNDAMENTOS DE LA INSTRUCCION PRIMARIA. Revalorización de la experiencia sensorial.

Pero como puede constatarse, la instrucción primaria adquiere un gran protagonismo en este período, y fueron muchos los esfuerzos por llevar a cabo una enseñanza de calidad (aunque se consiguiese en escasas ocasiones). En medio de este situación, como ya se ha visto, la figura de Pablo MONTESINO se erige con fuerza, no sólo como propulsor de diversas instituciones educativas, sino también a través de numerosos estudios y escritos realizados sobre distintos aspectos didácticos y pedagógicos: cuestiones generales de educación, de administración y organización escolar, metodología, etc.

Como ya se ha dicho con anterioridad, este pensador está muy influenciado por el Empirismo inglés a raíz de su estancia en Inglaterra en que tuvo oportunidad de conocer el sistema educativo de ese país, en donde había numerosos maestros y escuelas de todo tipo. Estas vivencias van a repercutir en la forma de entender la enseñanza pública y en el deseo de implantar en España algunos de los planteamientos y avances educativos que imperaban en algunos países europeos. De esta manera trata de desarrollar los principios básicos de la Ilustración (siglo XVIII) y se introduce en el pensamiento de la pedagogía científica, vigente durante el XIX. Todo ello explica, el que considerase la educación como el medio más

adecuado para solucionar los males que la sociedad española padecía en aquellos momentos.

Asimismo, pedagógicamente MONTESINO plantea una revalorización de la experiencia sensorial (influencia del Empirismo de LOCKE); una importancia de los conceptos de desarrollo y maduración infantil en relación con los procesos naturales, así como el valor pedagógico del juego en estas edades (influencia del pensamiento naturalista de ROUSSEAU). A ello hay que añadir la huella kantiana en la defensa y prioridad de la educación y autonomía moral, entendiendo la educación, más que como mera instrucción, como una reforma moral de la persona.

Por otro lado, aboga por una educación popular abierta a todos los estratos sociales, sobre todo para los más necesitados, de este modo pretende huir de la minorías ilustradas y de un marcado clasicismo. Pero esta forma de entender la educación no implica que el Estado sea el único responsable en materia educativa, sino que por el contrario, apoya la idea de que sean más bien las clases sociales pudientes las que financien y contribuyan al desarrollo cultural del pueblo. Siguiendo los patrones que estaban vigentes en Inglaterra, Pablo MONTESINO propone que el Estado fomente la creación de instituciones privadas y benéficas que contribuyan a extender la educación a toda la población desde edades muy tempranas; de esta manera se defiende un cierto antiestatalismo en materia educativa, tratando de implicar y responsabilizar a todos los estamentos sociales en este cometido.

En medio de esta situación la figura del maestro cobra especial fuerza, que como ya se ha señalado, se va a materializar en una cierta preocupación por su formación y cualificación (a través de la creación de la primera Escuela Normal), con el objetivo de asegurar una buena enseñanza. Se pide al educador que sepa aplicar con eficacia métodos y

técnicas diversas que posibiliten el desarrollo potencial de la propia naturaleza del ser humano.

Otro aspecto en el que MONTESINO presta una gran atención es el referido a la educación femenina, adoptando una actitud en defensa de la mujer mediante la dignificación de su trabajo (tanto a nivel familiar como profesional), así como defendiendo una igualdad de las capacidades intelectuales con respecto a los hombres.

3.2.1.3. SU PLANTEAMIENTO EDUCATIVO a través de la obra: Curso de Educación. Métodos de enseñanza y Pedagogía.

Pero tal vez uno de los escritos en que mejor refleje su propuesta pedagógica, sea en: Curso de Educación. Métodos de enseñanza y Pedagogía. Por ello merece que sea objeto de un estudio más pormenorizado.

La obra fue escrita en los últimos años de su vida, es más, algunos investigadores consideran que la muerte le sorprendió antes de acabarla. Por eso, se cree que fue su hijo, Cipriano Montesino, quien recopiló y revisó todos los escritos de su padre.

Dicha obra puede dividirse en cuatro partes, aunque Pablo MONTESINO no lo delimita con claridad, ya que se aprecia tan sólo una serie de epígrafes que responden a los más variados aspectos educativos. En el libro: Pablo Montesino. Curso de Educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía, de Anastasio MARTINEZ NAVARRO, la división queda reflejada del modo siguiente:

* La primera parte, con seis lecciones, se refiere a los fundamentos biológicos de la educación (educación general, la piel, músculos,

respiración, sistema nervioso y digestión). Sus conocimientos en Medicina facilitaron el que aportase una perspectiva bastante científica de las principales funciones orgánicas del ser humano.

* La segunda parte, formada por siete lecciones, se refiere a la educación física, moral e intelectual en las distintas épocas de la vida humana.

* La tercera parte aborda los métodos de enseñanza y pedagogía: métodos y sistemas a nivel general, la escuela, el sistema de enseñanza simultánea, premios y castigos. Asimismo, hace alusión a los métodos de enseñanza que deben aplicarse en las diversas disciplinas: escritura, aritmética, gramática y ortografía, y geografía.

* La cuarta parte, por cierto incompleta, no se sabe con exactitud que originariamente perteneciese al Curso de Educación, ya que su estructura difiere de las otras tres partes. Está dedicada a conceptos de moral, de Derecho, de civismo, de religión, siendo la síntesis de alguna de las obras de William PALEY (filósofo y teólogo inglés).

Analizada la estructura de esta obra, merece la pena estudiar con más detenimiento algunas de sus partes (segunda y tercera), por la importancia y repercusión posterior de las algunas de las ideas que se defienden.

3.2.1.3.1. Dimensiones de la educación

Así pues, respecto a la *educación física, moral e intelectual*, Pablo MONTESINO propone aspectos muy interesantes. Conviene partir primero del concepto de educación que expone en la primera parte:

> "(...) la aplicación de aquellos medios con que procuramos criar hombres sanos, inteligentes y morales."[12]

Todo ello debe tener como finalidad prioritaria el que el hombre sea feliz, tanto de un modo temporal como perpetuo. Sin embargo, este pensador establece una diferencia clara entre educación e instrucción, ya que esta última la entiende como una mera asimilación de conocimientos, siendo necesario que la educación abarque otros aspectos de la vida humana que faciliten un desarrollo sano y moral. Así pues, la educación se refiere a tres ámbitos: físico, moral e intelectual; cada uno de los cuales tiene un cometido muy definido:

> "Se dice por tanto educacion física la que trata de los medios de conservación del cuerpo; educacion moral la que se ocupa de morigerar o formar el carácter moral del individuo, y educacion intelectual la que se propone fomentar la inteligencia humana."[13]

Antes de analizar cada uno de estos aspectos, hay que indicar que MONTESINO delimita las distintas etapas evolutivas del niño. Así, establece tres períodos en función del desarrollo biológico: primera época (desde el nacimiento hasta los dos años), segunda época (de los dos hasta los siete años), y segunda época (de los siete a los catorce años). En cada una de ellas, las educación física, moral e intelectual, aunque con unos rasgos comunes, contemplará ciertos matices que caracterizan a una época determinada.

12- MARTINEZ NAVARRO, A. (1988) Pablo Montesino. Curso de Educación. Métodos de enseñanza y Pedagogía. M.E.C. Madrid. Pág. 83

13- Ibíd. Pág. 83

A) EDUCACION FISICA.

Abarca los distintos aspectos que contribuyen al cuidado, higiene y desarrollo del cuerpo.

Al igual que PESTALOZZI, Pablo MONTESINO otorga un papel importantísimo a la figura de la madre en los primeros años de vida del niño, ya que es la verdadera responsable de la educación de su hijo, de ahí que se considere necesario que la madre cuente con una cierta formación; sin embargo, en la mayoría de los casos se actúa más por imitación o por instinto, y esto no es siempre lo más adecuado.

A lo largo de toda la niñez se hace especial hincapié en que se respire aire sano; en la necesidad de que el aseo se convierta en un hábito; en que el vestido sea simple y cómodo, evitando todo los que suponga ostentación. Asimismo, se considera que la alimentación debe de acomodarse a la evolución biológica, pasando de la leche como alimento básico, en los primeros años, a una alimentación completa y equiparable con la de los adultos. Lo mismo podría decirse con respecto al sueño: si en los primeros años de vida el niño pasa la mayor parte del tiempo durmiendo, poco a poco debe acostumbrarse a dormir las horas necesarias para su descanso por la noche.

En lo que se refiere al ejercicio, éste evoluciona con gran rapidez en la niñez. Así, a partir del momento en que el niño empieza a andar se experimentan movimientos más variados y funcionales, de manera que el juego se va a convertir en algo primordial, potenciando el desarrollo de las facultades intelectuales. Ello explica el que se considere de vital importancia que todas las escuelas cuenten con espacio suficiente, tanto fuera como dentro del edificio, para que el niño pueda realizar diversos ejercicios y juegos.

Por otro lado, MONTESINO otorga una gran relevancia a las escuelas de párvulos para los niños y niñas de corta edad. En este sentido se aprecia una defensa hacia la igualdad de uno y otro sexo; es más, considera necesario que niños y niñas hagan los mismos ejercicios en los primeros años. Ahora bien, hace una salvedad:

> "Los ejercicios deben ser los mismos en niños y niñas, mientras tanto que estas se encuentran en disposicion y se sientan impelidas á los movimientos. En las escuelas de parvulos, solo en los dos ó tres ultimos años de su concurrencia á estos establecimientos, dejan de tomar parte las niñas en los juegos activos y violentos á veces de los niños, (...)."[14]

B) EDUCACION MORAL.

La moralidad es algo que forma parte indiscutible del desarrollo humano, de ahí que la educación moral deba ser atendida en toda su extensión desde los primeros meses de vida. Dicha educación procura:

> "(...) criar hombres morales, hombres de buenas costumbres ú hombres de bien, esto es, hombres cuya voluntad y cuyos sentimientos les conduzcan naturalmente al cumplimientos de sus obligaciones para con Dios, su criador, para consigo mismos y para con todos los demás hombres."[15]

Así pues, la educación moral implica formar la voluntad y los buenos sentimientos afectivos.

Ya el niño desde muy pequeño muestra signos y reacciones que obedecen bien a una necesidad, bien a una situación caprichosa. Es decir, cuando un niño de pocos meses llora, puede ser debido a que tenga una necesidad (hambre, dolor...), o bien sea una consecuencia de querer

---

14- Ibíd. Pág. 136

15- Ibíd. Pág. 144

conseguir algo que desee caprichosamente (por ejemplo que su madre le coja en brazos). Ante ambas situaciones, este pensador piensa que el adulto debe mostrar una actitud diferente: en el primer caso hay que satisfacer esa necesidad que el niño tiene; mientras que en el segundo es necesario que no se ceda ante sus caprichos.

Al mismo tiempo, el niño desde que tiene meses tiene sentimientos afectivos ante las distintas personas, mostrando una cierta preferencia por alguna de ellas, por ejemplo por la madre.

Todo ello explica el que sea necesario, desde los primeros indicios, el encauzar la voluntad del niño por el camino más adecuado, evitando toda satisfacción de deseos y caprichos; de esta manera se pretende fomentar buenas costumbres. Asimismo, hay que cuidar las relaciones que se establecen con las distintas personas que están en el entorno del niño, de modo que se generen sentimientos afectivos positivos y equilibrados.

A partir de los dos años es necesario que el niño tenga conocimiento de los principales fundamentos morales y religiosos, afianzándose los hábitos morales, así como de disciplina y orden. Esta preocupación por la educación moral y religiosa debe ser atendida correctamente en la escuela, para lo cual el maestro debe estar interesado y formado en esta materia. No obstante, MONTESINO cree que todavía las escuelas no están preparadas para este cometido.

En definitiva, el niño debe adquirir buenas conductas lo antes posible, siendo el ejemplo dado por los adultos el mejor medio de garantizar hábitos y costumbres que se ajusten a los principios morales.

C) EDUCACION INTELECTUAL.

Pablo MONTESINO entiende la educación intelectual como:

"(...) la aplicacion de aquellos medios con que procuramos desarrollar las facultades intelectuales y promueven la inteligencia del individuo."[16]

Puede decirse que el desarrollo de las facultades intelectuales es lo que realmente distingue al hombre de los animales; en este sentido es necesario que tanto padres como maestros contribuyan a que en el niño se facilite dicho desarrollo.

Las facultades intelectuales abarcan distintos aspectos, entre los que destacan: percepción, atención, memoria, comprensión y juicio. Ya en los dos primeros años de vida, la percepción, la atención y la memoria comienzan a manifestarse, aunque de una manera limitada, mediante la observación del mundo circundante y la manipulación de algunos de los objetos más usuales; es decir, los sentidos juegan un papel importantísimo.

Progresivamente, y sobre todo a raíz de que el niño comienza a hablar, se produce un desarrollo y un afianzamiento de las facultades intelectuales. Así pues, la curiosidad se convierte en el principal motor que facilita nuevos aprendizajes, de modo que se consolida la percepción, la atención, la memoria..., y empieza el proceso de comprensión y juicio o facultad de juzgar, culminando al final de la tercera época (sobre los doce o catorce años).

De esta manera se pretende que el niño sea capaz de asimilar y comprender ideas y hechos, desarrollando plenamente la inteligencia. En este proceso, lógicamente la figura del maestro cobra una especial importancia, ya que se exige que éste adopte las medidas necesarias que

16- Ibíd. Pág. 158

potencien las facultades intelectuales, para lo cual debe tener conocimiento de la evolución psicológica que experimenta el niño en las distintas épocas.

La escuela, en definitiva, debe aportar los recursos que garanticen que el niño se desarrolle intelectualmente, facilitando la ejercitación reiterada de las distintas facultades y disposiciones naturales.

3.2.1.3.2. Métodos y sistemas de enseñanza. Distinción entre métodos y sistemas. Sistemas: individual, simultáneo y mutuo.

Analizada la educación desde cada una de sus dimensiones física, moral e intelectual, es ahora el momento de hacer alusión a algunos de los aspectos que se refieren a los *métodos y sistemas de enseñanza*, proporcionándonos datos relevantes.

Lo primero que hay que hacer, es clarificar los conceptos de métodos y sistemas, ya que aunque parecen sinónimos no es así, apreciándose diferencias. Para MONTESINO:

> "(...) sistema de enseñanza cuando hablemos de las reglas ó de los principios que nos han de dirigir para la distribucion de los niños en clases y secciones, el arreglo y ocupación de cada una de estas clases; y diremos metodo, cuando se dice comunmente, el modo de enseñar, las diferentes materias que han de aprender las respectivas clases ó secciones."[17]

Como puede constatarse, existe una estrecha relación entre los dos conceptos; es decir, el método de enseñanza o modo de enseñar se establece frecuentemente en relación al sistema de enseñanza o distribución de los alumnos. Aclarados estos aspectos, conviene hacer alusión, por un lado, a

---

17- Ibíd. Pág. 178

los diferentes sistemas de enseñanza, y por otro, a los métodos educativos que implican dichos sistemas.

Difundidas las experiencias de Andrew BELL y Joseph LANCASTER, y tomando como referencia el *Reglamento de las Escuelas públicas de Instrucción primaria elemental de 1838*, en España se defienden tres sistemas de enseñanza:

* Individual - El profesor enseña a un alumno de forma independiente.

* Simultáneo - El profesor enseña al mismo tiempo a un grupo de alumnos, recibiendo todos ellos igual instrucción.

* Mutuo - Los discípulos más aventajados, formados por los propios profesores, sirven de instructores o monitores a otros alumnos.

En este sentido, Pablo MONTESINO muestra una cierta predilección por este último sistema, sin menospreciar los otros dos, alegando entre otras razones: que el número de maestros puede ser menor y los alumnos escolarizados mayor; permite una distribución mejor del tiempo y los ejercicios; ayuda a fomentar el gusto por el trabajo y el espíritu de superación entre los alumnos; el joven se introduce desde muy pronto en actitudes que requieren responsabilidad; y además la comunicación es más fácil entre los mismos discípulos que entre éstos y el profesor. Lógicamente este sistema mutuo de enseñanza debe estar en último término controlado y supervisado por los propios profesores mediante frecuentes pruebas o exámenes.

Por otra parte, se reconoce que el sistema simultáneo presenta una serie de ventajas que hay que tener en cuenta: el número de alumnos por

profesor es menor, ya que éste es el único que imparte la enseñanza; ello implica que el conocimiento personal de cada alumno sea mayor.

Asimismo, MONTESINO describe algunos de los métodos que pueden aplicarse en las distintas disciplinas: lectura, escritura, aritmética, gramática y ortografía, y geografía; todas ellas, junto con religión y moral, están consideradas como indispensables para la formación del individuo.

Para la descripción de dichos métodos se sirve de diversos estudios realizados fuera de nuestras fronteras, por ejemplo la experiencia llevada a cabo en Hazelwood School (Inglaterra) por la familia HILL, así como los trabajos de Carlos BAKER y Torquato TORIS DE LA RIVA. Todos ellos coinciden en plantear métodos de enseñanza que conllevan una gran sistematicidad y graduación en el aprendizaje de las materias instrumentales:

* En lectura, el deletreo y el silabeo son los métodos más utilizados, teniendo en cuenta la pronunciación y gesticulación.

* En escritura, se atiende no sólo a la mera reproducción de fonemas en el papel o en la pizarra, sino también a la correcta utilización del lápiz o la pluma.

* En aritmética, se trata de aplicar todo aquello que suponga manipulación con los objetos, así como los ejercicios analíticos.

Por otro lado, MONTESINO sintió una especial preocupación por la ubicación y acondicionamiento de las escuelas españolas, intentando establecer ciertos parámetros que garantizasen una enseñanza de calidad. Así por ejemplo, defendía que las escuelas estuviesen situadas a una distancia prudencial de la respectiva población, contando con un patio o

espacio al aire libre para el recreo, anexo al edificio que servía para impartir las clases.

De todo lo expuesto hasta aquí, se deduce que la huella de los planteamientos educativos ingleses es palpable en los trabajos de Pablo MONTESINO, sirviendo de fundamento al *Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción primaria elemental de 1838* con una amplia repercusión en el Sistema Educativo Español durante buena parte del siglo XIX.

3.2.2. Andrés MANJON (Sargentes de la Lora, 1846 - Granada, 1923). La Pedagogía católica.

Su forma de entender la educación supuso un nuevo cambio de mentalidad en los centros de enseñanza religiosos. Según señala Pedro CUESTA ESCUDERO:

> "El valor que concede a la acción y al trabajo en la educación de niños y adolescentes, a la intuición, a la observación directa de los alumnos como único camino de aprendizaje y la preocupación por el entorno de la escuela tienen una gran repercusión en la pedagogía católica española."[18]

Así pues, MANJON está imbuido de la corriente activista que imperaba entre los sectores más modernistas de la pedagogía española. En este sentido apuesta por una escuela al aire libre, en contacto permanente con

---

18- CUESTA ESCUDERO, P. (1994) La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923). Siglo XXI de España Editores. Madrid. Pág. 237

la naturaleza, que contribuya a una educación completa conforme a los principios católicos.[19]

3.2.2.1. CONJUNCION DE RELIGION Y EDUCACION.

Gonzalo GALVEZ CARMONA en su libro El Padre Manjón. Antología, recoge uno de los textos más relevantes del pensamiento pedagógico de Andrés MANJON, destacándose los siguientes aspectos:

Para empezar, se establece una clara y estrecha relación entre educación y religión, reflejándose en estos términos:

> "Educar (de *educere*) es cultivar y desarrollar cuantos gérmenes de perfección física y espiritual ha puesto Dios en el hombre; es intentar hacer hombres perfectos, con la perfección que cuadra a su noble naturaleza, espiritual y corporal, en relación con su doble destino, temporal y eterno, y, en este sentido, es prestar en uno de los más grandes servicios que pueden hacerse en la vida: es uno es a Dios, a quien servimos perfeccionando su obra predilecta, y el otro es al hombre, a quien servimos acercándole a Dios, su ideal, por medio de la perfección."[20]

Queda claro que para MANJON la educación tiene como finalidad perfeccionar al hombre en una doble dimensión: corporal y espiritualmente, de ahí que en sus planteamientos pedagógicos esté muy presente la idea de educar conforme a los principios católicos, que se

---

19- No hay que olvidar que Andrés MANJON fue sacerdote, ordenándose en 1886, después de estudiar Derecho en la Universidad de Valladolid y de impartir clases de Derecho Canónico en Santiago de Compostela.

20- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1982) Historia de la Educación en España. De la Restauración a la II República. M.E.C. Madrid. Tomo III. Pág. 277

concreta en la formación de hombres completos: "hombres sanos, inteligentes, laboriosos, honrados y perfectos".

Asimismo, la educación posee otro gran valor, al considerarla como medio de alcanzar el progreso de un determinado pueblo, es decir, la educación contribuye a que la sociedad se desarrolle hacia la cultura y la dignidad. Para MANJON, la reforma social tenía que venir por la instrucción de todos los estamentos sociales, incluso de los más desfavorecidos; ello explica la importancia y el poder que se otorga a la educación desde los primeros años, abarcando durante buena parte de la vida.

> "Puede una acertada educación pedagógica evitar el atraso, la degradación y el embrutecimiento; puede disminuir la enfermedad, la ignorancia, la inmoralidad, la pobreza y el crimen; puede perfeccionar hombres y pueblos, elevándolos paso a paso, de perfección en perfección y de progreso en progreso, hasta hacerlos dignos de sí y de sus altos destinos: lo que no puede conseguir es hacer milagros ni contradecir las leyes impuestas por Dios y por la naturaleza."[21]

En definitiva, se apuesta por una educación armónica, sin desequilibrios ni contradicciones, que contemple el desarrollo del cuerpo y del alma, mediante una gradual progresión, ascendiendo por grados, partiendo de lo fácil y particular para llegar a lo más complejo y general.

En medio de este proceso educativo, la figura del maestro cobra especial fuerza, el cual debe poseer una serie de condiciones que hagan posible educar al niño, para lo cual se requiere que tenga conocimiento tanto de la Etica como de la Psicología, la Fisiología y la Pedagogía, sin olvidar los principios católicos que deben estar presentes en su labor docente.

21- Ibíd. Pág. 288

> "(...) el educador no es un suplantador de destinos y fines humanos, individuales ni sociales, sino un coadjutor de Dios en la obra magna de la perfección y regeneración de hombres y pueblos."[22]

En todo momento, MANJON muestra una completa confianza en la educación, tanto en lo que se refiere a la tarea de los educadores como en la condición de los educandos, seres imperfectos "pero inmensamente perfectibles", siempre y cuando reciban una adecuada educación.

3.2.2.2. LAS ESCUELAS DEL "AVE MARIA". Escuela activa, gratuitas, popular, sociales y cristianas.

Pero su estancia en Granada, y más concretamente su contacto con las clases más bajas y marginadas de los barrios periféricos, va a propiciar que Andrés MANJON funde un tipo de escuelas, del *Ave María* (anejas a una parroquia), que sin proponérselo en un principio, van a suponer una nueva orientación en el panorama educativo español. En dichas escuelas, llevará a la práctica buena parte de sus propuestas pedagógicas.

Las escuelas del *Ave María* se caracterizan por unos rasgos muy concretos: se tratan de escuelas gratuitas (más justificada entre las clases más pobres y desfavorecidas); de escuelas populares (del pueblo y para el pueblo); de escuelas sociales (en que se fomenten valores tales como la fraternidad y la solidaridad); y de escuelas cristianas.

Pero estas escuelas destinadas a la educación de los niños más pobres contaban con importantes restricciones materiales, lo cual requería que los docentes aportasen soluciones eficaces son escasos recursos. Precisamente esta circunstancia propició que se llevasen a cabo

---

22- Ibíd. Pág. 279

intervenciones interesantes en la educación: así por ejemplo, el deseo de hacer atrayente y agradable la enseñanza ocasionó el desarrollo de procedimientos intuitivos (que permiten ver la realidad tal y como es), de una pedagogía natural que trataba de formar al niño *en* y *para* la vida, facilitándose la asimilación de conocimientos útiles y huyendo de todo aquello que resulte memorístico y carente de significado. Ello explica el gran valor que otorga a la constante actividad personal y al juego como ejes vitales del proceso de aprendizaje, de la escuela activa.

Por otro lado, Andrés MANJON también contempló aspectos tales como la ubicación de las escuelas, las cuales deberían situarse en un "ambiente natural sano", en permanente contacto con el campo, de manera que fuese posible realizar determinadas clases al aire libre, sobre todo la educación física, a la que asigna un destacado valor por su influencia en el aspecto intelectual, moral y estético del hombre.

Pero tampoco hay que olvidar el amplio programa social que se pretende desarrollar en las escuelas Avemarianas, abarcando varios aspectos sumamente interesantes: 1) la asistencia material de comida, libros y vestidos a los alumnos (la mayoría de ellos muy necesitados); 2) la formación profesional a las personas que han abandonado la escuela y deseen aprender un oficio; y 3) la creación de un Seminario de educadores que facilite el contacto con la realidad escolar, pero teniendo en cuenta los ideales cristianos.

De todo ello se deduce, que para MANJON, la escuela debe asegurar la formación y el consiguiente perfeccionamiento del niño (racional, social y religiosamente); por lo cual considera necesario que en las escuelas se imparta una instrucción actualizada, tanto en cuanto a contenidos como en cuanto a métodos psicopedagógicos, pero mostrando una cierta cautela

hacia ciertas doctrinas radicales e innovadoras.[23] Sin embargo, a pesar de las críticas que verte sobre la Institución Libre de Enseñanza, se puede constatar una cierta aproximación en algunos aspectos; así por ejemplo, las primeras escuelas del *Ave María* se destinaron a la educación de las niñas, siendo un claro defensor de la educación femenina. También, al igual que GINER DE LOS RIOS, considera que la escuela debe tener una autonomía educativa respecto del Estado, es decir, no puede entenderse la escuela como un órgano burocrático dependiente de un determinado Ministerio, sino que es preciso que la independencia intelectual y económica se asegure en dichas escuelas. A este respecto, Alfonso CAPITAN DIAZ señala:

> "En Manjón, como en otros intelectuales católicos de su época, se percibe la tendencia a desembarazarse de la tutela del Estado, no sólo por la hipoteca ideológica con los gobiernos, sino también por preservar la integridad del dogma y poder formar libremente y con seguridad en los principios cristianos, más allá de los vaivenes de partidos de una o de otra alternativa."[24]

Sin embargo, MANJON ante la Iglesia adopta una postura muy diferente, ya que la asigna el derecho de enseñar y educar, alegando que:

> "(...) la idea de que la <<renovación>> del hombre sólo podría venir por la vía religiosa y el convencimiento de que la doctrina social de la Iglesia, frente a los nuevos aires socialistas, comunistas y liberales, traería al pueblo justicia, bienestar y felicidad... era argumentos de peso para defender la presencia de la Iglesia en la educación."[25]

23- Conviene señalar, que MANJON realizó una dura crítica a los planteamientos educativos de la Institución Libre de Enseñanza, "(...) a la que no ve nada positivo, sino que la ve como la diabólica organización que lleva la batuta de la enseñanza anticristiana, que conspira y conduce a la perdición a los niños y a la patria." CUESTA ESCUDERO, P. Op. cit. Pág. 239

24- CAPITAN DIAZ, A. (1986) Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Pedagogía Contemporánea. Dykinson. Madrid. Tomo II. Pág. 306

25- Ibíd. Pág. 308

Con lo cual se produce una clara confrontación con los ideales de la Institución Libre de Enseñanza, que apelaba a la más rotunda neutralidad religiosa en materia educativa.

En definitiva, el pensamiento manjoniano podría encuadrarse dentro del Humanismo pedagógico, en que la educación y formación del hombre es tratada desde una óptica cristiana pero con un marcado sentido social, al pretender responder a una serie de condicionantes que la sociedad española requería: el deseo de subsanar el analfabetismo entre las clases más desfavorecidas, como medio de contribuir al ansiado progreso social. Para ello, propone una educación integral que abarca las distintas dimensiones del hombre: intelectuales, físicas, sociales, cristianas y morales.

4.- EVOLUCION DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA.

A la hora de entender cuáles son los fundamentos que definen una determinada política educativa, no puede prescindirse de la evolución y consiguiente configuración del entramado social, dado que las demandas de la sociedad también se reflejan en el ámbito educativo.

A este respecto, la trayectoria seguida en la organización social española durante el siglo XIX, es de vital importancia para justificar el concepto de educación que se adopta. El hecho de que se pase de una sociedad estamental (con privilegios feudales) a una sociedad de clases más abierta y plural, implica un nuevo enfoque en la legislación educativa, en que se regulan aspectos tales como: la extensión de la instrucción elemental al mayor número de personas, la relativa gratuidad, la obligatoriedad, la libertad de creación de centros docentes, y las condiciones de las escuelas y del profesorado. En definitiva, se pretende establecer un sistema educativo al servicio del nuevo entramado social, en que las clases medias experimentan un acusado ascenso.

Antes de abordar la organización social experimentada a lo largo del XIX, conviene hacer una breve alusión a los acontecimientos económicos y políticos que se producen en dicho siglo, y que lógicamente van a influir en la evolución de la sociedad decimonónica.

4.1.- PANORAMICA GENERAL

En términos generales, el siglo XIX es un período histórico que tiene una gran relevancia tanto política como económicamente, sin olvidar los importantes avances científicos que tuvieron lugar. En este sentido, el inicio de la Revolución Industrial en Inglaterra durante la segunda mitad del siglo XVIII, fue el origen de una serie de inquietudes político-económicas que tuvieron una fuerte repercusión a nivel social. Puede decirse que durante el siglo XIX se materializan muchos de los principios, que tanto la Revolución Industrial como la Revolución Francesa habían planteado.

Las grandes naciones europeas (sobre todo, Inglaterra, Francia y Rusia), y posteriormente, en el último tercio del siglo, otros países como Italia y Alemania (tras lograr la unificación), se van a marcar un objetivo prioritario: la formación de un imperialismo colonial, mediante el control en Asia y Africa, principalmente. Las causas de esta expansión se deben a diversos factores:

* Económicos - El proceso de industrialización requería: materias primas, mano de obra barata y nuevos mercados donde poder vender los productos manufacturados. En esta dinámica los territorios más atrasados juegan un papel primordial ya que satisfacen todas las necesidades de las grandes naciones europeas: 1) aportan materias primas (algodón, lino, semillas oleaginosas ...); 2) fuentes de energía (como el carbón, que junto con el hierro son las bases de la Revolución Industrial); y 3) personal disponible para trabajar en las industrias, y a su vez se amplía el sector donde poder exportar el material manufacturado.

Por otra parte, los grandes avances técnicos experimentados en los medios y redes de comunicación van a facilitar dicha expansión económica.

* Políticos - La idea de "Nacionalismo" se implanta con fuerza en las naciones más poderosas, para lo cual es necesario asegurar el mayor número de colonias. Además, el controlar políticamente algunos de los puntos estratégicos, va a fomentar el ansiado desarrollo económico.

4.1.1. ESPAÑA Y LA INSTAURACION DEL CONSTITUCIONALISMO.

Absolutistas y constitucionales, conservadores y progresistas, en el intento de alzarse con el poder.

Sin embargo, en ESPAÑA la situación es completamente distinta. Si durante los siglos XV y XVI se produce una gran expansión y la consiguiente hegemonía política, en el siglo XIX asistimos a un declive progresivo; además, la emancipación de América, así como la inestabilidad política, aceleraron un proceso de decadencia.

Políticamente, 1821-50 coincide con el reinado de FERNANDO VII, las Regencias de Mª CRISTINA y de ESPARTERO, hasta 1844 en que comienza el reinado de ISABEL II propiamente dicho (debido a su mayoría de edad, con 13 años).

Mientras que en Europa se suceden una serie de movimientos revolucionarios (como en 1830 y en 1848) y una progresiva expansión del Liberalismo, en ESPAÑA también se producen distintas sublevaciones y motines liberales (por ejemplo, en 1820 el pronunciamiento de RIEGO), pero con una consistencia menor, ya que el enfrentamiento entre las ideologías liberales y conservadoras va a ser constante, repercutiendo

negativamente en el ámbito político y económico e incidiendo directamente en la sociedad, configurándose de un modo u otro en función de unas determinadas inquietudes y necesidades a nivel nacional.

Pero vayamos por partes. Durante la primera mitad el siglo XIX nos encontramos ante una situación bastante desconcertante: posturas liberales (o progresistas) y moderadas (o conservadoras) se suceden en el poder con una falta de consistencia total; sin embargo, no hay que olvidar un acusado grupo carlista, que constituye el conservadurismo más extremo. Así por ejemplo, el reinado de FERNANDO VII no se caracteriza principalmente por una continuidad sino más bien por todo lo contrario, ya que absolutismo y constitucionalismo (en menor medida que el anterior) se alternan en un breve espacio de tiempo. Lo mismo podría decirse del período Isabelino: si durante la Regencia de Mª CRISTINA se produce una afirmación del Liberalismo, en el reinado de ISABEL II moderados y progresistas se van sucediendo en el Gobierno de la Nación.

Así pues, ante esta alternancia de posturas ideológicas resulta difícil lograr la estabilidad, sin olvidar que las numerosas sublevaciones, las guerras carlistas[1], y las consiguientes crisis económicas, contribuyen aun más a un desgaste político y económico. Tampoco hay que olvidar la promulgación de dos Constituciones de escasa vigencia: la de 1837 y la de 1845, de corte liberal y moderado respectivamente. Previamente, en 1834, con la redacción del Estatuto Real se intenta facilitar el tránsito del absolutismo de FERNANDO VII a las tendencias liberales del reinado de ISABEL II (más concretamente de la Regencia de Mª CRISTINA), constituyendo un claro antecedente del régimen constitucional que se

1- Tras la muerte de FERNANDO VII, y debido a la crisis dinástica, se inician las guerras carlistas que se sucedieron durante tres períodos a lo largo de la mayor parte del siglo XIX, con la idea de que debía reinar D. Carlos y prevaleciese el Absolutismo.

consolida con la Constitución de 1837, en la que se establecen los siguientes principios: una Monarquía constitucional, una soberanía nacional, unas Cortes bicamerales, un Estado confesional, al tiempo que se consagran algunos derechos entre los que destaca la libertad de prensa. Sin embargo, con la Constitución de 1845 las ideas básicas del moderantismo prevalecen con fuerza, destacando los siguientes aspectos: una soberanía compartida entre el Rey y las Cortes, una acusada limitación en los derechos fundamentales, y la contundente proclamación de la confesionalidad católica del Estado. En definitiva, con la Constitución de 1845 se amplían considerablemente las competencias del Rey con respecto a 1837.

A este panorama político hay que añadir la tímida expansión de la industrialización y el capitalismo (éste último ayudado por el retorno de capitales de las colonias perdidas, y la incipiente inversión extranjera), que en este período no termina de fraguar dado el elevado déficit y la ausencia de un Gobierno fuerte y estable.

En medio de todo ello la estructura social sufre importantes vaivenes, reflejándose la situación político-económica del país. Pero tal vez, uno de los hechos que más directamente incidió en la situación de algunas clases sociales fueron las desamortizaciones, de ahí que merezca ser objeto de una atención especial.

4.1.1.1. LAS DESAMORTIZACIONES eclesiásticas y civiles (MENDIZABAL Y MADOZ).

Por medio de las disposiciones oficiales de 1836 y 1837 se llevó a cabo la desamortización de MENDIZABAL, ello suponía:

> "(...) la incautación estatal de bienes raíces de propiedad colectiva, bien eclesiástica o bien civil, que, tras la

correspondiente nacionalización y posterior venta en subasta, pasan a formar una propiedad nueva, privada, con plena libertad de uso y disposición."[2]

Esta medida, que afectó más a la propiedad eclesiástica, pretendía solventar la mala situación de la Hacienda Pública, y hacer frente a los gastos que ocasionaba la guerra carlista. Asimismo, la desamortización se hace más factible porque la Iglesia y el Clero se encuentran en estos momentos algo debilitadas.

Pero el inicio de los procesos desamortizadores comienza ya en 1798, continua en 1808-13 y 1820-23, coincidiendo con Gobiernos liberales. A lo largo de estos años la Iglesia ha ido viendo la confiscación de parte de sus bienes, sin embargo, tal vez la desamortización del bienio 1836-37 llevaba implícito algo más que una mera reducción del poder eclesiástico; es decir, existía un deseo de garantizar la causa liberal mediante la posibilidad de que reinase ISABEL II (en estos años era preciso asegurar la Regencia de Mª CRISTINA); a ello hay que añadir la intención de conseguir la ansiada reforma agraria. Así pues, en el proceso desamortizador jugaban factores de diversa índole: políticos, económicos e ideológicos.

Ahora bien, no se puede interpretar que dicha desamortización sólo tuviese lugar durante 1836 y 1837, ya que sus más inmediatos antecedentes datan de 1834 y 1835 cuando se sucedieron una serie de Reales Decretos que afectaron al patrimonio eclesiástico, como por ejemplo la supresión de la Inquisición y de la Compañía de Jesús, así como de los conventos de menos de doce profesos.

Pero fue Juan ALVAREZ MENDIZABAL el que planificó que la desamortización respondiese a un programa político-económico que

---

2- SANCHEZ JIMENEZ, J. (1991) La España Contemporánea. De 1808 a 1874. Istmo. Madrid. Volumen I. Pág. 302

solucionase gran parte de los problemas que el país tenía. Así pues, con los Reales Decretos del 19 de Febrero y 8 de Marzo de 1836, y el del 29 de Julio de 1837, la desamortización afectó a la mayoría de las propiedades eclesiásticas, procediéndose a una nacionalización, mediante subasta pública, de todos los bienes confiscados, alcanzando su momento culminante en 1841. Además, ello implicaba la supresión del diezmo, la contribución eclesiástica más rentable.

Esta situación se mantuvo hasta 1844 que es cuando los moderados llegan al poder. En términos generales, la desamortización afectó al 62 por ciento de los bienes del clero (según José SANCHEZ JIMENEZ), siendo más beneficiado el secular que el regular; ello se debe a que la desamortización del clero secular se demoró hasta 1841.

A) CONSECUENCIAS POLITICAS, ECONOMICAS Y SOCIALES del proceso desamortizador eclesiástico.

Pero realmente ¿cuáles fueron las consecuencias de este proceso desamortizador?

- Políticamente, se produjeron fuertes tensiones entre la Iglesia jerárquica y el Gobierno liberal, tensiones que habían comenzado con el inicio de la guerra carlista y las posturas adoptadas ante la misma. Esta situación no se solventará hasta la firma del Concordato en 1851.

- Económicamente, no se consiguió disminuir de manera significativa la Deuda Pública, subsanándose sólo una pequeña parte, y siendo necesario recurrir al crédito exterior.

Otro de los objetivos era la mejora de la producción agraria, y en este sentido algunos estudiosos como Gonzalo ANES cree que tuvo efectos

ambivalentes: por un lado, se produjo una expansión de la agricultura española, y por otro, la deforestación se convirtió en una práctica bastante habitual. José SANCHEZ JIMENEZ en La España Contemporánea. De 1808 a 1874, matiza lo siguiente:

> "El objetivo del máximo beneficio con el mínimo coste, eficaz a corto plazo, fue el dominante en algunas regiones y fincas; pero en otras, ni eso, puesto que en muchas partes la tierra esquilmada obligó, a partir de los sesenta, aun abandono de predios marginales y a una importación creciente de granos a consecuencia de una panera deficitaria."[3]

En definitiva, la desamortización no consiguió que el panorama económico español mejorase considerablemente, si bien es cierto que contribuyó a una nueva conformación del derecho de propiedad y a la introducción de una nueva mentalidad sobre el aprovechamiento de la tierra y sus recursos naturales.

- Socialmente, el primer hecho que se constata a simple vista es que la Iglesia dejó de ser un estamento privilegiado, perdiendo buena parte del poder material y político.

En contraste, los aristócratas, la nobleza (considerados terratenientes), la burguesía negociante, mejoran considerablemente su estatus social; a éstos hay que incluir los profesionales liberales (sobre todo abogados), los funcionarios civiles, los militares y los pequeños compradores, que también se ven favorecidos con esta situación. Por el contrario, fueron pocos los campesinos que lograron progresar socialmente; según Vicente PALACIO ATARD:

3- Ibíd. Pág. 325

> "(...) la desamortización no consiguió crear una amplia clase media agraria que modificara fundamentalmente el contexto estructural de la España campesina con un signo positivo."[4]

Esto, como ya se ha dicho, no trajo consigo que la economía agrícola mejorase lo esperado.

Por otro lado, hay que destacar que los nuevos propietarios de los bienes confiscados difieren de unas provincias a otras. Así por ejemplo, mientras en Sevilla, Barcelona o Murcia los comparadores aristócratas fueron escasos, en Toledo la participación de la nobleza en la compra de estos bienes fue mayor. De ello se desprende que la desamortización benefició a distintas clases sociales según se tratase de una zona u otra.

B) INCIDENCIA DE LA DESAMORTIZACION CIVIL (MADOZ).

Otro aspecto que hay que tener en cuenta es la desamortización civil, afectando a varios mayorazgos y a la clase noble y aristocrática (pero no a los más poderosos), así como a propiedades comunales. No obstante, respecto a esta desamortización no existe mucha documentación. Tan sólo cabe destacar que la desamortización de la propiedad municipal pasó por dos fases: 1) referida a la Real Orden del 24 de Agosto de 1834, en que el proceso desamortizador estuvo en función de los intereses de los respectivos municipios, y encaminada al pago de deudas y compra de papel del Estado. 2) Según la Ley del 1 de Mayo de 1855 (llevada a cabo por MADOZ), la desamortización fue considerada como obligatoria sobre aquellas propiedades que constituían una importante fuente de ingresos

---

4- PALACIO ATARD, V. (1978) Edad Contemporánea (1808-1898). Espasa Calpe. Madrid. Volumen I. Pág. 216

para la localidad [5]. Sin embargo, parece ser que esta desamortización civil no contribuyó a un acusado saneamiento de la Hacienda del Estado ni a la financiación de muchas obras públicas. Tal como se señala en El fracaso de la Revolución industrial en España, 1814-1913:

> "La realidad fue un rápido descenso de los recursos financieros locales, con irremediable mengua de los servicios públicos debidos a los habitantes del lugar. La quiebra de la organización rural española es tan patente desde mediados del siglo XIX que ha podido presentarse como uno de los objetivos conscientes de la ideología centralista de los legisladores del Bienio."[6]

Así pues, la desamortización sí que contribuyó a que el panorama rural cambiase (donde se dio una mayor enajenación), al producirse un considerable aumento de las tierras de labor destinadas a cereales (en la meseta), y a la vid (en la periferia), todo ello al amparo de una política fuertemente proteccionista.

Hasta aquí se ha hecho un breve análisis de la situación político-económica de España durante la primera mitad del siglo XIX; sin embargo en su segunda mitad asistimos a una serie de acontecimientos de especial relevancia: la Revolución de 1868 (dando lugar al *Sexenio Revolucionario*), la Restauración de los Borbones, y el *Desastre* de1898.

5- MADOZ establecía una desamortización general que afectaba a haciendas rústicas y urbanas (exceptuándose en un principio las que eran declaradas de aprovechamiento común: bosques, pastizales, etc), así como a censos y foros del Estado, al Clero, a Ordenes Militares, etc.

6- NADAL, J. El fracaso de la Revolución industrial en España, 1814-1913. Ariel. Barcelona (1986). Pág. 67

4.1.1.2. El impacto de la IDEOLOGIA REVOLUCIONARIA. La reivindicación del espíritu democrático.

La Revolución del 68 surge como consecuencia de los numerosos altibajos que se producen durante la etapa Isabelina, sobre todo en sus últimos años en que el Gobierno se encuentra bastante desorientado dando muestras de un acusado autoritarismo (por ejemplo: la suspensión de garantías constitucionales, la persecución de personas contrarias al Gobierno, la clausura de periódicos). A ello hay que añadir una fuerte crisis económica, agravada por el decaimiento bursátil así como por el encarecimiento de ciertas materias primas (sobre todo el algodón[7]), y las malas cosechas de 1867-68, lo cual provocó numerosos motines populares.

En medio de este panorama político-económico es fácil advertir una sensación de desasosiego y de inquietud entre los progresistas y demócratas, sin olvidar a la abultada clase popular (en su mayoría campesinos empobrecidos); todo ello generó la posibilidad de llevar a cabo una revolución que suprimiese el régimen isabelino. En este sentido, José SANCHEZ JIMENEZ señala:

> "Con el poder en manos de González Bravo la descomposición política y la crisis económica agudizaron el descontento de las clases dirigentes y de las capas populares. La corrupción se hizo tan manifiesta en todos los campos y sectores que la oposición comenzó a organizarse para poder salvar sus propios intereses económicos y su misma libertad política.
> (...)
> Se pensó en aunar todas las fuerzas de oposición para actuar contra el régimen. El *Pacto de Ostende*, firmado el día 16 de agosto de 1866 por progresistas y demócratas exiliados, rubricaba el compromiso de ambos para una acción común; y

---

7- No hay que olvidar que la guerra de Secesión de Estados Unidos (1861-65) provocó una revalorización del algodón.

hasta atrajo, pese al recelo, a los unionistas que militaban bajo la jefatura de Serrano."[8]

Todas estas circunstancias propiciaron que en Septiembre de 1868 se produjese un pronunciamiento revolucionario (conspirado por Juan PRIM y por SERRANO), implicando el destronamiento de ISABEL II, la promulgación de la Constitución de 1869, la Monarquía democrática de AMADEO DE SABOYA, así como la instauración de la Primera República Española.

Desde 1868 hasta 1874 se dio en España lo que se ha llamado como *Sexenio Revolucionario*, en que se intentaron promulgar los grandes principios del régimen democrático. Así la Constitución de 1869 abogaba por: el sufragio universal masculino, el derecho de asociación, la inviolabilidad de la correspondencia, la libertad de trabajo para extranjeros, la libre emisión de pensamientos, la libertad de religión y culto, este último aspecto provocó una rotunda oposición por parte de la Iglesia, al tiempo que sirvió de excusa para que se produjese un nuevo levantamiento de los carlistas (acérrimos defensores de la religión católica).

Algunos estudios acreditan que:

"La revolución del 68 no pasa de ser un asalto al poder realizado por un grupo, en su inmensa mayoría de extracción burguesa, que trata de configurar un sistema político más abierto a la participación de los ciudadanos -sufragio universal, supremacía parlamentaria en el proceso político- y un sistema de poder que respetase los derechos de los ciudadanos."[9]

8- SANCHEZ JIMENEZ, J. Volumen I. Op. cit. Pág. 506

9- ARTOLA, M. (1990) La burguesía revolucionaria (1808-1874). Alianza Editorial. Madrid. Pág. 351

No hay que olvidar que en un principio la clase burguesa y el movimiento obrero apoyaron conjuntamente la lucha, sin embargo, pronto la burguesía se fue inquietando ante las demandas de las clases populares, con lo cual adoptaron posturas más conservadoras que les iban separando de las aspiraciones de los populares.

Pero este período revolucionario supuso algo más que una mera reivindicación del espíritu democrático; se pretendió dar con "la mejor fórmula de Gobierno" que se adecuase a los intereses de la mayoría. En medio de esta situación fueron evidentes las desuniones entre los principales partidos (unionistas, progresista y demócratas), así como el enfrentamiento que mantuvieron carlistas y republicanos; todo ello propició que no fuese posible la consolidación de un determinado régimen, y que los numerosos cambios dificultase el progreso del país en una línea democrática. A ello hay que añadir el alzamiento cantonal que se inició en 1873 como consecuencia de las aspiraciones federalistas y regionalistas que se reflejan en el Proyecto de Constitución Federal de la República[10], y que concluye con el golpe de Estado del general PAVIA en 1874, restableciéndose la Monarquía borbónica.

Al mismo tiempo hay que decir, que durante el Sexenio parece ser que se mantuvieron casi intactas las bases socio-económicas que había antes de la Revolución, además no se aportaron soluciones eficaces a las relaciones coloniales, con lo cual este problema se agudizó.

Así pues, el problema colonial se centra principalmente en Cuba, donde se incrementan las relaciones comerciales con Estados Unidos, así

10- El Proyecto de Constitución Federal de 1873, aparte de proclamar la soberanía popular y ampliar considerablemente los derechos individuales, establece una República federal integrada por 15 Estados (además de Cuba y Puerto Rico), con completa autonomía económico-administrativa.

como la idea de independencia entre los criollos[11]. Tras diez años de guerra (1868-78) la cuestión colonial no quedó zanjada, ya que que los años ochenta, y más concretamente hacia 1895 los movimientos independentistas tomaron más fuerza en las colonias, relanzándose nuevamente la lucha, la cual fue apoyada y activada por los Estados Unidos (que tenía un especial interés en las colonias españolas).

4.1.1.3. La pérdida colonial y el DESASTRE DEL 98. El desarrollo de una nueva mentalidad política, económica y social.

El debilitamiento de la política y de la economía española, así como las circunstancias descritas anteriormente, facilitaron el que España perdiese rápidamente sus colonias: por el Tratado de París (10 de Diciembre de 1898), Cuba, Puerto Rico, Filipinas y Guam pasaron a depender de Estados Unidos.

España liquida su antiguo imperio colonial vendiendo, en 1899, a Alemania los archipiélagos no delimitados en el Tratado de París (Carolinas, Marianas y Palaos), y centrándose en adelante en sus posesiones africanas (Guinea Ecuatorial, penetración en Sahara Occidental, el protectorado sobre el Rif).

Haciendo balance de las consecuencias del *Desastre* del 98, hay que señalar que lo primero de todo se trató de una derrota ideológica y moral,

---

11- Hay que recordar que en estos momentos España contaba con Cuba, Puerto Rico, Filipinas y algunos archipiélagos del Pacífico como colonias, las cuales -en los años 30- fueron objeto de un trato especial y discriminatorio, ocasionando un gran malestar en las tierras del Ultramar. Además, en estos territorios se procedió a una explotación económica fundamentada en mano de obra barata, e incluso esclava en su mayoría. Todo ello, facilitó que surgiese el espíritu independentista, y el deseo de romper las relaciones con España.

resquebrajándose el anhelado deseo de estar presente en Ultramar; a ello lógicamente hay que añadir las pérdidas económicas y humanas, aunque algunos estudiosos consideran que esta pérdida colonial tuvo efectos positivos. Así, Vicente PALACIO ATARD señala que:

> "Además de los efectos psicológicos, políticos e intelectuales, el <<Desastre>> del 98, al liquidar los últimos restos de la <<economía colonial>>, contribuyó a la repatriación de capitales que fueron una de las palancas de nuestro saneamiento financiero y de la activación económica en los primeros lustros del siglo XX."[12]

Otros entienden que las diferentes luchas sí que benefició a algunos sectores:

> "Buenos beneficios obtuvieron, en cambio, los que financiaron, con un interés del 6 por ciento, al empréstito con que se sufragaron los gastos de la contienda."[13]

Pero en medio de este panorama surgen voces ambivalentes: unas a favor del casticismo, y otras a favor de una total europeización de España, todas ellas intentando hacer frente a la crisis política-económica-social por la que atravesaba el país.

Se ha dicho anteriormente, que el debilitamiento político influyó negativamente en la pérdida de las colonias de Ultramar; y es que no se puede olvidar que pasado el Sexenio Revolucionario se procede a la Restauración de los Borbones (con ALFONSO XII[14]) de la mano de CANOVAS

12- PALACIO ATARD, V. Volumen I. Op. cit. Pág. 538

13- VARIOS AUTORES -Grupo Cronos- (1991) España: siglo XIX (1834-1898). Anaya. Madrid. Pág. 83

14- Cabe destacar que durante su reinado se promulgó la Constitución de 1876, en la que se trata de conjugar los principios moderados expuestos en la Constitución de 1845, y los progresistas de la de 1869. Así pues, entre otras cosas se aboga por: la inviolabilidad real y de las dos Cámaras (Senado y Congreso de los Diputados), la confesionalidad del Estado y la tolerancia religiosa, la defensa de los derechos individuales (inviolabilidad de

DEL CASTILLO, lo cual tampoco contribuyó a la consolidación de un gobierno fuerte (sobre todo después de la muerte del ALFONSO XII en 1885).

4.1.1.4. El desarrollo de los MOVIMIENTOS OBREROS. La importancia del asociacionismo.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que durante la segunda mitad del siglo XIX se consolidan buena parte de los movimientos y asociaciones obreras, sobre todo a raíz de la Revolución del 68. Así pues, constituida en Londres la Asociación Internacional de Trabajadores (A.I.T.) en 1864, España formará parte de ella a partir de 1868, de la mano del italiano Giuseppe FANELLI.

Sin embargo, durante la Restauración se suceden una serie de etapas en el desarrollo del movimiento obrero: 1) En 1874, estando los conservadores en el poder, se procede a la clandestinidad de dichas organizaciones, disolviéndose la Internacional. 2) Pero el acceso de los liberales al poder, en 1881, posibilita la libertad de tales asociaciones. 3) A partir de 1887, dada la acusada crisis industrial y el incremento del paro, va a propiciar que las organizaciones obreras se amplíen y se coordinen frente al incipiente capitalismo. Fruto de esta inquietud es la reconstrucción de la Federación de Trabajadores de la Región Española, de corte anarquista (que ya había estado legalizada desde 1870 hasta 1874).

---

domicilio y correspondencia, libertad de residencia, derechos de reunión y asociación, la igualdad ante empleos públicos, garantías jurídicas penales y procesales, etc.). Este cierto eclecticismo (principios moderados y progresistas) de la Constitución de 1876, responde a la "pactada" alternancia en el poder de ambas fuerzas políticas: conservadores y liberales.

Pero dentro del movimiento obrero español caben distinguir dos tendencias principales -una anarquista y bakunista, y otra, socialista y marxista-, localizándose en unas zonas geográficas muy concretas: mientras que las ideas bakunistas se desarrollaban sobre todo en la franja mediterránea (destacando Barcelona) y en el baja Andalucía, los principios socialistas se focalizan en Extremadura, Madrid y la periferia asturiana, vizcaína y valenciana.

Por otra parte, tampoco hay que olvidar el movimiento obrero católico (al margen de los anteriores[15]) que tuvo una especial repercusión en el Norte de la Península, pero sobre todo en Castilla y en el ámbito rural.

Después de numerosas reorganizaciones de las asociaciones obreras, y tras una dura actividad clandestina, se procede a la consolidación definitiva, en 1879 del Partido Democrático Socialista Obrero Español de marcado corte marxista (surgido a raíz de un grupo de madrileños tipógrafos, entre los que destaca Pablo IGLESIAS)[16], así como la creación de una línea sindical en 1888: la Unión General de Trabajadores.

Como puede deducirse de lo analizado hasta aquí, el siglo XIX fue rico en acontecimientos políticos, económicos, y como consecuencia de todo ello, sociales.

15- Los fines de este movimiento católico se centran: en aspectos culturales, económicos (Mutualidades, Cajas de Ahorros), y religiosos o espirituales.

16- Sus comienzos fueron dentro de la clandestinidad obligada por el Gobierno de CANOVAS. Fue preciso esperar hasta 1881 para que este partido ejerciese decididamente su influencia entre la clase trabajadora.

4.2.- ORGANIZACION SOCIAL. Una importante transformación social: el paso de la sociedad estamental a la sociedad de clases.

Durante el siglo XIX existe un deseo por parte de los liberales de transformar la sociedad, postura que se contradice con los intereses de los estamentos más privilegiados hasta entonces: aristocracia, nobleza, alta burguesía financiera y clero.

El inicio del proceso industrial conllevó por un lado, una nueva mentalidad burguesa, y por otro, una fuerte aristocracia y burguesía agraria en algunas zonas de España. Paralelamente, surge una gran masa de obreros industriales y campesinos que intentan buscar cabida en la nueva estructura social. En medio de este panorama son frecuentes las tensiones sociales, políticas e ideológicas.

Pero analicemos la situación de algunos de los estamentos sociales más representativos:

4.2.1. LA ARISTOCRACIA Y LA NOBLEZA. El intento de adaptarse a las nuevas circunstancias socio-económicas, introduciéndose en el mundo de los negocios.

La mentalidad de este grupo social varió a lo largo del siglo XIX. Si con FERNANDO VII la situación privilegiada de los aristócratas y nobles no sólo se conservó sino que aumentó, en la época Isabelina sufren una transformación, experimentándose fuertes diferencias; así por ejemplo, mientras los hidalgos perdían buena parte de su poder social, los potentados de la alta aristocracia se convirtieron en una nobleza latifundista, ya que se vieron favorecidos por la desamortización

eclesiástica al poder acceder a dichos bienes. Al mismo tiempo existe una clara diferencia entre las distintas regiones españolas; así, en Castilla, Navarra y León el número de nobles era bastante mayor que en Valencia o Cataluña.

Por otro lado, y sobre todo a partir de 1845, se conceden numerosos Títulos del Reino; la condición de duque, marqués o conde se concede a personalidades destacadas de la vida española, tales como: nobleza militar, miembros que combatieron en la guerra de Africa, financieros, cortesanos y parientes de la familia real, constituyendo un nutrido grupo de "Grandes de España", muchos de los cuales ocupaban altos cargos en la Administración.

En términos generales, parece ser que en la primera mitad del siglo XIX, la aristocracia intenta adaptarse a las nuevas circunstancias socio-económicas; por ello, buena parte de este sector se introduce en el mundo de los negocios (de la mano de la alta burguesía), al tiempo que empieza a interesarse por la política.

En palabras de Vicente PALACIO ATARD:

> "La aristocracia ha perdido la función propia de la estructura estamental; pero conserva una *persistencia formal*, que se traduce en las relaciones sociales, en la ostentación y el lujo."[17]

Quiere esto decir, que la aristocracia se siente reacia a cualquier modificación que suponga un cambio significativo de su estatus anterior, es decir, una supresión de la sociedad estamental; por esta razón intentará que al menos sus manifestaciones externas respondan a un ansiado prestigio social, sobre todo los que han perdido buena parte de sus privilegios sociales, políticos y económicos.

17- PALACIO ATARD, V. Volumen I. Op. cit. Pág. 306

En definitiva, puede decirse que en medio de este panorama se generalizó la idea de una desaristocratización (sobre todo a partir de la Revolución del 68), que sin embargo en muchos casos llevaba implícito un deseo de formar una clase alta elitista que abarcase a diversos sectores sociales: burguesía, banqueros, profesionales distinguidos, propietarios terratenientes, etc.

4.2.2. EL CLERO. Heterogeneidad en el sector eclesiástico.

Durante la primera mitad del siglo XIX, el clero sufre uno de los más duros golpes que afectan a su situación social y económica. Si durante el reinado de FRENANDO VII parece ser que ostentaba gran poder y representatividad dentro de la sociedad española, es durante la Regencia de Mª CRISTINA cuando pierde buena parte de sus bienes, privilegios y poder, todo ello como consecuencia de las desamortizaciones que se llevaron a cabo.

En términos generales, el Clero lo formaban tanto los obispos y sacerdotes (clero secular), como los frailes y religiosas (clero regular). Sin embargo dentro de este amplio sector eclesiástico se podían distinguir dos mentalidades muy distintas: por un lado, un gran número de clérigos de escasa formación y ajenos a los acontecimientos políticos que se sucedían en el país; y por otro, un reducido número de obispos y sacerdotes que mostraban una actitud de apertura hacia la ideología ilustrada. Esta división perjudicó considerablemente a la Iglesia, ya que implicó intereses políticos distintos, como por ejemplo en la postura que adoptaron ante la guerra carlista (apoyada desde las órdenes regulares y las parroquias rurales), así como ante el Antiguo Régimen (una parte de la Iglesia se mostró hostil ante el Absolutismo).

A todo ello hay que añadir las consecuencias de la guerra de la Independencia, la supresión de la Inquisición, las diferentes desamortizaciones y la pérdida de privilegios económicos (abolición del diezmo), que contribuyeron al debilitamiento progresivo de la Iglesia, entendido en un sentido económico, pero no en su aspecto social, ya que su influencia es acusada en ciertos sectores, sobre todo entre el campesinado.

Este proceso de declive durará hasta 1845, que es cuando los moderados (que están en el poder) devuelven al clero los bienes que no han sido vendidos, y más concretamente con el Concordato de 1851 con la Santa Sede se normalizan las relaciones de Estado e Iglesia; así se refleja en el artículo 3º:

> "Tampoco se pondrá impedimento alguno a dichos prelados ni a los demás sagrados ministros en el ejercicio de sus funciones, ni los molestará nadie bajo ningún pretexto en cuanto se refiera al cumplimiento de los deberes de su cargo; antes bien cuidarán todas las autoridades del reino de guardarle y de que se les guarde el respeto y consideración debidos, según los divinos preceptos, y de que no se haga cosa alguna que pueda causarles desdoro o menosprecio; (...)."[18]

En definitiva, aunque durante el Trienio Constitucional (1820-23) y la Regencia de Mª CRISTINA (1833-40), el clero perdió buena parte del prestigio económico que había disfrutado hasta entonces, lo cierto es que que este sector, a pesar de su debilitamiento, siempre influyó poderosamente en el conjunto de la sociedad española, ejerciendo una gran presión sobre el Estado. La Constitución de 1845 y el Concordato de 1851 son los pilares que facilitan la reafirmación de la Jerarquía eclesiástica después de un duro declive.

18- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Historia de la Educación en España. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868. M.E.C. Madrid (1985). Tomo II. Pág. 240-241

4.2.2.1. EL CLERO, especialmente afectado por los vaivenes políticos.

Pero el clero, y más concretamente la Iglesia, volvió a sufrir un nuevo revés durante el Sexenio Revolucionario, deteriorándose las relaciones entre el Estado español y la Santa Sede[19]; a ello hay que unir la declaración que se hacía en la Constitución de 1869 respecto a la cuestión religiosa: la libertad de culto privado y público, lo cual implica la aconfesionalidad por parte del Estado.

Con la Restauración, y a través de la Constitución de 1876, el catolicismo vuelve a estar considerado como la religión oficial -aunque aceptándose el culto de otras religiones-[20]. Este último aspecto provocó el descontento de una amplia mayoría del clero, ya que entendían que el abogar por la libertad de culto implicaba destruir la Iglesia en España, así como atentar contra lo establecido en el Concordato de 1851.[21]

19- Hay que recordar que el Concordato de 1851 previamente también había sido desestimado, durante el Bienio progresista 1854-56, estando en el poder ESPARTERO.

20- "Art. 11. La religión Católica, Apostólica, Romana, es la del Estado. La nación se obliga a mantener el culto y sus ministros.

Nadie será molestado en territorio español por sus opiniones religiosas, ni por el ejercicio de su respectivo culto, salvo el respeto debido a la moral cristiana.

No se permitirán, sin embargo, otras ceremonias ni manifestaciones públicas que las de la religión del Estado." MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1982) Historia de la Educación en España. De la Restauración a la II República. M.E.C. Madrid. Tomo III. Pág. 58

21- El artículo 1.° del Concordato señala: "La religión católica, apostólica, romana, que con exclusión de cualquiera otro culto continúa siendo la única de la nación española, se conservará siempre en los dominios de S. M. Católica con todos los derechos y prerrogativas de que deben gozar según la ley de Dios y lo dispuesto por los sagrados cánones." MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Op. cit. Tomo II. Pág. 240

Superadas las diferencias entre el Estado y la Iglesia, en la década de los ochenta (bajo el pontificado de LEON XIII), el clero recobra el protagonismo perdido durante el Sexenio. A ello hay que añadir, que terminada la guerra carlista en 1876, se procedió a una integración de la Jerarquía eclesiástica y del bajo clero, lo cual dio sensación se unión y de fuerza.[22]

Por otro lado, la promulgación de la Ley de Asociaciones de 1887, así como el restablecimiento y la introducción en nuestro país de numerosas Ordenes religiosas[23], contribuyó a que el clero se afianzase con fuerza en la sociedad española, llegando incluso a ser determinante en la política educativa, ya que ejerció una amplia actividad docente, sobre todo en la enseñanza primaria y secundaria.

> "(...) a través de la enseñanza -ejercida por jesuitas, escolapios, maristas, lassallianos, etc.- las órdenes y congregaciones citadas procedían a la reconquista espiritual de la burguesía y de las clases dirigentes el país."[24]

A este respecto, cabe destacar, que en los últimos años del siglo XIX la pedagogía cristiana (personificada en el P. MANJON) se enfrentaba a la Institución Libre de Enseñanza.

22- Conviene recordar que el clero no se mostró unánime en la postura que debían adoptar ante la guerra carlista. "El bando de don Carlos quedó conformado por la mayor parte del alto clero, por la inmensa mayoría de los religiosos de las órdenes regulares, afectados directamente por la desamortización, una parte más reducida del clero secular, (...)." PALACIO ATARD, V. Volumen I. Op. cit. Pág. 185

23- Por aquel entonces, durante la III República francesa se produjo un espíritu anticlerical en el país vecino, lo cual propició que numerosas congregaciones religiosas se trasladasen a España.

24- VICENS VIVES J. y otros. Historia Social y Económica de España y América. Los Borbones. El siglo XVIII en España y América. Vicens-bolsillo. Madrid (1985). Volumen -V. Pág. 126

Así pues, queda corroborado la influencia que el clero tuvo en el ámbito educativo, no sólo a finales del siglo, sino también a lo largo de todo él, dado que en muchas localidades (sobre todo pequeñas), el clero regular y secular era el único portador de cultura y por lo tanto capaz de instruir a la población.

Además, de todo lo visto hasta aquí, se deduce que durante todo el siglo XIX (exceptuando los períodos de algunos Gobiernos liberales y progresistas), el clero contó con numerosas propiedades y bienes (incluidos los intelectuales), así como con un importante prestigio social que le llevó a ocupar puestos de responsabilidad en el ámbito político. Así por ejemplo, durante los primeros años de la Restauración:

> "La Ley fundamental reservaba a la alta jerarquía eclesiástica puestos de máximo relieve. Los arzobispos -diez- y el patriarca de Indias se convertían automáticamente o por derecho propio en senadores del reino; un número significativo de obispos eran normalmente nombrados por la Corona o por corporaciones, como asimismo otras dignidades eclesiásticas -cabildos. arzobispados- elegían y eran susceptibles de elección para escaños del Senado."[25]

Tampoco hay que olvidar que las numerosas confrontaciones entre el Estado y la Iglesia (sobre todo en lo referente a la libertad religiosa), propiciaron que el clero se configurase como un grupo social sumamente consolidado ante sus reivindicaciones.

En resumen, a lo largo de todo el siglo XIX el clero fue introduciéndose en todos los estratos sociales, desde los más desfavorecidos hasta los más influyentes, siendo en numerosas ocasiones la enseñanza el mejor medio.

25- MARTINEZ CUADRADO, M. (1991) Restauración y crisis de la monarquía. Alianza Editorial. Madrid. Pág. 294

4.2.3. LA BURGUESIA. Mercantil e industrial.

Este grupo social muy heterogéneo está estrechamente vinculado a los inicios de la industrialización, así como al mundo empresarial, financiero y comercial, alejándose del concepto de burguesía que se había tenido en la época medieval[26].

4.2.3.1. La apuesta por una SOCIEDAD DE CLASES más abierta.

Desde sus inicios, este grupo social sufrió una paulatina transformación, poco a poco fue adquiriendo riqueza, poder e influencia, consolidándose en el ámbito urbano y alcanzando un estatuto jurídico propio. Asimismo, las distintas circunstancias políticas y económicas (la implantación de monarquías constitucionales, y el advenimiento de la Revolución Industrial), propiciaron que la burguesía adoptara un nuevo rumbo, invirtiendo su capital en las incipientes actividades fabriles, y por tanto, configurándose una burguesía industrial.

Pero la formación de la clase social burguesa de finales del siglo XVIII y principios del XIX, implicó algo más que un mero reordenamiento social; supuso ante todo el rechazo a una sociedad estamental y cerrada que había imperado hasta entonces, apostándose por una sociedad de clases, abierta, en la que todos los ciudadanos sean iguales ante la Ley. Sin embargo, fue difícil cambiar la mentalidad de toda una sociedad, de ahí que muchas de las propuestas planteadas quedaron en el plano teórico; no obstante, sí que se contribuyó a que estas ideas de cambio, innovación y progreso social

---

26- No hay que olvidar que entre los siglos XII y XV, la burguesía estaba considerada como una clase social urbana no privilegiada que se subdividía en alta burguesía (banqueros y comerciantes ricos), y baja burguesía (artesanos preferentemente).

cuajasen entre una pequeña parte de la sociedad, sobre todo entre los pensadores e intelectuales más liberales. En España, por ejemplo, la Constitución de 1845 defendía todavía una sociedad estamental; así lo refleja José SANCHEZ JIMENEZ:

> "De esta manera puede observarse, tanto en el texto constitucional como por los datos deducibles de censos y otras fuentes, el maridaje, la endogamia entre los altos cuadros de la Iglesia, el Ejército y la nobleza de sangre o linaje. La Constitución los sitúa en el estrato superior con derecho a tomar asiento en la Cámara Alta, significando y rubricando la persistencia de una sociedad estamental, que se niega a desaparecer o a no participar en la dirección política del país, (...)."[27]

Sin embargo, a partir de la Revolución de 1868, y más concretamente a través de las Constituciones de 1869 y 1876, se va a producir un mayor acercamiento a una sociedad de clases, adoptando la burguesía un papel protagonista en la vida política, económica y social del país.

4.2.3.2. La incidencia de la REVOLUCION INDUSTRIAL EN LA BURGUESIA.

Pero en nuestro país, las repercusiones de la Revolución Industrial se constataron de un modo irregular (geográficamente hablando) y bastante más tarde que en Europa. Así pues, durante los primeros años del siglo XIX el prototipo de hombre burgués se localizaba en Cataluña, donde el progreso económico industrial se asentó con fuerza, principalmente en el sector textil. Al mismo tiempo, en algunas localidades litorales como San Sebastián, Bilbao, Santander, Cádiz, Málaga o Valencia, también se consolidó una burguesía mercantil. En Madrid se estableció la alta

---

27- SANCHEZ JIMENEZ, J. Volumen I. Op. cit. Pág. 472

burguesía de financieros y asentistas, que más bien siguieron las directrices del Despotismo Ilustrado; por el contrario, en el resto de España cabe hablar más que de burguesía propiamente dicha, de alta clase media con aspiraciones burguesas.

En líneas generales, nos encontramos ante una burguesía que puede dividirse principalmente en dos grupos: el industrial (sobre todo, textil), y el mercantil, ambos ideológicamente liberales, pero con una mentalidad diferente:

> "(...) los comerciantes al por mayor eran progresivos y radicales, mientras que los fabricantes manteníanse en un ambiente conservador y proteccionista (prohibicionista, tal vez era la palabra usada entonces)."[28]

Como ya se ha dicho anteriormente, tampoco puede olvidarse el numeroso grupo de burgueses establecidos en Madrid, que provenientes de los distintos ámbitos sociales (asentistas agrarios, grandes propietarios comerciales, importantes agentes de Bolsa y negocios), van a favorecer la aparición de un Estado burgués, controlando y administrando buena parte de los asuntos socioeconómicos del país.

Lógicamente en el desarrollo y expansión de la burguesía influyó la vuelta de comerciantes españoles que habían residido en América hasta la independencia de dichas colonias, los cuales, influenciados por los ilustrados franceses intentaron formar una mentalidad burguesa que avalase los principios liberales que estaban imperando fuera de nuestras fronteras.

Así pues, parece evidente que durante el siglo XIX los grandes industriales se establecieron con fuerza en España, participando

---

28- VICENS VIVES J. y otros. Volumen -V. Op. cit. Pág. 128

activamente en el ámbito político (a través del Parlamento, elegido a través de sufragio censitario) y en el económico (creando sociedades como el Instituto Industrial de Cataluña y la Unión Mercantil Madrileña).

4.2.3.3. La consolidación de la CONCIENCIA BURGUESA.

Todo este movimiento burgués implica una lucha por conseguir la libertad, la propiedad, el desarrollo cultural, y sobre todo, el enriquecimiento material y el prestigio de dicha clase social. Muchas de estas aspiraciones se vieron satisfechas gracias a los contactos que mantuvieron en el extranjero, a una educación privilegiada, y a una forma de vida que propiciaba la configuración de un grupo social, en principio "distinguido". Pero a este respecto conviene hacer una matización: dentro de la burguesía hay diferentes escalas o estratos, es decir, no tienen la misma influencia y prestigio un gran empresario industrial o financiero, que un pequeño comerciante o artesano; de ahí que se hable de alta, media o baja burguesía en función del estatus social y económico que ostentan, identificándose -según algunos estudiosos- la media y baja burguesía con las clases medias.

Por otro lado, parece ser que la conciencia burguesa, como grupo social relevante, no se cristalizó hasta 1845, ya que hasta entonces no tenían una idea clara del estatus social que representaban ni una consistencia como tal. Es más, algunas investigaciones atestiguan que el término *burgués* no se introdujo en España hasta la Revolución de 1868.

> "Los propietarios de fábricas, los poseedores de capital para invertir en negocios industriales, no fueron llamados burgueses en España hasta la revolución de 1868. La voz *burgès* (versión catalana del *bourgeois* francés), que contaba ya con cierta tradición medieval, la empezaron a utilizar los obreros de la I

> Internacional en sus actos de propaganda. Antes era corriente que los trabajadores les llamaran capitalistas, amos o fabricantes."[29]

Puede decirse, que en la primera mitad del siglo XIX se asentaron las bases de un grupo social burgués que adquirió un gran protagonismo durante la Revolución de 1868 y la Restauración, cuando intenta acaparar una considerable representatividad en el ámbito político, económico, ideológico y cultural. A este respecto, no puede olvidarse que el Sexenio Revolucionario favoreció la consolidación de la burguesía, ante la fuerte reacción de las organizaciones obreras que reivindicaban una mayor igualdad social, lo cual propició que la clase burguesa abandonase parte de sus ideales progresistas para defender los ideales conservadores de la Restauración. Así pues, desde la crisis revolucionaria del 68 y hasta 1898,

> "(...) la burguesía vivió una edad de oro: grandes negocios, paz social, influencia en los destinos públicos, despliegue espiritual. Al lado de la burguesía catalana, se constituye ahora la estructura de la burguesía vasca -venta de minerales de hierro, primeros altos hornos, desarrollo de la navegación de altura-."[30]

En medio de esta situación, la alta burguesía trata de fortalecer los lazos con las aristocracia y la nobleza a través de enlaces matrimoniales, considerado como el medio más idóneo de mantener y asegurar el ansiado prestigio social y económico.

Antes de finalizar este apartado, conviene hacer alusión a un aspecto terminológico que ya se ha mencionado anteriormente: la identificación o no entre "burguesía" y "clases medias". Siguiendo el estudio realizado por VICENS VIVES, parece ser, que atendiendo a la clasificación europea, la clase media podría equivaler a la pequeña burguesía; sin embargo,

---

29- I. D.

30- Ibíd. Pág. 130-131

atendiendo a la situación que acontecía en España durante el siglo XIX, es posible que durante los primeros años de dicho siglo sí que fuese posible tal identificación.

> "En los primeros decenios del siglo XIX se denominó clase media a cuantos no pertenecían a la nobleza de sangre ni al mundo del trabajo manual en cualquiera de sus aspectos. Por esta causa, clase media equivalió entonces a burguesía (...)."[31]

Pero a lo largo del siglo XIX pudo constatarse una paulatina diferenciación entre la burguesía y las clases medias, de modo que mientras la primera iba consiguiendo un destacado estatus social y una independencia económica, las clases medias se fueron acomodando y vinculando al aparato estatal, e incluso una amplia mayoría fue encaminada hacia la proletarización, creándose un cierto resentimiento social.

4.2.4. LA CLASE MEDIA

Dentro de este estatus social, conviene destacar a los profesionales que están fuertemente vinculados a la organización estatal: los intelectuales, los burócratas, y los militares.

4.2.4.1. LOS INTELECTUALES Y BUROCRATAS. Instrucción y formación académica.

Los intelectuales y burócratas se caracterizan, en general, por tener una elevada formación e instrucción académica que les posibilita participar en la vida pública del país. Así por ejemplo, médicos,

---

31- Ibíd. Pág. 133

farmacéuticos, abogados y notarios, constituían un grupo social sólido que influyeron activamente en los ámbitos científicos y políticos. De este modo, los estudios universitarios de Derecho y Medicina se revalorizan. Según Vicente PALACIO ATARD:

> "La gran arma de esta clase media es la ilustración, al tener acceso a la instrucción pública, hasta graduarse en Derecho o Medicina en las universidades, los dos títulos más apetecidos en estos años mediados de siglo, de análoga manera a lo que más tarde, en los años del positivismo finisecular, ocurrirá con los ingenieros, que escalan las máximas cotas del prestigio social."[32]

De esto se deduce, que tanto los abogados como los médicos son considerados como un sector de vital importancia dentro del entramado social español, ya que en cierta medida tienen capacidad para controlar la Administración pública, así como el mundo de las letras, las artes y las ciencias. Ello va a fomentar que cuenten con un gran prestigio social, siendo admirados y respetados por todos los estamentos.

A) EL DESPLIEGUE DE LAS PROFESIONES LIBERALES.

Así pues, sobre todo en la segunda mitad del siglo XIX, la titulación universitaria va a posibilitar el acceso al poder político y social, produciéndose un amplio despliegue de las profesiones liberales: abogacía, medicina, arquitectura, ingeniería, profesores mercantiles, etc. Ello explica la decisiva influencia de la Universidad en la sociedad española, no sólo como portadora de cultura y ciencia, sino también como propulsora de nuevos planteamientos políticos, económicos y sociales, que supusieron en varias ocasiones el enfrentamiento entre las posturas más conservadoras y clericales y las más liberales y críticas. El trasfondo de dicho

---

32- PALACIO ATARD, V. Volumen I. Op. cit. Pág. 311

enfrentamiento se concretaba principalmente en la libertad de enseñanza y de ciencia, que lógicamente afectaba al entramado social vigente por aquel entonces en España.

B) LA PROFESIONALIZACION BUROCRATA.

Pero por otro lado, existe un nutrido grupo de funcionarios públicos, que estaban a merced de los numerosos vaivenes políticos que se producen durante el siglo XIX. Sin embargo, en los últimos decenios se procedió a una profesionalización burocrática, a través de un mayor control en el acceso a la Administración pública (mediante exámenes, concurso de méritos y oposiciones). Con ello se intentaba que los burócratas formasen un Cuerpo respetable y eficaz al servicio del sector público, con el fin de eliminar así la "mala fama" que les había acompañado durante buena parte del siglo, en que solían ser calificados de incompetentes.

Aunque la situación de los funcionarios fue mejorando paulatinamente, todavía a finales del siglo XIX asistimos a ciertas "irregularidades" en este Cuerpo. A este respecto, Vicente PALACIO ATARD señala:

> "La burocracia oficial (servicios públicos del Estado, provincia o municipio) formó un componente social específico en el conjunto de las clases medias. Ahora bien, su propia situación de satisfacción social y control administrativo hizo aparecer en ella, ya antes de finalizar el siglo, la tendencia a formar una <<burocracia cerrada>>, es decir, un *espíritu de cuerpo* basado en la solidaridad interna y en procurar cierto <<nepotismo>>, facilitando el acceso a la función pública a los parientes próximos hasta llegarse a crear verdaderas dinastías de funcionarios."[33]

33- Ibíd. Pág. 578

Pero fue preciso esperar hasta el siglo XX para que se crease una moderna burocracia, cualificada, al servicio del público y del Estado.

4.2.4.2. LOS MILITARES. Grupo muy heterogéneo.

Otro grupo que también podría englobarse dentro de la clase media, es el EJERCITO o los militares, configurando las Fuerzas Armadas de la Nación.

Durante el siglo XIX, el ejército tuvo un importante protagonismo, sobre todo a través de la guerra de la Independencia, las guerras carlistas, los numerosos pronunciamientos locales, los movimientos revolucionarios, y las contiendas en las colonias de Ultramar, siendo el mediador en varios conflictos políticos, y sirviendo como instrumento de control y represión ante las distintas revueltas urbanas.

No obstante, el ejército estaba formado por un grupo muy heterogéneo de personal:

> "(...) la oficialidad española se reclutó en el seno del pueblo, generalmente en la clase media, pero incluso en escalones más bajos. Los nobles quedaron confinados a unos regimientos privilegiados, que por lo común radicaban en Madrid."[34]

A este respecto, hay que decir que la mayoría de los soldados reclutados (mediante reemplazos obligatorios) procedían de las clases más humildes y desfavorecidas, los cuales llevaban la peor parte en las distintas contiendas, ya que constituían la "carne de cañón" y donde se producían más muertes.

34- VICENS VIVES, J. y otros. Volumen -V. Op. cit. Pág. 139

Por el contrario, en el ejército existía también un grupo de oficiales, jefes y generales que llegaron a alcanzar títulos nobiliarios e incluso participaron de la nueva clase política, intentando equipararse con la clase dominante del país. Al mismo tiempo hay que destacar, que sobre todo durante el último tercio de siglo, este grupo "distinguido" fue reclutándose entre la nobleza y la alta y media burguesía, corroborando su influencia política a través de lo promulgado en la Constitución de 1876. José SANCHEZ JIMENEZ señala cómo fue la incursión del ejército en la vida política:

> "La Constitución le otorga su inserción en el poder legislativo reservándole puestos permanentes en el Senado; y podía obtener además escaños por derecho propio en favor de los capitanes generales y del almirante de la Armada.
>
> El poder ejecutivo gozaba igualmente de un campo específico de autonomía en problemas técnicos y presupuestarios, el ejercicio de ministerios e incluso la presidencia del Consejo, además de su propia autonomía jurisdiccional en la tipificación de delitos y en la práctica de la justicia militar."[35]

Todo ello explica que las diferencias se fueran haciendo cada vez más acusadas en el ejército: así, mientras un amplio número de soldados fueron objeto de una total despreocupación por parte de los altos cargos, una relativa minoría, sobre todo generales, gozaban de gran poder e influencia política y social. Tampoco hay que olvidar, a esos militares que se vieron obligados a ocupar puestos burocráticos mal pagados, y que vieron frustrada su carrera militar. A pesar de todo, muchos ingresaban en el ejército con el deseo de mejorar su estatus personal en la sociedad española.

En general, durante el siglo XIX, se extendió la idea (sobre todo entre las clases populares) de que el ejército español no estaba tácticamente formado, y precisamente esta falta de cualificación se pudo constatar en

---

35- SANCHEZ JIMENEZ, J. (1991) La España Contemporánea, De 1875 a 1931. Istmo. Madrid. Volumen II. Pág. 82

muchos de los conflictos no sólo locales sino también en los acontecidos fuera de la península. Así, el *Desastre colonial* de 1898 fue la mejor muestra de que el ejército no estaba preparado para defender los intereses de España. Ante este panorama, los militares vieron tambalear su prestigio social y político, surgiendo un deseo de reorganización y de apoyo de las clases dirigentes.

4.2.5. LAS CLASES POPULARES

Abarca principalmente al campesinado y al proletariado.

4.2.5.1. EL CAMPESINADO

Durante el siglo XIX, España se muestra como un país eminentemente agrícola, convirtiéndose la tierra en la principal fuente de riqueza. Sin embargo, los campesinos sufren las malas consecuencias de una situación política y económica muy conflictiva; así por ejemplo, la depresión económica de 1814-43, las guerras civiles, las desamortizaciones civiles y eclesiásticas, la dominación de los caciques rurales y los grandes propietarios, van a perjudicar considerablemente a la gran masa de campesinos y jornaleros que trabajan directamente en la tierra; a ello hay que añadir que la mayor parte de esta población es analfabeta y no tiene acceso a una instrucción elemental.

A) LA PROGRESIVA TRANSFORMACION Y MODERNIZACION DE LA AGRICULTURA.

Parece justo reconocer, que en términos generales -durante la segunda mitad del siglo XIX- la agricultura fue objeto de una fuerte transformación y modernización. Así pues, se aprecia la tendencia a una agricultura más especializada, abriéndose la posibilidad de explotar nuevos productos; por eso, la remolacha azucarera, los viñedos y olivares, así como los productos hortifrutícolas, van a permitir que el panorama agrícola español cambie, reduciéndose el cultivo de cereales e incrementándose el regadío. Todo ello encaminado a una posible exportación al extranjero.

Sin embargo, la ansiada reforma agrícola no fue todo lo efectiva que cabría esperar, ya que en los años ochenta se va a producir una nueva crisis en el sector primario, que afecta a casi todos los cultivos. José SANCHEZ JIMENEZ apunta algunas de las causas de esta crisis:

> "La caída de los precios, entre un 15 y un 25 por ciento según diversos autores, fue la verdadera razón de la crisis agraria; una crisis de superproducción, frente a las tradicionales carestías por malas cosechas de los años anteriores, que mantiene durante quince años en situación crítica la producción de cereales, pese a los altos aranceles que desde luego servirán para que la caída interior de los precios sea menos traumática para los productores."[36]

La crisis cerealística se centra prioritariamente en el cultivo del trigo, que si durante la primera mitad del siglo XIX tuvo una considerable expansión, hacia 1860 se observa una progresiva regresión. VICENS VIVES señala algunas de las causas:

> "En primerísimo lugar, la insuficiencia del nivel técnico del labrador español. El trigo es un cereal difícil, de gran

36- SANCHEZ JIMENEZ, J. Volumen II. Op. cit. Pág. 52

> rendimiento si se cultiva con perfección técnica completa; agotador y no rentable si se descuida o bien se trabaja con sistemas tradicionales. En Castilla sucedió lo último, de modo que el rendimiento fue bajando hasta tal punto que se convirtió en obsesión de los hombres más ilustrados del país, (...)."[37]

A ello hay que añadir, que tras el arancel liberalizador de 1869, España sufre la competencia del trigo extranjero (principalmente norteamericano), lo cual implica no sólo la reducción en la explotación de este cereal en nuestro país, sino también su importación[38].

Por otro lado, como ya se ha dicho con anterioridad, durante el siglo decimonónico asistimos al cultivo de la vid, del olivo y de las frutas, como nuevas formas de regenerar la producción agraria española. Así, el desarrollo del olivo supuso una alta rentabilidad en sus explotaciones, dada la importante demanda exterior -sobre todo de Hispanoamérica-, y la contratación de mano de obra barata (temporeros[39]), que posibilitaba el obtener elevados rendimientos por el producto.

Asimismo, el cultivo del viñedo experimentó importantes beneficios en la producción de caldos y vinos que se destinaban sobre todo a la exportación. Ello se vio favorecido por la declaración de la filoxera en Francia, en 1868, y que posibilitó que durante un tiempo (1882-92) España monopolizara el comercio mundial del vino. Sin embargo, la presencia de

---

37- VICENS VIVES, J. y otros. Volumen -V. Op. cit. Pág. 176-177

38- Algunos estudiosos, como LARRAZ o VICENS VIVES, coinciden en señalar que durante el último tercio del siglo XIX -sobre todo a partir de 1877-, España se vio obligada a importar de 100.000 a 200.000 toneladas anuales de trigo para hacer frente las necesidades más elementales.

39- Esta circunstancia provocó numerosas tensiones sociales en las zonas donde se cultivaba el olivar: Andalucía, Bajo Aragón y algunas comarcas de Cataluña.

la filoxera en nuestro país -en los años noventa- supuso un acusado descenso en su producción.

Mejor fortuna tuvieron los cultivos frutales y de regadío durante las tres últimas décadas del siglo XIX; establecidos en el litoral mediterráneo y estimulados por el desarrollo industrial de la zona, estos productos (almendras y agrios, preferentemente) contribuyeron a transformar un sector de la agricultura española.

En definitiva, ante este panorama, es fácil advertir que a lo largo del siglo XIX se intentase introducir la técnica y la ciencia en el ámbito agrícola, sin embargo, esta pretensión se vio frenada por los numerosos problemas de adaptación que se produjeron, tal vez como consecuencia de una serie de desajustes: el aumento espectacular del campesinado, el establecimiento de una mentalidad individualista, las diferentes formas de explotación agraria, lo cual implica la delimitación de zonas geográficas distintas en función de una determinada forma de explotar y trabajar la tierra. Así lo reflejan algunos estudios:

> "A pesar de esas mejoras, el campo español siguió atenazado por el inmovilismo en técnicas de cultivo, con explotaciones extensivas y bajos rendimientos. Por supuesto, la estructura de la propiedad de la tierra mantuvo el desequilibrio del latifundismo en el centro y sur y el minifundismo en el norte."[40]

B) EL PROBLEMA DE LA TIERRA. Latifundismo y minifundismo.

Y es que no hay que olvidar, que las distintas desamortizaciones civiles y eclesiásticas que tuvieron lugar durante el siglo XIX, así como la supresión de los mayorazgos, contribuyeron a "desajustar" la estructura de

---

40- VARIOS AUTORES -Grupo Cronos-. Op. cit. Pág. 73

la propiedad agraria, consolidándose los latifundios, es decir, las grandes explotaciones agrarias dedicadas a cultivos extensivos de secano, y en que los propietarios son grandes terratenientes que tienen a su servicio una abundante y barata mano de obra, siendo objeto de numerosos conflictos sociales.

Paralelamente a estos latifundios, existen minifundios (localizados unos en la mitad Norte peninsular, y otros en las zonas de regadío del Levante español), siendo la consecuencia de la morfología del terreno, y también de la sucesiva segregación por medio de un régimen sucesorio libre. Pero el rendimiento y la forma de trabajar la explotación de estas propiedades de reducidas dimensiones fue diferente: así mientras que en las zonas secas las tierras solían estar arrendadas a corto plazo y el rendimiento era escaso, en las zonas de regadío el minifundismo (o mejor dicho las propiedades medias) aportó buenos rendimientos agrícolas, ya que coincidieron una serie de variables: propietarios medios, arrendamientos a largo plazo, y cultivo de productos competitivos y de exportación[41].

Siguiendo el estudio realizado por VICENS VIVES, en España pueden delimitarse unas zonas muy concretas en función de la estructura de la propiedad:

> "Para nuestro objeto basta retener las siguientes áreas: la franja de pequeños propietarios y arrendatarios enfitéuticos que se extiende de la Montaña santanderina a Cataluña, incluyendo el País Vasco, Navarra y la zona pirenaica de Aragón; la zona minifundistas de León y Castilla la Vieja; el andén de vegas del Mediterráneo, con cultivos de exportación especializados y pequeños propietarios; las extensas zonas latifundistas del Oeste

---

41- Se refiere a la explotación de vinos y frutas en el litoral mediterráneo, sobre todo en Cataluña y Valencia. Cfr. MARTINEZ CUADRADO, M. Op. cit. Pág. 218

(Salamanca y Extremadura), Castilla la Nueva y Andalucía; en fin, el grupo de "foristas" gallegos."[42]

De este modo queda patente la gran diversidad que se experimenta en el sector agrícola español, al tiempo que se aprecia una mentalidad y una forma de reivindicar diferente de unas zonas a otras; así por ejemplo, mientras que en las regiones norteñas se luchaba por un derecho foral y la conservación de las tradiciones, en el Sur comenzaban a surgir los primeros indicios del socialismo, como consecuencia de las relaciones laborales que se mantenían entre la oligarquía terrateniente y la gran masa de jornaleros que trabajaban directamente la tierra en duras condiciones.

En el fondo de todo ello se constata un hecho común: el deseo de poseer y trabajar la tierra de una u otra manera. Lógicamente este "hambre de tierra" va a propiciar una serie de acciones, algunas de las cuales bastante desafortunadas y perjudiciales. Así, a mediados del siglo XIX, la mendicidad, el bandolerismo y el contrabando se convierten en prácticas habituales en buena parte del país. Y es que desde el reinado de ISABEL II hasta los primeros años de siglo XX, se puede constatar la acción violenta de una serie de grupos subversivos con el objeto de saquear bienes inmuebles, así como de "imponer su ley" entre los sectores de la población más desfavorecidos, sobre todo en el ámbito rural, siendo preciso la intervención de la Guardia Civil para sofocar estas revueltas.

42- VICENS VIVES, J. y otros. Volumen -V. Op. cit. Pág. 148

4.2.5.2. EL PROLETARIADO y la consolidación de los movimientos obreros.

Todo este ambiente de inseguridad e incertidumbre provocó que parte de los campesinos decidiesen trasladarse a las ciudades en que la industrialización requería mano de obra barata (en estos años Cataluña es la pionera). Esto trajo consigo una masificación en algunas ciudades, así como el surgimiento de una clase social obrera, el proletariado, que va a ser objeto de unas duras condiciones de vida: largas jornadas de trabajo, mínimos salarios, falta de vivienda digna, hacinamiento, etc., todo ello contribuyó a un malestar generalizado y a la aparición de un movimiento obrero que va a luchar por sus intereses:

> "Las reivindicaciones obreras se centraban en objetivos que hoy nos parecerían limitadísimos: libre asociación, reducción de horas de trabajo, aumentos salariales, jurados para la resolución de quejas y conflictos, etc."[43]

Sin embargo, estas aspiraciones tardarían tiempo en hacerse realidad, y es a mediados del siglo XIX cuando el movimiento obrero toma consistencia, siendo frecuentes las movilizaciones y estableciendo con claridad los derechos que se quieren conseguir, entre los que se destacan: asociación, mutualismo y cooperativismo. Fruto de esta inquietud es la consolidación de los movimientos obreros durante la segunda mitad del siglo XIX.

Pero analicemos brevemente el proceso industrial en España durante el siglo decimonónico, con el objeto de establecer cuál fue el origen de la deficiente situación del proletariado.

43- VARIOS AUTORES -Grupo Cronos-. Op. cit. Pág. 45

Para empezar hay que decir que en el desarrollo de la industria confluyen una serie de factores político-económicos determinantes, entre los que pueden destacarse: la explotación minera (hulla, cobre, hierro) y el despliegue de la red ferroviaria; ello supuso la inversión de capital extranjero, así como la creación de Sociedades Anónimas capitalistas. De esta manera, España apostaba por un desarrollo industrial basado en el sistema capitalista.

A) LA MASIFICACION DE LOS CENTROS INDUSTRIALES.

Pero el ansiado progreso y expansión de la industria no repercutió de una manera equilibrada en el país; así, hacia 1860 se consolidan con fuerza dos focos: Cataluña y el Norte de la península (sobre todo, Asturias y el País Vasco), ya que era donde se encontraba el capital y la infraestructura necesaria para proceder a la manufacturación. Si Cataluña aportaba una sólida industria textil (lana, lino, algodón, seda), Asturias y el País Vasco se decantaba por la industria siderúrgica (Altos Hornos de hierro y acero) y la naval.[44]

Paralelamente a estos dos grandes focos industriales surgen otros de menor importancia, por ejemplo: Santander (con una importante industria harinera), Huelva, Cádiz y Málaga (destinadas a la elaboración de vinos y aguardientes), y Riotinto (destinado a la minería del cobre).

Sin embargo, hay que reconocer que Cataluña durante el siglo XIX fue el principal foco industrial, aglutinando a varios sectores, tales como: textil, naval, corchotaponera y química, siendo precisamente esta zona de

---

44- Desde 1837 hasta 1857 los astilleros catalanes tuvieron una gran actividad; sin embargo, a partir de 1848 las industria naval vasca se afianza con mayor fuerza.

España la más solicitada por la población rural, que aspiraba a trabajar en las distintas fábricas aunque las condiciones no fuesen buenas. Así lo refleja VICENS VIVES:

> "Excesiva duración de la jornada de trabajo, inseguridad del empleo, salario muy bajo, deplorables condiciones de los locales industriales y de las viviendas particulares, desamparo absoluto ante la enfermedad, el paro y la vejez."[45]

B) LA HETEROGENEIDAD SOCIAL EN EL ENTRAMADO INDUSTRIAL.

Pero las industrias acogían a tres sectores sociales muy definidos: fabricantes, obreros cualificados y proletariado. Así pues, el fabricante, considerado como el *amo* de la industria, era el que dirigía y ordenaba el trabajo de los operarios, en la mayoría de los casos bajo condiciones infrahumanas. Por otro lado, los trabajadores que se distinguían por su inteligencia y esfuerzo, así como por su capacidad en el manejo de la máquina -y que el fabricante los considerase como buenos-, podían acceder a ser obreros cualificados, llegando a alcanzar una cierta estabilidad laboral, cosa que era casi imposible que sucediese con el gran número de proletarios, considerados como lo más bajo de la escala, y que eran en su inmensa mayoría campesinos pobres, sin instrucción, que procedían de las zonas rurales. Estos últimos, precisamente fueron los que pagaron las consecuencias de una deficiente política industrial, teniendo duros enfrentamientos con sus "superiores", sobre todo con los fabricantes. A este respecto, VICENS VIVES señala:

> "Este juego entre fabricantes, obreros y verdaderos proletarios se mantuvo a consecuencia de las sucesivas oleadas de campesinos que inmigraron en las ciudades industriales a lo largo de la centuria, unas veces a consecuencia de los ciclos de

45- VICENS VIVES, J. y otros. Volumen -V. Op. cit. Pág. 158

prosperidad urbana y otras como reflejo de prolongadas crisis agrarias."[46]

Otro aspecto que no hay que olvidar, es el hecho de que en las fábricas también trabajaban niños (a partir de los siete años), y mujeres, que percibían menor sueldo que los hombres, con lo cual los conflictos sociales se acrecentaban.

En definitiva, ni el entramado industrial, ni la estructura de las ciudades supieron hacer frente a los campesinos que acudían a las urbes.

Así pues, nos encontramos con dos sectores sociales (campesinado y proletario), que de uno u otro modo sufren las consecuencias de los vaivenes económicos por los que atraviesa el país. Es decir, la mala situación económica-social a que se vieron abocados una gran mayoría de los campesinos, y las deficientes condiciones laborales de buena parte de los obreros, propiciaron un clima de inestabilidad y de revueltas incontroladas tanto en el campo como en las ciudades; al amparo de ello aparecen los movimientos sindicales, con el objeto de reivindicar una mayor igualdad y unas buenas condiciones de vida para los sectores más desfavorecidos -aspectos que no se conseguirán hasta el siglo XX-.

Analizada hasta aquí la organización social durante el siglo XIX, es fácil constatar la consolidación, o mejor dicho, la necesidad de una sociedad de clases más igualitaria y libre, quedando eliminada la vieja estructura estamental. Este proceso, lógicamente va a implicar una nueva jerarquía de valores. A este respecto, Miguel ARTOLA señala:

"La sustitución de la sociedad estamental, basada en la desigualdad y dependencia jurídica de unos individuos a otros,

---

46- Ibíd. Pág.159-160

> por la *sociedad civil* fue el resultado de la aplicación, sin excepciones, de los derechos de libertad e igualdad. La sociedad civil sería aquella en la que individuos iguales en derechos establecen relaciones libres."[47]

Así pues, el desarrollo de una sociedad *civil*[48], basada en la libertad y en la igualdad, es el objetivo prioritario de un amplio sector de la población que durante muchos años había estado al servicio de los estamentos más privilegiados.

Es cierto que a nuestro país llegaban nuevas mentalidades de Europa; la Ilustración, y sobre todo la Revolución Francesa influyó precisamente, no sólo entre los intelectuales más críticos, sino entre las clases más desfavorecidas, así como entre ciertos sectores de la nobleza y el clero (los más liberales), sin olvidar el acusado interés de la burguesía por el desarrollo de un nuevo orden social, que claramente les beneficiaba. Todos ellos veían en Europa la posibilidad de que España progresase y desarrollase todo su potencial económico y humano.

Sin embargo, los distintos acontecimientos políticos, en que la inestabilidad y la sucesiva alternancia en el poder de conservadores y liberales, no facilitaron una contundente transformación social, resultando difícil suprimir los valores vigentes durante tantísimos años.

Durante el período Isabelino se advierte una cierta tendencia a que los valores de: sumisión, dependencia, tradición, prestigio, inmovilismo social, individualismo, dogmatismo, confesionalidad del Estado, o la propiedad de la tierra, pilares básicos del Antiguo Régimen, se reemplazasen por otros de corte liberal y progresista, entre los que la libertad y la igualdad social se

---

47- ARTOLA, M. Op. cit. Pág. 84

48- Término que introdujo HEGEL en su Filosofía del Derecho, y que adoptó también MARX para hablar de relaciones económicas de producción.

convierten en los valores-ejes, deduciéndose de éstos: la tolerancia -hacia la libertad de conciencia humana, la aceptación del pluralismo de ideas, creencias y opiniones-; la secularización; la participación ciudadana -aunque en principio sólo a través del sufragio censitario-; la justicia -igual para todas las personas-; la autonomía personal; el aperturismo -tanto a las ideas extranjeras como a la innovación, la modernidad, los avances científicos y tecnológicos-; la competitividad y la productividad -como consecuencia del desarrollo industrial y empresarial-.

En definitiva, se tiende a una sociedad más práctica, no sujeta a los férreos privilegios que generan el estancamiento. Así, culmina el proceso de disolución de la sociedad estamental durante el segundo tercio del siglo XIX (según PALACIO ATARD), siendo sustituido por una sociedad de clases:

> "Las modificaciones afectan a la mentalidad aristocrática antigua, abriéndose paso a nuevos estilos de vida más pragmáticos."[49]

Sin embargo, esta transformación social tuvo que afrontar numerosos obstáculos, debido a que la sociedad estamental estaba fuertemente enraizada en nuestro país, y a que la situación política y económica no facilitaba un decidido cambio en la estructura de la sociedad española. Es decir, nos encontramos ante una economía tradicional, poco evolucionada, y fundamentalmente agraria, con un elevadísimo número de campesinos que sufren directamente las consecuencias de las fluctuaciones de mercado, y que en la mayoría de los casos, sin recursos ni tierras en propiedad, dependen de los grandes terratenientes. Ante esta situación, Europa se presenta como el modelo a seguir; ello implica adoptar medidas prácticas y eficaces que aseguren una expansión y desarrollo económico, aspecto altamente valorado por la mayoría de los gobiernos.

49- PALACIO ATARD, V. Volumen I. Op. cit. 305

Pero, fueron los distintos pronunciamientos revolucionarios (sobre todo el acontecido en 1868), y la configuración de los movimientos obreros, los que contribuyeron definitivamente a cambiar el entramado económico y social, procediéndose a una nueva escala de valores. Tal y como indica Miguel MARTINEZ CUADRADO:

> "La nación y la propiedad, las dos ideas-fuerza proclamadas como valores eternos máximos del conservadurismo decimonónico, entraban en su fase crítica, siendo ya sometidas a la libre discusión contradictoria por prácticamente la mayoría de la opinión pública relevante."[50]

Pero además, la Revolución de Septiembre del 68, supuso una decidida reivindicación hacia valores tales como: la libertad, la igualdad, la democracia, el sufragio universal (masculino)[51], la tolerancia, el pluralismo político, el laicismo, la justicia, la movilidad de estatus social, el aperturismo, la innovación y el progreso.

Por otra parte, el incipiente proceso de industrialización y la consiguiente configuración de los movimientos obreros, corroboraron la necesidad de instaurar los nuevos valores. Es decir, la industrialización supuso una clara defensa del trabajo técnico e industrial, de marcado carácter utilitario. A este respecto, Antonio VIÑAO FRAGO señala:

> "La revalorización del trabajo manual, técnico y físico, de los <<trabajos útiles>> implicaba a su vez la correlativa crítica de la

---

50- MARTINEZ CUADRADO, M. Op. cit. Pág. 91 A este respecto, no hay que olvidar que la ideología republicana-federal, surgida al amparo de la Primera República, podía cuestionar la unidad nacional.

51- Hay que recordar que el sufragio universal, en el cual podía votar la mujer, no aparece en España hasta 1932, con la Segunda República.

> nobleza como grupo social inútil y ocioso, sin función social alguna, (...)."[52]

En este sentido, se entiende que la Revolución Industrial también contribuyó a "desestabilizar" la estructura social, al poner claramente en entredicho el cometido de algunas de las clases privilegiadas. Esta nueva mentalidad social supuso el ascenso de las clases no privilegiadas, así como la demanda de una serie de valores. Aparte de la ansiada libertad e igualdad, el proceso de industrialización, y más concretamente los movimientos obreros, implicaron una revalorización de la productividad, la competitividad, la solidaridad, el utilitarismo, la innovación, el trabajo profesional, y la dignidad personal, frente al conformismo, al inmovilismo, y a las tradiciones del Antiguo Régimen.

En definitiva, durante el siglo XIX todo parecía conducir a la consecución de la igualdad social. Pero según José SANCHEZ JIMENEZ:

> "Con la igualdad de todos los ciudadanos ante la Ley las Constituciones del siglo XIX afirmaban una sociedad nueva que venía a sustituir a la sociedad estamental, basada en la desigualdad y el privilegio. Sin embargo, las resistencias al cambio, manifestadas y realizadas como permanencias de las estructuras sociales y de estratificaciones antiguas, se mantienen a lo largo del siglo, pese a la importancia de los años del Sexenio en el esclarecimiento de una estructura de clases y, sobre todo, de la distinción entre los sectores sociales "tradicionales" y "modernos"."[53]

Por otro lado, conviene hacer alusión al valor que tiene la familia en una sociedad fuertemente tradicional, en su mayor parte campesina, cuyo eje central está compuesto por el núcleo familiar; este núcleo está

52- VIÑAO FRAGO, A. (1992) Política y educación en los orígenes de la España Contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la Enseñanza Secundaria. Siglo XXI de España Editores. Madrid. Pág. 33

53- SANCHEZ JIMENEZ, J. Volumen II. Op. cit. Pág. 78

influenciado por los movimientos demográficos que tienen lugar a lo largo del siglo, que origina un crecimiento del mismo, debido a la conservación de una elevada tasa de natalidad, a la vez que disminuye la tasa de mortalidad (efecto potenciado por la mejora de la medicina y del componente nutricional). La elevada natalidad tiene claros efectos sobre una población en alza, aunque atenuada por la emigración, principalmente en la segunda mitad del siglo.

Asimismo, estamos ante una sociedad en la que la figura paterna está revalorizada, estando la mujer sujeta a la autoridad del marido y al cuidado de la casa y de los hijos. A lo largo del siglo XIX se aprecia una transformación de la vida de la mujer que, viviendo en las ciudades, va a trabajar en las fábricas (principalmente en los telares catalanes), convirtiéndose en asalariadas -frente al Antiguo Régimen en que este tipo de trabajo era exclusivo de los hombres-, pero siempre con una situación discriminatoria (número de horas, salario, condiciones de trabajo, etc.).

En conclusión, el siglo XIX experimenta una evolución de los valores determinada por las transformaciones socio-económicas y políticas que originan un avance en la línea de la libertad y la igualdad, no total, en los diferentes aspectos de la vida cotidiana, frente al siglo XVIII.

Este avance abarca desde el inmovilismo y la vinculación con un poder superior del Antiguo Régimen hacia la movilidad y la autonomía, hasta el cambio de aspectos tan importantes como la confesionalidad, unida a la tradición de la religión católica, hacia el laicismo y la innovación de la tolerancia religiosa -que no libertad total-.

Por último destacar, la supresión en gran medida de los antiguos privilegios, unido a la propiedad de los bienes inmuebles, ya que en este

sentido el siglo se dirige hacia una mayor igualdad y un especial hincapié en la propiedad de capital disponible para invertir.

5.- LEGISLACION Y VALORES EDUCATIVOS.

Como se ha visto con anterioridad, a lo largo del siglo XIX se produce una de las mayores transformaciones sociales, económicas y culturales en el todo el país. A España llega la influencia de los movimientos europeos que afecta a todos los ámbitos, y que supone no sólo un cambio de mentalidad, sino también una reestructuración general. Atrás deben quedar los principios del Antiguo Régimen y de la sociedad estamental, para dar paso a los nuevos ideales democráticos y liberales que apuestan por una sociedad de clases, más justa e igualitaria.

La Constitución de 1812 marcó el inicio de una etapa, que en mayor o menor medida ha estado presente durante todo el siglo decimonónico e incluso contribuyó a asentar las bases del sistema nacional de educación, haciendo una clara alusión a "educación pública como general, uniforme y nacional"[1], al tiempo que se otorga al Estado la responsabilidad de la enseñanza.

Pedagógicamente, el Idealismo, el Positivismo, el Krausismo, la Escuela Nueva, sin olvidar las corrientes contrapuestas: el Catolicismo y el Anarquismo, van a ser los grandes pilares en los que se sustenta toda una política educativa durante el siglo XIX. En términos generales hay que decir,

> "(...) que frente a los códigos racionalistas de la educación proclamados en el siglo XVIII, surgen los del sentimiento

---

1- Cfr. ESTEBAN, L. y LOPEZ MARTIN, R. (1994) Historia de la enseñanza y de la escuela. Tirant lo Blanch. Valencia. Pág. 426

> romántico en el siglo XIX; frente a la lógica del intelecto, aparece la del afecto, de la mano básicamente de J. J. Rousseau."[2]

Lógicamente, estas corrientes filosófico-educativas condicionan, al tiempo que son un fiel reflejo de la transformación social que se debate entre dos concepciones:

> "Una, tradicional, que pone la vida de los hombres a la disposición del rey y que las agrupa en cerradas organizaciones profesionales, que sigue apegada a las estructuras antiguas y que rechaza lo moderno por moderno, que antepone la fe a la razón, que vuelve la espada al extranjero y que glorifica lo suyo sin conocer lo ajeno. Otra, moderna, que concede al individuo el máximo valor y que le proporciona medios para su mayor auge, que rechaza las estructuras antiguas por antiguas y acepta lo moderno por moderno, que antepone la razón a la fe y que se entibia en lo religioso, que vive del extranjero y que menosprecia lo suyo sin conocerlo bien, que se entrega ansiosamente a la búsqueda de la felicidad terrenal y se olvida muchas veces de los valores eternos."[3]

En medio de esta pugna social e ideológica hay una total unanimidad en entender que la educación es la solución más eficaz para que España se desarrolle y progrese en cualquiera de los ámbitos económicos, sociales, políticos, culturales y religiosos, de ahí que desde las distintas instituciones y poderes públicos haya un intento por consolidar un sistema educativo válido y eficaz. Así pues, la educación se convierte en uno de los valores más anhelados por los distintos sectores implicados. A este respecto, RUIZ BERRIO se muestra muy explícito:

> "Los políticos piensan que extendiendo la educación a todos los españoles, asentándola sobre los principios que ellos estiman pertinentes, controlándola férreamente, estableciéndole los

---

2- Ibíd. Pág. 425

3- RUIZ BERRIO, J. (1970) Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833). Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz". C.S.I.C. Madrid. P´AG. 9

límites oportunos, su gobierno se estabilizará y nunca más tendrá que preocuparse de remediar o contrarrestar acciones subversivas que turben la paz que ellos han establecido. Los economistas sueñan con que una enseñanza bien dirigida, con unos programas extensos y especializados, con una orientación profesional descollante, podrá arreglar la crisis agrícola e industrial que padece España, y surgirán los obreros cualificados que compongan los cimientos de una nueva etapa de prosperidad. Los intelectuales desean ardientemente que la educación se imparta en todos los rincones de la patria, para que sus ideas, sus libros preferidos, sus pensamientos sociales, su cultura más o menos cultivada, lo que ellos entienden por civilización, tenga eco en España entera y proporcione la felicidad que ellos predican. Las autoridades religiosas esperan de la educación que consolide la formación correspondiente de los individuos y los cristianos superen la tibieza en que muchos de ellos se encuentran entonces, reuniendo las capacidades necesarias para no peligrar su convicción ante el ataque o las insinuaciones de los impíos enciclopedistas o los obcecados sensualistas."[4]

Es evidente, que todos parecen estar convencidos en que la solución a los problemas de España pasa por una adecuada educación para el mayor número posible de ciudadanos, de modo que se subsane la ignorancia y el atraso del país. Se otorga a la educación un valor inigualable.

Sin embargo, no fue fácil llegar a acuerdos, ya que el hecho de que hubiese dos mentalidades sociales diferentes, implicaba diversas formas de abordar la cuestión educativa. De este modo, a lo largo del siglo XIX se asiste a la controversia entre enseñanza tradicional (apoyada por los sectores más conservadores) y la nueva educación (defendida por los reformistas liberales). Es por ello, que los distintos textos legislativos van a estar condicionados por la ideología del Gobierno de turno, presentándose las mayores diferencias en aspectos tales como: la universalidad, la gratuidad,

---

4- Ibíd. Pág. 13-14

la libertad o la secularización[5], lo cual dará origen a una amplia variedad de planes y proyectos que no logran consolidarse (hasta 1857), pero que van fundamentando los principios de un sistema educativo acorde a los intereses y necesidades de España.

En definitiva, durante todo el siglo XIX se suceden una serie de Reglamentos y Leyes de una irregular vigencia, dado que los distintos acontecimientos políticos implicaban nuevos planes educativos que respondiesen a una determinada ideología.

Dada la abundancia de textos legislativos -referidos a la educación- que se promulgan en este siglo, en esta ocasión se van a analizar los principales planes y programas educativos que han tenido una mayor trascendencia en la historia de la educación española, y que por sí solos dan muestra de la evolución seguida en este aspecto. No obstante, previamente conviene hacer una breve alusión a algunos proyectos o textos legislativos cuya trascendencia, aunque importante, ha sido menor.

Así pues, el Proyecto de INFANTE de 1841 se centra en la enseñanza secundaria y en la necesidad de que ésta aborde los siguientes aspectos: la mayor formación de las clases "productivas", y la preparación para la Universidad; al tiempo que aboga con la libertad en la creación de institutos elementales y superiores.

Por otro lado, destacar la influencia que ejerció el Proyecto de ley de ALONSO MARTINEZ de 1855 en la Ley MOYANO de 1857, al acometer una serie de reformas, tales como: la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria, la extensión de la instrucción secundaria entre amplios sectores

---

5- Sin duda, la educación religiosa y moral de los individuos va a ser uno de los temas más controvertidos durante los dos últimos siglos.

de la sociedad y con una sustantividad propia, y una tercera enseñanza con un enfoque profesional.

Durante la Primera República las propuestas de Eduardo CHAO aparecen recogidas en el Decreto del 2 de Junio de 1873, centrándose en la reordenación de los estudios universitarios, mediante una reconversión de los estudios filosóficos y la extensión de los estudios de Ciencias Exactas, a través de la reagrupación en cinco Facultades: Filosofía, Letras, Matemáticas, Historia Natural, y Física y Química. Asimismo, en otro Decreto (3-VI-1873) se procedió a la regulación de la segunda enseñanza, concebida como una instrucción para formar hombres cultos, y también de preparación para los estudios universitarios.

Es evidente que la segunda enseñanza ha sido una de las cuestiones más debatidas durante el siglo decimonónico, primero por el deseo de dotar a estos estudios de una autonomía en sí mismos, y segundo por la influencia que podía ejercer entre las clases medias (ya que en la práctica las clases populares apenas tenían acceso a este nivel educativo). A este respecto, cabe señalar que en 1876 el Proyecto de ley del Conde de TORENO otorga un tratamiento especial a la enseñanza media, distinguiendo entre la literaria (que prepare para el ingreso de carreras superiores) y la tecnológica (que facilite el ejercicio de las artes y de los oficios), y destinada principalmente a las clases populares.

Posteriormente, en 1894 la Reforma GROIZARD vuelve a tratar la situación de la segunda enseñanza, dividiéndola en: Estudios Generales (la cultura común a todos), y los Estudios Preparatorios para el acceso a la enseñanza superior, conjugándose los conocimientos clásicos con los modernos.

De todo ello se desprende una inquietud por parte de los políticos: diferenciar claramente cuáles eran las posibilidades de acceder las clases populares a los estudios secundarios, de ahí la repetida división entre los estudios que instruyen de un modo general, y los que preparan para la Universidad.

Como ya se ha dicho anteriormente, a continuación se analizarán aquellos textos legislativos más significativos que han marcado la política educativa en España.

5.1.- EL REGLAMENTO DE 1821. Enseñanza uniforme, pública. gratuita. Libertad de enseñanza (creación de Centros).

El *Reglamento General de Instrucción Pública*, aprobado por Decreto de las Cortes el 29 de junio de 1821, es la primera Ley General de Educación (recogiendo las líneas directrices del Informe QUINTANA -1813-) que vertebra el Sistema Educativo Español, y que responde a los principios imperantes en la Constitución de 1812.[6]

Dicho Reglamento, enmarcado en una etapa en que se restablece el espíritu liberal, se apoya en los siguientes principios ideológicos: enseñanza uniforme, pública, gratuita, libertad de enseñanza, entendida ésta como libertad de creación de centros escolares privados. Así pues, se reflejan los valores educativos propios del liberalismo español.

6- La Constitución de 1812 se restableció en 1820, con Fernando VII.

5.1.1. NIVELES EDUCATIVOS

Pero este Reglamento General de Instrucción Pública establece una división de la enseñanza en tres niveles educativos, teniendo en cuenta la funcionalidad y los objetos que se proponen en cada uno de dichos niveles.

5.1.1.1. PRIMERA ENSEÑANZA. Implicación de las Diputaciones y Ayuntamientos en el ámbito educativo.

Se refiere a la enseñanza general que se imparte en las escuelas públicas, denominadas de primeras letras, a los alumnos que se encuentran en el período psicoevolutivo de la infancia.

Tomando como referencia el artículo 366 de la Constitución de 1812, en la primera enseñanza el niño debe de aprender a leer, escribir, reglas elementales de aritmética, catecismo de religión católica, normas de buena moral, y derechos y obligaciones civiles. De este modo el alumno se introduce en los aprendizajes básicos que le van a servir de fundamento para conocimientos posteriores de mayor complejidad. No obstante, esta primera enseñanza puede ampliarse a otras disciplinas de gran utilidad para las artes y oficios: elementos de geometría, principios de dibujo y ampliación de la aritmética.

Por otro lado hay que señalar que en esta etapa las Diputaciones Provinciales adquieren un gran protagonismo en el ámbito educativo, dado que tienen capacidad para: permitir que en algunas escuelas se enseñen esas disciplinas complementarias que no son obligatorias; determinar dónde deben ser examinados los maestros; conjuntamente con los Ayuntamientos: intervendrán en la elección, vigilancia y movimiento de los maestros; establecerán la renta anual que deben percibir los maestros,

así como su jubilación. De todos estos trámites, el Gobierno tendrá conocimiento por las respectivas Diputaciones Provinciales.

5.1.1.2. SEGUNDA ENSEÑANZA. Integrada en los estudios universitarios.

El tipo de conocimientos de esta enseñanza se fundamenta en todo aquello que sirve de preparación para estudios posteriores, formando parte de la historia de una Nación. Dichos conocimientos se refieren a: Gramática castellana, Lengua latina, Geografía y Cronología, Literatura e Historia, Matemáticas puras, Física, Química, Mineralogía y Geología, Botánica y Agricultura, Zoología, Lógica y Gramática general, Economía política y Estadística, Moral y Derecho natural, Derecho público y Constitución.

La segunda enseñanza se imparte en las denominadas Universidades de provincia, las cuales cuentan con distintas dependencias que facilitan el estudio de las materias: biblioteca pública, laboratorio químico, gabinete de física, gabinete de historia natural y productos industriales, gabinete de modelos de máquinas, un jardín botánico, y un terreno para realizar prácticas de agricultura.

Pero la segunda enseñanza no logra una completa autonomía, ya que sigue estando integrada en los estudios universitarios, impidiendo que tengan una sustantividad propia.

5.1.1.3. TERCERA ENSEÑANZA. Cátedras agregadas a las Universidades de provincia y Escuelas especiales.

Los estudios de este período escolar habilitan para el desempeño de una profesión concreta.

La tercera enseñanza se refiere tanto a los estudios que se dan en Cátedras agregadas a las Universidades de provincia como a los estudios que se imparten en Escuelas especiales. Así pues, los primeros de estos estudios se refieren a: Teología, Jurisprudencia civil y canónica, y las disciplinas auxiliares que son útiles para dichas enseñanzas.

Por otro lado, en las Escuelas especiales se forma al alumnado para la realización de profesiones propias de la vida civil: Medicina, Cirugía, Farmacia, Veterinaria, Agricultura experimental, Nobles Artes, Música, Comercio, Astronomía y Navegación, Lengua arábiga. Asimismo, la Escuela Politécnica de Madrid facilita una enseñanza común para las diferentes Escuelas de Aplicación: Artillería, Ingenieros, Minas, Canales, Puentes y Caminos, Ingenieros geógrafos, Construcción naval.

Respecto a todo ello cabe hacer una mención especial: como medio de centralizar los estudios de *Segunda y Tercera Enseñanza* se establece la Universidad Central, ubicada en la capital del Reino (Madrid), la cual va a ser la difusora de todo el saber imperante en aquella época.

Asimismo, también se establece en Madrid la Academia Nacional, que surge con la intención de *conservar, perfeccionar y propagar los conocimientos humanos.* Con este fin, en dicha Academia se reúnen las personalidades más eminentes de las distintas especialidades del saber.

5.1.2. LA EDUCACION FEMENINA

Otros aspectos a que hace mención el Reglamento de 1821 y que supone un cierto avance, aunque sea de manera algo parcial, es la alusión que hace el artículo 120 a la enseñanza de las mujeres:

> "Se establecerán escuelas públicas, en que se enseñe a las niñas a leer, escribir y contar, y a las adultas las labores y habilidades propias de su sexo."[7]

5.1.3. LA CREACION DE LA DIRECCION GENERAL DE ESTUDIOS

Asimismo, en el Título VIII se contempla la creación de la *Dirección General de Estudios*, cuyo cometido primordial es la inspección así como asegurar que la enseñanza pública esté garantizada. Queda reflejado en el artículo 92:

> "Se establecerá, con arreglo al artículo 369 de la Constitución, una Dirección general de estudios, a cuyo cargo está bajo la autoridad del Gobierno la inspección y arreglo de toda enseñanza pública."[8]

Como puede apreciarse, dicho artículo hace alusión a la Constitución de 1812, inspiradora de todo el Reglamento. El *artículo 369 de la Constitución* señala lo siguiente:

7- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Historia de la Educación en España. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868. M.E.C. Madrid (1985). Tomo II. Pág. 65

8- Ibíd. Pág 61

"Habrá una dirección general de estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública."[9]

De esta manera se pretende establecer un cierto control sobre la enseñanza, así como un enlace entre las instituciones educativas y el Gobierno.

5.1.4. LA INSTRUCCION PRIVADA Y EL CENTRALISMO ESTATAL

Aunque el Reglamento, en términos generales, intentase responder a los ideales más liberales, no en todos los aspectos fue posible, y concretamente en lo que se refiere a la instrucción privada hubo matizaciones: si bien en el artículo 4° se aprobaba la enseñanza privada, siempre y cuando estuviese sujeta a la autoridad del Gobierno, en los artículos 6° y 8° se añadía además que tanto los profesores como los estudiantes de los establecimientos de la tercera enseñanza, fuesen objeto de un control especial mediante ciertos exámenes y pruebas que acreditasen su formación y habilitación profesional. Por otro lado, resulta chocante que los maestros de escuelas públicas de primera enseñanza también fuesen sometidos a examen. Esto es un hecho más que demuestra el deseo implícito de controlar y verificar la política educativa por parte del Gobierno.

Como se constata, el liberalismo español aspira a centralizar las instituciones, tal vez con la intención de consolidar un sistema educativo afín al nuevo Estado que se quería crear, y por lo tanto opuesto a cualquier

---

9- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Historia de la Educación en España. Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz. M.E.C. Madrid (1985). Tomo I. Pág. 435-436

signo propio del Antiguo Régimen.[10] Pero parece ser, que la centralización respondía más bien al propósito de hacer frente a la influencia de la Iglesia en materia educativa.

En definitiva, el Reglamento de 1821 intentó establecer la líneas directrices de los distintos Planes de educación de la Revolución Francesa, y sobre todo los postulados defendidos por CONDORCET. Sin embargo, los distintos acontecimientos políticos propiciaron el que fuese un texto legislativo de escasa vigencia. A pesar de ello, contribuyó a sentar las bases de un sistema educativo de marcado carácter liberal, que influyó poderosamente en uno de los programas de mayor trascendencia en la Historia educativa de España: la Ley MOYANO de 1857.

5.2.- PLAN CALOMARDE

La primera medida educativa que se adoptó durante la década absolutista (1823-33), fue la derogación del *Reglamento General de Instrucción Pública de 1821*, intentado volver a la situación anterior a 1808, para lo cual era imprescindible eliminar todo atisbo de pensamiento liberal.

Sin embargo, la máxima preocupación fue la reforma de la enseñanza universitaria, reflejándose en: *Plan literario de estudios y arreglo*

10- Sin embargo, es en la tercera enseñanza donde menos cambios se experimentan con respecto al Antiguo Régimen. Permanecen los estudios de Teología y Derecho como propios de las Facultades mayores; paralelamente se establecen las Escuelas Especiales y los estudios de la Politécnica.

general de las Universidades del Reino, promulgado el 14 de Octubre de 1824 por Francisco TADEO DE CALOMARDE.

5.2.1. PLAN LITERARIO DE ESTUDIOS Y ARREGLO GENERAL DE LAS UNIVERSIDADES DEL REINO. Uniformidad y centralización. Fuerte control e inspección.

Haciendo un análisis de los diferentes artículos que configuran dicho Plan es preciso destacar los siguientes aspectos:

5.2.1.1. ESTRUCTURACION DE LAS UNIVERSIDADES

Reducidas algunas de las cuales a Colegios incorporados a unas determinadas Universidades. Asimismo, los Seminarios Conciliares quedan incorporados a las respectivas Universidades. De este modo se asiste a un nuevo planteamiento universitario más centralizado.

5.2.1.2. EL CURRICULUM ACADEMICO. Primacía de los estudios clásicos (Filosofía, Teología, Cánones, Leyes. Humanidades de Lenguas, Medicina y demás facultades de curar).

Está regulado en torno a los estudios clásicos de Filosofía, Teología, Cánones y Leyes, a los cuales hay que añadir: Humanidades y Lenguas, Medicina y demás facultades de curar.

A este respecto hay que señalar ciertas particularidades:

a) *Filosofía* (art. 32-43).

Se le otorga un gran valor porque se considera imprescindible, bien para recibir el grado de Bachiller, bien para acceder a los estudios de Teología, Leyes, Cánones y Medicina. En definitiva, proporciona una formación altamente cualificada.

El estudio de esta disciplina se hará en tres cursos, teniendo el mismo catedrático a lo largo de todo el proceso, con lo cual la uniformidad y continuidad están garantizadas.

Las materias a estudiar en los diferentes cursos son las siguientes:

* Primer curso - Dialéctica, Ontología, Elementos de Matemáticas.

* Segundo curso - Física general y particular, Astronomía física, Elementos de la Geografía.

* Tercer curso - Metafísica: Cosmología, Psicología y Teología Natural; Fundamentos de la religión verdadera (la católica), Etica.

Como puede apreciarse todo el pensamiento filosófico está perfectamente tratado a lo largo de las distintas materias.

Asimismo, para asegurar un total control de los contenidos a tratar, en todos los cursos los libros de texto están claramente determinados (art. 34).

Finalizados los tres años se puede obtener el grado de Bachiller en Filosofía; para los grados de Licenciado y Doctor es preciso hacer cuatro cursos en las cátedras superiores.

b) *Teología* (art. 44-54).

Los estudios de Teología hasta el grado de Bachiller son de cuatro cursos, y para el de Licenciado son necesarios siete cursos. Durante los

cuales todas las explicaciones girarán en torno a la doctrina de la Iglesia católica.

Quedan perfectamente delimitadas las disciplinas y los libros que se van a estudiar durante todos los cursos: Sagrada Escritura, Historia y disciplina general de la Iglesia, Historia y disciplina particular de la Iglesia de España, "Instituciones Teológicas", la "Suma Teológica", "Compendio de los Salmanticenses", el "Tratado de Vera Religione".

c) *Cánones* (art. 69-81).

El grado de Licenciado se obtiene una vez realizados los siete cursos. Concluidos cuatro de ellos se obtiene el grado de Bachiller en Leyes, y uno más para la graduación de Cánones, dado que la carrera de Cánones guarda una estrecha relación con la de Leyes.

Las disciplinas a estudiar más importantes son: Instituciones canónicas, Religión, Decretales, Historia y Disciplina general, Historia y Disciplina particular de España.

d) *Leyes* (art. 69-81).

Aprobados cuatro cursos el alumno consigue el grado de Bachiller, y finalizados tres más obtiene el de Licenciado.

Las disciplinas que se han de estudiar son: Historia y Elementos de Derecho Romano, Instituciones de Derecho-civil Romano, Instituciones de Derecho patrio, Instituciones canónicas, Religión, Leyes de Recopilación, jurisprudencia Práctica forense, Teoría del orden judicial, civil y criminal.

Asimismo, el art. 68 sintetiza algunas alternativas a las que pueden acceder los juristas:

"Los juristas que en vez de los dos últimos años de Universidad quieran estudiar la práctica en Madrid asistiendo a las vistas de pleitos, podrán hacerlo, con tal que asistan también a la Academia práctica forense tres años, matriculándose en ella, y acreditando, con la certificación del presidente, firmada también por el secretario, su puntual asistencia y aprovechamiento. A los que no hayan estudiado el séptimo de Universidad se exigen dos de práctica en la forma dicha, si han de examinarse de abogados."[11]

e) *Humanidades de Lenguas* (art. 17-31).

Los máximos responsables en la organización de maestros y alumnos, en la fijación de asignaturas, ejercicios y libros de textos, y en lo referente a la Gramática latina, son el Rector y el Claustro de Profesores de las correspondientes Universidades.

Los alumnos que aspiren a estudiar Gramática latina es preciso que sean examinados previamente de doctrina cristiana, leer, escribir y algo de cálculo.

Los alumnos mayores estudiarán Humanidades abarcando varios aspectos: Propiedad latina, Prosodia, Poética y Retórica. Asimismo, hay que señalar que la certificación de Humanidades es un requisito imprescindible para acceder a Filosofía.

Por otro lado, se aprueba la dotación a las cátedras de Griego, Hebreo y Arabe, organizándose como consideren oportuno los correspondientes catedráticos.

f) *Medicina y demás facultades de curar* (art. 82-97).

Para matricularse en Medicina es imprescindible haber estudiado previamente tres cursos de Filosofía elemental (para cursar Facultad

---

11- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Tomo II. Op. cit. Pág. 79

mayor), y uno en Física experimental y Elementos de Química, así como haber asistido a las cátedras de Griego y de Botánica. De ello se deduce que sólo son admitidos en Medicina si previamente los alumnos han adquirido una serie de conocimientos preliminares.

Atendiendo al art. 82:

> "El estudio de medicina hasta el grado de licenciado se hará en seis años o cursos académicos, y las materias que se estudiarán son las siguientes: Anatomía, Fisiología, Patología, Higiene privada y pública, Materia médica, Medicina legal, Afectos internos, Clínica y Bibliografía médica.".[12]

Como ya viene siendo habitual en otras Facultades, los alumnos asistirán a la cátedra de Religión.

Concluidos los seis cursos de Medicina (teórica y práctica) los bachilleres aspiran al grado de Licenciado; presentando el título a la Junta Superior de Medicina, y por medio de una parte práctica recibirán la reválida y la consiguiente facultad de ejercer la medicina.

Por último, las Facultades de Cirugía y Farmacia se regirán de forma similar a la Facultad de Medicina.

5.2.1.3. METODO DE ENSEÑANZA

Respecto a este aspecto hay que destacar que los catedráticos de cada Facultad determinan los títulos, capítulos y disertaciones que deben enseñarse, extendiéndose una "tabla comprensiva" de todo lo acordado, así como el método de enseñanza que cada catedrático va a adoptar en su cátedra.

12- Ibíd. Pág. 80-81

Por otro lado, las normas a seguir durante todo el curso en clase son: leer la lista de alumnos, anotar las faltas, tomar las lecciones, explicación de la materia (atendiendo al texto y a la capacidad de los alumnos), y dejar un rato al final de cada clase para preguntas y argumentos.

El artículo 106 hace hincapié en la lengua que hay que utilizar en el aula:

> "Las explicaciones y las preguntas y respuestas se harán en castellano, pero los argumentos y las respuestas precisamente en latín. Este canon se observará inviolablemente en todos los ejercicios de academias, exámenes para grado y oposiciones, en no siendo preguntas, y en los actos mayores, quedando al cargo del que preside el hacer que se observe."[13]

5.2.1.4. ACADEMIAS

Los alumnos deben acudir a alguna de estas Academias: Oratoria, Filosofía, Teología, Leyes, Cánones y Medicina; por otra parte, donde hubiere cátedra de Matemáticas y Ciencias Físicas se implantará otra Academia.

En los artículos 118 y 119 queda reflejado la organización de cada sesión de Academia:

> "Art. 118. Los ejercicios serán en la forma siguiente: en la primera hora, después de oir misa, se dará principio a la academia, recitando un bachiller, por espacio de media hora, una disertación latina, que habrá compuesto en el término de cuarenta y ocho horas, sobre la proposición de las Instituciones que le hubiere cabido en suerte; le argüirán dos bachilleres a cuarto de hora cada uno, y en cinco minutos responderá el sustentante en materia a cada argumento. las proposiciones

13- Ibíd. Pág. 85

sorteables se tomarán de los libros de Instituciones, y en Teología lo serán doscientos artículos puramente teológicos de la "Suma", de Santo Tomás.

Art. 119. Seguirá otro ejercicio de argumentación y defensa, presidiendo en la cátedra un bachiller, y haciendo de actuantes los cursantes de tercero y cuarto curso sobre una conclusión que de las Instituciones habrá señalado el moderante. la última media hora se dedicará a preguntas, que harán los cursantes de tercero y cuarto año a los de primero y segundo, sobre las materias que hubieren estudiado, y que el moderante señalará."[14]

5.2.1.5. EXPLICACIONES DE EXTRAORDINARIO

Se restablecen este tipo de explicaciones para los que estudien Instituciones de Teología, Leyes y Cánones. Dichas explicaciones las pueden dar algunos bachilleres de total confianza; si bien es cierto que son el Rector y el Decano de cada Facultad los que determinan el Plan de trabajo, dado que son los máximos responsables de la Universidad, y de este modo se garantiza un mayor control.

5.2.1.6. DURACION DEL CURSO, MATRICULAS, DIAS LECTIVOS Y DE ASUETO, FALTAS DE ASISTENCIA Y CURSILLO

En el Título XII quedan perfectamente delimitados dichos aspectos, y que pueden sintetizarse en los siguientes datos:

- El curso escolar durará desde el 18 de Octubre hasta el 18 de Junio.

14- Ibíd. Pág. 87

- Para ser admitidos es imprescindible haber aprobado los correspondientes exámenes de latinidad, así como haber superado positivamente el curso anterior.

- Sólo se concede faltar quince días, en todo el curso, a los maestros y alumnos; de faltar más días voluntariamente, pueden los alumnos perder el curso y los catedráticos la renta correspondiente (si éstos faltasen dos meses perderían la cátedra). Si las faltas son por enfermedad es preciso la certificación médica.

- Para suplir las faltas de los catedráticos y de los escolares habrá un cursillo en verano que durará un mes.

5.2.1.7. EXAMENES PARA LA PRIMERA MATRICULA Y PARA GANAR CURSOS

A este respecto el artículo 137 determina lo siguiente:

> "Los que se presenten a matricularse en las Universidades por primera vez serán examinados en latinidad y en la traducción de los clásicos y del libro de la respectiva asignatura."[15]

Dichos exámenes estarán presididos por el Rector o el Vicerrector, y serán hechos por el Catedrático de Humanidades, el Moderante de Oratoria y otros catedráticos nombrados por el claustro.

Asimismo, el artículo 140 explicita cómo al finalizar el curso todos los alumnos tendrán exámenes generales, y el artículo 146 señala que:

> "Sin la nota de examinado y aprobado, firmada por los examinadores, no podrá aprobarse ningún curso."[16]

15- Ibíd. Pág. 90

16- Ibíd. Pág. 91

Sin embargo, el artículo 145 indica una excepción: se refiere a la no exigencia de este examen a los alumnos del año anterior inmediato al grado de Bachiller.

Por otro lado, existen sistemas de recuperación para los alumnos que no hayan superado dichos exámenes, teniendo cuatro oportunidades antes de que sean despedidos de la Universidad por *desaplicados o ineptos.*

5.2.1.8. EXAMENES PARA LOS GRADOS DE BACHILLER Y DE LICENCIADO

Los Títulos XIV y XV hacen alusión a este aspecto.

Respecto a los grados de Bachiller los exámenes serán diferentes según se trate de Filosofía, Teología, Leyes o Cánones, siendo el Rector el que regulará que exista el mayor rigor posible en dichos exámenes.

Por otra parte, para los grados de Licenciado es preciso superar tres exámenes: 1) Sobre preguntas hechas por catedráticos y doctores de la Facultad. 2) El ejercicio llamado de "repetición pública", ante todas las personas que quieran acudir a escuchar. 3) Ejercicio "secreto", en el que el alumno durante veinticuatro horas incomunicado en la biblioteca, o en cualquier otra estancia, preparará una disertación. Leída dicha disertación en latín, se someterá a una serie de argumentos y preguntas que deberá responder.

5.2.1.9. DOCTORADO

Todos los licenciados pueden acceder a dicho grado, siempre y cuando superen los ejercicios que para tal cometido se propongan.

5.2.1.10. JURAMENTOS AL TIEMPO DE RECIBIR LOS GRADOS MENORES Y MAYORES, Y EN LAS POSESIONES DE CATEDRAS

Para acceder a dicha condición es preciso jurar los siguientes aspectos: enseñar y sostener la doctrina del Concilio de Constanza (1414-18) contra el regidicio, enseñar y defender la Inmaculada Concepción de María Santísima, enseñar y defender la soberanía del Rey y los correspondientes derechos de la Corona, y el no haber pertenecido a sociedades secretas reprobadas por las leyes.

5.2.1.11. INCORPORACION DE CURSOS Y DE GRADOS. Bachiller, Licenciado y Doctor.

Está perfectamente delimitado en el artículo 168:

> "Los cursos ganados y los grados recibidos en cualquiera Universidad de las que en este plan se conservan, podrán incorporarse recíprocamente en todas; precediendo para el grado de bachiller y para los de licenciado y doctor la verificación de los títulos y la consignación de la mitad del depósito."[17]

5.2.1.12. LOS CATEDRATICOS Y LAS CONSIGUIENTES CATEDRAS

Entresacando los aspectos más sobresalientes de los Títulos XIX, XX, XXI, XXII y XXIII, hay que hacer alusión a las siguientes disposiciones:

- Todas las cátedras de las Universidades serán de propiedad y jubilación, excepto las inferiores de Latinidad y las de instituciones filosóficas.

17- Ibíd. Pág. 95

- Las cátedras de las Facultades mayores pueden ser de ingreso, ascenso y de término; en función de las cuales se fijan las bases de su dotación.

- Todas las vacantes que se produzcan en las cátedras, el Rector las convocará a oposiciones. El tribunal estará formado por personas que forman el Claustro:

> "Art. 189. En claustro general se sacarán por suerte siete individuos, los nombrarán a pluralidad de votos los tres censores y jueces de la oposición."[18]

- Los exámenes serán diferentes en función de la cátedra a la que se opte. Así por ejemplo, para Instituciones Teológicas, Humanidades y Lenguas habrá dos ejercicios, mientras que para Medicina se harán tres ejercicios.

- Los catedráticos son los principales responsables de la asistencia y aprovechamiento de los alumnos; asimismo, deben controlar la conducta, la capacidad intelectual, la aptitud hacia diferentes cargos o destinos de todos ellos, estando toda esta información en poder del Rector.

- El artículo 216 hace mención a una obligación de los catedráticos, que no deja de ser curiosa, ya que parece ser que cada año deben hacer méritos, de manera pública, con el fin de asegurar la jubilación:

> "Además de estos deberes y los comunes literarios de su ministerio, serán obligados los catedráticos a sostener cada año un acto público de conclusiones, sin cuyo ejercicio no les valdrá para la jubilación."[19]

18- Ibíd. Pág. 98

19- Ibíd. Pág. 103

- Los sustitutos de las cátedras serán nombrados por el Claustro general entre los Doctores, Licenciados y Bachilleres que puedan acceder a esta condición.

- Los catedráticos "pro munere Cathedrae" han de presidir cada año los Actos mayores, siendo el actuante un escolar (en las cátedras superiores ha de ser un Bachiller).

5.2.1.13. GOBIERNO DE LAS UNIVERSIDADES

El Título XXIV y concretamente su único artículo delimita perfectamente a quién pertenece dicho gobierno, el cual se concretiza en el Rector y el Claustro de las respectivas Universidades.

5.2.1.14. EL RECTOR

Es el cabeza y máximo responsable de la Universidad, que debe velar por el gobierno "*literario, político, contencioso y correccional de la misma*".

El Rector es elegido por el Rey entre las tres personas propuestas por el Claustro, de este modo los profesores de cada Universidad intervienen en cierto modo en la elección de su máximo representante.

Al Rector le competen varias funciones, entre las que caben destacar las siguientes: convocar y presidir el Claustro general, la Junta de Hacienda y las Juntas de Facultad; exigir que los alumnos cumplan el juramento de obedecerle; visitar las aulas cuando lo crea oportuno; controlar las explicaciones de los maestros; responsabilizarse de las resoluciones que se adopten en el Claustro general o en el de catedráticos;

suspender a algún catedrático por un delito de suma gravedad; ejercer la jurisdicción contenciosa sobre los individuos que gocen del fuero académico.

Haciendo alusión a este último aspecto, los artículos 244 y 245 señalan quiénes son los que gozan de dicho fuero:

> "Art. 244. Todos los individuos del claustro, los del premio de la Universidad que se matricularen y asistieren puntualmente a las cátedras, y los oficiales, ministros y dependientes con sueldos fijos, gozarán del fuero criminal pasivo, a no ser en los delitos que por las leyes merezcan pena corporal.
>
> Art. 245. A los mismos se concede el fuero civil pasivo, restringido a las demandas que se hicieren por deudas u otras obligaciones, nacidas puramente de hechos ejecutados por los escolares y de más privilegios."[20]

5.2.1.15. CANCELARIOS

La figura de los Cancelarios está representada en esta etapa en algunas Universidades (Cervera, Salamanca, Alcalá), los cuales ejercen una jurisdicción privilegiada; valoran el último ejercicio de licenciatura y el ejercicio de Doctor, asignando los correspondientes grados a los candidatos.

5.2.1.16. CLAUSTROS

Referido a esta cuestión se distinguen dos tipos: el General y el de Catedráticos. Ambos están siempre presididos por el Rector.

20- Ibíd. Pág. 106

El Claustro de catedráticos sólo se reunirá para tratar asuntos sobre la instrucción literaria, mejoras de la enseñanza y resolución de los obstáculos que las impidan. Por el contrario, el Claustro general se reunirá siempre que sea necesario para abordar el resto de los temas que inciden en el funcionamiento universitario.

5.2.1.17. JUNTA DE HACIENDA

Las funciones propias de esta Junta están perfectamente resumidas en el artículo 256:

> "Habrá además una Junta de Hacienda, encargada exclusivamente de administrar, recaudar y distribuir la renta de las Universidades, dando cuenta mensualmente de sus operaciones al claustro general, y presentando dos veces al año, por todo el mes de enero y por todo el mes de julio, las cuentas que el claustro aprobará, si las hallare conformes y dejará de aprobar si juzga que no lo están."[21]

Asimismo, todas las rentas de cada Universidad entrarán en un fondo común, las cuales se distribuirán en función de las necesidades que existan.

5.2.1.18. DISCIPLINA RELIGIOSA Y MORAL. Tribunal de censura y corrección para maestros y alumnos.

El Título XXX se refiere a este aspecto tan carismático en este período. Así pues, cada Universidad tiene un tribunal de *censura y corrección* que afecta a maestros y alumnos.

21- Ibíd. Pág. 108

Sin embargo, tal vez uno de los artículos más representativos en materia de disciplina, sea el 268:

> "Los que hayan de matricularse por primera vez presentarán al tribunal de censura la nota de su nombre y apellido, lugar de su naturaleza y última residencia, la fe de bautismo y un certificado de buena conducta política y religiosa dado por el párroco y autoridad civil de donde proceda; y sin la fórmula del tribunal 'admítasele', no los escribirá el secretario en matrícula."[22]

Asimismo, al finalizar el curso, el tribunal de censura firmará un testimonio de buena conducta a los escolares, sin el cual no podrán aprobar el curso ni ser admitidos a los grados académicos.

Algunos aspectos que dan cuenta del tipo de disciplina religiosa y moral que trata de imponerse, son:

- Los estudiantes sólo pueden alojarse en posadas o casas autorizadas por el Rector.

- Es preciso presentar la documentación que se señala en el artículo 268 en el lugar donde se va a alojar el estudiante.

- Durante las horas de estudio los alumnos no pueden salir libremente, a no ser por una causa justificada.

- El tribunal señala sitios y horas de recreo.

- Se prohibe gastar géneros que no sean de fábricas españolas, así como usar cualquier tipo de armas y mantener caballos o perros de caza.

- Los alumnos deben hacer demostraciones de veneración y respeto a las diferentes autoridades civiles y eclesiásticas.

22- Ibíd. Pág. 111

- Se prohibe leer libros de malas doctrinas y corruptores. Se han de vigilar las bibliotecas y librerías.

- Es obligatorio asistir a las Academias dominicales.

- En resumen: el tribunal vigilará rigurosamente a los estudiantes.

5.2.1.19. PREMIOS Y CASTIGOS

Está bastante relacionado con el Título anterior. Así por ejemplo, se adjudicarán premios:

- Al estudiante pobre más sobresaliente en doctrina y conducta (un grado gratis de Bachiller o de Licenciado).

- Al estudiante pobre o rico más sobresaliente académicamente (un grado gratis de Bachiller).

- Cada dos años, a los licenciados más sobresalientes (un grado gratis de Doctor).

- A uno o dos cursantes más sobresalientes que hayan participado en un certamen público (una obra clásica de la respectiva Facultad).

- A los catedráticos seculares, que acrediten haber enseñado durante diez años con puntualidad y esmero en su correspondiente cátedra (una plaza de togado en cada Chancillería o en cada Audiencia).

- A los catedráticos teólogos y canonistas, que acrediten haber enseñado durante diez años con gran esmero (una Canonjía en cada Iglesia-Catedral).

- Al catedrático que traduzca al latín cualquier obra en castellano.

Por otra parte, muchos de los castigos serán puramente correccionales, estando en función de la naturaleza y el grado de culpa o de la perversidad del culpado. Así pues, las faltas más graves se corregirán con la reclusión en la sala correccional de la cárcel de la Universidad. Se consideran faltas: asistir a teatros en días lectivos, salir a la calle a deshora, reunirse en las puertas de las iglesias bulliciosamente.

Con el artículo 318 concluye este Título:

> "Cuando las faltas o culpas fueran de tal naturaleza, o tan repetidas que arguyan incorregibilidad a grande perversidad política o moral, aunque no haya delitos justificados, el rector, con el Tribunal, expelerán de la Universidad al culpado por incorregible, remitiéndole a su pueblo, dando aviso a sus padres o tutores, y a la justicia para que vele sobre su conducta."[23]

A simple vista parece ser un texto legislativo muy extenso, en el que son tratados minuciosamente cada uno de los aspectos educativos que afectan al ámbito universitario, y que se concretan en los siguientes pilares básicos: uniformidad y centralización, dominio de los estudios clásicos, marcada presencia del aspecto religioso-moral como medio de consolidar el sistema político, fuerte inspección tanto hacia los profesores como hacia los alumnos. Así pues, se vuelve a los valores propios del Antiguo Régimen, en que la Iglesia y el poder absoluto del Estado se convierten en los principales puntos de referencia de toda la política educativa.

De esta manera se pretende garantizar el ansiado control del Gobierno en todo lo que se refiere a la educación; asimismo, de modo que los ideales absolutistas queden perfectamente reflejados en dicho Plan educativo, y así asegurar a la instrucción pública como instrumento de poder.

23- Ibíd. Pág. 118

Por otro lado conviene hacer referencia, brevemente, a otros trabajos realizados por la Comisión redactora del Plan CALOMARDE. Estos pueden concretarse en los siguientes:

5.2.2. PLAN Y REGLAMENTO DE ESCUELAS DE PRIMERAS LETRAS DEL REINO. Uniformidad.

Aprobado por Real Decreto el 16 de febrero de 1825. En dicho Plan se regula: la apertura de escuelas en poblaciones de más de cincuenta habitantes; la creación de la Junta Superior de Inspección de todas las Escuelas del Reino, las Juntas de capital de provincia, y una Junta inspectora en cada pueblo. Asimismo, la uniformidad viene a ser el principio educativo básico.

Algunos estudiosos -como Manuel de PUELLES BENITEZ- señalan que este Reglamento tiene claras influencias del Informe QUINTANA (1813). Otros -como ALVAREZ DE MIRANDA- lo ve como menos comprometido que el que regula la enseñanza universitaria. Lo cierto es que ha tenido una menor trascendencia, siendo objeto de escasos estudios.

5.2.3. REGLAMENTO GENERAL PARA ESCUELAS DE LATINIDAD Y COLEGIOS DE HUMANIDADES, (Real Cédula del 16 de Enero de 1826).

Se refiere a los estudios intermedios de latinidad, gramática y humanidades, como preparatorios a la Universidad. Sin embargo, en este tipo de enseñanza secundaria se obtuvieron escasos resultados; Antonio VIÑAO FRAGO insinúa algunas de las causas:

"Una política decidida de impulso y extensión de nuevos establecimientos de enseñanza secundaria precisaba, pues, una previa desamortización suministradora de edificios, y un mínimo aparato administrativo que desde el centro (a través de sus órganos periféricos) y desde los organismos o instituciones locales y provinciales, confluyera en una decidida actuación coherente en tal sentido, aspectos ambos que no encontramos hasta casi mediados de siglo, (..)."[24]

5.3.- PLAN DUQUE DE RIVAS (1836). Enseñanza pública y universal, gratuidad limitada, y centralismo.

El *Plan General de Instrucción Pública*, aprobado por Real Decreto de 4 de Agosto de 1836, denominado comúnmente como Plan Duque de RIVAS, pretende reflejar el ideario moderado en el ámbito educativo. Así pues, dicho Plan se concreta en 134 artículos abarcando los diferentes aspectos que se refieren a educación.

5.3.1. DIVISION DE LA INSTRUCCION

Tomando como referencia lo legislado, la Instrucción se clasifica en primaria, secundaria y tercera enseñanza.

5.3.1.1. INSTRUCCION PRIMARIA. Elemental y superior.

Puede ser pública o privada.

24.- VIÑAO FRAGO, A. (1982) Política y educación en los orígenes de la España Contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la Enseñanza Secundaria. Siglo XXI de España Editores. Madrid. Pág. 275

A) PUBLICA.

Se trata de la enseñanza que es sostenida por los fondos públicos de pueblos, provincias o del Estado. Asimismo, añade otra serie de condiciones que posibilita el que se considere una enseñanza pública:

> "También se considera pública la gratuita pagada enteramente por legados, obras pías o fundaciones, y estará sujeta a lo dispuesto en esta resolución; reservando, sin embargo, a quien corresponda, el derecho de nombrar maestros con arreglo a la ley."[25]

La instrucción primaria pública se divide en elemental y superior, constituyendo esta última una ampliación de los conocimientos impartidos en la elemental. En ambos casos el aprendizaje gira en torno a conocimientos de lectura, escritura, aritmética, religión y moral, introduciéndose en el tramo superior conceptos de dibujo, geometría, física, química, geografía e historia.

Se pretende extender la instrucción primaria a todas las poblaciones, sobre todo la elemental, para lo cual en ocasiones se considera apropiado que una escuela satisfaga las necesidades educativas de varias localidades que se encuentran próximas.

Otro aspecto que conviene tener en cuenta, es la posibilidad de que las escuelas rurales también formen a los alumnos en algún trabajo manual agrícola o ganadero, en función de los recursos económicos de dichas localidades.

También en este Plan General de Instrucción Pública se hace alusión a otros aspectos que son de gran interés:

25- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Tomo II. Op. cit. Pág. 124

1.- Gratuidad de la enseñanza. La enseñanza elemental es completamente gratuita para los alumnos que proceden de familias pobres. Al mismo tiempo, en las Escuelas superiores se reserva un número determinado de plazas para los alumnos que muestren unas aptitudes sobresalientes, y que hayan superado brillantemente la enseñanza elemental.

De este modo, se intenta que todos los niños tengan la posibilidad de acudir a la escuela con objeto de recibir la formación más imprescindible para desenvolverse en la sociedad, mediante el carácter gratuito de las escuelas públicas -exclusivo para los más pobres-, mientras que los alumnos de familias ricas o no muy pobres deben abonar lo que estipulen los Ayuntamientos y Diputaciones provinciales.

2.- Instrucción de las niñas. El artículo 21 hace referencia a la necesidad de establecer escuelas separadas para las niñas, y en las que reciban la formación adecuada en función de su sexo. De este modo, los conocimientos propuestos para las escuelas masculinas sufrirán ciertas modificaciones en las femeninas.

B) PRIVADA.

A las escuelas privadas o particulares en instrucción primaria se dedica un artículo, refiriéndose tan sólo a la posibilidad de que todo ciudadano español de veinte años o más, de buena conducta, pueda establecer y dirigir un colegio de instrucción primaria, para lo cual debe solicitarlo a la autoridad civil local.

5.3.1.2. INSTRUCCION SECUNDARIA. Pública y privada. Elemental y superior.

Al igual que la instrucción primaria, la secundaria también puede ser publica o privada.

El objetivo de este nivel educativo es completar la educación general que no abarca la primaria superior; ahora bien, está destinada a alumnos de clases acomodadas una vez que hayan superado un severo examen.

Dicha instrucción se divide en elemental y superior, constituyendo esta última una ampliación y extensión de la elemental. Entre las disciplinas que se enseñan en este tipo de instrucción caben destacar: Gramática (española y latina), Matemáticas, Física y Química, Mecánica y Astronomía física, Literatura, Ideología, Religión, Dibujo, Economía política, Derecho Natural.

Mientras que la instrucción secundaria elemental se da en los Institutos elementales, la superior se imparte en los Institutos superiores, estableciéndose una estrecha relación entre ambas instituciones. Por otra parte, la ubicación de estos Institutos obedecerá a ciertos criterios: tamaño de las distintas localidades, presupuestos provinciales o nacionales, y establecimiento de Facultades mayores.

5.3.1.3. TERCERA ENSEÑANZA. Facultades, Escuelas especiales y Estudios de erudición.

Comprende: Facultades (Jurisprudencia, Teología, Medicina y Cirugía, Farmacia y Veterinaria); Escuelas especiales (Caminos y Canales, Minas, Agricultura, Comercio, Bellas Artes, Artes y Oficios); Estudios de erudición (Antigüedades o Arqueología, Numismática y Bibliografía).

5.3.2. FORMACION DEL PERSONAL DOCENTE. Escuela Nacional Central de Instrucción Primaria.

En el Plan Duque de RIVAS se presta una especial atención a la figura del docente, el cual debe cumplir una serie de requisitos.

En cuanto a la enseñanza primaria, se trata de abordar la formación de los maestros mediante la creación de la Escuela Nacional Central de Instrucción Primaria que va ser la encargada de:

> "(...) formar maestros para las escuelas normales subalternas y pueblos de la provincia de Madrid, quedando refundida en este establecimiento la Escuela Normal de enseñanza mutua, instituida por Real orden de 8 de septiembre de 1834."[26]

De esta manera, el maestro no sólo debe demostrar una intachable conducta, sino también el haber recibido una formación adecuada que se acredite mediante la superación de un examen. Asimismo, se establece una residencia y un sueldo fijo que deben percibir por parte de los correspondientes Ayuntamientos. De esta manera puede apreciarse que se revaloriza bastante el trabajo del maestro, suponiendo un considerable avance con respecto a las etapas anteriores en las que el maestro no tenía cualificación profesional alguna ni buenas condiciones de vida.

En la segunda y tercera enseñanza, el profesor puede pertenecer a una de estas tres categorías: PROPIETARIOS (nombrados por el Gobierno a consulta del Consejo de Instrucción Pública, excepto los de los Institutos elementales); SUSTITUTOS (divididos en Principales, Suplentes y Auxiliares, en función de la temporalidad y el trabajo docente que desempeñen); y SUPERNUMERARIOS (cuyas plazas se otorgarán por oposición).

26- Ibíd. Pág. 125-126

5.3.3. GRADOS ACADEMICOS. Bachiller, Licenciado y Doctor.

Los Institutos superiores y las Facultades mayores son las que otorgan los distintos grados académicos. Dichos grados se concretan en: Bachiller, Licenciado o Doctor en Ciencias o Letras y en Facultad mayor, los cuales exigen el superar una serie de estudios y exámenes cada vez más complejos.

5.3.4. ESTABLECIMIENTOS LITERARIOS. La Universidad formada por: Institutos elementales y superiores, y Facultades mayores. Junta de Disciplina y Junta de Hacienda.

Atendiendo a lo establecido en el artículo 36, la Universidad está formada los Institutos elementales, superiores y una o más Facultades mayores. La dirección de dichas instituciones recae sobre la figura del Rector, y en caso de ausencia de éste sobre el Vicerrector, los cuales son nombrados, cada tres años, por el poder Real a propuesta del Claustro general. A este respecto, hay que distinguir entre el Claustro particular y el general; mientras que el primero está formado por todos los profesores propietarios, el general lo constituye todos los profesores propietarios excepto los de lenguas vivas y dibujo.

Otros órganos de gobierno colegido son: la Junta de Disciplina y la Junta de Hacienda, ambas compuestas por cuatro catedráticos y el Rector.

Como puede apreciarse, el Rector es el máximo representante de la Universidad, ejerciendo un fuerte control sobre todos los asuntos que competen a la segunda y tercera enseñanza; además, es el encargado de aplicar la penas disciplinarias a los estudiantes.

5.3.5. OTROS ORGANOS DE LA INSTRUCCION PUBLICA.

A este respecto caben distinguir: las Comisiones y el Consejo de Instrucción Pública.

5.3.5.1. LAS COMISIONES DE INSTRUCCION PUBLICA de provincia, partido y pueblo.

Todas ellas están formadas por distintos representantes de la vida social.

Las PROVINCIALES, constituidas por: el Gobernador Civil, representantes de la Diputación provincial, Rector de la Universidad, un eclesiástico, y cuatro profesores, tienen el cometido de:

* Vigilar los Reglamentos literarios y la conducta del personal docente.

* Proponer al Gobierno las adecuadas reformas que contribuyan al mejoramiento de la educación.

* Visitar anualmente los Centros de instrucción pública y privada.

* Ejercer un cierto control sobre los jefes de establecimientos privados.

* Nombrar comisionados para la presencia de exámenes y la distribución de premios en los Institutos elementales.

* Proponer al Gobierno las ayudas a ciertos alumnos.

* Nombrar a los catedráticos de los Institutos elementales.

* Garantizar que los fondos donados por los testadores se dedique a la enseñanza.

* Aportar al Gobierno datos relevantes sobre la enseñanza, de manera que sea posible elaborar la estadística anual.

Las Comisiones de CABEZA DE PARTIDO, subordinadas a las respectivas provincias, están formadas por: un representante del Ayuntamiento, dos regidores, el Rector del Instituto, un párroco, y tres padres de familia. Sus funciones se limitan a:

* Vigilar los Reglamentos literarios y la conducta del personal docente.

* Proponer al Gobierno las adecuadas reformas que contribuyan al mejoramiento de la educación.

* Garantizar que los fondos donados por los testadores se dedique a la enseñanza.

* Aportar al Gobierno datos relevantes sobre la enseñanza, de manera que sea posible elaborar la estadística anual.

Por último, las Comisiones de PUEBLO O AYUNTAMIENTO, subordinadas a las anteriores, están compuestas por el alcalde, un regidor, el párroco, y tres padres de familia. Sus atribuciones, según el artículo 124, se centran en los siguientes aspectos:

"1.° Vigilar la conducta de los maestros de las escuelas primarias públicas y privadas.
2.° Designar los niños pobres que no hayan de pagar retribución.
3.° Formar la estadística de las escuelas de su distrito.
4.° Proponer a la de provincia los puntos donde convenga establecer nuevas escuelas.

5.º Proponer a la de provincia todas las noticias que le pida sobre Instrucción primaria.
6.º Cuidar de que no se distraigan los fondos asignados a las escuelas y excitar a los Ayuntamientos a que exijan cuentas a los administradores de las obras pías destinadas a sostenerlas."[27]

Como puede desprenderse de todo ello, la organización en torno a Comisiones de distintos ámbito garantiza el carácter jerárquico y de interrelación entre todas ellas, de tal modo que se asegure un cierta participación de las distintos agentes sociales, teniendo el Gobierno conocimiento de toda la situación educativa.

5.3.5.2. EL CONSEJO DE INSTRUCCION PUBLICA.

Reúne a un número determinado de consejeros, un secretario y un presidente. Dichos consejeros, nombrados por el Gobierno, destacan por su amplia formación en el terreno científico y literario.

El Consejo debe examinar y dictaminar, entre otras cosas, sobre Reglamentos y estatutos, métodos de enseñanza, conservación o supresión de establecimientos públicos, científicos o literarios. Asimismo, informará de la remoción de los catedráticos propietarios, de las reclamaciones de profesores y alumnos en lo referente a penas disciplinarias, etc.

Por último, el Consejo debe proponer al ministro de Gobernación los visitadores que deben de inspeccionar cualquier Centro de instrucción primaria, tanto que esté costeado por el Estado como por un particular.

27- Ibíd. Pág. 144-145

Lógicamente este Plan es consecuencia del talante político que impera en España; es decir, durante la Regencia de Mª CRISTINA se intenta una consolidación de la concepción liberal. Ello supone el revisar la legislación educativa que había estado vigente en los últimos años del reinado de FERNANDO VII. Así pues, este Plan de 1836 trata de actualizar la legislación en materia de educación, de forma que se adecúe a los nuevos patrones políticos.

De todo lo expuesto anteriormente, caben destacar algunos de los aspectos más significativos de dicho Plan: enseñanza pública y universal; gratuidad limitada; creación de escuelas de niñas (separadas de las de los niños); formación de los maestros en las Escuelas Normales, suponiendo esto una importante innovación; la enseñanza secundaria y superior está reservada principalmente a las clases acomodadas; la defensa de una enseñanza centralizada, en torno al aparato estatal.

Tal vez uno de los temas más controvertidos en este Plan sea el abandono de la gratuidad universal, cuando por otro lado, se defiende una enseñanza pública y universal. En este sentido el Duque de RIVAS argumenta que una vez generalizada la enseñanza primaria:

> "(...) todos los demás conocimientos se van haciendo cada vez menos necesarios á la generalidad de los ciudadanos, y circunscribiéndose a ciertas y determinadas clases; y aquí es donde conviene delimitar el principio de la enseñanza gratuita. La acción el gobierno se debe sólo extender a cuidar de que haya el suficiente número de establecimientos, á formarlos sobre buenas bases y conforme á los mejores métodos; pero en cuanto á costearlos, ésta es obligación del que recibe el beneficio; pues ya la enseñanza que se da en ellos es de aquellas que sólo competen á las clases que gozan de ciertas comodidades, y por consiguiente no carecen de medios para pagarla."[28]

28- Ibíd. Pág. 413

Y es que el moderantismo liberal cree que la instrucción pública es el medio más eficaz de afianzar el triunfo de una nueva sociedad, de ahí que la educación sea uno de los máximos valores a alcanzar. Sin embargo, aunque conscientes de que la extensión de la instrucción es un instrumento de progreso y bienestar, los liberales españoles aseguran que sólo debe generalizarse la enseñanza primaria, y no la secundaria o superior. Esto responde al auge que experimentan las clases medias, las clases propietarias, que beneficiadas por el moderantismo, se consideran las más capaces de gobernar, y por ello, una cualificada educación será imprescindible para consolidar su posición social.

Pero el Plan del Duque de RIVAS va a tener una escasísima vigencia, ya que debido a motivos políticos (motín de La Granja) y la consiguiente promulgación de la Constitución de 1837, se va a acelerar la creación de un nuevo programa educativo. No obstante, a pesar de su brevedad influyó considerablemente en propuestas posteriores (concretamente en el Proyecto de SOMERUELOS), y contribuyó a ratificar una vez más la filosofía y los valores que habían imperado en el Informe QUINTANA y en el Reglamento de 1821, aunque delimitándose el alcance de los principios liberales: libertad de enseñanza limitada, gratuidad relativa, centralización administrativa, y principio de secularización.

5.4.- EL PROYECTO DE SOMERUELOS (1838).

Gratuidad limitada y centralización administrativa.

El 21 de Julio de 1838 se promulgó una Ley que autoriza al Gobierno para plantear provisionalmente el *Plan de Instrucción Primaria*. Dicha

Ley, preparada por el Marqués de SOMERUELOS, refleja los criterios del moderantismo español vigente.

A través de 39 artículos se trazan las líneas directrices de la instrucción primaria, centrándose en los siguientes aspectos:

5.4.1. ORGANIZACION DE LA INSTRUCCION PRIMARIA.

Pública y privada. Instrucción primaria elemental y superior.

Puede ser pública o privada, en función de que esté o no sostenida con fondos públicos o por legados, obras pías o fundaciones.

La instrucción primaria pública está dividida en elemental y superior, abarcando un amplio número de conocimientos referidos sobre todo a: lectura, escritura, aritmética, gramática castellana, geometría, dibujo, física, geografía e historia.

Asimismo, se pretende que todas las localidades (con 400 vecinos como mínimo) puedan sostener una escuela primaria elemental. En algunos casos será necesario que varios pueblos muy pequeños se unan para el establecimiento de dicha escuela en una localidad próxima. De este modo se pretende extender la enseñanza más básica y elemental al mayor número de alumnos. Por otro lado, en las localidades que sean más numerosas, o cuenten con medios, es preciso que se establezca una escuela primaria superior.

Respecto a la gratuidad de la enseñanza, aspecto muy debatido, se propone que los niños de familias muy pobres disfruten de una enseñanza plenamente gratuita; asimismo, se reservan unas plazas gratuitas en las escuelas primarias superiores a los alumnos que hayan sobresalido brillantemente en la elemental.

La instrucción primaria privada está dirigida por cualquier persona que tenga el título de maestro, y certifique buena conducta.

5.4.2. LOS MAESTROS DE INSTRUCCION PRIMARIA.

Escuelas Normales provinciales. Escuela Normal Central de Instrucción Primaria.

Los maestros se formarán en la Escuela Normal de enseñanza primaria, ubicadas en cada provincia. A su vez, en Madrid se encuentra la Escuela Normal Central de Instrucción Primaria que debe formar a los maestros de las correspondientes Escuelas Normales provinciales.

Así pues, para ejercer la profesión de maestro es imprescindible: tener veinte años cumplidos, estar en posesión del título una vez superado un examen, y acreditar buena conducta.

Por otra parte, todo maestro de instrucción primaria pública tiene derecho a: una residencia familiar, unas dependencias para la escuela, y un sueldo fijo por parte el Ayuntamiento, bien en metálico, bien en otra especie equivalente.

5.4.3. LAS COMISIONES DE INSTRUCCION PUBLICA.

Inspección y gobierno de las escuelas de primaria.

Son las encargadas de la inspección y gobierno de las escuelas primarias, estableciéndose tanto en las capitales de provincia como en todos los pueblos, estando subordinadas estas últimas a las provinciales.

Entre los cometidos de las Comisiones PROVINCIALES, destaca:

* Garantizar el establecimiento de las escuelas en todos aquellos pueblos que por ley deba haber.

* Fomentar la instrucción primaria en toda la provincia, proponiendo al Gobierno las reformas que mejoren el panorama educativo.

* Vigilar anualmente todas las escuelas de instrucción primaria ubicadas en la provincia.

* Asegurar que los maestros cumplan con su deber, en caso contrario aplicarán las sanciones que se crean convenientes.

* Cuidar para que la enseñanza reciba los fondos destinados a tal cometido.

* Informar al Gobierno.

Paralelamente, las Comisiones LOCALES deben:

* Vigilar la conducta de los maestros.

* Informar a la Comisión provincial.

* Asegurar que las escuelas reciban los fondos destinados a las mismas.

* Estimular a los padres para que sus hijos reciban el grado de instrucción que sea útil tanto a la sociedad como a sí mismos.

5.4.4. OTRAS MODALIDADES DE INSTRUCCION.

a) *ESCUELAS DE NIÑAS.* Sólo el artículo 35 se refiere a las escuelas para las niñas, las cuales estarán separadas de los niños, ahora bien,

siempre que los recursos de una localidad lo permitan. Asimismo, la enseñanza se ajustará a las necesidades propias de su sexo.

b) *ESCUELAS DE PARVULOS.* Debido a la utilidad que se otorga a estas escuelas, se intentará extender este tipo de instituciones y generalizarlas.

c) *ESCUELAS DE ADULTOS.* Escuetamente se hace alusión a la necesidad de conservar y fomentar estas escuelas por el Gobierno.

Esta somera alusión a las escuelas de niñas, de párvulos y de adultos, constituyen el inicio de una preocupación e interés por dichos ámbitos educativos.

En definitiva, hay que señalar que este Proyecto surge al amparo de la Constitución de 1837, de marcado corte liberal, y en la que se defiende la necesidad de una instrucción que abarque a toda la población. Así queda reflejado en los Catecismos políticos:

> "Igualmente todo tiene el deber de cultivar su talento é instruirse, á fin de ser útil á las artes, á las ciencias y al comercio para contribuir al lustre y esplendor nacional."[29]

Ello justifica la preocupación del Gobierno por establecer un programa educativo que respondiese a sus expectativas políticas, y que asegurase la implantación de la ideología del liberalismo moderado.

Por todo esto, el Proyecto de SOMERUELOS se fundamenta en la centralización administrativa, así como en una marcada intervención del poder, tanto estatal como local o provincial. Al mismo tiempo, se constata un acercamiento a la Iglesia jerárquica, formando parte de la política educativa.

29- CONSEJERIA DE CULTURA DE LA COMUNIDAD DE MADRID (1989) Catecismos Políticos españoles. Arreglos a las Constituciones del Siglo XIX. Comunidad de Madrid -Secretaría General Técnica-. Madrid. Pág. 252

Por último, hay que destacar que a pesar de que surgió como una Ley provisional, permaneció hasta la Ley MOYANO en 1857.

5.5.- REGLAMENTO DE LAS ESCUELAS PUBLICAS DE INSTRUCCION PRIMARIA ELEMENTAL DE 1838 (26 de Noviembre).

Refrendado por VALLGORNERA, viene a desarrollar la Ley que proponía el *Plan de Instrucción Primaria del 21 de Julio de 1838.* Surge para acometer dos objetivos prioritarios: establecer el régimen de la escuelas públicas, así como contribuir a una enseñanza eficaz y útil, sobre todo en los niveles más elementales, abarcando a toda la población sin distinción de clases.

A través de los ocho Capítulos, que forman dicho Reglamento, se delimitan distintos aspectos educativos de la enseñanza elemental.

5.5.1. RAMOS QUE COMPRENDE LA INSTRUCCION PRIMARIA.

Los alumnos que acudan a este tipo de instrucción adquirirán conocimientos de: religión y moral, lectura, escritura, principios de aritmética, elementos de gramática castellana (ortografía).

Además, se hace una mención especial para las escuelas que cuenten con mayor número de recursos (maestros instruidos); en tal caso también impartirán: dibujo lineal y se ampliarán las nociones de aritmética y

geometría, y se introducirán en el conocimiento de la geografía e historia de España.

5.5.2. CONDICIONES DE LA ESCUELA. Infraestructura.

La ubicación de la escuela debe responder a unas necesidades mínimas de luminosidad, ventilación y convenientemente protegida de las inclemencias del tiempo.

Respecto al mobiliario, se establecen las características de las mesas (de 16 a 18 pulgadas de anchura, con una cierta inclinación); asimismo, se determina la colocación de un perchero para guardar abrigos, sombreros y gorras.

Por otro lado, en las paredes de las clases habrá carteles o tableros donde se reflejen algunos datos de interés que el alumno debe tener muy en cuenta; por ejemplo, principales deberes y lecciones elementales con el abecedario o las tablas de multiplicar.

5.5.3. ADMISION DE NIÑOS Y REGIMEN DE LA ESCUELA.

Los niños de seis a trece años pueden ser admitidos en la escuela; sin embargo, en casos excepcionales, y siempre que las respectivas Comisiones locales lo autoricen, se pueden admitir al niños menores o mayores de dicha edad.

Los niños permanecerán en la escuela diariamente seis horas, tres por la mañana y tres por la tarde, exceptuando los domingos y jueves por la tarde (si no ha habido otro día de fiesta en la semana). Las Comisiones

locales y provinciales determinarán los días de fiesta así como las vacaciones que los alumnos deben tener.

Por otra parte, se permite establecer un sistema de enseñanza mutuo, es decir, los discípulos más aventajados sirven de ayudantes a los profesores con el fin de ayudar en los distintos ejercicios que se proponen en clase. Dichos ayudantes son nombrados por el propio profesor, y pueden cambiarse cuando se considere oportuno.

En lo que se refiere al material didáctico: libros, muestras, cuadernos y plumas, son los principales soportes de la instrucción. Se aprecia una relativa libertad en la elección de algunos libros de texto por parte de los maestros y las Comisiones locales; no obstante, dicha elección debe ser aprobada por la respectiva Comisión provincial que dará cuenta al Gobierno.

Las buenas costumbres, el orden, el control de asistencia, el aseo..., son otros de los aspectos que se deben de tener muy presentes para el buen funcionamiento de la escuela.

5.5.4. PREMIOS Y CASTIGOS.

Se defiende la idea de que un castigo aplicado en el momento adecuado y proporcional a la falta cometida es de gran utilidad; por el contrario, el castigo inoportuno, reiterante o ineficaz es contraproducente, ya que puede generar malas conductas. Al mismo tiempo, el premio o recompensa también debe ser administrado con cautela y siempre que sea merecido.

En este Reglamento se apuesta por la dotación de "billetes o vales de premio" a los alumnos que han destacado en el aprendizaje o en su conducta, formando parte de una "lista de honor" (semanal o mensual) que

será expuesta en un lugar visible de la escuela, de manera que todos los interesados tengan noticia de los alumnos más distinguidos.

5.5.5. INSTRUCCION RELIGIOSA Y MORAL. Inspección por el representante eclesiástico de la Comisión local.

La instrucción religiosa y moral es uno de los principales pilares de la educación, siendo objeto de una escrupulosa inspección por parte del representante eclesiástico de la Comisión local. A este respecto, en el artículo 36 se señala que el maestro, en la educación de sus alumnos, debe:

> "(...) instruirles en las verdades de la Religión católica, será cargo suyo dárselas á conocer por medios convenientes, disponiéndoles con buenos hábitos y sanos principios á cumplir con los deberes para con Dios, para con los demás hombres y para consigo mismos, y teniendo presente que en esta parte el ejemplo es más instructivo que toda otra enseñanza."[30]

Así pues, la formación religiosa y moral está presente en la escuela a través de distintas manifestaciones, entre las que se pueden destacar las siguientes: en todas las aulas habrá una imagen de Jesucristo en un lugar visible para todos los alumnos; diariamente se expondrá una lección corta de doctrina cristiana; la lectura de la Sagrada Escritura será importante, siendo completada por las explicaciones del instructor; se procurará que los alumnos acudan el domingo a misa con su maestro; la tarde de los sábados se dedicará al examen de la Doctrina e Historia sagrada, y al estudio del Catecismo.

30- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Tomo II. Op. cit. Pág. 183

Esta formación religiosa y moral que los niños reciben dentro del ámbito escolar debe ser reforzada y consolidada en casa, para lo cual la cooperación de padres y maestros es fundamental.

5.5.6. ENSEÑANZA DE LA LECTURA, ESCRITURA Y DEMAS RAMOS DE LA INSTRUCCION PRIMARIA. Métodos de enseñanza: simultáneo, mutuo, o combinación de ambos. Agrupación de alumnos en tres divisiones y secciones.

Se proponen varios métodos de enseñanza: simultáneo, mutuo, o una combinación de éstos, abandonando el individual ya que se considera inapropiado en las escuelas públicas. Así pues, se consideran varias alternativas: bien que el profesor sea el único que imparta los contenidos educativos a un grupo de alumnos (método simultáneo); bien que el profesor se sirva de la ayuda que un grupo de discípulos adelantados para realizar algunas de las actividades propias del aprendizaje escolar (método mutuo)[31]; o bien una combinación de ambos, aplicando el que se considere más adecuado según la materia o disciplina que se va a impartir.

El maestro es el que elige el método que considere más apropiado para el aprendizaje de una determinada disciplina, teniendo conocimiento de ello las respectivas Comisiones locales y las superiores.

Prescindiendo del método utilizado, se propone que todos los alumnos de la escuela se agrupen en torno a tres divisiones, en función de su edad e instrucción: un grupo lo formaría los niños de seis a ocho años, otro de ocho a diez, y el último a partir de los diez años. En esta división puede realizarse algunas excepciones atendiendo a la capacidad individual.

31- Una clara influencia del método lancasteriano.

Pero para rentabilizar más el aprendizaje, cada clase o división puede subdividirse en secciones, de modo que los alumnos se agrupen en razón de una afinidad en cuanto a los conocimientos adquiridos, con el fin de evitar desigualdades.

El objetivo a conseguir es que gradualmente cada grupo o división tenga acceso a unos determinados conocimientos, de tal manera que poco a poco se vayan afianzando y profundizando en lectura, escritura, aritmética y religión y moral.

* *Lectura* : Si en la primera división el alumno aprende a leer de un modo muy simple, en la segunda se pedirá una cierta facilidad para leer, y ya en la tercera se exigirá perfección. Asimismo, se atenderá a que la pronunciación sea clara, y la entonación adecuada, respetando las pausas; todo ello contribuye a que el alumno adquiera una lectura comprensiva.

Para practicar la lectura, los educandos dispondrán de libros, manuscritos, cuadernos litográficos.

* *Escritura* : Si en la segunda división se pretende no sólo que se escriba con facilidad sino que se introduzcan nociones de gramática y ortografía, en la tercera se intenta que el alumno consiga una mayor precisión y un estudio de la sintaxis de la gramática.

Durante todo el proceso se pretende que el alumno forme un tipo de letra clara, legible, agradable a la vista y ortográficamente correcta. Para todo ello, el alumno se servirá de muestras, bien escritas a mano bien grabadas.

* *Aritmética* : Durante la enseñanza elemental el niño aprende a contar, conoce los números y las cuatro operaciones fundamentales, alcanzando paulatinamente un cierto afianzamiento y práctica en

ejercicios cada vez más complejos. En esta disciplina, las repetidas aplicaciones a situaciones concretas y el cálculo mental facilitan dicho aprendizaje.

* *Religión y moral* : La doctrina cristiana está presente en la educación de los niños desde el primer momento. Pero es sobre todo a partir de los diez años cuando el estudio de la Historia sagrada (y concretamente del Nuevo Testamento) debe ser más extenso y profundo, con el fin de alcanzar un conocimiento sólido.

Asimismo, se trata de cultivar las facultades morales tanto como las intelectuales.

5.5.7. EXAMENES GENERALES.

Se establece la necesidad de hacer exámenes públicos generales, por parte de las Comisiones locales, en todas las escuelas dependientes del Gobierno. Estos exámenes tendrán lugar dos veces al año; su superación sirve de acreditación para que el alumno pueda pasar a una división superior o salir de la escuela (en este último caso, recibirá una certificación de su aprovechamiento académico).

Las Comisiones locales informarán a las respectivas Comisiones provinciales de los resultados de dichas pruebas.

5.5.8. ESCUELAS DE NIÑAS.

Sólo el último artículo, y muy brevemente, se dedica a este aspecto. Tan sólo se hace mención a la posibilidad de que dicho Reglamento sea

aplicado también a las escuelas de niñas, ahora bien siempre que se respete las peculiaridades propias de su sexo.

En definitiva, dicho Reglamento trata de establecer los criterios en que debe sustentarse la instrucción primaria elemental, acentuándose la línea conservadora del moderantismo histórico. El hecho de que se produzca un acercamiento entre la Iglesia y el Estado, viene avalado por la fuerza que cobra la instrucción moral y religiosa, así como los representantes del clero. Esto venía a ser el preludio de la firma del Concordato de 1851, en que los valores morales-religiosos se difunden en las escuelas.

5.6.- PLAN PIDAL (1845). Centralización, uniformidad, secularización, gratuidad restringida, limitada libertad en la creación de Centros.

Se refiere al *Plan general de estudios*, aprobado por Real Decreto de 17 de Septiembre de 1845, y que fue elaborado por Pedro José PIDAL. Dicho Plan surge una vez que ha sido promulgada la Constitución de 1845, de inspiración moderada.

Sus principales argumentos son:

5.6.1. NIVELES EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA.

Dicho Plan educativo se centra sobre todo en la enseñanza secundaria y superior. Así pues, la enseñanza en los Centros de instrucción pública se divide en: Segunda enseñanza, estudios de Facultad mayor, Estudios

superiores y Estudios especiales. Veámos cada uno de estos tramos educativos:

5.6.1.1. ESTUDIOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA. Elemental y de ampliación -Ciencias y Letras-.

Es la continuación de la instrucción primaria elemental completa. A su vez, se divide en enseñanza elemental (que dura cinco años), y la enseñanza de ampliación, subdividiéndose en dos secciones: Ciencias y Letras. Estos estudios de ampliación preparan bien para otros posteriores, bien para perfeccionar y afianzar los conocimientos de la enseñanza elemental.

Atendiendo al artículo 8.º:

> "La segunda enseñanza elemental y la de ampliación constituyen juntas la Facultad de Filosofía, en la cual habrá grados académicos como en las Facultades mayores."[32]

De este modo, el alumno puede graduarse en: Bachiller de Filosofía (si supera los estudios de la segunda enseñanza elemental), Licenciado en Letras o Licenciado en Ciencias (una vez adquirido el grado de Bachiller en Filosofía, y superadas unos estudios específicos). El alumno puede optar al título de Licenciado en Filosofía, si ha aprobado los estudios de Licenciado en Letras y en Ciencias.

32- Ibíd. Pág. 212

5.6.1.2. ESTUDIOS DE FACULTAD MAYOR. Teología, Jurisprudencia, Medicina y Farmacia.

Son los que posibilitan el acceso a ciertas carreras y profesiones. En dichos estudios se integran las siguientes Facultades: Teología, Jurisprudencia, Medicina y Farmacia.

Para ser admitido en cualquiera de estas Facultades es preciso que el alumno esté graduado *de Bachiller en Filosofía*, además de haber superado algunas de las materias de Ciencias o de Letras (según la Facultad en la que ingresen) de la segunda enseñanza de ampliación.

La duración de estos estudios será de siete años académicos para Teología, Jurisprudencia y Medicina; mientras que Farmacia será de cinco cursos. Durante este período de tiempo, los alumnos recibirán la formación más adecuada que les posibilite cualificarse en un determinado ámbito profesional.

Asimismo, existe un orden de grados académicos. Superados los cinco primeros cursos en cualquier Facultad, los alumnos consiguen el grado de Bachiller en su correspondiente Facultad (Bachiller en Teología, Bachiller en Jurisprudencia, Bachiller en Medicina y Bachiller en Farmacia). Para obtener el grado de Licenciado, es imprescindible aprobar otros dos cursos posteriores; en el caso de Farmacia, estos dos cursos se refieren a la realización de prácticas en un establecimiento farmacéutico.

5.6.1.3. ESTUDIOS SUPERIORES. Doctorado.

Son los que facilitan la obtención del grado de Doctor en las distintas Facultades. Para ello los alumnos deberán superar diferentes materias que son propias de la especialidad en que han de doctorarse.

5.6.1.4. ESTUDIOS ESPECIALES. Construcción, Agricultura, Laboreo de minas, Veterinaria, Náutica. Comercio, Bellas Artes, Artes y Oficios, Escribanos y procuradores de tribunales.

Son los que habilitan para carreras y profesiones que no están sujetas a la ordenación en grados académicos.

Sólo el artículo 40 hace referencia a los Estudios especiales, y en él se especifican los ámbitos profesionales que abarcan: Construcción de caminos, canales y puertos, Agricultura, Laboreo de las minas, Veterinaria, Náutica, Comercio, Bellas Artes, Artes y Oficios, Escribanos y Procuradores de tribunales.

5.6.2. ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA.

Se distinguen dos tipos de establecimientos de enseñanza: públicos y privados, en función de que estén o no sostenidos con rentas destinadas a la instrucción pública, así como que estén o no dirigidos exclusivamente por el Gobierno.

5.6.2.1. CENTROS PUBLICOS.

Los CENTROS PUBLICOS de enseñanza se refieren a: Institutos, Colegios reales, Universidades y Escuelas especiales.

A) INSTITUTOS.

En ellos se imparte la segunda enseñanza. Pueden ser de primera clase o superiores (enseñanza elemental y algunas asignaturas de

ampliación), de segunda clase (segunda enseñanza elemental completa); o de tercera (sólo proporcionan parte de la segunda enseñanza elemental). Esta catalogación de los Institutos se hace en función de los recursos con que cuenten las respectivas provincias.

Por otra parte, cada Instituto intentará tener un colegio de internos adjunto, con el fin de que puedan residir los estudiantes.

B) COLEGIOS REALES.

Dirigido exclusivamente por el Gobierno, imparte todas las asignaturas de segunda enseñanza elemental, así como todas las de ampliación que se consideren convenientes, e incluso los estudios de Lenguas vivas, proporcionando la más completa educación.

Los alumnos permanecerán en régimen de internado, reservando cierto número de plazas gratuitas a los que el Reglamento específico determine.

C) UNIVERSIDADES.

Se trata de los Centros donde se enseñan las Facultades mayores (Teología, Jurisprudencia, Medicina y Farmacia).

En España quedan reducidas a diez Universidades, localizadas en: Barcelona, Granada, Madrid, Oviedo, Salamanca, Santiago, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza.

D) ESCUELAS ESPECIALES.

En ellas se impartirán los Estudios especiales, siendo reguladas por los respectivos reglamentos.

5.6.2.2. CENTROS PRIVADOS.

Por otra parte, los CENTROS PRIVADOS de enseñanza son los sostenidos y dirigidos por personas particulares, recibiendo el nombre de Colegios, Liceos o cualquier otro.

Asimismo, en estos establecimientos sólo tendrán validez académica los estudios de segunda enseñanza, los otros estudios posteriores deben hacerse en centros públicos.

Atendiendo al artículo 81:

"Los establecimientos privados de segunda enseñanza se dividirán en tres clases:

1.ª Los que tengan todas las asignaturas correspondientes a la segunda enseñanza elemental y dos al menos de las de ampliación.

2.ª Los que se limiten a la segunda enseñanza elemental.

3.ª Los que den sólo una parte de la misma enseñanza elemental, pero lo suficiente para formar al menos el primer curso."[33]

Estos centros privados serán inspeccionados por el Gobierno, de tal modo que se asegure un eficaz cumplimiento de todas las disposiciones oficiales.

33- Ibíd. Pág. 228

5.6.3. EL PROFESORADO DE INSTRUCCION PUBLICA.

Regentes, catedráticos y regentes agregados.

Se dividen en dos clases: regentes y catedráticos. Los primeros se refieren a los profesores que están habilitados para dedicarse a la enseñanza; mientras, los catedráticos son los que han obtenido la propiedad de alguna asignatura, pudiendo tener diferente categoría (de entrada, ascenso y término).

Por otra parte, la forma de acceso difiere de uno a otros; así por ejemplo, para obtener el título de regente es necesario superar una serie de ejercicios en la Universidad donde exista la Facultad o asignatura que quiere enseñar. Sin embargo, el título de catedrático se consigue por oposición, así como el ascenso en las diferentes categorías. La condición de catedrático es incompatible con cualquier otro cargo público en el que reciba una retribución.

Aparte existen los profesores regentes-agregados, que tienen el cometido de sustituir a los catedráticos cuando éstos falten por alguna causa, teniendo a su cargo las secretarías de las respectivas Facultades, los archivos, las bibliotecas, los gabinetes, así como todo lo que se refiere a la labor docente directa con los alumnos.

5.6.4. EL GOBIERNO DE LA INSTRUCCION PUBLICA.

Consejo de Instrucción Pública. Junta de Centralización de los Fondos propios de la Instrucción Pública.

Tanto la dirección como el gobierno de la Instrucción Pública corresponde al Rey por el Ministerio de la Gobernación de la península.

En cuanto a la Administración general habrá un *Consejo de Instrucción Pública* formado por las personalidades más eminentes del campo científico y literario. Dicho Consejo trabajará en estrecha relación con el Gobierno, dictaminando:

> "1.° Sobre creación, conservación y supresión de establecimientos de Instrucción Pública.
> 2.° Sobre los métodos de enseñanza y libros te texto.
> 3.° Sobre los reglamentos de toda clase de escuelas.
> 4.° Sobre la provisión de cátedras.
> 5.° Sobre la antigüedad y clasificación de los profesores.
> 6.° Sobre remoción de los catedráticos propietarios.
> 7.° Sobre las cuestiones que se susciten relativas al gobierno interior de los establecimientos y penas académicas."[34]

Asimismo, la supervisión de Centros públicos y privados corresponde a los inspectores y jefes políticos.

También hay que destacar, que el gobierno y administración de las Universidades está a cargo de un Rector, nombrado directamente por el Rey. Para facilitar un mayor control, al frente de cada Facultad habrá un Decano, también nombrado por el Rey a propuesta del Rector.

Aparte, en la Universidad existen otros órganos de régimen interior: el Claustro de cada Facultad (formado por todos los catedráticos de una misma Facultad), el Claustro general (que lo componen los Doctores de todas las Facultades de una misma Universidad), y el Consejo de disciplina (para imponer las penas académicas y asegurar el cumplimiento de todas las obligaciones).

Además hay que señalar la existencia, en Madrid, de una *Junta de Centralización de los fondos propios de la Instrucción Pública*, encargada de la administración económica.

34- Ibíd. Pág. 235

Por otra parte, en lo que respecta a los CENTROS PRIVADOS se constata una clara influencia de lo aducido en el Plan del Duque de RIVAS. Sólo se hace alusión a la creación de centros de enseñanza media, ya que los estudios superiores únicamente se cursarán en los centros públicos. Al mismo tiempo, se apoya la idea de mantener el carácter restrictivo para la autorización de este tipo de establecimientos (la exigencia de una plantilla mínima de profesorado titulado, la necesidad de una fianza, el sometimiento a una rigurosa inspección por parte el Gobierno).

Asimismo, la validez académica debe ser constada por el respectivo centro público, quedando reflejado en el artículo 90 del siguiente modo:

> "Los cursos de segunda enseñanza hechos en establecimiento privado no producirán efectos académicos sino después de obtenida su aprobación respectiva, previo examen especial en el Instituto a que dicho establecimiento estuviere incorporado y pago de las correspondientes matrículas."[35]

Antonio GIL DE ZARATE, sobre esta severidad en la creación de centros privados, argumenta que si hubiese una libertad total en este aspecto se darían muchos abusos y se iría en contra de una calidad de enseñanza. En un escrito de 1851 lo justifica de una manera contundente:

> "La enseñanza de la juventud no es una mercancía que puede dejarse entregada á la codicia de los especuladores, ni debe equipararse á las demás industrias en que domina sólo el interés privado. Hay en la educación un interés social de que es guarda el Gobierno, obligado á velar por él cuando puede ser gravemente comprometido."[36]

En definitiva, la centralización, la uniformidad y la secularización (no entendida como rechazo a la religión católica), se consideran que son

35- Ibíd. Pág. 229

36- Ibíd. Pág. 422

los pilares fundamentales de este Plan, que aunque fue suscrito por el ministro Pedro José PIDAL, había sido redactado por GIL DE ZARATE. Otros aspectos controvertidos, como: la limitada libertad en la creación de centros docentes, la presencia de la Iglesia en el ámbito educativo, o la gratuidad restrictiva, vino a consolidar los principios del moderantismo español, teniendo como telón de fondo una jerarquía de valores: propiedad, libertad e igualdad; de ahí, que la educación siguiese estando al servicio de las clases medias y superiores.

5.7.- LEY MOYANO (1857). Gratuidad limitada, centralización, uniformidad, relativa libertad de enseñanza, obligatoriedad (de 6 a 9 años de edad), y una cierta aproximación hacia la secularización.

Se trata de la *Ley de Instrucción Pública* del 9 de Septiembre de 1857, promulgada durante el reinado de ISABEL II por el ministro de Fomento, Claudio MOYANO SAMANIEGO.

A través de 307 artículos se consolida todo un sistema educativo que comenzó a gestarse con el Reglamento de 1821 y que se fue desarrollando a través del Plan del Duque de RIVAS de 1836 y el Plan PIDAL de 1845. Por tanto, la Ley MOYANO de 1857 viene a corroborar todos aquellos fundamentos educativos que habían sido expuestos con anterioridad: gratuidad limitada, centralización, uniformidad, libertad de enseñanza relativa, y una relativa secularización (que en esta ocasión vuelve a cuestionarse la posibilidad de que se haga realidad).

Pero analicemos los aspectos más relevantes de una ley que ha trascendido hasta el siglo XX, constituyendo la base de toda la posterior legislación educativa.

5.7.1. DIVISION DE LOS ESTUDIOS.

La instrucción pública se divide en tres grados: primera enseñanza, segunda enseñanza y la enseñanza superior y profesional.

5.7.1.1. PRIMERA ENSEÑANZA. Elemental y superior.

Siguiendo el criterio tradicional, se divide en elemental y superior. En ella se imparte los conocimientos básicos de lectura, escritura, gramática, aritmética, así como algunas nociones de Agricultura, Industria y Comercio (según la zona geográfica en que esté ubicada la escuela).

La primera enseñanza superior supone una ampliación de la elemental, añadiéndose otros estudios de interés: Geometría, Dibujo lineal, Agrimensura, Geografía e Historia, Física e Historia natural.

Dentro de esta primera enseñanza, conviene analizar algunos aspectos de interés. Así, en el artículo 5° se señala:

> "En la enseñanza elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de que tratan el párrafo sexto del art. 2.° y los párrafos primero y tercero del art. 4.°, reemplazándose con:
> Primero. Labores propias del sexo.
> Segundo. Elementos de Dibujo aplicado á las mismas labores.
> Tercero. Ligeras nociones de Higiene doméstica."[37]

37- Ibíd. Pág. 246

Con lo cual, las niñas no reciben formación de Agricultura, Industria y Comercio (art. 2.º), ni de Geometría, Dibujo lineal, Agrimensura, Física e Historia natural (art. 4.º), siendo sustituidas estas disciplinas por otras *más propias de su sexo*. De este modo, se refleja la óptica diferente que adopta la enseñanza según de trate de niños o de niñas.

La Ley considera que la primera enseñanza elemental es obligatoria para todos los españoles, abarcando desde los seis hasta los nueve años de edad. Esta obligatoriedad implica que sea gratuita para los niños cuyos padres no pueden costear dicha enseñanza.

Por otro lado, también se contempla la instrucción a los niños con discapacidades. A este respecto, se indica que los sordomudos y ciegos recibirán esta primera enseñanza en escuelas especiales.

5.7.1.2. SEGUNDA ENSEÑANZA. Estudios generales y de aplicación.

Se accede a ella una vez superada la primera enseñanza completa, abarcando los estudios generales (dividido en dos períodos de dos y cuatro años, respectivamente), y los estudios de aplicación a las profesiones industriales.

Sin embargo, en la Ley no se explicita con claridad todo el entramado de esta enseñanza, ya que sólo hace alusión a un listado de estudios generales que deben impartirse en uno u otro período: Doctrina cristiana e Historia sagrada, Gramática castellana y latina, Geografía, Lectura, Escritura, Aritmética, Dibujo, Algebra y Geometría, Retórica y Poética, Historia universal y de España, Física y Química, Historia natural, Psicología y Lógica, Lenguas vivas, Lengua griega.

Al mismo tiempo, hace alusión a los estudios de aplicación, centrándose en los siguientes aspectos: Dibujo lineal y de figura, nociones de Agricultura y Aritmética mercantil, así como los conocimientos que puedan aplicarse a la Agricultura, las Artes, la Industria, el Comercio y la Náutica (art. 16).

Superados los seis años de estudios generales y el correspondiente examen, los alumnos adquieren el grado de Bachiller en Artes. Asimismo, conseguirán el certificado de peritos (en un determinado campo profesional) los que hayan terminado los estudios de aplicación.

5.7.1.3. ENSEÑANZA SUPERIOR Y PROFESIONAL.

Abarca tres modalidades de enseñanza: la impartida en las Facultades, las enseñanzas superiores, y las enseñanzas profesionales.

A) FACULTADES. Filosofía y Letras, Ciencias exactas, Físicas y Naturales, Farmacia, Medicina, Derecho y Teología.

En el capítulo I del título III se delimitan los estudios que deben cursarse en relación con las seis Facultades implantadas: *Filosofía y Letras* (a la que corresponde también los estudios de hebreo y caldeo, árabe, y otras lenguas orientales); *Ciencias exactas, Físicas y Naturales* (dividida en ciencias físico-matemáticas, ciencias químicas y ciencias naturales); *Farmacia*; *Medicina* (que también atiende la preparación para médico-cirujano habilitado, así como para matrona o partera); *Derecho* (dividida en Leyes, Cánones y Administración); *Teología*.

Lógicamente, cada una de estas Facultades tendrán sus respectivos Reglamentos, expresando con mayor exactitud los estudios de cada sección y las consiguientes prácticas y exámenes, que habilitan para el ejercicio de una determinada profesión.

Común a todas las Facultades, es la titulación que puede obtenerse:

> "Art. 32. Los estudios de facultad se harán en tres períodos, que habilitarán respectivamente para los tres grados académicos de Bachiller, Licenciado y Doctor. No podrán los alumnos pasar de un período á otro sin haber recibido el grado correspondiente."[38]

B) ENSEÑANZAS SUPERIORES

Se centran en las siguientes carreras: Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, Ingenieros de Minas, Ingenieros de Montes, Ingenieros Agrónomos, Ingenieros Industriales (dividida en Ingenieros mecánicos e Ingenieros químicos), Bellas Artes (pintura, escultura, arquitectura y música), Diplomática y Notariado.

C) ENSEÑANZAS PROFESIONALES

Se refieren a: Veterinaria, Profesores mercantiles, Náutica (pilotos y constructores navales), Maestros de Obras, Aparejadores y Agrimensores, y Maestros de primera enseñanza.

38- Ibíd. Pág. 250

5.7.2. ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA.

En términos generales se determinan dos modalidades: públicos y privados.

5.7.2.1. PUBLICOS. Escuelas (de primera enseñanza, de párvulos, para adultos, para sordomudos y ciegos); Institutos (provinciales y locales); Universidades, Escuelas superiores y profesionales; Escuelas Normales.

Sostenidos en todo o en parte con fondos públicos, abarcan a todos los niveles educativos: primera enseñanza, segunda enseñanza, enseñanza superior y profesional.

Dado que la instrucción más elemental es obligatoria para todos los alumnos entre seis y nueve años de edad, es preciso que las *ESCUELAS DE PRIMERA ENSEÑANZA* se ubiquen en el mayor número de poblaciones. De ahí que el artículo 100 explicite que:

> "En todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una Escuela pública elemental de niños y otra, aunque incompleta, de niñas. Las incompletas de niños sólo se consentirán en pueblos de menos vecindario."[39]

En principio, se entiende que deben permanecer separadas las escuelas de niños y de niñas, sólo excepcionalmente (en escuelas incompletas) se permitirá una única escuela para ambos, ahora bien, con la debida separación. Queda patente que la coeducación no es admitida en esta Ley.

Así pues, la ubicación de estos centros públicos debe de responder a una realidad: el número de habitantes, de tal modo que en función de éstos

---

39- Ibíd. Pág. 266

se instalen los Centros necesarios y de una u otra modalidad (escuelas públicas de primera enseñanza elementales y/o superiores).

Además, la Ley MOYANO también intenta atender otras necesidades: las escuelas de párvulos (en capitales de provincia y pueblos de diez mil habitantes), la instrucción para adultos (en horario de noche o los domingos), la enseñanza para sordomudos y ciegos (habiendo al menos una escuela preparada en cada distrito universitario).

Por otro lado, los establecimientos públicos de *SEGUNDA ENSEÑANZA*, es decir, los *INSTITUTOS*, también se situarán en función del número de habitantes, distinguiéndose tres clases en función de la población de que se trate:

> "(...) siendo de primera los de Madrid; de segunda los de capitales de provincia de primera ó segunda clase, ó pueblos donde exista Universidad, y de tercera las de las demás poblaciones."[40]

Al mismo tiempo, los Institutos se dividen en provinciales y locales, de tal modo que en cada provincia exista al menos un Instituto en donde se den los estudios generales y los de aplicación. Sin embargo, respecto a los Institutos locales, éstos se ubicarán donde el Gobierno lo considere conveniente y sea posible sostenerlo, no siendo necesario que imparta toda la segunda enseñanza.

En lo que se refiere a los establecimientos públicos de *ENSEÑANZA SUPERIOR Y PROFESIONAL*, las Universidades y las Escuelas superiores y profesionales son las encargadas de instruir en dicho nivel educativo.

Así pues, la enseñanza de las seis Facultades (Filosofía y Letras, Ciencias exactas, Físicas y Naturales, Farmacia, Medicina, Derecho y

---

40- Ibíd. Pág. 268-269

Teología) queda garantizada a través de las diez universidades españolas (una central y nueve de distrito).

> "Art. 128. La Universidad central estará en Madrid; las de distrito en Barcelona, Granada, Oviedo, Salamanca, Santiago, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza."[41]

Cada una de estas universidades se centrará prioritariamente en unas determinadas Facultades, así por ejemplo, para ser licenciado en Medicina es necesario cursarlo en Barcelona, Granada, Santiago, Sevilla, Valencia o Valladolid. Sólo en la Universidad Central es posible estudiar todas las Facultades en una máxima extensión (grado de Doctor).

Las enseñanzas superiores de Ingeniería (en sus distintas modalidades), Bellas Artes, Diplomática y Notariado, así como las enseñanzas profesionales de Veterinaria, Comercio, Náutica, Maestros de obras, Aparejadores y Agrimensores, se situarán en diferentes localidades españolas, teniendo en cuenta una serie de condiciones que faciliten esta enseñanza especializada: por ejemplo, los aspirantes a constructores navales deben acudir a las Escuelas de Barcelona, Cádiz, Cartagena, La Coruña o Santander. No obstante, Madrid sigue albergando la mayor parte de las Escuelas superiores y profesionales de las distintas ramas.

Por otra parte, la consolidación de las Escuelas Normales de primera enseñanza requiere una mención especial. Ya en el *Plan de Instrucción Primaria* de 1838, se contempla la creación de las Escuelas Normales de Maestros, con el fin de que éstos recibiesen una cualificada preparación encaminada a la enseñanza de los niños.[42] Sin embargo, la Ley MOYANO vino a corroborar la existencia de estas Escuelas Normales, ya que se consideró necesario regular un poco más la implantación de estas

41- Ibíd. Pág. 270

42- Cfr. Ibíd. Pág. 151-152

instituciones dedicadas a la formación del profesorado de primera enseñanza. Para ello, se crea una Escuela Normal en la capital de cada provincia, y una Central en Madrid (art. 109). Al mismo tiempo, se establece una escuela práctica, agregada a toda Escuela Normal.

Se acuerda que el Estado sufrague los gastos de la Central; las Diputaciones, los de las Escuelas Normales provinciales; y los Ayuntamientos, los de las escuelas prácticas.

Aunque en la Ley se habla de Escuelas Normales para maestros y para maestras, lo cierto es que hasta 1858 (con la creación de la Escuela Normal Central de Maestras), éstas no se organizaron de un modo sistemático, y es más, hasta 1877 no se procedió a una organización general a nivel provincial.

Por otra parte, dependiente de la Instrucción pública, se encuentran las academias, bibliotecas, archivos y museos, que abarcan distintos ámbitos de saber, y que a través de la Ley MOYANO se trata de potenciar y desarrollar dichas instituciones.

Por último, señalar la existencia de Colegios públicos que acogen a alumnos internos tanto de la segunda enseñanza como de la enseñanza superior. Dichos Centros intentan potenciar el aprovechamiento académico y la buena conducta mediante becas gratuitas.

5.7.2.2. PRIVADOS.

El artículo 148 delimita con claridad cuáles son los establecimientos privados:

"(...) los costeados y dirigidos por personas particulares, Sociedades ó Corporaciones."[43]

De esta manera, surgen escuelas o colegios privados para la primera y segunda enseñanza, así como para estudios superiores y profesionales; todos ellos, no sólo deben sujetarse a la normativa vigente sino que también necesitan la autorización expresa del Gobierno. En este sentido, a las Congregaciones religiosas se les facilita el acceso a la enseñanza, al no necesitar título los profesores, y además, estar dispensados de la fianza que se exige a otros particulares (art. 153).

Asimismo, la Ley también contempla la posibilidad de una enseñanza doméstica (a través de padres, tutores o profesores particulares) en los niveles más bajos: primera enseñanza y primer período de la segunda enseñanza.

Toda la instrucción recibida en centros privados debe ser reconocida y avalada por los centros públicos mediante los oportunos exámenes, con el fin de alcanzar la validez académica de dichos estudios. De este modo, se pretende que el estrecho contacto entre los centros privados y los públicos asegure el control, aunque sea indirectamente, de los conocimientos impartidos en establecimientos privados.

5.7.3. PROFESORADO PUBLICO. Estatalización.

En el artículo 157 se delimita con claridad cuáles son las condiciones imprescindibles para poder ejercer como profesor de enseñanza pública:

43- Ibíd. Pág. 273

"Primero. Ser español, circunstancia que puede dispensarse á los Profesores de lenguas vivas y á los de Música vocal e instrumental.

Segundo. Justificar buena conducta religiosa y moral."[44]

Sin embargo, estos requisitos necesarios para todo el profesorado se ven complementados con otros más específicos según el nivel de enseñanza de que se trate. Así pues, para ejercer como maestro de primera enseñanza es preciso tener veinte años y la titulación correspondiente[45]; el acceso a dichas plazas, cuando las retribuciones y el número de habitantes sea elevado, responderá a un sistema de oposición. Al mismo tiempo, en función de las retribuciones recibidas, los maestros se dividen en cuatro clases, siendo posible el traspaso de una a otra.

Parecido sistema se aplica a los catedráticos de Instituto, los cuales deben tener cumplidos los veinticuatro años, así como el grado de Bachiller en la Facultad. Dichos catedráticos perciben unas retribuciones en función de la clase de Instituto a la que pertenecen, siendo posible también la movilidad y el ascenso. Por último, hay que destacar que el acceso a los Institutos se realiza de la siguiente manera: a los de tercera clase (la categoría más baja) por oposición, a los de segunda y primera, por concurso entre los catedráticos de la clase inmediatamente anterior.

Asimismo, en el ámbito universitario también se sigue un sistema similar: veintiocho años de edad y título de Doctor para ser catedrático de Facultad. La manera de acceder a dicha condición es de oposición para los supernumerarios, y de concurso para los numerarios. Además, se destacan tres categorías de catedráticos de Facultad: de entrada, de ascenso y de término, en función de lo cual reciben unas determinadas retribuciones.

44- Ibíd. Pág. 277

45- Quedan exceptuados de titulación las personas que regenten una escuela elemental incompleta, así como los maestros de párvulos (art. 181).

Al igual que ocurría con los maestros y con los catedráticos de Instituto, también es posible el ascenso de categoría.

En términos generales, puede decirse que para ejercer de maestro o catedrático es imprescindible que el aspirante tenga una determinada titulación, y por consiguiente una formación que garantice, en principio, una enseñanza adecuada respecto a los conocimientos que deben ser tratados en cada nivel educativo.

Por último destacar, que según se refleja en el artículo 169, con la Ley MOYANO se procede a la definitiva estatalización del profesorado público, dado que el nombramiento de dicho colectivo es competencia del Gobierno o de sus delegados (Rector, Director general y nombramiento real).

5.7.4. GOBIERNO Y ADMINISTRACION DE LA INSTRUCCION PUBLICA.

Según el ámbito de gestión, se distingue entre la Administración general, y la Administración provincial y local, a lo que hay que añadir la Inspección por parte del Gobierno.

5.7.4.1. ADMINISTRACION GENERAL.

En ésta caben destacar varios órganos específicos de gobierno en materia educativa. Se concretan en: Ministerio de Fomento como máximo responsable del gobierno de la instrucción pública, y el Director general como el más directo subordinado de dicho Ministerio.

Por otro lado, se establece el Real Consejo de Instrucción Pública, cuyos componentes (todos ellos altamente considerados y cualificados) son

nombrados por el Rey. A este respecto, el artículo 250 da buena prueba de las prestigiosas e influyentes personas que forman dicho Consejo:

> "El Director general de Instrucción pública, el Rector de la Universidad Central, el Fiscal del Tribunal de la Rota y el Vicario eclesiástico de Madrid son Consejeros natos."[46]

Como puede apreciarse, el Real Consejo trata de aglutinar a los máximos representantes del Gobierno y de la Iglesia, aparte de los más eruditos científicos e investigadores.

Asimismo, este Consejo aporta al Gobierno datos relativos a: la formación de reglamentos generales y especiales, la creación o supresión de centros de enseñanza, la creación o supresión de cátedras, la provisión de cátedras y su clasificación, la revisión de programas de enseñanza, la designación de libros de texto (art. 256).

5.7.4.2. ADMINISTRACION PROVINCIAL Y LOCAL.

Se establecen las Juntas de Instrucción pública en cada capital de provincia, cuyos componentes serán nombrados por el Gobierno a propuesta del Gobernador provincial. En términos generales, es competencia de estas Juntas: informar al Gobierno, promover mejoras y adelantos en los centros de primera y segunda enseñanza, facilitar la buena administración de los fondos, y dar cuenta de las deficiencias detectadas en los Institutos (art. 286).

Además, en cada municipio se crea una Junta de primera enseñanza, estando formada por: el alcalde, un regidor, un eclesiástico, y tres o más padres de familia. Sus funciones quedan recogidas en el artículo 289:

46- Ibíd. Pág. 290

> "Las Juntas locales tendrán, respecto de las Escuelas de primera enseñanza establecidas en el pueblo, las mismas atribuciones que el art. 286 señala á las Juntas provinciales respecto de los Establecimientos cuyo cuidado se les encomienda; con la diferencia de que las locales dirigirán sus comunicaciones á la provincial en lugar de hacerlo al Rector ó al Gobierno."[47]

Pero, Gobernadores y Alcaldes tienen también el cometido de vigilar el cumplimiento de las leyes de instrucción pública.

Por otra parte, administrativamente se procede a la división territorial en función de las universidades existentes: Madrid, Barcelona, Granada, Oviedo, Salamanca, Santiago, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza. El resto de las provincias españolas se articulan en torno a dichas universidades, constituyéndose los Distritos, y habiendo un Rector (nombrado por el Rey) al frente de cada uno de éstos. En este sentido el artículo 260 señala:

> "En cada distrito universitario habrá un Rector, Jefe inmediato de la Universidad respectiva, y superior de todos los Establecimientos de Instrucción pública que haya en él."[48]

Al mismo tiempo, se establece un Consejo universitario en la capitales de Distrito, y que estará formado por: el Rector, los Decanos de Facultades, los directores de las Escuelas superiores, de las Escuelas profesionales y de los Institutos, y el Secretario general del Distrito. Las funciones propias de estos Consejos son: el aconsejar al Rector en asuntos graves, así como juzgar a profesores y alumnos en determinados casos.

De todo ello se deduce, que la figura del Rector se consagra como una de las máximas autoridades en el ámbito educativo, gobernando (directa e indirectamente) los establecimientos públicos. Así pues, Junta de

---

47- Ibíd. Pág. 296

48- Ibíd. Pág. 292

Instrucción pública, Decanos de Facultad y Directores de Escuelas superiores o profesionales y de Instituto, deben dar oportuna cuenta de la situación de sus respectivos Centros al correspondiente Rector.

5.7.4.3. INSPECCION. Cuerpo de inspectores.

La inspección del Gobierno afecta tanto a los centros de instrucción pública como privada.

A este respecto resultan interesantes los artículos 295 y 296:

"Art. 295. Las autoridades civiles y académicas cuidarán, bajo su más estrecha responsabilidad, de que ni en los Establecimientos públicos de enseñanza ni en los privados se ponga impedimento alguno á los RR. Obispos y demás Prelados diocesanos, encargados por su ministerio de velar sobre la pureza de la doctrina, de la Fé y de las costumbres, y sobre la educación religiosa de la juventud, en el ejercicio de este cargo.

Art. 296. Cuando un Prelado diocesano advierta que en los libros de texto ó en las explicaciones de los profesores se emitan doctrinas perjudiciales á la buena educación religiosa de la juventud, dará cuenta al Gobierno; (...). "[49]

En cierto modo, estos artículos complementan al 153 [50], siendo una clara consecuencia de la firma del Concordato de 1851, entre el Gobierno español y la Santa Sede.

49- Ibíd. Pág. 297

50- "Podrá el Gobierno conceder autorización para abrir Escuelas y Colegios de primera y segunda enseñanza, á institutos religiosos de ambos sexos legalmente establecidos en España, cuyo objeto sea la enseñanza pública, dispensando á sus jefes y Profesores del título y fianza que exige el artículo 150." Ibíd. Pág. 274

El art. 150 señala que la fianza para establecer un colegio privado es la "que prescribiere el reglamento".

Para garantizar la inspección de todos los establecimientos de enseñanza, el Gobierno creará un cuerpo de inspectores que abarque los distintos niveles educativos, sobre todo la primera enseñanza.

En definitiva, esta Ley refleja los principales valores del moderantismo histórico: libertad de enseñanza (en cuanto a creación de Centros), gratuidad restringida (que beneficia a las clases acomodadas), la obligatoriedad (de los seis a los nueve años de edad), centralización y uniformidad, intervención eclesiástica (especialmente en la primera enseñanza), y formación cualificada del profesorado tanto religiosa-moral como académica (a través de las Escuelas Normales). Asimismo, en la primera enseñanza se otorga una especial importancia a las nociones de agricultura y agrimensura, con objeto de facilitar una instrucción útil a la población rural, que por otro lado es casi imposible de que pueda acceder a una educación superior (ya que no pueden costearla).

De ello se desprende, que la educación sigue siendo uno de los aspectos más valorados, de ahí la necesidad de establecer una ley general que regulase todo un sistema educativo que respondiese a los intereses políticos, sociales y económicos.

5.8.- LEY DE INSTRUCCION PRIMARIA (2 DE JUNIO DE 1868). Mayor intervención de la Iglesia y censura.

Promovida por el Marqués de OROVIO, y firmada por su sucesor, Severo CATALINA, tuvo una escasa vigencia, dado que los posteriores acontecimientos políticos llevaron consigo su derogación en Octubre de 1868.

En líneas generales, esta Ley supuso una mayor intervención de la Iglesia en la instrucción primaria, siendo la doctrina cristiana la base de toda una fundamentación educativa.

Los aspectos más relevantes que quedan recogidos en dicha Ley, son:

5.8.1. ORGANIZACION. Obligatoriedad de la instrucción primaria. Escuelas de párvulos, y sordomudos y ciegos.

La instrucción primaria abarca desde de los cinco hasta los diez años de edad (si no hay escuela de párvulos; si la hubiese, sería de seis a diez años), adoptando un carácter de obligatoriedad. Así queda reflejado en el artículo 16:

> "Los padres, tutores ó jefes de familia que no dén á sus hijos ó pupilos privadamente ó en establecimientos particulares la Instrucción primaria, deberán enviar aquellos á la Escuela pública. Si alguno no cumpliere este deber, será amonestado por el Alcalde y el Párroco, y si la amonestación no bastare, será escitado á ello por el Gobernador de la provincia, sin perjuicio de lo dispuesto en el art. 483 del Código penal."[51]

Al igual que en la Ley de 1857, también en esta ocasión se presta una especial atención a las escuelas de párvulos, así como a la de sordomudos y ciegos (art. 10).

Para hacer efectiva la instrucción primaria, se acuerda que en todas las localidades que cuenten como mínimo con quinientos habitantes se establezca una escuela pública para niños y para niñas. Si no fuese posible la creación de una escuela (porque haya menos habitantes), un eclesiástico o cualquier otra persona autorizada se hará cargo de tal

---

51- Ibíd. Pág. 304

instrucción. En función de la categoría de las localidades, las escuelas públicas se clasifican en: de entrada, de primer ascenso, de segundo ascenso, de término (éstas últimas ubicadas en las localidades más grandes). Aparte, se encuentran las escuelas-modelo, que tal como queda expresado en el artículo 20, son

> "(...) aquellas que por la comodidad del edificio, la perfección del material, número de alumnos, esmerada enseñanza y buenos exámenes en todos los ramos que comprende la Instrucción primaria, sean declaradas modelo por el Ministerio de Fomento, á propuesta de la Junta provincial."[52]

Por otra parte, los conocimientos que deben impartirse en este nivel educativo se basan en la doctrina cristiana (de ahí que la supervisión y la influencia por parte de los eclesiásticos sea bastante acusada), a la que hay que añadir otras disciplinas: lectura, escritura, aritmética, historia y geografía de España, gramática castellana, principios generales de educación y cortesía. Además, en las escuelas de niñas se enseñarán las labores más propias de su sexo.

Asimismo, los libros de texto son sometidos a una censura especial por parte de Gobierno y de la Iglesia, elaborándose una lista de los libros oficiales de todas la materias.

5.8.1.1. EL DECLIVE DE LAS ESCUELAS NORMALES.

Respecto a la formación y preparación del maestro, se establece una nueva vía de acceso: los tribunales provinciales (compuestos por un catedrático o un director del Instituto, un profesor de pedagogía, dos eclesiásticos, y un profesor de instrucción primaria), otorgará el título de

---

52- Ibíd. Pág. 305

Maestro a los aspirantes (que siendo mayores de veinte años y con la correspondiente titulación académica [53]) superen los exámenes propuestos por dicho tribunal, siendo imprescindible además la práctica en una Escuela-modelo (art. 33).

Por otro lado, en los artículos 37 y 38, se señala la posibilidad de realizar la carrera de Maestro de instrucción primaria siguiendo este proceso: con diecisiete años, una intachable conducta, y la superación de un examen de primera enseñanza propuesto por el tribunal, el alumno durante tres años recibirá una formación teórica correspondiente al segundo período de la segunda enseñanza (más la asignatura de Pedagogía), a lo que hay que añadir la formación práctica y la superación de los ejercicios de reválida.

De todo ello se deduce, que las Escuelas Normales pierden todo el protagonismo en la formación del maestro. Así queda reflejado en el artículo 39:

> "Las provincias que quieran sostener Escuela normal en que hagan vida colegiada los alumnos que aspiren al Magisterio, sin otra enseñanza que la pedagogía, podrán dirigirse al Gobierno instruyendo el oportuno espediente ante la Junta provincial para la resolución que convenga, oída la junta superior."[54]

Asimismo, en esta Ley se establece una clara distinción entre la formación de los maestros y la de las maestras. Para éstas se exigen que tengan más de dieciocho años, una buena conducta, haber asistido dos años

---

53- "Art. 32. El que tuviere título académico recibido en Universidad ó Seminario, ó el Bachiller en Artes, que configuren los Institutos ó acredite haber examinado y aprobado para el ingreso en alguna Escuela de las reconocidas por la legislación vigente, pude aspirar al diploma de aptitud para Maestro de Instrucción primaria." Ibíd. Pág. 307

54- Ibíd. Pág. 308

o más a una Escuela o "congregación de mujeres dedicadas a la enseñanza", y superar las pruebas propias que el reglamento determine (art. 36).

El sistema de oposición y de concurso sigue siendo el medio utilizado para cubrir las distintas plazas de las escuelas.

5.8.2. REGIMEN Y ADMINISTRACION. Junta superior de Instrucción primaria. Juntas provinciales y locales. Cuerpo de inspectores.

A este respecto, hay que destacar el establecimiento en Madrid de la Junta superior de Instrucción primaria, que trata aspectos relacionados con la organización, régimen y desarrollo de dicha instrucción (art. 58).

Al mismo tiempo, cada provincia cuenta con una Junta (provincial) de Instrucción primaria, cuyos cometidos se centran en los siguientes aspectos:

> "Entender en la creación, aumento y clasificación de las Escuelas de la provincia.
> En la formación y propuesta de los reglamentos de órden interior de las Escuelas, según conviniere en las localidades respectivas."[55]

A ello hay que añadir asuntos referidos a los maestros, entre los que cabe destacar los siguientes: vigilancia sobre su conducta, posibilidad de traslado dentro de la provincia, recompensas que deben recibir, proceder al nombramiento de algunos de ellos. De este modo, se hace patente el estricto control que se quiere ejercer sobre el personal docente.

Pero además, estrechamente unidas a estas Juntas provinciales, en pueblos mayores de quinientos habitantes se crean las Juntas locales, con

---

55- Ibíd. Pág. 313-314

el objeto de asegurar una constante inspección sobre las escuelas (alumnos, padres y maestros).

En líneas generales, dentro de esta administración de la Instrucción primaria a través de las correspondientes Juntas, destacan dos aspectos relevantes: 1) el que en todas las Juntas existan representantes del ámbito eclesiástico, aparte de los *distinguidos* representantes civiles; y 2) el deseo de favorecer un sistema de recompensas a maestros y alumnos que destaquen, bien por su dedicación docente, bien por su rendimiento académico.

De todo ello se deduce, la acusada inspección de que es objeto la instrucción primaria en una doble vía: inspección religiosa por parte de la Iglesia, e inspección del Gobierno por medio de la formación de un Cuerpo de inspectores generales, así como de las respectivas Juntas (superior, provincial y local). Iglesia y Estado intentan asegurar el control ideológico sobre la instrucción primaria, que se fundamenta en los valores religiosos y morales.

5.9.- POLITICA EDUCATIVA DE LA REVOLUCION

Septiembre de 1868, está considerada como una fecha relevante en la historia de España. El triunfo de la Revolución implicó la profunda crisis del régimen *Isabelino* y el consiguiente triunfo de los principios liberales y progresistas, lo cual tuvo enormes repercusiones en el desarrollo y evolución del país.

En el ámbito educativo, destaca la aprobación de una serie de Decretos, firmados por Manuel RUIZ ZORRILLA, que suponen un nuevo cambio en la instrucción pública. Derogada la Ley OROVIO mediante un Decreto del 14 de Octubre de 1868 [56], se restablece provisionalmente la legislación anterior al 2 de junio de 1868 (o sea, la Ley MOYANO), al tiempo que se intenta plantear una política educativa que respondiese al ideario de la Revolución; a este respecto, los Decretos del 21 y del 25 de Octubre son buena prueba de sus aspiraciones.

5.9.1. DECRETO DE 21 DE OCTUBRE DE 1868. Libertad de enseñanza y cátedra. Secularización.

Resulta sumamente ilustrativo el preámbulo de dicho Decreto, ya que expone con claridad los nuevos intereses educativos.

Para empezar, la absoluta libertad de enseñanza, es decir, la libertad de expresión y de pensamiento será su máxima reivindicación, de ahí que se hable de "propagar la verdad, cultivar la inteligencia y corregir las costumbres", entendiéndose que la enseñanza no debe de estar sujeta a un determinado monopolio (ni estatal, ni eclesiástico, ni de cualquier otro tipo).

Esta libertad de enseñanza implica el establecimiento de escuelas libres y la supresión de la enseñanza pública. No obstante, en el Decreto se señala que esta última propuesta no es posible a corto plazo, ya que:

> "Si se dejara esclusivamente á la acción individual el cuidado de educar al pueblo, se correría el grave riesgo de dejar sólo una enseñanza mezquina e imperfecta, que rebajaría considerablemente el nivel intelectual de España. Para que la

56- Cfr. Ibíd. Pág. 320-324

> enseñanza privada pueda por sí sola generalizar la ciencia, es preciso que las naciones 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, y la supresión de la enseñanza oficial haría desaparecer las escuelas en gran número de pueblos y produciría el abandono de ciertos estudios poco esplendidos aún, que se hacen en las Universidades con gran provecho público."[57]

Así pues, se entiende que la enseñanza pública (armonizada con la privada) debe existir hasta que ambos tipos de enseñanza hagan sentir la necesidad de la educación, de la cultura científica.

Además, la libertad de enseñanza exige "que la duración de los estudios no sea igual para capacidades desiguales"[58], de modo que cada alumno sea formado en función de sus aptitudes e intereses, es decir, se pretende desarrollar al máximo las mentes más capacitadas.

Pero esta libertad no sólo afecta a las personas, también es preciso que las Diputaciones y Ayuntamientos tengan libertad, con sus fondos, para crear y sostener establecimientos de enseñanza, de manera que se extienda la cultura al mayor número de personas. Según se manifiesta en este preámbulo:

> "La sociedad nacional no puede ser ilustrada, rica y poderosa si las provincias y los pueblos yacen en una postración infecunda, sin vida propia y á merced del impulso del poder central."[59]

Reconocida la libertad de enseñanza desde diferentes ópticas, queda completamente justificada la libertad de cátedra (libertad de métodos, de textos, de programas), de manera que al profesor le sea posible exponer, discutir y desarrollar el pensamiento científico.

57- Ibíd. Pág. 328

58- Ibíd. Pág. 330

59- Ibíd. Pág. 331

Por otro lado, en el preámbulo del Decreto también se hace alusión a otra cuestión: la supresión de las Facultad de Teología en las Universidades, alegando que:

> "La ciencia universitaria y la Teología tienen cada cual su criterio propio, y conviene que ambas se mantengan independientes dentro de su esfera de actividad."[60]

En definitiva, se pretende alejar a la Iglesia de la educación, evitando posibles conflictos con el Gobierno.

Por último, destacar que a través de los 23 artículos de que se compone el Decreto, se establecen las principales líneas directrices de la política educativa revolucionaria. Aparte de lo expuesto en el preámbulo, caben destacar los siguientes aspectos:

- Enseñanza libre en todos los grados.

- Libertad en la creación de Centros de enseñanza.

- La asistencia a clase no es requisito imprescindible para examinarse, ya que no es obligatoria. Además, los que acudan a establecimientos privados pueden examinarse en los públicos.

- Los tribunales de exámenes estarán constituidos por profesores públicos, así como por los privados que cuenten con la titulación requerida, con el fin de garantizar el rigor en dichas pruebas.

- No se establece un número determinado de años para conseguir un grado académico. Basta con superar el examen de las asignaturas que se determinen.

60- Ibíd. Pág. 332

- Los profesores de centros públicos serán nombrados por oposición. Al tiempo que se admite la posibilidad de que algunos profesores particulares enseñen en centros públicos, previa autorización del Claustro de catedráticos.

- El cargo de Rector recaerá en un Catedrático de Universidad, y será nombrado por el Gobierno.

- El programa de Doctorado podrá realizarse en todas las universidades.

En definitiva, hay que decir que este Decreto, de marcado corte progresista, apuesta por la libertad de enseñanza en el más amplio sentido, afectando a personas (profesores y alumnos), instituciones, métodos y estrategias educativas. De ello se deduce, que dicha libertad está considerada como el mejor medio de conducir al país hacia el desarrollo y el progreso cultural y científico.

5.9.2. DECRETO DE 25 DE OCTUBRE DE 1868. Organización de la segunda enseñanza. Enseñanza en las Facultades (Filosofía y Letras, Ciencias, Farmacia, Medicina, Derecho y Teología).

Intenta perfilar la reforma que los progresistas desean llevar a cabo en la segunda enseñanza, siendo ésta objeto de una especial preocupación.

A este respecto, como corroboración del anterior Decreto (21-10-1868), surge la imperiosa necesidad de acometer una radical reforma educativa que se fundamente en la libertad y en la consiguiente manera de entender la enseñanza; cambio que resulta muy difícil, al estar muy arraigada una política educativa conservadora y tradicional.

La segunda enseñanza se contempla como una extensión de la instrucción primaria, con una entidad de nivel propio y autónomo que proporciona una serie de conocimientos acordes con una nueva mentalidad; en definitiva, este tipo de enseñanza trata de responder a unas necesidades muy concretas, tal y como se señala en el preámbulo:

> "(...) según lo exigen los adelantamiento de las ciencias y las artes, es el complemento, la ampliación de la instrucción primera, es la educación necesaria á 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 una sociedad en que los principios y las aplicaciones de la ciencia intervienen de un modo importante hasta en los menores actos de la vida pública y doméstica.
>
> (...) contribuir á formar ciudadanos aptos para el ejercicio de los derechos políticos que han conquistado en nuestra gran revolución."[61]

Se pone de manifiesto el claro protagonismo de la ciencia y la tecnología frente a los estudios de latinidad que habían imperado durante tiempo, así como el nuevo enfoque de educación, al ser ésta considerada como imprescindible y necesaria para que el hombre pueda vivir en la organización social que la revolución propaga. De este modo, el espíritu ilustrado inspira esta propuesta educativa.

Así pues, los nuevos estudios están encaminados hacia la formación de ciudadanos ilustrados (no sólo *latinos y retóricos*), con un amplio conocimiento de España como Nación, contribuyendo a su progreso científico, artístico y literario.

El Decreto dedica siete artículos a la reorganización de la segunda enseñanza, entre lo que destaca:

61- Ibíd. Pág. 337

- El estudio de la lengua castellana se antepone al latín, entendiendo que éste no es importante, y por lo tanto no es obligatorio para conseguir el grado de Bachiller, ni para acceder a las Facultades de Ciencias, de Farmacia y de Medicina.

- Se profundiza en ciertas materias que habían estado infravaloradas o descuidadas: Historia y Arte de España, Lógica, principios fundamentales de Derecho y legislación española, Biología y Etica, Cosmología, nociones de Agricultura, Industria y Comercio, y Antropología.

- Resulta interesante el art. 4.º [62], en él queda reflejado que la reforma de la segunda enseñanza no se impone de manera obligatoria a las distintas Diputaciones, sino que por el contrario, aunque sí se sugiere la preferencia por dicha reforma, se establece la posibilidad de elegir entre dos alternativas: una tradicional, en la que el latín tiene una acusada importancia, y otra moderna, en la que se apuesta por las materias más innovadoras (Antropología, Derecho, Cosmología, etc).

- Asimismo, los alumnos pueden acogerse al método de enseñanza que les parezca más conveniente. Superado el correspondiente examen obtienen el grado de Bachiller en Artes.

De todo ello se deduce, cómo en la segunda enseñanza se intenta transmitir un espíritu de total libertad.

62- "Art. 4.º Esta enseñanza se dará en uno de los Institutos de Madrid, que será designado por la Diputación provincial. Las Diputaciones provinciales podrán adoptar libremente en los Institutos el método de enseñanza que quieran de los dos que esponen en los artículos anteriores, ó bien dar la enseñanza completa en uno y otro, dejando á los alumnos la elección." Ibíd. Pág. 339

"Esta educación ilustrada, amplia, libre y con carácter práctico, es en todas partes el más sólido fundamento de la verdadera libertad."[63]

Por otra parte, en este Decreto también se hace alusión a la enseñanza en las Facultades (Filosofía y Letras, Ciencias, Farmacia, Medicina, Derecho y Teología), las cuales siguen las líneas directrices de la Ley de 1857. Sin embargo, siguiendo lo legislado en el Decreto del 21 de Octubre de 1868, se establece la libertad absoluta de cátedra, al tiempo que se suprimen las Facultades de Teología.

Por último, en el Decreto del 25 de Octubre cabe destacar un hecho de gran relevancia: la autorización para que las *Corporaciones populares* puedan proporcionar estudios universitarios (art. 67); esta propuesta ya estaba implícita en el art. 12. del Decreto del 21 [64]. De ello se desprende la posibilidad de crear universidades no estatales, y por consiguiente (aunque sea sólo teóricamente) desaparece la fuerte centralización que el Estado había tenido en el ámbito universitario.

En definitiva, la Revolución del 68 supuso la instauración de una serie de valores educativos que el moderantismo no quiso o no pudo consolidar, aunque sí se interesase por ellos. Así pues, con la Constitución de 1869 se establece los derechos de: libertad de pensamiento, de imprenta o de asociación, la tolerancia religiosa e ideológica; todo ello va a implicar una política educativa fundamentada en: la libertad de enseñanza (tanto institucional como de cátedra y método), que rehúye de todo lo que implique centralización o uniformidad; a ello hay que añadir la secularización o un currículum al servicio del progreso científico, artístico

---

63- Ibíd. Pág. 338

64- "Art. 12. La Diputaciones provinciales y los Ayuntamientos podrán fundar y sostener establecimientos de enseñanza: aquéllas con fondos de la provincia y éstos con los del Municipio." Ibíd, Pág. 333

y literario, como los principios básicos del Sexenio Revolucionario en cuanto a la instrucción de los ciudadanos.

Supone una nueva concepción, al no concebir el sistema educativo como un instrumento de control ideológico, sino que es la sociedad la responsable de la instrucción.

5.10.- POLITICA EDUCATIVA DE LA RESTAURACION

Durante este período se suceden una serie de Reales Decretos que tratan de consolidar y/o matizar algunos aspectos de la legislación educativa existente, planteada al amparo de los distintos Gobiernos. Veámos lo más relevante:

5.10.1. DECRETO DE 29 DE JULIO DE 1874. Organización de la segunda enseñanza. Enseñanza en las Facultades (Filosofía y Letras, Ciencias, Farmacia, Medicina, Derecho y Teología).

El Gobierno provisional, surgido como consecuencia del golpe de Estado contra la Primera República, plantea una cuestión de gran importancia: la regulación de la libertad de enseñanza. A este respecto, dicho Decreto pretende:

> " (...) amparar con igual solicitud los santos fueros de la autoridad paterna, el derecho que por ley de su naturaleza tiene todo hombre á elegir maestro y guía de su inteligencia, y el que á la sociedad asiste para cuidar de que las nuevas generaciones sean educadas en el culto de la verdad y del bien;

> dictar reglas, mediante cuya observancia puedan coexistir sin estorbarse, y consagrándose á porfía á fomentar la general cultura, las Escuelas sostenidas por el Estado y las creadas por la fecunda iniciativa individual y la más poderosa aún de las asociaciones voluntarias; renunciar á todo monopolio en la instrucción de la juventud, y velar al propio tiempo por que las profesiones científicas sean ejercidas por personas de bien probada pericia; (...)."[65]

Así pues, tomando como referencia este deseo de libertad en materia educativa, se delimitan diez artículos, a través de los cuales se establece lo siguiente:

- La posibilidad de que existan establecimientos de enseñanza públicos y privados, e incluso en el hogar doméstico el alumno también puede ser instruido.

- Los *establecimientos públicos* son los que reciben subvención por parte de los presupuestos generales, provinciales o municipales, siendo el Gobierno el encargado de dirigir y planificar dichos centros de enseñanza.

- Tanto las Diputaciones como los Ayuntamientos tienen libertad para crear enseñanzas populares (Bellas Artes, Agricultura, Industria y Comercio), así como centros de segunda enseñanza, Facultades y Escuelas profesionales.

- Respecto a los *establecimientos privados*, son los sostenidos exclusivamente con fondos particulares, teniendo sus propietarios o directores entera libertad en la dirección y planificación de la enseñanza. Sólo pueden ser inspeccionados, por parte del Gobierno, en asuntos

---

65- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1982) Historia de la Educación en España. De la Restauración a la II República. M.E.C. Madrid. Tomo III. Pág. 47

"(...) en cuanto se refiera á la moral y á las condiciones higiénicas, y el de corregir en la forma que los reglamentos prescriban las faltas que en estas materias se cometan."[66]

- Por otro lado, la *enseñanza doméstica*, la que reciben los alumnos en la casa en que habitan, no está sujeta a inspección oficial.

- Por último, el artículo 9.º sólo hace una breve referencia a la necesidad de establecer las condiciones para que los estudios realizados en centros privados, Seminarios Conciliares[67] o en el hogar doméstico, adquieran carácter académico y puedan por tanto obtener los correspondientes grados y títulos profesionales.

En definitiva, este Decreto se centra en la libertad de enseñanza desde dos ópticas complementarias: libertad de creación de Centros, y libertad en la elección de los mismos. Sin embargo, no hay que olvidar que el Decreto del 21 de Octubre de 1868 estableció la libertad de cátedra, que al haber sido elevada a Ley (a través de las Cortes Constitucionales), se entiende que debe de estar vigente.

5.10.2. REAL ORDEN CIRCULAR DE 3 DE MARZO DE 1881. Confesionalidad del Estado. Supremacía del principio monárquico. Origen de la segunda "cuestión universitaria".

Se deroga la Circular del 26 de Febrero de 1875, que había sido firmada por OROVIO, uno de los máximos representantes del sector más tradicionalista católico. En dicha Circular se aboga por la confesionalidad

---

66- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Tomo III. Op. cit. Pág. 52

67- Estos Seminarios Conciliares, regidos por los Sagrados Cánones y por los Condordatos con la Santa Sede, tienen el exclusivo objeto de la educación sacerdotal.

del Estado, la supremacía del principio monárquico, y la identificación de lo religioso con lo político. En definitiva, se pretendía regular la libertad de enseñanza, sobre todo lo referido a la libertad de cátedra.

Esta Circular de 1875 dio pie a la segunda "cuestión universitaria"[68], en la que nuevamente se produjo un enfrentamiento de posturas entre el colectivo de profesores universitarios: mientras unos (los más conservadores) eran partidarios de una restricción en la libertad de enseñanza, otros (de marcada concepción krausista) defendían una absoluta libertad de la ciencia y del modo de ser enseñada. Dicha situación provocó que destacadas personalidades del ámbito universitario (como GINER DE LOS RIOS, AZCARATE, o CASTELAR) fueran otra vez destituidos de su actividad docente.

Ante esta situación, y dado que parecía existir un cierto *consenso* político entre liberales y conservadores, fue necesario que en 1881 y a través de la Real Orden Circular del 3 de Marzo (firmada por ALBAREDA) se procediese a la derogación de la Circular de 1875, argumentando para ello que:

> "En vano ha sido abusar de la resistencia por ahogar el movimiento; las contrariedades, las oposiciones injustificadas,

---

68- La primera "cuestión universitaria" había tenido lugar en 1864, a raíz de las duras críticas que el Ministerio de Fomento realizó hacia el pensamiento krausista, y más concretamente hacia el desarrollo y difusión de dicho pensamiento en el ámbito universitario español por parte de destacados profesores. Prueba de ello, fue la aprobación de la Real Orden del 27 de octubre de 1864, en la que se establecía que los profesores debían realizar un juramento de defensa hacia la fe católica, y de respeto a la Constitución de la Monarquía. Posteriormente, con la firma del Decreto del 22 de enero de 1866, se procede a que los profesores debían estar al margen de las actividades políticas. Todo ello, provocó la destitución del profesorado que apoyaba la filosofía krausista (SALMERON, Fernando DE CASTRO, SANZ DEL RIO, GINER DE LOS RIOS, etc.).

> los obstáculos, en fin, no han conseguido jamás que desaparezcan las ideas. De ahí que los Gobiernos, que indudablemente cuentan con medios eficaces para favorecer y ordenar la enseñanza, no son, ni han sido nunca, poderosos á detener el vuelo del espíritu, á limitar las conquistas de la ciencia, el natural crecimiento del saber humano; siendo por lo tanto evidente que, en las elevadas religiones, donde el espíritu se afana por encontrar la verdad, para difundirla después, la razón especulativa ha de ser independiente, sin que allí alcance la represión ni la violencia. Lo contrario equivaldría á comprimir el pensamiento del hombre de estudio, y á oponer barreras ineficaces á la ley de la Historia; (...)."[69]

De esta manera, se restablecía la libertad de cátedra, o mejor dicho, se favorecía la investigación científica "sin oponer obstáculos, bajo ningún concepto, al libre, entero y tranquilo desarrollo del estudio", al tiempo que se readmitían a los profesores que habían sido destituidos en 1875.

Pero la Circular de 1881 no puede interpretarse sin hacer alusión a la Constitución de 1876; en ella, a través de los artículos 11 y 12 se establecen ciertos principios que afectan a la actividad educativa: por un lado, la confesionalidad católica del Estado, pero admitiendo la tolerancia hacia otras religiones; y por otro, la libre elección de profesión "y de aprenderla como mejor le parezca". Ello supuso que liberales y conservadores entendiesen la libertad de enseñanza de distinto modo, ya que el artículo 11 llevaba consigo ciertas ambigüedades: para unos, la libertad de conciencia implicaba libertad de cátedra; para otros, la confesionalidad entrañaba control ideológico. En definitiva, la Constitución de 1876 no delimitaba con claridad el alcance de la libertad de enseñanza, sin embargo, sí que consideraba la posibilidad de crear centros de enseñanza privados.

69- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Tomo III. Op. cit. Pág. 59

5.10.3. REAL DECRETO DE 6 DE MAYO DE 1882. Creación del Museo de Instrucción Primaria en Madrid (Museo Pedagógico).

Firmado por José Luis ALBAREDA, establece la creación de un Museo de Instrucción primaria en Madrid (dependiente de la Dirección general de Instrucción pública), que supone una especial preocupación por la enseñanza, la cual está necesitada de ciertas reformas, sobre todo en el sector público.

Por ello, este Museo Pedagógico servirá para:

> "(...) fundar un núcleo de ilustración, destinado á producir indudables y grandísimas ventajas."[70]

Pretende influir directamente en las escuelas públicas de instrucción primaria, aportando material de enseñanza y recursos pedagógicos, así como organizando conferencias y publicaciones. De esta manera, se intenta que la instrucción primaria evolucione y progrese, adaptándose a los nuevos tiempos.

A través de los distintos artículos se determina que dicho Museo albergue: modelos, proyectos y planos de escuelas españolas y extranjeras, ejemplares de mobiliario y menaje, material científico y didáctico, y una biblioteca. Además, se establece publicar un Catálogo de los libros y objetos adquiridos, con explicaciones que sean útiles a los maestros; estas publicaciones versarán sobre datos bibliográficos, legislativos, estadísticos y metodológicos de España y del extranjero. Por último, las conferencias públicas correrán a cargo de destacadas profesionales en el ámbito educativo.

70- Ibíd. Pág. 62

La creación de este Museo Pedagógico implicó una estrecha colaboración con la Institución Libre de Enseñanza, que a su vez influyó en la política educativa del Gobierno. Prueba de este acercamiento a la filosofía que la Institución representaba, es el nombramiento de COSSIO como director del Museo.

5.10.4. REAL DECRETO DE 18 DE AGOSTO DE 1885.

Condiciones de los establecimientos libres de enseñanza. Centros asimilados a los oficiales. Consejos de disciplina.

Firmado por el conservador Alejandro PIDAL Y MON, se fijan las condiciones que deben cumplir los establecimientos libres de enseñanza.

En el preámbulo de dicho Decreto se indica el enfoque que se pretende dar a la enseñanza, la cual

> "(...) no debe constituir un monopolio del Estado, ni un mero servicio administrativo, sino una función social, á la cual han de cooperar todas las fuerzas é iniciativas de la vida social, compartiendo con el Gobierno las glorias y responsabilidades de esta obra fecunda de regeneración, en cuyo seno se decide la suerte de las futuras generaciones."[71]

De este modo, se otorga a la educación un valor relevante y una dimensión social que implica la defensa de la libertad de enseñanza, entendida ésta como

> "(...) reconocimiento y consagración de los derechos de la enseñanza libre ante el Estado, y de las relaciones de ésta con la oficial."[72]

71- Ibíd. Pág. 65

72- Ibíd. Pág. 66

Pero esta manera de interpretar la libertad de enseñanza suponía una nueva relación entre los centros privados y el Estado. Con el fin de mantener la creación de establecimientos de carácter privado (sobre todo los amparados por Congregaciones religiosas), surgen los *centros asimilados* a los oficiales, es decir, centros privados, que una vez superados ciertos requisitos (conducta y titulación de los profesores, infraestructura de los edificios, planes de estudios, reglamentos y estatutos, etc.[73]) pueden extender certificación académica de validez oficial. Así queda reflejado en el Decreto:

> "Art. 41. Los certificados de estudios ó de exámenes expedidos por estos establecimientos asimilados de enseñanza á favor de alumnos cuyas matrículas y asistencia en el establecimiento concuerden con los respectivos cursos escolares, tendrán los mismos efectos legales que los expedidos por los establecimientos oficiales, y serán, por tanto, incorporables con la enseñanza oficial (...)."[74]

Sin embargo, la categoría de centro asimilado llevaba consigo la necesidad de superar una inspección eclesiástica, con el fin de asegurar la moral católica; de este modo, el centro privado que no se sujetase a dicha inspección tampoco recibiría la subvención del Estado ni la condición de *asimilado*, sería catalogado simplemente como establecimiento libre de enseñanza (tal es el caso de los centros no confesionales). Ello explica las ventajas y el consiguiente auge de las Congregaciones religiosas en el ámbito educativo.

Así pues, el Decreto establece tres tipos de enseñanza: oficial, libre y asimilada. Sin embargo, para obtener el grado académico o título profesional, es necesario que todos los alumnos (independientemente del

---

73- Cfr. Ibíd. Pág. 74-78

74- Ibíd. Pág. 77

tipo de enseñanza que estén recibiendo) superen un examen de reválida, que será evaluado por un tribunal formado por representantes de toda la enseñanza.

Por otra parte, este Decreto dedica una quinto capítulo a la *disciplina y corrección académica por infracción*, que afecta a la enseñanza libre y a la asimilada; es decir, se determinan las penas disciplinarias (por ejemplo, amonestación, multas, suspensión o inhabilitación, revocación de los derechos de asimilación, clausura del Centro), que se pueden aplicar a aquellos establecimientos de enseñanza libre o asimilada que no se adecúen a lo legislado anteriormente. De ahí, la creación de Consejos de disciplina en cada distrito universitario, con el objeto de aplicar la jurisdicción académica, administrativa y disciplinaria sobre la *enseñanza libre y su Magisterio* (Art. 122).

De todo ello se deduce, que la propuesta de PIDAL Y MON no está precisamente enfocada hacia la plena libertad de enseñanza, sino que más bien trata de favorecer la creación de establecimientos privados que aseguren la defensa del principio moral cristiano. Así pues, se entiende que la enseñanza privada y libre debe existir, pero es preferible que esté sometida a una inspección y control estatal, con el fin de no confundir "la libertad con la licencia".

5.10.5. REAL DECRETO DE 5 DE FEBRERO DE 1886.

Elección del tipo de educación. Supresión de los establecimientos asimilados.

De clara inspiración liberal, se centra en la libertad de enseñanza. En dicho Decreto, Eugenio MONTERO RIOS (ministro de Fomento) expone la necesidad de que los padres puedan elegir el tipo de educación que

consideren más conveniente para sus hijos, al tiempo que entiende que el Estado debe proporcionar a cada hijo una educación que:

> "(...) le prepare convenientemente para la vida social y política á que está destinado como ciudadano de un pueblo libre.
>
> (...) la educación debe preparar al hombre para los fines civiles, políticos y religiosos en que se encuentran sus destinos."[75]

Con todo ello se pretende defender la libertad de aprender, la libertad de enseñanza, que implica el derecho de transmitir libremente el pensamiento, siendo una garantía "de la investigación de la verdad".

Por otra parte, en el preámbulo de este Decreto se critica severamente lo legislado en el Real Decreto del 18 de Agosto de 1885, referido a la creación de centros asimilados que cuentan con importantes privilegios; por ello, ahora se va a proceder a su derogación, y se restablecen los Decretos de 1874 sobre la libertad de enseñanza.[76] Así pues, con la supresión de los establecimientos asimilados, todos los alumnos deben estar matriculados en un *centro oficial*, siendo los tribunales de enseñanza oficial los que evalúan todos los exámenes y ejercicios de grado, de reválida y de título profesional; de modo que la validez de los estudios realizados en centros privados o en el hogar doméstico deben de ratificarse mediante pruebas oficiales.

75- Ibíd. Pág. 97

76- Cfr. Ibíd. Pág. 47-53

5.10.6. REAL DECRETO DE 21 DE JULIO DE 1900. El Estado debe pagar al personal y material de las escuelas públicas de instrucción primaria.

Firmado por Francisco SILVELA, establece que el pago a los maestros y la dotación de material de las Escuelas públicas de instrucción primaria corresponda al Estado, y no a los respectivos municipios como había sucedido hasta entonces.

> "Artículo 1.° Las obligaciones de personal y material de las Escuelas públicas de instrucción primaria tendrán, como hasta aquí, carácter municipal; pero, en los sucesivo, el pago de las mismas correrá á cargo del Estado, previo ingreso en las arcas del Tesoro de los fondos necesarios de aquella procedencia."[77]

De esta manera, se pretende garantizar "el pago de las atenciones de primera enseñanza", tanto en lo referente al salario de los maestros como en la adjudicación de material, siendo el Estado el máximo responsable en esta materia.

5.10.7. REAL ORDEN DE 15 DE ENERO DE 1901. Libertad de ciencia, según la Constitución del Estado. Real Orden de 21 de Marzo de 1901.

Firmada por GARCIA ALIX y dirigida a todos los Rectores de las universidades, trata un tema sobradamente debatido: la libertad de ciencia o de cátedra. A este respecto, señala que dicha libertad no puede atentar contra los principios de la Constitución, es decir, contra el Estado.

> "La cátedra oficial es libre para la exposición y enseñanza de todo aquello que constituya doctrina científica; pero de esa necesaria

77- Ibíd. Pág. 111

> libertad para el cultivo y difusión de la ciencia á la propaganda apasionada y en muchos casos sectaria contra el régimen fundamental vigente, existe una gran distancia, que en ningún país organizado y gobernado con arreglo á las leyes puede tolerarse ni consentirse."[78]

Así pues, aunque se defiende la libertad de ciencia, ésta debe estar sujeta a la Constitución del Estado, y en este sentido los Rectores tienen que velar por su cumplimiento, mediante la inspección de los libros de textos y el profesorado. Con lo cual se insta a cada Rector a que:

> "(...) mantenga dentro de la esfera de la ley la disciplina académica, y respetando la libertad de la ciencia, no tolere por consideración de ninguna clase que desde la cátedra oficial, donde sólo debe albergarse la imparcialidad científica, se atente en lo más mínimo contra el régimen constitucional, garantía de todos y eficaz salvaguardia de la Nación."[79]

Por otra parte, hay que decir que esta Circular ocasionó la promulgación de la Real Orden del 21 de Marzo de 1901, con objeto de esclarecer algunas de las cuestiones abordadas en dicha Circular: la independencia del profesorado en el ejercicio de su ministerio. A este respecto, se considera vigente la Real Orden de 3 de Marzo de 1881, en la cual se señalaba:

> "(...) que de ningún modo se pusieran impedimentos al libre, entero y tranquilo desarrollo del estudio, ni menos se prescindiera del derecho igual para todos los españoles, con el intento de poner trabas á la actividad de los encargados de la enseñanza pública."[80]

78- Ibíd. Pág. 114

79- Ibíd. Pág. 115

80- Ibíd. Pág. 116

De esta manera, al menos aparentemente, se pretende garantizar la libertad de enseñanza, aunque determinada por los principios monárquicos.

5.10.8. REAL DECRETO DE 18 DE JULIO DE 1901.

Pensiones para estudios en el extranjero.

Firmado por ROMANONES, establece las normas sobre la concesión de pensiones para estudios en el extranjero a los alumnos más capacitados. Ello surge ante el deseo de garantizar la renovación del profesorado mediante una intercomunicación con otros países. A este respecto se señala que:

> "Es signo característico de la vida moderna el haber sustituído el alejamiento internacional de la primitiva incultura, la aproximación del pensamiento científico en todos los pueblos civilizados. La verdad no reconoce límites, y la ciencia que á la verdad rinde culto, une las inteligencias en la universalidad de los estudios."[81]

Dichas pensiones se otorgarán, mediante oposición, a los alumnos que hayan obtenido la máxima calificación y el premio extraordinario en el último nivel educativo. Superado favorablemente el curso realizado como pensionado (a través de la Memoria aprobada por el Claustro o Junta de profesores), se puede proceder al nombramiento de profesor auxiliar.

Al mismo tiempo, también se contempla que los profesores numerarios, auxiliares y supernumerarios de Escuelas Normales pueden ampliar sus estudios en el extranjero, recibiendo todo el sueldo y alguna subvención (art. 12).

81- Ibíd. Pág. 118

5.10.9. REAL DECRETO DE 17 DE AGOSTO DE 1901.

Organización de los Institutos generales y técnicos: estudios generales de Bachiller, estudios de Maestros y Maestras, estudios elementales de Agricultura, estudios elementales y superiores de Industrias, estudios de Comercio, estudios elementales de Bellas Artes, estudios de las escuelas elementales nocturnas para obreros.

Dicho Decreto surge ante la necesidad de reformar la enseñanza secundaria, intentando que se adapte a la actual situación social, comercial, industrial y científica. Sin embargo, este proyecto se enfrenta a un problema:

> "Ofrece desde luego obstáculo infranqueable al necesario desenvolvimiento de todo proyecto reformista en la enseñanza, la penuria de nuestro Tesoro, que no consiente, al menos por ahora, gravamen alguno en el presupuesto consagrado á la instrucción pública."[82]

Pero conscientes de la necesidad de una reforma en el ámbito educativo, tratan de ajustarse al presupuesto disponible.

Para empezar, se establece que los Institutos de segunda enseñanza pasen a denominarse *Institutos generales y técnicos*, abarcando los estudios de: grado de Bachiller, Magisterio de primera enseñanza, Agricultura, Industrias, Comercio, Bellas Artes, así como enseñanzas nocturnas para obreros. Cada uno de estos estudios se organizan del modo siguiente:

1.- *Estudios generales del grado de Bachiller*. Durante seis años se estudian materias tales como: Lengua castellana, Geografía general y de Europa, Geografía comercial y estadística, Aritmética, Lengua latina, Religión, Historia de España, Historia universal, Dibujo, Lengua francesa,

82- Ibíd. Pág. 125

Gimnasia, Algebra y Trigonometría, Psicología y Lógica, Etica y rudimentos de Derecho, Historia natural, Filosofía e Higiene.

Este tipo de enseñanza está sujeta a una inspección por parte del Gobierno en lo que se refiere a condiciones higiénicas, material, e idoneidad del profesorado.

2.- *Escuelas de Maestros y Maestras*. Se suprime la clase de maestros normales, distinguiéndose en la carrera del Magisterio dos grados: elemental y superior.

El Plan de estudios elemental se compone de tres años; superados los cuales, el alumno debe hacer un examen de reválida por el que obtiene el título de Maestro elemental. Esta titulación posibilita el estudiar la carrera de Maestro superior, que superados otros dos años y los ejercicios de reválida se alcanza el título de Maestro superior, el cual posibilita el acceso a las cátedras de Escuelas elementales y superiores de Maestros, a Inspecciones de primera enseñanza, a plazas de Auxiliares de las Escuelas de Maestros, y a Escuelas de primera enseñanza.

Tanto el grado elemental como el superior configuran una unidad orgánica, estableciéndose Escuelas elementales y superiores de Maestros y Maestras agregadas a los Institutos. Al mismo tiempo, cada una de estas Escuelas contará con una escuela de niños o niñas agregada, que facilitará el carácter práctico de los cursos de Pedagogía.

En definitiva, se pretende que el maestro tenga una "instrucción sólida y educación elevada", atendiendo al carácter pedagógico y de especialización. A este respecto, en el preámbulo del Decreto se indica el objetivo prioritario que quieren conseguir:

> "Con una cultura general como la que representan los tres cursos de estudios elementales y los dos cursos de estudios

> superiores, el Maestro español llegará á ser lo que han sido y son el Maestro alemán, el suizo, el sueco y el italiano: creadores de individualidades inteligentes y de nacionalidades respetables."[83]

Como puede apreciarse, es evidente el deseo de alcanzar los niveles europeos, mostrándose abiertos a sus propuestas pedagógicas.

3.- *Estudios elementales de Agricultura*. Superados los tres cursos y el examen de reválida, el alumno obtiene el certificado de Práctico agrónomo y Perito agrimensor.

4.- *Estudios elementales y superiores de Industrias*. Los estudios elementales abarcan tres cursos, superados los cuales los alumnos alcanzan el certificado de Práctico industrial, posibilitándose el acceso a las Escuelas superiores industriales; en ellas se organizarán los estudios conforme a las siguientes especialidades: mecánicos, electricistas, metalurgistas ensayadores, químicos y aparejadores. Estos estudios comprenden una formación teórica y otra práctica, que realizarán en talleres y fábricas de la localidad.

Superados los tres años de estudios y el consiguiente examen de reválida, el alumno puede ejercer cada una de estas profesiones, así como acceder a las Escuelas superiores de Ingenieros Industriales, ubicadas en Madrid, Barcelona y Bilbao.

5.- *Estudios de Comercio*. Superados tres cursos y el examen de reválida, el alumno obtiene la certificación de Contador de Comercio, así como la posibilidad de acceder a las Escuelas superiores de Comercio, para cursar otros dos años.

6.- *Estudios elementales de Bellas Artes*. Una vez superados estos estudios, se puede ingresar en las industrias artísticas o en las Escuelas

---

83- Ibíd. Pág. 127

superiores de Bellas Artes, o en las Escuelas superiores de Artes industriales.

7.- *Estudios de las Escuelas elementales nocturnas para obreros*. En ellas se impartirán, de forma gratuita, nociones de: Gramática castellana, Francés, Aritmética, Geometría, Geografía, Física, Agricultura, Química, Técnica industrial, Caligrafía, Contabilidad, Moral social y rudimentos de Derecho, Historia patria, Higiene, y Dibujo.

5.10.10. REAL DECRETO DE 26 DE OCTUBRE DE 1901.

Organización del pago de personal y material de las escuelas públicas de primera enseñanza, por parte del Estado. Primera enseñanza: privada y pública (párvulos, elemental y superior); obligatoriedad (de 6 a 12 años); gratuidad limitada.

Supone la ratificación del Real Decreto del 21 de Julio de 1900, al establecer que el Estado debe atender el pago del profesorado y el mantenimiento del material de las Escuelas públicas de primera enseñanza.

Así pues, a través de treinta y tres artículos se procede a sintetizar las líneas directrices que deben regir la organización de dicha enseñanza.

Para empezar, el artículo 1.° establece la necesidad de asegurar la regularización en el pago del profesorado:

> "Se autoriza al Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes para que en los presupuestos generales de su departamento, á partir del que se forme para el año 1902, incluya las partidas necesarias, conforme á las disposiciones de este decreto, para el pago de las atenciones de personal y material de las Escuelas públicas de primera enseñanza."[84]

84- Ibíd. Pág. 163

Con ello se pretende garantizar, no sólo el medio de subsistencia de este colectivo, sino también su dignidad profesional. A este respecto, en el art. 10.° se señala que quedan exceptuadas de esta obligación: 1°) las provincias Vascongadas y Navarra, hasta que no se celebre un concierto con las respectivas Diputaciones forales; y 2°) las escuelas sostenidas por fondos de obras pías y las de beneficencia, que se regirán por un reglamento especial.

En lo que se refiere a los gastos de mantenimiento y atención a las escuelas, serán los respectivos ayuntamientos los que se hagan cargo de tal situación.

Por otra parte, en este Decreto la primera enseñanza se divide en privada y pública, al tiempo que esta última se subdivide en tres grados: párvulos, elemental y superior, con un programa común, pero adaptado para cada grado [85].

Respecto a la gratuidad y obligatoriedad, establece que la primera enseñanza en centros públicos será gratuita para aquellos alumnos que sus padres no puedan costearla; asimismo, se determina que debe ser obligatoria en los grados elemental y superior (desde los seis hasta los doce años).

También se entiende que la enseñanza de la Doctrina cristiana, de la Gramática y de la Lectura se realizará conforme a los libros de texto que se determinen.

85- Las materias que se impartirán en los tres grados, son: Doctrina cristiana y nociones de Historia Sagrada, Lengua castellana (lectura, escritura y gramática), Aritmética, Geografía e Historia, rudimentos de Derecho, nociones de Geometría, nociones de Ciencias físicas, químicas y naturales, nociones de Higiene y Fisiología humana, Dibujo, Canto, trabajos manuales y ejercicios corporales. (Art. 3.°).

"Art. 8.º La Doctrina Cristiana se estudiará por el Catecismo que señalen los Prelados en sus respectivas diócesis; la Gramática, por el texto de la Real Academia Española de la Lengua, y la Lectura se ejercitará en libros que hayan sido aprobados por el Gobierno, previo informe del Consejo de Instrucción pública."[86]

Por otro lado, se establece la posibilidad de que exista una clase nocturna para adultos y una clase dominical para adultas, en cada una de las escuelas regidas por un maestro o maestra, respectivamente.

Respecto al acceso al Cuerpo de maestros de escuelas públicas, se señala que los aspirantes deben acreditar la correspondiente titulación, así como una buena reputación moral y profesional. Asimismo, se establece que los concursos de maestros sean de tres clases: único, de ascenso y de traslado, en función del tipo de localidad, de los años de servicio, y del sueldo.

En definitiva, el Decreto hace alusión a los principales aspectos que confluyen en la primera enseñanza; aunque tal vez lo más relevante sea lo que se refiere a la situación del profesorado, tanto económica como laboralmente.

De todo ello se desprende, que durante la Restauración fue el ámbito universitario uno de los más debatidos y controvertidos, tal vez por la influencia que ejercía sobre la sociedad española. Consecuencia de las restricciones que acometieron los conservadores, y al amparo de la Constitución de 1876 [87], surge la Institución Libre de Enseñanza con la intención de renovar el panorama educativo español; sin embargo, la fuerte presencia de la Iglesia, hizo cuestionar la labor de dicha Institución,

---

86- Ibíd. Pág. 164

87- En lo referido a los artículos 11 y 12 sobre tolerancia religiosa y libertad de creación de centros.

produciéndose ciertos enfrentamientos entre la corriente institucionista y la católica.

Una vez analizados los principales textos legislativos, referidos al ámbito educativo, conviene destacar cuáles son los valores vigentes en dicha legislación, que suponen no sólo una nueva concepción de la educación, sino también una consolidación de la política educativa.

Como ya se ha dicho en otra ocasión, en España, el siglo XIX es un período bastante complejo, ya que los distintos acontecimientos políticos y económicos van a propiciar nuevas mentalidades y un considerable vaivén de las ideologías que sustentaban el Antiguo Régimen, y más concretamente en lo que se refiere a la descomposición de una sociedad estamental que había estado fuertemente arraigada en nuestro país.

A principios del siglo decimonónico, como consecuencia de la Revolución Francesa y de la guerra de la Independencia, aparecen nuevos modos de vida y usos sociales que contribuyen a la formación, aunque incipiente en este primer período, de una sociedad más igualitaria, en que las clases medias (y sobre todo la burguesía) tratan de superponerse a la clase aristocrática antigua; todo ello se ve favorecido por la implantación eventual de distintos regímenes liberales.

En medio de esta situación y atendiendo al panorama social, van a surgir una serie de necesidades educativas, y por consiguiente unos valores que se intentan transmitir. Sin embargo, los avatares políticos impedirán que se produzca una única línea de acción. Así lo refleja Anastasio MARTINEZ NAVARRO:

> "Los tiempos de Pablo Montesino viven la pugna entre dos tipos de educación que compendian y transmiten valores, esquemas,

> estilos y ritmos de las dos épocas, cada una con su respectivo modelo de sociedad, que libran batalla final en esta coyuntura histórica."[88]

Puede decirse que en España se vive una sensación de cierta incertidumbre y preocupación hacia las ideas que emergían de Europa. Es decir, por un lado se siente una relativa fascinación por los pilares que inspiraron la Revolución Francesa, sobre todo lo que se refiere a la libertad y a la igualdad; sin embargo por otro, esto suponía un duro choque con la mentalidad del Antiguo Régimen, que no se resigna a admitir concesiones que contribuyan a la pérdida de poder y prestigio de la clase social aristocrática.

En donde parece que sí existe acuerdo, es en el valor que, en términos generales, se otorga a la educación, como el instrumento más adecuado de formar a los hombres y de asegurar el progreso material de la Nación, aunque siempre respondiendo a unos determinados patrones políticos. Así por ejemplo, en la época Isabelina:

> "La educación será el arma mejor para desmontar las mentalidades arcaizantes que obstaculizan el hallazgo de la libertad: y el primer prejuicio a desmontar era la suposición de que al extender la instrucción en el pueblo se difundía, por un efecto contrario, la corrupción y la inmoralidad."[89]

Por lo tanto, la educación se convierte en una cuestión de poder y control ideológico, de ahí que el Estado intentase inspeccionar y dirigir una instrucción pública que formase y educase hombres para el Estado; de esta manera, la labor de la Iglesia en el ámbito educativo pasaría a un segundo plano, o incluso en algunas ocasiones (sobre todo durante los

---

88- MARTINEZ NAVARRO, A. (1988) Pablo Montesino. Curso de Educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía. M.E.C. Madrid. Pág. 23

89- PALACIO ATARD, V. (1978) Edad Contemporánea (1808-1898). Espasa Calpe. Madrid. Volumen I. Pág. 315

Gobiernos más progresistas) se planteó la posibilidad de prescindir de ella. No obstante, dado la precaria situación económica del país, los distintos Gobiernos se vieron obligados a una casi permanente presencia de la Iglesia en la actividad educativa.

Si es cierto que todos los Gobiernos sienten una considerable preocupación por la educación de los ciudadanos, es importante señalar que las políticas educativas planteadas difieren de unos a otros. En este sentido, a primera vista, el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, el Plan del Duque de RIVAS de 1836, el Proyecto de SOMERUELOS de 1838, e incluso el Plan PIDAL de 1845, y la Ley MOYANO de 1857, tienen un enfoque parecido, ya que todos surgieron al amparo de una ideología más o menos liberal.

Dichos Reglamentos, Planes y Proyectos, que se centran prioritariamente en la instrucción pública y que tratan de responder a una inquietud político-social, llevan implícitos unos determinados valores que se tratan de transmitir; el principal de ellos es la fe en la educación, apoyado por todas las tendencias políticas y estamentos sociales. Según Manuel de PUELLES BENITEZ:

> "(...) la fe en la educación se convierte en uno de los valores compartidos que va a hacer posible la fusión de los afrancesados -viejos ilustrados- con los liberales templados -antiguos liberales radicales-, y con ello el nacimiento del partido moderado."[90]

Asimismo, en este período en que se asientan las bases del liberalismo, la igualdad, la libertad y la secularización van a ser otros de los valores que se intentan desarrollar, pero hay que hacer ciertas matizaciones: se defiende que todos deben tener la posibilidad de acceder a la enseñanza

---

90- PUELLES BENITEZ, M de (1988) Textos sobre la educación en España (Siglo XIX). U.N.E.D. Madrid. Pág. 33

primaria elemental; sin embargo, esta aparente igualdad debe garantizarse con la creación y dotación de escuelas y maestros, y al mismo tiempo este tipo de instrucción debe ser gratuita, aspecto este último muy controvertido.

Si la gratuidad en el Reglamento de 1821 era absoluta (formulada por los diputados gaditanos), a partir de 1836, con el Plan del Duque de RIVAS, se va a proceder a una gratuidad limitada, de tal manera que sólo los más pobres (a juicio de las autoridades locales) van a poder cursar gratuitamente la enseñanza más elemental, y sólo un reducido número de éstos podrán acceder a estudios superiores, siempre y cuando demuestren un destacado talento y aptitud.[91]

De esto se desprende que la instrucción pública se destina principalmente a las clases acomodadas y medias (que pueden costearse la educación sin estar sometidos al criterio de la *autoridad*), discriminándose a las clases más bajas. Ello conduce a pensar que la igualdad, en materia educativa, de todos los estamentos sociales no existe, aunque teóricamente sea defendida por los distintos Gobiernos.

Pero, ¿por qué la igualdad real no se produce? ... La explicación es sencilla: en una sociedad en que la propiedad material es el valor más relevante, se va a consolidar una clase media con numerosos bienes y recursos, teniendo una influencia considerable en el panorama político y económico.

> "(...) frente al primado de la voluntad popular -que se expresa en la soberanía nacional- se alza ahora el primado de la inteligencia

---

91- En el Proyecto de SOMERUELOS, sólo un 10 % de los niños pobres pueden acudir a la escuela superior. Cfr. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Op. cit. Tomo II. Pág. 153

-sólo los más capaces son los que acceden a la riqueza y, por tanto, ellos son los que deben gobernar."[92]

De este modo se establece una clara jerarquía: la propiedad implica libertad e igualdad, pero nunca a la inversa. Así pues, la educación, sobre todo la secundaria y la universitaria, está principalmente al servicio de las clases medias y superiores, ya que son las que costean la enseñanza. A este respecto hay que señalar, que el Plan PIDAL, como respuesta a unas necesidades económicas concretas del país, va a establecer la gratuidad de algunos estudios especiales (Agricultura, Veterinaria, Náutica, Comercio, Bellas Artes, Artes y Oficios, Laboreo de minas, Construcción de caminos, canales y puertos, Escribanos y Procurados de tribunales), asegurándose los profesionales que la Nación necesita, con lo cual, en esta ocasión, la educación (y más concretamente la gratuidad) está al servicio del Estado, que valora el pragmatismo y la utilidad.

Por otro lado, respecto a la libertad (otro de los valores a desarrollar) se encuentra esbozada a través de los distintos textos legislativos educativos, centrándose prioritariamente en la libertad de creación de centros docentes.

Así por ejemplo, si en el Reglamento de 1821 se señalan algunas tímidas limitaciones a la libre creación de Centros, es a partir del Plan del Duque de RIVAS donde se aprecia una mayor limitación a la libertad de enseñanza, mediante una más severa regulación de los centros privados, y culminando con una rotunda restricción en el Plan PIDAL de 1845.

Se aprecia una disyuntiva entre la necesidad de respetar la libertad (principio defendido por los liberales) y la conveniencia de regular la enseñanza privada, con el objeto de evitar un crecimiento incontrolado de

92- PUELLES BENITEZ, M de Op. cit. Pág. 32

dichos Centros, especialmente en lo que se refiere a los religiosos. En el fondo de esta cuestión, está el deseo de los liberales moderados de potenciar una enseñanza pública fuertemente centralizada y controlada por el Estado, ya que es la única manera de asegurar el ansiado control ideológico de todo Gobierno.

En definitiva, los valores de igualdad y libertad que se intentan transmitir durante este período sólo se consiguen de una manera parcial, ya que no se puede hablar de una igualdad ni de una libertad absoluta. En cualquier caso siempre responden a intereses políticos, económicos y sociales.

Por otro lado, en lo que respecta a los valores religioso-morales, hay que destacar la importancia de la Iglesia y la primacía de la religión católica en los programas educativos. Aunque es cierto que los liberales lucharon por una secularización de la enseñanza, no hay que confundirlo con un rechazo a la religión; simplemente pretendieron que se delimitarán claramente cuáles eran las competencias propias del Estado y cuáles de la Jerarquía eclesiástica. Sin embargo, desde el Gobierno siempre se veló por un rotundo respeto a la pureza de la religión que practicaba en mayor o menor medida toda la Nación. Según Vicente PALACIO ATARD:

> "La mentalidad de los liberales españoles de la primera mitad del siglo XIX no entra en conflicto, salvo excepciones, con su fe católica: no se altera el orden de valores religiosos; pero dados los objetivos políticos de la educación, pretende tomar en manos del Estado las funciones educativas."[93]

No obstante, la Iglesia, durante el siglo XIX, intentará reafirmar y consolidar su presencia en el ámbito educativo, aspecto que se vio

---

93- PALACIO ATARD, V. Volumen I. Op. cit. Pág. 315-316

reforzado con el Concordato de 1851, teniendo éste una amplia repercusión en posteriores acontecimientos históricos.

Dicho Concordato vino a restablecer la concordia entre Iglesia y Estado, que a raíz de las consiguientes desamortizaciones se había producido un considerable distanciamiento entre ambas instituciones. Así pues, aprovechando una serie de circunstancias, como fueron: la supresión del proceso de desamortización en 1844, la devolución de algunas de las propiedades a la Iglesia en 1845, la defensa de la confesionalidad católica en España (promulgada en la Constitución de 1845), la relevancia que tuvo la Jerarquía eclesiástica entre las clases sociales más acomodadas, su participación en algunos ámbitos políticos (la presencia en el Senado); todo ello favorecido por la instauración de un régimen moderado, contribuyó a que fuese posible la comunicación con el Vaticano y el posterior acuerdo entre la Iglesia y el Estado español, que después de distintas medidas provisionales, se adoptó una solución definitiva con la firma, por ambas partes, el 16 de marzo de 1851, teniendo vigencia hasta 1931 y superando las rupturas que se produjeron en 1855 y 1868, que coinciden con etapas progresistas.

En líneas generales, el Concordato explicitaba claramente el protagonismo de la religión católica, sobre todo en el ámbito educativo. Así queda reflejado en el artículo 2°:

> "En su consecuencia la instrucción en las Universidades, Colegios, Seminarios y Escuelas públicas o privadas de cualquiera clase, será en todo conforma a la doctrina de la misma religión católica; y a este fin no se pondrá impedimento alguno a los obispos y demás prelados diocesanos encargados por su ministerio de velar sobre la pureza de la doctrina de la fe y de las

costumbres, y sobre la educación religiosa de la educación en el ejercicio de este cargo, aun en las escuelas públicas."[94]

Ello lógicamente implica una inspección de la Iglesia en todo tipo de enseñanza, así como una restricción en lo que se refiere a la libertad de cátedra, aspecto que será muy controvertido y debatido en políticas educativas posteriores, y concretamente los liberales más progresistas lucharon por una libertad total en materia educativa.

Además, el Concordato trataba otros aspectos de interés: en el artículo 29 se autorizaban el establecimiento de dos Congregaciones religiosas (San Vicente de Paúl y San Felipe Neri), y una tercera que no se especificaba con claridad[95], y que fue tema de discusión entre liberales y conservadores, hasta principios del siglo XX. De ello se deduce que el Estado, aunque pretendía que la Iglesia mantuviera algunos de sus privilegios, no estaba muy dispuesto a facilitarla el poder que había ostentado en el pasado. Sin embargo, la Constitución de 1876, la Ley de Asociaciones de 1887 y por supuesto el Concordato con la Santa Sede en 1851, contribuyó a que el Clero (tanto regular como secular) creciese y se afianzase en la sociedad española, llegando a monopolizar buena parte de la enseñanza.

Así pues, teniendo en cuenta las distintas circunstancias políticas, sociales y religiosas, se deducen una serie de valores, más o menos liberales, que inspiran los distintos programas educativos. Pero tal vez sea la Ley MOYANO de 1857 la que mejor refleje las aspiraciones liberales del siglo decimonónico, en la que se pueden constatar los valores del liberalismo moderado. Tal y como señala Manuel de PUELLES BENITEZ:

94- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Op. cit. Tomo II. Pág. 240

95- Cfr. CUESTA ESCUDERO, P. (1994) La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923). Siglo XXI de España Editores. Madrid. Pág. 41

> "La ley Moyano no es una ley innovadora, es una ley que consagra todo un largo proceso de consolidación del sistema educativo liberal frente a las fuerzas que se le oponen, las fuerzas del Antiguo Régimen; y, en este sentido, los valores que adopta son los que se van sedimentando a lo largo de ese proceso, que comienza en 1812 y termina en 1857 con la publicación de la ley."[96]

En resumen, los valores defendidos en 1857 pueden concretarse en los siguientes: la gratuidad restringida de la instrucción primaria elemental pública; la obligatoriedad de la instrucción primaria (desde los seis hasta los nueve años de edad); la libertad "limitada" en la creación de centros docentes; la uniformidad de la enseñanza; la secularización[97] y el confesionalismo. Además, Manuel de PUELLES BENITEZ defiende la centralización administrativa como otro valor a tener en cuenta, argumentándolo de siguiente modo:

> "La centralización es un término y un contenido que suele llevar una carga negativa; sin embargo, no existen, en mi opinión, ni valores absolutos ni valores que podamos considerar totalmente negativos. La centralización en toda Europa, no sólo en España, tiene un sentido positivo en cuanto que permite la formación de Estado nacional, del Estado nación: el Estado nación consigue constituirse gracias a que existe una nación centralizada; es decir, el impacto jacobino de la nacionalización de todas las instituciones públicas es un impacto que se produce en toda Europa, y se produce con un valor positivo."[98]

96- VARIOS AUTORES (1992) Educación y valores en España. Actas del Seminario (Cádiz, 26-28 de Noviembre de 1991). C.I.D.E. (M.E.C.). Madrid. Pág. 65

97- PUELLES BENITEZ distingue entre *secularización*, entendida ésta, como que al Estado le corresponde la dirección del sistema educativo -y no a la Iglesia-, y *laicismo*, si se considera la religión algo ajeno a la escuela.

98- Ibíd. Pág. 67

Todos estos valores se dirigen a la consecución de otros más generales: la libertad de enseñanza, y la igualdad de todos los ciudadanos ante la educación, aspectos que sufrirán una paulatina restricción desde el Reglamento de 1821 (como manifestación del liberalismo más radical y progresista), hasta la Ley MOYANO de 1857, en que se instaura un liberalismo más moderado.

Por otro lado, dentro de las distintas corrientes liberales, no hay que olvidar el paréntesis, en materia educativa, que tuvo lugar durante la Revolución del 68. Así, los Decretos aprobados en de Octubre de 1868, de marcado corte progresista, apuestan por una amplia libertad de enseñanza, institucional, de método, de religión, de pensamiento y ciencia; para ello rechaza los principios de centralización y de uniformidad, es decir, el monopolio estatal. A este respecto, PUELLES BENITEZ señala que la enseñanza libre que preconizaban los liberales progresistas implica:

> "La repulsa al monopolio explica la libertad de creación de centros; la negativa a la centralización, la libertad institucional de diputaciones y ayuntamientos; el rechazo del control ideológico, la libertad de cátedra; la oposición a la uniformidad, la libertad de aprender o la libertad de método."[99]

De ello se desprende, que la legislación educativa surgida al amparo de la Revolución del 68 contiene los valores más progresistas del siglo XIX: la libertad, la tolerancia, el aperturismo, la igualdad, la secularización, la creatividad, el sentido crítico, la autonomía personal, la democracia, el pragmatismo y la iniciativa privada.

En otro sentido, merece una especial atención el Plan educativo de CALOMARDE de 1824 que fue promulgado al amparo del más férreo absolutismo de FERNANDO VII, lo cual explica la causa de que en este Plan

---

99- PUELLES BENITEZ, M de Op. cit. Pág. 97

no se insinúen los valores que defendieron los liberales: la igualdad, la libertad y la secularización. Por el contrario, en dicho Plan sólo se contemplan los valores religiosos y políticos como algo unido e inseparable; así pues, los valores monárquicos absolutos se fundamentan en el aspecto religioso y moral, y todo ello queda reflejado en la política educativa.

> "(...) para el absolutismo español y, posteriormente, para el sector más reaccionario del conservadurismo político, la ortodoxia política presupone la religión y viceversa."[100]

Otro de los textos legislativos que está revestido de los ideales más conservadores, es la Ley de Instrucción primaria del 2 de Junio de 1868. En ella, la actividad docente se encuentra fundamentada en los principios cristianos, de ahí que la religión esté considerada como uno de los valores más apreciados en el ámbito educativo. Al mismo tiempo, la centralización, el control ideológico, y la inspección (tanto estatal como eclesiástica), son otros de los valores presentes en dicha Ley.

Por otro lado, durante la Restauración se suprimen buena parte de los ideales que se habían planteado durante el Sexenio Revolucionario, volviéndose a una política educativa más restrictiva, y que va a sufrir los continuos avatares de conservadores y liberales -que se alternan en el poder-. Además, la cuestión referida a la libertad de enseñanza -libertad de cátedra-, así como la tolerancia religiosa, son algunos de los temas más controvertidos en este período, estando sujetos a la ideología política de los distintos Gobiernos.

Así pues, a través de lo legislado durante los gobiernos absolutistas y más conservadores, se vuelve a revalorizar los valores tradicionales que habían estado presentes en el Antiguo Régimen, de manera que el

---

100- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Tomo II. Op. cit. Pág. 22

dogmatismo, la confesionalidad del Estado, la religión, el control estatal y eclesiástico, o la cultura para las clases acomodadas, inspiran buena parte de su política educativa.

En definitiva, haciendo balance de todo ello, hay que destacar que, en España durante el siglo XIX, los liberales trataron de transmitir los valores que emanaban de la Ilustración y que cobraron mayor fuerza a raíz de la Revolución Francesa. En este sentido, cabe señalar

> "(...) que ya en el siglo XVIII se atisba la importancia de la educación en las directrices de la política del Estado, pues el reformismo económico del <<despotismo ilustrado>> proyectó la reforma educativa para sustituir la mentalidad aristocrática dominante por una mentalidad utilitaria. (...)
>
> La mentalidad del hombre liberal del siglo XIX pone el fundamento de la nueva sociedad en el afianzamiento de las estructuras políticas del Estado liberal. Por eso importa *instruir* ciudadanos cuya mentalidad se conforme a los principios del orden nuevo."[101]

La educación en sí va a ser considerada como un valor de vital importancia para el progreso material e ideológico del país; ello lógicamente implicará un deseo de igualdad y libertad, ambos valores subordinados a otro: la propiedad individual, aspecto este último muy defendido por los liberales moderados. De esta manera, se otorga a la educación un carácter útil y pragmático.

Por otra parte, conviene decir que ese deseo de igualdad no sólo afecta a la educación de las clases más desfavorecidas socialmente, sino también de la mujer. Ya a finales del siglo XVIII se procedió tímidamente a un programa de instrucción pública femenina, que continuó con el Reglamento de 1821; pero es durante la segunda mitad del siglo XIX, y sobre

---

101- PALACIO ATARD, V. Volumen I. Op. cit. Pág. 315

todo a partir de 1868, cuando se intenta que la mujer traspase los primeros niveles educativos y pueda acceder a estudios superiores. La creación de la Escuela Normal femenina, en 1858, de las escuelas de Institutrices durante 1869-98, así como la fundación de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer en 1871, constituyeron hitos importantes en la formación de la mujer. A este respecto, cabe destacar que:

> "Aunque el número de mujeres que accedían a estudios superiores fuera reducido todavía en 1900, se había logrado un gran avance en la mentalización de amplios sectores sociales a favor de la equiparación de la mujer y el hombre en la instrucción, así como la participación activa de aquélla en puestos de trabajo que requerían estudios especializados."[102]

Otro de los temas controvertidos durante el siglo XIX, es el referido a los valores religioso-morales, ya que la ansiada secularización nunca significó un rechazo de éstos, es más, estuvieron muy presentes en las distintas políticas educativas. Además, tanto el Concordato de 1851 como la Constitución de 1876, implicaron una activa participación de la Iglesia en materia educativa, y una decidida defensa hacia los valores del catolicismo; sólo hay que exceptuar el bienio progresista 1854-56 y el Sexenio Revolucionario, durante los cuales los valores religiosos fueron cuestionados.

Asimismo cabe destacar, que a lo largo de todo el siglo XIX se va acrecentando la valoración hacia los títulos universitarios, que son vistos como instrumento de ascenso y prestigio social, pero a la que tienen un mayor acceso las clases acomodadas.

También conviene hacer alusión a otro aspecto: durante este siglo decimonónico, en términos generales, estuvo mejor valorada la educación

---

102- Ibíd. Pág. 587

privada que la pública. Ello se explica por el hecho de que la enseñanza pública, destinada principalmente a las clases más desfavorecidas, contaban con escasos y deficientes recursos humanos y materiales, mientras que la privada, salvo raras excepciones (la Institución Libre de Enseñanza o las escuelas anarquistas), se identificaban con los ideales católicos o confesionales, de mayor prestigio entre las clases altas acomodadas, que aunque tenían que costear dicha instrucción, se consideraba altamente cualificada y selectiva.

En cuanto a los planes de estudio, lo más valorado fue el aprendizaje de la lectura y la escritura, al que tenían acceso, teóricamente, la mayor parte de la población. Sin embargo, a través de los distintos programas educativos de corte liberal, en la enseñanza media y superior se puede constatar una progresiva revalorización hacia lo más técnico y científico en detrimento de lo humanístico, alcanzando su momento álgido hacia 1860 con:

> "(...) la creación de Escuelas Técnicas (Ingenieros de Caminos, Industriales, Agrónomos, Ciencias...) que importaban novedades científicas y técnicas del extranjero y formaban corporaciones muy influyentes en la actividad industrial, particularmente en la construcción del ferrocarril y en las exploraciones mineras."[103]

Esto es una clara consecuencia del deseo de los liberales por imprimir a la educación un carácter pragmático y útil, al servicio del progreso y desarrollo económico del país.

Uno de los aspectos en el que tanto liberales como conservadores parecen coincidir, es en la defensa de lo cívico y patriótico como uno de los valores que es preciso desarrollar en la sociedad decimonónica. A este respecto, la escuela trata de transmitir la idea de una Nación unida, en que

---

103- VARIOS AUTORES -Grupo Cronos- (1991) España: siglo XIX (1834-1898). Anaya. Madrid. Pág. 84

la lengua vernácula (el castellano) identifica a todo un país, al tiempo que se desarrollan los principios cívicos de respeto a la instituciones y a los intereses del pueblo español.

En conclusión, se pretendió que todos estos valores estuvieran al servicio no sólo de una determinada sociedad (sobre todo la de la clase media o acomodada), sino también del Estado, de tal modo que respondiese a sus necesidades políticas, económicas e ideológicas. Ello explica la total implicación del Estado en materia educativa, y en consecuencia la revalorización de la enseñanza pública en todos los niveles. A este respecto, no puede olvidarse la labor realizada por las Escuelas de Magisterio, que a través de sus correspondientes Planes, se esforzaron por fomentar una formación cualificada de los maestros.

Los distintos factores económicos, políticos, sociales y demográficos de los siglos XVIII y XIX, demandaban la instrucción de la mayor parte de la población española, de ahí que la escolarización se convirtiese en uno de los principales puntos de interés por parte de los poderes públicos. Tal y como se señala en el estudio de VEGA GIL:

> "Esta progresiva configuración y articulación legal de la cuestión escolar va acompañada de una caracterización y definición teórica del pensamiento educativo que denominamos formalización del pensamiento pedagógico docente, y que hunde sus raíces en el marco europeo, e interpreta como imprescindible la cualificación y preparación del profesorado en aras del progreso económico, político y cultural de las sociedades."[104]

El hecho de que la instrucción se considerase como el medio más eficaz para desterrar el analfabetismo, y por consiguiente facilitar el

---

104- VEGA GIL, L. (1988) Las Escuelas Normales de Castilla y León (1838-1900). Amarús. Salamanca. Pág. 48

progreso y desarrollo del país, propició el que se hiciese un especial esfuerzo por consolidar un sistema educativo. Esta inquietud, no sólo supuso la promulgación de Leyes y Reglamentos encaminados a la educación del alumno, sino que también era imprescindible cuidar de la preparación de los maestros; una preparación, que en principio carecía de una fundamentación legal[105], y que por lo tanto resultaba insuficiente, siendo necesario instituir unas Escuelas especializadas. Por ello, tras numerosas negociaciones, en 1838, el Plan de Instrucción primaria del 21 de Julio, establecía en sus artículos 11 y 12 lo siguiente:

> "Art. 11. Cada provincia sostendrá por sí sola, ó reunida á otra ú otras inmediatas, una escuela normal de enseñanza primaria para la correspondiente provisión de maestros.
>
> Art. 12. Habrá en la capital del Reino una escuela normal central de Instrucción primaria, destinada principalmente á formar maestros para las escuelas normales subalternas.
>
> Este establecimiento servirá también de escuela normal para la provincia de Madrid, la cual contribuirá por la parte que á este efecto le corresponda.
>
> Un reglamento especial determinará la organización de las escuelas normales."[106]

El establecimiento de dichas Escuelas queda plenamente corroborado en la Ley MOYANO de 1857, incluyéndolas dentro de las enseñanzas profesionales, al tiempo que se impulsa la creación de Escuelas Normales de maestras (art. 114).

Instituidas y reguladas, las Escuelas Normales ejercieron un papel relevante en la difusión y creación del movimiento educativo

---

105- En el siglo XVIII la formación de los docentes se facilitaba mediante el régimen de "pasantías", es decir, un alumno aprendía las elementales estrategias didácticas a través de la observación y la práctica en escuelas regidas por un maestro titular.

106- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Tomo II. Op. cit. Pág. 151-152

contemporáneo, mediante su implicación en actividades tales como: la traducción y elaboración de obras, los intercambios con el extranjero, las conferencias pedagógicas, las exposiciones, etc. Y es que no hay que olvidar, que la educación en estos momento adquiere un valor, influencia y poder inigualable, ya que los problemas políticos, económicos y sociales ven una posible solución en la instrucción pública, de ahí que para que los alumnos estén instruidos (y dotados de una educación moral), es preciso que los maestros previamente estén cualificados para tal cometido.

De todo ello se desprende, que en estas Escuelas se facilitaba la formación del futuro maestro a través de tres ámbitos de intervención: preparación cultural, preparación didáctico-pedagógica, y práctica docente (en las escuelas anejas).[107] En torno a ellos se elaboraron los correspondientes planes de estudio, que en general, hicieron un especial hincapié en la cultura general (Aritmética, Gramática castellana, Principios de geografía, Historia de España), al igual que en el aspecto religioso y moral. En lo que respecta al componente pedagógico, éste está un poco relegado a un segundo plano (reduciéndose, según la Ley de 1857, a: Principios de Educación y métodos de enseñanza, y Práctica de la enseñanza), ya que a pesar de ser uno de los fundamentos principales, se otorga una mayor importancia al componente culturalista.[108] Esta visión irá cambiando a lo largo de todo el siglo XIX, y sobre todo en el siglo XX, en que la formación pedagógica realmente adquiere la importancia que se merece.

107- Resulta curioso, que estos tres ámbitos de intervención hayan permanecido como los pilares fundamentales en la preparación del maestro.

108- La reforma de 1849, establecía el estudio obligatorio de la Agricultura en las escuelas normalistas, ya que era imprescindible dicho estudio en la enseñanza primaria general. Asimismo, en 1858 se introdujo el estudio de la disciplina de Industria y Comercio.

Por otro lado, destacar que las prácticas de la enseñanza, en las escuelas anejas a la Normales, termina de regularse en 1899, siendo una aplicación de lo establecido en la Ley MOYANO. De este modo, las escuelas prácticas o anejas sirven de complemento a la formación de los maestros, ya que posibilitan el que puedan ejercitarse en ellas, realizando los trabajos que el profesor titular les encomiende (por ejemplo la impartición de alguna clase).

Lógicamente, los estudios en las Escuelas Normales también estuvieron a merced de las ideologías políticas, siendo la libertad de cátedra y ciencia uno de los aspectos más controvertidos. Pero además recibieron una marcada influencia del pensamiento filosófico que imperaba durante esos años, prueba de ello es que, como reflejo de la mentalidad positivista, el aspecto científico y experimental se revaloriza, sobre todo con la reforma llevada a cabo en 1898, introduciéndose disciplinas tales como: Física, Química, Historia Natural, Fisiología, Geología, Biología y Antropología.

En definitiva, en el siglo XIX era frecuente que se entendiese que la educación debía de estar al servicio de los poderes públicos, de ahí el interés que suscitaron las Escuelas Normales, y más concretamente la formación de los maestros, ya que éstos podían llegar a ejercer una considerable influencia entre amplios sectores de la población. Así pues, la revalorización de la figura del maestro, supuso una acusada preocupación por su preparación, y su campo de acción.

En definitiva, la trayectoria de la educación en la España contemporánea estuvo encaminada a poner los medios para combatir el analfabetismo, sin olvidar tampoco la formación religiosa moral. Esta inquietud trascendió a la educación de la mujer, que fue a partir del reinado de CARLOS III, cuando comienza tímidamente a regularse las

escuelas de niñas, desarrollándose una amplia actividad durante el siglo XIX y el XX, sobre todo a través de las instituciones privadas.

El hecho de que a mediados del siglo pasado la mujer tuviese una mayor participación social, debido a los derechos que otorgaban las distintas Constituciones, propició el que se considerase necesario que recibiese una educación "acorde con sus necesidades"; es decir, en un principio la instrucción femenina básicamente se reducía a los niveles educativos más elementales, salvo para las que pertenecían a las clases más acomodadas, pudiendo acceder a una educación más esmerada e incluso a estudios secundarios. En cualquier caso, existía una clara diferencia entre el currículum de los varones (más completo, y encaminado a la formación académica y profesional) y el de las mujeres (que se fundamentaba en la intención de formarlas para las labores domésticas y el cuidado de la familia). De ahí se desprende, que existía una clara diferencia entre la educación de ambos sexos, es más, la legislación educativa es bastante exigua en lo que respecta a la educación femenina.

Asimismo, durante los primeros años del siglo XIX asistimos a la creación de una serie de establecimientos de educación especial, destacando las escuelas destinadas a estudios de música o dibujo, al tiempo que se muestra una especial preocupación por los más desfavorecidos: escuelas para sordomudos y para ciegos, realizándose importantes avances en estos ámbitos.[109]

109- Hay que destacar los trabajos referidos a sordomudos de: ITARD y SEGUIN, siguiendo la trayectoria iniciada por PONCE DE LEON y Pablo BONET en el siglo XVI. En cuanto a la educación de los ciegos, destaca la labor realizada por Luis BRAILLE, llegando a elaborar un sistema de comunicación que todavía está vigente.

Todo ello, surgió ante el deseo de consolidar una sociedad más justa e igualitaria, en la que la educación, tanto formal como informal, se extendiese a la mayor parte de la población. Pero, los resultados no fueron los esperados, y así por ejemplo, las clases populares, en general, se mantuvieron al margen de las escuelas, la educación femenina estuvo infravalorada, y la educación especial de discapacitados se redujo a intervenciones privadas. De manera que la ansiada igualdad social no se consolidó durante el siglo decimonónico, aunque sí que se realizaron importantes avances a este respecto.

De todo este estudio se desprenden una serie de líneas directrices que nos permiten apreciar el salto entre la sociedad estamental y la sociedad de clases.

La inmovilidad social que llevaba aparejada los privilegios por parte de unos *señores* de los que dependía, a través del trabajo manual, la gran masa de la población, implicaba una educación dirigida a las clases más acomodadas, vinculada a la Escolástica y enseñanzas teóricas, humanísticas, y con especial hincapié en el memorismo y en las lenguas muertas. Esta situación se ve reemplazada por una sociedad en que la movilidad se incrementa, unida a una mayor igualdad, que repercute en más autonomía y libertad personal de los ciudadanos, cuya educación se caracteriza por una búsqueda de la cultura universal, influida fuertemente por el Racionalismo y el Positivismo busca a través del razonamiento desarrollar las disciplinas científicas y técnicas en una enseñanza mixta (pública y privada).

La religión, capítulo esencial para alcanzar la comprensión de una sociedad marcada por la acción de la Iglesia católica en el marco de un

Estado confesional, conformista, y sujeto a la tradición -como es el del siglo XVIII-, evoluciona. De esto se deduce un profundo poder en la enseñanza privada, en la que el estamento eclesiástico tendrá una participación y control decisivo, reflejado en la importancia de las disciplinas teológicas, en la regulación de los planes y Centros y la formación moral.

Por otro lado, la clase política propugna unos valores morales que se dirigen hacia un laicismo que es indisociable de la tolerancia religiosa, marcada por la innovación, la modernidad y el aperturismo. Educativamente se tiende a la secularización, con libertad de cátedra y Centros, y una formación más profesional del educador, sin olvidar por supuesto su formación moral. Sin embargo, España seguirá siendo un país profundamente católico, en la cual la enseñanza privada es importantísima y el poder eclesiástico sigue siendo una fuerza esencial a la hora de determinar las normas morales.

III.- CONSOLIDACION DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.

A lo largo de la primera treintena del siglo XX, en España se intenta superar la crisis política y económica que se había agudizado a partir del *Desastre del 98*, al tiempo que se constatan importantes revueltas sociales, sobre todo por parte del proletariado y el campesinado.

Ante este panorama, se sucederán una serie de alternativas políticas: el período parlamentario de ALFONSO XIII, la Dictadura de PRIMO DE RIVERA, y la II República, todo ello desembocará en la Guerra Civil, uno de lo hitos que mayor trascendencia ha tenido en la historia de España.

Por su parte, en el ámbito educativo -hasta aproximadamente 1931- se siguen las líneas directrices expuestas en la Ley MOYANO de 1857, procediéndose a una consolidación del Sistema Educativo Español, que se enriquecerá con las aportaciones del movimiento pedagógico de la *Escuela Nueva*. Sin embargo, con la II República la educación adopta un nuevo enfoque, encaminado a la escuela única, laica, democrática y progresista, igual para todos, con libertad de cátedra, gratuita y obligatoria la instrucción primaria, todo ello como respuesta a lo promulgado en la Constitución republicana de 1931.

Parece evidente que el Sistema Educativo Español, gestado en el siglo XIX, consigue su plena consolidación en el siglo XX, aunque lógicamente deba estar abierto a las necesidades de una sociedad concreta y a los intereses político-económicos que a veces priman sobre los sociales.

A continuación se analizará el pensamiento filosófico-pedagógico, la evolución de la sociedad, la política educativa llevada a cabo durante estos años (a través de los principales textos legislativos), y los valores que se desprenden de todo ello, siendo una clara consecuencia de todo lo acontecido en el siglo pasado.

1.- EL PENSAMIENTO FILOSOFICO-PEDAGOGICO DEL SIGLO XX (1902-36).

Durante los primeros años del siglo XX se asiste a una cierta continuidad con respecto al XIX. En el ámbito filosófico, después de un predominio casi absoluto del Naturalismo, ya a finales del siglo decimonónico se advierte el origen del Neoidealismo como una reacción antinaturalista que se desarrollará en los inicios del XX.

Pedagógicamente, tal vez lo más sobresaliente sea la aparición de una concepción nueva de educación y enseñanza, que se aglutina en torno al concepto de *Escuela Nueva*, lo cual va a implicar poner en entredicho los fundamentos de la escuela tradicional.

En España, durante los primeros decenios del siglo XX se continua con el enfrentamiento -iniciado ya en el XIX- entre los defensores de la Escuela cervariense y los krausistas; al tiempo que surge un grupo de intelectuales (la llamada *Generación del 98*) que en cierto modo se muestran afines a la corriente Neoidealista, criticando el Naturalismo-Positivismo del siglo pasado, y apostando decididamente por el resurgimiento de España.

Mientras que en el ámbito filosófico nuestro país se mantuvo bastante al margen del pensamiento europeo, en el aspecto pedagógico se aprecian ciertas innovaciones. Para empezar destacar que a España también llegó la influencia de la Escuela Nueva, siendo una de las figuras más relevantes Manuel NUÑEZ DE ARENAS (que supo aunar los principios de la Escuela Nueva con los de la Institución Libre de Enseñanza). Asimismo, cabe señalar la obra de FERRER I GUARDIA que creó el movimiento de la *Escuela Moderna*, basada en las corrientes anarquistas francesas y en la Escuela Nueva.

Por otro lado, en nuestro país no puede prescindirse de la tarea educativa llevada a cabo desde los sectores católicos; en este sentido hay que indicar la continuidad de la obra del Padre MANJON, así como la creación de la Institución Teresiana por parte del Padre POVEDA.

Sin embargo, en el siglo XX un hecho va a marcar toda la trayectoria del pensamiento filosófico-pedagógico en España, es el referido a la Guerra Civil, cuyas consecuencias se dejarán sentir en todos los ámbitos: político, económico, social, cultural y educativo.

Este estudio se va a centrar exclusivamente en el pensamiento desarrollado antes de la contienda española, haciéndose alusión a aquellos movimientos y personajes que por sí solos reflejan la situación filosófica y pedagógica del momento, y que aportan datos de interés referidos a la educación.

1.1.- EN EUROPA

Filosóficamente hay que destacar que frente a la dominación del Naturalismo durante buena parte del siglo pasado, los primeros años del siglo XX se inician con una reacción antinaturalista, apareciendo el Neoidealismo. Sin embargo, en el ámbito pedagógico se procede a una cierta complementariedad de la ideología naturalista y de la idealista, al tiempo que se desarrolla considerablemente la Pedagogía científica, introduciéndose los métodos experimentales en la práctica escolar, tal y como queda reflejado en los movimientos de renovación pedagógica.

1.1.1. EL NEOIDEALISMO. Revalorización del individuo y su personalidad (mundo interior).

Los pensadores del siglo XX (que coinciden con los de finales del XIX), cuestionan el Naturalismo por entender que éste no valida, por sí sólo, la ciencia. Por ejemplo, el Pragmatismo de JAMES, el intuicionismo de BEGSON, o el contingentismo de BOUTROUX, consideran que el Naturalismo resulta insuficiente al no aportar un carácter científico, ya que sólo se ciñe al aspecto material y tangible.

Ante esta perspectiva, surgen distintas corrientes filosóficas que centran su atención en el factor psíquico y espiritual de todo organismo, considerando necesario que la ciencia abarque esta dimensión; de este modo queda trastocado el concepto de ciencia que los naturalistas habían defendido. A este respecto, resulta fácil advertir una orientación hacia el Idealismo, influenciado por el Neoidealismo filosófico de finales del siglo XIX y que supone una vuelta a KANT. Prueba de ello fueron las escuelas de Baden y Marburgo.[1]

Por otro lado, en Pedagogía, el Neoidealismo:

> "(...) se caracteriza por una lucha por la preeminencia e independencia consciente del espíritu."[2]

De ello se deduce la consideración de que el hombre posee una dimensión espiritual, que debe ser objeto de una formación que englobe a distintos aspectos: ética, carácter, espíritu y voluntad, empezándose a plantear algunas propuestas muy concretas:

1- Dado que todo esto ha sido tratado en otro apartado de la investigación (al hablar de los movimientos filosóficos del siglo XIX), considero que en estos momentos no procede volver a lo expuesto anteriormente.

2- LLOPIS, J. (1969) Historia de la Educación. Ed. Jesús LLopis. Barcelona. Pág. 345

"La exaltación del yo espiritual, la <<personalidad llena de espíritu>>, la humanización del trabajo, la defensa del individuo frente al colectivismo totalitarista, pero sin llegar al individualismo extremo que eluda el deber social, son los objetivos a conseguir."[3]

Así pues, el Neoidealismo apuesta por un nuevo enfoque cultural que revaloriza al individuo y su personalidad (su mundo interior).

En función de todo ello se establece una determinada escala de valores que debe ser aceptada por todos los hombres, ya que fundamenta toda una civilización. Dicha escala se centra en los derechos de la persona humana, que deben de prevalecer por encima de cualquier religión o ideología política. Aspectos tales como: la libertad de pensamiento y enseñanza, la dignidad humana, la tolerancia, la moral..., constituyen los principales valores en que se asienta toda una filosofía educativa. Sin embargo, conviene señalar, que para los idealistas la moralidad contribuye a la consecución de los valores supremos: verdad, bondad y belleza, lográndose una complementariedad entre lo real y lo ideal.

Queda claro el interés de los idealistas de aplicar toda una concepción filosófica a una determinada práctica pedagógica. A este respecto, Jesús LLOPIS lo sintetiza del siguiente modo:

"Rasgos característicos, pues, del idealismo: axiologismo, deontologismo, altruismo, y universalismo en la consecución de estos ideales para todos. Metas pedagógicas en esta concepción idealista de la vida: disciplina de la afectividad sentimental; preferencia de la calidad a la intensidad en el placer, cifrándola en la dignidad de los objetos; y ante la imperfección de la vida natural, aspirar a superarla, bajo la inspiración de un ideal de perfección.

De aquí que, junto a una pedagogía técnica (de los medios), se coloque una pedagogía teleológica (de los fines), además de la

---

3- I. D.

> pedagogía ontológica (del ser de la Educación). Los ideales y fines (teleología, ética) presentan limitaciones, por lo que tenderá al ideal realizable."[4]

En definitiva, este nuevo Idealismo apuesta por una complementariedad de la pedagogía empírico-experimental procedente de la experiencia directa, y la pedagogía racional, sujeta a las distintas directrices morales, religiosas y político-sociales, que determinan la concepción del hombre.

Por otro lado, en el ámbito pedagógico tampoco hay que olvidar la trascendencia que supuso el movimiento de las "Escuelas Nuevas", cuya influencia filosófica más inmediata hay que buscarla sobre todo en el Positivismo y el Pragmatismo, al tiempo que se aprecia una clara inspiración en pensadores como COMENIUS, ROUSSEAU y PESTALOZZI. Las líneas básicas de dicho movimiento se centran fundamentalmente en la práctica didáctica, es decir, en el cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.1.2. LA ESCUELA NUEVA Y LA RENOVACION PEDAGOGICA.

Durante los últimos años del siglo XIX y principios de XX, en Europa se constata una nueva concepción educativa que se refleja en los variados movimientos de renovación pedagógica, adoptando diversos enfoques; es lo que se ha dado en llamar *Escuelas Nuevas*, referidas a las:

> "(...) instituciones escolares de vanguardia fundadas y dirigidas por valerosos innovadores."[5]

4- Ibíd. Pág. 347

5- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Historia de la Pedagogía. Fondo de Cultura Económica. Madrid (1988). Pág. 655

Algunas aportaciones todavía concretan más:

"El término <<escuela nueva>> lo adoptan los renovadores para demostrar la ruptura con el sistema anterior que, como contrapartida, se engloba bajo el título de <<escuela tradicional>>. Dante Morando todavía le otorga una calificativo más rimbombante y, sobre todo, más diferenciador respecto a todo lo anterior, cuando llama a este movimiento <<revolución copérnica>> en la pedagogía."[6]

1.1.2.1. ANTECEDENTES de la Escuela Nueva.

Las raíces de dicho movimiento hay que buscarlas en el pensamiento pedagógico de ROUSSEAU, PESTALOZZI y HERBART. Sin embargo, según ABBAGNANO y VISALBERGHI, el más inmediato precursor fue Liev Nikoláievich TOLSTOI (1828-1910), que influenciado por el Naturalismo y el Romanticismo Pedagógico propone un modelo educativo basado en la libertad, para lo cual rechaza la coacción, así como la superposición de la personalidad del adulto sobre el educando. Entiende que para que se dé verdaderamente una educación (más que instrucción), el alumno debe sentirse libre y mostrar interés hacia el proceso educativo.

Así pues, el pensamiento pedagógico de TOLSTOI se centra en la crítica a la escuela tradicional,

"(...) considerada por él como un organismo donde, bajo el aspecto de la disciplina, regía la coerción más despiadada, y donde los niños eran domados más que educados, obligados a una instrucción que que no se preocupaba de facilitarles el

6- FERRANDEZ, A. y SARRAMONA, J. La Educación. Constantes y problemática actual. CEAC. Barcelona (1982). Pág. 164-165

> aprendizaje, sino de procurar una mayor comodidad de enseñanza a los maestros."[7]

Argumentaba que en la escuela es difícil favorecer el aprendizaje porque los maestros no cuentan con los medios que propician su propia formación, al tiempo que no pueden optar libremente por un método de enseñanza, sino que todo viene determinado por una estricta organización oficial.

Ante este panorama, TOLSTOI defiende una escuela que sea capaz de proponer un determinado material de instrucción, pero no de imponer el aprendizaje de algo que los niños no quieren; de ahí que considere que la escuela deba instruir y no educar. Para este pensador ruso:

> "Lo que la escuela debe procurar hacer es respetar la espontaneidad que hay en cada alumno, recordando que el único camino para la instrucción es la experiencia y el único método la libertad. No existen métodos de enseñanza mejores ni peores en sí mismos, sino sólo dos condiciones indispensables: que el maestro ame su ciencia y la obra educativa y que siempre elija el camino más favorable al niño para que aprenda en aquel determinado momento y en aquellas condiciones determinadas."[8]

Como puede comprobarse, el planteamiento educativo de TOLSTOI es bastante utópico, y a la vez *anárquico*, ya que defiende una libertad que no siempre es posible.

7- SCIACCA, M. F. El problema de la educación en la Historia del pensamiento filosófico y pedagógico. Luis Miracle. Barcelona 1962. Pág. 855

8- Ibíd. Pág. 856

1.1.2.2. FUNDAMENTOS de la Escuela Nueva. Protagonismo del alumno (paidocentrismo). El maestro como motivador y orientador. Metodología activa, individualización, socialización, globalización. Colaboración familia-escuela.

Pero la Escuela Nueva, que supone un renovación pedagógica, aborda una nueva concepción educativa, más factible que la propuesta por TOLSTOI.

Para empezar este movimiento responde también a unas necesidades muy concretas: la sociedad occidental, con la evolución del pensamiento, ha cambiado y se ha tecnificado, esto supone un cambio de mentalidad educativa, en que la escuela debe ser un instrumento eficaz que contribuya a la mejora de la sociedad y a la preparación del individuo para vivir en la misma. Esta inquietud se ve favorecida por el hecho de que los distintos estudios psicológicos y paidológicos permiten un mejor conocimiento del desarrollo del hombre y de su actuación socializada.

Con objeto de dar respuesta a las nuevas demandas sociales y educativas, la Escuela Nueva propone acabar con algunos de los rasgos más distintivos de la escuela tradicional, que se fundamentaba en: el establecimiento de un programa cerrado, la sobrevaloración de la instrucción frente a la educación, el protagonismo del maestro en el proceso de aprendizaje, y la escasa o nula participación del alumno en dicho proceso. Ante este panorama, los distintos movimientos de renovación pedagógica plantean una serie de propuestas didácticas que pueden resumirse en las siguientes:

- Se comienza a tener en cuenta la naturaleza, características y aptitudes psicológicas del niño, de manera que analizadas las posibilidades

del educando se adecúe el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello implica un nuevo enfoque educativo, ausente hasta ahora.

> "Todo depende de lo que el alumno pueda y no de un parámetro general aplicable a todos por igual. El alumno es lo que interesa y por eso él es su propio parámetro, a diferencia de la escuela tradicional donde lo importante eran las asignaturas y éstas constituían la clave del éxito o fracaso escolar."[9]

En definitiva, empezó a analizarse el proceso evolutivo de la infancia, que aunque puede presentar unos rasgos comunes, existen unas claras diferencias de unos niños a otros en cuanto a nivel de maduración, interés, aspiraciones, inquietudes, etc., de modo que el alumno se convierte en el núcleo central de la organización educativa (paidocentrismo).

- El papel del profesor dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje varía. Si hasta entonces éste había sido el principal protagonista de dicho proceso, adoptando el papel de instructor-expositor, las nuevas corrientes pedagógicas defienden que el alumno es el que debe ocupar ese papel preeminente en la escuela. El papel del profesor se transforma hasta convertirse no sólo en transmisor del saber, sino también en orientador y sobre todo en motivador del aprendizaje escolar. A este respecto, FERRANDEZ y SARRAMONA señalan lo siguiente:

> "En cuanto motivador [el profesor] debe movilizar y facilitar la natural actividad del niño <<haciéndole hacer>>; esta actividad no es algo exterior y meramente físico, sino también interior, intelectual. La motivación presupone una observación previa de la que se deducirán las necesidades, formas de trabajo e inhibiciones de cada uno de los alumnos."[10]

9- FERRANDEZ, A. y SARRAMONA, J. Op. cit. Pág. 167

10- Ibíd. Pág. 168

De este modo se pretende acortar ostensiblemente la distancia que había existido entre la figura del educador y la del educando.

- En lo que se refiere a la metodología propuesta, hay que distinguir una serie de líneas directrices, que difieren mucho del formalismo intelectualista de la escuela tradicional. Así pues, el principio de actividad del alumno con respecto al aprendizaje, la educación basada en unos determinados intereses -en función de la edad y contexto social del alumno-, la globalización de los contenidos que aporten una cultura personal, y la referencia a la condición de individualización y socialización del educando, va a implicar todo ello un deseo de llevar a cabo una educación flexible, adaptada a las necesidades de cada uno de los individuos y a la sociedad en la que se encuentran inmersos.

Además, la Escuela Nueva entiende que la educación debe ser una tarea compartida entre la escuela y la familia, de ahí que se considere imprescindible una colaboración y cooperación entre ambas instituciones. De este modo, la educación deja de ser una tarea exclusiva de la escuela.

FOULQUIE, tomando como referencia las conclusiones a las que se llegaron en el Congreso de Calais (1921) y en el de Niza (1932), resume los los principios básicos de la Escuela Nueva:

> "Primado de la educación sobre la instrucción.
> Pedagogía fundamentada en la Psicología (del interés, de la acción, de la espontaneidad, de la naturaleza evolutiva del niño).
> Educación paidocéntrica, <<funcional>>.
> Autonomía y libertad del escolar.
> Ambiente natural, familiar, con coeducación.
> Educación individual en un espíritu comunitario.
> Atmósfera de optimismo y confianza, basado en la convicción de la bondad natural del niño."[11]

11- LLOPIS, J. Op. cit. Pág. 421-422

1.1.2.3. PRINCIPALES REPRESENTANTES.

Fueron muchos los representantes de la Escuela Nueva, que desde distintos enfoques contribuyeron al desarrollo de planes y programas de innovación educativa, llegando incluso a crear diversas "Escuelas Nuevas" con unas características muy concretas.

Haciendo una breve mención a los más significativos, caben señalar los siguientes:

1.1.2.3.1. María MONTESSORI (1870-1952). Conocimiento psiquiátrico y psicológico del niño. Individualidad, libertad y actividad. La autoeducación.

Se centra sobre todo en la pedagogía "científica", es decir, influenciada por la antropología científica o positivista, su punto de partida es el conocimiento psiquiátrico y psicológico del individuo.

En el ámbito educativo destaca la concepción que tiene del niño, cualitativamente diferente del adulto. A este respecto, Renzo TITONE señala que:

> "El descubrimiento del niño como un ser dotado por la naturaleza de la capacidad del autodesarrollo -capacidad que no necesita más que un ambiente adecuado y que huye de las indebidas presiones del educador imprudente-, tal revolución en la concepción del niño y de sus relaciones con el adulto constituye verdaderamente el corazón de la nueva pedagogía puesta en práctica por las escuelas montessorianas casi en todos los países."[12]

12- TITONE, R. Metodología Didáctica. Rialp. Madrid (1970). Pág. 87-88

De esto se deducen los principios generales de su práctica educativa: individualidad, libertad y actividad del educando, precisando para ello un ambiente idóneo -rico en estímulos externos- que facilite la autoeducación.

Así pues, el método didáctico de MONTESSORI se fundamenta en el desarrollo y ejercicio de los sentidos, haciendo uso -de una manera analítica e individual- de variados materiales:

> "(...) sólidos encajables (desarrollar la observación y predisponer al niño para el razonamiento); material para el tacto y el sentido de presión (superficies distintas y pesos distintos); material para el sentido cromático (hilos de sedas de distintos colores); planos encajables (formas planas geométricas); material para reconocimiento, y diferenciación de ruidos, sonidos y sus tonos."[13]

El niño, una vez que haya superado esta primera fase, se prepara progresivamente para la lecto-escritura mediante un "método fónico analítico-sintético", a través de refuerzos visuales y táctiles. Al mismo tiempo, la numeración es enseñada con barras de diferentes colores, divididas en decímetros.

Todo ello prueba, no sólo la variedad de material, sino también la nueva actitud que debe tomar el alumno ante el aprendizaje, el cual es presentado de una forma lúdica y atractiva, suponiendo una clara participación del niño en todo este proceso.

Con el fin de desarrollar este programa metodológico, María MONTESSORI fundó, en 1907, la *Casa dei Bambini* -"Casa de los niños" de tres a siete años de edad-. En ella, se pretendía dar respuesta a las distintas necesidades que cada niño tenía, al tiempo que se defendía la libertad individual, una libertad que según señala TITONE:

13- LLOPIS, J. Op. cit. Pág. 428

> "(...) está moralmente dictada por la recta conciencia, que está eventualmente guiada y avivada por la maestra, y didácticamente regulada por el uso del material, el que por una parte limita la opción del niño, aunque por otra quiera armonizarse con la verdadera libertad interior, con la que sigue las supremas leyes directivas del espíritu."[14]

Método, material didáctico, mobiliario, intervención precisa del educador, son las claves que contribuyeron a crear una atmósfera agradable y serena en las escuelas montessorianas; sin embargo, en ocasiones se ha acusado a su método de favorecer poco las relaciones sociales, así como de prestar una escasa atención a la elaboración de proyectos creativos.

En cualquiera de los casos, es evidente que el método didáctico de María MONTESSORI contribuyó a cambiar la concepción de la escuela y del proceso de enseñanza-aprendizaje, introduciendo valores tales como: la libertad, la individualidad, la confianza en la relación educador-educando, la autoeducación, la actividad, el interés y las necesidades de cada niño, suponiendo todo ello una clara revalorización del alumno en el ámbito educativo.

1.1.2.3.2. Ovide DECROLY (1871-1932). Los centros de interés: la globalización.

Influenciado por las principales corrientes de la psicología contemporánea, propuso un planteamiento didáctico fundamentado en la globalización, en función de unos *centros de interés.*

> "Decroly fija cuatro necesidades-base o *centros de interés:* de *nutrición,* de *lucha contra la intemperie,* de *defensa de los*

14- TITONE, R. Op. cit. Pág. 101

> *peligros y los enemigos*, de *trabajo en común y saber bastarse a sí mismo.*"[15]

Así pues, el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en estos centros de interés, que suprime la tradicional clasificación por materias, trata de dar respuesta a los intereses concretos de los educandos de una manera globalizada, sin divisiones; a través de las distintas actividades escolares, enfocadas en torno a un centro de interés, se alcanza el fin de la educación que no es otro que el desarrollo y conservación de la vida, es decir, el educar *para la vida y a través de ésta*. En definitiva, la escuela debe satisfacer las necesidades fundamentales del alumno, lo cual implica también un conocimiento del medio ambiente (familia, escuela, sociedad, animales, plantas, tierra, etc.).

El método didáctico adoptado por DECROLY comprende un proceso que abarca tres fases: observación (activa e inmediata), asociación, y expresión, todo ello por medio de actividades lúdicas.

> "La observación se refiere al examen personal y directo; la asociación, al examen de objetos distantes en el espacio y en el tiempo; la expresión, <<la manifestación del pensamiento, de modo accesible a los demás>> (construcciones, dibujos, conversación, lectura, escritura).[16]

De esta manera se intenta englobar en este nuevo enfoque las materias tradicionales de Ciencias, Geografía e Historia, Lenguaje, Dibujo y Lecto-escritura. A este respecto cabe mencionar que la metodología de la lectura y escritura adopta un nuevo giro: si los métodos tradicionales partían de los fonemas para llegar a las frases, DECROLY entiende que es más lógico -atendiendo al principio de globalización- partir de la frase hasta analizar cada uno de los elementos (fonemas).

15- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 875

16- LLOPIS, J. Op. cit. Pág. 430

Se ha acusado a la pedagogía decrolyana de ser excesivamente biologista, y de despreocuparse de la dimensión moral, espiritual y religiosa del hombre.

1.1.2.3.3. Edouard CLAPAREDE (1873-1940). El método individualizado.

Como consecuencia de sus estudios de psicología genética en relación a la orientación profesional y a las aptitudes, realizó importantes aportaciones a la escuela activa al dotarla de un nuevo fundamento psicológico de corte eminentemente experimental, introduciendo el espíritu científico a la enseñanza.

Al mismo tiempo, CLAPAREDE propone un proceso de enseñanza-aprendizaje individualizado, es decir, una formación "a la medida" que satisfaga las diferencias individuales de cada educando, ya que considera que cada uno cuenta con unas aptitudes muy particulares. Al mismo tiempo, considera que es imprescindible tener en cuenta los intereses y el desarrollo natural del niño, así como las necesidades que se derivan de ello.

> "*La escuela debe ser adecuada y proporcionada a las potencias del educando;* por consiguiente, *escuela fundada en la mesura.*"[17]

En resumen, CLAPAREDE defendía una pedagogía que atendiese a la individualidad del individuo, sin olvidar tampoco las circunstancias sociales.

17- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 878

1.1.2.3.4. Célestin FREINET (1896-1966). La imprenta, la correspondencia interescolar, trabajo cooperativo, y método natural.

Propone una escuela popular con un nuevo enfoque pedagógico fundamentado en una serie de técnicas didácticas, tales como: el uso de la imprenta en la escuela, la correspondencia interescolar, el cálculo vivo, las conferencias, el trabajo cooperativo, el texto libre, el método natural de lectura y escritura.

Para ello, este pedagogo francés, entiende que es necesario establecer la *educación del trabajo* a través de la determinación de un "plan de trabajo", que fomente el orden, la disciplina y la autoeducación, sin olvidar el trabajo cooperativo en grupo.

Pero tal vez, lo más representativo de FREINET sea el empleo de la "tipografía escolar",

> "(...) que consiste en emplear en las clases un pequeño equipo de imprenta compuesto por una caja de signos tipográficos comunes, una pequeña prensa, componedores, un rodillo de entintar, etc."[18]

La introducción de la imprenta en la escuela implica todo un proceso de enseñanza-aprendizaje que permite que el niño, desde muy pequeño, se habitúe a pensar y a trabajar colectivamente, ya que realiza todo un trabajo tipográfico de producción de material y documentación. Así pues, es frecuente que se proceda a imprimir textos, dibujos, e incluso "libros", todo ello realizado y seleccionado por los alumnos, contribuyendo a la elaboración de un variado y valioso material didáctico.

Pero para FREINET, este trabajo tipográfico,

18- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Op. cit. Pág. 678

> "(...) no constituye un fin en sí mismo, sino que es sobre todo *educativo*, pues en realidad debe tender a la agilidad manual, a la producción técnica, al ejercicio de la memoria visual, al aprendizaje de la lectura, de la escritura, de la ortografía. Y además, trata de asegurar la vitalidad y al mismo tiempo la disciplina en la escuela."[19]

Así pues, parece ser que este recurso favorece que el educando sienta una motivación activa y un deseo de comunicarse, al tiempo que facilita el aprendizaje global de la lecto-escritura, y el desarrollo de la autoestima, la creatividad y la cooperación.

La obra de FREINET fue muy bien acogida entre un amplio colectivo de docentes, precisamente por el especial interés que mostró hacia el aprendizaje de las materias instrumentales (lecto-escritura y aritmética). A este respecto, ABBAGNANO y VISALBERGHI señalan que:

> "Las técnicas de Freinet, al mismo tiempo que ofrecen un amplio margen para realizar "proyectos" especiales o cultivar "intereses" particulares, proporcionan *por sí mismas* un "proyecto" o un "interés" básico, continuo y persistente, relativo a las habilidades instrumentales fundamentales."[20]

En definitiva, trata de potenciar que el proceso de enseñanza-aprendizaje responda a todas las necesidades que el alumno demanda, tanto aquellas que se consideran como imprescindibles para todos, como aquellas más particulares y puntuales. La cooperación inteligente y activa entre los alumnos será el objetivo a conseguir en la escuela.

19- TITONE, R. Op. cit. Pág. 165

20- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Op. cit. Pág. 679-680

1.1.2.3.5. Anton Semyonovitch MAKARENKO (1888-1939). La escuela fundamentada en la dimensión colectivista y productiva. Educación colectiva y politécnica.

Aunque tal vez se aleje de los cánones más característicos de la "Escuela Nueva", lo cierto es que su manera de entender la educación contribuyó a un cambio de mentalidad en este sentido.

Como máximo representante de la Escuela soviética, intentó plantear una escuela fundamentada en la dimensión colectivista y productiva de la sociedad que emergía a raíz de la Revolución de 1917. Por ello, proponía una educación individual y colectiva (con primacía de esto último respecto a lo individual) encaminada a la politécnica total, es decir, a la integración de la instrucción formal, la formación social, política y moral, y el trabajo manual (la conjunción de los intereses de la escuela y de la fábrica). Al tiempo que determinaba como objetivo de la educación el crear una persona profundamente imbuida por el ideal comunista, implicando un decidido desarrollo de la disciplina. Así pues,

> "El principio fundamental de Makarenko es que para educar hay que exigir mucho, no tanto de nosotros mismos cuanto de los educandos, lo que supone la aplicación de una sólida disciplina y una actividad intensa no carente de esfuerzo."[21]

En la Colonia "Gorky" (para jóvenes delincuentes y vagabundos) y en la Comuna "Dzerzhinsky" (destinada a huérfanos), trató de llevar a la práctica un programa educativo que fomentase los valores de sociabilidad, así como una regeneración interior tanto de la persona como del *colectivo* o comunidad. De este modo, se constata que la pedagogía de MAKARENKO, basada en el trabajo, la disciplina y el espíritu de superación, está al servicio de un determinado *colectivo*, y por consiguiente también al

21- Ibíd. Pág. 681

servicio de una sociedad comunista que reclamaba un país industrial moderno.

En definitiva, este pedagogo ruso apostó por una escuela única (pasando de una duración de siete a diez años), otorgando al profesor un lugar preponderante en este proceso educativo, e impartiéndose una enseñanza politécnica,

> "(...) con el propósito no de conferir directamente títulos profesionales sino de familiarizar a los alumnos con las bases científicas y con los aspectos técnico-prácticos de las principales actividades productivas, tanto agrícolas como industriales."[22]

Sin embargo, a pesar de ser bien acogidas, en principio, las ideas de MAKARENKO, en la práctica no se logró una eficaz fusión entre el trabajo manual y el intelectual, persistiendo el planteamiento tradicional, eminentemente prescriptivo y teórico (en el fondo porque todavía existía una sociedad clasista, con acusadas desigualdades). No obstante, hay que reconocer que su pensamiento educativo ha estado muy presente durante buena parte de este siglo.

Hasta aquí, un breve recorrido por algunos de los representantes más destacados de la "Escuela Nueva"; no obstante, quedan otros muchos pensadores que también contribuyeron a desarrollar este movimiento de innovación educativa, destacando los siguientes: Rosa AGAZZI, cuyo método se fundamenta en el hecho de que el niño debe tener acceso a todo un mundo que le permita hacer uso de las cosas con un sentido pragmático; John DEWEY, que apuesta por una escuela que, atendiendo a la evolución de la sociedad, eduque en la libertad de colaboración y de producción;

22- Ibíd. Pág. 682

Adolf FERRIERE, atiende a la individualidad y al desarrollo creativo espontáneo del niño; Jean PIAGET, que se centra prioritariamente en la evolución psicológica de los educando; Roger COUSINET, que realizó todo un estudio sobe la necesidad del trabajo por equipos.

En definitiva, las distintas "Escuelas Nuevas" tratan de llevar a la práctica los más variados enfoques innovadores, que se alejan considerablemente de los planteamientos de la escuela tradicional-pasiva.

Con objeto de fomentar una escuela nueva, activa, el alumno se convierte en el principal agente del proceso educativo y en torno al cual las diversas corrientes suelen centrarse prioritariamente en uno de estos aspectos: la autoeducación, la globalización, la individualización y la socialización.[23] Al amparo de todo este panorama surge el método de "proyectos" que intenta sistematizar toda la actividad educativa. Con todo ello, la dinámica de la escuela trata de satisfacer las necesidades y los intereses individuales y sociales, apostando no sólo por la información e instrucción, sino también por una verdadera formación y educación que posibilite el desarrollo propio de cada individuo, así como su preparación para la vida en sociedad.

1.2.- EN ESPAÑA

El pensamiento español de principios del siglo XX tuvo una especial trascendencia a través de la llamada "Generación del 98", ese variado y heterogéneo grupo de intelectuales, que tomando como referencia los acontecimientos de 1898 (la pérdida colonial), intentan analizar las causas

23- Cfr. LLOPIS, J. Op. cit. Pág. 422-425

y la consiguiente situación, así como las posibles alternativas para que el país se desarrolle con plenas garantías.

Este movimiento generacional adoptó una actitud crítica y preocupada por el *lamentable* estado en que encontraba al país. Entendían que el *Desastre* había supuesto la pérdida de todo prestigio y orgullo nacional, ante lo cual creían que había que actuar con contundencia. Sin embargo no siempre coincidieron en las medidas a adoptar, mientras que para algunos era necesario "europeizar" a España, para otros era preciso hispanizar "Europa"; precisamente esta falta de unanimidad de actitudes fue una de las causas de su pronta disolución. Pero si algo define a este grupo, es la adhesión a todo lo que suponga una defensa de lo español.

Queda claro, que en los inicios de este movimiento, ante el pesimismo que se palpaba en la sociedad española, este grupo de intelectuales inquietos fijan sus miras en el exterior, en una Europa que experimenta un auge económico, demográfico y político, propiciándose una expansión imperialista. Tal y como señala Pedro CUESTA ESCUDERO:

> "Y para vencer el complejo de retraso, que tanto pesa sobre la conciencia española, los jóvenes escritores -Maeztu, Martínez Ruiz, Baroja, Unamuno... entusiasmados por el Costa regeneracionista, buscan soluciones como el cientificismo, la japonización, la europeización..., pero sobre todo, y todos coinciden en ello, había que llevar a cabo una profunda reforma de la escuela."[24]

A este respecto, puede constatarse que España, en cierta medida, se muestra receptiva hacia las distintas propuestas educativas (que emanan tanto de los sectores liberales como católicos) con objeto de que la escuela se convierta en el germen del progreso español.

24- CUESTA ESCUDERO, P. (1994) La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923). Siglo XXI de España Editores. Madrid. Pág. 371

Pero antes de abordar la problemática educativa, conviene hacer alusión al pensamiento filosófico que inspiró un nuevo concepto de educación. UNAMUNO, ORTEGA Y GASSET y ZUBIRI, son los máximos representantes de la filosofía española de comienzos del siglo XX.

1.2.1. PENSAMIENTO FILOSOFICO

A pesar de las aportaciones krausistas, la filosofía española de principios de siglo no llega a consolidarse como un movimiento filosófico influyente en el panorama europeo. Pero con ORTEGA Y GASSET, el pensamiento español logra formar parte de la filosofía europea. Al margen se encuentra UNAMUNO, fuertemente ligado a las corrientes existencialistas, y Xavier ZUBIRI que desarrolla su actividad filosófica durante casi todo el siglo XX.

1.2.1.1. Miguel de UNAMUNO (1864-1936[25]). Planteamiento existencialista del hombre. Lucha entre razón y vida. Afán de inmortalidad.

Su concepción filosófica, que se fundamenta principalmente en la crisis española de 1898, trata de abordar el concepto de individuo humano dentro de los planteamientos existencialistas.

En UNAMUNO es palpable el deseo de alcanzar la inmortalidad personal, de ahí su obsesión por la muerte. Este anhelo de inmortalidad implica la identificación entre fe y vida, pero prescindiendo teóricamente

25- Murió en Salamanca, en la noche del 31 de Diciembre 1936, de ahí que algunos estudios fechen su muerte en 1937.

de la razón, cosa que no puede ser en la práctica, porque la razón forma parte de la propia naturaleza humana, lo cual implica la antinomia entre razón y vida.

> "La razón es identidad, permanencia, universalidad, explicación lógica de todo, disolvente del individuo en el universal y negadora de sus más profundas aspiraciones morales y religiosas. La vida, en cambio, es diversidad y desigualdad, continuo fluir, individualidad, fe sin razones, alógica, acientífica, que cree en la verdad de los ideales de la inmortalidad y de Dios. La razón afirma que todo es *absurdo*, pero la vida responde que precisamente porque es absurdo es verdadero: es verdadero porque es locura para la razón."[26]

De este modo, la filosofía unamuniana se centra en la lucha entre la razón (que pretende racionalizar la vida, resignándose a la mortalidad), y la vida (que intenta "vitalizar" a la razón, sirviendo de apoyo a sus aspiraciones vitales). Al mismo tiempo considera que:

> "(...) la esencia de la fe se convierte en una creación continua que se sobrepone a la duda de la razón y al mundo fenoménico y aparencial de ésta, para allegar imaginativamente -por medio de la fantasía o la mitología- a un mundo nouménico y sustancial donde las realidades espirituales cobran presencia."[27]

Así pues, para UNAMUNO, la vida se desarrolla entre un continuo crear y un continuo "morir", constituyendo un incesante tormento vital, que se acrecienta por una fe alimentada por la duda. Y es que en este filósofo es palpable un acusado recelo hacia el racionalismo, es decir, manifiesta una aparente incapacidad de la razón para afrontar eficazmente aspectos que implican a la Historia y al Hombre.

26- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 765

27- ABELLAN, J.L. (1989) Historia crítica del Pensamiento Español. La crisis contemporánea. Fin de siglo, Modernismo, Generación del 98 (1898-1913). Espasa-Calpe. Madrid. Tomo V (II). Pág. 244

En la misma línea, su "quijotismo" filosófico[28] le lleva a afirmar la existencia de un desequilibrio entre lo que marca la "lógica" y lo que determina el "corazón", que no se rige por los cánones de la razón, y que según este filósofo conduce a la verdad, el verdadero motor de vivir; este ideal queda perfectamente reflejado en la persona de Don Quijote, "un hombre vivo y eterno". A este respecto, algunos críticos han creído ver en esta filosofía quijotesca una defensa de la libertad y de la inmortalidad, en una doble dimensión:

> "(...) inmortalidad personal en el otro mundo o sobrevivencia histórica en el presente por el anhelo de gloria; (...)"[29]

En definitiva, el pensamiento filosófico de Miguel de UNAMUNO se fundamenta en el existencialismo, y concretamente en el afán de inmortalidad, una preocupación que estuvo presente hasta el final de su vida.

1.2.1.2. José ORTEGA Y GASSET (1883-1955). El perspectivismo y el raciovitalismo. "Yo soy yo y mi circunstancia".

Influenciado por el Neokantismo, el Historicismo, el Vitalismo, pronto elaboró su propio pensamiento filosófico, fundamentado en una serie de principios:

1) El perspectivismo, que asegura que el hombre sólo puede captar una parte de lo real, según la perspectiva desde la cual se contempla un hecho. De ahí que cada ser humano capte la realidad de forma diferente, tal y como dice "*Yo soy yo y mi circunstancia*".

28- UNAMUNO, en algunos ensayos, como: Vida de don Quijote y Sancho, realiza un análisis de la personalidad del Quijote, del quijotismo español.

29- ABELLAN, J.L. Op. cit. Tomo V(II). Pág. 246

2) El raciovitalismo, o doctrina de la razón vital, en la que se exalta la vida, así como el vitalismo guiado primordialmente por la razón. El hombre se convierte en el verdadero protagonista de su vida, es decir, el hombre se va haciendo a lo largo de su existencia mediante sucesivas elecciones. Para ORTEGA, la vida es una continua opción entre distintas alternativas que se van planteando. Considera que:

> "Mi vida me la tengo que hacer yo y de ella soy responsable. Frente a mí se abren posibilidades infinitas, pero vivir es elegir, actuar. Y ésta es mi libertad."[30]

En definitiva, la metafísica de la razón vital (apoyada en el idealismo y realismo) trata de conjugar dos tendencias antagónicas: el relativismo y el racionalismo, aduciendo lo siguiente:

> "El racionalismo se queda con la verdad y abandona la vida. El relativismo prefiere la movilidad de la existencia a la quieta e inmutable verdad. Nosotros no podemos alojar nuestro espíritu en ninguna de las dos posiciones: cuando lo ensayamos, nos parece que sufrimos una mutilación. Vemos con plena claridad lo que hay de plausible en una y otra, a la par que advertimos sus complementarias insuficiencias."[31]

Por otra parte, este filósofo, argumentando que el hombre es *Historia*, estructura el desarrollo de la humanidad a través de dos fases: 1) *Vida ascendente*, que coincide con épocas de rejuvenecimiento, en que se aprecia una revalorización del riesgo, de lo deportivo y combativo, así como la adhesión a lo aristocrático y caballeresco; y 2) *Vida descendente*, en que surge la comodidad burguesa, el utilitarismo de los negocios. Según ORTEGA Y GASSET, esta última vida -la descendente- es la que prevalece durante la segunda mitad del siglo XIX, en que se valora al banquero, al

---

30- SCIACCA, M. F. Op. cit. Pág. 767

31- USCATESCU, J. (1978) Filosofía. Luis Vives. Zaragoza. Pág. 171

negociante, en detrimento del soldado y el deportista, al tiempo que se desarrollan sentimientos de insuficiencia y de desconfianza.

Todo ello explica, que la vida se hace configurándose una realidad histórica, en función de las numerosas y diversas perspectivas, adoptándose el término de *realidad radical*, es decir:

> "(...) la vida, la de cada cual, el vivir concreto dentro del contorno social en que cada hombre se halla. Esta realidad es la que hace tener a cada hombre una visión concreta de las cosas y del propio *yo*."[32]

Y es que como ya es conocido, para este reconocido filósofo la vida humana es una realidad extraña que engloba una serie de hechos y realidades que configuran la vida propia de cada cual.

Otro de los aspectos que merece una especial alusión, es el referido a las normas orteguianas que fundamentan su método de pensar, el cual parte del concepto de *capacidad de comprensión*, de razón, entendida ésta como:

> "(...) un poder -diríamos mejor, un <<hacer un poder>>- que el hombre ha ido fabricándose al tiempo que su propia historia y que se halla -en principio- en expansión infinida."[33]

De ahí que sus reglas metódicas puedan resumirse en las siguientes: 1) no otorgar como verdadero un conocimiento sin que previamente se haya obtenido su propia vivencia auténtica; 2) relacionar el aspecto planteado a los dependientes del mismo, llegando al todo particular del que es parte concreta; 3) tratar el problema como parte de un proceso, enmarcado

---

32- ANDALUZ ROMANILLOS, A.M. y otros (1987) Historia de la filosofía a partir de los textos. Luis Vives. Zaragoza. Pág. 522

33- GARAGORRI, P. (1985) La filosofía española en el siglo XX. Unamuno, Ortega, Zubiri. Alianza Editorial. Madrid. Pág. 94

dentro de una serie dialéctica de experiencias histórico-humanas progresivas; y 4) representarse a las distintas posibilidades y experiencias humanas que el hecho en cuestión proporciona.

No obstante, la trascendencia de este método de pensamiento ha sido menor, ya que su concepción filosófica se centra prioritariamente en la propia perspectiva metafísica de la *razón vital*, que supone una nueva concepción de la existencia social, al rehuir de todo lo que suponga intelectualismo, deshumanización de la cultura, e ineptitud sociológica. Por ello:

> "(...) busca la poesía de la ciencia como elemento creador, combate la barbarie de la especialización en la cultura, defiende la primacía de la cultura teorética, aborda el tema de la crisis y de la dinámica de las generaciones en la historia, se siente especialmente atraído por la filosofía de la historia en un sentido vital orgánico, fuera de todo carácter esquemático y esquematizante."[34]

De este modo, trata de encauzar la *desorientación vital* que según él está presente en la sociedad actual, siendo necesario una nueva forma histórica de la vida humana.

En resumen, tomando como referencia todo el planteamiento de vida propuesto por ORTEGA Y GASSET, es fácilmente comprensible que apostase por un tipo de educación vital e integral, que favoreciese la construcción y el desarrollo de la propia vida. A este respecto, prestó una especial importancia a la educación universitaria, que según él debe centrarse en los siguientes aspectos: la transmisión de conocimientos, la enseñanza de las respectivas profesiones y la investigación científica, todo ello encaminado a la formación de nuevos hombres de ciencia.

34- USCATESCU, J. Op. cit. Pág. 171

1.2.1.3. Xavier ZUBIRI (1898-1983). La esencia de la realidad.

Aunque su trayectoria filosófica comienza durante la segunda década de siglo, y sobre todo a partir de la Guerra Civil, merece en esta ocasión una breve alusión, ya que su originalidad de pensamiento y el tratamiento de la filosofía han hecho de él una de las personalidades más destacadas del ámbito filosófico español.

Influenciado por ORTEGA Y GASSET, así como por DILTHEY y HEIDEGGER, sin olvidar los principios aristotélicos y escolásticos, trata de descubrir cuál es la estructura radical de la realidad, es decir, su *esencia*:

> "La esencia, como estructura radical de la realidad, es aquello por lo cual la realidad es tal cual es: *talidad* o manera de la cosa como tal. Y, al mismo tiempo, es aquello por lo cual la realidad es real: *transcendentalidad* o como la cosa es de suyo."[35]

Pero ZUBIRI introduce un nuevo concepto, el de *religación*, como consecuencia de su concepción de: el mundo exterior, la existencia humana, y la noción de ser. Así pues, considera que la existencia de un mundo exterior le viene al hombre "desde sí mismo", desde la *posición* de las cosas, siendo un constitutivo necesario del ser humano en cuanto tal. Al mismo tiempo, la idea del hombre se transforma en:

> "(...) una realidad que consiste en encontrarse entre las cosas y *hacerse* a sí misma, *cuidándose* de ellas y *arrastrada* por ellas."[36]

Es decir, la existencia humana se va haciendo a sí misma, debido a que siente las cosas, percibiéndolas como realidades, y sintiéndose a sí mismo ante ellas. Esta actitud de apertura hacia las cosas propicia el que el hombre tenga una *inteligencia sentiente*, frente a una realidad que es intelectiva.

35- ANDALUZ ROMANILLOS, A.M. y otros. Op. cit. Pág. 591

36- GARAGORRI, P. Op. cit. Pág. 128

De este modo, ZUBIRI entiende que el hombre está *implantado en el ser*, una implantación impuesta desde fuera, precisamente por Dios:

> "Por tanto, el hombre se encuentra *religado* radicalmente a Dios, pues es la realidad-fundamento. En este sentido, la *religación* es una dimensión ontológica imprescindible del hombre."[37]

Para este filósofo es incuestionable que Dios está en el hombre, sin embargo entiende que la verdadera y plena relación entre ambos se da dentro de los cánones del teísmo.

Todo este pensamiento de ZUBIRI ha estado presente durante buena parte de este siglo XX, siendo en general bien acogido y muy respetado por sus coetáneos.

1.2.2. PENSAMIENTO PEDAGOGICO

Durante los primeros años del siglo XX, los ideales educativos se debaten entre las corrientes krausistas y progresistas -a través de BARNES, LUZURIAGA, Rodolfo LLOPIS-, y la católica y tradicional representada por MENENDEZ PELAYO, MANJON, POVEDA, RUIZ AMADO, Rufino BLANCO, y otros.

La corriente krausista, como ya sucedía en el siglo XIX, se desarrolla principalmente en el seno de la Institución Libre de Enseñanza, que favoreció la creación de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (enero de 1907), el Centro de Estudios Históricos (marzo de 1910), la Residencia de estudiantes y el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales (mayo de de 1910), el Instituto-Escuela de segunda enseñanza de Madrid (mayo de 1918). Todo ello con el objeto de difundir el

---

37- ANDALUZ ROMANILLOS, A.M. y otros. Op. cit. Pág. 591

pensamiento pedagógico que inspiraba dicha Institución, de marcado carácter krausista. [38]

Por otro lado, durante el primer tercio del siglo XX, la corriente católica-tradicional adquiere un considerable protagonismo, no sólo por la consolidación de numerosas Congregaciones religiosas en el ámbito educativo (Marianistas, Salesianos, Maristas, Jesuitas, Agustinos, Ursulinas, Dominicos, etc.), sino también por la difusión de las propuestas pedagógicas de distintos docentes; así por ejemplo, cabe destacar las figuras de: Ramón RUIZ AMADO, que trata de conjugar la educación moral con la intelectual; y Rufino BLANCO, apostando por una educación física, intelectual, moral, estética y religiosa, con el fin de que el hombre desenvuelva racionalmente las facultades y alcance la perfección, la perfección del carácter, así como la felicidad. Sin olvidar la obra de MANJON y POVEDA, que requieren una mención especial.

Estos distintos enfoques pedagógicos, propiciaron la creación de dos *asociaciones* de opuesta ideología educativa: la "Liga de Educación Política Española" (1913), y la "Federación de Amigos de la Enseñanza" (1930). La primera, promovida entre otros por José ORTEGA Y GASSET, surge:

> "(...) como vocación a la *acción política* a sentirse y ser participe de la vida pública nacional, estudiando sus problemas y aportando remedios, a la formación de un verdadero espíritu colectivo, de una *alma nacional*, de lo que en realidad se define como *patria*, (...)."[39]

Para ello, tomando como referencia los ideales progresistas se defiende la necesidad de asociación, cooperativismo y solidaridad, principios vitales para "hacer patria" y formar verdaderos ciudadanos.

38- Cfr. El apartado: "LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA" de este estudio.

39- CAPITAN DIAZ, A. (1994) Historia de la educación en España. Pedagogía Contemporánea. Dykinson. Madrid. Tomo II. Pág. 503

Por el contrario, la "Federación de Amigos de la Enseñanza" trata de llevar la práctica los postulados de la *Divini Illius Magistri* [40], protegiendo y fomentando la enseñanza privada, con la intención de elaborar todo un ideario pedagógico fundamentado en los principios católicos.

Pero como ya es frecuente, la trayectoria educativa sigue sometiéndose a los distintos vaivenes políticos, de ahí que la escuela fuese concebida en función de la ideología del régimen o partido gobernante. A este respecto, León ESTEBAN y Ramón LOPEZ MARTIN señalan:

> "El itinerario dual, conservador y liberal, de la trayectoria de nuestra escuela, fue siempre antitético, si exceptuamos la coincidencia metódica sustentada por los hombres de la I.L.E. y la escuela manjoniana, precursores ambos, de algún modo, de las lineas programáticas de la Escuela Nueva".[41]

Tal vez lo más distintivo de estos años sea la influencia de la Escuela Nueva, sobre todo en la enseñanza privada, así como la escuela del racionalismo anarquista de FERRER I GUARDIA, con escasa incidencia en el aspecto práctico, pero muy controvertida.

1.2.2.1. La ESCUELA NUEVA en España. La influencia de la Institución Libre de Enseñanza.

En nuestro país dicho movimiento de renovación pedagógica tuvo también su incidencia. La "Escuela Nueva" aportó una visión diferente de la escuela y de la actividad docente, siendo Cataluña la más receptiva a este

---

40- Cfr. El apartado: "LEGISLACION Y VALORES EDUCATIVOS (1902-36)" de este estudio.

41- ESTEBAN, L. Y LOPEZ MARTIN, R. (1994) Historia de la enseñanza y de la escuela. Tirant lo Blanch. Valencia. Pág. 496

tipo de "experimentos". Así, durante el segundo decenio, Barcelona se va a configurar como el principal centro de dicho movimiento renovador.

> "En 1912 se organiza el primer Congreso de Higiene Escolar y al año siguiente, gracias a Joan Palau, en la casa de la Maternidad de la Diputación se aplica por primera vez en España el método Montessori, al tiempo que se crea el <<Consell de Investigació Pedagògica>>."[42]

El método montessoriano fue muy bien recibido, al igual que los planteamientos pedagógicos de FREINET, que dio un curso en 1933 en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Esta preocupación de los catalanes por el movimiento pedagógico que surgía en Europa, les llevó la la creación, en 1936, del Consejo de la Escuela Nueva Unificada, con objeto de establecer las bases que guiasen una total reforma de la enseñanza, inspirando el plan de estudios primarios del Gobierno republicano de 1937.

En el resto de España, la incidencia de la Escuela Nueva queda personificada en la obra del padre MANJON[43], así como en la creación de distintas instituciones, entre las que destacan: el Instituto-Escuela (creado en 1918 para la enseñanza media), y la "Asociación española de Juan Jacobo Rousseau", sin olvidar tampoco el legado de la Institución Libre de Enseñanza, que luchó por una nueva educación, defendiendo la libertad, la coeducación, el pluralismo, los principios metodológicos activos, etc.

42- FERRANDEZ, A. y SARRAMONA, J. Op. cit. Pág. 172

43- Cfr. El apartado: "PRINCIPALES TEORICOS DE LA EDUCACION" de este estudio.

A) NUÑEZ DE ARENAS y la Escuela Nueva en Madrid.

Pero tal vez uno de los máximos representantes que supo aunar los principios de la "Escuela Nueva", y también de la Institución Libre de Enseñanza, fue Manuel NUÑEZ DE ARENAS (1886-1951), que en 1911, en Madrid, funda la *Escuela Nueva*, concebida

> "(...) como un centro de convergencia de intereses en torno al mundo del trabajo, donde se daban respuestas inmediatas a los interrogantes que se planteaban de la cultura."[44]

Tal vez influenciado por su adhesión al socialismo, NUÑEZ DE ARENAS trató de atender a los intereses de los obreros en el ámbito intelectual y laboral, de ahí su propuesta de cursos y seminarios referidos a la formación instrumental (mecánica, geometría, química), a la intelectual, y también a la orientación legal. Todo ello, encaminado a la formación integral de los obreros, siendo también palpable su interés por la educación femenina, por su promoción, organizándose cursos para su formación profesional e intelectual.

Por otro lado, hay que hacer mención a una ponencia redactada por la "Escuela Nueva de Madrid", presentada en 1918. Dicho texto trata de fundamentar la necesidad de reorganizar la instrucción pública atendiendo a una idea clave: la socialización de la cultura, que implica la igualdad real de derechos ante la enseñanza, prescindiendo de los condicionantes sociales y económicos. Para ello, se apuesta por una escuela única y gratuita.

Asimismo, este documento hace alusión a las características de los distintos niveles educativos: asistencia infantil preescolar, educación primaria, educación ampliada, educación superior. De todo ello cabe

---

44- CUESTA ESCUDERO, P. Op. cit. Pág. 340

destacar lo siguiente: se contempla la posibilidad de que los niños desde muy pequeños sean atendidos en las diversas instituciones (salas de cuna, refugios infantiles y jardines de infancia); la coeducación en todas las escuelas primarias, que a su vez deben ser graduadas; la educación ampliada abarcando a las escuelas de segunda enseñanza y a las escuelas profesionales de perfeccionamiento, siendo obligatoria la asistencia a dichos Centros; la educación superior, referida a las escuelas especiales superiores y a las universidades, debe contar con una amplia autonomía en materia económica, pedagógica y científica.

Pero esta Escuela Nueva también atendía la posibilidad de otras instituciones complementarias, portadoras de cultura: bibliotecas, museos, haciendo especial hincapié en la instrucción de los adultos, con un claro objetivo:

> "Para acentuar e intensificar la desaparición del analfabetismo, las actuales escuelas de adultos serán convenientemente reformadas, y se hará obligatoria la asistencia a ellas a los analfabetos. Con el mismo fin se establecerán las escuelas de adultos en todas las escuelas desempeñadas por maestras para las mujeres analfabetas haciendo asimismo obligatoria su asistencia."[45]

Por último, se centra en la formación del personal docente, a través de la Facultad de Pedagogía, imprescindible para llevar a cabo una enseñanza de calidad desde los primeros niveles hasta los superiores.

45- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1982) Historia de la Educación en España. De la Restauración a la II República. M.E.C. Madrid. Tomo III. Pág. 383

B) LA LIGA ESPAÑOLA DE EDUCACION NUEVA.

Algunos estudios aducen que la filosofía de la Escuela Nueva se introdujo en nuestro país a través de los congresos internacionales, a los que también acudían destacados pedagogos y docentes españoles. Como consecuencia de estos contactos, la Revista de Pedagogía (creada en 1922) se hizo eco de las corrientes que se desarrollaban en Europa, y a partir de 1926 se convirtió en una eficaz difusora de la doctrina del movimiento de innovación pedagógica, así como de proyectos escolares y conclusiones de los congresos.

> "En sus páginas se publicaron artículos y comunicaciones de Roger Cousinet, Ovide Decroly, Carleton Washburne, J. Demoor, Gustavo Winecken, Federico Könekamp..."[46]

Esta inquietud por renovar el panorama pedagógico, posibilitó el que en 1930 se constituyese la "Liga Española de Educación Nueva", formando parte de ella destacados educadores, entre los que cabe destacar: Manuel B. COSSIO, Lorenzo LUZURIAGA, Américo CASTRO, Mª Luisa NAVARRO, Antonio BALLESTEROS. Dicha "Liga" o asociación defenderá los principios de: respeto a la individualidad del niño, desarrollo de un programa que responda a los intereses innatos del educando, la cooperación de los dos sexos en la educación, la formación del individuo como ciudadano y como ser humano. Para alcanzar todo esto, se proponen algunas intervenciones, como: la introducción de una metodología adecuada, la cooperación entre los docentes y la familia, la solidaridad entre los educadores.

Todo este planteamiento educativo fue cuajando progresivamente entre los sectores más progresistas de nuestro país.

46- CAPITAN DIAZ, A. Op. cit. Tomo II. Pág. 534

1.2.2.2. La ESCUELA MODERNA de Francisco FERRER I GUARDIA (1859-1909). Educación popular. Renovación y modernización de la enseñanza.

Dicho movimiento se basa en las corrientes anarquistas francesas, así como en el movimiento de renovación pedagógica de la Escuela Nueva.

A) PRINCIPIOS BASICOS DE LA ESCUELA MODERNA. Educación politécnico-integral, racional y científica, laica, coeducación, antiautoritarismo.

Su planteamiento educativo fue objeto de importantes ambivalencias: defendido por un amplio sector liberal, recibió las más duras críticas desde los sectores más conservadores; tal vez ello se debiese a la activa implicación de FERRER I GUARDIA en ciertos acontecimientos político-sociales, como fue por ejemplo la "Semana Trágica" de Barcelona, en 1909, y que supuso su fusilamiento.

Pero tomando sólo como referencia su actividad en el ámbito pedagógico, se constata una clara influencia de las corrientes europeas con las que tuvo un mayor contacto (Francia, Inglaterra, Bélgica), apreciándose una profunda preocupación por la educación popular. Así pues, como anarquista que era, e inspirado en los movimientos pedagógicos vigentes en Europa, en 1901 crea la *Escuela Moderna*, con objeto de dar respuesta a una nueva mentalidad educativa, ya que

> "Cree firmemente que en la educación está la clave de todo regeneracionismo de la sociedad, pero empezando desde la más tierna edad."[47]

47- CUESTA ESCUDERO, P. Op. cit. Pág. 276

Por este motivo, su Escuela Moderna apuesta por la renovación y modernización de la enseñanza:

> "La misión de la Escuela Moderna consiste en hacer que los niños y niñas que se le confíen lleguen a ser personas instruidas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio.
>
> Para ello, sustituirá el estudio dogmático por el razonado de las ciencias naturales.
>
> Excitará, desarrollará y dirigirá las aptitudes propias de cada alumno, a fin de que con la totalidad del propio valer individual no sólo sea un miembro útil de la sociedad, sino que, como consecuencia, eleve proporcionalmente el valor de la colectividad."[48]

Los principios pedagógicos de la Escuela de FERRER I GUARDIA se concretan en los siguientes: una educación *integral* (que haga personas instruidas y formadas en toda su complejidad); *racional y científica* (la ciencia como ideal educativo y elemento de emancipación[49]); *activa* (basada en la libre actividad); *laica* (frente a la enseñanza religiosa); la *coeducación* de ambos sexos y de las diferentes clases sociales (que implica una educación igualitaria para todos); el *antiautoritarismo* (al defender

---

48- FERRER GUARDIA, F. (1976) La Escuela Moderna. Júcar. Madrid. Pág. 37-38

49- No hay que olvidar, que el deseo de FERRER era conseguir una escuela emancipadora, para lo cual no sólo era preciso fomentar el racionalismo científico, sino también reforzar el cosmopolitismo y el antimilitarismo. En esta línea, resulta fácilmente comprensible que rehuse de todo lo que suponga nacionalismos y patriotismos, apostando por el espíritu internacionalista. A este respecto señala: "Así, por ejemplo, hubo quien, inspirado en mezquindades de patriotismo regional, me propuso que la enseñanza se diese en catalán, empequeñeciendo la humanidad y el mundo a los escasos miles de habitantes que se contienen en el rincón formado por parte del Ebro y los Pirineos. Ni en español lo establecería yo -contesté al fanático catalanista-, si el idioma universal, como tal reconocido, lo hubiera ya anticipado el progreso. Antes que el catalán, cien veces el esperanto." Ibíd. Pág. 36

una rotunda libertad individual); una *educación moral* en la que no haya premios ni castigos, señalando a este respecto que:

> "La severidad gruñona, la impaciencia, la ira rayana a veces hasta la sevicia han debido desaparecer con el antiguo *dómine*. En las escuelas libres todo ha de ser paz, alegría y confraternidad."[50]

Otro de los aspectos a los que hace alusión la pedagogía ferreriana, es la necesidad de reforzar el papel formativo del trabajo, considerado éste como:

> "(...) el medio más idóneo para encontrar la razón natural que posibilite la educación."[51]

Entiende que en el niño debe de existir esa necesidad de trabajar, de una manera creativa y libre (alejándose de la alienación individual), y cuya primera manifestación es el juego, ya que les prepara para el desempeño de actividades profesionales futuras. Así lo expresa FERRER:

> "El estudio de los juegos de los niños demuestran su gran semejanza con las ocupaciones más serias de sus mayores. Los niños combinan y ejecutan sus juegos con un interés y una energía que sólo abate el cansancio. Trabajan por imitar cuantas cosas pueden concebir que hacen los grandes. (....)
> (...) El juego espontáneo, que es de la preferencia del niño, predice su ocupación o disposiciones nativas. El niño juega a hombre, y cuando llega a la edad viril hace en serio aquello que de niño divertía."[52]

50- Ibíd. Pág. 96-97. Esta nota fue publicada en el Boletín de la Escuela Moderna -Núm. 6-, a raíz de las frecuentes quejas, procedentes de Centros obreros instructivos y Fraternidades republicanas, sobre los castigos en las escuelas.

51- CUESTA ESCUDERO, P. Op. cit. Pág. 316

52- FERRER GUARDIA, F. Op.cit. Pág. 71

Además, el juego permite alcanzar otro tipo de objetivos educativos, tales como: desarrollar el sentido altruista, la solidaridad, la tolerancia, la creatividad, y la emancipación individual, todo ello encaminado a la educación politécnico-integral, en la que se integra el aprendizaje práctico y los consiguientes conocimientos teóricos referidos a un determinado trabajo.

B) LA IMPORTANCIA DE LA CONDICIONES HIGIENICAS Y SALUBRES.

Por otro lado, cabe destacar que una de las principales preocupaciones de FERRER I GUARDIA fue la higiene escolar y la salud de los alumnos. A este respecto, critica la ubicación y la falta de salubridad de muchas de las escuelas españolas, que acogen a un elevado número de alumnos en locales que no están preparados para la labor docente, siendo la causa de la propagación de enfermedades. Por este motivo, su programa educativo trata de combatir la suciedad

> "(...) prudente y sistemáticamente, demostrando a los niños la repugnancia que inspira todo objeto, todo animal, toda persona sucia; por el contrario, el agrado y la simpatía que se siente ante la limpieza; cómo se acerca uno instintivamente a la persona limpia y se aparta de la grasienta y mal oliente, y recíprocamente cómo ha de sernos grato ser simpáticos por curiosos o vergonzoso causar asco a los que nos vean."[53]

Sin embargo, también constata que en las familias no suele haber hábitos ni condiciones que favorezcan la higiene y limpieza; por ello entiende que si en la escuela se desarrollan medidas higiénicas, éstas podrían ser transmitidas por los niños a sus respectivas familias.

53- Ibíd. Pág. 61

Este interés por la salud de los escolares, supuso no sólo la práctica de periódicas inspecciones médicas, sino también el fomento del ejercicio físico, dentro de las condiciones más adecuadas. FERRER considera que debe ser un especialista el que planifique la higiene escolar.[54] Esta inquietud, por parte de numerosos profesionales, propició la creación de un movimiento de higienistas escolares.

Pero la obra de la Escuela Moderna también abordó la instrucción popular, a través de una serie de conferencias dominicales públicas, abiertas a un elevado número de trabajadores interesados en aprender. Poco a poco estas conferencias fueron ganando en adeptos, lográndose una mayor regularidad y continuidad en los temas tratados, gracias a la colaboración de especialistas como los doctores Andrés MARTINEZ VARGAS y Odón de BUEN.

Por último decir, que la Escuela Moderna de Francisco FERRER I GUARDIA funcionó sólo hasta 1906, clausurándose también su *Boletín*.[55] Su actividad quedó reflejada no sólo en el amplio programa educativo que propuso, sino también en la edición de libros de texto que respondían a los

---

54- Cfr. Ibíd. Pág. 62-68

55- La Escuela Moderna, ante la ambivalencia de opiniones respecto a dicha institución, vio la necesidad de elaborar un Boletín informativo -"sincero y claro"- en el que se tratasen aspectos tales como: "(...) programas de la escuela, noticias interesantes de la misma, datos estadísticos, estudios pedagógicos originales de sus profesores, noticias del progreso de la enseñanza racional en el propio país o en distintos países, traducciones de artículos notables de revistas y periódicos extranjeros concordantes con el carácter predominante de la publicación, reseñas de las conferencias dominicales y en último término los avisos de los concursos públicos para completar nuestro profesorado y los anuncios de nuestra Biblioteca." Ibíd. Pág. 161-162. No obstante, hay que señalar que dicho Boletín reaparece nuevamente en 1908.

ideales de una enseñanza moderna, una enseñanza racionalista que se difundió por Europa y América.

1.2.2.3. La INSTITUCION TERESIANA de Pedro POVEDA CASTROVERDE (1874-1936). Escuelas cristianas, patrióticas, virtuosas y científicas. Importancia de la educación femenina.

Al igual que MANJON, el Padre POVEDA trata de aportar a la educación un carácter eminentemente social, intentando subsanar las condiciones infrahumanas de los sectores más desfavorecidos. A este respecto, crea las Escuelas del Sagrado Corazón de Jesús -en las Cuevas de Guadix-, que facilita una enseñanza gratuita, así como vestido y alimentación a los más necesitados; todo ello, presidido por un espíritu católico.

Sin embargo, su estancia como canónigo en Covadonga, unido a los distintos acontecimientos políticos de principios de siglo (sobre todo, la intención de los Gobiernos liberales por secularizar la enseñanza), inciden en la actuación de POVEDA, que defiende no sólo la creación de escuelas cristianas sino también la consecución de un total control sobre la totalidad de los niveles de instrucción. Así,

> "Mientras Manjón, Ruiz Amado y otros desarrollan una campaña contra el instruismo del Estado en la enseñanza, Poveda, sin embargo, propugna llevar la influencia de la Iglesia a la enseñanza oficial, ya que comprende que es inviable neutralizar el papel director de los Estados modernos en los sistemas educativos. Poveda determina que hay que desarrollar todo un programa de trabajo de carácter nacional, destinado a llevar la savia de la educación cristiana a las nuevas estructuras docentes que las transformaciones sociales y culturales han ido preparando. Poveda, además, tiene prisa por adelantarse a la

> Institución Libre de Enseñanza, la cual está mediatizando con su ideología esas estructuras educativas."[56]

Ante esta situación, el Padre POVEDA intentará buscar los recursos necesarios para otorgar a los diferentes ámbitos de instrucción una dimensión especialmente cristiana, patriótica, virtuosa y científica, ajustándose a los "mejores métodos pedagógicos". En esta línea, en 1917 se constituye la *Institución Teresiana*, que engloba a las diversas Academias que previamente había fundado, con objeto de facilitar la formación de los estudiantes de la Escuela de Magisterio, ampliándose su campo de acción:

> "A partir del año 1921 la Institución Teresiana extiende su labor al ámbito universitario: su apostolado sintoniza con las inquietudes de las jóvenes universitarias y con el sentir religioso de asociaciones que luchaban contra el laicismo que calaba poco a poco en las aulas, en los centros de poder y cultura, en la familia..."[57]

En definitiva, el pensamiento pedagógico del Padre POVEDA se fundamenta en los principios del Humanismo cristiano, es decir,

> "Esta concepción de lo humano -comenta Angeles Galino- supera tanto los divinismos como los antropocentrismos, porque su raíz cristiana la centra en Cristo, Hombre y Dios. A la luz de esta medida, humana y trascendente a la vez, discierne en el campo de la educación las realidades básicas y los formalismos caducos."[58]

Para ello, su pedagogía gira en torno a tres conceptos: 1) *comunicación* en el proceso educativo, a través de la apertura al propio ambiente; 2) *creatividad*, que implica iniciativa, expansión, participación, libertad (mediante la colaboración responsable), y

---

56- CUESTA ESCUDERO, P. Op. cit. Pág. 243

57- CAPITAN DIAZ, A. (1994) Historia de la educación en España. Pedagogía Contemporánea. Dykinson. Madrid. Tomo II. Pág. 432

58- Ibíd. Pág. 433

creación de valores; 3) *diferenciación*, aplicado sobre todo a la formación de la mujer, que requiere una educación diferencial en función de su estatus social, familiar y político.

De todo ello se desprende, la especial importancia que Pedro POVEDA manifestó hacia la educación científica, moral y social de la mujer, apostando por una total feminidad (lógicamente, teniendo como telón de fondo los valores cristianos tradicionales).

La pedagogía povedana tuvo una importante influencia ideológica en el ámbito educativo de las postguerra.

Hasta aquí se ha realizado un estudio de las principales corrientes -y sus representantes- del pensamiento filosófico y pedagógico de los primeros decenios del siglo XX. Algunas de las cuales seguirán presentes después de la Guerra Civil, como es el caso de la obra de POVEDA, de ORTEGA Y GASSET, o de ZUBIRI.

2.- LA SOCIEDAD DURANTE EL SIGLO XX (1902-36).

El primer tercio del siglo XX, en cuanto a la estructura social española, mantiene las mismas características que en los últimos años del XIX: un acusado contraste entre las clases dominantes (burgueses, industriales, aristócratas terratenientes), y un amplio sector de la población que aportaban su fuerza de trabajo (proletariado y campesinado, principalmente). Ante este panorama las tensiones sociales se agudizan, y las clases más desfavorecidas toman conciencia de la necesidad de luchar por sus reivindicaciones, encaminadas a una mayor igualdad.

A ello hay que añadir una inestabilidad política que no favorecía en absoluto la calma social; de ahí que resultase difícil -o casi imposible- dar con la *solución* que satisfaciese a la mayor parte de la población.

Pero analicemos la situación de cada uno de los estratos sociales antes de la Guerra Civil.

2.1.- PANORAMICA GENERAL

En el ámbito internacional, durante los primeros lustros del siglo XX asistimos al considerable desarrollo económico, demográfico y político de algunos países europeos más industrializados (Gran Bretaña, Francia, Bélgica, Alemania), que ya se había iniciado desde mediados del siglo pasado. Este crecimiento europeo supuso el auge de los colonialismos e

imperialismos, estableciéndose un nuevo tipo de relaciones entre los distintos Estados.

> "El imperialismo de las potencias capitalistas industrializadas se caracterizó por el impulso hacia la acumulación de territorios en ultramar para aumentar su poder económico, político y militar."[1]

2.1.1. EL AUGE ECONOMICO DE EUROPA. Colonialismo e imperialismo. La aparición de los Estados totalitarios.

Así pues, los imperialismo europeos se basaron fundamentalmente en la posesión y control de colonias -sobre todo en el territorio asiático y africano-, que contaban con importantes fuentes de riqueza, o que estaban situadas en lugares estratégicos que les permitía alcanzar otros objetivos. Normalmente, la colonias se consiguieron por medio de la ocupación militar, sometiendo a la población indígena a los intereses de la "metrópoli".

Esta política imperialista y colonial contribuyó a una mayor expansión y poder de algunos países europeos -principalmente de Gran Bretaña y Alemania-; sin embargo, la confrontación de los grandes imperialismos por alcanzar la hegemonía en la producción industrial, así como por el deseo de poseer imperios mayores, imponiendo una política mundial, contribuyó al desencadenamiento de la Primera Guerra Mundial.

Por otro lado, la fuerte industrialización europea trajo consigo un mayor incremento de los movimientos sociales y sindicales, que

---

1- AROSTEGUI, J. (1991) La Europa de los imperialismos (1898-1914). Anaya. Madrid. Pág. 30

reivindicaban una mejora en la calidad de vida de los jornaleros, siguiendo en la misma línea que ya se había iniciado en el siglo XIX.

Puede decirse, que durante estos años en Europa se constata un acusado despegue en todos los ámbitos -social, económico, político, tecnológico-; pero también tuvo que soportar los efectos devastadores de una guerra, (repitiéndose la experiencia pocos años después, en 1939-45), la depresión económica de 1929, los sucesos acontecidos en Rusia, en 1917, que supusieron la contundente desaparición de la Monarquía zarista, implantándose una República federal (U.R.S.S.). Al mismo tiempo las diferentes crisis de algunas democracias parlamentarias, dieron lugar a Estados totalitarios: el fascismo en Italia (1922), y el nazismo en Alemania (1933).

2.1.2. LA SITUACION DE ESPAÑA TRAS EL DESASTRE DEL 98.

En España, el siglo XX comienza bajo el pesimismo y la desorientación que se había generado a raíz de los acontecimientos de 1898, que no sólo supusieron la pérdida de las colonias de Ultramar, sino que también contribuyeron a la crisis del control político y caciquil. Según señalan SOLE TURA y AJA:

> "La derrota fulminante y vergonzosa ante los Estados Unidos en 1898 no sólo es importante por la pérdida del mercado colonial, sino sobre todo por la quiebra de legitimidad y la oleada de protestas que suscita contra un régimen corrupto e ineficaz."[2]

2- SOLE TURA, J. y AJA, E. Constituciones y períodos constituyentes en España (1808-1936). Siglo XXI de España Editores. Madrid (1985). Pág. 78

Así pues, en los inicios del siglo XX se asiste a un nuevo planteamiento ideológico fundamentado en la pluralidad de ideas y en un acusado deseo de modernizar y regenerar el país, para lo cual se procede, primeramente, a revisar el sistema político y económico.

2.1.2.1. LA BUSQUEDA DE UNA ESTABILIDAD POLITICA, difícil de consolidar. Numerosas revueltas sociales.

Políticamente, cabe destacar una *segunda Restauración* con ALFONSO XIII, en 1902, que surge al amparo de las más variadas propuestas ideológicas procedentes de diversos sectores: regeneracionistas, republicanos, regionalistas, etc., reclamando un nuevo régimen político que desembocará en las crisis de 1909 y 1917, en la posterior Dictadura de PRIMO DE RIVERA en 1923, y en la instauración de la II República en 1931, suponiendo el final del régimen monárquico (hasta 1975).

El acceso al trono de ALFONSO XIII implicó, en principio, el juramento de la Constitución de 1876, cuya más inmediata repercusión fue la soberanía compartida de las Cortes con el monarca, co-soberanía que fue cuestionada en numerosas ocasiones, ya que ésta estaba a merced del nivel de democratización de las Cortes. A este respecto, José SANCHEZ JIMENEZ matiza lo siguiente:

> "La duda en la interpretación y concreción del poder de la Corona está, pues, entre el grado de democratización de la monarquía, hasta reducirla a un papel puramente representativo y simbólico, o el fortalecimiento de los poderes del Rey una vez que se sabe y observa cómo el caciquismo y el

propio sistema de partidos limitaba y condicionaba los poderes de la Corona."[3]

Se siguió con la alternancia en el Gobierno de liberales y conservadores; sin embargo, este sistema de turno de partidos resultaba más difícil de consensuar que el siglo XIX, ya que en el panorama político emergían con fuerza otras tendencias: socialistas, anarquistas, y regionalistas. A ello también hay que unir la actividad sindical y los importantes movimientos obreros y sociales, que contribuían a desestabilizar y deteriorar una Monarquía incapaz de encauzar una pacífica trayectoria democrática.

En medio de esta situación, es fácil constatar que algunas crisis impidieran la estabilidad, mereciendo destacar 1909 y 1917 como fechas relevantes.

En 1909, bajo el gobierno de Antonio MAURA[4], en Barcelona estalló una huelga general. El motivo aparente era el envío de soldados a Marruecos (concretamente a la guerra del Rif); sin embargo, también hay que tener en cuenta que, en esta época, el clima social y político era muy tenso, ya que por un lado, las fuerzas anarquistas, socialistas y obreras se consolidan, y por otro, se aprecia el constante vaivén de Gobiernos minoritarios y debilitados.

Pero los sucesos de 1909 (comúnmente denominados *Semana Trágica*), tuvieron una respuesta contundente por parte del Gobierno:

3- SANCHEZ JIMENEZ, J. (1991) La España Contemporánea. De 1875 a 1931. Itsmo. Madrid. Volumen II. Pág. 293

4- Figura política discutida, tal vez de debido a algunas paradojas habidas en su carrera, como fue el paso del partido liberal al conservador, en 1902.

"Tropas de refuerzo restablecieron el orden. Consecuencia: destrucciones, muertes, arrestos, proceso en Montjuich y ejecución de Ferrer y Guardia."[5]

Posteriormente se sucedieron otros Gobiernos, entre los que destaca el de José CANALEJAS (de corte liberal), que durante tres años intentó revitalizar el prestigio de España adoptando una actitud de prudencia y de consenso. Finalizado este Gobierno, se procedió a la descomposición de los partidos turnantes, y con ello se perdió la esperanza en la puesta en práctica de un proyecto regeneracionista.

A) LA INCIDENCIA DE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL EN ESPAÑA. El resurgir económico.

Pero si España se encontraba en un proceso de búsqueda de soluciones a una política debilitada y desgastada, no es menos cierto que en Europa la Primera Guerra Mundial supuso un duro golpe. A pesar de que nuestro país se mantuvo neutral ante la contienda bélica, no por ello hay que olvidar algunas de las consecuencias más inmediatas: económicamente fueron muy buenas, ya que pudo constatarse una expansión de la industria, una favorable balanza comercial, un relanzamiento bancario y financiero, y grandes inversiones; todo ello contribuyó a subsanar la Deuda pública, y a sanear la Hacienda. Sin embargo, las consecuencias sociales no fueron las esperadas:

"En una España oficialmente neutral y ambientalmente beligerante, con una burguesía clases medias y proletariado apoyando emocionalmente a las democracias, y una oligarquía, junto con la nobleza y el clero, más proclives a la germanofilia,

---

5- VICENS VIVES, J. y otros. Historia Social y Económica de España y América. Los siglos XIX y XX. América independiente. Vicens-bolsillo. Madrid (1985). Volumen -V. Pág. 340

> la escisión social fue creciente hasta desembocar en la crisis revolucionaria de 1917."[6]

Y es que no hay que olvidar, que España aunque teóricamente no participase en la contienda bélica, sí que surgieron en nuestro país distintas interpretaciones y opiniones ante dichos sucesos. Para empezar, no existía un acuerdo unánime entre los distintos grupos políticos en la postura adoptada de no-intervención y neutralidad. La sociedad española en general se percató de esta situación, y después de diversos Manifiestos por parte de algunos políticos (Eduardo DATO, ROMANONES, Alejandro LERROUX), se consolidaron aun más las dos posturas, claramente antagónicas, con respecto a la guerra:

> "(...) los que se pronunciaban a favor de los Imperios centrales, los *germanófilos*, que recapitulaban a unas derechas en las que podrían englobarse el alto clero, gran parte del Ejército, terratenientes del cereal y el olivo y algunos miembros de la alta burguesía y de los negocios; y los *aliadófilos*, vinculados básicamente a Francia, ideológicamente liberales y abiertos al progreso, en que se reúnen grupos intelectuales, clases medias urbanas, elementos más conscientes de la clase obrera, algunos sectores del Ejército y del clero ilustrado y financieros e industriales catalanes y vascos."[7]

En definitiva, en España, como ya iba siendo habitual, todo el entramado social permanecía dividido en dos tendencias aparentemente irreconciliables: conservadores y liberales. En medio de este panorama, es fácil advertir que surgiesen numerosas agitaciones y revueltas sociales, que como ya se ha dicho con anterioridad, desembocaron en la Revolución del diecisiete.

6- SANCHEZ JIMENEZ, J. Op. cit. Volumen II. Pág. 339

7- Ibíd. Pág. 322

Y es que, la guerra europea que había contribuido a que nuestra economía mejorase considerablemente y a que un sector de la población (sobre todo los burgueses, empresarios, financieros y terratenientes) se enriqueciesen rápidamente, había traído como contrapartida el que una amplia clase popular sufriese las consecuencias del auge económico, como fueron: el alza de los precios, la especulación industrial, o la explotación de mano de obra fabril. En definitiva, se generó un acusado descontento entre las clases más desfavorecidas, intentado buscar apoyo y refuerzo en los movimientos obreros y sindicales.

Así pues, a estos enfrentamientos sociales hay que añadir otros:

> "La división de los partidos, atomizados en bandos personalistas, la falta de un claro programa de gobierno, el desorden administrativo, los movimientos de subversión, desde las juntas militares hasta los pistoleros a sueldo, pasando por el *comité revolucionarios* que acaban de establecer Lerroux y los republicanos, el descontento general... hacían ver que aquello no iba a durar."[8]

B) LA INCIDENCIA DE LA REVOLUCION RUSA DE 1917. La reivindicación de una nueva estructuración social.

Ante este panorama, y lógicamente influenciados por los acontecimientos de San Petersburgo[9], la revolución del diecisiete puso de manifiesto, sin paliativos, la crisis política y social que España estaba soportando. Así, la Huelga General de Agosto de 1917 (después de unas

---

8- COMELLAS, J.L. Historia de España Moderna y Contemporánea (1474-1975). Rialp. Madrid (1978). Pág. 562

9- En 1917, Rusia sufre una de las mayores revoluciones, ya que la crisis de la institución zarista, y las considerables movilizaciones sociales, alentadas por los soviets, supusieron la implantación del sistema comunista.

huelgas parciales) pedía no sólo un giro político, sino también una nueva estructuración social, prueba de ello es la implicación de los más diversos sectores: militares, burgueses y proletariado, con unas reivindicaciones muy concretas que pueden sintetizarse en las siguientes: los militares defienden la necesidad de un ejército cohesionado al servicio de la Monarquía y no sólo de intereses personales y partidistas[10]; los burgueses pedirán la supresión de la oligarquía que está en el poder; y el proletariado reivindicará una mejora en la calidad de vida, tanto profesional como personal. Sin embargo, a pesar de que estos sectores estaban muy concienciados de la necesidad de que hubiese un cambio político y social, no se unieron a la hora de conseguir sus fines, lo cual no favoreció al desarrollo de la causa "revolucionaria".

En definitiva, los sucesos de 1917 fueron el reflejo del descontento y malestar general de la sociedad española, que a su vez se vio amparada en los movimientos sindicales (sobre todo la U.G.T y la C.N.T.), que defendían una República democrática socialista, inspirada en el modelo ruso.

Pero la revolución de 1917, sofocada duramente por el ejército, no consiguió que las fuerzas revolucionarias accediesen al poder. En este sentido cabe señalar que fracasaron las iniciativas políticas y sociales que habían alentado la Revolución. Según VICENS VIVES, los sucesos de 1917 tuvieron como consecuencias más inmediatas:

> "(...) la monarquía vacilante; la Constitución de 1876 vulnerada; el Ejército prepotente; el obrerismo, empujado a soluciones de trágica violencia."[11]

10- Tal vez como consecuencia de la orientación al conservadurismo que el ejército español experimenta a principios de siglo.

11- VICENS VIVES, J. y otros. Op. cit. Volumen -V. Pág. 356

Y añade que:

> "Historiadores y políticos han buscado los responsables de tan sensacional fracaso, según sus gustos, en el Ejército, que no supo colaborar desinteresadamente; en la burguesía, que se echó atrás ante la experiencia revolucionaria de agosto; en los socialistas, que precipitaron el movimiento huelguístico para que no les fuera arrebatada su dirección por el sindicalismo confederal. En realidad, y hasta que más logradas investigaciones no aclaren las cosas, puede estimarse que en la falta de voluntad revolucionaria de la burguesía quedó estancado un movimiento que habría, sin duda, democratizado el país."[12]

Queda claro que la Revolución propició el que durante 1917-23 asistiésemos a la inevitable descomposición del régimen de la Restauración, que no supo, o no pudo, hacer frente a las demandas de los distintos grupos político-sociales: sindicalistas, republicanos, nacionalistas, regionalistas y regeneracionistas.

C) EL CONFLICTO AFRICANO.

Además, este clima de desconcierto y de inestabilidad política y social, se agudizó aun más cuando los distintos Gobiernos españoles centraron su atención en Marruecos -con el fin de restablecer un Protectorado en una zona que reportaba beneficios económicos-. Ello suponía el reclutamiento de buena parte de la población procedente de las clases más bajas y modestas, con el objeto de defender unos intereses nacionales que pocos comprendían. Pero esta acción militar, tal vez mal gestionada y organizada, desembocó en una de las más duras derrotas del ejército español, la que tuvo lugar en Annual en 1921, y que supuso la victoria de los rifeños (de

---

12- I. D.

las tribus de Abd-el-Krim), y la consiguiente la pérdida de varias posiciones marroquíes[13].

D) LA DICTADURA, como alternativa política.

Así pues, después este *desastre africano* (que algunos lo equiparan al del 98), de un considerable incremento de la agitación y conflictividad social (sobre todo en el ámbito obrero y campesino), de un afianzamiento de los grupos sindicales (a través de la III Internacional y el nacimiento del Partido Comunista en España), así como de la agonía del sistema canovista, se produce en 1923 un contundente pronunciamiento capitaneado por Miguel PRIMO DE RIVERA, que conduce al país a una Dictadura militar que fue respaldada por la Monarquía.

Sin embargo, durante este período dictatorial no se consiguió terminar con la crisis política y social que estaba soportando el país[14], ni siquiera el hecho de que Dámaso BERENGUER (sustituto de PRIMO DE RIVERA en 1930) intentase volver a las instituciones de la Constitución de 1876. A ello hay que añadir el deseo de los republicanos, socialistas y

---

13- En 1925 se volvió a incidir en esta zona africana, pero esta vez en colaboración con Francia, consiguiéndose la retirada del líder árabe Abd-el-Krim en 1926, y concediéndose "(...) la independencia al Rif en materia agrícola, económica y administrativa, aunque continuaba en régimen de Protectorado." SANCHEZ JIMENEZ, J. Op. cit. Volumen II. Pág. 447

14- A este respecto algunos estudios señalan que: "La Dictadura había dado paz al país y había elevado su nivel económico, y con todo, no había satisfecho las esperanzas de muchos españoles. En el fondo no había resuelto los famosos <<problemas>>, sino que más bien los había arrinconado, y el arrinconamiento no equivale a la resolución." COMELLAS, J.L. Op. cit. Pág. 580

nacionalistas de instaurar la República, como el nuevo cauce político que podía contribuir al desarrollo, progreso y estabilidad de la Nación.

E) LA SEGUNDA REPUBLICA, como otra alternativa política.

Así pues, las elecciones municipales del 12 de Abril de 1931 otorgaron la victoria a la coalición republicano-socialista, lo cual facilitó que el 14 del mismo mes fuese proclamada la II República[15], siendo nombrado Niceto ALCALA-ZAMORA Y TORRES como Presidente y Jefe del Estado, el cual formó un Gobierno provisional de coalición, en el que fue posible la intervención de los distintos partidos políticos que habían firmado el Pacto de San Sebastián (a favor del régimen republicano) en 1930. A este respecto, SOLE TURA y AJA señalan que:

> "El gobierno provisional era bastante representativo de la oposición a la monarquía recién caída: republicanos antiguos y nuevos, socialistas y regionalistas. el presidente, Alcalá Zamora y el ministro de Gobernación, Miguel Maura, eran católicos conservadores y habían servido a la monarquía; Alejandro Lerroux y Martínez Barrio, eran los dirigentes del partido radical, de un republicanismo histórico cada vez más conservador. El PSOE estaba representado por tres ministros: Indalecio Prieto, Fernando de los Ríos y Largo Caballero, el líder de la UGT. Nicolau d'Olwer y Casares Quiroga eran regionalistas, catalán y gallego, respectivamente. Marcelino Domingo y Alvaro de Albornoz pertenecían al partido radical-socialista, que como la Acción Republicana de Azaña era un partido de clases medias, ilustrado y anticlerical."[16]

15- La instauración de la República supuso la suspensión del poder monárquico, con lo cual ALFONSO XIII fue exiliado.

16- SOLE TURA, J. y AJA, E. Op. cit. Pág. 94

E.1. La Constitución republicana de 1931.

Pero es evidente, que esta República precisaba de un nuevo reglamento constitucional, de ahí que el 9 de Diciembre de 1931 se promulgase la Constitución de la República Española, inspirada en la Constitución de 1869 y en el Proyecto de la Constitución Federal de la I República[17], así como en la Constitución alemana de Weimar (1919-33).

Sin embargo, la Constitución de 1931 aportaba ciertas novedades político-jurídicas que habían estado ausentes hasta entonces. Así pues, a través de 125 artículos se regulan los principales ideales republicanos, que pueden resumirse en las siguientes:

- En el artículo 1° deja bien claro que:

"La República constituye un Estado integral, compatible con la autonomía de los Municipios y las Regiones."[18]

Con lo cual se resuelve el problema del regionalismo, al establecer la posibilidad de que las provincias puedan constituirse en regiones autónomas, repartiéndose las competencias con el Gobierno Central. Así queda reflejado en el artículo 11:

"Si una o varias provincias limítrofes, con características históricas, culturales y económicas, comunes, acordaran organizarse en región autónoma para formar un núcleo

---

17- El 7 de Julio de 1873 se presentaba en España un proyecto de Constitución Republicana de marcado carácter federativo. Sus principios básicos se fundamentaban en: la soberanía nacional; la defensa de los derechos fundamentales; el sufragio universal y directo para el Congreso, y elegido por los parlamentos de los distintos Estados federales para el Senado; la separación de los poderes: legislativo (para las Cortes), ejecutivo (competencia de los ministros) y ejecutivo (destinado a jueces y jurados).

18- PRIETO, A y CAMARERO, G. (1980) Constitución y Democracia. Akal editor. Madrid. Pág. 116

político-administrativo, dentro del Estado español, presentará su Estatuto."[19]

- Se apuesta por una soberanía popular, emanada del pueblo a través del sufragio universal, igual, directo y secreto. De esta manera se hace realidad el artículo 2°, al señalar que "Todos los españoles son iguales ante la ley" (art. 2), de manera que, por primera vez en la historia de España, todos los ciudadanos pueden ser elegidos y elegibles sin distinción de sexo o estado civil. Esto suponía la participación de la mujer en la vida política.

- Se amplían los derechos y libertades públicas, dividiéndose entre los individuales y políticos, y los referidos a la familia, la economía y la cultura. En términos generales caben distinguir: el derecho a elegir residencia, la inviolabilidad de domicilio y correspondencia, la libertad de pensamiento y de conciencia, ciertas garantías procesales y penales, los mismos derechos electorales para todos los ciudadanos mayores de veintitrés años, el derecho de reunirse y asociarse, la libertad e igualdad en las relaciones familiares, la extensión de la cultura a toda la población, el derecho de que los trabajadores tengan unas condiciones de vida dignas.

- Respecto a la economía surge un nuevo enfoque, ya que establece que los bienes individuales deben estar sujetos a los intereses de la Nación; de esta manera se acepta la expropiación forzosa y la socialización de los bienes en caso de necesidad y "utilidad social", así como la nacionalización de los servicios públicos, por idénticas razones (art. 44).

- Por otro lado, la Constitución de 1931 acordó un Parlamento unicameral (desapareciendo por tanto las dos Cámaras), denominado Cortes o Congreso de Diputados, y con potestad legislativa.

19- Ibíd. Pág. 117

- Otra de las novedades, fue la creación de un Tribunal de Garantías Constitucionales, surgido con el objeto de velar por la constitucionalidad de las leyes y su ejecución; al tiempo que mediará en ciertos conflictos legislativos que surjan entre el Estado y las Autonomías o entre éstas.

- Pero hubo un aspecto que acarreó las más duras críticas y controversias, fue el referido a la cuestión religiosa. La Constitución republicana dejaba bien claro que "El Estado español no tiene religión oficial" (art. 3), lo cual implicaba la separación entre la Iglesia y el Estado. Sin embargo, esta propuesta se explicita aun más en los artículos 26 y 27:

> "Artículo 26
>
> Todas las confesiones serán consideradas como Asociaciones sometidas a una ley especial.
>
> El Estado, las regiones, las provincias y los Municipios, no mantendrán, favorecerán, ni auxiliarán económicamente a las Iglesias, Asociaciones e Instituciones religiosas."[20]

Esto suponía para las Congregaciones religiosas un duro golpe, ya que ven muy limitada su actividad al tener que cumplir una serie de requisitos:

> "(...) inscripción en un registro especial, incapacidad de adquirir y conservar más bienes que los necesarios para su existencia, prohibición de ejercer la industria, el comercio y la *enseñanza*, y obligación de presentar cuentas anuales sobre las inversiones realizadas."[21]

A ello hay que añadir la libertad de conciencia y de religión a que hace alusión el artículo 27, con lo cual queda perfectamente establecido la existencia de un Estado laico, sin compromiso alguno hacia cualquier confesión o institución religiosa.

20- Ibíd. Pág. 117-118

21- SOLE TURA, J. y AJA, E. Op. cit. Pág. 103

E.2. El vaivén político durante la II República.

Analizadas las principales líneas directrices de la Constitución de 1931, cabe señalar que dicho texto legislativo no respondió a las esperanzas que muchos habían puesto en ella, ni tampoco a asentar sólidamente la República en España. Prueba de ello, fue el vaivén político que tuvo lugar durante poco más de cinco años y que puede resumirse en las siguientes etapas: 1) 1931-33, Manuel AZAÑA y Niceto ALCALA-ZAMORA logran llevar a cabo una coalición de republicanos y socialistas. 2) 1933-1936, vuelve la política conservadora, representada por la CEDA y los radicales. Alejandro LERROUX[22] y Jose María GIL ROBLES fueron los principales líderes políticos de este período. 3) 1936, con el triunfo del Frente Popular, y por lo tanto de las fuerzas políticas de izquierdas.

Pero con el estallido de la Guerra Civil, en Julio de 1936, el panorama político español dará un giro vertiginoso, pasándose de la República a una Dictadura que durará cuarenta años.

2.1.2.2. LA TRAYECTORIA ECONOMICA EN ESPAÑA. Los efectos de la Depresión económica de 1929.

En otro orden de cosas, hay que decir que la situación política de un país influye en los más variados ámbitos: culturales, sociales, ideológicos, etc. Por ello es fácil constatar, que en España los distintos acontecimientos políticos -nacionales e internacionales- surgidos durante la primera treintena del siglo XX, contribuyeron a la realización de un determinado programa y desarrollo de la economía española.

22- Que a pesar de su larga trayectoria política dentro de los sectores más reformistas republicanos, ahora aparecía liderando el centro-derecha.

Así pues, económicamente en España durante los primeros años del siglo XX se pueden constatar, a grandes rasgos, dos períodos: 1) hasta 1929, y 2) a partir de 1929 hasta la Guerra Civil. En un primer momento, los comienzos de siglo supusieron la recuperación y la regeneración económica, superándose la crisis provocada por el *Desastre del 98* y la política inflacionista de la Restauración. De esta manera, se produce un desarrollo y expansión industrial que se incrementa entre 1914 y 1918 como consecuencia de la Primera Guerra Mundial.

Hasta 1914, la economía española se fundamenta sobre todo en el sector agrícola, perdurando incluso ciertos tratamientos feudales -en lo que se refiere a censos y foros que persistían todavía en algunas regiones, por ejemplo en Galicia-. Sin embargo, una gradual modernización -gracias al empleo de maquinaria, regadíos, abonos y fertilizantes- contribuyó al incremento de la producción y a la consiguiente expansión de productos agrícolas (principalmente de cereales, remolacha y agrios), aunque sin alcanzar los altos niveles de desarrollo ni el equilibrio agrícola que en un principio se esperaba. A este respecto VICENS VIVES argumenta lo siguiente:

> "Desgraciadamente faltó decisión para llevar a cabo un reforma que exigía espíritu de riesgo, manos adiestradas y grandes inversiones de capitales. De aquí que se produjera una división notoria entre las regiones donde la nueva técnica agrícola había triunfado o estaba en vías de hacerlo y aquellas en donde continuaba imperando la rutina de la pura economía cerealística, aunque estuviera intercalada con el no menos tradicional cultivo del viñedo y el olivo."[23]

Ello lógicamente dificultaba un decidido desarrollo industrial, que tuvo que hacer frente a la excesiva dependencia del capital extranjero. Sin

---

23- VICENS VIVES, J. y otros. Op. cit. Volumen -V. Pág. 250

embargo, el hecho de que España no participase activamente en la contienda mundial, propició un considerable auge agrícola y sobre todo industrial. Nuestro país se convirtió en el principal suministrador de materias primas y manufacturadas de Europa, llevándose a cabo un gran despliegue capitalista. De esta manera, se logró no sólo transformar las estructuras económicas del país, sino también saldar la Deuda y sanear la Hacienda pública.

Este relanzamiento económico continuó también durante los primeros años de la Dictadura de PRIMO DE RIVERA, que aprovechando la coyuntura de la prosperidad internacional (una vez finalizada la guerra), España logra atraer a los capitales e inversiones extranjeras, afectando sobre todo al ámbito industrial.

> "Es entonces cuando aparecen en España la General Motors y La Standard Electric. Simultáneamente, la banca española acentúa se penetración en la industria."[24]

Pero este crecimiento económico se paralizará hacia 1930, cuando Europa se ha ido recuperando económicamente de la guerra, al tiempo que empiezan a constatarse las repercusiones del "crack de Wall Street"[25], como fueron la bajada de la peseta y el considerable descenso de las

---

24- TEMINE, E. y otros (1982) Historia de la España Contemporánea. Desde 1808 hasta nuestros días. Ariel. Barcelona. Pág. 226

25- En octubre de 1929, se produce una vertiginosa caída de la Bolsa neoyorquina de Wall Street. Algunos estudiosos apuntan que algunas de las causas de esta crisis financiera fueron: la bajada brutal de los precios como consecuencia de la superproducción tanto agrícola como industrial, habiendo un total desequilibrio entre la oferta y la demanda, siendo esta última escasa por la falta de poder adquisitivo de la población en general; a ello hay que añadir la reducción de exportaciones estadounidenses a raíz de la recuperación europea. En medio de este panorama se hizo evidente una especulación financiera y bursátil que desembocó en la caída estrepitosa de la Bolsa y en las consiguientes quiebras bancarias.

exportaciones españolas, lo cual implicaba una reducción de las importaciones y más concretamente de bienes de equipo, imprescindibles para el desarrollo industrial. A pesar de ello, el hecho de que España fuese eminentemente agrícola y que contase con una industria nacionalizada, es decir, protegida por el Estado, impidió que la crisis del 29 tuviese una mayor repercusión.

No obstante, a partir de entonces se produce un continuo declive económico que culminará en 1936, con la declaración de la Guerra Civil española. Será necesario esperar hasta 1939, para que una vez finalizada la contienda nacional se apueste por una reconstrucción de la economía centrada en la autarquía y el dirigismo.

De todo ello se desprende la nueva configuración económica que se produce en los primeros años del siglo XX, en que aunque la agricultura siga siendo un elemento clave en la economía española, pierde notoriedad (sobre todo en algunas zonas) en favor de otros sectores, como la industria o los servicios.

> "Según el censo de 1930 España contaba con 23.677.095 habitantes. Unos 13 millones seguían residiendo en localidades de 10.000 o menos habitantes, pero la población activa en los últimos 10 años había evolucionado notablemente, no siendo ya el sector agrario el mayoritario (45,51 %). Los trabajadores de la construcción, las minas, las fábricas y los talleres habían crecido (26,51 %), aunque la industria estaba concentrada en torno a Barcelona, Vizcaya -la cuenca del Nervión principalmente-, Asturias, Madrid y Valencia. También el sector servicios experimentó desde 1920 un aumento considerable, llegando a suponer un 27,98 % de la población activa."[26]

26- PANIAGUA, J. España: siglo XX (1931-1919). Anaya. Madrid (1994). Pág. 17-18

En definitiva, durante estos años España intentó desarrollar una política económica que se acercase a los niveles alcanzados en otros países europeos. Pero las transformaciones se sucedieron lentamente, y sólo durante la I Guerra Mundial se produjo un acusado crecimiento económico, que no pudo perdurar durante mucho tiempo más, tal vez debido a la insuficiencia de inversiones y reformas, así como a la inestabilidad política y social. Sin embargo, en términos generales sí que pudo constatarse la aparición de una nueva mentalidad e inquietud en el ámbito económico que implicaba una apuesta por el pragmatismo, la innovación, la modernidad, el aperturismo, la inversión, la iniciativa..., es decir, todo aquello que garantizase la expansión y la estabilidad económica.

2.2.- ORGANIZACION SOCIAL. Fuerte emigración al exterior. Masivo traslado del campo a la ciudad.

Durante el primer tercio del siglo XX se asiste a un aumento de la población española, como consecuencia de la elevada natalidad y las mejoras sanitarias y preventivas, pero que no llega a alcanzar los índices europeos.

> "Entre 1900 y 1930, la población aumenta en cinco millones de personas, un incremento anual doble al del período 1877-1900, y logra una densidad de 37 habitantes por kilómetro cuadrado, una de las más bajas de Europa Occidental."[27]

Así pues, aunque hubiese una tendencia al crecimiento demográfico no hay que olvidar que España seguía siendo uno de los países con más mortalidad de Europa, y más si se tiene en cuenta el elevado número de

---

27- SANCHEZ JIMENEZ, J. Op. cit. Volumen II. Pág. 213

defunciones que tuvieron lugar en 1918 con motivo de la gripe[28], sin olvidar tampoco la alta mortandad por otras enfermedades infecciosas: tuberculosis, neumonías y tifus. A esto hay que unir los movimientos migratorios, que surgen como consecuencia de la miseria que se vive en algunas zonas de España, afectando sobre todo a las clases populares (agricultores y jornaleros).

Así pues, algunos países hispanoamericanos (Argentina, Cuba), y europeos (Francia, Alemania) se convierten en los principales receptores de una productiva mano de obra. Tomando como referencia el estudio realizado por Blanca SANCHEZ ALONSO, parece ser que fue durante las primeras décadas del siglo XX, concretamente entre 1904 y 1914, cuando en España la emigración es más acusada:

> "De hecho, es significativo constatar que no existió en España una verdadera preocupación por la emigración hasta las primeras décadas del siglo XX, cuando el fenómeno alcanzó magnitudes que llamaron la atención de los contemporáneos. Salvo algunas excepciones, la emigración de consideró, por pensadores y políticos, como un mal para España y como signo de la decadencia española, especialmente a partir de 1898."[29]

Esta corriente migratoria de principios de siglo se vio motivada entre otras causas por: el importante desarrollo económico de algunos de los países de Ultramar y de Europa, la revolución de los transportes, la inestabilidad política y económica de nuestro país, sin olvidar la miseria

---

28- Son muchos los estudios que argumentan que la gripe del 18 fue consecuencia de la escasez de alimentos, la insuficiencia de vitaminas, y la desnutrición, afectando sobre todo a la población infantil. Cfr. Ibíd. Pág. 219-222

29- SANCHEZ ALONSO, B. (1995) Las causas de la emigración española 1880-1930. Alianza Editorial. Madrid. Pág. 273

que se vivía entre ciertos sectores sociales, sobre todo por parte de las clases populares que son las más desfavorecidas.

Estrechamente relacionado con la incidencia de la emigración, cabe destacar que el crecimiento y la distribución de la población no es uniforme en todo el territorio nacional, ya que depende de la coyuntura económica y de las posibilidades futuras que presentan cada región. A este respecto SANCHEZ JIMENEZ indica que:

> "En este sentido solamente las regiones catalana, vasca y de Castilla la Nueva, donde se incluye Madrid, el único lugar de crecimiento castellano, presentan porcentajes más elevados en distribución de la población por zonas; mientras que el resto, con la excepción de Andalucía y Canarias, dan porcentajes decrecientes, y aún más en León, Castilla la Vieja, Extremadura, Asturias y Galicia, que mantienen pérdidas absolutas y constantes."[30]

Precisamente son las zonas con menor crecimiento demográfico las que cuentan con una infraestructura agrícola e industrial bastante deficiente, siendo las principales *exportadoras* de emigrantes, y por consiguiente de población activa.

Por otro lado, en lo que respecta a la emigración interna, señalar que se masifica el traslado del campo a la ciudad, sobre todo hacia los principales focos industriales, de manera que núcleos como Cataluña, Madrid o País Vasco acaparan la atención de un elevado número de campesinos y jornaleros que se resisten a vivir en el ámbito rural, y creen que la ciudad les puede proporcionar bienestar y prestigio social.

Todos estos movimientos de población, así como los desequilibrios demográficos trajeron una primera consecuencia: mientras que amplias

---

30- SANCHEZ JIMENEZ, J. Op. cit. Volumen II. Pág. 229-230

zonas de España quedaban prácticamente despobladas (por ejemplo Extremadura y Castilla), otras debían de absorber un ingente número de personal proveniente de las zonas más desfavorecidas económicamente. Ante esta situación, en España se vislumbra una nueva configuración social, en la que la clase obrera y campesina adquiere un gran protagonismo, frente a una nobleza y alta burguesía que ve peligrar buena parte de su antiguo estatus social.

Parece evidente que durante los primeros años del siglo XX se dinamiza un estratificación social más flexible, siendo posible una cierta movilidad y ascenso social.

Pero veámos algunos de los estratos que representan a la sociedad española:

2.2.1. LA ARISTOCRACIA Y ALTA BURGUESIA. Se centra en el poder económico y social.

Durante estos primeros años de siglo, en términos generales puede decirse que la aristocracia o nobleza de sangre se centra prioritariamente en el poderío económico y prestigio social, alejándose de la vida política activa. Esta nueva concepción aristócrata se aproxima más al concepto de una alta burguesía que se dedica a actividades empresariales y financieras, proporcionándoles un elevado poder adquisitivo así como un mayor poder económico y social.

Por otra parte, conviene destacar que durante el reinado de ALFONSO XIII fueron muy numerosos los galardones o títulos que se adjudicaron a importante representantes de la política, el ejército, o la economía. A este respecto, por ejemplo:

"Serán ennoblecidos con el título ducal Canalejas, Dato y Maura; con el marquesal, Villaverde, Silvela y García Prieto; con el condal, Alvaro de Figueroa (Romanones padre). Todos ellos con grandeza de España."[31]

Sin embargo, con la II República se empieza a cuestionar el poder social y económico de la nobleza, siendo objeto de duras críticas por parte de los distintos movimientos reformistas que ven en dicha clase social claras reminiscencias de la época feudal y más concretamente un baluarte del conservadurismo. A pesar de ello, a partir de 1939, una vez finalizada la Guerra Civil, surge una nueva corriente reivindicativa del estatus nobiliar.

2.2.2. EL CLERO. Clericalismo y anticlericalismo en función de la ideología del Gobierno. Los efectos de la Ley del Candado en 1910.

Durante este período el clero, y más concretamente la Iglesia, sufre las duras críticas vertidas por los demócratas, republicanos y dirigentes del movimiento obrero, así como las consecuencias de los planteamientos políticos que llevaron a cabo los distintos Gobiernos y regímenes. De este modo, corrientes de clericalismo están presentes en los Gobiernos conservadores y durante la Dictadura, mientras que el anticlericalismo será defendido por los Gobiernos liberales y la II República.

El hecho de que el clero simpatizase con la Monarquía, no impidió el que diversos sectores sociales y políticos atacasen a un sector eclesiástico que se encontraba muy enraizado y vinculado a la burguesía[32]. Según VICENS VIVES:

31- VICENS VIVES, J. y otros. Op. cit. Volumen -V. Pág. 118

32- Durante los últimos años del siglo XIX y principios del XX, numerosas Congregaciones religiosas realizaron una eficaz labor a través de la

> "La principal flaqueza de una parte importante del mundo eclesiástico en estos comienzos de siglo fue su adscripción a la línea de conducta que imponía su vinculación a la burguesía, sin darse cuenta de los graves trastornos que en la religiosidad del país creaba la emigración de las masas campesinas hacia los centros industriales."[33]

Esto repercutió negativamente al clero, resultando difícil introducirse entre las masas proletarias. A ello hay que añadir el descenso de vocaciones durante la Dictadura, así como la política anticlerical que se estaba consolidando entre el movimiento republicano.

Aunque durante los años de la Dictadura de PRIMO DE RIVERA el clero recuperase un relativo prestigio social, no fue así en el aspecto económico, dado que el Estado se resistió a ampliar su presupuesto, alegando que era responsabilidad de los católicos. Tal y como señala MARTI GILABERT:

> "El general quiso promover una campaña entre los católicos, que sería organizada por la juntas civiles de Beneficencia de acuerdo con los obispos, y las recaudaciones serían distribuidas entre los sacerdotes necesitados.
>
> Sin embargo, la Santa Sede defendía la observancia del Concordato [1851] en el que el Estado se había comprometido a sostener el culto y el clero."[34]

Como consecuencia de la dificultad de llegar a acuerdos entre el Estado y la Iglesia, un numeroso clero parroquial -sobre todo el perteneciente a las pequeñas diócesis- vivía en la miseria.

Pero la gran sacudida que sufrió el clero fue durante la II República, en que se procedió a la expulsión de los jesuitas, la supresión de la

---

enseñanza, principalmente destinada a la burguesía y a las clases más privilegiadas.

33- Ibíd. Pág. 126

34- MARTI GILABERT, F. (1991) Política religiosa de la Restauración (1875-1931) Rialp. Madrid. Pág. 174

enseñanza religiosa, así como el riguroso control de los bienes eclesiásticos. Sin embargo, dicho anticlericalismo tiene un claro precursor en 1901, 1904 y 1910, cuando al acceder al poder los liberales se cuestiona la situación del clero, proponiéndose una serie de reformas, entre las que destaca: la prohibición de nuevas Congregaciones, la libertad de culto, la secularización. Pero tal vez una de las propuestas que más afectó al clero, fue la *Ley del Candado* en 1910, en la que el gobierno de CANALEJAS limita el desarrollo y la expansión de las Ordenes religiosas; tras duros enfrentamientos entre el Gobierno y la Santa Sede se procedió a que durante dos años no podían establecerse en nuestro país nuevas Ordenes sin el consentimiento ministerial.[35]

En definitiva, de todo ello se deduce que durante los primeros decenios del siglo XX, la situación del clero estuvo condicionada por los distintos vaivenes políticos.

2.2.3. LA CLASE MEDIA. Grupo bastante heterogéneo. La Administración y el ejército como posibilidades de ascenso social.

Abarca a varios sectores de la población muy heterogéneos: grandes propietarios agrícolas, funcionarios de la Administración, representantes de las profesiones liberales (médicos, abogados, técnicos, etc.), empresarios e industriales, intelectuales y militares.

35- Cfr. Ibíd. Pág. 107-119.

2.2.3.1. LOS BUROCRATAS.

Durante los primeros decenios del siglo XX, en España se procede a una modernización de la burocracia; esto implicaba una nueva concepción del funcionario, sobre todo del que ocupa un alto cargo, que pasa de considerarse un mero empleado sin formación alguna a una persona preparada y cualificada al servicio del Estado y del público en general.

Es a partir de 1917 cuando el organigrama burocrático crece considerablemente, ayudado principalmente por la política intervencionista que lleva a cabo el Estado, lo cual va a suponer una intervención más directa de dicho colectivo.

> "(...) el burócrata se creerá llamado a ser él mismo el Estado, e impondrá una mentalidad específica, basada en un riguroso desarrollo del papeleo, en el examen concienzudo y unilateral de las iniciativas privadas de los ciudadanos."[36]

Pero lógicamente al lado de estos altos burócratas había un nutrido grupo de funcionarios, que ocupaban los escalafones más bajos de la Administración que estaban mal formados y también mal pagados.

2.2.3.2. LOS MILITARES.

Por otra parte, la clase media también está representada en el ejército, que durante los primeros años del siglo XX adquiere un protagonismo especial en la vida política y social del país. Los distintos conflictos sociales y la guerra de Africa van a propiciar una revalorización de la clase militar, que intentará hacer olvidar el fracaso del 98, así como velar por la unidad del país, sofocar los movimientos reivindicativos de los obreros, y

---

36- VICENS VIVES, J. y otros. Op. cit. Volumen -V. Pág. 138

defender la Monarquía. De esta manera, es evidente la intervención del ejército en contra de las aspiraciones nacionalistas de catalanes y vascos, en la represión de las distintas huelgas acontecidas durante el primer tercio de siglo, en la configuración de tropas en Marruecos, e incluso ostentando el poder de la Nación con la Dictadura de PRIMO DE RIVERA. A este respecto VICENS VIVES matiza lo siguiente:

> "(...) el Ejército se considera como depositario del orden y de la paz públicos, simbolizados por la monarquía, las jerarquías sociales constituidas y las fuerzas vivas, eliminando de la escena pública el inconformismo intelectual y la disidencia social como antiespañoles y nocivos al quehacer patriótico."[37]

Ello explica la influencia política y social que ejercían los militares entre los sectores más conservadores, que apostaban por "la integridad espiritual de la Patria".

Asimismo, cabe destacar que el ejército, aunque se nutría fundamentalmente de las clases populares, podía ser un medio de ascenso social si destacaban en las distintas contiendas. Así por ejemplo, fueron muchas las condecoraciones y recompensas que se adjudicaron a los militares que sobresalieron en las guerra de Africa.

De todo ello se deduce un deseo de ascenso y prestigio social por parte de amplios sectores de la sociedad, sobre todo a través de la Administración y el ejército. Sin embargo, esta movilidad social no fue fácil, y las clases medias, en general, tardaron en configurarse como tales. En este sentido, el estudio de SANCHEZ JIMENEZ apunta que este estrato social presenta un común denominador:

> "(...) su aún baja proporción respecto a la población total, escasa o nula rigidez interna y una alta ambigüedad en su

---

37- Ibíd. Pág. 143

comportamiento político. Son predominantemente grupos conservadores o reformistas, con un fuerte temor a cualquier convulsión revolucionaria y con miedo natural a causa de la inseguridad de su modesto *estatus*."[38]

En definitiva, dicho colectivo trata de alcanzar y consolidar un prestigio e influencia en el ámbito económico-social, sin descartar tampoco las incursiones en la vida política.

2.2.4. LAS CLASES POPULARES. Numerosas revueltas y movimientos sociales y sindicales.

Engloban principalmente a dos amplios sectores: el campesinado (pequeños propietarios y jornaleros sin tierra -braceros-), y el proletariado industrial. En términos generales puede decirse que siguen con la misma trayectoria iniciada a finales del siglo pasado.

2.2.4.1. EL CAMPESINADO. Los efectos de la Ley de Reforma Agraria de1932.

El mundo campesino, que permanece anclado en formas arcaicas de trabajar la tierra, sufre directamente las consecuencias de una política económica deficitaria. A pesar de ser España un país eminentemente agrícola, no se logra una modernización efectiva en la manera de explotar las parcelas, es más las duras reformas fiscales impuestas en el primer decenio del siglo XX provocaron numerosas agitaciones sociales, reivindicando no sólo una mejora en las condiciones de vida sino también una mayor igualdad entre todo el colectivo, ya que eran evidentes las

38- SANCHEZ JIMENEZ, J. Op. cit. Volumen II. Pág. 268

diferencias habidas de unas zonas a otras, provocando un profundo malestar entre un amplio sector del campesinado.

> "Si el jornalero valenciano percibía 3 pesetas diarias, el bracero andaluz de 2 a 6 reales en las épocas que trabajaba, en general dos tercios del año (descontando los días festivos y de dos a tres meses de paro forzoso."[39]

Estas desigualdades responden a ciertos condicionantes: clima, tipo de cultivo, tratamiento de la tierra, mentalidad del campesinado, etc.; así por ejemplo, los campesinos valencianos -que se dedican a los cultivos de regadío- disfrutan de un mayor nivel de vida que los andaluces, que explotan cultivos de secano en grandes latifundios.

Pero esta crisis agraria se amortiguó un poco durante la Dictadura, debido entre otras cosas a la mejora en las obras públicas, a la relativa facilidad para acceder a los focos industriales, así como a una mayor formación del campesinado que progresivamente se beneficia de los servicios referidos a la educación y la medicina. Sin embargo, este *aparente* progreso en el ámbito rural, no logró paliar las enormes diferencias existentes entre los grandes propietarios de la tierra y el elevado número de braceros que vivían en unas condiciones paupérrimas.

También la II República se sensibilizó con la deficiente estructura agraria: grandes latifundios, mal explotados o abandonados, en manos de un terrateniente del que depende un excesivo número de campesinos. Ante este panorama, el gobierno de AZAÑA, en 1932, decidió aprobar una Ley de Reforma Agraria, fundamentada en la redistribución de la tierra; para ello se procedió a la expropiación de terreno a latifundistas y *Grandes de España*, para ser adjudicada entre el campesinado en régimen de "usufructo inalienable".

39- VICENS VIVES, J. y otros. Op. cit. Volumen -V. Pág. 155

> "La ley afectó casi exclusivamente a las regiones y provincias caracterizadas por la gran propiedad: Andalucía, Extremadura, Ciudad Real, Toledo, Albacete y Salamanca. Su aplicación no fue muy rápida, y a fines de 1933 se habían instalado 8.600 familias, con una expropiación de 89.000 hectáreas, cuando se había previsto un asentamiento de 60.000 campesinos por año. Por otra parte, no se tomó ninguna medida sustancial para los pequeños propietarios castellanos que padecían dificultades en los años de malas cosechas."[40]

Pero este deseo de racionalizar la economía agraria, de mejorar la calidad de vida de los campesinos, de incentivar al ámbito rural, no impidió el que en 1933 se sucediesen una serie de revueltas campesinas en distintas zonas de la geografía española (Andalucía, Cataluña, Aragón, La Rioja, Galicia, Valencia). No obstante, parece ser (según VICENS VIVES) que estos levantamientos respondían más a iniciativas individuales que a un trabajo de organización sindical, aunque lógicamente fue evidente la influencia de los anarcosindicalistas en estas agitaciones sociales, prueba de ello fueron los sucesos acontecidos en Casas Viejas (Cádiz),

> "(...) donde los elementos subversivos proclamaron el comunismo libertario, haciendo frente de modo reiterado a la fuerza pública enviada para someterlos, teniendo lugar una verdadera batalla."[41]

Estas agitaciones campesinas (no sólo de braceros o jornaleros sino también de arrendatarios y de pequeños y medianos propietarios) durarán hasta 1936 en que España se adentra en uno de los episodios más duros, la Guerra Civil.

40- PANIAGUA, J. Op. cit. Pág. 41

41- AGUADO BLEYE, P. y ALCAZAR MOLINA, C. Manual de Historia de España. Espasa-Calpe. Madrid (1974). Tomo III. Pág. 911

2.2.4.2. EL PROLETARIADO y la cristalización de una conciencia obrera.

Por lo que respecta al proletariado, cabe decir que durante los primeros años del siglo XX se constata un considerable incremento, debido en parte al fuerte desarrollo experimentado durante la Primera Guerra Mundial -como consecuencia de la postura neutral que mantuvo España-, y al consiguiente movimiento migratorio del ámbito rural al urbano, llegándose a configurar un nuevo organigrama industrial. A este respecto, SANCHEZ JIMENEZ matiza lo siguiente:

> "(...) el proletariado industrial, cuyas condiciones de vida llenan las abundantes estadísticas e informaciones oficiales procedentes del Instituto de Reformas Sociales, acelera su creciente numérico en la primera decena del siglo con el progresivo trasvase del campo a la ciudad; pero es en la segunda decena, entre 1910 y 1918 básicamente, cuando el mundo obrero crece en más del 60 por ciento, una vez que los mineros pasan de 90.000 a 133.000, los obreros metalúrgicos se triplican hasta superar los 200.000, y los trabajadores de la industria textil y de los transportes aumentan en más de 100.000."[42]

La contienda mundial, en cierto modo, obligó a que la industria española optase por una mayor diversificación, iniciándose la expansión hacia el sector naviero, químico, alimenticio y eléctrico, todo ello protegido por el Gobierno.

Pero este despegue industrial trajo como contrapartida una masiva afluencia de obreros a las zonas fabriles, que provocó no sólo el hacinamiento en estas localidades sino también una abundante mano de obra barata, sufriendo unas condiciones de vida muy duras. En medio de este panorama resulta fácil advertir un acusado malestar social que se

---

42- SANCHEZ JIMENEZ, J. Op. cit. Volumen II. Pág. 270

canalizará a través de los movimientos obreros y las organizaciones sindicales.

Desde 1901 (que ya hubo una huelga en Barcelona), la agitación social fue recrudeciéndose, sobre todo a partir de los sucesos de la "Semana trágica" de 1909, en que se iba consolidando una teoría anarcosindicalista contraria al sistema capitalista. A este respecto, VICENS VIVES considera que:

> "De esta experiencia salió robustecida la organización sindicalista creada en 1908: Solidaridad Obrera, que en 1910 (1.º de noviembre) habría de dar nacimiento a la Confederación Regional del Trabajo de Cataluña y en 1911 (10 de septiembre) a la Confederación Nacional del Trabajo (C.N.T.)."[43]

Precisamente, la C.N.T. con su defensa del comunismo libertario consiguió aglutinar a un elevado número de obreros, siendo palpable su presencia en numerosas revueltas sociales. Esta labor sindical se complementa con la llevada a cabo por la U.G.T. (desde 1888), y que partiendo de la teoría marxista apuesta por una colectivización de los medios de producción. En definitiva, buena parte del proletariado intentó ampararse en los ideales del sindicalismo para reivindicar una mejora en sus condiciones laborales.

Frente a estas corrientes sindicalistas, surgen otros movimientos de marcado carácter católico, tal es el caso de: la Acción Social Popular, la Federación de Sindicatos Católicos de Bilbao, y el Círculo Católico Obrero de Burgos; su acción se centra prioritariamente no sólo en una mejora de los obreros en el aspecto material sino también en el espiritual, para lo cual

---

43- VICENS VIVES, J. y otros. Op. cit. Volumen -V. Pág. 168-169

rehuyen de "la revolución como finalidad y la violencia como instrumento"[44].

En definitiva, todos estos movimientos obreros, de una u otra tendencia ideológica, contribuyeron a la cristalización de una conciencia obrera, así como al logro de ciertas mejoras en su calidad de vida.[45]

No hay que olvidar que las clases populares durante todo este tiempo sufrieron directamente los vaivenes político-económicos, lo cual propició que abrigasen esperanzas en los movimientos sindicales, así como en los Gobiernos que "apoyaban" un mayor bienestar e igualdad social. A este respecto:

> "La proclamación de la República había hechos nacer en las masas populares esperanzas de mejora social cualitativa: el proletariado campesino esperaba la realización de la aspiración secular: la tierra para quien trabaja. El proletariado industrial confiaba, si no en el final de la explotación, sí al menos en su reducción y en el inicio de efectivas transformaciones sociales."[46]

Sin embargo, fue evidente que ninguna forma de gobierno, ni siquiera la República, fue capaz de subsanar el problema a corto plazo; sí se produjeron ciertos avances que auguraban unas mejores condiciones de vida -personales y profesionales- para las clases más desfavorecidas.

44- Ibíd. Pág. 169

45- En el siglo XX se constata un considerable desarrollo de la legislación obrera; entre toda ella cabe destacar la siguiente: en 1900, las condiciones de trabajo de las mujeres y los menores; en 1904, se aprueba el descanso dominical; en 1911 se lleva a cabo una política asistencial; en 1919, se establece la jornada máxima de ocho horas; el retiro obrero, en 1926; la protección a la familia numerosa (a partir de 8 hijos), en 1926; etc.

46- SOLE TURA, J. y AJA, E. Op. cit. Pág. 109

De todo ello se desprende que, al igual que a finales del siglo XIX, durante el primer tercio del XX la sociedad española debe adaptarse a los condicionantes políticos y económicos, marcando una determinada trayectoria social.

El hecho de que la industria sufriese un considerable desarrollo durante estos primeros años, supuso una nueva organización de las ciudades, que vieron cómo en poco tiempo incrementaron su número de habitantes, y como consecuencia se formaron populosos barrios obreros que no siempre reunían unas buenas condiciones. Por otro lado, el ámbito rural se siente menos aislado y autárquico, ya que la expansión de las vías y medios de transporte facilita el contacto e incluso la dependencia con las grandes urbes.

Asimismo, las mejoras laborales posibilitaban el que existiese un *tiempo de descanso u ocio*, y que el ciudadano medio español trata de cubrir acudiendo a espectáculos y a competiciones deportivas (sobre todo en los años veinte, el fútbol es una alternativa), al tiempo que se inicia -aunque tímidamente- el turismo, éste destinado a las clases más pudientes.

Según señala Aline ANGOUSTURES, estas transformaciones sociales lógicamente implican una serie de repercusiones:

> "El sector servicios representa el 28 por ciento de la población activa en 1930. Los profesionales liberales han doblado sobradamente su número en el decenio con una gran abundancia de abogados, a los que siguen los médicos y otras profesiones relacionadas con la sanidad. El intervencionismo del Estado multiplica los funcionarios y tecnócratas que trabajan para las autoridades públicas."[47]

47- ANGOUSTURES, A. (1995) Historia de España en el siglo XX. Ariel. Barcelona. Pág. 101-102

De este modo puede decirse que la estructura social de principios de siglo se fundamenta en la consolidación de las clases medias, imponiendo unos determinados comportamientos e incluso una forma de vestir:

> "(...) en los hombres desaparecen los antiguos símbolos de la elegancia aristocrática, sombreros y guantes, y generaliza la gabardina de posguerra; entre las mujeres la moda impone las faldas breves, los cabellos cortos, las figuras delgadas y broceadas."[48]

Resulta palpable el deseo de este estatus social de aproximarse a los hábitos aristocráticos.

Sin embargo, frente a esta clase media -sobre todo urbana- con cierto prestigio social y económico, siguen perdurando un elevado número de campesinos que no tienen propiedades y que sufren directamente las consecuencias negativas de cualquier crisis. Pero no sólo los pequeños campesinos y jornaleros no pueden acceder al ritmo de vida de las clases medias, también está un importante grueso de funcionarios y empleados públicos (que ocupan los puestos más bajos de la Administración), así como de obreros industriales, que siendo mal remunerados, tienen que ajustarse a una vida social que difiere mucho de las clases medias.

Así pues, durante este primer tercio del siglo XX seguimos asistiendo a una sociedad con fuertes contrastes de unas clases a otras. Ningún Gobierno supo dar con la solución que amortiguase dichos desequilibrios sociales, tal vez se debiese a que la política económica llevada a cabo no pudo consolidar el despegue agrario, y sobre todo el industrial, que hubo en estos momentos.

Es cierto que desapareció parte del esplendor que la clase aristocrática había ostentado en siglos anteriores, pero no puede negarse que durante

---

48- Ibíd. Pág. 102

estos años la nueva clase media puja con fuerza en los ámbitos políticos y económicos, sin olvidar el prestigio e influencia social que llegan a alcanzar. A este respecto, la educación jugó un papel fundamental, resultando muy favorecidas las clases medias (mediana y pequeña burguesía), debido a la inquietud y posibilidad por acceder a estudios secundarios y superiores. Y es que no hay que olvidar, que:

> "(...) el tipo y nivel de instrucción eran factores determinantes de la estructuración (consolidación) de una clase o sector social, y a la inversa; a su vez, cada clase o subclase social demandaba un modelo educativo y un nivel de instrucción <<acomodados>>a sus exigencias laborales, culturales, y de convivencia."[49]

De ahí que el grado y calidad de instrucción fuese valorado de diferente manera según las demandas de cada clase social. Si para el proletariado rural y industrial el nivel de instrucción se reducía -en la mayoría de los casos- a los estudios primarios elementales y a la formación profesional poco cualificada, para una amplia parte de las clases medias y superiores, la Universidad y las Escuelas especiales se convertían en metas factibles.

En resumen, la sociedad española de principios de siglo sigue apostando por los valores que ya habían sido defendidos a finales del XIX: la igualdad y movilidad social, la libertad política individual, unido a la productividad, la competitividad y la modernidad, son los principales baluartes en el que se asienta toda una escala de valores. Conviene también señalar, que en ese deseo de igualdad, la figura de la mujer se revaloriza tímidamente, y más a partir de la instauración del sufragio universal (masculino y femenino) durante la II República. Sin embargo, en la práctica su participación fuera del hogar familiar sigue siendo vista con

---

49- CAPITAN DIAZ, A. (1994) Historia de la educación en España. Pedagogía Contemporánea. Dykinson. Madrid. Tomo II. Pág. 388

muchas reticencias, siendo objeto de un trato discriminatorio (sobre todo en el aspecto laboral).

Paradójicamente, para un amplio sector de la población, denominado como *marginal* (mendigos, vagabundos, maleantes, etc.), su sistema de valores se resume a uno: la lucha por la supervivencia, que en ocasiones resultaba difícil de conseguir, debido a sus paupérrimas condiciones sociales y económicas.

3.- LEGISLACION Y VALORES EDUCATIVOS (1902-36).

Durante estos primeros años del siglo XX, la legislación educativa española sufre los avatares del desarrollo político, en que no sólo se suceden partidos ideológicamente distintos, sino también regímenes de opuesta concepción (Dictadura militar y República).

En términos generales, hay que destacar que a lo largo de estos años se asiste a la consolidación de la enseñanza pública, así como una acusada preocupación por la profesionalización del docente, revalorizándose considerablemente. Es el momento en que el aspecto educativo adquiere tal importancia que se amplían y estructuran más racionalmente los recursos humanos y materiales. De este modo se corrobora el espíritu que se había impregnado al Sistema Educativo Español en el siglo XIX con el liberalismo moderado.

Como ya se ha dicho anteriormente, España inicia este siglo con un claro deseo de reorganizar las estructuras políticas y económicas que puedan hacer frente al clima de desasosiego que se generó tras los sucesos de 1898. Ante esta situación, los regeneracionistas lucharán por una "regeneración del país" que lógicamente afecta a la educación, considerada por éstos como un problema. A esto hay que añadir el auge que empieza a tener el movimiento de renovación pedagógica de la Escuela Nueva, la influencia que sigue teniendo la Institución Libre de Enseñanza, así como la creación de la Escuela Moderna de FERRER I GUARDIA.

En medio de esta situación es fácilmente comprensible que los poderes públicos se hiciesen eco de estas inquietudes, acometiendo una serie de

disposiciones que se ajustasen a las necesidades actuales; así por ejemplo, la creación en 1900 del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes constituye un avance importante en el ámbito educativo.

La consolidación y coherencia del sistema educativo se convierte en un objetivo prioritario a alcanzar, en función de ello se promulgarán distintos textos legislativos, a través de los cuales se constata la acusada preocupación de nuestros políticos por los estudios medios y universitarios, que durante estos años se van extendiendo -aunque muy lentamente- entre amplios sectores de la sociedad.

A continuación se abordarán algunos de los textos legislativos más significativos de estos años, tomando como referencia la situación política del momento, que en definitiva es la que va a determinar el cariz de dicha legislación.

3.1.- POLITICA EDUCATIVA DE 1902-23

La política educativa de 1902-23 (que se corresponde con el período parlamentario del reinado de ALFONSO XIII), tampoco consiguió organizar la educación de un modo estable, tan sólo se procedió a la promulgación de una serie de Decretos que consolidaron algunas de las propuestas planteadas en el siglo anterior, destacando la promoción de la investigación científica que se realiza a partir de 1907 con la creación de la Junta para Ampliación de Estudios, el Centro de Estudios Históricos, o la Residencia de estudiantes.

3.1.1. REAL DECRETO DE 1 DE JULIO DE 1902. Inspección de establecimientos no oficiales. Inspección: Inspector provincial (primera enseñanza), Director del Instituto general y técnico (enseñanza secundaria) y Rector (estudios superiores).

Dicho Decreto, firmado por Alvaro FIGUEROA y justificado por ROMANONES, se refiere a la inspección de los establecimientos de enseñanza no oficial, es decir, los sostenidos por particulares, Sociedades, Corporaciones o Asociaciones; en ellos se imparten la enseñanza primaria, secundaria y superior.

En principio, los interesados en crear centros de enseñanza no oficial tienen tan sólo que cumplir con una serie de requisitos burocráticos, tal y como señala el artículo 4.º:

> "Los que deseen fundar ó sostener establecimientos de esta clase, un mes por lo menos antes de abrirlos lo pondrán en conocimiento del Director del Instituto general y técnico, acompañando dos copias en papel simple de la instancia, tres ejemplares del reglamento por que se ha de regir el establecimiento, y otras tres de los estatutos aprobados si se tratase de Sociedades ó Corporaciones de cualquier clase que sean; un plano, también por triplicado, del local donde se haya de dar la enseñanza, con nota explicativa del mismo, y un informe de la Autoridad local, haciendo constar que no se opone á las Ordenanzas municipales en cuanto á las condiciones de salubridad, seguridad é higiene del edificio, (...)."[1]

En caso de que se refiriese a la enseñanza superior, es el Rector el que debe tener conocimiento de dicha apertura.

1- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1982) Historia de la Educación en España. De la Restauración a la II República. M.E.C. Madrid. Tomo III. Pág. 173-174

Por otro lado, este Real Decreto también hace alusión a la condición de empresario (como máximo responsable ante la Administración del Estado) de un establecimiento de enseñanza no oficial, siendo preciso: ser español, mayor de edad, con derechos civiles y políticos.

La inspección ordinaria corresponde al Inspector provincial (para la primera enseñanza), al Director del Instituto general y técnico (la enseñanza secundaria), y al Rector (los estudios superiores).

Al mismo tiempo establece una Sección de Estadística del Ministerio de Instrucción Pública, en la que se registrará los datos más representativos de cada establecimiento (número de alumnos y de profesores, categoría, nombre, etc.).

3.1.2. REAL DECRETO DE 6 DE SEPTIEMBRE DE 1903.

Reestructuración del *Plan de estudios de segunda enseñanza.*

Firmado por el ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, Gabino BUGALLAL, establece una modificación en el Plan de estudios generales para la obtención del grado de Bachiller, aunque siguiendo las líneas directrices del Real Decreto de 17 a Agosto de 1901, referido a los Institutos generales y técnicos. Dicho Plan tuvo una amplia vigencia, hasta 1926, y posteriormente repuesto con la II República.

El Real Decreto del 6 de Septiembre trata de dar respuesta a las inquietudes de los escolares y familias que consideran que la segunda enseñanza está dominada por un número elevado de asignaturas y el excesivo tiempo en las aulas; de ahí, tal y como queda expresado en la exposición de dicho Decreto:

"No se propone, pues, á V. M. en el adjunto proyecto la creación de ninguna asignatura nueva, ni se intenta tampoco la absoluta supresión de ninguna enseñanza. Solamente se establece una prudente reducción, que en nada puede perturbar los estudios de los actuales alumnos, ni ha de ceder, á juicio del Ministro que suscribe, en merma de la cultura de quienes solicitan en nuestros establecimientos de enseñanza."[2]

Por este motivo, se procede a la implantación del Real Decreto de Agosto de 1901, pero reestructurando las asignaturas de los seis años académicos; así por ejemplo, se establece que el Dibujo se imparta durante dos años en vez de tres, la Gimnasia durante dos cursos, se suprime el curso de Caligrafía, etc.

3.1.3. REAL DECRETO DE 11 DE ENERO DE 1907. Creación de la Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas.

Es uno de los textos legislativos más representativos de esta época, referido a la creación de la Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas, firmado por Amalio GIMENO. Tiene como antecedentes más inmediatos los Reales Decretos de 1901 y 1903 que abordaban las pensiones para alumnos y profesores, respectivamente.

La creación de dicha Junta supuso uno de los logros de regeneracionistas e institucionistas, que veían la necesidad de mejorar y ampliar la formación educativa tanto dentro como fuera de España, así como de fomentar la investigación científica. Dicho Decreto marca claramente el objetivo de la Junta:

"(...) formar el personal docente futuro y dar al actual medios y facilidades para seguir de cerca el movimiento científico y

---

2- Ibíd. Pág. 180

pedagógico de las naciones más cultas, tomando parte en él con positivo aprovechamiento."[3]

Esta postura queda justificada por la necesidad que todos los países civilizados deben sentir por tomar parte en el movimiento de relación científica, de manera que se produzca un intercambio y enriquecimiento entre los estudiantes e investigadores de las distintas nacionalidades.

En el artículo 5.° de dicho Decreto se especifica claramente los posibles destinatarios de esta experiencia:

"La Junta tendrá á su cargo la propuesta de la concesión de pensiones para ampliar estudios en el extranjero:

Primero. Al personal de los Establecimientos de enseñanza y Centros dependientes del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes.

Segundo. A los alumnos que hayan terminado ó estén siguiendo sus estudios en ellos."[4]

Asimismo, la Junta se compromete a mantener la comunicación "con y entre" los pensionados (con objeto de fomentar la solidaridad y la cooperación), a la difusión de los trabajos de investigación, y a la facilitación de un certificado de suficiencia que posibilita el acceso a Universidades, Institutos y Escuelas especiales, en calidad de Auxiliares numerarios.

En definitiva, fueron muchos los esfuerzos realizados para que la Junta para Ampliación de Estudios alcanzase un alto nivel en la investigación científica.

3- Ibíd. Pág. 183

4- Ibíd. Pág. 189

3.1.4. REAL DECRETO DE 6 DE MAYO DE 1910. La creación de una Residencia de estudiantes y un Patronato de estudiantes (para los intercambios con el extranjero).

Con el fin de completar el Real Decreto del 11 de Enero de 1907, ROMANONES aprueba otro Decreto en 1910, disponiendo que la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas funde -en Madrid- una Residencia de estudiantes, y cree un Patronato de estudiantes españoles fuera de España, y de estudiantes extranjeros en nuestro país.

El objetivo de la Residencia de estudiantes era no sólo reformar la vida universitaria española, sino también fomentar lazos de solidaridad y compañerismo entre estudiantes (y a veces profesores) de diferente mentalidad cultural. Al mismo tiempo, hace alusión a la necesidad de apertura hacia los distintos colectivos sociales:

> "La residencia de estudiantes habrá de tener entre nosotros un alcance considerable en otro orden de ideas; en el de facilitar á las clases sociales más modestas el acceso y la prosecución de los estudios superiores."[5]

De ahí, que la Junta cada año establezca un número de becas gratuitas para los alumnos más capacitados y que cuentan con escasos recursos económicos.

El Patronato y las Delegaciones en el extranjero tienen el cometido de "vigilar, secundar, orientar y proteger" a los pensionados, para ello se centran en una serie de actuaciones: recoger información sobre los Centros docentes y las condiciones de vida de los principales países, hacer en España una obra de difusión sobre la enseñanza en el extranjero, responder a consultas acerca de aspectos organizativos, garantizar la

---

5- Ibíd. Pág. 193

buena instalación de los estudiantes en el extranjero, velar y proteger a los estudiantes a través de los correspondientes delegados o comités, facilitar toda la información necesaria a los estudiantes extranjeros en España. (Art. 5.º).

La Residencia de estudiantes comenzó bajo la dirección de Alberto JIMENEZ FRAUD, acogiendo a importantes intelectuales e investigadores del panorama español, entre los que destacan: GARCIA LORCA, MENENDEZ PIDAL, Juan Ramón JIMENEZ, UNAMUNO, ORTEGA Y GASSET, DALI, BUÑUEL, AZORIN, Jorge GUILLEN, RAMON Y CAJAL. En definitiva, era un importantísimo foco de cultura.

3.1.5. REAL DECRETO DE 10 DE MAYO DE 1918.

Organización del Instituto-Escuela de segunda enseñanza.

Se refiere a la organización de un Instituto-Escuela de segunda enseñanza (de forma experimental), bajo la inspección y dirección de la Junta para ampliación de estudios e investigación científica.

Este ensayo pedagógico, que cuenta con el respaldo de un colectivo de profesorado oficial, pretende introducir ciertas reformas en los centros de secundaria. Para ello propone que primero se experimente en un centro, para que paulatinamente pueda ser extensible a otros. A este respecto se argumenta que:

> "En la segunda enseñanza, España ha aguardado tanto tiempo sin acoger los sistemas modernos, corrientes en todos los países, que sería inexcusable introducir ahora, sin miramientos, ensayos ni garantías, un plan, por excelente que pareciera, porque no haría sino satisfacer la apariencia y dejar con ello más olvidada la interna, apremiante necesidad.

> Aunque más lento, es menos arriesgado y de mayor eficacia ensayar en un solo Centro docente cualesquiera reformas que puedan parecer adecuadas a nuestras necesidades, a fin de que la realidad contraste los intentos generosos y el éxito o el fracaso sean en su día piezas principales de convencimiento."[6]

Relativo a este Instituto-Escuela, Pedro CUESTA ESCUDERO sintetiza los fines de este tipo de enseñanza:

> "1.º) Desarrollar mediante un adecuado ejercicio las facultades mentales de los niños, su poder de observación y comprensión, su firmeza de juicio, su originalidad, su pluralidad de intereses, sus aptitudes para la acción, etcétera.
>
> 2.º) Hacerles adquirir la suma de conocimientos que fuera a un tiempo contenido de cultura general y preparación para los estudios posteriores."[7]

Para ello, en dicho Decreto se establece la necesidad de que la Escuela desarrolle por lo menos seis grados (exceptuando los grados preparatorios), y en los que se imparta las materias propias de la segunda enseñanza. Al mismo tiempo se contempla la posibilidad de dividir el Bachillerato en *clásico y de ciencias*, ajustando las materias a cada uno de éstos. Toda esta enseñanza será impartida por profesores cualificados: "Catedráticos numerarios, Auxiliares de Institutos generales y técnicos y de aspirantes al Magisterio secundario" (Art. 7.º).

Una vez terminados estos estudios el alumno accederá al título de Bachiller por medio de su favorable expediente personal; en caso de que no complete la formación requerida, obtendrá el certificado de estudios.

Por otro lado, mencionar que en torno al Instituto-Escuela se determina el establecimiento de Casa-Escuelas y Residencias, que acojan a

---

6- Ibíd. Pág. 198

7- CUESTA ESCUDERO, P (1994) La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923). Siglo XXI de España Editores. Madrid. Pág. 181

los diferentes alumnos, sirviendo de complemento a la formación que reciben en el Instituto.

La vigencia de este Instituto-Escuela duró hasta 1936, cuando el Frente Popular lo clausuró alegando que se trataba de un institución burguesa

3.1.6. REAL DECRETO DE 21 DE MAYO DE 1919.

Autonomía (administrativa) de las Universidades.

En dicho Decreto, firmado por César SILIO, se confiere a las Universidades españolas un carácter autónomo, como Escuelas profesionales y como Centros pedagógicos de alta cultura y de investigación científica, siendo preciso que cada una de ellas organice su nuevo régimen o Estatuto.

Esta reforma universitaria, de gran envergadura por cierto, queda perfectamente justificada en el preámbulo:

> "Las Universidades españolas, de tan gloriosa tradición, que compitieron con las más famosas del mundo en sus días de esplendor, son hoy casi exclusivamente escuelas que habilitan para el ejercicio profesional. El molde uniformista en que el Estado las encuadró y la constante intervención del poder Público en la ordenación de su vida, no lograron las perfecciones a que sin duda se aspiraba: sirvieron, en cambio, para suprimir todo estímulo de noble emulación y matar iniciativas que sólo en la posible diversidad hallan esperanzas de prevalecimiento."[8]

Así pues, este Real Decreto determina que "todas las Universidades españolas serán autónomas" (Art. 1.º), debiéndose acoger a lo dispuesto en

---

8- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Op. cit. Tomo III. Pág. 205-206

dicho texto legislativo. En su artículo 4.º se delimita el alcance que tiene esta *autonomía*:

> "Las Universidades autónomas disfrutarán de la mayor libertad para la obra docente y cultural que les está encomendada. Respetando siempre esa libertad, el Ministerio de Instrucción pública se reserva la alta inspección, y podrá, mediante ella, impedir o corregir extralimitaciones de carácter legal que puedan producirse, y especialmente las que se refieran al Estatuto que haya sido aprobado por el Gobierno."[9]

De ello se desprende, que se trataba más bien de una autonomía administrativa, ya que el Estado seguía siendo el que supervisaba, el que establecía las líneas directrices de actuación, e incluso el que examinaba para obtener la correspondiente titulación académica, y por consiguiente el reconocimiento y la habilitación para ejercer una determinada profesión.

Lógicamente, estas medidas no fueron bien recibidas en el ámbito universitario, que unido a la inestabilidad política del momento y a la insuficiencia de recursos económicos, hicieron que este proyecto "autonómico" fuese inviable.

3.2.- POLITICA EDUCATIVA DE LA DICTADURA (1923-30)

Durante este período se retoman los planteamientos educativos antiliberales, y se suceden ciertas reformas como la de la segunda enseñanza, la reestructuración de los antiguos Colegios Mayores, la

---

9- Ibíd. Pág. 215

gratuidad de la enseñanza primaria, al tiempo que se niega la libertad de cátedra.

3.2.1. REAL ORDEN DE 13 DE OCTUBRE DE 1925. El control de propagandas antipatrióticas y antisociales.

Versando sobre las propagandas antipatrióticas y antisociales, determina que los Rectores de las Universidades, los Directores de los Centros públicos y los Inspectores de Primera enseñanza deben vigilar y controlar las posibles aportaciones -de los docentes- que atenten contra la unidad de la Patria, procediéndose

> "(...) con el mayor rigor a la formación del oportuno expediente, previa la suspensión de empleo y medio sueldo, si hubiera indicios suficientes de culpabilidad."[10]

Al mismo tiempo, se establece que el Cuerpo de Inspectores de Primera enseñanza deben examinar y controlar los libros de texto escolares (con el objeto de comprobar si se ajustan o no al espíritu patriótico y social), así como la instrucción que reciben los alumnos en las distintas materias, así como la conducta del maestro.

3.2.2. REAL DECRETO DE 25 DE AGOSTO DE 1926. Reforma del bachillerato: dos ciclos (elemental y superior -Ciencias y Letras-).

Firmado por Eduardo CALLEJO DE LA CUESTA, se refiere a la reforma del Bachillerato, al poner en tela de juicio el Plan de 1903 (Real Decreto de 6 de Septiembre). Así queda reflejado en el preámbulo:

10- Ibíd. Pág. 217

> "Notorios son, y reiteradamente se han expuesto, los defectos de que adolece el Bachillerato, destacándose como principales su desarticulación e independencia de los otros grados primarios y superiores de la enseñanza, el abrumador y exagerado número de exámenes, la dispendiosa y larga duración de sus estudios para muchos de los escolares, y a remediarlos con criterio objetivo e imparcial ha de encaminarse su reforma, demandada imperiosamente."[11]

Por ello, el Plan CALLEJO trata de responder a las necesidades de la sociedad española actual, de ahí que se considere preciso dividir el Bachillerato en dos ciclos, cuya duración es de tres años cada uno. Así pues, el Bachillerato *elemental* -primer ciclo- se centra en la cultura general, complementando a los estudios cursados en la enseñanza primaria. Por otro lado, el Bachillerato *universitario* -segundo ciclo- se dividía en dos Secciones -Letras y Ciencias-, durante los dos últimos cursos, sirviendo de preparación para los estudios superiores. Al mismo tiempo, se otorga una especial importancia a los trabajos prácticos (en las dos modalidades de Bachillerato), como complemento de los conocimientos teóricos.

Por otra parte, señalar que a lo largo de todo el Bachillerato tienen lugar tres exámenes: el primero, se refiere al de ingreso (una vez que el alumno ha cumplido diez años), y que tiene lugar en el Instituto ante un tribunal. La superación de este examen es requisito imprescindible para acceder al ciclo elemental.

Una segunda prueba se realiza al finalizar el segundo o tercer año del Bachillerato elemental, según el sistema de examen por el que opte el alumno: por asignaturas separadas, por grupos de asignaturas, o al final, de una manera global (Art. 5.º). Una vez aprobados dichos exámenes, el alumno obtiene el título de Bachiller elemental, que posibilita el acceso al

---

11- Ibíd. Pág 218

Bachillerato universitario. Finalizado este último ciclo, se procederá a un examen final -en la Universidad-, pudiéndose hacer también por grupos de asignaturas. Superados favorablemente estas pruebas, el alumno consigue el título de Bachiller en la Sección correspondiente -Letras o Ciencias-, teniendo acceso a los estudios universitarios.

Sin embargo, como señala Manuel de PUELLES BENITEZ, el Plan CALLEJO no logró los objetivos que se habían propuesto en un primer momento, siendo objeto de múltiples críticas por:

> "(...) falta de articulación con la instrucción primaria, insuficiente especialización del bachillerato universitario a través de dos únicos cursos, cortedad académica de este último, obligatoriedad de la religión como asignatura, etc."[12]

3.2.3. REAL DECRETO-LEY DE 19 DE MAYO DE 1928. La reforma universitaria. Cierta "libertad pedagógica". El origen de la tercera "cuestión universitaria".

Aborda el tema de la reforma universitaria, uno de los aspectos más controvertidos a lo largo de toda la legislación educativa del siglo XIX y XX, consolidándose la personalidad jurídica de todas las Universidades y Facultades (Filosofía y Letras, Ciencias, Derecho, Medicina y Farmacia).

Eduardo CALLEJO DE LA CUESTA, en esta ocasión, acometió parcialmente esta reforma,

> "(...) en el aspecto vital y esencialísimo de los estudios y enseñanzas que en ella puedan darse, por creerlo más viables en su realización y más eficaz en sus resultados que presentar un proyecto de gran traza que abarcase la integridad de la reforma,

---

12- Ibíd. Pág. 42

pero, acaso por su misma ambiciosa amplitud, no lograse salir de la estéril región de los buenos propósitos."[13]

Por ello, dicho Decreto-ley se centró en la reforma del plan de estudios, así como en la organización del régimen académico. Respecto al plan de estudios, establecía una serie de materias de carácter obligatorio, al tiempo que se permitía que las respectivas Facultades ampliasen su oferta educativa mediante la introducción de otras materias que sirviesen de ampliación, especialización y complemento a las disciplinas obligatorias. Esta "libertad pedagógica" queda justificada en el preámbulo en los siguientes términos:

> "Y ello es el doble aspecto de poder elevar el nivel de los estudios a la investigación científica de la más alta cultura y de organizar cursos de prácticas profesionales, logrando así la continuidad de la indagación de la ciencia pura y habilitando a los estudiantes para afrontar los problemas vivos de su profesión en provecho de los mismos alumnos y con gran ventaja del interés social.
>
> Esta libertad engendra una fecunda variedad y una diferenciación interesante entre las diversas Facultades, haciendo cada una responsable de sus resultados, ya que el éxito que puedan alcanzar se deberá principalmente al propio esfuerzo y al entusiasmo y amor que cada una, con verdadero espíritu de solidaridad corporativa, ponga al servicio de la enseñanza y de la ciencia."[14]

Así pues, las enseñanza obligatoria o voluntaria se desarrollaba a través de tres tipos de cursos: 1) cursos elementales, teóricos y prácticos; 2) cursos teóricos y prácticos que se conciben como de especialización de las materias fundamentales; y 3) cursos que aportan una formación intelectual completa, en el ámbito científico. La organización de estas dos últimas modalidades de curso es competencia de cada Facultad.

13- Ibíd. Pág. 227-228

14- Ibíd. Pág. 228

Aparentemente la idea no parecía desacertada, sin embargo, el hecho de que se procediese a una limitación de la libertad de cátedra, así como a una alta inspección en los servicios pedagógicos y económicos de las respectivas Universidades (por parte del Ministerio de Instrucción Pública), supuso que dicha "libertad" estuviese condicionada por los principios -sociales y políticos- que regían la Dictadura.

Por otro lado, dentro de los correspondientes planes de estudios se revalorizan los idiomas, de manera que para acceder al grado de Licenciado sea preciso acreditar el conocimiento de dos lenguas vivas o de una lengua muerta y otra viva (Art. 8.º).

En lo que se refiere a la organización del régimen académico caben destacar los siguientes aspectos: se confiere a las Facultades la colación del título de Doctor; se establecen pruebas de suficiencia al final de cada curso; se restablece la prueba de reválida para los licenciados (una vez que los alumnos hayan completado su formación en la Facultad: cuatro años para Filosofía y Letras, y Ciencias, cinco para Derecho y Farmacia, y siete para Medicina); se otorgan un número reducido (15 %) de matriculas gratuitas a los alumnos que destaquen por el aprovechamiento académico y no cuenten con suficientes recursos económicos.

Pero tal vez el artículo más polémico de todo este Decreto-ley, sea el cincuenta y tres, que originó la "tercera cuestión" universitaria.

> "Art. 53. Los alumnos que hubiesen realizado sus estudios asistiendo habitualmente, durante los años exigidos como mínimo de escolaridad, a Centros de estudios superiores que por más de veinte años de existencia hayan acreditado notoriamente su capacidad científica y pedagógica, realizarán sus exámenes de fin de curso en idéntica forma que los que hubiesen seguido sus cursos normales en la Universidad, siendo examinados en ella

por dos Profesores de aquéllos, presididos por un Catedrático de la Facultad en que estuviesen matriculados."[15]

Dichos Centros de estudios superiores, implícitamente, se referían al colegio Jesuita de Deusto y al de los Agustinos de El Escorial, que contaban con un importante prestigio social y educativo. Esta posibilidad de equiparar estos Centros privados con la Universidad pública, propició la contundente protesta por parte de profesores y estudiantes de la Universidad Central de Madrid. Como consecuencia, el Gobierno procedió a la clausura de dicha Universidad, renunciando de sus cátedras destacados docentes: ORTEGA Y GASSET, Fernando DE LOS RIOS, SANCHEZ ROMAN, etc. Ante este panorama, el Gobierno se vio obligado a derogar el polémico artículo (el 24 de Septiembre de 1929).

3.3.- POLITICA EDUCATIVA DE LA II REPUBLICA (1931-36).

La Constitución de 1931 presente en el ámbito educativo.

En términos generales, puede decirse que con el advenimiento de la II República la educación adopta un papel protagonista, intentando impulsar un ambicioso proyecto de reforma educativa, fundamentado en los principios del liberalismo español, la pedagogía de los institucionistas, y los ideales del socialismo histórico. Asimismo, la Constitución de 1931 va a implicar una nueva concepción en el ámbito educativo: se apuesta por una enseñanza unificada y laica.

15- Ibíd. Pág. 241

Durante este período se suceden una amplia serie de Decretos que tratan de reorganizar el sistema educativo bajo un carácter revolucionario, sobre todo durante el primer bienio (1931-33).

3.3.1. DECRETO DE 29 DE MAYO DE 1931. Creación del Patronato de Misiones Pedagógicas. Difusión cultural.

Versa sobre la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas, destinado a la extensión y propagación de la cultura general y la instrucción a todas las localidades, sobre todo al ámbito rural, que tal vez haya sido el más desfavorecido en materia educativa. En esta iniciativa se detecta un interés, no sólo por "levantar el nivel cultural y ciudadano", sino también por desarrollar la igualdad entre todos los hombres, prescindiendo de su hábitat geográfico. Así queda reflejado en el preámbulo:

> "La República estima que es llegada la hora de que el pueblo se sienta partícipe en los bienes que el Estado tiene en sus manos y deben llegar a todos por igual, cesando aquel abandono injusto y procurando suscitar los estímulos más elevados."[16]

En dicho Patronato se constituye una Comisión Central (nombrada por el Ministro), con el cometido de desarrollar una serie de tareas: establecer bibliotecas populares, fijas y circulantes; organizar lecturas y conferencias públicas, sesiones de cinematógrafo, sesiones musicales, exposiciones; visitar escuelas rurales y urbanas, con objeto de tener conocimiento de sus condiciones y necesidades; organizar cursillos de perfeccionamiento con los maestros de localidades próximas; desarrollar

---

16- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1991) Historia de la Educación en España. La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939). M.E.C. Madrid. Tomo IV. Pág.132

reuniones públicas donde se defiendan los principios democráticos; convocar conferencias y lecturas donde se traten cuestiones relativas a la estructura del Estado. (Art. 3º).

La Comisión Central delegará en otras provinciales con el fin de llevar a cabo todas estas actuaciones, que exigen flexibilidad (adaptándose a cada zona) y continuidad.

La experiencia fue muy bien acogida en las zonas más desfavorecidas de nuestra geografía, realizándose importantes avances en la difusión cultural, gracias a la creación de numerosas bibliotecas (unas 3.150), al Museo ambulante, al Servicio de Cinematografía, etc.[17] Supuso una medida eficaz para empezar a erradicar el analfabetismo de la zona rural, sin embargo, la falta de recursos impidió una mayor continuidad y afianzamiento.

3.3.2. DECRETO DE 9 DE JUNIO DE 1931. Creación de los Consejos Escolares de Primera Enseñanza: universitarios, provinciales, locales y escolares.

Firmado por Marcelino DOMINGO, se refiere a la creación de los Consejos Escolares de Primera enseñanza, con el fin de lograr una escuela única.

En su artículo 1º se establece la creación de distintos Consejos, que intervienen en el desarrollo de la enseñanza primaria:

> "Con el objeto de estimular la obra de la enseñanza primaria y de sus instituciones auxiliares llevándolas a la posible eficacia, se

17- Cfr. MOLERO PINTADO A. (1977) La Reforma educativa de la Segunda República Española. Primer Bienio. Santillana. Madrid. Pág. 428-436

> crean <<Consejos universitarios de Primera enseñanza>> en cada una de la Universidades, <<Consejos provinciales>> en las capitales de provincia, <<Consejos locales>> en los ayuntamientos y <<Consejos escolares>> allí donde se estime conveniente favorecer su creación."[18]

Cada uno de estos Consejos tienen un cometido especial: los *Consejos universitarios* tratan de colaborar en el perfeccionamiento del Magisterio, así como en la difusión de la cultura popular, y en la defensa de la dimensión social de la escuela pública.

Los *Consejos provinciales* deben de contribuir al perfeccionamiento profesional del Magisterio a través de cursillos y conferencias; también proceden a conceder licencias y permisos, permutas entre los maestros, formar el almanaque escolar, resolver expedientes gubernativos, y aprobar cuentas de material y presupuestos escolares.

Los *Consejos locales* deben procurar que las escuelas se ubiquen en locales adecuados, higiénica y pedagógicamente buenos; al mismo tiempo facilitarán casa-habitación a los maestros, cuidarán de la asistencia escolar, estimularán la asistencia a la clase de adultos, fomentarán actividades de cultura popular, concederán en caso de urgencia algún permiso a los maestros, y por supuesto mantendrán un permanente contacto con el respectivo Consejo provincial.

Y por último, los *Consejos escolares* se conciben como auxiliares de los Consejos locales. Dentro de sus funciones caben destacar las siguientes: mantenimiento de las instalaciones (construcción, reparación, obras), adquisición de inmuebles, aplicación de los reglamentos sanitarios a los locales (limpieza, calefacción), adquisición, conservación y renovación de mobiliario y material (libros, mapas, cuadernos), facilitar y estimular la

---

18- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Op. cit. Tomo IV. Pág. 137

asistencia escolar, organización y funcionamiento de obras complementarias (cantinas escolares, colonias, roperos).

Toda esta estructuración organizativa en Consejos trata de responder

> "(...) a elevadas preocupaciones centradas en la realidad social y al deseo de suscitar, por el estímulo y el apoyo oficiales, la cooperación de todas las fuerzas sensibles a las demandas del progreso de España y de us participación en la intensa vida de los pueblos modernos, que es principal empeño de la República española."[19]

Por otro lado, señalar que dicho Decreto suprime las actuales Juntas locales y provinciales de Primera Enseñanza, ya que sus atribuciones pasan a los Consejos locales y provinciales respectivamente (Art. 23).

3.3.3. DECRETO DE 23 DE JUNIO DE 1931. Incremento del número de personal docente.

Se aprueba la creación de siete mil plazas de maestros y maestras nacionales, como consecuencia del elevado incremento de dichas escuelas, que se crearon con el objeto de subsanar el analfabetismo. Esta inquietud queda refleja en el preámbulo, en los siguientes términos:

> "La República no puede consentir se prolongue por más tiempo el espectáculo que ofrece el pueblo español reclamando incesantemente la creación de aquellas Escuelas que las propias leyes consideran necesarias y obligatorias.
>
> El advenimiento de la República ha tenido la virtud de despertar la conciencia de los pueblos. Sus Ayuntamientos se reúnen en sesión extraordinaria para tratar las cuestiones de enseñanza."[20]

19- I. D.

20- Ibíd. Pág. 144

Por ello, el Gobierno de la República se marca el objetivo de crear, en cinco años, 27.151 escuelas unitarias y graduadas, añadiéndose a las 25.716 existentes en esos momentos. Por consiguiente, el número de maestros/-as se ampliaría en 7.000 más.

3.3.4. DECRETO DE 3 DE JULIO DE 1931. Supresión del sistema de oposición para regentar escuelas. Fomento de cursillos prácticos.

En dicho Decreto se establecían cursillos de selección profesional que habilitaban para regentar las escuelas, suprimiéndose el sistema de oposiciones. Así se justifica en el preámbulo:

> "Por eso, la República, apartándose totalmente del sistema de oposiciones donde predomina el recelo, la desconfianza y los ejercicios memorísticos y verbalistas, quiere ensayar un procedimiento en el que no sólo asegure la selección del personal, sino que, a la vez, ofrezca al Magisterio primario una oportunidad de mejorar su formación profesional y recibir una orientación precisamente en el delicado momento de asumir las graves responsabilidades de la Enseñanza."[21]

Dichos cursillos de selección profesional corresponden llevarlos a cabo las distintas Escuelas Normales de Maestros y Maestras, con la colaboración de la Inspección de Primera enseñanza y el profesorado de algunos Centros.

Como queda expresado en el artículo 3°.:

"Los cursillos de selección profesional constarán de tres partes:

A) Clases de Pedagogía, Letras, Ciencias, Enseñanzas auxiliares y de Organización y Metodología en las Escuelas Normales y Primarias.

21- Ibíd. Pág. 147

B) Prácticas de enseñanza por los aspirantes al Magisterio.
C) Lecciones de orientación cultural y pedagógica."[22]

De este modo, se trata de asegurar la formación propiamente docente, en un sentido eminentemente práctico, durante tres meses.

3.3.5. DECRETO DE 29 DE SEPTIEMBRE DE 1931. Reforma de la Escuela Normal. Formación cualificada del docente durante tres cursos. Coeducación.

La importancia que la República daba a la instrucción primaria, implicaba formar a un mayor número de maestros, así como facilitarles una formación más especializada y cualificada. Por ello, este Decreto (firmado por Marcelino DOMINGO) establece la reforma de la Escuela Normal. En su artículo 1°. determina que:

> "La preparación del Magisterio primario comprenderá tres períodos: uno de cultura general, otro de formación profesional y otro de práctica docente. Los aspirantes al Magisterio harán la preparación correspondiente al primer grado en los Institutos nacionales de Segunda enseñanza; la del segundo, en las Escuelas Normales y la del tercero, en las Escuelas primarias nacionales."[23]

Así pues, durante tres cursos el alumno recibirá una formación que abarque los conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales, las metodologías especiales, y las materias artísticas y prácticas (Art. 7°.). Durante el último curso se organizarán *trabajos de seminario* y *trabajos de especialización*, con el objeto de profundizar o especializarse en un aspecto concreto de la actividad educativa (por ejemplo: párvulos y superdotados).

22- Ibíd. Pág. 149

23- Ibíd. Pág. 156

Asimismo, la formación teórica debe ser complementada con las correspondientes prácticas docentes en las Escuelas anejas a las Normales, así como en el resto de las escuelas que se determinen. Esta parte práctica se realiza una vez concluido el tercer curso, después de haber superado un examen de conjunto, con el fin de establecer un orden en la adjudicación de Centros para realizar las prácticas, que serán remuneradas económicamente. Este período será dirigido y orientado por el profesorado de la Normal y la Inspección de Primera enseñanza, al tiempo que el Claustro de la Normal propondrá los nombramientos de los maestros en propiedad, o por otro año más de prueba.

Por otro lado, destacar que estas Escuelas Normales se organizarán en régimen de coeducación, existiendo una en cada provincia (excepto en Madrid y Barcelona, que habrá dos). E incluso se atiende la posibilidad de que se creen Residencias de estudiantes.

El acceso a dichas Escuelas está determinado por la superación de un examen-oposición (en función de las plazas ofertadas), una vez que los aspirantes tengan cumplidos los dieciséis años y hayan cursado el Bachillerato. Dicha prueba de acceso se compone de tres ejercicios: uno de Letras, otro de Ciencias, y el último referido a una redacción de tema libre reflejándose las disposiciones que el aspirante muestra ante la tarea educativa.

3.3.6. ORDEN DE 12 DE ENERO DE 1932. La consolidación de una escuela laica, aconfesional.

La Constitución de 1931 explicitaba claramente en su artículo 3, que "el Estado español no tiene religión oficial", complementándose con el artículo 27, que versa sobre la libertad de conciencia y el derecho a

profesar y practicar cualquier religión. Como consecuencia de ello, en el artículo 48 se señala, que aparte de que la enseñanza primaria debe ser gratuita y obligatoria, es prescriptivo que sea laica, siendo el trabajo el eje de toda la actividad metodológica.

Todo ello explica, que la Orden del 12 de Enero de 1932 estableciese la necesidad de consolidar una escuela laica, argumentando que:

> "Hay que vitalizar la Escuela. Hay que dar nueva vida a la Escuela. Hay que conseguir que la vida penetre en la Escuela. Y hay que llevar la Escuela allí donde la vida esté. (...) La Escuela ha de responder en todo momento a las interrogantes del niño.
> (...)
> Hay que unir la escuela y el pueblo. La Escuela ha de vivir en íntimo contacto con la realidad."[24]

Así pues, la República apuesta por una enseñanza laica, aconfesional, suprimiéndose cualquier práctica religiosa en las escuelas. Se entiende que el profesor, a través de las distintas materias, la práctica diaria y los ejemplos personales, inspire en el alumno "un elevado ideal de conducta", al tiempo que contribuya a que su personalidad "alcance libremente su plenitud".

3.3.7. DECRETO DE 23 DE ENERO DE 1932. La disolución de la Compañía de Jesús.

Determina la disolución de la Compañía de Jesús en el territorio español. Esto es una clara consecuencia de lo establecido en el artículo 26 de la Constitución de 1931, al extinguir las Ordenes religiosas que tenían un voto especial referido a la obediencia a una "autoridad distinta de la

---

24- Ibíd. Pág. 164

legítima del Estado"; en el caso de los jesuitas se constata una especial obediencia a la Santa Sede.

Así pues, se procedió a la nacionalización de los bienes de la Compañía hacia fines benéficos y docentes (Art. 5°.). Para tal fin, se instituye un Patronato (compuesto por representantes del Gobierno, del Consejo de Instrucción pública, de la Junta Superior de Beneficencia, así como por el Oficial Letrado del Consejo de Estado), con objeto de:

> "1° Formalizar el inventario de todos los bienes muebles e inmuebles de la Compañía, bajo la fe de Notario público.
> 2° Comprobar la condición jurídica de los bienes que, sin aparecer a nombre de la Compañía de Jesús, se hallen en posesión de la misma y proceder a su reivindicación e incautación.
> 3° Ocupar y administrar los bienes nacionalizados.
> 4° Elevar al Gobierno propuesta sobre el destino que haya de darse a los mismos."[25]

Asimismo, se establece que sus iglesias, oratorios, objetos de culto, se cedan a los Ordinarios de las diócesis, que no tengan ninguna relación con la Compañía de Jesús.

No puede negarse, que esta medida afectó muy directamente al ámbito educativo, en el que los jesuitas habían tenido un puesto privilegiado. Ante este panorama, el Gobierno republicano se apresuró a reconvertir los centros docentes de la Compañía de Jesús, transformando instalaciones y absorbiendo a numerosos alumnos. [26]

25- Ibíd. Pág 168

26- Cfr. MOLERO PINTADO A. Op. cit. Pág. 229-230

3.3.8. DECRETO DE 27 DE ENERO DE 1932. Creación de la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid.

Se refiere a la creación de la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, que surge con un objetivo claro, según lo expuesto en el artículo 1°.:

> "Para el cultivo de las ciencias de la educación y el desarrollo de los estudios superiores pedagógicos y para la formación del Profesorado de la Segunda Enseñanza y Escuelas Normales, Inspección de Primera Enseñanza y Directores de grandes Escuelas graduadas, (...)."[27]

Dicha Sección está capacitada para conceder tres clases de títulos: Certificado de estudios pedagógicos (después de haber estado escolarizado como mínimo un año), Licenciatura en Pedagogía (una vez cursados como mínimo tres años), y Doctorado en Pedagogía (según esté organizado por la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid). Cada una de estas titulaciones habilita para el desempeño de una actividad concreta dentro de los distintos escalafones educativos:

> "Artículo 3°. El certificado de estudios pedagógicos habilitará a los Licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias para oposiciones a Cátedras de Institutos y Escuelas Normales, con excepción de las de Pedagogía. La licenciatura en Pedagogía, para oposiciones a Cátedras de Pedagogía en las Escuelas Normales, Inspecciones de Primera Enseñanza y Direcciones de Escuelas graduadas con más de seis secciones. El Doctorado en Pedagogía facultará para las oposiciones a Cátedras universitarias de la Sección de Pedagogía."[28]

27- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Op. cit. Tomo IV. Pág. 170

28- I. D.

El sistema de pruebas escritas y orales (sobre aspectos pedagógicos, paidológicos, filosóficos, didácticos), es el aplicado para la obtención del Certificado de estudios y la Licenciatura en Pedagogía.

Por otro lado, cabe destacar que esta nueva organización de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid, implica la supresión de la Escuela Superior de Magisterio, así como la Cátedra de Pedagogía vacante en la Universidad de Madrid.

En definitiva, no hay que olvidar la importancia que tuvo la introducción de los estudios pedagógicos en la Universidad, que supuso una considerable revalorización de la actividad educativa. Tal y como señala MOLERO PINTADO:

> "Ambos aspectos -investigación y formación del profesorado- se entroncan con la reforma llevada a cabo en las Escuelas Normales, dirigida a la enseñanza primaria. Prácticamente todo el profesorado quedaba inmerso en un plan formativo que, al menos sobre el papel, había de dar los mejores resultados."[29]

La Sección de Pedagogía, sirvió de complemento y apoyo a la nueva concepción de las Escuelas Normales y de los maestros y maestras que se formaban en ellas, tanto científica como técnicamente.

3.3.9. DECRETO DE 2 DE DICIEMBRE DE 1932.

Organización y profesionalización de la Inspección de Primera Enseñanza.

Establece el desarrollo orgánico de la Inspección de Primera enseñanza, de modo que se profesionaliza dicho colectivo. Se procede a una nueva concepción de la función inspectora, tal y como se refleja en el preámbulo:

29- MOLERO PINTADO A. Op. cit. Pág. 246

> "(...) liberarla de preocupaciones burocráticas intensificando su carácter técnico; acercar el Inspector a la Escuela y al Maestro con afán tutelar, con ánimo de aportar su ciencia y su experiencia para infundir nuevo espíritu a la enseñanza; convertirle en Profesor ambulante, transformándole, por tanto, en verdadero consejero escolar que trabaja en la Escuela con el Maestro, y como Maestro ofreciendo el ejemplo de sus lecciones modelo."[30]

Esta nueva mentalidad de la tarea de inspección, implica que cada Inspector en su zona oriente, dirija, y desarrolle iniciativas pedagógicas, que ayuden a los maestros en su actividad docente. Al mismo tiempo, se establece la necesidad de que exista un permanente contacto entre los Inspectores e Inspectoras de las distintas zonas, a través de la coordinación de la Junta de Inspectores, unificando criterios.

Así pues, la Inspección profesional de Primera enseñanza se define en el artículo 1° de dicho Decreto, como:

> "(...) el organismo encargado de orientar, impulsar y dirigir el funcionamiento de las Escuelas nacionales y de las Instituciones educativas auxiliares de las mismas. Velará igualmente por el cumplimiento de las leyes en los demás Establecimientos de Primera Enseñanza de carácter público o particular."[31]

Esta Inspección profesional está compuesta por la Inspección Central, y los correspondientes inspectores provinciales de Primera enseñanza. La coordinación entre estos últimos y la Dirección General es posible a través de la Inspección Central, que a su vez es la que planifica todo el trabajo en esta materia, mediante actividades tales como: el estudio y consejo de reformas, la confección de estadísticas, la organización de cursillos de perfeccionamiento y orientación.

30- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Op. cit. Tomo IV. Pág. 174

31- Ibíd. Pág. 175-176

Por su parte, la Inspección provincial está formada por: la Junta de Inspectores, integrada por inspectores de la respectiva provincia, y presidida por un Inspector-Jefe; todos ellos con unas competencias muy definidas.

La Junta de Inspectores debe esforzarse, entre otras cosas, por: coordinar la tarea de inspección, informar a la Inspección Central de la situación provincial y de las sugerencias que se plantean, organizar cursillos de información pedagógica, publicar un Boletín mensual, acordar la distribución de zonas en cada provincia, fomentar la creación de Centros de colaboración pedagógica, de Museos Pedagógicos y del servicio de biblioteca.

Los Inspectores-Jefes, como máximos representantes de las Inspecciones provinciales, deben: convocar y presidir las reuniones de las Juntas de Inspectores, establecer relaciones con las Autoridades provinciales y superiores, velar por la buena marcha del servicio de Inspección, autorizar visitas extraordinarias de inspectores, conceder excepcionalmente permisos breves. En cualquier caso, deben dar cuenta a la Inspección Central de todo cuanto suceda en sus respectivas provincias.

Por su parte, los Inspectores provinciales, encargados de una zona, tienen las funciones de: orientar, impulsar y dirigir los centros docentes, cuidar por el respeto de conciencia del alumno, visitar las escuelas públicas y privadas, intervenir en la instalación material de la escuela, informar sobre los expedientes de construcción de Centros, así como de las sustituciones, licencias y permisos de los maestros.

En otro orden de cosas, cabe destacar que el ingreso en el Cuerpo de Inspección de Primera enseñanza se hará bien mediante oposición libre, o

bien mediante concurso restringido, atendiendo a una serie de requisitos, como queda expresado en el artículo 27:

> "a) Mediante oposición libre entre Maestros nacionales menores de cuarenta y cinco años de edad, que acrediten cinco años de buenos servicios en propiedad en Escuelas públicas y entre graduados de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras o Maestros normales procedentes de la Escuela Superior del Magisterio.
>
> b) Mediante concurso restringido entre Maestros nacionales, con más de quince años de servicios excelentes en la enseñanza oficial."[32]

Para Madrid y Barcelona, este sistema de acceso era diferente, tal y como se regula en el artículo 38 de dicho Decreto:

> "Las vacantes que se produzcan en la Inspección de Madrid y Barcelona, de cualquier clase que sean, se proveerán en dos turnos: primero, mediante concurso entre los Inspectores que hayan obtenido por concurso-oposición derecho a plaza en dichas localidades y estén en expectación de vacante, siendo condición de preferencia la mayor antigüedad en la plaza obtenido por este procedimiento, y, en caso de igualdad, el mejor número en la lista de méritos; y segundo, mediante concurso-oposición entre Inspectores de Primera Enseñanza en activo servicio."[33]

De todo ello de deduce un nuevo organigrama en el Servicio de Inspección, así como una mayor profesionalización, al prescindirse de los nombramientos arbitrarios, estableciéndose una estudiada reglamentación.

32- Ibíd. Pág. 184-185

33- Ibíd. Pág. 188

3.3.10. PROYECTO DE BASES DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y SEGUNDA ENSEÑANZA (9 DE DICIEMBRE DE 1932). Escuela unificada.

Presentado por el ministro de Instrucción Pública, Fernando DE LOS RIOS, dicho Proyecto trata de coordinar y estructurar los niveles de primera y segunda enseñanza, a través de veinticinco y veintiséis Bases, respectivamente.

3.3.10.1. PRIMERA ENSEÑANZA. Libertad de creación de Centros y de cátedra; las escuelas nacionales acogen a alumnos de 2 a 14 años de edad; educación de sordomudos, ciegos y anormales mentales; mayor profesionalización del Magisterio.

Destacando los aspectos más importantes, hay que señalar la libertad que se plantea respecto a la creación de escuelas por parte de las regiones autónomas, provincias, municipios, instituciones privadas. Los único que deben acatar dichos Centros, es la inspección del Estado, así como el cumplimiento de las leyes que rigen el país.

En la Base cuarta se explicita una nueva concepción educativa, mediante tres actuaciones: 1) Las escuelas nacionales de enseñanza primaria deben acoger a todos los alumnos de dos a catorce años de edad (pasando por los niveles de maternal, párvulos y primaria). 2) Se atiende la educación de sordomudos, ciegos y anormales mentales, organizándose enseñanzas especiales. 3) La Dirección general de Primera enseñanza se concibe como un organismo activo que dicta normas e instrucciones encaminadas a la eficacia y buen funcionamiento de las escuelas.

Por otro lado, las materias a estudiar que se proponen intentan acomodarse a la realidad española, e incluso se permite que el propio maestro tenga libertad para profundizar en una determinada materia (según el tipo de vida de la zona), así como para emplear el método y material que considere oportuno. De manera, que asignaturas como: educación cívica y moral, lengua castellana y materna (bilingüismo), matemáticas, geografía, actividades educativa e higiénicas, se complementan con otras actividades eminentemente profesionales.

> "Base octava.-Es preciso completar la cultura que proporciona el programa de la escuela primaria con una iniciación en las actividades profesionales y de los oficios. Al ministerio compete organizar estas enseñanzas complementarias inspirándose en las aficiones y tendencias vocacionales del niño, y no olvidando las ocupaciones más frecuentes en la región en que éste vive. También se encomienda al ministerio la organización de un sistema por el cual quede enlazada la enseñanza primaria con la secundaria, que no deben presentar solución de continuidad."[34]

Como se comprueba, se apuesta por un sistema de escuela unificada (la aspiración de los republicanos).

Asimismo, se establece el "Certificado de estudios primarios" (expedido por los organismos del Estado) una vez que el alumno ha superado dicho período de escolaridad. Sin embargo, aunque sí se obliga a que el niño concluya este período educativo (que forma culturalmente y posibilita el ejercicio de otras actividades profesionales), el Estado no considera obligatoria la asistencia a la escuela nacional (Base novena).

En lo que respecta a la formación del profesorado, se siguen las líneas directrices de lo decretado el 29 de Septiembre de 1931, sobre la reestructuración de las Escuelas Normales. Así pues, la formación del

---

34- Ibíd. Pág. 194

Magisterio primario debe atender: la cultura general -antes de ingresar en las Escuelas Normales-, la preparación profesional en las Escuelas Normales, y la práctica docente en las escuelas nacionales. Al mismo tiempo, se reserva al Ministerio la facultad de convocar cursillos que faciliten el acceso:

> "Mientras existan maestros titulados con arreglo a planes anteriores, se ingresará también por medio de cursillos se selección profesional, que anunciará el ministerio cuando las necesidades de la enseñanza lo requieran. El ministerio queda facultado para organizar esos cursillos en la forma que considera más eficaz, introduciendo en el modo de verificarlo hasta ahora las modificaciones que aconseje la experiencia."[35]

Este Proyecto de Bases, también se preocupó por una mayor profesionalización del Magisterio. Para ello se consideró necesario refundir los antiguos escalafones, y facilitar la movilidad entre los dos existentes[36], así como la mejora económica.

Por último, se contempla la posibilidad de crear escuelas en el extranjero, y de atender las que ya existen fuera de nuestras fronteras.

35- Ibíd. Pág. 195

36- Base "Vigésima.-Los escalafones generales del Magisterio serán dos: el primero, de maestros y maestras con plenitud de derechos; el segundo, que continuará dividido en dos relaciones, una por cada sexo, estará formado por los maestros de derechos limitados y se declarará totalmente cerrado y a extinguir. Los actuales escalafones, de plenitud de derechos se refundirán en uno para constituir el <<Escalafón general del Magisterio>>. El ministerio adoptará el debido criterio para llevar a cabo esta fusión. Los maestros y maestras del segundo escalafón podrán pasar al escalafón general fusionado de plenitud de derechos, siempre que reúnan las condiciones y se sometan a las pruebas que el ministerio determine." Ibíd. Pág. 196

3.3.10.2. SEGUNDA ENSEÑANZA. Estructuración del Bachillerato (7 años); especialidades (literaria o científica).

Se plantea la estructuración del Bachillerato, abarcando siete años, y cuya máxima aspiración es:

> "(...) dotar de una cultura suficiente y sustantiva a quienes terminen este período de la enseñanza, mas sus normas pedagógicas no sólo deben proponerse una formación intelectual, sino una edificación de alto valor humano."[37]

Asimismo, se establece que los cinco primeros años sean comunes a todos los alumnos, accediendo a la especialidad literaria o científica a partir del sexto curso.

Durante todo este período se impartirán materias tales como: Lengua española, Lengua francesa, Matemáticas, Conocimientos físico-naturales, Historia, Física y Química, Ciencias Naturales, Geografía, Lengua griega, una Lengua viva (alemán o inglés), Filosofía, Dibujo, Economía y Derecho. Todas ellas distribuidas a lo largo de todo el Bachillerato, y teniendo en cuenta la especialidad adoptada durante los dos últimos cursos. Al mismo tiempo se contempla la posibilidad de:

> "(...) introducir enseñanzas complementarias de trabajo manual, y ofrecer posibilidades de aprender, voluntariamente música, taquigrafía, mecanografía o cualquier otra enseñanza que por razones locales se juzgue conveniente."[38]

Por otro lado, este Proyecto de Bases trata de atajar el elevado número de exámenes que había en los programas de Bachillerato. Así pues, se proponen dos exámenes: al finalizar quinto y séptimo, respectivamente. En los cursos intermedios, los profesores deciden quiénes son los alumnos que

---

37- Ibíd. Pág. 198

38- Ibíd. Pág. 199

han de promocionar, en función de la valoración de los distintos trabajos escritos, prácticos y orales. Esta propuesta otorga al *juicio conjunto* del profesorado una gran importancia, que en cierta medida revaloriza aun más la actividad docente.

3.3.11. PROYECTO DE LEY DE REFORMA UNIVERSITARIA (17 DE MARZO DE 1933).

Formación cualificada del alumno y preparación del futuro investigador.

Presentado por Fernando DE LOS RIOS el 17 de Marzo de 1933, la cuestión universitaria fue uno de los temas más controvertidos desde mediados del siglo XIX, y una de las máximas preocupaciones de los diferentes Gobiernos, ya que fue difícil la consolidación de un proyecto eficaz y válido.

La reforma universitaria se centraba no sólo en la formación académica y humana del alumno, sino también en la preparación del futuro investigador. Así queda reflejado en el preámbulo de dicho Proyecto:

> "La Universidad moderna, tiene, a nuestro juicio, estos problemas graves que acometer: a) Partiendo de una versión sintética de la cultura de nuestro tiempo, crear el tipo del <<civis académicus>>, el universitario conocedor del organismo del saber de su época; b) Formar en términos científicos al profesional, y c) Preparar al investigador, al hombre capaz de realizar el empeño creador."[39]

En torno a estas propuestas, se desarrollan las Bases de este Proyecto de ley, en las que se plantea una nueva estructuración y concepción universitaria.

39- Ibíd. Pág. 204

Así pues, se delimitan claramente cuáles son los fines de la Universidad: informativo o docente, científica o investigadora, y la vulgarización o difusión pública, todo esto atendiendo a los principios de libertad y flexibilidad. Para ello, se organizarán:

> "(...) cursos públicos de carácter e interés general y enseñanzas reservadas para los estudiantes matriculados. Estas serán teóricas y prácticas. La Universidad deberá organizar centros de investigación científica a fin de adiestrar a los futuros maestros en los métodos de investigación."[40]

Pero además, hay que destacar otros aspectos como: la relación profesor-alumno se transforma, en que el aspecto tutorial cobra una especial importancia; la reducción de exámenes (dos pruebas de aptitud); y una mayor opcionalidad en los planes de estudio.

En las Bases séptima a la decimotercera, referidas al proceso de ingreso y colación de grados, se determina como indispensable el título de Bachiller para acceder a los estudios universitarios, así como superar unos cursos preparatorios o un examen de ingreso[41], con objeto de canalizar la demanda hacia la enseñanza superior. Ya en el preámbulo, se hace alusión a la necesidad de establecer "númerus clausus" en todo laboratorio o clase de investigación, con el fin de amortiguar el excesivo afán profesionalista universitario, es decir, la masificación de las aulas de la Universidad.

Respecto a los grados -o titulaciones-, señalar que para la obtención de Licenciado es preciso no sólo haber superado los distintos cursos, sino también las correspondientes pruebas escritas, orales y prácticas: una en el período intermedio de la formación y otra al final del mismo. Para el grado de Doctor es necesario aprobar la tesis doctoral.

40- Ibíd. Pág. 208

41- Medidas adoptadas hasta que el Bachillerato sea "una realidad experimentada y juzgada".

Por lo que se refiere al profesorado universitario se distinguen ocho categorías, de diferente gradación: catedráticos, profesores extraordinarios, agregados, auxiliares, encargados de curso, ayudantes, lectores de idiomas extranjeros, y preparadores de clases prácticas. Pero al mismo tiempo, se pretende una estimulación personal y profesional, es decir, una constante motivación hacia la investigación científica de los docentes; para ello, los cursos especiales se plantean como una eficaz alternativa:

> "Todo catedrático, profesor extraordinario, agregado o auxiliar podrá explicar dentro de su Facultad, además de la disciplina de cuya enseñanza sea titular, otra u otras que juzgue conocer y desee exponer, aunque se halle a cargo oficialmente de otro colega. Los estudiantes podrán concurrir a los cursos de aquellos docentes que prefieran, inscribiéndose oportunamente."[42]

El Proyecto de ley de "Reforma Universitaria" también hace una especial alusión a cada una de las Facultades: Filosofía y Letras, Ciencias (Exactas, Físicas, Químicas y Naturales), Derecho y Ciencias Económicas y Sociales, Medicina, Farmacia, Veterinaria y Zootecnia. Lo más destacado es: la reforma de todas las Facultades de Filosofía y Letras, atendiendo a lo que ya estaba vigente en Madrid y Barcelona, de modo que cada Facultad concediera las correspondientes licenciaturas especializadas. Así por ejemplo, Santiago y Zaragoza podían facilitar la licenciatura de Historia de la Edad Media, mientras que Sevilla, Valencia y Valladolid proporcionarían la de Historia Moderna.

Otro de los aspectos que conviene destacar, es la transformación de las Escuelas de Veterinaria en Facultades, con objeto de otorgar una mayor efectividad al carácter técnico de dicha carrera.

42- Ibíd. Pág. 213

Todo este Proyecto de reforma fue en general bien recibido, intentando responder a las nuevas inquietudes que la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907) había tratado de potenciar en nuestro país: la ampliación y cualificación de estudios tanto dentro como fuera del país permitió que la mentalidad universitaria cambiase y se apostase decididamente por la renovación del profesorado, así como por la creación de Centros de investigación científica.

Sin embargo, la disolución de las Cortes en 1933 impidió que dicho Proyecto se llevase a la práctica.

3.3.12. DECRETO DE 1 DE JUNIO DE 1933. Carácter autonómico a la Universidad de Barcelona.

Como consecuencia de lo regulado en el artículo 7° del Estatuto Catalán (aprobado en las Cortes el 9 de Septiembre de 1932), este Decreto determina el carácter autonómico a la Universidad de Barcelona, tal y como queda reflejado en su artículo 1°:

> "En cumplimiento de lo establecido por el artículo 7° del Estatuto de Cataluña, se otorga a la Universidad de Barcelona la autonomía solicitada por el Consejo de la Generalidad de Cataluña."[43]

El hecho es que el citado artículo 7° expresa la facultad de la Generalidad de Cataluña para crear y sostener centros de enseñanza en todos los grados, e incluso la posibilidad de que la Universidad de Barcelona funcione de una manera autónoma. Todo ello queda corroborado en este Decreto, con lo cual empezaba a desarrollarse ese acusado deseo de catalanizar las instituciones educativas, alejándose del uniformismo de la Administración Central.

43- Ibíd. Pág. 227

Así pues, la Universidad de Barcelona queda regida por un Patronato, que entre sus principales funciones está la de establecer el Estatuto de Autonomía de dicha Universidad, que debe de ser aprobado por el ministro de Instrucción Pública y por el Consejo de la Generalidad.

3.3.13. LEY DE 2 DE JUNIO DE 1933. El Estado prescinde de los servicios de las Ordenes religiosas en materia educativa.

Se refiere a las Confesiones y Congregaciones Religiosas. Como ya es sabido, la Constitución republicana española (art. 26 y 27) no favoreció el desarrollo de las distintas instituciones religiosas, ni mucho menos su intervención en la tarea educativa. Por este motivo, la presente Ley en su artículo 30 establece que:

> "Las Ordenes y Congregaciones religiosas no podrán dedicarse al ejercicio de la Enseñanza.
>
> No se entenderán comprendidas en esta prohibición las enseñanzas que organicen para la formación de sus propios miembros.
>
> La inspección del Estado cuidará de que las Ordenes y Congregaciones religiosas no puedan crear o sostener Colegios de Enseñanza privada, ni directamente, ni valiéndose de personas seglares interpuestas."[44]

Con lo cual, el Estado prescindió de los servicios de las Congregaciones religiosas en el ámbito educativo. A este respecto, MOLERO PINTADO señala lo siguiente:

> "La regulación de las Ordenes religiosas con arreglo a la normativa propuesta representaba la culminación del espíritu

---

44- Ibíd. Pág. 230-231

laico, que había animado las decisiones de sus máximos representantes durante los últimos meses."[45]

Lógicamente, estas medidas afectaron negativamente a la actividad docente, procediéndose a una reestructuración de gran envergadura, costosa para el Estado.

3.3.14. DECRETO DE 7 DE JUNIO DE 1933. Comisiones mixtas que regularizan los centros de Ordenes religiosas que han quedado vacantes.

Como consecuencia de lo legislado en la Ley del 2 de Junio del mismo año, el Decreto de 7 de Junio se refiere a la creación de las Comisiones mixtas para la sustitución de los centros docentes de las Ordenes Religiosas. A este respecto, el artículo 1° explicita claramente que:

"Se crean en cada uno de los Ayuntamientos afectados por la sustitución, Comisiones mixtas encargadas de colaborar con la Dirección general de Primera enseñanza de cuantos estudios, previsiones y medidas se estimen necesarios para el exacto y oportuno cumplimiento de los preceptos legales mencionados.

Las Comisiones mixtas de las capitales de provincia actuarán con el carácter de organismos de jurisdicción provincial, a los efectos que en este Decreto se especifica."[46]

Se procede a la creación de Comisiones mixtas provinciales y locales, cada una de las cuales con unos cometidos muy definidos. Así pues, como funciones propias de las Comisiones locales están: estudiar la posibilidad de ampliación rápida y económica de los edificios; informar del aumento de matrícula real de las escuelas existentes, de la transformación de las escuelas unitarias actuales en graduadas, del número de escuelas para

45- MOLERO PINTADO A. Op. cit. Pág. 352

46- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Op. cit. Tomo IV. Pág. 232

atender las necesidades totales de la enseñanza; gestionar la utilización y condiciones de arriendo de inmuebles en que pudieran establecerse nuevas escuelas; proponer el régimen -unitario o graduado- para las nuevas escuelas; dar conocimiento de todo ello a la Dirección general de Primera enseñanza; y por último, elevar a la Comisión mixta provincial las iniciativas que se desprenden del conocimiento de la realidad local. (Art. 15).

En lo que se refiere a las Comisiones mixtas provinciales, éstas, aparte de compartir los cometidos de las Comisiones anteriores, tienen el deber de: vigilar las actuaciones que lleven a cabo las Comisiones locales, así como su asesoramiento; también ponen en conocimiento de la Dirección general de Primera enseñanza las dificultades o incidentes que se produzcan en la aplicación de la Ley, y estudian aspectos tales como las condiciones de los edificios escolares, el posible apoyo de las Corporaciones municipales, las modificaciones que faciliten el trabajo pedagógico, etc. (Art. 16).

De este modo, quedaban creados los órganos dependientes el Ministerio de Instrucción Pública para realizar la sustitución de los centros docentes que habían regentado las Congregaciones y Ordenes religiosas, y para desarrollar los ideales republicanos en el ámbito educativo. Así queda reflejado en el artículo 17:

> "Las Comisiones mixtas provinciales y locales quedan revestidas de la personalidad oficial necesaria para gestionar el auxilio moral y económico de los Ayuntamientos en pro de la obra de laicismo escolar emprendida por la República."[47]

La Ley de Confesiones y Congregaciones religiosas, así como los posteriores Decretos que se derivaron de la misma, fueron objeto de durísimas críticas por parte de los sectores más conservadores, y sobre todo

---

47- Ibíd. Pág. 237

por la Iglesia, parte implicada y afectada negativamente. Sin embargo, estas medidas tuvieron escasa vigencia, ya que las elecciones de 1933 provocaron un contundente cambio ideológico, y con ello la política educativa adoptará un nuevo enfoque.

3.3.15. ORDEN MINISTERIAL DE 28 DE JULIO DE 1934.

Instrucciones técnico-higiénicas de las construcciones escolares.

En ella, la Oficina Técnica de Construcción de Escuelas, redacta una serie de instrucciones técnico-higiénicas referidas a las construcciones escolares. Aspectos tales como las condiciones del solar o la iluminación, serán cuestiones que se tendrán en cuenta.

Para empezar, la escuela se concibe como una "casa de educación", que implica la colaboración de la familia, y que debe estar abierta a las inquietudes y necesidades del niño. Por ello, la escuela como edificio, debe reunir una serie de condiciones que faciliten el aprendizaje:

> "La Escuela, el edificio escolar, no será el lugar donde niños y Maestros acumulen los datos para el conocimiento; esos datos deben captarse en medio de la realidad, mostrada en plena vida; sólo habrá de hacerse en ella el comentario, el análisis, la observación, etc., que en resumen sea la lección constante. Por tanto, el niño deberá tener cerca, en la vida diaria, el mayor número de cosas para analizarlas y estudiarlas. El ideal, por tanto, sería la Escuela al aire libre, con las solas limitaciones que impongan el clima. Vida en el campo con severas condiciones higiénicas, en plena <<alegría y bullicio divinos>>. Y si esto no puede tenerse en cuenta, por ahora, más que como ideal, al menos demos a los niños luz, oxigeno, casas aisladas por una franja de verdor que embellezcan esos edificios, alejados de

ruidos que entorpezcan la labor reposada que niños y Maestros hagan."[48]

Anexo al edificio escolar, se establece la necesidad de que haya un campo escolar, en el que el alumno no sólo pueda descansar y jugar sino también desarrollar sus características psicofísicas y de personalidad. Dicho campo escolar, debe estar dotado de: un cobertizo para protegerse del sol y de la lluvia, bancos fijos, fuente de surtidor, retretes y aguamanil.

Respecto a la capacidad de los edificios-escuelas, destacar que tiene que ser proporcional a la población escolar que vaya a acoger, teniendo como mínimo capacidad para veinticinco alumnos. Además, la ubicación y distribución de dichas escuelas responderá a criterios de número de población.

Por otro lado, se delimitan las condiciones mínimas que han de reunir las construcciones escolares, destacando las siguientes;

- Las escuelas deben situarse en sitio alto, seco, llano o con ligera pendiente, bien soleado, de fácil acceso, y aislado de otras edificaciones.

- La orientación vendrá determinada por el clima de la localidad, de manera que en las regiones cálidas, las clases se orientarán al Norte, y en las regiones frías al Sur.

- La extensión del terreno y las dimensiones del edificio estará en función del número de alumnos.

- La construcción del edificio debe de ser sólida, y de sencillo y elegante aspecto. Los materiales empleados estarán relacionados con los recursos, costumbres y geología de cada localidad.

48- Ibíd. Pág. 240

- Se establecen las dependencias mínimas de una escuela: vestíbulo, cuarto destinado a guardarropa, las clases necesarias, despacho, cobertizos, campo enarenado y jardín, retretes y urinarios, lavabos, biblioteca escolar. Se determina que las viviendas de los maestros se ubiquen fuera del edificio de la escuela, salvo que se traten de escuelas unitarias y mixtas.

- Respecto a las clases o aulas, éstas deben de responder a criterios de: número de alumnos, grupos homogéneos, según grados y secciones que se establezcan. Asimismo se propone toda una serie de requisitos que las aulas deben cumplir, destacando: forma rectangular, muros rodeados por un zócalo, superficie destinada a ventanas (por lo menos un tercio de la del suelo), paredes lisas y pintadas con colores claros, ángulos redondeados, y la iluminación unilateral izquierda.

- La ventilación debe ser frecuente, mediante procedimientos naturales y sencillos.

- La iluminación debe ser abundante y natural: constante, uniforme, difusa y no reflejada. Si se trata de iluminación artificial, debe adecuarse a los recursos de cada localidad, procurando que sea intensa y fija.

- Por último, se refiere a los aparatos y procedimientos de calefacción, que no sean nocivos para el alumno, de manera que se asegure una temperatura de quince o dieciséis grados.

En definitiva, dicha Orden Ministerial reflejaba exhaustivamente las condiciones técnico e higiénicas que debían de cumplir las escuelas, y que ya habían sido abordadas desde principios de siglo.

3.3.16. DECRETO DE 29 DE AGOSTO DE 1934.

Estructuración de las enseñanzas medias (7 cursos). Carácter unitario.

Firmado por el ministro de Instrucción Pública, Filiberto VILLALOBOS, se refiere al nuevo Plan del Bachillerato, con objeto de estructurar definitivamente la enseñanza media.

Sus más directos precedentes se encuentran en los trabajos del Consejo Nacional de Cultura, en el Proyecto de ley de Bases de Fernando DE LOS RIOS, en los estudios de la Inspección de Segunda enseñanza, en los planes anteriores, ya que como queda justificado en el preámbulo:

> "No se puede prescindir en ningún plan de enseñanza, de nuestra psicología, de nuestras tradiciones, de las raigambres idiomáticas y del tesoro de la cultura clásica, de tan decisiva influencia en la civilización de España."[49]

Este Plan desarrolla el Bachillerato a través de siete cursos, divididos en dos ciclos: el primero abarca los tres primeros cursos, impartiéndose una enseñanza elemental e intuitiva; el segundo, se refiere a los cuatro últimos cursos, abordándose los conocimientos de un modo razonado y ordenado. Este segundo ciclo, a vez se subdivide en dos grados:

> "En el primero (cuarto y quinto año), las disciplinas, que vienen desenvolviéndose de una manera cíclica, tendrán primordialmente un propósito formativo, y se darán con una orientación natural y humana, reservándose para el segundo grado (sexto y séptimo año) la estructuración científica en la enseñanza y el vigor y profundidad que requieren unas disciplinas, que han de servir de tránsito para los estudios universitarios."[50]

49- Ibíd. Pág. 255

50- Ibíd. Pág. 256

Para acceder a estos estudios de Bachillerato es imprescindible tener cumplidos los diez años y haber superado un examen de ingreso. Asimismo, se establecen pruebas de conjunto: al finalizar el tercer curso y el séptimo (un ejercicio de reválida). Destacar que la superación de los cinco primeros cursos implica la obtención del "Certificado de estudios elementales de segunda enseñanza", que facilita el ingreso en las Escuelas Normales. A este respecto, MOLERO PINTADO señala:

> "(...) de esta manera indirecta se liquidaba el laborioso plan profesional de formación de maestros en uno de sus aspectos capitales: la homologación con el resto de las carreras universitarias en lo que se refiere a los requisitos académicos para ingresar."[51]

Por otro lado, a lo largo de los distintos cursos el alumno deberá superar los distintos ejercicios prácticos y escritos que se determinen, reservándose a la Junta de Profesores la facultad de establecer qué alumnos promocionan de curso (sin necesidad de prueba), y cuáles no son aptos, y por tanto repetirán curso (si obtuviesen no apto en más de dos asignaturas).

La enseñanza libre y colegiada debe homologarse con la oficial, de manera que los alumnos de la enseñanza no oficial sean calificados por la Junta de Profesores del Instituto del que dependiera el Centro. (Art. 22).

En resumen, el nuevo Plan de Bachillerato apuesta por el carácter unitario, que elimina la opcionalidad entre Ciencias y Letras, argumentando que:

> "(...) la experiencia de la bifurcación en España y en Europa, no ha dado resultados muy felices para la formación cultural de la juventud."[52]

51- Ibíd. Pág. 73

52- Ibíd. Pág. 256

Respecto a las materias que se desarrollan en este período educativo, destacar la infravaloración hacia el aspecto técnico-profesional y creativo. Resulta *curioso*, que para realizar el examen al finalizar el tercer curso no sea necesario haber aprobado los tres cursos de Dibujo, aunque lógicamente posteriormente sea imprescindible la superación de dicha asignatura (Art. 15). Asimismo, los juegos y deportes (que sustituyen a la Educación Física), no está considerada como asignatura.

Puede decirse, que en general, dicho Plan fue recibido positivamente, aunque las distintas circunstancias políticas no propiciaban una estabilidad en el panorama educativo.

Hecho hasta aquí un análisis de los principales textos legislativos de los primeros años del siglo XX, es fácil constatar que la cuestión educativa se encuentra condicionada por los intereses políticos, económicos y sociales del país, desprendiéndose de todo ello una serie de valores que los distintos planes educativos tratan de desarrollar.

El siglo XX comienza con un período parlamentario, personificado en la figura de ALFONSO XIII, y que educativamente hablando se aprecian las consecuencias del *Desastre* del 98. Regeraracionismo y europeísmo van a ser algunos de los valores más defendidos por buena parte de los intelectuales españoles. En este sentido, la renovación pedagógica de nuestra enseñanza se va a convertir en uno de los objetivos prioritarios, vislumbrándose claramente la ideología que sustentaba el movimiento de la *Escuela Nueva* y de la Institución Libre de Enseñanza.

Es durante este período, cuando en el ámbito educativo vuelven a florecer algunos de los valores que se habían tratado de introducir en el

siglo pasado. Así, laicismo, coeducación e igualdad son valores que se intentan transmitir desde las diversas concepciones educativas.

> "La escuela neutra (educativa, coeducativa, individualizada, activa, intuitiva, higiénica, sin libros ni exámenes) solicitada por los hombres de la I.L.E.; la escuela socialista, societaria al comienzo, y única al final, (laica, obligatoria, gratuita, coeducativa, profesional, higiénica, democrática, autogestionaria), afirmada por la ideología socialista; y la racionalista, (atea, racional, libertaria, antiestatal, higiénica, igualitaria, no gratuita e integral) de Ferrer Guardia, son las propuestas de la regeneración educativa de signo liberal para la escuela primaria.
>
> La escuela conservadora (católica tradicional, religiosa, patriótica, intelectualista,...) sustentada por los hombres del sector católico (Manjón, Ruiz Amado, Poveda, Rufino Blanco,...), ostentará la primacía oficialista, en perfecto maridaje Iglesia-Estado, (...)."[53]

Estas nuevas inquietudes, lógicamente se van a reflejar, en mayor o menor medida, en una legislación educativa muy concreta. Así por ejemplo, la creación de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907), y el Instituto-Escuela (1918), implica, en un principio, la positiva valoración hacia todo lo que suponga apertura al pensamiento europeo, renovación pedagógica e innovación.

Asimismo, en un deseo de aportar un mayor pragmatismo y efectividad a la segunda enseñanza, se procede a la modificación de un plan de estudios de Bachillerato (1903), con el fin de consolidar el espíritu que había impregnado el Plan de 1901, referido a la organización de Institutos generales y técnicos. Tal y como queda expresado en la exposición del Real Decreto del 17 de Agosto de 1901:

53- ESTEBAN, L. y LOPEZ MARTIN, R. (1994) Historia de la enseñanza y de la escuela. Tirant lo Blanch. Valencia. Pág. 495

> "(...) trátese tan sólo de organizar la enseñanza de modo que responda á un estado social tan complejo como el presente, y á unas necesidades tan varias como son las de la moderna vida comercial, industrial y científica."[54]

En definitiva, España sin duda realizó con meritorio esfuerzo por desarrollar y extender la cultura entre los diversos sectores sociales, con el objeto de regenerar y revitalizar el país. En este sentido, algunos estudios indican que:

> "En el ámbito educativo, el período 1902-1923 arrojó en enseñanza primaria un balance positivo para la instrucción, no lo suficiente como para compensar el retraso que España arrastraba en educación, ciencia y tecnología, con respecto a otros países europeos."[55]

Por otro lado, destacar que con la Dictadura de PRIMO DE RIVERA la educación sigue siendo un tema prioritario para el progreso de España, adoptando nuevas estrategias: se vuelve a los planteamientos antiliberales en materia educativa, de ahí que la negación de la libertad de cátedra sea un hecho, velándose por el desarrollo de los valores que sustentaban los principios políticos y sociales, como: la unidad de la Nación, la familia, la propiedad, la religión -católica-. Lógicamente, la escuela se hace eco de la ideología que definía la Dictadura Primorriverista. Según señalan León ESTEBAN y Ramón LOPEZ MARTIN:

> "La escuela, como vehículo ideologizador del régimen ostenta el patriotismo como fin, la defensa del catolicismo, un nuevo espíritu de ciudadanía y una vuelta a la tradición gloriosa, preparadora del nacional-catolicismo."[56]

54- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Op. cit. Tomo III. Pág. 124

55- CAPITAN DIAZ, A. (1994) Historia de la educación en España. Pedagogía Contemporánea. Dykinson. Madrid, Tomo II. Pág. 390

56- ESTEBAN, L. y LOPEZ MARTIN, R. Op. cit. Pág. 497

Pero no hay que olvidar la trascendencia que en estos años tuvo la Encíclica "Divini Illius Magistri" (1929) de PIO XI. Como paradigma de la educación cristiana de la juventud, se centra en la corresponsabilidad, en materia educativa, de la familia -cristiana-, la sociedad civil -el Estado y escuela católica-, y la Iglesia. Además, se considera que el fin de la educación debe ser la formación del verdadero cristiano, tomando como modelo la figura de Cristo; para ello es preciso contar con buenos maestros, así como vigilar los medios de comunicación que atenten a la moralidad y verdad cristiana.

Todo ello explica, que dicha Encíclica considerase como importantes errores: la escuela neutra, laica, la coeducación, o el materialismo.

Sin embargo, con la II República el panorama educativo cambió, defendiéndose una escuela unificada y laica, en que se desarrollan una serie de valores, entre los que destacan: la profesionalidad de los docentes, la igualdad de todos los educandos, y la libertad de cátedra. A este respecto, Antonio MOLERO PINTADO indica que:

> "(...) la escuela unificada equivalía, ante todo, a una articulación global del sistema educativo, desde las escuelas maternales hasta la Universidad, estableciendo un sistema gradual de promoción del alumno en base a su inteligencia y no por su pertenencia a una clase social determinada. Asimismo otras de sus notas eran la neutralidad confesional e ideológica, la coeducación, la gratuidad y la obligatoriedad a lo largo de todo el proceso educativo."[57]

No obstante, como ya va siendo habitual en cualquier forma de gobierno, el mayor o menor control ideológico y político se convierte en una práctica "necesaria", y en este sentido, dicho control supuso la reducción de la libertad privada para enseñar. Un Gobierno que se declaraba abiertamente laico y aconfesional no podía admitir que la Iglesia

---

57- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Op. cit. Tomo IV. Pág. 35

tuviese tanta influencia en el ámbito social y educativo, de ahí que la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas (2 de Junio de 1933) viniese a corroborar los principios republicanos que inspiraban la Constitución de 1931, y como consecuencia se procedió a restringir la actuación de la Iglesia en el aspecto docente, al tiempo que se conseguía el ansiado control ideológico en educación:

> "(...) crear o incorporar una nueva apoyatura ideológica, establecer un sistema operativo viable en su aplicación, fortalecer las estructuras-base sobre las que iba a transcurrir la savia renovadora y determinar los hombres que individual o colectivamente habría de protagonizar el proceso revolucionario."[58]

Para ello era preciso defender un ideal pedagógico republicano fundamentado en los siguientes aspectos:

> "(...) predominio estatal en la administración educativa y disminución progresiva de las instituciones privadas en este campo; neutralidad en el terreno religioso, así como de cualquier idea partidista; establecimiento formal de la coeducación en el sistema escolar, y extensión cultural entre los adultos."[59]

Por otro lado, cabe destacar que otro de los valores que se consolida en este período es la higiene en el ámbito escolar, inquietud que se inició desde principios de siglo y que fue una constante a tratar por los distintos Gobiernos. Así pues, se pretendía apostar por una calidad de enseñanza que atendiese tanto a los contenidos que se impartían, como a la infraestructura y condiciones del edificio y mobiliario escolar.

Es también durante este período republicano, cuando se valora considerablemente la lengua materna, bien la castellana, bien la catalana,

---

58- MOLERO PINTADO A. Op. cit. Pág. 57

59- Ibíd. Pág. 61

como consecuencia de la descentralización política que se produjo a favor de los nacionalismos tradicionales. Es el momento en que la escuela trata de adaptarse a la idiosincrasia de cada zona.

En definitiva, durante la II República se desarrollan en el ámbito educativo los valores que definen la mentalidad republicana: una escuela única y gratuita que prescinda de las desigualdades sociales; una educación pública, como función esencial del Estado; un laicismo y extraconfesionalidad que suprima la intervención de la Iglesia; una apuesta por los métodos educativos que impliquen actividad, creatividad y socialización.

Los primeros años del siglo XX resultan muy interesantes, por ese intento denodado por consolidar un sistema educativo válido y eficaz para atender a las demandas e inquietudes de la sociedad española. La reducción del analfabetismo fue uno de los objetivos prioritarios de estos años.

IV.- CONCLUSIONES.

Durante el período 1821-1936 se asiste en España a la configuración y consolidación de un sistema educativo que tenía sus más claros antecedentes en el siglo XVIII y principios del XIX. A su vez, se constata la clara influencia de una serie de movimientos filosófico-pedagógicos que se habían desarrollado en los siglos XVI y XVII. Así pues, el Humanismo, el Realismo, el Racionalismo y el Empirismo se van a dejar sentir en algunas de las propuestas educativas del siglo decimonónico español.

Si con Juan Luis VIVES o Jan Amós COMENIUS se introduce el término de educación popular y paidocentrismo, implicando una nueva concepción de la enseñanza, será con René DESCARTES con quien se hable de educación liberal, activa y pragmática, todo ello fundamentado en el desarrollo de la razón en detrimento de la memoria. Por su parte, John LOCKE se centra en la educación del educando teniendo en cuenta al grupo social al que pertenece, dedicando buena parte de su estudio a la educación del *gentleman*; al tiempo que entiende que la educación debe contribuir al progreso y desarrollo del país.

Pero el siglo XVIII supone el inicio de importantes cambios en todos los ámbitos: político, económico, social y cultural. La Revolución Industrial (gestada en Inglaterra), la Ilustración, y la Revolución Francesa, van a tener una clara trascendencia en España.

La Revolución Industrial abogaba por la modernidad, la tecnología y la ciencia, como medidas de progreso y prosperidad. Sin embargo, el hecho de que en nuestro país el Antiguo Régimen estuviese fuertemente

arraigado, no facilitó la apertura hacia una economía más moderna. A ello hay que añadir que España era fundamentalmente agraria, con amplia población rural, de ahí que la tierra fuese el principal pilar de un sistema económico en donde el señorío (laico o eclesiástico) dominaba las explotaciones agrícolas, y no estaba dispuesto a acometer una transformación que supusiese una pérdida de privilegios.

En lo que se refiere a la industria, durante el siglo XVIII fue sobre todo artesanal, con una tecnología mínima y destinada al comercio nacional. Fue Cataluña el principal foco en el que se constató una industria incipiente (principalmente textil), favorecida por la iniciativa privada. No puede decirse que el proceso de industrialización se extendiese por todo el país de un modo uniforme, sino que por el contrario existieron acusadas desigualdades de unas zonas a otras.

Si Inglaterra fue la pionera en el aspecto económico, será Francia la que propicie un considerable cambio cultural y político. La Ilustración y la Revolución de 1789 van a constituir dos hitos trascendentes a nivel europeo.

La Ilustración en nuestro país fue un movimiento de minorías intelectuales que defendían una regeneración del panorama nacional a través de la crítica y la razón. Al mismo tiempo, la Revolución Francesa difundía aspectos tales como libertad e igualdad, complementándose con la ideología ilustrada. Todo ello va a favorecer una mentalidad nueva, sobre todo por parte de algunos sectores sociales (principalmente la clases medias) que incrementan su participación en el ámbito político-económico.

Ante esta vorágine de hechos resulta evidente que el Antiguo Régimen se resquebrajase, y se diera paso a un Liberalismo que implicaba la paulatina desaparición de la sociedad estamental y la consiguiente

aparición de una sociedad de clases más abierta y pluralista, desarrollándose a lo largo del siglo XIX y principios del XX.

Toda esta serie de circunstancias políticas, económicas y sociales, trascendieron al ámbito educativo. Para empezar el *Rapport* de CONDORCET establece los principios básicos de la educación pública: niveles educativos, libertad de enseñanza, laicismo, coeducación, gratuidad y obligatoriedad, llevándose a la práctica (no sin dificultades) durante los siglos XIX y XX.

Pero si hay algo en nuestro país que mejor reflejase el pensamiento ilustrado, con una intención formativa y educativa, son: las Sociedades Económicas de Amigos del País y la prensa, sin olvidar las numerosas tertulias de intelectuales:

> "(...) que suscitan los contactos entre eruditos y literatos y despiertan intereses de pequeñas colectividades, y ya no meditaciones aisladas y solitarias. El reflejo más evidente de esta modesta agitación intelectual es el deseo de una enseñanza más abierta y de una pedagogía orientada hacia públicos nuevos y curiosos."[1]

Puede decirse, que estos tres aspectos: Sociedades Económicas, prensa y tertulias, constituyen los principales ámbitos de actuación de una educación informal al margen de la escuela como educación formal institucionalizada, que seguía fundamentándose en el tradicionalismo. A este respecto tampoco hay que olvidar la labor ejercida por los Catecismos Políticos durante 1808-1822, que influenciados por los de la Revolución Francesa trataron de instruir a un pueblo que se enfrentaba a una reorganización social y que precisaba de una nueva concienciación política.

1- TUÑON de LARA, M. y otros. Historia de España. Centralismo, Ilustración y agonía del Antiguo Régimen (1715-1833). Labor. Barcelona (1992). Tomo VII. Pág. 342

Por otra parte, durante el siglo XVIII los ilustrados españoles apuestan por una reforma de la enseñanza, pretendiendo renovar las escuelas con métodos y materias más acordes con los nuevos tiempos. Entendían que la educación debía ser integral, útil y práctica, extendiéndola a la mayor parte de la población, con la intención de ir eliminando el analfabetismo.

Según JOVELLANOS, la instrucción es uno de los mejores recursos para lograr la felicidad (individual y social) y la prosperidad del país. En los siguientes términos queda reflejado en el *Tratado teórico-práctico de enseñanza con aplicación a las escuelas y colegios de niños*:

> "¿Es la instrucción pública el primer origen de prosperidad social? Sin duda. Esta es una verdad no bien reconocida todavía, ó por lo menos no bien apreciada; pero es una verdad. La razon y la experiencia hablan en su apoyo."[2]

Resultaba evidente que la escuela no podía estar anclada en un tradicionalismo reacio ante cualquier cambio. Fue durante el reinado de CARLOS III cuando se introducen una serie de innovaciones que suponen el origen de otras posteriores; así pues caben destacar los siguientes aspectos: se dan indicios de una cierta secularización y centralización, se tiende a la extensión y obligatoriedad de la enseñanza elemental, se reforman los Colegios Mayores, y se crean escuelas gratuitas de niñas.

Pero en España, una de las consecuencias más inmediatas de lo sucedido en Europa es la promulgación de la Constitución de 1812, con una clara repercusión en el ámbito educativo, abarcando cuestiones tales como: la obligatoriedad del Estado para crear escuelas de primeras letras en todo el Reino, la uniformidad de enseñanza, el establecimiento de la Dirección

---

2- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Historia de la Educación en España. Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz. M.E.C. Madrid (1985). Tomo I. Pág. 224

General de Estudios velando por el desarrollo de la instrucción pública, la libertad de imprenta, siendo un aspecto muy valorado y justificado. Así queda expresado en los Catecismos Políticos españoles:

> "P. ¿Pues en que consiste la libertad de imprenta?
> R. En que así como el hombre para hablar no necesita pedir licencia á autoridad alguna, no necesite tampoco de licencia para imprimir lo que haya pensado: pero del mismo modo que no pueden hablarse ó escribirse impunemente cosas que ofendan á la sociedad ó á los particulares, tampoco podrán imprimirse; por eso la Constitucion despues de disponer el modo como ha de fomentarse la instruccion pública, sin la cual no puede haber felicidad, establece que todos los españoles tienen libertad de escribir y publicar sus ideas políticas, sin necesidad de licencia, revisión, ó aprobación alguna interior á la publicacion, baxo las restricciones y responsabilidad que establezcan las leyes (*Art. 371*)."[3]

Asimismo, la Constitución de 1812 marcó el inicio de una nueva mentalidad socio-política que se fundamentaba en la soberanía nacional y la progresiva desaparición de la sociedad estamental. Lógicamente, fue difícil que el ideario de dicha Constitución se consolidase a corto plazo, siendo preciso esperar a finales del siglo XIX para que la ideología del liberalismo se afianzase en España.

En el aspecto filosófico-educativo, el Krausismo es una de las corrientes europeas que mayor influencia tuvo en España durante el siglo XIX y parte del XX, llegándose a configurar una de las iniciativas privadas más representativas de la educación española: la Institución Libre de Enseñanza. Previamente la obra de LANCASTER y de PESTALOZZI se había

---

3- CONSEJERIA DE CULTURA DE LA COMUNIDAD DE MADRID (1989) Catecismos Políticos españoles. arreglos a las Constituciones del Siglo XIX. Comunidad de Madrid -Secretaría General Técnica-. Madrid. Pág. 110

dejado sentir en algunas de nuestras escuelas, aunque con mucha menor trascendencia.

Tampoco hay que olvidar otras corrientes, que gestadas en Europa, influyeron en el ámbito educativo español, así por ejemplo: el reformismo pedagógico de PESTALOZZI o FROEBEL se refleja en la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Nueva tiene sus más claros representantes en el Padre MANJON y en Manuel NUÑEZ DE ARENAS, sin olvidar tampoco la influencia ejercida por el Naturalismo de ROUSSEAU, el Positivismo de COMTE y de SPENCER, o el Pragmatismo de DEWEY.

Por otro lado, la introducción de corrientes socialistas tuvo una considerable repercusión en España a nivel socio-económico, que se enfrentó al pensamiento católico fuertemente enraizado en nuestro país.

Educativamente hablando, a principios del siglo decimonónico surge la elaboración del *Informe QUINTANA* (1813), influenciado por el *Rapport* de CONDORCET, así como al amparo de la Constitución de 1812. Dicho Informe, que surgió ante las inquietudes de un grupo de intelectuales ilustrados[4], realiza una defensa hacia: una enseñanza para todos, una uniformidad de métodos, el principio de igualdad y libertad, todo ello con la intención de garantizar ciudadanos ilustrados.

Si 1808-1814 son los años en que se asientan las bases de la filantropía y el liberalismo, en 1814 y hasta 1833, la vuelta de FERNANDO VII traerá consigo la anulación de las reformas propuestas por los liberales, lo cual va a suponer la revalorización del poder eclesiástico y la supremacía del Rey, y de los consiguientes principios religiosos y monárquicos.

4- El Informe fue elaborado por Manuel José QUINTANA, junto con: Martín GONZALEZ DE NAVAS, José VARGAS Y PONCE, Eugenio TAPIA, Diego CLEMENCIN, y Ramón DE LA CUADRA.

Pero durante el reinado de FERNANDO VII hay un paréntesis de tres años constitucionales, en que aparece el primer texto legal en materia educativa: el *Reglamento General de Instrucción Pública* de 1821, claramente influenciado por el Informe QUINTANA de 1813, y en el que se vertebra por primera vez el Sistema Educativo Español. Dicho Reglamento se fundamenta en los siguientes principios: uniformidad de enseñanza, carácter público y gratuito, libertad de creación de Centros (aunque sujeta a ciertas limitaciones[5]), división de la enseñanza en grados (primera, segunda y tercera enseñanza), obligatoriedad de la instrucción pública para el Estado (a través de los Ayuntamientos y Diputaciones), y la centralización de las instituciones.

Como puede apreciarse, el Reglamento de 1821 recoge las máximas aspiraciones de los liberales gaditanos en el ámbito educativo, haciendo una clara alusión a la Constitución de 1812 al hablar de la primera enseñanza:

> "Art. 12. En estas escuelas, conforme al citado artículo 366 de la Constitución, aprenderán los niños a leer y escribir correctamente, y asimismo las reglas elementales de aritmética, y un catecismo que comprenda brevemente los dogmas de la religión, las máximas de buena moral y los derechos y obligaciones civiles."[6]

5- A pesar de señalar que la enseñanza privada será absolutamente libre, hay algunas matizaciones tal y como indica el artículo 6.º: "Pero el que pretendiere dar a su enseñanza privada la autorización conveniente para la recepción de grados y ejercicio de profesiones, con la sola condición de examen y aprobación, lo expondrá previamente a su solicitud, asegurándose de la ideoneidad del aspirante a esta gracia por medio de un examen que harán los sujetos de su confianza designados al intento por la misma." MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Op. cit. Tomo I. Pág. 50

6- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Historia de la Educación en España. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868. M.E.C. Madrid (1985). Tomo II. Pág. 51

Pero este Reglamento tuvo escasa vigencia, y en 1824 el *Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino*, firmado por CALOMARDE, elimina todo aquello que suponga pensamiento liberal, de manera que la uniformidad y centralización de las universidades, la consagración de los estudios clásicos, unido a una contundente concepción religiosa y moral, y una fuerte inspección, configuran los pilares en que se asienta dicho Plan. Tal vez uno de sus rasgos más característicos, sea la férrea censura que se impone en el ámbito universitario:

> "Art. 266. Para que la educación moral y religiosa de los jóvenes, no menos importante que su instrucción literaria, se afiance sobre bases sólidas, habrá en cada Universidad un tribunal de censura y corrección, encargado de velar y hacer que se observen las siguientes leyes de policía escolástica y disciplina moral y religiosa, que obligarán a los maestros y a los discípulos."[7]

A partir de 1833 y hasta 1868, en la denominada "España Isabelina" se luchará por formar un Gobierno sólido y estable, de modo que liberales y absolutistas se esfuerzan por alzarse con el poder, desarrollando sus respectivos programas. Es la etapa en que en el ámbito educativo se refleja la ideología del liberalismo moderado, y en que se consagra el Sistema Educativo Español, con la Ley MOYANO (1857). Previamente, diversos Planes fueron asentando los principios básicos de dicha Ley, experimentándose una evolución ideológica desde el Reglamento de 1821.

Así pues, a través del *Plan General de Instrucción Pública* del Duque de RIVAS (1836), el *Proyecto Educativo* de SOMERUELOS (1838), y el *Plan General de Estudios* de PIDAL (1845), se producen ciertas matizaciones conforme a lo legislado en 1821.

7- Ibíd. Pág. 111

Para empezar, uno de los temas más controvertidos se refiere a la gratuidad de la enseñanza, pasándose de una gratuidad absoluta a una restricción de la misma.

Ya con el Plan del Duque de RIVAS el derecho a recibir una enseñanza primaria gratuita se reservaba a los alumnos que no podían costearla, al tiempo que el acceso a los estudios secundarios y universitarios para los alumnos pobres se limitaba a aquellos que demostrasen sobresalir aptitudinalmente. Esta medida será aun más restrictiva con el Proyecto de SOMERUELOS, que establece porcentajes concretos:

> "Se reservarán en las escuelas primarias superiores un número de plazas gratuitas para los niños que á juicio de la Comisión local hubiesen sobresalido en los exámenes de las escuelas elementales, y anuncien talento y aptitud para el estudio.
>
> Estas plazas no excederán nunca de la décima parte de los niños contribuyentes que asistieren á la escuela superior."[8]

Asimismo, en el Plan PIDAL de 1845 la gratuidad se extiende a los Estudios especiales[9], atendiendo a las necesidades de un Estado que pretendía acometer el proceso de la industrialización.

De todo ello se deduce, que la educación se encuentra al servicio de las clases superiores y medias (que son las que tienen más fácil el acceso a los estudios de secundaria y superiores), y al servicio del Estado, entendiéndose el alcance de la gratuidad en función de estos intereses.

Queda reflejado, que aunque teóricamente la sociedad estamental había desaparecido, la sociedad de clases no propiciaba la ansiada igualdad,

---

8- Ibíd. Pág. 153

9- Dichos estudios se refieren a: Construcción de caminos, canales y puertos, Agricultura, Laboreo de las minas, Veterinaria, Náutica, Comercio, Bellas Artes, Artes y Oficios, Escribanos y Procuradores de los tribunales.

sino que seguían existiendo importantes privilegios y desigualdades de unas clases a otras.

Otro de los temas controvertidos es la centralización del Estado en el ámbito educativo frente a la Iglesia, lo cual implícitamente se estaba debatiendo la secularización de la enseñanza. Esta cuestión viene siendo discutida desde el siglo XVIII, cuando los ilustrados creen que el fortalecimiento del aparato estatal es el mejor recurso para promover el progreso del país. En este sentido, el Plan del Duque RIVAS, el Proyecto de SOMERUELOS y el Plan PIDAL otorgan al Ministerio de Gobernación, y a las respectivas Comisiones, la facultad de dirigir y regular la instrucción primaria. Dicha centralización se acusa aun más en el Plan PIDAL en que el control -por parte del Estado- es absoluto en los nombramientos de cargos académicos.

A pesar de este control estatal, la Iglesia no estuvo ausente en el aspecto educativo; así por ejemplo en el Proyecto de SOMERUELOS se indica que el nombramiento de los maestros debe estar sujeto al visto bueno de la autoridad civil y del cura párroco. Y es que la secularización no podía entenderse como un rechazo a la religión, ni a la Iglesia, sino que el Estado asumía la máxima responsabilidad y competencia en el ámbito educativo, aunque siempre teniendo en cuenta los principios religiosos y morales.

Con la Ley MOYANO de 1857, después de la la firma del Concordato con la Santa Sede en 1851, la Iglesia adopta un mayor protagonismo en la política educativa, destacándose los siguientes aspectos: la implicación del cura párroco -junto con el alcalde de la localidad- en la delimitación de los niños que precisan de una enseñanza primaria gratuita (por falta de recursos); la intervención de la Autoridad eclesiástica en la fijación de los libros de Religión y Moral, así como en los libros que el Gobierno establezca para los ejercicios de lectura de la primera enseñanza; dentro

del Real Consejo de Instrucción pública, el nombramiento de Consejero puede recaer "en dignidades de las Iglesias metropolitanas o Catedrales que tengan el grado de Doctor" (Art. 246). Asimismo, la Iglesia interviene directamente en la inspección de los centros públicos y privados, velando por la "pureza de la doctrina, de la Fe y de las costumbres".

Como puede advertirse, el liberalismo español no pudo evitar la presencia de la Iglesia -en el aspecto educativo- a lo largo casi todo el siglo XIX. Será con la Revolución del 68 cuando sufra uno de los mayores golpes.

Por otra parte, la Ley MOYANO aportó un nuevo aspecto: la escolarización obligatoria de los seis a los nueve años de edad, siendo un aspecto que ya había sido defendido por Manuel ALONSO MARTINEZ en el Proyecto de ley de 1855. Dicha obligatoriedad implicaba una enseñanza gratuita, que no fue total según se refleja en el Artículo 9.º:

> "La primera enseñanza elemental se dará gratuitamente en las escuelas públicas á los niños cuyos padres, tutores ó encargados no puedan pagarla, mediante certificación expedida al afecto por el respectivo Cura párroco y visada por el Alcalde del pueblo."[10]

El definitiva, con la Ley MOYANO de 1857 se configuran las bases del Sistema Educativo Español: enseñanza pública y privada, libertad de enseñanza limitada, obligatoriedad de la enseñanza elemental, gratuidad restringida, la estructura del sistema educativo en grados (primera, segunda y tercera enseñanza), control ideológico por parte de la Iglesia, centralización política y administrativa en torno al Ministerio de Fomento y a las Juntas provinciales y locales, inspección de centros públicos y privados, la configuración de distritos universitarios, y la consolidación de las Escuelas Normales de primera enseñanza.

10- Ibíd. Pág. 247

Años más tarde, con la *Ley de Instrucción primaria* del 2 de Junio de 1868 (propiciada por OROVIO, y de escasísima vigencia) se procedió a una mayor intervención de la Iglesia y censura eclesiástica, llegándose a suprimir las Escuelas Normales.

Es incuestionable la enorme trascendencia que tuvo la Ley MOYANO de 1857, sirviendo de fundamento a posteriores textos legislativos. La vigencia de dicha Ley ha sido considerable, llegando hasta la primera treintena del siglo XX, y siendo incluso ahora un marco de referencia.

Pero todavía en el siglo XIX se asistirá a la regularización de un proyecto educativo de marcado carácter liberal progresista. Es decir, la Revolución de 1868 trajo consigo una nueva concepción de educación, basándose en un principio irrenunciable: la libertad, en el más amplio sentido de la palabra.

Así pues, la política educativa adoptada durante el Sexenio Revolucionario hace alusión a los siguientes aspectos: la generalización de la primera enseñanza a todo el pueblo, el carácter autónomo de la segunda enseñanza, y una enseñanza libre, entendida ésta como: libertad de creación de Centros, libertad de aprender, libertad de cátedra, libertad de método, y libertad institucional; todo ello suponía una oposición a todo monopolio estatal, argumentando que:

> "Es verdad que los individuos pueden enseñar el error; pero también es falible el Estado, y sus errores son más trascendentales 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 de 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."[11]

En definitiva, para los liberales progresistas la libertad tiene un alcance inigualado hasta entonces. A este respecto, la Constitución de 1869 recoge el espíritu de libertad como uno de los principales derechos individuales, afectando a: la libertad religiosa, la libertad de imprenta, la libertad de expresión, y la libertad de asociación.

Superado el Sexenio Revolucionario, la restauración de la Monarquía en 1875 va a implicar un nuevo enfoque educativo, aunque teniendo muy presente el legado del 68. Así por ejemplo, a lo largo de los últimos veinticinco años del siglo XIX se intenta regular el ejercicio de la libertad de enseñanza, excluyendo cualquier monopolio estatal o eclesiástico; sin embargo no fue algo fácil de consolidar. A este respecto, el ámbito universitario sufrió muy directamente los avatares políticos, restringiéndose en varias ocasiones la anhelada libertad de cátedra; es lo que se ha dado en llamar "cuestión universitaria".

En 1860 el pensamiento de KRAUSE se introduce en España de la mano de SANZ DEL RIO. Es el origen de una nueva ideología educativa que se opone al férreo tradicionalismo y se fundamenta en: la libertad de pensamiento y ciencia, la defensa de la tolerancia, y una fe en la educación como medio de regenerar al hombre, y por consiguiente a la sociedad. Como era de esperar, ante esta nueva mentalidad los sectores más conservadores no estaban dispuestos a favorecer la difusión de los principios liberales y krausistas. En este sentido, el Obispo de Tarazona en una carta escrita a ISABEL II -en Enero de 1864- se muestra contundente:

> "Ya, Señora, no se ataca sólo al Trono, ni aisladamente a la familia; ni se impugna este o aquel dogma venerando, este o

---

11- Ibíd. Pág. 326

> aquel principio moral esta o aquella máxima de justicia, sino que se intenta subvertir radicalmente el orden moral, político, social y religioso. (...) Tal es, Señora, en su fondo la doctrina que enseñan algunos catedráticos en las aulas y en otros parajes de pública concurrencia con mayor descaro y arrogancia; tales son los errores que entrañan algunos libros de texto que, a pesar de las reclamaciones de los Obispos, aprobados por el Gobierno de V.M. se ponen oficialmente en manos de una juventud (...)."[12]

Se trataba de dar una respuesta a la nueva situación universitaria, y de ahí que la Real Orden de 27 de Octubre de 1864 abogase por la necesidad de que los profesores jurasen la defensa de la fe, la fidelidad a la Reina, así como la obediencia a la Constitución de 1845.

Sin embargo, la cuestión universitaria no estaba zanjada y en 1875 vuelve a plantearse el problema, cuando OROVIO -ministro de Fomento- emite una Circular a las universidades alegando que:

> "(...) cuando la mayoría y casi la totalidad de los españoles es católica y el Estado es católico, la enseñanza oficial debe obedecer a este principio, sujetándose a todas sus consecuencias. Partiendo de esta base, el Gobierno no puede consentir que en las cátedras sostenidas por el Estado se explique contra un dogma que es la verdad social de nuestra patria."[13]

Y añade:

> "Si el Gobierno de una nación católica no puede abandonar los intereses religiosos del país cuyos destinos rige, el Gobierno de una Monarquía constitucional debe velar con especial esmero para que se respete y acate el principio político establecido, base y fundamento de todo nuestro sistema social."[14]

12- Ibíd. Pág. 502

13- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1982) Historia de la Educación en España. De la Restauración a la II República. M.E.C. Madrid. Tomo III. Pág. 55

14- Ibíd. Pág. 56

De ello se desprende que la tarea del docente estaba sometida al dogma católico y a los principios monárquicos. Ante esta situación, un grupo de profesores (con una visión krausista sobre la libertad de ciencia) fueron expulsados de sus cátedras, por considerar el Gobierno que no acataban los planteamientos propuestos en dicha Circular.[15]

Sin embargo, con la llegada de los liberales al poder en 1881, se restablecen en sus puestos los profesores que habían sido destituidos a raíz de la Circular de 1875, al tiempo que se delimita el alcance de la libertad de ciencia:

> "(...) que favorezca la investigación científica, sin oponer obstáculos, bajo ningún concepto, al libre, entero y tranquilo desarrollo del estudio, ni fijar á la actividad del Profesor, en el ejercicio de sus elevadas funciones, otros límites que los que señala el derecho común á todos los ciudadanos; creyendo además el Gobierno indispensable anular limitaciones que pesan sobre la enseñanza, originadas de causas que afortunadamente han desaparecido."[16]

Pero no hay que olvidar que la segunda "cuestión universitaria" tuvo un efecto inmediato: la creación de la Institución Libre de Enseñanza (1876), siendo uno de los máximos exponentes defensores de la libertad de ciencia, y con una amplia trascendencia en el ámbito educativo, al desarrollar todo un programa de renovación pedagógica que se fundamenta en la escuela activa y libre. El humanismo pedagógico de Francisco GINER DE LOS RIOS aporta un nuevo concepto de educación que intenta ajustarse a las necesidades del hombre moderno, apostando por los nuevos valores: la libertad intelectual y académica, la ciencia como

---

15- SALMERON, GINER DE LOS RIOS, o AZCARATE fueron algunos de los profesores que tuvieron que abandonar sus respectivas cátedras.

16- Ibíd. Pág. 60

propiciadora del hombre libre, el desarrollo de la tolerancia en medio de una sociedad plural, y la humanización del hombre.

Pero todavía habrá una tercera "cuestión universitaria" en la Dictadura de PRIMO DE RIVERA. El Real Decreto-ley del 19 de Mayo de 1928, en su artículo 53 establece que determinados Centros privados[17] puedan expender títulos oficiales. Dicha medida supuso la protesta de la Universidad de Madrid y las consiguientes renuncias de catedráticos tales como: ORTEGA Y GASSET, JIMENEZ DE ASUA, o Fernando DE LOS RIOS.

Como puede deducirse, la Universidad fue uno de los ámbitos que más polémica causó en los distintos Gobiernos, tal vez porque viesen que la enseñanza superior tenía una amplia influencia entre los sectores sociales más privilegiados, y por lo tanto su regularización era necesaria para controlar y salvaguardar los intereses políticos, sociales y económicos.

Es evidente, que la educación estuvo sujeta a la ideología de cada uno de los Gobiernos, y aunque todos abogaban por la formación de verdaderos ciudadanos, no todos coincidían en la forma de abordar dicho objetivo. En general, durante la mayor parte del siglo XIX y principios del XX, los valores conductores de la actividad escolar se centran en: la religión católica, el patriotismo y la tradición; sin embargo, aunque desde los sectores más progresistas se trabajaba por la igualdad, la libertad y la tolerancia, lo cierto es que no fue una tarea fácil, ya que las desigualdades siguieron existiendo, y la libertad educativa estuvo bastante controlada.

Tal vez a lo largo de todo este período (1821-1936) haya dos momentos que suponen un vuelco político y social, y por consiguiente un cambio de valores: es el caso del Sexenio Revolucionario y el de la II República. Si con la Revolución del 68 la libertad y la igualdad se convierten en los

---

17- Referido sobre todo a los colegios jesuíticos y agustinos.

principales valores a conseguir, será en la II República cuando en España se intenten consolidar dichos valores; para ello la Constitución de 1931 promulga entre otras cuestiones un extenso conjunto de derechos y libertades públicas que suponen una mayor participación ciudadana, incluso de la mujer.

Al mismo tiempo, la reducción del analfabetismo se convierte en una de las máximas preocupaciones, como medida para garantizar no sólo la preparación del individuo sino también el progreso y prosperidad de un país que demandaba una modernización económica y socio-política. En este sentido la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas tienen un cometido claro:

> "Se trata de llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal, de modo que los pueblos todos de España, aún los apartados, participen en las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos".[18]

Pero esta difusión de la instrucción llevaba aparejado un proceso de secularización, siendo uno de los motivos que originan el enfrentamiento con al Iglesia. Dicha medida se amparaba en el artículo 3° de la Constitución: "El Estado español no tiene religión oficial"[19], quedando corroborado en el artículo 48:

18- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1991) Historia de la Educación en España. La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939). M.E.C. Madrid. Tomo IV. Pág. 131

19- PRIETO, A. y CAMARERO, G. (1980) Constitución y Democracia. Akal editor. Madrid. Pág. 116

"La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria. La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana."[20]

No hay que olvidar que la intervención de la Iglesia en el ámbito educativo había sido decisiva a lo largo de todo el siglo XIX, afianzándose aun más a partir del Concordato de 1851. En España, cuando la enseñanza pública era de baja calidad, la enseñanza privada -identificada sobre todo con la educación confesional- contaba con importantes recursos personales y materiales procedentes de las clases acomodadas, siendo en ocasiones el verdadero motor de las transformaciones educativas.

Sin embargo, durante la II República se quiso reforzar la idea de una la educación como servicio público, potenciándose la iniciativa oficial frente a la privada. La consecuencia más inmediata fue la restrictiva acción de la Iglesia en el ejercicio de la educación, y cuyos antecedentes más inmediatos se encuentran en los primeros años del siglo XX, correspondiendo con Gobiernos liberales. La Ley del Candado de 1910, la disolución de la Compañía de Jesús en 1932, y la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas en 1933, contribuyeron a una cierta desorganización en el entramado educativo, ya que la Iglesia, y concretamente los jesuitas atendían a un elevado número de instituciones: centros de segunda enseñanza, de estudios superiores, escuelas elementales, y residencias.

Después de la Guerra Civil la Iglesia volverá a recobrar el prestigio perdido en los años anteriores, de modo que la obra del Padre MANJON, y más directamente del Padre POVEDA se reflejará en buena parte de nuestras escuelas.

20- Ibíd. Pág. 121

Por otro lado cabe señalar, que frente al movimiento católico imperante en España surgieron los movimientos obreros y sindicales, influyendo decisivamente entre los sectores más desfavorecidos: proletariado y campesinado, reivindicando una mejora en sus condiciones de vida, lo cual implicaba un trabajo más racionalizado, una formación profesional, así como unos derechos individuales que propiciasen la igualdad social.

La escuela se hizo eco de estas inquietudes, apostando por una educación popular y la alfabetización del pueblo, aunque con muchas dificultades para llevarlo a cabo, de ahí que fuese necesario esperar al siglo XX para que la expansión de la instrucción se fuese afianzando, considerándose como un medio necesario para favorecer el cambio social y económico. Tal y como señala Alfonso CAPITAN DIAZ, esta conciencia escolar de principios de siglo responde a unos motivos, como fueron:

> "(...) la demanda de la creciente industrialización, el transcurso de un proceso normal -históricamente <<natural>>- de diferenciación socio-cultural iniciado ya en los años noventa y la animación latente, aunque esporádica en sus manifestaciones, de un sentimiento mitad reformista mitad regeneracionista de políticos e intelectuales."[21]

En cuanto a la segunda enseñanza, destacar que con el Plan del 17 de Agosto de 1901, se procede a la reforma del Bachillerato, creándose los Institutos generales y técnicos con la intención de acomodarse a las necesidades de una sociedad más industrial, comercial y tecnológica.

En otro orden de cosas, hay que señalar la progresiva concienciación que se ha tenido respecto a la educación femenina. En general, hay que decir que la legislación educativa del siglo XIX y principios del XX no se ha

---

21- CAPITAN DIAZ, A. (1994) Historia de a educación en España. Pedagogía Contemporánea. Dykinson. Madrid. Tomo II. Pág. 390-391

implicado lo suficiente en la instrucción de la mujer, otorgándola un papel secundario y de cierta inferioridad, no sólo en el ámbito social sino también en el educativo. En un principio, la mujer que acudía a la escuela recibía una formación "propia de su sexo", al centrarse sobre todo en la preparación para el cuidado de los hijos y el hogar, olvidando el desarrollo de las facultades intelectuales. Así por ejemplo, el artículo 21 del *Plan General de Instrucción Pública* de 1838 es claro a este respecto:

> "Se establecerán escuelas separadas para las niñas donde quiera que los recursos lo permitan, acomodando la enseñanza de estas escuelas a las correspondientes elementales y superiores de niños, pero con las modificaciones y en la forma conveniente al sexo"[22]

Esta idea se fue corroborando a lo largo de los distintos textos legislativos del siglo XIX y parte del XX. Sin embargo, a raíz de la difusión del pensamiento krausista (inspirador de la Institución Libre de Enseñanza), se constata un mayor desarrollo de la educación femenina: Fernando DE CASTRO, a través de las "Conferencias dominicales sobre la educación de la mujer", o la coeducación desde los primeros niveles, defendida por los institucionistas, han contribuido a que la mujer accediese a su propia formación.

Pero ha sido necesario esperar muchos años para que la educación de la mujer en igualdad de condiciones que los hombres fuese una realidad, extendiéndose a todos los niveles educativos, incluido el universitario, uno de los ámbitos en que fue más difícil la introducción de la mujer.

Todo ello es un reflejo de la consideración social hacia el sexo femenino, que apenas tenía acceso al panorama político y económico, pero que luchará por una mayor participación e integración a lo largo del siglo

---

22- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Op. cit. Tomo II. Pág. 128

XX. Con la II República se promulga el voto de la mujer, al tiempo que se introduce con fuerza en el ámbito laboral, sobre todo a través del trabajo en las fábricas, que en muchas ocasiones son en condiciones infrahumanas.[23]

Asimismo destacar, que la necesidad de una educación para todos fue poco a poco implantándose. Tanto la sociedad como los políticos se fueron concienciando de que la instrucción debía comenzar desde los primeros años, prolongándose durante toda la vida, de ahí que se hablase de la creación de escuelas de párvulos, y de una enseñanza para adultos y adultas. Asimismo, el deseo de los regeneracionistas por modernizar la instrucción primaria, supuso que a partir de 1898 se iniciase un proceso hacia la escuela graduada, con la intención de facilitar la calidad de enseñanza. En este sentido el estudio de Antonio VIÑAO FRAGO señala que:

> "Con la escuela graduada, según sus defensores, se abría la puerta a la renovación de la enseñanza, sus métodos y contenidos. Sólo en ella podía llevarse a cabo, con plena eficacia, aquellas innovaciones a las que se alude una y otra vez en textos y escritos pedagógicos: educación integral, enseñanza activa y útil, lecciones de cosas, trabajos manuales, supresión de los libros de texto, viajes y excursiones escolares, educación física, etc."[24]

Ello demuestra la estrecha relación que existe de la concepción de la escuela graduada con los principios de la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Nueva. Supone el desarrollo de los nuevos valores educativos:

23- No hay que olvidar que las mujeres ya anteriormente trabajaban en el campo y en las fábricas, sobre todo en las textiles catalanas. Sin embargo, es ahora cuando la inserción laboral de la mujer en las fábricas españolas se incrementa considerablemente.

24- VIÑAO FRAGO, A. (1990) Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936). Akal universitaria. Madrid. Pág. 83

racionalidad organizativa y pedagógica, fundamentación científica, enseñanza individualizada y activa, mayor participación de los alumnos, el fomento de la creatividad, y una escuela abierta al exterior.

Unido a esta nueva concepción pedagógica, se constata una mayor profesionalización de la tarea docente. Infravalorada durante buena parte del siglo XIX, en el XX se asiste a una consolidación de las Escuelas Normales (salvo en la II República), así como a la responsabilidad del Estado en cuanto al pago de personal y material de las escuelas públicas de instrucción primaria, todo ello contribuyó a una valoración más positiva de los maestros de la enseñanza pública. A este respecto hay que tener en cuenta, que en general, las instituciones y Congregaciones religiosas durante estos años tuvieron un considerable prestigio social, a cuyos Centros solían acudir los hijos de las clases acomodadas, aunque también la Iglesia instruía a sectores sociales menos favorecidos, prueba de ello son por ejemplo las escuelas *Avemarianas* del Padre MANJON.

Así pues, el amplio desarrollo de la educación cristiana, destinada tanto a niños como niñas (aunque separadamente) contribuyó en cierta medida a que la laicización de la enseñanza se resistiese, precisamente por la buena acogida que solían tener estos centros privados entre los sectores más influyentes de la sociedad.

Otro de los aspectos que no hay que olvidar, es el referido a la educación de párvulos y discapacitados. La educación de los más pequeños fue una de las preocupaciones de FROEBEL o MONTESINO que se preocuparon por el poder cognoscitivo del niño desde sus primeros años. Su repuesta en el ámbito legislativo se produjo en 1838, concretamente con el Proyecto de SOMERUELOS, que en su artículo 36 se regula lo siguiente:

"Siendo notoria la utilidad de los establecimientos conocidos con el nombre de Escuela de párvulos, el Gobierno procurará generalizarlas por todos los medios que estén á su alcance."[25]

Durante los sucesivos años se fueron regulando y consolidando dichas escuelas, consideradas necesarias para el pleno desarrollo del niño.

Asimismo, la legislación educativa también atendió a los alumnos con discapacidades, prueba de ello es la regulación de la creación de escuelas para sordomudos y ciegos, en 1857.

De todo esto se deduce, el interés demostrado por parte de distintos Gobiernos para extender la educación a amplios sectores de la sociedad, incluidos los más desfavorecidos. Se produce una progresiva transformación en la concepción sobre la educación, pasándose de un acusado individualismo a una enseñanza que satisfaga las necesidades que la nueva sociedad plantea. Para lo cual, durante estos años se trabajará por garantizar una educación integral (física, intelectual, religiosa y moral...), humanista, científica, profesional y social, todo ello con la intención de formar hombres ilustrados, participativos y útiles, capaces de generar el ansiado progreso y bienestar social.

En definitiva, la educación suele encaminarse al desarrollo pleno de la persona, al servicio de unos intereses políticos, económicos y sociales que los nuevos tiempos demandan; si bien es cierto que no siempre estos intereses se corresponden con la legislación educativa establecida, que en ocasiones adolece de un excesivo tradicionalismo.

25- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Op. cit. Tomo II. Pág. 158

A lo largo de todo este estudio se ha reflejado cuáles han sido las principales líneas directrices que han marcado la trayectoria política, económica, y sobre todo social y educativa de nuestro país. Desde el siglo XVIII hasta el XX, España se ha debatido constantemente entre dos tendencias ideológicas: una progresista (y en ocasiones revolucionaria), y otra conservadora, ambas con una amplia repercusión en la educación. Mientras los progresistas fueron más partidarios de favorecer el desarrollo de nuevos valores que implicaban una mentalidad más abierta y plural, los conservadores se mostraron más propensos a transmitir los valores que siempre habían regido la sociedad española, si bien es cierto que las dos ideologías consideraban que una adecuada instrucción era fundamental para garantizar el control ideológico.

Poco a poco se ha ido consolidando una educación universal, uniforme, pública, gratuita (aunque con restricciones), y obligatoria (en los niveles elementales), todo ello con la intención de asegurar una plena igualdad social. El hecho de que se fuese implantando el constitucionalismo suponía la participación de hombres libres, una libertad que se conseguía a través de la instrucción, de ahí que la alfabetización fuese lo más demandado por los intelectuales españoles, aunque a veces no se reflejase en los textos legislativos.

Razón, evolución y progreso, serán tres de los pilares en que se fundamenta todo un sistema educativo que no fue fácil de consensuar, precisamente por el enfrentamiento entre las diferentes ideologías, así como el protagonizado en numerosas ocasiones entre el Estado y la Iglesia, ambos con un especial deseo por monopolizar la tarea educativa en España. En este sentido, la libertad de enseñanza se ha convertido en el aspecto más debatido y conflictivo de toda nuestra historia, siendo necesario esperar a

bien entrado el siglo XX para hablar de la consolidación de la libertad de cátedra.

Por último, destacar que durante estos años han sido numerosos los esfuerzos realizados por alcanzar y consolidar la libertad e igualdad, a través del desarrollo de la instrucción y formación de amplios sectores de la sociedad. Sin embargo, también ha sido necesario esperar al último tercio del siglo XX (con la Constitución democrática de 1978), para refrendar definitivamente los principios liberales gestados en el siglo pasado.

A este respecto hay que destacar, que todavía hoy en nuestros días la cuestión educativa sigue siendo uno de los aspectos más controvertidos y debatidos por parte de políticos e intelectuales. Al igual que sucedió en los siglos XVIII y XIX, en el XX la educación tiene un acusado protagonismo, considerada como un medio de garantizar el progreso material y moral, no sólo del país en general, sino a nivel individual mediante una formación integral.

Superada la Ley General de Educación de 1970, y estando vigente la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), y la LOGSE (1990), el Sistema Educativo Español continúa ajustándose a las nuevas necesidades de una sociedad multicultural, a través de la elaboración de planes de estudios más pragmáticos y funcionales, así como introduciendo importantes mejoras a nivel didáctico y pedagógico (metodología activa, utilización de recursos audiovisuales, variedad en las actividades extraescolares, etc.).

Hoy ya se han solventado algunos de los aspectos más debatidos en el siglo pasado, tales como: la secularización de la educación, la libertad de cátedra, la autonomía universitaria, la obligatoriedad y gratuidad de enseñanza desde los 6 hasta los 16 años de edad, el establecimiento de

niveles educativos con entidad propia, el desarrollo de la educación preescolar, la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, la coeducación, y la profesionalización del docente. Sin embargo, se siguen planteando nuevas inquietudes que antes eran impensables, así por ejemplo: el descenso de escolares, la masificación de universitarios, la infravaloración de la formación profesional, o la integración de las minorías culturales, son algunos de los problemas que se detectan ahora en el ámbito educativo.

De todo ello se desprende, que la educación desde 1821 (cuando aparece el primer texto legal en materia educativa) han sido muchos los esfuerzos por consolidar uno de los objetivos más ambiciosos: "Instruir y formar personas", en función de ello se ha desarrollado todo un sistema educativo que día a día se intenta adaptar a las demandas políticas, económicas, sociales y culturales, implicando un cambio en la escala de valores; así pues, con los considerables avances científicos y tecnológicos, unido a los nuevos principios políticos y económicos, se constata que los valores religiosos y morales han pasado a un segundo plano, revalorizándose otros: la solidaridad, el altruismo, la competitividad, la informática, la propiedad privada, los derechos humanos, el ecologismo, el tiempo de ocio, y por supuesto la formación permanente y cualificada.

En definitiva, la educación ha sido, es y será, una de las máximas preocupaciones por parte de los distintos estamentos sociales.

CATEGORIZACION DE VALORES

A continuación se procederá a una categorización global de los valores que se desprenden de este estudio, en función del aspecto que más directamente incide en cada uno de los valores mencionados.

Es difícil delimitar con claridad cuál es el ámbito de acción de estos valores, dado que sus implicaciones afectan conjuntamente a varios sectores; así por ejemplo, a raíz de la implantación del Constitucionalismo se derivó toda una transformación política, económica, social, y por supuesto educativa. De ahí que no se pueda hablar exclusivamente de valores políticos, económicos, sociales, culturales o educativos, ya que todos están estrechamente interrelacionados. Sin embargo la siguiente clasificación (aunque pueda ser algo parcial) pretende facilitar la comprensión de la evolución histórica que ha experimentado nuestro país a lo largo de estos siglos.

A modo orientativo, la presente categorización de los valores puede resultar al menos interesante.

A) VALORES POLITICOS

.- *Paso del Antiguo Régimen al Liberalismo.*

Está considerado como una de las máximas aspiraciones del siglo decimonónico, amparándose en los principios rectores de la Revolución Francesa de 1789.

.- El constitucionalismo, a partir de 1812, como una necesidad incuestionable.

La Constitución de 1812 se convierte en el texto de referencia de la legislación posterior, afectando en todos los ámbitos.

.- No siempre coinciden los intereses políticos, económicos, intelectuales y sociales.

Se constata una divergencia en cuanto a los intereses de unos y otros. Así por ejemplo, la inquietud de los intelectuales ilustrados, o incluso de los intelectuales institucionistas (I.L.E.) no coincidían con los intereses políticos de los Gobiernos más conservadores. Otro ejemplo: las reivindicaciones sociales por parte de los movimientos obreros y sindicales, sentían con frecuencia la incompatibilidad con los intereses políticos y económicos.

En general, suelen primar los interés políticos sobre todos los demás.

.- Los políticos defenderán la alfabetización del pueblo pero hasta ciertos límites, ya que prefieren una educación más cualificada para las clases medias y altas, y una educación más elemental para las clases bajas.

La alfabetización durante el siglo XIX cobra un protagonismo especial, extendiéndose -en los niveles elementales- a las clases más bajas. Sin embargo, no puede evitarse que dentro de este proceso de alfabetización exista una clara discriminación a favor de las clases con más recursos económicos, que son las que realmente tienen acceso a la enseñanza media y superior.

Puede decirse, que la defensa que hacen los políticos de la necesidad de extender la instrucción a la población es restrictiva, ya que no engloba la enseñanza cualificada a los estamentos sociales más bajos.

.- La inspección está presente en las distintas políticas educativas, como medida de garantizar el control ideológico.

Prescindiendo de la ideología del Gobierno existente, la inspección en la enseñanza está considerada como una necesidad incuestionable, con el fin de asegurarse el desarrollo de una determinada política educativa. Esta inspección suele ser más severa en los estudios universitarios, en los que la libertad de cátedra es uno de los aspectos más controvertidos entre el profesorado, y una de la máximas preocupaciones de los poderes públicos, precisamente por la dificultad de control ideológico que pudiera suponer dicha libertad.

.- La tradición y el patriotismo son dos valores fuertemente arraigados en España.

Heredados del Antiguo Régimen, tanto la defensa de la tradición como el patriotismo se convierten en valores incuestionables, sobre todo por parte de los sectores más conservadores, de ahí el recelo que se tenía a veces hacia todos aquellos cambios que suponían una apertura a las ideas provenientes de Europa: Ilustración, Liberalismo, etc.

Tras el Desastre del 98, los regeneracionistas nuevamente se vuelven a cuestionar la influencia que ejerce en nuestro país la tradición en los ámbitos políticos, económicos y sociales, y el fuerte patriotismo que no siempre parece compatible con el "europeísmo".

.- La tolerancia es posible dentro de ciertos límites. Siempre que no se atente a la religión católica ni al patriotismo.

Durante el siglo XIX y buena parte del XX se constata un deseo, por parte de los políticos, de que la sociedad española sea más abierta y tolerante. Sin embargo, salvo raras excepciones (como por ejemplo en el Sexenio Revolucionario), la tolerancia ha encontrado ciertas limitaciones tales como las referidas a la religión y al patriotismo, considerados dos de los valores más arraigados en España.

Aunque se aprecia una cierta tolerancia a las influencias culturales provenientes de Europa, la religión católica se convirtió en el principal bastión de la vida política y social, de ahí que su salvarguarda no siempre fuese compatible con el ejercicio de la tolerancia.

.- Laicización del Estado.

A partir de la Constitución gaditana de 1821 se inicia una tendencia hacia el laicismo del Estado; es decir, la representación eclesiástica y los principios religiosos fuertemente arraigados en el Antiguo Régimen van a perder parte de su notoriedad, para dar paso a una nueva concepción de Estado al propugnar la independencia de éste respecto a toda influencia religiosa. Sin embargo, este laicismo no se consolidará hasta el siglo XX.

.- Hacia una mayor participación ciudadana en los asuntos del Gobierno.

El constitucionalismo defenderá una mayor participación ciudadana en el ámbito político. Por ello, a través de las distintas Constituciones españolas se constata que la soberanía ya no radica sólo en el rey, sino que en el mejor de los casos debe ser compartida con unas Cortes que han sido elegidas por el pueblo. Sin embargo, con la consolidación del constitucionalismo la soberanía será popular, en que todos los poderes del Estado emana de los ciudadanos, a través de los representantes elegidos por éstos, mediante un sufragio, que en principio será censitario, y que posteriormente será universal, libre, igual, directo y secreto, incluyéndose el voto de la mujer con la Constitución de 1931.

.- Valoración de la capacidad y posibilidad de opinar e intervenir en las cuestiones políticas y económicas.

Con la implantación del Constitucionalismo, la participación de la mayor parte de la sociedad se convierte en una necesidad inevitable. Por eso, desde 1812 las distintas Constituciones han ido regulando dicha participación, pasando del sufragio censitario al universal (incluido el voto de la mujer en 1931). Así pues, la representación del pueblo en las Cortes (elegidas libremente) es una de la formas de ampliar la participación de los ciudadanos en cuestiones políticas y económicas.

.- La Iglesia sujeta a los vaivenes políticos.

La Iglesia, como estamento social de gran influencia, con un importante poder y prestigio, va a estar sujeta a los ideales políticos del momento. Así por ejemplo, basta recordar los efectos negativos que tuvieron en ella las desamortizaciones de Mendizábal, o la Ley del Candado

en 1910. Con la firma del Concordato de 1851 se revitalizan las relaciones entre la Iglesia y el Estado, salvo en el Bienio Progresista de 1854-56, y en el Sexenio Revolucionario (1868-1874), en que la ideología política no asume la relación Estado-Iglesia. Dicho Concordato tendrá vigencia hasta 1931, en que nuevamente la Iglesia sufrirá un nuevo revés con la República.

.- *La religión católica suele presidir la mayor parte de las actividades políticas, sociales y culturales.*

Durante estos años, la religión católica ha tenido una influencia incuestionable, estando representada la Iglesia en casi todos los ámbitos políticos, sociales y culturales. Aunque en los períodos más progresistas su influencia fuese menor, la religión católica siempre ha sido respetada, es más, en las distintas Constituciones españolas se aprecia una trato de favor hacia la religión católica.

B) VALORES ECONOMICOS

.- *La prosperidad conduce a la felicidad.*

Atendiendo a los principios del liberalismo, la prosperidad material es uno de los medios que pueden garantizar la felicidad del hombre.

.- *La técnica al servicio de la prosperidad.*

Con la expansión industrial se pretende que la técnica e innovación contribuyan a la prosperidad económica del país.

.- *Una economía competitiva generadora de bienestar social.*

El liberalismo facilitó un mercado económico más libre y competitivo, al tiempo que contribuyó al bienestar social, más individual que general.

.- *Aproximación a la maquinización del hombre.*

La Revolución Industrial contribuyó a que el hombre fuese considerado como una "máquina", capaz de producir manufacturas, afectando sobre todo a las clases populares, que sufrirán las consecuencias

de la masificación industrial, soportando en ocasiones condiciones infrahumanas (excesivo trabajo, bajos salarios, hacinamiento humano).

.- La propiedad marca a los distintos estatus sociales. Se valora positivamente la propiedad privada.

Mayormente sólo las clases sociales altas y medias son las que tienen acceso a la propiedad, muy revalorizada con el liberalismo. Dicha propiedad es lo que genera libertad e igualdad, y en definitiva lo que distingue a una clase de otra.

.- El intento de revitalizar la agricultura.

A lo largo de todo el siglo XIX y parte del XX, España, como país eminentemente agrícola que es, tratará de rentabilizar la tierra, a través de nuevos métodos e introduciendo cultivos nuevos. No obstante, la política proteccionista de buena parte de los Gobiernos, así como las numerosas crisis y revueltas en este sector dificultaron la expansión agrícola.

.- La mejora de los medios de transporte facilita el desarrollo económico.

El ferrocarril va a constituir un claro referente de progreso, no sólo porque va a facilitar la comunicación entre las distintas regiones y el transporte de mercancías, sino también por las fuertes inversiones de capital nacional y extranjero a nivel industrial.

.- El capitalismo propicia una intensa actividad bursátil, así como una nueva clase social -los banqueros-.

Es sobre todo a finales del siglo XIX, cuando la Banca española experimenta un importante auge, al canalizar los rendimientos económicos de la industria. Sin embargo, el considerable número de inversiones extranjeras (principalmente en la minería y el ferrocarril) propició que buena parte de sus beneficios se transfiriesen al país inversor.

Con la creación de los grandes Bancos, surge una nueva clase social que gozará de un considerable prestigio: los banqueros, hombres de negocios dispuestos a incrementar los beneficios económicos.

C) VALORES SOCIALES

- *El tránsito de la sociedad estamental a la sociedad de clases.*

Es una clara consecuencia de la desaparición del Antiguo Régimen. La sociedad de clases no siempre implica una igualdad real, sino más bien una tendencia a la igualdad de algunos sectores, que en el siglo XIX se va a entender como el ascenso de la burguesía. En ningún caso se aplica la igualdad a las clases populares.

.- *Suelen primar los intereses de un reducido grupo sobre los intereses sociales en general.*

La desaparición del Antiguo Régimen y de la sociedad estamental no implicó de forma inmediata una sociedad más justa e igualitaria, puede decirse que se amplió el grupo social de los "beneficiados" por el cambio; es decir, durante muchos años, los aristócratas y nobles constituían el grupo privilegiado en torno al cual giraban los intereses políticos y económicos, sin embargo, con el liberalismo, el grupo más privilegiado será la burguesía y las clases medias, demandando nuevos intereses, que no dejan de ser demasiado exclusivistas.

.- *Paulatinamente surge una conciencia social propia de cada estrato, facilitando actuaciones conjuntas.*

Con la desaparición de a sociedad estamental y la consiguiente configuración de la sociedad de clases, se constata una mayor diversificación entre los distintos estratos sociales, demandando una serie de intereses comunes. Ello posibilita una mayor concienciación de cada grupo, al tiempo que se realizan actuaciones conjuntas con el objeto de alcanzar sus objetivos.

.- *La cohesión de un mismo grupo social fue algo difícil de consolidar.*

A pesar de estar delimitados los intereses y necesidades de cada grupo social, hay que señalar que la cohesión dentro de cada de éstos no fue fácil. Así por ejemplo, las marcadas diferencias dentro de la burguesía

propiciaron que se dividiesen a la hora luchar por sus intereses; lo mismo cabe destacar con el proletariado o el campesinado.

En definitiva, la heterogeneidad dentro de cada una de las clases sociales impidió una cohesión efectiva.

.- El espíritu crítico se va afianzando en los distintos estratos sociales.

Con el liberalismo, las distintas clases sociales se conciencian de su situación y de sus posibilidades. Por ello, se aprecia una actitud más crítica hacia los distintos acontecimientos políticos y sociales, que en ocasiones se incrementa debido a la progresiva expansión de la instrucción.

.- La felicidad contribuye a la igualdad de los hombres y a la igualdad social.

En el siglo XVIII, los ilustrados defenderán la idea de que la felicidad es un condicionante para alcanzar la igualdad individual y social. Sin embargo, durante el liberalismo moderado dicha felicidad e igualdad no se concibe sin el concepto de propiedad material.

.- Las fuerzas productivas no suelen conseguir fácilmente la libertad ni la igualdad.

Las clases populares (proletariado y campesinado) encuentran serios obstáculos para alcanzar la ansiada libertad e igualdad.

.- Dificultad para alcanzar la igualdad social, a pesar de ser reivindicada por los sectores más progresistas.

La ansiada igualdad social ha sido muy difícil de alcanzar y sobre todo de consolidar. Siendo demandada por buena parte de la población a lo largo de todo el siglo XIX, no ha sido hasta bien entrado el siglo XX cuando realmente se habla de igualdad social. Sin embargo, es cierto que durante todo el siglo XIX, con la desaparición de la sociedad estamental, se han ido produciendo importantes avances en favor de dicha igualdad.

.- Nacimiento de los movimientos sindicales reivindicando los intereses y necesidades del proletariado y campesinado.

A finales del siglo XIX los movimientos sindicales lucharán por defender los intereses y las necesidades de las clases populares, y en concreto del campesinado y el proletariado, cuyo trabajo se realiza en malas condiciones. Dichos movimientos sindicales van a contribuir a que estos sectores sociales se movilicen y tomen conciencia de su situación así como de sus posibilidades.

.- El colectivismo como medida de progreso social y económico entre las clases más desfavorecidas.

Con la industrialización, y las nuevas medidas económicas, las clases populares acceden a una nueva forma de trabajo que no les reportan grandes beneficios (ni económicos ni sociales); de ahí que el colectivismo, la unión hacia intereses comunes, se convierta en una práctica habitual entre estos sectores, con el fin de poder progresar. Como contrapartida, este colectivismo, muchas veces supone el beneficio de unos pocos, más que de toda la colectividad.

.- La educación no propicia la total igualdad social, sólo existe una aproximación.

El analfabetismo ha sido una de las mayores lacras de nuestro país. En este sentido, ya con la Ilustración se realizaron iniciativas por extender la educación elemental entre la población, permaneciendo esta idea presente en el siglo XIX. Sin embargo, es justo reconocer que la educación no fue garantía de absoluta igualdad social, dado que la mayoría de la población sólo tuvo acceso a una educación primaria, que en ocasiones tampoco fue posible, sobre todo entre las clases populares que solían dedicarse por completo a trabajos mal pagados.

D) VALORES CULTURALES

.- *El antropocentrismo se impone al teocentrismo.*

Con la desaparición del Antiguo Régimen y el desarrollo de la Revolución Industrial, el hombre (y todo lo que gira en torno a él) alcanza un valor inusitado, pasando a segundo término las cuestiones religiosas. No obstante, educativamente hablando, la enseñanza religiosa está muy presente en la formación integral del hombre.

.- *Dominio de la razón sobre el sentimiento.*

La Ilustración, al igual que en el siglo XVII con Descartes, considera que la razón es la base del saber y del progreso. Sin embargo con el Idealismo Trascendental del siglo XIX, lo irracional cobra un mayor protagonismo en detrimento de la razón.

.- *Fe en el progreso de la razón.*

Al igual que el anterior, es especialmente defendido por los ilustrados, pero no tanto por los románticos del siglo XIX.

.- *Consideración de la persona como animal inteligente.*

Durante el siglo XVIII se afianza la idea de que el hombre es capaz de "construir", de utilizar su inteligencia para el progreso del país.

.- *Consideración de la persona como ente social.*

El hombre, como integrante de una sociedad, debe adoptar comportamientos aceptados socialmente. De ahí que la educación deba contribuir a dicha socialización.

.- *El hombre es feliz en libertad.*

La libertad se convierte en uno de los principales objetivos del liberalismo. Pero esta libertad no es extensible a todas las clases sociales (sobre todo a las populares, que no tienen acceso a la libertad real, y por consiguiente la felicidad se convierte en algo inalcanzable).

.- Primacía de las ciencias experimentales en detrimento de las humanidades.

A lo largo del siglo XIX, las ciencias experimentales adoptan un protagonismo especial (clara consecuencia de la inquietud económica), permaneciendo más estancadas las ciencias humanas, que no por ello desaparecen. Se trata más bien de un relanzamiento de las experimentales, que ya se había gestado en el siglo XVIII con la Ilustración y la Revolución Industrial.

.- Una decidida apuesta por todo lo útil y funcional, aunque sin olvidar el clasicismo.

Se intenta conjugar el incipiente utilitarismo con el arraigado clasicismo.

.- Olvido del latín como lengua oficial, que no servía para hacer funcional la instrucción de las personas.

La importancia que adopta la enseñanza funcional, supone una clara defensa por las lenguas "útiles", es decir por la enseñanza de las lenguas que sirven para la comunicación cotidiana.

.- Desarrollo de las lenguas modernas. Especial importancia de la lengua materna.

Amparándose en el funcionalismo y en la concienciación de que cada país es diferente, las lenguas maternas se convierten no sólo en el mejor medio de expresión, sino también en un signo distintivo que identifica a cada país.

.- Creación de Centros de investigación científica.

La idea de progreso y modernización del país implicaba desarrollar una intensa labor investigadora, que en nuestro país no se ha desarrollado hasta bien entrado el siglo XX. Si bien es cierto que las Sociedades Económicas de Amigos del País -en el siglo XVIII- realizaron una importante labor en este sentido.

En el XIX, en términos generales, puede decirse que esta inquietud investigadora se solía reducir a importar las novedades científicas y técnicas de Europa, sobre todo en lo que se refiere al ámbito industrial. Por otro lado hay que destacar el esfuerzo realizado por la Institución Libre de Enseñanza para fomentar la formación de intelectuales y científicos.

Siguiendo el espíritu institucionista se crea: en 1907 la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, y en 1910 el Centro de Estudios Históricos, ambos con la intención de fomentar la investigación científica.

.- La idea de regenerar el país (tras el Desastre del 98) es común a todos, sin embargo hay importantes discrepancias: europeísmo y españolismo.

El Regeneracionismo supone una revisión de los planteamientos políticos, económicos, sociales y culturales vigentes hasta entonces en España, transformando o variando aquellos aspectos que se han quedado obsoletos o ineficaces. Es el momento en que surge una inquietud por el cambio, fomentándose la reflexión y el espíritu crítico.

.- Apertura a las corrientes europeas.

Más bien cabe hablar de una mayor tolerancia hacia la posible influencia de las corrientes filosóficas, y sobre todo pedagógicas, que emanaban de Europa.

.- Los intercambios con el extranjero amplían las posibilidades de los individuos.

Se amplían los horizontes culturales, mostrándose receptivos a experiencias y mentalidades ajenas a nuestro país.

.- La apertura a lo nuevo contribuye a una sociedad más abierta y plural.

España, siguiendo el ejemplo de las grandes potencias europeas, durante el siglo XIX y parte del XX, ha intentado adaptarse a los nuevos tiempos, aunque muy lentamente. La influencia que tuvieron los movimientos que emanaban de fuera (la Ilustración o el Krausismo, por

ejemplo), así como la amplia expansión tecnológica, propiciaron en nuestro país una mentalidad más abierta, o al menos una cierta inquietud hacia los nuevos ideales: una economía libre y competitiva, una política liberal moderada, y sobre todo una sociedad más abierta y tolerante.

E) VALORES EDUCATIVOS

.- *Instrucción, educación y escolarización, como metas a alcanzar.*

Con la Ilustración, la instrucción y la educación cobran un protagonismo especial, considerándose la escuela como uno de los mejores recursos para extender la alfabetización al mayor número de personas.

.- *La instrucción como medio de conseguir la felicidad.*

Durante el siglo XVIII, se entiende que la instrucción contribuye a la consecución de la felicidad. Sin embargo, en el siglo XIX, aunque se considera que la instrucción es necesaria, no por ello se cree que es un requisito imprescindible para alcanzar la felicidad, dado que se valoran más otros aspectos: propiedad, libertad e igualdad.

.- *La instrucción como medio de adquirir la prosperidad.*

Durante la Ilustración, prosperidad e instrucción estaban estrechamente relacionadas; en el siglo decimonónico la prosperidad se asocia más al concepto de propiedad, que es lo que diferencia a unas clases de otras. No obstante, la proliferación de las profesiones liberales, va a generar que para un reducido grupo la instrucción se convierta en el mejor recurso de ascenso social, y por consiguiente de prosperidad individual.

A raíz de los sucesos del 98, con el Regeneracionismo se vuelve a cuestionar si la instrucción puede o no facilitar el progreso y el despegue del país.

.- *La instrucción al servicio de las clases dominantes.*

Durante el Antiguo Régimen la extensión de la instrucción se centraba principalmente en la nobleza y aristocracia; sin embargo con el

liberalismo, las clases medias -sobre todo los burgueses y grandes propietarios- van ser los más beneficiados por dicha instrucción, y más concretamente por su posible acceso a la enseñanza secundaria y superior.

.- La instrucción al servicio de los intereses políticos.

Este suele ser uno de los principios rectores de la mayor parte de los Gobiernos, prescindiendo de su ideología política.

.- La instrucción al servicio de la prosperidad económica.

Esta idea, gestada sobre todo en el siglo XVIII, ha ido cobrando cada vez mayor fuerza a lo largo de los siglos posteriores, sobre todo a partir de la expansión de la Revolución Industrial.

.- La instrucción al servicio de las ciencias experimentales.

Claramente defendido por los ilustrados españoles, apoyándose en la idea de utilidad e innovación, como generadores de progreso económico.

.- La educación como apertura del individuo a la comunidad.

La búsqueda de una sociedad más igualitaria y libre, implica una mayor participación del individuo en la comunidad, de ahí que la educación deba proporcionar aquellos resortes que faciliten una integración social.

.- Desarrollo de una formación profesional.

Iniciada en el siglo XVIII, se irá consolidando en el XIX, aunque con menor incidencia que la formación intelectual o moral y religiosa.

.- Hacia una educación pragmática que responda a los intereses económicos y sociales.

En función de los intereses demandados, la educación debe ser práctica y útil para conseguir dichos intereses, que no siempre tienen por qué ser beneficiosos a todas las clases sociales.

.- *Apuesta por una educación integral y permanente.*

Como consecuencia de la revalorización de la instrucción primaria a lo largo del siglo XIX, se ha ido consolidando la necesidad de que la escuela proporcionase una formación integral del individuo, una educación que abarcase los aspectos físicos, intelectuales, morales y religiosos (aunque en la práctica se otorgase una mayor importancia a lo intelectual, y a lo moral y religioso). Asimismo, ha surgido una inquietud para que esta formación integral se facilitase al margen de la escolaridad en los centros educativos.

.- *Hacia el desarrollo del paidocentrismo.*

Con Juan Luis Vives, en el siglo XVI, se inicia un importante interés por el niño, y concretamente por una educación centrada en las necesidades y peculiaridades del alumno. Posteriormente otros estudiosos (por ejemplo, Comenius, Pestalozzi, o Montesino), profundizarán aun más en el protagonismo del alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero será sobre todo con la Institución Libre de Enseñanza y con el movimiento de renovación pedagógica de la Escuela Nueva, cuando el paidocentrismo se convierta en uno de los principios rectores de la actividad docente.

.- *Revalorización de la educación formal.*

La progresiva mejora de las instalaciones educativas, así como la formación cada vez más cualificada de los docentes, va a facilitar que las escuelas, institutos y universidades puedan proporcionar una educación de más calidad, lo cual implica una revalorización de la educación formal, que se ve acrecentada también por el desarrollo de una sociedad más igualitaria.

.- *El desarrollo de una enseñanza pública.*

Con el liberalismo se asiste a una considerable expansión de la enseñanza pública, costeada por el Estado, con el fin de garantizar una uniformidad de enseñanza que facilite la igualdad (no siempre real) de los ciudadanos. No por ello hay que olvidar el prestigio que sigue manteniendo la enseñanza privada, y muy especialmente la que está sostenida por la Iglesia.

.- Progresiva valoración de las escuelas.

La creación de numerosas escuelas de enseñanza primaria, sobre todo en el ámbito rural, va a contribuir a la revalorización de las mismas, aunque de un modo muy lento con respecto a las escuelas públicas, dado que la dotación de recursos personales y materiales eran muy reducidos y de escaso valor. Será en el siglo XX cuando la legislación educativa aborde de un modo más contundente la infraestructura y organización de las escuelas.

.- Extensión de la instrucción primaria elemental.

Gestada esta idea en el siglo XVIII, será en el XIX y el XX cuando esto sea una realidad, entendiendo que hasta 1857 no se regula oficialmente la obligatoriedad de dicha instrucción. Asimismo, esta extensión de instrucción elemental no estaba exenta de una trato discriminatorio en cuanto a la educación de la mujer.

.- Preocupación por una educación popular.

Ante la necesidad de extender la instrucción primaria entre los distintos sectores sociales, la educación popular será objeto de una atención especial, precisamente por esa inquietud de que la sociedad sea algo más igualitaria.

.- La extensión de la instrucción primaria al ámbito rural.

Es uno de los mayores aciertos que se ha dado en estos siglos, aunque bien es cierto que esta instrucción, durante el siglo decimonónico, se limitaba principalmente a la elemental.

.- La disciplina está presente en las escuelas.

La disciplina ha sido, y es, una práctica constante en nuestras escuelas. Sin embargo, durante estos siglos en las aulas se ha tendido a racionalizar el ejercicio de la disciplina, evitándose las mediadas coactivas y apostando más por el respeto y la obediencia de las normas básicas de convivencia. Paulatinamente, se ha intentado desterrar la idea de que la disciplina debía implicar la aplicación del castigo.

.- Lo moral y religioso presente en los aspectos sociales y educativos.

Todo el siglo XIX está fuertemente marcado por la influencia de la Iglesia en los ámbitos sociales y educativos; de ahí que las distintas políticas educativas velasen por garantizar la formación moral y religiosa entre sus alumnos, al tiempo que socialmente se valorase muy positivamente dicha formación, así como las conductas que se desprenden de la misma.

.- La cualificación profesional de los docentes. Profesionalización de los estudios de Magisterio.

Con la creación de la Escuela Nacional Central de la Instrucción Primaria en 1836, la formación del personal docente comienza a ser una realidad. A partir de entonces se procederá a una paulatina cualificación del maestro a través de las Escuelas Normales, profesionalizándose los estudios de Magisterio, que fueron incluyendo tanto la preparación intelectual como la pedagógica.

.- Creación de instituciones con el fin de canalizar la tarea pedagógica.

En el siglo XVIII con las Sociedades Económicas de Amigos del País, en el XIX con la Institución Libre de Enseñanza, y en el XX con el movimiento de la Escuela Nueva, se constata una clara preocupación por la renovación pedagógica en el ámbito educativo. A este respecto cabe destacar una serie de organismos e instituciones que trataron de canalizar la tarea pedagógica en escuelas, institutos y universidades, aunque a veces con un marcado carácter de inspección, control y centralismo, como fue el caso de la Dirección General de Estudios; sin embargo la constitución del Ministerio de Instrucción Pública en 1900, y de la Dirección General de Primera Enseñanza en 1911, supusieron un importante impulso a la práctica educativa.

.- Mayor consenso en la libertad de creación de Centros que en la libertad de cátedra.

La libertad de cátedra ha sido uno de los temas más controvertidos a lo largo de estos años, lo cual ha generado importantes conflictos en el ámbito

universitario. En cuanto a la libertad de creación de Centros (siempre que se cumpliesen unos mínimos requisitos) ha habido una mayor unanimidad, proliferando un elevado número de centros privados, sobre todo de marcado carácter religioso.

.- El Informe Quintana de 1813 y el Reglamento de 1821, son importantes textos educativos a partir de los cuales se elabora un sistema educativo fundamentado en la ideología liberal moderada.

Constituyen la fundamentación del sistema educativo en España, que intenta dar respuesta a las necesidades del país, encaminándose hacia el liberalismo y la sociedad de clases.

.- Con la Ley Moyano (1857) se consolida el Sistema Educativo Español.

En 1857 se consolida el Sistema Educativo Español, recogiendo los principales ideales del liberalismo moderado, y constituyendo uno de los avances más importantes en el ámbito educativo.

.- La obligatoriedad de la instrucción primaria con la Ley Moyano, supuso un considerable avance.

Aunque la obligatoriedad ya había sido tratada por Alonso Martínez en el Proyecto de ley de 1855, fue en 1857 cuando realmente prospera. Sin embargo, la obligatoriedad de la primera enseñanza elemental implicaba una gratuidad, que desde 1836 tenía un carácter restrictivo.

.- La obligatoriedad de la instrucción primaria como garantía de libertad e igualdad.

Este aspecto fue ampliamente defendido por los liberales, sin embargo en la práctica no fue así. El que existiese una gratuidad restringida (aunque en principio fuese gratuita para los que no pudieran costearla), el que fuese la propiedad la que permitiese el acceso a los estudios medios y superiores, el que la obligatoriedad sólo afectase a las instrucción más elemental, y el que en general la enseñanza estuviese al servicio de los intereses del Estado y de la clase media, no garantizaba la libertad e igualdad entre las clases populares.

.- *La coeducación, algo difícil de consolidar.*

La coeducación ha sido uno de los logros del siglo XX, ya que previamente este aspecto apenas había sido tratado por los legisladores. Durante los siglos XVIII y XIX se asume que es imprescindible que niños y niñas reciban una instrucción diferente, en función del sexo, llegando incluso a estar en establecimientos separados.

La Institución Libre de Enseñanza fue un claro antecedente que apoyaba la coeducación como un requisito necesario en la instrucción de los escolares. Posteriormente, la Escuela Nueva y la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia defendían la coeducación como una práctica a incluir en las instituciones educativas.

.- *Los estudios universitarios a merced de los intereses políticos.*

A lo largo de todo el siglo XIX una de las máximas preocupaciones de los políticos, en el ámbito educativo, fueron los estudios universitarios, precisamente por la influencia que podían ejercer en la sociedad española. La Universidad, considerada como principal difusora de la cultura, era un foco en donde se analizaba la trayectoria de nuestra historia, tanto por parte del profesorado como por algunos alumnos. Ello explica el que uno de los temas más controvertidos fuese la libertad de cátedra, y que en general los políticos se mostrasen reticentes a dicha libertad en las aulas universitarias, ya que entendían que las mentes inquietas y formadas podían atentan contra los intereses políticos.

.- *Las reformas universitarias encaminadas hacia lo científico-tecnológico, en detrimento de las humanidades y los estudios clásicos.*

Parece ser, que una clara consecuencia del pensamiento ilustrado del siglo XVIII, unido a la expansión de la Revolución Industrial y las nuevas tendencias liberales, favorecieron un desarrollo de los estudios científico-tecnológicos en la enseñanza superior, alegando que eran de mayor utilidad para los intereses del Estado. Una prueba evidente de ello, es la expansión que experimentan -con la Ley Moyano de 1857- las diferentes ramas de la Ingeniería, así como las enseñanzas profesionales.

Como contrapartida, los estudios clásicos y de humanidades, aunque sigan presentes, pierden parte del protagonismo de antaño.

.- *Acercamiento a la necesidad de la educación de la mujer, aunque al servicio del varón en su mayoría.*

Durante muchos años estuvo claramente asumido que la mujer trabajase en el campo o en las fábricas, pero sobre todo lo que fue incuestionable es que la mujer tenía que trabajar en casa, atendiendo a las labores del hogar y a su familia.

Muy lentamente surge la inquietud por la formación de la mujer, y así desde 1821 la legislación hace alusión a la enseñanza de la misma; sin embargo, hasta el siglo XX no se considera que la instrucción femenina es igual de imprescindible que la del varón.

.- *Educación de marcado carácter sexista. Desde la política, la formación de la mujer apenas se tiene en cuenta.*

Partiendo del hecho de que la mujer no tenía cabida en la vida política de los siglos XVIII y XIX, es fácil entender que su educación no fuese un tema prioritario, ni siquiera necesario, para nuestros políticos. Cuando en el siglo XIX empieza a tratarse el tema de la educación femenina, se hace con un marcado carácter sexista, diferenciando las materias propias de niños y de niñas.

La idea de que la mujer debía recibir la instrucción más idónea que la capacitase para el desarrollo de las actividades domésticas, ha estado muy arraigada en nuestro país. Esta mentalidad ha dificultado considerablemente el acceso de la mujer a los estudios medios y superiores.

.- *Marcado carácter "doméstico" en la educación femenina.*

Durante muchos siglos, la formación que recibían las niñas se limitaba a la proporcionada por la propia familia en su propia casa; una formación encaminada a las tareas domésticas en que lo intelectual no tenía cabida.

.- Preocupación por la educación de los discapacitados: sordomudos, ciegos.

Ya en el siglo XVI, con Fray Ponce de León, surgió una inquietud por los discapacitados (en este caso por los sordos). A lo largo de los siglos diferentes estudios, a modo individual, se preocuparon por aquellas personas con alguna discapacidad y que socialmente estaban rechazados.

Sin embargo, será en 1857 cuando se legisle la creación de escuelas de primera enseñanza para sordomudos y ciegos, siendo el inicio de la institucionalización de dichas enseñanzas.

.- Introducción de las escuelas de párvulos.

Durante todo el siglo XIX se gestó la idea de que la educación debía comenzar desde los primeros años, al margen de la que se tuviese en la familia; de ahí que la creación de las escuelas de párvulos, en 1838, contribuyeron a la valoración de este tramo educativo, que aunque seguía siendo casi exclusivo de la familia, comenzaba a compartirse con los profesionales docentes.

.- La Iglesia muy presente en el ámbito educativo.

La Iglesia siempre ha estado estrechamente vinculada a la práctica educativa, contando con un elevadísimo número de establecimientos de primaria, secundaria, e incluso a nivel universitario. A este respecto hay que tener en cuenta la introducción en España, en el siglo XIX, de numerosas Congregaciones religiosas dedicadas a la labor docente, sin olvidar la tarea realizada por los jesuitas.

.- La educación informal coexiste con la formal.

A lo largo de estos siglos, se ha ido consolidando la idea de que tanto la educación formal como la informal son imprescindibles para la formación integral y permanente del hombre, siendo necesaria su interrelación.

.- La Iglesia, a través de los púlpitos y con su presencia directa en las instituciones educativas, interviene en la difusión de una educación informal.

La Iglesia durante estos siglos ha tenido una clara intervención en el ámbito educativo, tanto para los más necesitados como para las clases dominantes. En ocasiones, dicha intervención ha sido al margen de las instituciones educativas.

.- Los movimientos sociales y sindicales, acogiéndose al espíritu reivindicativo, alienta una educación informal.

La expansión agraria e industrial precisaba de una formación permanente que no puede darse en las instituciones educativas; de ahí, que a través de escuelas nocturnas, de la difusión de escritos, de conferencias, etc., las clases sociales afectadas pudieran formarse.

BIBLIOGRAFIA.

* ABBAGNANO, N. (1982) Historia de la Filosofía.. Hora. Barcelona. Tomo II.

* ABBAGNANO, N. (1982) Historia de la Filosofía. Hora. Barcelona. Tomo III.

* ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Historia de la Pedagogía. Fondo de Cultura Económica. Madrid (1988).

* ABELLAN, J.L. (1981) Historia crítica del Pensamiento Español. Del Barroco a la Ilustración (Siglos XVII y XVIII). Espasa-Calpe. Madrid. Tomo III.

* ABELLAN, J.L. (1984) Historia crítica del Pensamiento Español. Liberalismo y Romanticismo (1808-1874). Espasa-Calpe. Madrid. Tomo IV.

* ABELLAN, J.L. (1988) Historia crítica del Pensamiento Español. La crisis contemporánea (1875-1936). Espasa-Calpe. Madrid. Tomo V (I).

* ABELLAN, J.L. (1989) Historia crítica del Pensamiento Español. La crisis contemporánea. Fin de siglo, Modernismo, Generación del 98 (1898-1913). Espasa-Calpe. Madrid. Tomo V (II).

* AGUADO BLEYE, P. y ALCAZAR MOLINA, C. Manual de Historia de España. Espasa-Calpe. Madrid (1974). Tomo III.

* AGULLA, J.C. (1973) Educación, sociedad y cambio social. Kapelusz. Buenos Aires.

* ANDALUZ ROMANILLOS, A.M. y otros (1987) Historia de la filosofía a partir de los textos. Luis Vives. Zaragoza.

* ANGOUSTURES, A. (1995) Historia de España en el siglo XX. Ariel. Barcelona.

* ARANGUREN, J.L. Moral y Sociedad. La moral española en el siglo XIX. Taurus. Madrid (1982).

* AROSTEGUI, J. (1991) La Europa de los imperialismos (1898-1914). Anaya. Madrid.

* ARTOLA, M. (1974) Partidos y programas políticos 1808-1936. Aguilar. Madrid. Tomo I.

* ARTOLA, M. Antiguo Régimen y revolución liberal. Ariel. Barcelona (1983).

* ARTOLA, M. (1990) La burguesía revolucionaria (1808-1874). Alianza Editorial. Madrid.

* BALMES, J. El Criterio. Espasa-Calpe. Madrid (1973).

* BALMES, J. Filosofía Elemental. Lógica - Etica - Metafísica - Historia de la Filosofía. Porrúa. México (1981).

* BARTOLOME, M. y otros. Educación y valores. Sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo. Narcea. Madrid (1983).

* BELAVAL, Y. y otros. Las filosofías nacionales Siglos XIX y XX. Siglo XXI de España Editores. Madrid (1984).

* BERMUDO, J.M. y otros (1983) Los filósofos y sus filosofías. Vicens universidad. Barcelona. Volumen 2.

* BERMUDO, J.M. y otros (1983) La Filosofía moderna y su proyección contemporánea. Introducción a la cultura filosófica. Barcanova. Barcelona.

* BREZINKA, W. (1990) La educación en una sociedad en crisis. Narcea. Madrid.

* BRIDGES, D. y SCRIMSHAW, P. (1979) Valores, autoridad y educación. Anaya. Madrid.

* BRONFENBRENNER, U. (1987) La ecología del desarrollo humano. Paidós. Barcelona.

* BULLOCK, A. (1989) La tradición humanista en Occidente. Alianza Editorial. Madrid.

* CACHO VIU, V. (1962) La Institución Libre de Enseñanza. Rialp. Madrid.

* CAMPILLO, J. (1970) Introducción a la Filosofía de la Educación. Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos.

* CAMPOMANES, P. R. de (1978) Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento. Editora Nacional. Madrid.

* CAPITAN DIAZ, A. (1984) Historia del pensamiento pedagógico en Europa. (Desde sus orígenes al precientifismo pedagógico de J.F. Herbart). Dykinson. Madrid.

* CAPITAN DIAZ, A. (1986) Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Pedagogía Contemporánea. Dykinson. Madrid. Tomo II.

* CAPITAN DIAZ, A. (1991) Historia de la educación en España. De los orígenes al Reglamento General de Instrucción Pública (1821). Dykinson. Madrid. Tomo I.

* CAPITAN DIAZ, A. (1994) Historia de la educación en España. Pedagogía Contemporánea. Dykinson. Madrid. Tomo II.

* CASTELLO, J.E. España: siglo XX (1939-1978). Anaya. Madrid (1990).

* CASTRO, C. de (1996) Campomanes. Estado y reformismo ilustrado. Alianza Editorial. Madrid.

* COMELLAS, J.L. Historia de España Moderna y Contemporánea (1474-1975). Rialp. Madrid (1978).

* COMENIUS, J.A. (1986) Didáctica Magna. Traducción de Saturnino LOPEZ PECES. Akal bolsillo. Madrid.

* COMENIUS, J.A. (1992) Pampedia (Educación universal). Estudio Preliminar y Traducción de Federico GOMEZ DE CASTRO. U.N.E.D. Madrid.

* CONDORCET (1990) Informe y Proyecto de Decreto sobre la organización general de la Instrucción Pública. Edición, introducción y notas de Olegario NEGRIN FAJARDO. Traducción de Brigitte LEGUEN. Centro de Estudios Ramón Areces. Madrid.

* CONSEJERIA DE CULTURA DE LA COMUNIDAD DE MADRID (1989) Catecismos Políticos españoles. Arreglos a las Constituciones del Siglo XIX. Comunidad de Madrid -Secretaría General Técnica-. Madrid.

* CUESTA ESCUDERO, P. (1994) La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923). Siglo XXI de España Editores. Madrid.

* DELGADO CRIADO, B. y otros (1993) Historia de la Educación en España y América. La Educación en la España Moderna (Siglos XVI-XVIII). S.M. - Morata. Madrid. Volumen 2.

* DELGADO CRIADO, B. y otros (1994) Historia de la Educación en España y América. La Educación en la España Contemporánea (1789-1975). S.M. - Morata. Madrid. Volumen 3.

* DESCARTES, R. (1983) Discurso del Método.- Reglas para la dirección de la mente. Orbis. Barcelona.

* DIAZ-PLAJA, F. (1979) Pequeña Historia de Grandes Naciones. España. Círculo de Lectores. Barcelona.

* DOMINGUEZ ORTIZ, A. Sociedad y Estado en el siglo XVIII español. Ariel. Barcelona (1984).

* DROZ, J. Europa: Restauración y Revolución. Siglo XXI editores. Madrid (1983).

* DURKHEIM, E. Educación y Sociología. Península. Barcelona (1989).

* ENCISO RECIO, L.M. y otros (1991) Historia de España. Los Borbones en el siglo XVIII (1700-1808). Gredos. Madrid. Tomo 10.

* ESTEBAN, L. y LOPEZ MARTIN, R. (1993) La Escuela de Primeras Letras según Juan Luis Vives: Estudio, iconografía y textos. Universidad de Valencia -Martín Impresores-. Valencia.

* ESTEBAN, L. y LOPEZ MARTIN, R. (1994) Historia de la enseñanza y de la escuela. Tirant lo Blanch. Valencia.

* FEIJOO, B.J. (1986) Teatro Crítico Universal. Edición, introducción y notas de Giovanni STIFFONI. Clásicos Castalia. Madrid.

* FERNANDEZ ALMAGRO, M. Historia política de la España contemporánea (1868-1885). Alianza Editorial. Madrid.(1972). Tomo I.

* FERNANDEZ DIAZ, R. (1990) La España del siglo XVIII. Anaya. Madrid.

* FERNANDEZ SEGADO, F. Las Constituciones Históricas Españolas. Civitas. Madrid (1986).

* FERRANDEZ, A. y SARRAMONA, J. La Educación. Constantes y problemática actual. CEAC. Barcelona (1982).

* FERRER GUARDIA, F. (1976) La Escuela Moderna. Júcar. Madrid.

* GARAGORRI, P. (1985) La filosofía española en el siglo XX. Unamuno, Ortega, Zubiri. Alianza Editorial. Madrid.

* GOMEZ GARCIA, M. N. (1983) Educación y pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos. Universidad de Sevilla. Sevilla.

* GOMEZ MOLLEDA, M.D. Los reformadores de la España contemporánea. C.S.I.C. Madrid (1981).

* GOMEZ RODRIGUEZ DE CASTRO, F. y otros (1988) Génesis de los Sistemas Educativos Nacionales. U.N.E.D. Madrid.

* GUERRA, R. (1991) La Corte española del siglo XVIII. Anaya. Madrid.

* HERBART, J. F. (1983) Pedagogía general derivada del fin de la educación. Humanitas. Barcelona.

* IRIBARREN, J. y GUTIERREZ GARCIA. J.L. (1970). Siete grandes mensajes. Encíclicas <<Rerum novarum>>, <<Quadragesimo anno>>, <<Mater et magistra>>, <<Pacem in terris>>, <<Ecclesiam suam>>, <<Populorum progressio>> y constitución <<Gaudium et spes>>. B.A.C. Madrid.

* IM HOF, U. (1993) La Europa de la Ilustración. Crítica. Barcelona.

*JIMENEZ GARCIA, A. El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza. Cincel. Madrid (1992).

* JOUVENET, L.P. (1989) Rousseau. Pedagogía y Política. Trillas. México.

* JOVELLANOS, G.M. de Espectáculos y diversiones públicas. Informe sobre la Ley Agraria. Cátedra. Madrid (1992).

* JOVER ZAMORA, J. M. (1991) La civilización española a mediados del siglo XIX. Espasa-Calpe. Madrid.

* JUARRANZ de la FUENTE, J.M. (1984) Las transformaciones científicas, técnicas y económicas (1850 - 1914). Akal. Madrid.

* LABRADOR HERRAIZ, C. y PABLOS RAMIREZ, J.C. de (1989) La educación en los Papeles Periódicos de la Ilustración Española. C.I.D.E. (M.E.C.). Madrid.

* LARIO, D. de (1991) Los Parlamentos de España. Anaya. Madrid.

* LARIO, D. de y LINDE, E. (1994) Las Constituciones españolas. Anaya. Madrid.

* LOCKE, J. (1986) Pensamientos sobre la educación. Traducción de La Lectura y Rafael LASALETA. Akal bolsillo. Madrid.

* LOCKE, J. (1987) Ensayo sobre el entendimiento humano. (Compendio). Prólogo y notas de Luis RODRIGUEZ ARANDA. Aguilar. Madrid.

* LOCKE, J. (1990) Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil. Traducción, prólogo y notas de Carlos MELLIZO. Alianza Editorial. Madrid.

* LOZANO SEIJAS, C. (1994) La educación en los siglos XIX y XX. Síntesis. Madrid.

* LLOPIS, J. (1969) Historia de la Educación. Ed. Jesús LLopis. Barcelona.

* MARTI GILABERT, F. (1991) Política religiosa de la Restauración (1875-1931). Rialp. Madrid.

* MARTINEZ CARRERAS, J.U. (1989) Introducción a la Historia Contemporánea 1770-1918. La Era de las Revoluciones. Istmo. Madrid.

* MARTINEZ CUADRADO, M. (1991) Restauración y crisis de la monarquía (1874-1931). Alianza Editorial. Madrid.

* MARTINEZ NAVARRO, A. (1988) Pablo Montesino. Curso de Educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía. M.E.C. Madrid.

* MAYOR, J. y PINILLOS, J.L. (1989) Tratado de Psicología General vol. 7. Creencias, actitudes y valores. Alhambra. Madrid.

* MESTRE SANCHIS, A. (1993) La Ilustración. Síntesis. Madrid.

* MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Historia de la Educación en España. Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz. M.E.C. Madrid (1985). Tomo I.

* MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Historia de la Educación en España. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868. M.E.C. Madrid (1985). Tomo II.

* MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1982) Historia de la Educación en España. De la Restauración a la II República. M.E.C. Madrid. Tomo III.

* MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1991) Historia de la Educación en España. La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939). M.E.C. Madrid. Tomo IV.

* MOLERO PINTADO, A. (1977) La Reforma Educativa de la Segunda República Española. Primer Bienio. Santillana. Madrid.

* MORANDO, D. Pedagogía. Luis Miracle. Barcelona (1969).

* MORENO, J.M. y otros. Historia de la Educación. Paraninfo. Madrid (1986).

* MUSGRAVE, P.W. (1972) Sociología de la Educación. Herder. Barcelona.

* NADAL, J. El fracaso de la Revolución industrial en España, 1814-1913. Ariel. Barcelona (1986).

* NAVAL, C. (1995) Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación. Eunsa. Navarra.

* PALACIO ATARD, V. (1978) Edad Contemporánea (1808-1898). Espasa Calpe. Madrid. Volumen I.

* PALACIO MORENA J.I. (1988) La institucionalización de la Reforma Social en España (1883-1924). Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid.

* PANIAGUA, J. España: siglo XX (1931-1939). Anaya. Madrid (1994).

* PANIAGUA, J. España:siglo XX (1898-1931). Anaya. Madrid (1996).

* PESET, J.L. y otros. (1985) Pasado, presente y futuro de la Universidad española. Fundación Juan March. Madrid.

* PESTALOZZI, J. E. (1982) Cartas sobre Educación Infantil. Humanitas. Barcelona.

* POZO ANDRES, M. M. del, SEGURA REDONDO, M., y DIEZ TORRE, A. (1986) Guadalajara en la Historia del Magisterio Español (1839-1939). Universidad de Alcalá de Henares. Servicio de Publicaciones.

* PRIETO, A. y CAMARERO, G. (1980) Constitución y Democracia. Akal editor. Madrid.

* PUELLES BENITEZ, M. de (1980) Educación e ideología en la España Contemporánea (1767-1975). Labor. Barcelona.

* PUELLES BENITEZ, M. de (1988) Textos sobre la educación en España (Siglo XIX). U.N.E.D. Madrid.

* ROUSSEAU, J. J. (1973) Emilio o de la Educación. Traducción de Antonio G. VALIENTE. Fontanella. Barcelona.

* RUIZ BERRIO, J. (1970) Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833). Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz". C.S.I.C. Madrid.

* RUIZ BERRIO, J. y otros. (1996) La educación en España. Textos y Documentos. Actas Editorial. Madrid.

* SANCHEZ-ALBORNOZ y otros. La modernización económica de España 1830-1930. Alianza Editorial. Madrid (1991).

* SANCHEZ ALONSO, B. (1995) Las causas de la emigración española 1880-1930. Alianza Editorial. Madrid.

* SANCHEZ JIMENEZ, J. (1991) La España Contemporánea. De 1808 a 1874. Istmo. Madrid. Volumen I.

* SANCHEZ JIMENEZ, J. (1991) La España Contemporánea. De 1875 a 1931. Itsmo. Madrid. Volumen II.

* SARRAILH, J. La España Ilustrada en la segunda mitad del siglo XVIII. Fondo de Cultura Económica. Madrid (1974).

* SCIACCA, M.F. El problema de la educación en la Historia del pensamiento filosófico y pedagógico. Luis Miracle. Barcelona (1962).

* SOLE TURA, J. y AJA, E. Constituciones y períodos constituyentes en España (1808-1936). Siglo XXI de España Editores. Madrid (1985).

* SUAREZ, F. La crisis política del Antiguo Régimen en España (1800-1840). Rialp. Madrid (1988).

* TEMINE, E. y otros (1982) Historia de la España Contemporánea. Desde 1808 hasta nuestros días. Ariel. Barcelona.

* TITONE, R. Metodología Didáctica. Rialp. Madrid (1970).

* TUÑON de LARA, M. y otros. Historia de España. Centralismo, Ilustración y agonía del Antiguo Régimen (1715-1833). Labor. Barcelona (1992). Tomo VII.

* TUÑON DE LARA, M. y otros. Historia de España. Revolución burguesa, oligarquía y constitucionalismo (1834-1923). Labor. Barcelona (1993). Tomo VIII.

* TURIN, Y. (1967) La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Aguilar. Madrid.

* UBIETO, A. y otros. Introducción a la Historia de España. Teide. Barcelona (1969).

* USCATESCU, J. (1978) Filosofía. Luis Vives. Zaragoza.

* VALDEON, J. y otros. Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos. Anaya. Madrid (1981).

* VALERO IGLESIAS, L.F. (1992) Aproximación a una educación en valores. P.P.U. Barcelona.

* VARIOS AUTORES (1988) Diccionario de las Ciencias de la Educación. Santillana. Madrid.

* VARIOS AUTORES (1989) Sentido de la vida y valores. Universidad de Deusto. Imprenta de Aldecoa. Burgos.

* VARIOS AUTORES -Grupo Cronos- (1991) España: siglo XIX (1789-1833). Anaya. Madrid.

* VARIOS AUTORES -Grupo Cronos- (1991) España: siglo XIX (1834-1898). Anaya. Madrid.

* VARIOS AUTORES (1991) Cuestiones Histórico-Educativas. España. Siglos XVIII-XX. Universidad de Valencia (Departamento de Historia de la Educación). Valencia

* VARIOS AUTORES (1992) Educación y valores en España. Actas del Seminario (Cádiz, 26-28 de Noviembre de 1991). C.I.D.E. (M.E.C.). Madrid.

* VARIOS AUTORES (1992) El sistema educativo de la Compañía de Jesús. La "Ratio Studiorum". Universidad Pontificia Comillas. Madrid.

* VARIOS AUTORES (1994) Historia de la educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación. C.I.D.E (M.E.C.). Madrid.

* VEGA GIL, L. (1988) Las Escuelas Normales en Castilla y León (1838-1900). Amarú. Salamanca.

* VELLOSO DE SANTIESTEBAN, A. (1989) La Educación Comparada en España (1900-1936). U.N.E.D. Madrid.

* VICENS VIVES, J. y otros. Historia Social y Económica de España y América. Los siglos XIX y XX. América independiente. Vicens-bolsillo. Madrid (1985). Volumen -V.

* VICENS VIVES, J. y otros. Historia Social y Económica de España y América. Los Borbones. El siglo XVIII en España y América. Vicens-bolsillo. Madrid (1988). Volumen -IV.

* VIÑAO FRAGO, A. (1982) Política y educación en los orígenes de la España Contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la Enseñanza Secundaria. Siglo XXI de España Editores. Madrid.

* VIÑAO FRAGO, A. (1990) Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936). Akal universitaria. Madrid.

* VIVES, L. (1987) Diálogos sobre la educación. Traducción, introducción y notas de Pedro RODRIGUEZ SANTIDRIAN. Alianza Editorial. Madrid.