

# EDUCACIÓN Y CLASES SOCIALES: EL ORIGEN SOCIAL DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA OFICIAL

Cristina YANES CABRERA  
Universidad de Sevilla

**Resumen:** En la primera década del siglo XIX la sociedad Española se definía e identificaba con el concepto y estructuras del Antiguo Régimen, es decir, una sociedad aristocrática, de base campesina y ordenada jerárquicamente según los estamentos. Aproximadamente en esos años, nació en las liberales Cortes de Cádiz nuestro sistema educativo, al reservar, en su Constitución, un papel determinante a la educación pública, y al determinar la obligatoriedad de establecer escuelas de primeras letras en todos los pueblos, así como la necesidad de uniformar la enseñanza en todo el reino. Se diseñaba, de esta manera, nuestro sistema educativo sobre la base de una instrucción elemental uniforme, pública, gratuita, libre y universal, –universalidad que contemplaba solo a varones–, pero que adquiriría diferente significado en los niveles educativos posteriores. En 1814, la presencia en el trono español de Fernando VII supuso la marcha atrás del proceso político iniciado en Cádiz, pero ya se hizo imparable el fenómeno de fondo que caracterizó esos años a la sociedad española y que llevó a la sustitución de la antigua sociedad estamental por la sociedad clasista que caracterizaría a la España decimonónica, donde la educación jugó un papel determinante en dicha configuración.

**Palabras claves:** Educación Secundaria, historia, clases sociales.

**Abstract:** In the first decade of the XIX Century, the Spanish society was structured according to the old order, that is an aristocratic society with a wide rural basis and hierarchically ordered in accordance with rigid structures. By those years, our educational system born in the liberal Parliament of Cadiz, maintaining its Constitution an important role for the public education. So, the endowment of primary schools in all the town was stated as a first order necessity, as well as the necessity of making uniform the educational system around the kingdom. Our educational system was designed over the basis of an uniform elementary education: public, free and for all –of course for all the males–. In 1814, the arrival of Fernando VII to the throne of Spain implied the return to back of the Cadiz process. However, its effect was unstoppable. It influenced drastically into the Spanish society, making possible the substitution of the old society by the new society structured by social classes that characterized the Spain of the XIX Century where the education played a determinant role in its configuration.

**Key words:** Secondary Education, history, social classes.

## LA CONFIGURACIÓN DE LA SOCIEDAD Y LA APARICIÓN DE UNA CLASE INTERMEDIA EN EL CONTEXTO ESPAÑOL DECIMONÓNICO

El paso del Antiguo Régimen al moderno vino caracterizado, entre otros factores, tanto por la transformación del antiguo modo de producción como por la de bienes e ideas, relaciones sociales, jurídicas, etc.<sup>1</sup> Mientras en países como Inglaterra o Francia la industrialización había calado hondo, dando al traste con las estructuras sociales, la sociedad española iniciaba muy tímidamente el proceso de industrialización. La idiosincrasia con que cada país vivió su propio proceso de cambio le confirió un tinte peculiar tanto a la conformación, como al carácter de las clases sociales en los diferentes países europeos. De esta forma, aun cumpliendo un papel similar en la historia, no iba a ser lo mismo hablar del “*bourgeois*” francés, del “*moneyed man*” inglés, o del “*borghese*” italiano y aún menos tratar de buscarle similitud con el análogo español. La nueva sociedad española que se iba configurando a lo largo de la primera mitad del siglo fue otorgando lenta y progresivamente un papel relevante a las “*clases medias*” y a la mentalidad burguesa. Pero supondría un error imponer doctrinariamente a la realidad española decimonónica uniformidades con respecto a otros países como Francia e Inglaterra, en cuyo caso la *revolución burguesa* produjo consecuencias más radicales en la conformación de las clases sociales. Nuestro país se presentó en la primera mitad del siglo en el marco de una revolución burguesa no culminada, en la medida en que no fue completada con la revolución industrial. En este sentido, el camino revolucionario español si bien logró romper con la base material del Antiguo Régimen —que formalmente vivió hasta 1833— no consiguió el establecimiento definitivo del modo de producción capitalista, lo que situó al país en una posición de clara desventaja con respecto a los países industrializados. España —con la salvedad de la industria catalana y el País Vasco a partir de la década de los setenta— se encontró atrapada entre “*una revolución burguesa comprometida y una revolución industrial no consolidada*”<sup>2</sup>. A pesar de ello, indudablemente la burguesía asistió al gobierno de España, y sus actuaciones —principalmente a partir de la muerte de Fernando VII— se planearon con el fin de favorecer a las “*clases medias*”. Claro ejemplo de ello fueron las aportaciones en materia de política educativa.

Pero el naciente concepto de “*clases medias*” aparecía en el decorado español de una forma un tanto peculiar. A partir de 1833 comenzó a extenderse la utilización del término entre los liberales españoles, al parecer importado por los españoles exiliados en Inglaterra<sup>3</sup>. Pero con la salvedad de que cuando estos liberales hablaron de las clases medias, éstas no estaban conformadas en nuestro país, al menos no existían en la misma medida ni poseían la misma configuración que las “*middle class*” británicas. La primera definición de “*clases medias*” que apareció como tal en la literatura política del siglo XIX, determinó el alcance del concepto. Así quedó definida como: “*aquella numerosa porción de ciudadanos que dedicándose a la industria agricultora, fabril, comercial o científica, sacan de ella una subsistencia honrosa e independiente, que los coloca entre la clase superior y la de los jornaleros o proletarios*”<sup>4</sup>. Se trataba, pues, más que

<sup>1</sup> Cfr. Tuñón de Lara, M. de: *Claves de la Historia social*. Barcelona: Salvat, 1982, p. 18.

<sup>2</sup> Valls, J.F.: *Prensa y burguesía en el XIX español*. Barcelona: Anthropos, 1998, pp. 14-16.

<sup>3</sup> Cfr. Jiménez Blanco, J.: “Estructura social e ideologías” en VVAA: *Historia social de España. Siglo XIX*. Madrid Guadiana, 1972, p. 36.

<sup>4</sup> Esta definición la desarrolla Lista en 1830 y aparece recogida más extensamente en el artículo de Fuentes, J.F.: “Clase media y burguesía en la España Liberal (1808-1874)”, *Historia Social*, nº 17, otoño 1993, p. 51, nota 17.

de una clase media, de un amplio y numeroso conjunto de grupos *intermedios* o *intermediarios* entre la aristocracia y el pueblo. Este sector comenzaría progresivamente a adquirir una caracterización singular a partir de la segunda mitad del siglo XIX, pero principalmente quedaría definida, por un lado, por su situación *entre* dos grupos, representando, en cierto modo, a la sociedad entera, y por otro, por su talante político, tendente a identificar la democracia con la voluntad política de la clase media. Así, en 1845 se escribiría sobre ella:

“La clase media de nuestro siglo, poseedora aunque en pequeñas porciones de la mayor parte de la propiedad, poseedora de la inteligencia, poseedora de la fuerza ordenada, tocando por un lado a la clase pobre y por otro a la clase rica, abierta a los primeros y elevándose poco a poco al nivel de los segundos, sin ningún interés que la empeña en la resistencia y la lance en la revolución; la clase media que decimos, la que justamente y únicamente comprende, expresa, representa los intereses y las ideas comunes que tanta parte deben tener en nuestros actuales gobiernos. La Democracia legal, pacífica, progresiva, ordenada, en ella debe buscarse, porque en ella y sólo en ella puede estar”<sup>5</sup>

Esta democracia, era sólo aparente. Se consideraba preciso que las clases populares o bajas, estuvieran representadas por personas de niveles sociales superiores<sup>6</sup>. Estas clases no adquirirían protagonismo hasta las últimas décadas del siglo.

En cuanto a la aristocracia, a diferencia de su situación en el Antiguo Régimen, en las primeras décadas del siglo XIX, la aristocracia fue perdiendo su papel dominante a la vez que descendía su número<sup>7</sup>. No obstante en el conjunto de la nobleza se podía distinguir entre alta nobleza o “grandeza” y pequeña nobleza o “hidalgúía”. Esta última que carecía de las propiedades y rentas de la alta aristocracia, tenía su razón de ser en tanto en cuanto su condición le servía como exención en el pago de impuestos, del alistamiento forzoso en caso de guerra y de la obligación de alojamiento de la tropa en sus casas. Lógicamente, cuando estos privilegios dejaron de actuar, la hidalguía fue difuminándose a lo largo del siglo. Por otro lado, la grandeza, que se ubicaba principalmente en Andalucía y Castilla, era un pequeño y restringido grupo de familias que vivían de las rentas que sus propiedades les retribuían. Si bien perdió su papel preponderante, continuó aún manteniendo una influencia significativa, especialmente en la primera parte del siglo. Frente al “modelo francés” o revolución burguesa impuesta *desde abajo* el caso español se asemejó más al “modelo prusiano” o revolución burguesa *desde arriba*. No obstante, para el caso español la solución que pareció más conveniente fue la de sustituir la expresión “revolución burguesa” por otra con menos connotaciones como, por ejemplo, la de “revolución liberal”, en tanto que la burguesía española aun no resultaba, del todo, comparable a otras burguesías

<sup>5</sup> Pacheco, J.F.: *Lecciones de derecho político constitucional, pronunciado en el Ateneo de Madrid en 1844 y 1845*. Madrid, 1845, pp. 232-233.

<sup>6</sup> Esta fue una de las claves que abrieron las puertas de la política de las clases medias. Agustín de Arguelles, diputado por el Principado de Asturias en las Cortes de Cádiz lo había predicho en los siguientes términos: a las Cortes irían precisamente “*los que tenían que ir*”. Murillo Ferrol, F.: “Los orígenes de las clases medias en España” en VVAA: *Historia social de España*. Madrid: Editorial Guadiana, 1972, p. 138.

<sup>7</sup> Frente a la proporción 1/12 –existente durante la mayor parte del S. XIX– se pasó a una proporción 1/34 en 1826. Cfr. Rueda Hernaz, G.: “Demografía y sociedad (1797-1877)” en Paredes, J.(coord.): *Historia contemporánea de España (1808-1939)*. Barcelona: Ariel, 1996, p. 36.

europeas como por ejemplo la inglesa o francesa<sup>8</sup>. A este segundo caso se llegó mediante un compromiso entre nobleza y burguesía que acordaron la liberalización de las tierras sin hacer una verdadera redistribución social<sup>9</sup>. De hecho, la ruptura estamental en nuestro país se produjo por la delegación del papel de la aristocracia oligárquica como clase dominante, a una minoría que preparada y capacitada tenía “*más y mejor derecho que nadie a conducir a la sociedad por su verdadero camino*” adoptando también los primeros en cierto modo la doctrina liberal<sup>10</sup>. La nobleza española aún perdiendo sus ingresos provenientes de los derechos jurisdiccionales fue compensada con títulos de la deuda que, en parte, fueron utilizados para comprar tierra desamortizadas. A pesar de todo ello, un importante sector de la nobleza perdió gran parte de sus propiedades. La nueva situación creada tras la guerra de la Independencia, tras la cual los campesinos tomaron la inercia de no pagar los arrendamientos a los nobles –lo que llevó a numerosos pleitos que se unieron a otros tantos por derechos sobre herencias de tierra–, y la implantación de un nuevo modo de mercado, provocó que algunos sectores de la aristocracia se adaptaran peor a la emergente economía liberal. El mantenimiento de los gastos a la vez que disminuían las partidas de ingresos obligó a no pocas familias aristocráticas a tener que dilapidar la mayor parte de su fortuna histórica.

Otro importante sector de la población española lo constituyó el clero. La situación del clero poco antes de la guerra de la Independencia era en todo punto privilegiada. La Iglesia española era rica e influyente, además de numerosa. Tras la guerra contra la ocupación francesa la situación varió notablemente. Aunque todavía en las Cortes de Cádiz la Iglesia mantenía una importante representación, la aprobación de algunas leyes, tales como la que abolía la Inquisición o la de la reforma del clero secular, provocó que ésta comenzara una progresiva oposición a las medidas de corte liberal, que duraría a lo largo de todo el siglo. Es a partir de esta decidida confrontación entre liberales y clero, más partidario de los modos del Antiguo Régimen, cuando la Iglesia comenzó un declive que la haría pasar de 1833 a 1859 de 31.279 religiosos a 719 y de 25.614 monjas profesas a 12.900, quedando el clero secular y regular reducido en casi 45.000 miembros<sup>11</sup>. Definitivamente las desamortizaciones del periodo de 1835 a 1837 unido a la extinción de casi todas sus órdenes religiosas dañaron notablemente a la Iglesia.

Era fácilmente entendible el anticlericalismo reinante en las filas liberales atendiendo a los mensajes y posiciones mantenidas desde el clero. La política y la ciencia debían permanecer adecuadas a las ideas católicas. La desigualdad social estaba ordenada por la divinidad. Se debía asumir el rol predeterminado por la vida, sólo existían dos clases sociales, ricos y pobres, cada uno tenía una obligación social que cumplir para lograr la salvación. Se criticaba a las clases que buscaban hacer dinero olvidando los valores católicos, hecho que incitaría a las clase

<sup>8</sup> Cfr. Schubert, A.: *Historia social de España (1800-1990)*. Madrid: Nerea, 1991, p. 18.

<sup>9</sup> Cfr. Tuñón de Lara, M.: *Op. cit.*, 1982, p. 18.

<sup>10</sup> Cuya regla de oro sintetiza el profesor Comellas: “*Es mejor para todos el Gobierno de los mejores que el Gobierno de todos*” en el Prólogo de Ramos Santana, A.: *La burguesía gaditana en la época isabelina*. Cádiz: Cátedra Adolfo de Castro. Fundación Municipal de Cultura, 1987, p. 18.

<sup>11</sup> Cfr. Gil Munilla, O.: *Historia de la evolución social española durante los siglos XIX y XX*. Madrid: Publicaciones españolas, 1961, p. 62.

bajas a la rebeldía<sup>12</sup>, bastante alejadas de los principios inspiradores de las ideas liberales. Aún más, si a esto se unía que el clero de ciertas zonas como Cataluña, Navarra o las provincias vascas apoyaba o instigaba al carlismo, hacía que la relación *clero-revolución liberal* fuera muy difícil o casi imposible. No obstante, próximos a la segunda mitad del siglo se intentó mejorar las relaciones existentes. Tanto progresistas como moderados buscaron determinar el lugar que debía mantener la Iglesia respecto al Estado, pero sin plantearse en ningún caso la ruptura frontal con el catolicismo. De hecho la Constitución de 1837 declaraba al país como un estado católico a la vez que aseguraba el mantenimiento del clero con fondos públicos. Pero fue a partir de 1844 cuando los moderados comenzaron a mejorar decididamente las relaciones con la Iglesia que finalizarían con el Concordato de 1851. Finalmente, en los últimos años del siglo, el *grosso* de la Iglesia española estaba ya dispuesta a aceptar la Constitución, aunque en favor de una mayor participación en la educación, en la censura y en la moralidad pública.

Hasta el siglo XIX otro sector de la población, las clases populares, se definió como un estamento en contraposición al resto: nobleza, clero y burguesía. Los cambios políticos y sociales que protagonizó el siglo confirieron a estas clases populares unas características especiales y unas propias señas de identidad. Durante las primeras cuatro décadas del siglo la mayor parte de los vecinos de las ciudades, y más dramáticamente sus homólogos rurales, seguían pareciéndose más a los del Antiguo Régimen que a los de una nueva sociedad. Las clases populares—también denominadas *bajas*—, estaban integradas por aquellos quienes participaban en el mundo del trabajo y de la producción, ya fuera en el campo o la ciudad. Así la conformaban desde pequeños labradores o jornaleros hasta artesanos, obreros de talleres y fábricas, y pequeños comerciantes, tenderos o maestros de oficio. También la mujer de esta clase obrera ocupó un papel importante dentro de este colectivo. De hecho el trabajo femenino correspondió fundamentalmente durante este siglo a las mujeres de esta clase. Éstas podían trabajar como criadas, niñeras, planchadoras, zurcidoras y como mano de obra en las fábricas. A mediados de siglo la proporción de mujeres obreras era del 92,3 por ciento en Santander y aproximadamente la mitad en Béjar y Burgos. En Manresa las mujeres cubrían casi la totalidad de los puestos de trabajo de algunas fábricas y el promedio general las mostró en la mitad de ellos<sup>13</sup>. En general, en la ciudad el desembarco liberal no llevó a la prohibición de los gremios como asociaciones—al contrario de lo ocurrido en Francia— si bien se le despojaron de los privilegios que los sustentaban, manteniéndose tan sólo para el desarrollo de actividades benéficas. Esta situación desembocó en la desaparición de un número importante de trabajadores artesanos independientes, dando lugar por un lado, a unos pocos que consiguieron situarse del lado de patronos dirigiendo plantas de fabricación y, por otro, a una mayoría de trabajadores y trabajadoras asalariadas sin función ni prestigio social<sup>14</sup>.

Respecto a la vida en el campo la situación no experimentó grandes diferencias con el cambio de siglo. El campo continuó agrupando a la gran mayoría de la población—más de la mitad durante todo el siglo—. De hecho las diferencias entre pequeños propietarios y jornaleros tenían una línea difusa de difícil diferenciación, en tanto que estos pequeños agricultores debían trabajar como jornaleros asalariados parte del año para conseguir completar sus ingresos. Es más, la pequeña porción de tierra que podían cultivar la utilizaban en parte para la obtención de ingresos,

<sup>12</sup> Cfr. Schubert, A.: *Op. cit.*, p. 228.

<sup>13</sup> Cfr. Voltes, P. y Buxó, M<sup>a</sup>.J.: *Las mujeres en la historia de España*, Barcelona: Planeta, 1986, p. 182.

<sup>14</sup> Cfr. Schubert, A.: *Op. cit.*, p. 154.

y en parte para la propia subsistencia. Muchos hijos y nietos de estos pequeños propietarios acabarían trabajando como jornaleros. Las medidas desamortizadoras beneficiaron a todas las clases menos al propio campesinado, que nunca logró acceder a esas tierras. En 1834, no obstante se dictaba una Real orden por la cual se admitía la inscripción de fincas atribuyéndolas a aquellos que sin poder demostrar su derecho posesorio se comprometieran a pagar un establecido *cance perpetuo*. Esta medida fue más revolucionaria que las desamortizadoras pues aumentaron los roturadores de terrenos baldíos<sup>15</sup>. Otro sector dentro de este grupo popular lo constituyeron los trabajadores y trabajadoras asalariadas al servicio de labradores acomodados. En este grupo se incluían desde criados, que trabajaban de forma permanente durante toda su vida –tanto como toda su familia–, a cambio de un escaso sueldo y/o algo de comida, hasta jornaleros y braceros contratados por épocas para la recogida de la cosecha.

Con todo lo visto la clase popular, y especialmente la que vivía en medio urbano pero sin olvidar tampoco a la agraria, incorporó nuevas manifestaciones tanto ideológicas como culturales. De este modo el discurso de las clases populares se diferenciaba claramente del de las clases pudientes, que actuaban juntas en la defensa de la propiedad, de los privilegios y de la educación para unos pocos. A lo largo del siglo este discurso pasaría por diferentes etapas centrándose en tres momentos: movilización colectiva, asociación y acceso a la cultura<sup>16</sup>. En efecto, a lo largo de siglo se produjeron acontecimientos puntuales revestidos de acción violenta inicialmente en forma de actos ludistas contra las máquinas y posteriormente, a través de las movilizaciones populares. Durante el bienio progresista destacaron las movilizaciones catalanas y a comienzos del sexenio revolucionario fueron significativos los movimientos cantonalistas. En el proletariado agrícola fue habitual el recurso al motín tanto en las zonas del sur como las del centro de Castilla. Durante todo el siglo, además, se desarrollaron distintas formas de asociación, ya fuera mediante asociación pública o secreta –compuesta por un limitado número de miembros–, aunque esta práctica no iba a ser representativa de las clases populares. La tendencia heredada de los gremios a la organización social se mantuvo, si bien se perdían los privilegios de los antiguos gremios. Las asociaciones de obreros, nacidas con supuestos fines benéficos –especialmente en Cataluña– buscaban obtener el reconocimiento por parte de las autoridades del derecho de asociación y de los patronos la mejora de salarios. Por otro lado, los obreros comenzarían a tener simpatías definidas por aquellos partidos políticos que, en cierto modo, apoyaban sus pretensiones (progresista, demócrata y republicano), y que también se beneficiarían de esa importante fuerza de choque en los sectores urbanos. Finalmente, se produjo un acercamiento cultural por parte de las clases populares. Ya antes de la revolución de 1868 tuvieron lugar las primeras iniciativas de educación popular promovidas por republicanos y socialistas<sup>17</sup>. A partir de la fecha se extendieron y desarrollaron instituciones de educación, información y solidaridad

<sup>15</sup> Cfr. Gil Munilla, O.: *Op. cit.*, p. 41.

<sup>16</sup> La clasificación por momentos aparece en Lida, C.E.: “Qué son las clases populares?. Los modelos europeos frente al caso español en el siglo XIX”. *Historia social*, nº 27, 1997, pp. 7-9, quien define *discurso* como “la suma de símbolos, acciones y valores colectivos, así como a los elementos históricos objetivos que conforman las clases”.

<sup>17</sup> Entre tales iniciativas cabe destacar: el célebre Fomento de las Artes, fundado en Madrid con el nombre de Vela de Artistas, Artesanos, Jornaleros y Labradores, en 1847, y que ocuparía un lugar destacado en la formación de algunos líderes obreros; la Escuela del Trabajador, fundado en Madrid en 1851; y el Ateneo Catalán de la Clase Obrera, fundado en Barcelona en 1861. Cfr. Tiana Ferrer, A.: “Movimiento obrero y educación popular en la España contemporánea”. *Historia Social*, nº 27, 1997, p. 128.



colectiva distintas de las habituales públicas o privadas. Junto a este creciente interés por las clases trabajadoras se alzaron, en las últimas décadas del siglo, críticas hacia la situación de la mujer obrera española, reclamando para ellas derechos políticos y sociales, y dándole a la educación una gran importancia como medio de promoción<sup>18</sup>. En definitiva, cabría destacar que al finalizar el siglo se fue desarrollando, en cierto modo, una cultura popular independiente. Realmente la alfabetización y educación colectiva de las clases populares se hizo *por* las propias clases populares más que *para* las clases populares por parte del poder establecido.

Así, delimitada por las clases populares, la nobleza y el clero, encontraron su espacio las “clases medias” en el contexto español decimonónico. Su presencia vino marcada en este siglo por ciertas características políticas, económicas y, ciertamente, educativas, en un deseo de instaurar en el país nuevos marcos ideológicos determinantes para su progreso. De esta manera, las clases medias se revelaron como una categoría económica en el momento en el que la propia transformación económica, que protagonizó el país en este siglo, hizo surgir nuevas profesiones y nuevas fuentes de ingresos no contempladas hasta ese momento. Además a ello se le unió el papel que la desamortización de Mendizábal desempeñó en la consolidación de estas capas intermedias, y las consecuencias que el régimen político del Estatuto Real de 1834 tuvo en la entrada oficial en la política española de las clases medias<sup>19</sup>. En este sentido, y siguiendo el modelo europeo, se trató de hacer de la propiedad la base para poder ser partícipe en la vida política del país, ya que ello era la mejor garantía de dar estabilidad al sistema. Así, los contribuyentes se iban a dividir, por un lado en los grandes y pequeños contribuyentes de las provincias, y por otro en el amplio abanico de las llamadas capacidades, a las que el Decreto electoral de 1836 no les exigió ninguna calificación económica, aunque posteriormente, en la ley de 1846 se estableció doscientos reales de contribución directa. Este grupo comprendía: abogados, médicos, cirujanos latinos y farmacéuticos, doctores y licenciados, arquitectos, pintores y escultores con título de académicos de las Bellas Artes, los que desempeñasen en cualquier establecimiento público alguna cátedra de ciencias humanidades, o algún ramo de literatura, con exclusión de los meros maestros de primeras letras, gramática latina o idiomas extranjeros, los individuos del Ejército, de la Armada o de milicias provinciales, tanto en activo como retirados y que tuvieran como mínimo la graduación de capitán, y por último, los jefes y capitanes de la Guardia Nacional<sup>20</sup>. A todo ello hubo que añadir, el protagonismo que desde mediados de siglo comenzó a adquirir el estatus funcional, así como la aparición de nuevos profesionales liberales, que no hizo sino engrosar el enorme abanico de grupos que conformaban esta clase intermedia.

Por otro lado, las clases medias se conformaron en sí mismas como una categoría ideológica, una construcción política fruto de la transformación de las otras dos capas sociales limítrofes,

---

<sup>18</sup> En este sentido es de destacar la figura de Concepción Arenal. Gran observadora de su entorno, mantuvo una preocupación constante por la situación de los obreros y por el problema de la mujer en España. Sobre este último aspecto, escribió tres obras: *La mujer de su casa*, *La mujer del porvenir* y *La condición de la mujer en España*. Las dos primeras se encuentran entre sus trabajos publicados en el volumen IV de sus *Obras Completas*. La última fue publicada incluida en la obra de Standon, titulada *The Woman question in Europe*. Cfr. Mampaso, M.V.: “La mujer y el derecho en la España del siglo XIX: Concepción Arenal (1820-1893)” en *Ordenamiento jurídico y realidad social de las mujeres*. Actas de las IV Jornadas de Investigación Interdisciplinaria, Seminario de estudios de la mujer, Madrid: Universidad Autónoma, 1986, pp. 243-244.

<sup>19</sup> Cfr. Murillo Ferrol, F.: *Op. cit.*, p. 142.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 143.

y con la responsabilidad de protagonizar la nueva clase dirigente. Esta clase intermedia, fundamentalmente la emergente burguesía se convirtió, en cierto modo, en el motor de la revolución liberal que aconteció durante todo el siglo. Si bien, como se ha venido señalando, en nuestro país no pudo ser considerada como una revolución burguesa al estilo de las que tuvieron lugar en otros países del continente.

## EL MARCO EDUCATIVO ESPAÑOL Y SU REFERENCIAS SOCIALES

Hasta el siglo XIX la educación había venido siendo una actividad minoritaria que afectaba sólo a una pequeña parte de la población y cuyo dominio y control estaban en manos de la Iglesia. Los ilustrados españoles, que dieron gran importancia a la educación como base sobre la que construir un Estado, lucharon por conferirle a éste la responsabilidad última en materia educativa manifestándose abiertamente contrarios al control de la Iglesia sobre la instrucción. Pero sus esfuerzos no lograron arrebatarse a la Iglesia el monopolio educativo, permaneciendo ésta con su control al nacer el nuevo siglo. El asunto educativo se daba a conocer en la Constitución de 1812 como un asunto público de vital importancia para los intereses del Estado liberal que se programaba para nuestro país, aunque si bien ésta a diferencia de países como Francia e Inglaterra relegaba la razón económica en favor de la razón política<sup>21</sup>, conservando aún la Iglesia su poder<sup>22</sup>.

Como ya se ha señalado, los presupuestos educativos de la Constitución liberal doceañista proclamaban una educación pública y universal, extendiendo con ello el alcance de una educación básica que buscaba ser igual para todos. Se buscó romper la tradicional estructura social fuertemente afianzada en los tradicionales estamentos —nobleza, clero y pueblo llano— y dejar paso a nuevos grupos o *clases*<sup>23</sup> que nacían fruto de las nuevas ideologías políticas y de los nuevos cambios institucionales. Se pretendió ofrecer no sólo una educación a una cantidad más elevada de personas, sino también la misma para todas, aunque estableciendo algunas diferencias sociales entre las que se encontraba, por ejemplo, la exclusión de la educación femenina de estos presupuestos. Estas diferencias se hicieron más latentes en el trabajo del poeta Manuel José Quintana: que, con el *Informe para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la instrucción pública* —y posterior proyecto de decreto—, presentó el primer plan de reforma radical

<sup>21</sup> Las dos razones que la Ilustración legó al ideario educativo liberal del siglo XIX fueron: la razón política, que entendió “la educación como forjadora de ciudadanos” y la razón económica, que entendió “la educación como palanca de desarrollo”. Cfr. Núñez, C.E.: *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*. Madrid: Alianza Editorial, 1992, p. 207.

<sup>22</sup> El liberalismo gaditano dejaba latente ya desde el inicio de la redacción del texto constitucional la poca intención de romper con la Iglesia: “*En nombre de Dios todopoderoso, Padre, Hijo y Espíritu Santo, autor y supremo legislador de toda la sociedad*”. Además en la Constitución aparecía recogida la pretensión de que se enseñase la religión católica e todas las escuelas de primeras letras, así como “*las obligaciones civiles*” que harían de sus alumnos buenos cristianos buenos ciudadanos. Cfr. Puellas Benítez, M de.: “La reforma educativa del liberalismo español” en *Educación e Ilustración en España. Dos siglos de reformas educativas*. Madrid: Servicio de publicaciones del M.E.C., 1988, p. 412.

<sup>23</sup> El término de “*clase*” se incorporaba al lenguaje social de mano de los ilustrados, aunque en un primer momento se utilizara como sinónimo de *estado*. Cfr. Pérez Ledesma, M.: “Imagen de la sociedad española a fines del siglo XIX en Guereña, J.L. y Tiana, A. (ed.): *Clases populares, cultura, educación. S. XIX y XX. Coloquio hispano-francés*. Madrid: Uned., 1898, p. 99.



del sistema de enseñanza escolástico. El informe recogió explícitamente los presupuestos educativos aprobados en la Constitución, quedando así mismo de manifiesto que las mujeres quedaban excluidas de todo lo reglamentado. Para ellas la educación debía ser privada y doméstica, alejándose del concepto de *instrucción* entendido solo para los hombres<sup>24</sup>. Pero tanto la Constitución de 1812 como el Informe Quintana sufrieron en la realidad una gran carencia de apoyo estatal por lo que no pudieron ser llevados a la práctica. Esto, unido a la vuelta de Fernando VII, paralizó toda intención de renovación educativa. Las Cortes de Cádiz durante su ausencia habían abierto la puerta a un nuevo régimen y el retorno a las ya arcaicas medidas educativas comenzaba a ser visto como un anacronismo. El absolutismo político ponía de nuevo la educación en manos de la Iglesia, ahogando temporalmente el proyecto de una instrucción pública.

El Gobierno del régimen absolutista no pudo bajo ningún concepto reconocer el nuevo orden social y educativo que pretendían los liberales. Ello suponía una lucha de intereses en la que dos poderosos estamentos, la nobleza y el clero, se veían profundamente perjudicados. Era ante todo necesario que la política y la ciencia permanecieran adecuadas a las ideas católicas. Se debía asumir socialmente el rol predeterminado por la vida, existiendo tan solo la diferenciación entre ricos y pobres, y teniendo cada uno una obligación que cumplir para lograr la salvación. Se criticaba a las clases que buscaban hacer dinero olvidando los valores católicos, hecho que incitaría a las clases bajas a la rebeldía<sup>25</sup>, bastante alejadas de los principios inspiradores de las ideas liberales. No obstante, próximos a la segunda mitad del siglo se intentó mejorar las relaciones existentes. Tanto progresistas como moderados buscaron determinar el lugar que debía mantener la Iglesia respecto al Estado, pero sin plantearse en ningún caso la ruptura frontal con el catolicismo. De hecho la Constitución de 1837 declaraba al país como un estado católico a la vez que aseguraba el mantenimiento del clero con fondos públicos. Pero fue a partir de 1844 cuando los moderados comenzaron a mejorar decididamente las relaciones con la Iglesia que finalizarían con el Concordato de 1851. Finalmente, en los últimos años del siglo, el *grosso* de la Iglesia española estaba ya dispuesta a aceptar la Constitución, aunque en favor de una mayor participación en la educación, en la censura y en la moralidad pública.

Durante los años del *trienio constitucional* el liberalismo encontraba de nuevo una oportunidad para plasmar las bases del sistema educativo. El primer texto legal en materia educativa, siendo ocupada la Dirección General de estudios por Quintana, salía entonces a la luz a través del *Reglamento General de Instrucción Pública* de 1821, el cual se completaba un año más tarde a través de un *Proyecto de Reglamento General*. En él, entre otros aspectos, se confirmaba la gratuidad de la instrucción pública, se disponía la estructura del sistema educativo en tres grados, se volvía a lo propuesto para las niñas en 1814, y se establecía la libertad de enseñanza, aunque en el caso de la enseñanza privada con algunas limitaciones. Parece ser que sobre el tema existieron en las discusiones parlamentarias tres tendencias: aquellos que eran partidarios de la libertad absoluta, los que abogaban por el régimen del monopolio estatal, y los partidarios de una libertad total en la primera y segunda enseñanza y una libertad limitada en la enseñanza

---

<sup>24</sup> Cfr. Flecha García, C.: "Los estudios para la mujer en la España decimonónica" en *Cuestiones Pedagógicas* nº 12, 1996, p. 279.

<sup>25</sup> Cfr. Schubert, A.: *Historia social de España (1800- 1990)*. Madrid: Nerea. 1991, p. 228.

universitaria<sup>26</sup>. Pero en este texto legal, al igual que en los sucesivos, se podía observar la escasa adecuación entre el proyecto teórico y las posibilidades reales –principalmente económicas de llevarlo a la práctica. Éste no fue el único problema. Durante este periodo se produjo la escisión de los liberales en dos grupos –moderados y exaltados– que enfrentaban dos concepciones diferentes de educación. Por un lado, se encontraba aquella posición que defendía el monopolio estatal de la enseñanza y por otro lado estaban aquellos que reclamaban la total libertad de enseñanza. El debate, sin embargo, no llegó muy lejos. La vuelta de Fernando VII terminó de golpear con todos los planteamientos educativos, aunque éstos tan sólo desaparecieron temporalmente. En el ámbito privado en este periodo cabría destacar la creación en 1821 del Colegio San Mateo de Alberto Lista, del Colegio de don José Garriga y del Colegio de don Francisco Sierra. Se trataba de un impulso educativo de carácter privado dirigido tan sólo a un sector de la sociedad, aquella que podía costear desde el nivel primario unos estudios a sus hijos y que a diferencia de otros centros estatales, contaba con planes de estudio renovados y con contenido de enseñanza más actualizados.

Una vez finalizado el trienio, fueron puestas en marcha medidas encaminadas a restablecer el orden. Lo reglamentado en ausencia del monarca fue sustituido por tres nuevos planes educativos siendo entonces ministro de Gracia y Justicia Tadeo de Calomarde: el *Plan literario de estudio y arreglo general de las Universidades del Reino* –redactado por el padre Martínez de la Merced de 1824, el *Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras del Reino* de 1825, y el *Plan, Reglamento de Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades* de 1826. El primero de los planes quedaba definido en líneas generales por tres características<sup>27</sup>: la uniformidad de los estudios en relación a todas las universidades, la centralización de las universidades, sometida a la Secretaría de Gracia y Justicia, y por último la clara intervención de Gobierno por medio de Rectores, Tribunales de censura, etc. El Plan y Reglamento de 1825 presentó algunas influencias del Informe Quintana en relación a la implantación y administración de las escuelas de primeras letras. Al igual que el Reglamento de 1821, en este Plan se estableció que las niñas supieran leer y escribir, además de poseer una educación religiosa y de labores. Pero para poder aprender a leer y a escribir era necesario que las maestras que las enseñaran también supieran leer y escribir hecho que en este Reglamento de Escuelas de Primeras Letras del Reino de 1825 fue considerado como un mérito, pero no un defecto que habilitara para el magisterio. Con estos dos planes –de 1824 y 1825– y sobre todo en el Plan y Reglamento de Escuelas de Latinidad y Colegio de Humanidades de 1826, quedaba latente el interés del gobierno sobre el problema de la ortodoxia en la educación. A medida que el poder de la Inquisición fue disminuyendo, se optó por principios más restrictivos respecto a la libertad de enseñanza –entendida como libertad de creación de centros– quedando anulada en el plan de 1824 y aumentando las dificultades para que la enseñanza de humanidades no se impartiera fuera de conventos, seminarios conciliares o universidades<sup>28</sup>.

<sup>26</sup> Cfr. *Historia de la Educación en España*. Tomo II, “De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868”. Breviario de Educación. Madrid: Ministerio de Educación y ciencia, 1985, pp. 17-19.

<sup>27</sup> Cfr. Puelles Benítez, M.: *Op. cit.*, 1991, pp. 86-87.

<sup>28</sup> Cfr. Gil de Zárate, A.: *De la instrucción pública en España*. Tomo I. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos 1855, pp. 151-152.

Tras la muerte de Fernando VII, los planteamientos educativos liberales volvieron a despertar. Un año más tarde la Dirección General de Estudios quedó restablecida<sup>29</sup>. También en ese año se creó por Real Orden –de 8 de septiembre– una Escuela Normal de Enseñanza Mutua. En 1835 se dio un gran impulso a la centralización educativa al incluirse por primera vez en los presupuestos generales del Estado unas dotaciones para la instrucción pública. En agosto de 1836, siendo titular del Ministerio de Gobernación el Duque de Rivas, vio la luz, como resultado del trabajo desarrollado desde finales de 1834 por una comisión presidida por Quintana, un *Plan General de Instrucción Pública*. Al igual que el Plan General de 1821 el nuevo plan constituyó un “*sistema general de enseñanza*”<sup>30</sup>, tratando de concretar el ideario moderado en materia educativa. En este sentido, el plan presentó como peculiaridades: la creación de una Escuela Nacional Central de Instrucción Primaria –Escuela Normal–, el abandono del principio de gratuidad absoluta de la enseñanza y de la universalidad de la enseñanza, la concepción de la enseñanza secundaria como una enseñanza no terminal, la reorganización de la instrucción primaria en dos niveles –elemental y superior– con escuelas de niños y de niñas<sup>31</sup>, y un carácter restrictivo de la libertad de enseñanza entendido en los siguientes términos :

“Las restricciones que le imponía –*el Plan*– no eran de ningún modo dirigidas a los métodos ni a la esencia de la enseñanza: tenía por único objeto establecer aquellas precauciones que el gobierno, como encargado de los intereses de la sociedad, no puede menos de tomar para afianzarlos”<sup>32</sup>

El Plan, por otro lado, derogaba la Dirección general de Estudios, creando en su lugar un Consejo de Instrucción Pública. Pero este Consejo nunca llegó a funcionar. Pocos días después de su promulgación un cambio de gobierno –en el que se restableció la vigencia de la Constitución doceañista– le devolvió a las Cortes la competencia educativa, quedándose el plan sin validez. Durante el año que prosiguió a la aprobación de la Constitución de 1837 y tras entrar de nuevo un gobierno moderado –presidido por Narciso Heredia–, cuya cartera de Gobernación ocupó Someruelos, se le dio un nuevo rumbo a la instrucción a través de dos proyectos educativos: el *Proyecto de Ley de instrucción primaria* y el *Proyecto de Ley sobre la instrucción secundaria y superior*<sup>33</sup>. Diseñado con principios similares al anterior plan de 1838, tan sólo el primero adquirió rango de ley, lo que le iba a permitir una vigencia de casi veinte años. Algunos de los

<sup>29</sup> Por Real Decreto de 25 de septiembre se 1834 (art. 2º), la Dirección General de Estudios se compondría de 5 individuos propietarios y 2 suplentes. Colección de Órdenes Generales y Especiales relativas a los diferentes ramos de la Instrucción Pública Secundaria y Superior. Madrid.: Imprenta Nacional, 1847, p. 5.

<sup>30</sup> Cfr. Viñao Frago, A.: *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Madrid: Siglo XXI, 1982, p. 294.

<sup>31</sup> Se contemplaba que las escuelas de niños y de niñas estuviesen separadas y “*con las modificaciones y en la forma conveniente al sexo*”. Capítulo III. De las escuelas de niñas, del Real Decreto de 4 de Agosto de 1836, recogido en Flecha García, C.: *Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza Primaria y Normal en los siglos XVIII y XIX*. Sevilla: GIHUS, 1997, p. 102.

<sup>32</sup> Gil de Zárate, A.: *Op. cit.*, Tomo I, p. 154.

<sup>33</sup> El primero salió a la luz por una “Ley autorizando al Gobierno para plantear provisionalmente el Plan de Instrucción Primaria “el 21 de julio de 1838, y el segundo se llevó a las Cortes el 29 de mayo de 1838, aunque su discusión en el Senado no llegó al segundo artículo, pues el debate entre moderados y progresistas se centraba en los Centros privados/Institutos elementales y las referencias a la libertad de enseñanza, nacionalización de la enseñanza privada, centralización... Cfr. Capitán Díaz, A: *Historia de la Educación en España*. Tomo II, pp. 62 y 64.

aspectos significativos de este plan los constituyeron la gratuidad limitada, que limitaba a su vez el acceso a la educación –y condicionada a las calificaciones– y la necesidad de crear un Escuela Normal Central de Instrucción Primaria en Madrid<sup>34</sup>, como así ocurrió un año más tard –siendo su primer director Pablo Montesino–. En este proyecto de instrucción primaria la realidad educativa femenina continuaba siendo un foro de incongruencias y limitaciones. Ahora las Escuelas Normales femeninas quedaban desatendidas y aunque quedó dispuesto que se crearan escuelas de niñas donde fuera posible y se adecuara a las elementales y superiores de los niños, las posibilidades reales no lo favorecieron. Ello provocó que el ansia de estas niñas de acceder a unos estudios las impulsara a solicitar plazas mayoritariamente en los centros privados, con el inconveniente de que éstos, se hallaban en los núcleos urbanos más importantes, y que el acceso a estos centros requería un nivel de ingresos familiares que no todas las familias se podían costear.

De hecho, en todo este proceso en el que el sistema educativo español se fue configurando el número de escolarizados siguió siendo muy minoritario, optando en el caso de las familias más humildes no por una educación que se pretendía universal y gratuita, sino por el trabajo en el campo o en la fábrica como medio de subsistencia, donde no había cabida para el estudio. Pesando a estas políticas educativas aparentemente universales, las clases populares no protagonizaron un acercamiento a la cultura hasta el tercer tercio del siglo, donde además se caracterizó por el diseño de una cultura alternativa donde se propuso y se llegó a desarrollar la creación de instituciones de educación diferentes a las dominantes. Se trató de una cultura popular independiente en la que instrumentos como la prensa, los folletos, las hojas sueltas, desempeñaron un papel central como órganos de vinculación de la clase, poniendo el énfasis en la alfabetización, en la lectura y en el aprendizaje como finalidades educativas prioritarias<sup>35</sup>.

En 1840, tras acceder al poder los progresistas y habiendo comenzado la regencia del general Espartero, una de las principales preocupaciones del nuevo gobierno se centró en la ordenación de la enseñanza intermedia junto con los estudios superiores de las Escuelas Especiales y Universidades. Otra medida que puso de manifiesto estos momentos de prosperidad en intenciones educativas fue la creación un año más tarde del *Boletín Oficial de Instrucción Pública* que se definió en su primer número como un “*periódico de instrucción pública de carácter semioficial*”<sup>36</sup>. En este mismo año, a manos del Ministro de Gobernación Facundo Infante, quedaba redactado un *Proyecto de Ley sobre organización de la Enseñanza intermedia y superior*. El Proyecto que no llegó a ser discutido en Cortes –por un nuevo cambio de Gobierno–, compartió algunos aspectos con el anterior plan de 1836, diferenciándose en dos aspectos claves: la enseñanza media y la libertad de enseñanza.

Durante los años de la “*década moderada*” surgió la conciencia de la importancia de reformar la enseñanza desde un punto de vista más realista. Así, el primer Gabinete Narváez –1844-1846–, y concretamente su ministro de Gobernación Pedro José Pidal<sup>37</sup>, planteó un

<sup>34</sup> El reglamento para Escuelas Normales fue aprobado finalmente el 15 de octubre de 1843, aunque ya había sido considerada su creación en la Instrucción de 1834 y el Plan provisional de 1838.

<sup>35</sup> Cfr. Lida, C.E.: *Op. cit.*, p. 8.

<sup>36</sup> Viñao Frago, A.: *Op. cit.*, 1982, p. 329

<sup>37</sup> Pidal adoptó el proyecto que había redactado por encargo suyo Antonio Gil de Zárate, Jefe de la Sección de Instrucción Pública y lo sometió a sanción real que fue efectiva el 17 de septiembre de 1845. Cfr. Utande Igualada, M.: “Un siglo y medio de Segunda Enseñanza (1820-1970) en *Revista de Educación* 271, 1982, septiembre-diciembre, p. 15.

reforma de la enseñanza en el que se prendió devolver “*la esperanza a toda una generación liberal, incapaz hasta el momento de lanzar hacia adelante el ramo de la Instrucción pública*”<sup>38</sup>.

El plan de 1845 se concibió para la enseñanza secundaria y superior, por lo que no quedaba reflejado ningún aspecto concerniente a la educación de la mujer en estos niveles, y los principios educativos que de él se derivaron fueron: secularización, generalidad, universalidad, libertad de enseñanza, gratuidad y centralización. Pero al igual que los anteriores, el Plan fue promulgado por personas que mantenían estos principios educativos dentro de las fronteras de determinadas clases sociales, las intermedias, las únicas que adquirían significado en la construcción del nuevo estado.

Iniciado el “*bienio progresista*” la instrucción experimentó importantes cambios en relación a las aportaciones en materia de saberes científicos y técnicos. Fruto de este sentido práctico de la educación, durante estos años, fueron: el *Reglamento de la Escuela especial de Arquitectura*, el *Plan para la enseñanza de las nuevas escuelas industriales* y *Reglamento*, el *Reglamento para la escuelas de Ingenieros de caminos, canales y puertos*, la creación de la *Escuela de Agricultura de Aranjuez*, y el *Proyecto de Ley de Instrucción pública* de Alonso Martínez<sup>39</sup>. Como aspectos significativos de este último cabría señalar el reclamo de una educación primaria gratuita, una enseñanza secundaria de carácter científico-cultural, y la necesidad de ofertar un amplio abanico de carreras para la juventud. Aunque no llegó a discutirse, el proyecto recogió las grandes innovaciones del liberalismo en materia educativa, llegando a ser uno de los principales inspiradores de la posterior *Ley de Instrucción Pública* de 1857. La Ley realmente no aportó numerosas novedades en cuanto a contenido, puesto que suponía ante todo un esfuerzo sistemático de los planes, reglamentos y proyectos de 1821, 1836, 1845 y 1855. Más bien pudieron considerarse sus aportaciones en la matización o perfeccionamiento de los mecanismos burocráticos y administrativos, así como en la implantación definitiva de los grandes principios del moderantismo histórico: gratuidad relativa para la enseñanza primaria, tendencia centralizadora, uniformidad, secularización y libertad de enseñanza limitada<sup>40</sup>. La instrucción primaria se volvió obligatoria de 6 a 9 años<sup>41</sup>, lo que por un lado dio la posibilidad de aumentar el alcance social de la educación, y por otro, ofreció la posibilidad formal de establecer una enseñanza primaria que contemplara también la educación de las niñas. La Ley recogió en este sentido la necesidad de crear escuelas públicas para niñas, al igual que para niños, por cada 500 habitantes, aunque con diferente *currículo*—la *Agricultura, Industria y Comercio* son sustituidas por *Labores propias de su sexo*—. Esta distinción respondió al carácter específico de la educación que la sociedad le atribuía a la mujer. La educación de la niña debía ser por excelencia religiosa y moral. Desde la cuna la niña debía ser educada en la modestia, la compostura, la dulzura, la seriedad, la obediencia y el respeto. El desarrollo de estos hábitos de conducta eran necesarios teniendo en cuenta que

<sup>38</sup> Heredia Soriano, A.: *Política docente y filosofía oficial en la España del siglo XIX. La era Isabelina (1833-1868)*. Colección “Ciencias de la Educación”, tomo 11, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, ICE, 1982, p. 201.

<sup>39</sup> Ampliamente desarrollados en Capitán Díaz, A.: *Op. cit.*, pp. 81-96.

<sup>40</sup> Cfr. *Historia de la Educación en España*. Tomo II, “De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868”. Breviarios de Educación. Madrid: Ministerio de Educación y ciencia, 1985, p. 38.

<sup>41</sup> Puelles Benítez, M de (coord.); De Blas, P.; Pedró, F.: *Política, Legislación e Instituciones educativas en la Educación Secundaria*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, 1996, pp. 17-21. También Capitán Díaz, A.: *Op. cit.*, pp. 104-108. y Puelles Benítez, M de.: *Op. cit.*, 1991, pp. 142-151.

desde el nacimiento del siglo la mujer comenzó a ser considerada como una pieza fundamental debido a la influencia directa que su educación ejercía en los futuros ciudadanos. También la Ley permitió el establecimiento de Escuelas Normales de Maestras, no apareciendo la primera que ofrecía un título oficial hasta un año después, aun cuando no les estuviera permitido el acceso a los estudios de segunda enseñanza o superiores. Pero aún con todo, la ley dejó de manifiesto una clara discriminación en el ejercicio de esta profesión pues en su artículo 194 establecía que las maestras debían percibir una tercera parte de la dotación de la recibida por los maestros en la escala equivalente<sup>42</sup>.

A pesar de estas medidas recogidas en la Ley, las limitaciones que padecían las mujeres a la hora de acceder a una educación básica, a mediados de siglo, se ponían de manifiesto en la estadísticas sobre la alfabetización femenina. En 1860, un 80 % de la población en España era analfabeta. De esta cifra, un 90,9 % se refería a las mujeres, mientras que el número de hombres analfabetos era del 68,9%<sup>43</sup>. De cualquier forma, la mayor parte de las iniciativas para reformar la educación tradicional de la mujer no se llevaron a cabo hasta después de la revolución de 1868.

Los años siguientes a la promulgación de la Ley de 1857 se caracterizaron, en materia de política educativa, por la publicación de programas y reglamentos que modificaron la organización de la enseñanza, aunque sin afectar a los principios básicos expuestos en la Ley. También por estas fechas fue publicado el *Reglamento de la Escuela especial de Ingenieros de Minas* —en 1859—, consecuencia del impulso que recibieron los estudios técnicos durante el bienio progresista. Pero sin duda el hecho político más significativo de estos años posteriores a la Ley, fue la caída de O'Donnell y la vuelta al poder del partido moderado. A partir de este momento el ambiente político comenzó a deteriorarse y a finales de 1863 ya se pudo percibir en el ambiente educativo un clima de tensión. El ideal krausista invadió el ambiente universitario, en torno al cual fue prosperando un grupo de personas que, entre profesores e intelectuales, abrazaban idéntica concepción educativa, pero no así las simpatías de los neocatólicos. Las protestas de sacerdotes, padres, etc., por la divulgación de esta doctrina se fueron acumulando en el Ministerio de Fomento lo que en su más alta tensión ideológica llevó al enfrentamiento directo del Gobierno contra los profesores krausistas, en lo que se denominó *cuestiones universitarias*. Hasta el inicio de la revolución de septiembre se siguieron sucediendo, por parte de los profesores krausistas manifestaciones de enemistad hacia la Iglesia y la monarquía, a la vez que el Gobierno continuó su política en contra de la libertad de cátedra y libertad de ciencia. Pocos meses antes de la revolución Orovio volvía a dar a conocer nuevas medidas legislativas, siendo la más significativa la Ley de 2 de junio de 1868. La política de Orovio se centraba ahora en la enseñanza primaria y en aquellos maestros influidos por las doctrinas demócratas. La medida al respecto consistió en la prohibición a los profesores de pertenecer a partidos políticos, además de situar, más que nunca, a la Iglesia en la base de la instrucción primaria. Las Escuelas Normales quedaron suprimidas, dejando la encargada a un tribunal —de los que formarán parte dos eclesiásticos— de otorgar los títulos de Maestros<sup>44</sup>.

<sup>42</sup> Cfr. *Colección Legislativa de Instrucción Pública*, Tomo I, Madrid, 1976, p. 49.

<sup>43</sup> La profesora Flecha García presenta un estudio sobre este aspecto en: "La alfabetización femenina en el siglo XIX. El caso español". *Espacio y Tiempo, Revista de Ciencias Humanas*, nº 8, 1994, p. 64.

<sup>44</sup> Cfr. *Historia de la Educación en España*. Tomo II. *De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*. Breviario de Educación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, p. 43.



La Revolución de Septiembre, que destronó a Isabel II, derogó inmediatamente esta Ley, proclamó el decreto de 21 de octubre de 1868 por el que se proclamaba la más absoluta libertad de enseñanza, y volvió a poner en sus destinos a los profesores que habían sido cesados. “Desde entonces no ha sido ya posible contener las aguas de este pobre río, pobre y todo como es, de la atropellada cultura española”<sup>45</sup>. Esta libertad de enseñanza fue reconocida como un derecho de todos y se extendió por todos los ámbitos de la enseñanza. También comenzaban las iniciativas para reformar la educación de la mujer la cual, para cumplir su destino en la vida, necesitaba una mayor instrucción. El decreto reconoció la libertad de expresión, la libertad de creación de centros, la libertad de ciencia, la libertad respecto a la duración de los estudios, etc. En este momento comenzaba para la enseñanza, en nuestro país, una etapa de exploración llena de buenos propósitos la cual, debido a la brevedad del período, no llegó a consolidarlos. A pesar de ello este periodo sirvió para conseguir que las principales ideas permanecieran constantes en el seno del liberalismo español.

## LA SEGUNDA ENSEÑANZA, NIVEL EDUCATIVO PARA LAS CLASES MEDIAS

Con la instauración del liberalismo político en nuestro país en el siglo XIX, se le daba a la educación un protagonismo determinante en el desarrollo y progreso de nuestras estructuras políticas, económicas y sociales. En este sentido, ya desde las primeras décadas del siglo se consideró necesaria una transformación social sobre el existente y consolidado sistema estamental heredado del Antiguo Régimen. La desaparición del régimen absolutista sacó a la luz una nueva terminología introducida en el contexto político por nuestros liberales emigrados en esos años a países como Inglaterra y Francia, donde se justificaba la instauración de una democracia liberal sobre la base de unas poderosas y relativamente autónomas clases medias<sup>46</sup>. Pero en nuestro país no existía una estructura social capaz de organizar una economía según el modo de producción capitalista, así que desde un primer momento se buscó consolidar a unas clases medias que tímidamente iban tomando importancia en el contexto español, tomando como referencia, entre otros aspectos, el marco educativo. Medidas más directamente enfocadas a la consolidación de este grupo social como las desamortizaciones de la década de los treinta y los cincuenta, o la Ley electoral de los cuarenta, influyeron sin lugar a dudas en este hecho. Pero de todas ellas, la que se pensó que podía tener más precisión en la consecución de este objetivo fue la educación.

Así pues, crear un nivel educativo, con entidad propia, en el que formar a un reducido colectivo social en asignaturas más actuales, con nuevos medios y no necesariamente teniendo que pasar por los estudios superiores, fue un proyecto liberal para que nuestro país, que por sus propias características no protagonizó hasta bien entrado el siglo su revolución industrial, entrara en una dinámica de desarrollo. La primera vez que se introducía en nuestro país el término “segunda enseñanza” fue de manos de Quintana, en 1813 en su *Informe para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública*. La educación podía cambiar

<sup>45</sup> Estas palabras pertenecen a Giner de los Ríos y aparecen recogidas en: Farga, M.J.: *Universidad y democracia en España: treinta años de luchas estudiantiles*. Colección Ancho Mundo. México: Era, 1969, p. 13.

<sup>46</sup> Cfr. Jiménez Blanco, J.: “Estructura social e ideologías” en VVAA: *Historia Social en España*. S. XIX. Madrid: Ed. Guadiana, 1972, p. 37.

la sociedad y los cambios sociales requerían un cambio en la educación. El modelo de hombre que perseguían los liberales era el que iba a inspirar nuevas instituciones educativas, y entre ellas el esquema de la segunda enseñanza se ajustaba a la perfección. Se trataba, a través de ellas, de formar al individuo al servicio del régimen liberal<sup>47</sup>. Años más tarde aparecía en el ámbito legislativo recogido en el también liberal Reglamento General de Instrucción pública de 1821, en el que se afirmaba que sus estudios constituían “*la civilización general de una nación*”<sup>48</sup>. Pero hasta la implantación definitiva del liberalismo en 1833 la segunda enseñanza no se estableció en la práctica como nivel entre los estudios superiores y la enseñanza primaria. De la misma manera las clases intermedias adquirían progresivamente más entidad.

A partir de ese momento el discurso político en materia de segunda enseñanza se encaminó decididamente a señalar como objetivo educativo estos grupos sociales, consolidando a su vez el desarrollo y crecimiento de éstos. En 1836 este nivel era definido como aquel necesario para “*completar la educación general de las clases acomodadas*”<sup>49</sup> y en 1841 como el útil “*para la cultura humana, atendiendo a las necesidades de los pueblos y las clases productoras*”<sup>50</sup>. La educación perdía, en este momento, la orientación democrática que había tenido antes para los liberales, y se impregnaba de una fuerte inspiración clasista. La enseñanza pasaba a ser un instrumento de poder más que se reforma, por lo que la segunda enseñanza y la enseñanza superior debían ser patrimonio de una minoría<sup>51</sup>.

En 1844 la segunda enseñanza se entendía como aquella que abrazaba “*los conocimientos convenientes a la educación social ilustrada*” y como “*fundamento a la enseñanza de ciencias, letras y carreras profesionales*”<sup>52</sup>. Pero a medida que fue avanzando el siglo, las distintas perspectivas laborales se fueron expandiendo, creando nuevas necesidades educativas y delimitando por ello, nuevos objetivos para la segunda enseñanza. Las profesiones liberales fueron experimentando un excepcional paso adelante. Todo ello impulsaba, en 1845, a dar a los estudios de segunda enseñanza “*mayor extensión porque así lo reclaman el estado actual de las luces, la importancia de las clases medias y las necesidades de la industria*”<sup>53</sup>. Sin negar que la educación era “*un interés social*” este nivel adquiriría, entonces, trascendencia para formar a las clases más

<sup>47</sup> Cfr. Villacorta Baños, F.: *Burguesía y cultura. Los intelectuales españoles en la sociedad liberal 1808-1931*. Madrid: Siglo veintiuno, 1980, p. 57-58.

<sup>48</sup> Art. 21. Título III del Reglamento general de Instrucción pública, aprobado por decreto de las Cortes el 29 de junio de 1821 en *Historia de la Educación en España. Textos y documentos. De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868*. Madrid: Secretaría General Técnica, M.E.C. 1979, p. 46.

<sup>49</sup> Plan de estudios de 4 de agosto de 1836 en Utande Igualada, M: *Planes de estudio de enseñanza media*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional, 1964, p. 21.

<sup>50</sup> Proyecto de Ley de 12 de julio de 1841, “reproducido por el Sr. Ministro de la Gobernación sobre la organización de la enseñanza intermedia y superior”. en Utande Igualada, M.: *Op. cit.*, 1964, p. 453.

<sup>51</sup> Cfr. Álvarez de Morales, A.: “Los precedentes de la Ley Moyano”. *Revista de Educación* nº 240. Septiembre-octubre. 1975, p. 8.

<sup>52</sup> Art. 1º del “Proyecto de arreglo de la enseñanza intermedia o secundaria que presenta a la aprobación de S.M. el Consejo de Instrucción pública en cumplimiento de lo mandado en la Real orden de 17 de febrero de 1844”, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, tomo VII, 30 de noviembre de 1844, p. 732

<sup>53</sup> Así aparece en el texto que introducía el Plan general de estudios de 1845. Real decreto de 17 de septiembre de 1845, “aprobando el Plan general de estudios”. *Colección de las leyes, decretos y declaraciones de las Cortes y de las Reales Órdenes, Resoluciones y Reglamentos generales expedidos por los respectivos Ministerios*. tomo XXXV. Madrid: Imprenta Nacional, 1846, p. 202.

activas y emprendedoras de la sociedad, pues se le consideraba como “la sangre que corre por sus venas –de la sociedad– para darle vida y energía, la savia que hace crecer y fructificar el árbol de la civilización”<sup>54</sup>. No estaba, pues, dirigida a toda la sociedad sino que, junto con la enseñanza superior, estaba reservada a las clases medias y altas. Se trataba de asumir en las fronteras de este nivel educativo –aunque fuera en la teoría– algo más que una educación general, idea propugnada ya un siglo antes por los ilustrados españoles. Con la inclusión en el *currículum* de saberes “más útiles”, se trató de buscar un equilibrio<sup>55</sup> entre los contenidos teóricos y prácticos, dando con ello nuevas opciones de formación dentro de la segunda enseñanza oficialmente reconocida y útiles con los intereses del país.

La situación de estos estudios a mediados de siglo llevaba a considerarlos como algo ya irrenunciable en el contexto español. Después de la enseñanza primaria era el que se extendía a mayor número de personas, y no existían dudas sobre “su actividad civilizadora” y sobre su verdadero objeto, ofrecer a los jóvenes “los elementos de cuanto debe saber el hombre culto”, desarrollar sus facultades intelectuales y disponer “convenientemente, no sólo para las carreras científicas, sino también para todas las situaciones de la vida civil y política”<sup>56</sup>. Cercanos a la década de los sesenta quedaban definitivamente asumidos estos conceptos y esta enseñanza se manifestaba abiertamente utilitaria al considerarse dos niveles, una enseñanza general y una de aplicación a las profesiones industriales<sup>57</sup>. Con esta última se consolidaba esta enseñanza definitivamente para esas clases intermedias que paralelamente se habían venido configurando y se ofrecía una enseñanza de mayor alcance social:

“(…) así la clase media tendrá en estos establecimientos facilidad para ilustrarse y para prepararse a desempeñar convenientemente las diferentes profesiones en que gana la subsistencia.”<sup>58</sup>

Esta nueva apertura social llegaría a intensificarse en 1861, con la fusión en los institutos de los estudios de agricultura, artes, industria y comercio. La segunda enseñanza abría, entonces, sus puertas a las “clases menos acomodadas”<sup>59</sup>. Pero con ello este nivel educativo comenzaba a partir de entonces a configurarse con una estructura claramente escindida, en la que se ofrecían dos modalidades de estudios, llegando a acuciarse esta dualidad fundamentalmente a raíz de los sucesos de la Revolución septembrina de 1868. Esto suponía una separación de clases dentro del mismo grupo social, derivado de la propia finalidad de la enseñanza secundaria. De esta manera,

<sup>54</sup> Gil de Zárate, A.: *Op. cit.*, p. 3.

<sup>55</sup> Lo que el profesor Escolano ha titulado “*armonía de las dos culturas*” al referirse al efecto, dentro del marco de los orígenes de las enseñanzas técnicas, a lo que Jovellanos se planteó como esquema de una educación completa, fiel a una formación tradicional y humanística y útil con los intereses de la economía. Cfr. Escolano Benito, A.: “La academización de la educación técnica a fines del Antiguo Régimen” en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* nº 17, 1998, pp. 48-51.

<sup>56</sup> Real decreto de 4 de septiembre de 1850, “haciendo reformas en los Institutos de segunda enseñanza”. *Colección Legislativa de España*, tomo LI, tercer cuatrimestre, 1851, p. 19.

<sup>57</sup> Así se recoge en el artículo 13 de la Ley general de Instrucción pública de 1857 en *Historia de la Educación en España. Textos y documentos. Op. cit.*, tomo II, p. 246.

<sup>58</sup> Plan de estudios de 26 de agosto de 1858 en Utande Igualada, M.: *Op. cit.*, p. 173.

<sup>59</sup> Tal y como se expresaba en el Real decreto de 23 de agosto de 1861, “refundiendo en los Institutos de segunda enseñanza los estudios de agricultura, artes, industria y comercio”. *Colección Legislativa de España*, tomo LXXXVI, segundo semestre, 1862, p. 220.

“se reforzaba la separación entre trabajo intelectual y trabajo manual, ahondando las diferencias sociales que en nada beneficiaron a los proyectos emanados de la Revolución Francesa”<sup>60</sup>, dando al traste con el planteamiento heredado de los ilustrados que preconizaba una formación integrada compuesta por conocimientos teórico-humanísticos y por saberes técnico-prácticos.

Con todo ello, podría concluirse que en este contexto y con intereses marcadamente políticos económicos y sociales fue ideada la enseñanza secundaria o intermedia, adquiriendo así sentido la identificación semántica que se produce entre el colectivo objeto de este tipo de educación el conformado por las clases medias o intermedias, y la segunda enseñanza, enseñanza secundaria o enseñanza intermedia.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MORALES, A.: “Los precedentes de la Ley Moyano”. *Revista de Educación* nº 240. Septiembre octubre. 1975,
- CAPITÁN DÍAZ, A.: *Historia de la Educación en España*. Tomo II, Madrid: Dykinson, 1994. *Colección de Órdenes Generales y Especiales relativas a los diferentes ramos de la Instrucción Pública Secundaria y Superior*. Madrid.: Imprenta Nacional, 1847
- Colección de las leyes, decretos y declaraciones de las Cortes y de las Reales Órdenes, Resoluciones y Reglamentos generales expedidos por los respectivos Ministerios*. tomo XXXV. Madrid: Imprenta Nacional, 1846
- ESCOLANO BENITO, A.: “La academización de la educación técnica a fines del Antiguo Régimen” en *Historia de la Educación*. *Revista Interuniversitaria* nº 17, 1998, pp. 48-51.
- FARGA, M.J.: *Universidad y democracia en España: treinta años de luchas estudiantiles*. Colección Ancho Mundo. México: Era, 1969.
- FLECHA GARCÍA, C.: “Los estudios para la mujer en la España decimonónica” en *Cuestiones Pedagógicas*: nº 12, 1996, pp. 277-288.
- FLECHA GARCÍA, C.: *Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza Primaria y Norma en los siglos XVIII y XIX*. Sevilla: GIHUS, 1997,
- FUENTES, J.F.: “Clase media y burguesía en la España Liberal (1808-1874)”, *Historia Social*, nº 17 otoño 1993, pp. 47-71.
- GIL MUNILLA, O.: *Historia de la evolución social española durante los siglos XIX y XX*. Madrid Publicaciones españolas, 1961.
- GIL DE ZARATE, A.: *De la instrucción pública en España*. Tomo I. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos, 1855.
- GUEREÑA, J.L. y TIANA, A. (ed.): *Clases populares, cultura, educación. S. XIX y XX. Coloquio hispano-francés*. Madrid: Uned., 1898.
- HEREDIA SORIANO, A.: *Política docente y filosofía oficial en la España del siglo XIX. La era Isabelina (1833-1868)*. Colección “Ciencias de la Educación”, tomo 11, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, ICE, 1982.

<sup>60</sup> Gómez García M<sup>a</sup>.N.: “Introducción a la Historia de la Educación Secundaria” en *Historia de la Educación*. *Revista Interuniversitaria* nº 17, 1998, p. 7.

- Historia de la Educación en España*. Tomo II, "De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868". Breviarios de Educación. Madrid: Ministerio de Educación y ciencia, 1985.
- JIMÉNEZ BLANCO, J.: "Estructura social e ideologías" en VVAA: *Historia social de España. Siglo XIX*. Madrid: Guadiana, 1972.
- LIDA, C.E.: "Qué son las clases populares?. Los modelos europeos frente al caso español en el siglo XIX". *Historia social*, nº 27, 1997, pp. 3-21.
- MAMPASO, M.V.: "La mujer y el derecho en la España del siglo XIX: Concepción Arenal (1820-1893)" en *Ordenamiento jurídico y realidad social de las mujeres*. Actas de las IV Jornadas de Investigación Interdisciplinaria, Seminario de estudios de la mujer, Madrid: Universidad Autónoma, 1986.
- MURILLO FERROL, F.: "Los orígenes de las clases medias en España" en VVAA: *Historia social de España*. Madrid: Editorial Guadiana, 1972.
- NÚÑEZ, C.E.: *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*. Madrid. Alianza Editorial, 1992.
- PACHECO, J.F.: *Lecciones de derecho político constitucional, pronunciado en el Ateneo de Madrid en 1844 y 1845*. Madrid, 1845.
- PUELLES BENÍTEZ, M de (coord.); De BLAS, P.; PEDRÓ, F.: *Política, Legislación e Instituciones educativas en la Educación Secundaria*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, 1996.
- PUELLES BENITEZ, M de.: "La reforma educativa del liberalismo español" en *Educación e Ilustración en España. Dos siglos de reformas educativas*. Madrid: Servicio de publicaciones del M.E.C., 1988.
- RAMOS SANTANA, A.: *La burguesía gaditana en la época isabelina*. Cádiz: Cátedra Adolfo de Castro. Fundación Municipal de Cultura, 1987.
- RUEDA HERNAZ, G.: "Demografía y sociedad (1797-1877)" en PAREDES, J.(coord.): *Historia contemporánea de España (1808-1939)*. Barcelona: Ariel, 1996.
- SCHUBERT, A.: *Historia social de España (1800-1990)*. Madrid: Nerea, 1991.
- TIANA FERRER, A.: "Movimiento obrero y educación popular en la España contemporánea". *Historia Social*, nº 27, 1997.
- TUÑÓN DE LARA, M. de: *Claves de la Historia social*. Barcelona: Salvat, 1982.
- UTANDE IGUALADA, M.: "Un siglo y medio de Segunda Enseñanza (1820-1970) en *Revista de Educación* 271, 1982, septiembre-diciembre, pp. 7-41.
- VALLS, J.F.: *Prensa y burguesía en el XIX español*. Barcelona: Anthropros, 1998.
- VILLACORTA BAÑOS, F.: *Burguesía y cultura. Los intelectuales españoles en la sociedad liberal 1808-1931*. Madrid: Siglo veintiuno. 1980.
- VIÑAO FRAGO, A.: *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Madrid: Siglo XXI, 1982.
- VOLTES, P. Y BUXÓ, M<sup>a</sup>.J.: *Las mujeres en la historia de España*, Barcelona: Planeta, 1986.