

PROGRAMA DE DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO
EN EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN
[TESIS DOCTORAL]

TESIS DOCTORAL

Los primeros modelos pedagógicos innovadores en la legislación educativa en la España del siglo XIX. De las Cortes de Cádiz (1812) a la «Ley de Instrucción Pública» - ley Moyano- de 1857

AUTOR

Jose Mateos Temprano

DIRECTOR

Bernardo Riego Amézaga

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

UNIVERSIDADE DA CORUÑA | UNIVERSIDAD DE OVIEDO | UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO DE COMPOSTELA | UNIVERSIDADE DE VIGO

Escuela de **Doctorado** de la Universidad de Cantabria

Santander **2024**

PROGRAMA DE DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO
EN EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN
[TESIS DOCTORAL]

TESIS DOCTORAL

Los primeros modelos pedagógicos innovadores en la legislación educativa en la España del siglo XIX. De las Cortes de Cádiz (1812) a la «Ley de Instrucción Pública» - ley Moyano- de 1857

AUTOR

Jose Mateos Temprano

DIRECTOR

Bernardo Riego Amézaga



Doctorado Interuniversitario
Equidad e Innovación en Educación



Universidad de
Oviedo



Universidade de Vigo

Santander 2024

Ficha Catalográfica

Mateos Temprano, Jose

Los primeros modelos pedagógicos innovadores en la legislación educativa en la España del siglo XIX. De las Cortes de Cádiz (1812) a la *Ley de Instrucción Pública* -ley Moyano- de 1857. —. 2024. -. 462 páginas; 210 x 297 mm

Tesis Doctorales

Ciencias Sociales. Innovación y Equidad en Educación. Historia Sistema Educativo.

37:316

Dedicatoria

A mi pareja

A mi perra, Coco (In Memoriam)

A todas las personas humildes de corazón

Agradecimientos

En estas breves líneas quiero dejar constancia de mi agradecimiento, en primer lugar, a mi director de Tesis Doctoral: *Bernardo Riego Amézaga*. Su labor en la realización de esta investigación ha sido encomiable. Él ha sido la persona que más enriquecimiento cultural me ha aportado en el transcurso de este trabajo y que más me ha hecho crecer como investigador. En los mismos términos, quiero agradecer la labor de mi tutor *Jesús Romero Morante* por sus grandes y buenos consejos, y por sus reflexiones. Infinitamente, gracias. Mi gratitud quiero dirigirla también a todos y cada uno de mis *compañeros y compañeras docentes* por el aliento para continuar con este trabajo. En estos primeros agradecimientos está también mi perra, *Coco*, por tantas horas a mi lado junto a la pluma de cisne electrónica.

Hago también extensivo mi agradecimiento al personal de sala de la biblioteca del edificio Interfacultativo y al personal de la biblioteca de la Facultad de Derecho y Económicas; los dos de la Universidad de Cantabria.

No puedo olvidar tampoco al personal de archivos y bibliotecas tanto del Congreso de los Diputados como del Palacio Real, en Madrid.

«... execrables tías para quienes el amor es un lujo y la infancia un pecado...»

(Gabrielle Bonheur Chasnel)

Dicen que el amor mueve el mundo. No es cierto, es la Educación.

(Jose Mateos Temprano)

Resumen / Abstract / Résumé

La génesis de la legislación educativa en España se sitúa en la primera mitad del siglo XIX. En esos años se genera una serie de planes y arreglos educativos que necesitan el debate de consenso suficiente como para ser elevados a rango de ley. Esta es la particularidad de la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 de Claudio Moyano Samaniego. Este texto legal recoge nuevos planteamientos para la época en materia de instrucción. Con base en esta premisa, esta investigación pretende determinar, describir y analizar cuáles son algunos de los elementos educativos más nuevos y revolucionarios en la instrucción primaria que vienen apareciendo de manera latente desde la *Constitución Política de la Monarquía Española* de 1812. Debido a la naturaleza de nuestro estudio, nos inclinamos por el método histórico en investigación que localiza, analiza, interpreta desde el punto de vista histórico y lleva a cabo las explicaciones pertinentes sobre los textos que son objeto de investigación. Los resultados confirmaron que en los textos legales relativos a la educación durante los Gobiernos liberales de la época desde 1812 a 1845 se observa de manera subyacente una serie de elementos educativos muy novedosos para la época. La investigación concluye que estos elementos son insertados posteriormente en la llamada *Ley Moyano* de 1857 con la aquiescencia de todo el estamento político y religioso del país, confirmando de esta manera un paso más en el avance y la modernización del Estado a través de ésta y durante más de una centuria y siendo el primer texto legal con rango de ley general en pleno siglo XIX que aúna los primeros elementos de modernidad.

The genesis of educational legislation in Spain dates to the first half of the 19th century. In those years, a series of educational plans and arrangements were generated that needed sufficient consensus debate to be elevated to the status of law. This is the particularity of the Public Instruction Law of 1857 by Claudio Moyano Samaniego. This legal text includes novel approaches for the time in matters of instruction. Based on this premise, this research aims to determine, describe and analyses what are some of the newest and most revolutionary educational elements in primary education that have been appearing latently since the Political Constitution of the Spanish Monarchy of 1812. Due to the nature in our study, we lean towards the historical method in research that locates, analyses, interprets from a historical point of view and conducts the relevant explanations about the texts that are the object of research. The results confirmed that in the legal texts related to education during the liberal governments of the time from 1812 to 1845, a series of very innovative educational elements for the time are observed underlying. The investigation concludes that these elements are later inserted in the so-called Moyano Law of 1857 with the acquiescence of the entire political and religious establishment of the country, thus confirming one more step in the advancement and modernization of the State through this and during more than a century and being the first legal text with the rank of general law in the 19th century that combines the first elements of modernity.

La genèse de la législation éducative en Espagne remonte à la première moitié du XIX^e siècle. Au cours de ces années, une série de plans et d'arrangements éducatifs ont été élaborés et nécessitaient un débat consensuel suffisant pour être élevés au rang de loi. C'est la particularité de la loi sur l'instruction publique de 1857 de Claudio Moyano Samaniego. Ce texte juridique intègre des approches nouvelles pour l'époque en matière d'instruction. Partant de ce principe, cette recherche vise à déterminer, décrire et analyser quels sont certains des éléments éducatifs les plus récents et les plus révolutionnaires de l'enseignement primaire qui sont apparus de manière latente depuis la Constitution politique de la monarchie espagnole de 1812. En raison de la nature de notre étude, nous penchons vers la méthode historique de recherche qui localise, analyse, interprète d'un point de vue historique et réalise les explications pertinentes sur les textes qui font l'objet de la recherche. Les résultats ont confirmé que dans les textes juridiques liés à l'éducation sous les gouvernements libéraux de l'époque de 1812 à 1845, on observe sous-jacente une série d'éléments éducatifs très innovants pour l'époque. L'enquête conclut que ces éléments ont ensuite été insérés dans la loi dite Moyano de 1857 avec l'assentiment de l'ensemble de l'establishment politique et religieux du pays, confirmant ainsi un pas de plus dans le progrès et la modernisation de l'État à travers cela et pendant plus d'un siècle et étant le premier texte juridique ayant rang de loi générale au XIX^e siècle qui combine les premiers éléments de la modernité.

Palabras clave

Palabras clave en lengua española:

Innovación Latente – Legislación Educativa Siglo XIX – Claudio Moyano
Samaniego – Ley de Instrucción Pública (España) 1857

Palabras clave en lengua inglesa, *Key words*:

Latent Innovation – Spanish Educational Legislation XIX Century – Claudio Moyano
Samaniego – Law of Public Instruction (Spain) 1857

Palabras clave en lengua francesa, *mots clé*:

Innovation Latente – Législation Éducative XIX Siècle – Claudio Moyano
Samaniego – Loi d'Instruction Publique (Espagne) 1857

Índice de contenidos

Ficha Catalográfica	2
Dedicatoria	3
Agradecimientos	4
Resumen / Abstract / Résumé	6
Palabras clave	9
<i>Palabras clave en lengua española:</i>	9
<i>Palabras clave en lengua inglesa, Key words:</i>	9
<i>Palabras clave en lengua francesa, mots clé:</i>	9
Índice de contenidos	10
Primera Parte: Marco Introductorio	14
1.1 Introducción	14
1.2 Identificación del Problema de Investigación	21
1.3 Contextualización del Problema de Investigación	24
1.4 Delimitación del Problema de Investigación	48
1.5 Justificación	49
1.6 Formulación del Problema de Investigación	53
1.7 Formulación de las Preguntas de Investigación	53
1.8 Descripción de los Objetivos	54
1.9 Limitaciones en la Investigación	55
1.10 Metodología de la Investigación	55

1.10.1 Tipo y Nivel de Investigación.....	55
1.10.2 Diseño de investigación	56
1.10.3 Muestra y unidad de análisis	63
1.10.4 Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos	66
1.11 Definición de Conceptos	67
1.11.1 Ley Educativa	69
1.11.2 Espíritu de una Ley	72
1.11.3 Instrucción.....	72
1.11.4 Escuela	73
1.11.5 Innovación Educativa	74
1.11.6 Exclusión	77
1.11.7 Atención a la Diversidad	78

Segunda Parte: Los nuevos modelos pedagógicos de la legislación en España.

De la Ilustración del siglo XVIII en Francia a la Ley de Instrucción Pública del siglo XIX en España.....	80

2.1 L'illustration en Francia y la Ilustración en España. La Idea de Educación dentro del Diccionario Razonado de las Ciencias, de las Artes y de los Oficios: L'Encyclopédie 1715-1789	81
2.1.1 L'illustration en Francia ('La Ilustración en Francia')	83
2.1.2 L'Encyclopédie	88
2.1.3 La Definición, El Concepto y la Idea de Educación en L'Encyclopédie de Denis Diderot y Jean Baptiste Le Rond D'Alembert	94
2.1.3.1 Análisis del vocablo <i>Éducation</i> en la Obra L'Encyclopédie.....	96
2.1.4 Los Detractores de L'Encyclopédie	106
2.1.5 La Ilustración en España.....	111
2.1.6 La Innovación Tecnológica para el Aprendizaje a través del Sensualismo de Condillac y de Comenius.....	127
2.1.7 Gaspar Melchor de Jovellanos, el Ilustrado Instrumento Ministerial de Carlos IV	132

Modelos Pedagógicos Innovadores Legislación Educativa en España 1812-1857

2.2 La Educación en Tiempos de la Revolución de 1789 en Francia.....	138
2.2.1 Hacia el Nuevo Orden en la Instrucción. La Oferta al Mundo encima de la Mesa por parte de los Revolucionarios de 1789.....	152
2.2.2 La Educación como un Derecho Humano y su Entrada en la Legislación Universal	169
2.2.2.1 La <i>Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano</i> de 1789	169
2.2.2.2 La <i>Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano</i> de 1793	177
2.2.3 La Influencia de Francia en España en Cuestiones Educativas y Pedagógicas a Finales del Siglo XVIII y Principios del Siglo XIX.....	181
2.2.4 La Influencia de Inglaterra en Francia y España en Cuestiones Educativas y Pedagógicas a Finales del Siglo XVIII y Principios del Siglo XIX	192
2.3 La Constitución Política de la Monarquía Española y la cuestión educativa. Cádiz, 18 de marzo de 1812. Primeros Pasos	199
2.3.1. Unidades de Análisis de la <i>Constitución</i> de 1812	216
2.4 Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública, Presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción Pública y Mandados Imprimir de Orden de las mismas. Manuel José Quintana y Lorenzo (1772-1857).....	233
2.4.1 El Informe Quintana [9 de septiembre de 1813]	238
2.4.2 Dictamen del Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública [7 de marzo de 1814]	241
2.4.3 Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública [7 de marzo de 1814]	245
2.4.3.1 Unidades de Análisis del <i>Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública</i> de 1814	248
2.5 Reglamento General de Instrucción Pública Decretado por las Cortes de Ramón Olaguer Feliú y Zebollino (1784-1831) [10 de julio de 1821]	268
2.5.1 Unidades de Análisis del <i>Reglamento General de Instrucción Pública</i> de 1821	278

2.6 Plan General de Instrucción Pública de Ángel de Saavedra y Ramírez de Baquedano (duque de Rivas) (1791-1865) [4 de agosto de 1836]	297
2.6.1 Unidades de Análisis del Plan General de Instrucción Pública de 1836	314
2.7 De la Constitución de 1837 al Plan General de Estudios de José Manuel Pidal [18 de junio de 1837 – 30 de octubre de 1845]	332
2.7.1 Plan de Instrucción Primaria de Joaquín José de Muro y Vidaurreta, III Marqués de Someruelos [21 de julio de 1838]	351
2.7.1.1 Unidades de Análisis del Plan de Instrucción Primaria de Joaquín José de Muro y Vidaurreta, III Marqués de Someruelos	356
2.7.2 Plan General de Estudios de Manuel José Pidal [30 de octubre de 1845]	373
2.7.2.1 Unidades de Análisis del Plan General de Estudios de 1845	380
2.8 Ley de Instrucción Pública (Claudio Moyano Samaniego) (1809-1890) [9 de septiembre de 1857]	384
2.8.1 Unidades de Análisis de la Ley General de Instrucción Pública de 1857	403
Tercera Parte: Conclusiones	429
Referencias	439
Referencias de Textos Históricos	458
Listado de Archivos Digitales	459
Índice de tablas	460

Primera Parte: Marco Introdutorio

Este capítulo pretende trazar el Problema de la Investigación partiendo de los siguientes puntos: encuadre del Estado de la cuestión, establecimiento de objetivos a través de las publicaciones aparecidas con anterioridad a esta investigación en materia de innovación y de legislación educativa sobre novedades educativas entre los años 1814 y 1857. Se hace un planteamiento del tema elegido.

1.1 Introducción

La *Ley de Instrucción Pública* de 1857, conocida en la historiografía de la educación como la ley Moyano, conjugó el planteamiento del justo medio con planteamientos pedagógicos modernos en la primera mitad del siglo XIX. En esta investigación, analizaremos los diferentes articulados legislativos educativos desde 1812 a 1845 y las nuevas propuestas que en ellos se fueron introduciendo en épocas de Gobiernos liberales.

Este estudio que abordamos se enmarca en las ciencias sociales, concretamente en la *Historia del Sistema Educativo* en España en la primera mitad del siglo XIX. El tema que exploramos versa sobre los elementos más novedosos subyacentes que se fueron introduciendo en los diferentes articulados legislativos de la primera mitad del siglo XIX, desde la *Constitución de la Monarquía Española* de 1812 hasta llegar a la *Ley de Instrucción Pública* de 1857, partiendo incluso desde la época de la Ilustración francesa del siglo XVIII. Por esta misma razón, nuestra investigación se centra en la innovación y los elementos modernizadores en la educación de la primera mitad del siglo XIX en España. Desde este primer punto hasta llegar a la *Ley de Instrucción Pública* de 1857, veremos el paso y la influencia que diferentes elementos educativos de Inglaterra, pero sobre todo de Francia, dan hasta llegar a España.

Para dar más precisión a esta investigación, nos planteamos como objeto de estudio analizar los elementos novedosos en la legislación educativa de primeras letras de los Gobiernos liberales de 1812 a 1845 que posteriormente se ven reflejados en la *Ley de Instrucción Pública* de 1857. El planteamiento de este objeto es la determinación y descripción de todos esos nuevos fundamentos de la educación de primeras letras en España desde 1814 a 1857. El método histórico es la metodología que empleamos en esta investigación, pues es la más conveniente por estar el estudio basado en datos que extraemos de documentos históricos.

Al extraer estos datos de los diferentes documentos nos planteamos una serie de preguntas de investigación que se centran, en primer lugar, en la parte que concierne a Francia, y hasta llegar a la pregunta más relevante de esta exploración histórico-pedagógica la cual se centra en la calidad, modernidad y permanencia de la *Ley de Instrucción Pública* de 1857.

En este momento, es importante resaltar la idea de que en el arco cronológico elegido para este estudio, los conceptos de *Educación Especial*, *Atención a la Diversidad* o *Innovación Educativa*, resultan totalmente anacrónicos. Sin embargo, por el carácter que queremos dar a esta investigación, tenemos que relacionarlos con la legislación educativa de la época y esto último nos lleva a tener que sustituirlos por otros que lleven implícita la idea sin mencionarlos.

A lo largo de muchos años, han sido numerosos los estudios que se han realizado sobre la educación en España en la primera mitad del siglo XIX y cómo la modernidad empezaba a introducirse en la legislación educativa en España; y, que en cierta medida tenía influencia de su antecesora en este asunto que eran la Francia ilustrada y la revolucionaria de finales del XVIII. Entre los estudios que anteceden al nuestro caben destacar, *La resistencia a las innovaciones. Informe de la Academia de Profesores de Primera Educación (1838)* de Federico Gómez y Rodríguez de Castro, y *La educación de*

los sordos en la primera mitad del siglo XIX a través del “Colegio de Sordo-Mudos” de Madrid (1805-1857) de Pedro Martínez Palomares. En cuanto a los estudios precedentes sobre la llamada ley Moyano tienen especial mención, *Una ley centenaria: la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857)* de Antonio Moreno Alcaide, *La Ley de Instrucción Pública de 1857* de Esther López, y *Moyano y Samaniego, Claudio Antonio* de Pedro Álvarez Lázaro. Todos estos estudios forman parte de una colección más amplia que desarrollaremos más adelante.

La mayor parte de las investigaciones que encontramos como antecedentes más próximos a nuestro objeto de estudio, nos sirven como punto de partida para darnos cuenta de aquellas brechas de conocimiento que todavía no se han explorado y que esta Tesis Doctoral pretende abordar. El principal vacío que consideramos que todavía no está investigado con detenimiento versa sobre todas aquellas novedades educativas subyacentes y latentes en la *Ley de Instrucción Pública* de 1857.

Al mismo tiempo, es pertinente en toda investigación identificar todos aquellos conceptos que sean relevantes dentro del estudio. En nuestro caso, realizamos una lista de aquellos conceptos que están relacionados con nuestro tema y con nuestro objeto de estudio pero que no podemos utilizar con la perspectiva actual para evitar caer en anacronismos; sin embargo, para nosotros sí existen ya de forma latente en la primera mitad del siglo XIX y hasta llegar a la *Ley de Instrucción Pública* de 1857. Ante esta particularidad, tenemos que acudir a otros términos que sí pueden caber en aquel contexto histórico con sustantivos tales como elementos, componentes, fundamentos, piezas; y adjetivos que dan sentido a estos nombres como originales, novedosos, revolucionarios, modernos, peculiares, singulares.

El contexto histórico al que nos referimos tiene dos escenarios en esta investigación. El primero se ambienta en Francia, durante todo el siglo XVIII, desde la Ilustración hasta la Revolución de 1789 y los años inmediatamente posteriores a esta, y

los puntos de unión que las relaciona en materia de educación en aquellos tiempos. El segundo se desarrolla en España, desde su propia Ilustración hasta el 9 de septiembre de 1857.

En Francia, entramos en uno de los momentos más destacados de la cultura y civilización francesas; se trata de la época de los filósofos ilustrados que formaron parte de la confección del primer diccionario enciclopédico razonado de la Historia: *Dictionnaire raisonné des Sciences, des arts et des métiers* de donde extraemos el leitmotiv de nuestra investigación: la educación. Acto seguido, damos paso a la época que permitió forjar los primeros momentos de cambio en la educación, no solamente en Francia, sino también en España, precisamente también en la época objeto de estudio de esta investigación: la Revolución de 1789.

Cuando llegamos a la parte de España, ya contamos con la base histórica francesa que está plenamente relacionada con aquella. En esta investigación, 1812 es el año que señala el inicio de nuestra investigación pedagógica, pues es el año en que en la ciudad de Cádiz se rubrica la *Constitución Política de la Monarquía Española*, bajo el auspicio del primer Gobierno liberal de nuestro país. A partir de ese momento, avanzamos por los diferentes Gobiernos liberales de la primera mitad del siglo XIX enmarcados en los diferentes reinados y regencias hasta llegar al ecuador de ese siglo. La carta magna de 1812 da paso al Trienio Liberal del General Rafael de Riego de 1820 a 1823, habiendo pasado por la guerra de la Independencia, entre 1808 y 1814 -contexto en el que da lugar la propia *Constitución* de 1812- y el Sexenio Absolutista de Fernando VII, entre los años 1814 y 1820. A partir de 1833 y hasta 1843, contamos con las regencias de la Reina María Cristina de Borbón Dos-Sicilias y la regencia del General Espartero, los dos regentes de la futura reina María Isabel Luisa de Borbón, y que forman Gobiernos de corte liberal-moderado y liberal progresista respectivamente. Cuando María Isabel Luisa de Borbón alcanza la mayoría de edad y bajo el Gobierno de Ramón María Narváez da comienzo a

una década liberalmente controlada en todos y para todos los aspectos de la construcción de la Administración del Estado.

Esta investigación sobre términos de *educación, instrucción pública, pedagogía* se enmarca en un contexto histórico que presenta una doble faceta. Por un lado, porque no solamente los elementos que queremos estudiar son novedosos dentro de la legislación, sino también porque lo son en la forma y en el momento histórico en el que nacen y subyacen. Y, por otro lado, porque estamos ante el desarrollo de una nueva era en Francia y la creación de un nuevo concepto de nación en España lo que provoca inestabilidades y alternancias políticas dentro y fuera de nuestras fronteras.

Este contexto permite que estructuremos este estudio en dos escenarios principalmente¹ -Francia y España- y bajo cuatro parámetros: historia, política, sociedad y moral que desarrollamos desde la perspectiva de la educación, la instrucción y la pedagogía. Por esto mismo, nuestro punto de partida es Francia, en el siglo XVIII en la época de la Ilustración. En esta época nos detenemos en analizar nuestro primer elemento clave de la investigación: el planteamiento que los artífices del *Dictionnaire raisonné des Sciences, des arts et des métiers* hacen del concepto de *educación*. Este concepto nos hace ver cómo se desarrolla este concepto en el fondo posteriormente bajo el espíritu de la Revolución de 1789. Añadido a esto anterior desarrollamos una parte en la que ponemos de manifiesto las influencias que provocaron estos dos elementos, diccionario razonado y revolución, en la educación en España.

En nuestro país, comenzamos por el primer texto constitucional: la *Constitución Política de la Monarquía* de 1812. En la primera carta magna de este país aparecen los primeros artículos que hacen referencia a la cuestión educativa y que sirven de base para

¹ Sin dejar de mencionar la influencia inglesa más adelante en este estudio.

el primer articulado legislativo educativo de nuestro país que es el *Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública*, con informe y dictamen previamente incluidos y con la firma de Manuel José Quintana en 1814. Este primer texto, el de José Quintana, permanece como un simple proyecto, pero encauza las directrices por donde ha de enfocarse la educación de este país, desde el punto de vista de los liberales y, por tanto, de lo moderno, según la norma de la época. Los dos textos, *Constitución* de 1812 y el *Proyecto de Decreto* de 1814 tienden a la modernización de la educación en nuestro país.

El año 1821 da continuidad a la labor de los liberales en materia de educación con el *Reglamento General de Instrucción Pública Decretado por las Cortes de Ramón Feliú*. A través de este texto histórico se da continuidad a lo esbozado en los dos anteriores. El punto principal parte del modelo de enseñanza basado en lo público. Por ello, al adentrarnos en el manuscrito encontramos la división que se propone para la educación y el apuntalamiento de la mínima instrucción para ejercer el derecho de ciudadano.

La idea de la construcción sólida de una instrucción pública se va gestando a lo largo de los diferentes articulados legislativos de la primera mitad del siglo XIX en épocas liberales y que forman parte de esta investigación. Esto anterior sigue siendo la base en la que se apoyan los demás elementos novedosos que vemos en el texto siguiente que analizamos: el *Plan General de Instrucción Pública* de Ángel de Saavedra y Ramírez de Baquedano, duque de Rivas, de 1836. Entre las unidades de análisis que extraemos encontramos aquellas que están dedicadas a la implantación de las Escuelas Normales para la formación de maestros, la entrada de las niñas en la escuela, entre otros aspectos que van gestando un cambio de mentalidad en la instrucción y una escuela más modernizada.

El texto que proponemos a continuación de este es el *Plan de Instrucción Primaria* del marqués de Someruelos, de 1838. A lo largo de este articulado vemos como continúan

el interés y el afán por dotar a este país de una educación pública que abarque todos los ramos de la instrucción y para acometer esa empresa este plan pone su primera piedra.

El siguiente texto sobre el que escribimos es el *Plan General de Estudios* de José Manuel Pidal de 1845. En esta ocasión, por tratarse de otro de los cimientos del último texto que nos ocupa no nos detenemos en él para poder así analizar de manera más cercana la *Ley de Instrucción Pública* de Claudio Moyano Samaniego de 1857 y a la que dedicamos nuestro último capítulo. Este manuscrito histórico pone final a cuarenta y cinco años de gestación de una nueva enseñanza para un nuevo Estado más moderno que rompe con los criterios anómalos en materia de enseñanza del Antiguo Régimen y que devuelve la mirada a los principios de felicidad y bienestar de los ilustrados del siglo XVIII tanto en Francia como en España.

El siglo XIX se presenta en España como un siglo dicotómico sobre el asunto educativo, es decir, el siglo que dejará discurrir por él dos posiciones: la más conservadora, tradicionalista y regalista, a la que se suman los preceptos y metodologías de la Iglesia; y, por otro lado, la liberal, la que ocupa, en temas educativos, nichos de posición más avanzados. La perspectiva que nosotros queremos dar a este estudio es la segunda. Consideramos que la primera no acomete grandes avances para una sociedad que está constituyéndose y formándose; todo lo contrario, son los momentos en los que la educación se retrotrae a posiciones muy anteriores. Sin embargo, paradójicamente, las dos se necesitan mutuamente, al menos en nuestra época de estudio, para ir impregnando las leyes de elementos nuevos y desembocar en una ley estructural y general como será la *Ley de Instrucción Pública* de 1857.

En ningún momento nuestra pretensión será analizar estructuras educativas que vayan más allá de la *primera enseñanza* en esta investigación, pues consideramos que es en esta en la que se producen los verdaderos avances. Solamente extraeremos artículos para su análisis de la parte concerniente a las primeras letras.

Es indiscutible que hay una predilección por parte de los liberales de hacer avanzar el país a través de la modernización de la *Instrucción Pública*. Tanto es así, que llegado el ecuador del siglo algunas de las diferentes sensibilidades políticas aúnan posturas para crear un sistema de enseñanza. Las intenciones se plasmaron en ley; ahora bien, la realidad en el día a día del pueblo y la enseñanza que debía de recibir fue bien distinta.

1.2 Identificación del Problema de Investigación

Como profesionales de la enseñanza y de la investigación en época actual encontramos que dentro de la *educación* de primeras letras entre los años 1812 y 1857, existen elementos educativos más modernos que en épocas anteriores. Esto anterior nos puede llevar a pensar que para algunos Gobiernos de la época, la instrucción pública quería llegar a un número mayor de personas y aportarles novedades. Dentro de este parámetro incluimos el hecho de querer llegar a alumnos «no normalizados» y comenzar a tenerlos en cuenta. Este hecho, también constituye una novedad y una manera de querer avanzar como sociedad, aunque el camino sea lento y esté lleno de dificultades. Además de este, hay otros elementos que queremos señalar en nuestra investigación y que de forma conjunta constituyen una amalgama de elementos novedosos para una época todavía sin cristalizar dentro de nuestras fronteras.

Los conceptos de *Atención a la Diversidad* y de alumnos con *Necesidades Especiales* son anacrónicos para el siglo XIX desde el punto de vista pedagógico. Pero la idea de llegar en la instrucción pública a capas más amplias de la sociedad más allá de los «alumnos normalizados» se va vislumbrando poco a poco en la legislación de los primeros tiempos de la época decimonónica. Un ejemplo de esto es la instrucción a personas ciegas. Al mismo tiempo, ocurre lo mismo con otras percepciones tales como la formación del profesorado, la focalización de la enseñanza en la mujer, tanto alumna como maestra, la creación de escuelas, las pautas de higiene desde edades tempranas, los

nuevos métodos educativos que dejan atrás la educación monástica y de púlpito, entre otros ingredientes que conforman la base de nuestra investigación.

Agregado a esto anterior, el hecho de querer alfabetizar a más personas y, a pesar de sus «deficiencias» no aptas para el aprendizaje anormalmente normalizado de la época, junto con la inserción de pequeñas piezas en la legislación como las mencionadas más arriba, constituyen un elenco de elementos que se van gestando e insertando (si el Gobierno de turno así lo considera y no lo cambia según su postura política) en la legislación de la Instrucción pública de la primera mitad del siglo XIX en España. Los conceptos que hoy conocemos como *Innovación educativa*, *Atención a la Diversidad* y *Exclusión* son conceptos totalmente improcedentes en el siglo XIX, insistimos, tal y como los interiorizamos en la sociedad del siglo XXI.

Por otro lado, hay otros elementos que van apareciendo poco a poco en el marco legislativo y que conforman un crisol de novedades educativas, aunque la sociedad de aquella época, en cierta medida, no las perciba como tales. Otros conceptos como *Instrucción* sí aparecen en aquella legislación y los utilizamos de manera natural. Paralelamente a esto último, hablaremos también de otros conceptos como el de *espíritu de una ley* o *salonismo*. Y, el que posiblemente sea el más complejo de todos ellos: *ley educativa*.

Y seguido a esto anterior, reflexionamos también sobre la percepción de que estos elementos constituyen una verdadera novedad si analizamos la tradición histórica precedente a esta época de análisis de la instrucción en nuestro país. Todos los elementos que hemos considerado, con prudencia, una novedad en la legislación educativa,

pensamos que se van reflejando de una manera u otra, y de una manera más o menos acertada², hasta llegar a la *Ley de Instrucción Pública* de 1857.

Tema de investigación: extracción de los elementos educativos novedosos en lo que concierne a las primeras letras en la legislación de la instrucción desde 1812 hasta 1857. Esta investigación tiene dos ejes:

1. **[Eje vertical de la investigación]:** *Ley de Instrucción Pública* de 9 de septiembre de 1857³ que pone el colofón a una época legislativa en materia educativa y pone el hito a otra que comienza a partir de ella.
2. **[Eje horizontal de la investigación]:** análisis de los elementos novedosos que van apareciendo en el marco legislativo de la *educación* de primeras letras entre el informe Quintana (1814) y la *Ley de Instrucción Pública* (1857). Según nuestro criterio, nuestros elementos de análisis forman parte de un proceso que hacen que la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 perdure en nuestro sistema educativo ciento trece años. Esto es digno de estudio pues hace cristalizar la base de una primera educación en nuestro país que tiene la solidez suficiente como para durar todo ese tiempo.

Y tiene como objeto:

1. **[Primero: identificación-disposición-análisis]:** definir los elementos novedosos de los textos legales educativos desde 1814 a 1857 concernientes a las escuelas de primeras letras.

² Como nota de autor queremos dejar por sentado que debemos de poner todo esto en perspectiva, es decir, meternos en el contexto histórico de aquella época. Para ello nos basamos en la obra de Álvarez Junco, *Mater Dolorosa*, (2001) en la que nos explica cómo en el siglo XIX España se está gestando y conformando como Nación en sí misma a través de un proceso unificador de criterios en diferentes ámbitos como el político o el cultural. Nosotros añadimos que entre ellos está el de la instrucción pública.

³ La *Ley de Instrucción Pública* de 09 de septiembre de 1857 es conocida también como ley Moyano, en referencia al ministro de Instrucción Pública que la ve nacer y que es objeto de nuestra investigación.

2. [Segundo: inserción-análisis]: explicar y analizar la evolución de dichos fundamentos de novedad dentro del trinomio: contexto sociopolítico-moral-educación desde principios de siglo XIX hasta el punto culmen e hito final de nuestra investigación que es la *Ley de Instrucción Pública* de 1857.

1.3 Contextualización del Problema de Investigación

La arquitectura de los antecedentes de esta investigación se apoya en el siguiente basamento: ciencias sociales, Historia del Sistema Educativo e innovación educativa. Para poder edificar esta parte nos apoyamos en la creación de un documento para el control de términos de búsqueda, de autores y de bases de datos consultadas. A continuación, detallamos cada uno de los pasos administrados en esta parte de primera exploración:

1. Creación de un mosaico de repositorios científicos que sirven para buscar en ellos las publicaciones aparecidas con anterioridad a nuestra investigación. Realizamos varios rastreos a lo largo de todo el proceso de la investigación para obtener información actualizada sobre las últimas publicaciones aparecidas objeto de nuestra materia. El tablero se crea a través de una plataforma educativa denominada *Symbaloo*⁴ que agrupa los siguientes repositorios científicos digitales:

- a. Repositorios científicos internacionales: *Researchgate* (<https://www.researchgate.net/>), *Eric* (<https://eric.ed.gov/>), *World Wide Science* (<https://worldwidescience.org/>), *Base* (<https://www.base-search.net/>), *Redacyl* (<https://www.redalyc.org/>), *Taylor&Francis* (<https://www.tandfonline.com/toc/cher20/current>), *Education Policy*

⁴ *Symbaloo*: se trata de un organizador con estructura de mosaico en el que se pueden archivar todas las páginas webs utilizadas en una investigación como es nuestro caso. Nosotros lo consideramos una innovación educativa organizativa. (<https://www.symbaloo.com/home/mix/13eOcQWOUX>)

Analysis Archives (Arizona State University) (<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa>), *Academia.edu* (<https://www.academia.edu/>).

- b. Repositorios científicos franceses, revistas científicas francesas y centro nacional de investigación del país galo: *Pascal Francis* (<https://pascal-francis.inist.fr/inicio/>), *Thèses.fr* (<https://www.theses.fr/>), C.N.R. S⁵ (incluido el *Centre National de Recherche Scientifique*) (<https://www.cnrs.fr/https://www.cnrs.fr/>).
- c. Repositorios generales y motor de búsqueda científico-académica: GREDOS (repositorio institucional de la Universidad de Salamanca) (<https://gredos.usal.es/>), *Tesis en Red* (repositorio con documentación de diferentes universidades) (<https://www.tesisenred.net/>), *Dialnet* (repositorio institucional de la Universidad de la Rioja) (<https://dialnet.unirioja.es/>), el mencionado motor de búsqueda *Google Scholar* (<https://scholar.google.com/?oi=gsb00&lookup=0&hl=es>) y el Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona (<http://diposit.ub.edu/dspace/>).
- d. Repositorios institucionales de las universidades que forman parte de nuestro programa de Doctorado: en esta parte se considera importante trazar una línea de puntos entre las universidades que forman parte de este programa de Doctorado interuniversitario y otra universidad añadida (fuera del programa de doctorado) para formar así una franja de exploración de toda la zona marítima del norte de España. Se toma esta decisión para considerar los resultados de estas averiguaciones como «antecedentes locales» con respecto al resto de repositorios y bibliotecas nacionales e

⁵ Acrónimo francés de *Centre National de Recherche Scientifique* cuyo correspondiente en lengua española es 'Centro Nacional de Investigaciones Científicas'.

incluso internacionales. Están incluidos en este subapartado los siguientes repositorios institucionales: RUC (Universidad de La Coruña -La Coruña-) (https://www.udc.es/es/biblioteca.fic/recursos_informacion/repositorios/), INVESTIGO (Universidad de Vigo -Pontevedra-) (<https://www.uvigo.gal/es/universidad/biblioteca/investigato>), MINERVA (Universidad de Santiago de Compostela -La Coruña-) (<https://minerva.usc.es/xmlui/?locale-attribute=gl>), RUO (Universidad de Oviedo – Principado de Asturias-) (<https://digibuo.uniovi.es/dspace/>), UCREA (Universidad de Cantabria -Cantabria) (<https://repositorio.unican.es/xmlui/>), y ADDI, perteneciente a la Universidad del País Vasco (Vizcaya-País Vasco) (<https://www.ehu.eus/es/web/biblioteca/addi-artxibo-digitala>).

- e. **Catálogos OPAC⁶**: de diferentes universidades españolas, incluido el de esta casa (<https://web.unican.es/buc>), junto con el de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (<https://bibliotecas.usal.es/biblioteca/facultad-de-educacion>).
- f. **Revistas científicas españolas e internacionales (en línea)**: consideradas como revistas especializadas en el campo de la Educación. Para ello consultamos *Revista Historia de la Educación* (Universidad de Salamanca) (<https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/index>), *Revista Estudios sobre Educación* (Universidad de Navarra) (<https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/index>), *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Recyt⁷-Fecyt⁸)

⁶ Acrónimo inglés de *On line Public Access Catalogue*, cuyo correspondiente en lengua española es ‘catálogo automatizado de acceso público en línea’; generalmente utilizado por las bibliotecas.

⁷ RECYT: Repositorio Español de Ciencia y Tecnología.

⁸ FECYT: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.

(<https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP>), *Revista Educación* 3.0⁹
 (<https://www.educaciontrespuntocero.com/>), *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (Universidad Autónoma de Baja California, México)
 (<https://redie.uabc.mx/redie>), *Revista de Ciencias Sociales y Jurídicas*
 (<https://revistasocialesyjuridicas.com/>), la *Revista Española de Pedagogía*
 (<https://revistadepedagogia.org/>) o la *Revista Complutense de Educación*
 (<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED>), *Revista Cabás*, revista internacional sobre el Patrimonio Histórico Educativo
 (<http://revista.muesca.es/>), *Revista Padres y Maestros* (Universidad Pontificia de Comillas, Madrid) (<http://revista.muesca.es/>), *Revista EDUCA*, *International Catholic Journal of Education* (Paris, Francia).
 (<https://educa.fmleao.pt/>)

2. **Confección** de un listado de términos de búsqueda para todos los buscadores seleccionados y traducción de todos estos términos a su correspondiente en lengua inglesa y en lengua francesa. El motivo del paso de nuestra lengua materna a estas dos lenguas no es otro que el de acotar con mayor precisión las averiguaciones en los buscadores internacionales. Se buscan todos los términos de búsqueda en todos los buscadores, repositorios, motores de búsqueda académicos y catálogos de bibliotecas (una media de doscientos cincuenta documentos por cada uno de ellos).
 - a. Historia de la innovación en la escuela en España.
 - b. Innovación en la escuela en España en el año 1800.
 - c. Innovaciones educativas en la legislación española de 1812 a 1857.
 - d. Novedades en la escuela primaria en España en el año 1812.

⁹ Revista líder en información en innovación educativa en España, según reza en el título de su propia página web.

e. Innovación en la Ley Moyano de 1857.

A continuación, en la Tabla 1 se muestran las versiones correspondientes en lengua inglesa y francesa de los términos de búsqueda más arriba mencionados en el listado.

Tabla 1

Listado de términos de búsqueda

	English versión	Version en Français
a	<i>History of innovation in the school in Spain.</i>	<i>Histoire de l'innovation à l'école en Espagne.</i>
b	<i>Innovation school in Spain in the year 1800.</i>	<i>Innovation à l'école en Espagne en l'an 1800.</i>
c	<i>Educational innovations in Spanish legislation from 1812 to 1857.</i>	<i>Innovations pédagogiques dans la législation espagnole de 1812 à 1857.</i>
d	<i>Novelties in primary school in Spain in the year 1812.</i>	<i>Nouveautés à l'école primaire en Espagne en 1812.</i>
e	<i>Innovation in the Moyano Law of 1857</i>	<i>Innovation dans la loi Moyano de 1857</i>

Nota. En esta *tabla número 1* se muestran los cinco términos que se han seleccionado para realizar una exploración en los buscadores más relevantes de Internet. Elaboración propia.

3. **Búsqueda** entre la bibliografía de los siguientes autores: D. José María Hernández Díaz (Catedrático de la facultad de Educación de la Universidad de Salamanca), D. Leoncio Vega Gil (Catedrático de la facultad de Educación de la Universidad de Salamanca), D. Manuel Puelles Benítez (Profesor Emérito y Catedrático de Universidad de la Universidad Nacional de Educación a Distancia), D^a. María del Mar del Pozo Andrés (Catedrática de la Universidad de Alcalá de Henares), D. Antonio Viñao Frago (Catedrático de la Universidad de Murcia).
4. **Búsqueda** en la bibliografía de autores internacionales: Mr. Jeroen Dekker (Profesor Honorario de la Universidad de Groninga -Países Bajos-).
5. **Extracción** de textos de lectura con extensión [.pdf] la mayoría de ellos.

6. **Lectura** y anotación de estos textos.
7. **Clasificación** de todos los textos utilizados en este apartado con un gestor de referencias bibliográficas, en nuestro caso elegimos el propio del procesador de textos. [.docx], estilo APA (séptima edición, 2021).

Este cuadro nos permite tener una estructura sólida para poder describir los *antecedentes* dentro del *marco teórico* y definir nuestros *objetivos*. En este primer punto nos adentramos en las investigaciones previas sobre el trinomio ciencias sociales, legislación histórica del sistema educativo en España y atención a la diversidad e innovación educativa.

En este instante, ponemos nuestro punto de partida y para fijarlo efectuamos una selección de textos publicados hasta la fecha. Estos escritos conforman la revisión de la literatura de nuestra investigación, los cuales nos facultan la posibilidad de conformar una imagen de lo estudiado hasta el momento presente. Esta lectura nos abre tres vías: la primera, la constatación de cómo estos escritores han visto y ven este proceso. La segunda, la evidencia de cómo no se han encontrado de manera profunda los elementos que nosotros queremos demostrar que sí existen en el período temporal demarcado para este estudio. Y, una tercera que nos permite extraer las conclusiones pertinentes a las que han llegado o están llegando los diferentes autores.

Por ello, el primer paso que damos en esta investigación es consultar antecedentes teóricos. En esta parte queremos poner de manifiesto qué resultados arrojan los estudios actuales sobre el campo que nos ocupa; qué enfoques teóricos y metodológicos adoptan; qué limitaciones presentan; qué lagunas de conocimiento siguen existiendo al respecto; y qué temas emergentes o innovaciones van surgiendo en los últimos años. El punto clave en esta primera parte es centrar el sentido y orientación hacia dónde se dirige nuestro estudio a través de las obras revisadas. Este asunto solamente podemos resolverlo

haciendo una selección de los textos encontrados y descartando las aproximaciones literarias que no se ajustan a nuestro tema.

Este último aspecto es el que, precisamente, nos permite afianzar la hipótesis que queremos demostrar y validar en la comunidad científica.

Una vez que hacemos una primera composición de lugar con la lectura, clasificamos los textos y autores encontrados como antecedentes internacionales, antecedentes nacionales y antecedentes locales. La metodología más común en todos ellos es el análisis de fuentes primarias y secundarias con razonamientos y reflexiones personales. Esto nos permite trazar una línea directa con el objeto de estudio en esta investigación.

A continuación, realizaremos un recorrido por todos aquellos autores que han investigado con anterioridad sobre los ejes que construyen nuestra investigación. La primera clasificación estará apoyada en antecedentes *internacionales* y *nacionales*. El criterio que utilizaremos para su presentación estará marcado por dos puntos: *temática general* y *cronología*. En cuanto a la temática general, hemos elegido: *Atención a la Diversidad, Innovación en el siglo XIX, Legislación Educativa en el siglo XIX y Claudio Moyano Samaniego-Ley de Instrucción Pública (1857)*. Las obras que mencionaremos dentro de cada uno de los temas estarán dispuestas en *orden cronológico* de publicación, comenzando de nuevo con este orden por cada uno de los temas.

Entre los investigadores internacionales encontramos la figura de *Jeroen Dekker*, profesor honorario de Historia y Filosofía de la Educación de la Universidad de Groningen (Países Bajos), que tiene diferentes publicaciones sobre la Historia de la Educación y de la Pedagogía Histórica del siglo XVIII y XIX, pero centradas en Holanda y países del norte de Europa. No descubrimos entre sus publicaciones, artículos y colaboraciones, estudios pormenorizados cercanos o importantes para nuestro estudio por la diferencia geográfica y temática. Ciertamente es que mencionamos a este autor en este apartado por tener una

colección sustanciosa de obras pedagógicas centradas en la infancia y en el siglo XIX, pero no en España. Por tanto, los trabajos de este autor pueden tener utilidad científica para la comunidad internacional, pero no en el marco de nuestra investigación.

Nos acercamos a nuestras fronteras y dentro de ellas ya podemos seleccionar un grupo de autores que se aproximan a nuestro tema objeto de estudio en esta investigación. Entre el elenco de autores nacionales que hemos enmarcado en la temática de *Atención a la Diversidad* escribimos sobre los siguientes: Francisco Javier Vergara Ciordia, Patricia Ruiz Quiroga, Pedro Martínez Palomares y Clara María Encinosa León.

Francisco Javier Vergara Ciordia, catedrático de Universidad de Historia de la Educación y Educación Comparada en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en junio de 2002, publica en la Revista Estudios sobre Educación, un artículo científico titulado, *Marco histórico de la Educación Especial*.

En el texto se realiza de principio a fin una disección de la evolución del concepto de *Educación Especial*. El autor del mencionado texto focaliza los apelativos con los que las personas con necesidades educativas especiales han sido tratados a lo largo de la historia desde la Antigüedad, pasando por todas las grandes culturas y civilizaciones romanizadas, Asia y norte de África, hasta llegar a las épocas moderna y contemporánea. Se trata de una cronología histórica que no menciona las leyes educativas específicas de principios del siglo XIX o a los aspectos que pueden resultar más novedosos en la legislación de la época. Posiblemente, la evolución histórica la observamos desde el punto de vista de la medicina y la patología, pero no desde el legislativo.

Patricia Ruiz Quiroga, maestra de Educación Primaria¹⁰, en mayo de 2010, presenta para la revista Temas para la Educación¹¹, un artículo titulado *La evolución de la Atención a la Diversidad del alumnado de Educación Primaria a lo largo de la historia*.

El tratamiento y la estructura que la autora hace del concepto de evolución de la *Atención a la Diversidad* es similar al anterior que hemos tratado. Las alusiones a los factores físicos, psicológicos y sociales son el punto de partida del artículo. Acto seguido, hace alusión a la evolución de dicho concepto desde el punto de vista histórico. La autora menciona una ley del siglo XIX, la *Ley de Instrucción Pública* de 1857, pero solamente para comentar que dicha ley ya tocaba la creación de escuelas para niños «sordos»; dos breves líneas que no tratan nuestro asunto ni otros similares tan importantes como un elemento nuevo destacable en aquella época. Se continúa abordando el mismo tema desde la misma perspectiva, pero ya desde época moderna con la *Ley General de Educación* de 1970 y posteriores, incluidos los Reales Decretos que regulan la *Educación Especial* en tiempos ya cercanos a los nuestros.

Pedro Martínez Palomares, profesor e historiador, presenta su Tesis Doctoral por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España) bajo el título *La educación de los sordos en la primera mitad del siglo XIX a través del “Colegio de Sordo-Mudos” de Madrid (1805-1857)*.

El autor realiza un estudio histórico de la citada institución en el título de la obra. Según palabras del mismo, esta investigación pretende darnos a conocer en profundidad cómo es la educación de los «sordo-mudos»¹² en España desde 1805 y hasta 1857. El

¹⁰ En el momento de la publicación del artículo para la revista, y consta así dentro del texto, es Diplomada en Educación Primaria.

¹¹ Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza publicada por la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía.

¹² En este texto reescribimos el vocablo tal cual aparece en el documento de investigación original y tal cual el autor lo expresa. No queremos escribirlo como actualmente lo recomienda la Real Academia de la Lengua Española para no desvirtuar ni el sentido del texto original ni el del texto histórico.

autor apela a la frescura que da la creación de este colegio y quienes lo conformaron pedagógicamente, pues, «en su praxis diaria dieron pruebas de la adopción de una metodología y de una experiencia contrastada que ratificó su buen hacer y su capacidad técnica e innovadora» (Martínez Palomares, 2016, p. 6), ya que fueron «hechos que significaron un sello de identidad institucional que impregnó de prestigio el devenir de la Escuela de Sordomudos desde su inauguración en 1805 hasta su madurez, ya en 1857» (Martínez Palomares, 2016, p. 6). Aquí presentamos a un autor que nos ofrece un estudio de cómo en la primera mitad del siglo XIX ya se presentan ciertas estructuras de modernidad en la época. Martínez Palomares (2016) habla de «las innovaciones pedagógicas y metodológicas que se van gestando poco a poco hasta conseguir la madurez» (p.4), por emplear el término que utiliza el autor en un contexto literario similar al nuestro, con la ley de 1857. Este texto lo señalamos como literatura previa a la nuestra por los puntos coincidentes en materia de novedades en educación que se van gestando hasta la ley Moyano.

Clara María Encinosa León, en julio de 2017, con dirección de la profesora Dra. Yasmina Álvarez González, presenta ante tribunal el Trabajo de Fin de Grado de Maestra de Educación Primaria que lleva por título *La Educación Especial a lo largo de la Historia*.

En el texto la autora menciona el tratamiento que tienen los niños que están considerados fuera del marco canónico, tanto física, como mental y por ende intelectualmente desde la Antigüedad hasta el siglo XX. La investigadora de este trabajo engarza *Educación Especial-legislación*. Pero, lo que nos interesa desde el punto de vista de nuestra investigación es, por un lado, el trabajo pasa someramente por la historia y la evolución que tiene a lo largo de los siglos y culturas el tratamiento -más desde un punto de vista social-, hacia los niños que presentan alguna deficiencia para el resto de sus semejantes; y por otro, cómo se enmarca en la legislación en la primera mitad del siglo XIX. Con todo ello, la progenitora del texto concluye el mismo constatando que ha realizado

un itinerario por la evolución de la *Educación Especial* a lo largo de muchas décadas para poner de relieve la importancia que tiene hoy en día contar dentro de la escuela con niños con *Necesidades Educativas Especiales* de aprendizaje en la escuela. La autora trata tres ejes: la evolución histórica del concepto de *Educación Especial*, la legislación educativa en cuanto al concepto de diversidad se refiere.

Entre los autores nacionales que hemos enmarcado en la temática de *Innovación en el siglo XIX* contamos con: Federico Gómez y Rodríguez de Castro, Julio Ruiz Berrio y Francesc Pedró.

En el número 2 (1983) de la revista Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca, encontramos a *Federico Gómez y Rodríguez de Castro*, catedrático de Historia de los Sistemas Educativos del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España), publica una comunicación que lleva por título *La resistencia a las innovaciones. Informe de la Academia de Profesores de Primera Educación (1838)*.

En el texto ponemos interés en dos aspectos. El primero, el análisis crítico a lo escrito en el texto original; y, el segundo, la mención por primera vez en toda nuestra investigación de la palabra *Innovación*¹³ en educación contextualizada en el año 1838. Nosotros también estamos en esa época. Este texto es una disección, sin entrar en grandes detalles, de algunos elementos educativos que se pueden considerar modernos para aquella época, sobre todo en lo que concierne a organización y metodología; y que sirven de blanco para las críticas más ácidas llegadas desde la Hermandad de San Casiano vía informe. En este manuscrito tomamos el negativo de la foto y, quedándonos con los elementos novedosos que se pretenden introducir en la escuela del siglo XIX, percibimos en la lectura que estos elementos dan solidez a nuestra línea argumental

¹³ Aun con todo, nosotros optamos por la vía de la prudencia, pues evidentemente en aquella época el concepto de innovación en educación no existía con el perfil pedagógico que en el presente le damos.

investigadora objeto de esta tesis. De estas líneas anteriores nos quedamos con la imagen de que efectivamente en la primera mitad del siglo XIX existen ya puntos de modernidad en las escuelas.

Julio Ruiz Berrio, catedrático de Historia de la Educación de la Universidad Complutense, en 1990 para la Revista Complutense de Educación escribe un artículo que lleva por título, *Una formación europea para un reformador español, Pablo Montesinos*.

El objetivo de este texto es poner de relieve la figura de Pablo Montesino y dejar de manifiesto su impronta en la educación española de principios del siglo XIX. El autor expone en el texto como la salida por parte de muchos pedagogos (por razones políticas o personales) hacia otros países de Europa, en especial Reino Unido y Francia, permiten que la influencia pedagógica de estos en la creación de la «escuela moderna» en España sea notoria. Tomamos este texto como antecedente a nuestra investigación pues a través de este salen a la luz elementos innovadores ligados a personas concretas que participaron en la creación de esa escuela que sentaría décadas más tarde una enseñanza más acorde con los tiempos modernos. Y esto lo encontramos en el texto con lo que Ruiz Berrio (1990) nos deja por escrito: «entre otras razones porque le fue la persona de influencia más amplia e intensa en la educación española durante la primera mitad del siglo XIX; porque Montesino fue uno de los grandes reformistas que ha habido en España» (p. 429). Se refleja también la influencia de Pestalozzi en Montesino; por tanto, reforma y elementos novedosos van de la mano a principios del siglo XIX y esto pone de manifiesto dar continuidad a este pensamiento a través de nuestra investigación.

Francesc Pedró, catedrático de Ciencias Políticas y Ciencias Sociales de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona y director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Este profesor cuenta en su haber con una publicación que ve la luz en el año 2019; que lleva por título *¿Hacia dónde va la escuela? Tendencias internacionales en innovación educativa*, dicho artículo

aparece en el número 5 de la revista científica EDUCA, *International Catholic Journal of Education*.

El autor nos sumerge en un texto producto de una reflexión profunda sobre el concepto de *Innovación Educativa*. Con esta publicación intenta dar a conocer la importancia del concepto de *Innovación Educativa*. Pedró (2019) lo centra en cuatro puntos: «la demanda de competencias, los cambios sociales y demográficos, los cambios tecnológicos y la competencia internacional» (p. 13). Pero no solamente centra el texto en este concepto y la relevancia que tiene para la sociedad actual, sino que también nos presenta las nuevas e incipientes tendencias que empiezan a surgir en el ámbito educativo. Francesc Pedró también nos hace un repaso por las innovaciones dentro de los *curricula* actuales y en los diferentes procesos de aprendizaje. Se adentra también en las formas de composición y organización de los centros. Pone, por tanto, de máximo relieve la innovación dentro de la escuela de nuestra era, pero con prudencia, indicando también los riesgos que conlleva. Y, centrándonos en lo que nos ocupa, si este autor habla sobre legislación educativa en el arranque de la enseñanza en el siglo XIX y de novedades educativas, hemos de decir que, sí hemos encontrado una breve representación, que no un análisis como nos hubiera gustado encontrar entre sus líneas, que ejemplifica en cierta medida lo que nosotros queremos sostener. Cito textualmente desde el texto: «La investigación nos recuerda tercamente que, en primer lugar, el degoteo de innovaciones escolares ha sido incesante desde principios del siglo XIX» (Pedró, 2019, p. 8). Exceptuando esta idea no se encuentra en el artículo ningún otro análisis más profundo sobre la cuestión innovación-legislación educativa-siglo en el siglo XIX.

Entre los autores nacionales y que concierne a la temática de *Legislación Educativa en el siglo XIX* tenemos a los siguientes: Carmelo Real Apolo, Dolores Fernández y Antonio Nadal Masegosa.

Carmelo Real Apolo, profesor de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Extremadura, escribe en julio de 2012 un artículo cuyo título es *La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX: legislación educativa y pensamiento político*. El texto es una disección de todas las leyes educativas que van apareciendo a lo largo de la época decimonónica en España. El texto no da otra perspectiva más allá de la catalogación y somero análisis respecto del asunto que a nosotros nos interesa. Al mismo tiempo, tampoco hace un análisis de las nuevas tendencias educativas que empezaron a aparecer en los albores de aquel siglo. Pero, sí es cierto también, como en el caso anterior, que nada más empezar el texto encontramos una idea interesante; Real Apolo (2012) nos comenta que «en las primeras décadas del siglo XIX se inicia en España un proceso histórico de grandes reformas políticas y de una profunda transformación educativa» (p. 69). Esta última idea guarda relación con nuestro estudio.

Dolores Fernández, perteneciente a la Escuela de Psicología y Pedagogía (OEP Moratalaz-Villa de Vallecas) escribe un artículo que lleva por título *La educación en los textos constitucionales españoles*. El texto se publica en la revista THS-Trabajo Social Hoy en el año 2014.

La autora de este texto realiza un breve estudio de análisis sobre la relación entre educación y textos constitucionales del siglo XIX y del siglo XX. El texto comienza centrándonos en el concepto y la representación de lo que es y representa un texto constitucional dentro de una sociedad, para después hacernos un planteamiento de cómo se cristalizan las cuestiones educativas dentro de los textos legales constitucionales.

Dicho esto, consideramos interesante mencionar el artículo de esta autora porque es de los pocos que se acercan a nuestra investigación. En este artículo, la autora solamente analiza los artículos que se refieren única y exclusivamente al tratamiento o mención de la educación dentro de la *Constitución* de 1812 objeto de estudio en ese

momento, pero no analiza otras cuestiones que se pueden extraer de esos artículos que conciernen a la educación. Por otro lado, el texto solamente atañe a las cartas magnas de los siglos XIX y XX, pero no a los textos legales educativos que emanan de ellas y a las novedades educativas que están insertos en ellos.

El segundo de los autores enmarcados en esta temática sobre *Legislación Educativa en el siglo XIX* tenemos al autor *Antonio Nadal Masegosa*, profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga que, recientemente, en el año 2020 escribe para la revista *Atlante-Cuadernos de Educación y Desarrollo* el artículo: *Análisis y didáctica de la educación en España: 1820-1823*.

La investigación aporta nuevos datos a una época que no tiene en su haber grandes estudios sobre los aspectos más novedosos que se dan en la educación de aquellos tiempos. Se trata de un artículo que nos hace un enfoque histórico de situación entre los años 1820 y 1823. Efectivamente, no abarca toda la época que nosotros pretendemos alcanzar en nuestra investigación, pero es de los escasísimos artículos como estamos viendo a lo largo de este punto que están dedicados a tal efecto. Después de realizar una reflexión sobre el contexto histórico y político en esos tres años, el autor se sumerge en el asunto puramente educativo y lleva a cabo un análisis de parte de los ciento treinta artículos de los que está compuesto el texto legislativo que ve la luz en aquellos momentos: *Reglamento General de Instrucción Pública* (1821) de Ramón Felíu. El investigador llega incluso a utilizar el término «innovadores» cuando afirma (2020): «El análisis de los 130 artículos del citado Reglamento daría para una tesis doctoral, por lo cual nos centraremos en algunos de los que podrían considerarse más relevantes, innovadores, sorprendentes (...)» (p.5). Se trata de un texto que nos proporciona datos interesantes para nuestra investigación. Por ello, consideramos que debe de estar reflejado como uno de los antecedentes. Ciertamente es que no abarca toda nuestra época, pero sí aporta un saldo positivo a nuestra investigación.

En el último lugar de nuestra cadena de diferentes temáticas, en concreto *Claudio Moyano-Ley de Instrucción Pública (1857)*, tenemos a los siguientes: Antonio Moreno Alcaide, Pedro Álvarez Lázaro, Esther López y Diego Sevilla Merino.

Antonio Montero Alcaide, profesor del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla, publica en mayo de 2009 para la revista Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España) el artículo titulado, *Una ley centenaria: la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857)*.

El autor hace un estudio en este artículo de la ley Moyano y de la ley de Bases en la que esta misma se asienta. El artífice del texto hace un análisis engarzando el articulado de dicha ley con el contexto histórico y político de la época. Posiblemente, para nosotros, este es el texto más importante de toda la revisión de la literatura -sin dejar de lado ninguno de los expuestos-, pero sí resaltando este por los puntos que pasamos a analizar. En primer lugar, hace una presentación de lo que supuso para el siglo XIX la llamada ley Moyano de 1857 y lo que supuso después para la historia de nuestro sistema educativo. En segundo lugar, realiza un encuadre histórico de pinceladas didácticas muy correctas. En tercer lugar, realiza un breve análisis de los artículos más destacados de esa ley. Sin embargo, no vemos que se traten de una manera exhaustiva los aspectos novedosos y modernos que pueden estar insertos de manera más o menos general en los artículos que la constituyen. Y, queremos dejar intencionadamente para el cuarto punto, el aspecto de mayor relevancia para nosotros: una ley centenaria. El autor deja bien resaltado que la ley Moyano es una ley centenaria con pervivencia en el tiempo. De hecho, la perdurabilidad, se menciona, pero solamente se deja de forma somera algún motivo que le dio tal aspecto sin entrar en demasiadas profundidades para dar respuesta a esa pregunta. Nosotros pretendemos dar respuesta a esa pregunta. Por la estructura, mecánica y aspectos que se desarrollan en el artículo; pero también, por la bisagra que hay entre este artículo y

nuestro trabajo de investigación, consideramos que el texto de Moreno Alcaide debe de ser digno de mención como literatura previa a este estudio.

[Pedro Álvarez Lázaro](#), profesor de la Universidad de Comillas, en junio de 2013 para la revista *Padres y Maestros* publica un artículo que lleva por título *Moyano y Samaniego, Claudio Antonio*.

Este texto que hemos encontrado entre la literatura dedicada a la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 tiene como objetivo contextualizarnos biográficamente la figura de Claudio Moyano y Samaniego para poner de relieve el aspecto que más nos interesa: la ley que firma en 1857. Observamos en la lectura como la mencionada parte biográfica hace de contenedor de otros datos que se antojan bastante interesantes para nuestra investigación. No solamente nos hemos topado con la cuasi camaleónica y cambiante línea política de Claudio Moyano Samaniego (de la juventud a la edad adulta); sino que también vemos como eso mismo incide en el estudio de la ley que nos ocupa. Entre estos asuntos que aparecen relativos a nuestro campo de investigación, tenemos dos puntos clave que el autor trata: la necesidad de una ley de instrucción estable en nuestro país a mediados del siglo XIX y la perdurabilidad de esta durante más de un siglo. Este ha sido uno de los motivos de elección de este texto para este mismo apartado de literatura revisada. Ciertamente que en este texto no se trata de manera profunda las novedades que trae consigo al ser promulgada dicha ley, pero sí es cierto que confluyen algunas reflexiones con las nuestras. Una vez más queremos poner en alza la relevancia de esta investigación.

[Esther López](#), en calidad de alumna de Grado en Historia en la Universidad de Córdoba en el año 2016, presenta en esta fecha un trabajo para la asignatura Economía y Sociedad en la Historia Contemporánea que lleva por título *La Ley de Instrucción Pública de 1857*.

El trabajo académico de esta autora pretende demostrar como esta ley educativa tiene especial relevancia dentro de la historia de nuestro país. De este modo, la creadora

de estas páginas, Esther López (2016) quiere «recordar la importancia que la educación ha tenido desde la llegada de la Ilustración» (p.2) y también la importancia del consenso político en la estabilidad de un país, no solo en educación, sino en todos los niveles, lo que tiene una influencia directa en la sociedad y en su progreso» (p. 2). Este trabajo nos muestra una diacronía por los preceptos legislativos de la primera mitad del siglo XIX más significativos de nuestro ordenamiento jurídico educativo. El estudio abarca principalmente lo que supone en aquel siglo la *Ley Moyano* de 1857. Es este punto, el que de nuevo cobra interés para esta investigación, pues en él, Esther López (2016) menciona también que «esta ley fijaría algunas características básicas del sistema educativo español que se mantendrían durante más de un siglo en nuestro país (hasta la Ley General de 1970): uniformidad, centralización, gratuidad relativa, libertad limitada de la enseñanza, secularización e intervención del Estado» (p. 9-10). En ningún momento se ahonda en este último aspecto durante el trabajo, aunque en él la autora Esther López (2016) reconoce abiertamente «su vigencia» (p. 13), al mismo tiempo que las consecuencias históricas que tuvo en su época y, posteriormente, a lo largo de más de una centuria para nuestro sistema educativo.

Diego Sevilla Merino, catedrático de la Universidad de Granada, en el año 2007 publica para la revista *Ethos Educativo* un artículo titulado *La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España*.

En líneas generales, el autor comienza hablándonos de tres aspectos fundamentales: la génesis de los sistemas educativos en Europa y la influencia que tienen sobre el español en el siglo XIX; la conformación de España como nación y la relación directa que este asunto tiene con la conformación del sistema educativo; y, la perdurabilidad de la ley Moyano como mito histórico. Estos tres aspectos tienen una relación directa con nuestro estudio al igual que el que menciona la Francia de los derechos humanos y del ciudadano como punto de partida a una educación más igualitaria.

En definitiva, la relación entre la instrucción y la *res publica*. En el texto también se hace referencia a postulados con los que no estamos de acuerdo como «es un lugar común que esta ley se caracteriza por no pretender innovar [que no quiere decir que no lo haga], sino por recapitular cuanto se venía haciendo en la regulación de la enseñanza (...) (Sevilla Merino, 2007, p. 115)». Hace también mención de algunos de los ejes centrales liberales de la ley Moyano y a la estructura del sistema educativo tal y como se contempla dentro de esta ley y tratando lo que todos ellos suponen para la sociedad de mediados del siglo XIX. Concluye que esta ley, mitificada en cierto sentido, no permitió la madurez plena de la educación, ni realizó grandes cambios en el sistema educativo de aquella España en ciernes, y el sentido negativo que tiene al continuar ligada a los cánones políticos y sociales de aquel momento. Por tanto, consideramos que este texto es reseñable para nuestro estudio por toda la información tan valiosa que nos presenta y nos enriquece al mismo tiempo (al margen de estar más o menos de acuerdo con algunos postulados) y porque en ella aparecen formulaciones que conforman también algún punto de partida para este estudio.

Estos cuatro autores son los que nos presentan las obras que podemos mencionar como antecedentes a nuestro trabajo de investigación en lo que concierne a haberse acercado a la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 y adentrarse algo en ella. En ninguno de los casos versan sus palabras sobre cuestiones reseñables a propósito de las novedades educativas que introduce dicha ley. Tampoco se da cabida a dar respuesta a cómo dicha ley sobrevivió más de cien años.

El último espacio de nuestros autores queremos dedicarlo a dos escritores que nos han brindado la oportunidad de poder adentrarnos en la relación entre educación y constituciones; una de las partes objeto de nuestro análisis en esta investigación.

Añadidos a todos estos investigadores anteriores, también hemos hecho una lista de autores, de los cuales hemos ido extrayendo la cuasi totalidad de su bibliografía para

indagar en ella y encontrar textos ya escritos sobre el nuestro tema de investigación. Entre estos autores hemos considerado:

[José María Hernández Díaz](#), catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca. Dentro de una vastísima bibliografía no hemos encontrado ningún estudio que se revele como predecesor al nuestro; [María del Mar del Pozo Andrés](#), catedrática de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Alcalá de Henares, de quien tampoco hemos encontrado textos precedentes al nuestro que traten nuestro campo de estudio; [Antonio Viñao Frago](#), catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, de quien hemos encontrado algún texto sobre *Innovación Educativa* pero que no está enmarcado en la legislación de la primera mitad del siglo XIX, lo hace en el primer tercio del siglo XX, artículo que lleva por título, *Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto*¹⁴; [Jesús Romero Morante](#), profesor titular de la Universidad de Cantabria, cuyo Proyecto Docente presentado para optar a una plaza del cuerpo de Profesores Titulares de la Universidad de Cantabria en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, hemos utilizado en este estudio; [Carmen García](#), profesora titular de la Universidad de Oviedo de quien sí hemos encontrado en su obra *Génesis del Sistema Educativo Liberal en España* un análisis completo y exhaustivo de la legislación educativa, precisamente en el arco cronológico objeto de nuestra obra y desde el punto de vista que nos importa a nosotros: el liberal de aquella época, pero bien cierto es que al analizar la legislación no termina de concluir que aquellas novedades introducidas en la ley constituyen una verdadera innovación para la época decimonónica; [Manuel Suárez Cortina](#), catedrático emérito de Historia Contemporánea de la Universidad de Cantabria. Y, nos cabe mencionar también

¹⁴ Según reza en las notas atribuidas al título del artículo dentro del texto «Este artículo ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación SEJ20004-07268/EDUC financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia».

a [Manuel Puelles Benítez](#), ilustre catedrático y Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en los años noventa. Este célebre profesor nos ofrece en su bibliografía obras que pueden acercarse a lo que nosotros pretendemos demostrar en estas hojas, pero no exactamente con el enfoque científico que nosotros queremos ofrecer.

Cada una de las obras mencionadas más arriba analizan y estudian algunos temas que se aproximan a los que nosotros queremos considerar en nuestra investigación. No hallamos científicos que unan *Atención a la Diversidad e Innovación* y trasladen estos conceptos a la legislación educativa de la primera mitad del siglo XIX¹⁵.

Sí es cierto que tenemos encima de la mesa varios estudios sobre *Atención a la Diversidad* y legislación histórica, pero que no tratan la *Atención a la Diversidad* como un elemento novedoso en las leyes sobre instrucción pública del siglo XIX. Paralelamente tampoco hemos encontrado estudios¹⁶ que investiguen de cerca los elementos constitutivos de auténtica novedad por sí mismos en la legislación de los primeros cincuenta años del siglo XIX de una forma conjunta y extraídos de la propia legislación. Evidentemente, si hemos tenido en nuestras manos digitales estudios específicos como pueden ser los dedicados en profundidad a la formación de los maestros y de las maestras, las escuelas de «sordomudos», entre otros, pero no como estudio completo de conjunto donde estén insertas todas estas piezas por haber sido extraídas de los diferentes marcos legislativos, y sí de manera más particularizada.

¹⁵ Aun teniendo en cuenta el aspecto de lo anacrónico que puede resultar el concepto en forma y en el fondo.

¹⁶ Aunque no hemos encontrados estudios sobre nuestro tema y época, si nos hemos topado con un estudio que realiza una investigación muy similar, pero en época de la Restauración. Se trata del Trabajo de Fin de Máster de Iván Fernández Muñoz que lleva por título *Innovación Educativa en “la Montaña” ¿Una oportunidad perdida?*, dirigida por Dr. Bernardo Riego Amézaga.

En síntesis, no hemos encontrado en ningún texto el trinomio: *Atención a la Diversidad*¹⁷-*Innovación*¹⁸-historia legislativa de la educación-siglo XIX hasta la *Ley de Instrucción Pública* de 1857. Por tanto, desde este punto de vista podemos afirmar que nuestro tema de investigación no ha sido analizado ni estudiado hasta este momento en que pretendemos arrojar luz sobre él.

Por las particularidades que ofrece nuestra investigación en lo que a marco cronológico se refiere, y en cuanto a los conceptos que en ella vamos a estudiar, los términos *Innovación* y *Atención a la Diversidad* los asumimos como anacrónicos dentro de ese marco de la primera mitad del siglo XIX, pero en cuanto al concepto o espíritu no, pues lo que precisamente queremos demostrar, es que ese espíritu de «aire fresco» estaba ya en el aire socio-educativo de aquella época. Hemos considerado de vital importancia hacer una breve justificación aclaratoria de este apartado en estas líneas -ya que haremos una más amplia y general en el apartado correspondiente más adelante-; y, para no salirnos tampoco de los parámetros científicos, haber ido más hacia atrás de los últimos años a la hora de reflejar los autores que hemos ido encontrando en la revisión de la literatura.

Justificamos, por tanto, que al encontrarnos con una escasez tan grande de autores y lecturas que hayan tratado nuestro tema de estudio en particular, hemos intentado ponderar autores/investigaciones y fechas. Paralelamente, hemos pretendido aunar contemporaneidad-legislación-textos autores de las últimas décadas, lo que nos ha procurado, en cierta medida, dar mayor cuerpo a nuestra revisión de la literatura y ofrecer una perspectiva más amplia de lo escrito sobre nuestro tema hasta el momento.

¹⁷ Queremos recordar que este concepto no existe como tal en ningún momento ni época en el siglo XIX; pero sí podemos considerar que la idea ya está en la legislación de aquella época y que se va conformando poco a poco hasta aparecer en algún texto legislativo como ocurre con el caso de los «sordomudos».

¹⁸ Con este concepto ocurre lo mismo que con el anterior. Es anacrónico para la época, pero sí pretendemos demostrar como ya hemos indicado que en la legislación educativa decimonónica empiezan a aparecer elementos novedosos en la misma.

En la Tabla 2 presentamos un cuadro donde exponemos todos los autores que hemos mencionado y de quienes hemos extraído las obras e investigaciones que más se han podido acercar a nuestra investigación.

Tabla 2

Resumen de antecedentes

Autor	Fecha de publicación	Título	Fuente	
[Internacionales]				
1	Jeroen Dekker		<i>sobre el cómputo de su obra</i>	
[Nacionales]				
[Atención a la Diversidad]				
2	Francisco Javier Vergara Ciordia	[junio 2002]	<i>Marco histórico de la Educación Especial</i>	Francisco Javier Vergara Ciordia
3	Patricia Ruiz Quiroga	[mayo 2010]	<i>La evolución de la Atención a la Diversidad del alumnado de Educación Primaria a lo largo de la Historia</i>	Patricia Ruiz Quiroga
4	Pedro Martínez Palomares	[2016]	<i>La educación de los sordos en la primera mitad del siglo XIX a través del "Colegio de sordo-mudos de Madrid" (1805-1857)</i>	Pedro Martínez Palomares
5	Clara María Encinosa León	[julio 2017]	<i>La Educación Especial a lo largo de la Historia</i>	Clara María Encinosa León
[Innovación en el siglo XIX]				
6	Federico Gómez y Rodríguez de Castro	[1983]	<i>La resistencia a las innovaciones. Informe de la Academia de Profesores de Primera Educación (1838)</i>	Federico Gómez y Rodríguez de Castro

7	Julio Ruiz Berrio	[1990]	<i>Una formación europea para un reformador español, Pablo Montesinos</i>	<u>Julio Ruiz Berrio</u>
8	Francesc Pedró	[2019]	<i>¿Hacia dónde va la escuela? Tendencias internacionales en Innovación Educativa</i>	<u>Francesc Pedró</u>
<i>[Legislación Educativa en el siglo XIX]</i>				
9	Carmelo Real Apolo	[julio 2012]	<i>La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX: legislación educativa y pensamiento político</i>	<u>Carmelo Real Apolo</u>
10	Dolores Fernández	[mayo 2014]	<i>La educación en los textos constitucionales españoles</i>	<u>Dolores Fernández</u>
11	Antonio Nadal Masegosa	[septiembre 2020]	<i>Análisis y didáctica de la educación en España: 1820-1823</i>	<u>Antonio Nadal Masegosa</u>
<i>[Claudio Moyano-Ley de Instrucción Pública, 1857]</i>				
12	Antonio Moreno Alcaide	[mayo 2009]	<i>Una ley centenaria: La ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857)</i>	<u>Antonio Moreno Alcaide</u>
13	Pedro Álvarez Lázaro	[junio 2013]	<i>Moyano y Samaniego, Claudio Antonio</i>	<u>Pedro Álvarez Lázaro</u>
14	Esther López	[2016]	<i>La ley de Instrucción Pública de 1857</i>	<u>Esther López</u>
15	Diego Sevilla Merino	[septiembre-diciembre 2017]	<i>La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España</i>	<u>Diego Sevilla Merino</u>
16	José María Hernández Díaz		<i>sobre el cómputo de su obra</i>	

17	María del Mar del Pozo Andrés		<i>sobre el cómputo de su obra</i>	
18	Antonio Viñao Frago		<i>sobre el cómputo de su obra</i>	
19	Carmen García		<i>sobre el cómputo de su obra</i>	
20	Manuel Puelles Benítez		<i>sobre el cómputo de su obra</i>	

Nota. Una veintena de autores se han acercado a nuestro objeto de estudio. Elaboración propia.

Para cerrar esta parte, podemos decir que tenemos autores que se acercan a lo que nosotros queremos estudiar, con algunos puntos de partida muy similares, pero son muy pocos los autores que hacen el mismo estudio que nosotros sobre los elementos novedosos que aporta la ley Moyano.

1.4 Delimitación del Problema de Investigación

El recorrido histórico que ha realizado la legislación educativa en los últimos doscientos años ha sido un foco de atención, desde nuestro punto de vista, digno de estudio desde el punto de vista pedagógico. Un gran paso desde la instrucción a la educación hasta llegar a vislumbrar las primeras luces de modernidad y avance en las aulas. El cambio del siglo XVIII al siglo XIX en España se centra en tres puntos: cambios sociales constructores del concepto de nación¹⁹, cambios políticos que traen consigo la

¹⁹ La obra de Álvarez Junco (2001), *Mater Dolorosa*, Taurus. versa sobre este tema en particular en la que nos explica como después de la ocupación de Napoleón en España a principios del siglo XIX, la intelectualidad más selecta del país intenta construir una nueva simbología nacional alejada de la anterior idea con la que se concebía a España, basada en monarcas y eclesiásticos. Se trataba de establecer una nueva representación de España con nuevos símbolos y valores con la que pudiera identificarse a España. La obra nos refleja cómo el escenario político teniendo como principales actores a liberales y conservadores influye constantemente en la deriva de esta nueva creación, teniendo como principal escollo en dicha construcción el hecho de que el país adolecía de un sistema educativo con arraigo y firmeza.

primera carta magna a nuestro país y cambios derivados de esta misma en la concepción de la instrucción pública.

Todo empieza a ser nuevo y a dibujarse con otra perspectiva, aunque durante la primera mitad del siglo XIX seguirán en el panorama social, moral y político, la Administración pública y la Iglesia defendiendo posiciones e intereses, conjuntamente o por separado. Pero, la realidad es bien distinta, aunque sí es cierto que la tendencia es ir hacia posturas que se alejen de lo establecido. Y, entre lo nuevo, surge la introducción de elementos que hacen notar un nuevo cambio de siglo y de época dentro de la enseñanza. La enseñanza empieza a separarse de los propios preceptos marcados por la Iglesia, monopolizadora en esta materia y con severos postulados excluyentes en todo lo que concernía a la escuela, a la instrucción y a los miembros *puer* que se acercaban a ella para aprender lo que ella misma convertía en dogma de fe cuando se lo transmitía. Este cambio de tendencia de la propia enseñanza posibilita el intentar llegar a más personas; una visión diferente a la anterior que se basaba en el aislamiento y en la excepción. Una Constitución de corte liberal, de breve recorrido temporal, hace emanar proyectos, arreglos y leyes educativas que comienzan a introducir cuantiosas novedades, posiblemente como grandes piezas, al igual que otras, del nuevo puzzle nacional que se construye a lo largo del siglo XIX.

1.5 Justificación

Por tanto, ligado a estas últimas líneas, en esta investigación pretendemos analizar los elementos más novedosos que se esconden en la legislación educativa concerniente a las escuelas de primeras letras desde 1814 hasta la promulgación de la *Ley de Instrucción Pública* en 1857 que en cierta medida evidenció un atraso educativo. Con estos elementos queremos generar una profunda reflexión y un debate abierto en nuestra sociedad sobre la existencia de tantas leyes educativas desde 1970. Una vez que tenemos

delimitado los diferentes estudios que anteceden al nuestro, nos damos cuenta de que hay un vacío exploratorio y de análisis entre estos en lo que se refiere a nuestro objeto de estudio y a los objetivos que pretendemos alcanzar. Nosotros estamos seguros de lo que se ha escrito; pero, sobre todo, de lo que no se ha escrito, de lo que no se ha dicho y en lo que no se ha pensado.

Con este estudio pretendemos sacar a la arena de la investigación y a la arena política cómo la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 incluía entre sus páginas elementos de novedad que se gestan poco a poco en la legislación dedicada a la instrucción de las primeras décadas del siglo XIX y que la convierten en una ley centenaria. Nuestra elección viene dada por algunos vacíos que quedan por investigar en este ámbito como hemos mencionado anteriormente. La razón principal que nos lleva a realizar este estudio es que hemos encontrado datos relevantes y elementos suficientes como para ofrecerlo a la comunidad científica. Paralelamente, hemos considerado también dar un nuevo enfoque a aquellas investigaciones que se acercan a nuestro objeto de estudio; observándolos y reflexionándolos desde otro punto de vista. Esto mismo nos permite superar las limitaciones existentes en estos momentos, las cuales, como veremos más adelante, han sido bastante importantes.

Paralelamente, con los datos que hemos obtenido de los diferentes articulados legislativos que hemos estudiado, queremos valorar si los elementos extraídos forman parte de un conjunto que se inserta dentro de una línea temporal que comienza en 1812 y termina -en nuestra investigación- en 1857. Esto anterior se enmarca dentro de un proceso histórico inmerso en diferentes planteamientos políticos contrarios que influyen la creación de un sistema educativo propio cuya tendencia es ir hacia posturas de modernidad y avance para el conjunto de la sociedad.

Ligado a esta idea, creemos que esta investigación es novedosa porque analiza aquellos artículos de la legislación educativa que eran verdaderamente revolucionarios

dentro de una época que estaba rompiendo con el Antiguo Régimen y que entraron a formar parte de una serie de fundamentos más modernos que fueron clave en la creación de un verdadero sistema educativo. Ciertamente es que debemos contextualizar cada ley en el momento político y posiblemente en el económico y social, pero para dar perspectiva, lo haremos desde el cómputo total y la ley en conjunto como un todo. Estas leyes, las educativas del siglo XIX, son caleidoscópicas, se pueden analizar desde muchos puntos de vista diferentes y en múltiples ocasiones desde la crítica maniquea que subyace detrás de ellas. Nosotros no pretendemos eso porque estaríamos enfrentándonos continuamente con opiniones, seguramente muy acertadas y precisas, pero que se alejarían de nuestra intención para esta investigación.

Así pues, con el análisis de los artículos que supongan una novedad educativa, queremos que se ponga de relieve el avance que se estaba produciendo en materia de educación durante las primeras décadas del siglo XIX. Nos encontramos con escritos y artículos que analizan la parte política profunda de estas leyes y su relación con la educación, los vaivenes políticos que influyen directamente en la redacción -por acción u omisión- de los artículos y nos presentan nuevas realidades con las que podemos estar más o menos de acuerdo. Para nosotros es importante conjugar el trasfondo político y el educativo, pues van unidos. Una mínima brizna de novedad puede suponer un cambio y un avance en la Historia y, por tanto, una pequeña luz para el futuro.

Entre las diferentes perspectivas que hemos encontrado se encuentra, por ejemplo, el elitismo educativo que se conforma en las leyes de forma paulatina desde 1834, pero ello no significa que no haya un conjunto de elementos nuevos que conformen una legislación que desemboque en la ley Moyano y que la hagan centenaria. Por ello consideramos, que, más allá de la cuestión política y de otras particularidades, esas leyes presentan un cúmulo de novedades educativas que van cimentando las bases hacia una ley que pretende en intenciones declararse «eterna». Sabemos que, paradójicamente,

nuestro estudio puede ser una evidencia: si se está creando una nueva conformación de nación, todo es nuevo, máxime si se quiere romper con el estadio de elementos anteriores, incluida la instrucción. Por ello, queremos justificar nuestro estudio ofreciendo a la comunidad científica conclusiones que puedan generar después un debate y abrir nuevas líneas de investigación.

Consideramos que esta investigación es inédita al mismo tiempo que original por el encaje que pretendemos darle al hacerla bascular entre lo histórico y el concepto actual de *Innovación*, llevado a la primera mitad del siglo XIX. Paralelamente, con el análisis de estas leyes, en especial de la ley Moyano, pretendemos dar a demostrar que esta tiene una carga muy potente de elementos nuevos para la sociedad que se conforma en el siglo XIX en materia de instrucción pública.

Asimismo, consideramos que nuestro estudio es pertinente pues pretende también abrir nuevas perspectivas con el enfoque que hemos elaborado y los documentos que hemos estudiado. Por este mismo motivo, pretendemos dirigirnos a la comunidad educativa y a la comunidad política para mostrarles la conveniencia de este estudio y que con él puedan extraer nuevos juicios o ideas en aras de la creación de una legislación de Estado sólida, permanente en el tiempo, adaptada en cierta medida a los nuevos y futuros ritmos sociales, sujeta a los diferentes ritmos de aprendizaje y fuera de los vaivenes legislativos en esta materia. Pero sin olvidar de esta ley de 1857, ni su aspecto positivo que fue su carácter centenario, ni su aspecto negativo que fue llevar implícito un evidente retardo educativo en España. Ojalá la lectura de este estudio pueda generar una profunda reflexión y un debate abierto en nuestra sociedad sobre la existencia de tantas leyes educativas en breves periodos de tiempo, coincidente con cambios de Gobierno de turno; y no una ley educativa a largo plazo. Por ello, intentamos que aparezcan argumentos nuevos que sean útiles para la comunidad científica y para la comunidad educativa.

1.6 Formulación del Problema de Investigación

Y, sirva esta última ilustración para formularnos la siguiente pregunta: ¿existen ya elementos legislativos más novedosos en materia de instrucción pública entre la *Constitución* de 1812 y la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 que con anterioridad a la carta magna? Y nos siguen entrando dudas que queremos resolver con esta segunda: ¿qué fundamentos hacen que la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 sea una ley centenaria?

1.7 Formulación de las Preguntas de Investigación

A lo largo de la revisión de la literatura nos dimos cuenta de que existían vacíos en la investigación de los primeros articulados legislativos en nuestro país. Esto mismo dio pie a hacernos las siguientes preguntas: ¿es Francia el país de Occidente que marca un antes y un después en la concepción de una nueva educación? Y, por tanto, si la respuesta es positiva nos hacemos la siguiente: ¿se trata de un hecho aislado o forma parte de un contexto histórico, político y social? Una vez respondidas estas dos preguntas damos paso a hacernos otras más particularizadas en nuestro objeto de investigación y que serán la médula espinal de nuestro estudio: ¿existen elementos novedosos que se pueden considerar modernos y revolucionarios dentro de la legislación educativa en España concerniente a la *instrucción* de primeras letras desde la *Constitución* de 1812 hasta la *Ley de Instrucción Pública* de 1857? De esta pregunta extraemos otras dos más: ¿la legislación educativa entre 1814 y 1845 sienta las bases de la *Ley de Instrucción Pública de 1857*? Y, si el resultado de estas dos últimas preguntas es positivo nos da pie también a hacernos la quinta, ¿qué fue lo que provocó que el espíritu de esta ley, la llamada *Ley de Instrucción Pública* de 1857 perdurase más de un siglo?

Con estas preguntas que nos hemos formulado, trazamos nuestra hipótesis principal con la que pretendemos demostrar que en la legislación educativa que va desde

1814 hasta los años cincuenta de ese siglo hay nuevos elementos en lo que concierne a las escuelas de primeras letras. Estos componentes intentan llegar al mayor número de personas desprovistas del derecho a la educación con anterioridad a esa época. Todo esto anterior va gestando y generando diferentes articulados legislativos que desembocarán en la primera ley de enseñanza general que es la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 y que en ella se insertan los nuevos aires en las escuelas de primeras letras, desde el punto de vista pedagógico, que van penetrando en la sociedad decimonónica.

1.8 Descripción de los Objetivos

En el período comprendido entre 1814 y 1857 se suceden diferentes articulados legislativos en materia de educación. Cada uno de los dictámenes, reglamentos, planes o leyes que se enmarcan en esa época esconden entre líneas diferentes aspectos que hacen evolucionar el sentido de nuestro sistema educativo dejando en el camino un hito legislativo como es la *Ley de Instrucción Pública* de 1857.

Determinar y describir los primeros elementos novedosos de la educación de primeras letras en España y analizar su evolución a lo largo de los diferentes dictámenes, reglamentos, planes y leyes educativas propiamente dichas desde el Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública de 1814 hasta la Ley de Instrucción Pública de 1857.

Para llegar a este objetivo general nos centramos en dos objetivos específicos:

1. **OE-1:** Determinar y describir, por vía de estudio, los primeros elementos novedosos y portadores de modernidad, encastrados en los diferentes articulados legislativos educativos en las escuelas de primeras letras entre la proclamación y sanción de la Constitución de 1812 y la primera mitad del reinado de María Isabel Luisa de

Borbón²⁰, y los años de regencia de su madre, María Cristina de Borbón Dos-Sicilias.

2. **OE-2:** Analizar el marco legislativo educativo desde 1814 hasta 1857; arco cronológico en el que se empiezan a insertar y a hacer engarzar en la *Ley de Instrucción Pública* las primeras piezas de modernidad en nuestro sistema educativo y demostrar, por consiguiente, la perdurabilidad centenaria de esta ley general.

1.9 Limitaciones en la Investigación

Consideramos que es importante dejar por escrito las limitaciones con las que nos hemos encontrado en el camino. Nuestro criterio para dejarlas aquí expuestas tiene más un sentido práctico que meramente crítico. Pretendemos con ello que puedan servir de fuente de reflexión para futuras líneas de investigación. Las principales limitaciones que nos hemos encontrado en el camino han sido metodológicas, principalmente la falta de literatura científica y crítica precedente más específica sobre nuestro objeto de estudio. Para conseguir que esta exploración sea lo más precisa posible hemos consultado el mayor número de repositorios institucionales y bases de datos científicas.

1.10 Metodología de la Investigación

1.10.1 Tipo y Nivel de Investigación

Este estudio se asienta en la historia del sistema educativo en España en lo que a marco legislativo se refiere. Elegimos nuestra metodología conforme al enfoque y al tipo de investigación que realizamos. Por ello, hemos elegido una tesis de cronología amplia, pues se realiza el estudio a lo largo de casi medio siglo. La elección del tema ha sido de

²⁰ María Isabel Luisa de Borbón es conocida en la historiografía como Isabel II.

corte clásico al enmarcarse el punto fuerte de esta investigación en el siglo XIX (y que tiene que ser comprendido, según nuestra postura, desde el siglo XVIII) y no en plena actualidad. Queremos señalar en este punto la combinación de las lenguas castellana y francesa en algunos puntos del trabajo.

En esta investigación hemos utilizado el método histórico basándonos en las obras de:

1. Julio Ruiz Berrio *El método histórico en la investigación histórica de la educación*, artículo publicado en la Revista Española de Pedagogía en el año 1976.
2. Isidora Sáez-Rosenkranz *El método histórico aplicado a la investigación educativa*, publicado en la revista REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació en el año 2016.
3. Louis Cohen y Lawrence Manion *Métodos de investigación educativa*, obra publicada en el año 2002 en su segunda edición para la editorial La Muralla.

1.10.2 Diseño de investigación

En este momento pasamos a definir las diferentes partes de este método:

I-**Heurística**: «se ocupa de la localización y clasificación de los documentos, así como de las ciencias auxiliares de la historia» (Ruiz Berrio, 1976, p. 450).

II-**Crítica**: «una vez fijados los documentos concretos para una investigación hay que proceder al análisis crítico de los mismos, a fin de que les podamos otorgar la validez que realmente tengan» (Ruiz Berrio, 1976, p. 450). El autor la clasifica en dos:

- a. Crítica externa: «se preocupa por determinar la autenticidad de las fuentes según sus características formales, las circunstancias en que ha llegado a ser

posible su conocimiento y el modo de llegar a las manos del historiador» (Ruiz Berrio, 1976, p. 450).

En la versión de los autores Louis Cohen y Lawrence Manion es la que «se preocupa de establecer la autenticidad o legitimidad de los datos. Va por tanto dirigida al documento mismo (Cohen & Manion, 2002, p. 87)»; y continua «Por tanto se dirige a descubrir fraudes, falsificaciones, engaños, invenciones o distorsiones (Cohen & Manion, 2002, p. 87)». De estos dos autores es reseñable la percepción, que nosotros la conceptuamos como «confiable», que presentan sobre este tipo de crítica: «Las investigaciones en el campo de la historia de la educación son menos propensas a encontrar falsificaciones deliberadas de documentos oficiales, correspondencia y autobiografías que han sido “imaginados”, esto es, preparados por otra persona que el supuesto autor o firmante (Cohen & Manion, 2002, p. 87)».

- b. Crítica interna: «atiende a la comprensión y recta interpretación del contenido de los documentos (Ruiz Berrio, 1976, p. 450)».

Cohen y Lawrence en su obra describen la crítica interna como el momento en el que «Una vez establecida la autenticidad del documento, la tarea inmediata del investigador es evaluar la precisión y el valor de los datos contenidos en él (Cohen & Manion, 2002, p. 87)».

III-Hermenéutica: «labor de interpretación histórica de los datos» (Ruiz Berrio, 1976, p. 450).

IV-Exposición: «finalmente, hay que hacer la historia propiamente dicha, procediendo a las explicaciones convenientes, y exponiendo el trabajo histórico al que deseábamos llegar» (Ruiz Berrio, 1976, p. 450).

Estas dos últimas partes en Cohen y Lawrence se resumen en la redacción del informe de investigación en la que entra en juego el «análisis de contenido», que, como

afirman los autores, «la mayor parte de la investigación en estudios históricos es cualitativa por naturaleza» (Cohen & Manion, 2002, p. 91), y que «las técnicas básicas requeridas al investigador para analizar esta clase de material simbólico o cualitativo comprenden reunir, clasificar, ordenar, sintetizar, evaluar o interpretar» (Cohen & Manion, 2002, p. 91).

Hemos considerado importante poner de relieve una reflexión del autor dentro de este apartado en el que dice «Por otra parte, ya desde este momento deseo subrayar el proceso de unidad que supone toda investigación histórica» (Ruiz Berrio, 1976, p. 450).

Del método de la autora Isidora Saiz-Rosenkranz, tomamos prácticamente las mismas referencias que las que aparecen en la obra de Julio Ruiz Berrio antes mencionada; pues la autora expone las mismas partes, pero con otra denominación inspirada en las obras *La investigación histórica* de Aróstegui, publicada en 1995; y en la obra *Introducción al trabajo de la investigación histórica* de Cardoso, publicada en el año 2000. En estas obras las partes a las que nosotros hemos aludido de Berrio se traducen en Aróstegui en: «planteamiento del problema, formulación de hipótesis, observación de las fuentes: crítica y análisis, comprobación de hipótesis y exposición de resultados». Y en Cardoso: «planteamiento del problema, construcción del marco teórico y formulación de hipótesis, elaboración del proyecto de investigación, documentación: recolección de fuentes, análisis y procesamiento de los datos, síntesis y redacción».

En cuanto al método de Louis Cohen y Lawrence Manion tomamos como punto de referencia: «Una de las diferencias principales entre la investigación histórica y las otras formas de investigación es que la investigación histórica debe tratar con datos que ya existen» (Cohen & Manion, 2002, p. 83). De igual manera, «las fuentes de datos en la investigación histórica se pueden clasificar en dos grupos principales: *fuentes primarias*, que son la sangre vivificadora de la investigación histórica y *fuentes secundarias*, que pueden usarse en ausencia o para suplir los datos primarios» (Cohen & Manion, 2002, p. 83).

Por la particularidad de nuestra investigación, nuestra metodología parte de Julio Ruiz Berrio y de las consideraciones expuestas por los dos autores Cohen y Manion; pero la llevamos no solamente a lo meramente histórico, sino que consideramos también la parte educativa. De esta manera, ponemos de relieve que nuestro trabajo tiene la particularidad de encontrarse entre el campo de la historia y el campo de la educación y la pedagogía, prevaleciendo este último, aunque tengamos que servirnos del método histórico, por tener como elementos de origen manuscritos legislativos históricos.

En esta investigación, los diferentes tipos de documentos siguen una cronología según su denominación como mostramos en la Tabla 3. Consideramos que esta cronología puede ser interesante, pues en ella intentamos conjugar cómo se va aumentando la consideración en escalafón de los diferentes articulados legislativos educativos en el siglo XIX desde 1814 hasta 1857, es decir, la lectura desde un «dictamen», hasta que se llega a un articulado con rango de «ley», corre paralela en el tiempo. Tiempo y denominación van conjuntos, por tanto. Esta *tabla número 3* debe leerse e interpretarse de izquierda a derecha (de la línea 1 a la línea 4), dentro de una misma denominación. Por ejemplo: entre 1814 y 1857 tenemos cuatro reglamentos, pero solamente dos dictámenes. De esta manera podemos conjugar esos dos aspectos que más arriba indicamos.

Tabla 3

Cronología de la legislación educativa conforme a su denominación

	Cronología	Línea 1	Línea 2	Línea 3	Línea 4
1	<i>Dictamen</i>	1814	1838		
2	<i>Reglamento</i>	1821	1826	1843	1844
3	<i>Plan</i>	1824	1825	1845	
4	<i>Instrucción</i>	1834			
5	<i>Arreglo</i>	1836			
6	<i>Proyecto de Ley</i>	1838	1841	1855	
7	<i>Real Orden</i>	1846			
8	<i>Reforma</i>	1847	1849	1850	1851 1852
9	<i>Ley de Bases</i>	1857			

Nota. Muestra de las diferentes denominaciones a los distintos cuerpos legislativos conforme a la línea del tiempo entre 1814 y 1857. Elaboración propia.

Paralelamente a los datos anteriores reflejados en la Tabla 3, confeccionamos la siguiente tabla general, Tabla 4, en la que indicamos toda la legislación educativa y sus denominaciones:

Tabla 4

Textos legislativos educativos entre 1814 y 1857

	Articulado legislativo	Fecha	Año	Denominación Legislativa
1	INFORME QUINTANA	07 de marzo	1814	<i>Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública, Presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción Pública y Mandados Imprimir de Orden de las mismas.</i>
2	REGLAMENTO GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA	29 de junio	1821	<i>Reglamento General de Instrucción Pública.</i>
3	PLAN CALOMARDE	14 de octubre	1824	Real Orden. <i>Plan Literario de Estudios y Arreglo General de las Universidades del Reino.</i>
		16 de febrero	1825	Real Decreto. <i>Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras del Reino.</i>
		16 de enero	1826	Real Cédula. <i>Reglamento para las Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades.</i>
4	PLAN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DUQUE DE RIVAS	4 de agosto	1836	<i>Instrucción para el Régimen y Gobierno de las Escuelas de Primeras Letras del Reino.</i>

*Exposición a S.M La
Reina Gobernadora*

5	ARREGLO PROVISIONAL DE ESTUDIOS	octubre	1836 - 1845	<i>Arreglo provisional de Estudios para el Próximo Año Académico.</i>
6	PROYECTO MARQUÉS DE SOMERUELOS	4 de julio 19 de julio 21 de julio	1838	<i>Dictamen Autorizando al Gobierno para Plantear la Instrucción Secundaria y Superior. Aceptación del Senado y del Congreso del Plan de Instrucción Primaria (Ley)</i>
7	PROYECTO DE LEY FACUNDO INFANTES	12 de julio	1841	<i>Proyecto de Ley sobre Organización de la Enseñanza Intermedia y Superior.</i>
8	REGLAMENTO ESCUELAS NORMALES	15 de octubre	1843	<i>Reglamento de Escuelas Normales (Primero).</i>
9	REGLAMENTO PARA UNIFORMIDAD DE LA ORTOGRAFÍA	25 de abril	1844	<i>Real Orden para la Uniformidad de la Enseñanza de la Ortografía.</i>
10	PLAN PIDAL	17 de septiembre	1845	<i>Plan General de Estudios. (Reglamento minucioso 22 octubre 1845)</i>
11	REAL ORDEN PARA CONCURSO PÚBLICO DE PLAZAS DE MAESTROS	23 de septiembre	1846	<i>Real Orden por la que salen a Concurso Público Plazas de Maestros.</i>
12	REFORMA I PLAN PIDAL NICOMÉDES PASTOR DÍAZ PLAN DE 1847	28 enero	1847	<i>Real Decreto de 08 de julio de 1847. Plan de 1847.</i>
13	REFORMA ESCUELAS NORMALES	30 de marzo	1849	<i>Reforma Escuelas Normales. Creación del Cuerpo de Inspectores.</i>
14		28 de agosto	1850	<i>Real orden de los Rectores de las Universidades y directores de los</i>

	REFORMA II PLAN PIDAL SEIJAS LOZANO PLAN DE 1850	10 de septiembre	1851	Institutos de Segunda Enseñanza. Real Orden de los Rectores de las Universidades y directores de los Institutos de Segunda Enseñanza. (Fermín Arteta).
		10 de septiembre	1852	Real Orden.
15	PROYECTO DE LEY SOBRE INSTRUCCIÓN PÚBLICA ALONSO MARTÍNEZ	22 de diciembre	1855	<i>Proyecto de Ley sobre Instrucción Pública.</i>
		14 de mayo	1857	<i>Presentación Ley de Bases.</i>
16	LEY MOYANO	23 de junio	1857	<i>Aprobación Proyecto.</i>
		17 de julio	1857	<i>Aprobación Definitiva Ley de Bases.</i>
		22 de julio	1857	Real Orden.
		9 de septiembre	1857	<i>Ley de Instrucción Pública Moyano.</i>
17	PROGRAMA GENERAL UNIÓN LIBERAL O'DONNELL	26 de agosto	1858	Real Orden. <i>Programa General de Estudios de la Segunda Enseñanza.</i>
18	PROGRAMA DE FACULTADES UNIÓN LIBERAL. O'DONNELL	11 de septiembre	1858	Real Orden. <i>Programa de Facultades (Excepto Teología).</i>

Nota. Textos legislativos educativos entre 1814 y 1857 con la fecha y la denominación completa.

Elaboración propia.

La selección de textos que hemos realizado se muestra en la Tabla 5:

Tabla 5

Documentación para la extracción de unidades de análisis en esta investigación (1814-1857)

	Articulado Legislativo	Procedencia	Fecha
1	<i>Dictionnaire Raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers</i> L'Encyclopédie	Francia	1751-1765
2	<i>Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen</i> Déclaration des Droits de l'Homme 1789	Francia	26 agosto 1789
3	<i>Constitution</i> Déclaration des Droits de l'Homme 1793	Francia	21 junio 1793

4	<i>Carta magna</i>	Constitución de España	18 de marzo de 1812
5	<i>Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública, presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción Pública y Mandados Imprimir de Orden de las mismas.</i>	Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública	7 de marzo de 1814
6	<i>Reglamento General de Instrucción Pública</i>	Reglamento General de Instrucción Pública	España 10 de julio de 1821
7	<i>Instrucción para el Régimen y Gobierno de las Escuelas de Primeras Letras del Reino</i>	Plan General de Instrucción Pública duque de Rivas	España 4 de agosto de 1836
8	<i>Plan de Instrucción Primaria</i>	Ley de Instrucción Primaria	España 21 de julio de 1838
9	<i>Ley de Instrucción Pública</i>	Ley Moyano	España 9 de septiembre de 1857 (La Gazeta de Madrid: 10 de septiembre de 1857)

Nota. Selección de base de textos legislativos educativos históricos entre 1814 y 1857 para esta investigación. Elaboración propia.

1.10.3 Muestra y unidad de análisis

I-**Heurística**: La muestra de nuestra investigación se refiere a una selección concreta de seis²¹ textos legislativos educativos enmarcados entre la *Constitución* de 1812 y la *Ley de Instrucción Pública* de 9 de septiembre de 1857 y al concepto «Éducation» inserto en el tomo V de la enciclopedia francesa (1751-1765).

En cada parte del análisis realizaremos una **[división técnica]** de cada uno de los articulados legislativos que analizaremos, y en la que reflejaremos todos y cada uno de las

²¹ Nos referimos a seis textos legislativos puesto que la propia *Ley de Instrucción Pública* de 1857 con fecha 9 de septiembre tiene toda la base de su articulado en su propia *Ley de Bases* de 14 de mayo de ese mismo año.

«secciones», «títulos» y «artículos». Dentro de la *división técnica*, resaltaremos los artículos que han conformado cada [unidad de análisis]. En cuanto a la *unidad de análisis*, hablaremos de cada uno de los artículos específicos insertos en las diferentes leyes mencionadas en la Tabla 5 del apartado anterior que han sido cuidadosamente seleccionadas para este trabajo. Es conveniente decir que hemos extraído como *unidades de análisis* aquellas que tienen relevancia con relación a nuestros objetivos.

Nuestra referencia será, por tanto, la *unidad de análisis*. Para todos los casos, y como presentación del análisis de cada unidad hemos creado una tabla de presentación o *sistema de fichas* que referencian los siguientes puntos:

1. Número de la unidad de análisis: en la que indicamos el número de orden que ocupa dentro del conjunto de las unidades analizadas y el año al que pertenece el texto legislativo. Ponemos como ejemplo: [1/1814]
2. Documento: denominación completa del texto legislativo. Ponemos como ejemplo: *Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública*.
3. Año: fecha completa en que el texto legislativo sale a la luz por ser promulgado o sancionado. Ponemos como ejemplo: 7 de marzo de 1814.
4. Grupo de inserción de la unidad de análisis: el título en el que se inserta el artículo dentro del texto legislativo. Ponemos como ejemplo: *Título III* «De la Primera Enseñanza».
5. Unidad de análisis: artículo concreto o grupo de artículos que se analizan. En algunos casos hemos tenido que englobar varios artículos dentro de una misma unidad de análisis porque el mismo sentido que une a dichos artículos da mayor coherencia al propio análisis.

En la época de nuestro estudio nos hemos encontrados con informes, dictámenes, reglamentos, planes, arreglos, proyectos, reales órdenes, reformas y la *Ley de Instrucción*

Pública de 1857. Entre todos ellos hemos considerado que los más reseñables son el primer dictamen, el reglamento que le sigue, el primer plan y la primera ley de instrucción primaria, seguidos de la propia ley Moyano. El resto de las reformas, planes y arreglos o bien son de carácter provisional, o bien se circunscriben a un ámbito concreto como pueden ser las reformas de las *Escuelas Normales* o reformas hechas en el ámbito de las universidades; o bien, no suponen un avance en el marco educativo al no presentarse durante Gobiernos liberales. Consideramos fundamental enmarcarlas todas dentro de una misma tabla (Tabla 4) para dar una visión de conjunto sobre cómo se presentaba el panorama legislativo educativo en aquella época.

Esta selección se ha realizado tomando como muestras de análisis aquellos textos legales educativos de la primera mitad del siglo XIX (1814-1857), y que por su relevancia consideramos que fueron relevantes desde el punto de vista de la modernidad pedagógica, hasta llegar a la *Ley de Instrucción Pública* de 1857.

II-**Crítica**: damos por válida la procedencia de los documentos históricos legislativos por haber sido extraídos de fuentes documentales públicas, fiables y de una seriedad reconocida²². No consideramos que alguna de ellas pueda estar falsificada debido a la procedencia que indicaremos en la Tabla 7 y que aparecerá más abajo en su apartado correspondiente.

III-**Hermenéutica**: procederemos con la labor de interpretación de los datos en los capítulos posteriores. Consideramos que es sustancial realizar un análisis de cada uno de los articulados legislativos seleccionados para dar una mejor visión de conjunto investigativa.

²² En este punto referenciamos a la *tabla número 7* de este mismo documento para que se pueda ver la procedencia de cada uno de los documentos.

IV-Exposición: paralelamente a la interpretación de los datos, dentro de esa visión panorámica, daremos las explicaciones pertinentes a cada una de aquellas unidades de análisis que consideramos relevantes para llegar al objetivo de esta investigación.

1.10.4 Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos

Una vez que hemos dado por fiables los documentos y, por tanto, los datos que aparecen contenidos en estos, los presentamos como pruebas. La técnica que hemos utilizado ha sido la recopilación de documentos históricos que avalan nuestra investigación y sirven de soporte científico para la misma. Todos los documentos los hemos obtenido de archivos digitales (con extensión .pdf) de lugares de plena y absoluta confianza como se puede comprobar en la tabla que más abajo detallaremos. La labor de campo ha sido la de contactar directamente con el organismo competente para poder acceder a los documentos digitalizados y en otros ir directamente al repositorio en línea de la institución que los alberga.

Recomendamos el mismo procedimiento para futuras investigaciones en este campo que quieran dar otra lectura a nuestros resultados o que quieran continuar o ampliarlos. Bien es cierto que entre toda la documentación que hemos manejado, no hemos encontrado documentos que puedan confrontar con nuestro estudio. Por tanto, la recopilación de los documentos históricos se ha llevado a cabo con la extracción de estos desde archivos y bases de datos digitalizados y en línea.

En la Tabla 6 mostramos este aspecto:

Tabla 6

Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos

Unidad	Dimensión	Técnica	Instrumento
Revisión Legislación Instrucción Pública	Educativa Innovación	Análisis documental de bases de datos digitalizadas	Fuentes primarias ya digitalizadas

Nota. Relación de técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos. Elaboración propia.

En nuestro caso los archivos y bases de datos digitalizadas han sido los que aparecen en la Tabla 7:

Tabla 7

Relación de la procedencia de los documentos históricos objeto de este estudio

	DOCUMENTO	ARCHIVO
1	<i>Dictionnaire Raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers</i> [1751-1765]	Bibliothèque Nationale de France (Gallica)
2	<i>Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen</i> [1789]	Archives Nationales de France
3	<i>Constitution Française</i> [1793]	Elysée (Palais)
4	<i>Constitución Política de la Monarquía Española</i> [1812]	Congreso de los Diputados (Página web)
5	<i>Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública, presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción Pública y Mandados Imprimir de Orden de las mismas</i> [1814]	Congreso de los Diputados (Archivo)
6	<i>Reglamento General de Instrucción Pública</i> [1821]	Congreso de los Diputados (Biblioteca)
7	<i>Plan General de Instrucción Pública</i> [1836]	Agencia Estatal del Boletín Oficial del Estado
8	<i>Plan de Instrucción Primaria</i> [1838]	Agencia Estatal del Boletín Oficial del Estado
9	<i>Ley de Instrucción Pública</i> [1857]	Congreso de los Diputados (Archivo)

Nota. Esta tabla muestra los documentos históricos que conciernen a la educación y a la instrucción desde el siglo XVIII en Francia hasta mediados del siglo XIX en España. Elaboración propia.

Una vez extraídos los documentos, se ha hecho una evaluación para verificarlos. Ciertamente es que hemos dado las fuentes de extracción como fiables al tratarse de archivos gubernamentales, una biblioteca nacional y una agencia estatal.

1.11 Definición de Conceptos

En primer lugar, los conceptos de *Innovación, Atención a Diversidad y Exclusión* en educación no aparecen conceptualizados en la realidad del siglo XIX; los consideramos anacrónicos; paradójicamente somos nosotros quienes tenemos el atrevimiento de hablar de ellos sin mencionarlos, la necesidad de esta investigación estriba en ese punto

precisamente. La realidad social y educativa de principios del siglo XIX no los percibía como tales. Sin embargo, la realidad del siglo XIX se impone a través de muchos estudios y algunos autores mencionan el concepto inscrito en aquella época. Como muestra de este pensamiento recordemos lo que expresa Francesc Pedró (2019) (autor mencionado más arriba en este estudio) en la siguiente frase: «La investigación nos recuerda tercamente que, en primer lugar, el degoteo de innovaciones escolares ha sido incesante desde principios del siglo XIX» (p. 7). Nosotros también somos atrevidos, pero en este caso preferimos seguir utilizando otros términos e incluso otros recursos lingüísticos para evitar la acepción de *innovación* en la época que nos ocupa. Entre esos términos estarán: *novedades educativas*, *elementos novedosos*, *nuevas formas pedagógicas*, entre otros que tengan la misma proyección. Estamos seguros de que algún otro concepto similar que se nos ocurre en el transcurso de esta investigación con tal de no adscribir un término que consideramos muy actual para la forma y manera de pensar de la sociedad de principios del siglo XIX. Aun con todo esto anterior, nosotros queremos hacer prevalecer en esta investigación la cuestión educativa y pedagógica por encima de la histórica y está por encima de la político-social e incluso la religiosa en última instancia, y esto se tiene que traducir en los términos en los que nos tenemos que expresar.

En segundo lugar, hay científicos de la historia del sistema educativo en España que se adentran en este período de estudio para poner de relieve aquellos procesos que resultan novedosos en la escuela de la primera mitad del siglo XIX y que utilizan términos más propios de la actualidad. Por el contrario, hoy en día hay otros investigadores que escriben sobre estos aspectos sin referirse a ellos directamente, puesto que los conceptos no se utilizaban como tales por la sociedad de aquel momento, aunque el espíritu del concepto estuviese subyacente. En este grupo pretendemos quedarnos nosotros.

Esta definición de términos queremos estructurarla de la siguiente manera para ofrecer una visión de conjunto de ellos. Realizamos dos grupos para ser consecuentes con

los ejes propuestos en el tema de investigación de nuestro punto 1.1.2 en el que planteamos dos ejes (eje horizontal y eje vertical) para nuestro estudio. Pues bien, siguiendo estos ejes planteamos los conceptos como un engranaje:

- [Eje vertical de la investigación]: conceptos de *ley educativa, espíritu de una ley, instrucción, escuela*.
- [Eje horizontal de la investigación]: conceptos de *Innovación Educativa, Atención a la Diversidad y Exclusión*.

Estos dos ejes que identificamos con el **Problema de Investigación** forman un tren de engranaje como si fueran dos ruedas de reloj que acompañan todos los conceptos dentro de la investigación. La *Rueda 1*, la más grande, la *rueda de barrilete*, la que distribuye toda la fuerza de la cuerda, contiene los conceptos que hacen girar a los conceptos de la *Rueda 2*, la más pequeña, la *rueda de centro*.

Con este encaje se forma el compás perfecto para trasladar estos conceptos a la idea de novedades educativas y nuevos modelos pedagógicos más avanzados, los cuales permanecen de manera subyacente en la legislación de la primera mitad del siglo XIX, cumpliendo así nuestros objetivos principales que pretenden demostrar -previo análisis- que ya en esa época esos conceptos estaban de una manera u otra tanto en la legislación como en la sociedad.

Por esto mismo, de la legislación van emanando nuevos conceptos pedagógicos. Como demostraremos a lo largo de este estudio, esto mismo ya empezó a estar latente desde la primera mitad del siglo XIX en nuestro país.

1.11.1 Ley Educativa

Comenzamos por la *Rueda 1*, la que da fuerza y genera el movimiento. Por ello, consideramos que se debe poner de relieve en primera instancia una definición lingüística

-o un acercamiento- de lo que es *ley educativa*. Sin haber encontrado una exposición clara de este término, hemos tomado la descripción que hace la Real Academia Española de la Lengua de la palabra *ley* y, a partir de esta, intentamos elaborar una interpretación aproximada enfocándola desde el prisma educativo. En la versión digital de su diccionario, la Real Academia Española de la Lengua (2022) ofrece en su tercera acepción la siguiente aclaración sobre el vocablo *ley*: «precepto dictado por la autoridad competente, en que se manda o prohíbe algo en consonancia con la justicia y para el bien de los gobernados²³», y que complementa en el cuarto sentido: «En el régimen constitucional, disposición votada por las Cortes y sancionada por el jefe del Estado²⁴» (Real Academia Española de la Lengua, 2022).

Como ya avanzamos más arriba cuando identificábamos el problema de nuestra investigación (I,1.2), debemos decir que, sin existir una definición precisa del término *ley educativa*, existe el concepto de «derecho educativo» en nuestro ordenamiento jurídico actual. Continuando con esta misma línea de exposición filológica del término que nos ocupa, María del Mar Bernabé Villodre (2013) en su introducción al texto *Legislación Educativa Española y Educación en Valores* hace una aproximación al concepto de *ley educativa* como «la concreción legal de las normas de actuación referentes a las formas de educar del profesorado» (Bernabé Villodre, 2013, p. 257), y que «resulta imprescindiblemente necesaria» (Bernabé Villodre, 2013, p. 257), cuya «meta principal [del docente] debería centrarse en formar a los discentes en valores universales de respeto, solidaridad y principios democráticos, sin obviar, por supuesto, los contenidos conceptuales propios de cada materia» (Bernabé Villodre, 2013, p. 258). Por esto mismo,

²³ Definición elaborada por la Real Academia Española de la Lengua a partir de la entrada *Ley* (tercera acepción del término).

²⁴ Definición elaborada por la Real Academia Española de la Lengua a partir de la entrada *Ley* (cuarta acepción).

una ley educativa no debe ser un fin en sí misma, sino una vía, mediante la cual los seres humanos que conforman la sociedad de un país consoliden su integridad. De aquí la importancia de canalizar a través de un marco jurídico las necesidades de instrucción de un país y de su propio desarrollo educativo.

Con estos mimbres, podemos reunir en una sola estas dos definiciones desde al ámbito educativo como:

Ley educativa: la inevitable particularización y cristalización de las pautas y del espíritu de buenas intenciones en el ámbito educativo y pedagógico por las que la instrucción, desde edades tempranas, debe regirse; y, amparadas en el marco constitucional establecido en un momento determinado de la diacronía de nuestro sistema educativo moderno²⁵.

Llevar el concepto de *legislación educativa* al siglo XVIII puede resultar anacrónico e incluso llamativo, pues la representación de *ley* que viene a nuestro pensamiento actual tiene más que ver con una categorización legislativa más modernizada, es decir, más al amparo de una constitución que de un sistema regido por un monarca absolutista. Esta concepción podemos extenderla hasta la primera década del siglo XIX, momento en que se confecciona en nuestro país la primera carta magna que da tímido origen a toda una declaración de intenciones en lo que concierne a la *transmisión de conocimientos generalizantes en edades tempranas*²⁶. Esta transmisión de conocimientos carecía hasta aquel momento de armazón legislativo, escuela, instrucción e incluso decenios más tarde, Educación. Año de 1812. Entraremos en ella más adelante para cerrar bien nuestro estudio

²⁵ Definición elaborada por el autor de esta investigación.

²⁶ Con esta idea pretendemos hacer ver que el concepto de escuela y/o enseñanza no estaba asimilado todavía en la legislación como hoy en día si lo está, o incluso como en breves décadas después a partir del reinado de Carlos III si permanecerá más «estable» como concepto hasta nuestros días.

en este aspecto. Pero, de momento para poder seguir dando sentido a nuestra investigación, debemos viajar hacia atrás en el tiempo y en el espacio: Francia, siglo XVIII.

1.11.2 *Espíritu de una Ley*

En el Diccionario panhispánico del español jurídico, *espíritu de una ley*, viene definido como: «criterio interpretativo de las normas jurídicas que atiende principalmente a la intención del legislador o finalidad que inspiró su adopción» (Real Academia Española de la Lengua, 2022). Nosotros llevamos este término a la legislación educativa de la primera mitad del siglo XIX y consideramos que se aplica este término cuando la intencionalidad del legislador está por encima de la propia interpretación de la misma a juzgar por la rigidez del lenguaje utilizado en nuestro ordenamiento jurídico romano.

En nuestro campo se trata, en parte, de las primeras intenciones que llevaron a los legisladores a ir promoviendo unas leyes que introducían elementos algo más modernos. Es importante señalar que, incluso, de ellos surge la intención de dar cuerpo legal a la educación, a pesar de los avatares que todavía tendrían que sufrir para llegar a una ley plena y de conjunto. El espíritu en todos aquellos arreglos, planes y reformas iniciales, incluso la misma carta magna de 1812 lo llevaban implícito, aunque las formas y la rigidez (marcada por la política y la sociedad del momento) no fueran todo lo deseable visto desde nuestra perspectiva de avance actual.

1.11.3 *Instrucción*

El tercer elemento del que nos serviremos en esta investigación es el que lleva por nombre *instrucción*, en nuestro caso y enfocado en el siglo XIX hablamos de *instrucción pública*. Según la Real Academia de la Lengua Española, que la define como «la instrucción que se da en establecimientos sostenidos por el Estado, y que comprende la primera y segunda enseñanza, las facultades, las profesiones y las carreras especiales»;

pero también, en su segunda acepción la define como «el caudal de conocimientos adquiridos» (Real Academia Española de la Lengua, 2022).

Por tanto, podemos decir que la *instrucción pública*, sin entrar en términos económicos,

*es la consecución de conocimientos y saberes que se transmiten entre dos o varios seres de la población humana dentro de unos parámetros de edades acotados y que se lleva a cabo en espacios públicos destinados para tal efecto*²⁷.

1.11.4 Escuela

Continuamos con el cuarto termino de nuestra primera rueda, el concepto de *escuela*. Posiblemente, bajo nuestro punto de vista, la definición más corta que podemos dar de esta palabra, pero la más precisa es la que extraemos de la obra de *Viaje apasionado por las escuelas de Cantabria* de Juan González Ruiz:

descubrir en los pueblos y aldeas esas pequeñas construcciones dedicadas a la enseñanza, de las que no es fácil conocer su origen y que resultan poco distintas al resto de casas del lugar a no ser por algunos detalles que las identifican o que las delatan: la ausencia de cuadras, pajares o cualquiera de los anexos dedicados a las tareas agrícolas o ganaderas (González Ruiz, 2010, p. 17).

De manera similar habla Ruiz Berrio al decir que era:

el edificio escolar solía radicar en un cuarto de vecindad normal. Generalmente se elegía un segundo piso, al exterior, con la ventaja de disfrutar de mayor claridad y de reunir más adecuadas condiciones

²⁷ Definición elaborada por el autor de esta investigación.

higiénicas. Pero en muchos casos era un piso bajo. En contadas ocasiones se llegó a aprovechar los huecos de los edificios que corrientemente se destinaban a tiendas. Unos y otros locales se alquilaban por los Organismos directivos de la escuela a los particulares, siendo a veces un verdadero problema, puesto que a los caseros no les ofrecía ningún atractivo la idea de exponer casas a una corta vida a causa del ímpetu desbordante de la chiquillería. (Ruiz Berrio, 1970, p. 292).

Con base en estas dos definiciones y conforme a lo que extraemos de ellas, nosotros aportamos la siguiente:

Escuela: Habitación sin aposento sito en algunas calles de ciudades o pueblos del siglo XIX en España, de dimensiones más o menos reducidas habilitadas para desarrollar en su interior la actividad correspondiente a la instrucción pública primaria ²⁸.

Este concepto sigue utilizándose en los mismos términos actualmente. El término comparte definición con el de *centro educativo*.

1.11.5 Innovación Educativa

Pasamos a definir aquellos conceptos que conforman la dentadura de la Rueda 2: *Innovación Educativa, Atención a la Diversidad y Exclusión*.

El concepto de *Innovación Educativa* es un término de nuestra era y con diferentes matices. Un término contemporáneo. La definición más clara la encontramos en Pedro Cañal de León (2005) cuando afirma que la *Innovación Educativa* que se entiende «como un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes» (p.

²⁸ Definición elaborada por el autor de esta investigación.

11). Esta definición nos pone sobre aviso de que se trata de un término contemporáneo, reciente, del siglo XX. Por tanto, de un término dinámico, en constante evolución. El concepto no ha cambiado demasiado en las últimas décadas en materia educativa, pues de lo que se trata es de tender siempre «hacia lo nuevo», hacia «lo novedoso».

El *Instituto por el Futuro de la Educación* del Tecnológico de Monterrey (Méjico) ofrece la siguiente definición sobre este concepto:

La innovación educativa contempla diversos aspectos: tecnología, didáctica, pedagogía, procesos y personas. Una innovación educativa implica la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe incorporar un cambio en los materiales, métodos, contenidos o en los contextos implicados en la enseñanza. La diferencia percibida debe estar relacionada con la calidad de novedad del elemento mejorado, la aportación de valor del mismo al proceso de enseñanza-aprendizaje y la relevancia que la innovación propuesta aportará a la institución educativa y a los grupos de interés externos (Institute for the Future of Education. Tecnológico de Monterrey. Observatory, 2022).

En el *Marco de Referencia para la Evaluación de Proyectos de Innovación Educativa* del *Instituto por el Futuro de la Educación* del Tecnológico de Monterrey (Méjico), las autoras de esta guía (*Escala I*) Claudia Susana López Cruz y Yolanda Heredia Escorza (2017) realizan una clasificación de la *Innovación Educativa* que contine tres tipos:

1. Innovación disruptiva: se define la innovación disruptiva en educación como aquella propuesta que tiene capacidad y potencial desconocidos para afectar a todo y a todos los que actúan en el contexto educativo. Su impacto permite que la evolución lineal de un método, técnica o proceso de enseñanza

aprendizaje cambien en forma drástica alterando la evolución lineal del contexto educativo, modificando permanentemente la forma en la que se relacionan los actores del contexto, los medios y el entorno mismo (López Cruz & Heredia Escorza, 2017).

2. Innovación revolucionaria: este tipo de innovación muestra la aplicación de un nuevo paradigma y se revela como un cambio fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un cambio significativo de las prácticas existentes. La diferencia percibida es tan grande con respecto a la calidad de novedad del elemento mejorado, así como la aportación de valor del mismo al proceso de enseñanza-aprendizaje que no existe en el contexto educativo (López Cruz & Heredia Escorza, 2017).
3. Innovación incremental: es un cambio que se construye con base en los componentes de una estructura ya existente, dentro de una arquitectura o diseño establecido. Es decir, que, a partir de lo ya hecho, refina y mejora las propuestas existentes a través de cambios que presentan un grado de separación en sus componentes cuando son comparados con lo existente en el contexto educativo. Propone o muestra una nueva aplicación nunca [antes] vista de un elemento, metodología, estrategia, proceso, medio de entrega o procedimiento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (López Cruz & Heredia Escorza, 2017).

Por ello, queremos trasladar estas definiciones del siglo XXI a finales del siglo XVIII y a la primera mitad del siglo XIX para intentar demostrar que en aquella época ya se empezaban a dar de forma tímida y «oculta» en la legislación educativa aspectos que apostaban por el avance de la sociedad en su conjunto y no solamente para unos pocos. Esto anterior, lo iremos analizando más adelante y veremos cómo se vislumbra ya una

sociedad que empieza a darse cuenta de que los métodos y estrategias en las escuelas tenían que cambiar por el bien de esa sociedad.

1.11.6 Exclusión

Si tomamos como referencia el sentido de uno de los términos anteriores, el de *Inclusión*, podemos decir que va parejo a la incorporación de las personas en todos los ámbitos de la educación en igualdad de oportunidades e incluso más allá del ámbito educativo, llegando a todos los órdenes. El término *exclusión* no es fácil definirlo y no podemos quedarnos solamente en «aquellos que escapan a dichos órdenes establecidos y quedan fuera de ellos»²⁹.

Si tomamos como referencia en este campo a Fernando Gil Villa (2002), tenemos su definición de *Exclusión*: «Excluir es lo contrario de incluir, significa dejar fuera» (p. 16). Excluir, aquí es el negativo de la fotografía. Y sigue en el texto que nos sirve como definición del término: «En una sociedad, sea local o global, se refiere a dejar a un individuo fuera de algunos aspectos del juego social, no dejándole participar en el mismo» (Gil Villa, 2002, p. 16).

Todo forma parte de la adopción de un rol dentro de la sociedad. El individuo es social, y necesita, por naturaleza, por instinto, relacionarse con sus semejantes (por edad, convicciones, etc.) de los que espera unos mínimos de reciprocidad dentro de un marco de códigos sociales (entendimiento, lengua, códigos educacionales); desconectar ese hilo que le une a la sociedad le lleva a la «muerte social». Gil Villa (2002) lo plantea de la siguiente manera: «El juego social supone algún tipo de relación con otras personas de

²⁹ Definición elaborada por el autor de esta investigación.

las que se desprenden algún tipo de recompensa material o inmaterial» (Gil Villa, 2002, p. 16).

Así pues, dice Fernando Gil Villa (2002) que «Para los occidentales, el concepto de exclusión social toma forma en el contexto político moderno de la democracia y, en concreto, en el aspecto de la igualdad» (p. 16). Por tanto,

la exclusión social es un instrumento conceptual que sirve para reflexionar sobre el grado en que se da esta condición básica. Una sociedad muy excluyente sería una sociedad injusta, poco democrática. O, dicho de otra forma, si no hay igualdad de oportunidades [en la educación, en el microcosmos del aula], no se logra la democracia plena y se da la exclusión social (Gil Villa, 2002, p. 16).

1.11.7 Atención a la Diversidad

Añadido a lo anterior, encontramos la definición de *Atención a la Diversidad* que nos proporciona en su página web actual la Junta de Andalucía. Traemos la secuencia entera para tener una imagen completa de lo que el término quiere decir y de lo que supone. Lo define así:

La atención a la diversidad comprende el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, situaciones socioeconómicas y culturales, lingüísticas y de salud del alumnado, con la finalidad de facilitar la adquisición de las competencias clave y el logro de los objetivos generales de las etapas. Para ello, los centros adoptarán, formando parte del proyecto educativo, las medidas de atención a la diversidad, que les permitan una atención personalizada al alumnado en función de sus necesidades educativas. La respuesta educativa para

atender a la diversidad del alumnado se compone de medidas y recursos, generales y específicos (Junta de Andalucía, s.f.).

Seguida a esta encontramos otra fuente que ofrece también una definición exacta del término:

La atención a la diversidad es el conjunto de acciones educativas que pretenden prevenir y responder a las necesidades permanentes o temporales en el alumnado, en los diferentes entornos educativos. (Euroinnova, 2023).

Nosotros consideramos que:

Atención a la Diversidad en educación es dar de manera justa y democrática a todos aquellos que forman parte de la comunidad educativa discente, los mecanismos equitativos suficientes como para reconvertir cualquier mínimo obstáculo en el camino en un hito más de provecho y afianzamiento de su propia seguridad interna en aras de crecer como persona en valores democráticos plenos³⁰.

³⁰ Definición elaborada por el autor de esta investigación.

Segunda Parte: Los nuevos modelos pedagógicos de la legislación en España. De la Ilustración del siglo XVIII en Francia a la Ley de Instrucción Pública del siglo XIX en España

En primera instancia, abrimos el estudio tomando como punto de partida las últimas décadas de la Ilustración tanto en España como en Francia para establecer una somera comparativa entre los dos países vecinos y como se va reflejando un trasvase de planteamientos educativos entre el país galo y el país hispano. Todo esto anterior, para llegar a la Constitución de 1812 en España que se erige como la primera carta magna que osa incluir entre sus páginas artículos dedicados a la instrucción pública. Realizamos también un recorrido por los principales textos legislativos entre 1814 y 1845, insertos en el panorama político, social y moral de la época para poner como colofón la Ley de Instrucción Pública de 1857.

La sucesión de los diferentes articulados legislativos a lo largo de la primera mitad del siglo XIX tiene su colofón en la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 rubricada por el ministro del rango en ese momento, Claudio Moyano Samaniego. Un caso único, por los motivos que expresaremos cuando lleguemos a su capítulo correspondiente y un caso excepcional por su doble naturaleza. Por un lado, porque nace dentro del contexto nacional (España) en el año 1857 que permite que vaya acumulando lo bueno y lo no tan bueno de los intentos legislativos en esta materia que van surgiendo desde 1812 hasta su verdadero nacimiento el 9 de septiembre de 1857.

Y, por otro lado, un siglo y medio más atrás, en Francia, donde a lo largo del XVIII se conjugan dos fenómenos, uno cultural que es el denominado período de la Ilustración;

y el segundo, consecuencia del primero la revolución político-social del año 1789, conocida como Revolución francesa y que cambiará la forma de concebir el mundo y la sociedad en Occidente. A grandes rasgos estos son algunos de los que nosotros consideramos posibles antecedentes histórico-culturales que contextualizan a la llamada *Ley de Instrucción Pública* de 1857.

Es importante señalar estos aspectos para arrancar nuestra investigación, pues no se puede considerar que la ley Moyano sea un articulado legislativo que nazca de la nada; todo lo contrario, es la consecuencia directa de una serie de causas externas e internas (internacionales y nacionales) que producen un efecto directo en materia de instrucción en España y en particular en la *Ley de Instrucción Pública* de Claudio Moyano Samaniego.

2.1 *L'illustration* en Francia y la Ilustración en España. La Idea de Educación dentro del *Diccionario Razonado de las Ciencias, de las Artes y de los Oficios*³¹: *L'Encyclopédie* 1715-1789

En este apartado realizamos una contextualización de lo que supone en Francia y España el movimiento cultural llevado a cabo por los ilustrados en estos dos países. Intentamos acompañar lo acontecido en cada uno de ellos dentro ese contexto para poder poner de relieve su obra principal: Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers, a lo largo de sus diecisiete tomos; y el arranque que supone esta para la educación y pedagogía posteriores tanto en Francia como en España. En esta pieza de la investigación, nos centramos también en la definición y la idea que esta obra ofrece sobre la acepción Educación. En última instancia sacamos a la luz los casos más notorios que

³¹ El nombre original completo para *L'Encyclopédie* es : *Dictionnaire raisonné des Sciences, des arts et des métiers*.

se opusieron a la confección y publicación de los tomos para potenciar de esta manera la importancia que tuvo y tiene la obra. Acto seguido, haremos un recorrido por la modernidad tecnológica que aportó el Sensualismo. Y, entraremos a ver cómo se desarrolló el movimiento ilustrado en España desde la perspectiva educativa y de la mano de Gaspar Melchor de Jovellanos, hombre de letras perteneciente al movimiento ilustrado y lo que fue la política de Carlos IV en materia educativa dentro del campo que nos ocupa.

A principios del siglo XVIII, se desarrolla en Inglaterra, Alemania y Francia un nuevo movimiento cultural e intelectual. En el año 1715, Francia pretende darse a sí misma una nueva imagen en el campo de la cultura y de la intelectualidad. En este año empieza a desarrollarse en el país galo el período conocido como *L'illustration*³², que abarca casi todo el siglo XVIII y culmina en el año 1789 con el inicio del período revolucionario³³. Este movimiento llega también a España durante ese mismo siglo, aunque con algunos matices y diferencias. Los personajes más destacados de este movimiento nos dejan manuscritos los diecisiete tomos más importantes del saber de la época y le otorgan una nueva perspectiva y luz al enfoque del conocimiento respecto de lo establecido con anterioridad: el diccionario mejor razonado que se haya encontrado hasta el momento. Es importante adentrarse en esta obra lexicográfica para comprender la idea sobre la educación que plasman estos autores.

Efectivamente, lo que buscamos en este capítulo es presentar el contexto en el que se desarrolla el movimiento ilustrado, tanto en Francia como en España, y desde nuestra

³² *L'illustration*, término en lengua francesa cuyo correspondiente en lengua española es la 'Ilustración' o 'período ilustrado'.

³³ No hay un consenso claro en la comunidad científica sobre el comienzo y el término de este movimiento cultural. No solamente fue un movimiento cultural, pues desemboca en un acontecimiento político como es la revolución de 1789 en Francia. Lo que sí nos queda claro es que, años arriba, años abajo, ocupa casi todo el siglo XVIII. Algunos autores ponen el nacimiento de este movimiento cultural como consecuencia de una crisis de conciencia en Europa; pero en este estudio no entramos en ese particular pues no pretendemos hacer una monografía sobre la Ilustración, máxime teniendo una vasta literatura dedicada a ella.

perspectiva que es la educación. Pretendemos mostrar en qué punto de la historia tenemos que situarnos para encontrar los orígenes de nuevas perspectivas educativas y educacionales. Paralelamente, consideramos que es relevante describir aquellos aspectos que influyen la cuestión educativa desde la francesa. Por ello, es importante analizar el concepto de *Educación* que aparece reflejado en el *Dictionnaire raisonné des Sciences, des arts et des métiers* dirigido por Denis Diderot y Jean Baptiste le Rond d'Alembert, al mismo tiempo que indicar cuáles fueron las fuerzas contrarias a la polémica obra.

Comenzamos primero viendo qué ocurre en nuestro país vecino para poder después trazar una línea entre los dos países y este movimiento cultural y explicar así el desarrollo de la educación que también presenta sus propias novedades; Se trata de una manera temprana de ir avanzando y rompiendo poco a poco con lo establecido hasta el momento.

2.1.1 *L'illustration en Francia ('La Ilustración en Francia')*

Estamos en Francia y este período de *L'illustration* es también conocido como *Le Siècle des Lumières*³⁴, que dura casi setenta y cinco años, hasta 1789. A lo largo de esos años surge un grupo de intelectuales denominados *Les Encyclopédistes*³⁵ que, con mayor o menor acierto, alumbran toda una serie de nuevos postulados e ideas. Estas ideas, en su mayoría, son el basamento de los futuros y primeros derechos del hombre occidental de la época. La idea es concebir un hombre nuevo, constructor de otro modelo de sociedad diferente al anterior establecido durante siglos, no solo en Occidente, sino también a lo largo de todos los meridianos y paralelos del globo.

El planteamiento inicial es «construir» un hombre que madura y se consolida como persona a través del conocimiento y la «luz» (metafórica) de la razón. Esta idea de un

³⁴ El correspondiente en español de *Le Siècle des Lumières* es 'El Siglo de las Luces'.

³⁵ El grupo de los *Encyclopédistes* es el artífice de la tan turbulenta *Encyclopédie*.

nuevo individuo que razona, que piensa y que madura sus ideas, tiene como última consecuencia un período revolucionario de inigualable profundidad social hasta ese momento de la Historia. Un movimiento que surge en Occidente y hace llegar sus consecuencias ideológicas a todos los rincones del planeta: la consabida Revolución de 1789 en Francia y *La Charte des Droits de l'Homme et du Citoyen*³⁶.

No se comprende el siglo XVIII sin poner la mirada en las palabras «Razón» y «Luz»; íntimamente relacionadas. Para Paul Hazard (1985), historiador del siglo XVIII en su obra *La pensée européenne au XVIII^{ème} Siècle*³⁷ la razón limitada es a la que «en primer lugar se le niega todo carácter de inneidad; se forma al mismo tiempo que se forma nuestra alma y se perfecciona con ella» (p. 35), y sigue planteando en su definición que es la que «se confunde con esa actividad interior que, trabajando sobre los datos de los sentidos, nos proporciona nuestras ideas abstractas y se diversifica en facultades» (p. 35). En ella se basará el asunto central de la mayor parte de los filósofos franceses del siglo XVIII, puesto que «de la razón dependen la ciencia y la filosofía» (p. 35).

Paul Hazard (1985), acopla el primero de los puntos que definen el concepto de razón en el siglo XVIII: [la razón] «observa los hechos que registran los sentidos³⁸» (p. 35). Y, para quien [para la razón] «el análisis es su método favorito (...) se apega a lo real; mediante el análisis distingue sus elementos, luego los colecciona con paciencia» (p. 35). Como última «labor, la segunda consiste en compararlos, en descubrir los lazos que los unen, en derivar de ellos leyes» (p. 35). Pero también tiene que poner de relieve que la experiencia es «una garantía, una seguridad contra el error, un remedio a la flaqueza de

³⁶ *La Charte des Droits de l'Homme et du Citoyen* tiene como correspondiente en lengua española: 'La Carta de los Derechos del Hombre y del Ciudadano'.

³⁷ Nosotros utilizamos aquí la traducción de Julián Marías de 1985 y que lleva por título la traducción del original *El pensamiento europeo en el siglo XVIII*.

³⁸ Veremos en un capítulo posterior como el asunto de los sentidos es primordial para alguno de los filósofos de aquella época (por ejemplo, Condillac) que llegan a basar el aprendizaje en la percepción por los sentidos.

nuestros sentidos, a las negligencias de nuestra pereza, a los extravíos de nuestra imaginación, a las enfermedades del espíritu que han sufrido las generaciones precedentes» (p. 36). La Ilustración francesa pretende crear un mundo aparte a través de la razón. Permitir un antes y un después hubiese supuesto admitir una continuidad, en cierta medida, con lo establecido y eso no era lo que pretendía, pues «la razón se basta a sí misma (...) no necesita ni de la autoridad (...) ni de la tradición» (p. 36).

La Ilustración pretende luchar contra la ignorancia, que no contra la falta de conocimientos enjaulados en el cerebro, ya que «la Ignorancia habita un castillo desmantelado, su arquitectura es gótica, y en la puerta principal está esculpida una enorme boca que bosteza. Una multitud llena el vasto edificio: indecisos, charlatanes, estúpidos...» (p. 37). Y en esa lucha contra la ignorancia de la sociedad, entra la experiencia «Iconografía del mismo estilo nos muestra a la Experiencia, que destruye los sistemas; a la Ignorancia, que preconiza la fe en el pasado, la adhesión a los preceptos antiguos, la obediencia a los prejuicios que se oponen al juicio libre» (p. 37). La razón como elemento que debe mover el mundo y que aplasta la ignorancia es «de carácter universal (...) es idéntica en todos los hombres» (p. 37). La razón la luz, la ignorancia, las tinieblas.

Con todo esto expuesto, nos adentramos ahora en el planteamiento de por qué *Le Siècle des Lumières* ('El Siglo de las luces'). Pues bien, Paul Hazard (1985) continúa diciéndonos «la Luz, o mejor aún las luces, puesto que no se trataba de un solo rayo, sino de un haz que se proyectaba sobre las grandes masas de sombra de que la tierra estaba todavía cubierta» (p. 38). Los ilustrados aparecen como «entes salvadores» llenos de luz puesto que «en fin, brillaban; emanaban de las augustas leyes de la razón (...) Ilustrados, esto es lo que eran los hijos del siglo: lámpara cuya luz los dirigía en el curso de sus pensamientos y de sus acciones» (p. 38). La Ilustración, recoge metafóricamente un poco

la idea de las *enluminures*³⁹ artísticas, el papel vacío que se llena los textos de luz con dibujos preciosos que le dan un sentido explicativo. Se trata de llenar un vacío con luz «los hombres habían errado, antes de ellos, porque habían estado sumergidos en la oscuridad, porque habían tenido que vivir en medio de las tinieblas de la ignorancia» (p. 38). Y, por supuesto, la caverna de Platón está latente en la idea.

El conocimiento es una luz que solamente puede emanar de la razón. Esta es la idea que construye a los mismos ilustrados en sí mismos. Los hombres de la Ilustración no lo son si no es por esta idea. El mito mata al héroe. Y esta cuestión debe hacerse universal. El fondo está elegido, ahora falta la forma. Si los ilustrados parten de que la razón es universal y está en todos los hombres, deben hacérsela llegar a estos a través del conocimiento y este debe llegar a todos de la manera más universal posible (lo contrario hace caer la idea misma de Ilustración como hombre nuevo). Esta universalidad tiene que trasladarse a lo físico y esto solamente se consigue con el elemento más innovador de la historia de la humanidad hasta ese momento conocido: el libro. Si esta idea se traslada a realizar un compendio en varios libros consecutivos y ordenados encontramos *L'Encyclopédie* ('La Enciclopedia').

Las principales figuras de la Ilustración en Francia son (algunos llegados desde la Francofonía): François-Marie Arouet conocido como Voltaire, Jean-Jacques Rousseau, Charles Louis de Sécondat (Monsieur de la Brède) y barón de Montesquieu, Denis Diderot y Jean Baptiste le Rond D'Alembert. Todos ellos filósofos y escritores que participan de *L'Encyclopédie*. Otros rostros del movimiento ilustrado son (por orden alfabético): Aulne (Baron de), Boccage, Bouchardon, Buffon, Choiseul, Clairaut, Clairon (Mademoiselle), Condillac, Conte de Caylus, Crébillon, Daubenton, Duclos, Du Plessis, Felice, Fontenelle, Graffigny, Gresset, , Helvétius, Hénault, Houdetot (Comtesse de), Jussieu, La Condamine,

³⁹ El correspondiente en español está enmarcado dentro del ámbito de lo artístico y es 'miniaturas iluminadas' de los primeros libros que completaban el texto con decoración.

Lekain, Lespinasse, Malesherbes, Marian d'Aguesseau, Marivaux, Marmontel, Maupertuis, Nivernais (Duc de), Quesnay, Rameau, Raynal, Réaumur, Saint Lambert, Soufflot, Vanloo, Vernet y Vien.

Todo esto anterior va unido a la idea de educación. Los ilustrados se erigen como una figura paterna; y aquí entra precisamente este asunto: el elemento paterno-filial respecto de la educación. La Francia de mitad del siglo XVIII empieza a hacer despertar a los padres respecto de la «formación de sus hijos». Los hijos no representaban en aquella época más que un vehículo para aportar bienes (activos y rápidos) al hogar y lo seguirán representando durante el siglo XIX para las clases más desfavorecidas. El hecho de recibir una educación continuada hacía considerar al niño como un sujeto pasivo; y eso era un lujo que solamente unos pocos podían considerar. El niño tenía que ser parte activa de la casa, es decir, aportar bienes al común de la misma para lograr unos mínimos de subsistencia en la familia. Françoise Mayeur (2004) nos los presenta de la siguiente manera: «parece que los padres, excepto los más miserables, han dejado de considerar a sus hijos como pequeños seres indiferenciados, semi-animalizados y llamados a acceder sólo gradualmente a la plena dignidad humana» (p. 27)⁴⁰.

Los tiempos de *L'illustration* son los tiempos en los que Francia (posiblemente por clara influencia de los ilustrados) comienza a plantearse preguntas sobre la educación. Posiblemente no con una gran profundidad, pero sí resulta llamativo que empieza a abrirse ese pequeño gran debate entre los franceses de aquella época. Toda una novedad en sí misma, pues encierra la idea contraria a lo que acabamos de exponer, el niño hasta puede despertar interés en los padres: «En los veinte o treinta años anteriores a 1789, un

⁴⁰ Versión original en Lengua Francesa: «il semble que les parents, sauf peut-être les plus misérables, ont cessé de considérer leur descendance comme de petits êtres indifférenciés, tenant un peu de l'animal et appelés à accéder de manière seulement progressive à la pleine dignité humaine». [Traducción del autor de esta investigación]

interés, quizás un poco superficial, se centró a veces en cuestiones de educación⁴¹» (Mayeur, 2004, p. 26).

Dicho esto anterior, hemos visto como el período de *L'illustration* en Francia da paso a una nueva serie de novedades en el ámbito de la sociedad y de la moral en general. Durante este período se empiezan a construir el basamento de una nueva sociedad en Occidente y que se introducirá en todos los ámbitos de la vida, incluida la educación que es uno de los pilares en los que se asientan las ideas de la Ilustración.

2.1.2 *L'Encyclopédie*

L'Encyclopédie es la primera piedra y cimiento de las nuevas ideas que permanecerán en la vieja Europa occidental y que se desarrolla durante el reinado de Louis XV. Casualmente, cuando se asientan las ideas de *L'Encyclopédie*, su hijo, Louis XVI es llevado a la guillotina. En España coincide con el reinado de Carlos III, rey abanderado del *Despotismo Ilustrado*.

Bajo la dirección de Denis Diderot (1713-1784) y de Jean Baptiste le Rond D'Alembert⁴² (1717-1783) -mencionados al comienzo de este capítulo-, y bajo su estrecha vigilancia cobra vida la obra que lleva por título *Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers*. La obra se publica en Francia en la segunda mitad del siglo XVIII, entre

⁴¹ Versión original en Lengua Francesa: «Dans les vingt ou trente années avant 1789, un intérêt, un peu superficiel peut-être, parfois, se porte sur les questions d'éducation». [Traducción del autor de esta investigación]

⁴² No pretendemos examinar aquí con celo la biografía de esos dos autores pues existe literatura específica que se adentra en los pormenores de sus vidas y de sus obras en concreto; pero si cabe mencionar unos mínimos datos de contexto sobre estas dos personas para poder hacernos una composición de lugar en los párrafos siguientes. Jean Baptiste Le Rond D'Alembert, parisino que vive entre los años 1717 y 1783, secretario perpetuo de la *Académie Française* desde 1772, miembro de la *Académie des Sciences* (Francia), redacta el «Discurso Preliminar» de la obra *L'Encyclopédie*, retirándose de su aportación en la misma en el año de 1759. Año en que Denis Diderot, oriundo del Alto Marne francés (1713), de familia burguesa y de educación jesuítica, continúa la obra que había iniciado con Jean Le Rond D'Alembert, dando luz los dos a una de las obras más importantes del siglo XVIII, no solamente en Francia sino también en el resto de Europa como tratamos de dar a conocer en esta parte de la investigación. Muere en el año de 1784 en París.

los años 1751 y 1765 con la colaboración de las principales figuras francesas del movimiento ilustrado⁴³. Diecisiete tomos que, como hemos avanzado, dan compendio a una nueva perspectiva del saber de la época. *L'Encyclopédie*, como la misma época de la Ilustración, es una revolución en sí misma como adelantábamos en los últimos párrafos del apartado anterior, por su espíritu de dar luz al conocimiento de todos los hombres.

Los *encyclopédistes* -Denis Diderot et Jean le Rond D'Alembert- y el *pédagogue*, Jean-Jacques Rousseau iluminan el nuevo rumbo de las primeras «políticas» que comienzan a hacer salir la educación de una situación pobre y además lastrada por siglos de oscurantismo educacional de los púlpitos a las aulas. Este es el momento de la historia en el que comienzan a levantarse muros a la luz de la razón y del pensamiento científico. La exquisitez de pensamiento y, según afirma el autor Domínguez Lázaro (1989-1990) «arrogancia de los franceses para difundir las ideas, se extiende, como una mancha de aceite, por la vieja Europa» (p. 173).

Para Paul Hazard (1985), *L'Encyclopédie* «se concibe en Inglaterra⁴⁴ y se gesta en Francia y se convierte en una «de las fuerzas representativas de Europa» (p. 180). Y, según Paul Hazard también «representa, pues, en primer lugar, el movimiento de difusión que está de acuerdo con la voluntad de la época de las luces (...) [y que] no teme asociar la noción de filosofía a la noción de pueblo -*Popularphilosophie*» (Hazard, 1985, p. 180). Para Bloom (2012) el padre y artífice es Denis Diderot que tras una traducción del inglés

⁴³ Denis Diderot y Jean Baptiste le Rond D'Alembert son los que dirigen el cómputo de la obra, pero no son los únicos que participan en la confección de los términos; además de ellos aportan las ideas del conocimiento ilustrado figuras como Voltaire, Rousseau o Montesquieu, hasta un total de ciento sesenta colaboradores, tras haber tenido en sus inicios poco más de una veintena. Cada uno de los colaboradores se encarga de la temática de su especialidad.

⁴⁴ Algunas teorías hablan sobre el origen francmasónico de *L'Encyclopédie*. Nosotros no nos vamos a parar en este aspecto, pues consideramos que puede formar parte de una futura línea de investigación bastante más completa y compleja de lo que nosotros podamos decir aquí; pero si nos unimos plenamente a esta idea de que el germen y primer poso de la Enciclopedia como un Todo que todo conocimiento contiene y «ve», salen de una tenida masónica.

de la obra *La Cyclopaedia* le da la idea de «compilar todo el conocimiento de su época en una obra en varios volúmenes» (p. 74), algo inédito hasta el momento; aunque lo verdaderamente inédito fue su sagacidad a la hora de levantar ampollas de la manera más sutil posible. La obra fue «redactada por los mejores expertos en cada campo y que se financiaría con sus suscripciones. Sería la fuente de consulta definitiva de todos los temas concebibles» (Bloom, 2012, p. 74). *L'Encyclopédie* se convertía en una «verdadera escuela de pensamiento escéptico» (Bloom, 2012, p. 74).

El estamento eclesiástico escrutaba constantemente a todos aquellos que manifestasen ideas contrarias a sus dogmas y preceptos (llegan a convertirse en detractores de ella, léase más adelante el apartado II 2.1.4). Por eso, para Bloom, de nuevo, la obra de Denis Diderot «debía permanecer en secreto» (Bloom, 2012, p. 74), puesto que «serviría para divulgar ideas peligrosas» (p. 75) (nos cuenta Bloom que se llegó a hablar del canibalismo de la Eucaristía), al menos «para introducir un elemento de duda en la mente más devota» (p. 84).

Como si fuera poco (y ya era motivo suficiente para encarcelar), se pone de manifiesto una nueva perspectiva dentro de la misma obra. Una nueva manera, novedosa, de clasificar la sociedad. Ya no se trataba de hacer la división maniquea de buenos-malos, de «santos o reyes» como expresa Bloom en su obra de 2012 (p. 84). Diderot habla de «pueblo honrado y trabajador» pues «las personas decentes y trabajadoras son el alma de la sociedad» (Bloom, 2012, p. 84). Esta división nos hace comprender que esta es la verdadera esencia de *L'Encyclopédie*: dar una nueva visión de la sociedad cambiante que se estaba formando al albor de la incipiente revolución industrial. Según Bloom, para Diderot «*L'Encyclopédie* tenía que prestar más atención a la fabricación de un alfiler que a los rituales de la coronación» (Bloom, 2012, p. 84).

La concepción de hacer un compendio de todo el conocimiento de la época ya era algo innovador: ahora había que pergeñar la forma para «pasar» con mayor o menor

holgura y tranquilidad la censura eclesiástica que pisaba los talones. La forma elegida fue la que conceptuara un nuevo modelo de sociedad para equipararlos: el orden alfabético. Esto mismo lo cuenta Bloom (2012) como que «esta obra respetaría estrictamente el orden alfabético – una pesadilla en una época anterior a la informática, pero también un método de asombrosa eficacia-» (p. 75). La forma era aparentemente inocente, aunque con un satán de cuerpo entero en el interior de la idea misma, pues «de pronto, todos los temas se mezclarían, las jerarquías sociales (tanto social como conceptualmente) se verían derribadas desde el inicio de la obra» (Bloom, 2012, p. 75).

En 1750 se publica el primer volumen de la obra y en Europa empiezan a cambiar los aires y los tiempos. Empieza a resultar anacrónico el concepto que se tiene del pensamiento y del conocimiento hasta el momento. Paul Hazard (1985) considera que por esto mismo «Europa abriría un nuevo libro de cuentas (...) *L'Encyclopédie* era la aurora y el día (...) era menester hacer el inventario de lo conocido, y para esto examinarlo todo, removerlo todo sin excepción y sin miramientos» (p. 183). Se trataba de dejar atrás lo antiquado y caminar hacia lo moderno en el pensamiento, en la cultura, en la idea de hombre que piensa, en la educación «desaprobar las viejas puerilidades, derribar los ídolos que la razón desaprobaba; y, por el contrario, poner un signo glorioso sobre los valores modernos» (p. 183).

Paul Hazard (1985) llama a los ilustrados «los hijos del siglo» y eran aquellos que querían «ser libres» (p. 183), y libertad se entendía como moderno, lleno de luz de pensamiento, razón y cultura. Para ellos, *L'Encyclopédie* «no contendría nada superfluo, nada anticuado» (p. 183). Sería la obra que no aportaría solamente la palabra escrita, sino también un elemento novedoso como era introducir un grabado en una explicación (más tarde llegaremos a la ciencia del sensualismo con Condillac); así, «ni siquiera se contentaría con explicar y describir; grabados y láminas mostrarían las formas concretas del trabajo incesante que crea la civilización» (p. 184).

La idea es construir una obra que no permanezca estática, que evolucione en el devenir de los tiempos lo que introduce en su espíritu algo inédito hasta el momento. Se trataba de que tuviera una construcción impecable y perfecta y esta idea de perfección le da el sentido de perdurabilidad en el futuro y en las generaciones venideras. Por ello, Hazard (1985) cree que «los hijos del siglo querían ser constructores⁴⁵» (p. 184) y que tenían que «ser fieles a sus dioses, la razón, la naturaleza» (p. 184).

Hay que afirmar que *L'Encyclopédie* debía tener perdurabilidad y según Paul Hazard (1985) debía de ser también «un diccionario que fuera sistemático, que expusiera el orden y el encadenamiento de los conocimientos humanos» (p. 185). Pero ¿cómo dar orden correcto a todos esos conocimientos? En el diccionario razonado «se afirmará la primacía del hombre; las ciencias se ordenarán según su relación con el desarrollo de su psicología. Las sensaciones nos enseñan nuestra existencia y la de los demás hombres semejantes a nosotros» (p. 185).

Así, Hazard (1985) cree que «la memoria crea la historia; la razón, la filosofía; la imaginación, las bellas artes» (p. 186). Y de la división de las bellas artes emana de nuevo la dedicación que la obra hace a las artes y a los oficios; otro elemento novedoso en el campo del saber: «Se ha considerado a veces como una novedad intrínseca el gran espacio que dedicó *L'Encyclopédie* a las artes y a los oficios» (p. 188). La explicación que nosotros damos a este particular es que si damos por buena la teoría de que la obra enciclopédica nace en Inglaterra en manos de la masonería, es pertinente decir que esta última tiene su base fundacional en la Edad Media en las artes y oficios al albor de la construcción de las catedrales (los *maçons* eran los albañiles). Por tanto, no es de extrañar que el diccionario nazca entre los pañales masónicos del siglo XVIII y en medio de la

⁴⁵ De nuevo aquí se vuelve a intuir la idea de masonería que hemos introducido con anterioridad en este apartado.

primera revolución industrial donde comienzan a aflorar las artes y los oficios. Por esto mismo tampoco es de extrañar que la Enciclopedia le dedique bastantes páginas.

Tenemos una idea apuntada del autor Paul Hazard (1985) muy interesante que explica muy bien uno de los sentidos de *L'Encyclopédie*, la cual «se insertaba, pues, en un movimiento general que ella exaltaba y dignificaba» (p. 189). Por esto mismo, creemos que empieza a gestarse un cambio social alrededor de esa revolución industrial que necesita nuevos saberes y conocimientos más acordes a sus necesidades. Paul Hazard considera que «esta modificación del pensamiento, que se orientaba hacia la técnica, no podía dejar de acompañarse de un cambio social» (Hazard, 1985, p. 189). La escala de valores y prioridades empieza a cambiar: «La *Enciclopedia* nos hace asistir a esta nueva clasificación de los valores» (Hazard, 1985, p. 189).

Sin entrar demasiado a analizar la obra, puesto que esta investigación no tiene por objeto realizar un análisis lexicográfico del cómputo de la obra, queremos poner de manifiesto los preceptos antirreligiosos y burgueses de los ilustrados que se plasman en el texto histórico. Seguido a esto, el segundo aspecto que más nos interesa es la definición que se da en la obra sobre el término «Educación». Este término queda solamente en una definición, no se convierte en un precepto legislativo; aunque sí da una idea de lo que debe apuntarse para un futuro cercano y, si puede ser para toda una posteridad. Así pues, esta idea apuntala nuestra teoría de que la modernidad en la educación española del siglo XIX tiene sus antecedentes en la Francia del siglo XVIII, sin dejar de lado el papel que también juega Inglaterra. Para nosotros es importante poner aquí la definición que dan de este término pues es de donde debemos de partir para tratar de explicar cómo algunos de los preceptos que orientan el término en esta definición son importantes para el desarrollo de esta investigación en lo que se refiere a los elementos de modernidad que van insertándose en nuestra educación.

Como punto final a este apartado podemos afirmar que tanto la concepción, como el fondo y la forma de esta obra magna suponen un antes y un después en la estructura de la educación del momento. El aporte que hace de nuevas ideas que se trasladaran a otros ordenes de la vida social, entre ellos la legislación en materia de educación en España, es enorme.

2.1.3 La Definición, El Concepto y la Idea de Educación en

L'Encyclopédie de Denis Diderot y Jean Baptiste Le Rond

D'Alembert

Para poder dar sentido a nuestra investigación al final del recorrido, consideramos que es importante llegar al interior de *L'Encyclopédie* a través del vocablo *Educación*; máxime una vez que hemos dado un contexto histórico previo de la obra. Bien es cierto que en el año 1979 el servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia ofrece un estudio titulado *Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz* donde también se extrae la palabra *Educación* de la obra magna de Diderot y D'Alembert; pero no se realiza un análisis exhaustivo como hemos procedido a realizar nosotros para poder adecuarlo a nuestra investigación.

Delante de este quinto tomo estamos delante de muchos elementos también novedosos que se darán en el interior de las leyes educativas de nuestro país décadas después a principios del siglo XIX, sobre todo por las novedades y elementos inéditos que dentro de la definición se contienen. La idea que alberga esta descripción forma parte de esa tierra fértil que harán salir a la luz los primeros brotes de modernidad en las leyes educativas de nuestro país.

A mediados del siglo XVIII los elementos pedagógicos dentro de la *educación* no funcionan como deben para llegar a formar el ciudadano recio que todo ilustrado anhela. Paul Hazard (1985) cree que «los filósofos piden su cuenta a los pedagogos y, al encontrarla mal hecha, vuelven a empezar» (Hazard, 1985, p. 171). Es el momento de

hacer una revisión, de hacer un examen: «Todos tendrán que examinar si las ideas del Sabio -la educación, destinada no ya a formar personas decentes, adorno de la sociedad, sino ciudadanos activos (...) cuerpos vigorosos al mismo tiempo que almas rectas» (Hazard, 1985, p. 171).

Según Paul Hazard (1985), trasladándose a la época, se plantea un nuevo modelo de educación. La educación que se estaba dando tenía programada su propia obsolescencia. Los niños no tenían una educación completa y asentada al salir de la escuela, pues después el niño «completa su educación en el mundo del modo más superficial y con frecuencia más necia» (p. 174). Y por ello, continúa diciendo que: «es menester que se cambie la sustancia de la enseñanza» (p. 175) y también que «es menester que se cambie el espíritu de la enseñanza» (p. 176).

No queremos dejar pasar por alto la palabra «sustancia». Así pues, nosotros estamos de acuerdo con esta idea y creemos firmemente que la enseñanza debe cambiar por su esencia y por su espíritu. Y de hecho cambiaron, la esencia y el espíritu de *L'Encyclopédie*, al menos, en cierta manera. Así pues, es tan importante hablar de la forma que adquiere la enseñanza en un momento político determinado, como del espíritu que alberga en ella. Y, es ahí donde pensamos que incluso la *Ley de Instrucción pública* de 1857 tiene su influencia cien años atrás antes de ser promulgada. Las leyes que la antecedieron bebían de ese espíritu de la Ilustración de una manera u otra. De esto anterior surge la perdurabilidad de su espíritu, pues uno de los puntos fuertes de la ley Moyano que la hicieron inédita, fue precisamente la robustez que se le dio a su espíritu y a su forma.

También es interesante tener en cuenta la idea de Paul Hazard (1985) cuando afirma que «es menester que la educación se haga cívica» (p. 178); pues «una cosa es la instrucción; y otra, la educación, ésta es con mucho la más importante, porque si está bien dirigida producirá ciudadanos» (p. 178). De aquí la importancia de reglar la instrucción y la

enseñanza desde el Estado: «El Estado hubiere puesto la mano de buena gana en la educación. El abate Saint-Pierre proponía la creación de una Oficina perpetua para dirigirla (...) una Subsecretaría de Educación nacional, afecta al Ministerio del Interior (p. 178)».

Una vez que hemos visto cuáles son las ideas que se tienen sobre un nuevo concepto de educación, es importante darles sentido a través del análisis de la definición de *Éducation* según la *L'Encyclopédie*.

2.1.3.1 Análisis del vocablo *Éducation* en la Obra *L'Encyclopédie*.

Pasamos al análisis de los datos proporcionados por *L'Encyclopédie* en las páginas 397 a 403 de su Tomo V, donde viene expresada y definido el vocablo objeto de análisis en esta parte.

Definición de *Éducation*⁴⁶:

EDUCACIÓN, s. f. *término abstracto y metafísico*; Es el cuidado que uno toma para alimentar, criar e instruir a los niños; Así la *educación* tiene por objetos, 1 la salud y la buena conformación del cuerpo; 2 lo que concierne a la rectitud e instrucción del espíritu⁴⁷; 3 moral, es decir, la conducta de la vida, y cualidades sociales. (Diderot & le Rond D'Alembert, 2007, p. 397)

[Traducción del texto anterior] EDUCATION, s. f. *terme abstrait & métaphysique* ; c'est le soin que l'on prend de nourrir, d'élever & d'instruire les enfans ; ainsi l'*éducation* a pour objets, 1 la santé & la bonne conformation du corps ; 2 ce qui regarde la droiture & l'instruction de l'esprit ; 3 les mœurs, c'est-à-dire la conduite de la vie, & les qualités sociales.

⁴⁷ Llevamos el término francés *esprit* a su correspondiente en lengua española: 'espíritu'; pero también podemos darle el correspondiente de 'mente'. De esta manera tenemos la expresión francesa *esprit ouvert* que correspondemos como 'mente abierta' y que encaja perfectamente en el asunto educativo.

Los directores de *L'Encyclopédie* cierran por tanto la definición del término como un conjunto de tres piezas que deben de ir ensambladas: salud corporal, rectitud del espíritu, conducta moral en la vida y cualidades sociales. Este es un aspecto que lo mantiene como una definición moderna, y que va más allá de lo asumido en la época. Se introduce en la historia de la educación la idea de «salud», -lo que se traducirá posteriormente en el «higienismo»⁴⁸-, y que se trasladará a la escuela primaria española como asignatura tras aparecer en la legislación (relación higiene-aprendizaje) desde finales del siglo XVIII. Este aspecto también se recoge en Inglaterra a través de Bell-Lancaster. Esto nos lo muestra Pedro Manuel Alonso Marañón (1987) cuando afirma que [la enseñanza de la higiene] arranca en su parte vigente desde 1838» (p. 25). A continuación, mostramos un esquema de las piezas que acabamos de mencionar.

Otra de las novedades, es conceptuar la educación como el pilar fundamental de una sociedad moderna en la que el niño aparece como receptor de una educación cuya aplicación sirve para toda la sociedad. Y, esa sociedad, será el hábitat de bienestar en el que viva y se desarrolle, tanto en la tierna infancia, como en el momento de ser adulto.

De l'éducation en général. Les enfans qui viennent au monde, doivent former un jour la société dans laquelle ils auront à vivre : leur *éducation* est donc l'objet le plus intéressant, 1 pour eux-mêmes, que l'*éducation* doit rendre tels, qu'ils soient utiles à cette société, qu'ils en obtiennent l'estime, & qu'ils y trouvent leur bien-être : 2 pour leurs familles, qu'ils doivent soutenir & décorer : 3 pour l'état même, qui doit recueillir les fruits de la bonne *éducation* que reçoivent les citoyens qui le composent. (Diderot & le Rond D'Alembert, 2007, p. 397)

[Traducción del texto anterior] *Educación en general.* Los niños que vienen al mundo deben un día formar la sociedad en la que tendrán que vivir: su educación es, por lo tanto,

⁴⁸ Galicismo del término *hygiénisme*.

el objeto más interesante, 1 para ellos mismos, que la *educación* debe hacer tal, que sean útiles a esta sociedad, que obtengan estima, y que encuentren su bienestar: 2 para sus familias, que deben sostener⁴⁹ y condecorar⁵⁰: 3 para el propio Estado, que debe cosechar los frutos de la buena *educación* recibida por los ciudadanos que lo componen.

A continuación, encontramos otros puntos en la definición que nos resultan interesantes y que cierran esta nueva idea en la educación. El primero de ellos, que alude a la palabra «luz», habla de cómo una educación dirigida con inteligencia y razonamiento lleva a una sociedad que conforma una patria bien gobernada. Lo contrario es una masa amorfa de gente dirigidas por personas que no aplican la capacidad de pensar con discernimiento a sus políticas, entre ellas la educativa:

Si chaque sorte d'*éducation* étoit donnée avec lumière & avec persévérance, la patrie se trouveroit bien constituée, bien gouvernée, & à l'abri des insultes de ses voisins. (Diderot & le Rond D'Alembert, 2007, p. 397)

[Traducción del texto anterior] Si todo tipo de *educación* se diera con luz y perseverancia, la patria estaría bien constituida, bien gobernada y a salvo de los insultos de sus vecinos.

La educación como testigo inmaterial entre generaciones, de padres a hijos, como el mejor emblema familiar, más allá de lo que normalmente entendemos por una herencia en el sentido económico. Lo actualizado de esta idea y lo que la hace peculiar y casi inédita es la visión de la educación en los hijos como una inversión de futuro y no como un gasto.

⁴⁹ El término *soutenir* tiene su correspondiente en lengua española como 'sostener' con el sentido de mantener (económicamente); pero también con el sentido médico de 'estimular' (este último toma una relación directa con la palabra «higienismo» que hemos mencionado líneas más arriba en el texto. Si nos adentramos más allá, podemos darle el sentido figurado de 'apoyar' (moralmente). Cualquiera de los tres sentidos encaja dentro del texto, no solo en la forma, sino también en la idea de relacionar educación, espíritu y salud (higiene).

⁵⁰ Aquí, al término *décorer* queremos darle el sentido de 'condecorar' y más profundamente el de 'honrar' y 'admirar'.

Esta visión no es solamente para el microcosmos familiar, sino también los autores lo lanzan hacia los que tienen que gobernar y legislar: la educación como inversión de país de futuro, moderno, dinámico. Si trasladamos esto mismo a nuestro siglo, podemos decir que las sociedades que más denostan la figura de la escuela y de los maestros o profesores son las que más deficiencias tienen en sus sistemas educativos, y, por tanto, en el conjunto de su sociedad. Aquellas en la que la figura de los docentes es respetada por el conjunto de la sociedad son más avanzadas, pues su inversión en educación suele ser mayor⁵¹.

L'*éducation* est le plus grand bien que les peres puissent laisser à leurs enfans. Il ne se trouve que trop souvent des peres qui ne connoissant point leurs véritables intérêts, se refusent aux dépenses nécessaires pour une bonne *éducation*, & qui n'épargnent rien dans la suite pour procurer un emploi à leurs enfans, ou pour les décorer d'une charge ; cependant quelle charge est plus utile qu'une bonne *éducation*, qui communément ne coûte pas tant, quoiqu'elle soit le bien dont le produit est le plus grand, le plus honorable & le plus sensible ? il revient tous les jours : les autres biens se trouvent souvent dissipés ; mais on ne peut se défaire d'une bonne *éducation*, ni, par malheur, d'une mauvaise, qui souvent n'est telle que parce qu'on n'a pas voulu faire les frais d'une bonne (:) (Diderot & le Rond D'Alembert, 2007, p. 397)

[Traducción del texto anterior] *La educación* es el mayor bien que los padres pueden dejar a sus hijos. Con demasiada frecuencia hay padres que no conocen sus verdaderos intereses, rechazan los gastos necesarios para una buena educación y no escatiman nada en el futuro para procurar un trabajo para sus hijos, o para honrarlos con un cargo; sin embargo, ¿qué cargo es más útil que una buena *educación* que comúnmente no cuesta

⁵¹ No es nuestro objeto de estudio en esta investigación, pero solamente tenemos que observar la realidad de muchos países para darnos cuenta.

tanto, aunque es el bien cuyo resultado es el más grande, el más honorable y el más sensible? Esto se repite con frecuencia: otras posesiones a menudo se disipan; pero uno no puede deshacerse de una buena *educación*, ni, desafortunadamente, de una mala, que a menudo es tal solo porque uno no quería pagar el precio de una buena (:)

Agregado a esto anterior, la definición que hacen los autores del término educación pasa de aspectos más generales que van enfocados al conjunto de la sociedad a particularizarse en la formación del niño; y ahí entran en acción los términos de: salud, espíritu y costumbres y cualidades sociales. Aceptaciones que se perciben como un aire fresco en la concepción que de la educación se tenía hasta el momento.

En cuanto a la salud, reconocen la importancia de identificar las diferentes partes del cuerpo para saber manejarse con los problemas de la salud. En este punto se introduce el binomio «salud-higiene-mente sana» como tándem de tres pedales para llegar a conseguir un espíritu robusto. ¿Qué hay más inédito que exponer que uno de los pilares de la educación es trabajar la salud física y la mental en una época que no se conocían las actitudes higiénicas diarias más básicas?

I. *La santé*. M. Brouzet, medecin ordinaire du Roi, vient de nous donner un ouvrage utile sur l'*éducation médicale des enfans* (à Paris chez Cavelier, 1754). Il n'y a personne qui ne convienne de l'importance de cet article, non-seulement pour la premiere enfance, mais encore pour tous les âges de la vie. Les Payens avoient imaginé une déesse qu'ils appelloient *Hygie* ; c'étoit la déesse de la santé, *dea salus* : de-là on a donné le nom d'*hygiene* à cette partie de la Medecine qui a pour objet de donner des avis utiles pour prévenir les maladies, & pour la conservation de la santé.

Il seroit à souhaiter que lorsque les jeunes gens sont parvenus à un certain âge, on leur donnât quelques connoissances de l'anatomie & de l'œconomie animale ; qu'on leur apprît jusqu'à un certain point ce qui regarde la poitrine, les poumons, le cœur, l'estomac, la circulation du sang, &c. non pour se conduire eux-mêmes quand ils seront malades,

mais pour avoir sur ces points des lumieres toûjours utiles, & qui sont une partie essentielle de la connoissance de nous-mêmes. Il est vrai que la Nature ne nous conduit que par instinct sur ce qui regarde notre conservation ; & j'avoue qu'une personne infirme, qui connoîtroit autant qu'il est possible tous les ressorts de l'estomac, & le jeu de ces ressorts, n'en feroit pas pour cela une digestion meilleure que celle que feroit un ignorant qui auroit une complexion robuste, & qui jouïroit d'une bonne santé. Cependant les connoissances dont je parle sont très-utiles, non-seulement parce qu'elles satisfont l'esprit, mais parce qu'elles nous donnent lieu de prévenir par nous-mêmes bien des maux, & nous mettent en état d'entendre ce qu'on dit sur ce point. (Diderot & le Rond D'Alembert, 2007, pp. 397-398)

[Traducción del texto anterior] I. *Salud*. M. Brouzet, médico ordinario del Rey, acaba de darnos un trabajo útil sobre la *educación medicinal de los niños* (en París en Cavelier, 1754). No hay nadie que no esté de acuerdo en la importancia de este artículo, no solo para la primera infancia, sino también para todas las edades de la vida. Los Paganos habían imaginado una diosa a la que llamaban *Hygieia*; era la diosa de la salud, *Dea Salus*: de ahí que se diera el nombre de *higienista* a esa parte de la Medicina que tiene como objetivo dar consejos útiles para la prevención de enfermedades y para la preservación de la salud. // Se esperaría que cuando los hombres jóvenes hayan alcanzado cierta edad, se les dé algún conocimiento de anatomía animal y economía; que se les enseñe hasta cierto punto lo que concierne al pecho, los pulmones, el corazón, el estómago, la circulación de la sangre, *etc.* no para comportarse cuando están enfermos, sino a tener en estos puntos luces muy útiles, y que son una parte esencial del conocimiento de nosotros mismos. Es cierto que la Naturaleza nos guía sólo por instinto sobre lo que concierne a nuestra conservación; Confieso que una persona lisiada, que conoce en la medida de lo posible todas las fuerzas de su estómago, y el juego de estos resortes, no haría para esto una digestión mejor que la que haría un ignorante que tiene una tez robusta, y que gozaría de

buena salud. Sin embargo, el conocimiento del que hablo es muy útil, no sólo porque satisface la mente, sino porque nos da motivos para prevenir por nosotros mismos muchos males, y nos pone en un Estado para escuchar lo que se dice sobre este punto.

En lo que concierne al segundo pilar, el espíritu, se trata de hacerlo robusto a través de la instrucción basada en la razón (el autor habla de «iluminar»). Esta idea de «iluminación del espíritu rompe con todos los preceptos establecidos anteriormente, pues trata de hacer pensar por sí mismo al individuo que quiere instruirse.

II. El segundo objeto de la *educación* es la mente para iluminar, instruir, adornar y regular (...) (Diderot & le Rond D'Alembert, 2007, p. 398)

[Traducción del texto anterior] II. Le second objet de l'*éducation*, c'est l'esprit qu'il s'agit d'éclairer, d'instruire, d'orner, & de régler (...)

Y hace referencia a la condición del talento en el maestro para instruir al alumno que debe ser proclive a la receptividad de lo que aquel le transmite, no solamente en conocimientos, sino también en valores.

(...) Por otro lado, el maestro debe tener el talento para cultivar espíritus, y debe tener el arte de hacer dócil a su alumno (...) (Diderot & le Rond D'Alembert, 2007, p. 398)

[Traducción del texto anterior] D'un autre côté, il faut que le maître ait le talent de cultiver les esprits, & qu'il ait l'art de rendre son élève docile (...)

Al llegar a este punto se introduce otro elemento que va en consonancia con la idea que Estéban Bonnot de Condillac, también ilustrado, habla sobre como las sensaciones están directamente relacionadas con el aprendizaje. Esto lo planteamos en nuestro análisis como otra de las novedades en la instrucción y que ya se plantean desde los artífices del movimiento ilustrado.

Les premières années de l'enfance exigent, par rapport à l'esprit, beaucoup plus de soins qu'on ne leur en donne communément (...) Dès qu'un enfant fait connoître par ses regards & par ses gestes qu'il entend ce qu'on lui dit, il devrait être regardé comme un

sujet propre à être soûmis à la jurisdiction de l'*éducation*, qui a pour objet de former l'esprit, & d'en écarter tout ce qui peut l'égarer (...) Les premiers acquiescemens sensibles de notre esprit, ou pour parler comme tout le monde, les premieres connoissances ou les premieres idées qui se forment en nous pendant les premieres années de notre vie, sont autant de modeles qu'il est difficile de réformer, & qui nous servent ensuite de regle dans l'usage que nous faisons de notre raison (...) (Diderot & le Rond D'Alembert, 2007, pp. 398-399)

[Traducción del texto anterior] Los primeros años de la infancia requieren, en relación con la mente, mucho más cuidado del que comúnmente se les da (...) Tan pronto como un niño hace saber por sus miradas y gestos que oye lo que se le dice, debe ser considerado como un sujeto apto para ser borracho a la jurisdicción de la *educación*, que tiene el objeto de formar la mente y de eliminar de ella todo lo que pueda llevarla por mal camino. (...) Las primeras aquiescencias sensibles de nuestra mente, o hablar como todos los demás, los primeros conocimientos o las primeras ideas que se forman en nosotros durante los primeros años de nuestra vida son todos modelos que es difícil de reformar, y que luego sirven como regla en el uso que hacemos de nuestra razón: (...)

Análogamente a una de las disciplinas que nos ocupan, la didáctica, el autor del texto no nos deja indiferentes, pues según él, el verdadero aprendizaje se da cuando el alumno percibe el conocimiento desde su propia realidad, desde su *yo* que piensa.

Le grand secret de la didactique, c'est-à-dire de l'art d'enseigner, c'est d'être en état de démêler la subordination des connoissances. Avant que de parler de dixaines, sachez si votre jeune homme a idée d'*un* ; avant que de lui parler d'*armée*, montrez-lui un *soldat*, & apprenez-lui ce que c'est qu'un *capitaine*, & quand son imagination se représentera cet assemblage de soldats & d'officiers, parlez-lui du général. (Diderot & le Rond D'Alembert, 2007, pp. 399-400)

[Traducción del texto anterior] El gran secreto de la didáctica, es decir del arte de enseñar, es ser capaz de desentrañar la subordinación del conocimiento. Antes de hablar

de docenas, sepa si su joven tiene *una idea*; antes de contarle sobre un *ejército*, muéstrale un *soldado*, y enséñale lo que es un *capitán*, y cuando su imaginación imagine este conjunto de soldados y oficiales, cuéntale sobre el general.

En cuanto, a la moral en la vida y las cualidades sociales, cierto es que visto el texto individualmente no aporta nada nuevo; lo verdaderamente original es cuando nos ofrece la idea de orden y disciplina en la vida cotidiana del estudio y del aprendizaje. Este párrafo une los conceptos anteriores de limpieza (salud) y decencia moral (espíritu robusto) con el de un aprendizaje correcto.

Nous avons dans l'école militaire un modele d'*éducation*, auquel toutes les personnes qui sont chargées d'élever des jeunes gens, devroient tâcher de se rapprocher ; soit à l'égard de ce qui concerne la santé, les alimens, la propreté, la décence, &c. soit par rapport à ce qui regarde la culture de l'esprit. (Diderot & le Rond D'Alembert, 2007, p. 403).

[Traducción del texto anterior] Tenemos en la escuela militar un modelo de *educación*, al que todos los que son responsables de criar a los jóvenes, deben esforzarse por acercarse; ya sea con respecto a la salud, la alimentación, la limpieza, la decencia, *etc.* o en relación con lo que concierne a la cultura del espíritu.

Y es reseñable también como novedad el compás que debe haber entre la recta moral del espíritu y el aprendizaje que no se queda en el lugar donde se aprende y viaja con la persona.

A l'égard des mœurs, elles y sont en sûreté, tant par les bons exemples, que par l'impossibilité où les jeunes gens se trouvent de contracter des liaisons qui pourroient les écarter de leur devoir. Ils sont éclairés en tout tems & en tout lieu. (Diderot & le Rond D'Alembert, 2007, p. 403)

[Traducción del texto anterior] Con respecto a la moral, están seguros, tanto por los buenos ejemplos como por la imposibilidad cuando los jóvenes se encuentran de

contratar enlaces que podrían alejarlos de su deber. Están iluminados en todo momento y en todo lugar.

La carga filosófica que lleva consigo la redacción del término *Educación* es también reseñable como una novedad que los ilustrados introducen; por ese mismo motivo, por redactarla desde el punto de vista filosófico («el que hace pensar»). Una acepción más de tantas otras dentro del diccionario, pero que a nosotros se nos pone delante como dos elementos originales: componente filosófico del término *Educación* y como ya hemos indicado, la propia obra enciclopédica.

Sí es importante también traer a colación la figura de François-Marie Arouet (dit, Voltaire)⁵², que «considera la tolerancia como un logro indiscutible del progreso de la razón en beneficio de la libertad individual» (Orejudo Pedrosa & Picos Bovio, 2020, p. 75). La tolerancia entra como otra de las piezas del motor democrático que acaba de arrancar y que es también uno de los pilares fundamentales si queremos hablar en un futuro de una escuela moderna y avanzada. La tolerancia como un nuevo concepto en el que debe basarse la educación. La tolerancia lleva al respeto. Entramos poco a poco en el terreno de los valores como ejes rectores de la educación democrática, la que llega a todos y dándoles lo que necesitan a cada uno de ellos para desarrollarse plenamente como individuos. La educación que se pretende desde ya para un futuro.

Voltaire, acérrimo defensor del despotismo ilustrado y de las libertades individuales, se pone de cara frente al fanatismo de la Iglesia, intolerante y enemiga de una educación basada en incluir al diferente. Los autores Orejudo Pedrosa y Picos Bovio (2020) explican este aspecto dentro de Voltaire de la siguiente manera: «Voltaire sostiene que el país más tolerante que favorece la libertad de conciencia es Inglaterra donde

⁵² François-Marie Arouet, ('llamado Voltaire') (Paris, 1694). Filósofo perteneciente también al movimiento ilustrado del siglo XVII.

proliferan las sectas religiosas» (p. 76), y se explica: «Lo que alimenta la intolerancia religiosa no es precisamente la pluralidad de credos ni la proliferación de Iglesias, sino la supremacía de una sola religión, como el cristianismo en Europa» (Orejudo Pedrosa & Picos Bovio, 2020, p. 76). Aquí tenemos otro de los puntos hacia donde se quiere avanzar para conseguir una sociedad moderna: conseguir que la libertad individual venga a través de la educación basada en la razón («pensar por sí mismo cada individuo») y no sostenida con los hilos de la Iglesia Católica. ¿Por qué Inglaterra? Evidente, por el protestantismo que tiene una concepción de la escuela y de la enseñanza muy diferente de la que quiere imponer la Iglesia Católica tanto en Francia como en España. El *puer* como elemento sacrosanto del aprendizaje anglosajón.

En resumidas cuentas, *L'Encyclopédie* aporta una nueva visión de lo que debe de ser la educación. No está construida sobre una base lineal de definición, sino desde varias perspectivas, lo que la hace que sea inédita hasta ese mismo momento. Esta obra enciclopédica alcanza no solamente una transmisión de conocimientos, sino una amalgama de aspectos que trazan el camino a nuevos modelos y estructuras dentro de la escuela. La sustancia que en ella habita rompe con las estructuras anteriormente creadas en materia educativa para dar luz a nuevos horizontes, dejar atrás poco a poco lo normativo establecido por costumbre y empezar a tratar todas las sensibilidades humanas desde edades tempranas. Esto también hace de esta definición algo inédito y novedoso.

2.1.4 Los Detractores de L'Encyclopédie

Simultáneamente a todas estas nuevas ideas que surgen de los ilustrados, aparecen elementos contrarios que nos permiten afirmar que en el Siglo de las Luces no todos son destellos; también hay claroscuros y sombras. El control por la educación siempre está en juego. Esto último vamos a unirlo con la idea siguiente a través de una

pregunta: ¿hubiese habido una revolución en Francia en el año 1789 sin la enciclopedia? Esta pregunta es mejor formularse a los detractores que tuvo la obra en la época.

Jean-Louis Vissière (1993) nos muestra varios ejemplos de todos aquellos actos y personajes que fueron contrarios a la publicación del diccionario razonado de Denis Diderot y Jean Baptiste le Rond D'Alembert. Todos ellos reflejan sus ideas contrarias a través de textos de pequeña o mediana extensión, creados por escritores mediocres según los enciclopedistas, pero que llegan a los círculos más ávidos de tradicionalismo de la época. Un público que se hace eco de los «supuestos» males y perjuicios que la redacción del texto lleva entre líneas. Opiniones que preocupan bastante a los autores y que traen consigo una verdadera batalla dialéctica.

Mais dans l'histoire mouvementée du Dictionnaire, il est question d'écrivains mineurs dont les critiques exaspéraient les Encyclopédistes et suscitaient des ripostes violentes (Vissière, 1993, p. 12)

[Traducción del texto anterior] Dentro de la agitada historia del Diccionario, se trata de escritores mediocres cuyas críticas exasperaron a los enciclopedistas y provocaron respuestas violentas.

Las críticas surgen principalmente en los círculos más conservadores de la época que quieren continuar con el orden establecido:

Quand on regarde les écrits, on découvre que l'hostilité à l'Encyclopédie émanait certes d'intellectuels conservateurs ou courtisans, soucieux de perpétuer l'ordre établi qui leur garantissait des titres, des pensions, des fauteuils académiques, mais peut-être aussi des sujets loyaux de la monarchie, inquiets d'une propagande subversive qui menait selon eux au désordre et à la guerre civile (Vissière, 1993, p. 12)

[Traducción del texto anterior] Cuando ojeamos los escritos, descubrimos que la hostilidad hacia la Enciclopedia emanaba de intelectuales conservadores o cortesanos, ansiosos de perpetuar el orden establecido que les garantizaba títulos, pensiones, sillones

académicos, pero quizás también fieles súbditos de la monarquía, preocupados por la propaganda subversiva que creían que estaba conduciendo al desorden y la guerra civil.

Y, en cierta medida no les faltaba razón; pero era necesario hacerlo. Uno de estos detractores que sale a escena es el *Journal de Trévoux*⁵³, comandado por la Compañía de Jesús. Christian Albertan nos habla de la disputa entre Diderot y los periodistas del periódico de Trévoux:

La querelle entre Diderot et les journalistes de Trévoux à propos de l'Encyclopédie est un épisode à la fois célèbre et sans doute encore mal connu, en certains de ses détails, de la guerre qui oppose au XVIII^e siècle, philosophes et anti-philosophes (Albertan, 1992, p. 107)

[Traducción del texto anterior] La disputa entre Diderot y los periodistas de Trévoux sobre la Encyclopédie es un episodio famoso y probablemente aún poco conocido, en algunos de sus detalles, sobre la guerra que enfrentó en el siglo XVIII a filósofos y contrarios a los filósofos.

Vissière también nos relata cómo en el diálogo entre Voltaire y un sacerdote también se pone de relieve la idea de las ideas «nocivas» que trae consigo el texto enciclopédico. No hacía falta ni leer la enciclopedia como para apartarse de su lectura, según la perspectiva de sus detractores. Dentro del diálogo encontramos esta pequeña secuencia que tiene bastante sustancia:

L'Encyclopédiste : (...) Et pour abrégé notre conversation, dites-moi, je vous prie, d'où vient votre déchaînement contre les encyclopédistes ? Avez-vous lu leur ouvrage avec attention ?

⁵³ El Journal de Trévoux, nace en marzo de 1701 bajo el título *Mémoires pour l'Histoire des sciences et des beaux-arts*. El ejemplar fue creado por la Compañía de Jesús, de corte conservador, contrario a *L'Encyclopédie* y a los ilustrados. En este texto no tenemos como fin principal analizar este diario, pero si consideramos que es importante mencionarlo pues se muestra por sus colaboradores e ideas impresas en él como uno de los primeros detractores de la obra lexicográfica magna del siglo XVIII.

Le prêtre : Non, assurément : je ne suis pas assez scélérat pour avoir souillé mon esprit de la lecture d'un livre aussi profane. Je n'en ai pas lu un mot, je n'en lirai jamais rien. Je me contenterai de le décrier dans mon journal et de faire imprimer toutes les semaines que c'est le livre le plus dangereux qui ait jamais été composé (Vissière, 1993, p. 26)

[Traducción del texto anterior] El enciclopedista: (...) Y para abreviar nuestra conversación, dígame, por favor, ¿de dónde viene su desencanto contra los enciclopedistas? ¿Has leído su libro cuidadosamente? // El sacerdote: Por supuesto que no: no soy lo suficientemente malvado como para haber contaminado mi mente leyendo un libro tan profano. No he leído una palabra de él, nunca lo haré. Me contentaré con denunciarlo en mi diario y publicar cada semana que es el libro más peligroso que jamás se haya escrito.

En la obra de Vissière se muestran más textos que demuestran cómo la *L'Encyclopédie* podía causar malestares. Otro ejemplo dentro de la obra que es bastante notorio: «*Vive Voltaire! À bas les Philosophes!*» (*Palissot de Montenoy. Petites Lettres sur de Grands Philosophes*)» (Vissière, 1993); un texto revelador sobre la concepción que algunos tenían de él.

L'Encyclopédiste : (...) Et pour abrégé notre conversation, dites-moi, je vous prie, d'où vient votre déchaînement contre les encyclopédistes ? Avez-vous lu leur ouvrage avec attention ?

Le prêtre : Depuis quelques années, Madame, il s'est formé dans cette capitale une association entre plusieurs gens de lettres, les uns d'un mérite reconnu, les autres, d'une réputation plus contestée, qui travaillent à ce fameux Dictionnaire de toutes les connaissances, ouvrage qui en suppose beaucoup à ceux le rédigeant. Personne n'a peut-être plus de vénération que moi pour les mains laborieuses qui construisent ce pénible

monument à la gloire de l'esprit humain. Tous ces Messieurs se disent philosophes, et quelques 'uns le sont (Vissière, 1993, p. 65)

[Traducción del texto anterior] El Enciclopedista: Desde hace unos años, Señora, se ha formado en esta capital una asociación entre varios hombres de letras, unos de reconocido mérito, otros de reputación más dudosa, que trabajan en este famoso Diccionario de todo el saber, obra que implica mucho para los que lo escriben. Quizás nadie tenga más reverencia que yo por las laboriosas manos que construyen este doloroso monumento a la gloria del espíritu humano. Todos estos Señores se llaman a sí mismos filósofos, y algunos lo son.

Estos textos que hemos señalado de Vissière (1993) nos sirven de muestra para darnos cuenta de la magnitud e influencia que llegó a tener en el siglo XIX la obra *L'Encyclopédie*. Una obra admirada por muchos porque verdaderamente era muy necesario un texto de estas características, si la pretensión era romper con el pasado; pero también, para arrojar luz en su época y marcar el camino futuro que pocas décadas después de su publicación se abriría en Francia y traspasaría los Pirineos para llegar a España.

Tras ver estos últimos ejemplos que nos muestra Jean-Louis Vissière (1993) en su obra nos damos cuenta de que hay una verdadera disputa de ideas entre los sectores más conservadores y aquellos que tienden hacia un cambio en la sociedad. Posiblemente no se trate de romper solamente con las estructuras anteriores, sino de crear una nueva realidad alejada de lo preestablecido en el occidente europeo desde los tiempos de Roma. Esto nos conduce a afirmar que la lucha por las nuevas ideas fue uno de los caminos que llevó a la Francia de finales de ese mismo siglo, el XVIII, a una revolución por implosión de sus nuevas ideas dentro de la sociedad que ya las estaba recibiendo y dando algunas por buenas. De esta manera, sí podemos dar respuesta a la pregunta que más arriba formulábamos sobre si hubiese habido una revolución en 1789 en Francia de no haber

sido redactada *L'Encyclopédie*. Podemos afirmar casi con seguridad, por lo estudiado, que no; o por lo menos si no hubiese tenido sus detractores y máxime desde los círculos de la Iglesia y de las altas instancias estatales; o incluso no hubiese tenido las consecuencias que tuvo.

Y claro que la Iglesia andaba detrás, pues se estaba cuestionando hasta la misma Biblia; Bloom (2012) nos lo explica de la siguiente manera: «Si las historias de la Biblia podían volverse contra sí mismas, los rituales paganos también podían usarse para reflexionar sobre el cristianismo» (p. 84). Evidentemente diferentes estamentos eclesiásticos andaban detrás de ella.

A modo de breve conclusión: para que algo tenga éxito y siente precedente debe tener rigurosos enemigos. Podemos estar en mayor o menor desacuerdo con los planteamientos contrarios; pero debe tenerlos cerca. Precisamente radica ahí uno de sus mayores éxitos. El hecho de haber tenido furibundas hordas que hubiesen echado todos sus tomos a los fuegos del infierno hace que se potencien más sus virtudes y el aporte vivo que dejará para las décadas siguientes; pues *L'Encyclopédie* «fue una importante fuente de inspiración para la siguiente generación, la de la Revolución Francesa» (Bloom, 2012, p. 92) y fue clara su influencia para los nuevos parámetros en educación.

2.1.5 La Ilustración en España

Esta cimentación de un nuevo individuo lleva implícitas dos ideas: la primera, la idea de evolución interna del propio hombre, si hablamos en términos antropológicos; y la segunda, la de progreso de la sociedad si lo planteamos en términos políticos y a través de ese «individuo». Por todo lo que conocemos hasta el momento, deducimos que el siglo XIX es el siglo de la *Pedagogía* con mayúsculas, del avance y del progreso en educación. En esta huida hacia adelante, para el autor Martínez Shaw (1996), aparecen también los conceptos de «tolerancia, cosmopolitismo, pedagogía» (p. 8). Es la época que trata de

mejorar al individuo, de abrirle los ojos de la razón; es la época que «trata de obtener el adelanto de la cultura y la reforma de la sociedad» (Martínez Shaw, 1996, p. 8). Pero ¿cabe preguntarse si hay una relación directa entre Ilustración, pedagogía y educación? Sí cabe preguntárselo y la respuesta también es positiva. Un nuevo individuo independiente interiormente no puede cristalizar en un hombre nuevo si no es a través del tándem educación-pedagogía. Paralelamente, si no se rompe con lo apuntalado en las viejas costumbres, no hay avance, no hay progresión lineal hacia delante, la emancipación del hombre como ser pleno queda en ciernes.

Esta reforma de la sociedad que quiere conseguir una «madurez intelectual» del individuo es una idea compartida en los dos países, Francia y España, pero los medios para ejecutarla son diferentes. La principal diferencia es que Francia rompe con la corona y no le tiembla el pulso para ejecutar a su rey. En España, el movimiento ilustrado no consigue del todo el propósito de sus inicios y continúa de la mano de esta.

La lucha entre la filosofía (elemento emancipador) y la corona (elemento redentor) es de mayor calado en el país galo que en España. Francia se separa de ella para continuar otro camino y España se pone bajo su protección para seguir el camino adelante. En otras palabras, «los ilustrados no confían exclusivamente en la filosofía o en la creación cultural para ganar su batalla reformista. Siguiendo el viejo modelo platónico, los ilustrados aspiran a encontrar en el soberano el brazo ejecutor de sus ideas» (Martínez Shaw, 1996, p. 8).

Si llevamos esta idea a la parcela educativa, este planteamiento se arrastrará durante parte del siglo XIX en nuestro sistema educativo y se verán las consecuencias al menos hasta el primer tercio del XIX. Primero, en el tímido arranque en la *Constitución* de 1812. Segundo, en el vejatorio detenimiento que sufre esta durante el reinado de Fernando VII. Y, tercero, en la ralentización que sufre el avance y progreso del sistema educativo hasta la ley Moyano (incluida en algunos aspectos). Todo esto se debe a las timideces de

los diferentes legislativos -más allá de otros aspectos como el oscurantismo de la época de Fernando VII o la primera guerra Carlista- y por la falta de un consenso para tener un criterio común decidido en la *instrucción* pública.

En esta reflexión personal, lo exponemos de la siguiente manera: en Francia, la Ilustración se desliga de la Corona puesto que se va calentando la maquinaria para una revolución social que cambia la marcha de las agujas del reloj del mundo y la *trotteuse*, sin perder un segundo, en avanzar hacia la modernidad de la época. El rédito que se paga es caro, pero sale más barato, educacionalmente hablando, que en España donde los ilustrados siguen adocenados bajo la figura del rey. Los tiempos son los mismos, los escenarios bien diferentes, sus futuros, antagónicos en muchos momentos.

Para obtener, como resultado del proceso ilustrado, una sociedad madura en su conjunto, este debe lograr la «emancipación de todos los individuos» que la conforman. Con este afán de no separarse de la corona, no llega a toda la población, quedando, según Martínez Shaw (1996) como «patrimonio de una élite de intelectuales» (p. 9). Así pues, «la Monarquía asumió parte de sus propuestas reformistas y ofreció su protección al movimiento» (Martínez Shaw, 1996, p. 10) si querían continuar con el linaje y la dinastía «porque el rey o la familia real tienden a figurar cada vez más como los primeros y más destacados miembros de ese pueblo», nos explica Álvarez Junco (2001) a través de esta última intervención (p. 73). Por tanto, el binomio Ilustración-monarquía se convierte en un tándem; y el rey cuenta con la pluma de los eruditos del siglo XVIII «así lo entendían, sin duda, los intelectuales que estaban colaborando con los Gobiernos ilustrados y concienciando la potencia prenatal» (Álvarez Junco, 2001, p. 73).

Esto incluye a los monarcas de la época, ya que una parte de ellos asume los nuevos tiempos y las nuevas formas de entender el momento contemporáneo. Nuevos tiempos para la educación y la instrucción que a partir de entonces se unen definitivamente a la política para caminar juntas varias centurias. Pues como bien expresa Domínguez

Lázaro (1989-1990) «muchos monarcas de la época son conscientes de la nueva situación y hacen una labor educativa tan laudable como los pensadores y escritores en general» (p. 174).

Aquí vale la pena decir que estamos ante tres nuevos pilares que sustentan la idea de una nueva sociedad ¿más justa, igualitaria y ecuánime? Tienen que pasar más de doscientos años para poder sentirlos, aunque sea tímidamente, pero si es cierto que la intención empieza a fraguarse.

¿Control de la sociedad por parte del Estado y/o del estamento eclesiástico? Un sí rotundo, pues estamos al mismo tiempo en los albores de un proceso de nacionalización -Álvarez Junco nos lo apuntaban líneas más arriba, con el concepto de *prenacional* en nuestro país y aun con todo ello, los reyes siguen mandando y los hombres ilustrados le sujetan el puño en la escritura. La propia Iglesia promueve también una cultura y una educación elitistas de la que es, en cierta medida, apartada, ya que, tal y como afirma Gil de Zárate (1855) «en la grande empresa que aquellos insignes varones acometieron para promover la regeneración de su patria, abrió la marcha la expulsión de los jesuitas (...) que ejercieron grande influencia en los estudios» (p. 42). Léase el ejemplo de Carlos III: todos los avances que proporcionó al país en materia cultural y «educativa» tenían detrás la mano de un ilustrado. En Francia la revolución lleva sangre y silencio, en España tinta. Tinta roja, frente a tinta negra.

Es la figura de Antonio Gil de Zárate quien nos explica este asunto:

Entonces los hombres ilustrados, que en secreto y por si solos se han formado, aparecen por doquiera, y forman una cohorte a cuyos esfuerzos van cediendo mal los antiguos y obstinados secuaces del oscurantismo, reconociendo al fin que ya se acerca su hora postrimera (Gil de Zárate, 1855, p. 41).

Y sigue:

Esta revolución, que tal puede llamarse, se desenvuelve en el reinado de Carlos III, reinado reformador en todos los sentidos, pero con el tino y prudencia que exige el enfermo convaleciente al salir de una larga y penosa dolencia. (...) Conocedor de los adelantos europeos por su larga residencia fuera de España, y ansioso de introducirlos en sus nuevos Estados, llama alrededor de sí á ministros capaces de comprenderlos, y con el ardor necesario para llevarlos á cabo (Gil de Zárate, 1855, p. 41).

Cabe destacar en este punto que la monarquía pretende modernizar el país a través de la cultura y de la educación utilizando como vehículo a los ilustrados y a los intelectuales de la época. Esto tiene dos vertientes: mayor control social por parte de las élites intelectuales y la palanca para empezar un proceso de homogeneización de territorios que cristaliza en un proceso de nacionalización: «Así lo entendían, sin duda, muchos de los intelectuales que estaban colaborando con los Gobiernos ilustrados y potenciando la conciencia prenatal» (Gil de Zárate, 1855, p. 73).

Este control de la sociedad que se da paralelo al proceso de nacionalización, nos lo explica impecablemente Álvarez Junco en toda la obra de *Mater Dolorosa* (2001). Se trata de un proceso que se alarga a lo largo del siglo XIX y que toca todos los ámbitos políticos y culturales del momento; afectando también a la cuestión educativa en la que las luchas entre el Estado y la Iglesia por el control de la educación eran patentes. En resumidas cuentas, cultura y educación son en España el cetro de poder y brazo ejecutor de poder social de los Gobiernos -amparados en la monarquía de aquel momento- aprovechando la ocasión que el país está pasando de ser «una abigarrada reunión de reinos y señoríos» (Álvarez Junco, 2001, p. 75), para intentar tener una cohesión nacional, incluida la educación. Quien controla la educación, controla el poder.

El punto diferencial entre los dos países es que, en Francia, antes de hacerse revolucionaria por la fuerza, lo va haciendo «sibilinamente» y/o «inconscientemente» a través de los ilustrados (aunque estén totalmente en contra de la revolución no son conscientes de que realmente la están haciendo ya por la vía de las ideas en papel) y con un matiz muy importante que diferencia a los dos países: Francia define y diseña, antes de la Revolución de 1789, el término *Education*, lo que pretende de ella para con la nueva sociedad que quiere formar. Por el contrario, España no empieza por ahí, primero intenta llevar a cabo el duro proceso de nacionalización de las tierras y las gentes como nos cuenta a lo largo de toda su obra Álvarez Junco (2001) e intentar encajar el término *Educación* según se van desarrollando los acontecimientos.

Por tanto, Francia lo hace a la inversa: primero define y luego le da cabida poco a poco en la sociedad, aunque desemboque y pase por una revolución. Posiblemente pueda parecernos lo mismo, pero realmente no lo es. Se trata de empezar a construir con lógica o hacerlo de una manera antagónica. En esto estriban dos cosas: una mayor solidez de la educación en Francia y, por tanto, fuente de inspiración (como veremos más adelante) para España; y, por otro lado, que la misma obra de Diderot y D'Alembert es una verdadera joya de la innovación -posiblemente la primera piedra del edificio educativo y de este trabajo de investigación-, máxime en la forma de dar contenido y explicación a los términos.

Unas páginas más atrás hablamos de la labor de Carlos III en España y su intento (no del todo fallido) de modernización de la cultura en este país. Podemos considerarlo parte de esa época ilustrada en la que rey absolutista, continuista del Antiguo Régimen, y filosofía ilustrada se hacen uno solo para seguir gobernando y controlar los gentíos, los feudos y la sociedad a través de la educación. A esto anterior lo llamamos *Despotismo Ilustrado*, es decir, cuando el rey se sirve de sus súbditos ilustrados para que impulsen nuevas formas de educar al pueblo. Se trata de un autoritarismo, pero desde la razón, o como nos dicen Orejudo Pedrosa y Picos Bovio (2020) «reyes filósofos que gobiernan

haciendo uso de la razón universal en beneficio de la paz, la libertad y la prosperidad de los pueblos» (p. 74). En Francia está Louis XVI y también es considerado otro rey perteneciente a la saga de los despóticos ilustrados.

Enfocamos ahora la corte de Carlos III⁵⁴ y nos preguntamos cuáles son los aportes que hace él mismo en materia de cultura y educación. Pues bien, varios son los autores que se han acercado y escrito sobre educación en la época de este rey «despóticamente ilustrado» y, al mismo tiempo, sobre la promoción de lo que en aquellos tiempos resultaba nuevo -a ojos de una sociedad constreñida en letras y en cultura- a la hora de enseñar y que este monarca trasladó a la burguesía en ideas a través de real cédula⁵⁵ en la segunda mitad del siglo XVIII. Efectivamente, los estudios realizados hasta el momento nos permiten vislumbrar cómo todo lo que el llamado «el mejor alcalde de Madrid» propuso en materia de cultura y educación sienta muchas bases que se elaborarán posteriormente. Eso sí, escuchando los ecos de Francia que todavía resonaban en todas las cortes europeas. La mecha de la candela se enciende también en España.

Hay una cuestión relevante sobre este asunto de Carlos III y la modernización del país sobre la educación. Para poder comprender bien todo lo que llevó a cabo este monarca, tenemos que estudiarlo desde su propia perspectiva personal; y para ello nos tenemos que hacer una pregunta ¿influyó la educación que recibió en Nápoles durante su infancia para entender cómo desarrollaría este asunto en España? Efectivamente, todo apunta a que fue ese aprendizaje en Italia el que después contribuiría en las decisiones que tomaría para aportar alguna novedad en España. Y es en esta reflexión de donde tenemos que partir para interpretar los aportes educativos que realizó en España para empezar a salir del atraso en que estaba sumida. No podemos entender la educación en

⁵⁴ Carlos III de España, descendiente de Felipe V e Isabel de Farnesio, vive entre el 20 de enero 1716 y el 14 de diciembre de 1778, dejándose apodar «el Político» o «el mejor alcalde de Madrid».

⁵⁵ Según Martínez Lázaro, se refiere a la Real Cédula dada el 2 de abril de 1767.

la época de Carlos III sin mirar a la educación recibida por el monarca en su infancia en Italia. Roberto Fernández (2020) nos dice por dónde tenemos que comenzar para ver este asunto y que «empecemos señalando que en la historiografía española sobre Carlos III se ha olvidado con harta frecuencia que no puede entenderse su obra al frente de la Monarquía española si no se conoce y se compara con lo que pretendió efectuar y con lo que realmente realizó en Nápoles» (p. 28). Por ello, la preparación en Nápoles no fue para Carlos III el principio de un aprendizaje cuyo fin fuera solamente España, sino que Nápoles era el *todo* de un aprendizaje en sí mismo y ello se trasladaría a todos los ámbitos de su reinado:

Un destino que no estaba trazado de forma teleológica como si se tratase de un aprendizaje previo y necesario para después venir maduro y bien aprendido a España, sino que fue vivido por Carlos III como un destino finalista, ofrecido por sus padres, en el que debía construir una familia y una forma de Gobierno expandiendo de este modo la dinastía borbónica por un territorio que ya había pertenecido durante décadas a los Austrias (Fernández, 2020, p. 28).

Es importante señalar aquí la figura de Pablo de Olavide y su reforma de las universidades en cuanto a su sistema de enseñanza. Así, Gil de Zárate (1855) nos dice que «insiste en la necesidad de dar dos pasos esenciales: el primero, remover todos los estorbos que impedían el progreso de las ciencias (...) establecer los buenos estudios, nuevo entonces, pero los únicos útiles y capaces de hacer progresar la nación» (pp. 56-57).

Así pues, con motivo del tercer centenario del nacimiento de Carlos III, en el año 2016 el Ministerio de Cultura y Deporte⁵⁶ realiza una serie de conferencias, exposiciones y una reseña en su página web donde quieren

(...) resaltar la faceta ilustrada e innovadora de Carlos III y otros ilustrados en el campo de la educación dentro de las acciones políticas de reforma social llevadas a cabo en su reinado. Dentro de éstas hay que destacar una parcela totalmente ignorada hasta el momento: la educación de las niñas, cuyo planteamiento va a tener lugar por primera vez por decisión de la Corona promulgando la Real cédula de 11 de mayo de 1783, sobre Establecimiento de las escuelas gratuitas en Madrid para la educación de las niñas y su extensión a los demás pueblos. Así mismo, es de destacar todo el proceso de creación de escuelas iniciado en este reinado. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2016).

El rechazo a admitir la religión como candela de la sociedad, elemento que afectaba directamente a la educación, abre, por tanto, un proceso de secularización desde las mismas casas reales allende las fronteras francesas. Así pues, como nos indica Domínguez Lázaro (1989-1990) también «todos estos reyes se proponen implantar la educación estatal en sus respectivos países» (p. 174), para empezar a darle luz a través de la razón y el pensamiento científico, recientemente importados desde la exquisitez de los salones franceses.

La propia idea de legislar conlleva querer acercarse a una gran masa poblacional, incluir partes en un *todo* -que debe ser la educación-. Pero ¿cómo hubiese sido el devenir de la educación en España si Carlos III no hubiese pretendido dejar entrar la luz de la

⁵⁶ Ministerio de Cultura y Deporte (05 de diciembre de 2016). *Bibliotecas Blog Educación, Cultura y Deporte*. Recuperado de: [<http://blogbibliotecas.mecd.gob.es/2016/12/05/carlos-iii-y-la-educacion-ilustrada/>] [Nota: actualmente Ministerio de Educación y Formación Profesional]

razón en la Universidad? Evidentemente, no hubiese provocado luchas internas, pero tampoco avances. Por ello, consideramos conveniente introducir en este preciso momento la idea de que se trata de los primeros comienzos, de las primeras intenciones que pretenden «ser» y que todavía no «son». Y, porque consideramos que la instrucción debería haberse realizado a sí misma como un tronco legislativo único y totémico antes de 1812 para haber llegado a las Cortes de Cádiz como un *todo* y no como una parte tímidamente legislada y sin fiereza alguna. Nunca es tarde.

Mirando con perspectiva, aquello ya suponía un gran avance -máxime cuando el cambio de «mentalidad» parecía haberse acomodado en las propias casas reales. Por este mismo razonamiento, Domínguez Lázaro (1989-1990) nos ofrece datos de estudio de cómo ya desde la época de la Ilustración se dan los primeros pasos en regularizar la educación. La Universidad es el punto de partida. Así pues, en su texto (1989-1990) nos señala la idea de cómo Carlos III intenta introducir la idea de *raisonné* en la Universidad, aludiendo al Padre Feijoo: «Este, por la condición privilegiada que disfrutó como clérigo, ocupa un lugar importantísimo en la puesta en marcha del proceso que intenta mejorar la Universidad en el reinado de Carlos III» (p. 175).

El basamento puramente administrativo y pedagógico de la instrucción que dotaría de mayor modernidad a la educación, todavía debía esperar unas décadas para ser mencionado en aras de una estructura poco a poco más sólida y más conveniente para lo que la sociedad de la época empieza a demandar como necesidad (conviene mencionar en este preciso momento una idea que, ni en este instante de la Historia de la instrucción pública en el siglo XVIII, ni tan siquiera en el momento en que se presenta ante el Tribunal este trabajo de investigación se produce: pacto de Estado por la educación. El momento preciso de realizarlo era aquel; el actual, posiblemente el conveniente. Idea en la que el autor y nosotros coincidimos plenamente).

Domínguez Álvarez (1989-1990), sobre la educación superior, nos dice que «ciñéndonos aquí a la educación superior, sabemos que la expulsión de los Jesuitas fue el chispazo próximo y oportuno para intentar la pretendida mejora, cuya necesidad, como he referido, ya se venía sintiendo y gestando en varias partes» (p. 176). Así, nos señala el autor como «el cambio deseado por la mayoría de los ilustrados afectaba a dos puntos fundamentales: a) Gobierno de la Universidad y b) sistema de provisión de cátedras» (p. 176).

Casualidades o no, el ordenamiento empieza en la parte alta de la cultura, que en aquella época poco a nada tiene que ver con las necesidades que la sociedad de la época requiere -y que todavía no demanda de manera directa-: base educacional en edades tempranas. La reforma de la universidad fracasa y «como no pudo hacerse un Plan General para todas las Universidades, se ordenó redactar planes de estudios para cada centro» (p. 177). Paralelamente, existe una serie de *innovaciones extrauniversitarias* que también están presentes en el estudio de Domínguez Lázaro (1989-1990), aludiendo a cómo en la época de Carlos III ya había intenciones de mejorar la deplorable incultura de la España de finales del XVIII (p. 178).

Carlos III coincide sin discusión ninguna con el apogeo de la época ilustrada en nuestra patria. Durante su mandato, bajo su mecenazgo y auspicio, en tres brillantes décadas, se va a intentar llevar a cabo grandes transformaciones y mejoras en varios campos, en consonancia con los aires de la Ilustración (Domínguez Lázaro, 1989-1990, p. 173).

La intención va a más con el restablecimiento de los Reales Estudios de San Isidro, la creación de la Academia de Ciencia y Artes o las Escuelas de Cirujanos, de las Sociedades de Amigos del País o de las Juntas de Comercio; y la relevancia dada a la Academia de la Lengua y a la Academia de la Historia. De momento se miraba hacia las

capas más altas de la sociedad, pero en definitiva se empezaba a abrir los ojos hacia nuevos horizontes.

Y entre esas nuevas perspectivas estaba la escuela, el «microcosmos» de la enseñanza primaria a finales del siglo XVIII y principios del XIX. Domingo Lázaro (1989-1990) nos da una idea del panorama estudiando varios autores. Para Vicens Vives (1958) «La instrucción primaria estaba poco extendida y se reducía a la lectura, escritura y catecismo y las cuatro reglas» (p. 180). Nos indica también cómo los maestros no tenían unos criterios comunes pedagógicos, así Galino (1949) expone que «Maestros que tenían por costumbre asistir puntualmente, mañana y tarde, a la escuela, donde enseñaban a leer, escribir, contar y la Doctrina Cristiana, sin perjuicio de que los más adelantados pasaran a leer la letra latina» (p. 181), y continua con Sarrailh (1967) «Aquí sin respeto alguno el sagrado le bajan los calzones a los muchachos y se alzan las faldas a las niñas para zurrarlos cada y cuando es menester» (p. 181).

Pero, quizás el testimonio más ilustrativo de aquella época llena de luces en el espíritu y de tantas sombras todavía en las mentes, viene de la mano de Torres y Villarroel (1972): «A los cinco años me pusieron mis padres la cartilla en la mano, y con ella me clavarón en el corazón el miedo al maestro, el horror a la escuela, el susto continuo a los azotes,..., y las demás angustias que la buena crianza tiene establecidas contra los inocentes muchos “pagué con las nalgas el saber leer, y con muchos sopapos y palmetas el saber escribir”» (p. 181). Solamente el aprendizaje del catecismo era refinado: «Salí de la escuela leyendo sin saber lo que leía, formando caracteres claros y gordos; pero sin forma ni hermosura; instruido en las cinco reglillas de sumar, restar, multiplicar, partir y medio partir, y finalmente bien aleccionado en la Doctrina cristiana, porque repetía el catecismo sin errar letra» (Torres y Villarroel, 1972, p.181).

La animalización del infante se contagiaba a las niñas, y reducía su educación más aún si cabe. Domínguez Lázaro (1989-1990) lo explica de la siguiente manera: «La

formación que recibía la mujer en el dieciocho era muy rudimentaria, reduciéndose su instrucción, en la mayoría de los casos, a las labores domésticas y a ciertas preces de nuestra religión, (p. 182)» como marca la Real Cédula, de 11 de mayo de 1783. Algunas briznas de luz se van abriendo en la educación de las niñas, así «la dignidad y promoción de la mujer se aceleran por la tenaz iniciativa de los gobernantes; iniciativa masculina» (Domínguez Lázaro, 1989-1990, p. 182).

Si profundizamos en estas últimas líneas, el proceso de alfabetización de las niñas es más ralentizado y precario que el de los niños, y no solamente provocaba una falta de preparación para la vida cultural y social; sino que también rompía con el propio proceso de alfabetización completo que una persona debe tener para realizarse en la sociedad que le rodea y aprender a descifrar los códigos sociales; lo contrario, trae consigo una ruptura dentro del proceso de cambio del analfabetismo al alfabetismo⁵⁷.

Pero, aunque la educación de las niñas fuera precaria dentro de ese proceso, el propio punto de partida no estaba en el inicio [analfabetismo], sino en un punto algo más avanzado [semi-alfabetismo]. Desde aquí se iniciaba el proceso de cambio: desde el semi-analfabetismo a la alfabetización. Antonio Viñao Frago (1999) lo explica de la siguiente manera: «el tránsito no desde el analfabetismo a la alfabetización, sino desde la semialfabetización a la alfabetización» (p. 298). Y he aquí, donde se puede explicar el perjuicio que causaba el hecho de que las niñas no estuviesen al mismo nivel de aprendizaje que los niños y provocaba el ritmo lento de avance social, el cual tardará en llegar bastantes décadas, desde un punto de vista educativo y pedagógico:

Un cambio cualitativo que supuso el paso de una alfabetización basada sólo, o fundamentalmente, en la lectura a otra que unía en el tiempo el aprendizaje de la lectura y el de la escritura, y desde una lectura limitada

⁵⁷ En nuestros días hablamos de *analfabetismo funcional*.

al desciframiento o reconocimiento de unos pocos textos, de tipografía y contenidos familiares, a otra más fluida, o, como en el argot escolar se decía, de corrido (Viñao Frago, Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales, 1999, p. 298).

Como muchas novedades en materia educativa vienen de Francia, la cual se abandera como máximo exponente de los derechos del hombre y de la mujer, continuamos con el análisis que de esta época hace Martín Domínguez (1989-1990) sobre este asunto, quien nos detalla cómo es la propia mujer de la época ya que es «la que aporta ahora resueltamente su propia colaboración» (p. 182) con los estamentos gubernativos enfocados muy tímidamente -es importante reseñar que esto supone una doble vertiente para la época: un hito social y adentrarse en una esfera totalmente nueva y opuesta a los cánones de la época- de una mejora en la calidad de vida y en la «dignidad de la mujer» (Domínguez Lázaro, 1989-1990, p. 183). Y continúa, «Dicho fenómeno innovador tiene su hontanar en el país vecino del Norte, donde fue llamado “el siglo de la mujer”. A través de la historia, la mujer había trabajado en diversas labores más o menos duras, pero será en el último tercio del setecientos, cuando se la invitará a realizar una serie de actividades adecuadas a sus capacidades y preparación específica y, como tal, remuneradas» (Domínguez Lázaro, 1989-1990, p. 183).

Otra reflexión que se menciona en el estudio de Domínguez Lázaro es la de Rodríguez de Campomanes cuando en su propia obra *Discurso sobre la Educación Popular*, expone que «las mujeres deberían ocuparse en muchos oficios que emplean hombres» (Rodríguez de Campomanes, 1775, p.302 citado por Domínguez Lázaro, 1989-1990, p. 183). Efectivamente, podemos vislumbrar las primeras luces para introducir a la mujer desde niña en el circuito académico, no solamente como vía de acumulación de conocimientos, sino también como vehículo hacia una mayor madurez de la mujer. Aparece en estos tiempos el binomio «educación-emancipación», basado en la

comprensión del mundo que le rodea para alcanzar una madurez plena más allá de los dictados llevados enteramente por el hombre. Así nos lo hace comprender Martín Domínguez Lázaro (1989-1990) a través de las palabras de Josefa Amar y Borbón que «defendía que una mujer culta puede comprender a su marido y éste tiene a quién confiar sus secretos y alternar en una conversación racional, e incluso sabe criar mejor a sus hijos» (Sarrailh, 1967, pp. 215-216, citado por Domínguez Lázaro, 1989-1990, p. 183). La realidad era bien diferente.

Se va gestando por tanto un nuevo panorama en la educación, un ecosistema para la educación de los más pequeños que empieza a incluir a las niñas como partícipes de «pleno derecho». Sin embargo, también es importante recalcar que en un comienzo el papel de las niñas en la escuela se somete a unos parámetros muy concretos de conocimientos y han de pasar muchas décadas y leyes educativas para que ese panorama empiece a tener más seriedad. El papel de la mujer preparada educativa y culturalmente es necesario en una época que resopla cambios en aras de una sociedad más avanzada. Sin embargo, tiene que pasar más de un siglo desde entonces para que los cambios sociales y los cambios educativos se acompasen, o al menos acerquen posturas. Y así lo resume unos de los autores que ha dado líneas en papel a este tema en aquella época

La educación que proponían los defensores feministas del siglo XVIII para los jóvenes podemos calificarla de transición entre la tradicional y la moderna; hasta llegar al nuevo clima educativo, en el que la mujer buscará formar su personalidad independiente; se intentará liberar de la aberración moral del Estado religioso forzado y matrimonio convencional. De ahora en adelante irán cambiando los sentimientos femeninos ante el amor matrimonial, concibiéndolo como una pasión que mientras viva me hará feliz y no un arreglo, como era costumbre (Domínguez Lázaro, 1985, p. 183).

Cierto es que bajo el reinado de su sucesor Carlos IV

un mayor alcance tiene la iniciativa de plantear una enseñanza laica siguiendo los métodos de Pestalozzi, intentada por Francisco Voitel (primero en Tarragona en 1803 y luego en Madrid en 1805) y por José Dobely (en Comillas con la fundación del Seminario Cantábrico, 1805-1808) (Martínez Shaw, 1996, p. 18).

El acceso de las niñas a la escuela, y los nuevos métodos educativos, hacen de contrapeso con la idea de autoritarismo impuesta desde el propio Gobierno. El fin lo tenemos claro, controlar la sociedad a través de un «Gobierno autoritario-racionalista»; pero el hecho de ir colocando piedras que empiezan a sustentar un edificio más «moderno», va gestando una nueva concepción de la política y de la sociedad. La entrada tanto en Francia como en España de ideas más «avanzadas» empieza a hacer camino y va tocando los diferentes ejes que serán pilar de sociedades algo más modernas y que rompen con el Antiguo Régimen (en España tardaremos más, hasta bien entrado el siglo XIX). Estos ejes son: política y educación. Una y otra se retroalimentan hasta el punto de convertir la educación en uno de los puntos fuertes de la ideología de cada grupo: liberales y conservadores. En Francia de manera algo más rápida y eficaz y en España de una manera más lenta.

Por ello, el hecho de hablar de ilustrados nos pone en el camino del cambio. Se trata de renovar las estructuras precedentes en materia social, cultural y moral que vienen de una sociedad que ya se queda arcaica. Empezamos a encontrarnos con una revolución que exige cambios y una sociedad que demanda una nueva educación. La innovación tecnológica se va introduciendo en la sociedad y en el aprendizaje como algo nuevo, original y moderno. En otras palabras, una sociedad cambiante que acepta con agrado todo lo nuevo porque necesita dejar atrás viejos modelos y estructuras. Evidentemente, todo es nuevo porque no había nada creado con seriedad (esto sucederá durante muchas

décadas más, al menos hasta llegar a la segunda mitad del siglo XIX -posiblemente el punto final lo pone la ley Moyano de 1857).

2.1.6 La Innovación Tecnológica para el Aprendizaje a través del Sensualismo de Condillac y de Comenius

El sensualismo se adentra en el plano pedagógico y aparece ya en el siglo XVII donde la «tecnología» empieza a relacionarse con el aprendizaje. Esto nos lo demuestra Bernardo Riego Amézaga (2023) en su estudio *Del sensualismo de Comenius a los paradigmas de la sociedad digital. Una persistente historia de origen europeo sobre las utopías del aprendizaje con recursos y tecnologías educativas*, donde afirma que «el uso de instrumentos de mediación para el aprendizaje tiene tan largo recorrido como la propia historia de la educación» (p. 7). Bernardo Riego (2023) verifica esta afirmación entrecomillada metiéndonos en el túnel del tiempo y llevándonos incluso con anterioridad al Siglo de las Luces. Hemos venido hasta el siglo XVII y a la obra de *Orbis Sensualium Pictus* de Jan Amos Comenski⁵⁸, que en el año 1658 «enseñaba el latín a través de las imágenes y al mismo tiempo alguna de las lenguas vernáculas» (p. 17) y que «se acompañaban con imágenes xilográficas numeradas y organizadas a modo de escenas que ilustraban sentencias en latín a lo largo de 150 capítulos» (p. 17). En esta obra, tenemos los primeros brotes de modernidad en educación, pues con ella «estamos ante una enciclopedia en imágenes que inspiró a la pedagogía moderna» (p. 17). Asistimos al nacimiento de lo que en un futuro serían las «proyecciones luminosas».

Adentrémonos un poco en esta modernidad educativa inédita para la época. Así pues, Bernardo Riego Amézaga (2023) nos comenta que lo primero que tenemos que poner de manifiesto es que la protagonista es la imagen, que es de vital importancia para

⁵⁸ Jan Amos Comenski (Comenius) (República Checa, 1592). Pedagogo, humanista y protestante que introduce la sensación en el centro del aprendizaje. <https://www.filosofia.org/enc/ros/come.html>

las nuevas formas de aprendizaje, máxime si va unida a un texto» (p. 17); y que la unión de estas dos es de una gran eficacia» (pp. 17-18). La novedad, de nuevo, es la utilización de la sensación como práctica de aprendizaje (recepción visual combinada con percepción de texto).

Si trasladamos esto anterior al plano político e incluso al educativo es innegable que el espíritu de la Ilustración es contribuir al avance de la sociedad y a su aperturismo de mentalidad (el hecho de desembocar en 1789 avala esta teoría); y que va más allá de las fronteras en Francia, llegando a España en el XIX en forma de Gobiernos liberales. De hecho, es importante destacar el papel que algunos liberales cumplieron en la educación de Isabel II, aportándole nuevos métodos de enseñanza a la monarca y que venían desde Francia. Este fue el caso del teniente Ventosa, como nos explica Isabel Burdiel (2010), quien el 3 de agosto de 1836 fue llamado a Palacio para ser nombrado y ejercer de «maestro de primeras letras y nociones elementales de la reina y su hermana» (p. 111)⁵⁹. Si llevamos de nuevo esta idea al plano del que venimos, el de la unión sensualismo-nuevas tecnologías, comprobamos que, teniendo sus primeros orígenes en el siglo XVII y que pasarán al siglo XVIII, siglo en el «que alcanzarán su desarrollo teórico y práctico en la sociedad decimonónica de base liberal» (Riego Amézaga, 2023, p. 19). Tanto en Francia como en España las ideas avanzadas tienen la base en el movimiento ilustrado, entre ellas, avanzar en el conocimiento razonado.

Otra de estas «nuevas tecnologías pedagógicas», nos explica Riego Amézaga (2023) es la *linterna mágica* que tiene una gran relevancia educativa en el siglo XIX pues se utiliza como recurso pedagógico (unión de la imagen y la psicología a través de los sentidos) y también, «a lo largo del siglo XIX las proyecciones luminosas para usos divulgativos y educativos van tomando forma y presencia cultural» (p. 21) , pues «un

⁵⁹ Remitimos directamente al estudio realizado sobre Isabel II. Burdiel, I (2010). *Isabel II. Una biografía (1830-1904)*. Taurus.

fabricante de estos aparatos Alfred Molteni, retomará en sus manuales las propias teorías pedagógicas de la eficacia de las proyecciones» (p. 21). Y no solamente permanecen en Francia, en España «circularon en algunas escuelas españolas cientos de placas educativas de la linterna mágica (...) aunque no fueron de uso generalizado» (p. 22). Tenemos la definición de Francisco Javier Frutos Esteban y de Carmen López San Segundo (2010) que la exponen diciendo que la linterna mágica fue «un medio audiovisual basado en la proyección de imágenes y uso sincrónico de sonidos que tuvo entre los siglos XVII y XIX una significativa trascendencia cultural» (Frutos Esteban & López San Segundo, 2010).

Otro de los autores que participan en la obra y que también pertenece al movimiento ilustrado es Étienne Bonnot de Condillac⁶⁰ introductor de la «Ciencia de las sensaciones» en el panorama cultural de la época. Bonnot de Condillac plantea la entrada del conocimiento a través de los sentidos; hecho original que está relacionado con una nueva manera de ver la educación en el siglo XVIII. Patricio de Azcárate⁶¹ en el capítulo séptimo de su obra *Exposición histórico crítica de los sistemas filosóficos modernos y verdaderos principios de la ciencia* analiza la ciencia de las sensaciones de Bonnot de Condillac. Este último nos explica Azcárate Corral (1861), para quien «toda su filosofía está reducida al desarrollo de un solo principio, que es la sensación» (p. 146), y para quien también los sentidos «son las primeras facultades que notamos. Por ellos vienen al alma las impresiones de los objetos» (p. 146).

⁶⁰ Étienne Bonnot de Condillac (Grenoble, Francia, 1714) estudia en Université Paris Sorbonne y es ordenado sacerdote en 1740. Familiar directo de Jean le Rond d'Alembert, con el que comparte la mayoría de sus principios. Su principio rector filosófico es la teoría del *sensualismo* que será acogida posteriormente por la Psicología. Condillac es también el propagador en la Francia del siglo XVIII del empirismo liberal. Copartícipe en la construcción de la Enciclopedia con Rousseau, Voltaire y Fontenelle. <https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/589/Etienne%20Bonnot%20de%20Condillac>

⁶¹ Patricio de Azcárate (León, 1817), político por aquellas fechas en la que nacía la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 (fechas aproximadas) (Unión Liberal de Leopoldo O'Donnell) e historiador.

Pues bien, los sentidos están relacionados con la madre naturaleza que nos proporciona nuestros primeros conocimientos y «porque entonces nuestro juicio no está viciado por la educación» (p. 147) en el momento de adquirir éstos. En la tierna infancia primero observamos, después analizamos y, por tanto, aprendemos. Todo esto es pertinente trasladarlo como otra novedad al medio escolar pues en ella «sensaciones» y «conocimientos» forman un *todo* desde la perspectiva del ilustrado Bonnot de Condillac, tal y como refleja el autor de esta obra en sus líneas. Esto anterior se ratifica cuando Azcárate Corral en palabras de Étienne Bonnot de Condillac afirma (1861) en esta obra que «siempre es nuestro pensamiento propio el que percibimos, y encontramos en nuestras sensaciones el origen de todos nuestros conocimientos y facultades» (p. 151), y que «nada entra en el entendimiento sin pasar antes por el canal de los sentidos» (Azcárate Corral, 1861, p. 152).

Y sigue el autor de la obra original hablando de las facultades morales, que están relacionadas con todo el planteamiento anterior de sensación-adquisición de conocimientos, es decir, el aprendizaje correcto reside en saber conducir correctamente los sentidos para adquirir todos y cada uno de los nuevos conocimientos. El arte de la sensibilidad como timón del aprendizaje. Por ello Azcárate Corral (1861) dice que Condillac une a todo esto la facultad moral de individuo y considera que «nuestras sensaciones como representativas, hemos visto nacer de ellas todas nuestras ideas y todas las operaciones del entendimiento; pues si las consideramos como agradables ó desagradables veremos del mismo modo nacer de ellas todas las operaciones pertenecientes á la voluntad» (p. 156).

Así pues, en este momento es pertinente empezar a desarrollar los términos *voluntad*, *pensamiento* y el más importante para los ilustrados, la *razón*, porque como dice Azcárate Corral «pensar es sentir, poner atención, comparar, juzgar, reflexionar, imaginar, raciocinar, desear, tener pasiones, esperar, temer, etc.» (p. 157).

Sin embargo, volviendo al concepto de *sensación* ya presentado más arriba, es pertinente unirlo al de intelectualidad. ¿Cómo se llega a ser un intelectual? Empezando a saber leer y escribir en la escuela. No es una obviedad; simplemente es, que cuando podemos pensar que el binomio «sensación-intelectualismo⁶²» presenta dos elementos totalmente separados, Condillac, según Azcárate Corral (1861), cree que van de la mano «convirtiendo la sensación en causa del primer eslabón de la cadena intelectual» (pp. 158-159) y añade que «a su juicio, es la atención, la cual va vistiendo sucesivamente todas las demás formas de inteligencia, comparación, reflexión, imaginación, razonamiento, etc.» (p. 159).

Entonces ¿dónde está lo novedoso en la idea de Condillac y cómo se traslada a la educación? Muy sencillo, construyendo una mente sensible, sin viciar previamente por la adquisición de conocimientos anteriores desordenados, y permeable a las sensaciones; de esta manera se adquieren los primeros conocimientos ordenados en la vida y bajo la máxima atención para adquirirlos. De esta manera se van solidificando poco a poco y hacen crecer al individuo moral e intelectualmente. La *sensación* como primera causa de intelectualidad. La intelectualidad como llama de luz interior del individuo, luz de la razón.

Y, paralelamente también se traslada a la educación y a la escuela desde un punto de vista más material (y totalmente novedoso), es decir, el que se adentra en la dimensión de los instrumentos, del aprendizaje con recursos y con tecnología educativa. El concepto de tecnología educativa lo usamos con mayor cotidianeidad desde la entrada de la *Ley General de Educación*⁶³ de 1970, pero, es importante indicar que ya desde el siglo XVII podemos establecer claramente y sin prejuicios una relación directa entre educación y

⁶² Una de las condiciones rectoras de los hombres ilustrados del siglo XVIII francés (y español).

⁶³ Idea que Bernardo Riego Amézaga introduce en su artículo Riego Amézaga, B. (2024). *Del sensualismo de Comenius a los paradigmas de la sociedad digital. Una persistente historia de origen europeo sobre las utopías del aprendizaje con recursos y tecnologías educativas*. En Hernanz, J & Riego, B. (eds.). Educación, literacidad digital, cibercultura y cambio social. Octaedro.

«nuevas tecnologías» o bien «otras tecnologías». Y vamos allá cuando estas nuevas tecnologías están también directamente relacionadas con el sensualismo. ´

2.1.7 Gaspar Melchor de Jovellanos, el Ilustrado Instrumento Ministerial de Carlos IV

En este apartado damos a conocer las ideas aportadas por el español Gaspar Melchor de Jovellanos. Hombre de letras perteneciente al movimiento ilustrado. Este punto de la investigación lo consideramos relevante por la situación política que se produce entre el Siglo de las Luces y el siglo XIX, y lo que esta tesitura conlleva en la educación. Por este mismo motivo, ofrecemos unas líneas sobre lo que fue la política de Carlos IV en materia educativa.

Esta parte de corto recorrido cronológico, pero continuista en las ideas que hemos analizado previamente aportadas por la Ilustración francesa en materia de educación y que hacen que poco a poco se vayan gestando en toda Europa nuevos modelos e ideas sobre este tema. Se trata del paso de una «era» a otra nueva en nuestro país en cuestiones que aportan nuevos elementos educativos que se verán reflejados en décadas posteriores dentro de los articulados legislativos dedicados a la instrucción pública. En este caso introducimos en nuestra investigación la figura de Gaspar Melchor de Jovellanos.

Gaspar Melchor de Jovellanos da un fuerte impulso a las ideas que provenían del movimiento ilustrado. Hombre de cultura y de profundo sentir social aboga por la implantación de nuevas ideas en materia sociológica, concretamente en el crecimiento personal e intelectual del hombre de su tiempo.

Con este segundo capítulo pretendemos dar a conocer la relevancia de este asturiano y la importante aportación de ideas que pone encima de la mesa en la sociedad española de su momento. La notabilidad de Jovellanos nos sirve de bisagra entre lo

ocurrido en Francia durante *L'illustration* y lo ocurrido en España para poder dar avance a nuestra investigación.

Ministro de Gracia y Justicia bajo el reinado de Carlos IV entre los años 1797 y 1798 y proclamado *Padre de la Patria* por las Cortes de Cádiz durante la ocupación de España por parte de Napoleón entre 1808 y 1813. Jurista y pedagogo, asume los problemas de la educación como algo personal. Así, Galino Carrillo (1993) dice que Jovellanos sostiene que «un ilustrado es un hombre sociable. La condición social del hombre constituye el punto de partida» (p. 809).

Después de haber visto la época de la Ilustración nos damos cuenta de que es el momento de aportar nuevas ideas que harán cambiar la sociedad mediante la educación. Se trata de ser en todo instante escrupulosamente modernos y permitir la entrada de nuevas ideas que impregnen al conjunto de la sociedad. En España contamos, como estamos viendo, con Gaspar Melchor de Jovellanos para quien, según palabras de Galino Carrillo (1993) «la instrucción es el origen de todo progreso social y personal» (p. 809). Este ilustrado trata de mostrarnos una huida hacia adelante con sus nuevas ideas, haciendo una crítica de los modelos implementados con los educandos hasta el momento: «su crítica de la educación contemporánea denuncia los métodos docentes puramente especulativos -deductivos-» (Galino Carrillo, 1993, p. 809). Evidentemente esto choca de frente con los postulados racionalistas del movimiento ilustrado.

Ahora bien, tenemos en Jovellanos a un hombre formado que aporta sus propias teorías a la cuestión de la educación. Para él, nos explica Galino Carrillo (1993) que «en cada concepción pedagógica subyace una imagen del hombre» (p. 811), para quien «la razón es la raíz de toda comunicación instructiva» (p. 811). Es aquí cuando empieza a funcionar el tándem «economía-educación» como «vías de prosperidad de los Estados» (p. 811) y que se puede materializar mediante la instrucción. Tenemos que centrarnos ahora en la idea de que en Francia y en España en esa época empieza a florecer el

liberalismo, así «Jovellanos está influido por las ideas del reformismo ilustrado y del naciente liberalismo, actúa en una España que empieza a dejar atrás los vestigios del feudalismo y la monarquía absoluta, en la que la burguesía pide un papel político acorde con su importancia en la economía» (Carantoña Álvarez, 2018, p. 103).

Esto encaja con la idea que nosotros proponemos del «no-estatismo educativo», es decir, todo concepto, toda idea que permanece estática una vez aprendida, muere; lo que Ángeles Galino (1993), explica cómo «el imperativo básico es promover la información, la circulación de ideas, el aprendizaje de nuevas técnicas, estudiar las novedades que comúnmente se están produciendo» (p. 811).

Retomando la idea del capítulo anterior sobre educación en las artes y oficios, vemos que con Jovellanos vuelve a ponerse de relieve, y para ello tomamos de nuevo las palabras de Galino Carrillo (1993) «La utilidad de un saber está en función de la necesidad a que se aplica: cuando Jovellanos preconiza que se enseñen las ciencias útiles en los planes de estudio, piensa en las que se pueden servir con provecho a la solución de necesidades humanas» (p. 811); idea contraria a lo establecido en la costumbre secular anterior y que se alza como una modernidad, máxime si se lleva al ámbito educativo, como se pretende poco a poco conforme vayamos viendo a lo largo de las próximas décadas de este estudio. Se trata romper con otra idea arcaica y segregadora de bipolarizar «estudio y trabajo» sin llegar a la implementación, es decir, «derribar el muro entre los que estudian y los que trabajan; entre la teoría y la práctica; entre la investigación y la acción» (Galino Carrillo, 1993, p. 812). Y esta es otra de las novedades que van componiendo el mosaico por el que pisarán muchas ideas educativas posteriores.

Paralelamente Jovellanos plantea otro asunto de suma importancia: la diferencia entre «instrucción» y «educación». La virtud entra en juego en este planteamiento. Así pues, como nos explica Ángeles Galino (1993), «justificar el universo moral es la cuestión clave de la ética de la Ilustración. Para Jovellanos la virtud y el valor deben contarse entre

los elementos más destacados de la prosperidad social» (p. 812), y añade «el medio privilegiado para alcanzarlos será también la instrucción, pues la ignorancia [la falta del haz de luz y de la razón] es el origen de todos los males que corrompen la sociedad» (p. 812). Tenemos aquí la idea de la instrucción como vehículo para alcanzar la educación moral. Estamos ante el planteamiento de que la instrucción es nombrada así por el hecho y con el fin de instruir la moral para alcanzar la *suma virtus* del hombre que es la educación. Por ello «las relaciones entre instrucción y educación quedan sentadas claramente en el *Tratado*: la instrucción es el medio universal de educación y la virtud el objetivo principal de la educación» (p. 814).

Jovellanos introduce una de las primeras ideas de modernización de la enseñanza y de la sociedad. Ángeles Galino (1993), de nuevo, lo apunta con acierto de la siguiente manera: «La educación general concebida por Jovellanos ha de ser pública, universal, cívica, humanista y estética» (p. 815). Todos los preceptos de la Ilustración metidos en una sola frase: «La educación que se considera primaria se conoce en su época como Primeras Letras: generalizarla es la principal obligación del Estado» (Galino Carrillo, 1993, p. 816).

Ángeles Galino (1993) apunta otras dos ideas sobre una nueva educación, acompañando a la universalidad de esta, y dice que «introduce Jovellanos entre nosotros el término de educación cívica» (p. 816), pues en la educación deben estar de manifiesto «las distintas obligaciones del ciudadano» (p. 816). Y no hay civismo, si no hay humanidad, «impuesta por la misma realidad educativa» (p. 816).

La figura de Gaspar Melchor de Jovellanos también participa de la importancia del papel de la mujer en la cultura y de la educación de las niñas, tal y como nos indica Ángeles Galino (1993): «la enseñanza de las niñas recibe nuevo impulso con las disposiciones del Reglamento para el establecimiento de escuelas gratuitas para niñas en Madrid (1783)» (p. 817), pues «reconoce una vez más la importancia de 'esta preciosa mitad de la nación'»

(Galino Carrillo, 1993, p. 817). Se empieza a hablar por vez primera de manera seria de la participación de las niñas en las escuelas como seres y como usuarias de «pleno derecho educativo». Y esta es otra de las novedades que empiezan a abrirse paso en la educación de nuestro país.

En otro orden de cosas, durante el reinado de Carlos IV no se ponen de relieve grandes planes educativos que supongan una verdadera originalidad o que los preceptos educativos presenten peculiaridades que nos sorprendan por su capacidad de llegar a todas las capas de la sociedad. En realidad, fue una época, como nos indica Gil de Zárate (1855) «sin que el sistema general de enseñanza hubiera sufrido variación alguna» (p. 81). Pero, por otro lado, lo que también es cierto es el afán continuista del legado educativo y cultural de su padre. La mayor de las novedades fue prolongar la idea de crear escuelas de educación primaria, aquellas que también surgieron en tiempos de su predecesor, incluido el Instituto Pestalozziano. Muchas de las nuevas ideas de aquellos tiempos nacen con Carlos III y «alcanzaron su mayor gloria con Carlos IV, dejando una nueva generación que, al estallar la guerra de la independencia, prometía ya las más brillantes esperanzas» (p. 81).

En este continuismo entra también el hecho de que las ideas galas están pasando los Pirineos y que lo escrito en papel por ilustrados comienza a tener cierta consideración. Estamos todavía con la revolución de 1789 de Francia en el recuerdo y no ha dejado indiferente a ningún monarca europeo (hasta el punto de que Carlos IV teme por la estabilidad de su reinado). Al amparo de estos hechos, Gil de Zárate (1855) dice que «el porvenir de España se mostraba lisonjero en el campo de la civilización y de la cultura, cuando tristes acontecimientos vinieron á interrumpir la marcha emprendida, y retrasar por muchos años el feliz término á que tantos esfuerzos aspiraban» (p. 81).

En suma, el movimiento ilustrado que nace en el corazón de la vieja Europa se bifurca, bien por el camino de la política a través del *Despotismo Ilustrado*, bien por la

senda de la cultura y de la educación. Un nuevo lema aparece tanto en Francia como en España y es que la luz de la razón creará ciudadanos libres y autónomos, siempre entrecomillado. En lo que concierne al primero, las más altas instancias de la política están dirigidas por la batuta de los ilustrados.

En cuanto a la educación, la pretensión es la misma, pero no con tanto ardor en España. Se trataba de cuotas de poder y era más rentable empezar por el político: situarse al lado del rey. Para poder conseguir el fin de dotar al mundo de «ciudadanos autónomos» hay que empezar definiendo la idea que se persigue, en este caso particular, a través del concepto de *Educación*, el cual aporta una nueva dimensión a lo establecido hasta entonces. En la propia definición se establecen los preceptos de lo que ha de ser una nueva idea de educación basada en cuatro pilares: la *salud corporal*, la *rectitud del espíritu* y la *moral en la vida* y las *cualidades sociales*. El niño es el núcleo absorbente de una educación y unos principios que debe implementar y demostrar en la sociedad cuando llegue a la edad adulta. La educación debe de ser un testigo inmaterial que pase de generación en generación siendo ésta un activo para el menor en lugar de un gasto superfluo. La salud cobra tal importancia en esta nueva conceptualización del término que incluye otra idea revolucionaria para la sociedad: no hay educación si no va acompañada de higiene. Y, el talento del maestro como imagen en la que el niño se refleje como valor moral en la vida.

Algunas figuras españolas de la Ilustración contribuyeron a ese cambio como fue el caso de Gaspar Melchor de Jovellanos con quien posiblemente inauguramos una nueva etapa en la educación y en la pedagogía de nuestro país⁶⁴. Hemos visto como Francia

⁶⁴ En este caso es importante señalar el artículo de Santiago Domingo Perrupato *Historiografía, educación e Ilustración en la Monarquía Hispánica. Un estado de la cuestión sobre la educación en el siglo XVIII español (Cuadernos Dieciochistas, 18, 295-329)*. Entre las obras que menciona aparecen la

empieza sentando las bases y dando la definición sobre *Educación* dentro de *L'Encyclopédie*. Con el análisis de este vocablo se dilucida cuáles son las líneas por las que tiene que discurrir ese nuevo orden educativo a todos los niveles, de la casa a la escuela, si se quiere pasar de una sociedad analfabeta, dependiente mentalmente y supersticiosa a una sociedad que se defiende con razonamientos más concretos y maduros.

Llegado este momento, es importante volver un momento a Francia y estudiar la Francia «pre-» y revolucionaria en materia educativa para entender lo que ocurrirá después en la cuestión educativa en nuestro país.

2.2 La Educación en Tiempos de la *Revolución* de 1789 en

Francia

Para poder ir trazando una línea cronológica lógica de cómo se fueron gestando las nuevas ideas en educación tenemos que poner ahora el foco en la época de la revolución de 1789 en Francia. En este apartado de este capítulo queremos poner de relieve la idea de cómo estaba el panorama educativo en los albores de la última década del siglo XVIII francés con la llegada de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 y de 1793 (¿Y de la mujer?). Posteriormente, queremos dar a conocer algunas de las influencias que llegaron desde el país galo a España en materia de educación. Todo esto expuesto, lo plantearemos desde el prisma de la novedad en educación, ya que será la base para poder ver lo expresado en la legislación española en materia educativa y de instrucción de la primera mitad del siglo XIX.

de 1953 de Galino Carrillo *Tres hombres y un problema, Feijoo, Sarmiento y Jovellanos ante la educación moderna* y la de Portillo Valdés *Historiografía e Ilustración en España* (Revista de Libros, 2004, 89), de las que recoge las siguientes ideas encadenadas: «La preocupación por la búsqueda que una Ilustración española con figuras que puedan alcanzar la relevancia de Rousseau u otros intelectuales la llevó a concluir que la historia de la pedagogía del siglo XIX se inaugura con Jovellanos» (Galino, 1953, p.274).

La tendencia que encabezan las figuras más ilustradas de la época desde principios del siglo XVIII no es más que retomar, de manera más contundente, la idea del renacimiento, frente a la idea del medievo, dentro del ámbito de la cultura y del de la educación. La Ilustración plantea una revolución desde la cultura y esta a su vez una revolución social que provocará una cesura en Occidente tanto en la política, como en la Iglesia católica, y como en tantos otros aspectos: sociedad, costumbres educación. De ello trata esta parte, de asimilar cómo un movimiento social tan pronunciado cambiará desde la política las cuestiones educativas y estas darán comienzo a algo diferente.

En esta parte de nuestra investigación queremos demostrar cómo la nueva reconfiguración de la idea de educación en Francia a finales del XVIII viene dada por lo que nosotros entendemos como una nueva manera de presentar el proceso histórico y cronológico al que pertenece el movimiento social en el que lo insertamos. Para ello también analizaremos cuáles fueron las novedades en materia de educación que se insertan dentro de los dos primeros textos legales que cambiaron el mundo: las declaraciones, por escrito, que proclaman al mundo los primeros derechos del hombre, de 1789 y 1793. Por último, mostraremos las influencias que Francia genera en España en este asunto de la educación y cómo son recibidas en nuestro país.

Así pues, la revolución que se produce en Francia en 1789 en todos los estamentos políticos y sociales no es un eslabón más dentro de la línea cronológica de la historia de las civilizaciones que se concatenan unas a otras para dar lugar al proceso histórico siguiente. El proceso revolucionario al que nos referimos, llamado la Revolución francesa de 1789, no forma parte [para nosotros] de esa cadena «ideal» de movimientos evolutivos del hombre constructor de su historia. Es una «burbuja» aparte, un proceso independiente que construye un mundo nuevo en la historia de nuestra civilización; un paréntesis que pone en los ojos del hombre una nueva perspectiva de concebir al ser humano dentro del

mundo. Este proceso ya venía gestándose desde los hombres ilustrados, quienes ya empezaban a ver al hombre con un ojo dentro de un triángulo.

Para poder enlazar con nuestra siguiente idea, tenemos que reflexionar sobre el término «hombre» con el sentido que en aquella época se utilizaba; hoy en día, desde nuestra perspectiva, no podemos utilizar esa pronunciada carga sexista que lleva su propio sentido y manejarnos en otros términos más acordes con nuestra sociedad. Por esto mismo, en el planteamiento que vamos a desarrollar inmediatamente y que enlaza con el anterior, utilizaremos términos como: *individuo*, *criatura*, *ser*, *cívico*, *sujeto*, según lo requiera el contexto preciso. Explicado esto anterior, podemos continuar afirmando que esta nueva mirada que se pone en los sujetos de finales del siglo XIX permite penetrar la idea de dejar atrás el individuo bidimensional pasivo (criatura que ora lo que no ve + criatura que obedece y soporta las decisiones de su rey) para pasar a un individuo tridimensional (ser racional que piensa, cívico que se instruye, sujeto que evoluciona).

Aquí es donde entra en juego una nueva manera de ver la educación; pues, tal y como nos explica Barreiro Rodríguez (1987), se va gestando el «nacimiento de una nueva conciencia social» (p. 165), y, además, «aumenta la conciencia de la necesidad de la intervención del Estado en la educación de los ciudadanos» (Barreiro Rodríguez, 1987, p. 165). Así pues, «se trata de construir un sistema educativo adecuado a las necesidades que se prevén para el nuevo Estado. Un sistema educativo al servicio del nuevo Estado. Los ilustrados van tomando progresivamente conciencia de la importancia capital de la educación para la implantación y mantenimiento del Estado burgués» (Barreiro Rodríguez, 1987, p. 165).

La educación estará al servicio de la economía y del incipiente capitalismo que ira conformándose en las décadas posteriores (de ahí todo lo relativo a incluir a todas las personas de todas las sensibilidades dentro de la rueda educativa tardará tiempo en llegar). Herminio Barreiro (1987) nos ilustra una nueva idea para cerrar esto anterior: «no

hay revolución política posible si no va acompañada de una revolución educativa paralela» (Barreiro Rodríguez, 1987, p. 165).

Si el alimento base de aquella época (*la baguette*) fue uno de los primeros elementos democratizadores por ley en aquella época; el otro alimento base del hombre también tenía que ser la educación. Hasta el momento no había habido en la Historia de la humanidad un proceso revolucionario que sentara precedente a la hora de tratar al ser humano como hombre, y viceversa. Un elemento singular de la historia que traerá consecuencias en todos los niveles, entre ellos el educativo. Es 1789 y volvemos a viajar de nuevo a Francia.

Los conceptos de *liberté, égalité, fraternité*⁶⁵ nacen en la obra de Rousseau y de Locke en la época de la Ilustración. Se trata de tres conceptos que se unen durante la Revolución. A partir de 1793 los parisinos añaden la alusión a la muerte que posteriormente será retirada.

Les notions de liberté, d'égalité et de fraternité n'ont pas été inventées par la Révolution. Le rapprochement des concepts de liberté et d'égalité est fréquent sous les Lumières, en particulier chez Rousseau et chez Locke. Cependant il faut attendre la Révolution française pour les voir réunies en triptyque. Dans un discours sur l'organisation des gardes nationales de décembre 1790, Robespierre propose que les mots « Le Peuple Français » et « Liberté, Égalité, Fraternité » soient inscrits sur les uniformes et sur les drapeaux, mais son projet n'est pas adopté. (Élysée, 2022).

À partir de 1793, les Parisiens, rapidement imités par les habitants des autres villes, peignent les façades de leurs maisons de cette inscription : « Unité, indivisibilité de la

⁶⁵ El correspondiente en lengua española es: 'libertad, igualdad, fraternidad'.

République ; liberté égalité ou la mort ». La dernière partie de la formule, trop associée à la Terreur, disparaît rapidement. (Élysée, 2022).

[Traducción del texto anterior] Las nociones de libertad, igualdad y fraternidad no fueron inventadas por la Revolución. El acercamiento de los conceptos de libertad e igualdad es frecuente bajo la Ilustración, en particular con Rousseau y Locke. Sin embargo, no fue hasta la Revolución Francesa cuando se unieron las tres en una sola. En un discurso sobre la organización de las Guardias Nacionales de diciembre de 1790, Robespierre propuso que se inscribieran las palabras "Le Peuple Français" y "Libertad, Igualdad, Fraternidad" en los uniformes y en las banderas, pero su proyecto no fue adoptado. // A partir de 1793, los parisinos, rápidamente imitados por los habitantes de otras ciudades, pintaron las fachadas de sus casas con esta inscripción: "Unidad, indivisibilidad de la República; libertad igualdad o muerte". La última parte de la fórmula, también asociada al Terror, desaparece rápidamente.

Pero ¿qué es lo que nos pone de manifiesto que las consecuencias que trajo consigo *a posteriori* la revolución de 1789 son una novedad y un elemento paralelo a la historia de las civilizaciones hasta el momento? La introducción de los conceptos de: *libertad e igualdad*, el concepto de *fraternidad* debe quedar para otra investigación. El mundo, a partir de esa época, debía basarse en esos conceptos que hoy en día manejamos con tanta soltura como son la libertad y la igualdad. ¿Lo hemos conseguido educativamente? Posiblemente hasta que no cambiemos la realidad, no; como ocurrió en aquella época aunque ya estaba puesta la primera piedra para llegar a una sociedad más moderna. Y como roca que forma estructura, permanece (lo mismo les ocurrirá a algunos articulados legislativos en España en el siglo XIX).

Los primeros momentos de la revolución abordan la cuestión de la educación con un nuevo planteamiento a largo plazo (alejarse de la idea cortoplacista del Antiguo Régimen): hacer de la divisa una unidad trasladable a la educación y poner el foco en la

infancia y la juventud del momento como elementos de futuro y pilares de una nueva sociedad. Esta nueva sociedad tenía que romper con todo lo que podía constreñir la educación, incluido su acceso por parte de todos los miembros de esa sociedad; incluidas todas las barreras que podían existir en ese momento: materiales y mentales. Françoise Mayeur nos lo explica de esta manera :

La Révolution française a beaucoup pensé sur l'éducation future des Français. Elle y voyait le moyen de forger l'unité des citoyens autour des grands principes de liberté, d'égalité politique et de fraternité au-delà de toutes les barrières sociales et matérielles qui pouvaient subsister (...) Le poids de la jeunesse dans l'ensemble français aidait à concevoir des systèmes nouveaux pour l'avenir (Mayeur, 2004, p. 23)

[Traducción del texto] *La Revolución Francesa pensó mucho en la futura educación de los franceses. Vio en ella el camino para forjar la unidad de los ciudadanos en torno a los grandes principios de la libertad, la igualdad política y la fraternidad más allá de todas las barreras sociales y materiales que pudieran permanecer todavía (...) El peso de la juventud en el conjunto de Francia ayudó a diseñar los nuevos sistemas para el futuro»*

Y nos lo ratifica Narciso de Gabriel cuando afirma (2013): «Se imponía, por consiguiente, diseñar y construir un sistema educativo que estuviese en consonancia con la sociedad que se pretendía crear» (p. 243). Trasladamos en palabras de Narciso de Miguel la idea de que, efectivamente, a partir de aquí surgieron multitud de cuerpos legislativos; eso sí, todo ellos con el fin de reunificar todas las nuevas y revolucionarias ideas en uno solo o llamarlo directamente «sistema educativo».

Así pues: «del diseño se ocupan los numerosos proyectos que se elaboran a lo largo de estos años, cuya relevancia resulta difícilmente cuestionable. Más limitadas son sin embargo las realizaciones escolares, que en todo caso no están a la altura de los

proyectos» (Gabriel, 2013, p. 243). Esta afirmación avala toda nuestra teoría sobre la relevancia que tuvieron aquellos proyectos para la modernización de nuestro país, provenientes de las ideas francesas y que incluyeron estos textos entre sus líneas y planteamientos verdaderamente nuevos y revolucionarios hasta ese momento inéditos.

Es obvio que la educación debe empezar en las edades más tempranas del ser humano. La educación en las aulas sería inexistente si no estuviese presente el elemento nuclear de tal disciplina que es el efectivo discente que la recibe. Cuando hablamos de educación y de instrucción es importante hablar de cifras de natalidad, pues dichos números condicionan también la vida diaria de un aula. Veamos cómo se encuentra la situación de la natalidad en Francia en los alrededores de la Revolución.

En los albores de 1789 la natalidad en Francia va en aumento y ello llega a ser síntoma de preocupación para la economía que en aquella época no pasa por su mejor momento.

À la veille de la Révolution, la France est un pays de forte natalité (...) Il semble que l'esprit public ait été sensible, dans les dix ou vingt années qui précèdent la Révolution, à une croissance de la population jugée trop forte pour les possibilités de l'économie (Mayeur, 2004, pp. 24-25)

[Traducción del texto] *En vísperas de la Revolución, Francia era un país con una alta tasa de natalidad (...) Parece que el espíritu público fue sensible, en los diez o veinte años que precedieron a la Revolución, a un crecimiento de la población considerado demasiado fuerte para las posibilidades de la economía.*

De esto que acabamos de exponer se extrae como resultado de aquellos años que había unas tasas de natalidad y de juventud bastante importantes (y una bajada de la mortalidad infantil). Es el momento, por tanto, de plantearse nuevos horizontes en la cuestión educativa, y por nuevos horizontes se entiende nuevas perspectivas, incluida la

idea de «a mayor higiene, mayor salud, mejor educación e instrucción, mayor felicidad». Esto anterior implica también la tarea de comenzar a separar educación e Iglesia, es decir, laicizar el Estado y la educación.

L'autorité de l'Église ne doit plus être placée à la racine des convictions (Mayeur, 2004, p. 27)

[Traducción del texto] *La autoridad de la Iglesia ya no debe permanecer en la raíz de las convicciones*

Este aspecto anterior entronca con los preceptos anteriores de *L'Encyclopédie*:

La Raison, universelle, impersonnelle, doit seule désormais guider les consciences et les conduites (Mayeur, 2004, p. 174)

[Traducción del texto] *La razón, universal, impersonal, ahora debe guiar sola las conciencias y los comportamientos.*

En estas líneas anteriores tenemos otro de los elementos que hacen convulsionar los preceptos educativos adquiridos hasta el momento en la historia: la universalidad de la razón, y por tanto, la universalidad de la educación.

Dentro de este orden de ideas la educación pretende alejarse de represiones mentales y de prejuicios, lo que le permitirá hacerse un hueco y una aceptación dentro de la sociedad. Por ello, como explicábamos más arriba la Revolución de 1789 y lo que ello conlleva (incluida la educación) rompe con lo establecido para crear algo nuevo; y todo lo que es nuevo en aquella época, es revolucionario.

Dans l'ordre social, l'éducation ne doit donc pas réprimer, en inculquant des « préjugés », des artifices, des conventions sociales sans fondement, le développement des sentiments instinctifs (...) (Mayeur, 2004, p. 28)

[Traducción del texto] *En el orden social, por tanto, la educación no debe reprimir, inculcando "prejuicios", artificios, convenciones sociales infundadas, el desarrollo de sentimientos instintivos.*

Llegar a la idea de universalidad pasa por lo transmitido en la divisa de *liberté, égalité et fraternité*. Los franceses de aquella época lo resuelven de dos maneras: dejando por sentado y bien escrito en piedra los derechos inalienables del hombre y la homogeneización de su lengua materna.

Aussi les révolutionnaires ont-ils trouvé naturel de légiférer pour l'entière humanité : la Déclaration des Droits de l'Homme en est le premier témoignage. Parallèlement et plus modestement, les efforts ont été multipliés pour assurer l'unité des citoyens par une instruction commune et la pratique d'une langue commune. Sans parler des circonstances et des nécessités pratiques, cette unité nationale était nécessaire à la France pour remplir sa mission universelle (Mayeur, 2004, p. 28-29)

[Traducción del texto] *También a los revolucionarios les resultó natural legislar para toda la humanidad: la Declaración de los Derechos del Hombre es el primer testimonio de ello. Al mismo tiempo y más modestamente, se han multiplicado los esfuerzos para asegurar la unidad de los ciudadanos a través de la educación común y la práctica de una lengua común. Sin mencionar las circunstancias y necesidades prácticas, esta unidad nacional era necesaria para que Francia cumpliera su misión universal.*

Podríamos resumir a continuación que, sin un proceso de homogenización universal, no podía haber una unidad y, por tanto, tampoco se rompería con todo lo establecido en el orden social de aquel momento. No crear desde la nada todas estas ideas que llevamos expuestas en estos últimos párrafos hubiera sido un esfuerzo en vano

y no hubiese hecho avanzar al resto de culturas, al menos, en Occidente. Todo lo que fuera salirse del «común» era traicionar al propio sentido de «razón» y caer en lo establecido hasta el momento. He aquí la explicación de por qué décadas más tarde España se inspira principalmente Francia, sobre todo en lo que concierne a la cuestión pedagógica y educativa.

Los revolucionarios de Francia apuestan por una nueva estructura de máximos y no de mínimos. Para cambiar el rumbo de la sociedad hay que cambiar la propia construcción del individuo. La educación para unos pocos era un planteamiento que ya no podía tener cabida (al menos, había que aprovechar el momento e intentarlo; aunque la realidad para alcanzar esto tardará en llegar muchas décadas). Para ello, había que empezar desde cero la estructura completa; hacerla amplia y sólida. Era importante crear unos nuevos cimientos educativos que dieran una sociedad más preparada y madura.

Debe señalarse que la pedagogía tenía que entrar en el aula pues sin ella una nueva educación sería imposible; y la educación debía llegar a todas las capas de la sociedad, a todos los escalafones y a todos los estamentos de la enseñanza, léase desde la escuela primaria a la universidad. Si la única opción era crear un nuevo hombre civilizado y por tanto una nueva sociedad el propio sistema debía de alcanzar algún día a todos y cada uno de sus miembros. Paralelamente se trata también de refinar al nuevo ciudadano haciéndole ver que existen diferentes sensibilidades a la suya pues:

La Révolution veut former le Citoyen, le pétrir de vertus civiques. Afin qu'il devienne un élément actif de la société et non plus seulement l'honnête homme de l'ancien monde (Mayeur, 2004, p. 30)

[Traducción del texto] *La Revolución quiere formar al Ciudadano, moldearlo de virtudes cívicas. Para que se convierta en parte activa de la sociedad y no solo en el hombre honesto del viejo mundo.*

Y esta idea contribuía a conformarla como algo singular e inédito hasta el momento.

L'intérêt des révolutionnaires pour la sphère pédagogique ne saurait donc être passager. Il ne peut non plus être question de réformes partielles, de modifications de détail. Aussi la principale caractéristique des plans d'éducation est-elle l'ambition de tout embrasser, des premiers rudiments à l'instruction supérieure, et d'étendre le système nouveau à tous les citoyens, en diversifiant chacun des éléments de telle manière qu'il soit répondu à tous les besoins sociaux sans compromettre la nécessaire harmonie de l'ensemble (Mayeur, 2004, p. 29)

[Traducción del texto] *El interés de los revolucionarios por el ámbito pedagógico no puede ser, pues, temporal. Tampoco puede tratarse de reformas parciales, de modificaciones de detalle. La principal característica de los planes educativos es, por tanto, la ambición de abarcarlo todo, desde los primeros rudimentos hasta la educación superior, y extender el nuevo sistema a todos los ciudadanos, diversificando cada uno de los elementos de forma que se satisfagan todas las necesidades sociales sin comprometer la necesaria armonía del conjunto.*

Todos estos elementos de *ciudadano, nueva sociedad, elementos pedagógicos, universalidad de la educación, derechos del hombre* forman el basamento que sustentará esa nueva concepción de la educación. El primer gran elemento que la empieza a forjar y que es también otro elemento novedoso es su regulación: darle forma en papel público (y que además llegue a todos). Esto viene de la mano de personas que entiendan del tema⁶⁶, de aquellos que estén más ilustrados como Condorcet.

⁶⁶ Impensable era en aquella época plantear la idea de “contar con la comunidad educativa” porque ni había comunidad dentro de la educación, ni tampoco estaba educada pues no había nada construido con solidez como puede estar hoy en día, ¿con quién se contaba? Con aquellos que habían dado un continuismo a las ideas de la Ilustración.

El camino iba a ser arduo y lento (tendremos que esperar en Francia durante todo el siglo XIX para asentarse los dos nuevos y revolucionarios aspectos de la educación: higienización como fondo de base en la educación y en la escuela, separación de la cuestión religiosa de la praxis diaria de esa misma escuela). La senda a partir de ese momento estaría marcada por la pedagogía y ese era otro de los aspectos nuevos y modernos que apuntalarían una nueva educación. La base de la educación debía estar en la pedagogía; y, por tanto, dentro del proceso de homogeneización de una sociedad común y unida.

La situación en Francia en la época revolucionaria era la siguiente:

1. Progreso de la alfabetización: los adelantos durante el período revolucionario no se someten a otras posiciones que no sean las de avanzar.

(...) les progrès de l'alphabétisation ne marquent pas le moindre fléchissement durant la période révolutionnaire (Mayeur, 2004, p. 33)

[Traducción del texto] *el progreso en la alfabetización no mostró el menor declive durante el período revolucionario*

2. Supervivencia de las escuelas de niños: las escuelas de niños sobreviven gracias a que la sociedad las demanda y el propio Estado las considera imprescindibles para conformar una Francia más moderna.

La survie des petites écoles s'explique par la nécessité qu'en ressent le public et par l'indifférence relative -et paradoxale- du pouvoir central à leur égard. On s'occupait beaucoup de l'éducation dans les assemblées révolutionnaires. La plupart des élus étaient persuadés de son caractère essentiel pour qui voulait modeler une France nouvelle (Mayeur, 2004, p. 34)

[Traducción del texto] *La supervivencia de las escuelas pequeñas se explica por la necesidad sentida por el público y por la relativa -y paradójica-*

indiferencia del poder central hacia ellas. Se pensó mucho en la educación en las asambleas revolucionarias. La mayoría de los cargos electos estaban convencidos de su carácter esencial para quienes querían dar forma a una nueva Francia.

3. Proceso de secularización: este proceso no debe de entenderse como una agresión, al contrario, sino el respeto que debe profesarse desde todas las confesiones al resto de estas -como principio de incluir a todos dentro del todo común y que entre líneas se lee como el traslado de esta idea a la cuestión educativa-. Los revolucionarios no lo entendieron del todo de esta manera y como reacción a no dejar huella de lo anterior, lo prohibieron directamente. No entramos aquí en una discusión histórica, si estuvo acertado o no, era el pensamiento de aquel momento y el resultado fue ese. Dentro de este proceso ocurren dos hechos primordiales para la nueva educación planteada por los revolucionarios:

- a. No permitir la vigilancia de las escuelas de la mano de la Iglesia: en épocas anteriores los niños asistían a escuelas que estaban en manos de la Iglesia y bajo su supervisión, pero, durante el proceso revolucionario dejan de estarlo.

L'habitude antérieure était de laisser instruire les enfants dans les petites écoles fondées par des congrégations et ordre religieux, par des particuliers ou des communautés locales, le tout sous la surveillance de l'Église. Celle-ci était absente désormais (Mayeur, 2004, p. 24)

[Traducción del texto] *La costumbre anterior era dejar que los niños fueran educados en pequeñas escuelas fundadas por congregaciones y órdenes religiosos, por individuos o comunidades locales, todo bajo la supervisión de la Iglesia. Pero ahora estaba ausente.*

- b. Clandestinidad: de algunos grupos formados por miembros de las Iglesias que intentan introducirse de una manera discreta en el marco de la enseñanza, pues pocas más opciones tenían y por tiempo limitado. Todo estaba en ciernes y los planteamientos eran cambiantes. También se incluían aquí algunos planteamientos estructurales que moverían costumbres sociales bien arraigadas, como la prohibición del culto.

Outre ceux dont la vocation première était l'éducation de la jeunesse, les hommes d'Église et les religieuses dépouillés de moyens d'existence dépouillés de moyens d'existence furent trop heureux, après une sécularisation brutale, a fortiori après l'interdiction du culte, de trouver là un gagne-pain, sinon sûr, du moins honorable (Mayeur, 2004, p. 34).

[Traducción del texto] *Además de aquellos cuya primera vocación era la educación de la juventud, los hombres de Iglesia y las monjas despojadas de los medios de existencia, después de una secularización brutal, a mayor abundamiento después de la prohibición del culto, se sintieron felices de encontrar allí un sustento, si no seguro, al menos honorable*

4. Libertad de enseñanza: a todo lo anterior hay que sumar como novedad el principio de libertad de enseñanza como motor de una nueva educación, según la visión de los revolucionarios.

Il faut ajouter le principe de la liberté de l'enseignement auquel la majorité des révolutionnaires demeurèrent attachés (Mayeur, 2004, p. 34)

[Traducción del texto] *Hay que añadir el principio de la libertad de enseñanza al cual la mayoría de los revolucionarios seguían atados.*

En resumidas cuentas, la situación en Francia en tiempos de la revolución social más reseñable de todas las épocas se reduce a: alfabetización de la sociedad en aras de crear ciudadanos maduros por medios pedagógicos y apartamiento de los métodos utilizados por la Iglesia en el proceso «anti-alfabético»⁶⁷ de una parte de la sociedad. Por tanto, secularización y pedagogía son las dos nuevas posturas que la revolución de 1789 quiere introducir en las aulas. Un aula que debía estar concebida como el punto irradiador de ideas que hiciesen avanzar a la sociedad, siendo el ciudadano el vehículo a través del cual circularan las mismas. El espíritu de la revolución en el aspecto educativo se basaba en que no habría revolución sin planteamiento revolucionario: aquello que hiciese pensar en lo que no se había hecho hasta el momento. Y eso sí que fue una verdadera revolución; tanto es así que el mundo se transformó. La metamorfosis de este sería más lenta y tardaría más décadas: hasta 2024.

2.2.1 Hacia el Nuevo Orden en la Instrucción. La Oferta al Mundo encima de la Mesa por parte de los Revolucionarios de 1789

La idea general de una nueva educación en la cual el elemento pedagógico debía estar presente estaba ya dibujada. Esta percepción se venía esbozando desde hacía tiempo. Ahora faltaba darle una dirección y centrarla. Cabe considerar que el asunto que se encontraba en el pensamiento de los revolucionarios era dar a la educación y a la instrucción un elemento que hasta el momento los anteriores estamentos que se habían «dedicado» a ella no le habían dado de forma global y universal. Los revolucionarios propusieron que la educación debía conformar un sistema. En resumidas cuentas,

⁶⁷ Término acuñado por los autores de esta investigación con el fin de reflejar la contraposición de posturas utilizadas por los nuevos constructores de otra sociedad y por los que la venían dirigiendo hasta el momento.

organizar la instrucción para que se convierta en un sistema propio, aspecto transformador e interesante:

Tayllerand (...) expose un « système d'éducation » : le mot est de Talleyrand qui veut montrer par-là que rien dans l'instruction, prise dans son acception la plus large, ne doit échapper à une « organisation » générale. Les « éléments d'instruction... dit-il ont besoin d'être réunis, combinés, dirigés, pour qu'il en résulte un art... Dans une heureuse combinaison de ces moyens réside le vrai système d'instruction ». Les intentions de Condorcet et de Romme qui ont traité de la même question devant la Législative et la Convention ne sont pas autres (Mayeur, 2004, pp. 36-37)»

[Traducción del texto] Tayllerand (...) *propone un "sistema de educación": la palabra pertenece al propio Talleyrand que quiere demostrar con esto que nada en la educación, tomada en su sentido más amplio, debe escapar a una "organización" general. Los "elementos de instrucción... dice que necesitan ser reunidos, combinados, dirigidos, para que de ellos resulte un arte... En una feliz combinación de estos medios reside el verdadero sistema de instrucción". Las intenciones de Condorcet y Romme que trataron la misma cuestión ante el Legislativo y la Convención no son muy diferentes.*

Una nueva concepción de la educación aparece y enseguida se analizan las propuestas: Tayllerand, Romme y Condorcet. Ninguno de los tres logra sacar las suyas adelante. Algo iba mal, puesto que:

La Convention vota cependant le principe d'une instruction primaire pour tous (Mayeur, 2004, p. 37)

[Traducción del texto] *Sin embargo, la Convención votó el principio de una educación primaria para todos.*

Los decretos para organizar la instrucción pública se suceden sin parar durante períodos de tiempo bastante cortos y de manera muy rápida, es decir, les falta alguna parte o aspecto que abrazase la idea principal de los revolucionarios: de todos, para todos y por todos.

Cuando la *Convention* decide no instaurar los preceptos e ideas de Condorcet es porque, entre otros asuntos, la figura de la niña en la escuela primaria queda relegada en un plano bastante inferior al del niño. Este es un asunto de calado y aparecen tres figuras, Daunou, Sieyès y Lakanal, que intentan dar respuesta a este tema. Ahora bien, ¿dónde encuentran la fuente de inspiración? En Condorcet. En quien confía en 1794 la Convención termidoriana es en lo escrito por Lakanal en materia de educación (aunque un año más tarde se retroceda con las ideas de Daunou). La razón es que Lakanal, más astuto que el anterior, remienda los agujeros que los revolucionarios no están dispuestos a tolerar de Condorcet; por tanto:

Le résultat le plus tangible de l'action thermidorienne pour l'instruction populaire fut le décret du 27 brumaire an III (17 novembre 1794) voté à l'initiative de Lakanal. L' « instruction nécessaire à des hommes libres » sera donnée aux enfants des deux sexes à raison d'une école pour mille habitants (Mayeur, 2004, p. 44)

[Traducción del texto] *El resultado más tangible de la acción termidoriana para la instrucción popular fue el decreto del 27 de Brumario Año III (17 de noviembre de 1794) votado a iniciativa de Lakanal. La "instrucción necesaria para los hombres libres" se impartirá a los niños de ambos sexos a razón de una escuela por cada mil habitantes.*

Muchos detalles y diferencias que podríamos analizar entre los postulados de unos y de otros si ese fuese el objeto de nuestra investigación; pero no es el caso y consideramos más apropiado dejarlo en manos de otros investigadores. Sin embargo, por

otro lado, pensamos que es importante dejar claro un aspecto: el punto de vista sobre la nomenclatura difiere de un grupo a otro. Mientras los jacobinos prefieren utilizar el término «instrucción», los girondinos prefieren el término «educación».

Por todo lo anterior y para poder encajar las primeras piezas educativas que los revolucionarios plantean, Françoise Mayeur (2004) analiza los siguientes (p. 46), incluso con anterioridad (breves días) a la llegada del *Rapport sur l'Instruction Publique* de M. Tayllerand-Périgord. Lo que se tenía claro por parte de los revolucionarios eran los siguientes principios:

- Edad de entrada a la recepción de instrucción primaria: 6 años.
- Instrucción pública organizada.
- Instrucción pública elemental gratuita (odio por la desigualdad).
- Universalización del uso de la lengua francesa (como vehículo de democratización de todos los habitantes y propagador de las ideas de la *L'Illustration* -sin éxito-).
- Obligación de asistencia a la escuela (idea en inicio que no se desarrolla hasta el decreto de Bouquier⁶⁸), como contraprestación a la gratuidad de la escuela.

Estos puntos anteriores y otros forman parte de los nuevos principios educativos que los revolucionarios quieren poner en pie a través de decretos. Pero, tendremos que esperar a leer el *Rapport et Projet de Décret sur l'Organisation Générale de l'Instruction Publique* de Marie-Jean-Antoine Nicolas de Caritat, marqués de Condorcet, para darnos cuenta de que falta otro de los aspectos más importantes que hacen evolucionar la instrucción: la separación por sexos. Los artífices revolucionarios de todos estos principios

⁶⁸ Gilbert Bouquier es el responsable de : *Rapport et Projet de Décret Formant un Plan Général d'Instruction Publique* (18 Frimaire An II – 8 décembre 1793), aunque realmente hay que esperar hasta 1848 con la Ley de Ferry.

no dieron tanta importancia a este asunto como si se la da Condocet (una excepción), aunque de una manera muy tímida y próxima a Tayllerand (p.51) como afirma Mayeur (2004). Esto anterior confronta con lo que analizaremos después en materia de educación y la *Carta de Derechos del Hombre*. No solamente la ausencia parcial de instrucción en las niñas crea una mella importante en su conocimiento, sino que la priva de derechos civiles como declara Françoise Mayeur en el análisis educativo de aquella época y como también afirma, es una manera de «asumir prescripciones episcopales⁶⁹» (Mayeur, 2004, p. 51).

Mais le plus préjudiciable à l'enseignement des filles, c'est-outré l'absence de droits civiques constamment maintenue durant la période révolutionnaire et l'hostilité ou l'indifférence de beaucoup de parents à l'instruction de leurs filles (Mayeur, 2004, p. 51).

[Traducción del texto] *Pero lo más perjudicial para la educación de las niñas es, además, la ausencia de derechos cívicos mantenida constantemente durante el período revolucionario y la hostilidad o indiferencia de muchos padres hacia la educación de sus hijas.*

No podemos entrar en pormenores, pues lo que pretendemos exactamente es dar una idea de aquellos aspectos que eran totalmente novedosos hasta el momento y que la Revolución a partir de 1789 presenta. Por otro lado, no hay que olvidar que la *Charte des Droits de l'Homme et du Citoyen* acaba de inscribirse en piedra y todavía no está plenamente asumida por el conjunto de la sociedad del momento en todo el territorio.

Al llegar a este punto tenemos que considerar también otro de los aspectos que se presentan a nivel general en la Instrucción francesa y que como veremos más adelante

⁶⁹ El correspondiente en Lengua Francesa de esta cita es: 'assumer des prescriptions épiscopales'.

será motor de fuerza e inspiración (junto con la mayoría de los mencionados) en el esqueleto-estructura general de la instrucción en España. Así pues, podemos decir que el Estado, como hemos visto más arriba, comienza a atesorar en su seno la idea de *Instrucción Pública* (aunque en los comienzos sea de manera tímida).

De igual forma que podemos afirmar que esto anterior da paso a hacer bascular la balanza entre Iglesia y Estado en lo que concierne a la educación y a la pedagogía empleada en las aulas. Por ello, otro de los grandes aspectos novedosos que definirán la escuela para el resto de los tiempos es el paso que se da para sacar la educación de manos de la Iglesia y «transferirla» al Estado. Otro gran avance, la escuela pública y pedagógica. Posiblemente el aspecto que define a esta nueva escuela en este período concreto de la historia de la educación es el paso de estar en manos de la Iglesia a estar en manos del Estado, aunque los pasos sean tímidos y no con la misma potencia en todos los momentos; sin embargo, el gran paso está ahí.

Dentro de este orden de ideas tenemos que dejar claro un aspecto que hace unas líneas más arriba hemos dejado entrever. La escuela primaria no nace ni gracias al Estado (sea cual fuere su forma a lo largo de los siglos), ni gracias a la esencia de la propia Revolución de 1789. Vaya por delante que la escuela primaria nace en el seno de la Iglesia Católica de Occidente. Pero bien cierto es también que uno de los pilares fundamentales que se asientan y que revolucionan los principios de la escuela y de la instrucción pública es el paso que se da para que el Estado controle la cuestión educativa. Un gran paso que hasta ese momento era casi impensable. Las maneras de controlar la educación ya no son las mismas, ni tampoco los fines que tienen uno y otra. Y he aquí la clave: de aquí surge la idea del «control pedagógico»:

Née à l'initiative de l'Église, l'école primaire passe progressivement sous le contrôle de l'état (...). Anarchique enfin dans son fonctionnement originel, elle en arrive à se doter d'une organisation pédagogique rigoureuse (Giolitto, 2003, p. 13)

[Traducción del texto] *Nacida por iniciativa de la Iglesia, la escuela primaria pasó gradualmente al control del Estado (...). Anárquica finalmente en su funcionamiento original, logra dotarse de una organización pedagógica rigurosa (...)*

Para ello, también era conveniente -según la perspectiva del momento- mirar hacia atrás y tomar algunos aspectos que vinieran del Antiguo Régimen. Evidentemente, a estas alturas no vamos a descubrir que todo es acumulativo, que todo tiene una base que le antecede. Por ello, aquello que la Revolución de 1789 creaba tenía carácter nuevo, revolucionario en sí mismo como todo el proceso histórico en el que se vio inmerso este cambio. También es justo decir que puso el retrovisor en algunos aspectos; aunque luego los cambiara y los puliera, y los arrastró consigo, aunque fuera mínimamente.

(...) Loin d'être une création *ex nihilo*, elle est le fruit de l'expérience accumulée par l'ensemble des petites écoles d'Ancien Régime (...) (Giolitto, 2003, p. 32)

[Traducción del texto] *Lejos de ser una creación ex nihilo, es fruto de la experiencia acumulada por todas las pequeñas escuelas del Antiguo Régimen.*

Al lado de ello, tratamos un aspecto que nos parece importante. Unas líneas más arriba hemos explicado cómo la escuela primaria nace en el seno de la Iglesia; sin embargo, para justificar el paso que la instrucción da desde la Iglesia al Estado en un primer momento había que poner también el concepto en manos de ese Estado. Para

llevarlo a cabo, se da respuesta a este vacío de una manera muy sencilla: introduciéndolo en la legislación. En 1792, la Convención introduce por primera vez este término, *escuela primaria*, en la ley.

C'est la Convention qui introduit dans la législation française le terme d'école primaire. Le 12 décembre 1792, elle décrète que « les écoles primaires formeront le premier degré d'instruction », qu' « on y enseignera les connaissances rigoureusement nécessaires à tous les citoyens » et que « les personnes chargées de l'enseignement dans ces écoles s'appelleront instituteurs (Décret sur l'Organisation des Écoles Primaires, 1792, p. 47, citado por Giolitto 2003, p. 32)

[Traducción del texto] *Es la Convention la que introduce el término escuela primaria en la legislación francesa. El 12 de diciembre de 1792 decretó que "las escuelas primarias formarán el primer nivel de instrucción", que "en ellas se impartirán los conocimientos estrictamente necesarios para todos los ciudadanos" y que "los encargados de la enseñanza en estas escuelas se llamarán maestros [instructores].*

Sin entrar en mayores profundidades, sí es idóneo comentar que será La Chalotais quien en 1793 (ya venía haciéndolo desde hacía tres décadas) hablará de la gratuidad, laicidad y obligatoriedad de la Instrucción pública⁷⁰ (p. 32), como nos cuenta Pierre Giolitto (2003). Nosotros queremos marcar aquí estos tres puntos tal y como nos indica Pierre Giolitto en su obra, pero sin extendernos mucho más en los procesos que siguió Francia sobre estos tres aspectos ya que no son el objeto que este texto de investigación pretende.

⁷⁰ Veremos en breves capítulos cómo en La Chalotais se da otro de los elementos novedosos que se venían aportando desde la Ilustración y que será también una verdadera revolución.

Es evidente que los revolucionarios se dan cuenta de que es una cuestión de poder lo que está en juego. La Iglesia lo tenía bien atado y el resultado era magnífico: controlaba desde las aulas y desde el púlpito, no solamente las cuestiones culturales y de instrucción (que en realidad se les otorgaba el segundo puesto en interés), si no que con ello controlaba la moral y la mente de la sociedad en aquella época. Entonces llega la Revolución de 1789 y grita ¡se acabó! Esto nos lo explica Giolitto de la siguiente manera:

Passant de l'Église à l'État, l'école primaire a donc acquis la puissance nécessaire pour parvenir à quadriller systématiquement le territoire national. Les républicains peuvent être fiers de leur œuvre (Giolitto, 2003, p. 33)

[Traducción del texto] *Pasando de la Iglesia al Estado, la escuela primaria ha adquirido así el poder necesario para lograr atravesar sistemáticamente el territorio nacional. Los republicanos pueden estar orgullosos de su trabajo.*

El paso ya está hecho y la Convención gestiona ya la idea de instrucción pública. Veamos ahora una exposición de cómo queda la instrucción a lo largo de esta época (Tabla 8) y comparémosla con lo que dicen el resto de las leyes de renombre francesas durante el siglo XIX (pp.32-33), según Giolitto (2003):

Tabla 8

La instrucción en las escuelas primarias en Francia 1792-1867

Convention	
12 de diciembre de 1792	☒ « Les écoles primaires formeront le premier degré d'instruction ». ☒ « On y enseignera les connaissances rigoureusement nécessaires à tous les citoyens » ☒ « Les personnes chargées de l'enseignement dans ces écoles s'appelleront instituteurs ». Elle suggère: ☒ « Constituer l'enseignement primaire en service public.

		Elle expose pour la première fois :	
		☒	« La conception d'une instruction gratuite, laïque et obligatoire »
		☐	“Las escuelas primarias formarán el primer nivel de instrucción”.
		☐	“Se enseñarán en ellas los conocimientos estrictamente necesarios para todos los ciudadanos”
		☐	“Las personas encargadas de la enseñanza en estas escuelas se llamarán maestros”.
		☐	Ella sugiere:
		☐	“Hacer de la educación primaria un servicio público.
		☐	Expone por primera vez:
		☐	“El diseño de una educación gratuita, laica y obligatoria”
Acuerdo			
29 de febrero de 1816	☒	« Première charte de l'école primaire ».	
	☒	« Demande aux communes de doter chacune d'une école et d'assure l'instruction gratuite des enfants indigents »	
	☒	Municipalités : les écoles, sont-elles utiles ? Elles coûtent cher.	
	☐	“Primera carta de escuela primaria”.	
	☐	“Pedir a los municipios dotar a cada uno de una escuela y dar educación gratuita a los niños indigentes”	
		☐	Ayuntamientos: ¿son útiles las escuelas? Resultan caras.
Loi Guizot			
28 de junio de 1833	☒	« Si les communes ne dégagent pas les ressources nécessaires à l'établissement d'une « maison d'école », une ordonnance royale inscrira d'office la somme nécessaire à leur budget ».	
	☒	À la fin du Second Empire chaque commune possède sa maison d'école.	
	☐	“Si los municipios no liberan los recursos necesarios para el establecimiento de una “escuela”, una ordenanza real ingresará automáticamente la cantidad necesaria en su presupuesto”.	
	☐	Al final del Segundo Imperio, cada comuna tenía su propia escuela.	
Loi Fallux			
15 de marzo de 1850	☒	Elle prévoit « la construction dans chaque commune d'« une ou plusieurs écoles primaires »	
	☐	Communes de 800 habitants : une école pour les filles.	
	☐	Dispone “la construcción en cada municipio de “una o más escuelas primarias”	
	☐	Municipios de 800 habitantes: una escuela para niñas.	
Loi Duruy			
4 de abril de 1867	☒	Communes de 500 habitants : une école pour les filles.	
	☒	Écoles de hameaux : « confiées à des instituteurs adjoints ».	

○ 1881 : elles deviennent écoles à part entière, dirigées par des instituteurs comme les autres. ☑ Tous les villages ou hameaux de plus de 20 enfants doivent avoir une école publique.
☐ Municipios de 500 habitantes: una escuela para niñas. ☐ Escuelas de aldeas: “encomendadas a profesores auxiliares”. • 1881: se convierten en escuelas por derecho propio, dirigidas por maestros como las demás. ☐ Todos los pueblos o aldeas con más de 20 niños deben tener una escuela pública.

Nota. Esta tabla reúne los puntos principales de los marcos legislativos más relevantes en Francia durante el proceso de la Revolución de 1789 hasta la segunda mitad del siglo XIX. Se trata de una tabla paralela en el tiempo respecto de España en esa misma época.

Vemos como la evolución de la escuela es lenta (algo parecido ocurrirá en España), pero avanza en cuestiones primordiales que darán a la instrucción ese carácter de elemento nuevo que irrumpe en una nueva sociedad cada vez más demandante de personas con un mínimo de formación y con la pretensión de llegar a convertirse en ciudadanos. Entre las celdas del cuadro anterior, extraemos cómo según van pasando las décadas, la idea de gratuidad de la escuela y la ampliación del número de ellas hasta la última de las aldeas se hace patente. Un paso hacia adelante que no tendrá reversión.

La revolución de 1789 pone el foco en otro aspecto: la educación de las niñas, como presentamos más arriba. Hay un aspecto que se vuelve paradójico: si la obsesión es crear un mundo nuevo en otra esfera diferente al «normalizado» del Antiguo Régimen ¿en ello entra también instruir a las niñas o dejamos ese vacío social apartado hasta que desaparezca por sí solo? Evidentemente los revolucionarios tienen que entrar en el asunto sin más dilación en el tiempo y dar coherencia a sus propias ideas.

En realidad, lo que se dirime es permitir que las niñas se desarrollen y lleguen a ser «maduras» y «adultas» mentalmente o, por el contrario, caerse nada más que ponen un pie en el suelo porque su único oficio es estar sentadas para ser aceptadas.

(...) Longtemps on ne se soucie guère d'instruire les filles. À vrai dire, on n'y songe même pas, leur place étant des plus réduites dans la société. Puis on commence à s'interroger (...) Convient-il ou non de leur ouvrir l'esprit ? (Giolitto, 2003, p. 33)

[Traducción del texto] *Durante mucho tiempo, se pensó poco en la educación de las niñas. A decir verdad, ni siquiera pensamos en ello, siendo su lugar uno de los más pequeños de la sociedad. Entonces empezamos a preguntarnos (...) ¿es adecuado abrirles la mente o no?*

Y aquí reaparecen las ideas que Nicolas de Condorcet tiene al respecto sobre la figura de las niñas en la escuela. No realiza un tratamiento por sexos separados como entes individuales, sino que llega a hablar de algo totalmente inédito hasta el momento: la igualdad de sexos.

Condorcet va plus loin, plaidant pour la pleine égalité des sexes «Il faut que les femmes soient instruites, déclare-t-il devant le comité d'Instruction publique (...), pour qu'elles soient les dignes compagnes, les égales de leur mari, pour qu'elles puissent s'intéresser à leurs travaux, prendre part à leurs préoccupations, vivre enfin de leur vie (...) il le faut enfin parce que cela est juste, parce que les deux sexes ont un droit égal à l'instruction (Condorcet, 1793, citado por Giolitto, 2003, p. 35)

[Traducción del texto] *Condorcet va más allá, abogando por la plena igualdad de sexos «Las mujeres deben ser educadas, declara ante el Comité de Instrucción Pública (...), para que sean compañeras dignas, iguales a su marido, para que puedan interesarse por su trabajo, tomar parte en sus preocupaciones, vivir por fin su vida (...) es necesario porque es justo, porque los dos sexos tienen igual derecho a la instrucción.*

Otro de los puntos que la Francia revolucionaria tiene en cuenta es la instrucción de las personas que van a enseñar en las aulas. La idea es que el Estado vaya ocupando el vacío de formación que la Iglesia había monopolizado hasta el momento y cuyo punto clave de su formación era frenar todo aquel conocimiento que pudiera hacerle sombra.

L'idée d'une école « appelée normale, car elle doit être le type et la règle de toutes les autres (Giolitto, 2003, p. 69)

[Traducción del texto] *La idea de una escuela "llamada normal, porque debe ser modelo y regla de todas las demás"* (Giolitto, 2003, p. 69)

Este cambio en la formación de aquellas personas que iban a instruir a los futuros ciudadanos del país tenía que llevar implícita la idea de un cambio de mentalidad en la sociedad. El aspecto que no presentaba ninguna coherencia era seguir con el modelo de «l'École Paroissiale⁷¹», oscuro y totalmente anacrónico, tanto para los nuevos tiempos que venían, como para lo que supone el crecimiento de un niño en un Estado moderno. El camino iba a ser arduo para la formación de los maestros, pero la novedad ya estaba presente. La pedagogía tenía que entrar en las aulas de la mano de la nueva concepción que la Revolución de 1789 tenía guardada para los maestros. Debemos dejar por escrito que la figura del maestro todavía no era presentada como «profesional» de la enseñanza. En muchos casos ni tenía formación, ni tenía tan siquiera unos mínimos de educación que transmitir y eso denostaba la profesión. Hay que recordar también que casi todos ellos vivían sumidos en la miseria. La llegada de la formación de maestros hará (muchas décadas después) que el estigma se amortigüe. Aquí entra en juego la cuestión a la que Francia dará máxima relevancia a la hora de hablar de educación y de instrucción: higiene e *higienismo* (que ya adelantábamos más arriba).

⁷¹ Escuelas regentadas por la Iglesia.

Por ello, hasta bien entrado el siglo XIX no empieza a mejorar levemente la situación en Francia (coincidiendo con el final de Fernando VII en España):

Avant la Révolution, il n'est pas fait obligation aux communes⁷² de rétribuer les régents. Ce sont les parents qui sont officiellement chargés de pourvoir à l'instruction de leurs enfants (Giolitto, 2003, p. 116)

[Traducción del texto] *Antes de la Revolución, los municipios no tenían la obligación de pagar a los regentes [de las escuelas, es decir, los maestros]. Son los padres quienes, oficialmente, son los responsables de proveer la educación de sus hijos.*

El tiempo avanza y :

Il faut attendre le XIX^e siècle pour que des décisions significatives soient prises en la matière. Au terme de la loi de 1833, les communes doivent obligatoirement fournir à l'instituteur, outre le local, un traitement fixe ne pouvant être inférieur à deux cents francs par an. En cas de carence de la commune, le département ou l'État se substituent à elle (Giolitto, 2003, p. 118)

[Traducción del texto] *No fue hasta el siglo XIX cuando se tomaron decisiones significativas en este ámbito. Según los términos de la ley de 1833, los municipios debían proporcionar al maestro, además del local, un salario fijo que no podía ser inferior a doscientos francos anuales. En caso de incumplimiento del municipio, el departamento o el Estado quedan con el asunto en sus manos.*

⁷² El correspondiente de «commune» en Lengua Española es 'comuna', pero administrativamente es España es 'municipio'.

En estos párrafos anteriores hemos argumentado la idea que los revolucionarios tienen de una nueva concepción de la educación, pero bien cierto es que esto hay que llevarlo a la realidad del día a día y para esta cuestión es primordial dotar de recursos económicos a la escuela, como ocurrirá en España durante la primera mitad del siglo XIX. Aquí entra en conflicto el binomio «idea-realidad». De repente, la Revolución deja bajo mínimos la ya mellada subsistencia de la escuela y de los maestros. Pierre Giolitto nos lo describe de la siguiente manera :

La Révolution porte un coup très dur aux régents dont la plupart se voient brutalement privés de ressources. La crise économique dévalorise en effet l'écolage, tandis que la suppression des octrois rend plus aléatoire encore la subvention municipale (Giolitto, 2003, p. 125)

[Traducción del texto] *La Revolución asesta un golpe muy duro a los maestros, la mayoría de los cuales son brutalmente despojados de recursos. La crisis económica de hecho devalúa la escolarización, mientras que la supresión de las becas hace aún más incierto el subsidio municipal*

En contraposición, los padres de familia, que ya tienen más o menos asumido que el niño es un ente racional y que tiene «pleno derecho» a ser instruido en la escuela, hacen fuerza para que esta situación de precariedad de los maestros se revierta, provocando la situación siguiente:

Les parents réagissent également. Les pères de famille de la Cadière dans le Var signent, en 1789, une pétition réclamant instamment le rétablissement du traitement du maître d'école récemment supprimé (Giolitto, 2003, p. 125)

[Traducción del texto] *Los padres también están reaccionando. En 1789, los padres de familia de La Cadière en el Var firmaron una petición*

instando a la restauración del salario del maestro de escuela recientemente suprimido.

En resumidas cuentas, la novedad estribaba en que la Revolución de 1789 cambia la mentalidad de la sociedad con respecto a la educación. Tanto es así, que hasta las capas más humildes de la sociedad son conscientes de que quieren instruir a sus hijos en la escuela de la mano de un maestro que transmita la idea incluso de felicidad y, por tanto, los conocimientos en los alumnos. Esto, posiblemente, suene a utopía todavía en aquella época, pero sí es cierto que la idea empezaba a estar latente. Y también estaba presente la idea de que la escuela no podía continuar siendo denostada por las instituciones públicas, máxime después de haber convencido al grueso de la población de los beneficios que tenía para la sociedad un pueblo instruido y formado como único resorte para avanzar.

Otro de los asuntos que la Revolución de 1789 hace aflorar es la ausencia continuada de los niños a clase en ciertas épocas del año. Los revolucionarios dejan claro que se están dando los primeros pasos para que la educación englobe a los niños y a las niñas y que además tengan interiorizado que ir a la escuela es algo necesario para su completa formación. ¿En qué nos basamos para afirmar esta idea? Extraigamos unas líneas de Pierre Giolitto:

Mais le Pouvoir n'est pas seul à pousser à la roue. Toutes les personnes censées et responsables militent en faveur d'une fréquentation scolaire régulière (Giolitto, 2003, p. 172)

[Traducción del texto] *Pero el Poder no es el único que empuja la rueda. Todas las personas sensatas y responsables abogan por la asistencia regular a la escuela.*

Entonces ¿por qué el «Poder» empujaba la rueda? Porque él mismo había afirmado que:

(...) « s'ils y refusent, ne les ménagez point. Secouez-les, et que la loi les frappe » (Giolitto, 2003, p. 172)

[Traducción del texto] *“Si se niegan, no los perdones. Agítalos y deja que la ley los golpee”.*

Posiblemente las formas no las entendamos hoy como en aquella época. Había una voluntad de crear aspectos novedosos en torno a la escuela y a lo que la Revolución de 1789 estaba creando y en ello entraba esa manera tan vehemente de transmitirlo al conjunto de la población.

Por ello, cabe considerar que ya estaba latente la idea de englobar a niños y a niñas y mostrar un mínimo cuidado hacia ellos a través de la preocupación de los padres, es decir, del cuidado hacia los pequeños. Se empezaba a hablar de conceptos como *autoestima, inteligencia, felicidad*.

Mais avant de contraindre les parents, on s'efforce de les convaincre. En leur représentant les avantages de l'instruction. Mais également, comme suggère un auteur de la fin de la fin du XIX^e siècle, en s'adressant à leur amour-propre, en leur faisant valoir l'intelligence de leur enfant, et en es assurant « qu'il faut mettre à profit ses heureuses dispositions (Giolitto, 2003, p. 172)

Pero antes de obligar a los padres, tratamos de convencerlos. Mostrándoles los beneficios de la educación. Pero también, como sugiere un autor de finales del siglo XIX, al abordar su autoestima, al enfatizar la

inteligencia de su hijo, y al asegurarle "que es necesario aprovechar sus disposiciones felices"

A modo de conclusión sobre esta parte, sí es notorio que la Revolución de 1789 pone la primera piedra de un nuevo camino en muchos aspectos, pero sobre todo en dos que nos ocupan porque los iremos entrelazando: el social y el pedagógico-educativo. La luz empezaba a penetrar en el aula de forma tímida. Paralelamente a la *Carta de los Derechos del Hombre* (que parece ser que de la mujer no) y del Ciudadano (¿y las Ciudadanas?) están en imprenta los primeros relatorios «legislativos» franceses que andan en lucha entre Jacobinos y Girondinos e incluso con la Iglesia. Es evidente que algo está cambiando en la mente de los franceses (en general) de finales del siglo XVIII. Es evidente también que se quiere hacer avanzar el mundo, al *nuevo hombre*, en definitiva. Y es evidente que empiezan a introducirse nuevas ideas en la pedagogía y en la instrucción que son verdaderamente revolucionarias y que aportan nuevas luces y perspectivas a este cambio. Unas líneas más adelante, cuando volvamos a España, veremos la importancia real que tuvieron todos estos aspectos (incluida la *Carta de Derechos del Hombre y del Ciudadano*) y la influencia que tuvieron para la pedagogía y la educación de nuestro país y lo que Francia aporta (directa o indirectamente) a la educación española.

2.2.2 La Educación como un Derecho Humano y su Entrada en la Legislación Universal

2.2.2.1 La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789

El acto más representativo que la Revolución de 1789 imprimió en la sociedad francesa fue expresar en piedra lo que en palabras ya se había dicho. Por primera en la Historia de la humanidad se imprime y da carácter a los preceptos revolucionarios que

cambiaron, al menos, la mentalidad de la sociedad a partir de finales del siglo XVIII. Este hecho materializa la revolucionaria idea que tenían los hombres que lucharon por la divisa «libertad, igual y fraternidad» en 1789. El acto al que nos referimos es dejar una huella indeleble en la humanidad, no solamente diciéndola, hablándola o haciendo pedagogía con ella en el seno de la sociedad, sino por escrito y en piedra para que sentase un precedente en la historia social de la humanidad; nace la *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*⁷³.

La *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* es presentada en la Asamblea Constituyente francesa entre el 20 y el 26 de agosto de 1789 (aceptada por el Rey Louis XVI el 5 de octubre de 1789), en su primera versión (analizaremos más tarde la que está fechada en 1793) consta de diecisiete artículos precedidos de un pequeño texto a modo de preámbulo legislativo. Redactada por Gilbert du Motier, Marqués de Lafayette⁷⁴, sufre varias modificaciones, entre ellas la de 1793 y la de 1795.

En ninguno de los artículos de la versión primigenia encontramos explícitamente los vocablos de «instrucción» o «educación». Desde el punto de vista pedagógico si podemos analizar el texto de entrada y cuatro artículos que encierran en ellos ya ciertos elementos que nos hacen pensar lo que iban a ser a grandes rasgos los grandes parámetros que vendrían después sobre la educación. Se trata de la primera piedra de la que van a emanar después el conjunto de leyes que la sociedad, del momento y de la venidera, tendrá consigo.

⁷³ Ver nota 39 de este texto.

⁷⁴ Marie Joseph Paul Yves Roche Gilbert Motier, marqués de La Fayette (escrito también: Lafayette) aristócrata de la época, oficial de Louis XVI, de ideología liberal. En 1789, según la página de Internet consultada para esta biografía, «fue elegido diputado por el brazo nobiliario para los Estados Generales»; y fue un personaje «muy popular, al encarnar a la nobleza liberal y al brazo armado del nuevo régimen». https://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/la_fayette_marques.htm

Este es el primer texto legislativo serio desde el punto de vista social del que partiremos en nuestro estudio. Él es el que comenzará el primer cabo del hilo rojo que unirá Francia con España en el asunto educativo y pedagógico y también en lo que concierne a las influencias que el país galo marcará sobre el hispano.

Otro de los puntos en los que se constata la idea de incluir a todos los ciudadanos en la legislación y, por tanto, dentro de la educación, es cuando la escritora francesa Olympe de Gouges⁷⁵ saca a la luz la «Déclaration des Droits de la Femme et de la Citoyenne», como contrapeso y aviso a la masculinización de la *Déclaration des Droits des Hommes et du Citoyen*.

Si es conveniente resaltar aquí lo que el doctor en Historia, Eduardo Montagut nos cuenta sobre la educación en los tiempos de revolución que estamos tratando. Según la teoría de Montagut (2022), «las cuestiones educativas no comenzaron a ser tratadas como un asunto prioritario en los inicios de la Revolución francesa (...). A lo sumo, se encargó de la instrucción pública a un comité o comisión, que debería preparar un informe. El autor de este fue Talleyrand». Evidentemente, sin perjuicio de todo lo anterior, el planteamiento es en sí mismo un hecho revolucionario.

⁷⁵ Olympe de Gouges fue una escritora y firme defensora de que los hombres y las mujeres tuvieran los mismos derechos, dentro del marco de la revolución francesa. <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/gouges.htm>

2.2.2.1.1 Unidades de análisis dentro de la «Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano» (1789)

Extraemos cinco unidades de análisis⁷⁶ que analizaremos desde el punto de vista pedagógico y de instrucción. Los consideramos como elementos modernos e inéditos dentro de lo que será la nueva instrucción que ya podemos afirmar que se definirá por ser pública desde ese momento hasta nuestros días (y posiblemente sin retorno a 1788). Presentamos las unidades de análisis en la Tabla 9:

Tabla 9

Unidades de análisis dentro de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789)

Título	Artículos	
Texto Completo	Preámbulo	[Preámbulo]
Texto Completo	Artículo	[4]
Texto Completo	Artículo	[6]
Texto Completo	Artículo	[11]
Texto Completo	Artículo	[13]

Nota. Unidades de análisis dentro del articulado legislativo de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789). Elaboración propia.

Número Unidad de análisis	[1/1789]
Documento	Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano
Año	5 de octubre de 1789
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Texto completo</i>
Unidad de análisis	Preámbulo: Los representantes del pueblo francés, constituidos en Asamblea Nacional, que consideran que la ignorancia , el olvido o el

⁷⁶ Como autor de esta investigación he considerado trabajar directamente en este punto y sucesivos con el correspondiente del texto original en Lengua Española para facilitar de esta manera la comprensión de este punto; puesto que se trata de un texto legislativo directo y no de otro tipo de literatura donde si hemos considerado encajar el correspondiente en Lengua Española seguido a la versión original francesa. El texto original en Lengua Francesa lo hemos extraído de: <https://www.elysee.fr/la-presidence/la-declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen>

	desprecio de los derechos del hombre son las únicas causas de las desgracias públicas y de la corrupción de los Gobiernos, han resuelto exponer, en una declaración solemne, los derechos naturales, inalienables y sagrados del hombre, con el fin de que esta declaración esté constantemente presente en todos los miembros del cuerpo social y les recuerde sin cesar nunca sus derechos y sus deberes; para que los actos del poder legislativo y los del poder ejecutivo, que en cualquier tiempo pueden equipararse al fin de cualquier institución política, sean respetados absolutamente; para que las quejas de los ciudadanos, fundadas en lo sucesivo en principios simples e indiscutibles, se dirijan siempre al mantenimiento de la Constitución y a la felicidad de todos (Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, 1789).

Preámbulo: [palabra clave: ignorancia]. En este apartado es donde aparece lo que nosotros llamamos «elemento 0», desde donde se articuló todo el sentido educativo y pedagógico de la legislación que nacerá a partir de ese momento tanto en Francia como en España. Extraemos el término «ignorancia». En primera instancia, este es el elemento que nos indica que estamos ante una nueva sociedad naciente que quiere, al menos, salir del analfabetismo como eje que sostiene la manipulación por parte del que «sabe» hacia el que «no sabe», y por tanto coarta la libertad de pensamiento individual. Por esto mismo, se trata del primer aspecto que clarifica cómo la sociedad comienza a despertar y empieza a darse cuenta de que no hay evolución (hasta llegar a ser ciudadano fuerte y formado) sin educación y formación.

De momento no se sabe cómo se manejará el asunto educativo con el paso de las décadas; pero sí se sabe con firmeza que el primer paso es apartarse de la ignorancia, producida por omisión (falta de un orden y una coherencia en la educación) o

intencionadamente (condicionar desde un ámbito muy preciso la mente del individuo a través de las enseñanzas -que no enseñanza⁷⁷-).

Por tanto, se observa que se trata de comenzar a construir un nuevo camino (ya hemos explicado más arriba que, precisamente, la Revolución de 1789, pretende crear otro mundo con otra sociedad diferente, no hace un continuismo; en este asunto entra como pilar base la instrucción), y un nuevo mundo. El hecho de huir de la ignorancia se presenta como un derecho inalienable, es decir, como una obligación de todo individuo de preocuparse por crecer como persona⁷⁸ para llegar a ser ciudadano independiente (objetivo de los revolucionarios).

Resulta claro, que la huida hacia adelante por construir una sociedad que se cultive, que aprenda, que crezca (pues no puede crecer como sociedad si no lo hace individualmente) es un hecho tan sencillo como hacer partir a los principios educativos que de aquí emanarán, de «principios simples» (algo tan simple como huir de la ignorancia) y que partir de esa simplicidad ya se considera como indiscutible.

Número Unidad de análisis	[2/1789]
Documento	Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano
Año	5 de octubre de 1789
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Texto Completo</i>
Unidad de análisis	Artículo 4: La libertad consiste en poder hacer cualquier cosa que no perjudique a los demás: así, el ejercicio de los derechos naturales de cada

⁷⁷ Para nosotros «enseñanzas» lo referimos a todo aquel cúmulo de letanías que se imprimen en bucle en la mente de un niño para que, al repetirlas, incesantemente queden dentro de él llegando a condicionar su comportamiento y desarrollo en la vida, por ejemplo, las enseñanzas practicadas por el estamento eclesiástico en aquellos tiempos a través de la oración sin interiorizar o la asimilación de hechos sin evidencia científica. Sin embargo, el término «enseñanza», lo llevamos más al ámbito educativo y pedagógico como el elemento ordenado, que parte de la razón y que imprime carácter en el niño para su correcto desarrollo mental y físico.

⁷⁸ Esta idea ya nos la puso de manifiesto Voltaire cuando afirmó «Il faut cultiver son propre jardin» 'hay que cultivar su propio jardín'.

	hombre no tiene más límites que los que aseguran a los demás miembros de la sociedad el goce de esos mismos derechos. Estos límites sólo pueden ser determinados por la ley (Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, 1789).

Artículo 4: [palabra clave: libertad]. Nos encontramos ante otra de las primeras piedras. En este artículo, leemos entre líneas cómo ya se pretende incluir a todos los miembros de la sociedad como individuos de pleno derecho de todo aquello que indique la ley. Una pieza del puzzle totalmente novedosa, al igual que la anterior, pues pretende llegar a una gran parte de sus miembros en todo lo que concierne a la regulación de la sociedad por parte de la ley.

Número Unidad de análisis	[3/1789]
Documento	Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano
Año	5 de octubre de 1789
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Texto completo</i>
Unidad de análisis	Artículo 6: La ley es la expresión de la voluntad general. Todos los ciudadanos tienen derecho a contribuir personalmente o por medio de sus representantes a su formación . Debe ser igual para todos, tanto si protege como si castiga. Todos los ciudadanos, iguales ante sus ojos, son igualmente candidatos a las más altas dignidades, cargos y empleos públicos, según su capacidad y sin otra distinción que la de sus virtudes y sus talentos (Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, 1789).

Artículo 6: [palabra clave: formación]. En este artículo, aparecen en primer lugar las vías antes que el vehículo. Todos los ciudadanos son iguales ante la ley. Como no podía de ser de otra manera, por el cariz que estaban tomando los artículos: «según su capacidad y sin otra distinción que la de sus virtudes y sus talentos», es la máxima que permite al ciudadano poder acceder a cargos y empleos públicos conforme a su capacidad y por sus méritos.

Número Unidad de análisis	[4/1789]
Documento	Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano
Año	5 de octubre de 1789
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Texto completo</i>
Unidad de análisis	Artículo 11: La libre comunicación de pensamientos y opiniones es uno de los derechos humanos más preciados; cualquier ciudadano puede así hablar, escribir, imprimir libremente, excepto para responder por el abuso de esta libertad en los casos determinados por la ley (Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, 1789).

Artículo 11: [palabra clave: imprimir]. El artículo que nos ocupa ahora nos muestra como la transmisión de conocimientos, a través de la libre circulación de ideas (dentro del marco de la ley), forman parte del propósito de una nueva educación. Pero, hay un componente verdaderamente peculiar e inédito que es «cualquier ciudadano puede así hablar, escribir, imprimir libremente». Aquí encontramos un elemento revolucionario hasta el momento: poder imprimir significa dar cabida dentro del aula al *libro escolar*. Los textos podían reproducir nuevas ideas, nuevos conceptos, y nuevos avances. La ciencia y la razón podían entrar ya en el aula de manera más natural.

Número Unidad de análisis	[5/1789]
Documento	Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano
Año	5 de octubre de 1789
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Texto completo</i>
Unidad de análisis	Artículo 13: Para el mantenimiento de la fuerza pública, y para los gastos de administración, es indispensable una contribución común; debe distribuirse por igual entre los ciudadanos, según sus capacidades económicas (Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, 1789).

Artículo 13: [palabra clave: contribución económica]. Por vez primera se habla de una contribución económica para sostener aquello que pertenece al común. En este apartado se implica indirectamente a la instrucción y a la educación. Si hemos dejado más

arriba por sentado que la Revolución de 1789 apuesta firme y vehementemente por la instrucción pública, en este apartado extraemos entre líneas, que formará parte de las partidas económicas que puedan asignársele para sostenerla⁷⁹ (a partir de algún momento posterior de la historia). La instrucción y la educación ya pasaban a formar parte de la *res publica* y la idea era dotarla económicamente. Entonces, a partir de ese momento, quedaba por escrito que el pueblo contribuiría a los servicios de todos para todos de manera «justa» e «igual» (todavía no entra aquí la idea de *equidad*): «debe distribuirse por igual entre los ciudadanos, según sus capacidades económicas».

En este punto queremos engarzar este primer eslabón con el siguiente resaltando y reafirmando la idea de que se da un paso desde lo «pasional» a lo «lógico», a lo más «meditado», a lo más «esbozado». Nosotros hemos observado en este análisis como el modesto tratamiento que se da en la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* sobre el tema de la educación está conformado para romper de una manera rápida con lo que había detrás; pero en ningún momento se esboza con carácter instructivo, es decir, tienen que pasar casi cuatro años, para introducir la palabra instrucción entre los artículos.

2.2.2.2 La *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* de 1793

En el año 1791 se promulga en Francia la primera constitución de su historia. Se trata de un texto legislativo que no tiene gran calado desde el punto de vista pedagógico o

⁷⁹ Nosotros sacamos esta idea del artículo porque consideramos que hablar de una contribución común es insertar en ella todos los servicios públicos que los revolucionarios querían para todo el pueblo francés. Por otro lado, hemos de indicar que la realidad fue bien distinta al estar sumida Francia durante todo el proceso revolucionario en una crisis económica profunda debido a los vaivenes políticos que se estaban produciendo en esos años. El país estaba devastado económicamente. Sin embargo, si consideramos conveniente decir que la redacción de la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* no es un texto redactado para el corto plazo, sino que la intención es que sentará un precedente y en algún momento los poderes públicos podrían poco empezar a dotar económicamente a la instrucción pública.

educativo para nuestra investigación. Dos años más tarde, el 24 de junio de 1793, se promulga de nuevo otra constitución que mejora, sobre este asunto la anterior hasta sentar precedente. Si el proceso de crear una nueva estructura de Estado diferente a la establecida conlleva retirar del común el Antiguo Régimen, va con ello aparejado crear un nuevo andamiaje donde todas las capas sociales tengan cabida. Y ahí entra la *Constitución* de 1793 que, como afirma Rubio-Carracedo (1999), «marca el punto de máxima democratización de las estructuras del poder público» (p. 136). Este proceso pasa por una serie de vaivenes políticos y sociales que no es menester analizar en este trabajo, excepto si de ellas se pueden extraer elementos pedagógicos interesantes y novedosos o confeccionar un contexto social y político.

La *Constitución* de 1793 es jacobina y es «producto del máximo momento de influjo de Rousseau en el pensamiento de los revolucionarios (...) los jacobinos o republicanos radicales» (Rubio-Carracedo, 1999, p. 136). Diferentes avatares bélicos hacen que no entre en vigor esta constitución, aunque ya estuviese aprobada. Esto nos lo cuenta mejor José Rubio cuando afirma:

Pero la guerra contra Austria en 1792, y posteriormente contra Prusia, llevó a los jacobinos a suspender la puesta en vigor de la constitución recién aprobada mientras ellos tomaban el poder proclamando la Convención Nacional que abolió la monarquía e instauró la república (Rubio-Carracedo, 1999, p. 136).

Y continua José Rubio Carracedo con dos ideas importantes que conectarán con nuestro punto de investigación pedagógica y educativa en este apartado: La primera, que «la constitución arranca en buena medida del proyecto presentado por Condorcet en febrero del mismo año que suele denominarse “constitución girondina”» (Rubio-Carracedo, 1999, p. 137); y, la segunda que «también la Constitución de 1793, como la de 1791,

comienza con una declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano» (Rubio-Carracedo, 1999, p. 137).

Y sin dejar de lado esta línea, aparece, según José Rubio Carracedo, la palabra *instrucción*. Por esto mismo, es lógico proceder con el análisis de este texto, la Constitución de 1793, ya que en él se introduce, por vez primera, este vocablo; de esta manera construimos de manera lógica nuestra cadena de análisis. Más allá de esto anterior, coincidimos plenamente con las palabras de este autor cuando escribe: «Otro aspecto muy notable es la incorporación de los primeros “derechos sociales”: derecho a recibir socorro público, derecho a la instrucción, etc.» (Rubio-Carracedo, 1999, p. 137).

Este último, es el aspecto más importante para nuestra investigación, ver aparecer la palabra *instrucción* y unirla a la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*. Paralelamente, pensamos que este es uno de los actos más importantes de la historia de las civilizaciones; ver aparecer la idea de construir una nueva sociedad que sigue la senda de la *educación* y de la *instrucción*. Por esto mismo, no vamos a analizar la instrucción en las constituciones francesas venideras. En este sentido, nuestro análisis de las constituciones francesas en esta materia termina aquí para dar comienzo al siguiente eslabón: llevar todo esto a España. Nuestro cometido será en este apartado analizar los aspectos pedagógicos novedosos en la Constitución de 1793 y en ello está irnos al artículo que habla sobre ello, el número veintidós concretamente.

La apertura del texto constitucional francés de 1793 se hace con la *Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano*; texto reformado y ampliado de su versión primigenia de 1789. Nosotros la dividimos en tres grandes bloques, de los cuales solamente uno nos interesa desde el punto de vista pedagógico. El primero de ellos, es el bloque en el que aparecen dos decretos y una declaración, todos de 1792. El segundo bloque, en el que se inserta el artículo que queremos analizar, el dedicado a los *Derechos del Hombre y del Ciudadano*. Y, un tercer y último bloque el dedicado al propio acto

constitucional y que precisa de un análisis más desde el punto de vista político que pedagógico. Este último no nos sirve para nuestro cometido.

2.2.2.2.1 Unidades de análisis dentro de la «Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano» (1793)

Procedemos al análisis desde la perspectiva educativa de este único artículo que hemos encontrado de la Constitución francesa de 1793; lo ilustramos en la Tabla 10:

Tabla 10

Unidades de análisis dentro de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789)

Título	Artículos	
Texto Completo	Artículo	[22]

Nota. Unidades de análisis dentro del articulado legislativo de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano dentro de la Constitución (1793). Elaboración propia.

Número Unidad de análisis	[1/1793]
Documento	Constitución. (Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, 1793).
Año	24 de junio de 1793
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Texto completo</i>
Unidad de análisis	Artículo 22: La educación es una necesidad de todos. La sociedad debe promover con todas sus fuerzas el progreso de la razón pública y poner la instrucción al alcance de todos los ciudadanos.

Artículo 22: [palabra clave: instrucción]. Este artículo condensa los tres conceptos que resumen el objetivo de todo el siglo XVIII: una educación basada en la razón para que toda la sociedad esté instruida. Por vez primera vemos inserto el concepto de instrucción ligado a educación. Entre todos los vaivenes sociales y políticos de la época la instrucción aparece ya como un elemento que debe ser de pleno derecho para el conjunto de la ciudadanía. Esta es otra de las novedades que trae el período revolucionario consigo.

Con el análisis de este artículo, ponemos fin a una etapa dentro de nuestra investigación. Desde nuestro punto de vista, y según vamos avanzando nuestro estudio, los textos nos lo clarifican aún más. Por tanto, es de suma importancia comprender cuáles fueron las singularidades que aportaban como elementos modernos los primeros artículos que componen el cuadro legislativo francés de finales del siglo XVIII. La *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, y las siguientes constituciones que emanan de este primer texto, ponen de manifiesto cómo insertar en ellas los primeros trazos en materia de *educación* y de *instrucción* y cómo constituyen un verdadero acto de «rebeldía», frente a lo establecido. Este asunto no queda solamente ahí, pues será el Pígmalión para España en lo que a instrucción pública se refiere.

2.2.3 La Influencia de Francia en España en Cuestiones Educativas y Pedagógicas a Finales del Siglo XVIII y Principios del Siglo XIX

Acabamos de ver cómo Francia marca el camino a España en lo que a novedades educativas se refiere en los comienzos del ordenamiento jurídico educativo e instruccional. Esta nueva fase que iniciamos queremos que sirva de bisagra entre todo lo expuesto y analizado con anterioridad para Francia, y lo que analizaremos ya adentrándonos en la legislación en España. Esta parte que comenzaremos será para nosotros una manera de demostrar cómo lo iniciado en Francia en materia educativa y pedagógica llega a España. Y, será el país hispano el que reciba y adopte influencias galas en materia pedagógica, de instrucción y de educación. Francia será el ejemplo y la fuente de la que España beba en múltiples ocasiones en los comienzos de una educación mejor articulada y más ponderada, al mismo tiempo que formal en nuestro país.

Es evidente que España se hace eco de los gritos de revolución en el país vecino y se fija en la idea. No así tanto en la cuestión política, pues en España, el contexto social

y político es diferente⁸⁰ como para iniciar una revolución tan sangrienta como en Francia. En realidad, Francia ya estaba dando a la Europa Occidental el escenario, ya le había creado un «mundo nuevo» o, al menos, una nueva mirada hacia una nueva realidad. En definitiva, un «mundo nuevo», con nuevas realidades y problemáticas que había que resolver. España no necesitaba tanta sangre; necesitaba empezar a reinterpretar la escena, es decir, a abrir los ojos y a cambiar las ideas. Unas ideas que fueran más acordes con el proceso de homogeneización nacional que España sufrirá a lo largo del XIX⁸¹. Entre esos planteamientos está el de asentar nuevas perspectivas en el plano de la *instrucción*. En dos palabras: seguir avanzando.

El contexto histórico que se dibuja en el país galo no queda dentro del Hexágono, irradia su influencia, como hemos indicado en algún momento más arriba, al resto de países de Europa, entre ellos España. El paso de nuevas ideas viene de dos focos: del propio que ha emitido la Revolución de 1789 en muchos aspectos (entre ellos el que nos ocupa que es la *instrucción* y la *pedagogía*) y el paso que hacen Napoleón I y su hermano José Bonaparte a España. De esta manera se van filtrando en España las maneras de Francia. Esto es importante señalarlo porque, en cuestiones educativas, España beberá del país galo e irá haciendo suyas muchas de estas que son verdaderamente nuevas para los dos países. En lo que concierne a la política, la tendencia hacia lo liberal se impone en España. Las cuestiones puramente políticas y sociales dan sentido propio a las cuestiones educativas en los dos países. Esto mismo, lo expresa José María Hernández Díaz (2011) cuando afirma que «por ello es conveniente comprender históricamente los procesos

⁸⁰ No conviene olvidar que, según los historiadores de esa época, años atrás, cuando Carlos III llega a España, el panorama económico y cultural que encuentra es desolador, con unos índices de pobreza y miseria bastante vergonzantes.

⁸¹ Volvemos a recordar aquí fielmente la figura de Álvarez Junco en *Mater Dolorosa* (2001).

educativos de un país, siempre en consonancia con sus condiciones científicas y sociales, políticas y materiales, ideológicas y culturales» (p. 14).

En cuanto a España, lo primero que debemos hacer es contextualizar el panorama político y social en aquella época. Este contexto lo construimos desde dos puntos que van unidos: la llegada de Napoleón I a España y la huella social que deja en su camino a lo largo de nuestro país; y también el trasvase desde Francia a España de todas aquellas ideas provenientes de los revolucionarios de 1789.

En cuanto al paso de Napoleón por España hemos de decir que, con el transcurso del tiempo, muchos de los franceses que llegan a nuestro país conviven diariamente con el pueblo español y eso consolida una influencia entre nuestros paisanos: lengua y costumbres como puntos principales. Esto anterior, traducido a la realidad no repercute directamente en la legislación educativa de la época, pero sí crea un hábitat de coexistencia intercultural entre el pueblo francés y el pueblo español que sí afecta de manera indirecta a la hora de componer esa legislación. En lo que concierne a la contaminación de ideas desde Francia hacia España, sí es cierto también que toda una corriente de preceptos llegada desde la Revolución de 1789, pasan a nuestro país para ejercer una clara influencia en nuestra futura legislación educativa; tanto es así que veremos cómo ideas más modernas en materia de educación, comparadas con épocas anteriores, recalcan entre las páginas del primer código fundamental en España. Esto último se produce porque la sociedad civil quiere un cambio en esta materia y el ático de la Iglesia empieza a «asumir» esos cambios hacia posturas más aperturistas en el terreno educativo.

Por tanto, a principios del siglo XIX, llegan a España nuevas ideas que influirán en la educación de nuestro país. La primera de ellas y más relevante: la creación de un sistema público educativo. Esto anterior quiere decir que se van quedando atrás, o echando a un lado, o directamente borrando, los microcosmos «educativos» que se habían creado anteriormente en el seno de la Iglesia católica.

La novedad irrumpe cuando Francia hace prevalecer esta idea de llevar la *res publica* a su máxima expresión en la instrucción del resto de los países que la acogen con agrado⁸². La pretensión también es hacer una transformación de ese microcosmos reducido a un macrocosmos estatal universal. Este pensamiento nos lo pone de manifiesto muy bien explicado el autor Willem Frijhoff (2011) cuando declara que «así, desde el siglo XIX, la formación de los Estados nacionales como modo de organización política y social principal nos ha acostumbrado a pensar los sistemas educativos a escala nacional» (p. 30).

Además, como continua Frijhoff «las aportaciones identificadas como “externas” a menudo son percibidas como contrarias al espíritu nacional, hasta hostiles a la realización de una comunidad propiamente dicha y de un sistema educativo que se une estrechamente a los contornos del carácter nacional» (Frijhoff, 2011, p. 30). La siguiente reflexión se hace sola: cómo es posible que en España no hubiese reticencias a lo francés si precisamente había sido el país que le había hecho librarse en batalla por su propia decisión. ¿Esto anterior explica que no se acogiese el precepto francés de procurar para el bien y la modernización de los países un sistema de educación pública máxime cuando estaban creándose a sí mismos? Claro que lo explica, la idea de esa escuela pública formaba parte de ese proceso de nacionalización, como lo fueron otros tantos elementos que Álvarez Junco (2011) nos explica también en *Mater Dolorosa* y que no es el momento de relatar ahora. La imagen de una escuela pública en España era solvente a los ojos del liberalismo: sin avances no habría nación moderna y entre estos había que pasar por crear un sistema público de educación y dejarlo por escrito en los articulados legislativos que se

⁸² Hemos de indicar aquí que, con agrado, pero no sin luchas internas por este asunto; pues otra cosa será la puesta en marcha por parte de cada uno de ellos en base a sus circunstancias políticas, pues recordemos que en aquellos tiempos muchos de los países de Europa se están metamorfoseando en naciones.

irían sucediendo hasta llegar a perfeccionarlos de la tal manera que diesen cabida universal a la población y con la mayor permanencia en el tiempo.

Agregado a esto anterior, es pertinente decir que el planteamiento de una escuela pública se asienta en España, a través del primer liberalismo, porque se plantea desde lo social y lo colectivo: «considerando el sistema nacional de enseñanza como una base autóctona bien delimitada (...) la educación es concebida y pensada como un asunto colectivo que es nacional por excelencia, una de las prerrogativas esenciales del Estado moderno» (Frijhoff, 2011, p. 31).

Por ello, lo trasnacional pasa a ser nacional, «la historia de la educación ha tomado forma en marco nacional» (p. 31) nos explica Willem Frijhoff (2011). De hecho, algunos de los países que acogen esta idea habían empezado a crear, algunos desde décadas atrás (Ilustración), «Ministerios de Instrucción Pública o de Educación, con una función autónoma, aunque estrechamente ligada al bienestar de la nación en el sentido más amplio y completo posible» (p. 31). En España, la creación de un organismo de esta índole viene de la mano de los liberales de Cádiz en 1812 y lleva por nombre *Dirección General de Estudios*, que irá modelando su denominación, pasando de *dirección* a *ministerio* y de *estudios* a *instrucción*⁸³.

La *educación* se concibe como algo público y enmarcada en lo nacional. Pero llegados a este punto, debemos apuntar que concibiendo la escuela pública solamente desde la perspectiva de la transmisión de conocimientos, quedaba incompleta. La Revolución de 1789, en Francia, quedaba marcada para siempre en el imaginario de los

⁸³ Es interesante hacer una lectura a este respecto sobre la historia del actual Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). En la propia página web del ministerio, de donde hemos extraído esta breve línea del texto principal, se narra la historia completa desde la creación de este. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/archivo-central/materiales-historia-educacion/siglo-xix-1.html>

países que quisieran formar parte de una nueva sociedad moderna y avanzada. Cada nación iba a exigirle sus propias particularidades; por ello, nuestro país:

en lugar de la antigua educación religiosa, la escuela pública tenía que ofrecer una instrucción moral, de carácter más ético y emocional que intelectual, que debía fijar los principios de libertad e igualdad en el tejido social consolidar en los corazones y las actitudes de los ciudadanos los logros de la Revolución (Frijhoff, 2011, p. 36).

Entramos ahora en otro aspecto reseñable: el terreno ideológico que en Francia impera con más fuerza gracias a los Ilustrados, pues «los grandes proyectos dibujados por los pensadores de las Luces impulsaron a las élites de los revolucionarios a avanzar siempre por el camino ideológico» (Frijhoff, 2011, p. 37). Esto mismo que ocurrió en Francia, en España fue de la misma manera, pues la influencia que ejercieron los ministros de turno sobre la creación de los primeros textos legislativos (incluida la Constitución de 1812) fue fuerte, ya que la Iglesia imponía también sus condiciones. Y de aquí sale la lucha entre la escuela pública y el continuismo educativo eclesiástico, o entre la razón y la pasión, pues, como nos explica Frijhoff «el siglo XIX fue en todos los países de Europa el de las luchas escolares entre religiosos y seculares, entre partidarios del adoctrinamiento moral por la Iglesia o por el Estado, o incluso la lucha entre católicos y protestantes» (Frijhoff, 2011, p. 38). Todos se jugaban el control y el poder. Pero, la novedad de todo ello era que en el tablero había fichas para dos jugadores, y esto mismo, constituía de nuevo otra verdadera revolución. El proceso de crear una escuela pública no iba a ser fácil en España, y tardaría todavía bastantes décadas.

Vemos entonces como las influencias que la Revolución en Francia de 1789 son notorias en el resto de los países de Europa, que las quieren coger con agrado, aunque prudencia, al mismo tiempo que las moldean a las circunstancias tanto políticas como

sociales de su momento. A continuación, queremos poner el foco en la influencia que Francia tiene sobre España en la construcción de nuestro sistema educativo público.

Hemos elegido este preciso momento para hablar de este asunto, porque en nuestra investigación se conjugan dos aspectos: cómo las novedades que se extraen de nuestro sistema educativo llegan a España por vía pirenaica y van calando en nuestra legislación educativa; y, precisamente, en el arco cronológico de estudio que hemos indicado en nuestros objetivos de inicio: 1812-1857.

Es evidente que la Revolución de 1789 cambia el panorama social de la época en Europa para siempre, pues hay un proceso de transformación de los Estados. Manuel Puelles Benítez lo explica diciendo que:

las sociedades europeas estaban ya en un proceso acelerado de transformación y los Estados hacía muchos lustros que se habían desprendido de la tutela del Imperio -cuyo poder era ya puramente simbólico- y de la vinculación al Papado -considerado un poder temporal más, en competencia con los demás Estados- (Puelles Benítez, 2011, p. 48)

Esto anterior afecta a la cuestión educativa en tanto en cuanto ya venía de atrás, incluso con anterioridad a 1789. De aquella época contamos también con la figura de La Chalotais, quien venía diciendo desde 1763 que había que separar a la Iglesia de las cuestiones educativas. Esto mismo lo afirma cuando habla en su obra *Ensayo* de «sustraer a los clérigos el monopolio de la instrucción en el reino (...) Esto, en 1763, es francamente revolucionario» (Puelles Benítez, 2011, p. 49).

Y esto que acabamos de exponer, no solamente lo tiene admitido por ver una sociedad cambiante de la noche a la mañana, sino porque la Revolución de 1789 es el punto final de un proceso que hace de bisagra con el siguiente. La revolución hace aflorar

violentamente en la calle lo que en ideas se venía acumulando desde la Ilustración. Y es importante reseñar que, aunque la revolución es el punto último de la Ilustración no quiere decir que coincidan en todos los planteamientos. La diferencia principal estribaba en utilizar la educación nacional como un medio o como un fin:

Así pues, cuando los ilustrados hablaban de la educación nacional no estaban pensando en la nación como sujeto político que engloba a todos, sino en las minorías rectoras llamadas a ser formadas en el molde nacional (Puelles Benítez, 2011, p. 50).

Por esta misma razón para Manuel de Puelles Benítez (2011) «no es la Ilustración sino la Revolución la que da el paso decisivo, la que propiamente nacionaliza la educación. Frente al viejo mosaico escolar del *Ancien Régime*, se va a alzar ahora un nuevo sistema cuyo titular es la nación» (p. 50).

Las ideas de la revolución pasan a España; y de esto mismo son conscientes todos los estamentos de nuestro país. Una de las primeras en ser conocedoras de ese hecho, por la parte directa que le afectaba, era la Iglesia, quien había atesorado la cuestión educativa durante siglos. Así pues, hay una nueva sociedad liberal que promulgará, un texto público, serio y legal que recoja sus ideas -la carta magna de 1812-, como elemento de cohesión.

Paralelamente, este traspaso de la Iglesia al Estado sobre la *educación* se venía gestando desde hacía muchas décadas atrás. La propia Iglesia (conecedora de todo mínimo detalle del reino), lo sabía; pero era mejor esperar a ver qué pasaba. Y pasó. Uno de los mandos de control de la sociedad pasa de la Iglesia al Estado. La Iglesia tiene que asumirlo (aunque realmente no lo hace), pues la cuestión del control educativo será una moneda de cambio en múltiples ocasiones durante bastante tiempo después (casi si nos apuramos, hasta hoy en día). Ahora bien, sin desmerecer todos los bienes que la Iglesia

había puesto a disposición de la educación (otro tema era la metodología y los conocimientos que se impartían dentro de sus aulas).

Esto mismo es lo que Puelles Benítez explica (2011) como uno de los factores más importantes de ese paso que se da en la educación, es decir, de un servicio privativo restringido a ser gestionado como un servicio público: «(...) ligados todos ellos a la necesidad de hacer frente al poder político de la Iglesia» (p. 50). La esencia de esta cuestión está precisamente en saber cómo manejar ese proceso de transformación, el cual, si no se hacía de una manera lógica y sensata podía caer en fracaso o derivar en una situación aún más compleja. La fórmula estribaba en establecer la unidireccionalidad en el proceso, es decir, desde el Estado para el Estado, desde el común para lo público. En esto anterior, también iba la idea de apostar por la totalidad o por la parte, es decir, reconvertir toda la educación en un sistema público o dejar una parte para la Iglesia. En este caso, como en tantos anteriores que le preceden en esos años, a Francia no podía temblarle el pulso. Por ello, había que retirar de la escena educativa a la Iglesia.

(...) La decisión de la Asamblea francesa no se hizo esperar. A los pocos días los constituyentes encomendaron al Estado la gestión directa de estas actividades, transformando la caridad en beneficencia y la enseñanza en lo que hoy llamamos el servicio público de la educación (...) No solo fueron abolidas las congregaciones religiosas, sino que determinadas funciones realizadas por los clérigos se asignaron ahora a una nueva Administración, inaugurando así la era de los servicio públicos, seculares y estatales (Puelles Benítez, 2011, pp. 50-51).

Seguimos recordando que estamos en aquellos tiempos en los que Francia ordena su Estado y España solo tiene que poner en texto legal la idea liberal. Esta es una de las grandes influencias que el país vecino aporta a nuestro país. España ya es liberal en

apariciencia y necesita un ordenamiento jurídico serio que incluya los preceptos franceses en materia educativa.

Para ir terminando, otra de las influencias francesas que marcan el devenir de la conformación de la educación en España, es la figura de Condorcet. Manuel Puelles Benítez alude a él en este preciso contexto con las siguientes palabras

De entre todos esos planes [refiriéndose a la sucesión de planes de instrucción y educación que surgen en esa época en Francia y que mencionamos en un capítulo anterior] voy a destacar ahora uno, el que Condorcet presentó a la Convención francesa en 1793. Lo hago porque fue el proyecto condorcetiano el que mayor influencia ejerció sobre los diputados que en las Cortes de Cádiz diseñaron para España un sistema educativo nacional (Puelles Benítez, 2011, p. 51).

Asimismo, debemos quedarnos con tres ejes que serán las principales influencias que Francia transmitirá a España y eso recaerá directamente en la cuestión educativa de nuestro país. Un primer eje, que sustenta el proceso de nacionalización. Francia y España llevan a cabo dos procesos de manera distinta, pero con un fin similar, dotar a la sociedad del puesto que debe ocupar. Un segundo eje, la transformación de la educación, de lo eclesiástico a lo estatal, es decir, de lo privativo a lo público. Y, un tercer eje, el plan Condorcet que dejará su huella en nuestra primera estructura educativa, el *Proyecto De Decreto Sobre El Arreglo General De La Enseñanza Pública* de Manuel Quintana en 1814.

Además, la influencia de Francia sobre España sobre el asunto de la instrucción será de tal calado que se producirán dos asuntos relevantes en esta materia desde el punto de vista pedagógico: Francia por crear y hacer manifestarse en este sentido lo que llevaba gestando durante muchas décadas atrás; y España porque no tiene más remedio que mirar más allá de sus fronteras para poder comenzar a huir de la misma situación *anti-*

*instruccional*⁸⁴ en la que llevaba metida siglos. España se mira en el espejo francés para empezar a insertar en sus leyes las novedades más revolucionarias hasta crear cuadros legislativos *ad hoc* para la *educación* y la *instrucción*.

En resumidas cuentas, hemos demostrado cómo un proceso de cambio social que se erige como máximo exponente de cambio hacia la modernización de una sociedad «en su conjunto», pone la lupa en el elemento más importante para esa transformación: la *educación*. El planteamiento es que sin una educación que introduzca el elemento pedagógico en todos los ámbitos, no produce ningún cambio. Por ello, los revolucionarios del 1789 y posteriores manejaron la situación de tal manera para insertar en la política lo que anteriormente habían encastrado en un diccionario como definición; y dejando claro que el hombre posee una serie de derechos inalienables.

Todo esto conllevaba, una vez mentalizada la sociedad, pasar las ideas por el marco legislativo, algo revolucionario también hasta el momento. El poder que irradia este cambio social y pedagógico no queda en Francia; la influencia es profunda; y, esa relevancia permite que llegue rápidamente a España. El paso más importante era salir de la ignorancia y de la mediocridad para alcanzar la «felicidad global» de la ciudadanía. En la libertad también entraba el término *educación*, pues consistiría en hacer aquello que no perjudicara a los demás, «educar para la madurez»; educar para «ser libre» y que no perjudicase con sus ideas o sus actos a los demás, ya que la libertad, como la *educación* estarían reguladas en la ley. El Estado debía proporcionar los útiles necesarios para formar a su pueblo en la idea de que nadie sería más que nadie, y que ninguna persona se distinguiría de otra más que por su talento y virtud. La *educación* debía transmitirse

⁸⁴ Término acuñado por el autor de esta investigación para reflejar con él la idea de que todo lo que se llevaba haciendo con la escuela, la educación y la instrucción durante siglos hasta ese momento era totalmente «insano mentalmente» y antipedagógico.

libremente y con naturalidad; y, para ello, se debía poder imprimir sin estar sujeto a censura.

Pero, para llegar a todos estos fines educativos, el asunto había que trasladarlo a la sociedad en su conjunto y para ello se apelaba a la contribución general de todos en esta causa. De lo contrario, el proyecto social más grande de aquellos tiempos no podría haber llegado a completarse.

Y finalizando esta parte, es de obligado cumplimiento decir que las dos *Declaraciones de Derechos del Hombre y del Ciudadano*, 1789 y 1793 respectivamente, van construyendo sus ideas y poniendo como base aquella definición de *Educación* que analizábamos en la *Enciclopedia* de Diderot y D'Alembert. La base, el diccionario razonado; el primero piso, las dos declaraciones universales. Todos estos preceptos extenderían su mano a España aportando todas las nuevas ideas para salir de una situación de mentecatez y analfabetismo hasta el momento casi irremediables.

2.2.4 La Influencia de Inglaterra en Francia y España en Cuestiones Educativas y Pedagógicas a Finales del Siglo XVIII y Principios del Siglo XIX

La resistencia a algunas innovaciones educativas está, en cierta medida, presente en España a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, incluso si la situación cultural y educativa del país sigue siendo deplorable. En este caso hablamos de la influencia de Inglaterra en la educación en España. El control de la educación por parte de la Iglesia Católica se ve amenazado ante la introducción de un nuevo método de enseñanza que está amparado por otra manera de entender la religión distinta de la establecida en nuestro país: el protestantismo anglicano.

El motivo principal que hace que los maestros de aquel entonces criticasen la llegada de esta nueva manera de concebir la enseñanza presenta tres vertientes: la llegada de una novedad que puede comprometer su propia profesionalidad, el mismo

hecho de venir desde más allá de las fronteras españolas vía capital del reino y que estuviese en manos de otra religión diferente a la impuesta en España. Marcelo Caruso nos lo muestra diciendo que:

La crítica acérrima de los maestros hacia un proyecto que intentaba transformar todas las escuelas de la capital del reino según el sistema de enseñanza de origen inglés se hacía eco de un leitmotiv crónico de la resistencia a la innovación en la escuela elemental española del siglo XIX: la extranjería. (Caruso, 2011, p. 13).

Este no era el único modelo llegado desde fuera puesto en cuestión, otros como el método de Pestalozzi, también había sido sometido a la crítica por el hecho de venir de otro país, «Se trataba de un tipo de argumentación ya activado en la resistencia al modo Pestalozziano practicado con cierto fervor público antes de la cesura de 1808» (Caruso, 2011, p. 13). En realidad, ¿cuáles eran los motivos principales para no aceptar la aparición de nuevos métodos de enseñanza? Principalmente, la cuestión religiosa, aunque también la política. Marcelo Caruso nos presenta su teoría a propósito de esto mismo diciendo que:

Esta argumentación concentraba dos motivos: el origen extranjero de estos métodos se sumaba a la sospecha que incluso las innovaciones que venían de la muy católica Francia eran innovaciones “infiltradas” por un protestantismo que no sólo se mostraba cada vez más pujante en sus iniciativas de misión, sino también más consolidado en el nuevo campo de discusión educativa que la modernidad política había inaugurado con la abdicación de Carlos IV. (Caruso, 2011, pp. 13-14).

A la vista de estas palabras tenemos que decir que la influencia de España sobre la cuestión educativa está en Francia y en Inglaterra a finales del siglo XVIII y principios

del siglo XIX. Inglaterra influencia a Francia⁸⁵ y las dos a España. Esto mismo continúa explicándolo Caruso (2011) cuando afirma que «En este análisis la separación estricta entre la transferencia educativa desde Inglaterra y Francia no puede sostenerse completamente, ya que en muchos casos las referencias de los españoles son dobles y simultáneas» (p. 14).

El método que aporta Inglaterra es la *enseñanza mutua*, en la versión de «Andrew Bell en 1797 y en la versión de Lancaster en 1803» (Caruso, 2011, p. 14). Este modelo de enseñanza no llegaría solamente a Francia y a España, pues la intención era que adquiriese carácter universal. El autor Caruso (2011) muestra esta intención cuando afirma que «Von Karaczay no sólo contribuía localmente a introducir la nueva enseñanza mutua en su regimiento sino que al mismo tiempo se veía como parte de un movimiento más amplio y de escala casi planetaria» (Caruso, 2011, p. 14).

El autor Francisco Sanabria Munévar hace una referencia al contexto en el que se desarrolla en Europa este método, en el cual la explotación infantil forma parte de la realidad. Así pues, Sanabria Munévar nos dice al respecto que:

En Europa estaban latentes los fenómenos propios del proceso de la Revolución Industrial: migraciones de grandes poblaciones rurales a áreas urbanas, lo que provocaba grandes concentraciones urbano-industriales, un importante crecimiento y expansión del sector fabril, la diversificación económica, una mayor complejidad en la estratificación social y en la división social del trabajo, la cual incluía la mano de obra de niños, niñas y mujeres; y, como resultante, la reconfiguración de las

⁸⁵ En Francia se desarrolla a través de las llamadas *Écoles Mutuelles*.

estructuras y vínculos familiares tradicionales. (Sanabria Munévar, 2010, p. 50).

La animadversión en España hacia este nuevo modelo de enseñanza, en Francia quizás menos, se explica por la relación con la religión protestante y esta a su vez con el librepensamiento liberal-masónico, no por lo que es la estructura en si misma de «leer, escribir y contar». Apoyamos esta afirmación en palabras de Marcelo Caruso (2011) cuando afirma que Napoleón «había mostrado interés en sus últimos días (Cien Días) de gobierno; el desembarco de la escuela mutua en Francia, organizado por importantísimas figuras de la vida pública y por redes liberal-masónicas de notables superó a todo lo conocido hasta entonces» (Raymond Tronchot⁸⁶, 1973, citado por Caruso, 2011, p. 15).

En el caso de España son los liberales quienes apuestan por contar con el método Bell-Lancaster para modernizar la estructura escolar, más allá de producir un «cierto» rechazo por la cuestión religiosa; de hecho se acaba reflejando en el Proyecto de Decreto sobre el *Arreglo General de la Enseñanza Pública* de 1814 y en el *Reglamento General de Instrucción Pública* de 1821:

La importación del sistema Bell-Lancaster desde Inglaterra y Francia hacia España con el apoyo explícito de las élites reformistas del absolutismo tardío y de los liberales fue un gesto de extrema desconfianza hacia la docencia local, amén de que representaba un intento de ruptura con respecto a la tradición pedagógica local. (Caruso, 2011, p. 15).

Así mismo, en España se crea en 1816 la *Junta Protectora y Directora de la enseñanza mutua*, encabezada por notables de este país. Marcelo Caruso (2011) afirma

⁸⁶ Marcelo Caruso toma esta idea de la obra: Tronchot, R, *L'Enseignement mutuel en France de 1815 à 1833, les luttes politiques et religieuses autour de la question scolaire*, 2 tomos (Le Mans: Archives de la Sarthe, 1972).

que «En el marco de esta positiva recepción del modelo, un grupo de nobles ilustres formó hacia 1816 la *Junta Protectora y Directora de la enseñanza mutua*, la cual organizó de manera semi-oficial la importación del sistema de enseñanza mutua y, entre 1819 y 1822 (...) e informaba a Fernando VII sobre sus actividades e iniciativas» (Caruso, 2011, p. 16).

Habían pasado casi tres años desde la elaboración del *Informe Quintana*, y este modelo tenía que enfrentarse a un problema: la formación de los maestros:

La introducción de la enseñanza mutua a partir de 1818 en la escuela normal de Madrid planteó una serie de problemas para los maestros. Es que la aparición del nuevo sistema de organización de la enseñanza elemental no solo ponía de nuevo sobre el tapete las insuficiencias del trabajo de los mismos; también su formación docente rudimentaria y rutinaria, organizada según el aprendizaje de los gremios con una fase como ayudante del maestro y una prueba en conocimientos elementales, se tambaleaban con esta novedad. (Caruso, 2011, p. 17).

Los liberales que apoyan el nuevo método y la postura de Fernando VII no coinciden. De nuevo sale a la luz una lucha por la ideología y la religión. El apoyo que el protestantismo da a la enseñanza mutua no es coincidente con las premisas del catolicismo español impulsado por Fernando VII. Sobre este aspecto nos dice Marcelo Caruso que:

El nuevo tono de la discusión era, sin duda, una novedad, sobre todo en vista del apoyo masivo al nuevo sistema por grupos insospechados de fanatismo innovador, como la Junta Protectora. Debido al espaldarazo oficial de Fernando VII en sus dos reglamentos de 1819, la oposición católico conservadora contra la introducción general del sistema de enseñanza mutua fue hasta 1823 muy poco explícita (...). Sólo el Consejo

de Castilla (...) formuló temprana y muy claramente su preocupación por la unidad católica del país frente a la introducción de la nueva enseñanza. (Caruso, 2011, p. 18).

El método lancasteriano tiene origen en las figuras del Dr. Bell y de Joseph Lancaster. En el caso del primero, Jáuregui (2003) nos dice que «siendo capellán en el fuerte de San Jorge en Madrás, fue el primero que el año de 1786 puso en plante este arte que tantos bienes debe proporcionar a la ilustración de los pueblos» (Jáuregui, 2003, p. 226). En cuanto al segundo, afirma que «Mr. Lancaster, de la secta respetable de los Quakeros, abrió en 1798 una escuela en el barrio de Sulhwark de Londres, para los niños pobres, y anunció que enseñaba a leer, escribir y contar por la mitad [de tiempo] que en cualquiera otra parte» (Jáuregui, 2003, p. 226).

Este planteamiento que hace Mr. Lancaster es el eje central del método: leer, escribir y contar con rapidez. Esto mismo es lo que Ana Martín García (2011) nos explica diciendo que «La falta de rodaje en lo que a una educación universal se refiere, llevó a Lancaster a aplicar una didáctica simple, mecánica, repetitiva y memorística» (p. 10). Y continúa explicando que «en la que había poco espacio para el diálogo, el debate o la pregunta, pero no por ello carente de participación» (p. 10).

La idea era presentar un método sencillo, de fácil acceso y rápida expansión; de ahí su simplicidad. Y en esa simplicidad estribaba también un aspecto importante: el económico. Sobre esto mismo nos dice Jáuregui (2003) que había que «Extender los beneficios de la educación: abreviar las dificultades y disminuir los gastos» (p. 226). El método pretendía la universalización y debía de ir dirigido a las clases populares y a las más desfavorecidas; por tanto, los costes no podían ser elevados.

La primera elección que se llevaba a cabo era la del habitáculo. Jáuregui (2003) explica que «El local para la escuela debe consistir en una gran sala, si pudiera ser,

oblonga, bien ventilada y calculada de modo que cada niño pueda ocupar cerca de dos pies cuadrados» (p. 227).

En cuanto a la organización de los efectivos, esta era por el mismo nivel de instrucción: «A la división en clases, compuesta cada una de un número de muchachos de un mismo grado de instrucción, empezando desde los que nada saben, hasta aquellos que no saben todo lo que deben aprender, es decir, leer, escribir, contar, a conocer el catecismo, las oraciones y los principales dogmas de la religión, y los principios constitucionales que están ordenados por el Gobierno» (Jáuregui, 2003, p. 227). Entre todos los puntos que nos muestra Jáuregui sobre este método aparecen otros dos importantes (segundo y tercero) que él (2003) describe de la siguiente manera diciendo que «A dividir los niños de una misma clase en tutores y pupilos (...) Al nombramiento para cada clase de un instructor y un asistente de instructor» (p. 227). Además de «A la distribución de los libros, cartas y pizarras que sirven a cada clase (...)» (p. 227).

A modo de conclusión, podemos decir que el método de Bell-Lancaster se caracterizó por la sencillez de su planteamiento y ello llevaba a la rápida expansión del método por diferentes países de Europa y América del Norte y Latina principalmente. Esa facilidad de su difusión venía de su propia simplicidad: leer, contar, escribir; las tres primeras acciones de las que se parte hacia el aprendizaje.

2.3 La *Constitución Política de la Monarquía Española* y la cuestión educativa. Cádiz, 18 de marzo de 1812. Primeros Pasos

En este capítulo iniciamos una nueva etapa en nuestra investigación. Hemos analizado los elementos que hemos considerado más pertinentes para explicar de dónde parte la educación moderna de aquella época y que servirá para sentar las bases de la de nuestro país. A partir de ahora, ponemos otra capa encima para ver cuáles fueron primeros pasos en lo que concierne a la legislación en España propiamente dicha en materia educativa durante los primeros años del siglo XIX. En este capítulo analizamos la aportación de nuevos elementos sobre cuestión educativa dentro de la Constitución de 1812.

La tendencia de pensamiento político y social que se había iniciado en Francia a finales del XVIII tenía un trasfondo de cambio en el orden establecido hasta el momento. Luego, todo va tomando otro cariz y el proceso que se pretendía construir fue cambiando hacia otras formas de Estado diferentes a la conseguida a finales del siglo XVIII. En España, la tendencia es de cambio hacia la modernidad; aunque durante ese largo proceso se den anomalías históricas como pudo ser el reinado de Fernando VII. El hecho de asumir los preceptos liberales por una parte de la población, o por lo menos, un poco menos conservadores o de estilo Antiguo Régimen, significa que hay que traer de Francia otra idea inédita más: una constitución, un marco legislativo que nos rija y que nos conduzca como sociedad.

Dicho esto anterior, lo que pretendemos en este capítulo es mostrar cómo la *Constitución* de 1812 produjo un cambio de escenario en la cuestión educativa en España. Esto mismo nos lleva dentro de nuestro objeto de estudio a analizar aquellas unidades que están insertas dentro de dicho texto legal y que suponen un elemento de novedad dentro de la educación de nuestro país.

El diecinueve de marzo de mil ochocientos doce se promulga en Cádiz la primera carta magna de España. Según la página oficial del Congreso de los Diputados nuestra primera constitución nace⁸⁷

en el marco de la Guerra de la Independencia (1808-1814), y fue la respuesta del pueblo español a las intenciones invasoras de Napoleón Bonaparte que, aprovechando los problemas dinásticos entre Carlos IV y Fernando VII, aspiraba a construir en España una monarquía satélite del imperio (...) destronando a los Borbones y coronando a José Bonaparte (Congreso de los Diputados, 2023).

Al mismo tiempo, cabe señalar que la *Constitución* de 1812 pone un hito en la historia de nuestro país, puesto que España estaba sumida en una gran diversidad de opiniones y pareceres en aquel momento. Toda esa heterogeneidad de puntos de vista tenía que ver directamente con su conformación como nación y con su futuro político, moral y social, y educativo. Por ello, queremos poner en relieve la explicación dada por el Congreso de los Diputados en su página de internet (2023) cuando señala que «había quienes deseaban seguir anclados en el Antiguo Régimen, quienes deseaban una reforma templada a la inglesa y aquellos que, influidos por las doctrinas y ejemplo de Francia, consideraban que la reconstrucción había de ser más radical. Este fue el criterio que finalmente se impuso».

Por ello, no debemos dejar de lado el papel de la Iglesia en las cuestiones educativas que, como nos indica Suárez Cortina

⁸⁷ No podemos olvidar el Estatuto de Bayona de 1808 -para algunos la primera Constitución Española-, al que aludiremos cuando lleguemos a la contextualización del Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo de General de la Enseñanza Pública presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción Pública y Mandados Imprimir de Orden de las Mismas.

La política religiosa desarrollada en España desde las Cortes de Cádiz no dejó nunca de reconocer el papel central que en la historia y la cultura española tuvo el catolicismo. Pero ese reconocimiento no excluyó el hecho evidente de que la inserción de la Iglesia en el nuevo orden político estuviera llena de obstáculos (Suárez Cortina, 2014, p. 13).

Las relaciones Estado-Iglesia son estratégicas y cambiantes según se van desarrollando los acontecimientos, llegando a complicar las relaciones entre los dos, según nos comenta Suárez Cortina (2014): «se observa igualmente en la articulación de un catolicismo que rechazaba de pleno toda connivencia con los presupuestos culturales, políticos y filosóficos del liberalismo» (p. 14). Capellán (2006) nos dice que «resalta el componente revolucionario del cambio, la omnipotencia con la que lo nuevo se impone a lo viejo, acabando de esa forma con la noción gradual del progreso, así como con cualquier fórmula de armonía entre orden y progreso» (p. 67). Por esta misma razón, las relaciones Iglesia-Estado son tan cambiantes, aunque es relevante decir que, en los primeros años del liberalismo, la Iglesia impone su fuerza en dos puntos principales: *Constitución* de 1812 y por tanto, el segundo que es la escuela de primeras letras.

Dentro del texto magno, hay otros aspectos que no se unen directamente con nuestro propósito de investigación, pero que sirven para dar una idea de lo que en él se contenía y así relacionarlo de forma indirecta con la cuestión educativa. La página web del Congreso de los Diputados (2023) nos dice lo siguiente:

1. La separación de poderes, la más rígida de nuestra historia, siguió el modelo de la constitución francesa de 1791 y de la de los Estados Unidos, lo cual impidió el nacimiento del régimen parlamentario en España.
2. La Constitución no incorporó una tabla de derechos y libertades, pero sí recogió algunos derechos dispersos en su articulado [como la educación] (...). Sin

embargo, el texto proclama a España como Estado confesional, no reconociendo la libertad religiosa.

3. La Constitución de 1812 tuvo una vigencia efímera. Fernando VII la derogó a su vuelta a España en 1814, implantando el más férreo absolutismo durante seis años. Tras el pronunciamiento de Riego de 1820 (...), el rey se vio obligado a jurar la Constitución de 1812, iniciándose así el Trienio Liberal.

El ambiente en la España de aquella época era de una efervescencia política y social de tal calado que se pretendía no dejar ni un solo rincón del territorio sin conocer la carta magna. La novedad era tan grande para el país que merecía la pena correr riesgos:

surgió incluso un lenguaje alegórico que permitió explicar y propagar a todo el país los nuevos ideales surgidos en Cádiz, con artimañas que hicieran llegar de manera secreta el nuevo texto constitucional a los territorios ocupados por el ejército francés. Un ejemplo fueron las llamadas “polveras constitucionales”, como estas que podemos encontrar en el Museo del Romanticismo, gracias a las cuales el contenido de la recién nacida Constitución llegó a la capital en 1812 (Revive Madrid, 2023).

Tanto en el Congreso de los Diputados como en el Museo del Romanticismo, este último en Madrid también, hay unidades de estas polveras⁸⁸ que resguardaron y atesoraron la *Constitución* de 1812.

Una constitución que lleva implícito el sello de tres predisposiciones distintas: la absolutista, la afrancesada y la liberal.

⁸⁸ En las que iban introducidas las copias de la Constitución en su viaje de Cádiz a Madrid y a los diferentes territorios ocupados por Napoleón en España en 1812. Se trata de cajas metálicas con forma redonda.

En los sucesos que se producen a partir de 1808 se puede observar la existencia de tres tendencias: la absolutista, que tendrá su reflejo educativo en los planes de estudio de Calomarde, promulgados en lo que la historiografía liberal denominó la “ominosa década” (1823-1833); la josefina o afrancesada, que nos retrotrae a la vieja generación carlotercista, confiada aún en la virtualidad del despotismo ilustrado para resolver los problemas de España; finalmente, la tendencia liberal, que será la que triunfe en las Cortes de Cádiz (Puelles Benítez, 2011, p. 51).

La comunidad científica está de acuerdo en que la *Constitución española* de 1812 aporta una nueva perspectiva más moderna, liberal, y de claras influencias francesas⁸⁹, en especial en lo que tiene que ver con los artículos relacionados con la educación que «rompen» con lo que estaba establecido hasta el momento; de hecho, es la primera vez que se dedican artículos legales a la cuestión educativa en nuestro país de una «manera más seria» y lo convierten en algo nuevo. Tanto es así, que se puede considerar este hecho casi como revolucionario, y este adjetivo solamente lo podían poner los liberales que, según nos comenta Puelles Benítez (2011): «aparecen como una nueva generación, ilustrada como los carlotercista, pero abierta a las ideas alumbradas por la Revolución francesa y, sobre todo, penetrada del sentimiento moderno de nación» (p. 52); sentimiento que va en consonancia con la idea de avanzar, de construir, de progresar.

Para llegar a analizar lo que ocurre en materia de instrucción en la ley fundamental de 1812 es importante mencionar la consulta que la Junta Central hace a las instituciones sobre este asunto y que luego se traducirá en los artículos del texto de Cádiz.

⁸⁹ Hay estudiosos del tema que consideran que la Constitución de 1812 tiene influencia del galicanismo en las cuestiones de subordinación de la Iglesia hacia el estado.

(...) hay un antecedente importante de carácter documental, el que presenta la consulta de 1809, que la Junta Central dirige a las instituciones y personalidades del reino para conocer su parecer sobre los importantes problemas a debatir en las Cortes convocadas para 1810. Entre estas cuestiones, aparece, como sabemos, la consulta sobre “las reformas necesarias en el sistema de instrucción y educación pública (Puelles Benítez, 2011, p. 52).

Un sistema se consolida cuando está compuesto de un articulado que lo hace perdurar en el tiempo y ante cualquier vaivén de carácter político o social. Es a partir de Cádiz en 1812, cuando empieza a generarse tímidamente la percepción de lo que posteriormente llamaremos «sistema educativo».

Así pues, el efecto que se produce con la aparición de Napoleón en la escena europea es que se da un paso más allá en la cuestión educativa, de lo nacional se pasa a lo estatal. Esto nos lo explica Puelles Benítez (2011) cuando afirma que «la implantación de un sistema educativo nacional va a ser sustituido en toda Europa, y en Francia en primer lugar, por el establecimiento de sistemas educativos estatales. Es decir, lo nacional cedió su lugar a lo estatal» (p. 54). Esta idea anterior, afrancesada, contrasta con la idea que los liberales españoles quieren impregnar en la *Constitución* en España en 1812. Por ello, «nacionalismo y liberalismo aparecen unidos por primera vez» (Puelles Benítez, 2011, p. 54).

Al respecto, conviene decir que se abre un nuevo escenario político y social en España, pero ¿es la *Constitución* de 1812 el texto que marca un primer paso en la *educación* de nuestro país? El relato que hemos ido construyendo hasta el momento nos permite decir que sí, puesto que nuestro primer código fundamental rompe con todos los preceptos sociales anteriores. Esto mismo, convierte a la *Constitución* de 1812 en sí misma en una verdadera novedad para el país y para los asuntos que tienen que ver con la

educación que se empieza a considerar como algo que forma parte del haber público. Este argumento lo fundamentamos en que el solo hecho de dar el paso y de «aceptar» en España el paso del Antiguo Régimen, vigente durante cientos de años, a una sociedad con posiciones más abiertas, constituye en nuestro país un hecho verdaderamente revolucionario. Y además esta acción discurre paralela a otra primicia que es la de «querer tener una educación» controlada y ordenada en el marco legislativo.

Sin embargo, es importante destacar que estamos al principio de la formación de una *educación* más seria, más consensuada y que todavía está por construir. Y, también es importante tener en consideración, que en esos primeros momentos se empiezan a insertar en la legislación, elementos que pretenden brindar la oportunidad de acceder a una educación a más personas; posiblemente, con la intención de ir muy poco a poco en su empeño, pero sin descanso, y de continuar con la idea de una Educación más *Especial* que, en cierta medida, había surgido ya en el siglo XVIII, sobre todo en el caso de las personas ciegas:

En el siglo XVIII, tiene lugar el nacimiento de la Educación Especial, así como la aparición de los precursores de esta. Las personas ciegas habían vivido hasta el siglo XVIII de una forma miserable; la mendicidad continuaba siendo la principal ocupación de los invidentes, siendo los lugares preferidos, aquellos que tenían un gran tránsito (...) (Molina Ortín, 2011, p. 199).

En otro orden de cosas, es pertinente en este momento de la investigación, focalizar la parte sociológica de la educación en aquellos tiempos, pues se trata de los tiempos en los que se quiere eliminar lo mediocre y lo soez del ser humano desde la más tierna infancia. Aquí es donde entra en juego la idea de la «disciplina», puesta en escena en aquellos tiempos por los ilustrados, y que se introduce en dos contextos: el de la educación y el del trabajo. Por ello, como nos dice Fernando Gil Villa (1997) «La educación

debe en primer lugar disciplinar y en segundo lugar cultivar. La instrucción es para Kant secundaria con respecto a la disciplina. La preocupación central de estos ilustrados es la obediencia» (p. 17).

Ahora bien, la teorización iba a un ritmo y la metodología iba a otro; pues hemos de recordar que son los tiempos también de «la letra con sangre entra». En cuanto a la idea y al espíritu, estaba claro que en la sociedad emergía ya el planteamiento de que solamente se adquiriría una base educacional en el nuevo ciudadano si ella conllevaba disciplina. Y he aquí la gran revolución de la educación de nuestro país ya desde la *Constitución* de 1812. Todo empezará a estructurarse en la legislación de la *instrucción* desde el prisma de la disciplina. Por ello, «un árbol torcido es difícil de enderezar. El éxito disciplinador de la educación es una cuestión de tiempo, lo que subraya la preocupación por el tema» (Gil Villa, 1997, p. 17). Solamente tendrían que pasar cuarenta y cinco años para que el espíritu de la ley Moyano recogiese esa idea.

Entonces ¿por qué y con qué fin nace la escuela pública? Dos décadas más atrás, la revolución social producida en el país vecino nos lo puso de manifiesto: para la sociedad en general. Aquel que no entraba dentro de los parámetros de *sociedad en general* se cultivaba de forma privada (y lo haría durante todo el siglo XIX). Todo era nuevo en la *instrucción*, en la *educación*, en la sociedad, y todo tenía que estar recogido en papel parlamentario. Por esto mismo, la *Constitución* de 1812 recogerá el tema de la *instrucción*, aunque sea al final y de manera breve, entre sus páginas, porque nace de una sociedad liberal para una sociedad en general, en su conjunto.

Sin embargo, es importante explicar que los tres tipos de enseñanza que aparecerán en la legislación educativa a raíz de la Constitución de 1812 estarán concebidos y diseñados de manera independiente y destinados a clases sociales distintas. Nos referimos a la *Enseñanza Primaria*, *Enseñanza Secundaria* y *Universidad*. Por esto mismo, es importante decir que la *Educación Primaria* y la *Educación Secundaria* estaban

conformadas como bloques independientes, que no tenían una continuidad, tal y como la entendemos hoy en día.

La *Educación Primaria* es concebida para el vulgo, y con la *Educación Secundaria*, según nos explica Mainer Baqué (2020), «se buscaba asegurar la correcta formación de las futuras élites políticas, sociales y económicas en centros medios y superiores dependientes del Estado» (p. 26). Y continúa este autor diciendo que

Los próceres del liberalismo consideraron urgente poner en pie una estructura uniforme y centralizada donde se reconociera, se distinguiera y - en menor medida- se modelará a las nuevas clases propietarias emergentes y a los hijos de las élites gobernantes de las estructuras políticas provinciales» (Mainer Baqué, 2020, p. 26)

Así pues, según este autor «La segunda enseñanza no era en modo alguno un asunto que incumbiera a toda la población (...). La segunda enseñanza no se constituyó como una prolongación natural y encadenada de la primaria, sino como una alternativa al mundo del trabajo» (p. 26). De esta manera, la enseñanza primaria, para Mainer, «no era un grado, sino más bien una *vía muerta* o una sala de espera para el ingreso en la vida laboral; ello en el mejor de los casos» (p. 26). A partir de aquí, la idea es que «con la enseñanza media se trataba de modelar ciudadanos, varones seleccionados entre los hijos de las clases dominantes e influyentes: lógicamente, la instrucción primaria era otra cosa muy distinta» (pp. 26-27)⁹⁰.

Este modelo, llamado «dual» o «bipolar», hacía una clara diferenciación social entre los alumnos. Esto mismo nos lo explica Jesús Romero (2003) cuando expresa que

⁹⁰ Apunta también Mainer Baqué que «a mediados del siglo XIX, apenas el 5% de la población masculina española de entre diez y dieciséis años cursaba estudios en los institutos» (Mainer Baqué, 2020, p. 27).

«Unas instituciones que algunos autores han denominado duales o bipolares por su segmentación al menos en dos sectores muy diferenciados, sin continuidad o progresión entre ellos que se distinguían claramente por el origen social de sus destinatarios» (Romero, 2003). Esta división la conservará también en su estructura la *Ley de Instrucción Pública* de 1857.

Entonces, ya desde las primeras décadas del siglo XIX hay una separación dentro de la instrucción por clases sociales que:

(...) consistía precisamente en la absoluta escisión entre la primera y la segunda enseñanza. Esta dualidad estructural y estructurante supuso el mantenimiento de dos subsistemas educativos autónomos, dos enseñanzas sin conexión y encerradas en sus particulares culturas a las que la ciudadanía se adscribía en función de su origen y su destino social (Mainer Baqué, 2020, p. 27).

Y, Mainer (2020) explica plantea también que «Precisamente el Plan Pidal fue la norma que marcó la obligatoriedad de la erección de los nuevos centros de segunda enseñanza -los institutos provinciales-, uno en cada capital (...)» (p. 25).

Por esto mismo, hemos de ver la *Enseñanza Secundaria* como un cuerpo diferenciado de la *Enseñanza Primaria* que es la que nos ocupa, principalmente, en esta investigación. Sin embargo, siempre que mencionemos la educación secundaria recalcaremos esta dualidad, en alusión a esta explicación. Esta escisión durará durante todo el siglo XIX y, como explica Antonio Viñao Frago (2004) «El doble paso de un sistema dual a otro integrado, de un sistema semiestructurado a otro más articulado y segmentado verticalmente y de unas formas de segmentación horizontal a otras, tendría lugar, (...), a lo largo del siglo XX» (p. 139). Y continúa diciendo que «No obstante, la ruptura del sistema dual no se producirá hasta la Ley General de Educación de 1970» (p. 139).

Fernando Gil Villa habla de este aspecto al afirmar:

(...) que la disciplina, con ser central en *toda* educación, no aparece bajo las mismas formas en la educación que recibían los niños y adolescentes de la época. Aparecía con aspecto duro, el aspecto del castigo, en las escuelas simultáneas que inauguraba la escuela de masas -un maestro para muchos alumnos- y que instruían a las clases populares (Gil Villa, 1997, p. 17).

En la imagen que Fernando Gil Villa (1997) nos da sobre la construcción social de la infancia⁹¹, vuelve de nuevo la representación del niño como elemento separado: «El *Emilio* de Rousseau contribuye a la elaboración de esa idea de la infancia como categoría aislada, material, sobre la que se puede actuar» (p. 18).

El niño es el sujeto que se puede educar con disciplina porque formará parte del circuito de trabajo desde edad muy temprana. En los primeros años del siglo XIX con la ayuda en el campo y en las tareas familiares, y más adelante en la revolución industrial como mano de obra tierna y barata. ¿Quiere evitar la *Constitución* de 1812 sacar al menor del circuito de trabajo? Es evidente que hasta ese punto no, pero sí contribuye a organizar la *educación* de tal manera que poco a poco se vaya normalizando que el trabajo físico en el campo no debe de ser para los más infantes. Aunque sí es pertinente decir que hay una brecha importante entre las intenciones legislativas y la realidad. La realidad seguía viendo cómo los niños seguían trabajando.

Hay otro aspecto importante que reseñar aquí y es que, como dijimos líneas más arriba, el circuito educativo estaba compartimentado en dos partes bien diferenciadas: la

⁹¹ Idea del propio autor, Fernando Gil Villa, que aparece como título interior dentro del capítulo *Las funciones sociales de la escuela*, dentro de su obra *Teoría sociológica de la educación* (1997).

escuela primaria, con la que solamente los niños con pocos recursos tenían que conformarse, y la secundaria a la que podían acceder las clases más pudientes. Esto entronca con el planteamiento siguiente:

el objetivo de civilización de las masas populares se encuentra contenido en los discursos a favor de la educación nacional que suenan especialmente a finales del siglo XVIII y da cuerpo al fenómeno de la estatalización de la enseñanza y a su extensión dentro de unos parámetros de laicismo y patriotismo (Gil Villa, 1997, p. 22).

Por otro lado, si nos adentramos en la parte más técnica de la relación *Constitución* 1812 y *educación*, queremos poner de relieve las palabras de Fernández (2014) cuando afirma que un texto constitucional es «un acuerdo por la convivencia (p. 58)»; y como tal, rige aquello que establece un cierto orden social durante un período determinado de la historia hasta que el siguiente cambio social la deroga y proclama la siguiente. En el período de tiempo que nos ocupa tenemos tres constituciones⁹²:

1. *Constitución Política de la Monarquía Española* de 18 de marzo de 1812 (Imprenta Real).
2. *Constitución Política de la Monarquía Española* de 8 de junio de 1837 (Gaceta de Madrid de 24 de junio).
3. *Constitución de la Monarquía española* de 23 de mayo de 1845 (Suplemento a la Gaceta de Madrid de 23 de mayo).

⁹² La denominación completa la hemos tomado de la obra de Raquel Rico Linaje en la tercera edición de su obra *Constituciones Históricas ediciones oficiales*, aunque también hemos comprobado dichas denominaciones de la página de Internet del mismo Congreso de los Diputados: <https://www.congreso.es/es/cem/constesp1812-1978>

El primer aspecto que debemos comentar es que la *Constitución* de 1812, según nos explica Dolores Fernández (2014), «sentó las bases para el posterior surgimiento del sistema educativo español que, sin embargo, no llegó a configurarse hasta la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (...)» (p. 58). Este aspecto lo hemos señalado en alguna ocasión, pero aquí con especial incidencia para comentar que entre una carta magna y la siguiente, entre un arreglo y la siguiente propuesta:

siempre aparece un elemento común que podemos enunciar de la siguiente forma: “el sistema de partidos, alternándose o turnándose en el poder, ha venido convirtiendo el espacio educativo en un terreno en el que se tratan de dirimir las luchas políticas (Fernández, 2014, p. 58).

Para explicar la *Constitución* de 1812 debemos comenzar tres años antes de su promulgación⁹³. Así pues, «en enero de 1809 la Junta Central solicita a los territorios de América el envío de delegados que asistan a las reuniones de las próximas cortes» (Ministerio de Cultura y Deporte, s.f), según nos explica el Ministerio de Cultura y Deporte en su página de Internet dedicada al Bicentenario de la Independencias Iberoamericanas, en la parte concerniente a las Cortes de Cádiz y a la Constitución de 1812.

Una vez que los diputados están en España, se forman la Cortes Generales y Extraordinarias, que se «inauguraron el 24 de septiembre de 1810 en Cádiz y sus trabajos se alargaron hasta 1813, dando paso el 1 de octubre de ese año a las Cortes Ordinarias de 1813-1814» (Ministerio de Cultura y Deporte, s.f). Por esto, cabe mencionar la división en grupos de aquellos miembros que formaron las Cortes de Cádiz, sin entrar en mayores pormenores, pues este asunto pertenece a una investigación histórica mucho más

⁹³ Nosotros hemos querido buscar esta información en una fuente oficial, la página de Internet del llamado anteriormente Ministerio de Cultura y Deporte (2012). Se trata de una página que recomendamos visitar por su carácter didáctico en materia histórica y por los materiales que proporciona, además de todos aquellos relacionados con diferentes Archivos, entre ellos PARES.

compleja que la nuestra y ese no es exactamente nuestro campo. Los diputados peninsulares y americanos se dividen en cuatro tendencias (Ministerio de Cultura y Deporte, s.f)⁹⁴:

1. Serviles o realistas: Blas Ostolaza y Mario Rodríguez de Olmedo Valle.
2. Conservadores: Simón Bolívar (tío) y Esteban Palacios.
3. Liberales moderados: Antonio Larrazábal Arrivillaga, Francisco Salazar Carrillo y Ramón Power.
4. Liberales progresistas: José Mejía Lequerica, José Miguel Ramos Arizpe, José Álvarez de Toledo.

Pero ¿en qué consiste exactamente lo que las Cortes de Cádiz decretan? (Ministerio de Cultura y Deporte, s.f):

1. La soberanía nacional.
2. La división de poderes.
3. El reconocimiento del Rey Fernando VII.
4. La igualdad [ficticia] entre españoles y americanos (con excepción de los negros y las castas que seguirían privados de ciudadanía).
5. La Constitución de 1812, proclamada solemnemente el 19 de marzo de ese mismo año, coincidiendo con el aniversario de la subida al trono de Fernando VII y derogada dos años más tarde en 1814. Se trata de un texto que «sancionaba el tránsito de una monarquía absoluta a una de corte constitucional». Una constitución que tendrá sus apariciones y desapariciones hasta la entrada en vigor de la siguiente en 1837.

⁹⁴ Extraído de la página de Internet del Ministerio de Cultura y Deporte en 2012: <https://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/archivos/mc/bicentenarios/contexto-historico/las-independencias-iberoamericanas/segunda-fase-1810-1814/cortes-de-cadiz.html>

El texto constitucional al que nos referimos consta de trescientos ochenta y cuatro artículos agrupados en diez títulos, de los cuales un título entero compuesto por seis artículos está dedicado a la *instrucción*. El título dedicado a esta materia aparece por así decirlo en última instancia; los artículos que le preceden forman parte de puros formalismos, algunos de ellos a futuro como el *artículo 375*.

Sin embargo, es importante señalar que hay artículos en otros títulos precedentes que, indirectamente, aluden al tema que nos ocupa. Aunque más adelante nos adentraremos en ellos, dejamos aquí una idea que nos parece relevante y es la de la doctora Araque Hontangas (2009) cuando considera que «la Constitución de 1812, en sus artículos 366 a 370, contenía declaraciones programáticas (...)» (p. 9). Efectivamente, en nuestro análisis que realizaremos más adelante podremos comprobar que es de esa manera.

Por otro lado, concretamente el título IX:

estaba expresamente dedicado a tratar *De la Instrucción Pública*, ya que, para los diputados liberales, que eran mayoría en aquellas Cortes, la educación era un elemento básico de progreso, de transformación social y de sustento de los nuevos tiempos que habían de venir con la Constitución. Conviene seguramente conocer que la comisión constitucional discutió y aprobó los seis artículos de ese título IX en la sesión del 12 de diciembre de 1811 (Santos Vega, 2013, p. 91).

En la cuestión educativa estricta, encontramos una frase del autor José Palomares Expósito (2012) en la que destaca que «la Constitución quiso crear de este modo un nuevo *ordo naturalis*» (p. 270), es decir, que los artículos dedicados en ella a la materia educativa formarían parte de una nueva concepción de la educación dentro de una sociedad en proceso de estructuración y cambio. Efectivamente, pronto la Constitución caería, pero hay

un aspecto del que hemos hablado en páginas anteriores, que es el *espíritu de una ley*, y este, el que permanece subyacente en la Constitución de 1812, venía para quedarse, y firmaría su propio contrato con la sociedad desde ese momento. El hecho más evidente está en que del mismo «espíritu» de ese *noveno título* surgen arreglos, proyectos, propuestas legislativas etc. hasta cristalizar en 1857.

La potencia y la carga que trae consigo el *Título IX* de la *Constitución* de 1812 es de tal fuerza, que hará cambiar todo el modelo de instrucción precedente (máxime porque los intentos de Carlos III en esta materia no dieron los frutos deseados aunque las intenciones estuvieran detrás).

Con todo y lo anterior, posiblemente, un título sería suficiente en aquella sociedad que empezaba; pero un título solicitado por la sociedad que marcaría las directrices de por dónde tendría que ir la instrucción. Nuestra teoría no es que el título dicta lo que necesitaba la instrucción pública del momento, sino que consideramos que dicho título dicta lo que la sociedad necesitaba para transformarse y ahí es donde permite que se introduzcan esos seis artículos relativos a la *instrucción*, que ya es pública. Si la sociedad no lo hubiese demandado con fuerza, ese título no hubiese estado ahí, ni al principio ni al final. Se trata de empezar a ver que la *instrucción pública* se va conformando según las necesidades de esa nueva sociedad que estructura esa nueva nación, como nos cuenta Álvarez Junco (2001). Ahora es el momento de empezar a configurar otros dos elementos *instrucción* y la de la *educación* que hasta ese entonces no lo estaban.

Esto anterior es revolucionario para nuestra sociedad a principios del siglo XIX, pues estructura un cambio de modelo que permitirá organizar y ordenar la *educación*. Ciertamente viviremos unas décadas durante las cuales se cambiará de posiciones y postulados en lo que concierne la *instrucción*, y esto será bastante notorio debido a los cambios de postura política, sin llegar a cambios de forma de Estado, pero sí muy importantes como es el paso entre lo liberal y lo conservador.

Todo es entendible, pues es un terreno al que todavía están poniéndole entre unos y otros las bases de lo que se constituirá más adelante como un país más moderno que ha conseguido algo paradójico: dejar el Antiguo Régimen sin romper del todo las estructuras con él, pero que al mismo tiempo consigue avanzar. Por ello, el *espíritu* del *Título IX* otorga una gran fuerza a la *instrucción* venidera de esa primera mitad del siglo XIX. Cádiz se convierte en la capital de España de la modernidad y se convierte en un ecosistema para huir de ese analfabetismo reinante.

En realidad, ¿cuál era una de las necesidades más acuciantes que, por medio de los liberales, la nueva sociedad tenía que cubrir en poco espacio de tiempo para poder avanzar? Empezar a dotar a la colectividad de unas mínimas herramientas que la sacasen de la miseria cultural en la que estaba sumida⁹⁵. Fuensanta Hernández Pina (2015) y sus compañeros de artículo nos lo ilustran perfectamente: «(...), el liberalismo doceañista se encontró con el obstáculo de la ignorancia del pueblo español, su analfabetismo endémico en aquella época histórica, a la hora de instaurar un sistema político basado en la soberanía de la nación, la igualdad de derechos, la libertad y la inserción del ciudadano en la vida política» (p. 216). Por esto mismo, el primer objetivo, para cubrir esa necesidad y poder modernizar al país, era hacer de la enseñanza una bandera de progreso y, por tanto:

El ideario liberal de los Diputados gaditanos se tradujo en interés por la enseñanza y la educación. Por primera vez la instrucción pública

⁹⁵ Consideramos relevante recordar dentro de esta frase el panorama desolador que años Carlos III se había encontrado al llegar a España, tanto cultural como educativamente. La autora Esther Peñas nos ilustra esta situación: «Al llegar a la villa de Madrid, el monarca quedó desolado por su aspecto infecto y desastrado: no tardó en remozar la ciudad hasta colocarla a la altura de otras capitales europeas (Peñas, 2022). Y continúa hablándonos de la situación desde la perspectiva educativa: «En materia educativa, tras la expulsión de los jesuitas, impulsó las Escuelas de Artes y Oficios -hoy denominadas Escuelas de Formación Profesional- e instauró el de San Isidro como modelo de enseñanza media (Peñas, 2022). <https://ethic.es/2022/01/carlos-iii-el-hombre-que-lo-hizo-todo/>

constituía un asunto que concernía al Estado y un asunto en el que había acuerdo para calificarlo de prioritario (Alcón Yustas, 2005, p. 34).

¿Pudo haber sido otra ciudad diferente la que vio nacer la *Constitución* de 1812? Evidentemente, sí; pero, Cádiz tenía buen predicamento cultural. No es un asunto que debamos dejar de lado sin tener que entrar en pormenores o disquisiciones; pero, desde el punto de vista que nos ocupa -el pedagógico-, sí es relevante decir que Cádiz fue el reducto que quedó más alejado de las garras de las tropas francesas y se convirtió en el ecosistema donde las nuevas ideas en materia de *educación* podían asomarse al papel: «Entre 1811 y 1814, Cádiz se convierte en la capital de España, puesto que era la sede del Gobierno legítimo español y referente para como ciudad no dominada por las tropas francesas (...) Cádiz tenía el prestigio de ciudad cultural y rica» (Hernández Pina y otros, 2015, p. 218).

El aporte de novedad que trae consigo la *Constitución* de 1812 en materia de educación es en primera instancia pretender articular la cuestión educativa en párrafo aparte, es decir, dedicarle un título entero, el del final, como bisagra que pretende dar continuidad a otros artículos venideros enfocados en este asunto tan importante para los liberales gaditanos. Pero no solamente en el texto magno se alude a la *educación* en el *Título IX*, en artículos de títulos anteriores también se habla de educación e instrucción.

De una bolsa de terciopelo salió el volumen con los artículos que queremos analizar y que, a nuestro entender, suponen una nueva mirada a través de esta carta magna en lo que al asunto educativo se refiere.

2.3.1. Unidades de Análisis de la *Constitución* de 1812

Para llevar a cabo el análisis de esta parte de la investigación contamos con el *sistema de fichas* por cada *unidad de análisis* que van apareciendo hasta el final de este capítulo. En la Tabla 11 presentamos la *división técnica* del texto constitucional completo:

Tabla 11

División Técnica de la Constitución Política de la Monarquía Española (1812)

Títulos		Capítulos	Artículos
Título I	<i>De la nación española y de los españoles</i>	Capítulo 1º De la nación española	[1] [2] [3] [4]
		Capítulo 2º De los españoles	[5] [6] [7] [8] [9]
Título II	<i>Del territorio de las Españas, su religión y Gobierno, y de los ciudadanos españoles</i>	Capítulo 1º Del territorio de las Españas	[10] [11]
		Capítulo 2º De la religión	[12]
		Capítulo 3º Del Gobierno	[13] [14] [15] [16] [17]
Título III	<i>De las Cortes</i>	Capítulo 4º De los ciudadanos españoles	[18] [19] [20] [21] [22] [23] [24] [25] [26]
		Capítulo 1º Del modo de formarse las Cortes	[28] [29] [30] [31] [32] [33]
		Capítulo 2º Del nombramiento de Diputados de Cortes	[34]
		Capítulo 3º De las Juntas electorales de Parroquia	[35] [36] [37] [38] [39] [40] [41] [42] [43] [44] [45] [46] [47] [48] [49] [50] [51] [52] [53] [54] [55] [56] [57] [58]
		Capítulo 4º De las Juntas electorales de partido	[59] [60] [61] [62] [63] [64] [65] [66] [67] [68] [69] [70] [71] [72] [73] [74] [75] [76] [77]
		Capítulo 5º De las Juntas electorales de provincia	[78] [79] [80] [81] [82] [83] [84] [85] [86] [87] [88] [89] [90] [91] [92] [93] [94] [95] [96] [97] [98] [99] [100] [101] [102] [103]
		Capítulo 6º De la celebración de las Cortes	[104] [105] [106] [107] [108] [109] [110] [111] [112] [113] [114] [115] [116] [117] [118] [119] [120] [121] [122] [123] [124] [125] [126] [127] [128] [129] [130]
		Capítulo 7º De las facultades de las Cortes	[131]
		Capítulo 8º De la formación de las	[132] [133] [134] [135] [136] [137] [138] [139]

	leyes, y de la sanción Real	[140] [144] [148] [152]	[141] [145] [149] [153]	[142] [146] [150]	[143] [147] [151]
	Capítulo 9º De la promulgación de las leyes	[154]	[155]	[156]	
	Capítulo 10º De la Diputación permanente de Cortes	[157]	[158]	[159]	[160]
	Capítulo 11º De las Cortes extraordinarias	[161] [165]	[162] [166]	[163] [167]	[164]
Título IV <i>Del Rey</i>	Capítulo 1º De la inviolabilidad ⁹⁶ del Rey, y de su autoridad	[168] [172]	[169] [173]	[170]	[171]
	Capítulo 2º De la Sucesión de la Corona	[174] [178] [182]	[175] [179] [183]	[176] [180] [184]	[177] [181]
	Capítulo 3º De la menor edad del Rey, y de la Regencia	[185] [189] [193] [197]	[186] [190] [194] [198]	[187] [191] [195] [199]	[188] [192] [196] [200]
	Capítulo 4º De la Familia Real, y del reconocimiento del Príncipe de Asturias	[201] [205] [209]	[202] [206] [210]	[203] [207] [211]	[204] [208] [212]
	Capítulo 5º De la dotación de la Familia Real	[213] [217] [221]	[214] [218]	[215] [219]	[216] [220]
	Capítulo 6º De los Secretarios de Estado y del Despacho	[222] [226] [230]	[223] [227]	[224] [228]	[225] [229]
	Capítulo 7º Del Consejo de Estado	[231] [235] [239]	[232] [236] [240]	[233] [237] [241]	[234] [238]
Título V <i>De los Tribunales y de la administración de Justicia en lo civil, y criminal</i>	Capítulo 1º De los Tribunales	[242] [246] [250] [254] [258] [262] [266] [270] [274] [278]	[243] [247] [251] [255] [259] [263] [267] [271] [275] [279]	[244] [248] [252] [256] [260] [264] [268] [272] [276]	[245] [249] [253] [257] [261] [265] [269] [273] [277]
	Capítulo 2º De la administración de Justicia en lo civil	[280] [284]	[281] [285]	[282]	[283]

⁹⁶ Interpretamos que se trata de una errata. Debería poner «inviolabilidad».

		Capítulo 3º De la administración de Justicia en lo criminal	[286] [290] [294] [298] [302] [306]	[287] [291] [295] [299] [303] [307]	[288] [292] [296] [300] [304] [308]	[289] [293] [297] [301] [305]
Título VI	<i>Del Gobierno interior de las Provincias y de los Pueblos</i>	Capítulo 1º De los ayuntamientos	[309] [313] [317] [321]	[310] [314] [318] [322]	[311] [315] [319] [323]	[312] [316] [320]
		Capítulo 2º Del Gobierno político de las Provincias, y de las Diputaciones Provinciales	[324] [328] [332] [336]	[325] [329] [333] [337]	[326] [330] [334]	[327] [331] [335]
Título VII	<i>De las contribuciones</i>	Capítulo único	[338] [342] [346] [350] [354]	[339] [343] [347] [351] [355]	[340] [344] [348] [352]	[341] [345] [349] [353]
Título VIII	<i>De la fuerza nacional militar</i>	Capítulo 1 De las tropas de continuo servicio	[356] [360]	[357] [361]	[358]	[359]
		Capítulo 2º De las milicias nacionales	[362]	[363]	[364]	[365]
Título IX	<i>De la Instrucción Pública</i>	Capítulo único	[366] [370]	[367] [371]	[368]	[369]
Título X	<i>De la observancia de la Constitución, y modo de proceder para hacer variaciones en ella</i>	Capítulo único	[372] [376] [380] [384]	[373] [377] [381]	[374] [378] [382]	[375] [379] [383]

Nota. El texto constitucional consta de X Títulos y 384 Artículos. El texto original de archivo se encuentra en los anejos documentales de este estudio (artículos analizados concernientes a la educación y a la instrucción). Elaboración Propia.

Y, para dar lógica continuidad, presentamos también la Tabla 12 en la que mostramos la relación de artículos analizados.

Tabla 12

Unidades de análisis dentro de la Constitución Política de la Monarquía Española (1812)

Título	Capítulo	Unidades de análisis	
Título II	Capítulo 3º	Artículo	[13]
Título II	Capítulo 4º	Artículo	[25] (6)
Título III	Capítulo 7º	Artículo	[131]
Título VI	Capítulo 1º	Artículo	[321]

Título VI	Capítulo 2º	Artículo	[335]
Título IX	Capítulo único	Artículo	[366]
Título IX	Capítulo único	Artículo	[367]
Título IX	Capítulo único	Artículo	[368]
Título IX	Capítulo único	Artículo	[369]
Título IX	Capítulo único	Artículo	[370]
Título IX	Capítulo único	Artículo	[371]

Nota. Unidades de análisis dentro del articulado legislativo de la Constitución Política de la Monarquía Española (1812). Elaboración propia.

Número Unidad de análisis	[1/1812]
Documento	Constitución Política de la Monarquía Española
Año	18 de marzo de 1812
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Capítulo 3º «Del Gobierno».</i>
Unidad de análisis	Artículo 13 «El objeto del Gobierno es la felicidad de la nación , puesto que el fin de toda sociedad política no es otro que el bien estar de los individuos , que la componen»

Esta primera unidad de análisis representa el ideario político y social que la propia constitución llevará consigo. El país en el que se inspira es Francia. De una manera conjunta, y dirigida a la sociedad en general, este artículo se traslada al tema educativo en tanto en cuanto el Estado es el que tiene que proporcionar una educación suficiente y sólida para concretar la plena realización de los individuos. Y el objetivo es construir una nueva sociedad alejada de los preceptos del Antiguo Régimen. Por ello, con este artículo se pretende dejar de manifiesto que el objetivo del Gobierno es procurar el bienestar de su sociedad que permita una sociedad madura y avanzada.

Número Unidad de análisis	[2/1812]
Documento	Constitución Política de la Monarquía Española
Año	18 de marzo de 1812
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Capítulo 4º «De los Ciudadanos Españoles».</i>
Unidad de análisis	Artículo 25 / Punto 6º «Desde el año de 1830 deberán saber leer y escribir los que de nuevo entren en el ejercicio de los derechos de ciudadanos»

Estamos ante una unidad de análisis cuya forma es excluyente, aunque el fondo reafirma el camino político que se sigue en materia de instrucción: todo el pueblo instruido.

El elemento más básico de la instrucción es «saber leer y escribir»; decir esto es un axioma. Posiblemente, este es el artículo más impactante de la serie de ellos; pues, si por su forma es excluyente, por su fondo, trae consigo un elemento rompedor en la época: el querer incluir a toda la población en la *instrucción* como requisito mínimo para ser ciudadano. ¿Quería decir que quién no supiera leer y escribir no tenía derecho a ser ciudadano? Posiblemente no.

Número Unidad de análisis	[3/1812]
Documento	Constitución Política de la Monarquía Española
Año	18 de marzo de 1812
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título 3º «De las Cortes». Capítulo VII «De las Facultades de las Cortes».</i>
Unidad de análisis	Artículo 131 «La Vigésimosegunda facultad de las Cortes es: Establecer el Plan de Enseñanza Pública en toda la monarquía, y aprobar el que se forme para la educación del Príncipe de Asturias»

Esta unidad análisis constituye otro acercamiento a la cuestión educativa en la propia *Constitución* de 1812. Como novedad, observamos una intención más seria y encaminada a realizar un primero ordenamiento de la enseñanza; asunto que, hasta el momento, y gracias a los acontecimientos históricos vividos dentro y fuera de nuestras fronteras, no se había planteado hasta este momento. Este artículo es contundente y revolucionario en sí mismo, solamente por el hecho de plantear un cambio de *modelo educativo* en aras de construir una estructura sólida para la enseñanza. Las maneras eran las de traer todas las novedades posibles desde fuera. Creemos firmemente que se trataba de dar solidez educativa a este país tan en ciernes en aquella época.

Cierto es también que el contexto de desarrollo de los preceptos de la *Constitución* de 1812 es la propia «Monarquía» en mayúsculas para que no quepa duda en ningún rincón del reino⁹⁷. Y en ello entraba la educación del sucesor. Precisamente esta última

⁹⁷ Evidentemente no se planteaba otra forma de estado en esos momentos.

frase de este artículo no aporta demasiado como novedad, pero si nos contextualiza el panorama desde otro punto de vista. En general, la idea educativa tendía hacia lo liberal, pero aunque la monarquía era omnipresente se vislumbra una pequeña luz: educar al delfín para algo más cultural y educativo -pedagógico era pronto para hablar de ello en el medio regalista y/o en la sociedad en general- que las actividades de un monarca al uso.

Número Unidad de análisis	[4/1812]
Documento	Constitución Política de la Monarquía Española
Año	18 de marzo de 1812
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título VI «Del Gobierno Interior de las Provincias y los Pueblos». Capítulo I «De los Ayuntamientos».</i>
Unidad de análisis	Artículo 321 «Estará a cargo de todos los Ayuntamientos: Punto 1. La policía de salubridad y comodidad . Punto 5: Cuidar de todas las escuelas de primeras letras , y de los demás establecimientos de educación que se paguen de los fondos del común . Punto 7: Cuidar de la construcción y reparación de los caminos, calzadas, puentes, y cárceles, de los montes y plantíos del común, y de todas las obras públicas de necesidad, utilidad y ornato».

En este punto, nosotros relacionamos la cuestión de la higiene tomada del país gallo y que está íntimamente relacionada con la escuela y con la idea de «bienestar» de la *unidad de análisis número dos*. Para los liberales, la higiene y la educación van de la mano entrelazando el avance y el progreso⁹⁸.

Cuando afirmamos que se hará vigilancia de la cuestión de la higiene, cobra sentido que el punto número cinco de este artículo esté introducido por el verbo «cuidar», como principio de valores y respeto para dar un sentido más pedagógico a la educación. Entendemos que, en primera instancia sobre este asunto, la preocupación por las escuelas

⁹⁸ Queremos señalar en este punto la obra de Manuel Suárez Cortina, *Entre cirios y garrotes. Política y religión en la España Contemporánea*, 1808-1936, en la que el autor hace una disección impecable de los diferentes grupos sociales y sensibilidades políticas en el siglo XIX.

viene dada por la cuestión arquitectónica. En una época en la que las construcciones de las escuelas eran precarias -en un altísimo porcentaje de casos estaban en estado de decadencia, insalubridad y medio en ruinas-, y que las dotaciones presupuestarias no eran excesivas; el hecho de intentar preocuparse por la situación de los locales -al menos dejarlo por escrito-, ya era dar un paso de intenciones hacia adelante.

Este punto anterior entronca con el punto número siete donde, de manera subyacente, se apela a la inserción de esos cuidados arquitectónicos dentro de la partida presupuestaria de los consistorios. Cuando afirma «y de todas las obras públicas de necesidad, utilidad (...); efectivamente, se está aludiendo a llevar una mínima preocupación por la situación de las escuelas de primeras letras.

Por ello, consideramos que estos tres puntos no son una casualidad. Se parte de la unión de dos ideas para lograr avances en el país en materia educativa. De un lado la cuestión de la comodidad, del «bienestar» directamente relacionados con la idea de *higiene-educación*; y, por otro lado, la *salubridad mental* (individuo ciudadano social maduro y plenamente construido) y *salubridad estructural* del habitáculo donde se desarrollan las clases. Se trata de una *cuestión sensorial*, el avance y la comodidad interior vienen dadas también por la percepción de los sentidos del aprendiente sobre cómo percibe su contexto de aprendizaje, la propia escuela (física). Y esto, lo resuelve en un primer momento la constitución otorgando este cometido al estamento más cercano a la escuela: el ayuntamiento (vigilante por cercanía y vigilante de la cuestión económica).

Número Unidad de análisis	[5/1812]
Documento	Constitución Política de la Monarquía Española
Año	18 de marzo de 1812
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título VI «Del Gobierno Interior de las Provincias y los Pueblos». Capítulo II «Del Gobierno político de las Provincias, y de las Diputaciones Provinciales ».</i>
Unidad de análisis	Artículo 335 «Tocará á estas Diputaciones:

	Punto 5: Promover la educación de la juventud conforme a los planes aprobados, y fomentar la agricultura, la industria y el comercio, protegiendo á los inventores de nuevos descubrimientos en cualquiera de estos ramos».

Hemos indicado ya en este estudio que desde finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX se encadenan numerosos acontecimientos nacionales e internacionales que cambian a la sociedad misma. Y es que ella misma empieza a creerse que es sociedad. Puede resultar singular la idea, pero hemos dicho también que el pueblo venía de un sometimiento debajo de una capa de armiño desde hacía muchas centurias. Por ello, este cambio de siglo provoca lo que nosotros hemos querido llamar la *mirada de cristal*, es decir, cuando la sociedad empieza a ver otras perspectivas, a ver cómo para avanzar tiene que cuidar del común y generar para el común. En esta línea se redacta este artículo, más allá de las escuelas de primeras letras, la *Constitución* de 1812 recalca en la *educación* de los jóvenes.

La idea general era que los jóvenes continuasen los estudios al terminar la escuela. Pero, lo novedoso lo vemos también cuando da otras posibilidades que también quiere regular para modernizarlas: «fomentar la agricultura», y no desde el plano del simple trabajo duro, sino también desde el plano educativo y pedagógico. El hecho de situar la agricultura como una cuestión educativa y de aprendizaje no llevaba otra intención que sacar al país de la misera en la que se encontraba. Se trataba de modernizar el país desde la educación y haciendo pedagogía antes de comenzar dicha empresa.

Número Unidad de análisis	[6/1812]
Documento	Constitución Política de la Monarquía Española
Año	18 de marzo de 1812
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título IX «De la Instrucción Pública».</i> <i>Capítulo único</i>
Unidad de análisis	Artículo 366 «En todos los Pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará á los niños á leer, á escribir, y contar, y el catecismo de la Religión Católica,

	que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles».

Los artículos anteriores que hemos analizado dan una idea de lo que las Cortes gaditanas pretendían en materia de *educación*, tanto en la parte de avance, como en la parte económica. Pero había una pregunta clave ¿quién debía pagar aquello? Es evidente que, con todas las novedades en ciernes, la dotación económica presupuestaria completa para *educación* e *instrucción* solo están en intenciones en este articulado legislativo. El panorama es desolador económicamente, y aún se sigue pensando que la cuestión educativa se arregla sola o con las depauperadas partidas económicas de los consistorios. La *educación* preocupa (ahí está ya en espíritu y forma en la ley); eso sí, mientras no cueste demasiado.

A partir de nuestra *unidad de análisis número cinco* [5], el texto constitucional se adentra con más serenidad y dando más corpus a la cuestión educativa, llegando a dedicar un título entero para esta cuestión. No queremos decir con ello que las cuatro unidades anteriores deban permanecer a un margen; justo lo contrario, precisamente son las que introducen desde un plano general el asunto educativo (ya explicamos más arriba esta cuestión y no pretendemos reiterarnos sobre ello) y el sentido de los artículos posteriores dedicados a *educación*.

Por esto anterior, las unidades que analizamos dentro de este *noveno título* [IX] corresponden todas ellas a cuestiones educativas, excepto la última (aunque relacionada). Ya desde este primer artículo de la serie dedicada a la educación, el elemento rompedor nos viene dado cuando da la idea de crear escuelas en todo el territorio del reino y llegar a todos los rincones físicos para crear escuelas de primeras letras; asunto que hasta el momento no se había planteado con tanta firmeza. En ellas se debía enseñar lo más básico: *leer y escribir*, como si se tratase de hacer pan, el alimento más básico, sencillo y humilde.

En realidad, *leer* y *escribir* (intuimos que también saber contar) vienen de lejos en la enseñanza más primaria; pero ahora con la intención de llegar a mayor población. Aquí, nosotros damos un paso más allá en este asunto y creemos que tiene el fin de, al menos, bajar las tasas de analfabetismo. Se produce una cadena de causa-efecto: si no se bajan las tasas de analfabetismo, si la sociedad no aprende los mínimos desde la escuela, el individuo no se realiza como ciudadano, la sociedad no avanza, el país no se moderniza.

Paralelamente, aparece también la cultura del catecismo. En este sentido no queremos entrar demasiado por no encajar en nuestra perspectiva de estudio que son las novedades educativas; y la enseñanza en la escuela del catecismo no constituye, a nuestro modo de ver, ninguna novedad. Somos perfectamente conscientes de que en el artículo aparece, pero no aporta ninguna novedad reseñable y por tanto no es objeto de esta investigación.

Otro de los focos subyacentes donde queremos fijar la atención es de la aceptación de las niñas en la escuela. En este artículo, leemos el término «niño», posiblemente como aglutinante de los dos sexos dentro del aula. Ciertamente es que en la cuestión de la educación de las niñas no estaba plenamente desarrollada (incluso la niña seguirá relegada a un segundo plano, como niña y en el aprendizaje que adquiere, que es básico y muy elemental). Sin embargo, el espíritu liberal llega a esta parte del artículo; o, al menos es la interpretación que nosotros encontramos; ni tampoco se dice en ninguna parte que las «niñas» no puedan aprender en la escuela.

Número Unidad de análisis	[7/1812]
Documento	Constitución Política de la Monarquía Española
Año	18 de marzo de 1812
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título IX «De la Instrucción Pública».</i> <i>Capítulo único</i>
Unidad de análisis	Artículo 367 «Asimismo se arreglará y creará el numero competente de universidades y de otros establecimientos de instrucción que se juzguen

	convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura, y bellas artes».

Este artículo incluye la idea de «regular desde este momento con la ley los ámbitos educativos», posiblemente con el fin de distinguir entre la educación que pasaría a ser reglada, normalizada y estructurada a través del nuevo paradigma y por donde iban las nuevas perspectivas hacia un nuevo concepto llamado instrucción. Así, sostiene Natividad Araque Hontangas (2009) «la creación de un nuevo modelo de educación: la instrucción pública» (p. 3). Este es un aspecto relevante, puesto que, de la propia Constitución, se pretende que emanen las cuestiones legislativas referidas a la *educación* y a la *instrucción*, a través de arreglos, proyectos y planes⁹⁹. En concreto, aquí se habla de crear universidades y de otros establecimientos de instrucción, con la idea de ir abrazando todos los campos del saber.

Número Unidad de análisis	[8/1812]
Documento	Constitución Política de la Monarquía Española
Año	18 de marzo de 1812
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título IX «De la Instrucción Pública».</i> <i>Capítulo único</i>
Unidad de análisis	Artículo 368 «El plan general de enseñanza será uniforme en todo el Reyno, debiendo explicarse la Constitución política de la Monarquía en todas las universidades y establecimientos literarios, donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas».

La *unidad de análisis número ocho* [8] plantea la idea de lo común ya desde el término «general», algo revolucionario en unos momentos tan delicados para la política de nuestro país. Y presenta también como novedad la idea de *consonancia*, pero no solo en intenciones, sino también con la idea de perdurar. Al margen de los cambios políticos, de los cuales la sociedad era más o menos consciente, sí estaba latente en la población la

⁹⁹ Como hemos dicho en alguna ocasión (y que es objeto de esta investigación) son los elementos que van formando la Ley Moyano.

idea de perdurar. Efectivamente, en un principio no fue así, y tuvieron que pasar cuatro décadas hasta la ley Moyano, pero la intención se refleja en los propios términos de la redacción.

Otro elemento modernizador que se introduce dentro de la misma constitución refiriéndose a esta cuestión; y no solamente como una novedad educativa -que también- sino como una novedad dentro del plano político-moral: la Iglesia tiene que aceptar la entrada de otros elementos educativos a través de otros textos no religiosos, como es la propia Constitución.

Número Unidad de análisis	[9/1812]
Documento	Constitución Política de la Monarquía Española
Año	18 de marzo de 1812
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título IX «De la Instrucción Pública».</i> <i>Capítulo único</i>
Unidad de análisis	Artículo 369 «Habrà una dirección general de estudios compuesta de personas de conocida instrucción, á cuyo cargo estará, baxo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública ».

Posiblemente, uno de los aspectos más importantes en el avance de la *educación* es la *inspección* dentro de la *enseñanza pública*. Un despacho que hasta el momento no había existido, y ahora entra en escena. La *Constitución* de 1812 plantea firmemente la creación de un cuerpo de inspección para la enseñanza y la creación de una dirección general que aglutine todas las cuestiones educativas. ¿Era el momento exacto para crear una dirección que estructurase el funcionamiento de la instrucción? En realidad fue un momento en que un cuerpo funcional debí encauzar la cuestión educativa, aunque sin el sentido de administración que irá adquiriendo con el tiempo; y, como encontramos en la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional para apuntalar más esta idea (s/f): «no era un órgano igual a las direcciones generales que van a arraigar después en nuestra organización administrativa».

Número Unidad de análisis	[10/1812]
Documento	Constitución Política de la Monarquía Española
Año	18 de marzo de 1812
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título IX «De la Instrucción Pública».</i> <i>Capítulo único</i>
Unidad de análisis	Artículo 370 «Las Cortes por medio de planes, y estatutos especiales arreglarán cuanto pertenezca al importante objeto de la instrucción pública».

Continuamos con la *unidad de análisis número* [10] y en ella encontramos ya fija la percepción de una organización y estructuración legal de la enseñanza. Dos son los términos que resumen esta intención dentro del artículo: «planes», y «arreglarán». Es un artículo que pone de relieve otro de los elementos novedosos que trae consigo la *Constitución* de 1812 en materia de enseñanza: organización y reglamentación, al menos de lo importante y que afecte al común de las personas. Aquí es donde estriba el verdadero cambio de modelo.

En esta *unidad de análisis número diez* se pone de manifiesto la idea que hace cimbrear a una parte de la sociedad, la Iglesia. Esta idea es la de «el importante objeto». Enseñar e instruir pedagógicamente ya es un verdadero e importante objeto, hecho que el tiempo ha demostrado que hasta entonces no lo era plenamente al no estar en la sección adecuada. Y, aquí empieza verdaderamente la historia de nuestra educación, ya vista como un asunto serio, de estado y con intenciones.

Número Unidad de análisis	[11/1812]
Documento	Constitución Política de la Monarquía Española
Año	18 de marzo de 1812
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título IX «De la Instrucción Pública».</i> <i>Capítulo único</i>
Unidad de análisis	Artículo 371 «Todos los españoles tienen libertad de escribir, imprimir, y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión, o aprobación alguna anterior á la publicación, baxo las restricciones, y responsabilidad que establezcan las leyes».

La última de nuestras *unidades de análisis* de la *Constitución* de 1812 no toca formalmente la *educación* o de la *instrucción* en sí mismas; pero sí un asunto que está ligado a ellas: la imprenta y la publicación. El avance que permite este artículo es de tal profundidad que la «libertad de escribir, imprimir y publicar (...)», cierra algunas puertas a la censura. Otra de las ideas modernas que están entre estas líneas es la de hacer llegar el saber y la cultura a través de la imprenta. Esta imprenta también es libre y por tanto permite la difusión de la cultura escolar. Esto supone una gran novedad puesto que el acceso a la cultura a través de los libros no estaba al alcance de todos, lo que suponía una restricción a muchas capas de la sociedad como ya intuimos. El hecho de permitir imprimir sin censura implica para la nueva escuela de principios del siglo XIX poder acercar los libros a todos sus miembros.

Por otro lado, la segunda lectura que damos desde el punto de vista pedagógico y educativo es el que apela, en cierta medida, a la libertad de cátedra, dejando una vía de escape a las personas dedicadas a la enseñanza para poder transmitir sus propias ideas.

Pero hay dos aspectos que hay que tener en cuenta. El primero, no había una formación específica de profesores, pues las *Escuelas Normales de Maestros* no estaban creadas y, por tanto, dudamos mucho que maestros sin ningún tipo de formación se acogiesen con fuerza a la segunda lectura que hacemos de este artículo¹⁰⁰. El segundo, aquellos maestros que sí tuvieran una vocación son los que, con cierta probabilidad, utilizarasen las bondades de hablar a sus alumnos desde su prisma y su opinión. Así mismo, es importante decir que serían aquellos, los minoritarios, quienes tuviesen vocación e ideas avanzadas en cuestiones de enseñanza y pedagogía (muchas sin empezar a desarrollarse

¹⁰⁰ Trataremos este asunto en la parte del estudio dedicada al *Plan General de Instrucción Pública* de 1836.

en aquella época); en algún momento se enfrentarían a la censura de la Iglesia, aunque no a la censura civil.

En la *Constitución* de 1812 se ponen de manifiesto todos los elementos novedosos que rompen en buena medida con lo arrastrado por la enseñanza durante siglos en este país. El *Título IX* es una verdadera declaración de intenciones en materia educativa pues sienta las primeras bases de nuestra educación moderna.

La *Constitución* de 1812 nace en el seno de la España liberal. Se trata del primer texto constitucional de nuestra nación. Se desarrolla en un contexto políticamente sensible y complicado que provoca en nuestro territorio un cambio de escenario: de las penumbras a las sombras; pues para que haya sombra debe haber un mínimo de luz, y esa es la aportación que nos ofrece este código fundamental.

Desde el punto de vista de la educación, se incluyen en ella los primeros artículos que marcan un nuevo paradigma en la *instrucción* primaria. Una nueva mirada y con una nueva luz se arroja en el panorama educativo, pues en él aparece por vez primera la convicción de legislar la educación y de comenzar a crear una organización sistematizada que lo ordene y le otorgue una compostura sólida en el tiempo. Y cierto es que llegará 1857. Las acciones de leer, escribir y contar se introducen en un nuevo plano: el de avanzar y progresar para desarrollar poco a poco una nueva sociedad, no exenta de vaivenes mientras se está forjando, pero con ese sentido de futuro en el plano social, aunque no tanto en el moral. Es el principio para que deje de ser «la infancia un pecado».

Por ello, la búsqueda de la felicidad que aparecía en la *Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789*, se persigue también en España y el medio solo podía ser a través del aprendizaje de la lectura y de la escritura. Pero «saber leer y escribir», no de cualquier manera ni en cualquier sitio, sino regularmente, es decir, con un plan de enseñanza que fuera uniforme y bajo la tutela de una *Dirección General de*

Estudios. Y este plan de enseñanza, dentro de un texto liberal, solamente podía ser público. Por este motivo, se consideraba necesario crear escuelas en todos los pueblos del reino, o al menos en la mayor parte.

Es evidente que un aspecto son las intenciones legislativas y otra bien distinta la realidad. Esto mismo ocurrirá siempre; que las bondades de una ley no se traducen después en la realidad y no llegan a ella como debieran. Y ya desde aquí anunciamos, que esto mismo ocurrirá con todos los articulados que forman parte de este estudio. Ahora se aboga por el cuidado, la comodidad y la salubridad en las escuelas de primeras letras. Otro elemento que nos introduce el texto constitucional de 1812 es la promoción de la educación entre los jóvenes.

En España, con este texto, todo lo que abordemos será nuevo y revolucionario, máxime porque todo lo novedoso estaba por crear, todo era excluyente hasta el momento. La modernidad y el avance tenían que traer consigo toda esta amalgama de ideas; la mayoría llegadas de la Francia ilustrada y revolucionaria, aunque también de Inglaterra. Hemos enumerado esta serie de elementos novedosos que están insertos en la Constitución de 1812 y que permiten engarzarse con el siguiente articulado legislativo del que extraeremos también puntos de novedad educativa.

2.4 Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública, Presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción Pública y Mandados Imprimir de Orden de las mismas.

Manuel José Quintana y Lorenzo (1772-1857)

La Constitución Política de la Monarquía del año 1812 traslada a la sociedad la necesidad de regular los asuntos que tienen que ver con la educación y la instrucción, e incluso la pedagogía. Por ello, en el capítulo que nos ocupa a continuación, veremos cómo se da el siguiente paso para regularla y organizarla más extensamente y con más firmeza si cabe. La fórmula más acertada es otorgarle un marco legislativo educativo más específico en aras de ir realizando concreciones sobre este asunto. Para este fin, se formula el primer informe y articulado legislativo más específico en materia educativa y de instrucción en nuestro país: el Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública, Presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción Pública y Mandados Imprimir por Orden de las Mismas, del año 1814 y que alberga toda una serie de intenciones legislativas con fondo y forma más modernos.

El año 1812 da a España la primera carta magna y ello supone una gran oportunidad para los liberales de poner en marcha su maquinaria ideológica en el plano educativo. Asimismo, hay que seguir, en materia educativa, con los preceptos marcados en la *Constitución* de 1812, que es en la que se basa el texto que vamos a trabajar a continuación. Este cometido lo lleva a cabo el poeta ilustrado llamado Manuel José

Quintana y Lázaro¹⁰¹ presentando el *Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública, Presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción Pública, y Mandados Imprimir de Orden de las Mismas* el día 7 de marzo de 1814. Los individuos que acompañan en la rúbrica final al señor Quintana son: Josef de Vargas y Ponce, Ramón Gil de la Cuadra, Martín González de Navas, Diego Clemencín y Eugenio de Tapia.

En el análisis que realizaremos en este capítulo, queremos continuar extrayendo del propio articulado legislativo aquellos preceptos e ideas de carácter novedoso. Nuestro fin es demostrar que, después de haber dado un salto cualitativo gigantesco en materia educativa con la llegada de la constitución un año antes, los textos que se apoyan en los postulados liberales insertan entre sus líneas nuevas percepciones sobre instrucción pública. Esto mismo permite que se siga construyendo a lo largo de la primera mitad del siglo XIX, un nuevo concepto de educación, sobre todo en las escuelas de primeras letras del país que es donde se tienen que producir los cambios más sustanciales.

El contexto histórico en el que se desarrolla el *Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción Pública y Mandados Escribir de Orden de las Mismas* (1814) es durante la invasión de Francia a España con Napoleón al frente, conocida como guerra de la Independencia¹⁰² (1808-1814) dentro de la campaña de contiendas que Napoleón emprende en varios países de Europa, las llamadas «Guerras Napoleónicas». Según los

¹⁰¹ Manuel José Quintana y Lázaro, madrileño de nacimiento, estudia filosofía y legislación en Salamanca. Coetáneo de Gaspar Melchor de Jovellanos, asimila y asume los principios de la Ilustración en España. Se manifiesta en contra de la invasión napoleónica. De corte liberal, años más tarde, bajo el reinado de Fernando VII es llevado a presidio y liberado tras el levantamiento de Rafael de Riego. En 1855 es coronado «Poeta nacional» por la reina Isabel II.

¹⁰² Llegados a estas alturas de la investigación utilizamos la denominación de «Guerra de la Independencia», aunque mantenemos los postulados de José Álvarez Junco respecto de este tema en particular.

historiadores, el año 1808 es el fin de la Edad Moderna y se da paso a la Edad Contemporánea en nuestro país. Según afirma Encinas de Lázaro (2002) «Francia invade España, eso es un hecho» (p. 114).

Para entender toda esta parte histórica y poder unirlo más tarde con la cuestión educativa tenemos que ceñirnos a los acontecimientos políticos que se desarrollaron en torno al año 1808 tanto en España como en Francia:

En primer lugar, en España, Fernando VII¹⁰³ [1807, Palacio del Escorial], tal y como nos dice la revista National Geographic (2020) «llevó a cabo una conspiración contra su padre aprovechando el descontento popular alrededor del valido Manuel Godoy, pero en 1807 sus intenciones fueron descubiertas y tras declararle culpable el rey lo absolvió». Posteriormente, se enfrenta a su padre y «a pesar de haber fracasado en el primer intento, en 1808 Fernando VII, lideró el motín de Aranjuez, un levantamiento mediante el cual arrebató definitivamente el trono a su padre» (National Geographic, 2020). Esto pasa en las mejores familias. Carlos IV abdica el 19 de marzo de 1808 en su hijo Fernando VII.

En segundo lugar, en este mismo año de 1808 Napoleón, nos ilustra Fernández Sarasola (s.f) cuando afirma «decidió convocar en Bayona una Junta de notables con la finalidad de que ratificaran su decisión de elevar al Trono de España a su hermano José Bonaparte». Pero, en algún momento el asunto se podía complicar y dar problemas al emperador; para ello, Murat propone a Napoleón y le convence de que «la Junta participase en la elaboración de un texto constitucional que debía regir España para sujetarla mejor al Corso» (Fernández Sarasola, s.f). Se trata del Estatuto de Bayona por

¹⁰³ Fernando VII es hijo de Carlos IV y de María Luisa de Parma. A su muerte comenzarán en nuestro país las tres «guerras carlistas» que se desarrollan a lo largo del siglo XIX.

el cual se dibujaban los designios que Napoleón tenía guardado para España en la figura de su hermano José I.

En tercer lugar, de nuevo en España, también en 1808, el pueblo español no toma la opción del afrancesamiento y decide *tenir tête*¹⁰⁴ contra los franceses y reconocer como rey a Fernando VII. Comienza la llamada Guerra de la Independencia en España y Fernando VII está recluido en Valençay (Francia) hasta que, en 1813, hacia el final de esta guerra, Napoleón reconoce a Fernando VII como rey de España en territorio francés donde ha estado recluido. Un año más tarde, se produce la expulsión «definitiva» de los franceses del territorio español y Fernando VII regresa a España ya como rey.

Una vez que Fernando VII tiene resueltos sus enredos con Napoleón y regresa a España, quiere hacerlo como rey plenipotenciario y para poder llevar a cabo esta empresa necesita tener a su favor a la curia eclesiástica. Sabia decisión¹⁰⁵, máxime sabiendo que la Iglesia sería la que controlase al pueblo desde el púlpito y ya de paso, en las aulas escolares. Volvemos a aquella idea que expresamos en la figura VII sobre el control de la sociedad. En este caso es más que evidente. Para ello, tenía que derogar rápidamente la *Constitución* de 1812, pues en un pequeñísimo detalle no le haría acometer con éxito ese plan:

[Constitución de 1812] En lo que a los poderes del rey se refiere, se introdujeron modificaciones sustanciales. Si en el Antiguo Régimen el Rey había ostentado su condición en virtud de un título divino, ahora lo hacía por la gracia de Dios y la Constitución. Su poder se vio limitado (...) (Congreso de los Diputados, 2023).

¹⁰⁴ El correspondiente de la Lengua Francesa en Lengua Española es 'plantar cara'.

¹⁰⁵ Poniéndonos en la piel de un señor con pieles de armiño.

La constitución liberal de 1812 sobrevive durante dos años. Por ello, si lo analizamos desde el punto de vista educativo y pedagógico, en esta cita anterior es donde encontramos el motivo principal de derogar la *Constitución* de 1812 por parte de Fernando VII a su regreso en 1814.

Pero hasta que ese momento llega, se sigue alimentando la maquinaria que activará la *instrucción pública*. Para poder avanzar, lo primero es reglamentar todos los ámbitos de la *instrucción*, comenzando por la escuela más básica que era la que más carencias tenía y de la que había una gran necesidad de hacerla llegar al mayor número de población posible.

La primera reglamentación en materia de *instrucción* que sale de la *Constitución* de 1812 es el *Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública*¹⁰⁶ que se apoya en un documento inmediatamente anterior llamado *Informe Quintana*; los dos firmados por Manuel José Quintana. Natividad Araque Hontangas en su obra *Manuel José Quintana y la Instrucción Pública* (2013) realiza la siguiente cronología (Tabla 13) que lleva a elaborar dicho proyecto:

Tabla 13

Cronología del Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública

Fecha	Situación política
18/06/1812	Encargo del rey de un informe para proceder al arreglo de los distintos niveles de la instrucción pública
07/08/1812	El diputado Villanueva solicita la formación de una Junta para arreglar el plan general y dar uniformidad a la educación pública
09/09/1812	El diputado Pelegrín exige la creación de una Dirección General de Estudios
18/06/1813	La Regencia nombra una comisión para redactar un informe, al no convencerles las conclusiones de la Comisión de 1811

¹⁰⁶ Proyecto (que no indica expresamente de ley, aunque lo suponemos) que va precedido en el mismo texto por un *Dictamen*.

09/09/1813 ¹⁰⁷	Entrega del Informe [Quintana] a las Cortes. En él se deben de proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública.
Se da forma jurídica al Informe Quintana mediante la elaboración del:	
07/03/1814	<i>Proyecto de Decreto para el Arreglo General de la Enseñanza Pública</i> (antecedido por Dictamen inserto en el mismo texto).

Nota. En esta tabla se introduce el contexto político que se desarrolla para proceder a la elaboración de los textos que van llevando al proyecto de Manuel José Quintana¹⁰⁸. Elaboración Propia.

2.4.1 El Informe Quintana [9 de septiembre de 1813]

En la Tabla 13 poníamos de manifiesto que en el mes de junio de 1813 el rey nombra una comisión para redactar un «informe», pues las conclusiones que la Comisión de 1811 expone no habían quedado suficientemente claras. La misión era redactar un «informe y proyecto general de instrucción pública». Manuel José Quintana redacta la mayor parte, pero en el grupo se encuentran también, como afirma Araque Hontangas (2013): «Martín González de Navas, Josef Vargas Ponce, Eugenio de Tapia, Diego Clemencín y Ramón de la Cuadra» (p. 39). Según nos indica la investigadora Araque Hontangas (2013) «El 9 de septiembre de 1813 lo entregan a Cortes con el nombre de Informe de la *Junta Creada por la Regencia para Proponer los Medios de Proceder al Arreglo de los Diversos Ramos de la Instrucción Pública* (p. 39).

La idea que prevalecía seguía mirando a ese pasado en construcción que era la Francia de la Revolución de 1789 y la «revolución» que luego se produjo en España con la llegada de la carta magna de 1812. Los ojos de la razón debían revisar este texto hasta

¹⁰⁷ A modo de anécdota curiosa, esta fecha coincide con el nacimiento de la *Ley de Instrucción Pública* de Claudio Moyano Samaniego, 44 años después del *Informe Quintana*.

¹⁰⁸ La totalidad de los datos introducidos en las diferentes partes de la *tabla número 13* están sintetizados de la obra de Natividad Araque Hontangas *Manuel José Quintana y la Instrucción Pública* (2013, pp.38-41), quien extrae dichos datos del Diario de Sesiones del Congreso (D.S.C) nº 627, 7-8-1812, p. 3511; D.S.C., nº 653, 9-9-1812, p. 3672; D.S.C., nº 549, 21-4-1812, p. 3083; D.S.C., y, nº 968, 9-9-1813, pp. 6174-6175.

dejarlo acorde a la mentalidad de una parte de la sociedad que quería cambiar, ilustrarse para convertirse en un conjunto de ciudadanos. Por esta razón,

en dicho informe se consideraba que la reforma y mejora de la instrucción pública, fundamentadas en la razón y en la filosofía, no se habían podido conseguir en épocas anteriores, por ningún ministro u hombre ilustrado revestido de autoridad, porque las intrigas, la ambición y el fanatismo prevalecían por encima de los deseos de mejorar la educación del pueblo para sacarle de su ignorancia (...) puesto que era impensable una mejora educativa en un país donde todavía había Inquisición y se negaba la libertad de imprenta (Araque Hontangas, 2009, p. 40).

La novedad, que nos aporta este informe en cuestión educativa, es que viene a materializar los intentos fallidos que había habido hasta el momento, como el de taponar ese vacío insalvable que era la educación racional. La *instrucción* había sido pobre, precaria y condicionada por los preceptos religiosos de la Iglesia. Ni siquiera la figura de Carlos III había podido llegar hasta el final y adelantarla unas décadas. Ciertamente es que, como ya dedicamos algunas líneas en un capítulo anterior, el mejor alcalde de Madrid había intentado poner de relieve nuevos aires en la enseñanza y el asunto no se materializó. El problema de no concretarse fue porque realmente todavía no se tenía esa mentalidad de universalización. Pero, tampoco le precedía una constitución como a Quintana, que precisamente si empieza a tener esa mentalidad porque ese texto magno es el que le indica el camino que tiene que seguir:

Los sucesivos intentos de reformas en la enseñanza emprendidos, en ocasiones con ahínco, a lo largo del reinado de Carlos III, resultaron en gran medida fallidos; no habiendo logrado modificar sustancialmente el caótico panorama de la instrucción pública en España

(1¹⁰⁹). Quintana, en su conocido Informe, ponía de relieve las tímidas mejoras emprendidas por algunos ministros “ilustrados”, pero subrayaba cómo tales innovaciones habían sido parciales, fragmentarias, y de frutos escasos (García, 1994, p. 15).

Manuel José Quintana y sus compañeros caen en la tentación, y como no puede ser menos, de apoyarse en Francia para este cometido. El *Rapport Condorcet* estaba ahí desde hacía más de una década. Fue el texto que, según muchos autores, inspiró el *Informe Quintana*. En todo aquello que concierne los puntos generales hay coincidencias, pues había un microcosmos globalizado entre Francia y España generado por ese «ansia viva» de progreso y de dejar atrás rápidamente los antiguos preceptos y dogmas sobre cuestiones educativas.

Los investigadores Ángel González Hernández y Juana María Madrid Izquierdo realizaron un estudio sobre este asunto en el año 1998 para Revista Historia de la Educación. El trabajo lleva por título *El Rapport Condorcet y el informe de Quintana: estudio básico para un análisis comparativo*. En dicho estudio los autores nos dan cuenta de algunas similitudes entre los dos textos: reorganización de todo el sistema de *instrucción pública*, la función de la *instrucción*; otros aspectos que se incluyen en el texto francés, pero no en el español. Y, a la inversa, puntos que Quintana amplía y que Condorcet deja sueltos; como ejemplo tenemos lo que escriben los autores González y Madrid (2010): «nos indica que el contenido de la primera enseñanza debe estar referido también a los conocimientos necesarios en una ocupación laboral posterior; concede una gran importancia al método de instrucción y a la pedagógica maestro/alumno, en la facilitación de aprendizajes útiles» (p. 83); y continúan diciendo que «(...) tiene presente

¹⁰⁹ La autora introduce texto para abundar en su razonamiento.

que es la “libertad” de elección de centro escolar» (González Hernández & Madrid Izquierdo, 2010, p. 83). Así pues, otro de los asuntos relevantes en este momento es que en España se estaba haciendo todo lo posible por dejar de ser pacatos y mirar hacia nuevos horizontes educativos. Y en esto estaba la ventana de Francia abierta permanentemente.

El informe de 1813 hace un estudio de situación de la enseñanza en los primeros años de irrupción de los liberales en el país. Un año más tarde, se le da forma jurídica bajo el nombre de *Proyecto de Decreto para el Arreglo General de la Enseñanza Pública*.

2.4.2 Dictamen del Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública [7 de marzo de 1814]

En el dictamen que acompaña y precede al *Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública*, se ve de manera notoria una justificación para dar continuismo a las ideas renovadoras que la *Comisión de Instrucción Pública*. El objetivo de cambiar el desolador panorama educativo, para traer algún día prosperidad y riqueza¹¹⁰, no solamente a través del texto legal organizado, sino también de llegar a toda la Nación: «Un plan general, un sistema cumplido que abrace las bases fundamentales de la enseñanza pública, y los principios de que se deban derivar (...)» (Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública, 1814, p.3).

La causa de todos los males mayores estaba en los índices de analfabetismo de los que las tierras del país eran testigo y ello no permitía cumplir el objetivo de tener ciudadanos felices como ya nos indicaba la Constitución: «(...) la felicidad de una Nación (...). El desconcierto y descuido en que se halla la educación; (...); las causas antiguas

¹¹⁰ Se trataba de aprovechar la ocasión para modernizar la educación, pero sin preocuparse realmente de cómo sostenerlo económicamente.

que han acarreado el atraso en las ciencias; la ignorancia que nos amenaza después de tan desastrosa invasión» (Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública, 1814, p.3).

Unido a esto anterior, en el texto del dictamen observamos cómo el sentimiento de libertad colectivo va unido a *educación pública*. De esta manera nos lo expone el propio texto:

Sin educación, es en vano esperar la mejora de las costumbres; y sin estas son inútiles las mejores leyes, aquellas que más ensanche conceden á los derechos de los ciudadanos, y dan más influjo á la Nación en los negocios públicos, son hasta peligrosas y nocivas, cuando falta en ella aquella razón práctica, por decirlo así, aquella voluntad ilustrada, don exclusivo de los pueblos libres, y fruto también exclusivo de una recta educación nacional (Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública, 1814, p.4).

Otro de los motivos que se exponen en este dictamen es atenuar el exceso económico que suponía para las instituciones locales para el sostenimiento de las escuelas de primeras letras. Para ello, la idea era elevarlo a *nivel central*, Madrid, para que hubiese un criterio común acertado y no tantas apreciaciones como ecosistemas locales y corporativos. Léase esto en el *Dictamen*: «(...) en determinar la parte reglamentaria y falta de sujeción á principios generales, tan dependiente por el contrario de circunstancias locales (...)» (Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública, 1814, p.4). Esta idea ya venía recogida en la propia *Constitución* de 1812 (art. 368) y era una de las grandes novedades que se impulsaba por parte de los liberales en materia educativa; asunto que corría en paralelo a otra de las grandes novedades: la creación de un nuevo *sistema*, y que ya avanzamos en un capítulo anterior: «(...) la uniformidad de la enseñanza, escojamos este principio por fundamento del nuevo

sistema» (Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública, 1814, p.4).

El pacto que se hacían a sí mismos los liberales era de no agresión a aquella escuela o enseñanza que no fuera pública. El motivo principal era hacer partícipe e incluir a toda la población de una manera u otra en la modernidad; por esto mismo los liberales planteaban «(...) pero al mismo es necesario dejar en libertad á los que quieren enseñar ó aprender en escuelas particulares» (Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública, 1814, p.5).

De la misma manera, si la enseñanza tenía que estar reglada y organizada en todo el territorio y para todo el Estado, bueno era empezar a organizarla desde el nivel más inferior: clasificarla. Esto mismo constituía algo adelantado si lo comparamos con todo lo anterior. La clasificación era bien sencilla: *primera enseñanza, segunda enseñanza y, tercera enseñanza*.

Al respecto conviene decir que la *primera enseñanza* sería la constructora de una Nación moderna y feliz:

Sin que sea universal esta primera enseñanza, es imposible que haya en una Nación aquella cultura general, aquel discernimiento en todos sus individuos que suaviza las costumbres, y contribuye al bien estar de los particulares y á su adelanto en cualquiera profesión ú oficio, al mismo tiempo que proporciona la felicidad de la Nación, poniéndola en Estado de hacer recto y comedido uso de su libertad (Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública, 1814, p.6).

En cuanto a la *segunda enseñanza* pretendía cubrir el vacío que quedaba de población entre la infancia y la edad adulta. Por ello, los liberales, fieles a su condición de modernidad el país, sabían que con el progreso se generarían nuevas profesiones y que

necesitarían personas formadas en algún campo o materia más allá de las letras iniciales. Esto mismo aportaría modernización al país en cierta manera; máxime en aquellas profesiones que seguían utilizando métodos antiguos como era la agricultura. Este segundo cuerpo de la enseñanza venía a cubrir, como primera idea, ese vacío:

(...) que aunque no necesaria en tanto grado como la primera, lo es sin embargo mucho más de lo que comúnmente se imagina, pues que abraza todos aquellos conocimientos que preparan á los adultos para emprender con provecho estudios más profundos, al mismo tiempo que promueven la civilización general del Estado (Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública, 1814, p.7).

Y, *la tercera enseñanza* que, disimuladamente quedaba también para aquella porción de la población que, bien por mantener un estatus con una de las carreras nobles, bien como continuador de una estirpe familiar en la mayoría de los casos, continuaba con los estudios en las facultades. Por ello, el dictamen lo explica de la siguiente manera: «(...) la segunda enseñanza, pasó a sentar las bases para la tercera, comprendiendo bajo este nombre aquellos estudios que se llaman de carrera ó facultad, y que solo son necesarios para algunas profesiones de la vida civil» (Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública, 1814, p.12).

Este *Dictamen* tiene una doble dimensión. La primera, asentar las ideas de la *Constitución* de 1812 que luego se recogen en el informe de septiembre de 1813 en materia de *instrucción pública*. Y, en segundo lugar, redacta las líneas generales del proyecto que será desgranado posteriormente en forma de artículos, y profundizando algo más en ellas, que es el informe que le precede.

2.4.3 Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza

Pública [7 de marzo de 1814]

El proyecto va rubricado por los mismos miembros que firman el *Informe*, llamado de Quintana. El texto incluye un dictamen y en los archivos figura como: *Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública, Presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción Pública, y Mandados Imprimir por Orden de las Mismas*; 7 de marzo de 1814.

La situación de la enseñanza estaba en un estado tan precario que hasta las más grandes figuras instruidas en el ramo de la *educación* lo reconocerían muchos años más tarde. Tal y como destacaba Gil de Zárate (1855), «[Representantes de la nación en Cádiz] conocedores del lastimoso Estado en que se hallaban los establecimientos de enseñanza, donde todavía dominaban los métodos antiguos, y se resistía la introducción de las ciencias experimentales» (p. 85).

Una novedad que no queremos que pase desapercibida es que la comisión compuesta por Manuel José Quintana y otros compañeros eran «personas todas que ya se habían dado a conocer por su saber y patriotismo (...) presentando un proyecto en que se reorganizaba toda la instrucción pública en sus diferentes ramos, y esencialmente distinto de cuanto hasta entonces se había publicado» (Gil de Zárate, 1855, p. 86). Se trataba, por tanto, de personas que entendían algo del asunto y comprendían un poco la situación en la que estaba sumido el país en temas de enseñanza y que comenzaban a redactar un informe sobre *instrucción pública*.

La división técnica del *Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General* es de XIV títulos y 126 artículos como mostramos en la Tabla 14:

Hay que tener bien presente que todo esto que estamos viviendo en el año 1814, tiene su base primigenia en aquella Francia de la Ilustración que estudiamos al principio.

Por tanto, la perspectiva se enfocaba en todo aquello que tuviese que ver con la razón y la ciencia. La comisión que realiza este proyecto tiene que renovar completamente el espíritu que había tenido la educación hasta el momento, la del Antiguo Régimen; y no era otro que el consuetudinario y tradicionalista. Araque Hontangas (2009) nos declara sobre este particular lo siguiente: «La comisión de instrucción pública se refirió al desconcierto y descuido en que se hallaba la educación, porque, entre otras cosas, había un atraso en las ciencias, propiciado por planteamientos tradicionalistas de épocas anteriores» (p. 42).

Junto a esto anterior, conviene decir que «la comisión que elaboró el Informe, presidida por Quintana, abogaba por un sistema público de enseñanza que proporcionase una uniformidad desconocida en aquella época» (Araque Hontangas, 2009, p. 42). Esta idea de «uniformidad» para la enseñanza emanaba directamente de la *Constitución de 1812* y es evidente que era la idea que trasluciría en el proyecto de 1814.

Para avanzar en este tema, es preciso hacernos la siguiente pregunta y tratar de arrojar luz sobre ella ¿por qué este proyecto de marzo de 1814 no llega a ser ley? La principal razón, es puramente política y se produce con la llegada de la figura absolutista de Fernando VII: «Sin embargo, la abolición del régimen constitucional y la persecución de los liberales, por Fernando VII, impidió que se sometiera a las Cortes hasta siete años más tarde» (Araque Hontangas, 2009, p. 42) Sin embargo, en lo que a la conjunción entre lo político y lo educativo, Carmen García (1994), nos lo describe diciendo que «los principios trazados, cuyo desarrollo legislativo era competencia de las Cortes, habían de plasmarse en una ley general relativa a la enseñanza» (p. 17). Esta era la idea, aunque le faltaran muchos puntos por desarrollar para que fuese plenamente general.

Por otro lado, esto no implicaba en absoluto que, internamente, tuviese otros detalles de los que pudiese presumir por ser más evolucionados. Y, no solamente, avanzados, sino más cercanos a una sociedad que se adscribía al modelo liberal: «Si el *Informe Quintana* no pasó de la fase de proyecto, tuvo enorme trascendencia para la

conformación del modelo educativo liberal, dado que en su marco se inscribían las reformas de la enseñanza planteadas durante la primera mitad del siglo XIX» (García, 1994, p. 17).

Dicho esto anterior, bajo el prisma educativo, más allá de que la maquinaria de la modernidad en materia educativa fuera activada por el propio texto constitucional con los artículos que analizamos en el capítulo anterior, la idea era elevarla a rango de ley; sin saber las Cortes en realidad que solamente quedaría en la primera piedra puesta de un futuro edificio educativo. La realidad¹¹¹ es -y esto contesta a la última pregunta formulada más arriba- que todo se desarticula cuando Fernando VII impone su ya divino criterio¹¹²: «El *Informe* había sido concebido como base de una futura ley de Instrucción Pública cuyo debate y aprobación era competencia de las Cortes (...) Leído en Cortes por Martínez de la Rosa, presidente de la Comisión de Instrucción Pública (...)» (García, 1994, p. 20).

Fernando VII denostaba los principios que apuntalaban la enseñanza, nos lo cuenta Gil de Zárate (1855) cuando revela que eran «privadas además las universidades de muchos sábios profesores, que por adictos á las instituciones de Cádiz fueron despojados de sus cátedras (...)» (p. 87). Así, independientemente del ámbito educativo al que perteneciese un profesor, era la idea contraria o no al absolutismo el aspecto que primaba; y, por tanto, entraba en funcionamiento la maquinaria de la represión.

Paralelamente, hay una serie de aspectos que debemos tener en cuenta desde los comienzos de la creación de la legislación educativa en España hasta el año 1845. En este año, termina esta etapa de construcción preliminar de cuadros legislativos y se pasa a la concepción de un *corpus* más serio y reseñable para la sociedad. Aquí, retomamos la idea

¹¹¹ En esa realidad entra también que la *Dirección General de Estudios* está en funcionamiento de manera «autónoma y totalmente independiente en el ejercicio de sus atribuciones» (García, 1994, p. 19).

¹¹² Fernando VII disuelve las Cortes. El hecho histórico alude al *Manifiesto de los Persas* (Aranjuez, 12 de abril de 1814). <https://historicodigital.com/el-manifiesto-de-los-persas-comentario.html>

de que las relaciones Iglesia- Estado no van siempre unidas de la mano durante esta primera mitad del siglo XIX. Esto provoca y explica los avances y retrocesos que sufre el plano educativo y explicará el análisis de alguna de nuestras unidades.

2.4.3.1 Unidades de Análisis del *Proyecto de Decreto sobre el Arreglo*

General de la Enseñanza Pública de 1814

[Presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción Pública, y Mandados Imprimir de Orden de las Mismas] [7 de marzo de 1814]

Comenzamos presentando la parte técnica del texto legislativo que nos ocupa en este análisis (Tabla 14):

Tabla 14

División Técnica del Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública de 1814

Título	Artículos
Título I <i>Bases Generales de la Enseñanza Pública</i>	[1] [2] [3] [4] [5] [6]
Título II <i>División de la Enseñanza</i>	[7]
Título III <i>De la Primera Enseñanza</i>	[8] [9] [10] [11] [12] [13] [14] [15] [16] [17] [18] [19]
Título IV <i>De la Segunda Enseñanza</i>	[20] [21] [22] [23] [24] [25] [26] [27] [28] [29] [30] [31] [32] [33] [34] [35]
Título V <i>De la Tercera Enseñanza</i>	[36] [37] [38] [39] [40] [41] [42] [43] [44] [45] [46] [47] [48] [49] [50] [51] [52] [53] [54]
Título VI <i>De la Universidad Central</i>	[55] [56] [57] [58] [59] [60] [61] [62]
Título VII <i>De los Colegios o Escuelas Particulares</i>	[63] [64] [65] [66] [67]
Título VIII <i>De los Catedráticos</i>	[68] [69] [70] [71] [72] [73] [74] [75] [76] [77]
Título IX <i>De las Pensiones</i>	[78] [79] [80] [81] [82] [83] [84] [85] [86] [87] [88] [89]
Título X <i>De la Dirección General de Estudios</i>	[90] [91] [92] [93] [94] [95] [96] [97] [98] [99] [100] [101] [102]
Título XI <i>De la Academia Nacional</i>	[103] [104] [105] [106] [107] [108] [109] [110] [111] [112] [113] [114]
Título XII <i>De la Educación de las Mujeres</i>	[115] [116]

Título XIII	<i>De los Establecimientos Antiguos</i>	[117] [118]
Título XIV	<i>De los Fondos Destinados a la Instrucción Pública</i>	[119] [120] [121] [122] [123] [124] [125] [126]

Nota. El texto del proyecto alcanza los 126 artículos a lo largo de XIV títulos. El texto original de archivo se encuentra en los anejos documentales de este estudio. Elaboración Propia.

A continuación, presentamos las unidades de análisis que pertenecen a este texto legislativo (Tabla 15) y del que pretendemos analizar aquellas que consideramos que constituyeron una novedad en la enseñanza de nuestro país a principios del siglo XIX.

Tabla 15

Unidades de análisis dentro del Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Instrucción Pública (1814)

Título	Capítulo	Unidades de análisis
Título I	Artículo	[1] [2 (3-4)] [5] [6]
Título II	Artículo	[7]
Título III	Artículo	[8] [10] [11] [12] [13] [14] [15] [16]
Título IV	Artículo	[20]
Título XIV	Artículo	[121]

Nota. Relación de todas las unidades de análisis dentro del articulado legislativo *Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Instrucción Pública* (1814) que son analizadas en este capítulo. Elaboración propia.

Número Unidad de análisis	[1/1814]
Documento	Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Instrucción Pública
Año	7 de marzo de 1814
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título I «Bases generales de la enseñanza pública»</i>
Unidad de análisis	Artículos 1,2 (3-4),5 y 6 Art. 1. Toda enseñanza costeada por el Estado será pública.

Esta es la *unidad de análisis* que nos presenta la novedad más importante de todo nuestro proceso y que presentamos en los textos legales que emanan de la *Constitución* de 1812. Se trata del elemento más moderno e inédito, y que permitía participar de la enseñanza a más personas de la población: ser pública. Esto dejaba atrás el precepto de para «unos pocos o elegidos» que marcaba el Antiguo Régimen. Esta idea entronca

directamente con el espíritu de la Revolución de 1789 en Francia sobre el común, aquello que beneficia a todos debe estar accesible a toda la población.

Número Unidad de análisis	[2/1814]
Documento	Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Instrucción Pública
Año	7 de marzo de 1814
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título I «Bases generales de la enseñanza pública»</i>
Unidad de análisis	Artículos 1,2 (3-4),5 y 6 Art. 2. La enseñanza pública será uniforme . Art. 3. En consecuencia de lo prevenido en el artículo anterior, será uno mismo el método de enseñanza . Art. 4. Serán igualmente unos mismos los libros elementales que destinen a la enseñanza pública.

En este punto hemos incluido tres unidades de análisis porque consideramos que van unidas y una cuarta que concatena con la tercera y que, a su vez, va unida a la segunda.

La *Educación de Primeras Letras* será la misma o, al menos, muy similar y uniforme en todas las escuelas del reino. Este artículo [2], da coherencia al espíritu de la misma *Constitución* de 1812, del informe de 1813 y del dictamen de 1814: organizar la enseñanza¹¹³. Entendemos, por tanto, que lo que se pretende es afiliar al mayor número de «nuevos y futuros ciudadanos», y esto lo convierte en una pieza clave dentro de la política liberal. Todavía es pronto para hablar de «todas las sensibilidades», pero el nuevo planteamiento está ahí ya presente.

Si la enseñanza ha de llenar todo el territorio de saberes y escuelas de primaria, el método de enseñanza ha de ser el mismo -según el criterio liberal y sin especificar cuáles son los parámetros de los que parte-; y los libros por los que los maestros han de enseñar

¹¹³ Veremos este asunto con más detenimiento en el *Título II*.

también han de ser los mismos. Esto anterior apela directamente a ese afán de control por parte del Estado para contribuir al proceso de nacionalización. Así pues, se apela a lo monolítico en lo que a métodos de enseñanza pública se refiere como elemento modernizador dentro del proceso que acabamos de mencionar más arriba. Es necesario poner aquí de manifiesto, para ir adelantando lo que veremos en el *artículo 6* de estas *unidades de análisis*, que todavía no hay un criterio pedagógico común, pues el maestro de aquella época carece de todos los elementos básicos de pedagogía. Se transmitía el «qué», pero no el «cómo»; ni tampoco se planteaba el «quien» con precisión.

Número Unidad de análisis	[3/1814]
Documento	Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Instrucción Pública
Año	7 de marzo de 1814
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título I «Bases generales de la enseñanza pública»</i>
Unidad de análisis	Artículos 1,2 (3-4),5 y 6 Art. 5. La enseñanza pública será gratuita.

Otra novedad, que nosotros consideramos reseñable, es plantear la gratuidad de la escuela de primeras letras para todos los *infans* del reino. El problema viene con la financiación, que continúa en estado deplorable. Bien es cierto que, sin un presupuesto preciso, el hecho de querer plantear una educación seria y asentada es imposible¹¹⁴. Pero, las intenciones de crear primero y después ejecutar hacen que los planteamientos novedosos no pierdan su propia esencia. Lo importante es plantearlo, salir de la funesta situación en la que se encontraba la educación y después abordar la cuestión económica. Por esto anterior, plantear la gratuidad desde el plano liberal a una sociedad que viene de épocas en las que la enseñanza estaba diseñada para unos pocos, la convierte en un elemento nuevo. Todo esto anterior abre la posibilidad a muchas más personas de poder

¹¹⁴ El objeto de estudio de esta investigación es extraer aquellos elementos que contribuyen a la modernidad del país en materia educativa; por ello, no nos planteamos analizar si la educación necesitaba más o menos dinero o si fracasó o no por falta de erario.

acceder al saber más elemental (máxime que a partir del año 1830 sería obligatorio), y de poder prosperar. La máxima de «saber leer y escribir», y aprender a comprender lo que se leía y escribía, era revolucionaria en sí misma en España, pues abría las puertas a la razón y al pensamiento crítico. La gratuidad es el mínimo desde el que se ha de partir en la enseñanza.

Número Unidad de análisis	[4/1814]
Documento	Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Instrucción Pública
Año	7 de marzo de 1814
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título I «Bases generales de la enseñanza pública»</i>
Unidad de análisis	Artículos 1,2 (3-4),5 y 6 Art. 6. Los artículos anteriores no se entenderán en manera alguna con la enseñanza privada , la cual quedará absolutamente libre , sin ejercer sobre ella el Gobierno otra autoridad que la necesaria para hacer observar las reglas de buena policía, establecidas en otras profesiones igualmente libres, y para impedir que se enseñen máximas o doctrinas contrarias a la Religión divina que profesa la Nación , y a los principios sancionados en la Constitución política de la Monarquía.

Si la pretensión de los liberales de 1812 es fijar la mirada en el futuro; este artículo lo ejemplifica bien: modernizar es que todos pueden formar parte de un elemento común que los cohesione y que todos tienen derecho a formarse desde diferentes perspectivas. La *enseñanza privada* no sale de su propio planteamiento educativo para incorporar a más sensibilidades. Pero, más allá de esto anterior, otro asunto será la influencia en los métodos que tenga. Las dos presentarán una similitud: la Iglesia entra en ellas y en su medida las controla; pues el Estado, liberal en las formas, no se aparta de la confesión en lo que a contenido se refiere. Se trata, por tanto, de renovar la educación, pero sin eliminar algunos elementos.

Por esto mismo, había que perfilar todos los detalles y para ello había que conceder libertad casi absoluta a la *enseñanza privada*. Los establecimientos privados tienen el

margen de maniobra más que suficiente para dominar los conocimientos y la literatura dentro de sus aulas.

No se trata de volver atrás, al Antiguo Régimen. Se trata de avanzar agrupando. Bien es cierto que, el avance completo es palpar en la realidad la separación de poderes entre Iglesia y Estado y la laicidad en la escuela. Esto último sí es el estadio ideal de la enseñanza, pero en aquella época no se planteaba como lo pudiéramos hacer hoy. Por ello, mientras la enseñanza pública carece de «libertad de cátedra absoluta» pues «será uno el mismo método de enseñanza» y «unos mismos los libros elementales» (arts. 3-4). La enseñanza privada puede contar entre sus estanterías con todo el elenco de obras suficiente para llevar a cabo su nacional misión moralizante. Insistimos de nuevo en que la *Constitución* de 1812 es liberal, pero admite los preceptos eclesiásticos en materia de *instrucción* y además porque viene impuesto en el mismo código fundamental de 1812.

Número Unidad de análisis	[5/1814]
Documento	Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Instrucción Pública
Año	7 de marzo de 1814
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título II «División de la Enseñanza»</i>
Unidad de análisis	Artículo 7 Art. 7. La enseñanza se divide en primera enseñanza, segunda y tercera.

Continuando con nuestro estudio, encontramos otro de los elementos que aportan algo muy diferente a lo establecido hasta el momento: división en compartimentos del recorrido en la enseñanza desde las escuelas de primeras letras a la superior. Lo novedoso de haberla dividido en algo tan básico y que se enseña en la escuela como son los números ordinales, no es otro motivo que crear un nuevo estadio de enseñanza: la segunda, la que se llamará después secundaria (bachillerato), porque es lo que va demandando el nuevo estamento social que en breve entrará en juego, la burguesía. Se marca un orden ascendente en la división de la enseñanza, con una nomenclatura primaria: *primera*, *segunda* y *tercera*. Había que estar preparados, aunque fuera de una manera más

rudimentaria, haciendo planteamientos simples, pero que apuntaran en esa dirección: una mínima organización.

Número Unidad de análisis	[6/1814]
Documento	Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Instrucción Pública
Año	7 de marzo de 1814
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título III «De la Primera Enseñanza»</i>
Unidad de análisis	Artículo 8 Art. 8. La primera enseñanza es la general e indispensable que debe darse a la infancia, y necesariamente ha de comprender la instrucción que exige el artículo 25 de la Constitución para entrar de nuevo desde el año 1830 en el ejercicio de los derechos de ciudadanos, y la que previene el artículo 366.

El planteamiento que tenemos en esta *unidad de análisis* número seis es doble. La primera parte, que comprende «la primera enseñanza es la general e indispensable, que debe darse a la infancia», focaliza los primeros pasos de la enseñanza en la infancia. Esta idea puede parecer una obviedad visto desde el plano pedagógico en nuestros días, pero en aquella época constituía una novedad en tanto en cuanto ni siquiera se había regularizado nunca esto que es tan simple; ya que en algunas épocas anteriores no siempre se ponía el punto en la infancia para comenzar a aprender las primeras letras.

La segunda parte que se extiende desde «y necesariamente ha de comprender la instrucción que exige el artículo 25 de la Constitución para entrar de nuevo desde el año 1830 en el ejercicio de los derechos de ciudadanos, y la que previene el artículo 366», no amplifica nuestro estudio en este punto, pues ya hemos hablado de esta unidad de análisis con anterioridad; pero refuerza el criterio anterior. El hecho de estar inserta dentro de este artículo no es más que un recordatorio firme, al menos nosotros lo vemos así, de lo que se pedirá a la población en cuanto mínimos de instrucción para el año 1830.

Número Unidad de análisis	[7/1814]
Documento	Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Instrucción Pública
Año	7 de marzo de 1814
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título III «De la Primera Enseñanza»</i>
Unidad de análisis	Artículo 10 Art. 10. En estas escuelas, conforme al citado artículo 366 de la Constitución, aprenderán los niños a <i>leer con sentido</i>, y a <i>escribir con claridad y buena ortografía</i>; e igualmente las reglas elementales de la <i>aritmética</i>, un catecismo religioso y moral, que comprenda brevemente los dogmas de la Religión y las máximas principales de buena conducta y buena crianza, y <i>otro político</i> en que se expongan del mismo modo los derechos y obligaciones civiles.

Esta *unidad de análisis* nos muestra dos puntos focales. Los dos apelan a los comienzos de esta nueva era en el planteamiento de la *instrucción* que fue la Ilustración en Francia y el método de Bell-Lancaster inglés que explicamos en un capítulo más arriba. Se trata de dos piezas más dentro de las modernidades educativas que la legislación de la *instrucción* presenta en España. El primero es el que engloba: «leer con sentido, y a escribir con claridad y buena ortografía; e igualmente las reglas elementales de la aritmética». Desde el punto de vista pedagógico, la buena ortografía es un elemento que permite, cognitivamente, ordenar la mente desde niños y proyectar de adultos una imagen seria, serena y con una personalidad muy bien dibujada. Aquí debemos recordar que la enseñanza primaria forma una sola unidad separada de la enseñanza secundaria. Por ello, la enseñanza primaria está compuesta por unos saberes mínimos, siendo todavía más rudimentarios los conocimientos transmitidos a las niñas.

Seguido a esto anterior, aparece al final del artículo otro elemento destacable y que apela también a aquella época francesa del siglo XVIII: «y otro político en que se expongan del mismo modo los derechos y obligaciones civiles». El ciudadano debe saber cuáles son sus derechos y obligaciones. Por ello, este es uno de los puntos que venimos mencionando desde Francia: alcanzar la mayoría de edad física y mental.

En este artículo hay también una parte que está dedicada a la influencia que la Iglesia consigue tener dentro de la escuela. No forma parte de nuestro análisis porque consideramos que más allá de ser un elemento que no comporte un avance, desde nuestro punto de vista, es un retroceso y el sentido de este estudio no va precisamente por ahí. Pero, paradójicamente, sí lo hemos incluido como materia en la tabla que a continuación presentamos, pues, de lo contrario, los datos estarían incompletos y no daría una visión de conjunto correcta.

La Tabla número 16 presenta las materias que conciernen a la primera enseñanza dentro de *Proyecto de Decreto* de 1814.

Tabla 16

Materias de primera enseñanza dentro del Proyecto de Decreto (1814)

MATERIAS PRIMERA ENSEÑANZA (Por Dotación Presupuestaria de Base – Alcance Consistorial)	
<i>Artículo 10</i>	
Lectura	con sentido
Escritura	con claridad
Ortografía	buena
Aritmética	reglas elementales
Catecismo religioso y moral	breve comprensión de los dogmas de la religión y máximas principales de buena conducta y buena crianza
Catecismo político	breve comprensión de derechos y obligaciones

Nota. Esta tabla refleja las primeras materias que, por el sentido que reciben, forman parte de esa serie de novedades educativas en este texto histórico que analizamos y para las que la dotación presupuestaria pertenece a los consistorios municipales. Elaboración Propia.

Continuamos con nuestra *unidad de análisis* número 8 que engloba dos artículos estrechamente ligados.

Número Unidad de análisis	[8/1814]
Documento	Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Instrucción Pública
Año	7 de marzo de 1814
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título III «De la Primera Enseñanza»</i>

Unidad de análisis	Artículo 11, 12 Art. 11. Lo prevenido en el artículo anterior no impedirá que se dé más extensión a la primera enseñanza en las escuelas de aquellos pueblos en que las Diputaciones provinciales lo juzguen conveniente por el mayor vecindario u otra causa; pudiendo en dichas escuelas enseñarse completamente la aritmética, unos elementos sucintos de geometría, y los principios de dibujo necesarios para las artes y oficios. Art. 12. Para facilitar la más cumplida observancia del artículo 366 de la Constitución: 1º en cada pueblo que llegue a cien vecinos no podrá dejar de haber una escuela de primeras letras: 2º con respecto a las poblaciones de menor vecindario, donde no la haya, las Diputaciones provinciales propondrán el modo de que no carezcan de esta primera enseñanza: 3º en los pueblos de gran vecindario se establecerá una escuela por cada quinientos vecinos.

Es evidente que el hecho de querer llegar al mayor número de habitantes del territorio para que estén instruidos, aunque sea con lo básico, es una de las preocupaciones de los liberales de la primera etapa. Esta unidad de análisis nos muestra como la novedad en el plano pedagógico pasa también por la estructura administrativa que conlleva, es decir, la escuela empieza a mostrar dos planos: el pedagógico y el administrativo. Y los dos juntos conforman algo que no se había concebido hasta ese momento. Pedagogía y Administración juntas para ordenar un nuevo sistema. En este caso se prevé que donde no pueda llegar la Administración central o provincial, pueda llegar la local.

Por ello, continuamos dentro de este bloque el artículo decimosegundo que regula de manera más precisa esto dicho anteriormente y que da consistencia al hecho de querer regular al máximo posible las cifras para llegar a la mayor extensión poblacional. El número de personas que se toma como referencia para tener una escuela de primeras letras es de cien habitantes. En el caso de los núcleos de población menores de ese número -en

muchos casos pedanías aisladas en la estepa o en la montaña-, el asunto pasa al organismo más cercano en importancia de esa población que son las Diputaciones provinciales. La tercera parte es una continuación de la primera, pero a partir de quinientas almas.

Para cumplir con el precepto marcado por el artículo 366 de la carta magna, se pretende abrir una escuela por «cada pueblo que llegue a cien vecinos». El propósito está en el papel, pero la realidad será bien distinta. Esa misma objetividad también marcó la diferencia de conocimientos según el sexo. Bien es cierto también, que con esta lectura una persona de edad adulta podía aprender en la escuela al mismo tiempo que un niño. La realidad era otra, pues en la mentalidad de un adulto de aquella época no cabía tal pensamiento cuando todavía costaba que un niño dejase las labores de la casa o del campo para ir a aquello que llamaban «aprender». Mostramos las materias de primera enseñanza de este proyecto de 1814 en la Tabla 17.

Tabla 17

Materias de primera enseñanza dentro del Proyecto de Decreto (1814)

MATERIAS PRIMERA ENSEÑANZA (Por Dotación Presupuestaria Ampliada o Población– Alcance Diputación)	
<i>Artículo 11</i>	
Lectura	con sentido
Escritura	con claridad
Ortografía	buena
Aritmética	ampliada
Catecismo religioso y moral	breve (¿?) comprensión de los dogmas de la religión y máximas principales de buena conducta y buena crianza
Catecismo político	Breve (¿?) comprensión de derechos y obligaciones
Aritmética	completa
Geometría	elementos sucintos
Dibujo	Principios necesarios para artes y oficios

Nota. Esta Tabla refleja las materias que llevan dotación presupuestaria de las diputaciones.

Elaboración Propia.

Por tanto, el reparto de escuelas¹¹⁵ quedaría de la siguiente manera, según mostramos en la Tabla 18:

Tabla 18

Reparto de escuelas por población y entidades a cargo de su dotación presupuestaria (1814)

NÚMERO DE «AGRUPACIONES ESCOLARES» POR NÚMERO DE HABITANTES		
<i>Artículo 12</i>		
Población	Número de Escuelas Públicas	A cargo de
Población -100 vecinos	1 escuela pública primeras letras	Ayuntamientos En su defecto: Diputaciones
Población 100-499 vecinos	1 escuela pública primeras letras	Ayuntamientos En su defecto: no especifica
Población +500 vecinos	1 escuela pública primeras letras	Ayuntamientos En su defecto: no especifica

Nota. El hecho de ampliar a toda la población la *escuela de primeras letras*, conlleva la entrada en juego de administraciones provinciales y locales en el sustento y conservación de estas.

Elaboración Propia.

Número Unidad de análisis	[9/1814]
Documento	Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Instrucción Pública
Año	7 de marzo de 1814
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título III «De la Primera Enseñanza»</i>
Unidad de análisis	Artículos 13, 14, 15 y 16 Art. 13. Los maestros de estas escuelas públicas deberán necesariamente ser examinados: por ahora se verificarán estos exámenes en la capital de la respectiva provincia; y por lo que hace a Ultramar, si la gran distancia no lo permitiere en alguna provincia, se harán los exámenes en las cabezas de partido. Art. 14. El artículo anterior no comprende a los maestros de escuelas particulares.

¹¹⁵ *Proyecto de Decreto 1814* - Artículo 12 No se refiere a arquitectura escolar *ad hoc* propiamente dicha en todos los casos donde ha de haber escuela. En estos primeros momentos, consideramos, que es más propio hablar de «agrupación de escolares para una enseñanza primaria», pues no todas las poblaciones con obligación de tener escuela tenían la dotación presupuestaria suficiente como para construir un local apto para desarrollar las materias; ya que en muchos casos se trataba de alquileres, casas particulares e incluso sacristías o porches de entrada a una Iglesia.

	Art. 15. La elección de maestros para las escuelas públicas, la vigilancia sobre su conducta y la facultad de removerlos, habiendo justa causa corresponden a los Ayuntamientos, conforme a la facultad quinta que les concede la Constitución, y bajo las reglas que prescribirán los reglamentos. Art. 16. Las Diputaciones provinciales fijarán la renta anual que deban gozar los maestros de las escuelas públicas de primeras letras, oyendo a los Ayuntamientos de los pueblos respectivos.

Siguiendo la misma línea de los artículos anteriores analizados, nos encontramos con otro artículo que ofrece una particularidad por el elemento que contiene. Se trata de un artículo que introduce la idea de amparar, bajo el paraguas de la pedagogía (todavía sin desarrollar plenamente como hoy en día en aquella época y bajo aquel nuevo pensamiento en ciernes), a todos aquellos que se pondrían al frente de niños en una escuela. Se trata, de nuevo, de unificar criterios dentro del ámbito de los maestros; puesto que hasta aquel momento y durante bastante tiempo después hasta que llegaran las *Escuelas Normales de Maestros*¹¹⁶, el papel de los enseñantes es muy deficiente, incluso para algunos como una profesión refugio sin vocación como señalan muchos estudiosos de este tema en particular que nos apareció en la literatura previa a esta investigación.

Por tanto, estamos ante otra de las novedades educativas que se van introduciendo en este cuerpo legislativo de 1814 y que servirán de base a otros posteriores. Nosotros consideramos que es una manera de insertar una de las piezas más importantes del puzzle: la pedagogía. ¿Podemos analizar este artículo aplicando el concepto y los preceptos

¹¹⁶ Aunque no es nuestro objeto estudiar en esta investigación la historia de las *Escuelas Normales de Maestros*, sí queremos recordar que éstas no se crean hasta 1839, con una constitución diferente, y una legislación en instrucción descrita en otros términos. Hasta ese momento, durante los siglos XVII y XVIII los «centros de formación pedagógica» están en manos de la Iglesia. Esta idea la encontramos en el artículo de Isabel Gutiérrez Zuloaga que lleva por título *Contexto histórico en el que se produce la creación de las Escuelas Normales en España* cuando afirma «Ya durante los siglos XVII y XVIII se organizan seminarios y centros de formación pedagógica para los enseñantes, sobre todo por parte de los escolapios, de los jesuitas (...) (Gutiérrez Zuloaga, 1989, p. 45)».

pedagógicos tal y como los entendemos hoy en día? No; pero bien es cierto que sí estamos ante el nacimiento de la idea de aplicarla dentro de las escuelas y trasladarla a la regularización de forma científica, racional y seria por parte del Estado. Estamos, por tanto, ante el nacimiento de la aplicación de la pedagogía dentro de las escuelas, aunque todavía queda mucho por recorrer en este asunto. Otra novedad: la regularización de la nómina de los maestros de una manera algo más seria y en aras de comenzar a dignificarla, aunque la realidad seguirá siendo diferente.

Lo nuevo no viene de la mano de organizar solamente las regiones (Península y Ultramar), sino en lo que nosotros hemos denominado con un lenguaje actual: la *certificación* y el *organismo evaluador*. Desde el punto de vista pedagógico es algo revolucionario, dotar a los organismos locales de entidad suficiente para llevar la gestión de elección, vigilancia y verificación de las plazas. Estamos ante lo expresado más arriba como regularizar para dignificar la figura del maestro y por tanto que revierta en beneficio de los usuarios de las escuelas de primeras letras (Tabla 19).

Tabla 19

Acceso de los maestros a la escuela pública (1814)

ACCESO MAESTROS A LA ESCUELA PÚBLICA						
<i>Artículos 13-14-15-16</i>						
Plaza	Región	Región	Certificación	Organismo Evaluador	Organismo Pago	Retribución
MAESTROS ESCUELA PÚBLICA DE PRIMERAS LETRAS	Península		Examen verificado en la capital de la provincia a la que se opta la plaza	Ayuntamiento • Elección de maestros. • Vigilancia de conducta. • Facultad de traslados.		Diputación Provincial
	Ultramar		Examen verificado en la capital de la provincia o cabeza de	Ayuntamiento		Diputación Provincial

	partido a la que se opta la plaza
MAESTROS DE ESCUELAS PARTICULAR ES	

Nota. Exposición de las plazas de maestro y de toda la estructura organizativa que el propio Estado, a través de la ley, atribuye a las entidades locales. Elaboración Propia.

En la Tabla 20 aclaramos con datos otro de los elementos novedosos que vienen a completar al anterior sobre la dignificación de los maestros de escuelas públicas: el salario.

Tabla 20

Nómina de un maestro de escuela (1814)

NÓMINA MAESTROS ESCUELA PÚBLICA DE PRIMERAS LETRAS				
<i>Artículo 17</i>				
Región	Carácter	Cuantía	Revisión	
Península	Anual	50 fanegas de trigo	Sexenios (Regulado por la Diputación provincial)	
Ultramar	Anual	150 pesos fuertes		

Nota. En el artículo 17 se reflejan las cantidades (en especie) que un maestro de escuela debía cobrar. Elaboración Propia.

Número Unidad de análisis	[10/1814]
Documento	Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Instrucción Pública
Año	7 de marzo de 1814
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título IV «De la segunda enseñanza»</i>
Unidad de análisis	Artículo 20 Art. 20. La segunda enseñanza comprende los principios de todos aquellos conocimientos , que al mismo tiempo que sirven de preparación para dedicarse después a otros estudios más profundos , constituyen la civilización general de una nación .

La enseñanza primaria es la que ofrece aspectos novedosos más relevantes para el conjunto de la sociedad y la educación (al menos en las formas legales). Pero, bien es

cierto que, al amparo del primer artículo dedicado a la segunda enseñanza, queremos pararnos unos segundos porque sí es importante hacer mención del segundo bloque de los tres que presenta la nueva estructura académica¹¹⁷. Se trata de la introducción en la historia de la *Segunda Enseñanza*. Aunque lo verdaderamente significativo y representativo de una nueva época educativa en nuestro país a comienzos del XIX es que la estructura educativa, en su segundo bloque, marca el comienzo también, desde el punto de vista pedagógico, de una nueva estructura social.

La *Segunda Enseñanza* está diseñada como un compartimento totalmente diferente de la *Enseñanza de Primeras Letras* en lo que a intenciones se refiere. Sin embargo, he aquí lo revolucionario, está compuesta por una nueva estructura de conocimientos que permitirán en un futuro entrar en profesiones derivadas de un nuevo sistema económico que se empieza a imponer dentro de la sociedad, nos referimos a la llegada del capitalismo. Muchos autores coinciden en que la *Segunda Enseñanza* está creada para dar cobertura educativa a las nuevas clases burguesas que reclaman su protagonismo tanto en la vida social, como en la política. La *Segunda Enseñanza* da cabida de esta manera a las necesidades educativas de la nueva sociedad burguesa.

¿Este nuevo compartimento llegaría toda la sociedad? Es evidente que, a tenor de lo expuesto en esta última *unidad de análisis*, no. No todo el mundo accede a ella, pero sí conforma en sí misma una gran trascendencia pues hasta el momento la brecha académico-social era aún mayor.

¹¹⁷ En la introducción a este estudio advertíamos sobre el asunto de enfocar esta investigación solamente en los artículos dedicados a las primeras letras. En este caso mencionamos la segunda enseñanza para dejar clara la estructura educativa de la época en este sentido y ofrecer una panorámica más clarificadora.

Se crean las llamadas *Universidades de Provincia* que son el precedente en de lo que serán posteriormente los *Institutos*, a razón de una de ellas por cada capital, tanto en tierras peninsulares, como en las de Ultramar.

Número Unidad de análisis	[11/1814]
Documento	Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Instrucción Pública
Año	7 de marzo de 1814
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título XIV «De los fondos destinados á la instrucción pública»</i>
Unidad de análisis	Artículo 121 Art. 121. Igualmente propondrá el Gobierno á las Cortes el método que juzgue mas oportuno para que los fondos destinados á la enseñanza pública sean administrados con economía y con la posible independencia de los demás del Estado, á fin de que no sean distraídos á otros objetos, tomando siempre por base cuanto prescribe la Constitución acerca de la administración de fondos públicos

En el análisis de esta *unidad* se observa otra de los avances que los liberales insertan en la legislación educativa: la dotación económica y su administración. Recordemos que estamos en momentos en los que la sensibilidad económica en el país es enorme y cualquier dispendio hecho de más, considerado inoportuno (como podía ser el gasto en la escuela, la cual no produce nada material de cara a la sociedad de aquella época), o «distráido á otros objetos» como nos dice el propio artículo, podía generar conflictos.

En contrapartida, es oportuno recordar también en este punto que, en el informe de septiembre de 1813 este asunto de dedicar fondos públicos a la escuela gestionada por el Estado era una cuestión de urgencia. Después este aspecto se rebaja sus expectativas y lo deja como una «propuesta» en manos del Gobierno.

Informe de 9 de septiembre de 1813:

Art. 122. Urgiendo sobremanera el pronto establecimiento de las escuelas de primeras letras, se autorizará al Gobierno para que inmediatamente aplique a su dotación en cada provincia todos los fondos destinados en ella a la primera enseñanza (Cortes Generales, 1814, 07 de marzo).

Con todo esto anterior que acabamos de mencionar, se trata de una apertura de mentalidad de los legisladores el hecho de incluir partidas económicas. Es evidente que sin dinero no se puede hacer nada y con dinero se puede hacer todo y de aquí el avance de dedicar partidas presupuestarias a la *instrucción pública*. Todo lo relacionado con la *instrucción pública* es otro asunto que también forma parte ya de la vida pública de la época. La sociedad del momento no percibía esto de manera del todo positiva en algunos casos, pues no era bien recibido que el Estado diera dinero a este asunto, mientras mucha gente del pueblo pasaba penurias. Paradójicamente, se daba el otro extremo de ser una cuestión que podía incluir a todos aquellos que, bien obligatoriamente, tuviesen que utilizar la escuela, bien que quisiesen asistir a ella. Otro paso más para encartar a toda la sociedad posible que no pudiese permitir esos menesteres de manera privada y más selectiva.

Acercándonos al final de esta parte, queremos recoger los principales aspectos que consideramos que tienen relevancia en lo que a novedad educativa se refieren dentro del *Proyecto de Decreto*, con dictamen e informe previos de Manuel José Quintana y comisión. El proyecto, queda en eso, en un proyecto asentado en el *Informe* de septiembre de 1813 y en la carta magna de 1812 que le anteceden y que lo configuran como el segundo paso en el que se empiezan a reflejar las principales novedades educativas que recogen los cuerpos legales de la primera mitad del siglo XIX.

A modo de conclusión, la primera novedad educativa que recoge este proyecto es la de formar parte de la creación de un nuevo *sistema* (siguiendo la senda de la propia revolución de 1789 en Francia). Hemos visto como se introducen en el texto nuevos elementos modernos que ayudan a configurar ese ansiado *sistema educativo* que lo conceptuamos como algo revolucionario para la época. Solamente el hecho de querer dar forma jurídica a los planteamientos educativos que empiezan a surgir en la época es ya una novedad en sí misma. Pero a esto tenemos que añadir que, esa forma se cristaliza en un plan general. Esta secuenciación de forma jurídica que traza un plan nos da la tercera pieza que recoge todo lo dicho en el capítulo: clasificación de la enseñanza. Sin dicha intención no se hubiese planteado la coexistencia en planos ordenados de la enseñanza. Esta última idea que apuntamos es un aspecto que se convierte en un formalismo totalmente revolucionario también, como los anteriores, puesto que consolida la idea inicial que había surgido en 1812 a través del texto magno: organizar la enseñanza y dotarla económicamente por vez primera. En este capítulo hemos podido ver como más elementos de análisis y juicio, como por ejemplo la estructuración y organización de la enseñanza en compartimentos separados.

Cada una de las partes estudiadas de este manuscrito recoge unas particularidades que la hacen o nueva, o diferente o, incluso, especial, como es el caso de la escuela primera. La idea está latente, se trata de ir acercándose a toda la población en general, aunque sigue teniendo carácter excluyente. En este punto tenemos la novedad más importante de la clasificación, una nueva creación: la *Educación Secundaria* en aras de dar amparo pedagógico y educativa a una nueva sociedad.

Sin embargo, a pesar de la aparente vocación general de la naciente legislación educativa liberal, no toda la población accederá a los diferentes niveles de enseñanza. Por esto mismo, solo a la primera enseñanza se le atribuía un carácter «universal» que, en realidad, tardará mucho tiempo en hacerse efectivo. En cualquier caso, el *Informe*

Quintana y el *Proyecto de Decreto* de 1814 son apenas los planos de un edificio que no se materializó plenamente hasta el reinado de Isabel II. Ese edificio supondría una novedad histórica trascendental: la creación de un sistema nacional de instrucción pública. Pero, como quedó dicho, con una naturaleza «dual» o «bipolar» que reflejaba, producía y reproducía la diferenciación social de la época.

Por tanto, había que dotar a las incipientes ideas educativas de una estructura, permitía clasificar la instrucción de tal manera que la condicionase a tener un orden y una estructura preestablecidas, pero sin ser consecutivas, *Escuelas de Primeras Letras*, *Enseñanza Secundaria*, y *Universidad*. Y, he aquí, otra de las grandes revoluciones que trajo consigo el haber enmarcado en cuerpo legislativo la *educación*: nuevas estructuras e ideas a lo largo del siglo XIX que permanecerán muchas décadas después de haber salido a la luz por primera vez.

2.5 Reglamento General de Instrucción Pública Decretado por las Cortes de Ramón Olaguer Feliú y Zebollino (1784-1831) [10 de julio de 1821]

El período que comenzamos a continuación trae consigo la llegada de un nuevo texto legal educativo sin rango de ley como los anteriores. Se enmarca en un breve período histórico donde los liberales se afanan en conseguir el objetivo de librarse por un tiempo del absolutista Fernando VII y continuar con las políticas educativas de avance y progreso de aquellos, al menos, en el escrito legislativo. Entramos en un periodo donde de nuevo los liberales de la primera mitad del XIX con sus postulados educativos comienzan a formar parte de esa cadena de vaivenes políticos en los que se dirime el presente y futuro de la cuestión educativa. A un proceso liberal, le sigue otro conservador. Los liberales destacan durante esa cronología por los avances alcanzados; los conservadores, por los retrocesos conseguidos¹¹⁸. En este capítulo continuamos extrayendo del marco legislativo educativo rubricado en 1821 aquellos puntos de luz que se arrojan dentro del mismo y que dan continuidad al ideario liberal en esta materia y que lleva por título: Reglamento General de Instrucción Pública Decretado por las Cortes de Ramón Olaguer.

El texto con el que trabajamos en esta parte de la investigación forma parte de la cadena de articulados legislativos educativos de la primera mitad del siglo XIX. Se trata de otro eslabón liberal de los varios que se sucedieron durante ese período de nuestra

¹¹⁸ En esta investigación queremos ser transparentes y decir que hemos sacado del estudio los marcos regulatorios en educación que están en manos de los conservadores en tiempos de Fernando VII durante el Sexenio Absolutista por la ofensa que profieren a la propia educación de aquella época. Es evidente que no puede avanzar este estudio si intentamos estudiar lo novedoso y revolucionario en la época de Fernando VII; no tiene ningún sentido, puesto que lo que se avanzaba por parte de los liberales, Fernando VII lo retiraba inmediatamente para trasladarlo a la oscuridad. Confiere sentido a esto decir que la época después de esta que estamos estudiando será conocida en la Historia de nuestro país como *La Década Ominosa*.

historiografía educativa. Asimismo, es oportuno decir que es la composición legislativa en esta materia la que forma un eslabón-bisagra y da continuismo a aquellos que le antecedieron como el *Proyecto de Decreto sobre la Instrucción Pública* de 1814. Además, lo fijan para seguir apoyando la idea que los liberales tenían: continuar consolidando la instrucción pública.

Para ello, nos hemos propuesto como objetivo, realizar un análisis de dicho articulado legislativo con la intención clara de extraer de él todos aquellos componentes inéditos o que apuntalan los de su predecesor de 1814 y van dando forma a la creación de un sistema de instrucción coherente, con cuerpo y tendente a la perdurabilidad en el tiempo, independiente de los diferentes focos políticos de cada momento.

El contexto histórico que rodea al *Reglamento General de Instrucción Pública Decretado* por las Cortes en España el 29 de junio de 1821 es el que abrimos a continuación. Este reglamento, que se rubrica en palacio por la real mano unos días después, el 10 de julio de ese mismo año, se enmarca en el llamado por los investigadores de la Historia de nuestro país, Trienio Liberal (1820-1823). Este período comienza con el reactivo de algunos liberales y guerrilleros de marcadas posiciones liberales que pretenden sustituir la anomalía histórico-política que se estaba produciendo en un país, de tendencia ya liberal, a manos del rey Fernando VII. Tal es el ardor de restaurar la *Constitución* de 1812 que muchos de ellos inician sus propias luchas fallidas para derrocar al hermano de Carlos María Isidro de Borbón¹¹⁹. Joaquín Varela Suances-Carpenga (1996) nos explica que «tras los intentos fallidos de Mina, Porlier, Richard, Renovales y Lacy de acabar por

¹¹⁹ Figura que da nombre a las posteriores guerras carlistas que se sucederán a lo largo del siglo XIX en la que los defensores de este consideran que es él, Carlos María Isidro, el verdadero rey que tiene que gobernar. Este es un tema que está profundamente estudiado por los historiadores y aquí solamente vamos a mencionarlo como complemento histórico para esta parte de nuestro estudio.

la fuerza con el absolutismo fernandino, el pronunciamiento de Riego logra tan ansiado objetivo en enero de 1820» (p. 653).

Asimismo, tenemos que volver a Francia, donde el panorama político social había dado un paso hacia atrás, según palabras de Nadal Masegosa (2020), cuando expresa que «los hechos que acontecían en 1820 en España no serían ajenos a determinado contexto europeo. La restauración del Antiguo Régimen tanto en Francia como en España restaba amplias parcelas de poder a la burguesía aspirante al mismo» (p. 4).

También es importante decir aquí, que «amplias capas del ejército eran afines al liberalismo burgués, con lo cual no eran extraños los pronunciamientos, ya mismo el uno de enero de 1820, el militar de alto rango Rafael de Riego llevaría a cabo uno de ellos» (Nadal Masegosa, 2020, p.4).

En ese mes de enero de 1820 comienza el Trienio Liberal y dura hasta septiembre de 1823, momento en el que Fernando VII consigue volver al poder. Varela Suances-Carpenga (1996) comenta que «este período tiene un gran interés en la historia constitucional española pues fue durante él cuando se puso de relieve por primera vez la dificultad (...) de poner en planta la Monarquía prevista en la Constitución de Cádiz, restablecida en marzo de 1820» (pp. 653-654). Por lo expuesto en la literatura, se abre un período de duda sobre la construcción de la propia *Constitución* de 1812 y si es comparable con los estándares de otras constituciones europeas como la de Gran Bretaña o la misma Francia:

Estos deseos reformistas aumentaron considerablemente con el transcurso del tiempo. Los constantes conflictos entre el Rey y sus Ministros y entre éstos y las Cortes contribuyeron sin duda a que buena parte de los liberales españoles, sobre todo los más conservadores, se fuese distanciando del modelo doceañista y buscase otro más eficaz para edificar

el Estado constitucional y más acorde a la vez con los nuevos vientos que soplaban en Europa (Varela Suances-Carpenga, 1996, p. 682).

Este cambio progresivo hacia posturas más tranquilas y moderadas explica cómo la legislación educativa empieza a tomar otro rumbo aún sin dejar la deriva liberal que había tomado en 1812. Por ello, como argumenta Fernando Vicente Jara (1986) «las nuevas Cortes pronto comenzarían a ocuparse de los asuntos del país, así como de la reforma de las enseñanzas, las cuales era muy importante encauzar con vistas a formar el tipo de ciudadano que los liberales querían conseguir» (p. 210). El primer paso se da el 24 de abril de 1820 con el Real Decreto que apela al estudio de la Constitución en todos los centros de enseñanza según destaca Fernando Vicente Jara» (Vicente Jara, 1986, p. 210).

Los diferentes marcos legislativos educativos empiezan a tener esta influencia, como el *Proyecto de Decreto de Quintana* de 1814 también lo tuvo de la *Constitución* de 1812; pero esta vez, de manera más aplacada. El hecho de sentar las bases de una nueva educación a partir de 1812 y 1814 había sido la parte más ardua, y ahora quedaba ir acopiando nuevas ideas más acorde a los tiempos y perfilando las ya expuestas hasta el momento. Eso sí, con sentido de avance, de igualdad, de querer llegar al mayor número de población.

Se trata entonces, de un breve período en el que Fernando VII tiene que asumir y aceptar el postulado doceañista. No será por mucho tiempo, tres años. Nadal Masegosa (2020) destaca: «la monarquía parlamentaria borbónica, (...), sería la gran reivindicación obtenida a través del pronunciamiento militar iniciado por Del Riego. El rey Felón, Fernando VII, no tendría más remedio que aceptar la nueva situación, al menos, momentáneamente» (p. 4).

Los tiempos se marcaban rápidamente y había que empezar a poner en marcha la maquinaria administrativa del Estado para no romper lazos con la *instrucción pública* que seguía su propio proceso de construcción. Gil de Zárate (1855) lo argumentaba en su momento de la siguiente manera: «vino el año de 1820, y con él volvió á imperar de nuevo el código fundamental elaborado en Cádiz (...) objeto de amor y entusiasmo para los que le creían la prenda más firme de nuestra libertad y ventura» (p. 92). Por tanto, hablar del texto magno de Cádiz es seguir hablando de los planes liberales en toda su extensión. Gil de Zárate (1855) lo percibe en su época, afirmando de nuevo: «extendiéndose á todo, y no dejando por tocar ningún ramo de la administración. Como de los más importantes, la Instrucción Pública no pudo ser olvidada; y en efecto, desde luego pensaron en él las Cortes» (p. 92). Y, por tanto, «confiando a una comisión el encargo de redactar un nuevo plan de estudios» (Gil de Zárate, 1855, p. 92).

Tanto es así como volvió de nuevo el plan de Cádiz, según Gil de Zárate, que se introdujo el dar cobertura educativa a las personas invidentes. Este asunto ya lo tratamos en el análisis de unidades que realizamos en la *Constitución* de 1812, concretamente con el *artículo 366*; pero, lo que no mencionamos entonces y queremos hacerlo ahora es que en el aquel momento los niños invidentes no tenían escuelas creadas *ad hoc* para ellos; y, es a partir del año 1820, cuando se crea la primera escuela para estos niños.

En ese sentido, crear una escuela para niños que tienen algún tipo de *necesidad especial* en aquella época era un verdadero hito. Sobre este particular nos ilustra la autora María Carmen Molina Ortín (2011) cuando enfatiza que «la enseñanza a los ciegos se inicia en España, oficialmente, el 1-5-1820 en Barcelona, con el reconocimiento del Ayuntamiento, aunque el centro había sido fundado en 1819» (p. 200). El hecho de crear

escuelas para niños ciegos tenía que venir acompañado de su propia metodología¹²⁰, por razones obvias, aunque para que ese momento se culminase tenía que iniciarse un proceso que duraría al menos dos décadas más, por eso «En España, el Braille es introducido por el catalán Jaime Bruno Berenguer en el año 1840, enseñándolo a sus alumnos en la Escuela Municipal de Ciegos de Barcelona, y en Madrid en 1853» (Molina Ortín, 2011, p. 199).

Sobre este particular se habla ya en la ley en el año 1835 a través de la Real Orden de 19 de diciembre de ese mismo año. Según palabras de la autora mencionando un estudio de Osorio Gullón (1972), «la primera legislación de nuestro país en la que los poderes públicos se hacen cargo de la educación de los ciegos es la Real Orden del 19-12, de 1835, en la que el Gobierno, a impulsos de la Sociedad Económica Matritense, establece la creación de una escuela para ciegos» (Molina Ortín, La educación de los niños invidentes desde el Siglo XIX hasta el inicio de su integración en los centros ordinarios, 2011, p. 200, citado por Osorio Gullón, 1972, p.15-119).

De alguna manera posible, el plan que en 1814 quedó relegado en un segundo plano, tenía que volver a aflorar. El asunto era ir recuperando de la *instrucción pública* lo denostado durante el Sexenio Absolutista. En realidad, como ya hemos señalado en algún momento de esta investigación, la Nación se estaba creando a sí misma, y tras ese paréntesis no hacía falta -bajo el prisma liberal de nuevo- obviar el armazón de 1814 sobre *instrucción pública*, sino empezar a dotarlo de musculatura. La idea era dar continuidad al plan de 1814 de una forma u otra. Sin arriesgar demasiado, no sería un plan que rehiciese

¹²⁰ Louis Braille es el inventor del sistema que permite a las personas ciegas poder leer. El sistema, que lleva su propio nombre, se crea en 1821 cuando «un oficial del ejército llamado Charles Barbier de la Serre visitó la escuela para presentar un nuevo sistema de lectura (...) los estudiantes lo probaron, pero pronto perdieron el entusiasmo porque el sistema no incluía ni mayúsculas, ni puntuación (...). Sin embargo, Louis Braille, persistió, tomó el código como base y lo fue afinando, viendo las posibilidades para simplificar el sistema hasta que encontró una solución para reproducir la fonética básica que solo requería de seis puntos de relieve» (ONCE-Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2023).

por completo el anterior para dar un paso en avances, pero sí conservaba los mínimos establecidos por Quintana y su equipo y añadiría otros en la misma línea. Se trata de un reglamento legislativo que, visto desde un plano general, continúa los preceptos en avances de Quintana y al mismo tiempo apuntala otro paso más hacia una legislación más completa. El momento de conseguir un marco educativo de amplias miras y pretensiones era ahora. El liberalismo de 1812 volvía para continuar con su idea.

Ahora bien, con todo y con ello, hay un aspecto que ya empezaba a cobrar peso: la tesorería. La maquinaria económica del país no acababa de arrancar con suficiencia y mucho menos para ir a gran velocidad. Se producía una tensión entre instrucción e implementación. Entonces ¿cuál era la razón principal que tensionaba esta situación? El propio estado de la economía. El asunto era seguir creando un buen plan para la *educación*, dotarlo de grandes ideas; y de economía suficiente. Esta es la más importante de las causas, la que arregla y desarregla, la que permite dar avances sociales: la economía. Y España sabía mucho de males pecuniarios¹²¹

Añadido a esto anterior, hay que decir que muchos consideraban que era un verdadero despilfarro dedicar tanto esfuerzo económico del erario público a la cuestión educativa. Gil de Zárate:

La principal impugnación que sufrió este plan fue la de su misma grandiosidad y magnificencia; y hubo quien lo quiso ridiculizar, llamándolo fanfarronada legislativa. A centenares de millones se calculó por sus enemigos que ascendería su completa realización (...) porque en tiempo de tantos apuros para el Tesoro, debía parecer delirio, aun tratando de

¹²¹ Queremos recordar aquí que España daba, poco a poco, está inmersa en la pérdida de sus colonias, el sol de un Imperio se apagaba. En este momento es importante reseñar la obra de Leandro Prados de la Escosura (1998) *De Imperio a Nación*. Alianza.

instrucción pública (...) gravar a la nación con gastos exorbitantes é imposibles (Gil de Zárate, 1855, p. 92-93)

Entonces ¿es la cuestión económica la verdadera causa de que el plan no sobreviviese? Posiblemente no del todo, pero influyó bastante; pues, hubo planes educativos posteriores de gran calado que conservaron la parte más onerosa de sus artículos, como el plan de 1845 y las universidades como explica Gil de Zárate (1855); y que, por otro lado «no impedía que aquella obra fuese en alto grado recomendable, y que la instrucción pública quedase con ella asentada en bases anchas, firmes y dignas de una nación generosa que anhelaba entrar de lleno en el camino de la Ilustración» (Gil de Zárate, 1855, p. 93).

Otra de las causas también, según consideramos nosotros, no es otra que la que venía dada por el énfasis puesto en el avance y la modernización del país, pero sin grandes escándalos, es decir, según se desarrollaran los acontecimientos políticos. Los liberales no podían dar por sentada una continuidad por muchos años en medio de una nación en construcción y con la figura de un rey absolutista vivo. Ni tampoco nadie veía venir que el liberalismo doceañista iba a ir cambiando con los años y encontrar posturas más cercanas al moderantismo de mitad de siglo.

De esto anterior se desprende una idea bastante sólida respecto de ese afán por continuar avanzando socialmente desde las leyes educativas y desde la pedagogía. Para esto había que configurar un binomio y ese era el de *modernización del país e instrucción* en la escuela. Para que este tándem marchase con suficiencia tenía que gestarse un halo de «madurez» social y, para ello había que poner en práctica lo aprendido en la realidad de los últimos años. En 1812 la constitución generaba alegría y contento; el Sexenio Absolutista todo lo contrario. Ese contraste tan seguido permitió a principios de los años 20 generar otra época de avances y a «aprender sobre lo aprendido»; sacar experiencia de esas casi dos décadas de contrastes políticos y sociales. Este reaprendizaje genera el

momento idóneo para sacar a la luz el *Reglamento General de Instrucción Pública*. Así lo describe Alfonso Capitán Díaz:

A pesar de todo, en 1820, el pueblo era algo diferente al de las Cortes de Cádiz de 1812; estaba en mejor disposición para recibir una formación política. Pudo ser el momento propicio y decisivo para la eficacia de los catecismos políticos y para la formación del espíritu democrático desde la instrucción escolar, sobre todo si se tienen en cuenta las buenas esperanzas del neonato Reglamento de Instrucción Pública de 1821 (Capitán Díaz, 1991, p. 1018).

Se trataba de un plan con una virtud que tapaba todos sus defectos: progresar para hacer en algún momento futuro una nueva educación. Ese era el motivo de tanto esfuerzo por parte de los entendidos en la materia. También tenía defectos, pero se trataba de faltas producidas por el efecto de la inexperiencia diríamos hoy en día; pues recordemos que todo estaba haciéndose y todavía quedaba camino por recorrer repartido en las décadas venideras. Para ello, había que seguir intentando la construcción sólida de una *instrucción pública* acorde a los tiempos tal y como postula José Luis Aranguren:

El trienio liberal 1820-1823 significa varias cosas: el triunfo del Ejército liberal, de la conspiración y de las Sociedades secretas -incluso con la creación de una «nacional-masonería» (los llamados «Comuneros»), como podría llamársela, paralelamente a la expresión «nacional-sindicalismo»-, la supresión definitiva de la Inquisición, la conciencia de dotar de una base socioeconómica al nuevo Régimen, la voluntad de creación de una Instrucción pública moderna (Reglamento General de 1821) (...) (Aranguren, 1982, p. 52).

Sin embargo, aun estando bajo el paraguas liberal, es un plan que ofrece novedades que conciernen al conjunto de la cuestión educativa pero no en la cantidad suficiente que esa sociedad merecía. Por ello, tuvo detractores como nos cuenta Carmen García (1994) «las acusaciones procedían de sectores *afrancesados* encabezados por Lista» (p. 20). Pero, también personas de la época que actuaban según se desarrollaban los acontecimientos, como continúa explicando Carmen García sobre el director general de *instrucción pública* – de tendencia moderada- que, al mismo tiempo que criticaba el reglamento por ser de creación liberal y por tanto escorar hacia esos postulados como era lógico y evidente, la juzgaba positiva (García, 1994, p. 21).

Aun con reticencias, el plan aparece en 1821, hasta que, como afirma Gil de Zárate (1855) «aquel naciente edificio vino de repente abajo á los golpes del despotismo y de la ignorancia nuevamente entronizados en España» (p. 95).

Para Capitán Díaz (1991), el reglamento de 1821 es el «primer ensayo de ordenación de un sistema educativo liberal en España y testimonio legal del ideario pedagógico del constitucionalismo de las Cortes de Cádiz» (p. 33)». Para nosotros, esa primera prueba está en los artículos de la *Constitución* de 1812. Sin ella, este texto no existiría.

Este nuevo reglamento educativo da compostura a la idea de Viñao Frago sobre si existió una revolución educativa en la época liberal del XIX. El autor Viñao Frago (2018) afirma que «revolución se asocia normalmente con cambios rápidos y profundos en una cuestión o ámbito determinado. Que hubo cambios profundos en el ámbito de la educación, en los años que siguieron a la revolución liberal queda fuera de toda duda» (p. 141).

Paralelamente, otro de los aspectos en los que hace hincapié el reglamento es en ampliar el número de funciones para la *Dirección General de Instrucción Pública*. Este hecho es relevante porque se canalizaba de una manera más directa todos los asuntos

relacionados con la *instrucción*. Capitán Díaz (1991) nos relata el artículo 101 de dicho reglamento donde se especifican todas ellas (p.33).

Respecto del *Reglamento General de Instrucción Pública* de 1821, es importante decir que tiene su ampliación un año después en el «Proyecto de Reglamento General» (1822). El punto más novedoso e importante contenido en este último es el «f», dedicado a «la enseñanza de las mujeres» en las escuelas, quienes son situadas «al mismo nivel» (jamás se les permitirá tener el mismo currículum que un niño o aprender más) que los niños, tal y como explica Capitán Díaz (1991) dicho punto: «se seguirá en todo el mismo plan, sistema y orden que en las de niños» (p. 33). Algunas de ellas por la tarde no quedaban libres, sujetas a «labores propias de su sexo» (Capitán Díaz, 1991, pág. 33). Pero, no debemos olvidar la sociedad en la que todavía se están desarrollando estos cambios. La niña todavía recibe una educación muy básica y por eso queda en un segundo plano, tanto en la sociedad, como en la escuela. En realidad, no se trataba de una educación formalizada, pero, insistimos, sí se estaba iniciando el camino.

Desde el punto de vista que nos ocupa del análisis educativo y pedagógico, el reglamento publicado en 1821 sigue acaparando, retocando y focalizando los aspectos novedosos y constructivos que había generado el plan de 1814. Lo descubrimos en el análisis correspondiente al *Reglamento General de Instrucción Pública* de 1821.

2.5.1 Unidades de Análisis del *Reglamento General de Instrucción Pública* de 1821

[*Decretado por las Cortes en 29 de junio de 1821*] [10 de julio de 1821]

[Gobernación de la Península] [Sección de Instrucción Pública]

En este punto queremos mostrar, por continuar con el mismo criterio de análisis, la Tabla 21, que es en la que presentamos un cómputo general de los artículos que forman parte de este reglamento.

Tabla 21

División Técnica del Reglamento General de Instrucción Pública de 1821

Título	Artículos
Título I <i>Bases Generales de la Enseñanza Pública</i>	[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8]
Título II <i>División de la Enseñanza</i>	[9]
	De la Primera Enseñanza [10] [11] [12] [13] [14] [15] [16] [17] [18] [19] [20]
Título III	De la Segunda Enseñanza [21] [22] [23] [24] [25] [26] [27] [28] [29] [30] [31] [32] [33] [34] [35]
Título IV	De la Tercera Enseñanza [36] [37] [38] [39] [40] [41] [42] [43] [44] [45] [46] [47] [48] [49] [50]
Título V <i>De las Escuelas Especiales</i>	[51] [52] [53] [54] [55] [59] [57] [58] [59] [60] [61] [62] [63] [64] [65] [66] [67] [68] [69] [70] [71] [72] [73] [74] [75] [76] [77]
Título VI <i>De la Universidad Central</i>	[78] [79] [80] [81] [82]
Título VII <i>De los Catedráticos</i>	[83] [84] [85] [86] [87] [88] [89] [90] [91]
Título VIII <i>De la Dirección General de Estudios</i>	[92] [93] [94] [95] [96] [97] [98] [99] [100] [101] [102] [103] [104] [105] [106] [107]
Título IX <i>De la Academia Nacional</i>	[108] [109] [110] [111] [112] [113] [114] [115] [116] [117] [118] [119]
Título X <i>De la Enseñanza de las Mujeres</i>	[120] [121]
Título XI <i>De los Establecimientos Antiguos</i>	[122] [123] [124]
Título XII <i>De los Fondos Destinados a la Instrucción Pública</i>	[125] [126] [127] [128] [129] [130]

Nota. Este cuerpo legislativo consta de 130 artículos repartidos en XII títulos. Como curiosidad salieron de la imprenta nacional 230 ejemplares. El texto original de archivo aparece en los anejos documentales de este estudio. Elaboración Propia.

Desde el punto de vista instruccional pasamos a analizar el articulado de este reglamento aunando pedagogía y novedad educativa insertas dentro de los artículos en lo que concierne a la *Enseñanza de Primeras Letras* (Tabla 22).

Tabla 22

Unidades de análisis del Reglamento General de la Instrucción Pública (1821)

Título	Capítulo	Unidades de análisis
Título I	Artículos	[1] [2] [3] [4] [5] [6] [8]
Título II	Artículos	[9] [10] [11] [12] [13] [14] [15] [16] [17] [18]

Nota. Unidades de análisis extraídas del *Reglamento General de la Instrucción Pública (1821)*.

Elaboración propia.

Número Unidad de análisis	[1/1821]
Documento	Reglamento General de Instrucción Pública
Año	10 de julio de 1821
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título I «Bases generales de la enseñanza pública»</i>
Unidad de análisis	Artículos 1,2,3 y 4 Art. 1. Toda enseñanza costeada por el Estado, ó dada por cualquiera corporación con autorización del Gobierno, será pública y uniforme. Art. 2. En consecuencia de lo prevenido en el artículo anterior, será uno mismo el método de enseñanza, como también los libros elementales que se destinen á ella. Art. 3. La enseñanza pública será gratuita. Art. 4. Los artículos anteriores no se entenderán en manera alguna con la enseñanza privada, la cual quedará absolutamente libre, sin ejercer sobre ella el Gobierno otra autoridad que la necesaria, para hacer observar las reglas de buena policía establecidas en otras profesiones igualmente libres, y para impedir que se enseñen máximas ó doctrinas contrarias á la Religión divina que profesa la Nación, o subversivas de los principios sancionados en la Constitución política de la Monarquía.

Estos cuatro primeros artículos tienen su base en el propio *Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública* de Manuel José Quintana del año 1814.

En este caso, la novedad aparece por la intención de la «no omisión», es decir, unos artículos se refunden en otros, pero no pierden ni el espíritu ni la esencia del mencionado, ni tampoco son eliminados. Todo lo contrario, el avance está en ampliar: «ó dada por cualquiera corporación con autorización del Gobierno», lo que indica el afán de expansión

de acercar la educación al mayor número de niños y «niñas». La enseñanza será gratuita al menos hasta 1822¹²².

Número Unidad de análisis	[2/1821]
Documento	Reglamento General de Instrucción Pública
Año	10 de julio de 1821
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título I «Bases generales de la enseñanza pública»</i>
Unidad de análisis	Artículos 5,6, y 8 Art. 5. La enseñanza privada será extensiva á toda clase de estudios y profesiones. Art. 6. Pero el que pretendiere dar á 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 á la Dirección general de estudios, la cual accederá á su solicitud, asegurándose de la idoneidad del aspirante á esta gracia por medio de un examen que harán los sugetos de su confianza designados al intento por la misma. Art. 8. Los discípulos de estos maestros particulares serán admitidos á la recepción de grados, y habilitación para el ejercicio de sus profesiones, siendo examinados por los respectivos maestros de las Universidades de tercera enseñanza, ó escuelas especiales, en cada una de las materias en que deben estar instruidos para aspirar á dichos objetos, y sujetándose después á las reglas establecidas en la materia.

En lo que concierne al conjunto de estas tres *unidades de análisis*, debemos decir que tienen un doble análisis: pedagógico y administrativo; y en su momento final, se complementan. Estos artículos están incluidos aquí porque son la ampliación del artículo número 14 del *Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública* de 1814.

¹²² A partir de ese año el estado empieza a gravar la enseñanza sobre cuestiones administrativas de obtención de títulos.

Proyecto de Decreto de 7 de marzo de 1814:

Art. 14. El artículo anterior no comprende á los maestros de escuelas particulares (Cortes Generales, 1814, 07 de marzo).

Cuando realizamos el análisis de aquel texto dejamos esa unidad sin detenernos en ella para dar lógica conexión con estos tres que ahora analizamos. En el texto de 1814 presentan la idea y en el de 1821 la desarrollan entrando más en su sentido a través de estos tres artículos, el 5, el 6 y el 8¹²³.

Desde el punto de vista pedagógico, se sientan las bases para dar unos mínimos de calidad a una enseñanza que, a primera vista, puede escapar de los ojos del Estado¹²⁴. Por ello, consideramos que se trata de un hecho relevante querer establecer unos mínimos de calidad pedagógica y esto hay que enmarcarlo en un contexto de génesis, de primeros momentos de creación de la enseñanza, entendida ya al modo de estos tiempos. Con todo y con ello, la intención de crear nuevos modelos de alumnado y profesorado está ahí. Ciertamente es que se produce una paradoja cuando menciona que «son examinados por miembros de la tercera enseñanza, ó escuelas especiales», quienes en aquella época no se ceñían a modelos pedagógicos solventes (porque no existían), como tampoco estaban creadas las *Escuelas Normales de Maestros* que no llegan hasta 1839.

Por otro lado, está el segundo punto, que se refiere a la parte administrativa. Desde este puesto, y que complementa al primero (por este motivo lo incluimos dentro del análisis), se trata de continuar ampliando la organización de la *Enseñanza de Primeras Letras* desde todos los órdenes posibles. Este nuevo orden administrativo y el pedagógico

¹²³ El artículo número 7 de este texto legal no tiene demasiada relevancia pedagógica para nuestro estudio, pues nosotros lo vemos más desde el aspecto administrativo, y no tanto desde el pedagógico; aunque es este caso si queremos mencionarlo por formar parte de una cadena sólida de *unidades de análisis* que si tienen esa relevancia para nosotros.

¹²⁴ Tenemos que ser muy cuidadosos con este aspecto pues la Inspección educativa no llega hasta 1849.

permiten que haya una influencia positiva en la calidad de enseñanza hacia el alumno y, por tanto, al conjunto de la sociedad a medio plazo.

Número Unidad de análisis	[3/1821]
Documento	Reglamento General de Instrucción Pública
Año	10 de julio de 1821
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título II «División de la enseñanza»</i>
Unidad de análisis	Artículo 9 Art. 9. La enseñanza se divide en primera, segunda y tercera.

Esta unidad tiene breve recorrido dentro de nuestro análisis, pues no es más que una mera continuación del proyecto de decreto de 1814. En esta ocasión, uno de los aspectos más reseñables es que ni se retira la idea, ni se modifica, continúa clasificando la enseñanza en tres bloques separados e independientes.

Número Unidad de análisis	[4/1821]
Documento	Reglamento General de Instrucción Pública
Año	10 de julio de 1821
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título II «De la Primera Enseñanza»</i>
Unidad de análisis	Artículo 10 y 11 Art. 10. La primera enseñanza es la general é indispensable que debe darse en la infancia, y necesariamente ha de comprender la instrucción que exige el artículo 25 de la Constitución para entrar de nuevo desde el año 1830 en el ejercicio de los derechos de ciudadano, y la que previene el artículo 366. Art. 11. Esta enseñanza se dará en escuelas públicas de primeras letras.

El análisis de esta unidad tenemos que hacerlo desde dos focos dentro de la misma perspectiva pedagógica. El primero de ellos trata sobre algo inédito y cómo hacer «verdadera pedagogía desde la ley» con el fin de albergar al mayor número de personas: «la primera enseñanza es la general é indispensable que debe darse á la infancia». Cuando introduce el término «indispensable» está transmitiendo la idea liberal de asentar el *espíritu educativo* dentro de la sociedad para avanzar y crecer.

Por esto mismo, para conseguir ese propósito de «sociedad ideal», el trabajo tiene que venir realizado desde la infancia. Posiblemente, en este artículo también esté implícita,

por parte de los legisladores, la reflexión de que comenzar desde la infancia a empapar en educación es más provechoso que postergarlo para edades más avanzadas. Y unido a esto anterior, se trata incluso de recordar a los padres que el niño es una persona con derecho a una educación, aunque las palabras escritas distan bastante de la realidad y los padres seguirán teniendo la idea de que sus hijos debes de seguir trabajando en las tareas del campo o de la casa. Además, a este anterior se añade y se pone en perspectiva un segundo foco. Así pues, se recuerda al conjunto de la sociedad que no podrá participar en la vida civil como ciudadano de pleno derecho, si no cuenta en su haber personal con unos mínimos de *instrucción*.

En lo que concierne al artículo undécimo de esta *unidad de análisis* hay que decir que se afirma con severidad, para que no se presenten dudas, que serán las instituciones públicas -en mayor o menor medida- las que se harán cargo de la *instrucción pública*. De ahí su significativa nomenclatura: *Escuelas Públicas de Primeras Letras*.

Número Unidad de análisis	[5/1821]
Documento	Reglamento General de Instrucción Pública
Año	10 de julio de 1821
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título II «De la Primera Enseñanza»</i>
Unidad de análisis	Artículo 12 y 13 Art. 12. En estas escuelas, conforme al citado artículo 366 de la Constitución, aprenderán los niños á 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. Art. 13. Lo prevenido en el artículo anterior no impedirá que se dé mas extensión á la primera enseñanza en las escuelas de aquellos pueblos en que las Diputaciones provinciales lo juzguen conveniente por el mayor vecindario, ú otra causa, pudiendo en dichas escuelas enseñarse completamente la aritmética, unos elementos sucintos de geometría, y los principios de dibujo necesarios para las artes y oficios.

A una parte de la sociedad decimonónica no se le permitía adentrarse más allá de la correcta *lectura* -comprender, un paso muy importante en defensa del propio individuo,

de la *escritura* -caligrafía- y de la *aritmética* -elemental-, pues no iba a tener grandes cometidos en la vida cultural del momento. Este aspecto da continuidad al proyecto de 1814. Y, por otro lado, porque la inserción de muchas personas dentro de la enseñanza con orígenes y moral discutibles para los cánones establecidos en la época, y la falta también de centros especializados en la formación de maestros, hacían que los límites culturales de muchos de los enseñantes – y también de los aprendiente- fueran bastante laxos¹²⁵. Aun con todo, la parte moderna de este asunto estriba en que esta es una manera de empezar, de comenzar, de establecer un punto departida: *leer* y *escribir* en un establecimiento público en el que puedan entrar y ser bien recibidos todos.

Agregado a lo anterior, debemos decir que este principio que se repite ya, directa o indirectamente, desde la *Constitución* de 1812, es una de las maneras más modernas de implicar al conjunto de la sociedad en su propia renovación y huir del analfabetismo. El hecho de plantear todas estas cuestiones desde otro punto de vista no hubiera sido más que retroceder (como pasaba en las épocas en las que lo liberales no estaban sobre el control de todos estos asuntos).

Del mismo modo, tenemos otro aspecto que lleva implícita la idea de hacer entrar en la escuela al mayor número posible de infantes: la permisibilidad de dar mayor cobertura de conocimientos en aquellos territorios que así lo consideren. Eso sí, siempre con la confirmación del organismo público competente en dicha materia, en este caso de las Diputaciones. Esto que explicamos aquí hubiera sido impensable durante los reinados del Antiguo Régimen.

Pero ¿cuál es el objetivo? Pues bien, como podemos observar se trata de asignaturas perfectamente esbozadas para que estén ahí; ya que entre las tres que aparecen forman una pequeña cadena de paso entre dos niveles. Se trata, en primera

¹²⁵ Este asunto se intenta paliar de la manera en que se refleja en el artículo 15 que a continuación analizaremos.

instancia, de ampliar los conocimientos de aritmética -aquellos que quedaron en una simple base en un primer nivel-. Así mismo, alcanzando estos conocimientos con mayor amplitud, se llega a aprender geometría y, una vez aprendida esta, se puede llegar a aprender dibujo (entre otros, posiblemente, dibujo técnico). La *Escuelas de Primeras Letras* y la *Educación Secundaria* siguen configuradas como independientes, pues esta última pretende consolidar parte de las nuevas necesidades de una incipiente sociedad basada en el capital moderno.

Paralelamente, todo esto permite ocupar un vacío que se daba entre lo elemental (*Escuelas de Primeras Letras*) y lo inmediatamente superior (*Segunda Enseñanza*), al mismo tiempo que servía para justificar socialmente los beneficios que podía aportar la *Educación Secundaria* más acorde con los tiempos -aunque realmente se tratase de una educación enfocada a una burguesía que demandaba su espacio público, tanto en la educación, como en el tejido industrial y como en la vida política-.

Número Unidad de análisis	[6/1821]
Documento	Reglamento General de Instrucción Pública
Año	10 de julio de 1821
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título II «De la Primera Enseñanza»</i>
Unidad de análisis	Artículo 14 Art. 14. Para facilitar la más cumplida observancia de la Constitución: 1º Se establecerá en cada pueblo que llegue á cien vecinos una escuela de primeras letras . 2º Con respecto a las poblaciones de menor vecindario donde no la haya, las Diputaciones provinciales propondrán el modo de que no carezcan de esta primera enseñanza. 3º En los pueblos de gran vecindario se establecerá una escuela por cada quinientos vecinos .

En la época de nuestro estudio, la administración de las provincias y del Estado no funcionaba con la «facilidad» ni los medios con los que lo hace hoy en día. Esa falta de soltura provocaba que los datos estuviesen incompletos en el mejor de los casos. Se trata de una época que, por costumbre, no se tenía esa percepción de registro dentro de la misma población -ni siquiera todo el mundo registraba a los recién nacidos-, se producían

hechos como otorgar fechas que correspondían con una realidad imprecisa y una gran variedad de situaciones, tantas casi como ciudadanos y funcionarios. Pues bien, en el caso de la administración educativa era similar. Entre 1814 y 1821, poco o nada habían cambiado las cosas en lo que a este asunto concierne. Por ello, seguimos con la distribución de la población estudiantil de primeras letras más o menos parecida durante la redacción de los dos textos legislativos.

Dicho esto anterior, sí es importante reforzar la idea de que estamos en una época en la cual mucha parte de la geografía española estaba totalmente aislada. Para ilustrar mejor, tenemos ejemplos de muchísimas zonas de la montaña o de la misma meseta, lugares en los que el acceso se volvía imposible. Para este cometido, este artículo (igual que el artículo 12 del texto de 1814) tiene previsto el dejar en manos de las Diputaciones de provincia la solución a aquellos lugares en los que ni siquiera hay Ayuntamiento constituido (hoy en día llamados *pedanías*) y forman parte de otro núcleo administrativo más amplio. En la actualidad, seguimos conservando, aun con otro tipo de administración, esta forma de reagrupamiento escolar para el caso de lugares con poca población.

La realidad es que esta es una manera sensata de hacer llegar la educación a toda la población, aunque había que implicar a un mayor número de administraciones públicas. Pero sí tenemos que recordar que todavía quedan muchas décadas para tener en la mente el concepto que hoy tenemos de burocratización de nuestra vida diaria. En la mayoría de los casos en el siglo XIX todo podía quedarse en intenciones (por falta de dotación presupuestaria que llegase a la realidad), o en otros tantos casos el ritmo era muy lento e inmerso todo en unos cambios políticos muy rápidos y bruscos; y además en medio de un proceso de construcción nacional. Queremos resaltar aquí que todos estos asuntos tenemos que analizarlos con perspectiva educativa, desde la lentitud y desde la comprensión y la empatía.

En la Tabla 23 mostramos, con poca diferencia de la Tabla 18, el reparto entre escuelas de primeras letras y la población.

Tabla 23

Reparto de escuelas por población y entidades a cargo de su dotación presupuestaria (1821)

NÚMERO DE «AGRUPACIONES ESCOLARES» POR NÚMERO DE HABITANTES				
<i>Artículo 14</i>				
Población	Número de Escuelas Públicas	A cargo de		
Población -100 vecinos (si no hay escuela)	1 escuela pública primeras letras	Diputaciones	(establecen el	
Población 100-499 vecinos	1 escuela pública primeras letras	Ayuntamientos		
Población +500 vecinos	1 escuela pública primeras letras	En su defecto: no especifica		
		Ayuntamientos		
		En su defecto: no especifica		

Nota. Una de las novedades implícitas también aquí es implicar a la Diputaciones en la gestión educativa de aquellas poblaciones con menos de cien habitantes. Elaboración Propia.

Número Unidad de análisis	[7/1821]
Documento	Reglamento General de Instrucción Pública
Año	10 de julio de 1821
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título II «De la Primera Enseñanza»</i>
Unidad de análisis	Artículo 15 y 16 Art. 15. Los maestros de estas escuelas deberán necesariamente ser examinados; por ahora se verificarán estos exámenes en la capital de la respectiva provincia; y por lo que hace a Ultramar, si la gran diferencia no lo permitiere en alguna provincia, se harán los exámenes en las cabezas de partido, ó donde y por quienes las Diputaciones provinciales determines. Art. 16. El artículo anterior no comprende á los maestros de escuelas privadas.

Tabla 24

Acceso de los maestros de escuelas de primeras letras a su función (1821)

ACCESO MAESTROS A LA ESCUELA PÚBLICA			
<i>Artículos 15 y 16</i>			
Plaza	Región	Certificación	Organismo Evaluador

MAESTROS ESCUELA PÚBLICA DE PRIMERAS LETRAS	Península	Examen verificado en la capital de la provincia a la que se opta la plaza	Ayuntamiento • Elección de maestros. • Vigilancia de conducta. • Facultad de traslados.
	Ultramar	Examen verificado en la capital de la provincia o cabeza de partido a la que se opta la plaza	Ayuntamiento
MAESTROS DE ESCUELAS PARTICULARES	Tanto en 1814 como en 1821 siguen sin regularse a este respecto. (<i>Artículo 16</i> del texto legal de 1821)		

Nota. En esta tabla se muestra la distribución administrativa para examinarse los maestros de primeras letras. Elaboración Propia.

La *unidad de análisis* que nos ocupa forma parte de aquellas que apuntalan, a través de su permanencia, las novedades educativas que presentan estos textos legales enfocados a la educación desde la *Constitución* de 1821. No pretendemos hacer aquí un calco de lo expuesto en el análisis del texto de 1814, pero si queremos reiterarlo precisamente por lo que contribuye a afianzar el marco de avance y progreso que se establecía por parte de los liberales. Por ello, es importante evidenciar que, hay novedades educativas que, con el paso del tiempo y los vaivenes políticos de la época, no cambian, sino todo lo contrario van fijándose para concretarse en tiempos futuros no demasiado lejanos.

Número Unidad de análisis	[8/1821]
Documento	Reglamento General de Instrucción Pública
Año	10 de julio de 1821
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título II «De la Primera Enseñanza»</i>
Unidad de análisis	Artículo 17 Art. 17. La elección de maestros para las escuelas públicas , la vigilancia sobre su conducta , y la facultad de removerlos habiendo justa causa, corresponden á los Ayuntamientos, conforme a la facultad 5ª que les concede la

	Constitución, y bajo las reglas que prescriban los reglamentos, salvo á los maestros su derecho para reclamarle ante las Diputaciones provinciales, las cuales sin hacer novedad entre tanto en la posesión, les oirán breve é instructivamente, como también á los Ayuntamientos sobre la causa de la remoción, y la aprobarán ó desaprobarán.

Este artículo se construye con el fin de otorgar una mayor cobertura educativa y pedagógica a los menores. Sin embargo, esto último tenemos que conéctalo con otro asunto: la inspección educativa. Este estamento no existía en aquellos años, pero sí es cierto que los maestros pasaban por un «mínimo control». Con esto, queremos explicar que, aunque a los maestros se les examinaba en conducta y conocimientos en las capitales de provincia, siempre quedaba algún aspecto por limar. Y sí es necesario de nuevo comentar que algunos maestros llegaban a la función de maestro como una profesión refugio que, aunque denostada, podía aportar unos mínimos de subsistencia¹²⁶. Esto llevaba a que algunos maestros, adolecían de dotes plenas de conducta para el ejercicio de la misma.

Pues bien, la *Constitución* de 1812 había previsto sobre este asunto también, no como maestros, sino como ciudadanos. En esta *unidad de análisis* encontramos esa novedad que hasta el momento no habíamos encontrado nunca, y que mezcla lo civil con la profesión de maestro para hacer prosperar la misma: «y la facultad de removerlos habiendo justa causa, corresponden á los Ayuntamientos, conforme a la facultad 5ª que les concede la constitución. Entonces, ¿cuál es esa quinta facultad a la que pueden acogerse los Ayuntamientos en caso de querer cesar a un maestro por tener conductas

¹²⁶ Remite indirectamente al punto 4º del artículo 25 de la Constitución de 1812.

que influyan en la moral de los niños¹²⁷? Se trata de los artículos 23, 24 y 25 de la *Constitución* de 1812. Veamos entonces:

Tabla 25

Artículos 23,24 y 25 de la Constitución de 1812

RELACIÓN ARTÍCULOS CONSTITUCIÓN 1812 (Referentes a la conservación de la condición de ciudadano)	
<i>Artículos 23, 24 y 25</i>	
Artículo 23	Solo los que sean Ciudadanos podrán obtener empleos municipales, y elegir para ellos en los casos señalados por la ley.
Artículo 24	La calidad de Ciudadano español se pierde _ 1º. Por adquirir naturaleza en país extranjero. 2º. Por admitir empleo de otro Gobierno. 3º. Por sentencia en que se impongan penas aflictivas ó infamantes, si no se obtiene rehabilitación. 4º. Por haber residido cinco años consecutivos fuera del territorio español, sin comisión ó licencia del Gobierno.
Artículo 25	El ejercicio de los mismos derechos se suspende _ 1º. En virtud de interdicción judicial por incapacidad física ó moral. 2º. Por el Estado de deudor quebrado, ó de deudor á los caudales públicos. 3º. Por el Estado de sirviente doméstico. 4º. Por no tener empleo, oficio ó modo de vivir conocido. 5º. Por hallarse procesado criminalmente. 6º. Desde el año de mil ochocientos treinta deberán saber leer y escribir los que de nuevo entren en el ejercicio de los derechos de Ciudadano.

Nota. Estos tres artículos de la *Constitución* de 1812 están íntimamente ligados con una cuestión educativa y pedagógica dentro del código de instrucción de 1821. Permitir a los Ayuntamientos acogerse a ciertos puntos de estos artículos para poder retirar a un maestro de dudosa conducta (según los códigos éticos, de prisma eclesiástico, de la época) de su profesión y aunar el binomio civil-pedagógico. Elaboración Propia.

¹²⁷ En este sentido, el Estado debía cuidarse mucho ya que había permitido la entrada de la Iglesia en las *escuelas de primeras letras* para llevar a cabo un «control moral»; permitir que algunos maestros con su conducta separada del recto camino, podía hacer bascular el trabajo de los eclesiásticos en las aulas. Y eso no se iba a permitir bajo ningún concepto.

Ahí radicaba el asunto principal, que ya no todo valía; que el acceso a la función pública tenía ya sus límites, máxime si esa función era la de enseñar en la tierna infancia. Y eso entró para quedarse al llegar el *Reglamento de Instrucción Pública de 1821*. Los niveles de conducta fueron elevándose: desde aparecer ebrio en clase o no aparecer por la misma causa, a frenar la entrada en el aula de aquellos que tuviesen delitos criminales¹²⁸. Este asunto lo resolvieron de forma holgada los legisladores educativos del 1821, apoyando un asunto pedagógico en un asunto civil. La ecuación era perfecta aunque quedaba mucho por resolver, ya que las Escuelas Normales de Maestros estaban todavía por aparecer. Si se perdía o se suspendía la condición de ciudadano, no se podía ejercer dicha función.

Número Unidad de análisis	[9/1821]
Documento	Reglamento General de Instrucción Pública
Año	10 de julio de 1821
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título II «De la Primera Enseñanza»</i>
Unidad de análisis	Artículo 18 Art. 18. Las Diputaciones provinciales fijarán la renta anual que deberán gozar los maestros de las escuelas públicas de primeras letras, como también las jubilaciones de los mismos cuando se imposibiliten, oyendo a los Ayuntamientos de los pueblos respectivos.

Esta *unidad de análisis* contiene un artículo que aporta un punto más en la mejora de la política educativa liberal de la primera mitad del siglo XIX. En este caso, no vamos a volver sobre lo analizado en artículo similar del proyecto de 1814. El país carece de solvencia económica y las rentas de los maestros no varían demasiado en siete años. Pero lo que sí se forja como algo reciente para la época es la entrada del término administrativo «jubilación». Este es otro ejemplo en el que Administración y pedagogía se unen.

¹²⁸ No es nuestro cometido aquí analizar la tipificación de delito dentro de los códigos legales y penales de la época.

El hecho de comenzar a otorgar mayor cobertura económica a los maestros de primeras letras significa profesionalizar y empezar a dignificar dicha condición y dicho estatus. Esto implica, en cierta medida, una mayor calidad educativa -dentro de lo que se puede entender en el siglo XIX, pero con el fin de ir mejorando sobre este asunto-. La cuestión administrativa y pedagógica corren paralelas también en este caso.

Por recoger, a modo de conclusión, algunas de líneas que hemos analizado en esta parte de la investigación, podemos afirmar que el *Reglamento General de Instrucción Pública* de Ramón Felú (1821) da continuidad en principios básicos al *Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Instrucción Pública* de Manuel José Quintana (1814) con el ánimo de construir una *instrucción pública* en medio de un contexto nacional que intenta organizarse política, social y culturalmente.

Entre los principios que dan continuidad al proyecto educativo anterior está la necesidad de dotar al nuevo sistema, que se está creando, de maestros preparados lo suficientemente como participar en una huida hacia adelante e intentar desterrar, de la mejor manera posible, el analfabetismo tan atroz que acarreaba el país. En realidad, se siguen gestando los nuevos brotes de una nueva educación que tiene que estar basada en principios de calidad, según la perspectiva sociológica decimonónica, y con la idea de encajar en dicha estructura al mayor número de población infantil.

Para llegar a eso mismo, la figura del maestro tiene que ser sólida y tener una férrea preparación, y aquí entra otro asunto novedoso: saber qué le hace falta al niño para aprender. Unido a esto podemos decir que, sin saberlo en cierta manera los legisladores de la época, se empiezan a introducir algunas pinceladas que nos recuerdan a cuestiones propiamente pedagógicas. Entre estas, está también la de utilizar el texto legislativo como vehículo para llegar al pueblo haciendo pedagogía con él. El texto legislativo como primer elemento pedagógico.

Así mismo, otro de los puntos importantes que extraemos tiene que ver con la creación de ese sistema. Por ello, en este caso, el Estado tiene por bandera dotar a la *instrucción* de una nueva estructura a nivel estatal creada *ad hoc* para la propia educación y una red de despachos desde los que gestionarla adecuadamente. El primer paso que da el Estado es organizarla linealmente. El segundo, ejecutarla de tal manera que trasmita al conjunto de la población que la enseñanza pública queda en manos del mismo Gobierno y la privada en manos de la Iglesia y particulares. Pero, todos ellos, antes o después, deben pasar por el Estado para comprobar que se están llevando a cabo unos «mínimos de calidad».

Añádase a esto anterior, la consolidación de un nuevo cuerpo diferenciado de la primera enseñanza: la secundaria. Simplemente por organización y porque es la que empieza a ser demandada por una nueva sociedad más acaudalada. Es el siglo de la apuesta por los inventos, las patentes, la ingeniería; todo está por hacer y haciéndose al mismo tiempo; y por ello es importante no dejar vacíos. Y una parte de ese vacío lo recubre la secundaria para los nuevos oficios antes de llegar a la tercera, o universitaria.

En lo que concierne a otras cuestiones de organización administrativa no están afectadas por una gran reestructuración aquellas como la repartición de escuelas por número de habitantes. En realidad, este pormenor sí afectaba severamente a la manera de aprender y enseñar dentro de las aulas por lo masificadas que estaban. Pero, por otro lado, también hay que recordar que la amplitud de los temarios y la profesionalidad para impartir las clases, carecían de principios en muchos casos. Y esto, la introducción de lo pedagógico en las aulas para poder seguir construyendo este nuevo sistema fue otro de los motivos que el reglamento de 1821 introdujo poco a poco: formar maestros en lo cultural y pedagógico, pero también desde lo moral.

Es evidente que lo concerniente a los asuntos morales estaba exclusivamente en el ámbito eclesiástico (todavía no se valoraba del todo la idea de que eso no tenía que ser

estrictamente así). Por esta misma razón, la Iglesia vigilaba la conducta moral de aquellos que iban a acceder a la función de ser maestros. Cuanto más pequeño era el ámbito donde se iba a ejercer la profesión, más presión social se recibía por parte del aspirante. El maestro debía tener a ojos de la sociedad una conducta intachable; de lo contrario, el consistorio municipal argumentaría para separarlo de su ejercicio. Esta es una nueva manera de mostrar a la sociedad que la profesión de la enseñanza estaba cambiando y quería dejar a un lado a aquellos que la utilizasen como refugio ante la pobreza más acusada; y eso que la profesión de maestro no estaba muy dotada económicamente.

En último lugar, los liberales de 1821 introducen otro elemento singular, que son las jubilaciones. Se trata de dar una mayor seguridad a una profesión denostada durante muchos siglos en la cultura occidental. Con este último elemento concluimos que el texto legislativo de 1821 da continuidad a la construcción de un nuevo sistema exclusivo para la *instrucción pública* y va introduciendo nuevos elementos que, por la lógica y sensatez que presentan algunos de ellos, van calando en una sociedad que de una manera u otra quiere tender puentes a la modernidad. Llegados a este punto, podemos transmitir que una nueva sociedad, alejada del Antiguo Régimen, no puede afianzarse sin una educación que llegue a todos y que deje participar a todos. Precisamente sobre este particular están detrás los liberales en 1812 a través de este segundo gran texto legislativo educativo que, lejos de enmendar los anteriores, creados por los de su mismo pensamiento, los va consolidando con esos elementos tan revolucionarios para la época. Se trata de ir acaparando ideas sensatas, reflexionadas y concatenándolas conforme se crea una planificación educativa y que, cuando se lanzan parece que solucionan varios problemas a la vez. Esto inmediato es gracias a la solidez y consistencia que van generando los textos legislativos de los liberales de la primera mitad del siglo XIX sobre *instrucción pública*.

Como punto final a esta parte, podemos decir que este texto forma parte de esa cadena que se va formando y dando continuidad a un nuevo concepto sobre la enseñanza

en la primera mitad del siglo XIX: creación de un sistema propio de la *instrucción pública*, con la que hace simbiosis y cuyo combustible son los elementos modernos que van dejando completamente atrás los postulados, ya anacrónicos en forma y espíritu, del Antiguo Régimen. Sin estos elementos, no se sostiene ese nuevo concepto de *educación*, que pasó por 1857 y llegó hasta finales del siglo XX.

2.6 *Plan General de Instrucción Pública* de Ángel de Saavedra y Ramírez de Baquedano (*duque de Rivas*) (1791-1865) [4 de agosto de 1836]

El documento que analizamos a continuación forma también parte de la cadena de intentos que se dan durante la primera mitad del siglo XIX por estabilizar la instrucción pública. Este plan se enmarca en los inicios de un cambio de reinado a la muerte de Fernando VII, y con un cambio de tendencia de lo liberal hacia posiciones más moderadas. Esta rotación de escenario contribuye a la configuración de nuevos textos legislativos educativos que continúan insertando elementos nuevos, directa o indirectamente en la sociedad y en la propia legislación educativa, siempre basándose en lo que otros liberales anteriores construyeron, y con el ánimo de crear un cuerpo legislativo de instrucción pública asentado y casi definitivo, duradero. Es el año 1836 y se redacta el Plan General de Instrucción Pública del duque de Rivas.

El período en el que se enmarca este texto forma parte de un corto espacio de tiempo que se asienta en dos puntos: primero, el cambio de reinado; segundo, un cambio social hacia otros postulados político-sociales. Estos dos puntos influirán directamente en la conformación de la legislación en materia de *instrucción pública*. Posiblemente se trate de una de las épocas más delicadas en el momento de hablar de *educación* porque los supuestos de los liberales doceañistas empiezan a relegarse a un segundo plano, aun sin caer del todo. Sin embargo, paradójicamente al mismo que tiempo, entra un período político de levantamientos sociales. Entramos de nuevo, en el entramado político entre el liberalismo y las tendencias más moderadas.

En esta parte de la investigación, trataremos sobre cómo una nueva intencionalidad legislativa en materia de *instrucción* sigue introduciendo artículos que miran hacia adelante. El texto que nos ocupa en este momento está envuelto en cambios políticos y

de mentalidad social. Se trata de una época en la que los movimientos de las piezas del tablero de ajedrez político son de suma importancia para la configuración del sistema pedagógico y administrativo sobre *instrucción pública*.

Así pues, queremos seguir poniendo de manifiesto aquellos puntos nuevos que formaron parte de la conformación de todo un sistema educativo en nuestro país durante la complicada primera mitad política del siglo XIX. El epicentro sigue estando puesto en la *instrucción* de primeras letras. Esta fue, durante aquella etapa, la que «más interés» despertó por parte de los Gobiernos liberales, los cuales no entendían la configuración del «nuevo» país sin que en él entrasen todos los habitantes dentro de las leyes *de instrucción pública*.

El hecho de que un panteón real reciba a un rey no significa que lleve consigo toda su gestión, manías y caprichos. Otro asunto es la herencia que deja, y cómo la reciben aquellos que recogen su testigo. Corre el día de San Miguel cuando Fernando VII muere (29 de septiembre de 1833). Con él se cierra una de las etapas más execrables del siglo XIX. La encargada de recoger el testigo será su hija María Isabel Luisa, Isabel II, fruto del matrimonio con María Cristina de Borbón Dos-Sicilias. En el momento de la muerte su hija es menor de edad y se encarga de la regencia su propia madre hasta 1840, año en que la pequeña empieza a ejercer como tal. La regencia es ratificada por las propias Cortes constituyentes de 1836 al haberlo dejado así señalado en testamento el finado real Fernando VII. Así nos lo explica la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes:

Sin embargo, a partir de los llamados *Sucesos de la Granja*, el 6 de octubre de 1832, María Cristina fue habilitada por Fernando VII, muy debilitado por la enfermedad¹²⁹, para el despacho general de los asuntos

¹²⁹ El rey Fernando VII padecía «macrofalosomía genital» y en sus últimos años «artritis gotosa».

políticos. La reina consorte se transformó en Reina Gobernadora en los tres últimos meses de 1832 (Casado Sánchez, s.f).

Durante este período de regencia, María Cristina de Borbón Dos-Sicilias intenta conjugar cuatro premisas que se verán reflejadas en su manera de manejar los temas de estado y algunas de ellas también en las cuestiones de *instrucción y enseñanza*.

La primera, Liberalismo: porque durante los últimos años de Fernando VII como rey se la había conocido por ser una reina liberal¹³⁰, así nos lo cuenta Casado Sánchez (s.f) al afirmar que «al comenzar el año 1833, el rey la relegó de sus funciones, agradeciendo públicamente todos sus desvelos. La reina quedó alejada del poder efectivo, pero se había forjado la leyenda de una reina liberal (...)».

La segunda, Moderantismo: porque aun con las desamortizaciones a la Iglesia no se separa de las cuestiones morales impuestas por la curia eclesiástica de la época en ningún momento, ni en su más amplio espectro. María Ángeles Casado Sánchez (s.f) lo vuelve a explicar mencionando a Cea Bermúdez y el escrito fechado el 3 de diciembre de 1832 en el que dice que «la reina se declaraba enemiga irreconciliable de toda innovación religiosa o política (...)». Evidentemente, en vida de ella y mientras el contexto fuera el conveniente. Recordemos que fue a solicitar *Bula Papal* por el capítulo de las desamortizaciones.

La tercera, Absolutismo: porque durante su Regencia se presenta como reina Gobernadora; Casado Sánchez sostiene que (s.f) «una vez fallecido Fernando VII, el 29 de septiembre de 1833, su viuda se presentó de forma inmediata a sí misma como reina Gobernadora».

¹³⁰ Tenemos que empezar a tener cuidado con el significado que empieza a tomar este término, máxime cuando empiezan a florecer cuestiones económicas. De la libertad y del «todo para todos» se pasa al «dinero, negocios, dinero».

La cuarta, la más peligrosa, Avaricia¹³¹: por los negocios que maneja desde su primer matrimonio con Fernando VII; y que con Muñoz cotizan al alza. López Morell lo describe sin paliativos:

En cualquier caso, desde el momento del primer enlace, oficioso, de la pareja, el destino y el patrimonio de ambos se unifica a todos los efectos. De esta manera, aunque es evidente que Muñoz no aportó ningún bien reseñable al matrimonio, desde el primer momento pasó a administrar y ser la cara visible de los intereses económicos de María Cristina, convirtiéndose en un activo hombre de negocios en España y en el extranjero, donde desarrolló una actividad extremadamente diversificada en los ámbitos industrial, comercial, inmobiliario y puramente financiero, además de ejercer toda índole de tráfico de influencias alrededor de monopolios del Estado, concesiones ferroviarias y emisiones de deuda pública (López Morell, 2023, p. 138).

En realidad, María Cristina de Borbón Dos-Sicilias es liberal de condición, por ello conjuga los dos elementos, liberalismo (moral y económico) y moderantismo (moral) según le conviene en el plano personal (liberalismo) o en el público (moderantismo). De hecho, a los pocos meses de quedar viuda se casa de nuevo con Agustín Fernando Muñoz y Sánchez (duque de Riánsares) y le convierte en su mejor compañero de negocios. Miguel Ángel López Morell (2023) lo ilustra con palabras de la siguiente manera: «la reina viuda, sin embargo, guardó un luto extremadamente corto y consumó su relación con Muñoz dos meses después de fallecer el rey, para casarse en secreto solo diez días más tarde» (p. 138). Y continúa López Morell asegurando que «este matrimonio no fue reconocido

¹³¹ Uno de los siete pecados capitales a ojos de la Iglesia que ella admiraba.

durante once años, a lo largo de los cuales la pareja trajo al mundo ocho vástagos» (López Morell, 2023, p. 138). La cigüeña hacía solamente viaje de *retour*¹³² y los devolvía a Francia.

Desde una perspectiva más general, hemos considerado que era necesario explicar estos cuatro puntos porque nos da una idea de la dirección que van a tomar las políticas educativas y pedagógicas. A esto se añade, la idea paralela que subsiste con esta anterior de empezar a afiliar a más colectivos que los estrictamente marcados en el Antiguo Régimen. Dentro de estos cuatro puntos, los dos más importantes son los de liberalismo y moderantismo. Poco a poco, y en medio de ensañamientos políticos, el país se va tornando política y socialmente hacia el moderantismo. Una vez más, este particular influirá directamente en la cuestión de la *instrucción pública*. De nuevo la moral social y política van de la mano e influenciarán la cuestión educativa. Nosotros creemos que en este punto exacto, se encuentra el momento que permite dar continuidad, y parte de la explicación, de querer crear un sistema educativo completo.

Dicho de otro modo, una vez que se cruzó el Rubicón hacia un Estado más moderno, la idea era solventar una necesidad que, todavía en 1830, quedaba por cubrir; ya que había quedado demostrado que la sociedad presentaba esa carencia y anomalía a las alturas de siglo en las que estábamos: la *educación* (tal y como podemos, más o menos, entenderla en el presente).

El asunto era el cómo. Pues bien, creando algo nuevo que habría de llamarse *sistema educativo*, que venimos anunciando páginas más arriba; y que conjugaba *pedagogía, instrucción y Administración*. Y, se sostendría en la propia legislación que ya llevaba años (a través de los planes que hemos analizado) gestándose e intentando

¹³² El correspondiente en Lengua Española es 'vuelta'.

conformarse en un *todo*, es decir, en lo que hoy llamaríamos un pacto de Estado por la *educación*. Sin embargo, en aquellos años con regularizar y organizar la enseñanza era, por el momento, suficiente. Por último, tenía que estar concebido para que durara en el tiempo y le otorgase ese carácter de tótem-pacto (al menos intocable por un tiempo) y cristalizase en una verdadera ley de *instrucción* que se manejase por sí misma y fuera un solo «ser». Otro tema aparte sería la inversión económica que hiciera el Estado si algún ministro la llegaba a firmar.

Nuestro cometido ahora se centra solamente en dar unas breves pinceladas sobre el contexto en el que se asienta esta parte de nuestra investigación. Es relevante decir aquí que existen muchas obras científicas ya publicadas que están centradas precisamente en este asunto y no es, por tanto, ni mucho menos, ni el objeto ni el objetivo de esta investigación. Pero, si queremos comentar lo siguiente, para terminar de centrar a todos aquellos que se acerquen a los temas relacionados con la historiografía de nuestro sistema educativo en el siglo XIX, debemos decir que la reina viuda tiene, a partir del eterno descanso de Fernando VII, una misión por delante: controlar a todos aquellos adeptos a Carlos María Isidro de Borbón (hermano de Fernando VII) que reclaman el lugar que en aquellos años ostentaba María Cristina de Borbón Dos-Sicilias.

En este proceso entra en juego la estabilidad interna del Estado y empieza una sucesión de guerras civiles, llamadas *guerras carlistas*. De hecho, la primera de estas guerras se desarrolla entre los años 1833 y 1840, coincidiendo con la Regencia de María Cristina. Al término de esta primera, la reina regente es enviada al exilio a Francia por Joaquín Baldomero Fernández Espartero Álvarez de Toro.

Paralelamente, durante los años de la regencia (1833-1840), ella misma hace varios intentos por dar continuidad al absolutismo de su finado esposo. Sin embargo y aunque resulte paradójico, se apoya en los liberales; mezcla química que da como resultado un reactivo hacia una política moderada. De esta manera, el intento de unir

liberales y moderados no se logró del todo a simple vista, pero profundizando un poco y con el tiempo, el objetivo se cumplía: Gobiernos moderados.

Sin embargo, en el año 1835 se inician diferentes levantamientos revolucionarios de liberales y progresistas, teniendo como consecuencia la supresión de órdenes religiosas y la desamortización de los bienes del clero. Se trata de unos años en los que el anticlericalismo asomaba y afloraba en la sociedad. Por un lado, por parte de María Cristina de Borbón, porque iba contra una parte de la Iglesia que apoyaba a su cuñado Don Carlos y de lo que derivó en toda una ideología aun presente en nuestra sociedad actual. Y, por otro lado, por parte de liberales que, por propia definición, no soportaban los postulados de la Iglesia Católica.

Si esta última imagen la observamos desde el plano social de la época tenemos que seguir enfatizando la percepción de enfrentamiento entre dos polos: el respeto, por un lado, y la carencia de este hacia las diferentes sensibilidades religiosas, por otro. Esto mismo nos lo resume muy bien Manuel Suárez Cortina (2014) cuando habla sobre este asunto de la época: «la confrontación entre intolerancia y tolerancia religiosa marca bien el papel de la religión en la sociedad y Estado españoles, al tiempo que expresa la división abierta en el interior del campo católico (...)» (p. 14)». Y esto sigue siendo extensible hasta «neocatolicismo (...) que se aplicara en su máxima expresión la confesionalidad del Estado contemplada en el Concordato de 1851» (Suárez Cortina, 2014, p. 14).

Dicho esto, volvemos a Francia por un momento; pues el país galo supo resolver de una manera más o menos solvente y airosa la intromisión de la Iglesia dentro de las escuelas. En un primer momento, porque en el año 1862 no se permite a la Iglesia controlar la enseñanza como lo estaba haciendo hasta ese momento de una forma u otra. En segundo lugar, porque en 1905 se proclama la laicidad del Estado Francés; y he aquí la clave del asunto. Sin embargo, España no resolvió nunca ese asunto, es más lo reafirmaba a través de los diferentes concordatos con la Iglesia.

Si el tronco madre, que es el Estado, no es laico (el concepto de aconfesionalidad tampoco cobra su pleno sentido) la *instrucción pública* estará siempre influenciada por los postulados eclesiásticos en materia educativa y pedagógica. Un pacto de Estado por la educación a través de una ley de instrucción puede quedar en cierta medida incompleto si, efectivamente, no se promulga primero la laicidad en el conjunto del territorio.

Seguido a esto, vemos cómo en la conformación de España como nación, como nos recordaba Álvarez Junco en *Mater Dolorosa* (2001), también se van consolidando las influencias tan directas que existen entre política, sociedad, moral e *instrucción pública*. Por esto mismo, al hablar de instrucción pública ya empezamos a hablar de pedagogía, que, aunque no se concibe realmente entendida como tal hasta la segunda mitad del siglo XIX, sí podemos decir (como hemos venido señalando hasta ahora) ya comienza a tener sus primeras luces desde la primera mitad del mismo siglo.

De hecho, una de las principales figuras de la época, Pablo Montesino y Cáceres¹³³, de tendencia liberal, se exilia en Inglaterra durante todo el reinado del rey Felón. A la muerte de éste, regresa a España e intenta aplicar una serie de ideas modernas en la *educación* de nuestro país¹³⁴. José Luis Aranguren nos habla de cómo era la influencia que ejercía Inglaterra en estos exiliados:

Los exiliados en Londres volvían influidos, sobre todo, de utilitarismo o, como se decía entonces, de benthanismo. El nombre de Bentham había empezado a sonar en España durante el trienio liberal, pero será, sobre todo, a partir de la muerte de Fernando VII y poco más o menos hasta 1845,

¹³³ Pablo Montesino y Cáceres nace en Fuente el Carnero (Zamora) en 1781 y muere en Madrid en 1849. Existe mucha bibliografía sobre la figura de Montesino, nosotros nos limitamos a mencionar el aporte pedagógico que hizo a nuestro país cuando regresa de su exilio en Inglaterra, coincidiendo con la redacción de un nuevo plan de instrucción pública.

¹³⁴ Nos referimos al método lancasteriano.

cuando la influencia del utilitarismo se ejerza en España. Esta influencia tuvo lugar en el plano de la política y en el de las reformas legales, pedagógicas, sociales y medio-sociales (Aranguren, 1982, p. 55).

Y, añadimos una idea de Aranguren (1982) que es importante también para comprender por qué moderados y progresistas miraban hacia Francia o hacia Inglaterra: «la influencia del utilitarismo fue en España extensa y muy importante (...) los miembros del partido moderado, (...), se inspiraban en el doctrinarismo francés y en el *jovellanismo*, entre los progresistas era obligada la invocación de Bentham (...)» (p. 56); entre ellos Mendizábal (p.56), como afirma también José Luis Aranguren (1982).

Por ello, la figura de Pablo Montesino y Cáceres es tan relevante en la *instrucción* en España a su regreso de Londres por los postulados utilitaristas que profesa y que provocan en nuestro país una verdadera revolución. Ahora mismo, estamos en la primera mitad del siglo XIX, en aquellos años, hasta 1857, en los que casi todo (menos en política) lo que se gestaba o inventaba pedagógicamente o en la *instrucción pública*, tenía la pretensión de durar. José Luis Aranguren (1982) nos dice que Pablo Montesino nos trajo lo siguiente (p. 56):

- La introducción de los métodos pedagógicos ingleses,
- la creación de las primeras escuelas de párvulos,
- la reorganización de la enseñanza elemental,
- la primera Escuela Normal o,
- la restauración de la Dirección General de Estudios.

Entre planes y arreglos, el año 1836 es el año del *Plan General de Instrucción Pública* del duque de Rivas. Un plan que junto con los anteriores planes liberales forman parte de esa colección que pone la mirada en el auge de nuevos planteamientos educativos. Entre toda esta carrera por elaborar ese gran plan de *instrucción pública*, el

cual no terminaba de llegar, había un punto de consenso según Gil de Zárate (1855): no volver al plan de 1824, nefasto para una sociedad crítica con dicho plan (p. 100).

El plan del duque de Rivas fue un punto de inflexión y otra capa más dentro de la legislación educativa de la época que serviría de base para todos los arreglos y proyectos¹³⁵ hasta llegar al plan de 1845. Antonio Gil de Zárate (1855) declara que se trata de un documento que «ha tenido una grande influencia en el porvenir de enseñanza (...) sirvió de base para todos los proyectos que después se presentaron a las Cortes, y se tuvo muy presente en la reforma radical de 1845» (p. 102).

Agregado a esto anterior, y para afirmar más aún si cabe lo positivo de dicho plan, es que era plenamente liberal y elaborado con la mirada puesta en los ilustrados del XVIII. Mucho se hubiese adelantado en cuestión educativa si este plan no hubiese tenido un recorrido tan corto. ¿Hubiese llegado hasta la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 y no hubiese sido necesario elaborar la ley de 1838 o el plan de 1845? Posiblemente no; es decir, detrás del plan de 1836, hubiese venido el de 1838, y después el de 1845, pues consideramos que hay algo que es reseñable: la sociedad aceptó dos constituciones promulgadas precisamente en los años en los que se elaboran los dos nuevos planes sobre *instrucción pública*. Estos planes sobre instrucción pública tenían que ir en consonancia con los tiempos de proclamación de una nueva constitución. Y esto porque, aunque la idea fuese de una ley (y ello llevaba implícito la idea de perdurabilidad), todavía no se concebía que un articulado legislativo que regulase la *instrucción* se construyese paralelo a un texto magno. El plan 1836 ¿debió haberse defendido con más fuerza si cabe? Totalmente de acuerdo, pero algunos de sus puntos podían irritar al nuevo moderantismo

¹³⁵ Entre ellos están el *Arreglo Provisional de Estudios* de 1836, el *Plan de Instrucción Primaria del marqués de Someruelos* de 1838 o el *Proyecto de Ley Facundo Infantes* de 1841 (no incluimos aquí los reglamentos internos).

en ciernes o a algunos sectores que consideraban ya que lo que no fuese dicho por ellos ya eran enemigos ¿de aquella España?

Sin embargo, las bases de aquel plan, en extremo liberal, acaso mas de lo que en ciertos puntos convenía, debieron haberle hecho respetar por los que blasonaban de adelantarse á todos en amor á la Ilustración y la libertad. Acarreóle la proscripción el ser obra de enemigos; y causóse en esto un mal, porque se retrasó nueve años la reforma completa de los estudios, perdiéndose el tiempo oportuno de verificarla (...) (Gil de Zárate, 1855, p. 101).

En otro orden de cosas, pero sin desviarnos del propio sentido de este plan, observamos como, a través del mismo, se evidencia el paso político y social de aquel liberalismo de 1812 hacia un liberalismo mezclado de moderantismo, como venimos anunciando, y que clasificaba a los ciudadanos por su posición social. Esto nos lo explica también Carmen Martín (1994) cuando afirma «(...) se cimenta ya en los principios de un liberalismo moderado y clasista que privilegia la propiedad y la posición social» (p. 30). De ahí que el principio de universalidad comience a restringirse en este plan. No solamente es una cuestión administrativa, sino que también es una cuestión económica debido a lo menguadas que estaban ya las arcas del erario. ¿Esta restricción marcaba las clases sociales? Desde luego, visto tanto desde el plano económico como desde el pedagógico.

En consecuencia, la universalidad y gratuidad de la enseñanza, fundamentos básicos de anteriores proyectos liberales, no serán contemplados como tales por el Plan del duque de Rivas, discurriendo desde entonces la instrucción por los moldes elitistas y netamente burgueses característicos del liberalismo “doctrinario” (García García, 1994, pág. 30).

Sin embargo, hay un detalle que debemos tener presente en este punto y es que el plano económico no está acompasado con el plano pedagógico en la *instrucción primaria*. Por un lado, se sigue apostando por la universalidad, pero solamente para quienes no puedan pagarla. Efectivamente, el principio de universalidad de la enseñanza primaria queda denostado; pero, desde el plano pedagógico no tanto, pues la idea es de continuar haciéndola extensiva a toda la ciudadanía.

En cuanto a la organización de la enseñanza sigue los postulados de los anteriores planes, clasificándola en primaria, secundaria y superior. Y, en lo que concierne a la cuestión puramente administrativa, que va íntimamente ligada en este caso a la económica, todo queda en manos de Ayuntamientos, Diputaciones y la propia Administración central como vimos antes en los proyectos legislativos anteriores. Esto último sobre corporaciones administrativas, ya no es novedad en sí mismo, pues se recogía ya en los intentos legislativos fallidos anteriormente, y por ello no nos detendremos demasiado en extraerlos como *unidades de análisis* por razones obvias de no repetirnos.

Con todo esto anterior, el plan era tan liberal que el punto clave revolucionario que molestaba a los sectores más conservadores reconvertidos en moderados era la introducción de «niñas» dentro del cuadro legislativo. Hemos comentado en alguna ocasión a lo largo de esta investigación que los cambios y la introducción de elementos novedosos en la ley no fue de la noche a la mañana, fue durante cuatro décadas y buscando una base extranjera muy anterior. Sin embargo, cuando se decidió poner el foco en la Ilustración francesa del XVIII y en la Revolución de 1789 y constituciones sucesivas, se tenía que asumir que las columnas que sustentarían, antes o después, la nueva educación, serían las que había levantado la *Carta de Derechos del Hombre y del Ciudadano* (para Olympe de Gouges también de las *Ciudadanas*). En esto estaba, por propio sentido común de la palabra «ciudadanas» también incluiría en un futuro a las niñas.

Y este es el debate de fondo: la aceptación de las niñas en la escuela tendría que llegar porque muchas mujeres lucharon en Francia por este asunto, al participar en la revolución de 1789, con cuchillo o por escrito; y seguramente por detrás en la elaboración de la propia Carta de Derechos de *Todos*, hombres y mujeres, sin importar condición social. El plan de 1821 ya contemplaba la posibilidad de niños y niñas en la escuela, pero consideramos más conveniente ahondar en esta cuestión en el plan de 1836.

Ahora bien, ¿llegó tarde la introducción de las niñas en el circuito escolar? No. Fue ese momento y no otro. ¿fue del todo completa? No, en absoluto. Pero, el asunto importante fue que llegó el momento; y, con pasos muy lentos se fue acogiendo a las niñas en las escuelas. Claro que quedaban relegadas a un segundo plano; desde nuestro punto de vista actual, inconcebible e inasumible, pero hay que trasladarse a aquella época en la que no se planteaban muchas más cuestiones más allá que el día a día. Las necesidades que había para con las niñas a la hora de pasar la puerta de la escuela eran muy pobres y precarias; pero el hecho es que ahí estaba y de no haber sido por la *Carta de Derechos* posiblemente se hubiese tardado bastante más tiempo en dar ese paso.

El contexto que circunda todo esto es el de una sociedad inmersa en lo eclesiástico, entre guerras y cuyo motivo de lucha es la propia religión, una sociedad que construye su propia madurez. Aunque la llegada de las niñas a la escuela dentro de la ley no fue ni la completa ni la correcta, lo importante y reseñable es que entraron. Aquí está uno de los grandes puntos revolucionarios que dan sentido, junto con otros, a esta investigación. Y eso era lo que irritaba tanto a algunos sectores: si las niñas aprendían a leer cuestionarían muchos preceptos de la Iglesia y de los hombres de su hogar. La lucha estaba entre los derechos de los niños y los derechos de bajo perfil de las niñas. Pero el punto positivo es que los dos colectivos tenían ya algún derecho. Esto mismo hacía romper definitivamente con el Antiguo Régimen.

Es evidente que el papel de las niñas quedaba relegado a un segundo plano, pues no contaba con los mismos contenidos de aprendizaje que los niños, como tampoco siempre era para las niñas el acceso en todos los órdenes a la escuela pública, siempre primaban las tareas del hogar o lo que la protección paternalista demandaba. El motivo no es otro que la Iglesia está siempre detrás del planteamiento de no separar moral y *educación*; y en ello entraba directamente la representación de las niñas y su restricción a la hora de realizar asignaturas. María del Mar Lerín Pardo (2018) menciona esta cuestión sobre cristiandad y niñas: «la posición de la Iglesia en este discurso moral fue la de considerar la visión cristiana sobre ella como un claro ejemplo de moralidad y civilización (...) exaltando la figura de la virgen como ejemplo virtud y maternidad» (p. 13). Por ello, insiste la autora «la Iglesia Católica hará depositaria en la mujer de la moral de sus principios, la observancia de los sacramentos y de la práctica religiosa conminándola, entre otras cosas, a ser paciente con los deslices masculinos dentro del matrimonio» (Lerín Pardo, 2018, p. 13)¹³⁶.

Y además, es conveniente decir que el papel de la Iglesia ya no era el mismo que a principios de siglo, momento en que le tocó convivir -porque no había muchas más opciones para el estamento- con los postulados liberales. Los tiempos iban cambiando, una década que le otorgaba un papel casi «plenipotenciario» de la moral social y un papel del liberalismo que se iba alejando de los postulados liberales doceañistas para ir encajándose en posturas más moderadas. Es aquí, precisamente, donde se explica el porqué de esa paulatina reconversión hacia posiciones más templadas; porque es la función que adoptaba ahora la Iglesia la que aglutinaba sus propios principios con los más

¹³⁶ La autora toma la idea directamente de *La mujer en el reinado de Isabel II: Educación, consideración social y jurídica* de Gloria Espigado Tocino, publicado dentro de *Isabel II y la mujer en el siglo XIX* de Dolores Quesada Nieto (coord.) para la Secretaría General Técnica del Ministerio de Cultura y Deporte (2010, p. 132).

alejados del centro de los liberales y ello da ese resultado más comedido. Como muestra de todo esto estaba también el tándem existente entre Iglesia y liberales en este asunto de la *educación* de las niñas. Por parte de la Iglesia, la niña, productora principal de los asuntos de la casa y, por parte de los liberales que aprenda en la escuela, pero lo suficiente como para que el papel adoptado en casa no se desvirtúe demasiado.

Para ilustrar mejor esto, Pilar Ballarín Domingo (2009) manifiesta que «durante el siglo XIX español, el papel doméstico de las mujeres que iba definiéndose en el pensamiento liberal se aproximaba mucho al de la cultura católica que impregnaba a la sociedad española» (p. 149). ¿Un asunto de poder? Nosotros consideramos que sí, el poder político y el religioso vuelven a estar unidos, pues tanto eclesiásticos como liberales estaban en «la búsqueda de ganar posiciones a través de las mujeres vinieron a coincidir el poder político y el religioso» (Ballarín Domingo, 2009, p. 149).

Paralelamente, se conformaba otra situación, y era la entrada del modelo burgués, que acotaría los espacios en lo que concernía al papel social de las niñas y de las mujeres. Como consecuencia, desde el punto de vista educacional, no le daría muchas más opciones más allá del estricto aprendizaje o de aquel que tuviese una función a la hora de implementarlo en el hogar. Pilar Ballarín Domingo (2009) nos lo cuenta de la siguiente manera: «el modelo liberal burgués las alejaría de lo político, del espacio público y del mundo laboral convirtiéndolas, como madres y esposas que gobiernan el hogar, en el soporte sobre el que construir la nueva ciudadanía de los varones» (p. 149); puesto que, y según ratifica la autora Marta López Pereda (2015) «las mujeres eran privadas del ejercicio de la ciudadanía y, teóricamente, física e intelectualmente inferiores a los hombres, su influencia sobre los hijos -futuros ciudadanos- recomendaba que ellas también tuviesen algún tipo de instrucción» (López Pereda, 2015, p. 17).

Entonces, queda de manifiesto que se conformaba una sociedad resuelta por varones en el que el papel de la niña y de la mujer quedaba relegado a un plano de

dependencia. ¿Se habían dado pasos hacia adelante respecto de los primeros momentos de liberalismo social? En realidad, sí, solamente uno, pero muy importante: permitir a las niñas algo más que no saber leer, contar o escribir. ¿Podemos afirmar que se trata del comienzo de empezar a meter los dos sexos en el circuito escolar? Posiblemente, sí, pero no del todo, porque la niña sigue en cierta medida excluida. En los planteamientos de décadas anteriores este asunto era más laxo aún si cabe. ¿En qué aspectos concretos se tradujo todo esto en la legislación escolar para las niñas?. En la entrada de un artículo concreto dedicado solamente a la figura femenina en la escuela.

Por ello, es conveniente incidir en que la *educación* de las niñas ya empieza a intuirse en la legislación para materializarse de una manera más concreta años más tarde. Ya lo había hecho en 1821 con el *Reglamento General de Instrucción Pública* y ahora volvía a poner otra piedra más en su construcción. El papel de las niñas en la escuela seguía sin equipararse al de los niños -ni siquiera físicamente por la delimitación de sexos dentro de las aulas- pero, sí es cierto que iba madurando la idea para que en un momento futuro eso fuera de otra manera.

El contexto, insistimos, era el de una sociedad inmersa en lo eclesiástico y entre guerras. Y, el motivo de lucha era, principalmente, la propia religión, una sociedad que construía de esa manera su propia madurez. Aunque la llegada de las niñas a la escuela dentro de la ley no fue ni la completa ni la más impecable, lo importante y reseñable es que entraron, que formaron parte de ese circuito. Y eso era lo que irritaba tanto a algunos sectores: si las niñas aprendían a leer cuestionarían muchos preceptos de la Iglesia y de los hombres de su hogar, liberales o moderados. La lucha estaba entre los derechos de los niños y los derechos de bajo perfil de las niñas. Hasta entonces, la sociedad no necesitaba que la niña aprendiese más allá de una simple lectura y escritura (en el mejor de los casos); y ahora, poco a poco, si empezaba a reconocer que lo necesitaba, todo el conjunto de la sociedad lo necesitaba.

Paralelamente a esto que acabamos de comentar, no podemos dejar de exponer que bajo el *Plan General de Instrucción Pública* de 1836 se procede a la creación de las *Escuelas Normales de Maestros*. Uno de los grandes problemas que presentaba la educación en España tenía dos vertientes. Por un lado, la baja cualificación de los maestros que entraban en un aula; y, por otro, la casi nula aplicación de algún método de enseñanza dentro de las aulas. Gil de Zárate (1855) nos lo ilustra así: «uno de los vicios que más lastimosamente aquejaban á la Instrucción Pública en España, al tiempo de emprender su reforma, era la ignorancia de los maestros (...). A falta de luces agregábase su ignorancia en los métodos de enseñanza» (p. 259)». Esta situación hacía que llegaran a España, lo que en otros países de Europa habían sido seminarios, las *Escuelas Normales*.

Durante el verano de 1834, concretamente el 31 de agosto, se firmaba un decreto, siendo ministro del ramo Moscoso de Altamira, para la creación de una comisión y, como afirma Gil de Zárate (1855), del «establecimiento de una *Escuela Normal de Instrucción Pública* (p. 260)». Así pues, como miembro de esa comisión estaba también presente la figura de Pablo Montesino que viaja a Londres «con el objeto de aprender los diferentes métodos de enseñanza conocidos» (Gil de Zárate, 1855, p. 260-261). Dos años más tarde, dentro del plan que nos ocupa se introducía la creación de una *Escuela Normal* en la capital del reino y en las provincias. Pero, no será hasta principios de 1839 cuando «D. Antonio Hompanera de Cos á quien ocupó la gloria de inaugurar la Escuela que por fin se abrió en 29 de Enero de 1839» (Gil de Zárate, 1855, p. 262), en Madrid.

Por tanto, se abría en estos tiempos un nuevo y firme camino para la *pedagogía*, al mismo tiempo que se daba cumplida respuesta a los de los grandes problemas que habían permanecido en las escuelas en España durante siglos: terminar con la baja formación cultural y la nula base pedagógica de los maestros. Pedagogía era maestría. El autor Alejandro Ávila nos habla sobre aquella coyuntura:

(...) había que partir de un axioma (...). Se trataba de llevar adelante un proyecto educativo -como he dicho anteriormente- singular, puntual, meticuloso y preciso que tenía hondas raíces populares además de autónomo en su base (...), por esta razón, se hicieron necesarios estudios tanto de contenidos como de técnicas docentes, sistematizados, que venían a demostrar que cualquiera no podía, sin más, dedicarse a la enseñanza (Ávila Fernández, La formación de los maestros en España: una deuda histórica, 2007, pág. 330).

No solamente se resolvían estos dos asuntos, sino que también las *Escuelas Normales de Maestros* centraban por dónde tenían que discurrir los derroteros de una nueva enseñanza. Tal y como nos afirma Ávila Fernández «las escuelas normales crearían el modelo al que deberían ajustarse todos los maestros» (Ávila Fernández, 2007, p. 329).

A continuación, analizaremos el texto del *Plan General de Instrucción Pública*, el cual viene precedido de la *Exposición a su Magestad*. Esta exposición se basaba en los principios del liberalismo moderado en que se refleja la idea de seguir dotando a la educación en España de una *instrucción pública* que fuera acumulando los éxitos y novedades de los cuerpos legislativos liberales en esta materia y fuera, por otro lado, también asimilando los que se fueran generando al mismo tiempo. La propia exposición se presentaba en Madrid el día 3 de Agosto de 1836 por parte del duque de Rivas.

2.6.1 Unidades de Análisis del *Plan General de Instrucción Pública* de 1836

[*Decretado por S.M la REINA Gobernadora en 4 de agosto de 1836*] [4 de agosto de 1836]

En la Tabla 26 presentamos los artículos que forman parte del *Reglamento General de Instrucción Pública* de 1836.

Tabla 26

División Técnica del Reglamento General de Instrucción Pública de 1836

Título		Artículos
		[Presentación]
Título I	<i>De la Instrucción Primaria</i>	[1]
	<i>Sección Primaria: De la instrucción primaria pública</i>	<i>Capítulo I: División, materias de enseñanza, y clasificación de escuelas públicas</i> [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10] [11] [12] [13] [14]
		<i>Capítulo II: calidades y dotación de los maestros y gastos de las escuelas públicas</i> [15] [16] [17] [18] [19] [20]
		<i>Capítulo III: De las escuelas de niñas</i> [21]
		<i>Capítulo IV: Administración y Gobierno de las escuelas primarias</i> [22] [23]
	<i>Sección Segunda: Escuelas privadas ó particulares</i>	[24]
Título II	<i>De la Instrucción Secundaria</i>	[25] [26]
	<i>Sección Primera: De la instrucción secundaria pública</i>	[27] [28] [29] [30] [31] [32] [33] [34] [35] [36] [37] [38] [39]
	<i>Sección Segunda: De la Instrucción secundaria privada</i>	[40] [41]
Título III	<i>De la Tercera Enseñanza</i>	[42] [43] [44] [45] [46] [47] [48]
Título IV	<i>Disposiciones Comunes a la</i>	<i>Sección Primera De los Profesores</i> [49]

*Segunda y Tercera
Enseñanza*

		<i>Capítulo I: De los propietarios</i>	[50] [51] [52] [53] [54] [55] [56] [57] [58] [59] [60] [61] [62] [63] [54]
		<i>Capítulo II: De los sustitutos</i>	[65] [66] [67] [68] [69] [70] [71] [72] [73]
		<i>Capítulo III: De los supernumerarios</i>	[74] [75] [76] [77] [78] [79] [80] [81]
		<i>Capítulo IV: De los bibliotecarios</i>	[82] [83]
	<i>Sección Segunda: Método de enseñanza, matrículas y prueba de curso</i>		[84] [85] [86] [87] [88] [89] [90] [91] [92] [93] [94] [95]
	<i>Sección Tercera: De los grados académicos</i>		[96] [97] [98] [99] [100]
	<i>Sección Cuarta: Del régimen de los establecimientos literarios de segunda y tercera enseñanza</i>		[101] [102] [103] [104] [105] [106] [107] [108] [109]
	<i>Sección Quinta: De la jurisdicción del Rector y penas disciplinarias</i>		[110] [111] [112]
Título V	<i>Disposiciones Generales</i>	<i>Sección Primera: De las comisiones de instrucción pública de provincia, partido y pueblo</i>	[113] [114] [115] [116] [117] [118] [119] [120] [121] [122] [123] [124] [125]
		<i>Sección Segunda: Del Consejo de instrucción pública</i>	[126] [127] [128] [129] [130] [131] [132] [133] [134]
Título VI	<i>Disposiciones Especiales para la</i>		[1ª] [2ª] [3ª] [4ª] [5ª] [6ª] [7ª] [8ª]

<i>Ejecución de Este Plan</i>	[9ª] [12ª]	[10ª]	[10ª]

Nota. Este cuerpo legislativo consta de 134 artículos repartidos en VI títulos. La parte final del texto da encuadre a doce disposiciones especiales que llevan título propio. Elaboración Propia.

En la Tabla 27 exponemos las unidades de análisis que vamos a desarrollar.

Tabla 27

Unidades de análisis del Reglamento General de la Instrucción Pública (1836)

Título	Unidades de análisis											
	[Introducción al Real Decreto]											
Título I												
	Sección 1ª	Capítulo I	Artículo	[2]	[3]	[4]	[5]	[7]	[8]	[9]	[10]	[11] [12]
				[13] [14]								
		Capítulo II	Artículo	[15] [19]								
		Capítulo III	Artículo	[21]								
	Sección 2ª		Artículo	[24]								

Nota. Unidades de análisis del *Plan General de la Instrucción Pública (1836)*. Elaboración propia.

Número Unidad de análisis	[1/1836]
Documento	Plan General de Instrucción Pública
Año	4 de agosto de 1836
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Introducción al Real Decreto</i>
Unidad de análisis	Artículo 1 Art. 1. Persuadida de la necesidad de dar á las enseñanzas actuales la dirección que exigen las luces del siglo y la extensión que los medios permiten; convencida de que no puede diferirse por mas tiempo esta reforma sin perjudicar al arraigo y progreso de las instituciones políticas y civiles, á la prosperidad de las artes útiles, y á todos los demás elementos de civilización y bienestar: oído sobre el particular parecer del Consejo Real de España é Indias y el de otras corporaciones celosas é ilustradas; he venido en decretar, en nombre de mi augusta Hija la REINA DOÑA ISABEL II, el siguiente ----- PLAN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Esta *unidad de análisis* es clave para entender la dirección que toma este cuerpo legislativo a la hora de ser redactada. En ella encontramos como elemento introductor la alusión directa al *Siglo de las Luces*, que es en el que se ha basado el *espíritu* de reforma

educativa. La primera parte lleva implícita una doble justificación que es en la que menciona la posible llegada o no a todo el conjunto de la población si la cuestión económica así lo permitía. En estos años seguimos con una economía no demasiado fuerte y se pone de manifiesto la idea de que alguna parte de la población puede verse algo perjudicada por no poder ser usuaria de la *instrucción pública*.

Todo esto anterior se enmarca también en la idea de no influir negativamente en la idea de seguir creando legislación educativa liberal que mire hacia el futuro. Por esto mismo, en esta *unidad de análisis* se menciona la idea del hombre nuevo ciudadano que lleva décadas construyéndose a través de la *instrucción pública* y que tiene que mirar hacia el progreso que traerá consigo el bienestar. Estamos inmersos en la época de los grandes descubrimientos en ciencia, medicina, desarrollo de los transportes, etc., tanto en España como en Francia.

Por tanto, esta introducción conjuga tres elementos: *instrucción*, una nueva clase social (*burguesía*) y *bienestar social*. El planteamiento que se hace es el de utilizar la continuación de la escuela como elemento acomodaticio y de seguridad dentro de una sociedad que, aun siendo liberal, tiende a posiciones moderadas.

Número Unidad de análisis	[2/1836]
Documento	Plan General de Instrucción Pública
Año	4 de agosto de 1836
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título I (Sección primaria) «De la Instrucción Primaria pública»</i> <i>Capítulo I: División, materias de enseñanza, y clasificación de escuelas públicas</i>
Unidad de análisis	Artículo 2 Art. 2. Se reputará pública la enseñanza primaria, cuando esté sostenida, en todo ó en parte, por los fondos públicos de los pueblos, de las provincias ó del Estado. También se considerará pública la gratuita pagada enteramente por legados, obras pías, ó fundaciones, y estará sujeta á lo dispuesto en esta resolución; reservando sin embargo á quien corresponda el derecho de nombrar maestros con arreglo a la ley.

Esta *unidad de análisis* número 2/1836 tenemos que unirla con la *unidad de análisis* 1/1836. Las dos tienen un punto de intersección y es que en la primera vimos como la *instrucción* podía, en algunos casos, no alcanzar a toda la población por razones económicas.

Por otro lado, el principio liberal de llegar a todos y cada uno de los miembros de la sociedad no podía verse afectado, máxime por cuestiones económicas que tenían que derivarse a otros sectores que también podían estar implicados en el progreso del país: la propia burguesía. Para ello, se aplica una solución bastante eficaz para el momento: permitir a personas adineradas que de manera altruista contribuyesen en la formación de escuelas¹³⁷; sobre todo en aquellas zonas donde las administraciones implicadas en la cuestión educativa no llegaban por diferentes motivos, entre ellos el principal y estructural que era el económico. Fue una solución arriesgada para dar cabida a todas aquellas personas que no podían acceder a una *educación* plena, y dar sentido al pleno derecho educativo. Según el artículo fueron consideradas públicas. Se trataba de dar solución a través de una forma nueva y creativa de financiación.

Número Unidad de análisis	[3/1836]
Documento	Plan General de Instrucción Pública
Año	4 de agosto de 1836
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título I (Sección primaria) «De la Instrucción Primaria pública»</i> <i>Capítulo I: División, materias de enseñanza, y clasificación de escuelas públicas</i>
Unidad de análisis	Artículo 3,4 y 5 Art. 3. La instrucción pública se divide en elemental y superior. Art. 4. La <i>instrucción primaria pública elemental</i> ha de <i>comprender necesariamente</i> : 1º. Principios de religión y moral. 2º. Lectura.

¹³⁷ En este caso aportamos la cita del trabajo de Tesis Doctoral de María del Carmen del Río Diestro titulado *Las Fundaciones benéfico-docentes en Cantabria. Siglos XIX-XX*, que precisamente realiza un estudio sobre todas aquellas personas adineradas que con su altruismo apoyaron la creación de escuelas de primeras letras allí donde la Administración no llegaba.
<https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/1447>

	3º. Escritura. 4º. Principios de aritmética, ó sea las cuatro reglas de contar por números abstractos y denominados. 5º. Gramática castellana. Art. 5. La instrucción primaria superior comprenderá además: 1º. Mayores nociones de aritmética. 2º. Principios de geometría y sus aplicaciones mas usuales. 3º. Dibujo. 4º. Nociones generales de física, química é historia natural, acomodadas á las necesidades mas comunes de la vida. 5º. Nociones de geografía y de historia, principalmente la geografía é historia de España.

En esta *unidad de análisis* encontramos otro avance hacia lo que hoy en día podemos considerar «calidad de la enseñanza», pues subdivide la enseñanza primaria en dos niveles diferenciados: *elemental* y *superior*. Esto permitía introducir otras materias que completaba la formación de los menores que cursasen ese nivel superior.

Si en el *Reglamento General de Instrucción Pública* de 1821 todas las asignaturas pertenecían al mismo nivel; aquí se dividían en dos tramos: elemental y superior. Esto constituye otra novedad educativa y pedagógica pues al subdividir en niveles las asignaturas que en el articulado de 1821 pertenecían a uno solo, conllevaba implícita la idea de que los alumnos pudiesen estudiar a otro ritmo.

En la Tabla 28 comparamos las asignaturas de los dos articulados legislativos de 1821 y 1836 en lo que se refiere a la *instrucción* de primeras letras para poder ver de una manera más clara la composición de nuevas materias para hacer más completa la formación elemental.

Tabla 28

Relación de materias de instrucción primaria (1821 y 1836)

MATERIAS PRIMERA ENSEÑANZA	
Reglamento General de Instrucción Pública 1821	Plan General de Instrucción Pública 1836

<i>Instrucción Primaria</i>		<i>Instrucción Primaria Elemental</i>	<i>Instrucción Primaria Superior</i>
Lectura	con sentido	Lectura	
Escritura	con claridad	Escritura	
Ortografía	buenas	Gramática Castellana	
Aritmética	reglas elementales	Principios de Aritmética	
Catecismo religioso y moral	breve comprensión de los dogmas de la religión y máximas principales de buena conducta y buena crianza	Principios de religión y moral	
Catecismo político	breve comprensión de derechos y obligaciones		Además ...
-	-		Mayores nociones de Aritmética
-	-		Principios de Geometría y sus aplicaciones más usuales
-	-		Dibujo
-	-		Nociones generales de física, química é historia natural, acomodadas á las necesidades mas comunes de la vida
-	-		Nociones de geografía e historia de España

Nota. En esta tabla presentamos una relación comparativa de las materias de instrucción primaria (con y sin subdivisión interna según el articulado legislativo de 1821 o de 1836). Elaboración Propia.

Número Unidad de análisis	[4/1836]
Documento	Plan General de Instrucción Pública
Año	4 de agosto de 1836
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título I (Sección primaria) «De la Instrucción Primaria pública»</i> <i>Capítulo I: División, materias de enseñanza, y clasificación de escuelas públicas</i>
Unidad de análisis	Artículos 7 y 8 Art. 7. En aquellos pueblos, cuyos recursos lo permitan, podrá ampliarse la instrucción primaria

	así elemental como superior, dándole la extensión que se juzgue conveniente. Art. 8. En las poblaciones donde no fuese posible sostener escuela elemental completa, se procurará establecer una, aunque sea incompleta, donde se enseñen las partes más indispensables, como leer, escribir y doctrina cristiana, por la persona, que mediante la posible retribución, se preste á hacer este servicio, tenga ó no título de maestro, si no desmerece por sus costumbres.

Durante el proceso de análisis de estos tres artículos que forman esta *unidad de análisis* observamos cómo se realiza otra subdivisión: escuelas elementales y superiores, completas e incompletas, que debían incluir todas las materias que se asignaban a cada tramo y teniendo en cuenta la población (mayor o menos de quinientos habitantes). Esta subdivisión supone un elemento de progreso en la organización de la escuela porque abre la opción a poder dar mayor cobertura a la *instrucción* primaria si los ayuntamientos tenían la solvencia económica más que suficiente como para poder ampliar. Si, por el contrario, no se podía establecer una escuela completa, al menos debía haber una incompleta. Esto significaba que en algunas poblaciones pequeñas el acceso a la escuela no dejaba a ningún menor fuera de ella, convirtiendo incluso las aulas en mixtas. Y esto sí supone también un hecho revolucionario, pues según el papel que se le había asignado a la mujer en esa parte de la historia, el hecho de poder compartir espacios comunes y bajo la supervisión del estamento eclesiástico, era algo casi inédito.

Número Unidad de análisis	[5/1836]
Documento	Plan General de Instrucción Pública
Año	4 de agosto de 1836
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título I (Sección primaria) «De la Instrucción Primaria pública»</i> <i>Capítulo I: División, materias de enseñanza, y clasificación de escuelas públicas</i>
Unidad de análisis	Artículo 9 Art. 9. En las escuelas de aldeas y poblaciones rurales se cuidará de instruir á los niños en algún trabajo manual, cultivo de árboles ú otras labores del campo, según las producciones de cada país.

En este caso hablamos de instruir a mayores para completar la formación, no como sustitutivo de la escuela, pues consideramos que sería contrario al propio espíritu liberal y al de la propia legislación. Ciertamente es que podemos pensar que solamente se pretendía formar al género masculino en estos trabajos. Pero, si atendemos a la última parte que menciona las producciones que son propias de cada territorio, nos lleva a pensar que las niñas también formaban parte de esa formación. Máxime, cuando hemos expresado en la *unidad de análisis* anterior, que la voluntad no era sacar a las niñas de la escuela. Y la razón no era porque el espacio se convirtiese en mixto por la propia carencia poblacional de un territorio concreto como en el caso de aldeas y demás poblaciones de menos de cien habitantes.

Se trataba de ir empapando a la población de progreso desde la más tierna infancia; es decir, formar ya desde la escuela en la idea de que ese progreso solamente venía desde la formación. Y ello, tenía que formar parte del propio entramado educativo de las diferentes instituciones. Desde el punto de vista pedagógico se produce un gran avance, pues se intenta conjugar economía de un país, con avance y progreso y con *instrucción* primaria. Si la propuesta se materializaba era una combinatoria de factores perfecta para modernizar el país.

Número Unidad de análisis	[6/1836]
Documento	Plan General de Instrucción Pública
Año	4 de agosto de 1836
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título I (Sección primaria) «De la Instrucción Primaria pública»</i> <i>Capítulo I: División, materias de enseñanza, y clasificación de escuelas públicas</i>
Unidad de análisis	Artículos 10,11 y 12 Art. 10. En todos los pueblos que lleguen á cien vecinos se procurará establecer á lo menos una escuela primaria elemental completa. Art. 11. Las poblaciones menores , que reunidas lleguen á componer el número de cien vecinos, y cuya localidad permita el establecimiento de una escuela á que puedan concurrir cómodamente los niños de todas ellas, tendrán escuela elemental completa.

	A este efecto se formarán distritos de escuela en los países donde la población estuviese diseminada por el campo, ó consistiese en pequeñas aldeas, barrios ó en caseríos. Cuando no fuese dable formar distrito que reúna cien vecinos, cuyos niños asistan cómodamente á una misma escuela, se formará del mayor número de vecinos posible; y si reuniesen fondos para asegurar al maestro el sueldo mínimo que se designará, podrán establecer escuela completa; sino, una incompleta. Art. 12. Las ciudades y villas, cuyo número de vecinos llegue a mil y doscientos, procurarán establecer una escuela primaria superior.

La idea que se transmite en los artículos de esta *unidad de análisis* es la de intentar conjugar pedagogía y administración. De ahí que se intenten establecer diferentes tramos de población para que todos ellos tengan escuela y la *instrucción* pertinente que marca la legislación. Y, por otro lado, se diseña de tal manera que no quede ningún territorio al que llegar. Esto mismo lo vimos como novedad en otros cuerpos legislativos anteriores, pero en este se van incluyendo otros aspectos que hacen aflorar novedades educativas. Este artículo conjuga la idea de llegar a todas las poblaciones y áreas y se acopla a la idea de la *unidad de análisis* número 5 en la que se alentaba a formar en las labores propias del campo.

Número Unidad de análisis	[7/1836]
Documento	Plan General de Instrucción Pública
Año	4 de agosto de 1836
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título I (Sección primaria) «De la Instrucción Primaria pública»</i> <i>Capítulo I: División, materias de enseñanza, y clasificación de escuelas públicas</i>
Unidad de análisis	Artículos 13 y 14 Art. 13. Habrá en la capital del Reino una escuela normal central de instrucción primaria, destinada principalmente á formar maestros para las escuelas normales subalternas y pueblos de la provincia de Madrid, quedando refundida en este establecimiento la escuela normal de enseñanza mútua, instituida por Real orden de 7 de Septiembre de 1834.

	Art. 14. Cada provincia podrá sostener por sí sola, ó reunida á otra ú otras inmediatas, á juicio de las Diputaciones provinciales, una escuela normal primaria para la correspondiente provisión de maestros. Las mismas Diputaciones propondrán en su caso por el Ministerio de la Gobernación del Reino los medios de sostener escuelas normales. También acordarán entre sí la reunión de varias provincias, cuando así conviniese, para sostener una escuela normal. Esta reunión se someterá á a la aprobación soberana por el mismo Ministerio. Un reglamento especial determinará la organización de las escuelas normales.

De esta *unidad de análisis* extraemos posiblemente uno de los elementos más novedosos que nos hemos encontrado hasta el momento y que marcan un punto de inflexión en la historia de la pedagogía; se trata de la creación de las *Escuelas Normales de Maestros*. Por vez primera, se incluye dentro de un plan general sobre la *instrucción* pública. El objeto principal de las escuelas es aunar criterios pedagógicos con el fin de que todos los maestros puedan ejercer la profesión de una manera seria, estructurada y tener un referente de partida en su actividad. En el momento en el que el texto señala «formar maestros» indica que todos aquellos que no se quieran adecuar a las nuevas formas del magisterio no podrá formar parte de él.

A continuación, y para que los nuevos profesionales del magisterio puedan acceder a ella, se lleva a cabo una distribución geográfica de estas escuelas por todo el territorio. La primera de ellas, en Madrid; el resto, en las capitales de provincia. El interés que tiene el Estado en unificar criterios pedagógicos entre los maestros es tan elevado que intenta poner todos los medios posibles al alcance de esta empresa para la creación de estas escuelas. La cuestión económica queda en manos de las Diputaciones, o bien con la reunificación de varios territorios para que tengan abierta una de estas escuelas. Y, en

última instancia, para otorgar a estos establecimientos mayor capacidad de autonomía le permite autorregulación al amparo de sus propios reglamentos internos.

Número Unidad de análisis	[8/1836]
Documento	Plan General de Instrucción Pública
Año	4 de agosto de 1836
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título I (Sección primaria) «De la Instrucción Primaria pública»</i> <i>Capítulo II: Calidades y dotación de los maestros y gastos de las escuelas públicas</i>
Unidad de análisis	Artículo 15 Art. 15. Ningún individuo podrá ser nombrado maestro de escuela primaria pública, elemental, completa ó superior, sin acreditar: 1º Tener cumplidos veinte años de edad. 2º Haber obtenido el correspondiente título, previo examen. 3º Ser de buena conducta, presentando certificación de la autoridad municipal en su domicilio.

En esta *unidad de análisis* se pone de manifiesto otra novedad pedagógica; la calidad que se exige por vez primera a los maestros de primeras letras, más allá de su formación. En primer lugar, haber cumplido veinte años. En segundo lugar, presentar el primer elemento burocrático que profesionalizaba la vocación de ser maestro: la acreditación de haber pasado con éxito el examen de la *Escuela Normal de Maestros* y que le habilitaba para ejercer. Estos dos son los primeros puntos en los que se apoyaba la legislación para dar una mejor condición a la profesión. Es evidente que, sin unos mínimos de calidad educativa y pedagógica, no se puede pasar al siguiente escalón que es la dignificación misma de la profesión; y para ello, está el presente artículo que es el que recoge ese primer paso. Así pues, nos volvemos a encontrar con ese punto de unión entre lo pedagógico y lo administrativo que se reflejaba ya en artículos anteriores y que extrajimos como *unidad de análisis*.

Número Unidad de análisis	[9/1836]
Documento	Plan General de Instrucción Pública

Año	4 de agosto de 1836
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título I (Sección primaria) «De la Instrucción Primaria pública»</i> <i>Capítulo II: Calidades y dotación de los maestros y gastos de las escuelas públicas</i>
Unidad de análisis	Artículo 19 Art. 19. Además del sueldo fijo deberán percibir los maestros de las escuelas públicas elementales y superiores una retribución semanal, mensual ó anual de los niños que no sean verdaderamente pobres. Las comisiones de escuelas del pueblo determinarán la cantidad proporcionada de estas retribuciones hasta completar una dotación decente á los maestros.

En ese anhelo por mejorar la situación pedagógica de la enseñanza en España, entraba la dignificación del maestro en primera instancia. Tal dignificación solamente se conseguía dándole formación obligatoria en la *Escuela Normal de Maestros* y mejorando sus condiciones de vida. Esto trae como consecuencia que estos dos elementos, formación y mejora de la calidad de vida, influirían en una mayor calidad de enseñanza dentro de las escuelas. Bajo ese planteamiento dicha calidad tenía que acompañarse con los nuevos métodos que se habían enseñado en las mencionadas *Escuelas Normales*. Pues bien, esta *unidad de análisis* nos refleja precisamente esto último. Si en la *unidad de análisis* número 8 vimos cómo se daba el primer paso, en esta número 9, vemos el avance: la retribución económica hasta llegar a unos mínimos de decencia a través de un complemento que vendría de parte de los usuarios de la propia escuela siempre que no estuviesen por debajo del umbral de la pobreza y, sin perjuicio de dejar a ningún alumno fuera de ella.

Número Unidad de análisis	[10/1836]
Documento	Plan General de Instrucción Pública
Año	4 de agosto de 1836
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título I (Sección primaria) «De la Instrucción Primaria pública»</i> <i>Capítulo III: De las escuelas de niñas</i>
Unidad de análisis	Artículo 21 Art. 21. Se establecerán escuelas separadas para las niñas donde quiera que los recursos lo

	permitan, acomodando la enseñanza en estas escuelas á las correspondientes elementales y superiores de niños, pero con las modificaciones y en la forma conveniente al sexo . El establecimiento de estas escuelas, su régimen y Gobierno, provisión de maestras &c. serán objeto de un decreto especial.

Las niñas empiezan a ir a la escuela, aunque no lo hacen con los mismos plenos derechos que sus compañeros; ni siquiera tienen garantizada la escuela a menos que los recursos lleguen. Pero, la idea de «niña-escuela» está ya de manifiesto en la legislación, aunque no tenga todavía la fuerza suficiente y que bien merece. De lo contrario, se quedarían sin aprender lo más básico; y esto ya no podía obviarse. Conjuntamente a esto anterior, observamos también como se les aplica el aprendizaje de algunas materias «en la forma conveniente al sexo», es decir, materias que después permitan desarrollar una serie de tareas que cumplan con los preceptos sociales y morales impuestos que estaban asignados a la mujer y a la «buena esposa». En modo alguno, esta parte cumple con la perspectiva que tenemos hoy en día de forma general sobre este asunto: niñas separadas de niños¹³⁸ o relegadas por su sexo en la escuela.

Sin embargo, en lo que queremos incidir en esta *unidad de análisis* es sobre la entrada de las niñas en el circuito escolar público y ese es un punto importante, aun sin estar completas todas sus necesidades escolásticas. Poco a poco, se empieza a sostener en la sociedad de la época la percepción de que la niña también tiene derecho a ser formada. Por ello, desde el punto de vista pedagógico este es uno de los artículos que consideramos más importantes dentro del elenco de elementos novedosos que presenta este articulado legislativo. Y lo es, porque permite hablar de los dos sexos dentro del concepto de escuela, aunque físicamente estén separados (la moral de la época no

¹³⁸ Si es pertinente decir que hoy en día, en pleno siglo XXI algunos centros escolares siguen llevando a cabo la segregación por sexos.

permitía mucho más sobre este asunto pues la Iglesia imponía la suya propia dentro de las aulas); y aunque los dos no vayan al mismo ritmo.

Número Unidad de análisis	[11/1836]
Documento	Plan General de Instrucción Pública
Año	4 de agosto de 1836
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título I (Sección segunda) «Escuelas privadas o particulares»</i>
Unidad de análisis	Artículo 24 Art. 24. Todo individuo español de veinte años cumplidos que no se encuentre en alguno de los casos prevenidos en el artículo 16, puede establecer de su cuenta y dirigir escuela, casa ó colegio de pensión para la instrucción primaria con las condiciones siguientes: 1º Presentar á la autoridad civil local una certificación de buena conducta en los términos prevenidos en el artículo 15. 2º Participar por escrito á la misma autoridad el ramo ó ramos que se proponga enseñar, y casa de su residencia.

El Estado también da cabida a aquellas escuelas de primeras letras que quieran establecerse dentro del régimen particular. El punto más reseñable que queremos destacar dentro de esta *unidad de análisis* es que no por el hecho de ser particulares pueden escapar del marco legal que se pretende establecer. De nuevo, la cuestión administrativa y pedagógica están unidas; es decir, para que las escuelas privadas cumplan unos requisitos mínimos de calidad, tienen que estar dirigidas por maestros que también hayan pasado por la *Escuela Normal de Maestros* y la hayan concluido con éxito. De esta manera, vemos como una vez más el Estado intenta llegar a toda la sociedad, aun de manera indirecta y cuando sus medios económicos no están a la altura de poder conseguirlo. Paralelamente, en lo que respecta a la parte pedagógica, se asegura que también estén profesionalizados como van dictando los nuevos tiempos.

En conjunto, el *Plan General de Instrucción Pública* del duque de Rivas de 1836 sigue con el espíritu de la Ilustración como eje central de sus planteamientos. Esta concepción da lugar a continuar, desde un punto de vista pedagógico, por la vía del progreso y prosperidad para el conjunto de la sociedad del momento; asunto que haría ir

concretando aquella idea genérica de conseguir la madurez del pueblo a través de la *instrucción*.

Por otro lado, también se iba consolidando en la sociedad de la tercera década del siglo XIX, la percepción de que la escuela y la *instrucción* tenían que enmarcarse en el parámetro de la *res publica* (Estado). Por esto mismo, la Administración pública tenía que enfrentarse a dos cuestiones: la primera, primar la *instrucción* pública y gratuita frente a la privada, sin menoscabarla, puesto que tendría que permitir que el caudal privado (fundaciones, obras pías, etc.) llegase allí donde el público no pudiese hacerse cargo. Y, la segunda, equiparar la *instrucción* pública y la privada bajo los mismos preceptos pedagógicos utilizados por los maestros que impartirían las clases en los dos establecimientos. Para ilustrar mejor esto, se daba continuidad hasta poder consolidarse definitivamente que la escuela de primeras letras fuese pública, gratuita y que llegase a todo el territorio y a todas las capas sociales; lo importante era que las necesidades mínimas de aprendizaje quedasen cubiertas en todo el territorio.

A esto anterior tenemos que añadir que es, con la creación de las *Escuelas Normales de Maestros*, central en Madrid y provinciales, cuando comienzan a equipararse los criterios pedagógicos, comienza un proceso de homogeneización de dichos criterios pedagógicos. Esto anterior motiva en todas aquellas personas que quisiesen dedicarse a ser maestros, que tuviesen que pasar por unos mínimos de formación para profesionalizarse. Todo esto suponía una verdadera revolución pedagógica. Si nos trasladamos a épocas anteriores en las que este asunto no estaba casi ni esbozado y con mucha más anterioridad, hubiera sido impensable. De igual forma, hay que añadir que el Estado, conocedor de la situación de los maestros en cuanto a su precaria formación, también era consciente de que la situación económica de los mismos era paupérrima y por este motivo permite el pago a los maestros desde el circuito privado de los usuarios, con el fin de que los sueldos quedaran mejorados respecto de épocas anteriores. En otros

términos, donde no llegara el Estado en cualquier asunto que tuviese que ver con la *instrucción*, ofrecía la posibilidad de que lo hiciesen las manos privadas, bien por ser usuarios, bien por querer hacer un acto de beneficencia.

Por último, otro de los asuntos que hemos detectado en este plan como elemento también revolucionario es la feminización que se produce en el circuito escolar. Esto es, la entrada de las niñas en las aulas. Ciertamente, insistimos, con mucha timidez por parte del Estado, máxime ante la presión social en manos de la curia eclesiástica de la época, que era quien imponía sus dogmas morales sobre la niña y sobre la mujer. Tanto es así que la subyugaba a un segundo plano dentro de la sociedad e incluso dentro de la escuela, separándola de los niños y haciéndole aprender materias diferentes de sus compañeros.

Por ir llegando al final de esta parte, el *Plan General de Instrucción Pública* de 1836, que se promulga justo antes de la llegada de una nueva Constitución, nos ofrece continuar con los preceptos de las luces del XVIII como motor de nuevas ideas en aras del progreso dentro de la *instrucción* pública y de los nuevos elementos pedagógicos que tenían que entrar en la *Enseñanza de Primeras Letras*. Todo ello, con grandes elementos que consolidarían las ideas que llevaban ya más de dos décadas en las políticas de los liberales, y que ahora empezaban a moderarse con la reina María Cristina y con el duque de Rivas. Así pues, la entrada de las niñas en las escuelas y la formación, profesionalización y dignificación de los maestros contribuía precisamente a continuar con los preceptos liberales dentro del asunto de la *instrucción* pública y atesorar nuevos hitos revolucionarios para llegar a verse reflejados en un articulado de mayor calado social.

2.7 De la Constitución de 1837 al Plan General de Estudios de José Manuel Pidal [18 de junio de 1837 – 30 de octubre de 1845]

Durante las décadas centrales del siglo XIX hay una constante sucesión de Gobiernos en España y de intentos fallidos, por parte de los liberales, de afianzar su proyecto por muchos años. El resultado no es otro que un turnismo entre liberales y moderados que llevan la política de este país hacia posiciones conservadoras sin dejar de lado la constante de avanzar hacia un país moderno. Las posiciones políticas de los diferentes Gobiernos que se sucederán durante estas dos décadas no son las propuestas extremas que otrora estuviesen en el mando y en el poder. En este capítulo veremos como esa tendencia hacia posiciones más prudentes dará lugar a generar una perspectiva sobre la cuestión educativa bajo el parámetro de lo moderado, aunado con el afán por tener una instrucción moderna y consolidada. Los años previos hasta llegar al año 1857 vienen dados por dos Constituciones (1837 y 1845) que no tratan la instrucción pública en profundidad; y por la última serie de articulados legislativos como el Plan de Instrucción Primaria de 1838, siendo esta la primera ley dedicada a la instrucción primaria y en el Plan General de Estudios de 1845. Estas dos serán la primera base formal en la que se asentarán las novedades educativas del articulado legislativo que le precederá.

En el arco cronológico que va desde 1837 hasta 1857 se sucedieron una serie de acontecimientos políticos y sociales que marcarían el devenir político y educativo posteriores. En el año 1837, nació una nueva carta magna bajo la Regencia de María

Cristina y tres años después, daría comienzo la Regencia de Baldomero Espartero¹³⁹ de tendencia liberal-progresista. Ya en el año 1843, Isabel II asumía el reinado con un cambio de Gobierno, ahora de Ramón María Narváez¹⁴⁰, liberal-moderado. Y, desde 1854, el *Bienio Progresista*, durante el cual se sucedieron, de nuevo, el Gobierno de Baldomero Espartero, y el Gobierno de Leopoldo O'Donnell¹⁴¹. En el transcurso de esos años, se produjo el movimiento social más importante de aquella época, la revolución de 1848 contra el Gobierno de Narváez. Por otro lado, la cuestión educativa continuaba construyendo articulados legislativos que iban en la dirección del avance y del progreso a través de nuevos proyectos, arreglos y reglamentos.

Veremos también cómo desde el plano político la cuestión educativa no es tratada con la precisión que se merece. Tanto es así que desde palacio tampoco se hacía pedagogía sobre este particular, puesto que la *educación* de la misma Isabel II era precaria y desordenada:

Lo que sabemos sobre la educación de Isabel II es poco y contradictorio. Todo apunta, sin embargo, a que la primera monarca constitucional de la historia de España recibió una educación breve,

¹³⁹ Joaquín Baldomero Fernández-Espartero Álvarez de Toro (1793-1879) participó en la Guerra de la Independencia e hizo frente a los carlistas en la primera Guerra Carlista, después de regresar de América en donde participó en la lucha por la independencia colonial americana (1815—1824). En septiembre de 1840 es nombrado presidente de gobierno (Ministerio-Regencia) para sustituir a María Cristina de Borbón Dos-Sicilias como regente. Comparte liderazgo con Leopoldo O'Donnell durante el bienio progresista de 1854 a 1856. En 1868 con Isabel II fuera del país, Juan Prim le ofrece el trono y él lo rechaza. El rey Amadeo I de Saboya le concede el título de Príncipe de Vergara que conservará durante el período de la Primera República (1873-1874). <https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/8010/Baldomero%20Espartero>

¹⁴⁰ Ramón María Narváez (1800-1868), enemigo de Baldomero Espartero desde la primera guerra Carlista se exilia a París durante la regencia de este. Durante su gobierno se crea la Guardia Civil (1844) y un año más tarde se promueve una nueva constitución, año en que es nombrado duque de Valencia (1845). Fue sustituido por Juan Bravo Murillo. <https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/719/Ramon%20Maria%20Narvaez>

¹⁴¹ Leopoldo O'Donnell (1809-1867), político de tradición militar, primero conde de Lucena por su victoria contra los carlistas en la primera guerra carlista. Políticamente no coincide en ideas con Espartero y funda la Unión Liberal, partido que amalgama a aquellos que discrepaban de algunos postulados de los moderados y de progresistas. A partir del año 1856 alterna la presidencia del gobierno con Narváez. <https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/5385/Leopoldo%20ODonnell>

rudimentaria en los contenidos, carente de disciplina, muy condicionada por su sexo y prácticamente nula en lo referente a la formación política elemental necesaria para ejercer su cargo (Burdíel, 2010, p. 104)¹⁴².

En ese momento de la historiografía educativa, la legislación en materia de *instrucción* comenzaba a desarrollarse fuera de los propios textos constitucionales de manera más autónoma con el fin de ocupar un espacio propio, evidentemente, sin vulnerar esas dos leyes fundamentales -1837 y 1845-. Los dos textos magnos no pusieron demasiado interés en dedicar artículos de gran calado a la *instrucción pública*. Los articulados legislativos adquirieron en esa época un cierto grado de madurez pedagógica que los iban llevando hacia posturas cada vez más modernas. La tendencia política del arco parlamentario se iba posicionando de los polos extremos hacia puntos menos equidistantes y más moderados. No siempre era en la forma, pero sí en *espíritu*, y sin que esto dejara de lado los puntos de avance y modernidad que se iban insertando en los propios artículos de los nuevos proyectos y arreglos.

En estos años la *instrucción pública* no adquirió la importancia que mereció realmente dentro de los textos constitucionales. Pero, en contraprestación, sí se rubricarán dos documentos legales que serán la base del texto 1857 en materia de *instrucción pública*: la *Ley de Instrucción Primaria* de 1838 y el *Plan General de Estudios* de 1845. Por ello, el fin que perseguimos en esta parte de la investigación es hacer una transición entre

¹⁴² La autora, Isabel Burdíel, nos indica en la nota 64 perteneciente al capítulo 2 que «la escasa documentación procede de los *Apuntes* de la condesa de Espoz y Mina y de unas carpetas de ejercicios, instrucciones y calificaciones recogidas en el archivo privado de la reina gobernadora. AHN. Diversos, Títulos y Familias, legs. 3389/91 y 3491/415-416.».

el *Plan General de Instrucción Pública* del duque de Rivas (1836) y lo que sucederá pedagógicamente a partir de 1857¹⁴³.

En la parte de la investigación que nos ocupa ahora, tenemos que partir del año 1837 con la promulgación de un nuevo código fundamental en España. Para ello, queremos dar continuidad a la época que estudiamos durante los años de María Cristina de Borbón-Dos Sicilias; pues es durante su regencia cuando nace dicho texto magno. El autor Cortiñas Aranzábal (2020) nos expone como «D. Juan de Dios Álvarez y Méndez, conocido como Mendizábal, fue un político y fundador del progresismo isabelino conocido por ser Presidente del Consejo de Ministros de España, así como Ministro de Hacienda y de Estado» (p. 19). Mendizábal es el artífice de la desamortización de bienes del clero pues «a medida que se recrudecía el conflicto carlista, la necesidad de conseguir fondos y granjearse el apoyo de la población produjo que el Gobierno de Mendizábal fuese radicalizándose cada vez más» (Cortiñas Aranzábal, 2020, p. 27).

Para prolongar esta idea, nosotros añadimos que no solamente se trataría de sufragar los enormes gastos de la primera *guerra carlista*, sino también para el futuro de la *instrucción* pública. Así pues, como afirma Cortiñas Aranzábal (2020) «la vigencia de la legislación desamortizadora de los bienes del clero secular se verá enormemente vinculada al poder del partido progresista» (p. 29). Para regular los bienes amortizados se crea la Dirección General de Rentas y Arbitrios de Amortización (p. 29). Y, posiblemente con la idea implícita de aprovechar los recursos inmobiliarios para uso educativo, ya que

¹⁴³ El *Plan General de Estudios* de 1845 para nosotros constituye el antecedente inmediato más claro de la *Ley de Instrucción Pública* de 1857, y este, a su vez, del *Plan de Instrucción Primaria del marqués de Someruelos* en 1838; por este motivo, en este capítulo de transición, no analizaremos el propio plan de 1845 para no caer en una repetición en el análisis que realizaremos en el próximo capítulo. En este caso, haremos un recorrido por el panorama político, social y legislativo-educativo de esas dos décadas, pues los planes y arreglos que anteceden a 1845 no cobran la suficiente relevancia como para volver a incidir sobre muchos de los aspectos que hemos examinado en las *unidades de análisis* de los textos anteriores a 1837. Sirva este capítulo, por tanto, de puente entre los momentos en los que las novedades educativas se iban plasmando tímidamente en los articulados legislativos y el momento en que alcanzan mayor consistencia en 1857 con el texto de Claudio Moyano Samaniego.

«se permite que el Gobierno no subaste todos los bienes para reducir deuda, pudiendo quedarse con determinados edificios siempre y cuando los convierta en establecimientos civiles de hospitalidad, instrucción pública o enseñanza» (Cortiñas Aranzábal, 2020, p. 26).

Mientras se producía la desamortización de los bienes eclesiásticos, se abría en nuestro país un nuevo período constitucional. El día 18 de junio de 1837 se promulgaba una nueva constitución, según aparece en la página electrónica del Congreso de los Diputados (2023), e indica que «La Constitución de 1837 fue obra de los progresistas». La base estaba en la misma *Constitución* de 1812, y añade la citada página que «admitía las modificaciones que el paso del tiempo pudiese hacer necesarias», aunque luego se distinguiesen «en toda una gama de matices diferenciadores propios, tanto en la parte dogmática como en la orgánica». Esta nueva constitución hacía un aperturismo y hacia otras sensibilidades políticas del momento como el partido moderado. Por este mismo motivo, cita de nuevo la página «se trata de un texto conciliador, que aceptaba la incorporación de algunos postulados del partido moderado (...), en vez del unicameralismo y la división de poderes pura que establecía la Constitución de Cádiz».

La *Constitución* de 1837 se desarrolló en los años de Regencia de María Cristina de Borbón Dos-Sicilias, en los años de Regencia de Baldomero Espartero y los primeros tiempos de la reina Isabel II. Un texto constitucional que tendría pocos años de vigencia, hasta 1845.

La nueva carta magna no trataba la cuestión de la *instrucción* pública entre sus setenta y siete artículos repartidos en trece títulos y dos artículos más adicionales. Manuel Puelles Benítez (2012) nos explica que «en la historia del constitucionalismo español sólo hay tres constituciones en las que la educación ocupa un papel relevante: la Constitución de 1812, la Constitución de 1931 y la constitución vigente de 1978. De las demás, las de 1837 y 1845 no regularon la educación (...)» (p. 15). Esto nos da una idea de cómo se

desarrolla la cuestión política en aquellos años y, por tanto, la influencia que esto tiene sobre la *instrucción* pública.

El tema de la *instrucción* pública había sido tan revolucionario con solamente ponerlo en la vía de la legislación desde 1812, que consideramos que no aparece en esta última constitución porque la tendencia es crear ese pacto de Estado por la *educación* al margen de cualquier posición política. Por ello, la *Constitución* de 1837 saca de ella misma el asunto de la *instrucción* pública posiblemente para intentar canalizarlo por una sola vía.

Por tanto, creemos que los legisladores de la época, que ya iban aunando posiciones más proclives hacia lo moderado, trataron de que la legislación sobre educación estuviera al margen de la constitución (mientras no la contraviniese) y, por tanto, de los vaivenes políticos tan de moda en la época. El camino recorrido hasta ahora desde 1812, ponía un nuevo hito en la mitad del itinerario con el fin de llegar a considerar alguna futura ley sobre instrucción pública un pilar tan importante y sólido, que no diera pie a cambiarse fácilmente si otros agentes sociales relevantes no lo consideraban necesario.

El contexto histórico que va desde 1837 a 1857 estuvo marcado por diferentes movimientos políticos. La *Constitución* de 1837 dio paso, según Fontana (2007) a unas elecciones bajo una ley electoral¹⁴⁴ favorable a una pequeña minoría de acaudalados (p. 163), al mismo tiempo «que logró que votasen poco más de la mitad de los que podían hacerlo» (Fontana, 2007, p. 163). Una ley electoral que distinguía posiciones sociales de manera muy marcada. ¿Qué se pretendía con este Real Decreto? En vista de los acontecimientos, el objetivo era frenar a los liberales y conseguir que los moderados

¹⁴⁴ Se refiere al Real Decreto de 20 de julio de 1837 sobre las elecciones de diputados y senadores. Por las indagaciones que hemos hecho sobre este texto, en concreto en el Capítulo II (art. 7) es donde se exponen las cualidades para ser elector, entre las cuales había que «pagar anualmente 200 reales de vellón por lo menos en contribuciones directas» o «tener una renta líquida anual que no baje de 1.500 reales de vellón». https://www.senado.es/web/conocersenado/senadohistoria/senado18341923/Constitucion1837/detalle/index.html?id=18370720_leyelectoral

volviesen al poder, algunos de ellos huidos por la revolución de 1836. La explicación nos la da de nuevo Fontana (2007): «así se consiguió una mayoría moderada y pudieron volver a las cortes Toreno, Alcalá Galiano, (...) y demás fugitivos de la revolución de 1836, (...). Ramón María Narváez entró ahora en el congreso por primera vez, como diputado por Sevilla» (Fontana, 2007, p. 163). Y nos explica por dónde iba la situación política del país a través de la psicología de los actores:

Que un Espartero colaborador del conde de España acabase como caudillo de los progresistas y Narváez con un pasado más liberal, como patrón de los moderados, se debió más a su enfrentamiento personal - juntos no cabían en el mismo bando- que a unas ideas políticas que ninguno de los dos tenía demasiado claras (Fontana, 2007, p. 165).

La mayoría moderada llega al poder y, tal y como argumenta Fontana (2007) «Espartero seguía dejándose querer por la camarilla de la regente (...) y amenazaba con dimitir si se instalaba un Gobierno que representase tan sólo a este partido (...)» (p. 165); justo después en una reunión con Toreno y Mon «Narváez se ofreció a resolver el problema de Espartero deponiéndolo por la fuerza» (Fontana, 2007, p. 165). Comenzaba un Gobierno de bajo perfil parlamentario y que «en pleno desconcierto se mantuvo hasta 1838» (Fontana, 2007, p. 166).

El partido moderado estaba formado por un conglomerado en el que también, según Fontana (2007) «estaban integrados por los antiguos *estatutistas*, a los que fueron sumando tráfugas de un liberalismo más avanzado y reaccionarios extremos, conocidos como *cangrejos*» (p. 168). Pero ¿quiénes eran realmente los moderados y de dónde venía su ideario? De nuevo, Francia; en realidad del *Liberalismo Doctrinario* francés que, como destaca Fontana (2007) se oponía al concepto de «soberanía nacional» y reducía a la élite la elección de diputados a Cortes, elección de los senadores por mandato real, poco

margen de participación en la elección de ayuntamientos y por supuesto, con estas líneas: censura en la prensa» (p. 168).

Por otro lado, estaba el papel que los progresistas desarrollaron en esos años finales de la década de los años 30. Nosotros la definiríamos como la parte escindida del liberalismo que evolucionó dando un paso más allá del propio liberalismo, y que exigió su espacio dentro del escenario político. Un escenario más acorde ahora a los nuevos postulados económicos que se empezaban a desarrollar en el país desde esos momentos hasta finales de los años 40. Josep Fontana comienza diciéndonos que aparecen

«mezclándose en juntas conspirativas y acciones de revuelta, a gentes que se definirían como pertenecientes al progresismo, a la democracia (entendida como una escisión a la izquierda del progresismo), al republicanismo, al socialismo utópico y al movimiento obrero. No siempre es fácil deslindar estos campos (...)» (Fontana, 2007, p. 168).

Sin embargo, se daba la paradoja de estar claramente en contra de los republicanos pues, como plantea de nuevo Fontana (2007), «los progresistas eran en principio partidarios de un sufragio censitario, aunque más amplio que el que querían los moderados» (p. 169). Aunque realmente la diferencia más importante que los separaba, a progresistas y republicanos, era que «los republicanos que propugnaban el sufragio universal masculino» (Fontana, 2007, p. 169).

Si hay un elemento destacado que en un principio se contextualizó en el plano político, pero que años más tarde se insertaría dentro de la perspectiva educativa, ese era el protestantismo. Por esto mismo, Pan-Montojo (2006) nos revela que «el progresismo de la década de 1840 se miraba más en el liberalismo inglés que en el francés por razones que desbordaban las relaciones personales e intelectuales tejidas en el exilio y los vínculos privilegiados entre la embajada británica (...)» (p. 186). De ahí que el progresismo apoyase los asuntos religiosos dentro de la *educación*, pero no la Iglesia católica, sino la

protestante: «el progresismo era católico pero defendía una Iglesia nacional cercana a la de Inglaterra» (Pan-Montojo, 2006, p. 189). En el plano puramente político «el progresismo estuvo acompañado a lo largo de toda su existencia de esa doble sombra: la de las facciones absolutistas y la del populacho irracional» (Pan-Montojo, 2006, p. 207).

Tenemos los actores y seguimos construyendo el escenario político que se desarrolló en las décadas centrales del siglo XIX. Para no perdernos en la lectura de este estudio, queremos recordar esos momentos. Así pues, tres son los puntos clave que nos resumen los acontecimientos hasta 1840: Regencia de María Cristina Borbón Dos-Sicilias, Espartero en el poder con un Gobierno liberal progresista y el final de la primera guerra carlista (1833-1844).

Entre los años 1840 y 1844 se produjo el ascenso del progresismo y, tanto es así, que se celebraron unas nuevas elecciones en enero de 1840, plagadas de irregularidades y que dieron lugar a la sanción por parte de la regente de la nueva Ley de Ayuntamientos, la cual traería consigo, según Fontana (2007), la llamada *revolución de septiembre* de 1840 contra María Cristina. (p. 187). En Valencia, «María Cristina se convenció de que todo estaba perdido. Rechazó en Valencia las condiciones que se le exigían y decidió renunciar a la regencia y exiliarse en Francia, no para retirarse de la política, sino para conspirar desde allí con más seguridad» (Fontana, 2007, p. 187).

Una vez pasado este capítulo, afirma Fontana que «Espartero vuelve al poder disolviendo las juntas revolucionarias» (p. 187), y convocando nuevas elecciones que «se celebraron en un clima de apatía» (Fontana, 2007, p. 187). Ahora las nuevas cortes «dominadas por los progresistas, se dedicaron en 1841 a discutir si la regencia había de ser de uno (...) o de tres (...)» (Fontana, 2007, p. 187). Este tema no fue baladí para los progresistas, hasta el punto «que comenzó a dividir a los progresistas en facciones que anunciaban su próxima crisis» (Fontana, 2007, p. 187).

El día 3 de enero de 1843, manifiesta Fontana (2007) que «Espartero disolvió las cortes y convocó nuevas elecciones» (p. 194), y dio paso a la apertura de unas nuevas el 3 de abril de 1843, «en las que comenzó ya a dejarse sentir la tendencia a una coalición de moderados y progresistas, unidos contra él» (Fontana, 2007, p. 194).

En ese mismo año de 1843, el progresismo entra en sus últimos momentos en aquella época. Josep Fontana afirma que «unas nuevas cortes se reunieron el 15 de octubre» (p. 213). Y Narváez mientras, «como capitán general de Madrid, se dedicaba a crear pánico en los progresistas con el anuncio de fantasmagóricas conspiraciones e iba colocando a sus partidarios en los mandos militares» (Fontana, 2007, p. 213). El contexto histórico requería un cambio y «los progresistas declaraban, por boca de Madoz, que “la revolución ha terminado”» (Fontana, 2007, p. 213). El paso siguiente marcaría un cambio de escenario y, según Fontana (2007), “el Gobierno provisional” «declaraba la mayoría de edad de Isabel II» (p. 213). Comienzo del Gobierno de Narváez y el liberalismo moderado que duraría hasta 1854.

De nuevo, en 1844 se llevaron a cabo nuevas elecciones que dieron la victoria a los moderados de manera notoria; Narváez seguiría gobernando como presidente y ministro de la Guerra y Martínez de la Rosa como ministro de Estado, hasta ser sustituido por el marqués de Miraflores dos años más tarde quien, según también Fontana «presentó su dimisión, tras una gestión que solo había durado 34 días (p. 213). Narváez volvía de nuevo al Gobierno.

Asimismo, tras estos vaivenes políticos de cambios de Gobierno en espacios tan cortos de tiempo, se gestaban poco a poco revueltas sociales pues, sigue argumentando Fontana (2007), «los años de la década moderada [1844-1854] no fueron precisamente de paz social. El malestar político de los progresistas había empezado muy pronto a expresarse por la vía de la conspiración» (p. 245). Este último hecho dio lugar a volver a mirar a Francia como se había hecho ya en tiempos de la Ilustración y en los momentos

de la *Constitución* de 1812 para traer el avance y los cambios más revolucionarios a nuestro país en muchos aspectos. Por ello, como nos indica Fontana (2007) «el triunfo de la revolución francesa de febrero de 1848 reanimó en España a demócratas y republicanos, mientras paralizaba a los progresistas, asustados ante los acontecimientos de Francia» (p. 248)». Narváez «suspendió las cortes» (Fontana, 2007, p. 248).

Desde ese momento comenzaba la decadencia del régimen moderado y, como continúa diciendo Josep Fontana, «el nuevo Gobierno de Narváez iba a durar de octubre de 1847 hasta enero de 1851» (p. 250); año en que entró a presidir el Gobierno Bravo Murillo (1851-1852). Paralelamente, se daba otro elemento que ponía en entredicho tanto al propio Gobierno, como a la propia Isabel II: la cuestión económica. Así pues, «la propia Isabel debía compartir la idea de un Narváez vencedor de la revolución por cuanto decidió aliviar su situación económica» (Fontana, 2007, p. 251). Pero, «a lo que no se pudo hacer frente fue a la crisis económica que se llevó por delante a un montón de sociedades creadas alegremente en los años de euforia y especulación, y que puso en graves apuros al Banco Español de San Fernando» (Fontana, 2007, p. 251).

Dentro del propio Gobierno Narváez, a comienzos de la década de los cincuenta, las relaciones Iglesia-Estado se mantenían favorables, aun con sus diferencias y dependiendo del asunto en particular que tuviesen que tratar. Tanto es así que, durante la época del Gobierno de Narváez, época de liberalismo moderado, se consolidó de nuevo el vínculo entre las altas instancias eclesiásticas y las altas esferas gubernamentales. En materia educativa el interés era mutuo: la Iglesia proporcionará al Estado parte de la *educación* donde este no podía llegar, y, a la inversa la Iglesia tendría de nuevo en sus manos el control de las aulas. Además de, indirectamente, seguir ostentando el control moral y social del país. Si el interés era recíproco, solamente había que firmarlo, sellarlo y retomar la relación como otrora las habían mantenido. Esta firma suponía, según palabras de Ruiz Rodrigo y Palacio Lis (2010), «la reanudación de las mismas interrumpidas desde

1834» (p. 287). Para ello se firma con la Santa Sede el Concordato de 16 de marzo de 1851.

Nunca una negociación de calado profundo para la estructura de un Estado se lleva a cabo en breve período de tiempo; todo lo contrario, se tarda tiempo y, además, el camino que hay que recorrer no es fácil. Y esto es lo que ocurrió entre Gobierno e Iglesia para llegar a firmar un acuerdo de semejante envergadura. Ruiz Rodrigo y Palacio Lis afirman que «la firma del Concordato entre la Santa Sede y el Gobierno español no surgió espontáneamente, sino que fue fruto de largas y penosas negociaciones entre ambos poderes (p. 289). Y de eso precisamente se trataba una vez más: de poder.

Como hemos avanzado más arriba, el hecho de tener acceso a la cuestión educativa, máxime si se trataba de la *Escuela Primaria*, significaba tener el control, y por tanto el poder sobre la cuestión moral de todo un Estado. No olvidemos que, como mencionan Ruiz Rodrigo y Palacio Lis (2010), «constatamos que el pueblo español era fundamentalmente un pueblo católico, a pesar de la corriente ideológica de cuño racionalista que trató de alguna manera de desvincular las estructuras vigentes, con fundamento en un pasado esencialmente religioso y eclesiástico» (p. 288). Y, ese acercamiento en 1851, por parte de la Iglesia a la *educación*, significaba, para con el propio texto concordatal, que «aunque el tema educativo no esté ampliamente contemplado en el texto, ni constituya el origen de la falta inicial de entendimiento y desavenencias, tendrá una especial importancia (...)» (Ruiz Rodrigo & Palacio Lis, 2010, p. 289). ¿Esto que estamos tratando significaba catequizar las aulas a través de los libros de textos e influenciar por tanto en la libertad de cátedra? Evidentemente, para nosotros la respuesta es un sí; pero hay otra respuesta que nos indican los autores Ruiz Rodrigo y Palacio Lis (2010) y es que «se reconoce en él el vetusto derecho de la Iglesia a inspeccionar la enseñanza en todos los centros, tanto públicos como privados, vetando de alguna manera la libertad de conciencia y la propia libertad de cátedra (...)» (pp. 289-290)».

Con esto anterior, hemos de enlazar otro aspecto con el asunto de la firma del Concordato. El nuevo pacto Iglesia-Estado se da seis años después de la llegada de la *Constitución* de 1845 en la que, igual que su predecesora, tampoco se profundizaba, para regularizar de manera sensata y más avanzada si cabe, en la *instrucción* pública. En el año 1838 ve la luz la *Ley de Instrucción Primaria* del marqués de Someruelos y en el año 1845 aparece también el *Plan General de Estudios* («llamado Plan Pidal»), bases de la futura *Ley de Instrucción Pública* de 1857, y, como afirman sobre este último plan Ruiz Rodrigo y Palacio Lis (2010) «cuyo inspirador fue Gil de Zárate, a la sazón, jefe de la sección de Instrucción Pública, y que atacaba de forma directa la enseñanza de la Iglesia» (p. 287-288). La Iglesia no podía permitir tal despropósito si quería acceder al control a través de las aulas. Por ello, comenzó las negociaciones ya desde esa época adoptando en algunos momentos un cariz más económico que político, que era donde verdaderamente entraba la cuestión educativa: «las negociaciones que se iniciaron en el año 1845 pasaron, por tanto, de tener un carácter político a económico (...)» (Ruiz Rodrigo & Palacio Lis, 2010, p. 290). Todo tenía una lectura de fondo y no era otra que, si la Iglesia quería volver a tener el control social, la cuestión educativa tenía que estar impregnada de un tinte moderado.

Por otro lado, vemos cómo, aun con el pacto Iglesia-Estado en materia educativa, la tendencia es hacia la universalización de la alfabetización. Atrás han quedado las décadas en las que la cuestión educativa era solamente para unos pocos y que fueran «niños». Desde la *Constitución* de 1812 hasta 1845 ha habido una evolución clara y notoria hacia postulados más en consonancia con el progreso de la sociedad. Por ello, durante esas décadas fueron diferentes las causas sociales y políticas las que promovieron la falta de un reparto de espectro universal en la *instrucción* y en la *educación*. El movimiento hacia posturas sociales liberales alejadas del Antiguo Régimen e incluso posiciones claramente liberales, que luchaban en contra del absolutismo también en la primera mitad

del siglo XIX, permitieron que la sociedad tuviera poco a poco predilección por una *instrucción* y una *educación* que también incorporase en las aulas a las niñas, a aquellos que no tenían las destrezas de los demás o a aquellos que tuviesen alguna discapacidad. Con todo esto, la una parte sociedad empezaba a ser consciente de que la *instrucción* tenía que ser universal y que todos los niños y todas las niñas tenían que participar de ella. Se trataba de un efecto psicológico de masas para clasificar a las clases sociales. Hasta entonces, los menores habían sido conducidos poco a poco, en materia educativa y pedagógica, hacia posiciones de mejora. Aquellos derechos que nunca habían tenido por el hecho de ser niños, y que habían empezado a gestarse tiempo atrás, ahora empezaban a tener más cabida dentro de la propia sociedad. Este asunto fue otro de los puntos novedosos que se manifestaron en la educación de la primera mitad del siglo XIX.

Para llegar a conseguir estos hitos, hasta llegar el año 1845, tuvieron que pasar décadas, movimientos sociales y políticos de órdenes muy diferentes y posiciones muy alejadas, que dieron lugar a una falta de compás para reunificar criterios en torno a la *instrucción* pública. Todos los arreglos y planes no habían fracasado, formaban parte de una cadena hasta llegar a materializar todo ellos en un cuerpo legislativo contundente que totalizase el activo infantil dentro de la escuela y que diese cabida al mayor número de personas en edad escolar. Para cumplir con esto el propio Estado no podía ser un impedimento. El Estado era el responsable también de los diferentes ritmos de escolarización y tenía que hacer un diseño serio para que esos ritmos diesen cabida a todos. Por esto mismo, el *Plan de Instrucción* de 1845 es la base del último articulado legislativo de este estudio que dejará atrás también, en cierta medida, la relación pedagógica precaria y la falta de materiales existente hasta esos años.

Llegados a este punto cabe proponer una reflexión que corre paralela a lo expuesto más arriba ¿por qué el Estado no se hacía cargo de la *instrucción* y *educación* de curas y monjas más allá de la formación religiosa, máxime después de haber firmado el acuerdo

con la Santa Sede? Nosotros aportamos una explicación y es que el aprendizaje de los eclesiásticos era y es (en nuestros días también) sistemático por la vía de la letanía y la retahíla, lo que lleva a tener una estructura de pensamiento muy firme, de tal manera que no dé lugar a otras opciones de aprendizaje. En otras palabras, nada puede ser cuestionado, pues todos los elementos que tengan explicación científica no caben dentro de esa configuración; y, por tanto, de esa manera de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo también, el aprendizaje de eclesiásticos, hombres y mujeres tenía su base en el catecismo, no solamente en contenidos sino también en metodología. El Estado no debía invadir esta manera de enseñar y aprender para no perjudicar sus propios acuerdos con la Santa Sede. También es necesario recordar que la expulsión de la Compañía de Jesús en el año 1835 está relacionada con esta cuestión, pues los Jesuitas tenían metodologías de enseñanza diferentes al resto de las órdenes religiosas.

Lo importante estriba entonces en que en España, Iglesia y Estado estarían y estarán siempre juntas en los temas relacionados con la *educación*. De ahí que la influencia haya sido de tal envergadura que en muchos períodos las escuelas hayan sido absorbidas por un aprendizaje focalizado desde el prisma católico y que luego esto mismo se ha transmitido al conjunto de la sociedad. Aquí no vamos a hablar si eso ha sido positivo o negativo; pero sí queremos abordar otra cuestión importante: esa influencia sobre las aulas desde el prisma católico ha conllevado retrocesos importantes en algunas épocas de nuestro país. En aquellos momentos, esto se sabía porque se había pasado ya por los tiempos de Fernando VII y el *Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras* del Reino de Francisco Tadeo de Calomarde¹⁴⁵ (1824-1825); y, sin embargo, se sostenía la idea de que en las escuelas de primeras letras la Iglesia tenía que estar presente.

¹⁴⁵ En este caso recomendamos la obra de Sergio del Molino (2020) *Calomarde, el hijo bastardo de las luces*. Libros del K.O.

Pero ¿en Francia, esto mismo se desarrolló de la misma manera? Tenemos que esperar algunos años. Francia, en 1865, separó a la Iglesia de las escuelas, lo que vino a llamarse la enseñanza aconfesional. El país galo marcó claramente la disrupción entre Iglesia y *educación*, -también porque el contexto histórico era diferente- ya que en Francia era la época del Segundo Imperio. Sin embargo, Francia apostó por el avance en la cuestión de la *instrucción* -claro está después de haber aportado como ya vimos en capítulos anteriores, los mayores avances en *educación* como fue la cuestión del higienismo-; aspecto que en España nunca llegaría a lograrse hasta bien entrado el siglo XIX y principios del XX de manera general. Francia tomaba un camino diferente del que tomó España. Esto nos lo explica Elena Macías Otón cuando afirma

La Ley de 21 de junio de 1865, conocida coloquialmente como Ley Duruy (...). Esta ley exigía que los maestros de las escuelas públicas fueran laicos e imponía la obligación de crear una escuela para niñas en las Comunas de más de 500 habitantes, que complementaría a la prevista para los niños en la Ley Guizot (Macías Otón, 2008, p. 623).

Retomando la cuestión puramente política para cerrar este contexto histórico y moral de estas dos décadas, hemos de indicar que a mitad de los años cincuenta, se da un nuevo ciclo, breve, de dos años, que da origen a una nueva forma de entender la política de nuestro país: *Bienio Progresista* de 1854.

Una vez que termina la *Década Moderada* (1844-1854) con la revolución de 1854, según se refleja en la página digital del Congreso de los Diputados (2023), se da paso al *Bienio Progresista*. Bahamonde y Martínez (2011) nos explican cómo el 28 de julio de 1854 Espartero vuelve a ser el centro de atención y protagonismo de la vida política en nuestro país (p. 315), para traer de nuevo «el *mito liberal* en el que confluían los interés y aspiraciones de progresistas y moderados unionistas y el *mito popular* de los componentes de las barricadas» (Bahamonde & Martínez, 2011, p. 315). Se trataba de crear una unión

entre progresistas y moderados con el fin de acercar a Isabel II al lado de los progresistas. Ese mismo día, por la tarde, nos cuentan Bahamonde y Martínez (2011) que, tras entrar Espartero en Madrid, se produce el abrazo de Espartero y Leopoldo O'Donnell» (p. 315). Los estudiosos de este campo analizan este hecho y concluyen que «era un débil consenso liberal por las discrepancias de los respectivos proyectos políticos e institucionales en los que se apoyaba, pero que servía para normalizar la situación» (Bahamonde & Martínez, 2011, p. 315). No olvidemos que la situación también venía marcada por seguir moderando todas las sensibilidades del escenario político.

El paso siguiente era el propio acercamiento de Isabel II a los progresistas. La página de Internet del Congreso de los Diputados (2023) nos ilustra sobre este particular diciendo que «tras las elecciones, las nuevas Cortes Constituyentes abren sus sesiones el 8 de noviembre de 1854¹⁴⁶. En la Sesión Regia de apertura, el discurso de la Reina Isabel II recobra el apoyo popular al acercarse a los progresistas». Un nuevo comienzo en nuestro país que traería consigo otra carta magna (1856), la cual no llegó a ser promulgada y tras el «Real Decreto de 15 de septiembre de 1856, que reestablece la Constitución de 23 de mayo de 1845» (Congreso de los Diputados, 2023).

El final del *Bienio Progresista* venía dado por una serie de disturbios sociales que azotaron el país, según palabras de Bahamonde y Martínez (2011) «el aumento de la conflictividad en la primavera de 1856 dio argumentos a favor del orden (...). La milicia nacional (...) instrumento (...) peligroso (...). El ejército dominado (...) por O'Donnell veía reforzados sus objetivos de desarme de la milicia» (p. 332). El conflicto iba en aumento y «en los meses de junio y julio de 1856 la conflictividad social se multiplicó» (Bahamonde

¹⁴⁶ «Las elecciones se celebraron entre el 4 y el 6 de octubre de 1854 (Bahamonde & Martínez, 2011, p. 318)»

& Martínez, 2011, p. 332). Entretanto, se producía otra de las desamortizaciones producidas en nuestro país en aquellos años. La desamortización de Pascual Madoz¹⁴⁷.

Llegados estos acontecimientos, continúan ilustrando la situación Bahamonde y Martínez (2011) con estas palabras, «con el Estado de sitio, el control del ejército, el apoyo de la Corona y las Cortes con sus sesiones suspendidas (...)» (p. 333). El final de otra época se acercaba; por eso, «a lo largo de la primavera, los moderados unionistas (...) con O'Donnell y Alonso Martínez al frente habían tratado de que las Cortes finalizaran su labor constituyente y se disolvieran. Los progresistas (...) se negaban a disolverse (...)» (Bahamonde & Martínez, 2011, p. 333).

Ahora no quedaba más que disolver el *Pacto del Abrazo*¹⁴⁸ y romperlo como dicen Bahamonde y Martínez (2010): «el inestable pacto Espartero-O'Donnell se había roto» (p. 333). Seguido a esto anterior, nos acercamos a una idea que nos proponen también Bahamonde y Martínez y es que «el Bienio había demostrado los límites de la revolución liberal en los términos que había sido entendida en los años 30» (Bahamonde & Martínez, 2011, p. 333). Isabel II encargó¹⁴⁹ a Leopoldo O'Donnell dos nuevos cometidos: «formar Gobierno y sustituir a Espartero» (Bahamonde & Martínez, 2011, p. 333).

A partir de ahora sería Narváez el que entrara a la escena política, volviendo al moderantismo conservador. Esto lo explican también Bahamonde y Martínez (2011) «la práctica política de Narváez volvió a poner en marcha los métodos del moderantismo más conservador, más proclive al orden que a las libertades (...)» (p. 335). La época de Narváez no durará demasiado tiempo, un año¹⁵⁰. Así pues, «el 16 de enero de 1857 se

¹⁴⁷ Pascual Madoz (1806-1870), Presidente de la Junta provisional Revolucionaria de España, perteneciente al partido progresista. Durante el proceso de nuestra investigación encontramos que «durante el Bienio Progresista ejerció como Gobernador de Barcelona, Presidente del Congreso de los Diputados y ministro de Hacienda hasta 1855 (Buscabiografías, 2023). <https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/10829/Pascual%20Madoz>

¹⁴⁸ Término acuñado por el autor de esta investigación.

¹⁴⁹ 14 de julio de 1856 (Bahamonde & Martínez, 2011, p. 333).

¹⁵⁰ El 15 de octubre de 1857 dimitía el General [Narváez] (Bahamonde & Martínez, 2011, p. 336).

convocaron Cortes. Las elecciones celebradas el 25 de marzo concluyeron con una gran mayoría moderada y con escasos diputados progresistas» (Bahamonde & Martínez, 2011, p. 335). La Constitución de 1845 seguiría vigente.

Nos encontramos en una época compleja para estudiar desde el punto de vista histórico y político. Pero, desde el punto de vista pedagógico y de la *instrucción* pública, se seguían acometiendo avances para consolidar nuevas estructuras educativas. Hemos señalado más arriba que las *Constituciones* de 1837 y de 1845 no dedican líneas en profundidad a este asunto de la educación, que ya se consideraba cada vez más importante. Pero si es cierto, que en aquellos años y, a pesar de todos los cambios políticos y sociales, la legislación en materia de *instrucción* continuaba generándose. La situación de las escuelas iba mejorando, pero no al ritmo deseado y ello provocaba cierto retraso en cuanto a metodologías e infraestructuras. Martín García (2022) escribe que «por ello, una fuente de interés para examinar un cuadro de la primera enseñanza durante los años cuarenta del Ochocientos -en concreto entre 1843 y 1848- la constituye el *Diccionario de Madoz*» (p. 249)¹⁵¹; puesto que «el *Madoz* supone un instrumento eficaz que introduce elementos de análisis cualitativo que permitirán apreciar hasta donde llegó el sistema liberal, comprobar las actitudes de los protagonistas y confirmar el lamentable panorama de gran parte de las escuelas (...)» (Martín García, 2022, p. 49). La realidad era desoladora dentro de un contexto de construcción, no solamente de una legislación educativa concreta, sino de todo un sistema, que arrastraba deficiencias económicas para realizarse completamente.

En este momento es cuando cabe mencionar tres de los proyectos más relevantes de aquella época que fueron redactándose para hacer progresar la *instrucción* pública. De ellos sale la primera ley dedicada a la instrucción primaria.

¹⁵¹ Hemos tomado como referencia este artículo de Martín García que se centra en la región de Castilla y León, pero la situación es similar en el resto de los territorios del país.

El primero de ellos lo rubrica el marqués de Someruelos el día 29 de mayo de 1838, bajo el título *Plan de Instrucción Primaria*, aceptado por Congreso de los Diputados el 19 de julio de 1838 y en Palacio el 21 de julio de 1838, con rango de ley. El mismo marqués de Someruelos presenta también *Proyecto de Ley sobre Organización de la Enseñanza Intermedia y Superior*, también de 21 de julio de 1838, pero este no llega a publicarse y decae. El segundo, lo presenta Facundo Infante el 12 de julio de 1841 con la siguiente denominación: *Proyecto de Ley sobre Organización de la Enseñanza Intermedia y Superior*. Y, el tercero, es el *Plan General de Estudios* de Pedro José Pidal¹⁵² en el año 1845.

2.7.1 Plan de Instrucción Primaria de Joaquín José de Muro y Vidaurreta, III Marqués de Someruelos [21 de julio de 1838]

En el año 1837 se pretende regular, vía legislativa, la situación de la instrucción primaria y de la secundaria. Siguiendo los preceptos de la Constitución de ese mismo año el Gobierno presenta a las Cortes dos proyectos «el uno relativo á la instrucción primaria; y el otro para la secundaria y superior» (Gil de Zárate, 1855, p. 104). El primero de ellos, se elevó a rango de ley de manera provisional, y el segundo «fracasó en el Senado, donde no tuvo aceptación la idea del Consejo, ni parecieron bien algunas de las bases que se proponían para la creación de los Institutos» (Gil de Zárate, 1855, p. 104). En palabras de Gil Zárate, lo relativo a la primaria lo explica con las siguientes palabras:

Hubo fortuna de que aquel se aprobase, aunque con carácter de provisional; y desde entonces el importante ramo á que se refiere, ha obtenido grandes mejoras, siendo el único de todos los que comprende la

¹⁵² Pedro José Pidal y Carniado (1799-1865) fue historiador, estadista y creador del plan de estudios que lleva su propio nombre. En 1820 participó activamente en los movimientos revolucionarios estudiantiles contra el General Riego. De tendencia liberal, estudió Derecho en Madrid y fue colaborador del periódico *El Espectador*. <https://dbe.rah.es/biografias/9398/pedro-jose-pidal-y-carniado>

instrucción pública que en el día se halla regido por una ley (Gil de Zárate, 1855, p. 104).

La instrucción primaria queda en manos de las Cortes, pues según nos explica Carmen García (1994) «Al igual que la Constitución *gaditana*, la recién aprobada de 1837 otorgaba la potestad legislativa en materia de instrucción a las Cortes, ahora bicamerales» (p. 41). Por esto mismo, Joaquín José de Muro y Vidaurreta¹⁵³, marqués de Someruelos (III), entonces ministro de Gobernación:

Quizás previendo dificultades parlamentarias, (...), presentó inicialmente un Proyecto de ley de instrucción primaria en la sesión de Cortes de 29 de enero de 1838; sin obstáculo parlamentario alguno y después de los trámites de rigor, el Gobierno logró sacar adelante la ley de 21 de julio de 1838, que regulaba este grado de enseñanza (García, 1994, p. 41).

El marqués de Someruelos traza el camino y «tiene la intención de borrar todo vestigio de los planteamientos de Calomarde en la educación» (Real Apolo, 2012, p. 77). Pero, el citado marqués también tiene el propósito de:

aprobar una Ley General de Educación, pero las luchas entre las diversas tendencias liberales en el Congreso y en el Senado hizo que el propio Someruelos, decidiera retirar por completo el proyecto discutido sobre enseñanza secundaria y universitaria que eran los debatidos (Ávila Fernández, 2007, p. 222).

¹⁵³ Joaquín José de Muro y Vidaurreta, marqués de Someruelos (III); político riojano de la primera mitad del siglo XIX (1797-1859). Fue procurador en cortes por Logroño en 1834. En 1836 comienza su carrera política en las Cortes como congresista por la provincia de Soria. De Muro y Vidaurreta llegó a ser ministro de Gobernación en 1837, proponiendo un año más tarde la ley de instrucción que lleva el nombre de su marquesado. En 1838-1839 es elegido diputado, en 1840 es elegido senador por su provincia, diputado de nuevo entre 1844 y 1846 fue nombrado senador vitalicio en la legislatura 1845-1846, alternando de esta manera las dos cámaras, al mismo tiempo que es alcalde de Madrid (1844-1847).

La situación de la enseñanza primaria se encuentra todavía en estado de mejora, por eso, se trata de impulsar este ramo de la enseñanza con una ley. José Antonio Pérez Juan (2008) nos dice que «Para solventar dicha precariedad se hacía indispensable una reforma del sistema educativo basada en los principios de libertad, no gratuidad, escolarización obligatoria y enseñanza censitaria, esto es, acorde con la capacidad económica de los interesados» (Pérez Juan, 2008, p. 340). Es decir, no es todo lo deseable en lo que a algunos aspectos de avance se refiere, pero sí introduce algún elemento moderno como veremos más adelante.

Posiblemente, el aspecto que ofrece una crítica más dura es el que «afecta a la nueva configuración de los deberes de los padres, quienes dejan de estar obligados a enviar a sus hijos a la escuela, limitándose a procurarles el «grado de instrucción que pueda hacerlos útiles á la sociedad y á si mismos» (Gil de Zárate, 1855, vol. I, pp. 253-254, citado por Pérez Juan, 2008, p. 341). La ley dedicada a la enseñanza primaria es de corte moderado e inspirada en el *Plan General de Instrucción Pública* de 1836 del duque de Rivas, tal y como Rosario Prieto (1998) menciona: «Este proyecto recoge en líneas generales, el Plan de D. de Rivas, en lo referente a la Primaria» (p.216). En esta misma línea Alejandro Ávila Fernández afirma que:

La Ley de 21 de julio de 1838, llamada Plan provisional, responde, pues, a los criterios del moderantismo español en esta materia: Más específicamente, reproduce, a veces literalmente (por ejemplo, los cinco primeros artículos de la Ley en relación con los homólogos del plan, donde existe una literalidad casi absoluta) las grandes líneas y contenidos del Plan del duque de Rivas de 1836 sobre la enseñanza primaria (Ávila Fernández, 2007, p. 222).

Este autor nos señala también las diferencias existentes entre los dos planes, el de 1836 y 1838. A propósito de la ley de 1838, Ávila Fernández (2007) nos dice que esta tiene

«una mayor centralización de la enseñanza al disponerse que la dirección y el gobierno de la instrucción primaria corresponde al Gobierno (art. 27)» (p. 222). Paralelamente, nos señala Ávila (2007) que «se reservarán en las escuelas primarias un número de plazas gratuitas para los niños que a juicio de la comisión local hubiesen sobresalido en los exámenes de las escuelas elementales, y anuncien talento y actitud» (p.222). Y continúa explicándonos que:

Como podemos comprobar ambos textos aparece cierto carácter restrictivo, que en la Ley de 1838 lo es aún más, porque al final del art. 18, Título II, se dice “Estas plazas no excederán nunca de la décima parte de los niños contribuyentes que asistieron a la escuela superior”. Obviamente, la escuela primaria superior se reservaba ya para las nuevas clases medias. (Ávila Fernández, 2007, p. 222).

Paralelamente, es importante hacer referencia al llamado *Reglamento Montesino*. Este reglamento, dependiente de la ley de 1838, presenta una gran carga pedagógica. Ávila Fernández (2007) nos dice que «Este reglamento tiene especial interés por su contenido pedagógico» (p. 223). Por eso, este reglamento incide en lo que concierne a métodos, graduación de los niños, material de enseñanza, exámenes e incluso la formación moral y religiosa. En lo que se refiere a los métodos, Ávila Fernández (2007) nos explica que «distingue los *métodos generales*, de dirección y arreglo de los individuos, secciones, clases, etc., de los *particulares*, para cada materia de enseñanza (...) *individual*, *simultáneo* y *mutuo*, inclinándose por el segundo» (p. 223). Y, «señala también la conveniencia de la graduación de los niños y de la enseñanza, esbozando un programa sumario para cada una de las divisiones» (Ávila Fernández, 2007, p. 223).

Es evidente que el término *pedagógico* es indicativo de modernidad, máxime aplicado a los métodos que se empleen. Ávila Fernández lo explica de la siguiente manera:

En cuanto a los métodos *particulares* para la enseñanza de la lectura y escritura, merece la pena destacar dos criterios pedagógicos realmente innovadores para la época y que mantienen hoy todo su valor: que la lectura sea desde el primer momento *comprensiva* y que el aprendizaje de la lectura y escritura sea simultáneo. (Ávila Fernández, 2007, p. 223).

Este autor también menciona los materiales de enseñanza que deben ser «de uso colectivo» (Ávila Fernández, 2007, p. 223), y a los exámenes que se consideran «un medio adecuado para elevar el bajísimo nivel de la enseñanza y para que el Gobierno conozca el estado de la instrucción» (p.224).

Por último, es importante mencionar uno de los aspectos que marcarán un antes y un después en la instrucción en España: la creación de las *Escuelas Normales de Maestros*, que ya adelantamos páginas más arriba. Así «el 8 de marzo de 1839 se inauguraba en Madrid, en el número 80 de la calle Ancha de San Bernardo, la Escuela Normal- Seminario Central de Maestros. Ocupaba el antiguo convento desamortizado de religiosas franciscanas de Santa Clara (...)» (Universidad Complutense, 2023). Posiblemente este es el elemento modernizador, a nuestro juicio, con la creación de los cuerpos de inspección para la instrucción, más importante de todos, pues da cohesión y sentido a lo que se pretende que sea la nueva enseñanza que se pretende dar al país.

Esta era una deficiencia que no estaba resuelta todavía y que ya se venía anunciando desde décadas atrás, en 1814. Pablo Montesino «es su primer Director» (Universidad Complutense, 2023) y tanto «el esfuerzo de Pablo Montesino en los aspectos pedagógicos y el de Gil de Zárate en los burocráticos, lograron que por fin se inaugurara la que se puede considerar la primera Escuela Normal de España» (Universidad Complutense, 2023).

Seguido a este orden de ideas, es importante decir que la *Escuela Normal de Maestros* fue:

Constituida por los artículos 11 y 12 del *Plan de Instrucción Primaria* planteado provisionalmente por la Ley de 21 de julio de 1838 que firma el Marqués de Someruelos, se regía por el *Reglamento Interino de la Escuela Normal de Instrucción Pública* de 1837, que rigió el funcionamiento de las Escuelas Normales hasta la aprobación de un nuevo reglamento en 1842. Técnicamente todavía pretende extender el método mutuo lancasteriano como solución al problema de la instrucción primaria en España. (Universidad Complutense, 2023).

2.7.1.1 Unidades de Análisis del *Plan de Instrucción Primaria* de Joaquín José de Muro y Vidaurreta, III Marqués de Someruelos

A continuación mostraremos en la Tabla 29 la división técnica del propio *Plan de Instrucción Primaria* de 1838. En este caso continuamos con el formato de *Tablas de División Técnica*. Haremos un análisis de aquellas unidades que aportan elementos de modernidad y supusieron una base de asentamiento para el *Plan General de Estudios* de 1845 y para la posterior y general *Ley de Instrucción Pública* de 1857.

Tabla 29

División Técnica Plan de Instrucción Primaria de 1838

Título	Artículos
Título I	<i>De la instrucción primaria y ramos que comprende</i> [1] [2] [3] [4] [5] [6]
Título II	<i>De las escuelas públicas y de sus maestros</i> [7] [8] [9] [10] [11] [12] [13] [14] [15] [16] [17] [18] [19]
Título III	<i>De los títulos para ejercer el cargo de maestros</i> [20] [21] [22]
Título IV	<i>Del nombramiento de maestros para las escuelas públicas</i> [23] [24]
Título V	<i>De las escuelas primarias privadas y casas de pensión</i> [25]
Título VI	<i>Deberes de los padres de familia ó personas de quienes dependan los niños</i> [26]

Título VII	<i>De las autoridades encargadas de la inspección y gobierno de las escuelas primarias</i>	[27] [28] [29] [30] [31] [32] [33] [34]
Título VIII	<i>De las escuelas de niñas</i>	[35]
Título IX	<i>De las escuelas de párvulos y de las de adultos</i>	[36] [37]
Título X	<i>Disposición transitoria</i>	[38]
Título XI	<i>Disposición general</i>	[39]

Nota. Este cuerpo legislativo consta de 39 artículos repartidos en XI Títulos. Elaboración Propia.

En la Tabla 30 exponemos las unidades de análisis que vamos a desarrollar.

Tabla 30

Unidades de análisis del Plan de Instrucción Primaria (1838)

Título	Unidades de análisis
Título I	<i>De la instrucción primaria y ramos que comprende</i> [1] [2] [3] [4] [5] [6]
Título II	<i>De las escuelas públicas y de sus maestros</i> [7] [8] [9] [10] [11] [12] [13] [14] [15] [16] [17] [18] [19]
Título III	<i>De los títulos para ejercer el cargo de maestros</i> [20] [21] [22]
Título IV	<i>Del nombramiento de maestros para las escuelas públicas</i> [23] [24]
Título V	<i>De las escuelas primarias privadas y casas de pensión</i> [25]
Título VI	<i>Deberes de los padres de familia ó personas de quienes dependan los niños</i> [26]
Título VII	<i>De las autoridades encargadas de la inspección y gobierno de las escuelas primarias</i> [27] [28] [29] [30] [31] [32] [33] [34]
Título VIII	<i>De las escuelas de niñas</i> [35]
Título IX	<i>De las escuelas de párvulos y de las de adultos</i> [36] [37]
Título X	<i>Disposición transitoria</i> [38]
Título XI	<i>Disposición general</i> [39]

Nota. Unidades de análisis del *Plan de Instrucción Primaria (1838)*. Elaboración propia.

Número Unidad de análisis	[1/1838]
Documento	Plan de Instrucción Primaria
Año	21 de julio de 1838 [Gaceta de Madrid de 28 de agosto de 1838]
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título I: De la instrucción primaria y ramos que comprende</i>

Unidad de análisis	Artículos 1, 2, 3, 4, 5 y 6 Art. 1. La instrucción primaria es pública y privada. Art. 2. Se reputarán públicas aquellas escuelas que estén sostenidas por los fondos públicos de los pueblos. También se considerarán como públicas las escuelas gratuitas pagadas enteramente por legados, obras pías, ó fundaciones. Art. 3. La instrucción pública se dividirá en elemental y superior. Art. 4. La instrucción primaria pública elemental ha de comprender para ser completa: 1º. Principios de religión y moral. 2º. Lectura. 3º. Escritura. 4º. Principios de aritmética, ó sea las cuatro reglas de contar por números abstractos y denominados. 5º. Elementos de gramática castellana, dando la posible extensión á la ortografía. Cuando la enseñanza no abrace las materias designadas en este artículo se considerará incompleta. Art. 5. La instrucción primaria pública superior comprenderá además de los ramos que forman la elemental: 1º. Mayores nociones de aritmética. 2º. Elementos de geometría y sus aplicaciones mas usuales. 3º. Dibujo lineal. 4º. Nociones generales de física y de historia natural, acomodadas á las necesidades mas comunes de la vida. 5º. Elementos de geografía y de historia, particularmente la geografía y la historia de España. Art. 6. En aquellos pueblos cuyos recursos lo permitan, podrá ampliarse la instrucción, así elemental como superior, dándole la extensión que se crea conveniente á juicio de la comisión local.

Esta *unidad de análisis* está comprendida por los cinco primeros artículos del texto, refundidos de los siete primeros del *Plan General de Instrucción Pública* de 1836. No se presentan grandes novedades respecto de los presentados en el texto de 1836, y en orden muy similar. La novedad más notoria que recoge en esta unidad de análisis es la subdivisión en dos: *elemental* y *superior*, y que ya se había presentado como original en

el anterior de 1836. Sin embargo, una pequeña apreciación que podemos hacer es que incluye, en el artículo 4, en su punto 5, la *ortografía*, como aspecto elemental en la formación del menor.

Número Unidad de análisis	[2/1838]
Documento	Plan de Instrucción Primaria
Año	21 de julio de 1838 [Gaceta de Madrid de 28 de agosto de 1838]
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título II: De las escuelas públicas y de sus maestros</i>
Unidad de análisis	Artículos 7, 8, 9 y 10. Art. 7. Todo pueblo que llegue a 100 vecinos estará obligado a sostener una escuela primaria elemental completa. Art. 8. Las poblaciones menores que reunidas llegaren á componer el número de 100 vecinos, y cuya localidad permita el establecimiento de una escuela á que puedan concurrir cómodamente todos los niños, tendrán escuela elemental completa. A este efecto se formarán distritos de escuela en los países donde la población estuviese diseminada, ó consistiese en pequeñas aldeas, barrios ó caseríos. Cuando no fuese posible formar distrito que reúna 100 vecinos, cuyos niños puedan asistir cómodamente a la misma escuela, se formará del mayor número de vecinos que se[r] pudiere; y en el caso de reunir fondos para asegurar al maestro el sueldo mínimo que se designará mas adelante, se establecerá una escuela elemental completa. Art. 9. Toda ciudad ó villa cuyo número de vecinos llegue á 1200 está obligada además a sostener una escuela primaria superior. Art. 10. Los pueblos que tengan ó puedan proporcionarse los medios de sostener una escuela de esta clase deberán establecerla aunque no lleguen al número de vecinos determinados.

En la misma línea que los artículos del plan de 1836 discurren los presentados en esta *unidad de análisis* número 2 y con un orden establecido muy similar. Este aspecto que analizábamos en la unidad número 6/1836 se repite en esta con criterios muy similares. En este caso, como en aquel, lo novedoso se presenta con la idea de que un

mayor número de población pueda acceder a la enseñanza más elemental, aunque la realidad sea bien distinta. La línea de población sigue en los cien vecinos, dando la posibilidad de mayor extensión si las posibilidades de la localidad así lo permiten. El segundo límite de población se establece en los mil doscientos vecinos, que deberán tener una escuela primaria superior. De nuevo está presente el sentir de aunar pedagogía y administración para intentar llegar a un número de población más amplio.

Número Unidad de análisis	[3/1838]
Documento	Plan de Instrucción Primaria
Año	21 de julio de 1838 [Gaceta de Madrid de 28 de agosto de 1838]
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título II: De las escuelas públicas y de sus maestros</i>
Unidad de análisis	Artículos 11, 12, 13, 14, 15 y 16 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 con la parte que a este efecto le corresponda. Un reglamento especial determinará la organización de las escuelas normales. Art. 13. Para ser nombrado de escuela primaria elemental completa se necesita: 1.º Tener 20 años de edad cumplidos. 2.º Haber obtenido el correspondiente título, previo examen. 3.º Presentar una certificación del ayuntamiento y curro párroco de su domicilio, en la que acredite su buena conducta. Art. 14. No podrán obtener el honorífico cargo de maestro de escuela: 1.º Los que hayan sido condenados á penas aflictivas é infamatorias. 2.º Los que se hallen procesados criminalmente, siempre que haya recaído contra ellos auto de prisión. Art. 15. A todo maestro de escuela primaria pública se le suministrará:

	1.º Casa ó habitación suficiente para sí y su familia. 2.º Sala ó pieza á propósito para la escuela, con el preciso menaje para la enseñanza. 3.º Un sueldo fijo que no podrá ser menos de 1100 reales anuales para una escuela primaria elemental, y 2500 para una escuela superior; sin tomar en cuenta para estos sueldos mínimos las retribuciones de los niños. El sueldo podrá ser en metálico, ó en granos ú otra cosa equivalente, según convenio entre el interesado y el ayuntamiento. Los pueblos deberán aumentar el sueldo fijo, según sus recursos, para proporcionarse maestros más instruidos. Art. 16. Para proveer de habitación, pieza para la escuela y sueldo del maestro conforme al artículo precedente servirán: 1.º Las fundaciones, donaciones y legados de toda especie destinados á este objeto, ó que se destinaren en los sucesivos. Estas podrán aumentarse: 1.º agregando con la autorización competente toda otra fundación piadosa que no esté destinada á un objeto tan importante. 2.º Aceptando legados y donaciones de toda especie con arreglo á las leyes. 2.º Las consignaciones hechas con destino á instrucción primaria en los presupuestos municipales.

Esta *unidad de análisis* número 3/1838 está íntegramente dedicada a dos aspectos fundamentales dentro de la enseñanza y que aportan modernidad a la instrucción pública de la época: la formación de maestros y la dignificación de la profesión. Es reseñable decir que hasta el año 1839 no se crea la primera *Escuela Normal de Maestros* y esta ley recoge, en sus artículos 11 y 12 la creación de las mismas, tanto en las provincias como en la villa de Madrid. En cuanto a la dignificación se aumenta la cuantía económica de los maestros de 800 reales del plan general de 1836 a 1100 reales en este de 1838.

Seguido a esto anterior, consideramos que es importante introducir en esta misma *unidad de análisis*, la determinación de querer regular estas escuelas de manera independiente con su propio reglamento.

Por otro lado, se ponen los requisitos mínimos e indispensables para poder ejercer la profesión. Aquí radica otro de los aspectos que otorgan modernidad a este asunto que estamos tratando: la profesión, es decir, el dejar de utilizar el ser maestro como refugio y salida para obtener algún mínimo dinero sin importar si se está preparado para hacerlo. A partir de la creación de estas *Escuelas Normales* comienza una nueva era puesto que se profesionaliza para que la enseñanza entre dentro de unos parámetros de corrección y dignidad con una formación previa. Este aspecto viene de articulados anteriores que hemos estudiado, pero esta ley lo rescata y no lo deja en el olvido. Esta formación será la base para su evaluación, pero de esto hablaremos en un poco más adelante. Paralelamente, se muestra otro aspecto que tiene que ver con los emolumentos del maestro y es que queda en mano de los Ayuntamientos y en las obras pías de fundaciones.

Número Unidad de análisis	[4/1838]
Documento	Plan de Instrucción Primaria
Año	21 de julio de 1838 [Gaceta de Madrid de 28 de agosto de 1838]
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título II: De las escuelas públicas y de sus maestros</i>
Unidad de análisis	Artículos 17, 18 y 19. Art. 17. En las poblaciones donde por falta de recursos no fuese posible establecer una escuela elemental completa, se procurará establecer una incompleta, donde se enseñen las partes más indispensables, como leer, escribir y doctrina cristiana por la persona que preste este servicio, tenga ó no título de maestro, si no lo desmerece por las costumbres. Art. 18. Además del sueldo fijo deberán percibir los maestros de las escuelas públicas elementales ó superiores una retribución semanal, mensual ó anual de los niños que no sean verdaderamente pobres. Los ayuntamientos oyendo previamente á la comisión local de escuelas, de que luego se hablará, determinarán la cantidad proporcionada á estas retribuciones hasta completar una dotación decente á los maestros; las retribuciones podrán ser en dinero ó en efectos según mutuo convenio.

	Los niños pobres, á juicio del ayuntamiento, serán admitidos gratuitamente á la escuela, oyendo previamente al maestro. 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. Art. 19. No siendo posible establecer jubilaciones ni viudedades, el Gobierno (sin perjuicio de los derechos adquiridos por los reglamentos anteriores ó fundaciones particulares) promoverá las asociaciones de socorros mutuos o cajas de ahorros para los maestros; dispensando á estos establecimientos toda la protección que sea posible.

La falta de recursos económicos o materiales es una constante a lo largo del siglo XIX en materia de instrucción pública. La falta de desarrollo de la legislación educativa viene dada por la falta de pecunia, la cual, en la mayoría de las veces y de los casos, no llega como corresponde a la realidad del día a día de las escuelas. En este primer artículo de esta unidad de análisis se refleja este aspecto. En el caso de que algunos Ayuntamientos no puedan sostener los mínimos para la instrucción con una escuela completa, tendrán de recurrir a los efectos necesarios para que, al menos, haya una incompleta, incluso, dejando «de lado» una formación más precisa de la persona que fuera a implementar las clases. En este caso primaba más la cuestión religiosa que la formativa, pues las «costumbres» eran la buena conducta y moral cristianas.

El artículo número 18 apela a completar el sueldo de los maestros a través de las aportaciones de los propios niños, allá donde las arcas de los ayuntamientos no llegan. La figura del maestro es la que determina qué niño es pobre y qué niño no lo es, como en el artículo anterior el párroco determinaba quién tenía una moral limpia para poder ejercer de maestro aunque no tuviese título.

En la parte final de este artículo se refleja uno de los aspectos restrictivos de esta ley, y que también indica en su estudio Ávila Fernández (2007): «Estas plazas no excederán nunca de la décima parte de los niños contribuyentes que asistieron [asistieren] a la escuela superior» (p. 222). De la misma manera que hace este autor, nosotros también insistimos en que la primaria superior estaba enfocada para la nueva y emergente burguesía. Una vez más el acceso a la escuela y a la instrucción por razones económicas y, por tanto, de clase social.

En esta época no podemos hablar todavía de términos tan contemporáneos como protección social, mutuas de trabajo, subvenciones, pero sí es cierto que en este articulado legislativo se introduce la cuestión de la «protección económica», ya en manos del Gobierno quien debe promover los «socorros mutuos» y dedicar «á estos establecimientos toda la protección que sea posible».

Número Unidad de análisis	[5/1838]
Documento	Plan de Instrucción Primaria
Año	21 de julio de 1838 [Gaceta de Madrid de 28 de agosto de 1838]
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título III: De los títulos para ejercer el cargo de maestros</i> <i>Título IV: Del nombramiento de maestros para las escuelas públicas</i>
Unidad de análisis	Artículos 20, 21 y 22 (Título III) Art. 20. En cada provincia habrá una comisión especial encargada de examinar á todos los que aspiren á obtener el título de maestros de escuelas elementales ó superiores. Un reglamento particular dispondrá de estas comisiones especiales, las épocas y los métodos de exámenes; los cuales deberán ser siempre públicos. Art. 21. Con un certificado de examen y aprobación dada por dicha comisión, podrán los interesados acudir al Ministerio de la Gobernación por medio del gefe político para que se les expida el título correspondiente á su clase. Art. 22. Se continuarán pagando las mismas cantidades por examen y expedición de títulos ; las que se aplicarán al presupuesto de la instrucción primaria, exceptuando únicamente

	los aspirantes que acrediten ser pobres de solemnidad, á quienes podrá el Gobierno perdonar parte de la cuota. Artículos 23 y 24 (Título IV) Art. 23. El nombramiento de maestros corresponde á los ayuntamientos de los pueblos; pero los agraciados no podrán entrar en el ejercicio de sus funciones sin la previa aprobación del gefe político, quien deberá oír al efecto á la comisión provincial. Art. 24. Exceptúanse de la disposición anterior las escuelas sujetas á derecho de patronato; cuya provisión se hará con arreglo á su fundación, previa siempre la aprobación del gefe político en los términos arriba indicados.

Esta *unidad de análisis*, compuesta por tres artículos, inscribe un aspecto reseñable como es la aptitud de los futuros maestros. La encargada de llevar a cabo dicho cometido es una comisión que examinará a los aspirantes y certificará su aprobación. El Ministerio de Gobernación será el encargado de expedir el título de maestro. En cuanto a las tasas para acceder a dicho examen y posterior expedición del título correspondiente, son los propios examinandos quienes las tienen que pagar, exceptuando a aquellos que no puedan hacerlo.

En este caso, se introduce otro paso más para controlar la profesionalidad de los maestros, pues además de pasar por una escuela de formación, tienen que enfrentarse a un examen para poder ser maestros. El último de los pasos para las personas que han resuelto las tres situaciones anteriores, examen, certificación y pago de cantidades de examen, es ser nombrados. Para tal efecto se someten a los ayuntamientos y a la aprobación del jefe político que se basará en las palabras de la comisión provincial. El procedimiento será diferente para aquellos que aspiren a dar clase a través de una

fundación¹⁵⁴ de régimen privado, pues estarán sometidos a la decisión del patronato de la institución.

Número Unidad de análisis	[6/1838]
Documento	Plan de Instrucción Primaria
Año	21 de julio de 1838 [Gaceta de Madrid de 28 de agosto de 1838]
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título V: De las escuelas primarias privadas y casas de pensión</i>
Unidad de análisis	Artículo 25. Art. 25. Todo español de edad de 20 años cumplidos que no se encuentre en alguno de los casos prevenidos en el artículo 16, puede establecer de su cuenta y dirigir escuela ó casa de pensión para la instrucción primaria con las condiciones siguientes: 1.º Haber obtenido título de maestro correspondiente al grado de escuela que quiera establecer. 2.º Presentar á la autoridad civil local una certificación de buena conducta en los términos que se previene en el art. 15. 3.º Participar por escrito á la misma autoridad la casa donde piense colocar su establecimiento.

Esta ley ofrece la posibilidad de poder regentar una escuela a aquellas personas mayores de 20 años que quieran hacerlo. Esta es una manera de ofrecer la posibilidad de acceder a la escuela a un mayor número de personas pues donde no puede llegar el Estado, puede llegar un particular siempre que cumpla una serie de preceptos mínimos profesionales y civiles. Este artículo está en consonancia con la labor de todas aquellas fundaciones que, a través de sus patronatos, fundaron escuelas de primeras letras. Se trata por tanto de ramificar la red de escuelas por los medios que fueren, siempre que estos estuviesen acordes a esta ley.

Número Unidad de análisis	[7/1838]
Documento	Plan de Instrucción Primaria

¹⁵⁴ En este caso remitimos de nuevo a la Tesis Doctoral de Dra. Carmen del Río Diestro *Las Fundaciones benéfico-docentes en Cantabria. Siglos XIX-XX*, obra que ya indicamos en el análisis del texto de 1836 del Duque de Rivas.

Año	21 de julio de 1838 [Gaceta de Madrid de 28 de agosto de 1838]
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título VI: Deberes de los padres de familia ó personas de quienes dependan los niños</i>
Unidad de análisis	Artículo 26. Art. 26. Siendo una obligación de los padres el procurar á sus hijos, y lo mismo los tutores y curadores á las personas confiadas á su cuidado, aquel grado de instrucción que pueda hacerlos útiles á la sociedad y á si mismos, las comisiones locales procurarán por cuantos medios les dicte su prudencia, estimular á los padres y tutores al cumplimiento de este deber importante, aplicando al propio tiempo toda su ilustración y su celo á la remoción de los obstáculos que lo impidan. En las actas de las comisiones constarán los medios empleados al efecto, y las amonestaciones prudenciales hechas á los padres y tutores, con los resultados que hayan tenido para los fines que puedan tener lugar en la aplicación de los premios y estímulos que se establezcan para el fomento de la enseñanza.

Esta *unidad de análisis*, de un solo artículo, el 26, presenta una novedad: el fomento de ir a la escuela por parte de sus hijos. En este artículo queda en manos de los padres la obligación de proporcionar a sus hijos los medios suficientes para asistir con regularidad a clase. Se insta incluso a las comisiones locales a proporcionar a los padres ayuda para que no existan impedimentos para el menor y así poder ir a la escuela. En realidad, este artículo presenta cierta parte engañosa. En lo que concierne a la intención escrita sobre el papel, puede resultar buena; pero, no es así del todo, pues la realidad era bien distinta en aquellos tiempos y el absentismo escolar era una práctica diaria y habitual.

La desconexión total o parcial de la escuela por parte de muchísimos menores venía dada por el ejercicio de las tareas domésticas y agrícolas -o de índole similar- que los menores tenían que acometer. Esto en el mejor de los casos cuando no tenían que ser mano de obra explotada y barata en las fábricas de las ciudades. Esto mismo ilustra que la intención de la ley iba por un camino y la realidad por otro bien distinto. Ciertamente es que

esta parte no ofrece tanto avance como otras expuestas pero no quiere decir que la pretensión, en conjunto, no fuese modernizar el país a través de la educación.

Número Unidad de análisis	[8/1838]
Documento	Plan de Instrucción Primaria
Año	21 de julio de 1838 [Gaceta de Madrid de 28 de agosto de 1838]
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título VII: De las autoridades encargadas de la inspección y gobierno de las escuelas primarias</i>
Unidad de análisis	Artículos 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33 y 34. Art. 27. La dirección y régimen de la instrucción primaria en todo el reino corresponde al Gobierno de S.M. por el Ministerio de la Gobernación de la Península. Art. 28. A este efecto se establecerá en cada capital de provincia una comisión de instrucción primaria compuesta del gefe político, presidente; de un individuo de la diputación provincial nombrado por ella; de un eclesiástico condecorado elegido por el diocesano, y de otras dos personas ilustradas, nombradas por el gefe político á propuesta de la diputación. Este cargo será gratuito, honorífico y renunciabile. Art. 29. Estará á cargo de estas comisiones: 1.º Cuidar de que se establezcan escuelas en todos los pueblos que por esta ley deba haberlas. 2.º Formar los distritos de que habla el art. 8 y adoptar ó proponer al Gobierno todas las medidas que creyeren oportunas para el fomento de la instrucción primaria en su respectiva provincia. 3.º Vigilar por lo menos anualmente por persona de dentro ó fuera de su seno todos los establecimientos de instrucción primaria de la provincia. 4.º Reunir, si lo creyesen conveniente, las escuelas de varios pueblos ó de uno ó más partidos bajo la inspección de una comisión local, dando conocimiento de esta disposición al Gobierno para la aprobación de S.M. 5.º Reconvertir á los maestros que no cumplan con su deber, suspendiéndolos por un mes con sueldo ó sin él; y aun proponer al Gobierno la privación de empleo, en cuyo caso la suspensión será hasta la determinación de S.M. 6.º Proponer al Gobierno los medios de atender y mejorar la educación en la provincia, y las reformas que convenga hacer en los reglamentos de instrucción primaria.

	7.º Nombrar los individuos que hayan de componer la comisión de examen. 8.º Cuidar de que los fondos destinados á la enseñanza no se distraigan de su objeto, y proponer al Gobierno la misma aplicación respecto de las obras pías cuyo objeto primitivo haya caducado ó no sea de una utilidad conocida. 9.º Proporcionar al Gobierno todos los datos que les pida sobre la enseñanza, y formar la <i>estadística anual</i> de las escuelas de la provincia. Art. 30. Los gastos de toda clase debidamente autorizados que hagan estas comisiones, se incluirán en los presupuestos de las respectivas provincias. Art. 31. En todo pueblo donde por esta ley deba haber escuela, habrá una <i>comisión local</i> de instrucción primaria <i>subordinada á la provincial</i>. Esta comisión se compondrá del alcalde, presidente; de un regidor; de un párroco elegido por el ayuntamiento donde hubiese mas de uno, y de otras dos personas celosas é instruidas nombradas por el ayuntamiento. Estos destinos serán honoríficos y voluntarios. Art. 32. Estará a cargo de estas comisiones locales: 1.º Vigilar la conducta de los maestros de las escuelas públicas y privadas. 2.º Proponer á la comisión de provincia los puntos donde convenga establecer nuevas escuelas, y medios de dotarlas. 3.º Proporcionar á la misma comisión todas las noticias que les pida sobre la instrucción primaria. 4.º Cuidar de que no se distraigan los fondos asignados á las escuelas, y excitar al alcalde á que exija las cuentas á los administradores de las obras pías destinadas á sostenerlas. Art. 33. Los gastos precisos y debidamente autorizados de las comisiones locales se incluirán en el presupuesto municipal. Art. 34. Así las comisiones provinciales como las locales se regirán por los reglamentos particulares que expida el Gobierno.

En esta *unidad de análisis* mostramos cómo se articula la ley para mejorar la situación de la instrucción pública. Se crea una comisión de instrucción formada por las personas que en aquella época tenían algunos conocimientos como eran miembros del Gobierno, de la Iglesia y de la cultura.

Nos vamos acercando a mediados de siglo y la situación de la enseñanza todavía está en precario. El tejido arquitectónico escolar es insuficiente y deficiente. Así pues, la voluntad de modernizar está en la legislación, pero, paradójicamente, se frena ese avance por falta de medios económicos y de infraestructura escolar. Por mucho interés que haya en fomentar la escuela y la asistencia a la misma, no se consigue si esta no tiene una dotación suficiente y acorde al planteamiento liberal de modernizarla.

Todavía no estaba creado el cuerpo de inspectores, pero aquí ya refleja esa intención. Es evidente que aquí se vislumbra lo que será unos años más tarde la inspección pues fue uno de los elementos que dio sentido de modernidad y cohesión, entre otros, a la instrucción pública y que después introducirá la ley Moyano entre sus artículos.

Sin embargo, por la orografía del terreno de nuestro territorio, y con el fin de alcanzar a más población, se propone por parte de esta ley, abarcar varias poblaciones para dar escuela a niños de diferentes municipios. Aquí se vuelve a tratar el asunto de aquellas poblaciones diseminadas y que son concentradas en una sola escuela a kilómetros de distancia de las casas familiares, lo que propicia en muchos casos ese absentismo o abandono escolar que mencionábamos más arriba.

El octavo punto del artículo 29 exhibe una preocupación por evitar el desvío de los fondos públicos -también para las fundaciones- dedicados a la instrucción pública a otros fines diferentes y que no llegaran a su destino. Muchos de esos fondos destinados a las escuelas no llegaban bajo ningún concepto, incluidos los salarios de los maestros, de ahí que la situación de la instrucción no mejorase aun con las intenciones.

En el noveno punto de este mismo artículo se introduce un nuevo precepto que es tener datos cuantitativos para poder tener una base en la que fundamentar las mejoras que debe de tener la enseñanza y en los puntos débiles que presenta en aras de esa modernización. Es notorio cómo se ha introducido este aspecto en la ley que marca una

intención del Estado por arreglar la cuestión educativa, esta vez, con datos. La falta de base organizativa en muchos ramos de la administración no consigue que el acopio de esos datos muestre la realidad tal y como era, pero sí es una manera de señalar el camino a futuras leyes de que ese campo también tiene que estar presente en la legislación sobre la instrucción pública. En última instancia se crean dos comisiones, una local y otra provincial con el fin de que se cumplan los preceptos administrativos, que la moral religiosa dentro de las escuelas esté intacta y que los fondos lleguen a su destino. En este caso cuestión administrativa, pedagogía y moral van unidas.

Número Unidad de análisis	[9/1838]
Documento	Plan de Instrucción Primaria
Año	21 de julio de 1838 [Gaceta de Madrid de 28 de agosto de 1838]
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título VIII: De las escuelas de niñas</i>
Unidad de análisis	Artículos 35. Art. 35. Se establecerán escuelas separadas para las niñas donde quiera que los recursos lo permitan, acomodándose la enseñanza de estas escuelas á las correspondientes elementales y superiores de niños, con las modificaciones sin embargo que exige la diferencia de sexo. El establecimiento de estas escuelas, su régimen y gobierno, provisión de maestros &c. será objeto de un reglamento especial. Entre tanto continuarán las escuelas públicas de niñas existentes en los diferentes pueblos de la monarquía, bajo la inspección de las comisiones creadas en virtud de esta ley, del mismo modo que las de niños, cuidando dichas comisiones de mejorar y aumentar esta especie de establecimientos de la mayor importancia.

La entrada de la niña en el circuito escolar es otro de los elementos novedosos en el siglo XIX y dota de modernidad a la legislación que se está creando sobre instrucción primaria. Ahora bien, en la sociedad decimonónica la niña todavía no cuenta con los

misimos derechos que sus compañeros. Hemos visto cómo se le detraen asignaturas para no igualar su aprendizaje con el de los niños, dejándolas relegadas a un saber rudimentario. Esta ley, a través de su artículo 35, apuesta por la separación de sexos en la escuela, incluso de manera física en establecimientos diferentes. De nuevo volvemos a la realidad, y otro asunto bien distinto es que, por razones económicas, «que los recursos lo permitan», y arquitectónicas, se pueda llevar a cabo. Aun con todo, la intención de separar está presente, pues que la mujer estuviera en otro plano inferior era preceptivo para la moral de la época. Esto marca un retroceso para la instrucción.

Por ello, llegado el momento de separar a las niñas a otro establecimiento diferente, estarán sometidas a un reglamento creado *ad hoc* para ellas. Incluso, en el lenguaje legislativo se utilizan términos que someten tanto a las escuelas de niñas, como a ellas mismas, a un segundo plano inferior: «aumentar esta especie de establecimientos».

Número Unidad de análisis	[10/1838]
Documento	Plan de Instrucción Primaria
Año	21 de julio de 1838 [Gaceta de Madrid de 28 de agosto de 1838]
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título IX: De las escuelas de párvulos y de las de adultos.</i>
Unidad de análisis	Artículos 36 y 37. Art. 36. Siendo notoria la utilidad de los establecimientos conocidos con el nombre de escuela de párvulos , el Gobierno procurará generalizarlos por todos los medios que estén a su alcance. Art. 37. Asimismo procurará el Gobierno la conservación y fomento de las escuelas de adultos .

Hemos insistido varias veces en la intención de llegar a permitir la entrada en el circuito escolar a más capas de la población. Aquí tenemos un ejemplo de ello cuando el Gobierno pretende dar cabida en la escuela a los niños de muy corta edad, entre los 2 y los 6 años de edad, llamadas ya *escuelas de párvulos*. De la misma manera, ocurre con las *escuelas de adultos* que recogerá también posteriormente la *Ley de Instrucción Pública*

de 1857. El planteamiento de dar cuidado, escuela o instrucción a estos dos tramos de edad de la población constituye también una novedad para los nuevos planteamientos educativos que se estaban formulando.

Número Unidad de análisis	[11/1838]
Documento	Plan de Instrucción Primaria
Año	21 de julio de 1838 [Gaceta de Madrid de 28 de agosto de 1838]
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Título X: Disposición transitoria</i>
Unidad de análisis	Artículos 38. Art. 36. Las escuelas públicas conocidas con el título de Reales escuelas gratuitas de Madrid continuarán como se hallan en el día, y sin perjuicio de las atribuciones de la comisión de provincia, hasta tanto que el Gobierno de S.M pueda darles la organización conveniente.

La *Disposición transitoria* está dedicada a las escuelas públicas Reales de Madrid que, aunque no son objeto de esta investigación, se debe de mencionar que formen parte de esta ley. Así pues, para no dejarlas aisladas en la legislación, el Gobierno pretendía darles la misma que merecían.

2.7.2 Plan General de Estudios de Manuel José Pidal [30 de octubre de 1845]

Este plan se crea en la época en la que el país iba madurando hacia la estabilidad. Aranguren (1982) nos describe la situación de esta manera «la sociedad, estabilizada ya, sabe lo que quiere, o, mejor dicho, lo que no quiere, y no cabe sino venderle este conformismo (...)» (p. 78). Pero ese conformismo, ese *juste-milieu*¹⁵⁵, que, como dice Puelles Benítez (1995) «se esforzará en hermanar el orden con la libertad» (p. 43). Evidentemente, esto anterior no impedía convertirse en un país moderno. Así pues, la modernidad de todo un país y, por tanto, de la sociedad que la compone, solamente podía

¹⁵⁵ El correspondiente en Lengua Española es como ‘el punto medio de las cosas’.

venir de la mano de la *instrucción* pública, como ya resaltamos en una ocasión anterior: «Supresora del bandidaje porque España renuncia a ser el país romántico por excelencia (...), para intentar transformarse (...) en un país moderno, europeo, en lo posible industrial, y sobre todo financiero» (Aranguren, 1982, pp. 79-80).

Entonces, ya tenemos aquí dos elementos que nos generan una pregunta: *instrucción*-economía. La pregunta que nos hacemos es la siguiente: ¿todos los articulados legislativos dedicados a la *instrucción* pública desde 1812 hasta 1845 no habían cristalizado en ley por cuestiones económicas? Al amparo de todo lo que hemos leído y estudiado para esta investigación, consideramos que, efectivamente, esta fue una de las causas¹⁵⁶ por la cual la *instrucción* en España no solidificaba. Aranguren nos sintetiza este asunto de la siguiente manera:

Los progresistas proporcionaron a los moderados la base socioeconómica del nuevo régimen, mediante la desamortización. El partido moderado aprovechó las ventajas de la operación y al suspender, llegado al poder, en 1843, la venta de los bienes eclesiásticos atrajo a sí, como clientela política, a los nuevos propietarios, ansiosos de justificarse ante la Iglesia, la sociedad y su conciencia; y, finalmente, al firmar con el Vaticano el Concordato de 1851 (...) (Aranguren, 1982, p. 80).

Esta es la base ideológica que se instalará en el Gobierno durante los próximos años: el *doctrinarismo*, es decir, el poder en manos de los propietarios. Por ello, los conceptos, de inteligencia y propiedad van unidos:

La misma Constitución de 1845 «fue una hábil síntesis de doctrinarismo -Gobierno de la inteligencia (= propiedad)- y de jovellanismo

¹⁵⁶ Líneas más arriba en este manuscrito vimos como la economía española quedaba mermada en esa época y uno de los motivos era para dedicar partidas económicas sustanciales a sufragar las guerras internas del país.

-idea de constitución histórica, interna, de España (...) [que tendía] a asegurar el poder en manos de los propietarios -clientela del moderantismo- mediante el sufragio censitario, es decir, restringir el voto a quienes pagasen una determinada cantidad como contribución directa u otra, en algo menor, pero con posesión de títulos académicos que acreditasen la pertenencia a esa minoría ilustrada que debe regir el país (Aranguren, 1982, p. 81).

Era la época del orden, así a partir de 1845 la legislación educativa adquiere este tipo de organización; aunque como argumenta Aranguren (1982) en la «línea moderna y europea» (p. 93). El orden debía estar en todas las administraciones del Estado: en la legislación, en la Administración, en la Hacienda Pública. De igual forma, la burguesía, que llevaba reclamando tiempo su propio espacio en la escena social y política, nos dice Lerena Alesón que (1989) «apoya más o menos decididamente al poder por aquello de que éste es la vanguardia del orden» (pp. 158-159). En cierta medida el orden viene establecido por la propiedad y por la sangre: «efectivamente, a partir de la segunda mitad del XIX (...) se definen socialmente dentro de un orden estamental, reelaboración del viejo orden estamental de la nobleza de sangre» (Lerena Alesón, 1989, p. 160). Es aquí donde están las bases de la construcción final de esa nueva *educación* que partió en 1812 hacia la modernidad del país, desde la perspectiva liberal y que, conforme pasaron las décadas, se fue moderando hasta estar controlada por unas élites propietarias y burguesas. Las mismas minorías que consideraban que ese avance en la instrucción pública pasaba por ser moderados, aunque de cara a la sociedad siguiesen pareciendo «liberal» como lo habían manifestado al principio. Este es el fundamento rector de la legislación educativa a partir de 1845: el *liberalismo doctrinario*.

El liberalismo doctrinario es la visión autoritaria del liberalismo, es decir, los partidarios del moderantismo mostrando a la sociedad como liberal su gestión

administrativa de todas sus secciones. Un género de autoritarismo más moderno, más acorde con los tiempos, pero de calado inflexible. Con el liberalismo doctrinario, nada era gratuito, todo estaba medido, controlado y pactado entre todas las partes antes de presentarse a la sociedad como moderno. Eduardo Montagut nos lo explica de la siguiente manera:

La Constitución de 1845 supone el triunfo pleno de las tesis del liberalismo moderado o doctrinario (...). En el poder se encontraban los moderados que monopolizaron la escena política española durante una década (1844-1854), emprendiéndose la construcción del Estado liberal en una versión conservadora, partiendo de la Constitución de 1845 y aprobando un conjunto de leyes que abarcaron casi todos los campos: administración, hacienda, educación, orden público, relaciones con la Iglesia (...) (Montagut, 2020).

Aunque bien es cierto que, en el año 1845, con la confección del *Plan General de Estudios* no podemos todavía hablar de que fuera ley; sí es cierto que consideramos este plan como una de las bases del articulado legislativo que llegaría una década después. Sin embargo, no hay que dejar de lado la idea de que, efectivamente, estaba basado en este de 1845 en las premisas del liberalismo doctrinario.

Si esto lo llevamos directamente al plano de la *instrucción* pública estamos hablando de ver la enseñanza como un *todo* controlado y centralizado. Hasta la llegada del plan de 1845 hemos visto y analizado diferentes planes cuya línea general había sido la de ir introduciendo elementos novedosos y de modernidad a través de los diferentes artículos que los componían. Ese afán de sucesión de modernidad educativa dejó al descubierto, en cierta medida, el descuido de un asunto particular. Este asunto fue también un elemento esencial desde los comienzos de esta nueva manera de entender la educación en la legislación allá por 1812: la organización con sensatez. La estructuración

lógica de un cuerpo legislativo educativo también era un aspecto revolucionario en sí mismo como ya mencionamos en una ocasión. Si no se conseguía esto último, todo lo conseguido estas décadas atrás no cobraría ningún sentido; todo lo contrario, se evidenciaría un estrepitoso fracaso. Y, justo en el momento en que España se estaba organizando como podía en diferentes niveles, entre ellos el político, la organización de la enseñanza no podía caer en la desidia de los legisladores. Este asunto había que seguir resolviéndolo:

A la altura de 1845 el panorama que ofrecía la legislación sobre instrucción pública en España era, a todas luces, desalentador, los *arreglos* provisionales, los cambios parciales mediante decretos (...) se sucedían ininterrumpidamente, yuxtaponiéndose o anulándose unos a otros, componiendo ya una intrincada trama legislativa cuando se carecía aún de un sistema educativo coherente, al menos en la enseñanza secundaria y en la superior (García, 1994, p. 54).

Este era el asunto particular al que había que dar una respuesta contundente. ¿Era el momento preciso para empezar perfilar un articulado legislativo educativo coherente y definitivo? Al amparo de lo que hemos estudiado podemos decir que sí. Se trata de la época en la que se empieza a configurar esa estructura política que, con una imagen -de cara a la sociedad- de liberalismo, cubría una forma de llevar los asuntos que tuviesen relación con la política y con la Administración del Estado. Ahora bien, totalmente moderada y «milimétricamente» controlada.

El plan de 1845 se modelaba en una época en la que los planteamientos políticos empezaban a ser favorables para los artífices de este plan que demandaban incesantemente, como manifiesta Carmen García (1994): «falta de un sistema educativo coherente» (p. 55). Este era también el planteamiento de Gil de Zárate (1855) cuando afirma que «la reorganización de la enseñanza tenía que ser completa, como lo había sido

la reorganización política» (p. VIII). Sin embargo, cabe decir que sin la organización de la política no se podía llevar a cabo la organización de la enseñanza, como resultaba evidente. Y también era coherente plantear el tema desde este punto de vista. Por otro lado, tampoco se trataba de reorganizar, puesto que, si la *instrucción* pública no tenía una estructura coherente, no se podía reorganizar. En cambio, había que organizarla completamente, aun introduciendo en ella todos los elementos que permitían un avance social y educativo a través de la *instrucción* y que venían acumulándose ya desde 1812 como hemos visto a lo largo de este estudio.

Uno de los artífices del *Plan General de Estudios* de 1845 es Antonio Gil de Zárate¹⁵⁷, junto con José de la Revilla y Pedro Juan Guillén, tal y como menciona Carmen García» (p. 56) y «es firmado por el ministro de la Gobernación, Pedro José Pidal el 17 de septiembre de 1845» (García, 1994, p. 56).

Para poder organizar definitivamente la enseñanza en todo su recorrido académico había que poner en valor los preceptos del liberalismo moderado como «fórmula de avance». Esta ortodoxia serviría para apuntalar las estructuras de una nueva enseñanza en el país: «modernización» a través de la creación de estructuras férreas educativas en su planteamiento interno aun con un planteamiento liberal de cara a la sociedad. El control del armazón interior de la *instrucción* pública venía dado por los planteamientos moderados como base de estabilidad para la *educación*. Este entramado suponía, junto con todas las novedades educativas, que se habían insertado en la legislación educativa

¹⁵⁷ Antonio Gil y Zárate (1793-1861). La educación durante su infancia la lleva a cabo en París. A su regreso de Francia en 1811 entra a formar parte como alumno de la cátedra de Física Experimental de San Isidro en Madrid. Años después (1815-1820) realizará traducciones dramáticas. Ya en el año 1828 se dedicará a la enseñanza de la Lengua Francesa en la Escuela de Comercio del Consulado de Madrid donde obtuvo la cátedra por oposición, momento en el que comienza su andadura en la Administración Pública y cuando es nombrado oficial del Ministerio de Gobernación (1836). Antonio Gil y Zárate fue quien redactó el preámbulo del *Plan de Estudios del duque de Rivas* de 1836. La Revolución de 1840 le aparta de la Administración Pública, volviendo a dedicarse a la Literatura. Fermín Caballera en 1843 le nombra secretario del Ministerio de la Gobernación. Y con José Manuel Pidal (Ministro de la Gobernación) fue jefe de sección de Instrucción Pública. <https://dbe.rah.es/biografias/10692/antonio-gil-y-zarate>

anterior; la creación de algo más que una ley, es decir, una educación con su propio procedimiento de funcionamiento.

En cuanto, a la parte técnica, el *Plan General de Estudios* de 1845, «precedido de la exposición a S.M. (García, 1994, p. 57):

constaba de 156 artículos. El texto estaba dividido en cuatro secciones: *De las diversas clases de enseñanza, De los establecimientos de enseñanza, Del profesorado público y Del Gobierno de la Instrucción Pública* (...) Excepción hecha de la instrucción primaria, el *Plan* establecía cuatro clases de estudios: la segunda enseñanza, estudios de Facultad Mayor, estudios superiores y por último, los especiales (García, 1994, p. 57).

El *Plan General de Estudios* de 1845 sufriría después dos modificaciones. La primera de ellas, en el *Plan General de Estudios* de 1847 de Nicomedes Pastor Díaz¹⁵⁸; y, la segunda reforma, a través del *Plan General de Estudios* de 1850 de Manuel de Seijas Lozano¹⁵⁹.

¹⁵⁸ Nicomedes Pastor Díaz y Corbelle (1811-1863). Estudió Derecho en la Universidad de Santiago de Compostela. Al término de ésta, se traslada a la Universidad Complutense. Colaboró en la revista *El Siglo*, junto con Espronceda y «tuvo un papel importante en la difusión del romanticismo a través de su obra de creación, su crítica literaria y la promoción de autores como Zorrilla (...) (Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2023)» https://www.cervantesvirtual.com/portales/literatura_y_periodismo_del_romanticismo/nicomedes_pastor/. Durante la etapa del trienio esparterista se terminó igualmente de consolidar su prestigio como escritor político (Real Academia de la Historia, 2023)». Formó parte de las posiciones más radicales del moderantismo, «propugnadora a ultranza de un entendimiento básico y leal con el Partido Progresista en el regimiento y dirección del país, con el fin de afianzar las instituciones constitucionales e impedir el recurso a la fuerza revolucionaria o el pretorianismo castrense» (Real Academia de la Historia, 2023). Fue senador por la Unión Liberal. <https://dbe.rah.es/biografias/8055/nicomedes-pastor-diaz-corbelle>

¹⁵⁹ Manuel de Seijas Lozano (1800-1868). Abogado, juriscónsulto, ministro, diputado y senador. En 1849 es nombrado por Narváez ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas y en 1850 ministro de Hacienda. Además, «La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, en su artículo 160, disponía la creación de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas e inicialmente la Corona, a propuesta del Gobierno y por una sola vez, nombró la mitad de sus miembros, dieciocho, entre los que Seijas figuró» (Real Academia de la Historia, 2023). <https://dbe.rah.es/biografias/15417/manuel-de-seijas-lozano>

A modo de conclusión, queremos resaltar que el *Plan General de Estudios* de 1845 responde a una serie de cuestiones planteadas sobre los avances en educación desde el prisma liberal. Al mismo tiempo, es importante resaltar que tuvo que rehacerse la fórmula política para que esto fuera así. Con otros términos, el arco político de las cortes fue sufriendo un proceso de transformación desde lo liberal a lo moderado, hasta confluir en un patrón que conjugaba parte de los dos postulados: el liberalismo moderado.

Por tanto, hemos visto como este patrón ni era más perjudicial ni menos para el florecimiento de una legislación adecuada al momento que se estaba viviendo y viendo crear en el país: el levantamiento de su propia estructura de Estado. También formaba parte de esa arquitectura la *instrucción* que iba tomando otra forma más madura respecto de la de 1812. Y por esto mismo, el planteamiento político que se crea y que llega directamente a la propia *instrucción* pública no es ni más perjudicial, ni menos beneficioso, simplemente es el que el escenario político y social de la época demandaban o tenían al alcance. Precisamente, fue esto último lo que permitió dar el paso siguiente y más importante del siglo XIX en materia educativa: cristalizar todos los avances conseguidos a través de los diferentes articulados legislativos desde 1812 en algo más, y que diese lugar a una uniformización de criterios en materia de *instrucción* pública.

2.7.2.1 Unidades de Análisis del *Plan General de Estudios* de 1845

A continuación mostraremos en la Tabla 31 la división técnica del propio *Plan General de Estudios* de 1845, en la que mostramos los artículos que forman parte del mismo plan.

En esta parte, hemos considerado reflejar la tabla completa con la división técnica para dar continuidad dentro del estudio al planteamiento por *Tablas de División Técnica*. Solamente mostraremos esta tabla y no realizaremos un análisis exhaustivo de las unidades de este *Plan General de Estudios* que supusieron un avance en la legislación educativa, puesto que, como hemos dicho anteriormente, fue otra de las bases del

articulado legislativo que analizaremos en el siguiente capítulo. No acometer este asunto de esta manera nos haría incurrir en la repetición de algunas propuestas, lo que desvirtuaría el sentido de la investigación en esta parte¹⁶⁰.

Tabla 31

División Técnica Plan General de Estudios de 1845

Sección	Título	Artículos
Primera: <i>De las diversas clases de enseñanza</i>		1
	<i>Título I: De los Estudios de Segunda Enseñanza</i>	2,2,4,5,6,7,8,9,10,11 y 12
	<i>Título II: De los Estudios de Facultad Mayor</i>	13
	Capítulo primero: De la Facultad de Teología	14,15,16 y 17
	Capítulo II: De la Facultad de Jurisprudencia	18,19,20 y 21
	Capítulo III: De la Facultad de Medicina	22,23,24,25,26 y 27
	Capítulo IV: De la Facultad de Farmacia	28,29 y 30
	<i>Título III: De los Estudios Superiores</i>	31,32,33,34,35,36,37,38 y 39
	<i>Título IV: De los Estudios Especiales</i>	40 y 41
	<i>Título V: De la Duración del Curso, de los</i>	42,43,44,45,46,47,48,49 y 50

¹⁶⁰ Por esta misma razón la clasificación de artículos dentro de esta *tabla número 31* no aparece entre corchetes; solamente aparece el número al considerarlo ya en esta parte como un ordenamiento de artículos y no de *unidades de análisis*.

		<i>Exámenes y del Método de Enseñanza.</i>	
Segunda:	De los Establecimientos de Enseñanza		51
		<i>Título Primero: De los Establecimientos Públicos</i>	52,53,54 y 55
		Capítulo I: De los Institutos	56,57,58,59,60 y 61
		Capítulo II: De los Colegios Reales	62,63,64 y 65
		Capítulo III: De las Universidades	6,67,68,69,70,71,72,73,74 ,75,76 y 77
		Capítulo IV: De las Escuelas Especiales	78
		<i>Título II: De los Establecimientos Privados</i>	79,80,81,82,83,84,85,86,8 7,88,89,90,91,92,93,94 y 95
Tercera:	Del Profesorado Público	<i>Título Primero: De las Diferentes Clases de Profesores</i>	96,97,98,99,100,101,102, 103,104,105,106,107,108, 109 y 110
		<i>Título II: Del Sueldo de los Profesores</i>	111,112,113,114,115,116, 117,118,119,120,121,122, 123 y 124
		<i>Título III: De los Alumnos Pensionados</i>	5,126,127,128,129 y 130
Cuarta:	Del Gobierno de la Instrucción Pública	<i>Título Primero: Administración General</i>	131,132,133,134,135,136, 137 y 138
		<i>Título II: Del Régimen Interior de los Establecimientos Públicos</i>	139,140,141,142,143,144, 145,146,147,148,149 y 150
		<i>Título III: De la Administración Económica</i>	151,152,153 y 154
	Disposiciones Generales		155 y 156

Nota. Este cuerpo legislativo consta de 156 artículos repartidos en IV Secciones y dos artículos dedicados a las Disposiciones Generales. Elaboración Propia.

Concluimos con la certeza de que el plan del ministro Pidal en 1845, junto con el anterior del marqués de Someruelos sobre la instrucción primaria, marcan el inicio de una nueva etapa en la *instrucción* pública de mediados del siglo XIX. De manera semejante, consideramos que se trata del cuerpo legislativo educativo, inspirado en casi toda su totalidad en el del duque de Rivas de 1836, que se erige como base pedagógica y organizativa de la *Ley de Instrucción Pública*. Estos dos servirán de base también para el de Pidal de 1845 y el de Alonso Martínez de 1855. Estos cuatro, duque de Rivas (1836) Someruelos (1838), Pidal (1845) y Alonso Martínez (1855) fueron los creadores de las bases formales que iniciarían todo el proceso de estructuración y arquitectura de dicho articulado legislativo educativo de 1857. Estos tres articulados legislativos aportan novedades educativas en lo que es el cómputo total de querer mejorar la situación de la *instrucción* pública en la España de mediados del siglo XIX. El primero de ellos aporta novedades y elementos de modernidad que sirven de base para el segundo de ellos y para el tercero. Por último, será la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 la que los recoja entre sus artículos después de haber sido ya apuntadas desde 1836. Este plan continuaría recogiendo los aspectos más relevantes y novedosos que se vienen acumulando en la legislación educativa desde 1812.

2.8 Ley de Instrucción Pública (*Claudio Moyano Samaniego*)

(1809-1890) [9 de septiembre de 1857]

La última parte de nuestra investigación está centrada en la Ley de Instrucción Pública de 1857. En esta etapa veremos como el cambio en la posición política permite la construcción del último cuerpo legislativo sobre instrucción pública que nos ocupa. Todo esto lo entenderemos tomando como punto de inicio la introducción al contexto histórico sobre esta parte que es la que nos dará la base para comprender la llegada de la Ley de Instrucción Pública (1857) del Ministro Claudio Moyano Samaniego, la cual se enmarca en la Constitución de 1845. Entraremos en una etapa en la que desde el punto de vista pedagógico se van tomando las últimas posiciones en torno a la creación de un articulado legislativo educativo que adquiriera una madurez y una solvencia en materia de instrucción pública y cuyo fin era el de perdurar.

El final de la década de los años cincuenta del siglo XIX construyó parte del contexto histórico-político y social en el que se insertaría la *Ley de Instrucción Pública* que firma el ministro Claudio Moyano Samaniego en el año 1857. Se trataba de una época que empezó a dar los últimos pasos para configurar y articular la *instrucción* pública en torno a una serie de ideas centrales. El propio articulado legislativo que estudiaremos en esta parte de la investigación se situó al final de un período de fuertes contrastes políticos; al mismo

tiempo que estaría inmerso en grandes cambios sociales que conformarían un antes y un después dentro del tejido social de nuestro país. Todo esto anterior influiría de una manera notoria en la propia *instrucción* pública.

En esta parte del estudio entraremos en la *Ley de Instrucción Pública*, la cual supuso un punto final a una primera etapa sobre *instrucción* pública como fueron las primeras décadas del siglo XIX y desde la promulgación de la primera carta magna española en el año 1812. El texto cerró todo un período en el que se habían ido acumulando elementos susceptibles de ser nuevos, incluso revolucionarios en algunos casos; y que supo insertarlos de tal manera dentro de sus artículos, que sentarían las bases de algo parecido a una verdadera *educación* y mejor *instrucción*. Desde el punto de vista pedagógico, el texto legislativo de 1857 inauguró una nueva era dentro de la *instrucción* pública. El clima político de la época ayudaría, por otro lado, a la formación de este articulado legislativo.

En cuanto a los objetivos diseñados para esta última parte de la investigación está el de continuar con la extracción del texto legislativo de las unidades que presenten los elementos más novedosos para la pedagogía, la *instrucción* y la *educación* primarias de la época; y el posterior análisis de cada una de esas unidades elegidas. Y, con el fin último de dar sentido a todo el análisis precedente de unidades que tienen como punto final la *Ley de Instrucción Pública* de 1857.

La llegada a 1857 supone haber recorrido un largo camino desde 1812 y tener en este momento los asuntos políticos más o menos organizados. Esto se venía gestando ya desde la *Constitución* de 1812 que pretendía dar comienzo a la organización de la *instrucción* pública creando para ella misma su propio sistema de enseñanza y que estaría controlado por las autoridades competentes desde el Estado. ¿Contaba la legislación educativa, hasta la llegada de Moyano, con unos mínimos de calidad y organización? En realidad, como hemos visto tras el análisis de los diferentes articulados legislativos desde

1812 hasta 1845, la *instrucción* estaba construyéndose para generar un sistema propio e independiente. Esto anterior hemos podido comprobarlo hasta 1836 con la legislación propiamente dicha *educativa*; y, a partir de 1837 y 1845, es cuando las dos constituciones otorgan más madurez a la legislación educativa sin pasar por sus propias páginas, como sí lo había hecho la primera de 1812.

La Regencia de María Cristina de Bordón Dos-Sicilias dio paso a la Regencia del General Baldomero Espartero entre el año 1840 y 1843, momento en que Isabel II alcanzó la mayoría de edad. Durante más de una década, entre 1843 y 1854 se produjo una alternancia entre los liberales progresistas y los liberales moderados. El máximo exponente de los primeros será el General Baldomero Espartero y el de los segundos, Ramón María Narváez. A partir del año 1854, contaremos dos años y en ellos se situaron los Gobiernos de Baldomero Espartero y Leopoldo O'Donnell formando el Bienio Progresista hasta 1856. A partir de ese momento el autor Rufino Encinas de Lázaro (2002) realiza una síntesis cronológica muy interesante (p. 116):

Tabla 32

Síntesis histórica (cronología) 1854-1859

Cronología aproximada	
1854	Nuevamente Espartero, que convoca Cortes Constituyentes. Cartera de Guerra para O'Donnell. Manifiesto de Manzanares. Nace <i>La Unión Liberal</i> (1853-1863), partido de centro.
1855	Constitución de 1855 que no se promulgó. Gobierno anticlerical. Cae Espartero, le sucede O'Donnell. Se subleva la Milicia Nacional. Es desarmada. Se establece la Constitución de 1845.
1856	Narváez sustituye a O'Donnell
LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1857)	
1859	O'Donnell forma Gobierno con <i>La Unión Liberal</i> . Declaración de guerra a Marruecos.

Nota. En esta tabla hemos recogido fielmente los datos aportados por Rufino Encinas de Lázaro en su *Síntesis Cronológica* (2002). Hemos extraído los datos pertenecientes a los sucesos históricos entre 1854 y 1859 para dar contexto político e histórico a la época en la que se promulga la *Ley de Instrucción Pública* de 1857. Elaboración Propia.

La *Ley de Instrucción Pública* de 1857 se adscribe a la Dirección de Instrucción Pública (sección de Instrucción Primaria), dependiente del Ministerio de Fomento y siendo ministro del ramo D. Claudio Moyano Samaniego. Del propio Ministerio dependían los Gobernadores de las provincias, las Comisiones Superiores de Instrucción Primaria y de estas las Comisiones Locales. En otra línea, que no escalafón inferior, estaban los Inspectores Generales y bajo el mando de estos los Inspectores de Provincias.

En otro orden de cosas, para centrar la figura del ministro, podemos decir que el lugar exacto de nacimiento de Claudio Moyano Samaniego no está claro. Nosotros hemos encontrado dos datos: La Bóveda de Toro o Fuentelapeña (las dos localidades muy próximas en el sureste de la provincia de Zamora). Por otro lado, hemos encontrado también en la Página digital Fuenterebollo, como dato su fecha de nacimiento: el 30 de octubre de 1809. En Salamanca, y después en Valladolid, estudió Derecho y Filosofía. Posteriormente, se dedicó a la abogacía y a la enseñanza y en 1835 obtuvo la Cátedra de Derecho Civil en la Universidad de Valladolid, ciudad de la que sería alcalde seis años más tarde. De vuelta a esta Universidad fue nombrado Rector de la misma en 1843. Un año más tarde es elegido Diputado por Zamora, ocasión que aprovecha para pasar de postulados más de centro a posiciones más moderadas. En 1846, bajo la Administración moderada, sale elegido también Diputado por Toro (Zamora). Se posicionó como claro opositor a la política de desamortización de Pascual Madoz en 1855. En la época en la que organizó la ley para el sistema educativo es nombrado Ministro de Fomento durante los años 1856 y 1857, bajo el Gobierno de Narváez; cargo que vuelve a ostentar en el año 1864; pero esta vez bajo el Gobierno de Lorenzo Arrazola García. Claudio Moyano Samaniego culminó su dilatada carrera profesional como Senador en representación de la Universidad de Madrid y Senador Vitalicio en 1886 (Fuenterebollo, 2023).

En todos los datos que acabamos de exponer, hay dos que son de donde queremos partir para el desarrollo de esta última parte de nuestra investigación: Ministro de Fomento

y 1857. En esa fecha y con ese cargo, Claudio Moyano Samaniego firma el 9 de septiembre de ese mismo año el articulado legislativo educativo con rango de ley general, después de haber visto la luz el *Plan de Instrucción Primaria* del marqués de Someruelos de 21 de julio de 1838, y que pone el colofón a una época de cuarenta y cinco años de trabajo institucional y legislativo. El objetivo principal era el de organizar un nuevo modelo de enseñanza que rompiese con los postulados del Antiguo Régimen y dentro de los diferentes contextos políticos que se fueron sucediendo durante esas más de cuatro décadas en nuestro país. Esto último se debió a una serie de aspectos a los que no se les dio cumplida respuesta durante el bienio 1854-1856, además de otros tantos que ya se habían generado décadas atrás.

La situación política del bienio 1854-1856 era el momento idóneo para acelerar el planteamiento de una ley completa en materia de *instrucción* pública. Álvarez Morales (1975) desarrolla este planteamiento de la siguiente manera: «se explica de todas formas que políticamente fuera un momento oportuno para plantear de nuevo una ley general de instrucción pública» (p. 12). En el *Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes*¹⁶¹, con fecha 19 de diciembre de 1855, aparece el *Proyecto de Ley de Instrucción Pública de Manuel Alonso Martínez*.

En el capítulo anterior expresábamos como el denominado *Plan Pidal* de 1845 constituía el precedente más claro en cuestiones pedagógicas, de *instrucción* y de organización de la *Ley de Instrucción Pública* de 1857. Sin embargo, desde el punto de vista legislativo, la propia ley de 1857 debía de apoyarse en una base previa al gran proyecto que iba a ser la ley Moyano, y ese punto de apoyo fue el proyecto legislativo de Manuel Alonso Martínez.

¹⁶¹ La denominación completa aparece como: Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes [Apéndice Segundo al Núm. 273] [9353] *Proyecto de ley de instrucción pública, presentado por el Sr. Ministro de Fomento*, fechado el 19 de diciembre de 1855 en Madrid y rubricado por el Ministro de Fomento, Manuel Alonso Martínez.

Sin embargo, en el plano político, se producía un hecho que permitía que la *instrucción* pública se diseñase bajo los parámetros de modernidad que se llevaban deseando desde hacía cuatro décadas: moderados y progresistas estaban de acuerdo en crear una ley sobre la *instrucción* pública que modernizase el país, aunque cada una de las dos partes dejasen a un lado sus postulados más férreos. Tal hecho lo explica también Álvarez Morales (1975): «en definitiva, en esta materia de la enseñanza, moderados y progresistas, estaban sustancialmente de acuerdo y sólo les separaba pequeños detalles» (p. 12).

Esta conjunción de ideas era en sí misma revolucionaria. Pues, para consolidar aquella idea traída desde la revolución de 1789 en Francia, sobre que la sociedad tenía que estar formada por ciudadanos, al menos más maduros intelectualmente, y para ello se necesitaba un consenso de todo el arco parlamentario en materia educativa. Esta aquiescencia tuvo que verse reflejada en un alto porcentaje de aspectos. En este caso fue de esa manera, excepto con uno de ellos: la entrada de la Iglesia en materia educativa y los límites que el Estado debía imponerle. Antonio Álvarez Morales entra también a escribir sobre este asunto y lo explica de la siguiente manera (1975): «quizá donde surgía una diferencia más sustancial era en el papel que el Estado debía dejar desempeñar a la Iglesia en esta materia» (p. 12). El resultado de este debate, que se abrió entre moderados y progresistas, fue el que marcó el rumbo de una parte de la propia ley de 1857 permitiendo la entrada de la Iglesia en la cuestión educativa y sin que por ello se menoscabase en todo o en parte el *espíritu* de avance latente en la propia ley.

Los progresistas, herederos del regalismo, se resistían a toda intervención eclesiástica, mientras que los moderados, preocupados por tender un puente al sector del país cuyo catolicismo le separaba del régimen liberal, estaban dispuestos a dejar poner en manos de la Iglesia unas ciertas facultades de vigilancia para salvaguardar la ortodoxia de las doctrinas

enseñadas en los centros de enseñanza del país (Álvarez Morales, 1975, p. 12).

Claudio Moyano, al facultar la entrada de la Iglesia en la legislación educativa, permitía dotar de estabilidad y moderantismo a la misma ley educativa. ¿Se hubiera conseguido esa estabilidad en la ley educativa de no haber permitido la labor de vigilancia a la Iglesia? Por todo lo que hemos observado y estudiado hasta el momento sobre la sociedad de aquella época, posiblemente no se hubiera conseguido esa estabilidad que estamos planteando. Analizado desde nuestra óptica actual, no entramos aquí en el debate sobre si ese permiso concedido a la Iglesia fue bueno o malo, mejor o peor. Esto anterior podremos entenderlo mejor si lo analizamos con el pensamiento y perspectiva de aquella época.

La sociedad de la época estaba más preparada para introducir cambios que consiguiesen estabilizar la educación si con ello se conseguían avances para ella misma y para el conjunto de la sociedad, pero no estaba preparada para permitir que la Iglesia no tuviese algún papel activo dentro de la *educación*. Y esto no era un asunto de una sensibilidad política concreta, concernía a todos; pues la creencia es algo personal y ese sentir religioso estaba en todos aquellos que quisiesen profesar la religión católica más allá de sus postulados políticos. Desde el liberalismo doceañista se defiende la «singularidad católica de la nación», pues España desde sus orígenes es católica y eso no ofrece oposición ni frente ya que el laicismo viene de posiciones más allá del propio liberalismo. El catolicismo en España no está en cuestión en ningún momento, de ahí que su entrada en las cuestiones de legislación educativa no tenga un desacuerdo mayoritario o relevante. El hecho de no haber permitido la entrada de la Iglesia en la ley Moyano hubiera abierto otro debate sobre la laicidad en la *educación* y, por ende, en el propio Estado; debate aun inaceptable para la sociedad del siglo XIX.

Por tanto, con esto que hemos expuesto anteriormente queda patente que las relaciones Iglesia y Estado no fueron siempre cordiales a lo largo del siglo XIX, tuvieron sus diferentes momentos de lejanía, pero también de acercamiento. Esto mismo, paradójicamente, provocaba avances y retrocesos en el plano educativo. Lo que pretendemos dirimir en estas líneas es que nunca se ha terminado de resolver el problema que supone que la Iglesia controle los asuntos de Estado. Si la Iglesia controla la moral a través del alma y viceversa -por tanto, mentes controladas- los asuntos de Estado están también controlados. Pero en el caso y momento que nos ocupa ¿se impedía el avance en la organización de la *educación* con la presencia de una Iglesia vigilante en las aulas? En cuestiones morales, se seguía con el control férreo de la sociedad, fuera y dentro de cualquier espacio público; en cuestiones organización de la propia enseñanza no fue de todo así por ese motivo de permitir crear una ley de instrucción pública organizada.

Bien es cierto que hay que dar diferentes lecturas al asunto de la permisibilidad en la entrada de la Iglesia en la *instrucción* pública. Y con esto queremos decir que también se gestaba la historia de un engaño, es decir, que se hacía creer que la escuela era para adquirir conocimientos y estaba sirviendo también como hábitat para introducir la religión en la escuela y el control de las mentes. En esto la ley Moyano supo conjugar esas dos partes: adquirir conocimientos a través de la escuela y aprendizaje de un modelo de moral impuesto a través del catecismo para que una de ellas no desplazase a la otra. De esta manera, el trabajo alcanzado durante décadas no decayó de nuevo en proyecto o decreto y se concretó en ley.

Una vez que se pasa el ecuador del siglo XIX se va observando, a tenor de lo analizado en los diferentes cuerpos legislativos desde 1812 a 1845 (incluido el texto legislativo educativo de 1855 de Alonso Martínez), cómo todos los puntos que ofrecían cierta novedad en la época formaron parte de la ley Moyano.

En el año 1857 comienza la verdadera creación de la *Ley de Instrucción Pública* y se inserta en la época en la que la sociedad burguesa impone sus principios morales que llevan, en lo que se refiere a la *res publica*, a un ordenamiento administrativo. Así nos explica Aranguren (1982) esto: «-cuyo principal defecto fue el excesivo centralismo- (...) en la línea *moderna y europea*, corresponden la reforma fiscal de Mon (1845), el Decreto de Bravo Murillo (1852) sobre Fundaciones Públicas y la Ley Moyano (1857)» (p. 93).

El asunto del poder sobre la *instrucción* pública seguía presente en aquella época: «esta última [la Ley Moyano] instauración definitiva de los principios de la Universidad Burguesa, representó un esfuerzo de eclecticismo, en relación con las fuerzas reales del país interesadas en la orientación de la instrucción (...)» (Aranguren, 1982, p. 93). Ese nuevo giro, que se estaba dando desde hacía doce años en la *instrucción* pública hacia postura más moderadas y centralistas, se asentaba en la idea de que para avanzar en aquel momento político y social del XIX en cuestiones educativas, se tenía que partir desde esos postulados moderados que no representaban movimientos de retroceso. La perspectiva había cambiado y ahora los postulados modernos se apoyaban en el planteamiento del control férreo y perfectamente medido de cualquier asunto de Estado, incluida la *instrucción* pública.

Acerca del proceso de gestación de la *Ley de Instrucción Pública* de 1857, observamos que el primer documento que comienza a dar origen a la citada ley que nos ocupa data de tres meses antes de la publicación de la misma, en el mes de mayo. A partir de ese primer documento se suceden otros cinco documentos hasta llegar a la publicación de la propia ley en el mes de septiembre de 1857.

Los documentos a los que nos referimos los reflejamos en la Tabla 33.

Tabla 33

Documentación legislativa y recorrido cronológico en la configuración formal de la Ley de Instrucción Pública de 1857

	Documentación Legislativa	Fecha
1	<i>Proyecto de Ley, presentado por el Sr. Ministro de Fomento, autorizando al Gobierno para formar y promulgar una Ley de Instrucción Pública, con arreglo á las Bases en el contenidas (Diario de las Sesiones de las Cortes)</i>	13 de mayo de 1857
2	<i>Proyecto de Ley de Instrucción Pública. Dictamen de la Comisión nombrada para informar sobre el proyecto de ley autorizando al Gobierno para formar y promulgar una ley de Instrucción Pública, con arreglo á las bases en el contenidas</i>	14 de mayo de 1857
3	<i>Proyecto de Ley, aprobado definitivamente en el Congreso, sobre instrucción pública</i>	23 de junio de 1857
4	<i>Ley sancionada por M.M en 16 de Julio de 1857 autorizando al Gobierno para formar y promulgar una ley de instrucción pública</i>	16 de julio de 1857
5	<i>Real Orden</i>	17 de julio de 1857
6	<i>Ley de Instrucción Pública (Gaceta de Madrid)</i>	10 de septiembre de 1857

Nota. En esta Tabla se muestran los seis documentos que forman parte del proceso de elaboración y redacción de la Ley de Instrucción Pública de 1857. Elaboración propia.

Con carácter definitivo, la *Ley de Bases* era firmada el 17 de julio de 1857 y daba paso a la redacción definitiva del primer articulado legislativo que organizaba la *instrucción* pública en España de manera extensa, detallada y con el *espíritu* de permanencia que le otorgaba su propia arquitectura interna. En este momento de la investigación, ya podemos decir que se trata del único de todos los marcos legislativos en materia de *instrucción* pública con rango de Ley general¹⁶², que abraza la *Educación Primaria*, la *Educación Secundaria* y la *Universidad*, generando ella misma, no solamente una referencia legal para el país, sino todo un sistema ordenado que hoy podemos llamar *sistema educativo* y en el que la propia sociedad pudiese reflejarse.

¹⁶² Debemos resaltar que la Ley de Instrucción Pública de 1857 es la primera ley general que recoge la *Educación Primaria*, la *Educación Secundaria* y la *Universidad*, sin dejar de mencionar el *Plan de Instrucción Primaria* del marqués de Someruelos de 21 de julio de 1838 que se convierte en la primera ley para la *Educación Primaria*.

Hemos observado y analizado a lo largo de nuestra investigación todo un elenco de proyectos, arreglos y decretos que aportaron a la enseñanza pública las últimas ideas que se iban generando en la sociedad del momento que les correspondía. Estos mismos documentos legales tuvieron siempre la intención de hacer avanzar el país. El motivo no era otro que los adelantos e inventos de aquella época empezaban a superar un saber que, en ocasiones, comenzaba a estar obsoleto; y el futuro estaba en las ciencias, en lo preciso, en lo exacto (como la propia Ley Moyano). Por este mismo motivo, como nos explica Carmen García (1994) «dado que la Instrucción Pública giraría de forma cada vez más significativa en torno a las materias científico-naturales, ésta debía permanecer en Fomento, Ministerio al que concernía todo lo relativo al *progreso de la sociedad*» (p. 129).

La ley Moyano es una ley extensa y, como precisa Carmen García (1994), «excesivamente prolija y detallista» (p. 133). Un ejemplo es la forma de clasificar las escuelas conforme al número de habitantes: *Superiores*, aquellas de carácter obligatorias en ciudades de más de diez mil habitantes; *Completas*, las que se establecían en villas de menos de diez mil habitantes; y, las *Incompletas* en los pueblos. Este celo de perfeccionismo permite albergar las novedades educativas que los legisladores de los Gobiernos anteriores habían ido insertando en los diferentes proyectos, arreglos y decretos que se habían redactado en aras de crear una sociedad mejor. Asimismo, hay un detalle que no debemos desdeñar: La *Ley de Instrucción Pública* se redactó bajo unos parámetros políticos acordados y perfectamente estructurados, tanto desde el ámbito político del liberalismo doctrinario, como desde el prisma moral de la Iglesia católica. Pero esto anterior no influenció lo suficiente como para recoger las diferentes sensibilidades educativas que venían subyaciendo en la legislación educativa desde la *Constitución* de 1812 tal y como hemos estudiado a lo largo de esta investigación. Se trata de dos planos de comprensión sobre esta ley diferentes, uno externo y otro interno. En la parte externa está la arquitectura de esta ley que se construye conforme a esos parámetros políticos

consensuados y preestablecidos. En la parte interna, es decir, el *espíritu* de esta ley, se albergan elementos que supusieron una novedad educativa y que empezaron a estar latentes cuatro décadas antes.

Por tanto, una de las novedades que presentó la Ley Moyano fue precisamente ser la primera ley que podemos decir revolucionaria en sí misma, pues aunó y conjugó parte externa e interna (aunque entre las dos pudiera haber ciertos matices y diferencias). El sistema educativo en el siglo XIX fue un vehículo hacia la modernidad, pero también se le tenía un respeto y se confiaba en él, aun teniendo que insertar en él los axiomas de la Iglesia católica española. Este tenía que ser el motor si la sociedad quería emprender un viaje sin retorno a la modernidad. Precisamente esto que acabamos de exponer supo encajarlo y ofrecer muy bien la *Ley de Instrucción Pública* de 1857. Por ello, a veces, el punto de medida puede ser síntoma de progreso, máxime viendo como se había sucedido la historia de la *educación* hasta el momento. En esta tesis dejamos a un lado la posición política, ya que, para nosotros, contribuye a nuestro estudio de manera más positiva hablar del *espíritu* político de Moyano: no era moderado, era introductor de progresos y avances.

En esta misma línea, si consideramos que un articulado legislativo educativo se estructurase de tal manera, y que acabó convirtiéndose en un sistema propio (esta fue una de las características más importantes de la *Ley Moyano*), fue porque, cuando hemos hablado de novedades educativas insertas en las leyes del siglo XIX, lo hemos hecho siempre bajo la perspectiva liberal y pedagógica (de ahí también su estructura). En este sentido, y abundando en este asunto que acabamos de resaltar, nos pone en la perspectiva de que la *Ley Moyano*, auspiciada bajo el control del moderantismo, era de espíritu liberal, el cual, a su vez, había venido de Francia hacía bastantes décadas atrás. ¿Esto mismo nos hace pensar también que la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 admitía algunos de los postulados de la Ilustración del siglo XVIII? Si volvemos a las primeras páginas de nuestra investigación, cuando estudiábamos la Ilustración y los tiempos de

Carlos III, vemos de nuevo cómo aquel monarca trató de modernizar el país, y como dice Martínez Shaw (1996) «sin alterar su constitución tradicional» (p. 58). Esto nos ha permitido valorar la posibilidad de que este planteamiento fuese aceptado por el propio Claudio Moyano Samaniego a la hora de introducirlo dentro de esta ley educativa, y otorgar a este, otro punto más de estabilidad. Por tanto, se trata de dar a la neonata ley educativa la modernidad suficiente que vaya estando acorde con los tiempos en los que se inserta, pero que no comprometa la estabilidad de otra parte del sistema del Estado. Esto se produjo de tal manera que no perjudicó al sistema en su conjunto sino que fue una pieza muy importante de él hasta tal punto de apuntalar esa estabilidad.

Hoy en día no podemos concebir la educación actual sin los adelantos novedosos impresos en la ley Moyano; incluso porque las leyes actuales, en cierta medida, son una demostración de lo que se pudo conseguir con esta ley. La ley Moyano empezó a plasmar el sentido de *educación* con mayor firmeza, y empezó también a romper ciertas clases y estamentos de una manera bastante sutil.

El siglo XIX presenta un gran potencial legislativo en materia de educación, aunque solamente sea por esta ley y los documentos legislativos que la antecedieron. Por eso mismo, es pertinente que nos preguntemos ¿por qué la visión educativa se modernizó con la *Ley de Instrucción Pública* de 1857? La construcción de la ley, bajo los parámetros del moderantismo, no podía correr riesgos. De esta manera, visto con perspectiva, lo que en aquella época la palabra o incluso el concepto como tal que tenemos de *innovación* podía suponer un «riesgo de inestabilidad» para el país; desde la óptica del siglo XXI es un verdadero acierto y no había riesgo de desequilibrios de Estado por este asunto. La *Ley de Instrucción Pública de 1857* fue una ley que no disponía de forma fija y totémica el sistema de *instrucción* pública en España (admitió posteriores reformas). Incluso, porque aun configurando la enseñanza como un sistema propio apartado de otros asuntos de Estado, simplemente, no atendió a aquellos aspectos que hubieran podido perjudicarla.

En consecuencia, desde que se gestó el mismo proyecto de la ley Moyano, ya se empezó a consolidar el concepto de modernidad dentro de una ley educativa, por este mismo motivo, y en palabras de Escolano Benito (1995) «para Moyano este proyecto de ley general de instrucción recogía las experiencias de las de 1838 y 1845. El último plan, sobre todo, se ajustaba a la *cultura del siglo*, es decir, respondía a criterios de modernidad» (p. 70)». Y decir modernidad en aquella época que estaba consiguiendo estabilidad en diferentes asuntos de Estado, significaba, con la perspectiva actual, hablar en cierta medida de moderantismo y de tendencia hacia la modernidad al mismo tiempo (aspecto que hemos anunciado más arriba). Además, esta ley, para Canales Aliende y Romero Tarín (2018), «va a ser un modelo educativo uniforme e igualitario (...) secularizado y laico, y ello sin perjuicio del respeto a la Iglesia Católica y a sus instituciones, fruto del Concordato de 1851» (p. 30).

Para dar continuidad a esta idea anterior, tenemos que hacernos la siguiente pregunta, ¿la *Ley de Instrucción Pública* es moderada o liberal? Por lo expuesto más arriba se trata de una ley moderada, pero que «es el fruto del liberalismo de la época y de su plasmación en el texto constitucional de 1812. Supone pues, la ruptura del modelo del Antiguo Régimen» (Canales Aliende & Romero Tarín, 2018, p. 29). Así pues, en los años del desarrollo y posterior presentación de la ley Moyano, se dan unas condiciones sociales, políticas y culturales suficientes como para romper definitivamente con la estructura educativa del Antiguo Régimen. Este es otro de los aspectos que hacen que esta ley sea moderadamente liberal y deliberadamente moderada, y moderna.

Si avanzamos en lo que la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 supuso entonces para la *instrucción* en España, debemos decir que esta ley supuso en sí misma la creación de otra de las piezas que necesitaba la maquinaria de la Administración central: *el sistema educativo*. La base sobre la que se asentaría ahora la *instrucción* pública sería la propia Administración del Estado que dotaría al nuevo concepto de *educación* (sistema público

de enseñanza) de los fundamentos suficientes para que alcanzase dos objetivos: venir de un consenso político y lograr establecerla en el tiempo. Y esto es porque, tal y como nos indica Moreno Alcaide (2009), «precisamente una de las razones que avalan el consenso y estabilidad de la *Ley de Instrucción Pública* es su elaboración a partir de una ley de bases» (p. 4). Esta idea también la apoyan los autores José Manuel Canales Aliende y Adela Romero Tarín (2018) cuando señalan en su estudio que «fue fruto del consenso de las fuerzas políticas parlamentarias de la época» (p. 30). El hecho de reconvertir la *instrucción* pública en un sistema propio del Estado, y controlado por el sistema administrativo central, es una de las novedades más revolucionarias y novedosas del siglo XIX en esta materia, pues permitió también dar apertura al mayor número de colectivos en el nuevo sistema y dotarlo de una modernidad más madura que la de 1812, aunque esta organización fuera de inspiración francesa: «El modelo educativo creado fue de inspiración francesa en lo ideológico y en lo organizativo (centralización administrativa)» (Canales Aliende & Romero Tarín, 2018, p. 30).

Entonces podemos afirmar que la ley Moyano de 1857 creó el propio *sistema* de educación en España ya que, por avalar esto mismo con palabras de Canales Aliende y Romero Tarín (2018), «consagra y ratifica la idea de la educación como servicio público estatal» (p. 30). Si bien es cierto que, por un lado, se diseñó de una manera estructurada y entregada al Estado; por otro lado, «la educación no se considera un monopolio absoluto estatal, ya que se reconoce la libertad de educación, regulada y limitada estatalmente» (Canales Aliende & Romero Tarín, 2018, p. 30).

El Estado español abordaba la empresa de generar, crear y diseñar su propio *sistema* educativo de manera contundente y general. Evidentemente, aquellos aspectos a los que la Administración General se enfrentó por primera vez carecieron de una solidez absoluta y dieron paso a ver en ella, máxime con la perspectiva del tiempo, algunas de sus

lagunas. Entre estos vacíos estaba la entrada en ella de todos y cada uno de los colectivos vulnerables o de la gratuidad completa en la *Educación de Primeras Letras*.

Pero ¿fue una ley que aportó más aspectos positivos que negativos? Conforme a los datos extraídos a lo largo de nuestra investigación, consideramos que tuvo más de los primeros que de los segundos; sobre todo porque había sabido conjugar el equilibrio político con la idea de permanencia y había introducido elementos pedagógicos nuevos y modernos que iban a estar en mayor sintonía con las nuevas demandas de la sociedad. Otros de los puntos novedosos que introdujo también fueron, y encuadramos esto en las palabras de Escolano Benito (1995), «la estructuración del sistema escolar en tres niveles, el establecimiento de la obligatoriedad y gratuidad (limitada) de la educación elemental, la ordenación de la carrera docente, (...) y la organización centralizada de la administración educativa» (p. 75).

Los niveles de escolarización aumentaron aunque de manera lenta. Esta estadística nos la muestra Agustín Escolano Benito:

El examen de las series estadísticas en que se objetiva el desarrollo de la red escolar permite detectar la existencia de dos ciclos en el proceso histórico de implantación de la educación elemental: el primero, que llegaría hasta 1860, y que coincidiría justamente con el período anterior a la Ley Moyano, que constituiría la etapa de despegue y rápida expansión del sistema, con un índice de crecimiento superior a la media de todo el tramo cronológico (el índice de crecimiento del alumnado pasaría de 100 en 1846 a 175 en 1860/el correspondiente de las escuelas de 100 a 156); el segundo, que se prolongaría hasta nuestro siglo (...) (Escolano Benito, 1995, p. 76).

La legislación educativa intentó sentar las bases de una nueva *educación* que quedara anclada en el tiempo. Por tanto, el debate se centra ahora en la idea de

durabilidad. Diferentes aspectos nos tienen que llevar a plantear cómo una ley que atraviesa por diferentes formas de Estado, Gobiernos y mandatos convive con ellos durante más de un siglo desde su publicación. Una ley estructurada con tal procedimiento que no sucumbe a muchos de los vaivenes políticos del país, aunque sí admitió reformas como indicamos más arriba.

Aquí vale la pena decir que otro de los aspectos novedosos que están dentro de la propia ley Moyano y que le confieren esa permanencia en el tiempo, es, según Montero Alcaide (2009), que «constituye un precedente único de acuerdo y estabilidad en la ordenación del *sistema* educativo español» (p. 23), de manera general. Además, porque esta es una idea que se perseguía desde 1812, la de dotar a la *educación* de su propio *sistema* que la hiciese permanecer estable, lo que conllevaría acercarla a toda la población a través de los tiempos, es decir, como nos indica López López (2016), «proporcionar a España una ley que pudiera estar vigente durante muchos años aunque los Gobiernos cambiaran» (p. 9).

Sin embargo, debemos ponernos también en una posición justa y ver cómo muchos aspectos en la ley Moyano, positivos o negativos, no fueron imputables solamente a Claudio Moyano ya que, como nos indica Sevilla Merino (2007), «sin restarle méritos a la ley de 1857 ni a su autor, sí que deberíamos situarlos dentro de su contexto y valorar a qué se debe esa perdurabilidad, pues ni todo necesariamente hay que atribuirlo al saber hacer de un ministro y al acierto de una formulación legal, ni probablemente será positivo todo lo que subyace detrás de esa permanencia» (p. 111). Pero, por otro lado, como dice Antonio Montero Alcaide (2009), «que una ley alcance tal vigencia en el tiempo, como la de *Instrucción Pública*, es señal inequívoca de su relevancia» (p. 23).

Efectivamente, relevancia y perdurabilidad se conjugaron en la ley Moyano, Herrero Morán (2019) lo expresa con estas palabras: «La *Ley de Instrucción Pública* (...) supuso la definición del sistema educativo durante más de un siglo, marcó una clara

diferenciación entre la primera y segunda enseñanza y consolidó el desarrollo de los institutos de segunda enseñanza» (p. 17)¹⁶³, diferenciando cada uno de los tipos de enseñanza por separado. Por ello, es pertinente hacernos otra pregunta: ¿qué hace que la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 esté vigente durante más de cien años? A nuestro juicio y conforme a lo estudiado, la ley Moyano introduce los puntos pedagógicos más novedosos que la sociedad había ido demandando y la convierte en una ley que estaba estructurada de tal manera que conformaba en sí misma todo un procedimiento revolucionario hasta el momento en nuestro país: el *sistema educativo* en España, otra de las piezas que faltaban en la Administración central para conformarse el propio Estado en sí mismo. Y, como aspecto remarcable, que el hecho de haberse erigido y construido como *sistema* le confirió esa permanencia en el tiempo tan dilatada. Añadido a esto, en cuanto a su *espíritu* insertaba entre sus artículos, de forma subyacente, los suficientes aspectos *pedagógicos* como para llegar a una parte muy extensa de la población y ello proporcionaba alfabetización a todo un país ya que serviría como referente legislativo-educativo. Además de dar cohesión con la inspección y la formación de los maestros a través de las *Escuelas Normales de Maestros*.

La ley Moyano duró más de una centuria porque construyó un marco sólido para la instrucción pública, al margen de haber sido muy mejorable en algunos aspectos y haber otorgado a la Iglesia poderes sobre ella. La sociedad de aquella época no estaba preparada para desterrar la Iglesia de sus quehaceres dominicales y obviarla. Era una ley asumible tanto por la sociedad, como por el Estado ¿todo esto que afirmamos es conformista? Por nuestra parte no, pero con empatía debemos trasladarnos a aquella

¹⁶³ Esta obra a la que aludimos hace un estudio del Instituto Claudio Moyano de Zamora, provincia que tuvo una relación muy estrecha con Claudio Moyano Samaniego. Consideramos relevante señalarla aquí porque realiza una investigación sobre el patrimonio arquitectónico de este instituto.. La historia de este instituto cuenta la historia de muchos institutos de provincia durante el siglo XIX y principios del siglo XX.

época y asumir el carácter de este país. Esta condición de la sociedad se trasladaría a la propia naturaleza de la ley que era asumible. Se trataba de una ley que traería estabilidad a la instrucción sin grandes preocupaciones. Paralelamente, era moderna, pues tocaba varios puntos que la desmarcaban del Antiguo Régimen, y además porque abarcó los tres tipos de enseñanza la *Enseñanza Primaria*, la *Enseñanza Secundaria* y la *Universidad*, definiéndolas como cuerpos independientes. La *Ley de Instrucción Pública* de 1857 supuso el fin de una etapa en la *enseñanza* de nuestro país y dio comienzo a un ciclo de más de cien años, en el cual la *pedagogía*, la *instrucción* y la *educación* tuvieron cabida.

Por otro lado, su durabilidad se explica también porque era una ley que admitiría modificaciones conforme las necesidades sociales fueran gestándose a lo largo de las décadas. Se trataba también de una ley permeable a los cambios y no salió durante esa centuria ninguna otra propuesta amplia en el tiempo que la desmontase, salvo la *Ley General de Educación* de 1970; pero esta última ya se dio en otro momento en el cual la sociedad demandaba otras necesidades bien distintas. Posiblemente, este fue el gran momento en que una pudo dar paso a la siguiente. Y, posiblemente también, no tenía que ser eterna, duró ciento trece años y dio paso digno a otra que también tuvo durabilidad (*Ley General de Educación* de 1970). Las épocas eran diferentes y las necesidades sociales del siglo XX fueron más pronunciadas y de mayor rapidez que las del siglo XIX, por la propia evolución de la sociedad.

Por ello, se trata de una ley que pretendía consolidar la *instrucción*, y para ello tenía que ser pública, como un *sistema* propio que en algún momento supiese aunar las diferentes posiciones políticas sobre esta materia para conseguir un pacto que apuntalase definitivamente ese *sistema* educativo. Nosotros consideramos que estas fueron las razones por la cuales la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 del ministro Claudio Moyano Samaniego duró más de cien años, y pudo ceder el testigo a la *Ley General de Educación* de 1970. Pero, además tenemos que añadir otra que consideramos imprescindible: la ley

Moyano encajó perfectamente Administración y pedagogía. Además de dar cohesión con la inspección y la formación de los maestros a través de las *Escuelas Normales de Maestros*.

2.8.1 Unidades de Análisis de la *Ley General de Instrucción Pública de 1857*

A continuación mostraremos en la Tabla 34 la división técnica de la propia *Ley de Instrucción Pública de 1857*, en la que mostramos los artículos que forman parte del mismo plan.

Tabla 34

División Técnica Ley de Instrucción Pública de 1857

Sección	Título	Capítulos	Artículos
Parte Oficial			
Primera Sección			
Ministerios			
Primera: De los Estudios	<i>Título I: De la Primera Enseñanza</i>		[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10] [11]
	<i>Título II. De la Segunda Enseñanza</i>		[12] [13] [14] [15] [16] [17] [18] [19] [20] [21] [22] [23] [24]
	<i>Título III: De las Facultades y de las Enseñanza Superior y Profesional</i>		[25] [26] [27] [28] [29] [30]
		Capítulo I: De las Facultades	[31] [32] [33] [34] [35] [36] [37] [38] [39] [40] [41] [42] [43] [44] [45] [46]
		Capítulo II: De las Enseñanzas Superiores	[47] [48] [49] [50] [51] [52] [53] [54] [55] [56] [57] [58] [59] [60]
		Capítulo III: De las Enseñanzas	[61] [62] [63] [64] [65] [66] [67] [68] [69] [70] [71] [72] [73]

	Profesionales	
	<i>Título IV: Del Modo de Hacer los Estudios</i>	[74] [75] [76] [77] [78] [79] [80] [81] [82] [83] [84] [85]
	<i>Título V: De los Libros de Texto</i>	[86] [87] [88] [89] [90] [91] [92] [93]
	<i>Título VI: De los Estudios Hechos en el País Extranjero</i>	[94] [95] [96]
Segunda: De los Establecimientos de Enseñanza	<i>Título I: De los Establecimientos Públicos</i>	
	Capítulo I: De las Escuelas de Primera Enseñanza	[97] [98] [99] [100] [101] [102] [103] [104] [105] [106] [107] [108]
	Capítulo II: De las Escuelas Normales de Primera Enseñanza	[109] [110] [111] [112] [113] [114]
	Capítulo III: De los Establecimientos Públicos de Segunda Enseñanza	[115] [116] [117] [118] [119] [120] [121] [122] [123] [124] [125]
	Capítulo IV: De los Establecimientos Públicos de Enseñanza Superior y Profesional	[126] [127] [128] [129] [130] [131] [132] [133] [134] [135] [136] [137] [138] [139] [140]
	Capítulo V: De los Colegios	[141] [142] [143] [144] [145] [146] [147]

	<i>Título II: De los Establecimientos Privados</i>	[148] [149] [150] [151] [152] [153] [154] [155]
	<i>Título III: De la Enseñanza Doméstica</i>	[156] [157]
	<i>Título IV: De las Academias, Bibliotecas, Archivos y Museos</i>	[158] [159] [160] [161] [162] [163] [164] [165] [166]
Tercera: Del Profesorado Público	<i>Título I: Del Profesorado en General</i>	[167] [168] [169] [170] [171] [172] [173] [174] [175] [176] [177] [178] [179]
	Capítulo I: De los Maestros de Primera Enseñanza	[180] [181] [182] [183] [184] [185] [186] [187] [188] [189] [190] [191] [192] [193] [194] [195] [196] [197] [198] [199]
	Capítulo II: De los Maestros de Escuelas Normales de Primera Enseñanza	[200] [201] [202] [203] [204] [205]
	Capítulo III: De los Catedráticos de Instituto	[206] [207] [208] [209] [210] [211] [212]
	Capítulo IV: De los Catedráticos de Enseñanza Profesional	[213] [214] [215] [216] [217] [218]
	Capítulo V: De los Catedráticos de Facultad	[219] [220] [221] [222] [223] [224] [225] [226] [227] [228] [229] [230] [231] [232] [233] [234] [235] [236] [237] [238] [239] [240] [241] [242]
Cuarta: Del Gobierno y Administración		

ión de la
Instrucción
Pública

*Título I: De
la
Administración General*

Capítulo I: [243] [244]
Del Ministro
de Fomento,
y del Director
General de
Instrucción
Pública

Capítulo II: [245] [246] [247] [248] [249]
Del Real [250] [251] [252] [253] [254]
Consejo de [255] [256] [257] [258]
Instrucción
Pública

*Título II: De
la
Administración Local*

Capítulo I: [259]
División
Territorial

Capítulo II: [260] [261] [262] [263] [264]
De la [265] [266] [267] [268] [269]
Administración de los
Distritos
Universitarios

Capítulo III: [270] [271] [272] [273] [274]
Del Régimen [275] [276] [277] [278] [279]
Interno de los [280]
Establecimientos de
Enseñanza

Capítulo IV: [281] [282] [283] [284] [285]
De las Juntas [286] [287] [288] [289] [290]
de [291] [292]
Instrucción
Pública

*Título III: De
la
Intervención de las
Autoridades
Civiles en el
Gobierno*

[293]

	<i>de la</i>	
	<i>Enseñanza</i>	
	<i>Título IV:</i>	[294] [295] [296] [297] [298]
	<i>De la</i>	[299] [300] [301] [302] [303]
	<i>Inspección</i>	[304] [305] [306] [307]
Disposiciones Transitorias		[1ª] [2ª] [3ª] [4ª] [5ª] [6ª] [7ª]

Nota. La *Ley de Instrucción Pública* está formada por cuatro secciones que recogen 307 artículos y siete disposiciones transitorias. Elaboración Propia.

En la Tabla 35 exponemos las *unidades de análisis* que vamos a examinar.

Tabla 35

Unidades de análisis de la Ley de Instrucción Pública (1857)

Sección	Título	Capítulo	Unidades de análisis
Primera: De los Estudios	<i>Título I: De la Primera Enseñanza</i>		Artículos [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Segunda: De los Establecimientos de Enseñanza	<i>Título I: De los Establecimientos Públicos</i>	Capítulo I: De las Escuelas de Primera Enseñanza	Artículos [97] [99] [100] [101] [102] [103] [104] [105] [106] [107] [108]
		Capítulo II: De las Escuelas Normales de Primera Enseñanza	Artículos [109] [110]
Tercera: Del Profesorado Público	<i>Título I: Del Profesorado en General</i>	Capítulo I: De los Maestros de Primera Enseñanza	Artículos [180] [191]
Cuarta: Del Gobierno y Administración de la Instrucción Pública	<i>Título IV: De la Inspección</i>		Artículos [294] [295]

Nota. Unidades de análisis de la *Ley de Instrucción Pública (1857)*.

Número Unidad de análisis	[1/1857]
Documento	Ley de Instrucción Pública
Año	9 de septiembre de 1857
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Sección Primera: De los Estudios. Título I: «De la Primera Enseñanza»</i>
Unidad de análisis	Artículos 1, 2, 3 y 4 Art. 1. La primera enseñanza se divide en elemental y superior. Art. 2. La primera enseñanza elemental comprende: • Primero: Doctrina cristiana y nociones de Historia sagrada, acomodadas a los niños. • Segundo: Lectura. • Tercero: Escritura. • Cuarto: Principios de Gramática castellana, con ejercicios de Ortografía. • Quinto: Principios de Aritmética, con el sistema legal de medidas, pesas y monedas. • Sexto: Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades. Art. 3. La enseñanza que no abrace todas las materias expresadas se considerará como incompleta para los efectos de los artículos 100, 102, 103, 181 y 189. Art. 4. La primera enseñanza superior abraza, además de una prudente ampliación de las materias comprendidas en el artículo 2º: • Primero: Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura. • Segundo: Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España. • Tercero: Nociones generales de Física y de Historia natural acomodadas á las necesidades más comunes de la vida.

El primer bloque que inaugura este análisis comprende tres unidades ligadas entre sí y que retoman los artículos 3, 4 y 5 del *Plan General de Instrucción Pública* de 1836. En el articulado legislativo de 1836 y en esta ley de 1857 se secciona la enseñanza más elemental del niño en dos grandes partes. En este caso retomamos con esta *unidad de análisis* aquellas tres de 1836. En primer lugar, para dejar constancia que ya desde el inicio de la ley Moyano se insertan algunos de los elementos novedosos que otros articulados legislativos ya habían incluido entre sus páginas. En segundo lugar, este planteamiento de

organización de la *Enseñanza Primaria* en dos etapas, la *elemental* y la *superior*. La primera de estas contiene, además de la «lectura», la «escritura», y la «doctrina cristiana», materias más especializadas como pueden ser los «principios de aritmética» y las «breves nociones de agricultura». La diferencia entre escuelas completas e incompletas es que de las completas estaban en los núcleos de mayor población y las incompletas en entornos rurales.

Esta propuesta marca una jerarquización clara desde los primeros momentos de la enseñanza a la que no todos los niños podían acceder. Efectivamente, esta clasificación está intercalada en la legislación educativa del siglo XIX desde 1836, como indicábamos más arriba, y supone un adelanto pedagógico muy importante, pues es un aspecto del que carecía la educación en la época del Antiguo Régimen.

Número Unidad de análisis	[2/1857]
Documento	Ley de Instrucción Pública
Año	9 de septiembre de 1857
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Sección Primera: De los Estudios.</i> <i>Título I: «De la Primera Enseñanza»</i>
Unidad de análisis	Artículo 5 Art. 5. En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de que tratan el párrafo sexto del art. 2º y los párrafos primero y tercero del art. 4º, reemplazándose con: Primero: Labores propias del sexo. Segundo: Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores. Tercero: Ligeras nociones de Higiene doméstica.

La entrada de la mujer en el circuito escolar queda también de manifiesto en esta ley. Conforme al contexto histórico que hemos desarrollado en la primera parte de este capítulo, es evidente que las niñas entran a formar parte del aprendizaje en la escuela puesto que el proyecto de país que se estaba configurando así lo tenía diseñado. Es imposible a todas luces, que, en la creación de un Estado moderno, pueda quedar al margen la figura femenina. Ahora bien, como venimos apuntando ya desde el *Plan General de Instrucción Pública* de 1836, el papel de la niña va siendo más activo en cuestiones

pedagógicas en la escuela a lo largo del segundo cuarto del XIX, aunque de manera tímida y relegada a un segundo plano. Evidentemente, no de la manera más contundente, pero sí desde el punto de vista de acercar la educación a la niña, aunque de manera muy básica; y siempre con la mirada de la sociedad de mediados del siglo XIX. Esto último nos hace ver que la ley Moyano da cabida al papel de la niña en las escuelas de primera enseñanza (como tampoco la retira de las siguientes).

Por esto anterior, consideramos que, aunque no disfrute de pleno derecho en las mismas materias que sus compañeros como podemos observar en este artículo, su inserción no deja de constituir una verdadera novedad. La legislación sustituye las «Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades», por «labores propias del sexo», ya que la niña no tenía los mismos derechos que el niño. Esto no quiere decir que la legislación no la tuviese en cuenta en cierta manera, o que no quisiera de ninguna forma la entrada de la niña en el aula; de lo contrario no hubiese participado de ninguna manera y ni tan siquiera hubiera sido introducida en la ley educativa, máxime cuando las negociaciones con la Iglesia para «vigilar la moral en la escuela» no habían sido fáciles. A esto mismo tenemos que añadir otra reflexión y no es otra que la tendencia social claramente iba enfocada a un aburguesamiento de la sociedad, de ahí que la secundaria estuviese diferenciada de la primaria. Posiblemente, con los planteamientos actuales, no comprendamos ni compartamos esta manera de hacer aprender un cierto tipo de materias más preparadas al esfuerzo físico para niños y otras de menor esfuerzo físico para niñas. Nosotros consideramos que es la propia sociedad la que avanza, pero poco a poco y esto no significa que no supusiese una novedad educativa y pedagógica dentro de la sociedad a través de la legislación educativa.

Paralelamente, queremos mencionar la materia de «higienismo» que fue uno de los hitos más revolucionarios traído de Francia¹⁶⁴ e Inglaterra, y que supuso uno de los grandes avances del país como planteamiento educativo en los primeros momentos de gestación de la *instrucción* pública en España.

Número Unidad de análisis	[3/1857]
Documento	Ley de Instrucción Pública
Año	9 de septiembre de 1857
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Sección Primera: De los Estudios.</i> <i>Título I: «De la Primera Enseñanza»</i> <i>Sección Segunda: De los Establecimientos de Enseñanza.</i> <i>Título I: «De los Establecimientos Públicos».</i> <i>Capítulo I: De las Escuelas de Primera Enseñanza.</i>
Unidad de análisis	Artículos 6 y 108 Art. 6. La primera enseñanza se dará, con las modificaciones convenientes, á los sordo-mudos y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás que se crearán con este objeto; sin perjuicio de lo que se dispone en el artículo 108 de esta Ley. Art. 108. Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordo-mudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una Escuela de esta clase en cada Distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, á la educación de aquellos desgraciados.

La ley Moyano en este artículo plantea de forma notoria la entrada de las denominadas en aquella época personas «sordo-mudas» y «ciegas» (el planteamiento que hacemos hoy en día no es desde parte física, sino desde el grado de necesidad). Esta fue otra de las novedades que esta ley recogió y que ya se había planteado incluso décadas atrás. La elección también podía haberse hecho, al contrario, no dando oportunidad a estas personas de acceder a la escuela y sin embargo esta ley introdujo esa

¹⁶⁴ En España la influencia llega a través de la Institución Libre de Enseñanza y la nueva escuela; pero, en este tema no queremos entrar pues no es el pleno objeto de estudio de nuestra investigación.

posibilidad entre sus artículos; concretamente en dos que estudiamos en esta misma *unidad de análisis*, el 6 y el 108. Este último obliga al Gobierno a procurar una escuela para enseñanza de niños ciegos por cada distrito universitario, elevando la necesidad de alfabetizar a estos niños dándoles cabida en la escuela pública.

Número Unidad de análisis	[4/1857]
Documento	Ley de Instrucción Pública
Año	9 de septiembre de 1857
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Sección Primera: De los Estudios. Título I: «De la Primera Enseñanza»</i>
Unidad de análisis	Artículos 7 y 8 Art. 7. La primera enseñanza elemental es obligatoria para todos los españoles. Los padres y tutores ó encargados enviarán á las escuelas públicas á sus hijos y pupilos desde la edad de seis años hasta la de nueve; á no ser que les proporcionen suficientemente esta clase de instrucción en sus casas ó en establecimiento particular. Art. 8. Los que no cumplieren con este deber, habiendo escuela en el pueblo ó á distancia tal que puedan los niños concurrir á ella cómodamente, serán amonestados y compelidos por la Autoridad y castigados en su caso con la multa de 2 hasta 20 rs¹⁶⁵.

En esta *unidad de análisis* se nos muestra el paso decisivo que da la *Ley de Instrucción Pública* para que los índices de analfabetismo se reduzcan en España, y como vimos en la primera parte de este capítulo se estaba en el camino correcto. La obligatoriedad de que los niños tuviesen una instrucción entre los seis y los nueve años. Aquellas familias con menos recursos irán a la escuela pública. Por otro lado, aquellas familias con una economía familiar más fuerte harían que sus hijos recibiesen la instrucción en los hogares o en «establecimientos particulares».

¹⁶⁵ Hace referencia a la moneda en curso en España en la época: los reales de vellón.

Ahora son los padres los responsables de que los niños tengan un aprendizaje sólido a través de la escuela pública, retomando también el planteamiento de la *Carta de Derechos del Hombre y del Ciudadano* de finales del XVIII francés en la que el niño ya era ser humano con «plenos derechos» en la sociedad. Y esto, la sociedad de mitad del XIX, no lo podía obviar, por eso se recoge como un hecho lógico, sensato y revolucionario la obligatoriedad de la asistencia a la escuela pública desde las primeras edades y responsabilizando a los padres de la no formación, en condiciones, del niño. Más allá de la escuela pública, el Estado preveía otros circuitos escolares como la docencia privada y la particular, pero prevalecía en la *Ley de Instrucción Pública* el asunto de la obligatoriedad. La novedad aparece en el artículo octavo con la amonestación económica a los progenitores que no cumplieran como tales. El hecho de ser padre no solamente era traer un niño al mundo, también había que educar a ese niño. Este punto sí que fue verdaderamente revolucionario sobre todo para las clases más populares que eran las que iban a realizar un mayor uso de la escuela pública por razones evidentes.

Número Unidad de análisis	[5/1857]
Documento	Ley de Instrucción Pública
Año	9 de septiembre de 1857
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Sección Primera: De los Estudios.</i> <i>Título I: «De la Primera Enseñanza»</i>
Unidad de análisis	Artículo 9 Art. 9. 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 efecto por el respectivo Cura párroco y visada por el Alcalde del pueblo.

El Estado no ve viable la universalización de la gratuidad de la educación pública y por este motivo considera que el reparto de la carga económica de la instrucción pública tiene que estar distribuido entre aquellos que puedan sostenerla desde sus hogares y aquellos que no tengan los posibles suficientes para poder acceder a la escuela y sin que ello vaya en detrimento de la economía familiar.

El proceso de modernización del país es lento y la Administración del Estado, a través de Ayuntamientos, no puede asumir la mayor parte de ese gasto. Sin embargo, esto mismo no quiere decir que no introduzca en la legislación los mecanismos suficientes como para que ningún alumno se quede fuera de la escuela por razones económicas. Nosotros pensamos que este intento por hacer soportar la escuela desde las rentas más altas permite que aquellos niños que adolecen de economías más holgadas no queden excluidos del aprendizaje suficiente como para desarrollarse y alcanzar ese gran objetivo que es tener en el Estado ciudadanos maduros por sí mismos.

En esta *unidad de análisis* observamos también cómo la Iglesia cumple con otra de las funciones que tiene atribuidas en este asunto: la certificación del Estado de rentas de las familias. En este caso, el hecho de querer llevar la *instrucción* pública a toda la población, y supervisados algunos aspectos por la Iglesia, además de una novedad inserta en la legislación educativa, es un acto de mutua colaboración entre Iglesia y Estado. Los dos se ven como mutuos colaboradores necesarios: la Iglesia certifica y la Administración del Estado a través del Ayuntamiento. Este último como subsidiario directo de la escuela pública de la población en concreto supervisa el dictamen emitido por el estamento religioso. Este asunto, recordamos, permitió la entrada de la Iglesia en la cuestión educativa, y fue uno de los aspectos más sensibles que se tuvieron que discutir para consensuar la *Ley de Instrucción Pública* de 1857. Un «certificado de pobreza» se muestra como un elemento excluyente aunque permitía acceder al aprendizaje. Esto último constituye una novedad dentro de la educación desde un punto de vista social y pedagógico.

Número Unidad de análisis	[6/1857]
Documento	Ley de Instrucción Pública
Año	9 de septiembre de 1857
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Sección Primera: De los Estudios. Título I: «De la Primera Enseñanza».</i>
Unidad de análisis	Artículo 10

	Art. 10. Los estudios de la primera enseñanza no están sujetos á determinado número de cursos: las lecciones durarán todo el año, disminuyéndose en la canícula el número de horas de clase.

En esta *unidad de análisis* encontramos un planteamiento lleno de significado. Para la ley Moyano no es tan importante el tiempo que un alumno tarda en realizar sus estudios, sino el hecho de que adquiera los conocimientos completos que la ley contempla como «de mínimos» para su correcto desarrollo académico. Por eso, no se centra solamente en el binomio curso-contenido, sino en el aprendizaje de una serie de contenidos y lecciones que durarán todo el año.

La ley Moyano pretende contraer las cifras de analfabetismo reconfigurando el asunto del absentismo escolar. Aquí, la novedad, desde el punto de vista pedagógico, es que la ley propone la determinación del período escolar en base a las labores domésticas y del campo de las cuales los alumnos son partícipes en sus casas y que son causa principal de absentismo escolar. A esto anterior, hemos de sumar otro aspecto fundamental a favor del abandono escolar y que se refiere a los medios de transporte, las infraestructuras y las condiciones climáticas de algunas zonas de España, las cuales no son las más favorables para ir asiduamente a la escuela. En este caso, la razón principal es la de la «canícula» como viene detallado en el artículo, coincidente con las labores propias de la agricultura que los niños tienen que acometer también junto a sus familias.

Número Unidad de análisis	[7/1857]
Documento	Ley de Instrucción Pública
Año	9 de septiembre de 1857
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Sección Segunda: De los Establecimientos de Enseñanza.</i> <i>Título I: «De los Establecimientos Públicos».</i> <i>Capítulo I: De las Escuelas de Primera Enseñanza.</i>
Unidad de análisis	Artículo 97 Art. 97. Son Escuelas públicas de primera enseñanza las que se sostienen en todo o en

	parte con fondos públicos, obras pías ú otras fundaciones destinadas al efecto. Estas Escuelas estarán á cargo de los respectivos pueblos, que incluirán en sus presupuestos municipales, como gasto obligatorio, la cantidad necesaria para atender á ellas; teniendo en su abono los productos de las referidas fundaciones. Todos los años, sin embargo, se consignará en el presupuesto general del Estado la cantidad de un millón de reales, por lo menos, para auxiliar á los pueblos que no puedan costear por sí solos los gastos de la primera enseñanza. El Gobierno dictará, oído el Real Consejo de Instrucción pública, las disposiciones convenientes para la equitativa distribución de estos fondos.

Una de las mayores novedades que presenta la *Ley de Instrucción Pública* y que se acompasa con el afán de crear un Estado moderno, es permitir que, con fondos particulares, se puedan crear escuelas públicas. Este es el caso de todos aquellos particulares acaudalados que crearon escuelas públicas al ver que el erario público no podía sostener económicamente la creación de estas. Las fundaciones benéfico-docentes llenaron un vacío de infraestructura que permitió a la Administración del Estado poder cumplir, de una manera u otra, con el objetivo de acercar a la escuela a todos los niños, incluso a aquellos que vivían en zonas geográficamente complicadas.

Estas escuelas creadas por particulares y sostenidas fiscalmente por la Fundación de turno, que se crean *ad hoc* para su puesta en marcha, se conservan también gracias al sostenimiento de los Ayuntamientos. Y también, por el propio Estado si tiene que aportar medios económicos, en caso de que la situación lo requiera, antes que tener que cerrar una escuela.

Número Unidad de análisis	[8/1857]
Documento	Ley de Instrucción Pública
Año	9 de septiembre de 1857
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Sección Segunda: De los Establecimientos de Enseñanza.</i> <i>Título I: «De los Establecimientos Públicos».</i> <i>Capítulo I: De las Escuelas de Primera Enseñanza.</i>

Unidad de análisis	Artículo 99, 100, 101, 102, 103, 104 y 105 Art. 99. Las Escuelas son elementales ó superiores, según que abracen las materias señaladas á cada uno de estos dos grados de la enseñanza. Art. 100. En todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una Escuela pública elemental de niños, y otra, aunque sea incompleta, de niñas. Las incompletas de niños sólo se consentirán en pueblos de menor vecindario. Art. 101. En los pueblos que lleguen á 2,000 almas habrá dos Escuelas completas de niños y otras dos de niñas. En los que tengan 4,000 almas habrá tres; y así sucesivamente, aumentándose una Escuela de cada sexo por cada 2,000 habitantes, y contándose en este número las Escuelas privadas; pero la tercera parte, á lo menos, será siempre de Escuelas públicas. Art. 102. Los pueblos que no lleguen á 500 habitantes deberán reunirse á otros inmediatos para formar juntos un distrito donde se establezca Escuela elemental completa, siempre que la naturaleza del terreno permita á los niños concurrir á ella cómodamente; en otro caso cada pueblo establecerá una Escuela incompleta, y si aún esto no fuera posible, la tendrá por temporada. Las Escuelas incompletas y las de temporada se desempeñarán por adjuntos ó pasantes, bajo la dirección y vigilancia del Maestro de la Escuela completa más próxima. Art. 103. Únicamente en las Escuelas Incompletas se permitirá la concurrencia de los niños de ámbos sexos, en un mismo local, y aún así con la separación debida. Art. 104. En las capitales de provincia y poblaciones que lleguen á 10,000 almas, una de las Escuelas públicas deberá ser superior. Los Ayuntamientos podrán establecerla también en pueblos de menor vecindario cuando lo crean conveniente, sin perjuicio de sostener la elemental. Art. 105. El Gobierno cuidará de que, por lo menos en las capitales de provincia y pueblos que lleguen á 10,000 almas, se establezcan además Escuelas de párvulos.

El análisis de esta unidad comprende una serie de artículos que van todos en la misma dirección. Los planes anteriores a esta ley ya venían recogiendo esta distribución del número de escuelas según el número de «almas» de un territorio concreto. La novedad la encontramos en el empeño de hacer una distribución que integre al mayor número de población y que nada escape a la improvisación.

Sin embargo, entre todos los artículos, el número 103, es el que presenta una particularidad con mayor trasfondo. En aquellas «escuelas incompletas» se permite la convivencia en el aprendizaje de niños y niñas. La ley en este caso introduce un aspecto novedoso, permitir que los dos sexos compartan el mismo espacio, en muchos casos precario y angosto, cuando ni siquiera dentro de las iglesias estaba permitido. Esto demuestra, que prevalece el derecho al aprendizaje por encima de otras cuestiones dictadas por la Iglesia católica. En otros términos, el sentido del Estado, frente al sentido de la Iglesia; y, el sentido pedagógico frente al moral.

Por esta misma razón, la ley no atiende a razones de querer dejar a la niña fuera del aprendizaje total de la escuela, respondiendo así a una cuestión moral impuesta por la misma Iglesia católica. La inserción de la niña en la escuela fue el gran avance de la *educación* en el siglo XIX, aunque todavía quedara mucho por hacer.

Número Unidad de análisis	[9/1857]
Documento	Ley de Instrucción Pública
Año	9 de septiembre de 1857
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Sección Segunda: De los Establecimientos de Enseñanza.</i> <i>Título I: «De los Establecimientos Públicos».</i> <i>Capítulo I: De las Escuelas de Primera Enseñanza.</i>
Unidad de análisis	Artículo 106 y 107 Art. 106. Igualmente fomentará el establecimiento de lecciones de noche ó de domingo para los adultos cuya instrucción haya sido descuidada, ó que quieran adelantar en conocimientos. Art. 107. En los pueblos que lleguen á 10,000 almas habrá precisamente una de estas

	enseñanzas, y además una clase de Dibujo lineal y de adorno, con aplicación a las Artes mecánicas.

En esta *unidad de análisis* extraemos solamente dos artículos. El primero de ellos es el que presenta una novedad que, aunque administrativamente no lo encuadremos en edades de *Educación Primaria* y lo encajemos en edades adultas, es bastante reseñable desde el punto de vista pedagógico. Por este mismo motivo, la ley ofrece la posibilidad de «fomentar» -que no obligar- el estudio entre aquellas personas, y utiliza un eufemismo, «cuya *instrucción* haya sido descuidada». EL motivo principal es que puedan completar su formación y adquirir los conocimientos suficientes. Y, el fin último, es poder desarrollarse y salir de lo que hoy en día llamaríamos *analfabetismo funcional*.

Esta inserción que recoge la *Ley de Instrucción Pública* es una novedad en dos puntos. El primero de ellos, pues ofrece la posibilidad de un desarrollo cultural, algo más mejorado, a edades fuera del arco cronológico de la infancia. En segundo lugar, porque fomenta ciertos valores como el de tener la voluntad suficiente para asistir al aula en horarios difíciles que, por cuestiones laborales, era ya un reto cumplir incluso en la infancia. No estamos analizando en esta *unidad de análisis* los resultados que dio posteriormente la aplicación de este artículo en diferentes zonas geográficas, pues no es el objetivo de nuestras averiguaciones, pero sí queremos transmitir lo novedoso que fue insertar en esta ley educativa unas líneas que propiciaran la idea del aprendizaje para toda la vida «ó que quieran adelantar en conocimientos»; y que, para desarrollarse como ciudadanos, también era necesario absorber conocimientos y saberes.

En cuanto al segundo artículo, el 107, realiza una distribución administrativa para la creación de estas *escuelas de adultos* a partir de un número determinado de ciudadanos «10.000 almas». No se trata en este caso de una cuestión de excluir población, sino de distribución lógica conforme a los medios que pudiesen adjudicarse para sostenerlas en activo.

Número Unidad de análisis	[10/1857]

Documento	Ley de Instrucción Pública
Año	9 de septiembre de 1857
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Sección Segunda: De los Establecimientos de Enseñanza.</i> <i>Título I: «De los Establecimientos Públicos».</i> <i>Capítulo II: De las Escuelas Normales de Primera Enseñanza.</i>
Unidad de análisis	Artículo 109 y 110 Art. 109. Para que los que intenten dedicarse al magisterio de primera enseñanza puedan adquirir la instrucción necesaria, habrá una Escuela normal en la capital de cada provincia y otra central en Madrid . Art. 110. Toda Escuela normal tendrá agregada una Escuela práctica , que será la superior correspondiente á la localidad, para que los aspirantes á Maestros puedan ejercitarse en ella.

Uno de los grandes hitos en la *educación* en nuestro país, fue el aperturismo a la formación de maestros y a la creación *ad hoc* de espacios que garantizaran dicha formación. Este fue uno de los grandes avances de la *instrucción* pública en materia pedagógica y que contribuyó a su permanencia en el tiempo como vimos en nuestra exposición teórica. El elemento más inédito que encontramos en esta *unidad de análisis* es el énfasis que se pone en romper con los hábitos precarios de enseñanza. Dichos hábitos estaban perfectamente asimilados por una sociedad nada exigente en materia de *instrucción* pública. Precisamente, este artículo destierra esto anterior, al insertar que «puedan adquirir la instrucción necesaria». Nos indica entonces, que lo «necesario» era el *mínimum*; aspecto en el Antiguo Régimen, ni se planteaba.

Y, otro aspecto relevante es la permisión de la realización de prácticas. El magisterio es una profesión eminentemente práctica, desarrollar su aprendizaje solamente con teoría no alcanza ni su plenitud ni su objetivo primordial. Por ello, la ley Moyano insta a que, conforme se realicen los estudios para llegar a ser maestro o maestra, se puedan llevar a la práctica real.

Número Unidad de análisis	[11/1857]
Documento	Ley de Instrucción Pública

Año	9 de septiembre de 1857
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Sección Tercera: Del Profesorado Público. Título I: «Del Profesorado en General». Capítulo I: De los Maestros de Primera Enseñanza.</i>
Unidad de análisis	Artículo 180 Art. 180. Además de los requisitos generales, se necesita para aspirar al Magisterio en las Escuelas públicas: • Tener veinte años cumplidos. • Tener el título correspondiente.

En el caso de la *unidad de análisis* que nos ocupa, y que trata sobre los mínimos exigibles para acceder a la profesión de Magisterio, no es tan relevante la edad como lo es el requisito que precede a este: «tener el título correspondiente». Aquí, ya entramos en una cuestión de preparación idónea para ejercer en un aula. Esto mismo constituye una novedad bastante significativa respecto de aquellas épocas anteriores a la ley en las que enseñar en un aula no llevaba consigo implícito tener unos conocimientos previos abundantes y sólidos. El planteamiento no era dar clase con una suficiencia cultural y pedagógica, era entrar en un medio que evitase la situación de pobreza extrema en muchos casos -que no pobreza simplemente-. Este aspecto lo cambia la ley Moyano, introduciendo ese requisito mínimo de formación pedagógica que repercute directamente en la calidad de la enseñanza del menor -recordemos que el niño ya es un ser con unos mínimos derechos¹⁶⁶- que conforma otra de las novedades insertas en ella.

Número Unidad de análisis	[12/1857]
Documento	Ley de Instrucción Pública
Año	9 de septiembre de 1857
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Sección Tercera: Del Profesorado Público. Título I: «Del Profesorado en General». Capítulo I: De los Maestros de Primera Enseñanza.</i>
Unidad de análisis	Artículo 191 Art. 191. Los Maestros de Escuelas públicas elementales completas disfrutarán:

¹⁶⁶ Aquí retiramos los casos de esclavitud infantil muy extendidos en el siglo XIX, pero los avances en materia educativa también apuntaban en la dirección de evitar ese tipo de situaciones sociales.

	• Primero: Habitación decente y capaz para sí y su familia. • Segundo: ○ Un suelo fijo de 2,500 rs anuales, por lo ménos en los pueblos que tengan de 500 á 1,000 almas; ○ de 3,300 rs en los pueblos de 1,000 á 3,000; ○ de 4,400 rs en los de 3,000 á 10,000; ○ de 5,500 rs en los de 10 á 20,000; ○ de 6,600 rs en los de 20,000 á 40,000; ○ de 8,000 rs en los de 40,000 en adelante; ○ y de 9,000 rs en Madrid.

En esta parte del análisis, encontramos un artículo que alberga otros de los avances que la *Ley de Instrucción Pública* tiene en consideración: la dignificación de los maestros a través de las percepciones económicas. Uno de los aspectos que había denostado la profesión de maestro y que servía, en algunos casos, como salida profesional a algunas personas sin demasiada formación ni cualidades de maestro, era precisamente la situación económica en precario que ostentaban. Este artículo especifica los primeros puntos compensatorios de la profesión: la vivienda y la percepción económica. El habitáculo familiar del maestro como elemento vital y estructural como compensación a sus servicios y la parte económica como sostenimiento familiar. La cuantía económica era fija y de modo conforme a la proporción de alumnos por población, y en aumento conforme el número de efectivos aumentaba.

La introducción de este asunto en la legislación educativa pone de manifiesto el interés que el Estado tiene por conservar a aquellos profesionales del magisterio, en los que ha invertido en su formación a través de la creación de las *Escuelas Normales de Magisterio* que analizamos en una unidad de análisis anterior (unidad de análisis 10). Tanto es así que los artículos que van desde el número 192 al número 199, ambos incluidos, precisan con mayor minuciosidad una serie de condiciones que miran por la dignificación de estas personas, incluidas aquellas que tienen que dedicarse a la enseñanza de personas ciegas.

Número Unidad de análisis	[13/1857]

Documento	Ley de Instrucción Pública
Año	9 de septiembre de 1857
Grupo de inserción de la unidad de análisis	<i>Sección Cuarta: Del Gobierno y Administración de la Instrucción Pública.</i> <i>Título IV: «De la Inspección».</i>
Unidad de análisis	Artículo 294 y 295 Art. 294. El Gobierno ejercerá su inspección y vigilancia sobre los establecimientos de instrucción, así públicos como privados. 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 demas Prelados diocesanos, encargados por su Ministerio de velar sobre la pureza de la doctrina, de la Fe y de las costumbres y sobre la educación religiosa de la juventud, en el ejercicio de este cargo.

Esta *unidad de análisis* cierra el círculo de lo que nosotros consideramos como novedades educativas insertas dentro de la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 en lo que se refiere a la *Primera Enseñanza*. Precisamente, esta que nos ocupa, ostenta un lugar importante dentro de ellas. Esta novedad debemos estudiarla por dos vías: *inspección* educativa y acuerdo con la Iglesia sobre control de la escuela.

En lo que se refiere a la primera vía, la *inspección* educativa, forma parte de otro de los adelantos educativos que esta ley impone. La *inspección* de todos los elementos estructurales, habitacionales y pedagógico-educativos de la *instrucción* en la *Escuela Primaria* es fundamental para el devenir de la propia *educación*. No pretendemos hacer en el análisis de esta unidad un estudio sobre los beneficios que produce el tener un cuerpo de inspectores estatal¹⁶⁷. Pero sí es conveniente señalar, que la creación de un cuerpo de inspectores fue muy valiosa y de urgente puesta en marcha para que la educación se

¹⁶⁷ En 2024, las competencias sobre esta materia en particular están traspasadas a las Comunidades Autónomas.

desarrollase plenamente y adquiriese la solidez en la que el Estado había invertido tanto esfuerzo y trabajo desde hacía tantos años.

Por otro lado, la segunda vía, pone de manifiesto como el acuerdo entre Iglesia y Estado, en materia educativa, para poder publicar esta ley, se materializa en el artículo 295 de esta *unidad de análisis*. Absolutamente nada podía interponerse entre Iglesia y el interior de las aulas, -sobre todo en la figura del maestro, conductor de saberes y valores, que pudiesen contrariar lo establecido por dogma en el catecismo eclesiástico impartido a los niños. La parroquia era considerada como una segunda escuela de aprendizaje vital en el cual recibir la catequesis.

A modo de conclusión de este capítulo, queremos destacar el aspecto más importante sobre la *Ley de Instrucción Pública* de 1857, y que nos permitirá, a partir de ahí, emitir el resto de las conclusiones. Se trata del primer articulado legislativo de la primera mitad del siglo XIX que se eleva a rango de ley general. Dentro de ella, destacan una serie de elementos que supusieron una verdadera novedad para la educación del momento, entre ellos albergar la *Educación Primaria*, la *Educación Secundaria* y la *Universidad*. Muchos de estos elementos venían ya gestándose en los anteriores planes y arreglos. Sin embargo, es esta ley la que les da una redacción de mayor solidez, aunque ninguno de ellos había contenido los tres en una misma ley, de ahí, general (exceptuando el *Plan de Instrucción Primaria* del marqués de Someruelos de 21 de julio 1838 que sí consigue que la *Educación Primaria* esté enmarcada en su propia ley).

Entre los elementos que suponen una novedad educativa para esos nuevos tiempos que se están forjando, cabe destacar, a lo largo de las siguientes líneas, cómo la *Ley de Instrucción Pública* organiza la *Enseñanza Primaria* en dos bloques, para ofrecer a los alumnos la posibilidad de estudiar conforme a sus posibilidades y organizar el ordenamiento académico desde los primeros años de entrada en el circuito escolar. Estas dos cuestiones son muy favorables y eficientes para los alumnos desde el punto de vista

pedagógico. La estructura es simple: *Primera Enseñanza Elemental y Superior*. La enseñanza elemental cuenta con una serie de asignaturas básicas que la enseñanza superior completa, extendiendo lo que hoy en día llamamos el *currículum*. La ley, a través de lo prescrito por la sociedad del momento, obliga a que las niñas cursen asignaturas diferentes de los niños, siendo para estas impartidas «las labores propias de su sexo». Lejos de separar a las niñas de la escuela, estas pueden entrar a formar parte tanto de la escuela pública como de la privada. Y es a través de la escuela desde donde se introduce el *higienismo* en la sociedad y en todos los ámbitos de la *instrucción* pública.

Otro de los grandes cambios, en aras del avance en la sociedad, que acoge la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 es la creación de colegios para «menores sordo-mudos y ciegos». La participación de estos niños del aprendizaje de la escuela rompe con la línea a lo largo de los tiempos, de dejar fuera del ámbito escolar a estas personas, por el simple hecho pecaminoso de existir. Esta medida de creación de escuelas para «sordo-mudos y ciegos» se completa con la aportación de una nueva metodología creada exclusivamente para ellos. Una metodología revolucionaria que permite una mayor naturalización de estas personas, no solamente en el ámbito escolar, sino también en la sociedad. Por tanto, *escuela, instrucción y sociedad* van unidas. Este es un aspecto que la *Ley Moyano* resuelve de una manera satisfactoria. Y no solamente es este colectivo minoritario el que puede acceder al aprendizaje, la *Ley Moyano* también prevé las lecciones de noche y de domingo para todos aquellos adultos que quieren retomar sus estudios o que, en épocas anteriores a esta ley, el Estado no les proporcionó los medios suficientes para poder realizarlo.

La *Ley de Instrucción Pública* de 1857 retoma, entre sus artículos, uno de los aspectos más revolucionarios que venía de la Francia revolucionaria de finales del siglo XVIII y desde los tiempos de la Ilustración: relación paterno-filial y escuela. Los datos nos han revelado la obligatoriedad de los padres de velar por la *instrucción* de sus hijos en

edad escolar. Este cuidado de los hijos sobre su *instrucción* era una manera también de hacer *pedagogía* sobre su *educación* en el ámbito familiar; quedando la *instrucción* para la escuela (pública) y la *educación* para el hogar. Todo esto que acabamos de expresar, apuntalaba aquella idea, traída de Francia también, sobre que la sociedad tenía que estar formada por ciudadanos culturalmente mejor formados; lo que generaría una sociedad más avanzada y madura.

Al mismo tiempo, otro de los aspectos que tenemos que destacar, es la gratuidad de la escuela pública para todos aquellos menores que perteneciesen a familias con una economía débil, y que este aspecto supusiese un menoscabo en la educación del menor. El hecho novedoso no se halla solamente aquí, en la cuestión de la universalidad de la *educación* en términos económicos puramente de gratuidad, sino en que aquellos que no pudiesen pagarla, el Estado les amparaba (esa era la clave del asunto, más allá de la gratuidad), previa ratificación, por parte de la Iglesia, sobre el estado de pobreza del menor y de la familia.

La ley Moyano está adaptada al momento social de la época y, por esto mismo entiende que muchos menores tienen dificultades para acudir a la escuela, bien por la orografía, bien por la ayuda que prestan en sus casas en determinadas épocas del año, sobre todo al llegar la época estival, con la «canícula».

La *Ley de Instrucción Pública* pretende estabilizar la cuestión educativa y de *instrucción* pública en España. Se trata de una ley que intenta llegar a todos los territorios del país. Por ello, el Estado permite la entrada de capital privado a la hora de crear escuelas donde él mismo no puede llegar económicamente. El papel que juegan las obras pías y las fundaciones es determinante para la escolarización de todos aquellos menores que viven en zonas con características del terreno muy particulares, o las propias de ayuntamientos con menos recursos públicos. Esta innovación asienta la estructura en muchas zonas del país. Sin embargo, en esas mismas zonas, los ayuntamientos no están

al margen de esta situación y se hacen cargo conforme a sus posibilidades, llegando incluso a ser «amparados» por el propio Estado cuando la situación lo requiere.

Paralelamente, es un cuerpo legislativo que conjuga, no solamente organización pedagógica como hemos señalado líneas más arriba, sino también administrativa. Este último aspecto viene reflejado a través de ideas en este sentido que recoge de planes anteriores en materia de distribución de escuelas por número de habitantes. La novedad por realizar esta distribución está en que ninguna población puede quedar sin habitáculos donde se desarrolle la actividad del maestro con sus alumnos.

La cuestión de la *instrucción* pública tenía que estar diseñada acorde a los nuevos tiempos y en ello estaba por pasar por la dignificación de aquellos que, con vocación, se dedicaban al ejercicio de la más noble de las profesiones. La dignificación de la enseñanza y del profesorado se ve reflejada a través de dos ejes: las *Escuelas Normales de Maestros*, el salario y los requisitos. En cuanto a las primeras, se enaltece el ejercicio de maestro formándole adecuadamente para que vocación y formación formen un todo y ello revierta positivamente en la inversión realizada por el Estado en los mismos maestros de cara a la formación de los alumnos. En cuanto a lo segundo, el salario, no solamente con el aumento de las cuantías mensuales, sino también con el cobro regular de los mismos en aras de una estabilidad en la profesión. Y, en lo que concierne a lo tercero, cumplir una serie de requisitos mínimos que estandaricen la profesión: mínima edad de veinte años y titulación.

La *inspección* en la *educación* es otro de los elementos novedosos que se introducen en la *Ley Moyano*. El cuerpo de inspectores de la Administración, que vela por el cumplimiento de la ley en materia educativa, supone uno de los ejes centrales de la modernización de la escuela en nuestro país. En menor medida, puesto que el campo que hay que inspeccionar verdaderamente es pedagógicamente más reducido que aquel que lleva a cabo el Estado: el realizado por la Iglesia, que acota su campo de inspección a la moral de los alumnos.

La *Ley de Instrucción Pública* recoge todos los elementos anteriores que construyen pedagógicamente. Sin embargo, al mismo tiempo, desecha aquellos elementos de planes anteriores que no vayan en esa dirección o versen sobre postulados totalmente contrarios. La única excepción que aplica es cuando alguna de aquellas proposiciones forme parte de un consenso político, como fue el caso de la entrada de la Iglesia en las cuestiones educativas-. El razonamiento sobre esto último no es otro que dotar al Estado español de una *instrucción* moderna y acorde al avance de los tiempos y de la sociedad de mitades del siglo XIX. Se trata de una ley que intenta superar el pasado para no cometer errores en el presente.

Por esto mismo, no debemos quedarnos solamente en que la ley firmada por Claudio Moyano Samaniego recoge todo lo anterior que otros planes y arreglos ya habían escrito. Nosotros consideramos que eso sería una lectura más simple de lo que en realidad hay de trasfondo. La *Ley de Instrucción Pública* de 1857 es el punto final a un camino que ha ido escribiendo la *instrucción* pública con lenguaje más moderno y que, por la situación política durante más de cuarenta años, no aparece el momento idóneo para conjuntarlo en un solo texto. Ese momento es 1857 y el texto es la *Ley de Instrucción Pública*. Por tanto, podemos decir que acopia lo anterior, pero llevando a su texto lo que verdaderamente moderniza la educación -siempre que la política se lo permite-, y siendo siempre la dirección el avance educativo y pedagógico. En definitiva, la propia *Ley de Instrucción Pública* de 1857 cuenta entre sus páginas con la mayor de las *innovaciones* para la época: la creación de un sistema educativo completo que va más allá de pretender ser un sistema y se diseña en fondo y forma -acorde al momento político y social- para ser un *todo educativo*.

Tercera Parte: Conclusiones

En este último capítulo de nuestro estudio recogemos todos aquellos elementos que contribuyen a emitir conclusiones, y el meta-análisis conforme a los datos extraídos a lo largo de los ocho capítulos desarrollados durante la segunda parte de la investigación. Estas conclusiones las elaboramos en aras de dar respuesta a las preguntas formuladas para esta investigación (I-1.7) y a los objetivos (I-1.8) que nos marcamos al comienzo de nuestra exploración.

El objeto de esta investigación está formulado en dos ejes: el primero definir todos aquellos elementos que constituyeron una novedad dentro de la legislación concerniente a la *instrucción* pública de primeras letras entre los años 1812 y 1857; y explicarlos y analizarlos dentro del contexto sociopolítico y moral en el mencionado arco cronológico.

El mismo nos señaló como primeros objetivos específicos determinar y describir los primeros fundamentos modernos de la *Educación de Primeras Letras* de nuestro país insertos en la legislación sobre *instrucción* pública entre 1814 y 1857 y, en última instancia, analizarlos en la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 con el fin de demostrar su influencia en la perdurabilidad centenaria de la mencionada ley. En resumen, y como objetivo principal, hemos tratado de determinar y describir los elementos más novedosos e incluso inéditos de la *Educación de Primeras Letras*, y analizar su propia evolución desde la *Constitución* de 1812 y el *Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública* de 1814 hasta la *Ley de Instrucción Pública* de 1857.

Al llegar a este punto, una vez que situamos las diferentes etapas que queríamos ir cumpliendo hasta llegar al objetivo final, nos formulamos una serie de preguntas de investigación a las que queremos dar respuesta en esta parte final del estudio. En esta investigación planteamos las preguntas con la misma secuenciación cronológica en la que se va desarrollando el estudio.

Seguido a esto anterior, y al amparo de los datos extraídos durante la exploración, podemos dar respuesta a cada una de las cinco preguntas planteadas. En cuanto a la primera ¿es Francia el país de Occidente que marca un antes y un después en la concepción de una nueva educación? Las indagaciones nos llevan a responder positivamente a esta pregunta, pues consideramos que hay que entender que el principal movimiento cultural del siglo XVIII, la Ilustración, permitió con sus postulados la creación del primer diccionario enciclopédico en el que la razón se imponía a otros criterios: *Dictionnaire Raisonné des Arts, des Sciences et des Métiers*. La acepción más destacada para dar comienzo a nuestro estudio era la de *Educación* y la nueva perspectiva que los ilustrados tenían de ella. La redacción del vocablo daría, por tanto, una nueva óptica sobre la manera de concebir el asunto de la *educación* de la sociedad que, a través de ella, debía formar ciudadanos que se rigiesen por sí mismos y fueran racionalmente autónomos. Esto

traería consigo un nuevo modelo de sociedad. Estos tres puntos: la Ilustración en todo siglo XVIII, el *Dictionnaire Raisonné des Arts, des Sciences et des Métiers*, junto con la *Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano* de 1793 fueron los tres primeros elementos novedosos y revolucionarios que dieron paso a que en España se gestase un nuevo modelo de concebir la sociedad y, por tanto, en nuestro caso, la *Educación*.

Por tanto, para nosotros la respuesta a la primera pregunta es positiva y consideramos que los postulados insertos en la acepción del vocablo *Educación* en el diccionario de Diderot y D'Alembert diseñarían un nuevo modelo de persona, de ciudadano, -creado a través de la implementación de una nueva *instrucción*, que debía estar en manos del Estado y procurarla a todos-. Esto mismo nos llevó a proponer la segunda pregunta ¿se trata de un hecho aislado o forma parte de un contexto histórico, político y social? Evidentemente, después de estudiar la parte correspondiente, no se trataba de un hecho aislado pues lo que fue el movimiento ilustrado acabó desembocando en la misma revolución de 1789 y el propio texto constitucional de 1793 recogería en su integridad las pautas que llevarían a un nuevo modelo de sociedad basada en otro modelo de *educación*. Estos sucesos anteriores formaron parte de un contexto histórico, y por tanto político y social, y permitieron que otros países de la vieja Europa se fijaran en ellos si querían que la *educación* y la *pedagogía* fuesen los parámetros de transformación social dentro de sus fronteras. Esto conllevaba dejar atrás el Antiguo Régimen que en ningún momento había favorecido ningún avance en estos dos asuntos. Por esta misma razón, España toma como ejemplo y como base de sus nuevos planteamientos para crear una nueva sociedad y *educación*, lo proyectado en Francia a través de los tres pilares: Ilustración, diccionario razonado y declaración de derechos para hombres y mujeres, sin dejar de lado las novedades educativas llegas también desde Inglaterra. En España son los políticos de pensamiento liberal quienes dan traslado de las ideas francesas a nuestro primer texto constitucional en el año 1812. Este último es otro de los puntos revolucionarios

que conforman la base para después construir con elementos nuevos otros planteamientos pedagógicos más avanzados durante el siglo XIX en España.

Agregado a esto anterior, el hecho de insertar dentro de la primera carta magna de la que goza nuestro país artículos que esbozan por dónde tiene que discurrir la *Educación* en España es otro hito revolucionario. De esta manera, planteamos la tercera pregunta ¿existen elementos novedosos que se pueden considerar modernos y revolucionarios dentro de la legislación educativa en España concerniente a la *instrucción* de primeras letras desde la *Constitución* de 1812 hasta la *Ley de Instrucción Pública* de 1857?

Efectivamente, los datos extraídos de las diferentes unidades de análisis de nuestro estudio demuestran que, entre la *Constitución Política de la Monarquía Española* de 1812 y el *Plan General de Estudios* de 1845, aparecieron en los diferentes articulados legislativos ideas novedosas, incluso revolucionarias, que eran embrionarias, máxime teniendo en cuenta que, con la estructura social y cultural de la época, la idea de modernidad hay que tratarla con mucha precaución y detalle. El aspecto reseñable era lo que subyacía dentro de esas propias ideas y que estaban acordes con el espíritu de cambio latente en la sociedad de la época.

Este germen de nuevos pensamientos cristaliza en los dos primeros articulados legislativos que se elevan a rango de ley: el primero, el *Plan de Instrucción Primaria* del marqués de Someruelos de 1838, y la *Ley de Instrucción Pública* de 1857, bajo el Ministerio de Claudio Moyano Samaniego. La ley Someruelos es el primer texto que da a la instrucción primaria forma de ley. Pero, a ley Moyano es también el primer texto legal estructurado desde el punto de vista pedagógico que sienta jurisprudencia en la *educación* de nuestro país y que abraza de manera general la educación primaria, la educación secundaria y la universidad, diferenciándose por este aspecto amplificador del texto de 1838. Este texto se convierte en sí mismo en sistema, es decir, es el eje constructor del

primer sistema público de enseñanza en España, gracias a haber salvado todos aquellos elementos novedosos aparecidos en la legislación educativa creada bajo los diferentes Gobiernos liberales sucedidos desde 1812. El propio modelo liberal es innovador (o *pseudoinnovador*) en sí mismo pues ataca frontalmente al Antiguo Régimen y eso se traduce en las nuevas ideas que se van gestando desde entonces hasta la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 en los articulados legislativos.

La *Ley de Instrucción Pública* de 1857 conserva la forma de organizar la *Enseñanza de Primeras Letras* por niveles simples y comprensibles para la sociedad; permite la participación de las niñas en el circuito escolar y académico; apoya la implantación en las escuelas de la cultura de la higiene; continúa apostando por la creación de colegios para «sordo-mudos» y «ciegos»; y permite la entrada de los adultos sin alfabetizar en la escuela más elemental para su formación a través de las lecciones de noche y de domingo para adultos.

Esta ley general, que para nosotros ha sido el elemento rector de nuestra investigación, pretende llegar al mayor número posible de población de todas las regiones. Por ello, ofrece otras dos nuevas posibilidades educativas: la gratuidad de la escuela para aquellos que previamente han sido reconocidos como pobres, y concediendo permiso a particulares para crear escuelas de primeras letras allí donde el Estado no puede llegar - fundaciones y obras pías como las dos vías principales de financiación de la escuela pública de manera extraestatal-. Dentro de la lista de novedades educativas que aparecen en esta ley, también está el haber conseguido conjugar de manera sensata la organización administrativa y la organización pedagógica con el reparto del número de escuelas según el número de población. Igualmente, ajusta los tiempos de trabajo manual en el hogar con el calendario académico. Por ello, compone el calendario escolar según las obligaciones del menor en la casa y según la época del año, como era el caso de la época estival en la

que el menor aportaba con más esfuerzo en las tareas del campo; la obligatoriedad en los padres de velar por la educación de los hijos menores.

Efectivamente, existieron elementos novedosos, incluso algunos de ellos revolucionarios para la época en la que estaban apareciendo, dentro de la legislación educativa en España entre 1812 y 1857.

Estas razones anteriores permiten dar respuesta a la cuarta pregunta de nuestro estudio: ¿la legislación educativa entre 1814 y los años cincuenta del siglo XIX sienta las bases de la *Ley de Instrucción Pública* de 1857?

Estos elementos de modernidad que acabamos de enumerar dentro de la ley Moyano sobre la educación de primeras letras van construyendo un articulado legislativo escrito con lenguaje más moderno, siendo la propia *Ley de Instrucción Pública* la que los consolida. Estos puntos son la base de la propia ley y, al mismo tiempo, permiten que se establezca a sí misma como un *todo*, hasta llegar a establecerse el binomio «*Ley de Instrucción Pública* (1857) – novedades educativas en legislación educativa 1812-1845». Este tándem está basado principalmente en no retirar de los artículos los elementos pedagógicos novedosos que venían gestándose desde 1812 generando una doble función en la propia ley. Por un lado, consolidándola; y, por otro lado, dándole durabilidad. El punto medio de equilibrio lo alcanza al permitir la entrada de otro elemento, en menor consonancia con la modernidad, pero que estabiliza la balanza del Estado: permitir la entrada de la Iglesia en el control moral de la escuela. Por tanto, los puntos novedosos de la legislación educativa desde 1812 hasta 1845 sentaron las bases de la primera ley educativa en España permitiendo que se crease un cuerpo legislativo educativo sólido. *La Ley de Instrucción Pública* se estructura a sí misma teniendo como base todo lo anterior.

El hecho de llegar por nuestra parte a introducir el término *solidez* en este estudio nos permitió también dar respuesta a la última de las preguntas de nuestra investigación:

¿qué fue lo que provocó que el espíritu de esta ley, la llamada *Ley de Instrucción Pública* de 1857 perdurase más de un siglo? Al amparo de los datos extraídos hemos considerado que la propia *educación* y el hecho de pretender darle un marco legal ya es un acto de *innovación* que la sociedad del siglo XIX demandaba. El propio término *educación* es innovador en su concepción moderna pues supera al mismo de *instrucción*. Y, es innovadora también la nueva perspectiva que de estos dos conceptos la *Ley de Instrucción Pública* realiza. Por un lado, la *educación* parte del hogar, del ámbito privado y es para toda la vida; la *instrucción* parte de la escuela, del ámbito público y es un corsé memorístico.

En aquella época hay un *espíritu de contrato* con la sociedad. Una ley de *educación* es un contrato que se hace con esa misma sociedad, pues educar al pueblo es algo positivo. Este contrato social permite que la *Ley de Instrucción Pública* sea ella misma un sistema educativo propio y moderno que permite el avance de toda una sociedad como país y que viene de la idea de llevar a cabo un pacto de Estado por la *educación*, como expresión actual. Esta ley estaba escrita en un lenguaje más acorde a los tiempos y con una arquitectura simple y flexible; admitía modificaciones. El diseño fue tan moderno que dio cabida a todos los elementos novedosos, -hoy en día diríamos *innovadores*, según el contexto preciso en el que quisiésemos insertarlos-; y acogió otros tan simples como revolucionarios para la época, como fueron la dignificación de la vocación y de la profesión de maestro, la *inspección* en la *educación* por parte del Estado y la formación de los maestros. Y el más importante de todos los que en la ley se erigen como novedosos: la entrada de los elementos pedagógicos. La consolidación de todos estos elementos permitió que la *Ley de Instrucción Pública* fuese una ley que puso en marcha el sistema educativo durante ciento trece años en nuestro país. Todo esto ocurrió a lo largo de toda una centuria y fue innovador y revolucionario.

Esto último cierra el círculo que había empezado en los tiempos de la Francia ilustrada y da comienzo a una nueva etapa en la *educación* de nuestro país: crear ciudadanos mejor preparados mental y culturalmente, y esto como eje principal de toda una sociedad y verdad irrefutable de progreso.

A continuación, procedemos a enunciar la conclusión a este estudio y el meta-análisis que engloba toda la investigación. Efectivamente, hubo elementos novedosos que ya subyacían a lo largo de los distintos articulados legislativos en materia de *instrucción* pública entre los años 1812 y 1845, con el fin de dotar al Estado de un sistema educativo propio y tendente hacia postulados más avanzados y modernos que rompían con las prácticas educativas y pedagógicas del Antiguo Régimen. La raíz de tales elementos está en Francia en la época de la Ilustración y en los últimos años del siglo XVIII francés revolucionario y en la Inglaterra protestante con las figuras de Bell y Lancaster. Paralelamente, es evidente el binomio Francia-España en la construcción del modelo pedagógico nuevo tendente a la modernización de los dos países y de las sociedades que los componen. Todos estos componentes, inéditos para la época que hemos investigado, se materializan en la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 que se publica bajo el Ministerio de D. Claudio Moyano Samaniego; el primer articulado legislativo que se eleva a rango de ley general y que goza de una arquitectura sólida basada en la pedagogía y en fundamentos modernos, los cuales le otorgan unas características propias que le permiten tener una durabilidad de más de una centuria y que abarca los tres ramos de la enseñanza: la *primaria*, la *secundaria* y la *universidad*. Estos fundamentos modernos ya habían sido apuntados por el duque de Rivas en 1836 y por el marqués de Someruelos en 1838, pero la ley Moyano los reuniría de nuevo y los unificaría.

Esta investigación va dirigida a toda la comunidad educativa y a todos aquellos equipos que trabajan en la construcción de las leyes educativas de nuestro país. A estas personas queremos ofrecerles esta investigación con el fin de que pueda aportarle algunos

datos en aras de crear leyes educativas que tiendan a crear leyes sólidas y duraderas como fue *Ley de Instrucción Pública* de 1857. Una ley que formulaba aspectos de difícil encaje en una época todavía en vías de desarrollo social, pero que modernizó la *instrucción* pública insertando en ella valores propios de una sociedad moderna, una solidez por consenso de todo el arco parlamentario y una durabilidad que ha marcado un antes y un después en la historia educativa de nuestro país. La ley Moyano se conformó como un pacto de Estado que la convirtió en ejemplo de legislación educativa durante más de cien años.

Por esta razón, consideramos que es trascendente transmitir, basándonos en lo estudiado en esta ley, que las leyes educativas tienen que venir de un consenso general de toda la sociedad y traducirlo a un pacto de Estado que genere una *educación* pública sólida. Toda ley educativa tiene que ser creada acorde al devenir de los tiempos en los que se inserta, pero sin dejar atrás lo bueno del pasado. Y, en última instancia, tiene que ser lo suficiente madura como para conjugar avance y modernidad y estar acorde a las demandas de la sociedad en su conjunto. Todo esto anterior para que tenga la solidez suficiente y sea el referente de varias generaciones que la vayan modificando según sus propias necesidades sociales, pero sin obviar el punto de partida.

Si el curso vital de un ser humano es el aprendizaje «durante y para toda la vida», hemos de formar parte todos del proceso de aprendizaje dentro y fuera del entorno escolar. Nosotros consideramos que ahí reside el verdadero avance, el que implica a toda la sociedad durante el proceso de madurez, dentro y fuera de la escuela, y con repercusión siempre en las últimas generaciones y en las que queden por venir (allanarles el terreno, abonárselo con la idea de que toda la sociedad durante toda la vida forma parte obligada del proceso de aprendizaje).

Al amparo de esto último, consideramos que, con este estudio, hay líneas de investigación que todavía quedan abiertas y algunas de ellas deberían ser exploradas en

investigaciones futuras. La primera que proponemos versa sobre qué elementos pedagógicos, modernos o traídos del pasado si es necesario, pueden insertarse en las futuras leyes educativas para que tengan una permanencia cronológica más allá de un equipo de Gobierno y que la hagan solida por sí misma. La segunda línea de investigación, que ha quedado desierta en esta investigación y que sugerimos, es aquella que estudie en profundidad las metodologías existentes entre los años 1812 y 1857 para extraer alguna de ellas y que pueda ser de utilidad para la sociedad actual. Y, como tercera línea de investigación, insinuamos también otro estudio en profundidad, pero esta vez sobre las modificaciones posteriores a la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 y si alguna de estas tiene algún elemento que pueda mejorar o completar alguna ley futura de *educación*.

Referencias

- Albertan, C. (1992). Les journalistes de Trévoux lecteurs de l'Encyclopédie. *Recherches sur Diderot et l'Encyclopédie*(13), 107-116.
<https://doi.org/https://doi.org/10.3406/rde.1992.1188>
- Alcón Yustas, M. (2005). Acerca del derecho de educación en España. De las Cortes de Cádiz a la Segunda República. *Parlamento y Constitución. Anuario*(9), 33-58.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2215214>
- Alonso Marañón, P. (1987). Notas sobre la higiene como materia de enseñanza oficial en el siglo XIX. *Historia de la Educación*(6), 23-41.
<https://gredos.usal.es/handle/10366/79433>
- Álvarez Junco, J. (2001). *Mater Dolorosa*. Taurus.
- Álvarez Lázaro, P. (2013). Moyano y Samaniego, Claudio Antonio. *Revista PyM. Padres y Maestros*(351), 47-48.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/4213>
- Álvarez Morales, A. (1975). Los precedentes de la Ley Moyano. *Revista de Educación*, 240, 5-13. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:3e8cb815-6e4c-40dd-96cb-bdfb6d89fc4a/1975re240estudios01-pdf.pdf>
- Aranguren, J. (1982). *Moral y sociedad. La moral española en el siglo XIX*. Taurus.
- Araque Hontangas, N. (2009). La educación en la Constitución de 1812. Antecedentes y consecuencias. *Revista de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, 1(5), 1-21.
<https://revistasocialesyjuridicas.files.wordpress.com/2010/09/05-tm-01.pdf>
- Araque Hontangas, N. (2013). *Manuel José Quintana y la Instrucción pública*. Universidad Carlos III de Madrid. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/17196>
- Ávila Fernández, A. (1989-1990). La enseñanza primaria a través de los planes y programas escolares en la legislación española durante el siglo XIX. *Cuestiones*

Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación.(6-7), 215-230.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1335591>

Ávila Fernández, A. (2007). La formación de los maestros en España: una deuda histórica.

Revista Historia de la Educación, 26, 327-340.

<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/749/923>

Azcárate Corral, P. (1861). *Exposición histórico crítica de los sistemas filosóficos modernos y verdaderos principios de la ciencia* (Vol. 1). Mellado.

<https://doi.org/https://www.filosofia.org/aut/azc/sfm107.pdf>

Bahamonde, Á., & Martínez, J. (2011). *Historia de España. Siglo XIX*. Cátedra.

Ballarín Domingo, P. (2009). La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de escuelas separadas. *Revista Historia de la Educación*, 26, 143-168.

<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/743/917>

Barreiro Rodríguez, H. (1987). La educación como cuestión de estado: de Platón a la ilustración francesa. *Revista Historia de la Educación*, 6, 161-169.

<http://hdl.handle.net/10366/79438>

Bello Reguera, E. (2002). ¿Utopía o fracaso de la democracia social en 1793? *Cuadernos Dieciochistas*, 3(12), 95-112. <https://gredos.usal.es/handle/10366/68988>

Bernabé Villodre, M. d. (marzo de 2013). Legislación educativa española y educación en valores. *DEDICA.Revista de Educação e Humanidades*(4), [257-267].

<https://doi.org/https://doi.org/10.30827/dreh.v0i4.7032>

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. (25 de 09 de 2023). *Nicomedes Pastor Díaz y Corbelle*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes:

https://www.cervantesvirtual.com/portales/literatura_y_periodismo_del_romanticismo/nicomedes_pastor/

Bloom, P. (2012). *Gente peligrosa. El radicalismo olvidado de la ilustración europea*. (D. Najmías Bentolila, Trad.) Anagrama.

Burdiel, I. (2010). *Isabel II. Una biografía (1830-1904)*. Taurus.

Buscabiografías. (06 de septiembre de 2023). *Baldomero Fernández Espartero*.

Buscabiografías:

<https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/8010/Baldomero%20Espartero>

Buscabiografías. (13 de septiembre de 2023). *Leopoldo O'Donnell*. Buscabiografías:

<https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/5385/Leopoldo%20ODonnell>

Buscabiografías. (14 de septiembre de 2023). *Pascual Madoz*. Buscabiografías:

<https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/10829/Pascual%20Madoz>

Buscabiografías. (07 de 09 de 2023). *Ramón María Narváez*. Buscabiografías:

<https://www.symboloo.com/home/mix/13eP78Hbcj>

Canales Aliende, J., & Romero Tarín, A. (2018). *Un estudio retrospectivo de la ley de instrucción pública de 1857: la Ley Moyano*. Publicaciones Universitat d'Alacant.

Capellán, d. M. (2006). ¿Mejora la humanidad? El concepto de progreso en la España liberal. En M. Suárez Cortina, *La redención del pueblo. La cultura progresista en la España liberal* (pp. 41-79). Servicio de Publicaciones Universidad de Cantabria.

Capitán Díaz, A. (1991). *Historia de la Educación en España. De los Orígenes al Reglamento General de Instrucción Pública (1821)* (Vol. I). Dykinson.

Capitán Díaz, A. (1991). *Historia de la Educación en España. Pedagogía Contemporánea* (Vol. II). Dykinson.

Carantoña Álvarez, F. & Aguado Cabezón, E. (Coords.) (2018). Azcárate y Jovellanos, dos ilustrados reformistas en críticos cambios de siglo. *Cuadernos Jovellanistas. De la Ilustración a la Modernidad* (12), 101-117. <https://jovellanos.org/wp-content/uploads/2020/03/4.-Francisco-Carantona-Alvarez.pdf>

- Carbonnell Sebaroja, J. (2005). El profesorado y la innovación educativa. En P. Cañal de León (Coord.), *La innovación educativa*. Ediciones Akal.
- Caruso, M. (2011). Extranjerización y 'amenaza' protestante. Enseñanza mutua y «lancasteriana» entre Inglaterra y España (1818-1840). En J. Hernández Díaz, & J. Hernández Díaz (Coord.), *Influencias inglesas en la educación española e iberoamericana (1810-2010)* (pp. 13-28). Hergar Ediciones Antema y Alexia Cachazo Vasallo. <https://gredos.usal.es/handle/10366/118452>
- Casado Sánchez, M. (s.f). *Biografía de María Cristina Borbón Dos Sicilias (1833-1840)*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: https://www.cervantesvirtual.com/portales/reyes_y_reinas_espana_contemporanea/maria_cristina_biografia/
- Cohen, L., & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Condorcet, N. (1989). *Rapport et projet de Décret sur l'Organisation Générale de l'Instruction Publique. En: Enfance* (Vols. 42-4). <https://doi.org/https://doi.org/10.3406/enfan.1989.1898>
- Congreso de los Diputados. (10 de mayo de 2023). *Constituciones Españolas (1812-1978)*. Congreso de los Diputados: <https://www.congreso.es/es/cem/constesp1812-1978>
- Congreso de los Diputados. (13 de septiembre de 2023). *Las Regencias y el Reinado de Isabel II (1833-1868)*. Congreso de los Diputados: <https://www.congreso.es/es/cem/bieprog>
- Conseil Constitutionnel. (2023). *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen 26 agosto 1789*. Conseil Constitutionnel: <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789>
- Convention Nationale. (1792, 12 de diciembre). *Décret sur l'Organisation des Écoles Primaires en L'enseignement du Français à l'école primaire*. Institut National de

- Recherche Pédagogique-Textes officiels. https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1992_ant_5_1_1716
- Cortes Generales. (1814, 07 de marzo). *Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo general de la Enseñanza Pública*. Congreso de los Diputados (Archivo).
- Cortiñas Aranzábal, I. (2020). *La desamortización de Mendizábal: causas y consecuencias [Trabajo Fin de Grado Administración y Dirección de Empresas y Grado en Derecho]*. Tres Cantos (Madrid): Universidad Pontificia de Comillas. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/40494>
- Dekker, J. (2022). *Jeroen JH Dekker*. Jeroen JH Dekker: <https://www.jeroenjhdokter.com/publications/>
- Diderot, D., & le Rond D'Alembert, J. (2007). *Encyclopédie ou Dictionnaire Raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers. Tome cinquième. 1751-1765*. BNF-Bibliothèque Nationale de France (Gallica). <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50537q>
- Diderot, D., & le Rond D'Alembert, J. (2007). *Éducation ('Educación')* (Vol. V). en *Encyclopédie ou Dictionnaire Raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers*. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50537q>
- Domingo Perrupato, S. (2017). Historiografía, educación e Ilustración en la Monarquía hispánica. Un estado de la cuestión sobre la educación en el siglo XVIII español. *Cuadernos Dieciochistas*, 18, 295-329. <https://doi.org/https://doi.org/10.14201/cuadieci201718295329>
- Domínguez Lázaro, M. (enero-marzo de 1985). La educación en España en la segunda mitad del siglo XVIII. *REP. Revista Española de Pedagogía*, 43(167), [71-89]. Retrieved 08 de junio de 2021, from <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/5-La-Educaci%C3%B3n-en-Espa%C3%B1a-en-la-Segunda-Mitad-del-SXVIII.pdf>

Domínguez Lázaro, M. (1989-1990). La educación durante la Ilustración española.

NORBA. Revista de Historia, 10, [173-186]. Retrieved 8 de junio de 2021, from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=109845>

Elysée. (15 de diciembre de 2022). *La Constitution du 24 junio 1793*. Elysée:

<https://www.elysee.fr/la-presidence/la-constitution-du-24-juin-1793>

Elysée. (14 de diciembre de 2022). *Liberté, Égalité, Fraternité*. Élysée:

<https://www.elysee.fr/la-presidence/liberte-egalite-fraternite>

Encinas de Lázaro, R. (2002). *Síntesis cronológica de la Historia de España. Resumen histórico y genealogías monárquicas*. Editorial Síntesis.

Encinoso León, C. (2017). *La Educación Especial a lo largo de la Historia [Trabajo Fin de Grado de Maestro en Educación Primaria]*. Tenerife: Universidad de La Laguna.

<http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/5683>

Escolano Benito, A. (1995). Claudio Moyano y la Ley de Instrucción Pública de 1857. En L. Vega Gil. *Moderantismo y educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano* (pp. 63-82). Instituto Florián de Ocampo.

Euroinnova. (2023). *Qué es la atención a la diversidad educativa*. Euroinnova:

<https://www.euroinnova.us/que-es-la-atencion-a-la-diversidad-educativa>

Fernández , R. (2020). Carlos III: custodia y reforma del Antiguo Régimen. En J.

Astigarraga, & J. (Usoz, *Bajo el velo del bien público: estudios en homenaje a Guillermo Pérez Sarrión* (pp. 27-56). Institución "Fernando el Católico".

Fernández Fernández, D. (2014). La educación en los textos constitucionales españoles.

TSH-Trabajo Social Hoy(72), 55-76.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2014.0010>

Fernández Muñoz, I. (2017). Innovación Educativa en "la Montaña". ¿Una Oportunidad perdida? *[Trabajo Fin de Máster]*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de

- Cantabria, Santander (Cantabria).
<https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/12240>
- Fernández Sarasola, I. (s.f). *Génesis histórica del Estatuto de Bayona*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-primer-constitucion-espaola---el-estatuto-de-bayona-0/html/ffc6353a-82b1-11df-acc7-002185ce6064_4.html
- Fernández, T., & Tamaro, E. (15 de mayo de 2023). *Marqués de La Fayette*. Biografías y Vidas: https://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/la_fayette_marques.htm
- Filosofía. Diccionario Filosófico. Manual de Materialismo Filosófico. (26 de 01 de 2023). *Comenio (Jan Amos Komensky)*. Filosofia.org: <https://www.filosofia.org/enc/ros/come.htm>
- Fontana, J. (2007). *Historia de España. La época del liberalismo* (Vol. 6). Marcial Pons.
- Frijhoff, W. (2011). Influencias francesas en los sistemas nacionales de educación en Europa durante los siglos XIX y XX. Algunas reflexiones metodológicas. En J. Hernández Díaz, & J. Hernández Díaz (Ed.), *Francia en la educación de la España Contemporánea (1808-2008)* (págs. 29-45). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Frutos Esteban, F., & López San Segundo, C. (2010). La vuelta al mundo de la linterna mágica en ochenta vistas. *Fonseca-Journal of Communication* (1) (segundo semestre), 2-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3635063>
- Fuenterrebollo. (02 de octubre de 2023). *Claudio Moyano Samaniego*. Fuenterrebollo: <https://www.fuenterrebollo.com/Moyano/claudio-moyano.html#:~:text=Despu%C3%A9s%20de%20estudiar%20derecho%20y,fue%20elegido%20Alcalde%20de%20Valladolid.>
- Gabriel, N. (2013). Miche Lepeletier y la educación común. *Historia de la Educación*(16), 241-263. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/10537/10951>

- Galino Carrillo, Á. (1993). Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (Paris, UNESCO: Oficina Internacional de Educación)*, XXIII(3-4), 808-821.
<http://www.ibe.unesco.org/es/documento/pensadores-en-educaci%C3%B3n>
- Galino Carrillo, M. (1953). *Tres hombres y un problema, Feijoo, Sarmiento y Jovellanos ante la educación moderna*. CSIC.
- García García, C. (1994). *Génesis del sistema educativo liberal en España. Del «Informe» Quintana a la «Ley Moyano» (1813-1857)*. Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Gil de Zárate, A. (1855). *De la Instrucción Pública en España* (Vol. I). Pentalfa Ediciones Oviedo (ed. facsimil íntegra 1995).
- Gil Villa, F. (1997). *Teoría sociológica de la educación*. Amarú Ediciones Salamanca.
- Gil Villa, F. (2002). *La exclusión social*. Editorial Ariel.
- Gilmart, D. (2022). *El Manifiesto de los Persas*. HistoricoDigital:
<https://historicodigital.com/el-manifiesto-de-los-persas-comentario.html>
- Giolitto, P. (2003). *Histoire de l'école*. Éditions Imago.
- Gómez y Rodríguez de Castro, F. (1983). La resistencia a las innovaciones educativas. Informe de la Academia de Profesores de Primera Educación (1838). *Revista Interuniversitaria Historia de la Educación*, 2(2), 49-53.
<https://doi.org/https://doi.org/10.14221>
- González Hernández, Á., & Madrid Izquierdo, J. (2010). El Rapport de Condorcet y el Informe de Quintana: Estudio básico para un análisis comparativo. *Historia de la Educación*(7), 75-105. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6814>
- González Ruiz, J. (2010). *Viaje apasionado por las escuelas de Cantabria*. Ediciones de Librerías Estudio.

- Gutiérrez Zuloaga, I. (1989). Contexto histórico en el que se produce la creación de las Escuelas Normales en España. *RIFOP-Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*(5), 45-60.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117620>
- Hazard, P. (1985). *El pensamiento europeo en el siglo XVIII*. (J. María, Trad.) Alianza Universidad.
- Hernández Díaz, J. (2011). Presencia de España en nuestra educación contemporánea. En J. Hernández Díaz, & J. Hernández Díaz (Ed.), *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)* (p. 11-14). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández Pina, F., Escarbajal de Haro, A., & Monroy Hernández, F. (2015). Deudores de Cádiz: La Constitución de 1812 y la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 213-230.
<https://doi.org/https://doi.org/10.19053/01227238.3824>
- Herrero Morán, B. (2019). *El patrimonio del instituto Claudio Moyano de Zamora*. Junta de Castilla y León.
- Institute for the Future of Education. Tecnológico de Monterrey. Observatory. (2022). *¿Qué es innovación educativa?* Institute for the Future of Education. Tecnológico de Monterrey. Observatory: <https://observatorio.tec.mx/innovacioneducativa-2/>
- Jáuregui, R. (2003 julio-septiembre). El método de Lancaster. *Revista EDUCERE*, 7(22), 225-228.
<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12287/21921923395>
- Junta de Andalucía. (s.f.). *Centros Educativos-Atención a la diversidad*. Junta de Andalucía:
<https://www.juntadeandalucia.es/organismos/desarrolloeducativoyformacionprofesional/areas/centros-educativos/atencion-diversidad.html>

Lerena Alesón, C. (1989). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Círculo de Lectores.

Lerín Pardo, M. (2018). *La educación de las mujeres en la España del siglo XIX [Trabajo Fin De Grado de Geografía e Historia]*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

https://www.academia.edu/37251629/La_educaci%C3%B3n_de_las_mujeres_en_la_Espa%C3%B1a_del_siglo_XIX

López Cruz, C., & Heredia Escorza, Y. (2017). *Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa – Guía de Aplicación*. Tecnológico de Monterrey.

https://escalai.tec.mx/sites/g/files/vgjovo1216/files/Guia%20de%20aplicacion%209feb2017_0.pdf

López López, E. (2016). *La ley de Instrucción Pública de 1857-Ley Moyano [Trabajo para la asignatura Economía y Sociedad en la España Contemporánea del Grado en Historia]*. Universidad de Córdoba.

https://www.academia.edu/31126325/La_Ley_de_Instrucci%C3%B3n_P%C3%BAblica_de_1857_Ley_Moyano?email_work_card=title

López Morell, M. (2023). La estrategia de la corrupción. El patrimonio y los negocios de la reina María Cristina y Fernando Muñoz. *Ayer.Revista de Historia Contemporánea*, 1(129), 137-162. <https://doi.org/10.55509/ayer/1099>

López Pereda, M. (2015). *La escuela segregada en la España del cambio de siglo XIX-XX y las primeras reacciones críticas: Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán [Trabajo Fin de Máster Formación del Profesorado en Educación Secundaria]*.

Universidad de Cantabria.

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7782/LopezPeredaMarta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Macías Otón, E. (2008). La legislación reguladora del principio de laicidad en la escuela francesa. *Revista Anales de Derecho*, 26, 621-631.
<https://doi.org/https://doi.org/10.6018/analesderecho>
- Mainer Baqué, J. (2020). *Consagrar la distinción, producir la diferencia: una historia del Instituto de Huesca a través de sus catedráticos (1845-1931)*. Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Martín García, A. (2016). *El método de enseñanza mutua de Joseph Lancaster. Análisis y actualización a un nuevo contexto [Trabajo Fin de Grado de Maestro en Educación Primaria]*. Logroño: Universidad Internacional de la Rioja.
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/3577>
- Martín García, J. (2022). La primera educación en Castilla y León a mediados del siglo XIX a través del Diccionario de Madoz. *Revista Historia de la Educación*, 41, 247-270.
<https://doi.org/https://doi.org/10.14201/hedu2022247270>
- Martínez Palomares, P. (2016). *La educación de los sordos en la primera mitad del siglo XIX a través del "Colegio de Sordo-Mudos de Madrid" (1805-1857) [Tesis Doctoral]*. España: UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-Educac-Pmartinez/MARTINEZ_PALOMARES_Pedro_Resumen_tesis.pdf
- Martínez Shaw, C. (1996). El siglo de las luces. Las bases intelectuales del reformismo. *Historia de España*(19).
- Mayeur, F. (2004). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation III. 1789-1930*. Éditions Perrin.
- Ministerio de Cultura y Deporte. (s.f). *Bicentenario de las Independencias Iberoamericanas. Cortes de Cádiz y Constitución de 1812*. Ministerio de Cultura y Deporte:
<https://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/archivos/mc/bicentenarios/conte>

xto-historico/las-independencias-iberoamericanas/segunda-fase-1810-1814/cortes-de-cadiz.html

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (5 de diciembre de 2016). *Carlos III y la educación ilustrada*. Ministerio de Cultura y Deporte: <http://blogbibliotecas.mecd.gob.es/2016/12/05/carlos-iii-y-la-educacion-ilustrada/>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f). *El siglo XIX: de la Dirección General de Estudios al Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas (1812-1847)*. Ministerio de Educación y Formación Profesional: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/archivo-central/materiales-historia-educacion/siglo-xix-1.html>

Ministerio de Educación y Formación Profesional;. (1985). *Historia de la Educación en España. Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz* (Vol. I). Servicio de Publicaciones Ministerio Educación y Ciencia. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=1432_19

Molina Ortín, M. (2011). La educación de los niños invidentes desde el Siglo XIX hasta el inicio de su integración en los centros ordinarios. *CEE Participación Educativa*(18), 198-210. <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>

Montagut, E. (15 de febrero de 2020). *Eduardo Montagut*. La Constitución de 1845 o el triunfo del liberalismo moderado: <https://www.eduardomontagut.es/mis-articulos/historia/item/1147-la-constitucion-de-1845-o-el-triunfo-del-liberalismo-moderado.html>

Montagut, E. (5 de octubre de 2022). *Revolución Francesa y Educación*. El Obrero Periodismo Transversal: <https://elobrero.es/historalia/96097-revolucion-francesa-y-educacion.html#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20fue%20elevada%20a%2Cinstrucci%C3%B3n%20era%20una%20necesidad%20com%C3%BAn.>

Montero Alcaide, A. (2009). Una ley centenaria: la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857). *Revista Cabás*, 1(1), 1-23.
<https://doi.org/https://doi.org/10.35072/CABAS.2009.21.76.007>

Moreno, V., Ramírez, M. E., Oliva, C., & Moreno, E. (13 de febrero de 2023). *Étienne Bonnot de Condillac*. Buscabiografías:
<https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/589/Etienne%20Bonnot%20de%20Condillac>

Moreno, V., Ramírez, M., Oliva, C., & Moreno, E. (02 de octubre de 2023). *Claudio Moyano Samaniego*. Buscabiografías:
<https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/8031/Claudio%20Moyano%20Samaniego>

Nadal Masegosa, A. (septiembre 2020). Análisis y Didáctica de la Educación en España: 1820-1823. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (2ª época)*.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/09/educacion-espana.html>

National Geographic. (2020). *Fernando VII, el rey que derogó la constitución de 1812*.
 Revista National Geographic Historia:
https://historia.nationalgeographic.com.es/a/fernando-vii-rey-que-derogo-constitucion-1812_7646

ONCE-Organización Nacional de Ciegos Españoles. (17 de octubre de 2023). *Louis Braille, inventor del sistema de puntos en relieve*. ONCE-Organización Nacional de Ciegos Españoles:
<https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual/louis-braille>

Orejudo Pedrosa, J., & Picos Bovio, R. (2020). Voltaire: una educación para la tolerancia desde la Ilustración a nuestros días. *PROTEPSIS-revista de Filosofía*(18), 73-93.
<https://doi.org/http://protrepsis.cucsh.udg.mx/index.php/prot/article/view/264/209>

- Palomares Expósito, J. (2012). La educación en la Constitución de 1812. Luces y sombras de un sueño. *HISPANIA NOVA-Revista de Historia Contemporánea*(10), 265-282.
<http://hispanianova.rediris.es/10/HN2012.pdf>
- Pan-Montojo, J. (2006). El progresismo isabelino. En M. Suárez Cortina, *La redención del pueblo. La cultura progresista en la España liberal* (pp. 183-208). Ediciones Universidad de Cantabria.
- Pedró, F. (2019). ¿Hacia dónde va la escuela? Tendencias internacionales en innovación. *EDUCA-International Catholic Journal of Education*(5), 7-29.
https://educa.fmleao.pt/wp-content/uploads/2019/10/0_Educa_5_FINAL_PRINT_2_7-29_1.pdf
- Peñas, E. (31 de enero de 2022). *Ethic*. Carlos III, el hombre que lo hizo todo:
<https://ethic.es/2022/01/carlos-iii-el-hombre-que-lo-hizo-todo/>
- Pérez Juan, J. (2008). La reforma de Someruelos en Alicante. En F. Carantoña Álvarez & E. Aguado Cabezas, & (Eds.), *Ideas reformistas y reformadores en la España del siglo XIX. Los Sierra Pambley y su tiempo* (pp. 338-354). Universidad de León-Fundación Sierra Pambley.
- Portillo Valdés, J. (2004). Historiografía e Ilustración en España. *Revista de Libros*.
<https://www.revistadelibros.com/la-ilustracion-en-espana/>
- Prados de la Escosura, L. (1998). *De Imperio a Nación*. Alianza.
- Prieto García, M. (1998). Liberalismo y Magisterio. *Tendencias Pedagógicas*(Extra 1), 213-219. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4640271>
- Puelles Benítez, M. (1995). Reflexiones sobre la formación del estado liberal y la construcción del sistema educativo (1834-1857). En Vega Gil, L. (Coord.), *Moderantismo y educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano* (pp. 37-61). Instituto Florián de Ocampo.

Puelles Benítez, M. (2011). Francia y la construcción del sistema público de educación en España (1812-1857). En J. Hernández Díaz (Ed.), *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)* (pp. 47-62). Ediciones Universidad de Salamanca.

Puelles Benítez, M. (2011-2012). La educación en el constitucionalismo español. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*.(21), 15-35.
<https://doi.org/https://doi.org/10.12795/CP>

Real Academia de la Historia. (21 de septiembre de 2023). *Antonio Gil y Zárate*. Real Academia de la Historia: <https://dbe.rah.es/biografias/10692/antonio-gil-y-zarate>

Real Academia de la Historia. (25 de septiembre de 2023). *Manuel de Seijas Lozano*. Real Academia de la Historia: <https://dbe.rah.es/biografias/15417/manuel-de-seijas-lozano>

Real Academia de la Historia. (25 de septiembre de 2023). *Nicomedes Pastor Díaz y Corbelle*. Real Academia de la Historia: <https://dbe.rah.es/biografias/8055/nicomedes-pastor-diaz-corbelle>

Real Academia de la Historia. (14 de septiembre de 2023). *Pedro José Pidal y Carniado*. Real Academia de la Historia: <https://dbe.rah.es/biografias/9398/pedro-jose-pidal-y-carniado>

Real Academia de la Historia. (21 de marzo de 2024). *Joaquín José de Muro y Vidaurreta, marqués de Someruelos (III)*. Real Academia de la Historia: <https://dbe.rah.es/biografias/15537/joaquin-jose-de-muro-y-vidaurreta>

Real Academia Española de la Lengua. (2022). *Espíritu de la ley*. en Diccionario Panhispánico del Español Jurídico. <https://dpej.rae.es/lema/esp%C3%ADritu-de-la-ley>

Real Academia Española de la Lengua. (2022). *Instrucción*. en Diccionario de la Lengua Española (edición del Tricentenario). <https://dle.rae.es/instrucci%C3%B3n?m=form>

Real Academia Española de la Lengua. (2022). *Ley*. en Diccionario de la Lengua Española (edición del Tricentenario). DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA: <https://dle.rae.es/ley?m=form>

Real Apolo, C. (2012). La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX: legislación educativa y pensamiento político. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 31(1), 69-94. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1431/917>

Revive Madrid. (2023). *Las reglas del juego. Constitución de 1812. ¡Viva la Pepa!* ReviveMadrid: <https://www.revivemadrid.com/senas-de-identidad/polveras-constitucionales>

Rico Linage, R. (2007). *Constituciones históricas ediciones oficiales* (3 ed.). Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Riego Amézaga, B. (2024). Del sensualismo de Comenius a los paradigmas de la sociedad digital. Una persistente historia de origen europeo sobre las utopías del aprendizaje con recursos y tecnologías educativas. En B. Riego Amézaga, & J. Hernanz Moral (Ed.), *Educación, literacidad digital, cibercultura y cambio social* (Vol. 1, p. 26). Octaedro.

Río Diestro, C. (2010). *La Fundaciones benéfico-docentes en Cantabria. Siglo XIX y XX [Tesis Doctoral Departamento Historia Moderna y Contemporánea]*. Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/1447>

Romero, J. (2003). *Proyecto Docente. Presentado para optar a una plaza del cuerpo de Profesores Titulares de la Universidad de Cantabria en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Departamento de Educación. Universidad de Cantabria (mecanografiado).

Rubio-Carracedo, J. (1999). La «Nueva Constitución Política» de Rigas Velesinlis.

Contrastes: Revista Internacional de Filosofía Universidad de Málaga, 4, 133-148.

<https://doi.org/https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v4i0>

Ruiz Berrio, J. (1970). *Política escolar de España en el siglo XIX. 1808-1833*. Consejo superior de investigaciones científicas, Instituto de Pedagogía San José de Calasanz.

Ruiz Berrio, J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación.

Revista Española de Pedagogía, 34(134), 449-475.

<https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/05/4-El-M%C3%A9todo-Hist%C3%B3rico-en-la-Investigaci%C3%B3n.pdf>

Ruiz Berrio, J. (1990). Una formación europea para un reformador español, Pablo Montesino. *RCED-Revista Complutense de Educación*, 1(3), 427-434.

<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.5209/RCED>

Ruiz Quiroga, P. (2010). La evolución de la Atención a la Diversidad del alumnado de Educación Primaria a lo largo de la Historia. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza. CCOO Andalucía*.(8).

<https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7241&s=>

Ruiz Rodrigo, C., & Palacio Lis, I. (2010). Iglesia y educación en la España decimonónica: política concordataria (1851). *Revista Historia de la Educación*, 2, 287-298.

<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6533/6533>

Sáez-Rosenkranz, I. (2016). El método histórico aplicado a la investigación educativa.

REIRE-Revista d'Innovació i Recerca Educativa, 9(2), 106-113.

<https://doi.org/10.1344/reire2016.9.2927>

Sanabria Munévar, F. (2010). Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y a su apropiación en Colombia. *Revista Historia de la Educación*

Colombiana, 13(13), 47-76.

<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/719/884>

Santos Vega, J. (2013). Educación primaria y escolarización en la Constitución de 1812.

QURRICULUM-Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa(26), 89-98.

<https://www.ull.es/revistas/index.php/qurriculum/article/view/68>

Senado de España. (s.f). *Real Decreto de 20 de julio de 1837 sobre las elecciones de*

diputados y senadores. Senado de España:

https://www.senado.es/web/conocersenado/senadohistoria/senado18341923/Constitucion1837/detalle/index.html?id=18370720_leyelectoral#

Sevilla Merino, D. (septiembre-diciembre de 2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la

educación en España. *Ethos Educativo*(40), 110-124.

<https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/40-110.htm>

Suárez Cortina, M. (2014). *Entre cirios y garrotes. Política y religión en la España*

Contemporánea, 1808-1936. Ediciones Universidad de Cantabria.

Universidad Complutense. (24 de marzo de 2023). *La Escuela Normal-Seminario Central*

de Maestros: 1839-1995. Biblioteca de la Facultad de Educación:

[https://biblioteca.ucm.es/edu/la-escuela-normal-seminario-central-de-maestros-1839-](https://biblioteca.ucm.es/edu/la-escuela-normal-seminario-central-de-maestros-1839-1995#:~:text=El%208%20de%20marzo%20de,de%20Bachillerato%20Lope%20de%20Vega.)

[1995#:~:text=El%208%20de%20marzo%20de,de%20Bachillerato%20Lope%20de%20Vega.](https://biblioteca.ucm.es/edu/la-escuela-normal-seminario-central-de-maestros-1839-1995#:~:text=El%208%20de%20marzo%20de,de%20Bachillerato%20Lope%20de%20Vega.)

Varela Suances-Carpenga, J. (1996). La monarquía imposible: La Constitución de Cádiz

durante el Trienio. *Anuario de Historia del Derecho Español*, 66, 653-688.

<https://revistas.mjusticia.gob.es/index.php/AHDE/article/view/4157/4157>

Vergara Ciordia, F. (2002). Marco histórico de la Educación Especial. *ESE. Revista*

Estudios sobre Educación, 2, 129-144.

<https://doi.org/https://doi.org/10.15581/004.2.25676>

- Vicente Jara, F. (1986). Aspectos formales y reales de la primera enseñanza en Murcia durante el período 1800-1823. *Revista Anales de Pedagogía*(4), 203-231. <https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/288171>
- Viñao Frago, A. (1999). *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. Fundación Educación, voces y vuelos, Junta de Asistencia Privada.
- Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Marcial Pons.
- Viñao Frago, A. (2018). ¿Existió una revolución educativa liberal en la España del siglo XIX?: discursos y realidades. *AREAS-Revista Internacional de Ciencias Sociales*(37), 128-143. <https://revistas.um.es/areas/article/view/335541/231641>
- Vissière, J.-L. (1993). *La secte des empoisonneurs. Polémiques autour de l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert*. Publications de l'Université de Provence.

Referencias de Textos Históricos

1. Diderot & D'Alembert, JIR. (2007). *Dictionnaire Raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers*. Tomo V. Ed. Briasson, David L'aîné, Le Breton, Durand (Texto original publicado 1771).
2. Condorcet, N. (1989). *Rapport et projet de Décret sur l'Organisation Générale de l'Instruction Publique. En: Enfance* (Vols. 42-4).
<https://doi.org/https://doi.org/10.3406/enfan.1989.1898>
3. Lafayette, M-J P. *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*. Asamblea Nacional de Francia (Texto original publicado 1789).
4. Constitución [*Déclaration des Droits de l'Homme 1793*]. 1-1793. 21 de junio de 1793.
5. Constitución Política de la Monarquía Española [Constitución 1812]. 1812. 19 de marzo de 1812.
6. Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública, presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción Pública y Mandados Imprimir de Orden de las mismas [Dictamen y Proyecto Quintana 1814]. s/n-1814. 7 de marzo de 1814.
7. Reglamento General de Instrucción Pública [Reglamento Olaguer]. s/n-1821. 10 de julio de 1821.
8. Plan de Instrucción Primaria [Plan marqués de Someruelos]. s/n-1838. 21 de julio de 1838.
9. Ley de Instrucción Pública [Ley Moyano]. s/n-1857. 9 de septiembre de 1857.

Listado de Archivos Digitales

Bibliothèque Nationale de France (Gallica).	Francia
Archives Nationales de France.	Francia
Élysée.	Francia
Biblioteca del Congreso de los Diputados.	España
Archivo del Congreso de los Diputados.	España
Agencia Estatal del Boletín Oficial del Estado (2023 y 2024)	España

Índice de tablas

Tabla 1: *Listado de términos de búsqueda*

Tabla 2: *Resumen de antecedentes*

Tabla 3: *Cronología de la legislación educativa conforme al escalafón*

Tabla 4: *Textos legislativos educativos entre 1814 y 1857*

Tabla 5: *Documentación para la extracción de unidades de análisis en esta investigación (1814-1857)*

Tabla 6: *Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos*

Tabla 7: *Relación de la procedencia de los documentos históricos objeto de este estudio*

Tabla 8: *La instrucción en las escuelas primarias en Francia 1792-1867*

Tabla 9: *Unidades de análisis dentro de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789)*

Tabla 10: *Unidades de análisis dentro de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789)*

Tabla 11: *División Técnica de la Constitución Política de la Monarquía Española (1812)*

Tabla 12: *Unidades de análisis dentro de la Constitución Política de la Monarquía Española (1812)*

Tabla 13: *Cronología del Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública*

Tabla 14: *División Técnica del Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública de 1814*

Tabla 15: *Unidades de análisis dentro del Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Instrucción Pública (1814)*

Tabla 16: *Materias de primera enseñanza dentro del Proyecto de Decreto (1814)*

Tabla 17: *Materias de primera enseñanza dentro del Proyecto de Decreto (1814)*

Tabla 18: *Reparto de escuelas por población y entidades a cargo de su dotación presupuestaria (1814)*

Tabla 19: *Acceso de los maestros a la escuela pública (1814)*

Tabla 20: *Nómina de un maestro de escuela (1814)*

Tabla 21: *División Técnica del Reglamento General de Instrucción Pública de 1821*

Tabla 22: *Unidades de análisis del Reglamento General de la Instrucción Pública (1821)*

Tabla 23: *Reparto de escuelas por población y entidades a cargo de su dotación presupuestaria (1821)*

Tabla 24: *Acceso de los maestros de escuelas de primeras letras a su función (1821)*

Tabla 25: *Artículos 23,24 y 25 de la Constitución de 1812*

Tabla 26: *División Técnica del Reglamento General de Instrucción Pública de 1836*

Tabla 27: *Unidades de análisis del Reglamento General de la Instrucción Pública (1836)*

Tabla 28: *Relación de materias de instrucción primaria (1821 y 1836)*

Tabla 29: *División Técnica Plan de Instrucción Primaria de 1838*

Tabla 30: *Unidades de análisis del Plan de Instrucción Primaria (1838)*

Tabla 31: *División Técnica Plan General de Estudios de 1845*

Tabla 32: *Síntesis histórica (cronología) 1854-1859*

Tabla 33: *Documentación legislativa y recorrido cronológico en la configuración formal de la Ley de Instrucción Pública de 1857*

Tabla 34: *División Técnica Ley de Instrucción Pública de 1857*

Tabla 35: *Unidades de análisis de la Ley de Instrucción Pública (1857)*