

# LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN EL MARCO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EUROPEAS DECIMONÓNICAS. LA EXPERIENCIA DE FRANCIA E INGLATERRA

Cristina YANES CABRERA  
Universidad de Sevilla

**Resumen.** En el proceso de configuración de los sistemas educativos europeos uno de los elementos más distintivos lo constituyó la segunda enseñanza. En este sentido, las propias transformaciones que se iban produciendo en el marco de la ideología liberal, otorgaron a la educación secundaria un papel preponderante en el desarrollo social, político y económico de los países europeos, siendo Francia e Inglaterra dos ejemplos señalados de lo que estas reformas supusieron. En primer lugar, el nuevo carácter de este nivel educativo llevó a una interrelación más estrecha con el sistema ocupacional del periodo industrial avanzado. Así, en el panorama educativo entraban a formar parte nuevas instituciones y planes de estudio modernos y provechosos para el progreso tecnológico y económico. Además, surgieron una gama de nuevas profesiones que encontraron apoyo para su formación en la enseñanza secundaria, haciéndose de esta manera mas necesaria y consolidando su presencia en el contexto de los sistemas educativos europeos. Un claro ejemplo del carácter de estas reformas lo constituyó el proceso de formación de los profesores que ejercieron su docencia en este nivel educativo.

**Abstract.** Secondary education constituted one of the most remarkable elements in the configuration process of the European educative systems. In this line, the transformations promoted by the liberal ideology gave to the secondary education a key role with respect to the social, economical and political development of the European countries. France and England are two outstanding examples of that. Firstly, the new character of this educative level led it to a closer interrelation with the employment system of that Industrial period. So that, new institutions and modern formal studies appeared as new important elements for the economical and technological progress. Furthermore, a wide variety of new professions emerged on the basis of the secondary education. All these conditions consolidated the level and its permanence in the context of the European educative systems. A clear and relevant example attending to the character of such reforms was the teacher training process in this educative level.

**Key words.** secondary education, teacher training, European educative systems, 19th century.

## 1. LIBERALISMO Y EDUCACIÓN EN LA EUROPA DEL SIGLO XIX

El paso del Antiguo Régimen al moderno vino caracterizado, entre otros factores, por la transformación tanto del antiguo modo de producción como por la de las ideas, relaciones sociales, jurídicas, etc.<sup>1</sup>. La Revolución Industrial, iniciada a finales del siglo XVIII en Inglaterra, se desarrollaba intensamente y abría las puertas a una nueva economía de la que pronto se contagiarían países como Francia y, poco después, España. Por otro lado, el desencadena-

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

miento de la Revolución Francesa introducía en el contexto europeo un nuevo orden social que conllevaba la drástica ruptura con el orden estamental y el nacimiento de una sociedad conformada por clases. A nivel político, el aspecto quizás más significativo que heredábamos era el cuestionamiento de la legitimidad de los monarcas europeos, dando lugar a una legitimidad democrática que sugería la participación del país<sup>2</sup>.

Así, mientras en países como Inglaterra 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 o del “*moneyed man*” inglés, 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, le fue otorgando lenta y progresivamente un papel relevante a las “*clases medias*” y a la mentalidad burguesa.

Pero suponría un error imponer doctrinariamente a la realidad española decimonónica uniformidades con respecto a otros países como Francia e Inglaterra, en cuyos casos la *revolución burguesa* produjo consecuencias más radicales en la conformación de las clases sociales. 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 menos cargada de connotaciones como, por ejemplo, la de revolución liberal*”<sup>3</sup>, en tanto que la burguesía española aun no resultaba del todo, comparable a otras burguesías europeas como por ejemplo la inglesa o francesa. Más bien dentro del contexto español se configuraba como una actitud política-ideológica de un reducido sector perteneciente a las *clases medias* o intermedias, denominación que por otro lado, comenzó a extenderse en nuestro país partir de 1833 al parecer importado por los españoles exiliados en Inglaterra<sup>4</sup>. Pero con la salvedad de que cuando estos liberales hablaron de las clases medias, éstas no estaban conformadas en nuestro país, o al menos no existían en la misma medida ni poseían la misma configuración que las “*middle classes*” británicas.

Nuestro país se presentó en la primera mitad del siglo XIX en el marco de una revolución burguesa no culminada, en la medida en que no fue completada con la revolución industrial. 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 lo

<sup>2</sup> Éste constituiría el punto de partida de las Cortes españolas las cuales, reunidas el día de su inauguración en la Isla de León, aprobaron su primer decreto afirmando la soberanía nacional: “*Los diputados que componen este Congreso y que representan a la nación española se declaran legítimamente constituidos en Cortes generales, extraordinarias y que reside en ellas la soberanía nacional*”. Este decreto aparece recogido en Parías Sainz de Rozas, M.: “La revolución liberal española” en Paredes, J (coord): *Historia contemporánea de España (1808-1939)*. Barcelona: Ariel, 1996, p. 114.

<sup>3</sup> Cfr. Schubert, A.: *Historia social de España (1800-1990)*. Madrid: Nerea, 1991, p. 18.

<sup>4</sup> A esta circunstancia se llegó mediante compromiso entre nobleza y burguesía que acordaron la liberalización de las tierras sin hacer una verdadera redistribución social. Cfr. Tuñón de Lara, M.: *Op. cit.*, 1982, p. 18.

<sup>5</sup> Cfr. Jiménez Blanco, J.: “Estructura social e ideologías” en VVAA: *Historia social de España. Siglo XIX*. Madrid: Guadiana, 1972, p. 36.

países industrializados. España -con la salvedad de la industria catalana y la vasca a partir de la década de los setenta- se encontró atrapada entre “una revolución burguesa comprometida y una revolución industrial no consolidada”<sup>6</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 plantearon con el fin de favorecer a las “clases medias”. Claro ejemplo de ello fueron las aportaciones en materia de política educativa.

En los albores del siglo que nacía, en países como Francia e Inglaterra, las instituciones educativas se vieron transformadas por la existencia de una serie de cambios estructurales que establecieron las pautas decisivas para la posterior evolución de la educación hasta nuestros días. El fenómeno educativo iba a ser en todos los casos de vital importancia para los intereses del Estado liberal. La Revolución acaecida a finales del siglo XVIII en Francia, aunque no de manera inmediata, iba a tener efectos significativos en la configuración de los sistemas educativos nacionales<sup>7</sup>. La Constitución de 1795 reservaba un título a la Instrucción pública, actuación que también adoptó la Constitución española diecisiete años después y que, siguiendo al modelo francés, proclamaba la obligación de establecer escuelas de primeras letras en todos los pueblos de la nación, así como el número necesario de universidades y otros centros de enseñanza<sup>8</sup>.

En este sentido, el liberalismo encontraba expresión en el contexto educativo a través de medidas encaminadas a dar mayor alcance a la educación. En el caso español siendo tres las principales vías de transmisión: la teórico-pedagógica, la político-administrativa y la pedagógico social<sup>9</sup>. Así las personas conocidas como *ilustrados* y *afrancesados*, adoptaron esta denominación por el influjo que, ya desde el siglo anterior, ejerció en su pensamiento el país vecino y que más tarde trasladarían al contexto español<sup>10</sup>. Quintana y Jovellanos fueron ejemplo de ilustrados españoles que siguieron de cerca la evolución de la enseñanza en Francia desde el comienzo de la Revolución y la cristalización de las reformas iniciadas por ésta en la Universidad napoleónica<sup>11</sup>. En las primeras décadas del siglo XIX, como consecuencia de la guerra de la Independencia y tras imponerse el absolutismo se produjeron en nuestro país numerosos exilios. Destacó, en primer lugar el de los afrancesados cuyo traslado al país vecino se produjo en 1813. Los que no murieron allí volvieron a suelo español en el intervalo liberal 1820-1823 o tras la implantación del

<sup>6</sup> Valls, J.F.: *Prensa y burguesía en el XIX español*. Barcelona: Anthropos, 1998, pp. 14-16.

<sup>7</sup> El profesor Gómez de Castro, tras la exposición sobre las relaciones e influencias de la Revolución francesa en la configuración de los sistemas educativos, concluye que dicha Revolución iba a influir decisivamente en el campo de la educación en Europa. Además determina que tras ella se consagró la era de la educación estatal, discutiéndose en uno casos y lográndose en otros el abatimiento del monopolio de la Iglesia. Por otro lado la nueva forma de considerar la educación como formación de ciudadanos incrementó el interés por los Gobiernos por dar respuestas políticas a los problemas educativos. Cfr. Gómez de Castro, F.: “Los sistemas educativos y la Revolución Francesa” en VVAA: *Génesis de los sistemas educativos nacionales*. Madrid: U.N.E.D., 1997, p. 39.

<sup>8</sup> Cfr. Alvarez de Morales, A.: “Los precedentes de la Ley Moyano”. *Revista de Educación* n° 240. Septiembre-octubre. 1975, p. 5.

<sup>9</sup> Estas tres vías aparecen claramente estructuradas en el cuadro elaborado por Capitán Díaz sobre la influencia francesa en la realidad educativa de la España de comienzos del siglo XIX, en su obra: *Educación en la España contemporánea*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 2000, p. 11.

<sup>10</sup> Este influjo no debía necesariamente producirse en un momento concreto. Ciertamente en alguna ocasión puntual podía producirse una influencia directa, pero normalmente se producía en el espacio de décadas o períodos más largos, como también sucedía que algo que en un primer momento no parecía influir, resultaba tener mayor alcance del esperado. Cfr. García Garrido J.L.: “La libertad de enseñanza en los inicios de los sistemas escolares de Francia y España. Anotaciones para un estudio histórico-comparativo” en Ruiz Berrio, J (ed): *La educación en la España Contemporánea. Cuestiones históricas*. Madrid: SEP, 1985, pp. 49-50.

<sup>11</sup> Cfr. Alvarez de Morales, A.: *Op. cit.* p.6.

liberalismo en 1833. Otro exilio significativo fue el de los liberales, más jóvenes que los afrancesados, y que a su regreso tras la muerte de Fernando VII entraron activamente a formar parte de la vida política y cultural. De su exilio trajeron una valiosa herencia y otros países fruto de su reflexión y aprendizaje, tales como el conocimiento de otros sistemas políticos y modos de vida, o la práctica de actividades educativas y culturales que nunca podrían haber llevado a cabo en España<sup>12</sup>. De la misma época también destacaron los liberales que vivieron su exilio en tierras inglesas. Parece ser que en el periodo comprendido entre el final del Trienio Liberal y la muerte del Monarca, aproximadamente unas mil personas fijaron su residencia en Londres, llegándose a convertir en el “centro político e intelectual de la emigración liberal”<sup>13</sup>.

Por otro lado, el periodo que ocupó los últimos cincuenta años del siglo XVIII y las primeras décadas del XIX constituyó el soporte temporal del nacimiento de los sistemas educativos nacionales en Europa. Esta configuración pudo llevarse a cabo como consecuencia de la creciente intervención de los Estados en asuntos en los que no había tenido hasta entonces competencia, justificándose, en un primer momento, en razones de religión y de paz pública<sup>14</sup>. Esta progresiva participación de los Estados, hizo posible la institucionalización del sistema educativo moderno al establecer la infraestructura y ordenar y controlar de forma creciente el proceso de desarrollo de la educación. En nuestro país, concretamente, la configuración del sistema nacional de educación constituyó uno de los tres jalones de la modernización educativa<sup>15</sup>. Aunque en todo el marco europeo, mantener este sistema conllevaba la superación de las más intensas disputas entre las distintas ideologías políticas, y más concretamente en el caso de la lucha entre el Estado y la Iglesia en torno a la educación<sup>16</sup>.

A lo largo del proceso de configuración de los sistemas educativos europeos uno de los rasgos más distintivos lo constituyó la segunda enseñanza<sup>17</sup>. Aunque en ello existiera una salvedad, la que se derivaba del estudio de los orígenes de este nivel educativo. Al igual que aconteciera en España, la segunda enseñanza en Europa no existió como nivel educativo integrado dentro de un sistema y con carácter independiente de los otros dos niveles, hasta el siglo decimonono. En la mayor parte de los países europeos, nacía como antesala de los estudios Universitarios y se impartía en centros especializados en los que se estudiaban contenidos clásicos, herederos del *trivium* y del *quadrivium*, prestando gran atención a las mate-

<sup>12</sup> Cfr. Viñao Frago, A.: “Un programa educativo para la América Hispana desde el exilio liberal Londinense (1823-1833). Blanco-White y la Historia de la Educación española”. *V Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Sevilla. 1988. p. 313.

<sup>13</sup> Entre quienes fijaron su residencia en Londres había militares (Torrijos, Espoz y Mina), eclesiásticos ( los hermanos Villanueva), comerciantes ( Salvá, Mendizábal, Istúriz, los Bertrán de Lis), científicos (Bauzá, La Gasca, Aréjula), profesores (Puigblanch), economistas (Flórez Estrada, Gangua Arguelles), literatos (Mora, Saavedra-después Duque de Rivas-, Espronceda), políticos (Alcalá Galiano, Arguelles), etc. *Ibidem*, p. 314.

<sup>14</sup> Cfr. Puellas Benítez, M. de.: “Incidencia de los factores políticos en la génesis y configuración del sistema educativo español” en Escolano, A. y Fernandes, R. (eds): *Los caminos hacia la modernidad educativa en España. Portugal (1800-1975)*. Actas del II Encuentro Ibérico de Historia de la Educación. Zamora: Sociedad Española de Historia de la Educación y Sociedad Portuguesa de Ciências da Educação. 1997, p. 37

<sup>15</sup> Cfr. Escolano, A.: “Tres jalones en la modernización educativa de España”. *Ibidem*, p. 13.

<sup>16</sup> Cabe mencionar en este caso, que para terminar con la ola de revolución liberal que comenzaba a extenderse por Europa, las potencias europeas se reunieron en 1815 en el Congreso de Viena, restaurando los principios del Antiguo Régimen. Cfr. Cabeza Sánchez-Albornoz, S.: *Los movimientos revolucionarios de 1820, 1830, y 1848 en sus documentos*. Barcelona. Akal, 1998, p. 5. Ello suponía devolverle a la Iglesia los poderes que tradicionalmente poseía, muchos de los cuales la revolución puso en manos del Estado.

<sup>17</sup> Cfr. Pedró, F.: “La educación secundaria en Europa” en Puellas, M. de (coord.): *Política, Legislación e instituciones en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/HORSORI, 1996, p. 88.

máticas<sup>18</sup>. Este fue el caso de la *Grammar school* en Inglaterra, del *Lycée* francés, del *Gymnasium* en Alemania, del *Liceo* en Italia o de las *cátedras de Gramática* españolas. Otro rasgo propio de la segunda enseñanza, que mantuvo un carácter común en la mayor parte de países europeos, fue la integración, con el tiempo, de contenidos más modernos, como las *lenguas* o las *ciencias naturales*. Este aspecto logró otorgar a este nivel educativo un distintivo con respecto a los estudios superiores. La segunda enseñanza se impartía entonces en centros con denominaciones más acordes a sus objetivos: *Realschulen* -escuelas reales- en Alemania, *Modern schools* -escuelas modernas- en Inglaterra, *Lycée technique* -instituto técnico- en Francia<sup>19</sup>. En este sentido, las propias transformaciones que se producían en el contexto europeo en este periodo llevaron a la educación secundaria a una interrelación más estrecha con el sistema ocupacional del periodo industrial avanzado. En primer lugar por parte del sistema educativo estaban en juego ciertas instituciones y planes de estudio con carácter reciente y menos prestigioso, que fueron considerados como “modernos”, “técnicos” o “aplicados” y por tanto colaboradores potencialmente provechosos para el progreso tecnológico y económico<sup>20</sup>. Por otro lado, surgía una gama de nuevas profesiones que encontraron apoyo para su formación en la enseñanza secundaria, haciéndose de esta manera mas necesaria y consolidando su presencia en el contexto de los sistema educativos europeos.

## 2. LA INSTRUCCIÓN SECUNDARIA EN FRANCIA EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX

Del dominio napoleónico los franceses heredaban la Universidad Imperial, todo un ejemplo de un completo monopolio educativo por parte del Estado. Esta organización, que era aprobada el 10 de mayo de 1806<sup>21</sup>, confiaba toda la enseñanza pública a la Universidad, recibiendo una atención más especial los centros dedicados a la segunda enseñanza. Los *Liceos* eran centros civiles, laicos y estatales, en cuya educación, contra los deseos de importantes sectores burgueses, mantuvieron una disciplina casi militar<sup>22</sup>. La duración de estos estudios era de seis años, y en sus programas se situaban de una modo preferente el estudio del *latín* y las *matemáticas*<sup>23</sup>.

Tras el fin de Imperio napoleónico, en la denominada Restauración, la situación de la educación pública francesa no mejoró considerablemente. Paralela a la iniciativa napoleónica habían venido coexistiendo en Francia escuelas secundarias dependientes de los municipios y fundamentalmente escuelas y pensionados privados interesados en impartir este

<sup>18</sup> Cfr. Pedró, F.: *Op. cit.*, p. 86.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 87

<sup>20</sup> Cfr. Müller, D.K., Ringer, F y Simon, B. (comps.): *El desarrollo del sistema educativo moderno*. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992, p. 19.

<sup>21</sup> Tras los intentos Chaptal en 1801 y Fourcroy en 1802, ninguno de los cuales servía a los designios del Emperador, el Cuerpo Legislativo votó en esa fecha una Ley con solo tres artículos: “*Art. 1. Será creado, bajo en nombre de Universidad Imperial, un cuerpo encargado exclusivamente de la enseñanza y de la educación pública en todo el Imperio; Art. 2. Los miembros de la entidad educadora contraerán obligaciones civiles especiales y temporales*”; *Art. 3. La organización del cuerpo de enseñanza será presentada en forma de ley al cuerpo legislativo en la sesión de 1810.*”. Este último artículo nunca llegó a cumplirse. Napoleón no sometió al cuerpo legislativo la ley de organización de la Universidad, sino que la realizó por decreto el 17 de mayo de 1808. Gómez de Castro, F.: “La Universidad Imperial Napoleónica” en *VVAA: Op. cit.*, pp. 94-95.

<sup>22</sup> Herrero Cecilia, A.: *Historia del Mundo Contemporáneo. La época Napoleónica*. Akal, 1984, p. 25.

<sup>23</sup> Gómez de Castro, F.: “La Universidad Imperial Napoleónica” en *VVAA: Op. cit.*, p. 98.

tipo de instrucción. Con el advenimiento de la Monarquía de Julio de 1830 y con Guizot como Ministro de Instrucción pública, la situación educativa mejoraría considerablemente. Con él se asentaron las bases de la instrucción primaria, creándose en 1833 las escuelas primarias superiores y ampliándose el alcance de los Colegios secundarios, así como la reforma de la Escuela Normal Superior de carácter universitario<sup>24</sup>. El 1 de febrero de 1833 Guizot presentaba a la Cámara de los Diputados un proyecto de Ley sobre la instrucción secundaria, el cual, aunque fue discutido y aprobado con algunas modificaciones, no llegó a su puesta en práctica.

La instrucción secundaria se organizaba, entonces, en torno a los *Colegios* que podían ser de dos clases<sup>25</sup>: *reales* y *comunales*. Los reales que ofrecían la instrucción secundaria completa se establecían en París y eran, únicamente, para alumnos pensionistas. Los comunales, regidos por un decreto de 29 de enero de 1839, eran los mantenidos exclusivamente por los fondos municipales o departamentales y se dividían en dos: los de primera clase, cuya organización estaba conforme con la de los colegios reales, y los de segunda clase, aquello cuya enseñanza no comprendía más que una parte de los estudios de éstos. Además de estos centros, había la posibilidad de convertir, pasando por Consejo Real, otras instituciones particulares de distinguida tradición religiosa y moral de la educación, así como “*por la fuerza y solidez de los estudios*”<sup>26</sup>, disfrutando de las mismas prerrogativas que los reales y comunales. Todos estos centros estaban sujetos a la *retribución universitaria*, que conllevaba una contribución o impuesto que percibía la propia Universidad de estos centros por gasto de inspección, registro, etc. Además en todos los colegios existía la retribución colegial, de cantidad variable y determinada por los Consejos Académicos. De esa retribución un tercio se utilizaba para los gastos variables y materiales del colegio y los otros dos tercios para el sueldo de los profesores.

La enseñanza en los Colegios abarcaba el estudio de las siguientes materias: *Historia, sagrada y profana, Gramática francesa, Latín, Griego, Geografía, Aritmética, Mitología, Lenguas vivas, Dibujo, Retórica y Filosofía*<sup>27</sup>. Aunque en lo relacionado con los planes de estudio, el periodo que va desde 1802 hasta 1887<sup>28</sup>, destacó por su inestabilidad en cuanto a la preferencia de los programas de contenidos científicos o clásicos. En el caso de la década posterior a la Ley Guizot, para el estudio de estas materias se señalaron una gran número de obras y textos clásicos<sup>29</sup>.

<sup>24</sup> Cfr. Luzuriaga, L.: *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires, Losada, 1964, p. 183.

<sup>25</sup> La información que se expone acerca de la situación de la instrucción secundaria en Francia en 1838-1839 proviene fundamentalmente del viaje que, en esa fecha, realizara Pedro Felipe Monlau y Roca, profesor entonces del Instituto San Isidro de Madrid y nombrado posteriormente profesor de la Escuela Normal Central de Filosofía en 1850. Las conclusiones de este viaje las publicó en: Monlau y Roca, P.F.: *De la Instrucción pública en Francia: Ensayo sobre su estado en 1838 y 1839*. Barcelona: Imprenta de D. Antonio Bergnes y Compañía, 1840, pp. 57-91.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 57.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 62.

<sup>28</sup> En este espacio de tiempo, entre circulares, decretos y disposiciones, se contabilizó sesenta y cinco, de las cuales todas menos una fueron anteriores a 1870. Cfr. Durkheim, E.: *Historia de la Educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Ed. Endymión, 1992, p. 382.

<sup>29</sup> Para su estudio se servían de los textos elegidos entre la lista que al principio de cada año publicaba el Consejo universitario. En cuanto a la orientación clásica de la enseñanza en este momento el profesor Monlau afirmaba “*he observado que la Francia es verdaderamente rica en obras clásicas para la enseñanza. Es infinito el número de Manuales, Gramáticas, Diccionario, Guías, Ejercicios, Cuadros, Principios, Nociones, Cursos y Tratado sobre las materias que abraza la enseñanza clásica. Todas estas obritas compiten con sencillez, claridad y metódismo*”. Monlau y Roca, P.F.: *Op. cit.*, p. 63.

Además de los centros oficiales existían otros establecimientos donde se impartía lo que también se podía denominar instrucción secundaria. Un ejemplo de ello era el *Colegio Real Militar de La Flèche*, una escuela militar preparatoria donde se podía estudiar *Humanidades y Retórica, Matemáticas, Física, Química, Historia y Geografía, Alemán e Inglés, Dibujo, y Ejercicios gimnásticos*<sup>30</sup>. También eran considerados en este nivel los Colegios británicos en Francia, colegios religiosos y bajo la inspección del Ministerio de Instrucción pública, cuya fundación provenía de muchos años atrás y donde venían a estudiar jóvenes católicos de Inglaterra, Escocia e Irlanda. Otra alternativa eran los *Seminarios menores*, denominados también *Escuelas Secundarias Eclesiásticas*, cuya única finalidad era formar a los jóvenes que se preparaban para eclesiástica.

Para las mujeres también existían *Instituciones y Pensiones*, establecimientos de instrucción secundaria análogos a la de los hombres. En ellas la enseñanza comprendía el estudio de *Gramática francesa, Lenguas vivas, Historia, Geografía, Dibujo, Música, labores del sexo*, etc. Su número no era demasiado elevado, aunque había “*algunas que nada absolutamente dejan de desear en punto a la buena dirección y método*”<sup>31</sup>. Para regentar uno de estos centros se necesitaba tener como mínimo veinticinco años de edad, y “*dar todas las garantías de moralidad y capacidad que previenen los reglamentos particulares sobre la materia*”. Para ser *sub-pasanta* o *pasanta* (*sous-maetresse* o *maetresse d'étude*) en una pensión o institución, era indispensable tener dieciséis años cumplidos y acreditar la correspondiente instrucción y moralidad. Las instituciones y pensiones de las niñas también estaban sujetas a la dirección e inspección de la Universidad.

Tras el fracaso de la Revolución de 1848 se inició una época predominantemente conservadora para la educación. En ese contexto se publicó la Ley Falloux, cuyo legado más significativo fue la organización geográfica de la enseñanza primaria en departamentos. La etapa posterior concedió el contexto para un nuevo desarrollo de las instituciones confesionales libres, fundamentalmente en lo relativo al nivel secundario<sup>32</sup>.

## 2.1. El profesorado en los Colegios Reales y Comunes

El sistema de acceso al profesorado en estos Colegios reales pasaba, en un primer momento, por la docencia universitaria. Los profesores de estos centros eran nombrados por el Ministro de entre los agregados de la Universidad. El título de agregado se obtenía por rigurosa oposición, abriéndose anualmente un concurso para la *Filosofía*, para las *Ciencias*, para las clases superiores de *Humanidades* o letras, para las clases de *Historia y Geografía* y para las clases de *Gramática*. También eran admitidos a concurso los alumnos de la Escuela Normal Secundaria, así como los regentes de los colegios comunales, los ayudantes de los colegios reales, los jefes de institución, los maestros, etc. Las condiciones para presentarse a oposición eran: para la *Filosofía*, estar en posesión de los grados de licenciado en *Letras* y bachiller en *Ciencias*; para las *Ciencias* los grados de licenciado en *Ciencias matemáticas* y licenciado en *Ciencias físicas*; para las clases superiores de *Letras* el grado de licenciado en

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 68.

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 85.

<sup>32</sup> De hecho en tan solo unos años se fundaron 16 colegios de jesuitas. Cfr. García Garrido, J.L.: *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Dykinson, 1993, p. 228.

letras; para las clases de *Historia y Geografía* el grado de licenciado en *letras* y para la clase de *Gramática* el grado de bachiller en *letras*<sup>33</sup>. Los agregados formaban, además, el cuerpo de reserva o de remplazo de los profesores de los Colegios reales, y hasta que no pasaban titulares, permanecían como suplentes o adjuntos. En los Colegios comunales los profesores se denominaban *Regentes*, siendo denominado el jefe superior, *Principal*.

La expresión, quizás, más significativa de la enseñanza impartida en estos centros la determinó la propia metodología de aprendizaje en relación a los recursos didácticos. Este aspecto constituía en el ámbito educativo “*la segunda cuestión capital del ramo de la Instrucción Pública*”<sup>34</sup>. Un ejemplo de ello, fueron las aplicaciones metodológicas que se desarrollaron para el estudio de la *Geografía*, para lo cual no solo se utilizaron mapas murales y globos neumáticos, sino que se apoyó para una mejor comprensión de los contenidos en “*jeromas*” en relieve.

### 3. LAS ESCUELAS SECUNDARIAS INGLESA

El principal rasgo definitorio de la enseñanza secundaria en la Inglaterra del siglo decimonónico era el no estar representada por ninguna institución particular<sup>35</sup>. Los cambios sociales y económicos producidos al final del S XVIII y primera mitad del XIX provocaron un profundo cambio en la sociedad inglesa, dando como consecuencia el nacimiento de una poderosa clase media principal protagonista de esta instrucción secundaria. Además a esto se le añadía que, aun siendo en ese momento un país realmente desarrollado dentro del contexto europeo tanto social como económicamente, no poseía sistema educativo alguno estructurado<sup>36</sup>. La sociedad inglesa no concebía la enseñanza como una función social y el debate acerca de la educación de las *middle classes* comenzó a hacerse prominente, explícito y articulado con el avance del siglo<sup>38</sup>. La educación que, por tanto, se comenzó a organizar en este sentido se estableció en lo que los Victorianos comenzaron a llamar educación para las clases medias *educación secundaria*<sup>39</sup>.

En el contexto educativo inglés, con el fin de adaptarse a los nuevos cambios, se dibujó un amplio abanico de posibilidades para estas clases. Así hubo un intento de transformar las tradicionales *Grammar Schools* o escuelas de gramática, a la vez que crecieron las iniciativas

<sup>33</sup> Cfr. Monlau y Roca, P.F.: *Op. cit.*, p. 68.

<sup>34</sup> Este interés aparecía bien representado en la frase con la que hacía mención el profesor Monlau a este aspecto: “*¿A hasta enseñar: sino que es preciso enseñar del mejor modo conocido*”. *Ibidem*. p. 64.

<sup>35</sup> Según detalla el profesor Monlau, fueron invención de M. Sanis y consistían en un globo terráqueo de grandes dimensiones, con la división general corográfica y topográfica, marcada en su concavidad. El alumno o el espectador se colocaba en el interior del globo y allí podía estudiar perfectamente la tierra en su conjunto. Había un sitio situado extrabarreras de París y en una especie de jardín geográfico que representaba el mapa de Francia en relieve y bajo la escala de 0,132 mm por legua de 25 al grado. Las cordilleras, los valles, las corrientes de agua, todo estaba representado al natural. *Ibidem*.

<sup>36</sup> Roach, J.: *A History of Secondary Education in England, 1800-1870*. Longman: London and New York, 1986, p. 3.

<sup>37</sup> Ni lo tendría hasta el siglo XX. Cfr. Smith, A.: *A History of English Elementary Education, 1760-1902*, London: University of London Press, 1931, p. 200.

<sup>38</sup> Higginson, J.H.: “The evolution of secondary education”. *British Journal of Educational Studies*, XX., n.º 1, June, 1972, p. 165.

<sup>39</sup> Parece ser que el término *educación secundaria* fue introducido en Inglaterra por R.L. Edgeworth, autor de *Professional Education* en 1809, el cual lo trajo de Francia, país en el que mantuvo habitual residencia, amigos y estudio. Aunque la expresión se hizo pública con Thomas Arnold Rugby en un carta publicada posteriormente que sobre la educación de las clases medias enviaba al Sheffield Courant. *Ibidem*. p. 167-168.

privadas a través de *Private Schools*, y se desarrollaron nuevas escuelas, *Proprietary Schools*. En cualquier caso, la instrucción secundaria no recibió oficial reconocimiento hasta 1889<sup>40</sup>.

Las escuelas de gramática eran las que tradicionalmente habían cumplido en exclusividad el rol de formar en los contenidos de segunda enseñanza. Junto con las Universidades y las *Public Schools*, se definían como instituciones locales y parcialmente abiertas a la intervención local. Estas escuelas estaban mayoritariamente regentadas por clérigos locales y tenían poder sobre ellas las clases altas, vedándose en la mayoría de los casos el acceso al gobierno de estos centros a miembros de las clases medias<sup>41</sup>. Antes de comenzar el siglo XIX, ya se encontraban en una situación un tanto decaída, por lo que en muchos casos se agruparon en una especie de internados "*Boarding Schools*", que posteriormente se convertirían en las *Public Schools* del siglo XIX. Otras se transformaron en "*Parish Schools*", escuelas de parroquia, donde se impartían contenidos elementales. Hacia 1800 las escuelas de gramática habían perdido su monopolio educativo y, además, por las propias características de su *currículum*, casi confinado al *Griego* y al *Latín*, no fueron capaces de responder a las nuevas demandas sociales y educativas del periodo<sup>42</sup>, debiendo las clases medias, como consecuencia, apoyar con su dinero otro tipo de iniciativas para la formación de sus hijos.

Paralelamente a estas escuelas se fueron desarrollando otras, como las *Private Schools*, centros que venían proliferando desde el S XVIII y que ofrecían un *currículum* más moderno que las de gramática. De reducidas dimensiones, eran las que principalmente se encargaban de la educación de los niños de las clases medias<sup>43</sup>. Este tipo de escuelas llegaron a adquirir mucha importancia a nivel nacional<sup>44</sup>.

Otro tipo de escuelas que tuvieron una contribución distinta fueron las escuelas confesionales, *School with denominational affiliation*, alguna de las cuales fueron simplemente escuelas privadas de pastores. Las demás eran congregacionales *Congregational Schools*, muchas de ellas semipúblicas. Con este mismo carácter aparecían en 1840 las *middle schools*, escuelas para formar a las clases medias bajas, pequeños comerciantes, empleados y artesanos. Estos centros se establecieron en conexión con los también recientemente creados *Training Colleges for Teachers*, centros especializados en la formación del profesorado para las escuelas de instrucción secundaria. Aunque ninguna de estas *middle schools* sobrevivió largo tiempo al menos en su forma original. Por otro lado los miembros de estas clases medias bajas se vieron envueltos en la creación de los Institutos de mecánica, *Mechanics Institutes*, los cuales tenían como fin la educación de

<sup>40</sup> En 1830 Thomas Arnold y Sir Thomas Wyse examinaron y expusieron los principales problemas de la enseñanza secundaria en este país. En este sentido pusieron de manifiesto que no existía ningún sistema que regulara este tipo de educación, así como no existían criterios para definir la efectividad de los enseñantes y la calidad de la educación que ofrecían. Además consideraban que estos criterios solo podían ser establecidos a través de la intervención del Gobierno, el cual podía proveer algunos criterios análogos a los que empleaba para las clases altas en las *Public schools* y Universidades. Wyse añadió la importancia de introducir la enseñanza de ciencias físicas. Además propuso que se dividiera el sistema educativo en tres secciones: primaria, secundaria y superior. A su vez, las escuelas secundarias debían dividirse en dos: de alto nivel y de bajo nivel. Para ambas el *currículum* debía incluir el estudio de la lengua materna, el estudio de lenguas modernas, *Geografía e Historia*, *Matemáticas*, *Ciencias Naturales* y *Latín*, y el *Griego* solamente para las de nivel alto. Cfr. Roach, J.: *Op. cit.*, p. 10.

<sup>41</sup> Cfr. Simon, B.: *The two Nations and the Educational Structure 1780-1870*. London: Lawrence & Wishart, 1974, p. 102.

<sup>42</sup> Así se explicó en el Informe que en 1938 el Consejo de Educación publicó sobre lo que había venido siendo el desarrollo de la segunda enseñanza. Cfr. Board of Education: *Report of the Consultative Committee on Secondary Education with special reference to Grammar Schools and Technical High Schools*. London: Printed and published by his Majesty's Stationery Office, 1938, p. 13.

<sup>43</sup> Dependían para su existencia de iniciativas individuales, e incluso alguna de ellas daba un educación incompleta cuestionándose hasta la doctrina moral de los profesores. Cfr. Simon, B.: *Op. cit.*, p. 114.

<sup>44</sup> Aunque según comenta el autor, son de difícil estudio para los historiadores puesto que la documentación existente sobre ella se halla muy limitada. Cfr. Roach, J.: *Op. cit.* pp. 5-6.

trabajadores adultos con enseñanzas como rudimentos de ciencia y lectura y escritura. Incluso el caso de los Institutos más ricos se ofreció una educación secundaria completa<sup>45</sup>.

Todas estas escuelas eran semiprivadas y semipúblicas. Eran públicas en el sentido de que estaban sostenidas por grupos de personas que compartían un interés común y privadas en el sentido de que no estaban reguladas en el Parlamento, como sí lo estaban las escuelas de Gramática.

En el caso de la educación femenina, las pocas escuelas secundarias para niñas no dirigidas para beneficios privados que existían antes de 1850 podían dividirse en tres clases: escuelas confesionales, -*Denominational Schools*-, un pequeño número de escuelas con fines benéficos y, por último, escuelas establecidas para beneficio de particulares sectores de la comunidad tales como las hijas de oficiales de la marina, viajeros de comercio, o bien herederas de negocios o de clérigos<sup>46</sup>. Los contenidos de esta educación ponían el énfasis en el conocimiento ornamental necesario para atraer o impresionar a un pretendiente. Muchas mujeres de esta clase, sin embargo, objetaron este tipo de contenidos y en 1840 comenzó un movimiento para reformar la educación de las niñas de las clases medias y establecer escuelas académicas<sup>47</sup>. Las que no iban a ninguno de estos centros eran educadas en casa por sus padres o tutores, o bien tenían la opción de ir a escuelas privadas donde la enseñanza era muy superficial.

Finalmente, pese a que hubo algunos intentos por mejorar la situación de esta enseñanza, al finalizar el siglo muchas cuestiones relacionadas con este tipo de enseñanza continuaban sin resolver. Entre estos problemas se destacaban: la necesidad de llevar a cabo un registro general de las escuelas existentes; la regulación e inspección, la evaluación, la ordenación del *currículum*, la determinación de los salarios y un análisis financiero y, por último, el establecimiento de relaciones recíprocas entre los cuerpos de Gobierno de estas escuelas, *Governing Bodies*, las autoridades locales de educación *Local Education Authorities* y el Gobierno central *Central Authority*<sup>48</sup>.

### 3.1. La formación de los profesores de las escuelas secundarias: el *College of Preceptors*

La preparación de los profesores de secundaria no siguió en Inglaterra el mismo recorrido que el de la formación de los maestros de las escuelas de primaria. Las razones se encontraban determinadas por el propio desarrollo histórico de la educación secundaria, fundamentalmente por la actitud general frente a los problemas de instrucción relativa a esta clase de enseñanza<sup>49</sup>. En este sentido, la formación del profesorado de educación secundaria realmente no tuvo lugar de una forma reglada hasta el último cuarto del siglo diecinueve<sup>50</sup>, aunque se dieran actuaciones individuales con anterioridad.

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 7-9.

<sup>46</sup> Cfr. Board of education: *The public schools and general educational system*. Fleming Report. London. H.M. Majesty's Stationary Office, 1944, p. 81.

<sup>47</sup> Cfr. Purvis, J.: *A History of Women's Education in England*. Philadelphia: Open University Press, 1991, p. 64.

<sup>48</sup> Cfr. Scott, R.P.: "Secondary Education Legislation, with special reference to problems awaiting solution" en Roberts, R.D.: *Education in the Nineteenth Century*. Cambridge. University Press, 1901, p. 59.

<sup>49</sup> Cfr. Kandel, I.L.: *Studies in Comparative education*. London George G. Harrap and Company, LTD. 1933, p. 827.

<sup>50</sup> En 1895 la *Royal Commission* para la educación secundaria recomendó la formación para los profesores de secundaria. En 1897 una conferencia en la cual estuvieron representadas todas las asociaciones de profesores de escuelas secundarias discutió sobre el procedimiento de formación de los profesores de las escuelas de secundaria, el resultado definió el patrón de actuación que dura hasta nuestro siglo: tres años de estudio para la obtención del grado, seguido de un año de formación profesional. Cfr. Dent, H.C.: *The Training of Teachers in England and Wales 1800-1975*. London: Hodder and Stoughton. 1975, p. 37.

A comienzos del siglo XIX la Universidad fue la encargada de dar una justa y razonable preparación a los profesores de las escuelas secundaria, pues el *currículum* de dichas escuelas era bastante reducido y conforme fueron ampliándose las universidades extendieron su trabajo para conocer nuevas demandas. Pero ello en verdad sucedía únicamente con una pequeña parte de los profesores de estas escuelas. En la mayoría de los casos había una verdadera necesidad de preparar tanto profesional como académicamente a los profesores, y más aún en el caso de las profesoras, pues estuvieron excluidas de los privilegios de una educación universitaria hasta el último cuarto del siglo<sup>51</sup>.

El primer intento pionero de formación de profesores fue el *College of Preceptors*. Este cuerpo fue fundado en 1846 como resultado de los esfuerzos de Henry Turrell de Brighton y su objetivo fue mejorar su estatus y aumentar la eficiencia en el ejercicio de su práctica. En su fundación se matricularon sesenta y los objetivos del nuevo cuerpo fueron detallados en su discurso de apertura.

La fundación de este College fue un evento significativo, pues en él los profesores eran los propios responsables de mantener la norma de su profesión. Fue concebido como una especie de Universidad de profesores. Pero pese a que en la teoría mantuvo un planteamiento sensato, en la práctica se encontró con la gran dificultad de no encontrar a demasiados profesores interesados en mejorar su eficiencia. Ello unido a la escasez de recursos, provocaron que en 1861 se convirtieran en meras reuniones donde se impartían conferencias dedicadas a la formación del profesorado<sup>52</sup>.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

- BOARD OF EDUCATION: *The public schools and general educational system*. Fleming Report. London. His Majesty's Stationary Office, 1944
- BOARD OF EDUCATION: *Report of the Consultative Committee on Secondary Education with special reference to Grammar Schools and Technical High Schools*. London: Printed and published by his Majesty's Stationery Office. 1938
- BOWEN, J.: *Historia de la Educación occidental. El occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX*. Tomo III. Barcelona: Editorial Herder. 1985.
- CAPITÁN DÍAZ, A.: *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al precientifismo pedagógico de J.F. Herbart*. Madrid: Dykinson. 1984.
- CARPANTIER, J Y LEBRUN, F. (dirs.): *Breve Historia de Europa*. Madrid: Alianza Editorial, 1992.
- DENT, H.C.: *The Training of Teachers in England and Wales 1800-1975*. London: Hodder and Stoughton
- DURKHEIM, E.: *Historia de la Educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Ed. Endymión, 1992.
- GARCÍA GARRIDO, J.L.: *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Dykinson, 1993.
- GARCÍA GARRIDO, J.L.: "La libertad de enseñanza en los inicios de los sistemas escolares de Francia y España. Anotaciones para un estudio histórico-comparativo" en RUIZ BE-

<sup>51</sup> Cfr. Rich. R. W.: *The training of teachers in England and Wales during the Nineteenth century*. Cdric Chivers LTD, Bath, 1972, p. 248.

<sup>52</sup> *Ibidem*, p. 250.

- RRIO, J (ed): *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía. 1985 pp.49-56.
- GÓMEZ DE CASTRO, F.: “Los sistemas educativos y la Revolución Francesa” en VVA *Génesis de los sistemas educativos nacionales*. Madrid: U.N.E.D., 1997, pp.
- GÓMEZ GARCÍA M<sup>a</sup>.N.: “La Revolución francesa en Sevilla y su Universidad (1788-1808): personajes e ideas” en OSSENBACH SANTHER, G y PUELLES BENÍTEZ, M. de: *La Revolución francesa y su influencia en la educación en España*. Madrid: UNED. 1990. pp. 309-324
- HIGGINSON, J.H.: The evolution of secondary education . *British Journal of Educational Studies*, XX,, n° 2, june, 1972, p. 165-177
- HIGGINSON, J.H.: “The evolution of secondary education” . *British Journal of Educational Studies*, XX,, n° 2, june, 1972,
- KANDEL, IL.: *Studies in Comparative education*. London George G. Harrap and Company LTD, 1933
- MONLAU y ROCA, P.F.: *De la instrucción pública en Francia: Ensayo sobre su estado 1838 y 1839*. Barcelona: Imprenta de Don Antonio Bergnes y Cía. 1840.
- MÜLLER, D.K., RINGER, F Y SIMON, B. (comps.): *El desarrollo del sistema educativo moderno*. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920. Madrid: Ministerio Trabajo y Seguridad Social, 1992
- PEDRÓ, F.: “La educación secundaria en Europa” en Puelles, M. de (coord.): *Política, Legislación e instituciones en la Educación Secundaria*. Barcelona: Ice/Horsori, 1996, pp. 87-. 101.
- PURVIS, J.: *A History of Women's Education in England*. Philadelphia: Open University Press, 1991
- RICH, R. W.: *The training of teachers in England and Wales during the Nineteenth century*. Cdric Chivers LTD, Bath, 1972
- ROACH, J.: *A History of Secondary Education in England, 1800-1870*. Longman: London and New York, 1986.
- RUIZ BERRIO, J. (Ed.): *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2.000.
- SCOTT, R.P.: “Secondary Education Legislation, with special reference to problems awaiting solution” en Roberts, R.D.: *Education in the Nineteenth Century*. Cambridge, University Press, 1901, pp. 59-81.
- SCOTT, R.P.: “Secondary Education Legislation, with special reference to problems awaiting solution” en Roberts, R.D.: *Education in the Nineteenth Century*. Cambridge, University Press, 1901,
- SIMON, B.: *The two Nations and the Educational Structure 1780-1870*. London: Lawrence & Wishart, 1974
- SMITH, A.: *A History of English Elementary Education, 1760-1902*, London: University London Press, 1931