



Universitat Autònoma
de Barcelona

PROGRAMA DE DOCTORAT EN EDUCACIÓ

TESIS DOCTORAL

**El legado pedagógico de Juan Macho Moreno y la evolución
histórico-legislativa y socio-educativa de la educación
española a finales del siglo XIX y principios del XX**

Doctorando: Rafael Salinas Serrano

Directora de la tesis: Dra. Isabel Álvarez Cánovas

Barcelona, 2021

*Facultat de Ciències de l'Educació
Departament de Teories de l'Educació i Pedagogia Social*

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Dedicatoria

A mi esposa, Milagros Poveda Espinosa, que me acompaña pacientemente en toda la singladura del estudio y por resignarse a mis prolongados tiempos de estudio del legado pedagógico de *Macho Moreno*, esperando horas tras horas mi regreso a su lado.

Solamente me cabe que darle las gracias.

A mis padres, Manolita y Rafael, agradecido por todo el cariño y educación que he recibido de ellos, sabiendo que hoy disfrutarían de mi trabajo de investigación.

A mis abuelos maternos, Josefa Manresa y Andrés Serrano.

A la memoria de los maestros don Calixto Serrano Moreno y don Juan Macho Moreno, que abandonaron la vida rural de Riba y lucharon con mucha energía para abrirse camino en el mundo educativo, sin olvidar sus orígenes.

A las hijas e hijos de Riba de Saelices, de ayer, de hoy y de mañana, que mantienen ejemplarmente vivos los valores y la cultura centenaria de la localidad.

Agradecimientos

A la directora de la tesis, doctora doña Isabel Álvarez Cánovas, por la cantidad de conocimientos que me ha aportado, por la paciencia ejercitada en el desarrollo de la investigación, por la energía infundida en los momentos de dificultad, por la confianza en los de desazón y por la claridad en afrontar las encrucijadas durante estos tres años de trabajo de investigación.

A La doctora doña Margarita Bartolomé Pina, por haber confiado en la investigación de la tesis y animado mis pasos en momentos de oscuridad.

A Estíbaliz Salinas Poveda, por su ilusión en ayudarme en la búsqueda de la documentación existente de *Macho Moreno*, para comprender y conocer su legado pedagógico, que estando en archivos y hemerotecas era, hasta este momento, inédita, desconocida.

A la Colección Puertorriqueña, en especial a su directora María E. Ordóñez Mercado, por haber facilitado y digitalizado los textos de *Macho Moreno*.

Al Servicio de Archivo y Registro de la Universidad de Alicante, en especial a Ricardo Lillo Giner, que con tanto aprecio y eficacia ha atendido mis peticiones.

Al personal de la planta 3ª de la Biblioteca Pública Azorín (Alicante), a la directora doña Josefa Orts Ferrández y a don Vicens Muñoz Carbonell, por las facilidades concedidas.

A las trabajadoras y trabajadores de los archivos y bibliotecas consultados, por su enorme generosidad en facilitarme el acceso a la documentación requerida. Su trabajo es de gran utilidad a las investigaciones en curso.

A aquellas muchas personas que han recibido y escuchado las explicaciones sobre mis investigaciones, en especial a don Emiliano Poveda Martínez. Todas ellas han sido comprensivas, ofreciéndome constantes ánimos y mejoras en la presentación del texto.

A Jaime Hernández Díaz y Joaquín Marcos Parres, por su inconmensurable trabajo de corrección ortográfica y gramatical del documento.

A las personas anónimas que, con su ayuda, su colaboración, su palabra y su ejemplo, me animaron a seguir ahondando en el trabajo de investigación, porque sin ellas hubiera sido más difícil mi estudio y trabajo.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS	1
Dedicatoria.....	3
Agradecimientos.....	5
ÍNDICE GENERAL	7
ÍNDICES I	13
Introducción	15
1. Siglas y abreviaturas.....	15
2. Gráficos.....	17
3. Ilustraciones	20
4. Tablas.....	23
RESUMEN.....	25
Resum.....	27
Resumen.....	29
Abstract.....	31
CAPÍTULO I.....	33
Introducción.	33
1.1.Punto de partida. Quo vadis.	35
1.2.Justificación.....	39
1.3.Contextualización del problema.	41
1.4.Preguntas y definición del problema objeto de estudio.....	48
1.5.Hipótesis y objetivos.	49
1.5.1. Hipótesis.	50
1.5.2. Objetivos generales.....	51
1.5.3. Objetivos específicos.....	51
1.6.Metodología.	52
1.7.Análisis de resultados.	55
1.8.Proceso de elaboración.	57
CAPÍTULO II	61
Evolución legislativa en materia educativa en el siglo XIX.....	61
2.1.Introducción.	63
2.2.Precedentes importantes a la Ley Moyano (1812-1857).....	66

2.2.1. Estatuto de Bayona (1808).	71
2.2.1.1. Constitución de los liceos y su reglamento.	73
2.2.1.2. Reglamento para el régimen y gobierno de los colegios y escuelas.	75
2.2.1.3. Contemporaneidad del legado de Narganes.	76
2.2.2. De la Instrucción Pública. La Constitución de 1812.....	78
2.2.3. Dictamen y proyecto de decreto sobre el arreglo de la Enseñanza Pública.	82
2.2.4. Reglamento General de Instrucción Pública (1821).	91
2.2.5. Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino.....	99
2.2.6. Plan de reestructuración de las Escuelas de Primeras Letras. Plan Calomarde. 103	
2.2.7. Plan General de Instrucción Pública (1836). Plan Rivas.	108
2.2.8. Plan de Instrucción Primaria (1838). Plan Someruelos.	113
2.2.9. Plan General de Estudios para la enseñanza secundaria y superior. Plan Pidal. 115	
2.2.10. Plan Mata (1843); el Plan Seijas (1850); y el Concordato (1851).	123
2.2.11. Comparativa de la legislación educativa (1825-1845) y Conclusiones.	124
2.3. La aportación fundamental de la Ley Moyano.	125
2.3.1. Proyecto de ley de Instrucción Pública (1855).	126
2.3.2. Ley de Bases para la Instrucción Pública (1857).	132
2.3.3. Ley de Instrucción Pública (1857). Ley Moyano.	133
2.3.4. Ley de Instrucción Primaria (1868). Ley de Severo Catalina.	138
2.4. Creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1900).	139
2.4.1. Competencias educativas en los ministerios durante el siglo XIX.	140
2.4.2. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.	143
2.5. Relación cronológica de leyes, planes de estudio y reglamentos (1808-1912).	145
2.6. Conclusiones.	146
CAPÍTULO III.	147
Referentes pedagógicos y sociales de Macho Moreno (1869-1912).	147
3.1. Introducción.	149
3.2. La educación en libertad en el pensamiento de Quintana (1814).	154
3.3. Pablo Montesino y la Escuela Normal Central de Maestros (1839).	156
3.4. Institución Libre de Enseñanza (1876). Renovación Pedagógica.	161
3.5. Museo Pedagógico Nacional (1882).	167
3.6. Regeneracionismo.	170

CAPÍTULO IV	173
Trayectoria vital y educativa de Macho Moreno. Compromiso con la educación	173
4.1.Introducción	175
4.2.Magisterio de primera enseñanza	176
4.3.Docencia como Formador de Formadores	177
4.4.Actividad pedagógica	184
CAPÍTULO V	187
La defensa de los derechos del Magisterio	187
5.1.Introducción	189
5.2.Alegato en el contexto de Puerto Rico	190
5.3.Penurias del Magisterio	192
5.4.Alegato en el contexto de la península	197
5.5.Memoria técnica (1909)	203
CAPÍTULO VI	207
Formador de formadores	207
6.1.Introducción	209
6.2.Biblioteca circulante	210
6.3.Conferencias pedagógicas (1900)	212
6.4.Exposición Escolar de Bilbao (1905)	219
6.5.Conferencias impartidas en Alicante	221
6.6.Conversaciones pedagógicas (1909)	223
CAPÍTULO VII	227
Fomento de la educación de adultos	227
7.1.Introducción	229
7.2.Institución Libre de Enseñanza Popular	230
7.3.Fomento de la educación en general, de adultos y del mundo obrero	232
7.4.Educación de sordomudos y ciegos	239
CAPÍTULO VIII	243
La Escuela Graduada	243
8.1.Introducción	245
8.2.Creación de la graduación de la escuela anexa	246
8.3.La Escuela Graduada en Alicante	247
CAPÍTULO IX	253
Los Congresos Nacionales Pedagógicos (1882-1908) y de Primera Enseñanza (1909)	253

9.1.Introducción.....	255
9.2.Congreso Nacional Pedagógico (Madrid, 1882).....	257
9.3.Congreso Nacional Pedagógico (Barcelona, 1888).....	262
9.4.Congreso Nacional Pedagógico (Albacete, 1903).	265
9.5.Congreso Nacional Pedagógico (Zaragoza, 1908).....	271
9.6.Congreso de Primera Enseñanza (Barcelona, 1909-1910).	280
CAPÍTULO X.....	289
Publicaciones de Macho Moreno.....	289
10.1. Introducción.....	291
10.2. Publicaciones por orden cronológico.....	293
10.3. Publicaciones en la península (1883-1891).	296
10.3.1. Cuadro de reducción y cuentas ajustadas.....	296
10.3.2. El auxiliar de la Gramática Española.....	296
10.3.3. Fábulas de Samaniego.....	297
10.3.4. Aritmética teórico-práctica con el sistema decimal (1883).	297
10.3.5. Del acento y las nuevas reglas (1884).....	299
10.3.6. Guía del Escribiente (1884).....	299
10.3.7. Método de lectura (primera parte). Cartilla (1886).	300
10.3.8. Método de lectura (segunda parte). Catón de la infancia.	300
10.4. Publicaciones en Puerto Rico.....	300
10.4.1. Análisis gramatical de la lengua española (1893).	301
10.4.2. Apuntes para un curso de legislación de Primera Enseñanza.....	303
10.4.3. Programa de legislación de Primera Enseñanza (1891).....	304
10.4.4. Programas de oposiciones para proveer las escuelas públicas elementales y auxiliares de niños y niñas (1894).....	304
10.4.5. Compilación legislativa de Primera Enseñanza de Puerto Rico (1895).....	304
10.4.6. Compilación legislativa de Primera Enseñanza de Puerto Rico (apéndice)..	306
10.5. Publicaciones en Alicante.....	308
10.5.1. Aritmética y geometría (1910).....	309
10.5.2. Memoria Escuela Normal Superior de Maestros de Alicante (1907).....	309
10.5.2.1. Breve reseña histórica de la Escuela Superior de Maestros de Alicante..	313
10.5.2.2. Expediente motivado por la Memoria.....	317
10.5.2.3. Suplemento.....	320

10.6.	Colaboraciones en otras obras.....	322
10.6.1.	Orientaciones de la Escuela de primera Enseñanza (1908).....	322
10.6.2.	Cosas de la escuela (1911).....	325
CAPÍTULO XI.....		329
El Faro del Magisterio.....		329
11.1.	Introducción.....	331
11.2.	Editorial.....	332
11.3.	Asociación de la Prensa de Alicante.....	337
CAPÍTULO XII.....		339
Macho Moreno y su vínculo con las pedagogas de su tiempo.....		339
12.1.	Introducción.....	341
12.2.	La mujer en la legislación educativa.....	341
12.3.	Participación de la mujer en los Congresos Nacionales (1892-1909).....	342
12.4.	Ana Roqué de Duprey, pedagoga, feminista y sufragista puertorriqueña.....	344
12.5.	María Amparo Hidalgo Martínez, innovación docente y social.....	347
12.6.	Rosa Sensat Vilà, renovadora de la pedagogía.....	350
CAPÍTULO XIII.....		353
Conclusiones.....		353
13.1.	Introducción.....	355
13.2.	Problema y pregunta.....	355
13.3.	Hipótesis y objetivos.....	357
13.3.1.	Hipótesis.....	357
13.3.2.	Objetivos.....	358
13.4.	Limitaciones.....	363
13.5.	Líneas de futuro.....	365
CAPÍTULO XIV.....		367
Epílogo.....		367
14.1.	Introducción.....	369
14.2.	Rasgos biográficos.....	370
14.3.	Cese en la dirección de la Normal de Alicante (1909).....	372
14.4.	Final de sus días.....	374
BIBLIOGRAFÍA.....		379
1.	Introducción.....	381
2.	Bibliografía general.....	381

3. Bibliografía publicaciones del Magisterio y de la prensa en general.	390
4. Archivos y bibliotecas.....	393
5. Webgrafía.....	396
ANEXO I	399
Datos personales, expediente académico, méritos y distinciones.....	399
Introducción.	401
1. Datos personales y familiares.....	401
2. Estudios.....	404
3. Títulos.	404
4. Servicios.....	405
5. Oposiciones.....	406
6. Distinciones.....	407
7. Cargos en instituciones y otros.	408
8. Otros méritos.....	409
ANEXO II.....	411
Disertaciones y publicaciones en Congresos, Asambleas y escritos.....	411
Introducción.	413
I. Congreso Nacional Pedagógico (Madrid, 1882).	414
II. Proemio. Compilación Legislativa de Primera Enseñanza (1895).	422
III. Conferencias pedagógicas (1900).....	425
IV. Discurso en el banquete de homenaje (1909).....	443
V. Memoria técnica (1909).....	444
VI. Congreso de Primera Enseñanza (Barcelona, 1909-1910).	448
ÍNDICES II.....	457
Introducción	459
1. Gaceta de Madrid, archivos, boletines, revistas, diarios y publicaciones.	459
2. Onomástico.....	464
3. Toponímico.....	471

ÍNDICES I

Introducción

Los índices que se publican a continuación tienen la misión de facilitar la localización del material incluido en el texto de la tesis de investigación. Varios son los índices de clasificación, que se detallan a continuación.

1. Siglas y abreviaturas

AGA	Archivo General de la Administración (Alcalá de Henares)
AGUA	Archivo General de la Universitat d'Alacant
ADPA	Archivo de la Diputación Provincial de Alicante
AMAH	Archivo Histórico Municipal de Alcalá de Henares
AMAL	Archivo Histórico Municipal de Alicante
art.	Artículo
arts.	Artículos
BAC	Biblioteca de Autores Cristianos
BAE	Biblioteca de Autores Españoles
BILE	Boletín de la Institución Libre de Enseñanza
BOE	Boletín Oficial del Estado
BOJA	Boletín Oficial de la Junta de Andalucía
BOJDNE	Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España
CSIC	Consejo Superior de Investigaciones Científicas
DOGC	Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya
EE. UU.	Estados Unidos de América
GdM	Gaceta de Madrid
HSM	Hoja de Servicios y Méritos
Ibid., ibidem.	Referencia idéntica a la cita inmediatamente anterior
ILE	Institución Libre de Enseñanza
INE	Instituto Nacional de Estadística
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
ob. cit.	Obra citada

pág.	Página
págs.	Páginas
PARES	Portal de Archivos Españoles
q.D.g.	Que Dios guarde
RAE	Real Academia Española
R.D.	Real Decreto
R.O.	Real Orden
S.M.	Su Majestad
Sdad.	Sociedad
Sign.	Signatura
Sr.	Señor
Srs.	Señores
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UOC	Universitat Oberta de Catalunya

2. Gráficos

Gráfico 1. Preguntas previas a la investigación. Elaboración propia.....	36
Gráfico 2. Factores de estudio. Elaboración propia.....	43
Gráfico 3. Fases del método fenomenológico hermenéutico. Amaya et al. (2019:17).	57
Gráfico 4. Índice general. Elaboración propia.....	60
Gráfico 5. Comisión del Plan General de Instrucción Pública (1813). Elaboración propia.....	84
Gráfico 6. Proyecto sobre arreglo general de la enseñanza pública (1814). Elaboración propia.....	86
Gráfico 7. Primera enseñanza. Proyecto sobre arreglo general de la enseñanza pública (1814). Elaboración propia.	86
Gráfico 8. Segunda enseñanza. Proyecto sobre arreglo general de la enseñanza pública (1814). Elaboración propia.	87
Gráfico 9. Tercera enseñanza. Proyecto sobre arreglo general de la enseñanza pública (1814). Elaboración propia.	88
Gráfico 10. Colegios o escuelas particulares. Proyecto sobre arreglo general de la enseñanza pública (1814). Elaboración propia.	89
Gráfico 11. Academia Nacional I. Proyecto sobre arreglo general de la enseñanza pública (1814). Elaboración propia.....	90
Gráfico 12. Academia Nacional II. Proyecto sobre arreglo general de la enseñanza pública (1814). Elaboración propia.....	90
Gráfico 13. Colegios o Escuelas particulares II. Cuadro comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia... 96	
Gráfico 14. De las universidades. Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del Reino (1824). Elaboración propia.	101
Gráfico 15. De las materias (títulos III a VIII). Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del Reino (1824). Elaboración propia.	102
Gráfico 16. Gobierno y dirección de escuelas. Plan General de escuelas de primeras letras (1825). Elaboración propia.....	106
Gráfico 17. Dotación de las escuelas y demás establecimientos mandados en este arreglo. Plan General de escuelas de primeras letras (1825). Elaboración propia.....	107
Gráfico 18. Estratos de educación. Plan General de Instrucción Pública (1836). Elaboración propia.	111
Gráfico 19. División del proyecto. Plan General de estudios para la enseñanza secundaria y superior (1845). Elaboración propia.	118
Gráfico 20. Estudios superiores. Plan General de estudios para la enseñanza secundaria y superior (1845). Elaboración propia.	119
Gráfico 21. Estudios especiales. Plan General de estudios para la enseñanza secundaria y superior (1845). Elaboración propia.	119

Gráfico 22. Universidades y Estudios. Plan General de estudios para la enseñanza secundaria y superior (1845). Elaboración propia.	120
Gráfico 23. Del Profesorado público. Plan General de estudios para la enseñanza secundaria y superior (1845). Elaboración propia.	121
Gráfico 24. Secciones. Plan General de estudios para la enseñanza secundaria y superior (1845). Elaboración propia.....	122
Gráfico 25. Secciones. Proyecto de ley de instrucción pública (1855). Elaboración propia.	128
Gráfico 26. De las diferentes clases de enseñanzas. Proyecto de ley de instrucción pública (1855). Elaboración propia.....	128
Gráfico 27. De los establecimientos de enseñanza. Proyecto de ley de instrucción pública (1855). Elaboración propia.....	129
Gráfico 28. De los establecimientos públicos de segunda enseñanza. Proyecto de ley de instrucción pública (1855). Elaboración propia.	129
Gráfico 29. De los establecimientos públicos para la enseñanza de las facultades. Proyecto de ley de instrucción pública (1855). Elaboración propia.	130
Gráfico 30. De las facultades. Proyecto de ley de instrucción pública (1855). Elaboración propia.	130
Gráfico 31. De las enseñanzas especiales. Proyecto de ley de instrucción pública (1855). Elaboración propia.	131
Gráfico 32. Del profesorado público. Proyecto de ley de instrucción pública (1855). Elaboración propia.....	131
Gráfico 33. Ley de Bases para la Instrucción Pública (1857). Elaboración propia.	132
Gráfico 34. Períodos de la enseñanza. Ley de Instrucción Pública (1857). Elaboración propia.....	133
Gráfico 35. Secciones. Ley de Instrucción Pública (1857). Elaboración propia.....	134
Gráfico 36. De los estudios. Ley de Instrucción Pública 1857. Elaboración propia.....	135
Gráfico 37. De los establecimientos de enseñanza. Ley de Instrucción Pública (1857). Elaboración propia.....	135
Gráfico 38. Del profesorado público. Ley de Instrucción pública (1857). Elaboración propia.	136
Gráfico 39. Del gobierno y administración de la Instrucción Pública. Ley de Instrucción Pública (1857). Elaboración propia.	137
Gráfico 40. Escuelas públicas. Ley de 2 de junio de 1868. Elaboración propia.	139
Gráfico 41. Negociados de la Dirección General de Instrucción Pública (1855). Elaboración propia.....	142
Gráfico 42. Objetivos pedagógicos de Macho Moreno. Elaboración propia.	154
Gráfico 43. Reglamento para el régimen y gobierno de la Escuela Normal Central (1842). Elaboración propia.	160
Gráfico 44. Organización de la ILE. Elaboración propia.	165
Gráfico 45. Estatutos Institución Libre de Enseñanza (art. 16). Elaboración propia.	165
Gráfico 46. Personal del Museo Pedagógico Nacional (art. 5). Elaboración propia.....	169
Gráfico 47. Fases del Museo Pedagógico Nacional. Elaboración propia.	169
Gráfico 48. Claustro Escuela Normal de Maestros de Puerto Rico. Elaboración propia.....	178
Gráfico 49. Formación y docencia de Macho Moreno (1868-1890). Elaboración propia.	183

Gráfico 50. Labor divulgativa y docente de Macho Moreno (1891-1912). Elaboración propia.....	184
Gráfico 51. Materias de las clases nocturnas de adultos (1906, art. 17). Elaboración propia.....	236
Gráfico 52. Congresos Pedagógicos (1882-1911) y entidades organizadoras. Elaboración propia.....	255
Gráfico 53. Asistencia Congreso Nacional Pedagógico (Madrid, 1882). Elaboración propia.....	258
Gráfico 54. Participación en el Congreso Nacional Pedagógico (Barcelona, 1888). Elaboración propia.	263
Gráfico 55. Población, alfabetizados y analfabetos (6 a 10 años). Narciso de Gabriel (1997).....	263
Gráfico 56. Participación en el Congreso Nacional Pedagógico (Zaragoza, 1908). Elaboración propia.....	272
Gráfico 57. Comisión organizadora del Congreso de Primera Enseñanza (Barcelona, 1909). Elaboración propia.	281
Gráfico 58. Conclusiones del tema II. Congreso de Primera Enseñanza (Barcelona, 1909). Elaboración propia.	286
Gráfico 59. Publicaciones de Macho Moreno. Elaboración propia.	294
Gráfico 60. Primera Enseñanza (Decreto orgánico de 1881). Elaboración propia.	301
Gráfico 61. Relación de Macho Moreno con pedagogas de su tiempo. Elaboración propia.	343
Gráfico 62. Legislación educativa del siglo XIX. Elaboración propia.	359

3. Ilustraciones

Ilustración 1. Exposición permanente en el hall de la Facultad de Educación. (Universidad de Alicante, 19 de mayo de 2021). Colección personal.	38
Ilustración 2. Destinos de enseñanza primaria en España. Elaboración propia.	45
Ilustración 3. Destinos de escuelas normales en España y América. Elaboración propia.....	45
Ilustración 4. Riba de Saelices. Colección personal.	47
Ilustración 5. Victoriano Corredor (El Burgo de Osma, 17 de marzo de 2021). Colección personal.	117
Ilustración 6. Estatua del Conde de Romanones (Guadalajara, 15 de marzo de 2021). Colección personal.	144
Ilustración 7. Asamblea Nacional del Magisterio. La Ilustración Española y Americana (1891).	150
Ilustración 8. Coronación de Manuel José Quintana. Museo del Prado (1859).	156
Ilustración 9. Joaquín Costa y el Regeneracionismo. Biblioteca Costa.	171
Ilustración 10. Juan Macho Moreno (Riba de Saelices, 1847-Alicante, 1912). Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.	175
Ilustración 11. Hoja de servicios y méritos de Macho Moreno. Portal de Archivos Españoles.	180
Ilustración 12. Hoja de servicios y méritos de Iniesta García. Portal de Archivos Españoles.	181
Ilustración 13. El maestro y el alcalde. La Unión, 1891, de 5 de abril, núm. 12:11-12.	194
Ilustración 14. Reglamento de la Asociación General del Profesorado. El Magisterio Balear, 1881, de 15 de octubre, núm. 42:3.	198
Ilustración 15. Inventario de la Biblioteca de la Escuela Normal de Alicante. Archivo de la Universidad de Alicante.	211
Ilustración 16. Invitación y publicación de las Conferencias Pedagógicas. El Campeón del Magisterio, 1900, de 20 de julio y Biblioteca Pública Azorín, Alicante.	213
Ilustración 17. Instalación de trabajos del Colegio de Sordomudos y ciegos (1905). El Nervión, 1907, de 17 de noviembre.	219
Ilustración 18. Conversación pedagógica. El Magisterio Español, 1909, de 28 de abril, núm. 3.303:537.	225
Ilustración 19. Conversación pedagógica. El Magisterio Español, 1909, de 28 de abril, núm. 3.303:545.	225
Ilustración 20. Alfabeto manual para la instrucción de sordomudos (1815). Biblioteca de Catalunya.	239
Ilustración 21. El Faro del Magisterio. Biblioteca Pública Azorín, Alicante.	257
Ilustración 22. Comisión organizadora del Congreso Nacional Pedagógico (Albacete, 1904). El Faro del Magisterio (1904).	266
Ilustración 23. Boletín de Adhesión al Congreso Nacional Pedagógico (1908). Tipografía La Editorial.	273
Ilustración 24. Congreso de Primera Enseñanza (1909). Tipografía La Industria.	280
Ilustración 25. Comisión Organizadora del Congreso de Primera Enseñanza. Centre d'Estudis Joan Bardina.	281
Ilustración 26. Congreso de Primera Enseñanza (1909). Nuevo Mundo, de 30 de diciembre, núm. 834:28.	282
Ilustración 27. Firma de Macho Moreno. AGA.	291
Ilustración 28. Obras publicadas por Macho Moreno. El Campeón del Magisterio, 1900.	292

Ilustración 29. Nociones Generales de Aritmética teórico-práctica y Programa de Legislación de Primera Enseñanza. Colección personal.	298
Ilustración 30. La Propaganda, 1884, de 4 de noviembre, núm. 105:4.....	299
Ilustración 31. La Correspondencia de Puerto Rico, 1893, de 23 de abril, núm. 855:2.....	301
Ilustración 32. Análisis Gramatical de la Lengua Española y Compilación Legislativa de Primera Enseñanza. Archivo personal.....	302
Ilustración 33. La Correspondencia de Puerto Rico, 1895, de 24 de julio, núm.1.694:3.....	306
Ilustración 34. La Correspondencia de Puerto Rico, 1897, de 9 de enero, núm. 2.226:2.....	306
Ilustración 35. Boletín Mercantil de Puerto Rico, 1897, de 30 de julio, núm. 88:2.....	307
Ilustración 36. Programa Aritmética y Geometría y Memoria de la Escuela Normal. Imprenta Antonio Reus.	309
Ilustración 37. El Graduador, 1907, de 23 de enero, núm. 8.224:3; y El Magisterio Español, 1907, de 1 de enero, núm. 3.096:10.....	310
Ilustración 38. Obras de Fernández Carrero. El Liberal, 21 de enero de 1911.....	323
Ilustración 39. Cosas de la Escuela (1911). Colección personal.....	325
Ilustración 40. El Graduador, 1902, de 7 de octubre, núm. 8.024:3.....	332
Ilustración 41. El Faro del Magisterio, 1905, de 12 de abril, núm. 152:1.....	336
Ilustración 42. Ana Roqué de Duprey (Aguadilla, 1853-Rio Piedras, 1933). Mujerícolas.....	344
Ilustración 43. María Amparo Hidalgo Martínez (Granada-Alicante, 1927). Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.....	347
Ilustración 44. Dirección de las sedes de la Normales de Alicante, 1900. Colección personal.....	348
Ilustración 45. Rosa Sensat Vilà (El Masnou, 1873-Barcelona, 1961). Biblioteca Rosa Sensat.....	350
Ilustración 46. El fondo bibliográfico antiguo de la Facultad de Educación de Alicante. M ^a Dolores García Ivars.....	364
Ilustración 47. Libro de actas de la Normal de Alicante (1908). Archivo General de la Universidad de Alicante.....	370
Ilustración 48. Partida de defunción de Juan Macho Moreno. Concatedral San Nicolás, de Alicante.....	376
Ilustración 49. El fondo bibliográfico antiguo de la Facultad de Educación de Alicante. M ^a Dolores García Ivars.....	377
Ilustración 50. Archivo Histórico Municipal de Soria (17 de marzo de 2021) y de Alicante (19 de mayo de 2021). Colección personal.....	393
Ilustración 51. Partida de bautismo de Juan Macho Moreno. Archivo Histórico Diocesano de Sigüenza-Guadalajara.....	401
Ilustración 52. Partida de matrimonio de Juan Macho y Martina Sanz. Archivo Histórico Diocesano de Osma-Soria.....	402
Ilustración 53. Partida de nacimiento de Domingo Macho Sanz. Registro Civil de San Leonardo.....	403
Ilustración 54. Partida de defunción de Juan Macho Moreno. Registro Civil de Alicante.....	403
Ilustración 55. Partida de defunción de Domingo Macho Sanz. Registro Civil de Montalbo.....	404

Ilustración 56. Fuentepinilla y Hiendelaencina. Colección personal.....	405
Ilustración 57. Congreso de Primera Enseñanza (Barcelona, 1909-1910). Colección personal.....	455

4. Tablas

Tabla 1. Vida académica (1868-1912). Elaboración propia.	42
Tabla 2. Comparativa de Narganes y la legislación del siglo XXI. Elaboración propia.	78
Tabla 3. Evolución de la escolarización (1822-1855). Guereña y Viñao (1996).	80
Tabla 4. Similitudes de los proyectos de educación de Condorcet y Quintana. Elaboración propia.	83
Tabla 5. Diferencias de los proyectos de educación de Condorcet y Quintana. Elaboración propia.	84
Tabla 6. Cuadro Comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia.	92
Tabla 7. Bases generales de la enseñanza pública. Cuadro comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia.	93
Tabla 8. De la primera enseñanza. Cuadro comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia.	93
Tabla 9. De la segunda enseñanza. Cuadro comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia.	94
Tabla 10. De la tercera enseñanza. Cuadro comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia.	94
Tabla 11. De la Universidad Central. Cuadro comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia.	95
Tabla 12. De los colegios particulares I. Cuadro comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia.	95
Tabla 13. De las pensiones. Cuadro comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia.	96
Tabla 14. De la Dirección General de Estudios. Cuadro comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia. ...	97
Tabla 15. De la Academia Nacional. Cuadro comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia.	97
Tabla 16. De la educación de las mujeres. Cuadro comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia.	98
Tabla 17. De los fondos destinados a la instrucción pública. Cuadro comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia.	98
Tabla 18. Composición de las juntas de gobierno de las escuelas. Plan General de escuelas de primeras letras (1825). Elaboración propia.	106
Tabla 19. Estudios de Facultad mayor. Plan General de Estudios para la enseñanza secundaria y superior (1845). Elaboración propia.	118
Tabla 20. Proyectos de Escuela Normal de Puerto Rico. Elaboración propia.	179
Tabla 21. Historiadores de Puerto Rico del siglo XIX. Elaboración propia.	182
Tabla 22. Acuerdos de la Asamblea de Maestros y Maestras (1907). Elaboración propia.	202
Tabla 23. Conferencias Pedagógicas (1900). Elaboración propia.	214
Tabla 24. Matrícula de niños de la Escuela Pública de Torrelaguna. Ayuntamiento de Torrelaguna. Elaboración propia.	229
Tabla 25. Plan de Estudios de la Institución de Enseñanza Superior. Elaboración propia.	231
Tabla 26. Temas a debatir en el Congreso Nacional Pedagógico (1882). Elaboración propia.	259
Tabla 27. Conclusiones del tema VI del Congreso Nacional Pedagógico (1882). Elaboración propia.	262
Tabla 28. Población de España (1887-1950). Narciso de Gabriel (1997).	264
Tabla 29. Población analfabeta. Narciso de Gabriel (1997).	264
Tabla 30. Porcentaje de analfabetismo. Elaboración propia.	264

Tabla 31. Ponentes del Congreso Nacional Pedagógico (Albacete, 1903). Elaboración propia.....	267
Tabla 32. Comisión Organizadora del Congreso Nacional Pedagógico (1908). Elaboración propia.	272
Tabla 33. Conclusiones del tema primero. Congreso Nacional Pedagógico (Zaragoza, 1908). Elaboración propia.	275
Tabla 34. Conclusiones del segundo tema. Congreso Nacional Pedagógico (Zaragoza, 1908). Elaboración propia.	276
Tabla 35. Conclusiones del tercer tema. Congreso Nacional Pedagógico (Zaragoza, 1908). Elaboración propia.	278
Tabla 36. Conclusiones del informe de María Ana Sanz (Zaragoza, 1908). Elaboración propia.	279
Tabla 37. Participación en el Congreso de Primera Enseñanza (Barcelona, 1909). Elaboración propia.	282
Tabla 38. Número de alumnos del quinquenio 1895-1900 (Memoria, 1907:45).....	315
Tabla 39. Número de reválidas del quinquenio 1895-1900 (Memoria, 1907:45).....	315
Tabla 40. Alumnos matriculados de enseñanza oficial, curso 1900-01 (Memoria, 1907:46).....	315
Tabla 41. Personal docente de la Escuela Normal (Memoria, 1907:47-49) Elaboración propia.	316
Tabla 42. Personal de la Escuela Normal y Anexa (Memoria, 1907:118-122). Elaboración propia.	319
Tabla 43. Asignaturas que cada profesor desempeña en la actualidad (Memoria, 1907:123-124). Elaboración propia.....	320
Tabla 44. Coincidencias pedagógicas entre Ana Roqué y Macho Moreno. Elaboración propia.	347
Tabla 45. Preguntas y respuestas. Elaboración propia.....	357

RESUMEN

“Exposición resumida de una asunto o materia”

(RAE)

*“Es el resultado de condensar un texto de forma breve, pero completa,
relacionando las ideas”*

(Universidad de Extremadura)

“Admiremos el mundo a través de lo que amamos”

(Alphonse de Lamartine)

Resum

La present tesi doctoral disposa com objecte d'estudi central el llegat pedagògic de *Macho Moreno*. Entre els seus referents pedagògics i socials es troben cinc influències: Informe Quintana (1814); formació de l'Escola Normal Central (1839); l'ILE (1876); el Museu Pedagògic (1882); i el regeneracionisme, on tot això li serveix per construir la seva docència en pro de la lluita per aconseguir una educació obligatòria, universal i gratuïta. Hi ha dues etapes principals per apropar la seva obra: 1) com a mestre d'ensenyament primari al llarg de diverses províncies (Soria, Guadalajara, Burgos i Madrid), on la seva inquietud li impulsarà la creació de l'Associació General del Professorat Espanyol de Primer Ensenyament (1881); i 2) com a formador de formadors en dos contextos molt diversos: a) en Puerto Rico, com a professor de l'Escola Normal dels Mestres i les Mestres i inspector d'ensenyament (1891-1898), on aprofitarà la seva estada com a vicepresident de la Institució Lliure d'Ensenyament Popular per a lluitar contra l'analfabetisme regnant, facilitant la formació d'adults en el món obrer; i b) Alacant, com a professor i director de l'Escola Normal (1899-1912), promovent les Conferències (1900) i les Conversacions (1908) pedagògiques.

Entre els seus treballs acadèmics, destacar que fou ponent en diversos Congressos Nacionals Pedagògics (Madrid, 1882; Albacete, 1903; Zaragoza, 1908; i Barcelona, 1909), així com autor de diversos llibres escolars, administratius i legislatius; també destacar col·laboracions amb altres autors. Entre les seves publicacions en revistes pedagògiques es destaquen en *El Campeón del Magisterio*, *El Faro del Magisterio*, *El Graduador*, *El Liberal*, *El Magisterio Aragonés*, *La Correspondencia de Alicante*, *La Educación*, entre altres, al llarg dels anys (1882-1912). La seva polièdrica figura arriba a reivindicacions diverses, destacant la lluita per la igualtat de drets de les dones, d'aquí la seva relació i col·laboració amb Ana Roqué, María Amparo Hidalgo i Rosa Sensat, entre altres.

Paraules claus: compromís, formador de formadors, gratuïtat, llegat, magisteri, obligatorietat, regeneracionisme.

Resumen

La presente tesis doctoral tiene como objeto de estudio central el legado pedagógico de *Macho Moreno*. Entre sus referentes pedagógicos y sociales se encuentran a cinco influencias: Informe Quintana (1814), formación en la Escuela Normal Central (1839), la ILE (1876), el Museo Pedagógico (1882) y el Regeneracionismo, donde todo ello le sirve para construir su docencia en pro de la lucha por conseguir una educación obligatoria, universal y gratuita. Hay dos etapas principales para acercar su obra: 1) como maestro de enseñanza primaria a lo largo de diversas provincias (Soria, Guadalajara, Burgos y Madrid), donde entre otras cosas, su inquietud le impulsará a la creación de la Asociación General del Profesorado Español de Primera Enseñanza (1881); y 2) como Formador de Formadores en dos contextos muy distintos: a) en Puerto Rico, como profesor de la Escuela Normal de Maestros y Maestras de la Escuela Normal e Inspector en la isla (1891-1898) donde aprovechará su estancia como vicepresidente de la Institución Libre de Enseñanza Popular para luchar contra el analfabetismo reinante, facilitando la formación de Adultos en el mundo obrero; y b) en Alicante, como profesor y director de la Escuela Normal (1899-1912), promoviendo las Conferencias (1900) y las Conversaciones (1908) pedagógicas.

Entre sus trabajos académicos, destacar que fue ponente en diferentes Congresos Nacionales Pedagógicos (Madrid, 1882; Albacete, 1903; Zaragoza, 1908; i Barcelona, 1909), así como autor de diversos textos escolares, administrativos y legislativos; también destacar colaboraciones con otros autores. Destacan sus publicaciones en revistas pedagógicas, como son: *El Campeón del Magisterio*, *El Faro del Magisterio*, *El Graduador*, *El Liberal*, *El Magisterio Aragonés* *La Correspondencia de Alicante*, *La Educación*, entre otras, a lo largo de los años (1882-1912). Su poliédrica figura llega a reivindicaciones de temas dispares, destacando la lucha por la igualdad de las mujeres, de ahí su relación y colaboración con las pedagogas Ana Roqué, Maria Amparo Hidalgo y Rosa Sensat, entre otras.

Palabras claves: compromiso, educación, gratuidad, legado, magisterio, obligatoriedad, regeneracionismo.

Abstract

The present doctoral thesis has as its main object of study the pedagogical legacy of *Macho Moreno*. Among his pedagogical and social references are five influences: Informe Quintana (1814), training at the Central Normal School (1839), the ILE (1876), the Pedagogical Museum (1882) and Regenerationism, all of this serving to devote his teaching career to the struggle to achieve compulsory, universal and free education. His career in this regard consists of two main stages: 1) As a primary school teacher throughout several Spanish provinces (Soria, Guadalajara, Burgos y Madrid), where among other things, his concerns will lead him to create the General Association of Spanish Primary Education Teachers (1881). 2) As a Trainer of Trainers in two very different contexts: a) In Puerto Rico, as a professor at the Normal School for Teacher Training, and Teacher Trainers at the Normal School, and School Inspector (1891-1898), where he will take advantage of his period as vice president of the Free Institution of Popular Education to fight against the prevailing illiteracy, facilitating the training of Adults in the working world; b) In Alicante, as teacher and director of the Normal School, promoting pedagogical conferences (1900) and conversations (1908).

Among his academic works, it should be noted that he was a speaker at several National Pedagogical Congresses (Madrid, 1882; Albacete, 1903; Zaragoza, 1908; i Barcelona, 1909), as well as the author of numerous school, administrative and legislative texts (1900). Also worth mentioning are his collaborations with other authors. His publications in published pedagogical journals between the years 1882 and 1912 are particularly worth highlighting, such as in *El Campeón del Magisterio*, *El Faro del Magisterio*, *El Graduador*, *El Liberal*, *El Magisterio Aragonés* *La Correspondencia de Alicante*, *La Educación*, among others. The multifaceted nature of his activity encompasses a variety of causes, in particular the struggle for gender equality in the teaching profession; hence his relationship and collaboration with the pedagogues Ana Roqué, Maria Amparo Hidalgo and Rosa Sensat, among other.

Keywords: commitment, trainer of trainers, legacy, gratuity, magisterium, obligatory, regenerationism

CAPÍTULO I

Introducción.

“La situación del que escribe es muy diferente de aquella en que se encuentra el que lee, aunque lea sus propios escritos. El que escribe empieza por penetrarse del asunto de que va a tratar: toma la pluma, y por poco animado que esté de alguna pasión, su imaginación se acalora, los objetos se presentan baxo (sic) el aspecto más conforme a sus ideas; estas se suceden rápidamente, y sin dar tiempo para ser examinadas; y tal vez los errores más palpables, las más extrañas paradojas le parecen entonces verdades evidentes.”

(Narganes, 1809:53)

“Me considero con experiencia para emitir y consignar opiniones fundadísimas, respecto de la verdadera importancia del asunto, y porque quiero distinguir la realidad de la ficción; lo que es, de lo que debe ser.”

(Macho, 1909a:5)

1.1. Punto de partida. Quo vadis.¹

“Siempre he tenido interés, mucho interés, por estudiar lo desconocido.”
(Barbacid, 2010, Científicos de frontera, TVE)

Lo desconocido, aquello que no se conoce, pero se puede conocer; aquello que no se sabe, pero se quiere saber, para relacionarlo con la evolución del tiempo. Como explica Chapman (2011, citado por Rodríguez et al. 2020:242) *“Analizar el pasado y relacionarlo con la comprensión de problemas del presente”*. Así surge el interés por la figura de *Macho Moreno*, por lo desconocido. Al principio solamente existe el simple conocimiento de su origen de nacimiento, Riba de Saelices, y que es director de la Escuela Normal de Alicante, a principios del siglo XX. La curiosidad y la emotividad forman parte del concepto, según Tozzi (2003:10) *“nuestra vinculación con el pasado es, y no debe dejar de ser, emotiva”* o como explica Frijhoff, reiterando afinidad con la autora anterior, *“escribir la historia representa, primeramente, que partimos de una interpretación a menudo enraizada en las preocupaciones individuales”* (1984:13); a partir de ahí surge la primera pregunta de curiosidad por lo desconocido, ¿cómo es su docencia en la instrucción elemental?, ¿por qué se desplaza a Puerto Rico y cuál es su función en la inaugurada Escuela Normal puertorriqueña?, ¿cómo accede a la dirección de la Escuela Normal de Alicante, siendo de origen guadalajareño? El trayecto efectuado desde su origen hasta el final de sus días en Alicante es toda una incógnita, que la presente investigación responde con las fuentes estudiadas. La temática de la tesis es inédita, la figura del personaje, como desarrollo profesional de su labor docente, no han sido objeto de estudio completo o exhaustivo, simplemente escuetas referencias en autores, principalmente alicantinos, de finales del siglo XX y principios del presente, como se constata en la bibliografía consultada y expuesta. Sorprende la nula investigación hasta el presente, sobre su obra pedagógica, siendo durante más de una década la figura profesional imprescindible para la modernización de la dicha Normal.

Este inicio de la investigación es de gran dificultad, dadas las ausencias de referencias, y, para no trabajar en balde, requiere mucho orden en el proceso de elaboración, como se explica en el capítulo I.6, *Metodología*, en la búsqueda y selección bibliográfica (véase gráfico 1). De este modo y para ejecutar la redacción del texto, el historiador aplica en las ausencias de fuentes el sentido común del presente, donde *“es necesario tener en cuenta no caer en algunas trampas, que son el cientifismo, el progreso, el turismo y el romanticismo, a las cuales cabe añadir el presentismo y el etnocentrismo”* (Ardèvol y Oller, 2013:12). El

¹ La tesis en la transcripción documental de citas respeta el lenguaje original del contexto histórico.

pasado se observa desde el futuro y se sobreviene frecuentemente en la “trampa epistemológica” (ibid., 2013:12) de querer explicarlo con la concepción del presente.



Gráfico 1. Preguntas previas a la investigación. Elaboración propia.

Entre las consideraciones preliminares cabe decir que, en la redacción del texto, las referencias a *Macho Moreno*, se realizan de forma nominal o por el adjetivo o pronombre posesivo en tercera persona, que siempre hace referencia a la persona objeto de estudio; también se le cita como “*nuestro protagonista*”, como “*el maestro de aldea*”, como “*el personaje objeto de estudio*”, en distintos pasajes de la redacción. Igualmente, se respeta el lenguaje original de su tiempo, en ocasiones superado por el lenguaje inclusivo, pero totalmente necesario para no transgredir los conceptos de los enunciados y/o escritos; por ejemplo, el concepto “sordomudo”. En la escritura de la tesis se procura excluir cualquier giro lingüístico que suponga una connotación autobiográfica, excepto en la transcripción de textos originales, que se respetan en su integridad; además, considerando que la tesis tiene vida más allá de la presentación, el texto sigue las pautas de cortesía en la formulación de nombres propios, como aconseja Moradiellos (2019:384): “*la primera vez que se cita el nombre, este debe aparecer al completo. De igual manera, sería una fórmula de cortesía para el lector y de valía para el texto que la primera mención del nombre de una figura estuviera acompañada, entre paréntesis, de sus coordenadas vitales cronológicas.*”

Centrándonos en el trabajo de investigación, se cita a Tamayo (2004:40), por lo que se refiere a los parámetros de objetividad “*debe ser objetiva y exenta de preferencias y sentimientos personales*”. En este caso, la dificultad radica en no disponer de referencias, de marcas que orienten el camino y el seguimiento; se ha de construir desde el principio procurando no perder la débil señal de la brújula, que con la investigación se persigue alcanzar. La respuesta a las dos preguntas anteriores es sencilla: si quieres conocer quién es, qué hizo, qué representó su trayectoria pedagógica en el ámbito de la educación, hay que investigar su tiempo y encontrar sus publicaciones para construir la trayectoria

profesional y su legado pedagógico, que es doble: inmaterial y material. La RAE define legado como “*aquello que se deja o transmite a los sucesores, sea cosa material o inmaterial*”. Toda su obra reflejada en papel es su legado material, mientras que su modelo de ejercer es el inmaterial

Muchas son las incógnitas para comenzar: se sabe que es maestro, de dónde; durante cuántos años ejerce de docente; cuáles son sus destinos y durante cuantos años; cómo accede a la dirección de la Escuela Normal de Alicante; es autor de libros y, si así fuera, de qué contenido. A partir de la decisión personal de investigar y estudiar todo lo que pueda ofrecer el personaje, el desconocido hasta este momento será el nuevo *amigo y compañero* en los años del trabajo de investigación sobre su obra. En este momento la voluntad es conocer y valorar lo desconocido, pues el descubrimiento pertenece a la fase de conclusiones.

Es necesario establecer el plan de estudio, por dónde comenzar. La primera decisión personal es visitar aquellos archivos que pueden presentar la primera información genérica del personaje, desde su genealogía, pasando por la hoja de servicios, y finalizando en la partida de defunción. La primera es simultánea: el archivo histórico diocesano de Sigüenza-Guadalajara, el Archivo General de la Administración y el Registro Civil de Alicante. Estas consultas dibujan un mapa de nuestro personaje en el tiempo y en su trabajo. El Registro Civil de su pueblo natal, Riba de Saelices, no es posible consultar por la fecha de nacimiento, que es anterior a la creación de dicho registro, que es de ámbito general en 1871, con un margen de más/menos dos años, según sea la magnitud de la población; entonces, se consulta el registro parroquial, depositado en el archivo histórico diocesano de Sigüenza-Guadalajara, para conocer exactamente su fecha de nacimiento. El segundo paso, a tan solo noventa y ocho kilómetros de distancia, es la visita y consulta del Archivo General de la Administración, en Alcalá de Henares, que conserva el expediente de los funcionarios docentes; entre sus documentos se halla la hoja de servicios, que informa de los destinos docentes.

El ciclo previo se cierra en el Registro Civil y en el Registro parroquial de la Concatedral de San Nicolás, ambos en Alicante, donde consta su partida de defunción. Estos documentos, depositados en los archivos mencionados, facilitan el descubrimiento de su perfil. De esta forma se conocen sus primeras vivencias y su formación; la hoja de servicios con el Estado, con sus estudios, méritos y destinos; y el final de una vida comprometida con la educación. Desde este momento comienza la investigación sobre el trabajo en los diferentes destinos y sobre el legado de su Magisterio. Así que, a continuación, se procede a la visita y a la consulta incansable de archivos, de hemerotecas, de bibliotecas, en definitiva, de todo centro que pueda facilitar información de las fuentes documentales, como se detalla en la bibliografía del trabajo final.

“El dominio básico de las técnicas de identificación y referencia bibliográficas constituye una condición necesaria para el uso óptimo de todos los recursos y facilidades ofrecidos por las bibliotecas, por las hemerotecas, por las cartotecas y por las fonotecas.” (Moradiellos, 2019:181)

A primera vista, según la Hoja de Servicios y Méritos (HSM), el personaje objeto de estudio presenta una vida docente extensa, con *“gran entusiasmo por la enseñanza”* (Macho, 1882: 263), que es capaz de cruzar el Atlántico para impartir su enseñanza en la recién estrenada Escuela Normal de Puerto Rico; que renuncia a un futuro prometedor con la independencia puertorriqueña, para regresar a la península; que colabora en el regeneracionismo de la maltrecha Patria; que aporta claridad a la complejidad administrativa y orgánica de la Normal de Alicante. Poco a poco, se descubre el determinante legado de nuestro personaje y el indiscutible *compromiso con la educación* en la sociedad de su tiempo. Así surge la tercera pregunta, que decanta el camino a seguir: toda una vida entregada a la educación, ¿está ligada al desarrollo educativo de su siglo, tanto por legislación, como por corrientes pedagógicas? Como expone su HSM, que consta en el expediente del citado archivo de Alcalá de Henares, indudablemente conoce la legislación, le corresponde aplicarla y le compete criticarla cuando asilo considera. Todo ello sobre la instrucción que desarrollan los maestros y maestras de final del siglo XIX y principios del XX, como ocurre en todo tiempo.

La investigación descubre y presenta el trabajo del docente en los diversos destinos, para trabajar en la exhibición de su faceta inédita, el legado pedagógico, admirado por los historiadores Moratinos (1986:17), que escribe: *“ejerció durante muchos años y con gran acierto la dirección de la Escuela Normal de Maestros alicantina”*; y Beltrán (1981:142), que lo considera *“un ilustre catedrático normalista”*.



Ilustración 1. Exposición permanente en el hall de la Facultad de Educación. (Universidad de Alicante, 19 de mayo de 2021). Colección personal.

Su determinante actitud atrae la atención de sus contemporáneos en las dos caras de la moneda, los pros y los contras, los defensores y los detractores. Ajeno a la equidistancia, es *“sin duda el maestro*

osado” (Macho, 1882: 263), plantea todo aquello que anida en el corazón del Magisterio, defiende la evolución pedagógica con propuestas concretas; expone y defiende en los foros donde es invitado la regeneración de la educación española. Muestra del interés general por sus opiniones y explicaciones son las convocatorias que le cursan para participar en congresos, asambleas, conferencias y otras, destacando la invitación de Rosa Sensat (El Masnou, 1873-Barcelona, 1961) y Bardina (Sant Boi de Llobregat, 1877-Valparaiso, 1950) en el año 1909 al Congreso Nacional de Enseñanza Primaria, certamen de máximo interés como muestra la tensión y confrontación entre los asistentes por los postulados entre la escuela pública y laica con la escuela privada y confesional.

Consultando los registros civiles y eclesiásticos, repasando las colecciones de prensa y revistas nacionales y puertorriqueñas, investigando los fondos bibliotecarios físicamente y/o por préstamo interbibliotecario y otros centros de información; descubriendo paso a paso su trabajo docente; comparando la legislación publicada en la Gaceta de Madrid con su docencia y su praxis; se construye, reconstruye y se escribe la presente tesis.

1.2. Justificación.

“Es posible hacer un presente más precioso que el de un libro con el que será fácil comprender en pocas horas lo que a mí no me ha sido dable comprender sino al cabo de muchos años, con suma fatiga.”

(Maquiavelo, El Príncipe, citado por Gaddis, 2002:25)

Manuel de Narganes (San Vicente de la Barquera, 1772 – ?, 1823) (1809:52), señala cómo se escribe y cómo se siente el/la escritora: *“el que escribe empieza por penetrarse en el asunto de que va a tratar: toma la pluma, y por poco animado que esté de alguna pasión, su imaginación se acalora”,* porque *“no hay historia que se cuenta donde el escritor sea indiferente a su contenido”,* amplía White, (2003:10); o, como en el presente, el investigador no es ajeno al personaje objeto de estudio. Los errores, paradojas, verdades, deben ser validadas en el transcurso de la investigación con otros autores o referencias, porque compartiendo se ensanchan las perspectivas, como menciona Gaddis (2004:183): *“cuando los historiadores discuten entre ellos las interpretaciones del pasado: lo liberan de una única explicación válida posible de lo sucedido”*. De este modo, es de agradecer el contraste de opiniones con personas, que se han molestado y dignado a compartir la presente investigación.

La presente tesis es histórica, por lo tanto, su autor, modestamente, es historiador del legado pedagógico de *Juan Macho Moreno* en la evolución histórico-legislativa y socio-educativa de la educación española a finales del siglo XIX y principios del XX. Desde el momento de la selección del

tema de investigación, la subjetividad aflora, marcando sus propios intereses, dentro de las técnicas y métodos (hipótesis, objetivos, metodología, planteamiento, análisis, proceso de elaboración) propios del desarrollo del trabajo histórico.

El compromiso personal es cumplir con *bona fides, sine ira et studio* la investigación y el estudio de su legado, como puntualiza Moradiellos (2016:29, citado por Ramón, 2020:425): “*La historia solo se escribe bona fides, sine ira, et studio: con buena fe interpretativa de partida, sin encono partidista sectario y tras meditada reflexión sobre los materiales probatorios disponibles*”. Si el presente es una ventaja sobre el pasado, porque se conoce su desarrollo, cosa que en nuestro presente no se conoce el futuro, es obvio que el estudio es respetuoso con el presente pasado.

La educación es la formación práctica y metodológica, que se desarrolla de generación en generación, superponiendo, mejorando. La sociedad, a lo largo del tiempo, toma conciencia que la educación es necesaria para el buen desarrollo de las personas y de los pueblos. De ahí que en los últimos dos siglos se haya previsto que la educación ha de ser universal, obligatoria; y gratuita. Estas tres condiciones solamente puede exigir las el Estado al hacerse cargo de la enseñanza que se imparte en el ámbito primario con carácter oficial.

A lo largo del siglo XIX, el reino de España avanza hacia el desarrollo de estas condiciones, impulsadas desde los manifiestos de la revolución francesa, como se observa en Narganes, Quintana y otros pedagogos de principios de este siglo. La administración pública española, de manera formal, desde el estatuto de Bayona y, especialmente, de la Constitución de 1812, afronta el desarrollo de la educación en sus tres niveles principales: primario, secundario y superior o universitario. El desarrollo educativo del siglo XIX se refleja en:

1. La promulgación de las diferentes leyes, planes de estudio, reales decretos y órdenes.
2. La aparición de algunas corrientes pedagógicas, similares a las existentes en los países europeos; del desarrollo de instituciones educativas; y del Magisterio de personajes ilustrados, que reflexionan sobre la necesidad de la educación, como elemento clave en la transformación de los pueblos, como es la aportación en sus publicaciones de libros de texto (véase capítulo X, *Publicaciones de Macho Moreno*), en sus participaciones en Congresos Pedagógicos y de Primera Enseñanza (véase capítulo IX, *Los Congresos Nacionales Pedagógicos y de Primera Enseñanza* (1909); y Anexo II, *Disertaciones y publicaciones en Congresos, Asambleas y escritos*); y en la publicación de artículos en la prensa del Magisterio.

3. Finalmente, en los aportes del profesorado a los movimientos corporativistas, que se manifiestan en la docencia diaria; en la celebración de congresos y asambleas pedagógicas nacionales; y en las publicaciones periódicas, que se editan en toda la geografía española, con la finalidad de innovación de la educación en sus tres niveles (primario, secundario y superior) de la sociedad española.

De la evolución educativa del siglo XIX y de su aportación pedagógica en las publicaciones efectuadas, surge el interés de la presente investigación. Del desarrollo expuesto se plantea la pregunta y la definición del problema; la hipótesis y los objetivos generales y específicos; la metodología; la elección de los instrumentos; y la recogida, elaboración y análisis de los datos, para confeccionar la conclusión.

El personaje objeto de estudio actúa desde la escuela rural, desde la base (ver anexo I. C, *Servicios*) en la mejora de la educación. Conforme su discurso adquiere reconocimiento en el Magisterio, sus postulados son directos, sin lenguaje barroco, haciendo inteligible sus propuestas a la administración y a los/as maestros/as. En consecuencia, el estudio del legado pedagógico circula en el paralelismo de su discurso, de su actividad, con los avances legislativos educativos, como dice Bolaños (2006:284) “*los diferentes debates historiográficos no pretenden establecer consensos definitivos sobre esta o aquella porción del pasado, sino para abrir la puerta al crecimiento de interpretaciones sobre dicho pasado*”.

La intención del investigador es dotar de coherencia, organización y ordenación al conjunto de conocimientos objeto de investigación, “*las interpretaciones no son objetivas ni subjetivas, ni verdaderas ni falsas, sino útiles o provechosas*” (ibid., 2006:283-286).

1.3. Contextualización del problema.

“Para que un discurso pueda considerarse científico debe presentarse siempre la oportunidad de que sus propias conclusiones puedan ser rebatidas.”
(Alía, 2016:32)

La contextualización del problema es el producto de la observación directa de la investigación y, por lo tanto, hay que realizar un breve diagnóstico, descripción, análisis y argumentación de este. En la guía de investigación de Arias (2012:39) se plantea que “*el problema de investigación es una pregunta o interrogante sobre algo que no se sabe o que se desconoce, y cuya solución es la respuesta o el nuevo conocimiento obtenido mediante el proceso investigativo*” para esta investigación destaca el autor Alía (2016:11) disponer de las cualidades siguientes: “*curiosidad, imaginación, paciencia, constancia, tesón y un ansia continua por aprender*”, cualidades aplicadas durante todo el proceso de su elaboración.

El planteamiento de la presente investigación es triangular y transversal. El triángulo se configura en base al trabajo pedagógico, al estudio legislativo, a la vivencia social; y la transversalidad corresponde a la conexión, a la vinculación y a la complementariedad entre los diferentes Planes de estudios promulgados hasta la *Ley Moyano* (1857). En primer lugar, se contempla su relación, estudio, crítica y propuestas con la legislación que se emite en este período (1857-1912), con las influencias de los diferentes planes de estudio de la primera mitad del siglo XIX. Por una parte, la legislación se emite para cumplirla; esta legislación debe ser de interés social y del colectivo a quien va dirigida; y, una vez promulgada esta legislación, puede y debe ser objeto de los comentarios, incluso de crítica.

Por ello, nuestro protagonista, conocedor de las necesidades del Magisterio, atiende con interés y con ánimo de colaboración toda legislación que afecta a la vida y obras del Magisterio, que culmina con la ansiada creación del ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, por R.D. de 18 de abril de 1900 (GdM, 1900, núm. 109:316) y, a continuación, la asunción de los emolumentos del profesorado de educación primaria y secundaria en los presupuestos generales del Estado, por la ley de 31 de diciembre de 1901, sección séptima (GdM, 1902, núm. 1:7).

En segundo lugar, su aportación pedagógica con la publicación de libros de texto, compilación legislativa, artículos de opinión, conferencias y ponencias; en cada uno ellos se contempla la concepción innovadora de la pedagogía en favor del maestro y del formador de formadores.

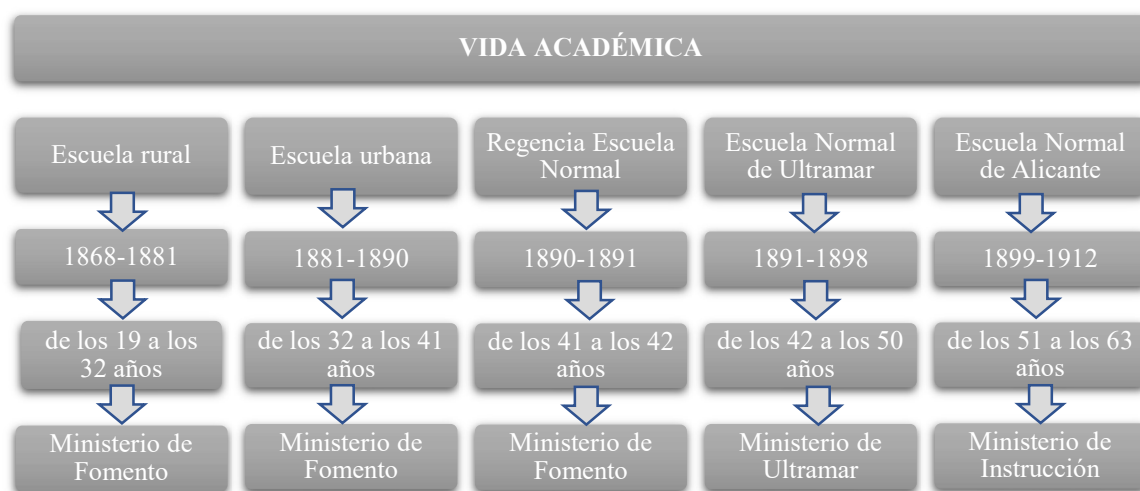


Tabla 1. Vida académica (1868-1912). Elaboración propia.

En tercer lugar, el contexto socioeducativo en que se desarrolla su trayectoria docente, dado que cada persona es hijo de su tiempo, con este contexto ha de coexistir, ha de aprender y ha de aportar. Varios son los contextos (véase tabla 1) y varios los ministerios a los que pertenece como funcionario

público: ministerio de Fomento (1868-1891 y 1899), de Ultramar (1891-1898) y de Instrucción Pública y Bellas Artes (1900-1912).

Considerando su figura como centro de la investigación, los tres factores contemplados en el enunciado (legislación, aportación pedagógica y contexto socio-educativo) se interrelacionan y se cruzan entre sí con el denominador común que se trata (ver gráfico 2) queriendo así poder acentuar las relaciones entre los tres factores y su evolución en el legado del autor motivo de estudio.

Es decir, entre el factor legislativo y la aportación pedagógica para poder ver cuándo y porqué se han producido los cambios de innovación o de regresión; entre el factor del contexto socio-educativo y la aportación pedagógica para ver las repercusiones sociales que dieron motivo a la incidencia en la educación; y entre el legislativo y el contexto socio-educativo para establecer los diferentes contextos posibles entre los cuales se incluye su figura. Los criterios para contextualizar el problema de estudio se justifican a continuación:



Gráfico 2. Factores de estudio. Elaboración propia.

- 1) Es evidente el *interés personal* por todo aquello que motiva y apasiona. El investigador con el personaje propuesto es cercano por la coincidencia de los estudios de Magisterio realizados en la Escuela Normal de Alicante (1969-72), donde había ejercido la dirección en las fechas señaladas (1899-1912). Según Tozzi (2003:10), “*nuestra vinculación con el pasado es, y no debe dejar de ser emotiva*”.
- 2) La *relevancia social*, sensibilidad del investigador ante los problemas de la época y sociedad. Radica en la intensidad de una época de misión pedagógica en su trayectoria como maestro a los diecinueve años, en zona rural y urbana (véase ilustración 2 y tabla 1), en las provincias de Soria [Fuentepinilla (véase ilustración 56) y San Leonardo], de Guadalajara [Hiendelaencina (véase ilustración 56)], de Burgos

(Quintanar de la Sierra) y de Madrid (Torrelaguna y Alcalá de Henares); su formación en educación especial para sordomudos y ciegos (certificado dado en Madrid, a 3 de junio de 1871); y de formador de formadores (ver ilustración 3 y tabla 1) en las Escuelas Normales de Cuenca, de Puerto Rico (a los cuarenta y dos años) y de Alicante (a los cincuenta y un años). En la siguiente cita se hace hincapié en este apartado:

“Si por fin en las Normales recibieran los jóvenes la educación especial que se requiere para dedicarse con fruto a la difícil tarea de educar al pueblo y regenerar sus viciadas costumbres, alcanzando además la indispensable instrucción, todo podría pasar; pero lo que sucede, por causa del interminable cuadro de asignaturas que se presentan a los aspirantes, es que casi no pueden leerlas durante cada curso, resultando con ello que de todas se sabe algo, pero de todas se sabe muy poco, no se profundiza ninguna, y únicamente, en plazo tan corto como se fija para estudiarlas, puede formarse un esqueleto de ideas inconexas, que producen luego el embrollamiento consiguiente” (Macho, 1882:264).

3) La *relevancia científica*, posibilidades y prioridades de la disciplina histórica. Su legado pedagógico incide en el conocimiento de un período de docencia que coincide: a) con importantes movimientos pedagógicos en el territorio español; b) con la creación de la ILE (1876) y el I Congreso Nacional (Madrid, 1882), donde asiste e interviene por primera vez en público con una ponencia [anexo II. I, Congreso Nacional Pedagógico (Madrid, 1882)]; c) con el final de las colonias de ultramar (Cuba, Filipinas y Puerto Rico), siendo nuestro protagonista en primera persona; d) con el regeneracionismo; y e) como formador de formadores en las Escuelas Normales de: Cuenca, Puerto Rico y, por último, Alicante:

- a) En Cuenca (13 de junio de 1890-9 de abril de 1891): *desempeña en la actualidad por oposición la Regencia de la Escuela de práctica agregada a la Normal de Maestros de Cuenca*, por nombramiento de la Dirección General en 31 de diciembre de 1889 (HSM, Cargos públicos).
- b) Por R.O. de 7 de marzo de 1891 (GdM, 1891, núm. 68:749), como profesor numerario, en propiedad, de la Escuela Normal Superior de Maestros y como profesor auxiliar de la Escuela Normal Superior de Maestras, ambas en San Juan de Puerto Rico (GdM, 1891, núm. 68:749) (22 de abril de 1891-18 de octubre de 1898): *En los expedientes promovidos en este Ministerio por don Juan Macho y Moreno y otros Profesores numerarios en propiedad de las Escuelas Normales Superiores de la isla de Cuba y Puerto Rico, solicitando la declaración de excedentes y su colocación en plazas de Profesores numerarios de Escuelas Normales de Maestros de la Península*, por R.O. de 24 de mayo de 1899 (GdM, 1899, núm. 167:944). En su desempeño publica, entre otras obras, las siguientes: *Programa de legislación de primera enseñanza. Cuarto curso de la Escuela Normal (1891); Programas de oposiciones para proveer las*

escuelas públicas elementales y auxiliares de niños y niñas, aprobadas por el Gobierno General (1894), equiparando las oportunidades de niños y niñas en el acceso al Magisterio.

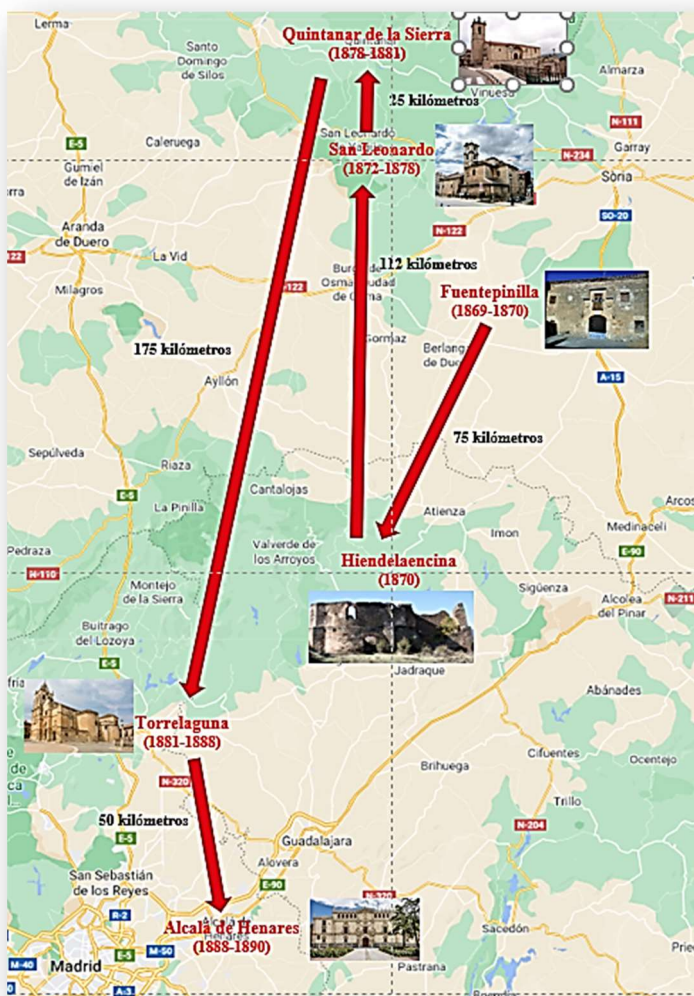


Ilustración 2. Destinos de enseñanza primaria en España. Elaboración propia.



Ilustración 3. Destinos de escuelas normales en España y América. Elaboración propia.

- c) Finalmente, en la dirección de la Escuela Normal de Alicante y su intervención en los Congresos Nacionales Pedagógicos, celebrados en Albacete (1903) y en Zaragoza (1908); y en el Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona (1909). Así lo atestigua esta cita del Congreso Nacional Pedagógico:

“Del Maestro no podemos decir lo que del poeta se dice, pues si es verdad que el poeta nace, el Maestro se hace; y hay que hacerlo en buenas condiciones para que sea útil a la educación del pueblo” (Macho, 1908b:120).

Además, es autor de diversos libros de texto; de la compilación de leyes educativas en Puerto Rico (1895); de guías para exámenes; y de publicaciones en revistas especializadas (véase capítulo X, *Publicaciones de Macho Moreno*). Todas estas publicaciones son motivo de interés científico sobre su figura.

- 4) La *viabilidad*, conocer los recursos documentales, humanos y materiales. La investigación es factible por la documentación disponible para su análisis, estudio y desarrollo, que, juntamente con la disponibilidad del investigador, hace posible el recorrido científico necesario para alcanzar los objetivos propuestos y dar contenido al trabajo de investigación. Es cierto que, desde marzo de 2020, a consecuencia de la COVID 19, el confinamiento y las medidas sanitarias adoptadas por la administración, se ha dificultado el trabajo de investigación en la consulta directa de documentación en bibliotecas y archivos y en la cesión interbibliotecaria, que se ha paralizado completamente durante unos meses.

Cada uno de los capítulos, comprendidos entre el IV al XII, ambos inclusive, y los anexos I y II, sobre su legado, son como piezas del puzle de toda una vida dedicada a la docencia, a la defensa de los derechos fundamentales (educación, cultura, alimentación) y a la defensa del Magisterio.

El doctorando ha visitado cada uno de los municipios de la geografía española que acompañan su devenir: nacimiento, educación, magisterio docente, así como los registros y archivos municipales y eclesiásticos; archivos provinciales, nacionales e internacionales, como se refleja en la bibliografía final (véase Bibliografía. 3, *Archivos y bibliotecas*), a excepción de la presencia física en Puerto Rico.

Se ha consultado el Archivo General de la Administración, para conocer la documentación atesorada en su legado personal; visitado los archivos provinciales en busca de información; consultado archivos bibliotecarios; así como, entablada relación por correo con la bibliotecaria María E. Ordóñez (Colección Puertorriqueña), de la Biblioteca Nacional de Puerto Rico; todo ello como no puede ser de otra forma para construir, reconstruir, escribir el trabajo doctoral en el conocimiento su legado pedagógico.



Ilustración 4. Riba de Saelices. Colección personal.

- 5) Por último, la *originalidad* del trabajo, porque completa un vacío existente. Este trabajo es inédito y la mayoría de los datos referenciados son desconocidos. Se ha tenido que estructurar, sin disponer de precedentes, dado que no existe estudio al efecto, esta tesis es la primera que se realiza sobre nuestro protagonista, esta investigación completa es inédita. La investigación comparte la historia y el paralelismo de un siglo de desarrollo pedagógico en España, en el ámbito social y legislativo. El siglo XIX es el siglo de los avances, de la transformación, de la industrialización, del cambio en el orden mundial de las potencias imperialistas, de la formación del nuevo capitalismo, entre otros grandes acontecimientos sociales; al tiempo, la clase trabajadora, entre ella el Magisterio, se manifiesta para alcanzar los justos y trabajados avances sociales, como la igualdad de género, la consecución de salarios dignos, la asociación del magisterio para dignificar la profesión, etc. Es el siglo de la transversalidad social: se concede, se obtiene y se sacrifica. El Reino de España navega entre los resultados de la Revolución Francesa, que considera que *la educación es indispensable para alcanzar la igualdad y la libertad de los ciudadanos* (Ramírez, 2017:68), y el inmovilismo de la aristocracia y la iglesia; a su vez, la Nación pierde el protagonismo colonial, liquidando su imperio de cuatro siglos por sucesivas sublevaciones de los territorios y la incomprensión de la metrópolis en el tratamiento a los territorios. Es el nacimiento del regeneracionismo. Es un siglo interesante para conocer su idiosincrasia y sus sucesivas repercusiones educativas, políticas y sociales que se desprenden de los mismos.

Una vez seleccionado el tema o problema a investigar, se pasará a su delimitación. Vilar (1976:36, citado por Vilanou, 2003) considera que los criterios básicos a tener en cuenta en la delimitación del tema de estudio deben ser temporales, espaciales e institucionales.

1.4. Preguntas y definición del problema objeto de estudio.

“La investigación histórica es el estudio de los mecanismos que enlazan la dinámica de las estructuras a la sucesión de acontecimientos, donde interviene el individuo y el azar, pero con una eficacia que depende siempre, a término más o menos largo, de la adecuación de estos impactos discontinuos a las tendencias de los hechos globales.”
(Vilar, 1979:9)

La evolución de la educación española durante el siglo XIX, en el campo legislativo, social y corporativo (1812-1912) y la innovación educativa en su tarea docente en la escuela primaria (1868-1890) y en la formación de formadores (1890-1912), entiéndase Escuela Normal de Magisterio, es el problema objeto de estudio y de investigación en la presente tesis doctoral. Se pregunta:

¿Cómo evoluciona la educación española en el campo legislativo y en el contexto social y corporativo (1812-1912) y cuál es el impacto del legado pedagógico de Macho Moreno (1868-1912) en el ámbito de la innovación pedagógica en la instrucción pública de final del siglo XIX y principios del XX en España y en Puerto Rico (1891-1898)?

La pregunta busca el entendimiento de la formulación que expresa el investigador. Para Ardèvol y Oller, *“las preguntas de investigación cualitativa buscan la comprensión de los motivos tras las acciones humanas más que medir la influencia de un fenómeno o contrastar las relaciones causales entre distintas variables. La pregunta no debe formular cantidad o casualidad, sino de búsqueda de patrones culturales o sociales (2013:11).*

Del interés inicial por lo desconocido surgen las preguntas del trabajo original de investigación:

- I. *¿Cómo evoluciona la educación y la legislación educativa durante el siglo XIX?*
(véase capítulo II, *Evolución legislativa en el siglo XIX*);
- II. *¿Cuáles son los referentes pedagógicos del siglo XIX que influyen en su formación y praxis docente?*
[véase capítulo III, *Referentes pedagógicos y sociales de Macho Moreno (1869-1912)*];
- III. *¿Qué consecuencias tiene su docencia en la formación de formadores?*
(véase capítulo VI, *Formador de formadores. Conferencias pedagógicas*);
- IV. *¿Cuáles son las aportaciones claves en la educación de su tiempo desde su visión crítica de la legislación, desde sus relaciones con la pedagogía y los movimientos pedagógicos de su época y desde el contexto social corporativo?*
[véase capítulo IX, *Los Congresos Nacionales Pedagógicos y de Primera Enseñanza (1909)*].

El carácter y los diversos destinos (legislativo, socioeducativo y pedagógico) aportan información sobre la similitud de épocas distantes en un siglo, pero similares en su fondo y en su forma, si nos abstraemos de los avances tecnológicos de la actualidad. ¿Por qué se desea conocer?, Alía (2016:15) considera que el trabajo del investigador “*contribuye a explicar los acontecimientos actuales, porque la mayor parte de los problemas que nos rodean son muy similares a los de épocas pasadas o, si no lo son, su resolución puede servirnos de ejemplo*”. Son las razones que motivan la investigación y explican lo positivo del final del trabajo de investigación. La presente investigación se completa a medida que se presentan los documentos necesarios. En este caso el título y/o problema alcanza fortaleza con la formulación transversal del magisterio de *Macho Moreno* en el contexto educativo, político y social del siglo XIX y principios del XX.

El periodo del siglo XIX se puede, y así se desarrollará en la tesis doctoral, visualizar en los logros de cinco referentes pedagógicos [véase capítulo III, *Referentes pedagógicos y sociales de Macho Moreno* (1869-1912)] y en la plasmación efectiva de las mismas en su docencia. Dichas iniciativas son: primera, *Informe Quintana* (1814), *Proyecto de decreto sobre el Plan General de Enseñanza* (1820) y *Reglamento General de Instrucción Pública* (1821), primeras manifestaciones del Estado sobre el derecho de los ciudadanos a una educación universal, gratuita y libre (título IX de la Constitución de 1812 y título I del proyecto de Decreto para el arreglo general de la enseñanza pública); segunda, la Escuela Normal Central (1839), fundada por Montesino, donde es alumno en los cursos académicos 1870-72, para elevar la titulación de maestro a nivel superior; tercero y cuarto, la ILE (1876) y el Museo Pedagógico Nacional (1882), proyectos educativos de renovación pedagógica en el Estado, conjuntamente con otros proyectos de final del siglo; y quinta, el regeneracionismo, vital para la sociedad española..

En su lejana estancia en Puerto Rico mantiene su interés por el desarrollo de los proyectos de Francisco Giner de los Ríos (Ronda, 1839-Madrid, 1915) y de Manuel Bartolomé Cossío (Haro, 1857-Collado Mediano, 1935). En todo este período, el Magisterio desarrollado en los diferentes destinos docentes, en el último tercio del siglo XIX y principios del siguiente, aporta un legado a las generaciones siguientes, como se explica en los capítulos del V al XI, ambos inclusive.

1.5. Hipótesis y objetivos.

“Lo que se quiere indagar y conocer para responder a un problema planteado.”
(Arias, 2012:43)

Para conocer hay que formular provisionalmente un punto de llegada, que durante la investigación se fortalecerá o disminuirá su consistencia. Para White (2003:54) “*el conocimiento histórico*

está basado en construcciones hipotéticas de los posibles objetos de investigación que requieren un tratamiento por medio de procesos imaginativos". Las fuentes obtenidas son el conducto necesario para alcanzar el objetivo final, que es confirmar la veracidad o no de la hipótesis.

Por su parte, los objetivos sirven para exponer cómo se aborda y se pretende demostrar la visión que se tiene con respecto al problema de la investigación. Estos evolucionan con la renovación constante de los conocimientos que se adquieren en la investigación, en consonancia al desarrollo de las hipótesis formuladas. En la formulación de los mismos se tiene en cuenta el método cualitativo, con el apoyo de la hermenéutica, que se aplica en la metodología. Los objetivos de la actividad pedagógica de *Macho Moreno* se proponen desde el análisis crítico de la legislación y la praxis pedagógica de su Magisterio. De esta manera, en la presente tesis se analizan y valoran las líneas de investigación.

1.5.1. Hipótesis.

La RAE define hipótesis de trabajo como: *"se establece provisionalmente como base de una investigación que puede confirmar o negar la validez de aquella"*; la presente hipótesis es si el trabajo pedagógico y el compromiso de *Macho Moreno* constituye un legado importante para generaciones futuras. Posteriormente, en el capítulo *XII Conclusiones* se confirmará o negará la validez de la hipótesis, con los hechos y documentos aportados o inexistentes. *"Las hipótesis son instrumentos que utiliza el investigador, y que, como instrumentos, no constituyen una condición "sine qua non" en cualquier investigación histórico-educativa"* (Vilanou, 2003:143). El historiador no dispone de teorías inalterables, *"no tiene teorías científicas, sino tan sólo puntos de vista. No hay historia del pasado tal y como ocurrió, sino interpretaciones históricas y cada generación tiene derecho a las suyas propias"* (Ruiz, 1993:58). Sin embargo, para el desarrollo de la investigación histórica, como investigación científica, es preciso aproximarse a un método, una metodología histórica, entendido como la aplicación del método científico en la investigación historiográfica, para interpretar (hermenéutica) los datos obtenidos en las fuentes consultadas.

La hipótesis formulada: el trabajo pedagógico y el compromiso de *Macho Moreno* constituye un legado, se asocia con la motivación personal sobre el desarrollo profesional del titular del presente trabajo. *"El planteamiento y la comprobación de la hipótesis es un procedimiento que acompaña al historiador a través de todo su trabajo"* (Bunge, citado por Vilanou, 2003:144).

1.5.2. Objetivos generales.

1. *Determinar los avances legislativos del siglo XIX y el desarrollo de la pedagogía del siglo XIX.*
[véase capítulo II, *Evolución legislativa en el siglo XIX*; y capítulo III, *Referentes pedagógicos y sociales de Macho Moreno (1869-1912)*].
2. *Estudiar el análisis del contexto socioeducativo del siglo XIX y principios del XX.*
[véase capítulo II, *Evolución legislativa en el siglo XIX*; y capítulo III, *Referentes pedagógicos y sociales de Macho Moreno (1869-1912)*].
3. *Identificar el papel que desempeñan los congresos, los movimientos iniciales del Magisterio y las revistas del Magisterio en la formación de los maestros y en el desarrollo pedagógico de los centros de enseñanza y su ejercicio con el cambio legislativo, social y pedagógico.*
(véase capítulo IX, *Los Congresos Nacionales Pedagógicos y de Primera Enseñanza (1909)*; capítulo X, *Publicaciones de Macho Moreno*; y capítulo XI, *El Faro del Magisterio*).
4. *Analizar el pensamiento pedagógico de Macho Moreno; e identificar sus aportaciones claves en educación desde los análisis de estudio anteriores en la instauración de una educación libre, universal y gratuita.*
(véase capítulos IV a VIII, ambos inclusive).

1.5.3. Objetivos específicos.

1. *Analizar los diferentes planes de instrucción pública de la primera mitad del siglo XIX, en su faceta ideológica: liberalismo, absolutismo y conservadurismo.*
(véase capítulo II, *Evolución legislativa en el siglo XIX*).
2. *Identificar históricamente la educación española en el tiempo anterior y contemporáneo de Macho Moreno.*
3. *Determinar las influencias ideológicas en el pensamiento pedagógico y renovador de Macho Moreno*
[véase capítulo III, *Referentes pedagógicos y sociales de Macho Moreno (1869-1912)*].
4. *Desarrollar procesos comunicativos a través de la prensa de las asociaciones profesionales y de los Congresos, que permiten expresar con libertad ideas y experiencias innovadoras y ayudar personalmente la formación pedagógica y defensa del Magisterio.*
(véase especialmente capítulos IX, *Los Congresos Nacionales*; XI, *El Faro del Magisterio*; y Anexo II, *Disertaciones y publicaciones en Congresos, Asambleas y escritos*).
5. *Identificar la relación del pensamiento y la praxis pedagógica de Macho Moreno, en sus manifestaciones teóricas y prácticas.*
(véase capítulos del IV al VIII, ambos inclusive).
6. *Analizar el legado pedagógico de Macho Moreno en su contemporaneidad.*

(véase capítulo IX, *Los Congresos Nacionales Pedagógicos y de Primera Enseñanza* (1909); capítulo X, *Publicaciones de Macho Moreno*; y anexo II, *Disertaciones y publicaciones en Congresos, Asambleas y escritos*).

Los objetivos abarcan temporalidad global, objeto de estudio, pues un mismo concepto no tiene el mismo valor en el tiempo; como, por ejemplo, los conceptos de universal, obligatorio y gratuito no son iguales en el tiempo; como el papel de la mujer en la educación de la segunda mitad del siglo XIX no se corresponde con el impacto que le pertenece actualmente, sin que ello signifique que anteriormente no mereciera tal protagonismo.

1.6. Metodología.

“Un problema despierta mi curiosidad y comienzo a leer acerca de él. Lo que leo me lleva a redefinir el problema. Redefinir el problema me lleva a un cambio de dirección en mis lecturas. Esto a su vez vuelve a remodelar el problema que nuevamente reorienta la lectura. De esta forma retrocedo y avanzo hasta que tengo la sensación de que todo encaja correctamente. Entonces lo escribo.”
(McNeill, citado por Gaddis, 2002:75)

La frase anterior reproducida, que encabeza este tema, es del conferenciante invitado por Gaddis (2004:75) a su aula. La presentación de McNeill “*provocó decepción*” en algunos alumnos/as; pero “*así se hace exactamente en física*”, afirmó otro alumno. “*Depende del juicio del historiador, que debe decidir por sí mismo si hay una adaptación adecuada entre teoría y experimento*” (ibid., 2004:75). El método es el instrumento necesario del investigador, como Tosta Santos (2017:14) considera que “*el método de investigación debe ser un instrumento de conocimiento que proporcione a los investigadores orientación sobre la organización y planificación de etapas fundamentales de la investigación, ayudándole a formular hipótesis, coordinando investigaciones e interpretaciones de resultados*”.

La metodología empleada es histórica, según Johann Droysen (Trzeblatów, 1808-Berlín, 1884) ya que fundamenta “*las funciones del método histórico en tres puntos: 1) el material que existe para la empiria histórica; 2) el procedimiento mediante el cual obtenemos resultados a partir de este material histórico; 3) los resultados logrados por este medio y su relación con los hechos sobre los que buscamos ilustración*” (1983:25). Como investigación histórica se aplica la metodología cualitativa y su variante, para el estudio de los textos disponibles, de la hermenéutica, con la conciencia y el saber que “*no existe una metodología única que pueda darnos la certeza absoluta de la verdad absoluta*” (Frijhoff. 1984:11-28), pues “*la metodología es la aproximación general con la cual nos acercamos a nuestro objeto de investigación*” (Ardèvol y Oller, 2013:8). El trabajo del historiador es variado por las propias fuentes que se manejan en la investigación, así para Haven (2004:11), “*los historiadores trabajan en una gran variedad de estilos*”. Este trabajo elige la

metodología cualitativa, que corresponde a la investigación documental, que implica dos actividades principales:

- a) “desarrollar un conocimiento de las clases de datos que es posible examinar y del modo en que se puede describir y explicar”; y
- b) “desarrollar una cantidad de actividades prácticas que sirvan de ayuda en el manejo del tipo de datos y las grandes cantidades de ellos que es necesario examinar” (Gibbs, 2012).

El método cualitativo estudia la realidad percibida de un momento y contexto histórico de la investigación histórica. Ardèvol y Oller (2013:13) formulan que “*la metodología cualitativa no puede prometernos un acceso total al pasado y a la experiencia de la gente que lo vivió, pero sí podemos aproximarnos bastante*”. En este trabajo alcanzaremos mayor conocimiento de *Macho Moreno*, mayor comprensión del desarrollo legislativo del siglo XIX, para exponer conclusiones concluyentes dentro de lo posible, alcanzando conclusiones muy definidas, muy cercanas, por el método empleado y por el análisis hermenéutico de sus trabajos escritos.

Entre los diferentes métodos que contempla la investigación cualitativa se encuentra “*el método hermenéutico, que es una respuesta al radicalismo de lo objetivable*” (Fuster, 2019: 202), que “*busca interpretar los textos, teniendo en cuenta la perspectiva del autor*” (Ardèvol y Oller, 2013:8). La utilización del lenguaje es para Gadamer (Marburgo, 1900-Heidelberg, 2002) “*integrar el avance de la ciencia y del pensamiento por medio del lenguaje*” (Fuster, 2019:205), pero “*nunca es sólo un proceso lingüístico ni se agota en el lenguaje*” (Koselleck, 2002:89). La hermenéutica ayuda a la construcción de nuevos significados y a comprender de esta manera los textos disponibles.

Como ya hemos reiterado, White (2003:143) explica que “*el discurso histórico no produce nueva información, sobre el pasado, ya que la posesión de información tanto conocida como nueva acerca del pasado es una condición previa a la composición de dicho discurso.*” En la tesis se reconoce la existencia de “*diversas metodologías para el estudio histórico-educativo.*” (Frijhoff. 1984:11-28); por su parte, Laspalas (2002:106) señala que la metodología histórico-educativa “*debe adaptar en lo sustancial las técnicas de trabajo de la Historia general*”. Ante el número de escuelas historiográficas y las disidencias de las mismas, es importante acertar en la aplicación de una metodológica de historia, así valora Ruiz Olabuénaga (2012:17) que “*el acierto del investigador depende no de la metodología que utiliza, sino del acierto en aplicarla en aquellos casos específicos para los que está más adaptada*”. Mientras que para el académico de Historia, Moradiellos (2019:36), señala el inicial paso del historiador, “*el primer acto del investigador es descubrir, identificar y discriminar las pruebas dispersas, que pasarán a ser las pruebas, las evidencias o las fuentes documentales primarias sobre las que se levantará su relato, su construcción narrativa del pasado histórico*”,

para construir el nexo entre ese pasado investigado y el presente conocido en la relación pedagógica. “*Donde no hay narrativa no hay discurso histórico con carácter distintivo*” (Croce, 1951:38). Esto es esencialmente en conjunto lo realizado en el presente estudio de investigación, con la dificultad de encontrar archivos personales y/o nexos con sus familiares y contemporáneos, más allá de las fuentes citadas.

La propia palabra “*documental*” invita a la lectura amplia y a la selección de dicha información en beneficio del estudio emprendido. La investigación documental, donde la “*selección y compilación de información a través de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos, bibliotecas, bibliotecas de periódicos, centros de documentación e información*” (Baena, 2017:67-70), parte de otras informaciones, de los conocimientos de la realidad objeto de estudio, de informaciones y conocimientos contenidos en documentos. Es un estudio bibliográfico, especializado, que precisa de la determinación del investigador para alcanzar el fin de la pregunta del problema, de los objetivos que pretendemos alcanzar y de posibles hipótesis que establezcan relaciones para futuros trabajos.

En toda investigación histórica es necesario disponer de fuentes; y cuando se encuentran, “*nuestro conocimiento depende de lo explícitas, exactas, abundantes y minuciosas que sean*” (Suárez, 1977:134). En el proceso de elaboración se producirán, probablemente, hallazgos fortuitos, que pueden parecer interesantes para la investigación y, también, pueden crear dispersión. Por ello Alía (2016:40) advierte que “*en la búsqueda de fuentes de información debemos proceder a una rigurosa planificación, con el fin de reducir los frecuentes casos de serendipia o descubrimientos afortunados*”. La metodología se aplica con el trabajo de los datos; según Sebastía (2012:18): “*Los datos históricos son seleccionados, clasificados e interpretados por el historiador mediante un método*”, método cualitativo en los datos y método hermenéutico en los textos.

Después de la lectura y de la selección de la información adecuada, corresponde la estructuración de los hechos en un texto explicativo de la mejor comprensión para el lector. En esta fase, White (2003:53) especifica que “*los hechos históricos son inventados, sobre la base del estudio de los documentos dados*”. Mientras que Sebastía (2018:18), en la línea de White, puntualiza que “*la fijación de la hipótesis general de la presente investigación está claramente vinculada a una motivación e intencionalidad*”, consiste en dar solución a la pregunta planteada, para lo que se aportarán los datos fruto de la investigación, para corroborar que la docencia impartida y expuesta en Congresos y publicaciones está entroncada en la legislación educativa y en los movimientos pedagógicos de la segunda mitad del siglo XIX, luego representa un avance en el modelo de educación que imparte desde 1868 hasta principios del siglo XX. Además, para White (2003:54) “*el conocimiento histórico está basado en construcciones*

hipotéticas de los posibles objetos de investigación que requieren un tratamiento por medio de procesos imaginativos”. Del rigor de este proceso depende el éxito del desarrollo y conclusión de la tesis.

Por último, en la hermenéutica, la delimitación de las etapas históricas, contempladas en la tesis se rige por la “*historia de la educación*”, en contraposición a la normalizada “*historia política*” (Ruiz, 1997:167). En el capítulo II, *Evolución legislativa en el siglo XIX*, las divisiones de estudio corresponden a las fechas de promulgación de la legislación educativa; o sea, las secuencias históricas son *historia de la educación*.

1.7. Análisis de resultados.

“Los historiadores tienen en cuenta la confirmación de sus fuentes.”
(Gaddis, 2004:38)

Previamente, hay que tener en cuenta: el objeto de estudio (los datos que necesitamos) y la situación (qué, quién, dónde, cómo, cuándo). En esta fase, el historiador Alía (2016:56) advierte que “*la fuente histórica es cualquier tipo de documento, cualquier realidad que pueda aportar testimonio, huella o reliquia, cualquiera que sea su lenguaje*”. En base a ello, se formula la estrategia de recogida de datos:

- 1) obtener colaboración con los medios designados para el estudio;
- 2) ejercer el máximo de controles sobre la situación de investigación;
- 3) asegurar el desarrollo de la investigación, según el diseño previsto;
- 4) resolver los problemas imprevistos que surjan;
- 5) y organizar y codificar los datos para el análisis.

Si se entiende por fuente, superando el concepto de documento, cualquier aportación, venga de dónde y cómo venga, entonces hay que cuidar su selección, porque “*de la cantidad y calidad de las fuentes depende también el grado de conocimiento que se llegue a tener de la realidad objeto de estudio histórico*” (Vilanou, 2003: 150). En este trabajo, una vez analizados los datos, que se necesitan para el estudio, y valorados el qué, quién, dónde, cómo, cuándo, se plantea la siguiente clasificación de recogida de datos (ibid., 2016:56-59; Ruiz Olabuénaga, 2012:75; Tamayo, 2004:45), que se aplica en el desarrollo de la tesis:

1) Forma de elaboración (criterio posicional)

- a) Fuentes directas (documentación existente en las hemerotecas de y sobre *Macho Moreno*). “*La hemerografía se ha convertido en objeto de estudio por parte de numerosos investigadores de diferentes disciplinas*” (Ramón, 2020:423).
- b) Fuentes indirectas (relatos de historiadores posteriores a *Macho Moreno*).

2) Intención en la elaboración (criterio intencional)

- a) Fuentes intencionales (testimoniales: Memorias de la Escuela Normal de Alicante)
- b) Fuentes no intencionales (no testimoniales: documentación del Archivo General de la Administración, del claustro de profesores de la Escuela Normal de Alicante, de la Junta Provincial de Instrucción Pública de Alicante, entre otras)

3) Grado de elaboración (criterio de originalidad)

- a) Fuentes primarias (documentos de archivos, periódicos de la época, libros de su contemporaneidad, entre otros). A lo largo de la presente tesis, encontramos múltiples ejemplos de la hemeroteca, que describe e informa sobre el legado pedagógico de *Macho Moreno*.
- b) Fuentes secundarias (tesis doctorales, artículos posteriores, otros documentos). La tesis doctoral de Sebastián Alcaraz informa ligeramente de algunas facetas personales y profesionales de *Macho Moreno*, sin analizar su legado.
- c) Fuentes terciarias (investigaciones de otros autores). Pocas son, pero en la bibliografía se encuentran referencias en los autores Agulló, Beltrán, Blanes, Larrosa, Maldonado, Mayordomo, Moratinos, Sebastián, Tonda, entre otros.

4) Procedimiento empleado para transmitir o almacenar la información (fuentes) (Moradiellos, 2019:36).

- a) Fuentes materiales (edificios y monumentos; instrumentos y útiles; objetos de uso diario; restos arqueológicos).
- b) Fuentes textuales y escritas/impresas (documentos manuscritos, impresos; prensa diaria, libros y publicaciones).
- c) Fuentes iconográficas e imágenes (fotografías, dibujos, grabados).
- d) Fuentes estadísticas y numéricas (censos, padrones).
- e) Fuentes orales (testimonios transmitidos directamente, testimonios grabados en soporte magnético o digital).

5) Medio de divulgación (difusión).

- a) Fuentes documentales. Como dice Sebastián (2018:18): “*La narración histórica depende de la información disponible y seleccionada*”. Básicamente son los documentos existentes en los archivos consultados.

(Véase anexo *Bibliografía*, 4, *Archivos y bibliotecas*).

- b) Fuentes bibliográficas

(véase *Bibliografía*, 2, *Bibliografía general*).

- c) Prensa.

(véase *Bibliografía*, 3, *Bibliografía publicaciones del Magisterio y de la prensa en general*).

1.8. Proceso de elaboración.

“Como la investigación historiográfica ha puesto de manifiesto, la historia se hace desde el presente y el historiador la aborda desde realidades contextuales. Obviamente, el historiador no construye con mitos, anécdotas e invenciones, sino con hechos históricos, que transformados en evidencias constituyen el soporte de su creación.”

(Blanes et al., 2012:9).

Sin pretender alienarse en el proceso con la denominada tercera generación de los Annales, que modifica la ciencia histórica, es cierto que existe cercanía con esta generación por estudiar, investigar y tratar de *“centrarse en elementos habitualmente dejados de lado como la cotidianidad, las formas de pensar, los hábitos y costumbres, la cultura popular, etc.”* (Ardèvol y Oller, 2013:8). Para Gaddis (2004:139), los historiadores nunca pueden esperar *“tener el relato completo de lo que sucedió realmente”* en el pasado. Analizan el pasado en otro presente, conociendo el futuro, este es el reto de la investigación histórica. La argumentación adquiere mayor importancia en el método histórico. La redacción puede ser descriptiva de los datos históricos conseguidos; o narrativa, explicativa de los datos relacionados con el contexto vivido en su momento; asume la responsabilidad de la elaboración del texto final de la investigación. La redacción histórica no se ajusta al conjunto de las palabras, sino las palabras a la historia que se relata, con lo cual se desarrolla un lenguaje histórico para explicar la relación entre sí del conjunto de fuentes obtenidas y desarrolladas.

“En la narración de los hechos quede claro no sólo lo que ocurrió o lo que se dijo, sino también de qué modo; que cuando se hable de los resultados, que se expliquen todos los factores debidos al azar, a la prudencia o a la temeridad.” (Cicerón, 2002:228)

La metodología empleada cualitativa, con la utilización de la hermenéutica, *“paradigma que pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos”* (Husserl, 1998, citado por Fuster, 2019: 202). Las fases de este método son (véase gráfico 3).

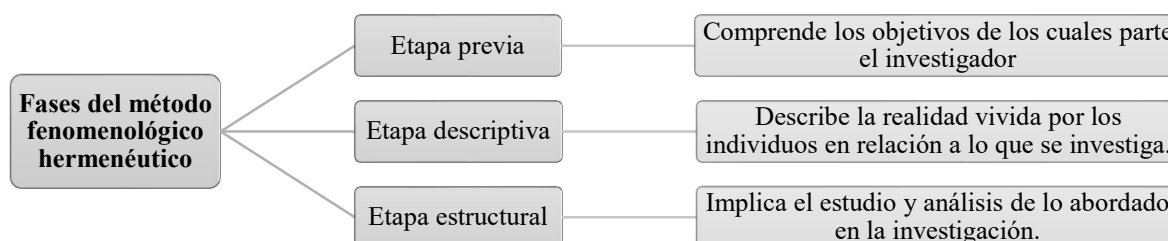


Gráfico 3. Fases del método fenomenológico hermenéutico. Amaya et al. (2019:17).

Un detalle previo a la explicación del proceso es incidir de nuevo en dos nociones claves del trabajo del historiador, según Topolsky, citado por Vilanou (2003:169), que son: la noción del hecho

histórico (la legislación del siglo XIX, los movimientos pedagógicos de finales de este siglo y el trabajo didáctico de nuestro protagonista) y la noción de fuente que garantiza el acceso a los hechos (archivos, hemerotecas, documentos, bibliotecas) y garantiza la verdad histórica. Sebastiá (2018:19) “*distingue dos tipos de narraciones históricas: la descriptiva y la explicativa. La primera corresponde al cronista; mientras que la segunda al historiador. En resumen, la descripción es el requisito básico para avanzar hacia la explicación.*”. En la elaboración se emplean:

1) Método heurístico. Búsqueda y localización de documentación en archivos, hemerotecas, bibliotecas y otros; y de bibliografía especializada sobre el tema de investigación.

(Véase *Bibliografía, 4, Archivo y bibliotecas*).

2) Método hermenéutico. Selección de esta bibliografía; lecturas previas de los textos seleccionados; e interpretación.

(Véase *Bibliografía, 2, Bibliografía general y 3, Bibliografía publicaciones del Magisterio y de la prensa en general*).

3) Método semiótico. Exposición y redacción del trabajo de investigación.

4) Utilización de las técnicas y ciencias auxiliares de la investigación histórica, siempre que sea posible (entrevistas, cuestionarios, estadísticas, etc.). En este punto, por razones obvias de temporalidad y de modelo metodológico, se procura contactar con investigadores e historiadores de su figura y/o de su etapa en la Escuela Normal de Alicante, como son los profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, Tonda Monllor, Sebastiá Alcaraz; y de otros investigadores, que han tratado el contexto histórico de la época vivida por la persona objeto de la tesis en publicaciones, tesis u otros, como Hernández Crespo.

Otra posible fuente de información planteada es la familia directa. Este se desposó con Martina Sanz González (Monasterio, 11 de octubre de 1847-+) en la colegiata de Santa María del Mercado, de Berlanga de Duero, el 31 de agosto de 1870; tuvieron un solo descendiente, su hijo Domingo Macho Sanz (San Leonardo, 4 de agosto de 1875-Montalbo, 10 de julio de 1916), de profesión médico. Con el fallecimiento, de estado soltero, de su hijo Domingo finaliza la saga familiar, con lo que la fuente de información de línea directa no ha sido posible. En su pueblo natal, Riba de Saelices, nadie recuerda nada de la familia Macho Moreno, aunque continúan vigentes los dos apellidos. Hay que considerar que la familia formada por José Macho y Simona Moreno se desplaza del pueblo hace más de siglo y medio. La razón de este desconocimiento se debe, en primer lugar, al alejamiento de sus progenitores a Vildé, como secretario del ayuntamiento (El Avisador Numantino, 1912, de 5 de junio, núm. 3.179:1) y su

posterior destino a Saúca, como maestro (Archivo Histórico Diocesano de Osma-Soria, libro de matrimonios, núm. 9, págs., 94 y vuelta).

- 5) Verificación de “*los documentos que atestiguan la naturaleza del objeto pasado de interés del historiador*“, según la metodología de White (2003:54).
- 6) Análisis de los puntos anteriores.
- 7) Síntesis del trabajo de investigación.
- 8) Conclusión y redacción de las conclusiones.
- 9) Trabajo final.

La pregunta formulada, la hipótesis declarada, los objetivos expuestos y todo el proceso de elaboración de las fuentes poseídas no tendrán punto y final en las conclusiones de la tesis, sino que quedará extendido el testigo para futuros historiadores. Expuestas la conceptualización del problema, los objetivos, la metodología, en los siguientes capítulos se da respuesta a las preguntas formuladas en el título de la presente tesis, para conocer el legado pedagógico (1848-1912), en el contexto legislativo, social y educativo de finales del siglo XIX y principios del XX.

Los capítulos siguientes (véase gráfico 4), en total catorce, más anexos e índices, conforme el título de la tesis, configuran el contenido de la investigación y del estudio:

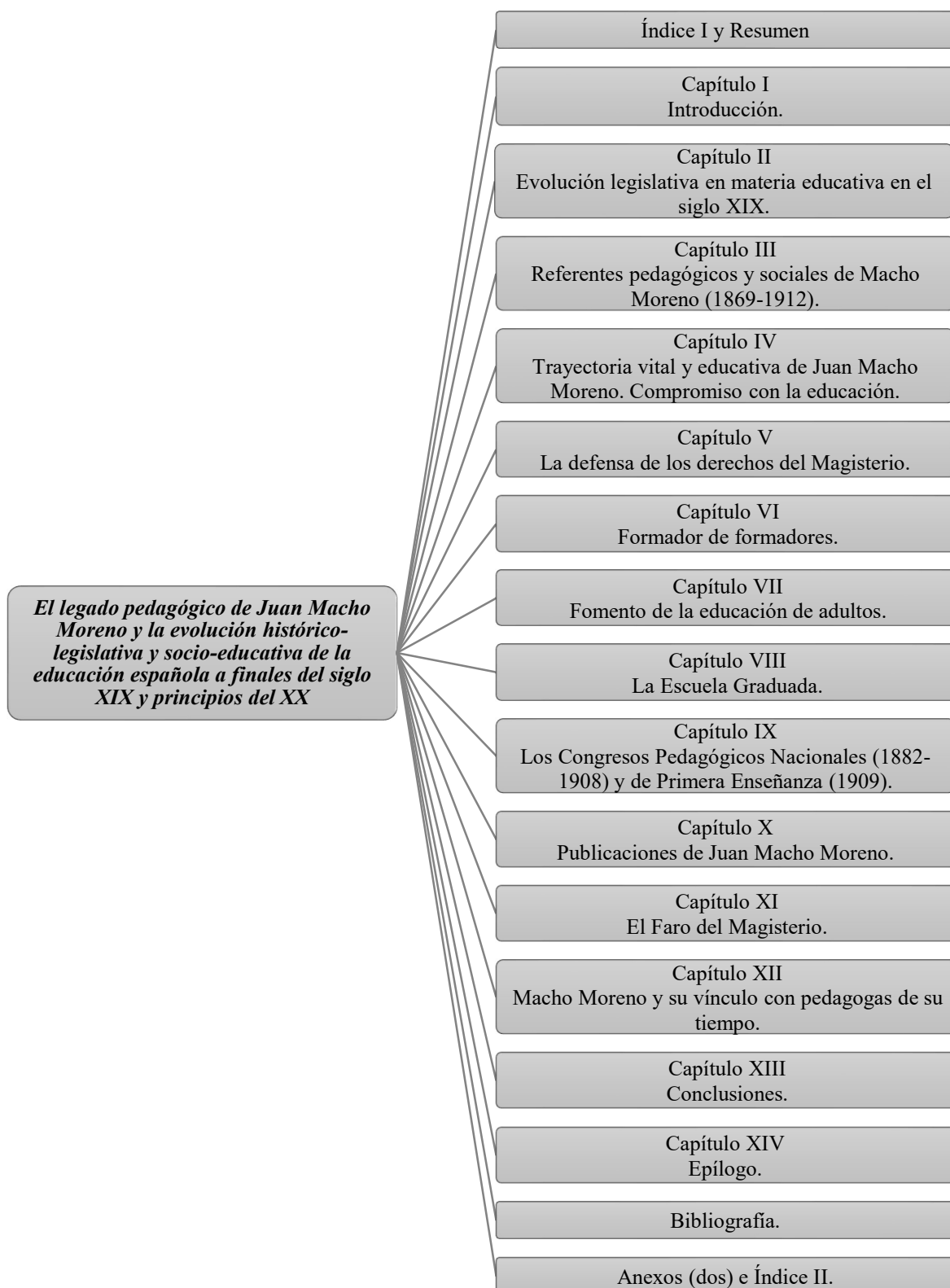


Gráfico 4. Índice general. Elaboración propia.

CAPÍTULO II

Evolución legislativa en materia educativa en el siglo XIX.

“La critique est aisée; et l'art est difficile”

(Anónimo francés)

“Una obra en la que se hallen recopiladas las diferentes disposiciones que se han dictado (...) no ha de concretarse solo a lo vigente sino que, trayendo también lo derogado, para cada sección o materia ha concebido la idea de componer un resumen histórico-crítico que, siendo fiel recuerdo de las vicisitudes sufridas por la organización escolar, evidencie al propio tiempo los pasos que se han venido dando en el camino del progreso hasta llegar al presente momento histórico y estado de nuestra legislación.”

(Macho, 1895:7)

2.1. Introducción.

El presente sin conocer el pasado relacionado es insuficiente para “*comprender el camino del progreso hasta llegar al presente momento histórico*” (Macho, 1895: 7). Este capítulo es “*fiel recuerdo de las vicisitudes sufridas*” (ibid., 1895:7) para comprender el trabajo y el legado pedagógico de un *maestro de aldea*, que leal a su compromiso, alcanza la docencia de formador de formadores. La legislación europea evoluciona en el siglo XIX hacia la consecución de una educación universal, gratuita y obligatoria. Al final del siglo XVII, Europa disfruta de nuevas ideas educativas, surgidas de la valoración del alumnado, de la enseñanza teórico-práctica [John Locke (Wrington, 1632-Essex, 1704)], de la importancia del medio natural [Jean-Jacques Rousseau (Ginebra, 1712-Ermenonville, 1778)], de potenciar la creatividad del niño [Johann Pestalozzi (Zúrich, 1746-Brugg, 1827)], de la atención a los pobres [Joseph Lancaster (Londres, 1778-Nueva York, 1838)], todas ellas serán fuente de inspiración de futuras generaciones de pedagogas y pedagogos españoles, que convivirán personalmente con dichas escuelas. Todas ellas tienen en común la Ilustración, según Sell (2019:568), “*un movimiento cultural que sacudió los estándares políticos, sociales, económicos, científicos y culturales en los que se venía asentando la sociedad desde la época medieval*”.

Mientras, en España la educación tradicional se desarrolla en las Escuelas Pías, en los establecimientos religiosos y en otros centros benéficos, donde se establece: enseñar las primeras letras, la doctrina cristiana y los rudimentos de la religión. El nuevo siglo XIX será un constante avance y retroceso, como se explica a lo largo del presente capítulo. El primer intento de convalidación de la educación nacional con la europea proviene de los Ilustrados españoles, sin éxito. Los siguientes años corresponde a la alternancia entre los principios liberales y los conservadores, que se manifiesta en la promulgación de planes de estudio, hasta la ley de 1857, conocida como *Ley Moyano*, que consigue un consenso general de la educación y ya se sabe que consenso es renunciar al todo para conseguir la mayor parte del proyecto.

A lo largo de la tesis se nombrará, en alguna ocasión, educación e instrucción indistintamente, pues ambas palabras son sinónimas, siempre como medio de formación y mejora intelectual de la persona. En el diccionario de la RAE se define: “*educación es instrucción por medio de la acción docente; e instrucción es caudal de conocimientos adquiridos*”. Sin embargo, también se considera la diferencia que realiza Melchor de Jovellanos (Gijón, 1744-Puerto de Vega, 1811) de ambos sustantivos en su libro *Memoria de 1907*. Para Jovellanos [Memoria, 91-92, citado por Sell (2019:588)], educación es un medio para ilustrar la razón e instrucción es el saber que recibe el hombre desde estímulos externos.

Mientras la legislación española desarrolla el modelo educativo de la sociedad entre la alternancia de los gobiernos liberales y conservadores, a partir de su titulación como maestro de instrucción primaria en el año 1868, su figura progresa en la doble versión: a) aceptar y criticar para renovar; y b) cómo aplicar la legislación educativa y, a la vez, ser crítico constructivo con aquella que considera mejorable. Por esto, su legado no se comprende sin hacer mención constantemente, en paralelo, a lo publicado por la *Gaceta de Madrid* y, a partir de 1868, a sus aportaciones en foros públicos, como la Asociación General del Profesorado, Congresos Nacionales Pedagógicos y colaboraciones en revistas y diarios del Magisterio. Gracias a este constante análisis crítico, escribe el artículo titulado *La Junta Provincial*, publicado en *El Faro del Magisterio* (1902, núm. 4:1), donde discrepa del R.D. de 2 de septiembre (GdM, 1902, núm. 253:1066-1068), porque este R.D. crea confusión, ya que no disuelve las Juntas Provinciales de Instrucción Pública, sino que aumenta el número de vocales, al tiempo que disuelve las Juntas Locales en las capitales de provincia, siendo la Junta Provincial quien asume las atribuciones de esas (art. 1). También concede soporte a la iniciativa de la administración, como es por ejemplo el artículo *Un aplauso al Ministro*, publicado en *El Faro del Magisterio*, sobre el R.D. de 4 de octubre (GdM, 1906, núm. 282:111-113) promulgado por el ministro Amalio Gimeno Cabañas (Cartagena, 1852-Madrid, 1936) referente en la reglamentación de las clases de adultos, en la que “*los maestros que sean celosos del cumplimiento de sus deberes (y lo serán todos), no tienen más que hacer más que leer el decreto, aprenderse el decreto, que es guía seguro para conseguir excelentes resultados con un poco de laboriosidad y buena fe*” (El Faro del Magisterio, 1906, núm. 244:361). Por último, aporta manifestaciones en la mejora de la misma, contribuyendo en la modernización de la enseñanza en el país, por ejemplo, en el artículo titulado *Como en España*, donde expone las ventajas de la Escuela Graduada en la evolución del sistema educativo, publicado en *El Faro del Magisterio* (30 de noviembre, núm. 70:1). Su constante atención a la actualidad le proporciona un merecido respeto entre el Magisterio español.

El conocimiento de los avances legislativos en educación del siglo XIX no solamente permite conocer la historia, con sus logros, aciertos y errores, sino que facilita la comprensión de cómo era el mundo donde se desarrolla su vida profesional. Primeramente, su procedencia es el mundo rural, donde el problema del analfabetismo y de la escolarización son acuciantes. En 1840 es tan solo del 24,2% la población alfabetizada: 39,2% de hombres y 9,2% de mujeres (Viñao, 2009:7).

El siglo XIX es convulso en lo social y en lo político, por la pugna entre la tradición y el modernismo, entre el adoctrinamiento religioso y el liberalismo político, por la alternancia del liberalismo y el conservadurismo en la administración, que actúan como el personaje de la Odisea, Penélope, donde el trabajo diurno se deshace por la noche. En el campo político, la inestabilidad es el denominador común de los diferentes mandatos regios (José I, Fernando VII, regencias, Isabel II, Amadeo

I, Alfonso XII), incluida la corta etapa de la I República; y en el social, la estructura medieval y el poder religioso de la sociedad española predominantes mantienen a la sociedad en la pobreza económica y formativa (Ruiz, 1970). El siglo XIX despierta con la revolución industrial, que genera un cambio absoluto en el tradicional modelo educativo y en las materias que hasta este momento se imparten en los centros de enseñanza, principalmente en las denominadas enseñanzas especiales; y con una profunda crisis económica en las arcas del Estado, con una sociedad empobrecida y analfabeta. Los impuestos gravan a la sociedad y la instrucción pública, básicamente, es patrimonio de la iglesia y de las órdenes religiosas desde la Edad Media (Quintana, 1975:30).

Por ello, no se entiende el convulso siglo XIX sin repasar los reinados y gobiernos de este siglo, que ejercen dando bandazos entre el querer y no querer, el poder e impedir seguir el progreso de los países europeos, involucionistas y liberales. Esta división histórica del siglo XIX, que a continuación se estudia, corresponde a las formuladas por Moratilla (1858) y por Urquijo (1996a). Además, tampoco se entendería toda esta convulsa etapa de un siglo, “*sin atender el entorno estatal, social y político tan enrarecido*” (Izquierdo, 2018:36) por los siguientes hechos significativos de este siglo, como son, principalmente:

- 1) la invasión francesa del territorio español (1808);
- 2) la Guerra de los franceses o de la Independencia (1808-1814);
- 3) el absolutismo (1814-1820);
- 4) las Guerras Carlistas (primera, 1833-1840; segunda, 1846-1849; y tercera, 1872-1876);
- 5) la revuelta en Barcelona contra la ley arancelaria (1842);
- 6) la rebelión cantonal (1873-1874);
- 7) y la independencia de las colonias americanas durante el siglo XIX, que finaliza con la pérdida de Cuba, Puerto Rico y Filipinas (1898).

Por su edad y destino en el Magisterio, nuestro autor conoce y vive en primera persona las rebeliones cantonales y la tercera guerra carlista, con veinticinco años, como maestro en San Leonardo; y la pérdida de la colonia de Puerto Rico, a punto de cumplir los cincuenta años. Estos hechos, vividos directamente, le llevarán a ser defensor de la construcción de la nueva España, de formar ideológicamente entre los regeneracionistas, y de batallar en la consecución de la modernidad del sistema educativo, bastión del futuro de una Nación próspera.

2.2. Precedentes importantes a la Ley Moyano (1812-1857).

“La instrucción bien dirigida corrige la desigualdad natural de facultades en vez de aumentarla.”

(Condorcet, 1792, citado por González & Madrid, 1988:77)

La primera mitad del siglo XIX se caracteriza por la promulgación de media docena de leyes o planes sobre instrucción pública, donde ninguna de ellas contempla el conjunto de la universalidad, gratuidad y obligatoriedad. Cada una de ellas aborda parcialmente (primaria, secundaria, superior) la instrucción pública. La revolución francesa (1789) tiene un efecto multiplicador en cada uno de los territorios que configuran los estados del continente en los conceptos de libertad, igualdad y fraternidad. A nivel interno de la política francesa, representa el final de los reinados absolutistas borbónicos en Francia. En otros países se agranda la influencia legislativa revolucionaria con el imperialismo de Napoleón Bonaparte. La importancia de la Revolución Francesa es vital para comprender la evolución social y política de Europa durante el siglo XIX hasta la fecha. Es más, *“hoy en día no podríamos hablar de Estado de Derecho sin los cambios acaecidos en el sistema político y social de aquellos días”* (Jiménez, 2012).

La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, promulgada por la Asamblea Constituyente francesa el 26 de agosto de 1789, es el germen de las futuras constituciones nacionales y el inicio del respeto a los derechos básicos de las personas contra el concepto absolutista de las monarquías del siglo XVIII. En su preámbulo y diecisiete artículos, expone y expresa todo cuanto el ser humano debe respetar y ser respetado. En la Declaración de los Derechos se dice:

“Art. 11. La libre comunicación de pensamientos y opiniones es uno de los derechos más valiosos del Hombre; por consiguiente, cualquier Ciudadano puede hablar, escribir e imprimir libremente, siempre y cuando responda del abuso de esta libertad en los casos determinados por la Ley. Art. 16. Una Sociedad en la que no esté establecida la garantía de los Derechos, ni determinada la separación de los Poderes, carece de Constitución.”

Si el hombre y la mujer, como seres humanos, merecen respeto, es evidente que su mayor facultad, el pensamiento, debe ser libre y sin esta libertad lo demás no tiene valor. A tenor de esta declaración de la Asamblea Constituyente, viene a la memoria la respuesta que se atribuye al matemático árabe Al-Khawarizmi ante la pregunta sobre el valor del ser humano. Su respuesta es: *“Si el hombre tiene ética, su valor es 1; si es inteligente, añadirle un 0 y su valor es de 10; si es rico, añadirle otro 0 y su valor es de 100; si es, si es, añadirle otro 0 y su valor aumenta; pero si falla la ética, pierde el 1 y entonces nada de lo que aporte valdrá nada”*.

Por eso es importante el primer valor: *la libertad para hablar, escribir, imprimir, pensar*; sin ella no se alcanza nada por muy bello que se manifieste. Estrechamente ligada a la libertad es la igualdad, para tener los mismos conocimientos y la misma base. “*Solo a través de la educación podría llegarse a la igualdad entre los sexos*” (Ballarín e Iglesias, 2018:39). Posteriormente, en el desarrollo de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789) se implementan los principios de la *educación obligatoria*, con las dificultades propias de los intereses de poder, de ideología y de confesión religiosa. Defiende con pasión la educación obligatoria como regeneradora de la sociedad, alcanzando en las personas mayores cotas de igualdad, para ello apoya la educación de adultos y las charlas-conferencias en los círculos obreros de Puerto Rico y de Alicante.

El monarca José I y los intelectuales españoles, enamorados de la Ilustración, trasladan el modelo francés al territorio nacional, como son los liceos, la enseñanza gratuita, entre otros objetivos. Para ello, el nuevo régimen cuenta con pedagogos españoles formados y residentes en Francia, como es el caso de Narganes, conocedores de los sistemas pedagógicos nacidos de la Revolución francesa. En primer lugar, no solamente se aplica la pedagogía, sino que también el modelo de los liceos. El breve período de duración del reinado de José I impide que la administración ponga en funcionamiento su revolución educativa.

En el Reino de España, en respuesta al Estatuto de Bayona y a la presencia francesa en territorio nacional, se convocan Cortes Constituyentes en Cádiz, que darán su fruto en la Constitución de 1812, considerada la primera constitución española. Con ella se afronta la educación desde el Estado, con la voluntad de que esta sea “*universal y gratuita. En España no se prestó atención a la creación de escuelas de manera sistemática hasta 1812*” (Mora, 2009:17). Desde la Revolución francesa, “*el asunto de la educación se convierte en uno de los elementos fundamentales del discurso político dominante de todo gobierno de cualquier signo*” (González & Madrid, 1988:75). En los inicios del siglo XIX, tal era la pobreza y el analfabetismo de la sociedad española, que “*la escuela pública nace verdaderamente como una institución benéfica o benéfico docente.*” (Ruiz, 1988:175).

Como consecuencia de esta voluntad constituyente de atender la educación, el art. 369 de la Constitución de 1812 instaura la Dirección General de Estudios para la Inspección de la Enseñanza Pública, que depende del Gobierno del Reino. Así, se inicia la andadura administrativa de la instrucción pública en los ministerios, hasta llegar al año 1900 con la creación del ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Desde su primera intervención pública en el Congreso de 1882, predice la importancia de la inspección en el desarrollo de la educación y reclama la creación de un ministerio propio como en otros países europeos. Pero hasta llegar a este punto deseado, la administración, en lo referente a las

competencias de Instrucción Pública, tiene varios acomodos políticos y administrativos (véase capítulo 2.4.1. *Competencias educativas en los ministerios durante el siglo XIX*).

El regreso del Rey Fernando VII (San Lorenzo del Escorial, 1784-Madrid, 1833) en 1814 representa un paso atrás en la concepción constitucional de 1812, que promulga: *La Nación española es libre e independiente, y no es ni puede ser patrimonio de ninguna familia ni persona* (art. 2); *La soberanía nacional reside esencialmente en la nación* (art. 3); *Las Cortes son la reunión de todos los diputados, que representan la nación, nombrados por los ciudadanos* (art. 27). El Rey Absoluto niega la soberanía nacional representada en el pueblo español y firma el decreto de 4 de mayo de 1814 (GdM, 1814, núm. 70:515-521), declarando “no jurar ni acceder a dicha Constitución (de 1812), ni a decreto alguno de las Cortes generales y extraordinarias, y de las ordinarias actualmente abiertas, ..., sino declarar aquella Constitución y tales decretos nulos y de ningún valor ni efecto, ahora ni en tiempo alguno, como si no hubiesen pasado jamás tales actos, ..., y sin obligación en mis pueblos y súbditos, de cualquiera clase o condición, a cumplirlos ni guardarlos” (GdM, 1814, núm. 70:520). De esta forma se comporta el poder absoluto durante el siglo XIX, dando bandazos según el interés del poder. Este período del reinado de Fernando VII, sexenio absolutista (1814-1820), retrocede en los mínimos avances de educación, anula todas las disposiciones oficiales sobre el desarrollo de la instrucción pública, Título IX, *De la Instrucción Pública*, surgidas de la Constitución de 1812. Ello profundiza el problema de escolarización y de analfabetismo en la sociedad española. Posteriormente, el Monarca, conocedor del problema originado en la instrucción educativa, emite el R.D. de 19 de noviembre de 1815 (GdM, 1815, núm. 146:1.331-1.332), con el objeto de minimizar sus efectos, para que los conventos de todas las órdenes regulares del Reino ofrezcan “*formación de primera educación para instruirlos en la doctrina cristiana a los hijos de pobres hasta los 10 o 12 años, procurándoles vestuario y alimento*”. Todo ello no es gratuito, según Ruiz (1970:56) es “*en compensación a los múltiples favores recibidos por las órdenes religiosas de parte del Monarca*”.

Continúa Ruiz (1970:58) en su exposición: “*La ausencia de escuelas es la preocupación educativa del sexenio absolutista (1814-1820), que se paliará con la Real cédula, incentivando la creación de centros de enseñanza por parte de ayuntamientos, entidades privadas u otras iniciativas*”. El problema se alarga en el tiempo, ejemplo de ello es la participación en la Junta Provincial de Instrucción Pública de Alicante, donde constantemente reclama centros escolares dignos del Magisterio que se imparte a los alumnos, como el artículo en *El Faro del Magisterio*, (1903, de 24 de diciembre, núm. 74:3), titulado *Sobre la desgracia de un pueblo*, relatando la visita al municipio de Granja de Rocamora y concluyendo que el problema es el mismo de otras muchas poblaciones: “*locales viejos, mobiliario deficiente y materiales incompletos y anticuados*”.

Al mismo tiempo, en la enseñanza superior se acentúa la censura, “*las universidades estuvieron muy controladas, por considerarlas focos sospechosos de liberalismo, lo que contribuyó a su decadencia*” (Ramírez, 2017:69). No obstante, la Constitución de 1812 regresa a tener vigencia por el acatamiento del Monarca de la Carta Magna, el 7 de marzo de 1820 (GdM, 1820, núm. 31:239), declarando que “*siendo la voluntad general del pueblo, me he decidido a jurar la Constitución promulgada por las Cortes generales y extraordinarias en el 1812*”, dando lugar al Trienio Liberal (1820-1823), que aplica una política de confrontación con el período anterior, adoptando medidas claramente anticlericales; destacando la expulsión de los jesuitas de la enseñanza, por Decreto de 4 de septiembre de 1820 (GdM, 1820, núm. 97:416):

“art. 1. Se restablecen los estudios de San Isidro en esta corte en el ser y estado que tenían en la época anterior a la introducción en ellos de los religiosos de la Compañía de Jesús; art. 7. El Gobierno comunicará orden a los jefes políticos de las provincias en donde se hubieren restablecido los jesuitas, para que ocupen inmediatamente las bibliotecas y cualesquiera otros efectos pertenecientes a la enseñanza que existan en los colegios de aquellos religiosos, o por cualquier título les pertenezcan, y no estuvieren ya destinados al servicio público.”

Además, se legisla la abolición del diezmo, por la ley de 29 de junio de 1821 (GdM, 1821, núm. 183:1.008-1.009), que tenía asignado la Iglesia; se suspende el Tribunal de la Inquisición, por el R.D. de 9 de marzo de 1820 (GdM, 1820, núm. 35:253), porque según Cáceres (1999:180) “*es incompatible la existencia del tribunal de la Inquisición con la Constitución de la monarquía española, promulgada en Cádiz en 1812*”; la desamortización de los bienes de las órdenes religiosas, por R.D. de 4 de septiembre de 1920 (GdM, 1820, núm. 99:425-426); entre otras medidas, que explica Salazar en su tesis doctoral. “*Todas estas medidas tratan de debilitar a una poderosísima institución, la Iglesia y las órdenes religiosas*”, opuestas al desmantelamiento del Antiguo Régimen (Ocaña, 2005). Como no podía ser de otra forma, la Junta provisional, el 10 de marzo de 1920, proclama el restablecimiento de la libertad de prensa (GdM, 1820, núm. 38:266), “*es uno de los primeros pasos que S.M., de acuerdo con esta Junta, ha estimado necesario para establecer el orden constitucional*”. En el mes siguiente, se emite el Decreto de 24 de abril (GdM, 1820, núm. 71:470-471), arts. 1 al 5, conforme al art. 368 de la Constitución de 1812, que obliga a la sociedad en estos términos:

“1º Los preladados diocesanos cuidarán que todos los curas párrocos de la Monarquía, o los que hicieren sus veces, expliquen a sus feligreses en los domingos y días festivos la Constitución política de la Nación, como parte de sus obligaciones. 2º En todas las escuelas de primeras letras y humanidades del reino se explicará por los maestros la Constitución de un modo claro y perceptible. 3º Con arreglo al art. 368 de la Constitución se explicará esta en todas las universidades del reino por uno de los catedráticos en leyes; en todos los seminarios conciliares por el catedrático de filosofía moral; y en todos los estudios públicos y privados de los regulares por el lector o maestro de filosofía. 4º En los colegios de las Escuelas pías y en las demás casas de

educación pública o privada, explicará la Constitución el catedrático o profesor que se halle con más disposición para hacerlo”.

Las Cortes asumen la importancia de concienciar a la población de las bondades de la Constitución y de lo que representa en los derechos y en las obligaciones de los ciudadanos. La explicación desde el púlpito de las bondades de la Constitución no concitó unanimidad, como explica Tapia (1970:73): “*estando algunos en favor y otros en contra. Aunque en una cosa todos coinciden: en desear paz y tranquilidad sin importarles, en realidad, demasiado las otras cosas*”.

La continuidad borbónica, en el relato de Pérez Galdós (Las Palmas de Gran Canaria, 1843-Madrid, 1920) (1906:33) “*se personaliza en el reinado de Isabel II, que se irá borrando de la memoria, y los males que trajo, así como los bienes que produjo, pasarán sin dejar rastro. La pobre Reina, tan fervorosamente amada en su niñez, esperanza y alegría del pueblo, emblema de la libertad, después hollada, escarnecida y arrojada del reino, baja al sepulcro sin que su muerte avive los entusiasmos ni los odios de otros días*”. Este reinado se caracteriza, en primer lugar, por su condición de mujer, que desde su homónima La Católica en 1504 no había reinado ninguna mujer; por el acceso a la corona con tan solo tres años y a la Jefatura del Estado con trece años; y por su matrimonio, por intereses políticos nacionales e internacionales, a los dieciséis años. Por otra parte, durante su reinado se produce la primera guerra civil contemporánea española, la primera de las tres Guerras Carlistas; se padecen los vaivenes y tensiones por la revolución liberal, que producen cambios significativos en el orden parlamentario; y la sociedad contemporánea se transforma en el orden socioeconómico. Durante este reinado de Isabel II, nace *Macho Moreno* (Riba de Saelices, 1848), que obtiene el título de bachiller por libre en Sigüenza y el de maestro por la Escuela Normal de Soria (1868), con nota final de sobresaliente.

Se atribuye a la reina Isabel II (Madrid, 1830-París, 1904) la cita: “*la ignorancia es el origen y la causa principal de nuestros males*”. En el aspecto educativo, en su reinado no se recuperó el *Reglamento General de Instrucción Pública* (1821), por “*considerarse muy costosa su implantación*” (Peset & Peset, 1992:25) y se promulga el *Plan de Instrucción Pública*, de 4 de agosto de 1836 (GdM, 1836, núm. 600:1-7); la R.O. de 29 de octubre de 1836 (ibid., 1836, núm. 700:1-3), sobre el arreglo provisional de estudios y el *Plan de Instrucción Primaria* (1838), conocido como *Plan Someruelos*. No obstante, “*se elaboran planes, reglamentos, que configuran el nuevo sistema de instrucción pública*” (Ramírez, 2017:70).

Seguidamente, se relatan los diferentes planes o reglamentos de educación, comprendidos entre 1808 y 1857, estudiando su contenido, en relación con el contexto anterior y posterior que le acompaña. Es una montaña rusa por las constantes diferencias políticas que acompañan a los diez primeros lustros del siglo XIX.

2.2.1. Estatuto de Bayona (1808).

“¿Qué objeto se proponen conseguir los que continúan esta guerra? (...) ¿La libertad civil? La Constitución de Bayona nos asegura una porción de ella cual nunca la habíamos gozado, y presenta en las instituciones que establece medios infalibles y seguros de consolidarla y extenderla.”

(José Marchena, Al gobierno de Cádiz, julio de 1812)

El nuevo siglo XIX se inicia en España con la presencia de los franceses, liderados por Napoleón Bonaparte (Ajaccio, 1769-Santa Elena, 1821), y el abandono de los Borbones de sus obligaciones de gobierno. En estos albores del siglo, España sigue absorbida por los mismos problemas de corrupción y explotación de la aristocracia y del empobrecimiento del pueblo, siendo necesario *“un programa de reformas”* (Artola, 1976:7). En un principio, el espíritu de la revolución francesa es acogido por intelectuales y librepensadores, que son denominados los afrancesados, que significa no solamente participantes de los modales franceses, sino en término peyorativo: *“traidor a la patria”*.

Entre los afrancesados figuran intelectuales (Javier de Burgos, Alberto Lista), escritores (Fernández de Moratín, Pedro Estala, José Marchena), artistas (Francisco de Goya), entre otros muchos. Sell (2019:566) explica que estos intelectuales *“perciben que el tradicional método educativo vigente desde el siglo XVIII ya no se adapta a una sociedad en transformación”*. Este momento histórico es el idóneo para aplicar la sentencia de Macho Moreno (1908b:142): *“todo lo que ya está mandado retirar por gastado y por inútil, arrojémoslo. ¿Para qué sirve?”*, en referencia al caduco sistema educativo nacional de la Hermandad de San Casiano, en comparación con el aire fresco de los liceos, que con tanto interés defienden los Ilustrados. En este año de 1808 es acertada la exposición (ibid., 1882:263-264):

“Es preciso que digamos la verdad, y sobre todo, es preciso que la digamos en este Congreso, donde solamente acuden los amantes de la clase y los sucesores de San Casiano; en este Congreso, cuyas decisiones pueden servir de norma para las que por necesidad tiene que tomar el Gobierno en plazo más o menos lejano, si ha de reformar y organizar nuestra clase en conformidad con las necesidades de la época y corrientes del siglo en que vivimos, siguiendo en esto la huella que van trazando en el camino del progreso las naciones que marchan a la cabeza de la moderna civilización.”

En el epílogo del siglo, reclama el progreso de la moderna civilización, porque sin evolución solamente corresponde la involución, que detesta intelectualmente. De esta corriente de Ilustrados con pretensiones políticas surge el Estatuto de Bayona, de 6 de julio de 1808 (GdM, 1808, núm. 99 y siguientes), concebido por el emperador Napoleón I. El nuevo Rey de las Españas y de sus Indias, José I, proclama la Constitución, refrendada por la Diputación General, convocada en la *GdM* (1808, núm. 49:491-495), compuesta de 150 representantes de los estamentos que se citan en la convocatoria, aunque

en ninguna de las dos sesiones alcanzaron el centenar de asistentes. En la narrativa de Fernández Sarasola (2006:91), *“la Junta de Bayona quedó reducida a una pobre reunión de menos de un centenar de individuos (75 en la primera sesión y 91 en la última), en su mayoría procedentes de la nobleza y de la burocracia borbónica, que no podían constituirse en auténtica representación nacional.”* Este Estatuto, constitucional y no considerado posteriormente con tal rango, *“a pesar de su carácter autoritario, reconocía una serie de libertades dispersas por su articulado, entre las que destacan: la libertad de imprenta (art. 45), la libertad personal (art. 128), la igualdad de fueros (art. 144), contributiva (art. 117) la supresión de privilegios (art. 118), la inviolabilidad del domicilio (art. 126) y la promoción funcional conforme a los principios de mérito y capacidad (art. 140) (ibid., 2006:100).*

Además, destacan los artículos referentes a la independencia del orden judicial (art. 97), la distinción y separación del tesoro público del de la corona (art. 119) y la reducción de fideicomiso, mayorazgo o sustitución a ciertos límites (arts. 135-137). Las circunstancias no dejaron desarrollar las pretensiones de los *“afrancesados”* de promover las reformas necesarias para el desarrollo del país. *“El Estatuto de Bayona supuso un infructuoso intento constitucional que hubo de convivir con el estigma de ser el producto de la invasión, del colaboracionismo y la felonía.”* (ibid., 2006:105).

Sin embargo, el Estatuto señala el camino de los principios revolucionarios (libertad, igualdad y fraternidad) para posteriores gobiernos liberales, que inciden en la renovación pedagógica del siglo XIX. La provisionalidad del reinado de José I y las circunstancias de enfrentamiento interno entre partidarios y contrarios, que dará lugar a la conocida como Guerra de los Franceses (posteriormente, Guerra de la Independencia), no propicia actuaciones significativas en la educación, a pesar de la necesidad de replantear todo el proceso de renovación educativa (Viñao, 1982:193). La obra educativa del gobierno se caracteriza, lógicamente, por la influencia de las reformas napoleónicas; por la creación de liceos, hecho relevante en la sociedad española, pues implanta la segunda enseñanza, secundaria, en la educación, por Decreto de 26 de octubre de 1808 (GdM, 1809, núm. 305:1.335-1.336) (Araque, 2009:4); y *“por la teoricidad legislativa”* (Viñao, 1982:193). En el estudio de De la Torre (2011:284) este es un período que *“se caracterizará en el futuro por un vacío historiográfico en materia educativa”*. Sin embargo, *“las reformas institucionales del Estatuto hubiesen supuesto una profunda transformación de la organización social”* (Artola, 1976:18).

El Rey José I sanciona el R.D. de 6 de febrero de 1809 (GdM, 1809, núm. 41:221), que establece las competencias de los distintos ministerios. Al ministerio de lo Interior le compete, entre otras, *“propone cuanto concierne a la formación y organización de las academias, sociedades sabias, y todo establecimiento literario. Nos somete todo lo concerniente a los establecimientos de instrucción pública, de artes*

y oficios, todas las leyes y decretos concernientes a la fijación de los límites de las diversas provincias o pueblos, así como su reunión, si conviene hacerse”.

Entre las actuaciones destacables del breve período del reinado de José I figura el R.D. de 11 de septiembre de 1809 (ibid., 1809, núm. 256:1.131-1.132), que extingue la enseñanza a cargo de ex regulares de las Escuelas Pías, organización religiosa creada por San José de Calasanz (Peralta de la Sal, 1557-Roma, 1648), considerado como precursor de la pedagogía moderna, para impartir enseñanza entre las clases populares, para que adquiriera nuevo lustre la instrucción pública y para ello decreta que se establezca una “*escuela gratuita de enseñanza primaria*” en las extinguidas Escuelas Pías (art. 1), distinguiendo dos tipos de centros:

Una, escuela, donde se enseña “*la doctrina, a leer, a escribir, gramática castellana y los primeros elementos de la aritmética*” (art. 2); y dos, colegio, donde “*se enseñará igualmente la doctrina, a leer, escribir, gramática castellana, aritmética, principios de álgebra y de geometría, geometría descriptiva, dibujo y geografía*” (art. 3). El decreto establece la elección de la dirección de estos centros “*al ministro de lo Interior, quien nos propondrá los sujetos que sean aptos para ejercer los empleos*” (art. 7), propios de los centros indicados.

2.2.1.1. Constitución de los liceos y su reglamento.

“Las leyes dictan la igualdad en los derechos, pero solo las instituciones públicas pueden hacer real esta igualdad. Esta igualdad de instrucción establecería otro género de igualdad más general: la del bienestar.”
(Condorcet, citado por González & Madrid, 1988:77)

El monarca implanta los principios de la Revolución francesa en cuanto la dirección de la “*enseñanza pública y gratuita*” desde el Estado, así como nombrar a los directores y profesores de estos centros por R.D.; sin embargo, no acomete la laicidad total de la misma, como en Francia, por el peso y poder que ostenta la iglesia católica en la sociedad y en los estamentos nacionales. Europa se divide en el mapa mediterráneo y en el superior, donde se producen las innovaciones revolucionarias, como el protestantismo del siglo XVI, la revolución industrial y la revolución francesa del siglo XVIII, todas ellas suponen un avance social, económico y religioso. El Decreto de 26 de octubre de 1809 (GdM, 1809, núm. 305:1.335-1.336; núms. y páginas siguientes), dicta disposiciones respecto a la ejecución del *Plan de instrucción pública en lo concerniente a los establecimientos de primera educación o liceos*. En este decreto se establece:

- a) se crean los liceos en cada ciudad destinada a ser capital de intendencia (ciudad sede del intendente, funcionario del estado, designado y representante del Rey). Cada liceo dispondrá de un administrador de los bienes, nombrado por la Junta, compuesta por: el director, el censor de estudios, el procurador común y por dos propietarios de tierras labrantías (tierras laborables); y bajo inspección de la misma Junta (título segundo, art. III).
- b) el claustro del liceo estará formado por el censor de estudios, nueve profesores internos, cinco maestros externos (título tercero, art. I) y un capellán (art. IV).
- c) el gobierno interno de cada liceo consta de: un director; un mayordomo, responsable de la administración económica de la casa (título cuarto, art. I); un censor de estudios (art. II); un médico, que atiende a los alumnos en sus enfermedades y los visita una vez al mes (art. IV); unos tutores, en número proporcional al de alumnos del liceo, responsables de la policía interior y buen orden de las salas de estudios, comedor y dormitorios (art. V).
- d) los alumnos de los liceos son de tres tipos (título quinto, art. I): reales, alumnos hijos de militares, de funcionarios o se hayan distinguido en las escuelas primarias o secundarias (art. IV), pensionistas, alumnos presentados por sus padres o tutores (art. VI); y externos, exentos de contribuir económicamente al liceo (art. IX); no serán admitidos los menores de 7 años, ni mayores de 14 años, y no podrán permanecer después de los 18 años; deben saber leer, escribir y comprender correctamente (art. II).

Varios son los intelectuales consultados para elaborar y proponer la reforma de la instrucción pública española, hasta esta fecha en manos de la iglesia, a través de las escuelas parroquiales y conventuales (Ramírez, 2017:67). Entre los consultados, destacan:

Melchor Gaspar de Jovellanos, escritor, jurista y político, promueve un reformismo en beneficio de la sociedad española (Sell, 2019:579). Es autor de las *Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública* (1809), “de notable influencia de Condorcet, pues consta que en 1796 conocía ya las obras de este sobre los diferentes problemas de la instrucción pública” (Puelles, 2002:62); y *Memoria sobre la educación pública o sea tratado teórico-práctico de enseñanza con aplicación a las escuelas y colegios de niños* (1802), “una obra excepcional en el sentido que supone un cambio de perspectiva relacionado con una pérdida de optimismo ilustrado y el abrazo de un individualismo” (Sell, 2019:567).

Manuel José Narganes de Posada, periodista y pedagogo, autor de *Reglamento para el régimen y gobierno de los colegios y escuelas de enseñanza pública, establecidas en los antiguos colegios de las Escuelas Pías de esta Corte* (1809) y *Tres cartas sobre los vicios de la instrucción pública en España, y proyecto de un plan para su reforma, escribiélas a un amigo desde Francia* (1807). En esta última obra, publicada por la GdM, 1811, núm. 220:897, dice: “Se ha dicho y repetido que la nación española debió en otros tiempos su felicidad, su poder y su grandeza a la excelencia de sus instituciones, a sus usos y prácticas políticas”. De forma elegante, denuncia el conformismo de las instituciones.

Manuel José Quintana, miembro de la comisión para la redacción del *Informe de la Junta creada por la regencia, para proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública* (1813), entre otros trabajos, que serán explicados en el capítulo 3.2 *La educación en libertad en el pensamiento de Quintana*.

El trabajo de campo para renovar la educación se realiza, pero las circunstancias y el temor a romper con los lazos de la iglesia y de la aristocracia, impiden llevar a cabo el ambicioso proyecto transformador. En este sentido de cerrajón ideológico, a principios del siglo XX, el director de la Escuela Normal de Alicante padece la persecución del conservadurismo alicantino y de una parte de los congresistas del Congreso de Primera Enseñanza (1909), por defender la separación del adoctrinamiento religioso de los centros de enseñanza.

2.2.1.2. Reglamento para el régimen y gobierno de los colegios y escuelas.

“La educación pública es una de las primeras necesidades de un estado, puesto que lo es de cada uno de los individuos que lo componen.”
(Narganes, 1809:10)

El gobierno proyecta un plan de estudios para el uso de las escuelas del Reino y para ello reclama el parecer del ilustrado y confeso admirador de la educación del Estado francés, Narganes de Posada, que en estos años previos es director del colegio de Sorèze (Francia). Ante la reclamación gubernamental para dirigir el primer liceo en la capital del Estado, publica el manual *Tres cartas sobre los vicios de la Instrucción Pública en España y Proyecto de un Plan para su Reforma* (1809) con un amigo, desde el país vecino, el año 1807, exponiendo su visión sobre el modelo de escuela y sobre las obligaciones del Estado en la instrucción pública, *“instruirlos para hacerlos mejores, tal es el objeto que los legisladores debieron proponerse en sus planes de educación general”* (Narganes, 1809:10). La importancia de la educación es la preocupación de Narganes ante lo que denomina: *“la autoridad (del gobierno) depende de la estupidez de los gobernados”* (Narganes, 1809:8), por ello considera que: *“somos y seremos bárbaros mientras el Gobierno no piense en establecerla (educación primaria); pero si algún día pensase en establecerla, que proscriba para siempre aquel axioma sanguinario, que dice que la ciencia no puede entrar sin salir la sangre. Que los maestros sean los amigos de los niños, y no sus verdugos, y que formen ciudadanos, y no viles esclavos”* (ibid., 1809:26).

Educación y formación es el proyecto para las escuelas de enseñanza pública, que el gobierno de José I quiere aplicar en el Reino de España; lejos de métodos de enseñanza autoritarios y represores. Ya a principios del siglo XIX, como más tarde en el año 1882 reclamará el propio *Macho Moreno*, la enseñanza *“depende de la elección de maestros”* y de su formación.

“Cierta número de dichos maestros fijado por el Gobierno formará con el director el consejo de instrucción pública, cuyas atribuciones serán las siguientes: el consejo de instrucción pública debe desde un principio indicar al Gobierno los medios más fáciles y menos costosos para la organización de las escuelas del reyno; proponer los métodos de enseñanza; y formar los reglamentos orgánicos de cada escuela.” (ibid., 1809:136-137).

En el Congreso Nacional (1882) reclama *“un magisterio muy instruido para una Nación que aspira a ser muy instruida”* (Macho, 1882:263). La instrucción pública reside en manos de docentes formados para aplicar pedagogía y transmitir conocimientos. Mas, si la elección de los maestros es por sus méritos y a estos no se aplica un seguimiento, es posible que se diluya la buena elección en el futuro. Por ello, Narganes prevé que *“cada maestro presentará al Consejo de Instrucción Pública antes de empezar el curso el programa de las materias que se propone tratar en aquel año. Este los examinará, y añadirá o quitará lo que juzgue por conveniente”* (Narganes, 1809:143).

Narganes finaliza su tercera carta con esta expresión de esperanza desbordada: *“¿Quan preferible me parece este modo de enseñar a aquella bárbara costumbre de nuestras escuelas de aprender la lección de memoria antes de comprehenderla (sic)! ¿Y qué provechoso es para excitar la emulación en los maestros y la atención y aplicación en los discípulos?”* (ibid., 1809:145). Después de estas tres cartas de Narganes a su amigo indefinido, a quien nombra como *J. mío*, publicadas en la Imprenta Real (1810) y en la GdM (1810, núm. 128:535-536), expone las indicaciones para la aplicación del *Plan de Enseñanza Provisional del Gobierno*, que se ha de aplicar a los jóvenes, según el criterio de Narganes, ahora director de los reales colegios y escuelas gratuitas de la calle de Hortaleza y barrio de Avapiés, por R.D. de 17 de octubre de 1809 (ibid., 1809, núm. 294:1.286-1.287).

2.2.1.3. Contemporaneidad del legado de Narganes.

“Los ilustrados tienen un gran interés en el hombre, por eso la educación pasa a ocupar el primer plano.”
(Mora, 2009:16)

En su contenido del *Plan de Enseñanza Provisional del Gobierno* se encuentran conceptos diversos, que comparados con textos del siglo XXI, como son la Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación, de la Generalitat de Cataluña (DOGC, 2009, núm. 5.422:5.6589-5.6682; BOE, 2009, núm. 189:67.041-67.134); la Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo de 1007, de reforma del Estatuto de Autonomía de la Junta de Andalucía (BOJA, 2007, núm. 56:2-36; BOE, 2007, núm. 68:11.871-11.909); la Convención sobre los derechos del niño (2006); y otras disposiciones y derechos del alumno, adquiere contemporaneidad. A continuación (véase tabla 2), se comparan alguno de los artículos:

TEXTO DE NARGANES (1810)	TEXTOS LEGISLATIVOS (SIGLO XXI)
<i>“se ha procurado distribuir este trabajo (estudio de las matemáticas, de la geografía y de la lengua latina y castellana) de manera que el estudio de una cosa no perjudique al de otra.”</i>	En el art. 21, 2 c, de la Ley de Educación de la Generalitat de Catalunya se dice: <i>“Recibir una educación que estimule sus capacidades, tenga en cuenta su ritmo de aprendizaje e incentive y valore su esfuerzo y rendimiento”</i> .
<i>“el director presenta al público (cuadro de distribuciones de horas de los maestros) para que sepan los padres cuales son las intenciones del gobierno, y lo que tienen derecho a exigir de los maestros, a cuyo cuidado confían sus hijos.”</i>	En el art. 25, 1 c, de la Ley de Educación de la Generalitat de Catalunya se dice: <i>“Las madres, los padres o los tutores de los alumnos, además de los otros derechos que les reconoce la legislación vigente en materia de educación, tienen derecho a recibir información sobre: a) El proyecto educativo”</i> .
<i>“las horas de recreo están distribuidas con consideración a la edad de los niños”.</i>	
<i>“Los niños que usted tiene en su escuela no por eso han perdido el derecho que tiene todo ciudadano de implorar la protección de las leyes contra los atentados cometidos contra su persona”.</i>	En el art. 25, 1 c, de la Ley de Educación de la Generalitat de Catalunya, se dice: <i>“Los alumnos, además de los derechos reconocidos por la Constitución, el Estatuto y la regulación orgánica del derecho a la educación, tienen derecho”</i> .
<i>“Un maestro debe tener siempre presente que un gobierno pone un niño a su cargo, no solo para que lo instruya, sino también para que lo eduque.”</i>	El art. 25, 1 c, de la Ley de Educación de la Generalitat de Catalunya dice: <i>“Los maestros y los profesores son los profesionales que ejercen la responsabilidad principal del proceso educativo y la autoridad que del mismo se desprende. Esta responsabilidad, en el marco definido en el art. 104, incluye la transmisión de conocimientos, destrezas y valores”</i> .
<i>“como estas escuelas están destinadas principalmente para los hijos de las clases más necesitadas de la sociedad, el gobierno suministra todos los objetos necesarios para la enseñanza, como son libros, plumas, papel, etc”.</i>	El art. 21.5 del Estatuto de Autonomía de la Junta de Andalucía dice: <i>“se garantiza la gratuidad de los libros de texto en la enseñanza obligatoria en los centros sostenidos con fondos públicos. La ley podrá hacer extensivo este derecho a otros niveles educativos”</i> .
<i>“le tengo a usted dicho que los azotes, los golpes y otros castigos de esta naturaleza están absolutamente prohibidos. Ahora se lo repito a usted de nuevo, advirtiéndole que cualquier exceso en esta parte será considerado como un crimen de desobediencia a las órdenes del gobierno.”</i>	La Convención sobre los derechos del niño (2006) declara el derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes (art. 19, párrafo 2; art. 28; art. 37, entre otros). El art. 19 dice: <i>“Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el</i>

	<i>abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo”.</i>
--	--

Tabla 2. Comparativa de Narganes y la legislación del siglo XXI. Elaboración propia.

De esta forma tan gráfica y clara se expresa Narganes a los alumnos, a los padres y a los maestros sobre la educación de los jóvenes. Los principios de la Revolución francesa y los postulados liberales son evidentes en las manifestaciones que realiza el director de los reales colegios de la capital.

2.2.2. De la Instrucción Pública. La Constitución de 1812.

“Las casas del saber, tristes reliquias de la gótica edad, mal sustentadas en la inconstancia de las nuevas leyes, con que en vano apoyadas titubean, piden alta atención. Crea de nuevo sus venerandas aulas, nada, nada harás sólido en ellas, si mantienes una columna, un pedestal, un arco de esa su antigua gótica rudeza.”
(Meléndez Valdés, Epístola a Eugenio Llaguno y Amírola, 1838:280)

Con la Guerra de la Independencia y su posterior derrota de las tropas francesas, el Estatuto de Bayona cayó en el “*olvido de los perdedores*”. Sin embargo, “*este Estatuto sirve de acicate en la redacción de la Constitución de 1812*” (Fernández, 2006:106), que “*pasará a la historia como la primera que dedica un título entero en su articulado a la educación*” (Hernández et al., 2015:213).

Por primera vez, la nación disfruta de una Constitución, “*considerada por los constitucionalistas como la más avanzada de su tiempo*” (Hernández et al., 2015:215), reflejo de los movimientos sociales del continente europeo. Y como no podía ser de otra forma, los legisladores apuestan por la educación como instrumento político y como medio para la transformación social y cultural de la sociedad española, la formación de un nuevo régimen político y la configuración de una nueva sociedad (Puelles, 2002:55); y valoran la importancia del conocimiento y divulgación de la Constitución, por lo que el art. 368 específica: “*debiendo explicarse la Constitución política de la Monarquía en todas las universidades y establecimientos literarios, donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas*”. Esta Constitución se constituye en marco jurídico de la nueva sociedad democrática, “*basada en los principios de libertad, igualdad y propiedad, que aspira a la felicidad de todos sus miembros*” (González & Madrid, 1988:80). Pretende como objetivo, en consideración de Lerena (1983:335):

“Trata de diseñar un nuevo régimen político, conforme a los principios del liberalismo, capaz de promover el proceso de transformación social, o sea, el paso de una sociedad estamental a una sociedad de clases. Los principios que consagra en el ámbito de la enseñanza son corolarios de los principios más generales del liberalismo económico y político: libertad de circulación de las ideas, desigualdad individual natural, lucha por la competencia, movilidad, en fin, mérito individual. Se trata del nuevo modelo de legitimación de la desigualdad social.”

Las Cortes de Cádiz, liberal de carácter radical, adoptan, sin embargo, en el art. 12: *“la religión del pueblo español es, y seguirá siendo, la católica, apostólica y romana, única verdadera que existe. Es por esto que la nación la protege con justas y sabias leyes y prohíbe la práctica de cualquier otra”*, como concesión a la influencia neo escolástica de muchos de los participantes en estas Cortes de 1812. Casi un tercio de los representantes de las Cortes son religiosos, que *“representan directamente, casualmente, a los electores, dada su condición de ilustrados”* (Santos, 2013:90). Aun así, se concede al Rey la facultad de *“retener los decretos conciliares y bulas pontificias con el consentimiento de las Cortes”* (art. 170.15) (Tapia, 1970:71). De esta manera, las Cortes liberales intentan protegerse de la intromisión de la doctrina de la Iglesia en la sociedad civil española, sin apostar por la ruptura revolucionaria, alcanzada en Francia, sino por la reforma.

“La Constitución de 1812 incorpora la idea de la educación como un entramado en cuya organización, financiación y control debe intervenir el Estado, con lo que se sientan las bases para el establecimiento del sistema educativo español.” (MEC, 2004:1).

Esta Constitución es la primera de las ocho promulgadas hasta la fecha; y en ella se dedica un título, número IX, a la Instrucción Pública. Los diputados, en mayoría liberales, consideran que *“la educación es un elemento básico de progreso, de transformación social y de sustento de los nuevos tiempos que han de venir con la Constitución”* (Santos, 2013:91). Los españoles de ambos hemisferios, aún vigentes las colonias de América y Filipinas, son plenamente conscientes de que una sociedad que aspira a superar etapas anteriores, actualmente caducas, y alcanzar la modernidad social de la post revolución industrial y de la francesa debe incidir en la *“instrucción de sus ciudadanos”*. No solamente este título y sus arts. del 366 al 371 son las referencias constitucionales a la instrucción pública, sino también otros artículos, que se comentan a continuación. Los liberales del año 1812 *“se encuentran con el obstáculo de la ignorancia del pueblo español, su analfabetismo endémico, a la hora de instaurar un sistema político basado en la soberanía de la nación, la igualdad de derechos, la libertad y la inserción del ciudadano en la vida política”* (Hernández et al., 2015:216), fruto de una educación confiada al clero y al abandono de la clase dominante: aristocracia, clero y burguesía.

Los obstáculos mencionados están vigentes en su acceso a la docencia en el año 1868, más de medio siglo y se padecen los mismos problemas de analfabetismo y absentismo. En este momento no se valora como causa la deficiente alimentación de los escolares, que denunciará posteriormente y defenderá las cantinas escolares.

El art. 366 declara que *“en todos los pueblos de la monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles”*. Este principio de universalidad territorial al derecho a recibir la educación se repite en el art. 27.1 de la Constitución de 1978, derechos

fundamentales, que manifiesta: “*Todos (los ciudadanos españoles) tienen derecho a la educación*”. Con esta medida del art. 366, “*se pretende superar el gran atraso cultural y remediar la alta tasa de analfabetismo que existía y que era de un ochenta o noventa por ciento*” (Mora, 2009:21).

El art. 368 de la Constitución de 1812 establece que “*el Plan General de Enseñanza será uniforme en todo el reino*”. Por su parte, la Constitución de 1978 (BOE, 1978, núm. 311:29.313-29.424) manifiesta en el apartado 6 del art. 27: “*Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza*”, dicho plan está sujeto a la aprobación de los estatutos de autonomía (Constitución de 1978, art. 2), que contemplan las competencias de cada comunidad en materia de educación, supervisadas por Inspección General del Estado, art. 149 de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (BOE, 2006, núm. 106:17.193-17.194).

El capítulo IV, *De los ciudadanos españoles*, art. 25.6, determina que “*desde el año 1830 deberán saber leer y escribir los que de nuevo entren en el ejercicio de los derechos de ciudadanos*”. Este precepto de obligatoriedad de la lectura y escritura por parte de los alumnos que se incorporen a partir de la Constitución hasta el año 1830, un objetivo muy loable, no es alcanzado (Ruiz, 1970:55). Guereña y Viñao elaboran la siguiente tabla, aplicando el porcentaje del 16% al total de población de las diferentes fuentes obtenidas, siempre considerando que las tasas de escolarización reales serían inferiores a la que se indican en la tabla 3 (Guereña & Viñao, 1996).

Las tasas de escolarización son bajas y las escuelas escasas, en 1841 se ofrece la primera estadística oficial de datos relativos a la alfabetización, siendo de 24,2% la población alfabetizada (39,2% de hombres y 9,2% de mujeres) (Viñao, 2009). Posteriormente se abordará la escolarización y el analfabetismo en la sociedad española de la segunda mitad del siglo XIX.

AÑO	ESCUELAS			ALUMNOS			TASA	
	Total	Niños	Niñas	Real	Niños	Niñas	Escolarización % 6-13 años	Alumnos Escuela
1822	10.046	-	-	283.874	-	-	15,20%	28,2
1830-31	12.628	9.558	3.070	487.351 (1)	356.520	119.202	24,70%	38,3
1841	16.805	12.140	4.665	653.738	457.815	195.923	-	38,9
1846	215.640	-	-	663.611	-	-	34,41%	42,4
1848	16.227	-	-	696.261	-	-	-	42,9
1850	17.434	-	-	778.477	548.465	230.012	-	44,6
1855	20.743	-	-	1.004.974	684.627	320.347	40,60%	48,4

(1) La diferencia corresponde a 10.946 alumnos de los escolapios y 683 de colegios de humanidades

Tabla 3. Evolución de la escolarización (1822-1855). Guereña y Viñao (1996).

La Constitución de 1978, art. 27.5, “*garantiza el derecho de todos a la educación*”. Ciertamente, la sociedad española de principios del siglo XIX es muy diferente en derechos y obligaciones de los ciudadanos con la sociedad de finales del siglo XX.

El capítulo VII, *De las facultades de las Cortes*, art. 131.22, dictamina “*establecer el Plan General de Enseñanza Pública en toda la monarquía*”. La primera consecuencia de este artículo es el decreto de 23 de junio de 1813 y, posteriormente, la formación de una comisión, nombrada por el gobierno, para la formulación de un proyecto educativo para toda la sociedad española. Esta comisión presenta su proyecto el 7 de marzo de 1814, conocido como *Informe Quintana*, que “*tanta trascendencia ha tenido para el futuro en España*” (Ramírez, 2017:69).

En el título VI, *Del gobierno interior de las provincias y de los pueblos*, capítulo primero, *De los ayuntamientos*, art. 321.5, se encomienda a estos “*cuidar de todas las escuelas de primeras letras y de los demás establecimientos de educación que se paguen de los fondos del común*”. Esta encomienda se ratifica en el Decreto de 23 de junio de 1813 (GdM, 1813, núm. 34 y siguientes), *Instrucción para el Gobierno económico político de las Provincias*, en el capítulo I, art. 14 (GdM, 1813, núm. 36:373) dicta:

“Cuidará el ayuntamiento de todas las escuelas de primeras letras y demás establecimientos de educación que se paguen de los fondos del común, zelando (sic) el buen desempeño de los maestros, y muy especialmente el puntual cumplimiento de lo que previene el art. 366 de la Constitución, por la que deberá también enseñarse a leer a los niños, y disponiendo se doten convenientemente los maestros de fondos del común, previa la aprobación del gobierno, oído el informe de la diputación provincial.”

Además de ratificarse nuevamente en el *Informe Quintana* del cumplimiento de lo previsto en el art. 14, capítulo I, es facultad de la Diputación, hasta el punto de examinar, aprobar y expedir título a los aspirantes a maestros, hasta que se cree la Dirección General de Estudios (GdM, 1813, núm. 41:419). En la actualidad, la ley 27/2013, de 27 de diciembre (BOE, 2013, núm. 312:106.430-106.473), de racionalización y sostenibilidad de la Administración local, establece en su art. 25.2, apartado n:

“Participar en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria y cooperar con las Administraciones educativas correspondientes en la obtención de los solares necesarios para la construcción de nuevos centros docentes. La conservación, mantenimiento y vigilancia de los edificios de titularidad local destinados a centros públicos de educación infantil, de educación primaria o de educación especial.”

Quedan exentos los centros educativos correspondientes a la educación secundaria, bachillerato, como también es en las competencias de los ayuntamientos en la Constitución de 1812. De facto, los ayuntamientos ceden los terrenos para la construcción de los centros escolares por la Administración Central, pero no pierden su titularidad del mismo y, en su caso, de los derechos de propiedad, en caso de cesar la actividad educativa, hasta en la legislación actual.

En el mismo título VI, capítulo segundo, *Del gobierno político de las provincias y de las diputaciones provinciales*, se especifica que en cada provincia habrá una diputación (art. 325) y por el art. 335.5, “*tocará a estas Diputaciones: promover la educación de la juventud conforme a los planes aprobados*”. Con la estructuración administrativa y política del Estado español con la Constitución de 1978, las políticas de juventud son delegadas a los estatutos de autonomías y a las administraciones locales.

2.2.3. Dictamen y proyecto de decreto sobre el arreglo de la Enseñanza Pública.

“Sin educación es en vano esperar la mejora de las costumbres y sin estas son inútiles las mejores leyes.”
(Araque, 2013:219)

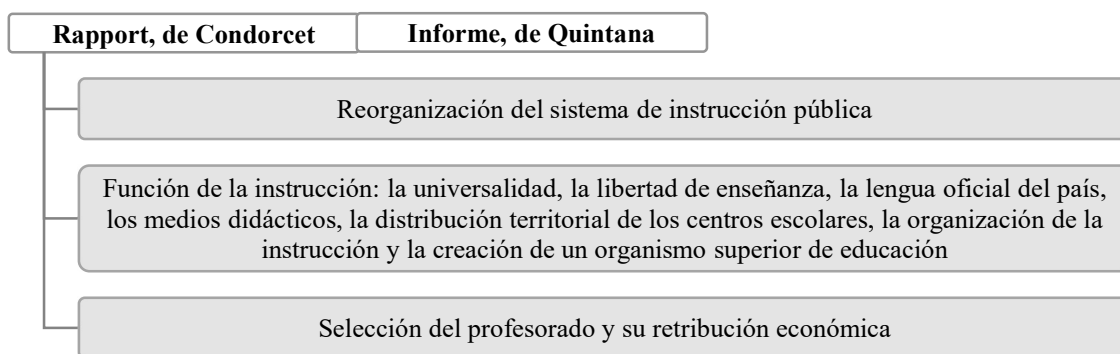
Desde la Constitución de 1812, de marcado carácter liberal, se intensifican los trabajos en pro de la educación en establecimientos gratuitos, de su regulación oficial y libre, confiando el trabajo en comisiones de expertos, que darán origen a los siguientes trabajos (Araque, 2013:22): Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al *Arreglo de los diversos ramos de Instrucción Pública*, de 9 de septiembre de 1813; *Dictamen y Proyecto de decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública*, presentado a las Cortes por su comisión de Instrucción Pública y mandado imprimir de orden de las mismas, de 7 de marzo de 1814; *Proyecto de decreto sobre el Plan General de Enseñanza*, presentado a las Cortes por la Comisión de Instrucción Pública, el 23 de septiembre de 1820; *Reglamento General de Instrucción Pública*, decretado por las Cortes (Diario de sesiones de las Cortes, 1821, de 29 de junio, núm. 112:2); *Exposición sobre el estado de la enseñanza pública*, hecha a las Cortes, por la Dirección General de Estudios, de enero de 1822; *Reglamento provisional para la organización de la Universidad Central*, de 20 de septiembre de 1822; y la R.O. disponiendo que se publique y lleve a efecto en todas sus partes el arreglo provisional de los estudios para el próximo año académico, de 26 de octubre de 1836 (GdM, 1836, núm. 692:1).

La influencia de los ilustrados franceses post revolucionarios de finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX es evidente en la redacción de los trabajos mencionados. Mención especial merece el enciclopedista francés Condorcet (Ribemont, 1743-Bourg-la-Reine, 1794) y su tratado *Rapport*. (Araque, 2013:25), modelo en la redacción del *Informe Quintana*. El proyecto del enciclopedista francés “*se inspira en los principios de instrucción universal, libre concurrencia entre instituciones públicas y privadas, predominio de las materias científicas sobre las literarias y coeducación de ambos sexos*” (Mora, 2009:19).

“La instrucción debe ser universal, es decir, extenderse a todos los ciudadanos. Debe repartirse con toda la igualdad que permitan los límites necesarios de los gastos, la distribución de los hombres sobre el territorio y el tiempo más o menos largo que los niños puedan consagrarse. Debe en sus diversos grados, abrazar el sistema entero de los conocimientos humanos y asegurar

a los hombres en todas las edades de la vida, la facilidad de conservar sus conocimientos a adquirir otros nuevos.” (Condorcet, 1791, citado por Ramírez, 2017:68)

El Rapport, de Condorcet, coincide en diversos aspectos con el informe de la Comisión, a pesar de pertenecer a diferentes naciones y principios ideológicos (republicano el francés y monárquico el español) y fechas distantes (1792 el primero y 1814 el segundo). Sin embargo, “*resulta más apropiado hablar de una corriente ideológica de pensamiento que atribuir la autoría exclusiva de tales principios ideológicos*” a Condorcet, a pesar de las notorias diferencias que señala Araque. A continuación, se confrontan dos informes representativos de dos países diferentes, desde una realidad político-social diferente, que condiciona el contenido. “*No cabe duda de que un examen comparativo de ambos informes refleja básicamente el mismo programa educativo.*” (Puelles, 2002:62). Los puntos en común de los dos proyectos se señalan a continuación en la tabla 4:

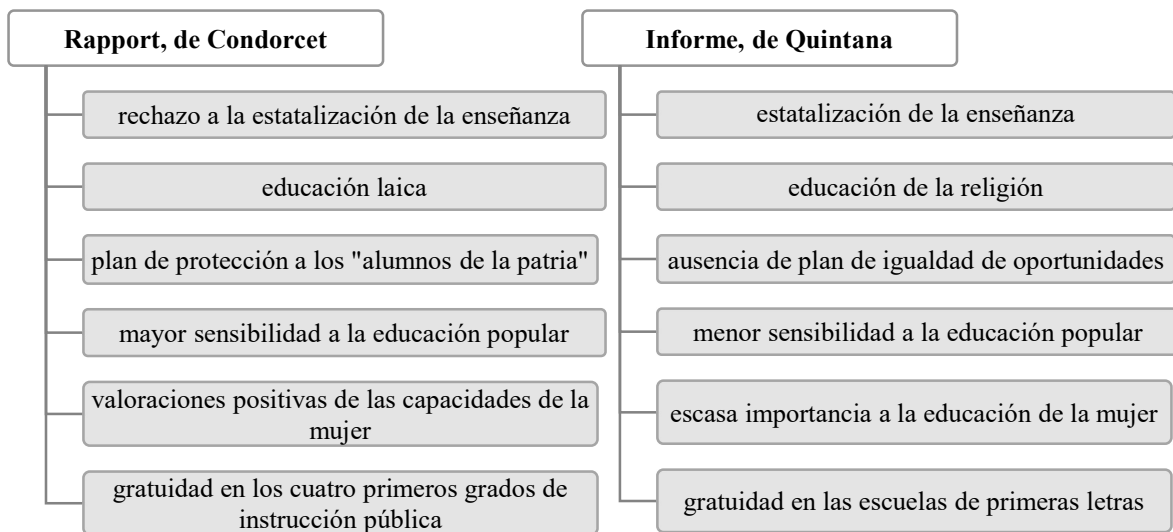


(González & Madrid, 1988:82)

Tabla 4. Similitudes de los proyectos de educación de Condorcet y Quintana. Elaboración propia.

Los dos proyectos buscan la reorganización del sistema educativo, para conseguir su mejora mediante la universalidad; la libertad de enseñanza, tantas veces atacada desde el poder, como se verá especialmente en el absolutismo y, posteriormente, en el R.D. de 26 de febrero de 1875 (GdM, 1875, núm. 58:531), que coincide con su Magisterio en San Leonardo; la lengua oficial del país, que será tema tratado en la Memoria técnica (1907) (véase anexo II. IV, *Memoria técnica*); y la creación de un organismo superior de educación, tanto en la administración, ministerio específico; como en la didáctica, a lo que contribuye especialmente la renovación pedagógica de finales del siglo XIX y principios del XX, con la labor de la ILE. También hay diferencias principales entre ambos proyectos, como se expone en el resumen (véase tabla 5):

Las diferencias son sustanciales, basadas en el aspecto liberal de la Francia post revolucionaria. El sistema español es muy controlado por el poder, ante el miedo de perder la influencia, ante el temor de la corriente generalizada europea de dar una vuelta completa al sistema. Las características diferenciadoras del *Informe Quintana* con el Rapport de Condorcet se mantendrán todo el siglo XIX.



(Araque, 2013:43)

Tabla 5. Diferencias de los proyectos de educación de Condorcet y Quintana. Elaboración propia.

La Regencia, en fecha 18 de junio de 1813 (GdM, 1813, núm. 23:252), “comisiona para formar el Plan General de Instrucción Pública a los señores Quintana , secretario de la interpretación de lenguas; Navas, canónigo de San Isidro; Vargas, académico de la historia; Tapia , encargado de la gazeta del Gobierno; Clemencín (Murcia, 1765-Madrid, 1834) y Cuadra (Valmaseda, 1775-Madrid, 1860), oficiales de la gobernación de la península y ultramar (ver gráfico 4). Esta comisión tuvo en cuenta las Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública de Jovellanos, redactada para otra Junta similar, y el Plan para la educación de la nobleza de Vargas Ponce, al mismo tiempo que los planes y propuestas de reforma que se habían elaborado en Francia durante la Revolución” (Araque, 2013:39; Hernández et al., 2015:225). Jovellanos “propone que la educación sea universal, para cualquier clase y sexo que sean, y debe ser financiada por el Gobierno para quienes carecen de recursos económicos” (Sell, 2019:582).

La Comisión (véase gráfico 5) presenta el 7 de marzo de 1814 el proyecto de decreto, aunque se considera generalizadamente que “básicamente el realizador supremo es Manuel José Quintana” (Vila, 1961:40; Santos, 2013:92). El proyecto contiene un preámbulo de explicación del porqué de un proyecto sobre la enseñanza pública; y rápidamente expone dos conceptos: la tradición y la legalidad. La tradición asevera: “sin educación, es en vano esperar la mejora de las costumbres”; y, por lo tanto, “sin estas son inútiles las mejores leyes” (Araque, 2013:219).

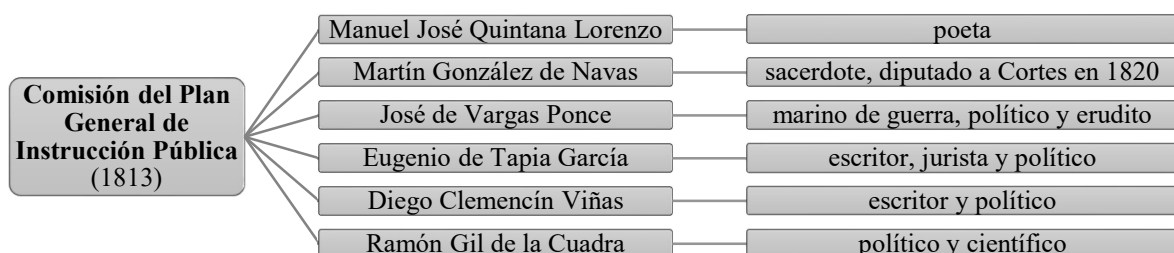


Gráfico 5. Comisión del Plan General de Instrucción Pública (1813). Elaboración propia.

“Con justicia, pues, nuestra Constitución política, obra acabada de la sabiduría, miró la enseñanza de la juventud como el sostén y apoyo de las nuevas instituciones; y al dedicar uno de sus postreros títulos al importante objeto de la Instrucción pública, nos denotó bastantemente que esta debía ser el coronamiento de tan majestuoso edificio.” (Dictamen de 7 de marzo de 1814)

Efectivamente, la Constitución de 1812 dedica el título IX a la instrucción pública, resaltando la importancia en el ordenamiento jurídico del derecho de los ciudadanos a la educación gratuita, *“para que todos puedan libremente instruirse y participar de la enseñanza que la Nación paga para todos sus hijos”* (Araque, 2013:219-220). En la filosofía liberal de la Constitución de 1812, el proyecto de decreto incide nuevamente en la tradición y la legislación. Así, los comisionados exponen que *“no basta el que se instruyan en los rectos principios de la moral; es necesario también que, aprendiendo los principios del derecho político, sepan las reglas de cuya observancia depende el justo régimen y la felicidad de las naciones”* (Araque, 2013:225). En el siglo XXI se establece la Educación para la Ciudadanía en los Reales Decretos 1.513/2006 (BOE, 2006, núm. 293:43.080-43.082) y 1.631/2006 (BOE, 2007, núm. 5:715-720) y el contrapunto a los anteriores, derogándolos, es el R.D. 1.190/2012 (BOE, 2012, núm. 186:55.692-55.704), de la Educación Cívica Constitucional, que plantea principios y objetivos similares: el respeto por la tradición, las costumbres y el conocimiento de la legislación, los derechos y los deberes, que se traduce como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras, a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad, la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable.

El proyecto de decreto elaborado por la Comisión consta de XIV Títulos (ver gráfico 6): 1º, bases generales de la enseñanza pública; 2º, división de la enseñanza; 3º, de la primera enseñanza; 4º, de la segunda enseñanza; 5º, de la tercera enseñanza; 6º, de la universidad central; 7º, de los colegios o escuelas particulares; 8º, de los catedráticos; 9º, de las pensiones; 10º, de la Dirección General de Estudios; 11º, de la Academia Nacional; 12º, de la educación de mujeres; 13º, de los establecimientos antiguos; y 14º, de los fondos destinados a la instrucción pública. Sobre el propio Informe, Quintana en el discurso de 7 de noviembre de 1822, en la Universidad Central (MEC, 1985:397), expone: *“Los amantes de los buenos estudios le hubieran visto realizado muy poco después* (Informe de 1814) *de rechazado el enemigo y restituida la paz. Pero la oscilación violenta que volvió a entronizar el despotismo vino a destruir nuestras más dulces esperanzas y a sepultar debajo de las ruinas de la libertad el ara que se intentaba erigir a la sabiduría.”* (BAE, XIX:193-198).

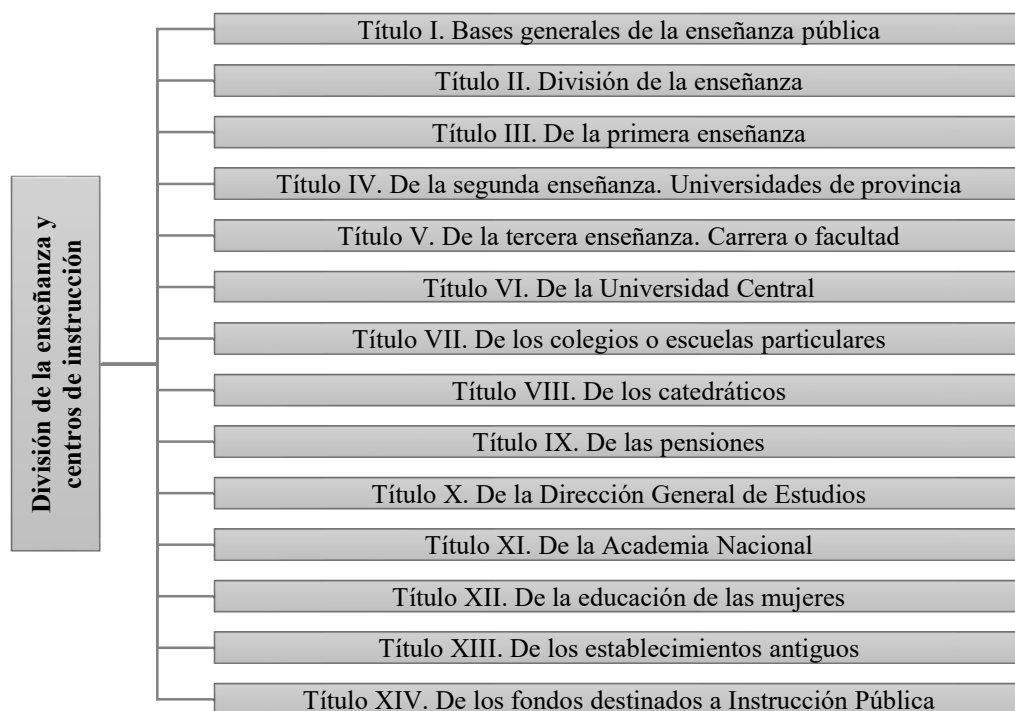


Gráfico 6. Proyecto sobre arreglo general de la enseñanza pública (1814). Elaboración propia.

En el título primero, se define que la enseñanza costeadada por el Estado será pública (art. 1), mientras que *“la enseñanza privada quedará absolutamente libre, sin ejercer sobre ella el Gobierno otra autoridad que la necesaria para hacer observar las reglas de buena policía y para impedir que se enseñe máximas o doctrinas contrarias a la Religión y a los principios sancionados por la Constitución”* (art. 6).

A.- La primera enseñanza, *general e indispensable*, se debe impartir a los niños (véase gráfico 7). Es curioso, solamente se nombra a los niños; más adelante, en el título XII, se especifica a las niñas.

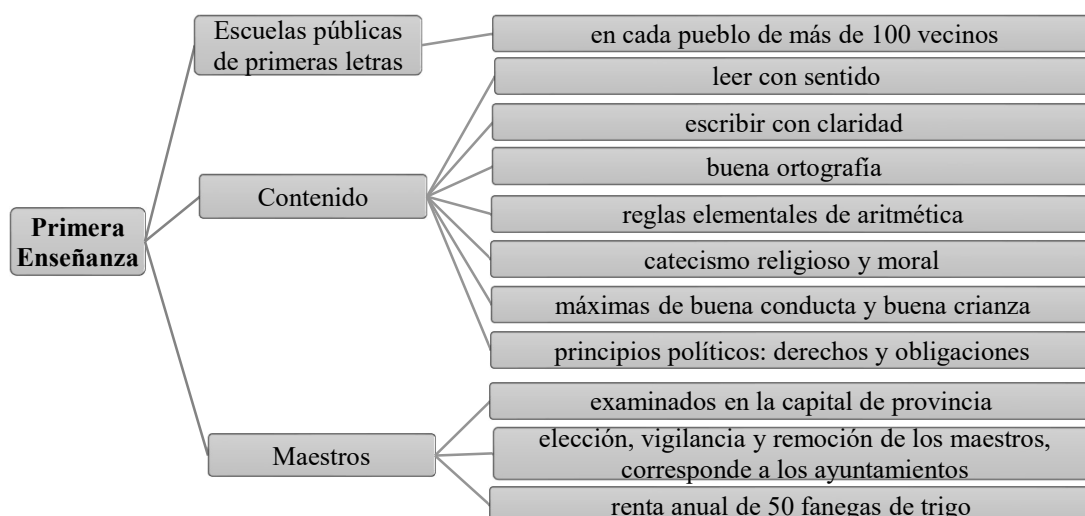


Gráfico 7. Primera enseñanza. Proyecto sobre arreglo general de la enseñanza pública (1814). Elaboración propia.

B.- La segunda enseñanza (véase gráfico 8), que debe ser bastante general, comprende “los principios que constituyen la civilización general de una nación” (art. 20). Se proporcionará en establecimientos de nombre Universidades de provincia. (art. 21), en cada capital de provincia y en ultramar (art. 22). Esta enseñanza “prepara a los adultos para emprender con provecho estudios más profundos” (Araque, 2013:222).

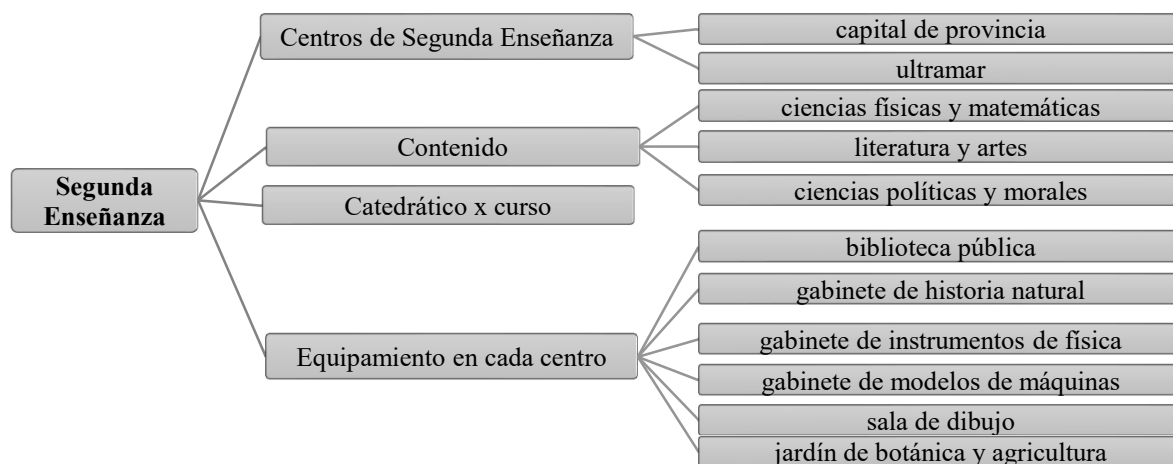


Gráfico 8. Segunda enseñanza. Proyecto sobre arreglo general de la enseñanza pública (1814). Elaboración propia.

La novedad en el Informe radica en la segunda enseñanza. La finalidad de esta segunda fase de la enseñanza es: preparar al alumno para el acceso a la enseñanza universitaria (art. 51); conseguir un nivel de conocimientos para desenvolverse en la sociedad; y preparar a las personas que accedan a actividades técnico-profesionales (Ramírez, 2017:69). De ahí, la riqueza de equipamientos previstos en cada universidad de provincia.

Destaca en el proyecto la existencia de equipamientos, cuya “colección se formará principalmente de objetos de utilidad común y de los peculiares de la respectiva provincia” (art. 30). La Comisión no concibe la instrucción educativa sin los complementos necesarios para llevar a cabo la educación. La biblioteca como centro de sabiduría donde acudir el alumno para leer y aprender será uno de los objetivos principales de la ILE y una de las “tareas pedagógicas de Macho Moreno en cada una de las escuelas y de Normales en las que desarrolla su docencia”. En la Memoria de la Escuela Normal de Alicante (1907), se dice que “comprendiendo la necesidad y conveniencia de poner a disposición de los alumnos determinadas obras, y para estudiar las asignaturas que cursan, y para que sirvan de consulta” (Macho, 1907:97). Este es el espíritu para atacar la ignorancia y facilitar la educación entre los alumnos.

C.- La tercera enseñanza (véase gráfico 9), que comprende los estudios llamados de carrera o facultad, se “impartirán unos en universidades mayores y otros en colegios o escuelas particulares” (art. 37), en total son nueve centros en la península y catorce en ultramar (art. 39). “La enseñanza en estos centros será particular y reducida a los establecimientos que la proporcionen con comodidad” (Araque, 2013:227) y

para su matriculación deberán acreditar haber completado la segunda enseñanza. Así se establece el escalonamiento de la enseñanza y la reglamentación de los ciclos de enseñanza.

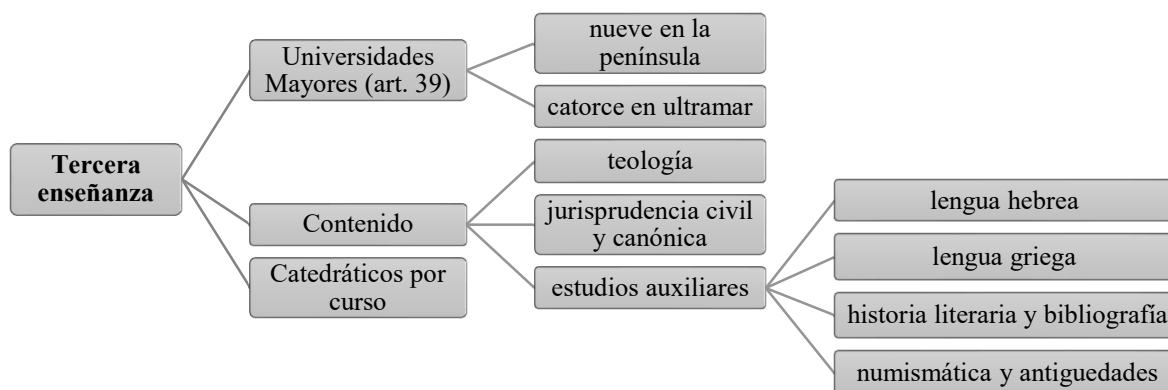


Gráfico 9. Tercera enseñanza. Proyecto sobre arreglo general de la enseñanza pública (1814). Elaboración propia.

Las Universidades Mayores se establecen en las siguientes ciudades de la península: Salamanca, Santiago, Burgos, Zaragoza, Barcelona, Valencia, Granada, Sevilla y Madrid; y en las siguientes de ultramar: México, San Luis Potosí, Guadalajara, Mérida de Yucatán, Saltillo, Chihuahua, Guatemala (sic), Manila, Havana (sic), Lima, Charcas, Caracas, Santiago y Santa Fé. En la península hay un mayor peso en la mitad norte, mientras que en ultramar la división es mayor en México, lo que refleja el valor que tiene este territorio para la administración, pero se expande casi por todo el territorio colonial. Sin embargo, Puerto Rico, que no adquiere peso en la administración, queda adscrita a la Universidad de La Habana.

D.- En la capital del Reino y en las universidades de Lima (creada por Real cédula de Carlos I de España, el 12 de mayo de 1551) y México (creada por Real cédula de Carlos I de España, el 21 de septiembre de 1551) se establece la universidad central, donde se impartan “*estudios con toda la extensión necesaria para el complemento conocimiento de las ciencias*” (art. 55). Cada curso dispondrá de un catedrático, auxiliado por uno o más ayudantes (art. 58). En el caso que nos ocupa, Puerto Rico, nunca tuvo universidad bajo el reinado de España en la isla. Su dependencia administrativa en materia de educación corresponde a la vecina isla de Cuba.

E.- Los colegios o escuelas particulares proporcionan aquellos estudios (véase gráfico 10), necesarios para la vida civil, que no se imparten en las universidades (art. 63).

La filosofía es descentralizadora y equilibrada entre territorios de un imperio donde no se pone el sol. En cada centro se dispondrá de un reglamento, redactado por la Dirección General de Estudios, informada por los profesores más aventajados de cada una de ellas (art. 66). El proyecto de decreto es aventajado a su tiempo en los siguientes cinco conceptos: de los catedráticos (título VIII); de las

pensiones o becas (título IX); de la Academia nacional (título XI); de la educación de las mujeres (título XII); y de los fondos destinados a la instrucción pública (título XIV).

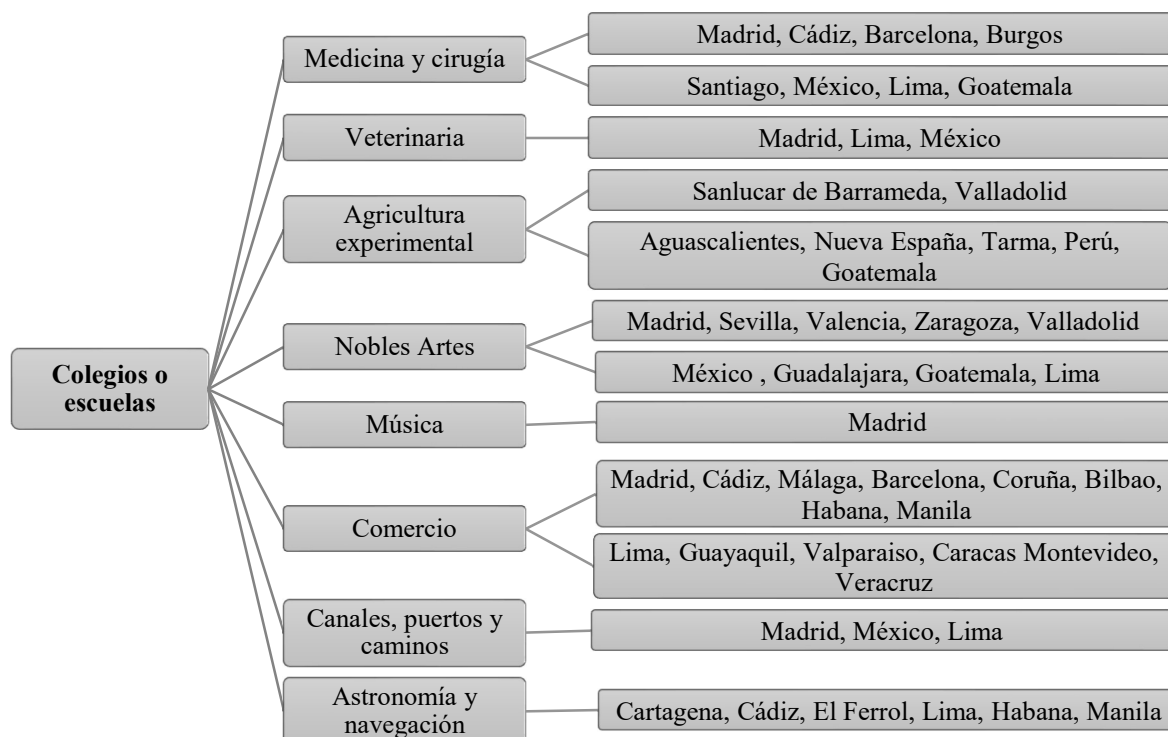


Gráfico 10. Colegios o escuelas particulares. Proyecto sobre arreglo general de la enseñanza pública (1814). Elaboración propia.

En la relación de colegios o escuelas, especificados en el art. 63 del proyecto de 1814, se hace notar dos cosas. Una, no se mencionan las Escuelas Normales, porque hasta la R.O. de 7 de septiembre de 1834 (GdM, 1834, núm. 208:877), sobre el establecimiento de una Escuela Normal de enseñanza mutua, no se plantea la administración española la creación de Escuelas Normales, que se llevará a cabo en el año 1839; y dos, Puerto Rico no es prioridad para la administración, siempre va a remolque de Cuba, la gran perla española del Caribe.

F.- Los catedráticos obtienen la cátedra por oposición (art. 68), esta se celebra en la capital del Reino (art. 69) y “no podrán ser removidos sino por causa justa legalmente probada (art. 74). Llegada la jubilación, “podrá continuar en la enseñanza con un sobresueldo igual al tercio de la jubilación, sin que por ello pierda la facultad de disfrutar su jubilación” (art. 77). La oposición prima el mérito y se garantiza la libertad de cátedra, que será discutida, incluso anulada, en períodos absolutistas o conservadores.

G.- Las pensiones o becas son del Estado en dos niveles: 1) tres para los alumnos más sobresalientes en cada universidad de provincia (art. 79), por oposición (art. 80), con duración de siete años (art. 82); y 2) tres para los alumnos más sobresalientes de la Universidad Central y las propias de

México y Lima (art. 85), que podrán salir fuera del Reino a complementar sus conocimientos en las ciencias a que se hayan dedicado.

H.- La Academia Nacional se establece en la capital del Reino, con la finalidad de conservar, perfeccionar y propagar los conocimientos humanos (art. 103), está formada por 48 miembros (art. 105), elegidos la primera vez por el gobierno (art. 108) y en sucesivas ocasiones por libre elección de los propios académicos (art. 109). Esta Academia asume y refunde en ella a las academias existentes (ver gráfico 10) en el Reino (art. 110). Esta configuración corresponde al Instituto Nacional de Ciencias y Artes, creado por la Convención Nacional de Francia el año 1795, siendo el heredero de la suprimida Academia de las Ciencias de Francia.

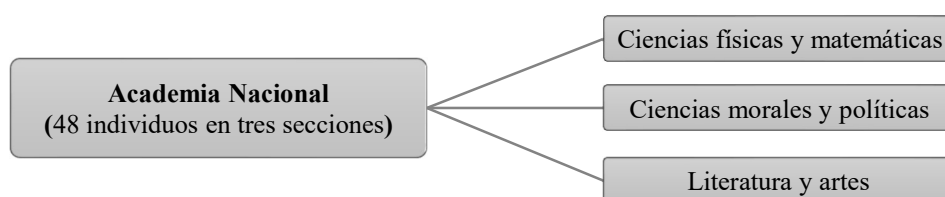


Gráfico 11. Academia Nacional I. Proyecto sobre arreglo general de la enseñanza pública (1814). Elaboración propia.

La Academia Nacional acogerá a sabios distinguidos de ciencias diversas, que unidos adelanten y crezcan en las ciencias (véase gráfico 11). El dictamen de Proyecto no puede obviar a los centros de enseñanza existentes, a los que denomina *De los establecimientos antiguos*, distinguiendo dos tipos de centros: universidades y establecimientos de instrucción pública existentes (art. 117) y colegios y seminarios conciliares (art. 118).

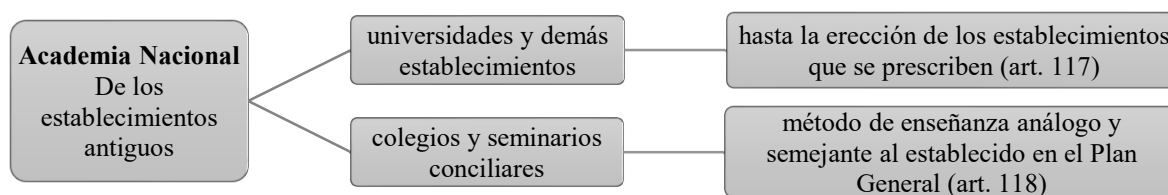


Gráfico 12. Academia Nacional II. Proyecto sobre arreglo general de la enseñanza pública (1814). Elaboración propia.

I.- El dictamen del Proyecto de decreto se fija en *De la educación de las mujeres* (título XII). Se propone que “*se establecerán escuelas públicas, en que se enseñe a las niñas a leer y a escribir, y a las adultas las labores y habilidades propias de su sexo*” (art. 115). Tres son los mensajes del art. 115: uno, *se establecerán*, lo que se entiende que lo establecido en el art. 12 del proyecto de dictamen de decreto es solamente para los niños, porque de lo contrario no es necesario establecer otro tipo de escuelas públicas para realizar la misma función: *enseñar a leer y a escribir*; dos, es voluntad del Estado combatir el analfabetismo existente en el género femenino: *enseñar a leer y a escribir*, para alcanzar el objetivo constitucional del art. 25.6; y tres, una vez instruidas las niñas en el aprendizaje de leer y escribir, se

formarán las niñas adultas en *las labores propias de su sexo*. La responsabilidad del establecimiento de escuelas públicas para niñas es de las diputaciones provinciales (art. 116).

J.- El Proyecto es muy firme en su ejecución, por ello en el título XIV, *De los fondos destinados a la instrucción pública*, dicta categóricamente que el déficit que pudiera resultar de los fondos provinciales destinados a la enseñanza pública (art. 119) y a la primera enseñanza (art. 124), el Gobierno lo hará presente a las Cortes para cubrirlos (arts. 121 y 125), “*porque no cabe plan más sencillo ni más justo; se exigen los fondos necesarios para la primera enseñanza, como se exigen todos los demás arbitrios de la provincia*” (Araque, 2013:237); y nuevamente aparecen aparejados los conceptos: libertad y educación. Así, el último párrafo del Proyecto fortalece la unión de ambos sustantivos: “*cimentando la libertad de los españoles sobre una firmísima e indestructible, cual es una recta educación nacional*” (Araque, 2013:238). Este título atiende al art. 366 de la Constitución de 1812 y al art. 14 del Decreto de 23 de junio de 1813, de *Instrucción para el Gobierno económico político de las provincias*.

La vida e importancia del *Informe Quintana* radica en dar continuidad a los preceptos de los Ilustrados y liberales españoles de principio del siglo XIX; y en establecer las bases del desarrollo educativo posterior, basado en la firme convicción de la mejora de la educación sobre la libertad de los españoles. Esta lucha de unir educación y libertad es constante; y solamente la vigilancia de su cumplimiento podrá ahorrar retrocesos y confrontaciones perjudiciales para la sociedad.

El *Informe Quintana* no pudo ser aprobado por las Cortes, como era su destino, dado que el 4 de mayo de 1814 se inicia el sexenio absolutista, que anula cualquier intento político, social, educativo, promovido por la Constitución de 1812, restaurando el Plan de Estudios de 1771, que pretende la modernización de los estudios universitarios (Ramírez, 2017:69; Arias, 1997:7-34). Nuevamente la educación es entregada a las órdenes religiosas, en régimen de escuelas caritativas, en contraposición a la universalidad y gratuidad del *Informe Quintana*.

2.2.4. Reglamento General de Instrucción Pública (1821).

“Este Reglamento es el primer texto legal que confiere una nueva estructura educativa de carácter liberal.”
(Araque, 2013:45)

Este Reglamento es el resultado de las discusiones parlamentarias del proyecto de decreto para el arreglo general de la enseñanza pública, presentado el 24 de septiembre de 1820 (Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, 1820, núm. 82:1.204), por la comisión, que “*examina detenidamente el Proyecto de arreglo general de 1814*” (Araque, 2013:258), ignorado por Fernando VII durante el sexenio absolutista, y llega a la conclusión de que “*tanto más se ha convencido la Comisión de que era imposible variar las bases*

propuestas, ni alterar en manera alguna la planta y forma del edificio”, por ello considera innecesario presentar dictamen, ni razones (ibid., 2013:258).

El Proyecto de decreto se convierte en *Reglamento General de Instrucción Pública*, decretado por las Cortes el 29 de junio de 1821 (Diario de las Sesiones de las Cortes, 1821, núm. 122:2.608). El Reglamento consta de doce títulos, dos menos que el *Informe Quintana* de 1814 y uno menos que el Proyecto de decreto de 1820.

	Informe 1814	Proyecto 1820	Reglamento 1821
	126 artículos	133 artículos	130 artículos
Título I	Bases generales de la enseñanza pública	Bases generales de la enseñanza pública	Bases generales de la enseñanza pública
Título II	División de la enseñanza	División de la enseñanza De la primera enseñanza	División de la enseñanza De la primera enseñanza
Título III	De la primera enseñanza	De la segunda enseñanza	De la segunda enseñanza
Título IV	De la segunda enseñanza	De tercera enseñanza	De tercera enseñanza
Título V	De tercera enseñanza	De las escuelas especiales	De las escuelas especiales
Título VI	De la universidad central	De la universidad central	De la universidad central
Título VII	De los colegios o escuelas particulares	De los catedráticos	De los catedráticos
Título VIII	De los catedráticos	De las pensiones	De la Dirección General de Estudios
Título IX	De las pensiones	De la Dirección General de Estudios	De la Academia Nacional
Título X	De la Dirección General de Estudios	De la Academia Nacional	De la educación de mujeres
Título XI	De la Academia Nacional	De la educación de mujeres	De los establecimientos antiguos
Título XII	De la educación de mujeres	De los establecimientos antiguos	De los fondos destinados a la Instrucción pública
Título XIII	De los establecimientos antiguos	De los fondos destinados a la Instrucción pública	
Título XIV	De los fondos destinados a la Instrucción pública		

Tabla 6. Cuadro Comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia.

La clasificación de los títulos de los tres documentos examinados es idéntica, si se salva que en el *Informe Quintana* se dedica al art. 7 el título II. Ahora bien, en el Reglamento de 1821 se obvia el título dedicado a *De las pensiones* (véase tabla 6).

Macho Moreno hubiera avalado las Bases Generales de la enseñanza pública, a excepción de la libre enseñanza en la enseñanza privada, pues ello es una concesión de un derecho fundamental a la

enseñanza dirigida por las órdenes religiosas. El comparativo entre el *Informe de 1814*, el *Proyecto de 1820* (estos dos, Informe y Proyecto, son idénticos) y el *Reglamento de 1821* (véase tabla 7) es como sigue:

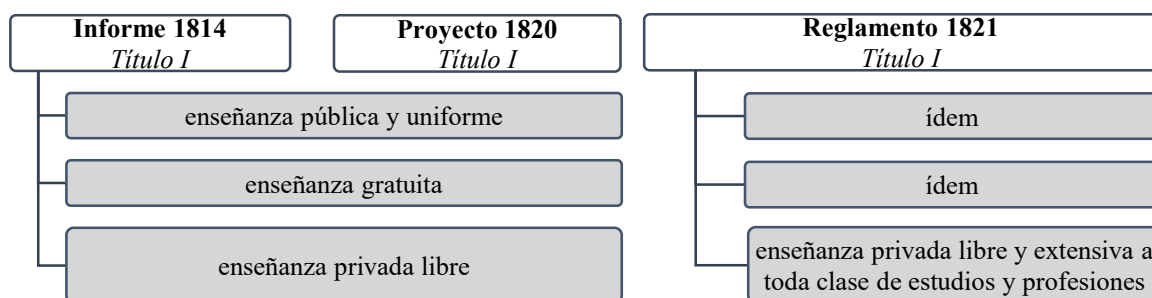


Tabla 7. Bases generales de la enseñanza pública. Cuadro comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia.

En la tabla precedente, las tres propuestas educativas coinciden en las bases generales, excepto durante el Trienio Liberal (1820-1823), que se extienden las competencias en los estudios y profesiones.

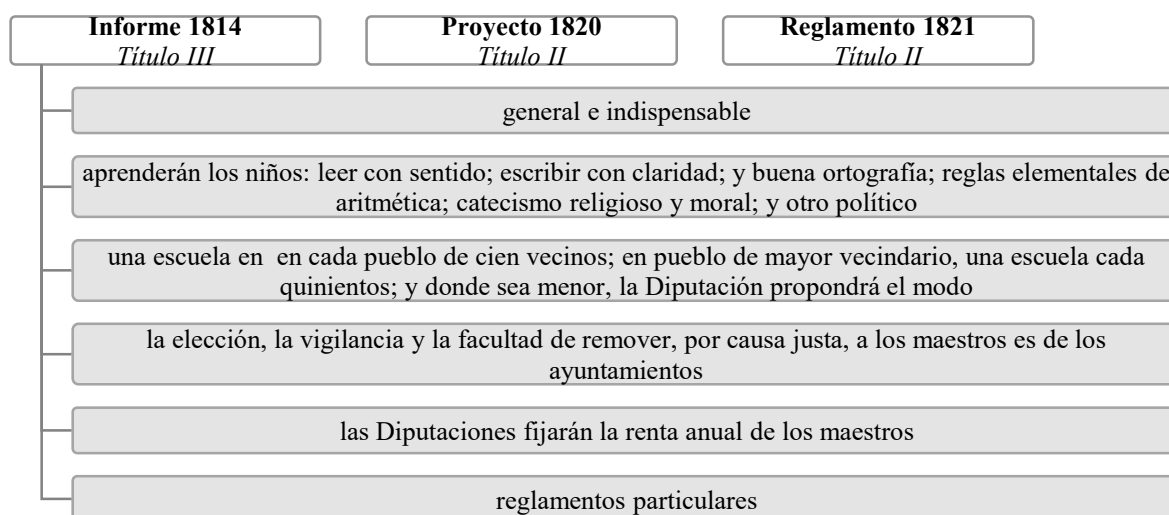


Tabla 8. De la primera enseñanza. Cuadro comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia.

Los tres períodos políticos (Constitución de Cádiz, Sexenio absolutista y Trienio Liberal) de principios de siglo son coincidentes en la organización de la primera enseñanza (véase tabla 8). La mayor pretensión de las tres propuestas es instaurar una escuela en cada pueblo, a partir de cien habitantes, depositando la responsabilidad en las Diputaciones provinciales. Es indudable que el analfabetismo imperante es una preocupación de la administración.

Según avanza el siglo, se valoran las necesidades de la sociedad, que corresponden a los avances pedagógicos y/o sociales. El tratamiento *De la segunda enseñanza* (véase tabla 9) procura alcanzar las materias académicas que se imponen en este principio de siglo.

Informe 1814 <i>Título IV</i>	Proyecto 1820 <i>Título III</i>	Reglamento 1821 <i>Título III</i>
universidades de provincia	ídem	ídem
conocimientos que sirven de preparación para estudios más profundos, civilización general de una nación	ídem	ídem
una universidad en cada provincia; y en ultramar, 39	ídem	una universidad en cada provincia; y en ultramar, 57
ciencias físicas y matemáticas; literatura y artes, ciencias morales y políticas; un catedrático por curso	igual que la anterior, excepto mecánica, historia natural y dibujo; y se añade zoología; un profesor por cátedra	
biblioteca pública, gabinete de historia natural y de física, sala de dibujo y jardín de botánica y agricultura	biblioteca pública, escuela de dibujo, laboratorio químico, gabinete de física e historia natural, modelo de máquinas, jardín botánico y terreno de agricultura	

Tabla 9. De la segunda enseñanza. Cuadro comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia.

El modelo *De la tercera enseñanza* (véase tabla 10) se construye a través de las propuestas mencionadas para adecuarse a la realidad de cada momento. En lo que sí son coincidentes es en la promulgación del reglamento particular de cada una de las universidades para su *completo arreglo*.

Informe 1814 <i>Título V</i>	Proyecto 1820 <i>Título IV</i>	Reglamento 1821 <i>Título IV</i>
estudios de carrera o facultad, necesarios para profesiones de la vida civil	estudios que habilitan para ejercer profesión particular	
universidades mayores o colegios particulares	cátedras agregadas a universidades de provincia	
teología; jurisprudencia civil y canónica; y estudios auxiliares; un catedrático por curso	ídem	
a la universidad mayor, se unirá a ella la universidad de provincia	se proporcionarán estos estudios en cátedras agregadas a las universidades de provincia y otros en escuelas especiales	
reglamentos particulares		

Tabla 10. De la tercera enseñanza. Cuadro comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia.

El círculo de la educación se completa con la enseñanza universitaria. En este principio de siglo XIX se establecen hasta cuatro centros universitarios públicos (véase tabla 11). Con el próximo *Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino* (1824) se formalizará el mapa de universidades.

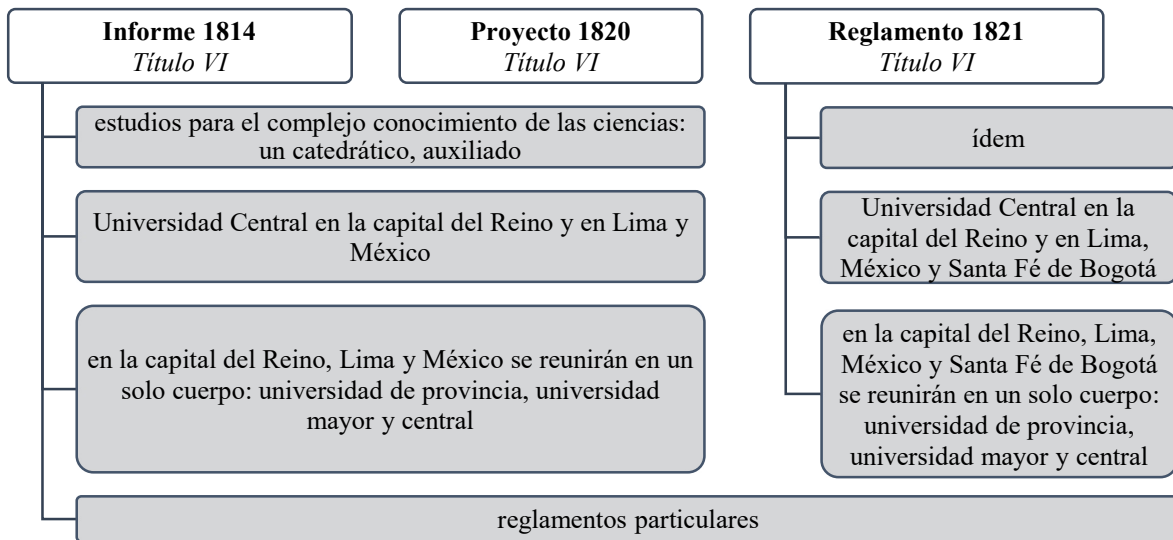


Tabla 11. De la Universidad Central. Cuadro comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia.

En la siguiente, tabla 12, el *Proyecto de 1820* (art. 63) y el *Reglamento de 1821* (art. 51) coinciden en “los estudios necesarios para algunas profesiones de la vida civil”. En su docencia en Alcalá de Henares (1888-1890), imparte enseñanza de agricultura, por la deriva económica de la ciudad hacia el sector primario. Es su compromiso con la educación y, en consecuencia, con la sociedad, actualizando y adecuando la docencia con las necesidades del sector económico.

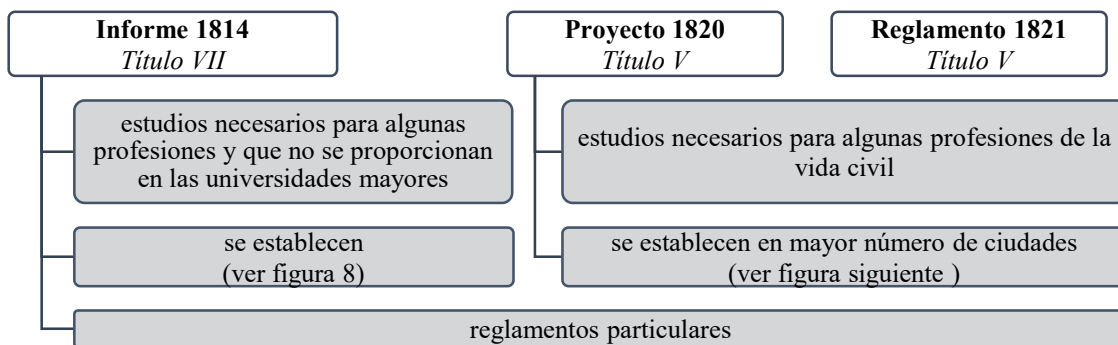


Tabla 12. De los colegios particulares I. Cuadro comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia.

Según Reglamento General de Instrucción Pública, de 29 de junio de 1821, los colegios o escuelas particulares impartirán las temáticas siguientes (véase gráfico 13).

El número y localización de las escuelas especiales en el Reglamento de 1821 es superior a las establecidas por el *Informe Quintana*. Además, en Madrid se establece la escuela politécnica, que impartirá las siguientes materias: geometría descriptiva (aplicaciones, análisis); mecánica general de sólidos y fluidos; arquitectura civil; fortificación, minería, geodesia y topografía; física y química, aplicadas a la construcción, dibujo topográfico y paisaje. Esta escuela politécnica es el paso previo para las escuelas de artillería, ingenieros, minas, puertos y caminos, ingenieros geógrafos y construcción

naval. En ultramar se crean las escuelas de minería en Zacatecas, Guanajuato, Tasco, Potosí del Perú, Santa Fe de Bogotá y Tegucigalpa de Comayagua, todas ellas de explotación de plata, principalmente.

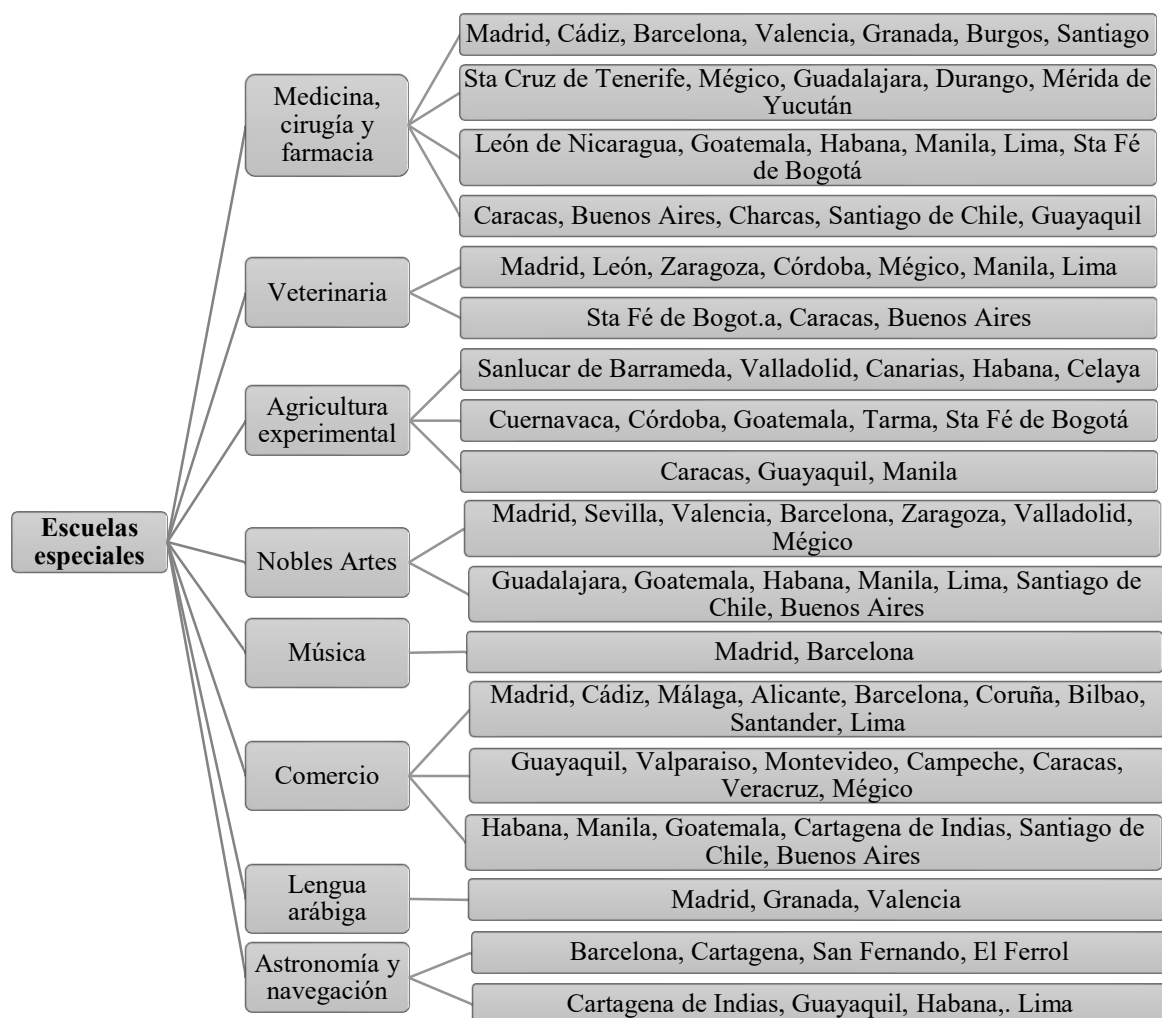


Gráfico 13. Colegios o Escuelas particulares II. Cuadro comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia.

Las pensiones son las becas a los discípulos más sobresalientes (véase tabla 13), que se ganan por oposición, con vigencia de siete o seis años. Es el precedente de las becas de la Junta para Ampliación de Estudios (1907).

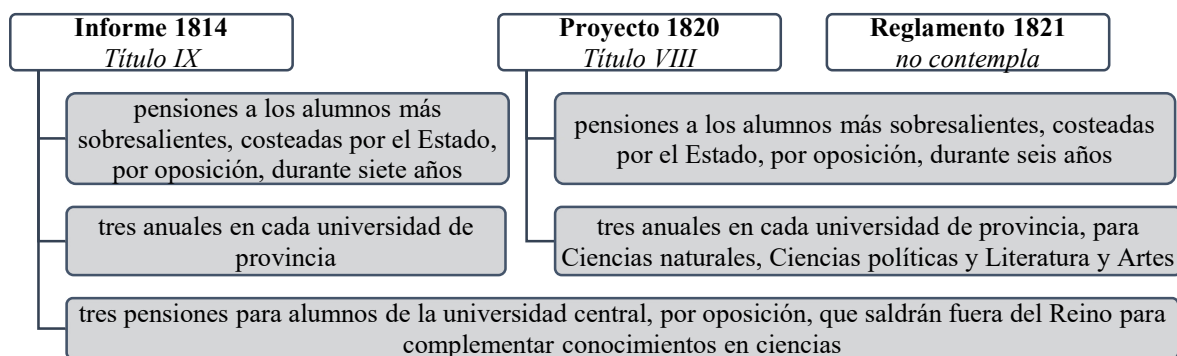


Tabla 13. De las pensiones. Cuadro comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia.

La Dirección General de Estudios (véase tabla 14) es el máximo organismo administrativo en competencias sobre la educación hasta la creación del ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, por R.D. de 18 de abril de 1900 (GdM, 1900, núm. 109:316). Esta Dirección General está formada por siete miembros y dos subdirectores para México y Lima, que conservan las mismas facultades que los directores, siendo el cargo de los nueve miembros vitalicio. En sus diversas intervenciones públicas (*Macho*, 1882:304) reclama y defiende una inspección profesional, técnica y con facultades amplias, para la mejora de la enseñanza.

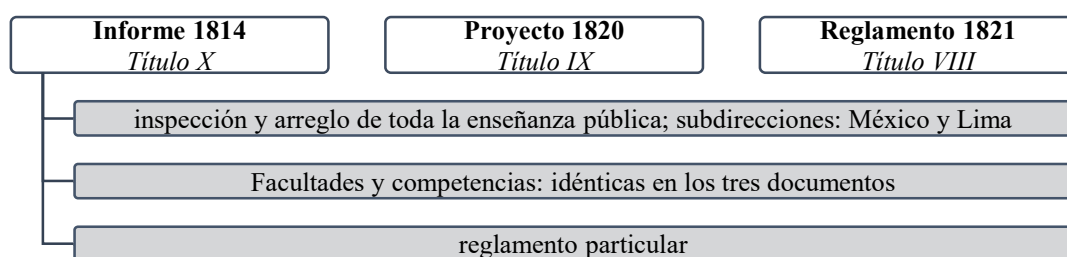


Tabla 14. De la Dirección General de Estudios. Cuadro comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia.

De la *Academia Nacional* (véase tabla 15), está compuesta por cuarenta y ocho individuos, divididos en tres secciones: Ciencias físicas y matemáticas; Ciencias morales y políticas; y Literatura y artes. Además, habrá un número de doce corresponsales en cada distrito de México y Lima, respectivamente, con igual división entre secciones.

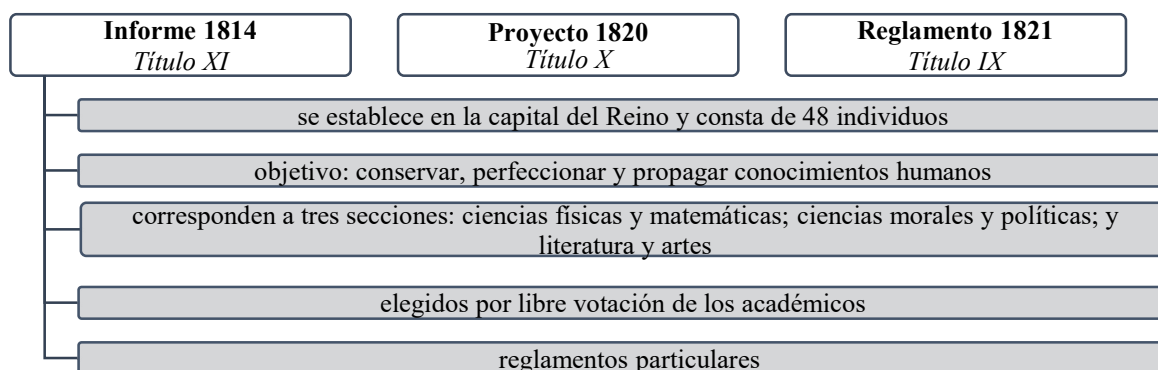


Tabla 15. De la Academia Nacional. Cuadro comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia.

Al menos, la educación de la mujer sale del ostracismo y se visualiza su presencia en la sociedad (véase tabla 16). Es muy poco, pero abandona el silencio. No obstante, no será hasta el curso 1872-73 cuando en la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona se matricule la primera mujer, María Elena Maseras Ribera (Vilaseca, 1853-Mahón, 1905) (Flecha, 1996:63), previa autorización del rey Amadeo I (Turín, 1845-1890), que alcanzará el título universitario en medicina; y el siguiente logro en la educación de la mujer será la R.O. de 8 de marzo de 1910 (GdM, 1910, núm. 68:497-498), siendo ministro el Conde de Romanones (Madrid, 1863-1950), proclamando que “*la legislación de Instrucción Pública es no hacer distinciones por razón de sexos, autorizando por igual la matrícula de alumnos*

y alumnas”; por lo tanto, “se concedan, sin necesidad de consultar, las inscripciones de matrícula de enseñanza oficial y no oficial solicitadas por las mujeres”. Todo el trabajo por la igualdad de género no finaliza con la R.O. de 8 de marzo de 1910, pero se alcanza la cima superior de la escala educativa.

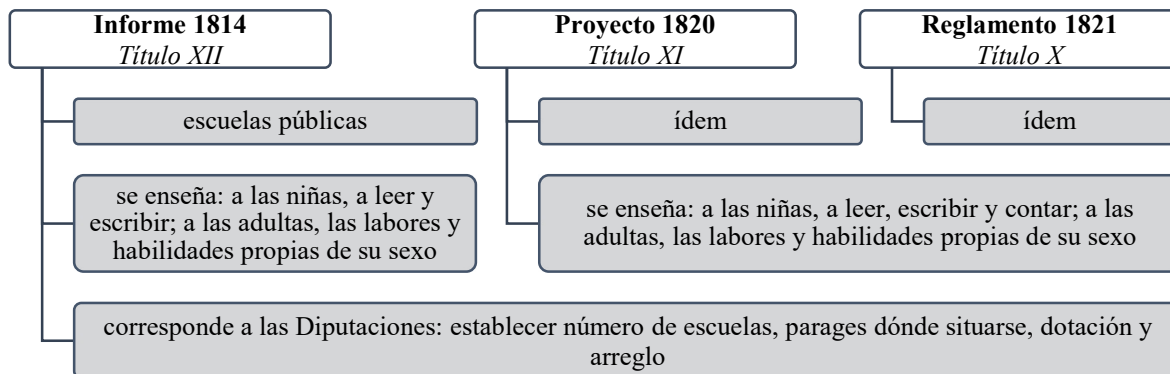


Tabla 16. De la educación de las mujeres. Cuadro comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia.

Siendo estos tres (Informe, Proyecto y Reglamento) las primeras disposiciones de ámbito nacional, se comienza a estudiar y detectar los fondos que se dedican a la instrucción pública, para elaborar los presupuestos correspondientes.

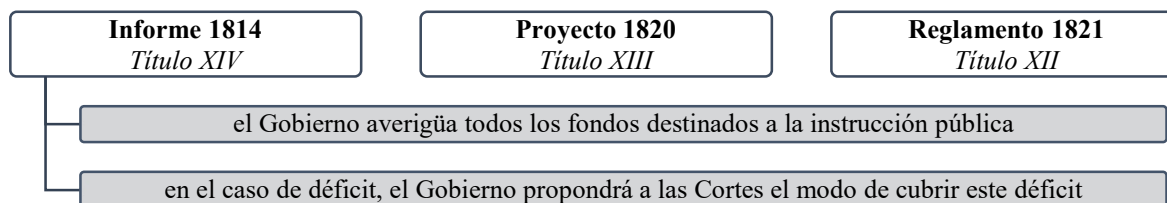


Tabla 17. De los fondos destinados a la instrucción pública. Cuadro comparativo (1814-1820-1821). Elaboración propia.

Lo reflejado en estas últimas tablas (tablas 6-17, ambas inclusive) es el legado educativo de los primeros gobiernos liberales del Estado (1814-1820-1821). Estas Cortes delegan a las comisiones el redactado de los proyectos sobre la enseñanza pública, que reflejan el sentir de las Cortes de Cádiz, el espíritu de los Ilustrados de final del siglo XVIII y las ansias de superar las monarquías absolutistas de espaldas a los ciudadanos. El *Informe Quintana* (1814), el *Proyecto sobre el Plan General de Enseñanza* (1820) y el *Reglamento General de Instrucción Pública* (1821) superarán los siguientes planes de educación de los gobiernos absolutistas, hasta vaciar su filosofía en la *Ley Moyano* (1857).

La llegada del Trienio Liberal al gobierno en el año 1820 propicia el regreso a las fuentes de la Constitución de 1812. Importante es la redacción del *Reglamento General de Instrucción Pública*, compuesta de 12 títulos y 130 artículos, que representa la primera modernización de la educación en España, publicado en el Diario de sesiones de las Cortes, de 29 de junio de 1821, núm. 122:2.608.

2.2.5. Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino.

Del Rey deseado al Rey felón
(Dicho popular)

Este Plan literario de estudios de 1824 (R.O. de 14 de octubre) pretende anular todo atisbo liberal de la educación superior. Detalla con máximo detalle cada punto de la enseñanza universitaria y restringe la libertad de cátedra y de pensamiento, que deben estar al servicio de la Monarquía y de la religión. Lejos queda de la vida escolar de *Macho Moreno* el *Plan Literario de Estudios de las Universidades* en el tiempo, dado que su formación y vivencia académica no alcanzan las aulas de la Universidad. Sin embargo, en ningún momento siente frustración por esta ausencia, dado su compromiso con la enseñanza del Magisterio español en la enseñanza primaria-elemental.

Aupado nuevamente al poder, ahora por el ejército francés, conocido como los Cien Mil Hijos de San Luis, Fernando VII inaugura la década ominosa (1823-1833), con la emisión del Decreto de 1 de octubre de 1823 (GdM, 1823, núm. 93:343), que suspende la Constitución de 1812 por “*tiránica y declara nulos y de ningún valor todos los actos del Gobierno llamado constitucional desde el 7 de marzo de 1820 hasta la fecha de hoy*”. Este nuevo período es tiempo de censura en la libertad de prensa; en los planes de estudios, como establece la Real cédula de 21 de julio de 1824 (GdM, 1824, núm. 99:397-398), “*para restituir la sana enseñanza*” en su art. 1º: “*Todos los catedráticos y demás individuos de las universidades y establecimientos literarios del reino se sujetarán al juicio purificación*”; de suspensión de las reuniones políticas, por el R.D. de 4 de julio de 1823 (Gaceta Española, 1823, núm. 90:318); de persecución de los liberales hasta el destierro (como Espoz y Mina, militar) o el cadalso (como en las ejecuciones de Riego, militar; Mariana Pineda, liberal; Miyar, librero; Torrijos, militar; entre otros muchos); y de empobrecimiento del país.

El Monarca encarga a “*una comisión especial de ministros jubilados y otros varones de mi confianza*”, la elaboración del “*deseado plan y arreglo de las universidades del reino*”, que finalmente se aprueba, por el R.D. de 14 de octubre de 1824 (GdM, 1824, núm. 142:569), el *Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino*. Se impone un plan de estudios centralizado, uniforme, sujeto a todo tipo de normas, con el objeto de controlar la enseñanza contra los que “*trabajaron en razón inversa para viciar y corromper las enseñanzas con la ponzoña de las doctrinas anárquicas e irreligiosas*”; se perpetua la educación religiosa:

“la educación moral y religiosa de los jóvenes, no menos importante que su instrucción literaria, se afiance sobre bases sólidas, habrá en cada Universidad un tribunal de censura y corrección, encargado de velar y hacer que se observen las siguientes leyes de policía escolástica y disciplina moral y religiosa, que obligarán a los maestros y a los discípulos.” (art. 266)

La contrarreforma del *Informe Quintana* se produce con el *Plan y Reglamento General de escuelas de primeras letras* (1825), que adopta el nombre del ministro de Gracia y Justicia, *Plan Calomarde*, de 16 de febrero de 1825 (GdM, 1825, núm. 23:89), que lo redacta la misma comisión que había redactado el anterior *Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del reino* (1824).

La oposición a Fernando VII (liberales e ilustrados) y los historiadores consideran que “*el plan de estudios diseñado por Tadeo Calomarde es un claro intento de hacer de la instrucción pública un instrumento eficaz al servicio del absolutismo*” (Ramírez, 2017:70). “*Es un plan de estudios estrictamente escolástico, con estricta censura bibliográfica, un control casi policial de los estudiantes, y con sumisión de los profesores a las imposiciones del absolutismo*” (García Camarero). Las principales características de este Plan de estudio de las universidades, según Real (2012:75), de la Universidad de Sevilla, son:

- a. se regula minuciosamente la uniformidad de los estudios superiores (art. 1), estableciéndose los libros que han de estudiarse (arts. 21, 25 28 y otros), el método de enseñanza, la duración de los cursos, los días lectivos, las faltas de asistencia, los exámenes, etc.
- b. la centralización de las universidades, que pasarán a someterse directamente a la Secretaría de Gracia y Justicia, es decir, el rector pasa a ser el representante del poder central, nombrado por el Monarca (art. 230).
- c. el Estado toma partido por una concepción religiosa de la educación, dedicándose un título completo a la *disciplina religiosa y moral*.
- d. un plan de estudios centrado exclusivamente en las profesiones clásicas del antiguo régimen: teología, cánones, leyes y medicina.

En el artículo de oficio, publicado en la Gaceta de Madrid (1824, núm. 142:569), se declara que “*la gravedad de los males exigía un remedio clásico, radical, capaz no solo de curar y preservar las generaciones presentes, sino también de formar las venideras por medio de una educación e instrucción sólidamente monárquicas y cristianas, sin desatender empero los verdaderos progresos de las ciencias útiles a la prosperidad de mis dominios*”.

En el análisis acierta el ministro Calomarde (Villel, 1773-Toulouse, 1842) en la gravedad del desamparo de la instrucción pública en el territorio de la corona española. Sin embargo, la imposición de las ideas monárquicas y confesionales serán incompatibles con los progresos de las ciencias. Cada vez que el progreso supera las arcaicas estructuras de la sociedad monárquica o confesional, este será prohibido, desconocido y/o anulado. La primera excusa del deterioro la adjudica el artículo de oficio a “*la terrible calamidad de marzo de 1820*” (ibid., 1824, núm. 142:569), o sea, el Trienio Constitucional o liberal (1820-1823). “*Aparecieron los que se decían legisladores, y sin contar conmigo* (Fernando VII), y

auxiliándose de todos los genios de la rebelión, trabajaron en razón inversa para viciar y corromper las enseñanzas con la ponzoña de las doctrinas anárquicas e irreligiosas.” (ibid., 1824, núm. 142:569).

El poder civil y la confesionalidad religiosa comparten responsabilidad y ofensa, renegando de la separación de una y otra en la vida pública española. Si en la Constitución de 1812, art. 12, el cargo de conciencia de la mayoría de los representantes impuso que “*la religión de la nación española es y será perpetuamente la católica, apostólica, romana, única verdadera*” (Constitución, 1812:4), en contra de las ideas liberales que preconizaban la laicidad del Estado; ahora se condena aquellos intentos de separar Estado y religión, culpando a ellos los males de la instrucción pública. El monarca dicta el decreto de 13 de febrero de 1824 para formar la Junta, “*cuya primera ocupación es formar sobre bases seguras el plan y arreglo de las universidades*” (GdM , 1824, núm. 142:569). Como esta Junta no puede verificar el trabajo “*sin deservicio público*”, se nombra el 31 de julio “*una comisión especial de ministros jubilados, y otros varones sabios de toda mi confianza, a quienes encargué que reuniéndose diariamente trabajaran e indispensablemente me presentaran en un breve e improrrogable plazo el deseado plan y arreglo de las universidades del reino*” (ibid., 1824, núm. 142:569). En el plazo de un mes, esta comisión “*presentó sus trabajos en la parte literaria, gubernativa, económica y de disciplina moral y religiosa*”, para que el monarca sancionara el R.D. Este plan es uniforme para todas las universidades de la Península e islas adyacentes (art. 1).

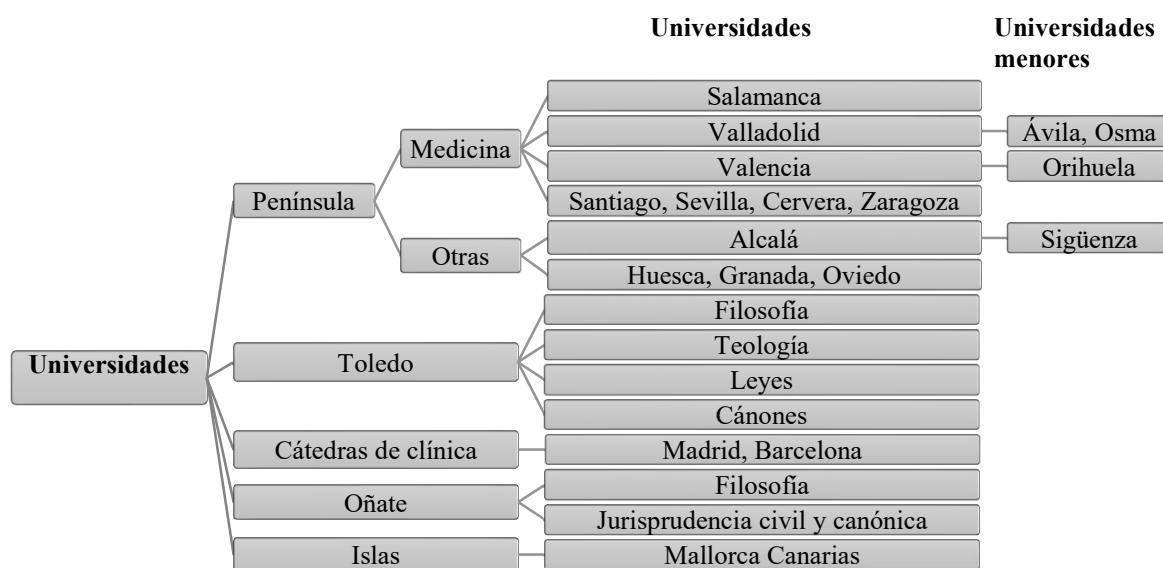


Gráfico 14. De las universidades. Plan literario de estudio y arreglo de universidades (1824). Elaboración propia.

Las anteriores Universidades menores (Ávila, Osma, Sigüenza y Orihuela) quedan reducidas a Colegios, dependientes de las Universidades (véase gráfico 14). Los seminarios conciliares se incorporan a sus respectivas Universidades (art. 9).

Con la presente división universitaria se pretende que el gobierno interior y académico, así como la disciplina moral y religiosa (ver gráfico 14), sean uniformes en todas las Universidades (art. 1).

Es de destacar la influencia de las sedes episcopales, como son los casos de Osma, Sigüenza y Orihuela sobre las que en la división territorial de 1833 serán capitales de provincia.



Gráfico 15. De las materias (títulos III a VIII). Plan literario de estudio y arreglo de universidades (1824).
Elaboración propia.

El Plan es meticuloso en todos los detalles: método de enseñanza (Título IX), duración del curso (Título XII), exámenes (Títulos XIII a XVI); es centralista, se dota de los textos anteriores a los ilustrados afrancesados. Cada materia tiene asignado su libro de texto, quedando al amparo del Rector y claustro las medidas para “*mejor asegurar*” los objetivos y fines del Plan de estudios. El gobierno de las Universidades del Reino pertenece al Rector y al Claustro (Título XXIV). El Rector es “*cabeza de la Universidad para su gobierno literario, político, económico, contencioso y correccional, es elegido por el Monarca, a propuesta del Consejo Real, entre los tres sujetos propuestos por el Claustro general*” (art. 229-230), por una duración de tres años (art. 234). El Claustro es el general, al que pertenecen “*todos los Doctores de Facultad mayor*” (art. 253); y el de los catedráticos (Título XXVIII).

El Rector convoca y preside el Claustro general, el de Catedráticos, la Junta de Hacienda y las Juntas de Facultad (art. 236). La Junta de Hacienda “*se compone del Rector, del Síndico Fiscal, de cuatro individuos del Claustro, dos Catedráticos y dos Doctores de diferentes facultades, y el Contador, que no tendrá voto*” (art. 257). Sus funciones son “*administrar, recaudar y distribuir la renta de las Universidades, dando cuenta mensual de sus operaciones al Claustro; y presentar dos veces al año las cuentas, que el Claustro aprobará si las hallare conforme*” (art. 256).

El Título XIX, *Cátedras: su clasificación y calidades para obtenerlas*, especifica las condiciones para obtener la condición de catedrático, que en lo sucesivo será por oposición (Título XX). El catedrático “*es responsable de la asistencia y aprovechamiento de sus discípulos, debiéndoles también dar ejemplo de sana doctrina y de irreprochable conducta*” (art. 211).

En un Plan de estudios de formación de una educación e instrucción sólidamente confesional no puede faltar su título específico. El Título XXX, *Disciplina moral y religiosa*, declara: “*para que la*

educación moral y religiosa de los jóvenes, no menos importante que su instrucción literaria, se afiance sobre bases sólidas, habrá en cada Universidad un Tribunal de censura y corrección, encargado de velar y hacer que se observen las siguientes leyes de Policía escolástica y Disciplina moral y religiosa, que obligarán a Maestros y Discípulos” (art. 266). Este tribunal de la Inquisición universitaria merece treinta y siete artículos para, en la línea del Plan, detallar hasta en los más mínimos detalles los comportamientos, las faltas y las medidas correctivas y/o represoras. “*El objetivo político del Plan es claro: eliminar de la Universidad todo atisbo de pensamiento liberal”* (Ávila, 1989:218).

2.2.6. Plan de reestructuración de las Escuelas de Primeras Letras. Plan Calomarde.

El régimen absolutista emprende, a continuación del arreglo de las Universidades, el *Plan de reestructuración de las escuelas de primeras letras*, de 16 de febrero de 1825, conocido como *Plan Calomarde*. La misma Comisión redactora del Plan de estudio de las universidades inicia los estudios preparatorios para un plan regulador de la enseñanza primaria: *Plan y Reglamento de escuelas de primeras letras del Reino*. Es un plan con claras influencias del *Informe Quintana*, por lo que resultó menos restrictivo que el Plan de universidades, aunque establece un método educativo monárquico-religioso con el objetivo de “*contener los estragos que hacen todavía las máximas revolucionarias”* (GdM, 1824, núm. 142:569).

El Plan impone la centralización y la uniformidad como mecanismos de control ideológico. Según Sureda (1994:148); “*En la elaboración del documento tuvieron gran influencia las órdenes religiosas y, fundamentalmente, los escolapios, que obtenían importantes favores especiales, como el de que sus escuelas fuesen todas de primera categoría y no necesitasen cumplir el reglamento más que en parte”*.

Como en el Plan de Universidades, también en el *Plan de las escuelas de primeras letras* se detallan hasta los más mínimos detalles, hasta la meticulosidad, como son “*las materias a impartir, libros de texto a utilizar, métodos de enseñanza a aplicar, exámenes a realizar, premios y castigos,*” sueldos de los maestros, etc. (Real, 2012:75). Sin embargo, en el análisis del texto se aprecian lagunas o retrocesos en los derechos en la educación, que en el siglo pasado se habían planteado desde la Revolución francesa.

El *Plan y Reglamento de escuelas de primeras letras* consta de diecinueve títulos y doscientos siete artículos. Al ser un Plan tan meticuloso, prácticamente cada artículo determina una acción significativa, dado que la redacción es ley, plan y reglamento en un solo R.D.

El *Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras*, en su presentación, declara que “*en las sabias leyes que dieron resplandecen a porfía la sabiduría, el celo y la piedad con que promovían la primera educación, para que ni en las aldeas y caseríos faltara la instrucción en las primeras letras, y en la doctrina cristiana, que a nadie es permitido ignorar”*. (GdM, 1825, núm. 23:89).

Este es el espíritu que sustituye al ordenamiento de los anteriores “*afrancesados, se impone la centralización y la uniformidad como mecanismos de control ideológico*” (Sureda, 1994:148), como así dicta el art. primero del Plan y reglamento: “*serán uniformes en todas las Escuelas de la Península e Islas adyacentes*”. La educación sí, al nivel de principios del siglo XIX, pero como en las conquistas allende de los mares, con la cruz y la doctrina por delante: “*Art. 14: En todas las Escuelas del Reino, y hasta en las de la menor aldea, se enseñará a los niños la doctrina cristiana*”. Las escuelas del Reino se dividen en cuatro clases (art. 4):

1. Primera clase: las diez escuelas de los diez cuarteles de Madrid y las establecidas en todas las capitales del Reino (art. 5), además de las escuelas gratuitas de los Padres Escolapios (art. 10).
2. Segunda clase: las escuelas de los barrios de Madrid y de capitales de provincias; las escuelas de ciudades cabeza de partido; y las escuelas de pueblos de más de mil vecinos (art. 6).
3. Tercera clase: las escuelas establecidas en pueblos de quinientos a mil vecinos (art. 8).
4. Cuarta clase: las escuelas de pueblos de menos de quinientos vecinos (art. 9).

Las escuelas establecidas en los conventos o monasterios de regulares serán consideradas según el orden establecido, excepto las escuelas de los Padres Escolapios (art. 11). En las materias a impartir en las escuelas, el Plan es tajante, temprano y conciso en lo relativo a la “*mejora de las escuelas de primeras letras, donde todos recibieran la doctrina indispensable para que sean buenos cristianos*” (GdM, 1825, núm. 23:89).

“En todas las escuelas del Reino, y hasta en la menor aldea, se enseñará a los niños la doctrina cristiana, leer y escribir correctamente, la ortografía, las cuatro reglas de contar por números enteros, y las de denominados por lo menos.” (art. 14)

La enseñanza será con los manuales que se especifican en el Plan, la mayoría de ellos correspondientes al siglo XVIII o a los clásicos grecolatinos. “*En todas las escuelas del Reino se enseñará*” (doctrina cristiana, leer y escribir), pero será más amplia y completa en las escuelas de primera y segunda clase (art. 15).

El Título III, *Método de enseñanza*, establece que todas las escuelas se dividirán en dos aulas o clases separadas; la de leer y la de escribir; estas se subdividen en otras subalternas (art. 26). El articulado de este título detalla las acciones propias del maestro y del pasante, incluso de los alumnos más aventajados (art. 33); especifica los manuales y el nivel de superación de un nivel a otro; etc. Todo ello retrae a las escuelas unitarias de los años cincuenta del siglo pasado, en especial la explicación que se establece en el art. 38: “*En esta tercera clase (se advierta soltura y facilidad en reunir sílabas) el Maestro o el Pasante leerá primero la lección que se señale; hará que continúe un niño que designe; interrumpiendo a este, que sigan leyendo ya uno ya otro, con la precisión de haberlo comenzado por la última palabra que pronunció el que leía*”. Así se practicaba en el año 1958 en la Escuela Unitaria de niños núm. 1 de Elche donde un único maestro instruye a un grupo heterogéneo de alumnos/as en un mismo espacio sin separaciones.

El maestro ponía deberes a los que no tenían aún soltura en la lectura y los que habían adquirido facilidad en la lectura formaban un semicírculo, donde el maestro alternaba la lectura arbitrariamente, para conseguir atención y facilidad lectora, aunque no era necesaria la comprensión lectora. Solamente ha transcurrido casi siglo y medio, para permanecer idénticos hábitos.

Igualmente, todo régimen que se digne de preservar los principios que le confiere el Rey y Dios, telegrafiará diariamente consignas o máximas. Así lo ordena el *Plan Calomarde* y así los ordenaba el Plan de estudios del régimen franquista: “*En las muestras habrá escritas buenas máximas morales y religiosas, tomados de los libros señalados en el título II, sin permitirse otras leyendas*” (art. 55).

Es de destacar el título VI, *Premios y castigos*, donde el art. 80 declara: “*De premios y castigos se valdrán los maestros de las Escuelas con suma discreción y juicio, para estimular la emulación, contener a los niños y corregirlos*”; y puntualiza el Reglamento en el art. 87: “*En los castigos se exige también mucha cordura y prudencia de parte de los Maestros. Nunca castigarán con saña, ni usando de palabras soeces o humillaciones*”. La administración es consciente de la dificultad en la gestión de la enseñanza por parte de los maestros por varios motivos (número de alumnos, formación de los propios maestros, locales escolares, entre otros) y por ello manifiesta vehementemente la prohibición de castigos en la forma formulada en el art. 87 detallado. Este *Plan de Estudios de Primeras Letras*, como el anterior *de Universidades*, considera el premio y el castigo como parte de la docencia. El premio es fruto del vencedor y del vencido, contrario a la pedagogía; y el castigo se aplicará con “*mucha cordura y prudencia*”, sin hacer lesión alguna. Prácticamente hasta la segunda mitad del siglo XX se aplica esta filosofía de premios y castigo.

El acceso a las escuelas de primera y segunda clase se confiere por oposición; las de tercera y cuarta clase por examen (art. 89). Los aspirantes presentarán la fe de bautismo, de la que resultará su edad (en el año 1825 no existe el registro civil y el único registro existente es la partida de bautismo), e información de “*limpieza de sangre*” (art. 93). Este requisito es más propio de los tiempos de los Reyes Católicos, siglo XV, que del siglo XIX; en los anteriores informes, disposiciones, reglamentos y/o planes no se había mencionado semejante requisito para acceder a la docencia; este requisito se anula por la R.O. de 31 de enero de 1835 (GdM, 1835, núm. 39:153), que expresa literalmente: “*opuesto a los principios de la justicia universal ... e inútil a la caridad cristiana y a los sentimientos nobles y generosos de los españoles*”. El gobierno, inspección y dirección de las escuelas pertenecen al Consejo Real (Consejo de ministros), Título XI, art. 125, y se establecen varios órganos de inspección en todas las escuelas del Reino (véase gráfico 16), a saber:

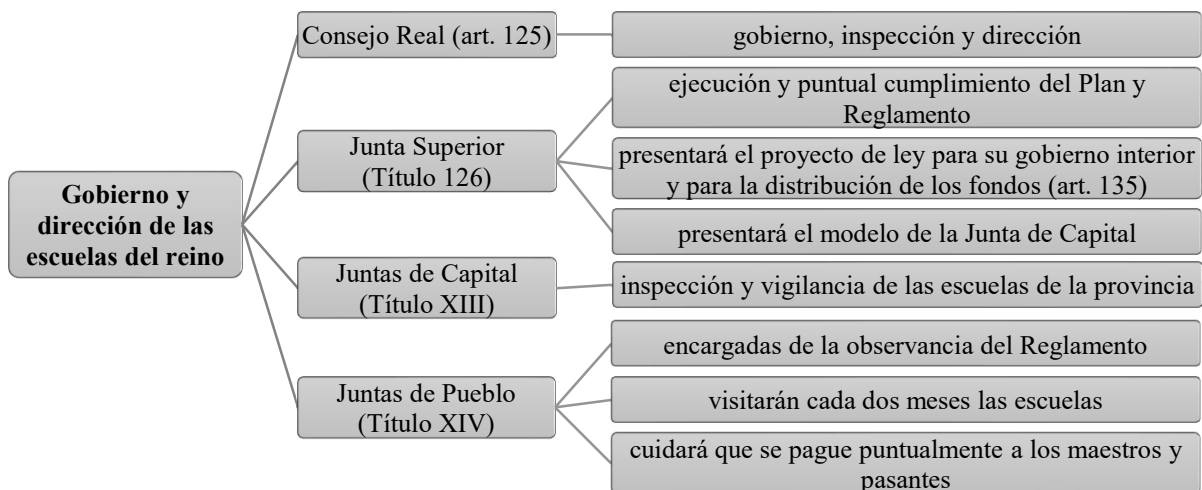


Gráfico 16. Gobierno y dirección de escuelas. Plan General de escuelas de primeras letras (1825). Elaboración propia.

El Consejo Real corresponde al consejo de ministros; por su parte, las tres Juntas (superior, de capital y de pueblo) están formadas de la siguiente manera (véase tabla. 18):

Junta Superior	Juntas de Capital	Juntas de Pueblo
ministros del Consejo Real	regente de la Cancillería o Audiencia	corregidor o Alcalde Mayor
eclesiástico condecorado	eclesiástico condecorado	párroco
provincial de las Escuelas Pías de Castilla	tres Maestros	procurador Síndico
dos Maestros de primera clase	secretario	
secretario, sin voto		

Tabla 18. Composición de las juntas de gobierno de las escuelas. Plan General de escuelas de primeras letras (1825). Elaboración propia.

El siglo XIX es muy deficitario para el erario público, debido principalmente a las guerras y al desmantelamiento de las colonias americanas, a ello se debe la distancia entre la voluntad de la Constitución de 1812 y de su *Reglamento general de Instrucción Pública*, de 29 de junio de 1821, para la plena escolarización y alcanzar “desde el año 1830 deberán saber leer y escribir los que de nuevo entren en el ejercicio de los derechos de ciudadano” (Constitución de 1812, art. 25.6) y la realidad social. El *Plan Calomarde*, detallista en todas sus facetas, también contempla la economía de las escuelas de primeras letras en su Título XV (véase gráfico 17):

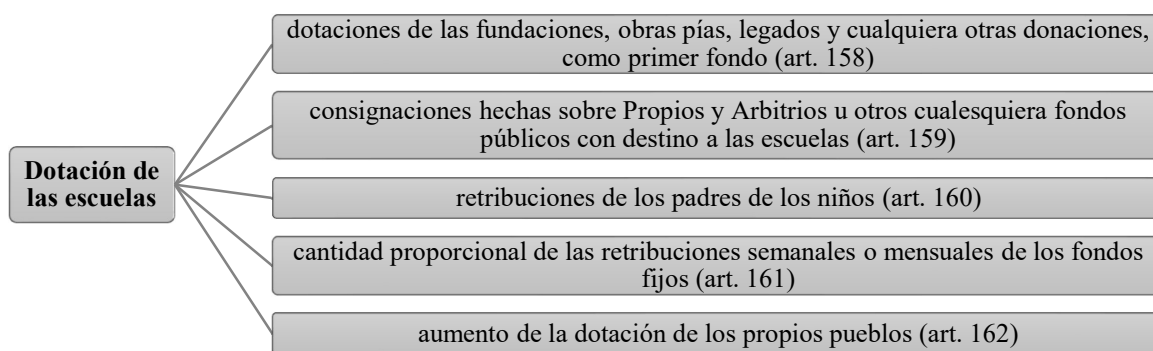


Gráfico 17. Dotación de las escuelas y demás establecimientos mandados en este arreglo. Plan General de escuelas de primeras letras (1825). Elaboración propia.

“La recaudación y cobranza de la dotación de los padres se hará por los Maestros y Pasantes (art. 166) y la dotación de las retribuciones se podrá señalar en dinero o en efectos.” (art. 163)

El título más controvertido para el maestro es el XVI, *Jubilaciones, preeminencias y exenciones de los maestros de primeras letras*. “Los maestros de primera y segunda clase, por oposición, podrán acceder a la jubilación si acreditan haber enseñado treinta y cinco años con loable celo” (art. 172), se supone que con cargo a la Junta de Capital correspondiente a su Magisterio. “Los maestros de tercera y cuarta clase”, una vez alcanzada la edad de jubilación, que corresponderá a la acreditación de treinta y cinco años de docencia, “serán asistidos por los pueblos donde ejerce el magisterio” (art. 175), pero en el momento de la jubilación, porque “quien pasare de una escuela a otra pierde el derecho a que le socorra el pueblo donde enseñaba” (art. 176). Esta situación de indefensión del Maestro, en mayor o menor medida, en sus derechos de jubilación permanecerá hasta la creación del ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, por R.D. de 18 de abril de 1900 (GdM, 1900, núm. 109:316), y los posteriores presupuestos generales del Estado, por Ley de 31 de diciembre de 1901, sección séptima (GdM, 1902, núm. 1:7), que contempla los salarios y las jubilaciones de los maestros.

Según Montagut (2014), la esperanza de vida en España a finales del siglo XIX era de treinta y cinco años, debido a dos causas principalmente: la meteorología, en una sociedad rural, atrasada o sin desarrollo tecnológico y con deficientes comunicaciones, que impedía la compensación alimenticia entre territorios; y las epidemias de cólera, tifus y fiebre amarilla, como más importantes. Si la alimentación y la atención sanitaria es deficiente, evidentemente las enfermedades hacen mayores estragos en la esperanza de vida. Si nos atenemos a los estudios de longevidad de la población española del siglo XIX, se deduce que era harto difícil alcanzar la edad de jubilación, especialmente fuera de las grandes ciudades, donde la sanidad y las condiciones higiénicas eran mayores.

El Título XVII detalla las prácticas religiosas que la escuela, el maestro, los alumnos y las Juntas han de observar; y llegado al Título XVIII, penúltimo del Plan y Reglamento de 16 de febrero

de 1825, se trata la educación de las mujeres. Previamente, se prohíbe que “*por ningún motivo ni pretexto se permitirá que a las escuelas de niños asistan niñas*” (art. 179). Las Juntas y los ayuntamientos procurarán que “*las niñas no carezcan de buena educación en los rudimentos de la Fe católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes y en las labores propias de su sexo*” (art. 197). Las labores propias de su género dependen de la clase de la escuela: en las de primera se enseña hacer calceta, cortar y coser las ropas comunes de uso, bordar y hacer encajes; en las de segunda, se suprimen los encajes; y en las de tercera y cuarta, el bordado.

Por último, la actual diferencia de salario por el mismo trabajo por condición de género es patente en el Plan de 1825. La maestra de las escuelas de niñas tiene derecho a cobrar (art. 202) solamente casi un tercio o menos de las dotaciones asignadas a los maestros de escuelas de niños (art. 167). Esta discriminación será denunciada en el Congreso Nacional Pedagógico (1882) de la forma más clara y contundente: “*igualdad de sueldo para los Profesores de ambos sexos en cada localidad*” (Macho, 1882:267) y en el Congreso (1908) en la conclusión núm. 7 vuelve a incidir: “*las profesoras de las Normales de Maestras en ambos grados disfruten igual sueldo que los profesores de las de maestros*” (ibid., 1908:140).

Realmente, aunque “*el antiguo régimen hace esfuerzos para reestructurar el sistema educativo y ordenarlo de alguna forma en función a sus intereses, ni lo legislado responde a las necesidades de la sociedad española, ni el Estado dispone de suficiente fuerza política y financiera para llevar a cabo sus programas*” (Sureda, 1994:148). En definitiva, el Trienio Liberal es enterrado por los principios católicos, apostólicos, romanos. La ley es considerada como *letra muerta*, por su mínima implantación, “*si la ejecución no hubiera llegado a ser casi una letra muerta*” (Gil y Zárate, 1855:97), a pesar de tener una existencia en la sociedad de diez años.

2.2.7. Plan General de Instrucción Pública (1836). Plan Rivas.

“En vano pretenderemos ser libres si no somos instruidos; y es bien cierto que las instituciones políticas, fundadas en la razón y los más sanos principios, no lograrán jamás consolidarse, a no precederles aquella suma de instrucción necesaria para comprender su justicia y conveniencia.”

(Plan General de Instrucción Pública. GdM, 1836, núm. 600:1-7)

Instaurado el régimen liberal, a finales de agosto de 1834 se nombra una comisión para elaborar el *Plan General de Instrucción Primaria*, de 4 de agosto de 1836; a los siete días se publica la R.O. de 7 de septiembre de 1834 (GdM, 1834, núm. 208:837), por la que “*se crea, a propuesta de dicha comisión, una escuela normal lancasteriana o de enseñanza mutua*” (Pereyra, 1994:169), que por razones diversas no se llegó a materializar,

En el aspecto educativo, no se recuperó el *Reglamento General de Instrucción Pública* (1821), por “considerarse muy costosa su implantación” (Peset & Peset, 1992:25) y se promulga el *Plan de Instrucción Pública*, de 4 de agosto de 1836 (GdM, 1836, núm. 600:1-7); la R.O. de 29 de octubre de 1836, sobre el arreglo provisional de estudios (GdM, 1836, núm. 700:1-3) y el *Plan de Instrucción primaria* (1838), conocido como *Plan Someruelos*. No obstante, “se elaboran planes y reglamentos, que configuran el nuevo sistema de instrucción pública” (Ramírez, 2017:70). Pocos meses dirigió el ministerio de la Gobernación (15 de mayo-14 de agosto de 1836) el Duque de Rivas, Ángel de Saavedra y Ramírez de Baquedano (Córdoba, 1791-Madrid, 1865), pero suficiente para emprender nuevamente la renovación de la educación, en los “principios más liberales que se conocen y meramente realizables” (GdM, 1836, núm. 600:1), tan mal tratada la instrucción pública en el período precedente de Calomarde.

El *Plan General de Instrucción Pública* es un “sistema general de enseñanza, para las diversas clases de la sociedad”, cuyo objetivo que se formula en el R.D. es “superar la incultura para ser libres, sobre los principios liberales y las mejoras de cuantas existen en los países extranjeros”. Las condiciones que plantea el Plan General son “las necesidades de la Nación; los fondos que se disponen; y los maestros y profesores con que se deben contar” (GdM, 1836, núm. 600:1).

El artículo de oficio se formula la pregunta: *¿Cuál es la obligación del Gobierno en materia de instrucción pública?*, para alcanzar la respuesta: “para alcanzar estos fines (bien de la humanidad y progreso de la civilización) es fuerza que la educación quede emancipada: en una palabra, es fuerza proclamar la libertad de la enseñanza” (ibid., 1836, núm. 600:1). La emancipación es del control gubernamental, que “trata de esclavizarlo de mil modos; y como ningún medio hay más seguro para conseguirlo que el apoderarte del origen de donde emana el pensamiento, es decir, de la educación” (ibid., 1836, núm. 600: 1836:1). El concepto “huir de la esclavitud de la inteligencia” recupera el ideario de Jovellanos, que dice: “¿Es la instrucción pública el primer origen de la prosperidad social? Sin duda” (Jovellanos, 2012:19). Son los principios de la Revolución francesa, nuevamente, los que inspiran el nuevo intento de reafirmar la educación del pueblo español: “Otro error, tan perjudicial como el primero, sería aplicar a la instrucción pública el principio de que el interés privado basta para fomentar los objetos a los que dedica sus esfuerzos. Esto sería rebajar el saber al nivel de la industria, y su naturaleza es mucho más sublime” (GdM, 1836, núm. 600:1).

La humanidad desarrolla la inteligencia en todas las épocas. En este año de 1836 se confiesa abiertamente el papel de la enseñanza pública y privada (art. 1), sin que ello menoscabe la convivencia de estas. De esta forma, se expresa el preámbulo: “Por consiguiente, la enseñanza privada solo es susceptible de aplicarse a aquellas ciencias que, menos elevadas, son de una comprensión menos difícil y de un uso más general. Las ciencias sublimes, las que tienen un carácter puramente especulativo, o exigen gastos y adelantos cuantiosos, y acaso pérdidas considerables, necesitan que el Gobierno las acoja bajo su protección” (ibid., 1836, núm. 600:1).

La enseñanza privada continúa en manos de la iglesia, de los conventos y seminarios, en contraposición a los ideales liberales del siglo XIX. Por ello, la exposición previa del Plan General de Instrucción Pública desarrolla y explica las diferencias y la complementariedad de la educación pública y privada, actuando el Gobierno como encargado de los intereses de la sociedad.

“Partiendo de estos principios, el plan que propongo adopta estas dos clases de enseñanza (pública y privada); y al propio tiempo que establece el sistema que más oportuno ha parecido en la actualidad para la pública, deja en entera libertad a la privada. Las restricciones que impone a esta no son de ningún modo dirigidas a los métodos ni a la esencia de ella; tienen por único objeto establecer aquellas precauciones que el Gobierno, como encargado de los intereses de la sociedad, no puede menos de tomar para afianzarlos. El padre que confía sus hijos a un profesor tiene derecho a estar seguro, hasta cierto punto, de su aptitud y moralidad. La salubridad del edificio donde se establece una escuela o colegio es también otro punto que no puede mirarse con descuido. Estos, y no otros, son los objetos de las limitaciones que se ponen a la libertad absoluta; y con ello ha terminado el Gobierno su intervención en este punto” (ibid., 1836, núm. 600:1).

Este período se caracteriza por la flaqueza económica del Estado. El ministro de Hacienda aplica un duro plan de desamortizaciones en aquellos que más propiedades poseen y, sin embargo, no son productivas por razones diversas. El ministro Juan Álvarez de Mendizábal (Chiclana de la Frontera, 1790-Madrid, 1853) desarrolla decretos para adelgazar las propiedades de los conventos, de las órdenes religiosas, del clero, subastando estas propiedades para su desarrollo económico, al tiempo que sana las arcas públicas muy faltas de economía. En razón a esta situación del erario público, el *Plan General de Instrucción Pública* (1836) se plantea el principio de la gratuidad de la enseñanza, que en anteriores proyectos de instrucción pública se ha declarado como un derecho de la ciudadanía y un deber del Estado. En este caso, se argumenta el abandono de la gratuidad absoluta con retórica en la explicación del concepto de gratuidad de la enseñanza, de la forma siguiente:

“Conviene, pues, restringir el principio de la enseñanza gratuita (art. 1). No es deber suyo (del gobierno), sin embargo, concederla gratuitamente a los que poseen bastantes facultades para sostener los gastos, que acarrea. La enseñanza gratuita no debe ser más que para aquellos que se hallan en la imposibilidad de costeársela por sí propios o que necesitan se les ayude para adquirirla. La enseñanza primaria es la única que conviene generalizar. Pasando más allá, todos los demás conocimientos se van haciendo cada vez menos necesarios a la generalidad de los ciudadanos. Fuera de esto, conviene dificultar la entrada en ciertas carreras que se han extendido demasiado entre nosotros con perjuicio de otras más usuales y necesarias. Tendremos menos teólogos, menos jurisconsultos, menos médicos; pero habrá más labradores, más artesanos (art. 9), que con provecho suyo y de la patria trabajen en dar impulso a cuanto constituye la civilización material de las naciones” (ibid., 1836, núm. 600:2).

Este principio de gratuidad será generalizado en las siguientes leyes, decretos o reglamentos de instrucción pública. La enseñanza primaria será gratuita, pero la secundaria y superior será costeada por los propios alumnos. Además, es de destacar la formulación de las salidas laborales y/o profesionales de los futuros ciudadanos mayores de edad. La pobreza de la sociedad española exige a los gobernantes

puntos de mira para producir en el sector primario. El *Plan General* define, como en el *Informe Quintana* y sucesivos, tres estratos de educación, que se especifican en el gráfico 18:

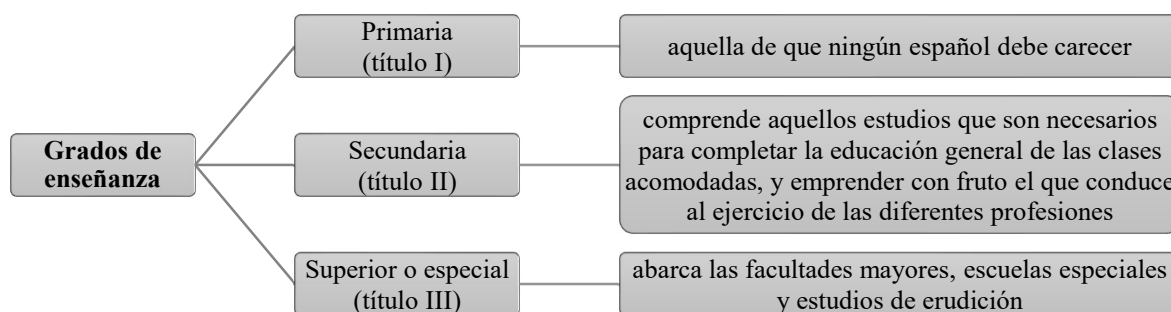


Gráfico 18. Estratos de educación. Plan General de Instrucción Pública (1836). Elaboración propia.

Como se comenta en el Dictamen y proyecto de decreto sobre el arreglo de la enseñanza pública [ver capítulo II. 2.3, *Dictamen y proyecto de decreto sobre el arreglo de la Enseñanza Pública* (1820)], las Escuelas Normales todavía no están incluidas en las Escuelas Especiales. Ahora bien, este *Plan General de Instrucción Pública* (1836) abre la puerta a nuevas escuelas especiales, cuando dice que “*las que el Gobierno juzgue conveniente establecer en lo sucesivo, según lo requieran las necesidades públicas*” (art. 42.2).

El *Plan General* (1836), *De las escuelas de niñas*, en el art. 21, atiende la escolarización de las niñas: “*establece escuelas separadas para niñas donde quiera que los recursos lo permitan, acomodando la enseñanza en estas escuelas a las correspondientes elementales y superiores de niños, pero con las modificaciones y en la forma conveniente al sexo*”.

Por primera vez se denomina *Instituto* a un grado de la enseñanza (art. 29). En este caso, se denomina Instituto a la “*enseñanza secundaria superior, que tendrá más o menos extensión según lo requieran las circunstancias locales o la naturaleza de las escuelas especiales que se hallen establecidas en los mismos puntos*” (GdM, 1836, núm. 600:2). En contraposición al informe de 1814, proyecto de 1820 y reglamento de 1821 de los gobiernos liberales, este *Plan General* no establece los centros de enseñanza superior, sino que

“*se colocarán donde se crean más oportunos para su mayor prosperidad, y en general permanecerán por lo mismo donde existen ahora. Todos estos varios establecimientos se regirán cada uno por sus reglamentos particulares, y con independencia unos de otros, pareciéndome poco conveniente unirlos bajo una misma administración sino en los casos que lo juzgue oportuno el Gobierno. Sin embargo, donde exista Instituto y una o más facultades superiores, el cuerpo moral formado por la reunión de todos los estudios tomará el nombre de Universidad*” (ibid., 1836, núm. 600:2).

En este sentido, cada centro de enseñanza superior establece su propio reglamento, lo que significa una mayor autonomía en su gestión y realización, que favorece el desarrollo educativo y científico del mismo. En este preámbulo se menciona el deseo de crear el ministerio de Instrucción

Pública, “*muchos de los que están por la existencia de una Dirección especial, no lo hacen sino porque carecemos de un Ministerio de Instrucción Pública que desearían se estableciese*” (ibid., 1836, núm. 600:3). La creación del ministerio de Instrucción Pública es una aspiración permanente de la educación española, que se no cumple hasta el año 1900.

En el Congreso Nacional (1882), en su exposición *Macho Moreno* demanda “*crear un ministerio de Instrucción Pública, como lo tiene la República francesa y lo tienen otras naciones*” (1882:265). Todavía habrán de pasar sesenta y cinco años para culminar con la creación el ministerio de Instrucción Pública. Toda esta problemática de rememorar un ministerio específico en materia educativa se origina por la vigencia y diferencia de las competencias deliberativas y/o ejecutivas. Hasta la fecha, los anteriores reglamentos coincidían ambas funciones (deliberación y ejecución) en un consejo y una Dirección General; sin embargo, en el presente *Plan General* (1836) se quieren separar ambas competencias. Las funciones deliberativas recaen en “*una Junta bastante numerosa, compuesta de hombres instruidos y experimentados en todos los ramos del saber humano*”, denominada Consejo de Instrucción Pública (art. 126-134), que sustituye a la Dirección General de Estudios; y las funciones ejecutivas competencia del ministerio. El R.D. de 7 de octubre de 1836 (GdM, 1836, núm. 668:1) restablece la Dirección General de Estudios.

Por último, se aborda la problemática del profesorado, tanto en su formación (los ramos del saber), como en su salario (fijo, eventual y gratificación), como en la jubilación (asegurar la subsistencia) y en el centro de formación (Escuela Normal) (título I, capítulo II; y título IV, capítulo I), en la pág. 3 de la GdM.

“Todos los ramos del saber son igualmente nobles y no deben existir entre ellos categorías: tampoco entre los profesores. La diferencia ha de estar solo en los sueldos, bien por los mayores estudios y adelantos que suponen unas ciencias respecto de otras. Estos sueldos, juzgo, Señora, que deben componerse de tres partes: 1º Un sueldo fijo; 2º Un sueldo eventual; 3º Una gratificación proporcional a los años de servicio. Así se consiguen dos objetos: interesar a los profesores en el trabajo para acreditarse y atraer a sus lecciones mayor número de discípulos. Sin embargo, como es preciso que contribuyan por todos los medios posibles a los progresos de la ciencia que enseñan, no gozarán del sobresueldo sino en el caso de haber publicado sobre ella alguna obra o tratado elemental por lo menos (arts. 17 y 60).

También conviene asegurar la subsistencia de los profesores para cuando la vejez les imposibilite de continuar en sus útiles y penosas tareas (art. 20). Entre otras disposiciones, propongo que el profesor que lleve treinta años de servicio tenga derecho a su retiro con todo el sueldo fijo (art. 59). Es preciso asegurarse, para nombrarlos, de su aptitud y conocimientos. El sistema que en lo general se sigue con este objeto, es el de las oposiciones. Con el objeto de formar profesores excelentes, proponer el establecimiento de una escuela normal (arts. 13 y 14. La primera escuela normal se crea el 8 de marzo de 1839); pero la actual escasez de recursos me lo impide, y es preciso dejar este pensamiento útil para cuando la situación del Erario permita pensar en algo más que en lo inmediatamente necesario.”

Como novedad, que se reflejará más tarde en su acción pedagógica, como profesor y como director, es la figura del bibliotecario:

“En los institutos elementales y facultades mayores la biblioteca estará, por ahora, a cargo de un catedrático nombrado por el Claustro general, al cual se le dará una gratificación proporcionada a su trabajo. (art. 82). Será obligación de los catedráticos de arqueología, numismática, bibliografía, e idiomas griego, árabe y hebreo cuidar de la biblioteca en los institutos superiores, donde se halle establecida alguna de estas cátedras, haciendo de jefe (sic) el más antiguo, si hubiere varios” (art. 83).

Llegado a las disposiciones especiales, art. 1, del *Plan General de Instrucción Pública* (1836) establece que *“el ministro de la Gobernación del Reino, partiendo de las bases establecidas en este R.D., procederá sin dilación a formar los reglamentos necesarios para llevarlo a efecto, según lo permitan las circunstancias.”*

Este *Plan General de Instrucción Pública* (1836) se suspende por Circular de la R.O. de 4 de septiembre de 1836 (GdM, 1836, núm. 647:2), que *“se ha servido resolver que, siendo la materia de instrucción pública privativa de las Cortes, se suspenda la ejecución del nuevo Plan de estudios hasta que aquellas resuelvan lo que les pareciere”*. Prácticamente, este Plan General nace y fallece casi al mismo tiempo.

2.2.8 Plan de Instrucción Primaria (1838). Plan Someruelos.

La Constitución de 1837 (GdM, 1837, núm. 935:1-2) es el resultado del pacto entre progresistas y moderados, para superar los cambios de gobierno. El redactado es similar a las constituciones existentes hasta este momento en Francia o Bélgica. Consta de trece títulos y setenta y siete artículos. En cuanto a los derechos y libertades de los ciudadanos, punto de incidencia de la corriente liberal, destacan cinco puntos del título primero:

- 1) *Todos los españoles pueden imprimir y publicar libremente sus ideas sin previa censura, con sujeción a las leyes (art. 2).*
- 2) *Todos los españoles son admisibles a los empleos y cargos públicos, según su mérito y capacidad (art. 5).*
- 3) *No puede ser detenido, ni preso, ni separado de su domicilio ningún español, ni allanada su casa, salvo en los casos y en la forma que las leyes prescriban (art. 7).*
- 4) *Ningún español puede ser procesado ni sentenciado sino por el juez o Tribunal competente en virtud de leyes anteriores al delito y en la forma que estas prescriban (art. 9).*
- 5) *No se impondrá jamás la pena de confiscación de bienes, y ningún español será privado de su propiedad, sino por causa justificada de utilidad común, previa la correspondiente indemnización (art. 10).*

La Constitución promulgada es iniciativa del partido progresista liberal y promueve el nuevo *Plan de Instrucción Primaria*, de 21 de julio de 1838 (GdM, 1838, núm. 1.381:1), que hace efectiva el ministro Joaquín Muro y Vidaurreta, Marqués de Someruelos (Logroño, 1797-Madrid, 1859). Este Plan, dedicado a la enseñanza primaria, *“se considera una reproducción del Plan Rivas (Plan de 1836)”* (Ramírez, 2017:71); contiene once títulos y treinta y nueve artículos. En su texto se especifica el modelo de la

enseñanza primaria, que “será pública y privada” (art. 1). Será pública cuando la escuela esté “sostenida por fondos públicos de los pueblos y pagadas enteramente por legados, obras pías o fundaciones” (art. 2).

La instrucción primaria “se divide en elemental y superior” (art. 3). Como se recoge en el *Informe Quintana* (art. 12), “todo pueblo que llegue a cien vecinos estará obligado a sostener una escuela primaria elemental completa” (art. 7). La escuela privada podrá establecerla todo ciudadano español, mayor de 20 años, no procesado o condenado, previa presentación del certificado de buena conducta y participando del ramo que se desea enseñar (art. 24).

En cuanto a la formación de los maestros, “cada provincia sostendrá por sí sola, o reunida con otra u otras, una escuela normal de enseñanza primaria” (art. 11) y “en la capital del Reino una Escuela Normal Central de instrucción primaria” (art. 12). La Escuela Normal de la capital del Reino forma a educadores para las Escuelas Normales periféricas. No todas las Escuelas Normales se constituyen en la capital de provincia, como ocurre en la provincia de Alicante, que se establece en Orihuela, según acuerdo de la Diputación Provincial [AMAL, Libro capitular 143, 20 de octubre de 1842:176-179 (Blanes et al., 2012:22)], hasta el año 1858, que se establece en la capital alicantina.

Las condiciones para ser ejercer como maestro son: tener 20 años (posteriormente, y en ocasiones, esta condición queda condicionada a las necesidades sociales de maestros); obtener el título por examen; y certificado de buena conducta del alcalde y del párroco (art. 13). El maestro tiene derecho a: casa habitación para sí y su familia; sala para la escuela con el menaje preciso; y sueldo en metálico o en grano, según acuerden las partes (art. 15). “Además del sueldo fijo, los maestros deben recibir una retribución de los niños que no sean verdaderamente pobres” (art. 18). El maestro es nombrado por el ayuntamiento del pueblo, previa aprobación del jefe político, con el informe de la comisión provincial (art. 23). *Macho Moreno* pertenece a la legislación de la *Ley Moyano*, que igual que en el *Plan de Instrucción Primaria* (1838), la edad mínima para acceder a la docencia es de veinte años. Para poder acceder a su primer destino, Fuentepinilla (1868), a los diecinueve años, precisa de licencia especial. En este *Plan de Instrucción Primaria* (1838) son novedad los deberes de los padres de familia:

“Siendo una obligación de los padres el procurar a sus hijos, y lo mismo los tutores y curadores a las personas confiadas a su cuidado, aquel grado de instrucción que pueda hacerlos útiles a la sociedad y a sí mismos, las comisiones locales procurarán por cuantos medios les dicte su prudencia, estimular a los padres y tutores al cumplimiento de este deber importante, aplicando al propio tiempo toda su ilustración y su celo a la remoción de los obstáculos que lo impidan.” (art. 26).

El deber del Estado no aminora la responsabilidad y la obligación de la familia en la educación de sus hijos, con todo el celo, observación y dedicación precisa. El legislador no olvida dos segmentos de la instrucción, que considera importantes y necesarios. Primero, título VIII y art. 35, *De la educación*

de las niñas, que sigue la pauta establecida por el *Plan Rivas* (1836); y segundo, el título IX, arts. 36-37, que hacen referencia, respectivamente, *De la educación de párvulos*, que “se procurará generalizar por todos los medios al alcance de los gobiernos”; y *De adultos*”, que el gobierno procurará conservar y fomentar.

2.2.9. Plan General de Estudios para la enseñanza secundaria y superior. Plan Pidal.

“La enseñanza de la juventud no es una mercancía que pueda dejarse entregada a la codicia de los especuladores, ni debe equipararse a las demás industrias en que domine solo el interés privado.”

(Plan General de Estudios para la enseñanza secundaria y superior, de 17 de septiembre de 1845:2)

El trabajo de progreso social se traduce legislativamente en el R.D. de 17 de septiembre de 1845 (GdM, 1845, núm. 4.029:1-5), aprobando el *Plan General de Estudios para la enseñanza secundaria y superior*, conocido por el nombre del ministro de la Gobernación, *Plan Pidal*, y el *Reglamento correspondiente*, de 22 de octubre del mismo año (GdM, 1845, núms. 4.065 y siguientes). Los hermanos Peset (1992:29) apuntan a la moderación política: “*la mayoría de edad de Isabel II inicia el tiempo de los moderados, que en la enseñanza legislan y consolidan los esfuerzos progresistas*”.

Este *Plan de Estudios* (1845) será el precedente de la importante *Ley Moyano* del siglo XIX. El ministro de la Gobernación, Pedro José Pidal Carniado (Villaviciosa, 1799-Madrid, 1865), “*encarga un Plan completo de estudios, centrado en las enseñanzas medias y universitarias, a Gil y Zárate*” (Ramírez, 2017:72). El R.D. de 17 de septiembre de 1845 (GdM, 1845, núm. 4.029:1-5) inicia la exposición manifestando la carencia de un sistema uniforme de instrucción pública:

“Careciendo de un sistema uniforme y bien ordenado; regida (la instrucción pública) en general por disposiciones interinas, cuyo carácter tienen también casi todos los profesores; dotados estos mezquinamente; desatendidos ciertos estudios a que es preciso dar impulso; privados todos de aquel enlace que constituye el verdadero edificio del saber humano; y, por último, introducido el desorden en la administración económica, no había persona alguna en España que no clamase por su pronto y eficaz remedio.”

El Estado asume la función docente, centralismo y control, “*la necesidad de establecer unidad y armonía en todas las escuelas del reino*”, como única solución al caos reinante en la instrucción pública, “*centralizando la enseñanza en el ministerio de la Gobernación, pasando poco tiempo después la Sección de Instrucción Pública a la categoría de Dirección General*” (Quintana, 1975:30). Durante las décadas de los años 20 y 30 del siglo XIX, el desarrollo educativo padece un parón importante, a consecuencia del espíritu centralizador del Rey Absolutista con el *Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras*, de R.D. de 16 de febrero de 1825 (GdM, 1825, núm. 13:89); y la *Ley de Presupuestos del Estado* (1835), de R.D. de 26 de mayo de 1835 (ibid., 1835, núm. 187:745-746; 1835, núm. 190:757-758; 1835, núm. 191:761-762; 1835, núm. 192:765-767; 1835, núm. 193:769-770; y 1835, núm. 194:773-775).

La *Ley de Presupuestos* (1835) contempla la cantidad de 5.891.911 reales para la Instrucción Pública, dependiente del ministerio de lo Interior. Este presupuesto se destina a la inspección general de la instrucción, al Museo de Ciencias Naturales, a la Junta Superior de medicina, cirugía y farmacia; a las universidades; y a las reales academias, principalmente. Pero, en las disposiciones acordadas se especifican los establecimientos públicos, científicos y literarios que se anexionan a la responsabilidad de la Dirección General de Estudios (GdM, 1835, núm. 190:757), exceptuando los seminarios conciliares y los establecimientos con fondos privados:

“Que todos los establecimientos públicos, científicos y literarios de cualquiera clase que sean, como también las academias de enseñanza y bibliotecas de todo el reino, se pongan bajo la Dirección General de Estudios, exceptuando solamente los seminarios conciliares y aquellos establecimientos que se costean con fondos de particulares, como los de las juntas de comercio aprobados en el art. 24; aunque estos y dichos seminarios habrán de sujetarse también en el método de enseñanza y libros de asignatura al Plan General de Estudios que se establezca.”

Será con el acceso al reinado de Isabel II, cuando las fuerzas políticas moderadas y liberales retomen la legislación de la instrucción pública, dando como resultado el R.D. de 17 de septiembre de 1845 (GdM, 1845, núm. 4.029:1-5), que aprueba el *Plan General de Estudios de enseñanza secundaria y superior* (1845), conocido como *Plan Pidal*, que se caracteriza: por su centralización, por el control gubernamental, por la condena de libertad de textos de enseñanza y por la próxima influencia del Concordato de 1851. En el preámbulo adelanta las ideas básicas de su contenido:

- El Plan se inicia con la “*continuación de la instrucción primaria elemental completa*” (art. 1), que es el inicio de la instrucción en el anterior Plan de Someruelos de 1838 (art. 3 del Plan Someruelos).
- Adopta preferencias pedagógicas en la metodología, en comparación con otros países, como son Alemania y Bélgica. En la exposición se manifiesta poseer “*consultas del Consejo de Instrucción Pública, dictamen de personas entendidas y las indicaciones de la prensa*”, considera diferenciar la instrucción pública para “*los hijos del norte, más tardos, sí, pero más atentos y meditabundos, no cuadran a ingenios vivos, ardientes y de imaginación fogosa, como son generalmente los que nacen en el mediodía*”. Esto es fruto de los arquetipos populares, sin fundamento pedagógico. Igualmente, marca el redactor las prioridades en la formación de los alumnos, “*la memoria es la primera facultad que el joven puede ejercitar con aprovechamiento; conviene comenzar por los estudios que más la necesitan, como son: las lenguas, la geografía y la historia. Algunos quieren, a imitación de lo practicado en países extranjeros, que se principie por las matemáticas, como estudio más propio para acostumbrar a la meditación y al raciocinio. Preciso ha sido dejar las matemáticas para los últimos años*” (GdM, 1845, núm. 4.029:1). Hoy en día, son muchas las técnicas de aprendizaje basadas en las matemáticas, porque las matemáticas están alrededor del niño: delante y/o detrás; somos muchos y/o pocos; cuantos caramelos tienes; la mesa es cuadrada o rectangular o circular; las señales de tráfico; así infinidad de ejemplos cotidianos, que son entendidos por los escolares y observan la importancia de las matemáticas.

“*A imitación de lo practicado en países extranjeros*”, publica, conjuntamente con Victoriano Corredor (Ventosa de Fuentepinilla, 6 de marzo de 1838-El Burgo de Osma), el libro de texto *Aritmética teórico-práctica con el sistema decimal* (1883), para los escolares de enseñanza primaria. Ambos autores valoran la importancia de las matemáticas en la formación integral del alumno.



Ilustración 5. Victoriano Corredor (El Burgo de Osma, 17 de marzo de 2021). Colección personal.

- La enseñanza del latín permanece en la enseñanza vehicular: “*el estudio del latín no se interrumpa mientras dure la segunda enseñanza, y que, a la par, se haga el de la lengua patria, que tanto apoyo ha de encontrar en el primero*” (GdM, 1845, núm. 4.029:1). El uso de la lengua clásica se circunscribe mayormente en la jurisprudencia y en los seminarios conciliares, siendo la lengua castellana la que adquiere notoriedad global. En la Memoria técnica (1909), reivindica la enseñanza de *lenguas vivas*, que son las que facilitan la relación con los países del contorno. Han de transcurrir décadas para que la educación nacional preste atención primordial a las *lenguas vivas* y no considere como tal a las clásicas, en desuso.
- La educación en la doctrina católica: “*Si se atiende a lo que exige una educación perfecta, es el de la moral, de los deberes del hombre y de la religión católica, pues sin la religión serán perdidos cuantos esfuerzos se hagan para cultivar su entendimiento*” (GdM, 1845, núm. 4.029:1). Hasta ahora los diferentes planes de estudio declaran la doctrina católica como parte de la enseñanza, pero en el presente aparece como condición necesaria para el entendimiento posterior. Se lleva al extremo un concepto de aprendizaje unido a la formación concreta y parcial.
En su docencia, es acusado de anticristiano, por considerar a las órdenes religiosas intrusas en la docencia, aunque suya es la frase “*YO NO ENSEÑO SIN DIOS* (sic)” (El Avisador Numantino, 1912, de 5 de junio, núm. 3.179:1). No supeditar la enseñanza a la religión será motivo de descalificaciones en su etapa docente en la Escuela Normal de Alicante.

- Las Facultades Mayores, “*altas ciencias, complementando la instrucción de los que quieren ejercer útiles profesiones o aspiran por distintos modos a brillar en el Estado*” (GdM, 1845, núm. 4.029:1).

Se divide el proyecto en cuatro secciones (pág. 1) y ciento cincuenta y seis artículos.

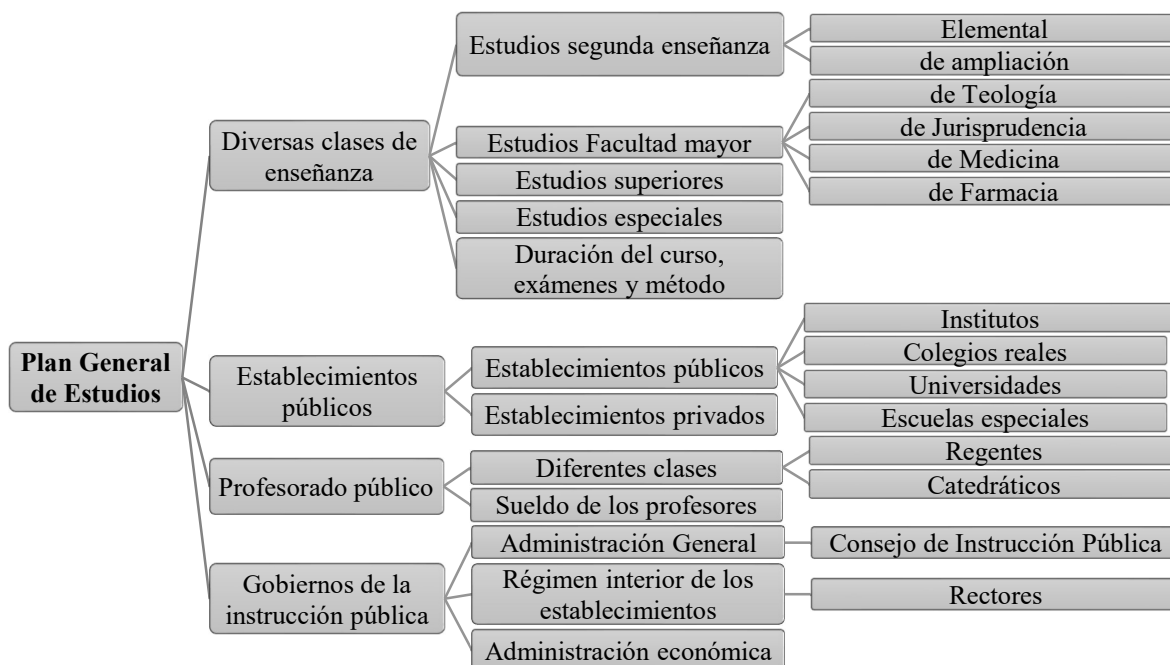


Gráfico 19. División del proyecto. Plan General de estudios para la enseñanza secundaria y superior (1845). Elaboración propia.

En el gráfico 19 se observa cómo el *Plan General* (1845) se divide (art. 2) en “*la segunda enseñanza, continuación de la Instrucción primaria elemental completa* (art. 4 del Plan Someruelos), *en elemental* (cinco años) (art. 3) *y de ampliación*”. Ambas juntas constituyen la Facultad de Filosofía (art. 8); y podrán optar a la licenciatura (cuatro años) aquellos alumnos que aprueben los estudios de *licenciado en Letras y en Ciencias*. Los estudios de Facultad mayor habilitan para ciertas carreras y profesiones (art. 13). Las cuatro Facultades mayores tienen en común los siguientes puntos (véase tabla 19):

Teología	Jurisprudencia	Medicina	Farmacia
Graduado de bachiller de Filosofía	Graduado de bachiller de Filosofía	Graduado de bachiller de Filosofía	Graduado de bachiller de Filosofía
Haber estudiado <ul style="list-style-type: none"> • Perfección lengua latina • Lengua griega • Literatura 	Haber estudiado <ul style="list-style-type: none"> • Perfección lengua latina • Literatura • Filosofía 	Haber estudiado <ul style="list-style-type: none"> • Química general • Mineralogía • Zoología • Botánica 	Haber estudiado <ul style="list-style-type: none"> • Química general • Mineralogía • Zoología • Botánica
Licenciado en siete años académicos			Cinco años académicos
Graduado en bachiller con cinco años			

Tabla 19. Estudios de Facultad mayor. Plan General de estudios para la enseñanza secundaria y superior (1845). Elaboración propia.

En los estudios de Medicina, el reglamento determinará las circunstancias exigibles a los que hayan obtenido títulos en las escuelas extranjeras para su revalidación en España (art. 26). Los estudios de medicina y de farmacia son fiel reflejo del anterior *Plan Mata* (1843), aunque en este Plan de estudios se diferencian con mayor claridad las facultades de los colegios. Los estudiantes de farmacia, alcanzado el grado de bachiller, deben probar además haber realizado dos años de práctica en un establecimiento farmacéutico, para alcanzar el título (art. 30). Los estudios superiores sirven para obtener el grado de doctor (art. 31). A diferencia con el *Plan Mata* (1843), el *Plan Pidal* exige prácticas para alcanzar el grado de licenciado y marca un nuevo escalafón a los licenciados, si aspiran a la titulación de doctor. Esta titulación de doctor es imprescindible para ejercer las carreras de medicina y farmacia en oposiciones del Estado (GdM, 1845, núm. 4.029:4). Los estudios superiores (véase gráfico 20) de filosofía, medicina y farmacia tienen una duración de dos años; mientras que teología y jurisprudencia es de un año.

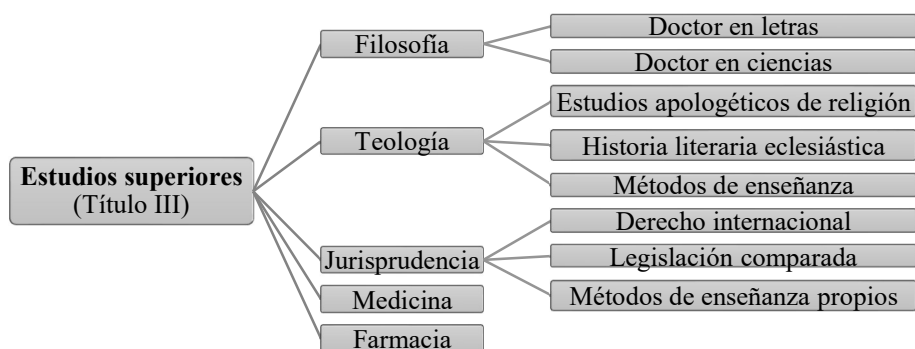


Gráfico 20. Estudios superiores. Plan General de estudios para la enseñanza secundaria y superior (1845).
Elaboración propia.

En el *Plan Rivas* se recupera en el Título IV, *De los estudios especiales* (véase gráfico 21), “los que habilitan para carreras y profesiones que no se hallan sujetas a la recepción de grados académicos” (GdM, 1845, núm. 4.029:4), como ocurre en el *Reglamento General de Instrucción Pública* (1821), decretado por la Cortes el 29 de junio de 1821 (Diario de sesiones, núm. 112:2), título V, *De las escuelas especiales*, “los estudios que se darán en estas escuelas especiales son los necesarios para algunas profesiones de la vida civil (art. 51). Se establecerá en Madrid una escuela con el nombre de politécnica, cuyo objeto será proporcionar la enseñanza común y preliminar para las diferentes escuelas de aplicación” (art. 67).

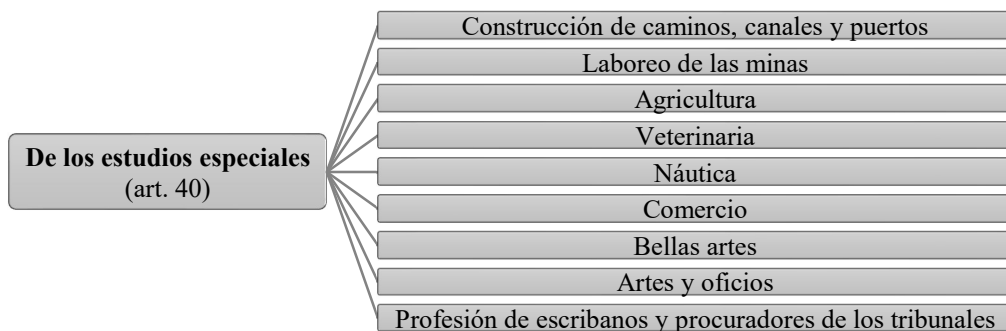


Gráfico 21. Estudios especiales. Plan General de estudios para la enseñanza secundaria y superior (1845).
Elaboración propia.

Los estudios especificados en el art. 40 del *Plan Pidal* están vigentes en el territorio español, pero el Plan estructura los estudios y concede título oficial para el desempeño de sus funciones. Las universidades españolas se reducen a diez (art. 67), que imparten los siguientes estudios (ver gráfico 22):

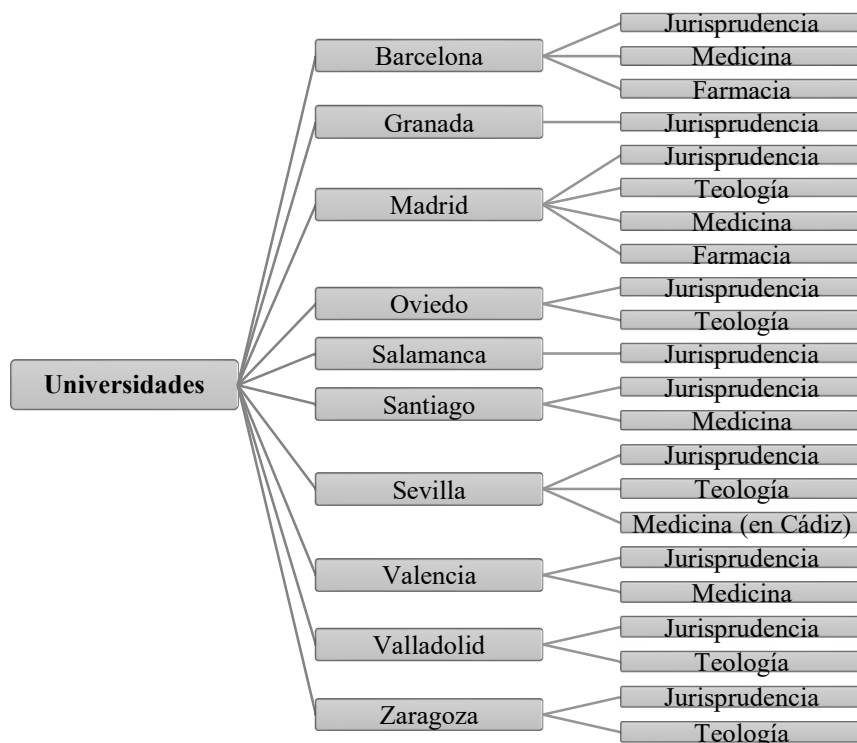


Gráfico 22. Universidades y Estudios. Plan General de estudios para la enseñanza secundaria y superior (1845).
Elaboración propia.

“En las universidades que no se imparte Teología, se cursarán los estudios correspondientes en los seminarios conciliares (art. 73). El título de doctor se conferirá en la Universidad de Madrid” (art. 77).

El preámbulo del *Plan General de Estudios* (1845) divide el proyecto en cuatro secciones. La tercera sección corresponde al Profesorado público, que consta, a su vez, de dos títulos: diferentes clases de profesores y sueldo de los profesores. En anteriores planes de estudios merece poca consideración abordar el estamento del profesorado y, por causas presupuestarias, a causa de las desasistidas arcas estatales, la valoración del trabajo del profesorado. En este *Plan General* (1845) se trata el problema como *“una de las más importantes del proyecto y cuyas disposiciones influirán de modo más ventajoso en los progresos de la enseñanza”* (GdM, 1845, núm. 4.029:2). El legislador valora el papel del docente en los progresos de la enseñanza, porque se necesitan profesores idóneos: *“en vano se daría a los estudios la organización más sabia; en vano se crearían numerosos establecimientos, si faltasen profesores idóneos que se dediquen con celo y constancia a su importante ministerio; y estos profesores jamás existirán mientras su suerte sea precaria, mientras mezquinas dotaciones les aseguren apenas una miserable existencia, y mientras no estén rodeados de aquel decoro y prestigio que debe acompañar a los dispensadores del saber, a los encargados de cultivar la más noble de las facultades del hombre.”*

En la ponencia presentada en el Congreso Nacional Pedagógico (1882), expone *Macho Moreno* (1882:266-267) que el Estado “*nos garantice (al profesorado) un porvenir decoroso*” y añade en las conclusiones que “*el Gobierno nos otorgue mayor remuneración*”. Es atrevido, como se define él mismo, pero acertado en la exposición “*a un respetable público, al que se atreve molestar*” (ibid., 1882:263).

En el gráfico 23 se expone la división del profesorado: regente, “*cuyo título se obtiene haciendo de aspirante en universidad donde exista la facultad o asignatura a cuya enseñanza intente dedicarse*” (art. 99); catedrático, que “*se obtiene por oposición*” (art. 100); y regente agregado, para “*sustituir a los catedráticos en vacantes, ausencias y enfermedades, tendrán a su cargo las secretarías de las facultades, los archivos, las bibliotecas, los gabinetes y colecciones*” (art. 107) (GdM, 1845, núm. 4.029:5).

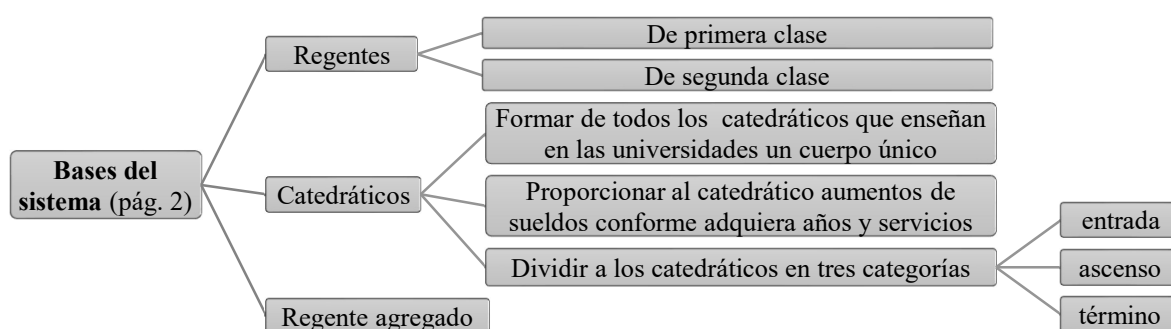


Gráfico 23. Del Profesorado público. Plan General de estudios para la enseñanza secundaria y superior (1845). Elaboración propia.

La cuarta y última sección del proyecto es *Del gobierno de la instrucción pública*, que contempla la parte administrativa, disciplinaria y económica. La dirección y gobierno de la Instrucción Pública corresponde al Rey por el ministerio de la Gobernación (art. 131).

En la administración general habrá un “*Consejo de Instrucción Pública, nombrado por el Rey*” (art. 132); el “*régimen interior de los establecimientos públicos corresponde al Rector*” (art. 139), “*nombrado directamente por el Rey*” (art. 140); y para la administración económica se crea una “*Junta, denominada de Centralización de los fondos propios de Instrucción Pública*”, con sede en Madrid (art. 151) (GdM, 1845, núm. 4.029:5).

El *Reglamento* (1845) para la ejecución del *Plan de Estudios* (1845) es aprobado el 22 de octubre y consta de siete secciones, divididos en títulos, capítulos y artículos (véase gráfico 24).

De esta forma se produce un retroceso en las políticas programadas por el período liberal, por el carácter centralizador del Plan. En consecuencia, por sus diversas connotaciones, dispone de detractores firmes, como es el caso del filósofo Jaime Balmes (Vic, 1810-1848), que critica en su artículo *El nuevo Plan de estudios*, publicando en la revista *El Pensamiento de la Nación* (1844-1846) los siguientes puntos (Balmes, 1845:657-742):

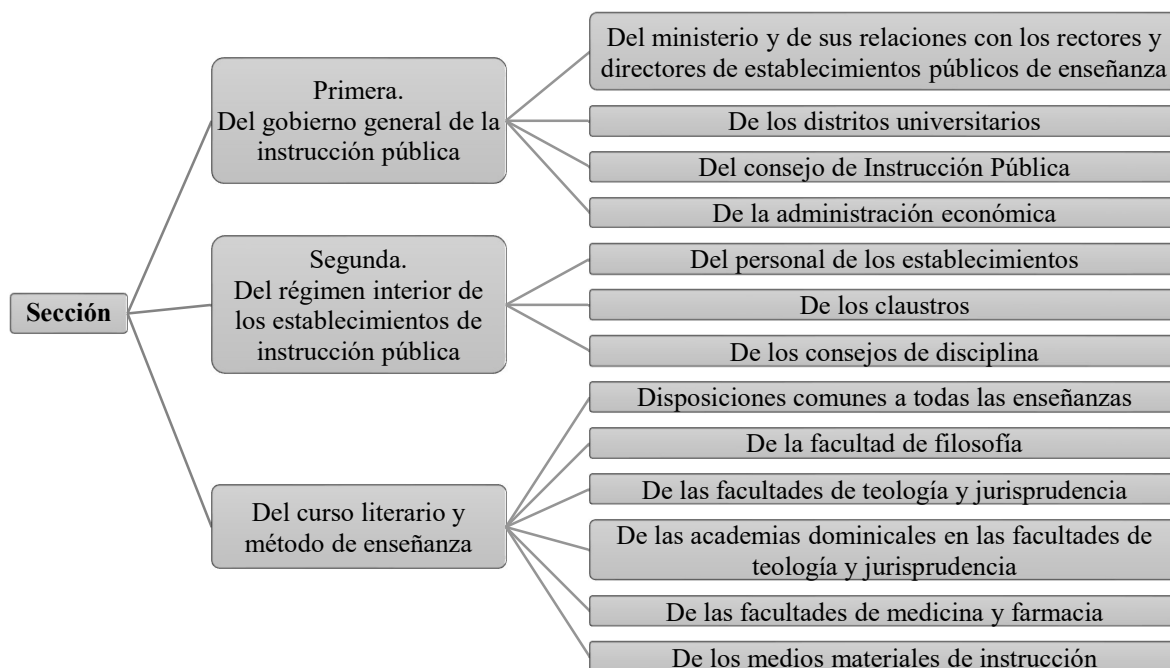


Gráfico 24. Secciones. Plan General de estudios para la enseñanza secundaria y superior (1845). Elaboración propia.

- a) imitación a los planes de estudio de Alemania, Bélgica y, especialmente, Francia (ibid., 1845:658);
- b) la centralización del Plan de estudios (ibid., 1845:659);
- c) rechazo al derecho de inspección de los jefes políticos (ibid., 1845:661);
- d) excesivo número de asignaturas inconexas (ibid., 1845:674);
- e) rechazo al uniformismo en los métodos y los contenidos (ibid., 1845:677);
- f) imposibilidad de los estudiantes en los seminarios de cursar estudios preparatorios para la universidad (ibid., 1845:678);
- g) rechazo a la autorización gubernativa exigida en los centros religiosos (ibid., 1845:678);
- h) rechazo a la centralización de la expedición de los títulos de doctor (ibid., 1845:709);
- i) rechazo a la regulación establecida para los centros privados (ibid., 1845:721 y siguientes) (Viñao, 1982:345-347).

Como conclusión, Balmes (1845:679) escribe: “*asoma en España el monopolio universitario, la funesta lucha entre la Iglesia y el estado. ¿No habría un medio de conciliación?*” El artículo de Balmes, *El nuevo Plan de estudios* (ibid., 1845:694), es una enmienda a la totalidad. Hay que tener en cuenta que el filósofo es el ideólogo del pensamiento religioso católico, monárquico, moderado, carlista y *arrepentidos* del liberalismo de este momento histórico. “*En esta parte del Plan, como en algunas otras, parece descubrirse cierta dejadez de pensamiento en que el autor se muestra más bien ocupado en llenar casillas de asignaturas, que no señalar con exactitud qué es lo necesario, lo útil, lo posible. La vaguedad de la expresión indica la poca claridad en las ideas*” (ibid., 1845:694).

2.2.10. Plan Mata (1843); el Plan Seijas (1850); y el Concordato (1851).

En esta década de los años cuarenta del siglo XIX destacan también dos planes de estudios: el *Plan Mata* (1843), del desarrollo de la medicina, por Decreto de 10 de octubre de 1843 (GdM, 1843, núm. 3.309:1-4); y el *Plan Seijas* (1850), de creación de las escuelas industriales, por R.D. de 4 de septiembre de 1850 (GdM, 1850, núm. 5.900:1-2) (Peset & Peset, 1992:30). La descripción de ambos planes es para dejar constancia de la preocupación de la administración en dos facetas sociales de suma importancia: la sanidad y el desarrollo industrial; aunque por la elección académica hacia el magisterio, estos planes no afectan a su desarrollo formativo.

El *Plan Mata* (1843) establece el plan de estudios médicos, que considera dos tipos de escuelas: Facultades (Madrid y Barcelona), que “enseñarán la medicina, la cirugía y la farmacia, con toda la plenitud y extensión” (art. 6); y los Colegios (Sevilla, Valencia, Zaragoza, Valladolid y Santiago), que “enseñarán las materias necesarias para el ejercicio de la cirugía menor y de la obstetricia o parte de partear, y la medicina elemental” (art. 30).

El *Plan Seijas* (1850) crea las escuelas industriales, para que “se dediquen a ofrecer toda la instrucción necesaria para sobresalir en las artes, en la química, en la mecánica” (GdM, 1850, núm. 5.900:1). Tres son las clases de escuelas industriales (art. 1): *elemental*, se impartirá en los Institutos, con una duración de cuatro cursos (art. 2 y 3); *de ampliación*, se imparte en Barcelona, Sevilla y Vergara, con una duración de tres cursos (art. 14); y *superior*, se imparte en Madrid y su duración es de dos años, solamente para alumnos mecánicos y químicos (art. 17 y 19). Como la enseñanza elemental se inicia a los diez años, la enseñanza total, superior superada, finaliza a los diecinueve años.

El debate es similar al actual: “A las facultades superiores afluye hoy en excesivo número la juventud; es necesario crear escuelas en que los que se dedican a las carreras industriales puedan hallar toda la instrucción, ... para las que hay que buscar en las naciones extranjeras” (ibid., 1859, núm. 5.900:1). En el anterior Plan de estudios de 1845, se manifiesta la necesidad de renovar la educación con miras al campo; ahora se pone de manifiesto “la grande influencia que habrán de ejercer (las escuelas industriales) en nuestra prosperidad y riqueza” (ibid., 1859, núm. 5.900:1).

En el año 1851 se restablece el *Concordato con la Santa Sede*, por R.D. de 17 de octubre (GdM, 1851, núm. 6.306:1-7), delegando funciones de inspección en los centros de enseñanza, en cuanto hace referencia al cumplimiento y observación de los mandatos clericales. La firma del Concordato enmienda la plana a los gobiernos liberales, que habían sido respetuosos con los poderes de la iglesia, para establecer la supeditación del poder civil a la confesión católica, romana, apostólica: “siendo la única de la nación española, se conservará siempre en los dominios de S. M. católica, con todos los derechos y

prerrogativas de que debe gozar, según la ley de Dios y lo dispuesto por los sagrados cánones” (art. 1). La ley de Dios y los sagrados cánones están por encima de las Cortes y de las leyes aprobadas y rubricadas por el poder civil, en este caso S.M. la Reina. En el art. 2 se define con claridad la competencia de la iglesia en la educación:

“la instrucción en las universidades, colegios, seminarios y escuelas públicas o privadas de cualquiera clase será en todo conforme a la doctrina de la misma religión católica, y a este fin no se pondrá impedimento alguno a los obispos y demás prelados diocesanos, encargados por su ministerio de velar sobre la pureza de la doctrina, de la fe, de las costumbres, y sobre la educación religiosa de la juventud en el ejercicio de este cargo, aun en las escuelas públicas” (GdM, 1851, núm. 6.306:2).

En los cuarenta y seis artículos y en la aclaración a la omisión de fecha 17 de octubre (GdM, 1851, núm. 6.307:1) se restituye, si hubiera sido emancipado, *“el respeto y consideración debida a los prelados y ministros sagrados”* (ibid., 1851, núm. 6.306:2), y todos y cada uno de sus beneficios, reconocimientos en bienes, disposición en dotaciones, etc.

2.2.11. Comparativa de la legislación educativa (1825-1845) y Conclusiones.

En el breve período que transcurre del acceso del Rey Absolutista en 1823 al reinado de Isabel II en 1843, se promulgan cuatro planes de estudios generales y otros particulares, como son el *Plan Mata* (1843) de medicina o el *Plan Seijas* (1850) de escuelas industriales, con reglamentos educativos entre los años 1825 y 1845. Los cuatro Planes de Estudios y los reglamentos dictados conjuntamente juntos podrían dar como resultado una Ley de Instrucción Pública. En el terreno de la innovación educativa, *“los éxitos de estos Planes de Estudios fueron escasos, costaron demasiados esfuerzos y prácticamente en muy pocas ocasiones cuajaron con carácter definitivo”* (Quintana, 1975:30).

Cada uno de los Planes corresponde a un nivel de instrucción y al ideario político del gobierno resultante. El primer Plan de Estudios, de 9 de noviembre de 1824, liderado por Calomarde, político de la década absolutista, corresponde al desarrollo de las principiantes Universidades del Estado, con el afán de controlar la cabecera de la instrucción del país. El segundo Plan, de 22 de febrero de 1825, descende a la atención de las primeras letras, que en la Constitución de 1812 era la prioridad. El tercer Plan, de 4 de agosto de 1836, atiende a la instrucción desde la primaria hasta la tercera o superior. El cuarto Plan, de 21 de julio de 1838, legisla sobre la instrucción necesaria en la sociedad española tan desasistida en su formación educativa. Por último, el quinto Plan estudiado, de 17 de febrero de 1845, atiende a la segunda enseñanza o secundaria; asume la función docente, centralismo y control, *“la necesidad de establecer unidad y armonía en todas las escuelas del reino”* (Quintana, 1975:30).

Estos Planes, que se pueden considerar parches de momentos políticos, sin visión general de la necesidad del país de disponer de una ley de instrucción, perfilan la obligación legislativa de formular una ley que contemple la instrucción en su globalidad. En palabras de los hermanos Peset Reig (1992:29):

“Una ley que abarca toda la instrucción pública, desde la primaria a la secundaria, universidades, las escuelas superiores de ingenieros, de bellas artes, de diplomática, de notariado y las enseñanzas profesionales de veterinaria, comercio, náutica, maestros de obras, aparejadores y agrimensores y, por fin, la de maestros de primera enseñanza.”

Esta necesidad educativa se plasmará en la próxima ley de 1857, conocida con el nombre de *Ley Moyano* (1857), por su ministro promotor.

2.3. La aportación fundamental de la Ley Moyano.

“Queremos la práctica rigurosa de las leyes fundamentales mejorándolas, sobre todo, la electoral y la de imprenta.”
(Manifiesto de Manzanares de 1854)

Con retraso de medio siglo se debate la educación en su globalidad, para redactar la ley más importante de la historia española sobre la instrucción pública. El acierto del ministro Claudio Moyano Samaniego (Fuentelapeña, 1809-Madrid, 1890) es conseguir el consenso entre posturas políticas dispares, que durante la primera mitad del siglo XIX han actuado cosiendo y descosiendo planes y reglamentos de instrucción. *“Uno de los períodos más relevantes en la historia de la educación contemporánea española se inicia en torno a la segunda mitad del siglo XIX y el primer cuarto del siglo XX. Durante todo el siglo XIX se construyen los cimientos del sistema educativo moderno, impulsado por las ideas liberales de progreso”* (Ramón, 2020:420-421).

Las Cortes Constituyentes elegidas en 1854 debaten la redacción de una nueva Constitución, que no se promulga a causa del golpe contrarrevolucionario del general Leopoldo O'Donnell Joris (Santa Cruz de Tenerife, 1809-Biarritz, 1867), que da por terminado el gobierno del general Baldomero Espartero Álvarez de Toro (Granátula de Calatrava, 1793-Logroño, 1879). La Constitución continúa sin dedicar título, capítulo o artículo, a la instrucción pública; sin embargo, es evidente la preocupación sobre la educación con los Planes de estudios, reglamentos y otros que se publican en este sentido. Esta Constitución *“non nata”*, de marcado carácter liberal progresista, servirá de guía a la posterior Constitución de 1869 (Fontana, 2015).

En el Bienio Progresista (1854-1856) se aprueba la Ley Constitucional de Reforma, de 17 de julio de 1857 (GdM, 1857, núm. 1.657:1), que reforma los arts. 14 al 18, ambos inclusive, y art. 28 de la Constitución de 1845, relativos al Senado; y la Ley Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857

(GdM, 1857, núm. 1.710:1-3), conocida por el ministro que la presenta en las Cortes, Claudio Moyano, que recoge en la ley todos los avances legislativos en materia de instrucción de este siglo XIX y seguirá vigente hasta la *Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa* (1970), conocida como ley de Vilar Palasí (Valencia, 1922-Madrid, 2021) (BOE, 1970, núm. 187:12.525-12.546).

El Bienio progresista (1854-1856) precipita su final por problemas sociales: la huelga general en Cataluña (1855), por el conflicto laboral de las selfactinas (máquinas de hilar); y por la crisis de subsistencias, principalmente en Castilla, de alimentos y de la exportación de trigo a Europa (Tuñón, 1977). Accede a la presidencia del consejo de ministros el general O'Donnell, líder del partido Unión Liberal, que, en palabras del político de la época, Fernández de los Ríos (Madrid, 1811-París, 1880), “*representa el confuso caos de todos los que se han arrepentido de amar demasiado o a la autoridad o a la libertad*”. El gobierno de O'Donnell (1858-1863) representa estabilidad y progreso; se caracteriza por la modernización de la administración del Estado; por la regularización de la carrera fiscal y docente; por la ley hipotecaria, de 8 de febrero de 1861 (GdM, 1861, núm. 41:1); por la ley del notariado, de 28 de mayo de 1862 (GdM, 1862, núm. 149:1); y por la política exterior de colonias.

El ministro Moyano utiliza la necesidad de dar estabilidad al sistema educativo, para alcanzar el consenso entre progresistas y moderados en la aprobación de la *Ley de Bases de Instrucción Pública*, por R.D. de 17 de julio de 1857 (GdM, 1857, núm. 1.660:1).

2.3.1. Proyecto de ley de Instrucción Pública (1855).

“La Instrucción pública no está aún regida por leyes. Esta situación precaria no puede dilatarse más.”

(Diario de sesiones de las Cortes Constituyentes, apéndice segundo, núm. 273:9.353)

El 19 de diciembre de 1855, el ministro de Fomento, Manuel Alonso Martínez (Burgos, 1827-Madrid, 1891) presenta a las Cortes Constituyentes el proyecto de ley de Instrucción Pública (Diario de sesiones de las Cortes Constituyentes, de 22 de diciembre de 1855, apéndice segundo núm. 273:9.353-9.368). En su preámbulo (Diario de sesiones de las Cortes Constituyentes, apéndice segundo núm. 273:9.353) reconoce que la instrucción pública no dispone de leyes adecuadas y por ello es necesario legislar una ley al respecto:

“A pesar de estos continuos progresos, la Instrucción pública no está aún regida por leyes. Esta situación precaria no puede dilatarse más. Necesario y urgente es que la autoridad legislativa eche de una vez los cimientos de la grande obra de la instrucción pública. En ello se interesa su estabilidad, el respeto al principio parlamentario, el prestigio de nuestras instituciones, el esplendor de los establecimientos de enseñanza, la suerte de los profesores, la educación de la juventud, el interés de todas las clases de la sociedad, y el porvenir y la gloria de la gran Nación a que pertenecemos.”

Se repasan los progresos y los retrocesos desde la Constitución de 1812, reconociendo y destacando, por cumplimiento formal, “*el estado que tenía la enseñanza al fallecimiento del Sr. D. Fernando VII con el que ha llegado a alcanzar, no puede menos reconocerse cuán grande han sido los beneficios*” (Diario de sesiones de las Cortes Constituyentes, apéndice segundo núm. 273:9.353). El proyecto comprende a toda la instrucción, que una vez sea sancionado como ley, su objetivo es que los reglamentos completen y ejecuten las diversas y múltiples materias incluidas en el texto. En el preámbulo se enumeran los diferentes niveles de enseñanza, que son básicamente cuatro (primaria, secundaria, facultades o escuelas especiales y seminarios). Así se manifiesta:

- 1) La enseñanza primaria “*debe ser extensiva a todos, porque todos la necesitan; deber del estado es proveer a esta necesidad social y procurar que no haya un solo español que carezca de ella*” (Diario de sesiones de las Cortes Constituyentes, apéndice segundo núm. 273:9.354). Se repite el enunciado del *Informe Quintana*: igualitario, universal, público y gratuito. Es cierto que el proyecto de ley no menciona la libertad, que es el quinto punto del Informe.
- 2) La segunda enseñanza es de interés general. La obligación de la ley es crear el número suficiente de establecimientos públicos, organizarlos, ordenar buenos métodos de enseñanza, proteger los establecimientos privados, procurar la moralidad de los maestros y la salubridad de las escuelas. El Estado como faro de vigilancia, pero sin participar activamente, porque “*la obligación del Estado va siendo menor en proporción a la disminución del número de los que puedan recibirla*” (Diario de sesiones de las Cortes Constituyentes, apéndice segundo núm. 273:9.354).
- 3) Las facultades o escuelas especiales son modificadas respecto a las anteriores legislaciones. El objetivo del Estado es “*abrir nuevas carreras a la juventud y difundir los conocimientos de ciertos estudios poco generalizados aún en nuestra Patria, y que han de ser de utilidad inmediata para la agricultura, para la industria, para el comercio y para las artes*” (Diario de sesiones de las Cortes Constituyentes, apéndice segundo núm. 273:9.354). La universidad procura que la juventud abandone las enseñanzas clásicas y se impliquen en el desarrollo de la revolución industrial.
- 4) Los seminarios. La segunda enseñanza, la secundaria, y las facultades son casi privativas de la iglesia. Los diferentes gobiernos liberales procuran erosionar esta exclusividad; mientras tanto, son normales las concesiones y las diferencias. El proyecto de ley dicta disposiciones para desarrollar “*el bien de la iglesia y del Estado*” (Diario de sesiones de las Cortes Constituyentes, apéndice segundo al núm. 273:9.354).

El proyecto de ley se compone de cuatro secciones (véase gráfico 25), con ciento ochenta y seis artículos; y un apéndice de tarifas, compuesto de dos tablas.

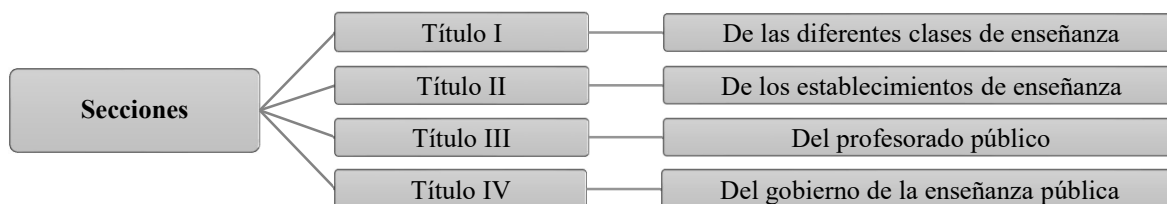


Gráfico 25. Secciones. Proyecto de ley de instrucción pública (1855). Elaboración propia.

La sección primera (véase gráfico 26) detalla los diferentes modelos de enseñanza, que son un resumen de las enseñanzas tratadas en las diferentes leyes educativas de la primera mitad del siglo XIX.

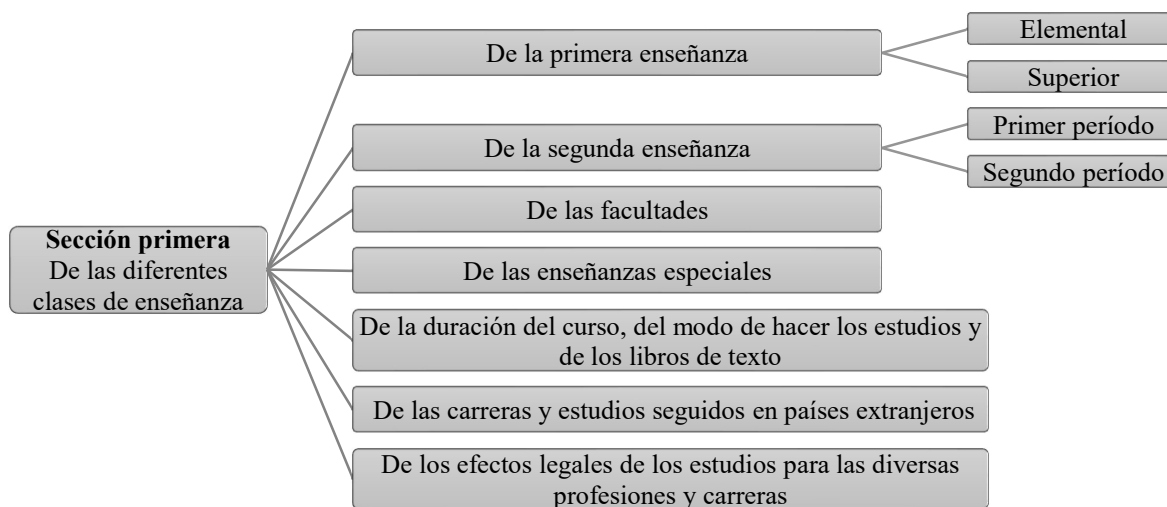


Gráfico 26. De las diferentes clases de enseñanzas. Proyecto de ley de instrucción pública (1855). Elaboración propia.

La primera enseñanza es obligatoria para todos los españoles, de los seis a los nueve años (art. 5). En el Congreso Nacional Pedagógico (1888) se propone que la educación obligatoria sea de los 6 a los 12 años, a tenor de los altos índices de analfabetismo (véase capítulo IX, *Los Congresos Nacionales Pedagógicos*). La segunda enseñanza comprende dos períodos, cada uno de tres años (art. 6). Las escuelas de primeras letras “*se sostienen en todo o en parte con fondos públicos, obras pías u otras fundaciones*” (art. 56); habrá escuelas públicas elementales en todos los pueblos a partir de cien vecinos, igual que se redactaba en el *Informe Quintana*.

El proyecto de ley aborda la problemática *De las escuelas normales en los establecimientos públicos de primera enseñanza*, para que “*los jóvenes que intenten dedicarse al magisterio de la primera enseñanza puedan adquirir la instrucción y aptitud necesaria*” (arts. 61-66). Toda Escuela Normal tendrá agregada una escuela práctica, para que los aspirantes a maestros/as puedan ejercitarse en ella (art. 61). La generación de maestros de la década de los años cincuenta y sesenta del siglo XIX son alumnos de este Proyecto de Ley, que se consolidará con la aprobación de la Ley de 9 de septiembre de 1857 (GdM, 1857, núm.

1.710:1-3) (arts. 109-114). El plan de estudios se clasifica: título de maestro elemental (dos años) y de maestro superior (tres años), ambos estudios en Escuela Normal de capital de provincia; y un cuarto curso en la Escuela Normal Central de Madrid, para los que aspiren al Magisterio en las mismas Escuelas Normales (art. 63).

La sección segunda (véase gráfico 27) contempla los diferentes tipos de establecimientos para la enseñanza de forma detallada y amplia, para clarificar el tratamiento que corresponde a cada uno de ellos.

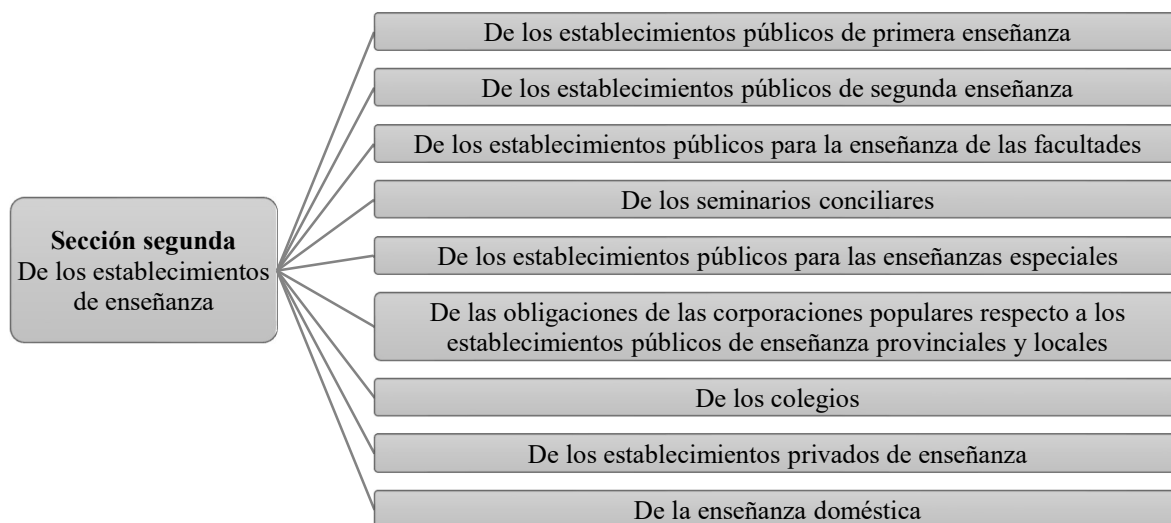


Gráfico 27. De los establecimientos de enseñanza. Proyecto de ley de instrucción pública (1855). Elaboración propia.

Como novedad en el proyecto de ley está el “*establecimiento de lecciones de noche o domingo para los adultos cuya instrucción haya sido descuidada o que quieran adelantar en conocimientos*” (art. 60) en los establecimientos públicos de primera enseñanza. Con anterioridad, los maestros de enseñanza primaria o primera enseñanza imparten clases de adultos en sus escuelas, que computa como méritos para premios o traslados, como se refleja en la HSM (véase anexo I: C y E).

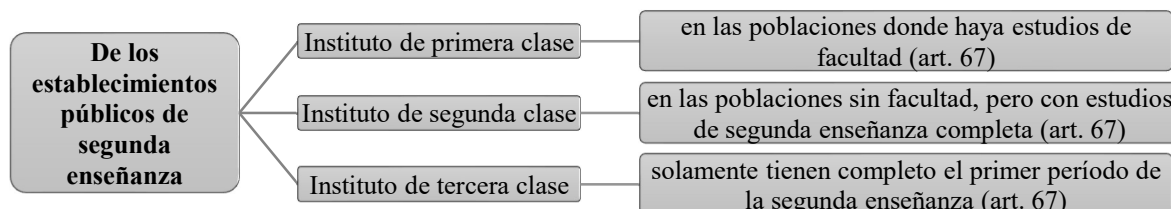


Gráfico 28. De los establecimientos públicos de segunda enseñanza. Proyecto de ley de instrucción pública (1855). Elaboración propia.

Los institutos (véase gráfico 28), provinciales o locales, se sostienen en base a las rentas; con la matrícula y derechos académicos; y con las aportaciones de la provincia o localidad (art. 68).

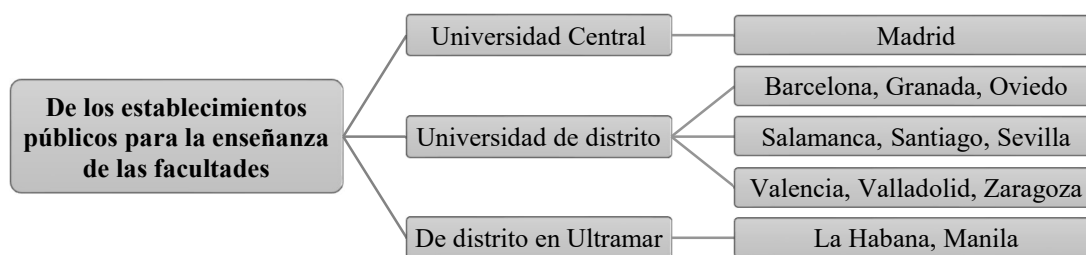


Gráfico 29. De los establecimientos públicos para la enseñanza de las facultades. Proyecto de ley de instrucción pública (1855). Elaboración propia.

Las universidades (véase gráfico 29) son establecimientos públicos y generales, sostenidos por el Estado (rentas de los establecimientos, derechos de matrículas, grados y demás títulos) (art. 73). El proyecto de ley contempla dos universidades en ultramar (La Habana y Manila), que serán las cabeceras de sus respectivos distritos universitarios. En la obra *Compilación legislativa de Primera Enseñanza de la isla de Puerto Rico* (1895) y anexo, de *Macho Moreno*, explica las tramitaciones administrativas de las jóvenes puertorriqueñas y puertorriqueños para acceder a la Universidad de La Habana.

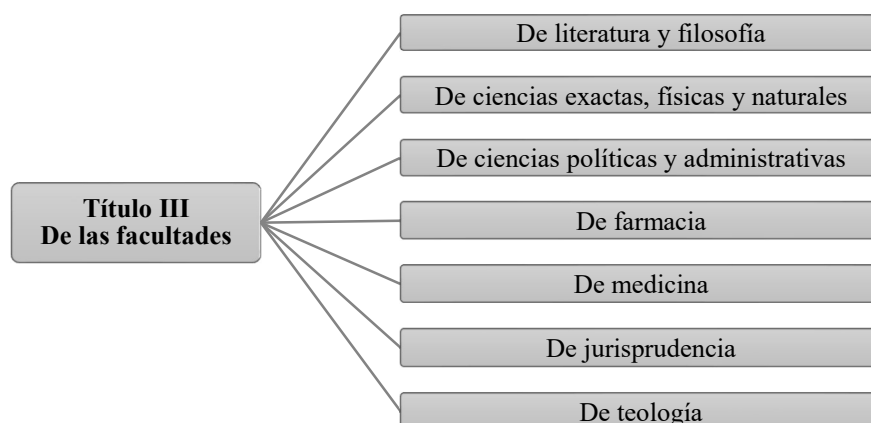


Gráfico 30. De las facultades. Proyecto de ley de instrucción pública (1855). Elaboración propia.

“Los estudios de cada facultad se harán en tres períodos (bachiller, licenciado y doctor), sin exceder de siete años para el grado de licenciado y uno más para el de doctor.” (art. 12)

Tan solo diez años antes, el *Plan Pidal, Plan de estudios para la enseñanza secundaria y superior* (1845), planteaba los estudios universitarios (véase gráfico 30) con cuatro facultades (medicina, farmacia, jurisprudencia y teología). El proyecto del ministro Alonso Martínez expande los estudios universitarios a tres nuevas facultades, fruto del desarrollo de la sociedad. El proyecto de ley considera la diferencia entre colegio (internados), establecimientos privados (centros privados) y domésticos (las populares academias de mitad del siglo pasado en la educación española).

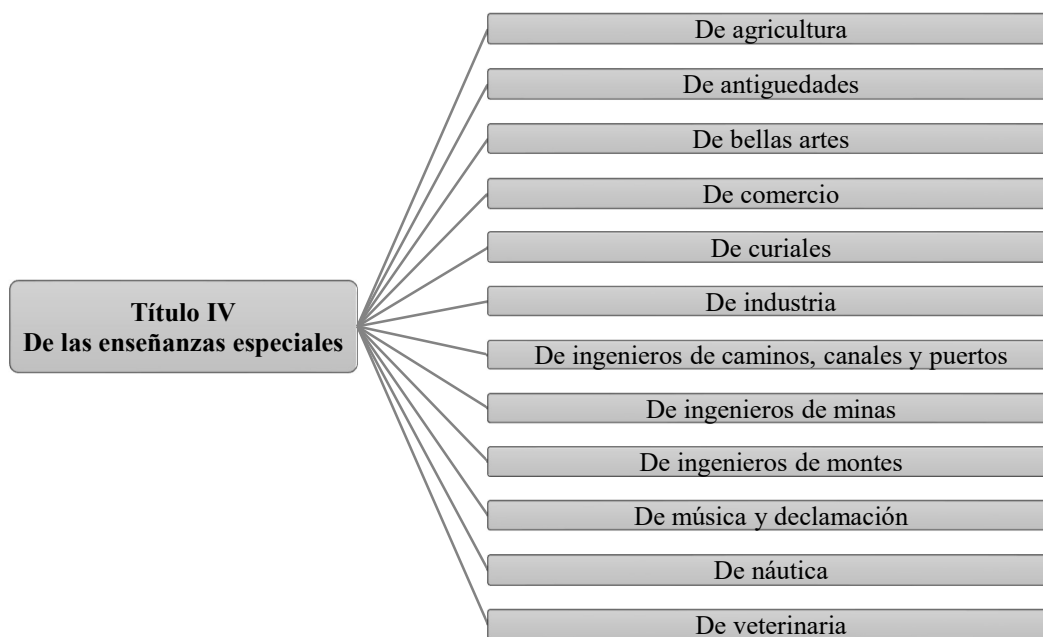


Gráfico 31. De las enseñanzas especiales. Proyecto de ley de instrucción pública (1855). Elaboración propia.

“Decretos y reglamentos especiales determinarán la organización y estudios de estas diferentes enseñanzas (art. 32). Los estudios de bellas artes contemplan la arquitectura, que se divide en dos clases: arquitectos y maestros de obras o aparejadores (art. 32.2)” (Diario de sesiones de las Cortes Constituyentes, apéndice segundo al núm. 273:9.357)

Al igual que en el tratamiento a las facultades en el *Plan Pidal*, en el *Proyecto de Ley de Instrucción Pública* (1855) se amplían los conceptos de las enseñanzas especiales (ver gráfico 30) con los nuevos avances de los conocimientos técnicos de la sociedad. Incluso, el legislador contempla la posibilidad de *“establecer alguna nueva enseñanza especial, en cuyo caso el gobierno lo propondrá a las Cortes por medio de una ley”* (art. 33).

El proyecto de ley en la Sección Segunda, Título primero, capítulo II, atiende a las escuelas normales, que se constituyeron en el *Plan de Instrucción Pública*, de 21 de julio de 1838 (GdM, 1838, núm. 1.381:1). Cada capital de provincia dispondrá de una escuela normal y otra central en Madrid (art. 61).

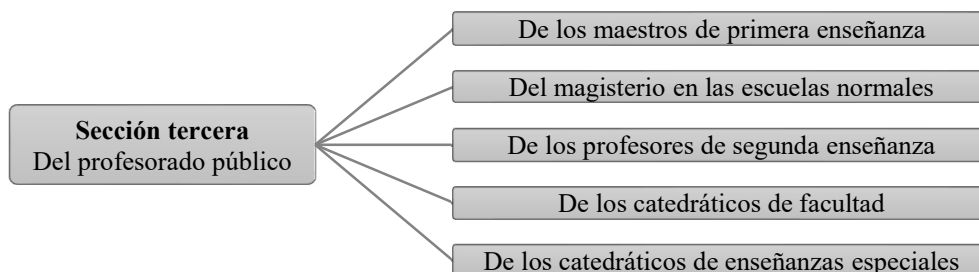


Gráfico 32. Del profesorado público. Proyecto de ley de instrucción pública (1855). Elaboración propia.

Las condiciones para ser profesor de cualquier enseñanza (véase gráfico 32) son: ser español; y justificar buena conducta religiosa y moral (art. 96). Por su parte, no podrán ejercer como profesor: los

miembros de corporaciones religiosas no admitidas legalmente en España (o sea, solamente pueden ejercer los católicos con certificado eclesiástico); los que padecen enfermedad o defecto físico; los condenados; y los inhabilitados para cargos públicos y/o derechos políticos (art. 97).

El proyecto, que aparentemente pasa inadvertido, es importante, porque “*constituye el precedente inmediato de la Ley Moyano*” (Álvarez, 1975:12). El proyecto de ley de instrucción pública del año 1855 es un marco legislativo completo, que contempla el conjunto de la instrucción pública y privada.

2.3.2. Ley de Bases para la Instrucción Pública (1857).

La *Ley de Bases para la Instrucción Pública*, aprobada por R.D. de 17 de julio de 1857 (GdM, 1857, núm. 1.660:1) es el fundamento para la discusión de las líneas generales de la futura Ley de Instrucción Pública, como se explica en el gráfico 33, por parte de las diversas fuerzas parlamentarias. Concebir el consenso por primera vez en la instrucción pública precisa de sólidos fundamentos generales, que compartan moderados y progresistas, liberales y conservadores. Así es como la Ley de Bases se compone sencillamente de tres artículos.

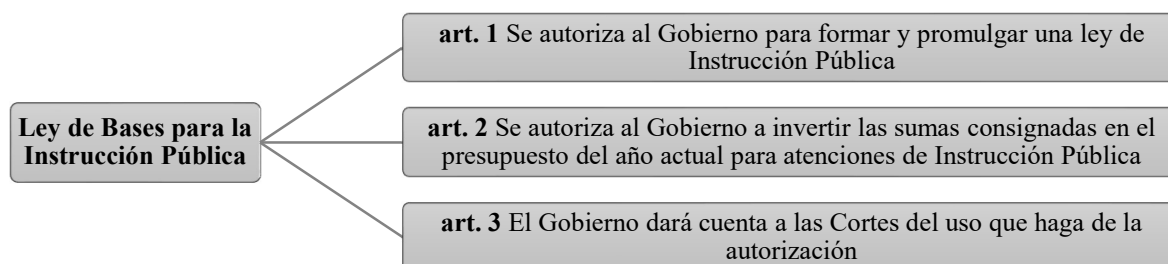


Gráfico 33. Ley de Bases para la Instrucción Pública (1857). Elaboración propia.

Sencillamente, todas las fuerzas parlamentarias están de acuerdo con los tres principios reseñados en los capítulos correspondientes: formar, invertir y dar cuenta. El primer capítulo desarrolla catorce puntos, que contempla el modelo de escuela (pública y privada); los grados de enseñanza (primera, que será gratuita y obligatoria; segunda, que será obligatoria; y tercera); la financiación de los centros de enseñanza (de las rentas que posean; de las retribuciones; y de los presupuestos municipales, provinciales y/o del Estado); el profesorado deberá acreditar titulación; se accede por oposición y ascenderá por antigüedad y méritos; solamente podrá ser separado de su cargo por sentencia judicial y/o expediente gubernativo; se organiza la inspección de Instrucción Pública en sus tres grados; y el Gobierno ampliará las Academias, las Bibliotecas, los Archivos y los Museos.

Una buena ley es aquella que concita consensos para que permanezca en el tiempo. La *Ley de Bases* consigue este primer objetivo. Como ejemplo de eliminar debates previos, se obvia la enseñanza impartida por la Iglesia Católica y el contenido de la religión en los centros de enseñanza, pero en su

conclusión se dictamina que “mandamos a todos los Tribunales de Justicia, Jefes, Gobernadores y demás autoridades, así civiles como militares y eclesiásticas, que guarden y hagan guardar, cumplir y ejecutar la presente ley en todas sus partes. Es la forma de reconocer que la Iglesia dispone de criterio hacia la nueva ley que se promulgará” (GdM, 1857, núm. 1.660:1).

2.3.3. Ley de Instrucción Pública (1857). Ley Moyano.

“Lleva mi ley treinta años en vigor. Ha habido dos monarquías, dos o tres repúblicas, porque he perdido la cuenta; más a pesar de haber pasado treinta años, la ley sigue vigente. Esta ley ha durado y durará muchos años, porque dicha ley, y esto puedo decirlo muy alto, fue una ley nacional, no de partido.”
 (Moyano, 1887, Diario de las sesiones del Senado, 27 de abril, núm. 79:1.708-1.713)

La Ley de Bases para la Instrucción Pública del R.D. de 17 de julio (GdM, 1857, núm. 1.660:1) autoriza al Gobierno a formar y promulgar una Ley de Instrucción Pública (art. 1). Nuevamente, se reitera que la educación será pública y privada. La educación pública la dirige el Gobierno; y la privada solamente será de intervención gubernamental, según la ley (art. 1.1). La ley, conocida como Moyano, distingue tres grados de enseñanza, que se explican en el gráfico 34.

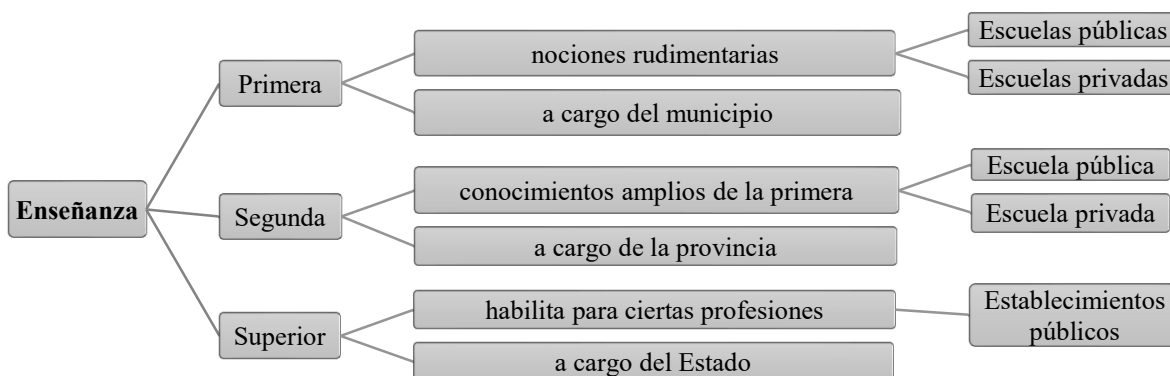


Gráfico 34. Periodos de la enseñanza. Ley de Instrucción Pública (1857). Elaboración propia.

El carácter progresista de esta Ley se puede concretar en la extensión de la enseñanza primaria (art. 7); la atención prestada a los estudios profesionales (capítulo III, arts. 61-73) y científicos (capítulo II, arts. 47-60); y las restricciones impuestas a los seminarios eclesiásticos, impidiendo que se convirtieran en centros de enseñanza secundaria (Viñao, 1994:261).

“Si la Constitución de Cádiz significó en educación la universalización, la uniformidad, la estatalización, el carácter público y la gratuidad; no será hasta la Ley Moyano que establezca la obligación de acudir a la escuela entre los 6 y los 9 años” (Hernández et al., 2015:227).

Los libros de texto serán los mismos para todas las escuelas y serán aprobados por el Real Consejo de Instrucción Pública (art. 1.4). La enseñanza pública es gratuita para los que no pueden costearla y obligatoria para todos (art. 1.6). Es indispensable disponer del título correspondiente para

ejercer la enseñanza (art. 1.8). Se organiza la inspección de la instrucción pública en todos sus grados (art. 1.12); y se establece el Real Consejo de Instrucción pública, el Consejo Universitario en cada distrito y la Junta provincial en cada capital de provincia (art. 1.13).

En el Congreso de Enseñanza Primaria (1909), como ponente exige una inspección más potente y la supresión de las Juntas Provinciales.

Con estos moldes se prepara la redacción de la *Ley de Instrucción Pública* (1857) (GdM, 1857, núm. 1.710:1-3) (ver gráfico 34). El *Proyecto de Ley de la Instrucción Pública* (1855) es el paso previo para el éxito parlamentario de la ley de 1857. La facilidad con que se aprueba esta ley se debe al acierto de tramitar la ley como *Ley de Bases*, que significa que son leyes de habilitación al Gobierno para la aprobación de Decretos Legislativos. Los principios generales de esta ley son:

- a) Centralización. *El Gobierno dirigirá la enseñanza pública y tendrá en la privada la intervención que determine la Ley* [R.D. de 17 de julio (GdM, 1857, núm. 1.660:1)].
- b) Libertad de enseñanza para la creación de centros docentes. *La enseñanza puede ser pública o privada* (R.D. de 17 de julio de 1857); *son establecimientos privados los costeados y dirigidos por personas particulares, sociedades o corporaciones*” (art. 148:2).
- c) Dualidad del sistema público y privado. *La enseñanza puede ser pública o privada* (art. 1:1).
- d) Obligatoria la enseñanza elemental, *de los seis a los nueve años* (art.7:1).
- e) Gratuidad de la primera enseñanza elemental en las escuelas públicas, *a los niños cuyos padres, tutores o encargados no puedan pagarla* (art. 9:1).
- f) Uniformidad de enseñanza. *Unos mismos libros de texto, señalados por el Real Consejo de Instrucción Pública, regirán en todas las escuelas* (art. 4:1) (Blanes et al., 2012:13).

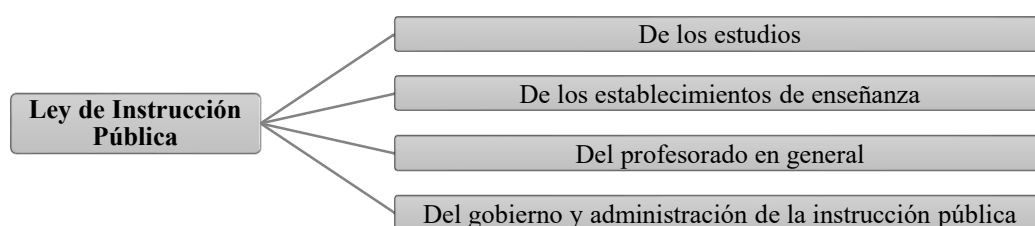


Gráfico 35. Secciones. Ley de Instrucción Pública (1857). Elaboración propia.

La *Ley Moyano*, al contrario que las anteriores leyes de instrucción pública de la primera mitad del siglo XIX, atiende al conjunto de la instrucción desde la primera enseñanza hasta las facultades; legisla sobre los establecimientos, sobre el total del profesorado y sobre la organización y administración de la enseñanza (véase gráfico 35).

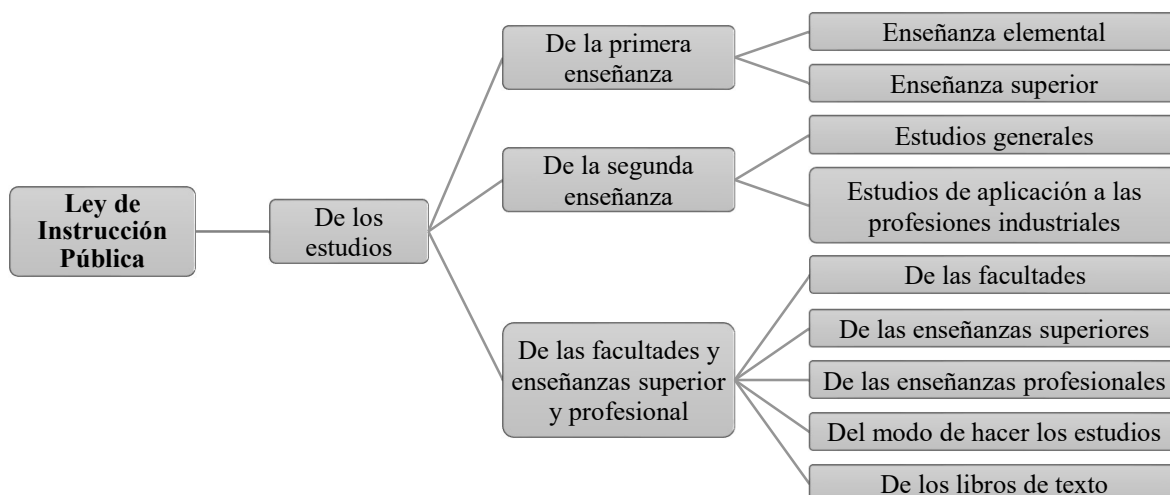


Gráfico 36. De los estudios. Ley de Instrucción Pública (1857). Elaboración propia.

Los estudios se dividen en tres bloques o títulos. “*Los niveles secundario y superior son elitistas, con aspectos muy conservadores, entre los que destaca la supervisión moral eclesiástica*” (Ramón, 2020:421). Los estudios de maestros de primera enseñanza (elemental y superior) quedan comprendidos en *De las enseñanzas profesionales* (arts. 68-73). Se especifican los estudios necesarios para adquirir el título de maestro de primera enseñanza elemental (art. 68), que *Macho Moreno* realiza de 1866 a 1868 en la Escuela Normal de Soria (HSM, Estudios, punto 1:3); para el título de Maestro de primera enseñanza superior (art. 69) y profesor de Escuela Normal (art. 70), realizados estos dos últimos estudios los cursos 1870-72 en la Escuela Normal Central de Madrid (HSM, Estudios, pág. 3).

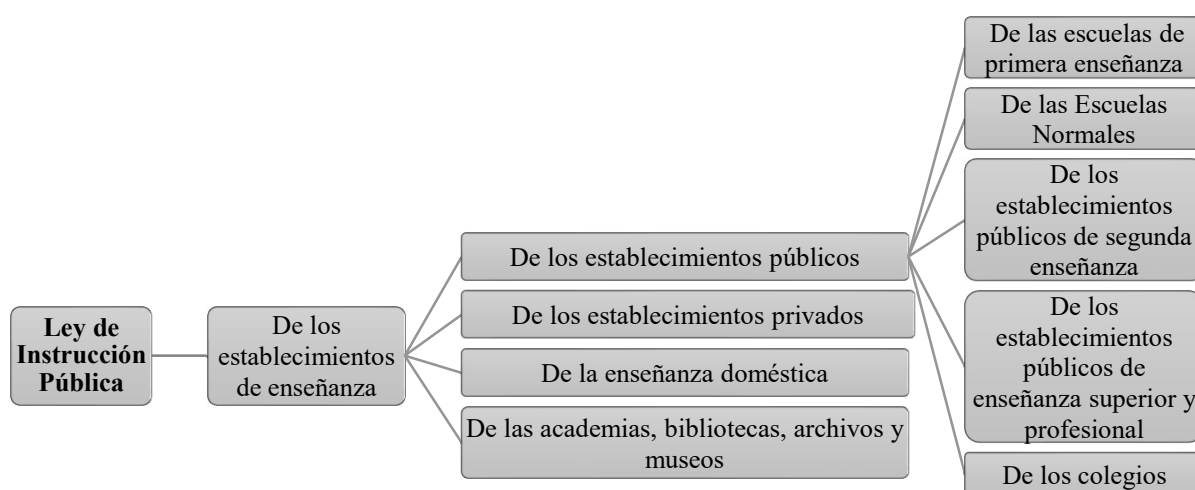


Gráfico 37. De los establecimientos de enseñanza. Ley de Instrucción Pública (1857). Elaboración propia.

La Ley determina los diferentes tipos de establecimientos de enseñanza (véase gráfico 37), distinguiendo los públicos de los privados; y atendiendo a la importancia de las bibliotecas, archivos y museos, como factores pedagógicos complementarios de la enseñanza tradicional. La ley considera que

“para que los que intenten dedicarse al Magisterio de primera enseñanza puedan adquirir la instrucción necesaria, habrá una Escuela Normal en cada capital de provincia” (pág. 2), procurando que se establezcan Escuelas Normales de Maestras, para aumentar la instrucción de las niñas (art. 114). Esta ley insta la Escuela de prácticas (art. 110), que será sostenida por el ayuntamiento (art. 112).

La ley establece, en el art. 67, que “la primera enseñanza se dará, con las modificaciones convenientes, a los sordomudos y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás que se crearán con este objeto: sin perjuicio de lo que se dispone en el art. 108 de esta Ley”. Este art. 108 establece que “promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordomudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una Escuela de esta clase en cada Distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados.”. Dependientes de sus ayuntamientos o diputaciones “surgen así, a partir de esta fecha, colegios y escuelas en Alicante, Salamanca, Santiago de Compostela, Palma de Mallorca, Burgos, Zaragoza, Tarragona, Sevilla, Valencia, Badajoz, Deusto, Castellón, Oviedo, Cádiz y Málaga“ (Burgos, 2004:115).

La ley establece las distintas categorías de profesorado (véase gráfico 38), determinando que “para ser Profesor de Escuela Normal se necesita además haber estudiado un curso completo de Pedagogía, en lo relativo a la primera enseñanza, con aplicación también a la de sordomudos y ciegos” (art. 70). Obtiene el certificado para dicha enseñanza el 2 de mayo de 1875, lo que le facultará en el futuro para acceder al profesorado de la Escuela Normal.

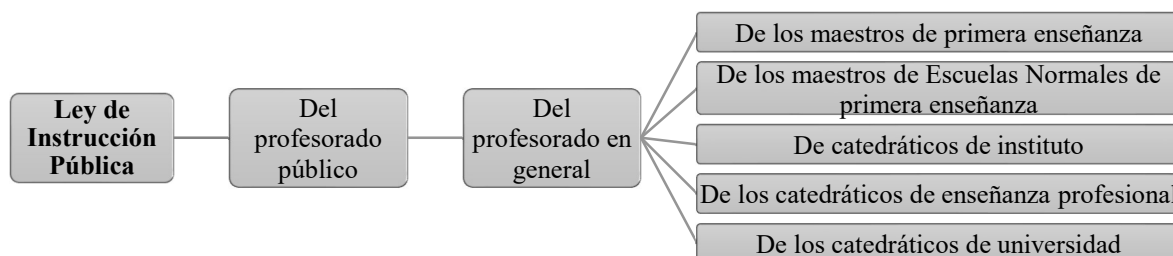


Gráfico 38. Del profesorado público. Ley de Instrucción pública (1857). Elaboración propia.

El profesorado debe ser español y justificar buena conducta religiosa y moral (art. 167); y no podrá ser separado de su cargo sino en virtud de una sentencia judicial que le inhabilite o por expediente gubernativo, con audiencia del interesado y consulta del Real Consejo de Instrucción pública (art. 170). Finaliza sus estudios, *De las enseñanzas profesionales*, maestros de primera enseñanza (art. 61), a los diecinueve años; como la edad reglamentaria para ejercer es de veinte años (art. 180), precisa de licencia, que le será concedida. Su primer destino es Fuentepinilla, donde tiene derecho a “disfrutar de habitación decente y capaz para sí y su familia y un sueldo fijo, según la población del pueblo” (art. 191).

La ley de 1857 es completa, adecuada a las legislaciones de educación de la mitad del siglo XIX, pero no iguala el trabajo de la mujer al del hombre, como reclama años más tarde: “*igualdad de sueldo para los profesores de ambos sexos*” (Macho, 1882:267; *ibid.*, 1908:140). Las maestras tendrán de dotación una tercera parte menos de lo señalado a los maestros (art. 194). “*La conciencia feminista emergerá en España en el último tercio del siglo XIX*” (Ballarín e Iglesias, 2018:43), logrando salir del oscuro túnel que las tiene relegadas la sociedad española.

Las siguientes fases de su formación como maestro son en la Escuela Normal de Soria y la Escuela Normal Central de Madrid, que le faculta para impartir clase en las Escuelas Normales (art. 200).

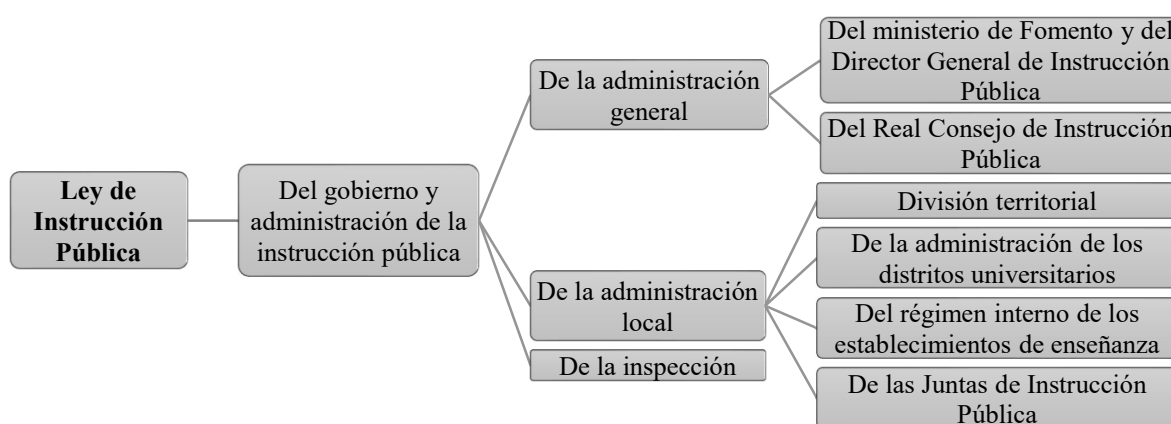


Gráfico 39. Del gobierno y administración de la Instrucción Pública. Ley de Instrucción Pública (1857).
Elaboración propia.

La ley hace un escalonamiento de las responsabilidades y facultades de los organismos de más a menos (véase gráfico 39). El Director General de Instrucción Pública es a la sazón el viceministro competente. El Real Consejo está compuesto de treinta miembros, todos ellos nombrados por el Rey (art. 245).

En la inspección se da un paso adelante, el Gobierno ejercerá su inspección y vigilancia sobre los establecimientos de instrucción, tanto públicos, como privados (art. 294); pero condicionado a que no se ponga impedimento en ambos establecimiento a los obispos y demás prelados a velar por la pureza de la doctrina de la Fe y costumbres sobre educación religiosa (art. 295), con capacidad para dar cuenta al Gobierno, quien instruirá el oportuno expediente (art. 296), lo que contradice el espíritu del art. 170, porque un personal ajeno a la administración pública puede promover un expediente por discrepancias en el ámbito personal de creencias religiosas.

La complejidad de la ley y la cercanía al inicio del curso académico 1857-1858, que dará principio el 1º de octubre en todos los establecimientos públicos de enseñanza, hace necesaria la

publicación del R.D. de 23 de septiembre (GdM, 1857, núm. 1.724:1-3), para la ejecución de la Ley de Instrucción Pública, con las disposiciones provisionales que se emiten.

La sociedad española es consciente de la necesidad de una ley que aglutine y procure estabilidad a toda la instrucción, abandonando las leyes de tratamiento sectorial. “*La única oposición al proyecto vino de los neocatólicos y del ala conservadora del partido moderado, que pedían la adscripción al ministerio de Gracia y Justicia*”, siempre considerado más conservador, y “*la referencia expresa de la inspección e intervención eclesiástica en la enseñanza*” (Viñao, 1994:263).

La Ley tropieza con varios problemas, el principal es la sustitución del ministro un mes después de la aprobación de la ley, considerando en estrado público que “*si Claudio Moyano hubiera seguido algún tiempo más en el ministerio en 1857, otra sería nuestra suerte*” (Macho, 1882:266). Otros problemas son las dificultades económicas para su desarrollo completo; la falta de profesorado cualificado en los tres grados; y la errática mentalidad de no reconocer en la práctica la importancia de la educación en el desarrollo económico del país.

La *Ley de Instrucción Pública* (1857) posiblemente sea la que mayor impacto y duración ha tenido en la historia española. Su sombra se alarga hasta la *Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970* (BOE, 1970, núm. 187:12.525-12.546), siendo “*texto de referencia obligada en nuestra historia educativa hasta 1970*” (Viñao, 1994:262). El Magisterio queda agradecido “*de por vida al ministro Moyano, cuyo nombre irá siempre grabado en la bandera del Magisterio con la fecha del 9 de septiembre de 1857*” (Macho, 1882:266), sufragando una estatua del finado, obra de Agustín Querol (Tortosa, 1860-Madrid, 1909), instalada en la plaza de Atocha, el 11 de noviembre de 1900.

2.3.4. Ley de Instrucción Primaria (1868). Ley de Severo Catalina.

“Los últimos años del reinado de Isabel II (1864-1868) suponen una reacción conservadora y eclesializadora de la enseñanza.”
(Ortega, 1994:410)

En este período (1856-1863) destacan, en el ámbito de la instrucción, el R.D. de 22 de enero de 1867 (GdM, 1867, núm. 23:1-2), reformando el ejercicio del profesorado en todas las enseñanzas; y la *Ley de Instrucción Primaria*, de 2 de junio de 1868 (GdM, 1868, núm. 156:1-4). Los inductores de las dos últimas leyes de Instrucción Pública (1857 y 1868) pertenecen a ministros moderados; sin embargo, la ley de 2 de junio de 1868 es una revisión a favor del control eclesial de la instrucción pública, cuando la enseñanza privada prácticamente en su totalidad está impartida por las órdenes religiosas. La instrucción pública en los municipios de población inferior a 500 se encomienda al párroco, coadjutor u otro eclesiástico (art. 1), la doctrina cristiana será la base de la instrucción pública (art. 17).

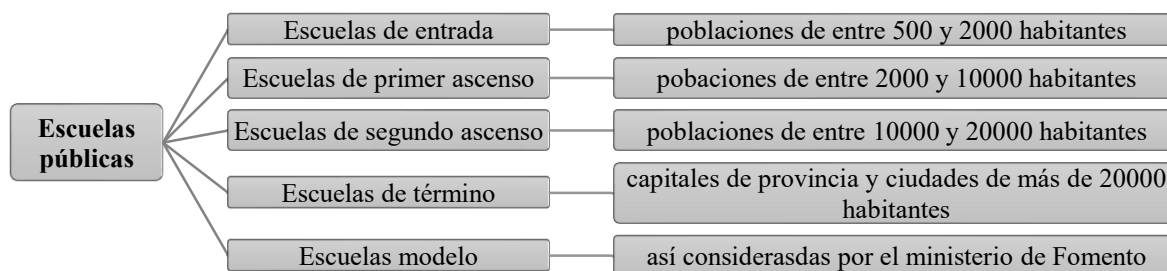


Gráfico 40. Escuelas públicas. Ley de Instrucción Primaria (1868). Elaboración propia.

La Ley de 2 de junio de 1868 establece, como anteriormente habían enunciado otros informes, planes y/o leyes de instrucción pública, el tipo de escuelas por el número de habitantes (véase gráfico 40). Los representantes de la iglesia católica adquieren con esta ley relevancia en los órganos de administración. El arzobispo de Toledo forma parte de la Junta Superior de Instrucción Pública (art. 57); el obispo es presidente de honor de las Juntas provinciales de Instrucción Pública (art. 60); y el párroco es, a su vez, el presidente de las Juntas locales (art. 71). Sobre la inspección, se diferencia la inspección religiosa, que corresponde al párroco, del cuerpo de inspección formado por el Gobierno (art. 78). La Ley es derogada por Decreto de 14 de octubre del mismo año (GdM, 1868, núm. 289:4-5), aplicándose nuevamente la integridad de la Ley de 9 de septiembre de 1857 (GdM, 1857, núm. 1.710:1-3).

2.4. Creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1900).

“Debiera empezarse por crear un Ministerio de Instrucción Pública, como lo tiene la República francesa y lo tienen otras naciones.”
(Macho, 1882:265)

La educación y el profesorado se consideraba con méritos suficientes para disponer de un ministerio propio, pues se sienten como invitados en los ministerios asignados a sus competencias. El R.D. de 20 de octubre de 1851 (GdM, 1851, núm. 6.308:1) crea el ministerio de Fomento, con competencias en Comercio, Instrucción y Obras Públicas. Así se mantuvo durante cuarenta y nueve años, compartiendo en la mesa ministerial prioridades tan distantes como puede ser la construcción de una carretera con la reforma educativa, *“paga siempre los platos rotos la enseñanza, pues se concede prioridad para la discusión a los asuntos de ferrocarriles, hipódromos, etc.”* (Macho, 1882:265).

Con el inicio del nuevo siglo se publica el R.D. de 18 de abril de 1900 (GdM, 1900, núm. 109:316), creando *“el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, que entenderá en lo relativo a la enseñanza pública y privada en todas sus diferentes clases y grados, en el fomento de las ciencias y de las letras, Bellas Artes, Archivos, Bibliotecas y Museos. Formará parte de este Ministerio la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico”*. Como ministro es nombrado Antonio García Alix (Murcia, 1852-Madrid, 1911), vicepresidente del Congreso de los Diputados, por R.D. de 18 de abril de 1900 (GdM, 1900, núm.

109:318). Se cumple el gran sueño del Magisterio y del mundo educativo del Estado, que es disponer de un ministerio propio, que atienda directamente la problemática de la instrucción pública, desde la enseñanza primaria a la universitaria, pasando por las enseñanzas profesionales y superiores. El siguiente paso es la inclusión de las nóminas de los maestros y de las maestras en los presupuestos generales del Estado, que se efectúa en el siguiente presupuesto estatal, siendo ministro el *Conde de Romanones*, que presumía de su paso por el ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes con esta frase: “*en cada pueblo tengo al menos un amigo, el maestro*”.

2.4.1. Competencias educativas en los ministerios durante el siglo XIX.

“Hoy, con la infinidad de asuntos que pesan sobre el de Fomento, paga siempre los vidrios rotos la enseñanza.”
(Macho, 1882:265)

Las competencias de instrucción durante el siglo XIX son compartidas por varios ministerios, sin llegar en este siglo a la creación del propio ministerio de Instrucción Pública. Los intereses son de poder, son de ideología, son de control de la sociedad. La estrecha relación entre el ministerio de Gracia y Justicia y la Santa Sede, propicia que este ministerio asuma las competencias educativas, a principios del siglo XIX, lo que, a su vez, conlleva la mayor presencia de las órdenes religiosas en el control de la educación. Las sucesivas estructuraciones ministeriales acercan las competencias relativas a *escuelas de primeras letras* al nuevo ministerio de Fomento, compartiendo ministerio con las competencias de Comercio y Obras Públicas. En este largo medio siglo en Fomento, denuncia la falta de atención a la problemática de la instrucción por la asunción de competencias del ministerio (Macho, 1882:265) que “*se concede derecho de prioridad para la discusión a los asuntos de ferrocarriles, hipódromos, etc., y los señores ministros no pueden ocuparse de nosotros (enseñanza), o lo hacen cuando ya están descendiendo por la escalera del exconvento de la calle de Atocha (convento de los Trinitarios Descalzos)*”.

La importancia radica en la prioridad de la discusión, porque el ministerio puede considerar que si tengo cuatro temas a resolver en el Congreso de los Diputados y/o Senado; y consigo sacar a adelante tres, he ganado tres y aparcado uno, pero si ese uno es el correspondiente a la instrucción, a la enseñanza, a las escuelas de primeras letras, entonces se ha perdido todo para el colectivo de la instrucción. Este es el problema que denuncia el sector de la enseñanza y que hábilmente expone en el Congreso Nacional Pedagógico (1882).

A continuación, se relata el desarrollo de las competencias educativas en los diferentes ministerios, para comprender el devenir del siglo XIX, en materia educativa. Con anterioridad, la dependencia orgánica de la instrucción pública está ligada al ministerio de Gracia y Justicia, por aquello de la vinculación de la enseñanza y de los centros de enseñanza con el magisterio de la iglesia, pero

sucesivamente las atribuciones de la instrucción pública variarán de ministerio a lo largo del siglo XIX (Barrero, 1982:395-421; ME; y GdM):

- 1) por el R.D. de 6 de febrero de 1809 (GdM, 1809, núm. 41:219-224), se establecen las atribuciones de la Secretaría de Estado y demás ministerios. Se asigna al ministerio de lo Interior, entre otras atribuciones, *“todo lo perteneciente a los establecimientos de instrucción pública”*. Es la manera de desligar en lo posible la educación y la iglesia, aunque como es sabido nunca pierden el cordón umbilical entre ambas en formas diferentes, pero constante;
- 2) por el R.D. de 19 de julio de 1814 (GdM, 1814, núm. 101:825-826), se establece que *“corran por las respectivas Secretarías de Estado y del Despacho los mismos negocios que cada una despachaba en 1808”*.
- 3) por R.D. de 1 de febrero de 1815 (GdM, 1815, núm. 15:129-132), se establece que desde la Secretaría de Gracia y Justicia, *“para que se forme el más completo Plan General de Estudios, y que haya fondos bastantes para la correspondiente dotación de los maestros públicos, habilitación de los edificios proporcionados a tan dignos establecimientos, compra de máquinas, instrumentos y demás utensilios absolutamente necesarios en ellos para la enseñanza de algunas de las ciencias y artes, cuyos conocimientos especulativos y prácticos deben darse”*. Es una declaración de voluntades que no se llevará a cabo hasta el 14 de octubre de 1824 (GdM, 1824, núm. 142:569), *“correspondió la comisión (Comisión especial de ministros jubilados) a mis esperanzas, y en el término de un mes me presentó sus trabajos en la parte literaria, gubernativa, económica y de disciplina moral y religiosa , que ha de observarse en la universidades (...) el referido plan se imprima y circule desde luego a quienes corresponda para su puntual y exacta ejecución desde el próximo curso”* (Barrero, 1982:415);
- 4) en 1925, la Dirección General de Estudios adquiere el nombre de Inspección General de Instrucción Pública; en 1834 recupera su denominación original; y mediante R.D. de 13 de mayo de 1846 (GdM, 1846, núm. 4261:1), se determina que la Dirección de Instrucción Pública quede a cargo de la sección del mismo ramo en el ministerio de Gobernación de la Península.
- 5) por R.D. de 9 de noviembre de 1832 (GdM, 1832, núm. 137:551), de la Secretaría de Estado y del Despacho de Fomento General del Reino, se establecen las competencias sobre instrucción pública, universidades, colegios, sociedades, academias y escuelas de primera enseñanza, los teatros y toda clase de diversiones;
- 6) por el R.D. de 13 de mayo de 1834 (GdM, 1834, núm. 84:385), de la Secretaría de Estado y del Despacho de Interior, con las mismas atribuciones que le daban el R.D. anterior, con algunas variaciones hechas por resoluciones posteriores, entre otras la supresión de la Inspección General de Instrucción Pública y la creación de nuevo de la Dirección General de Estudios;

- 7) por el R.D. de 9 de abril de 1835 (GdM, 1835, núm. 102:405), se establece la planta del ministerio y su organización, estructurándose en seis secciones: Secretaría General, Gobierno Interior de los Pueblos, Policía General, Fomento, Obras Públicas e Instrucción Pública, que “*entenderá esta lo relativo a escuelas de primeras letras, universidades, colegios, estudios de ciencias físicas y academias, imprentas y periódicos, archivos y bibliotecas, juntas de medicina, farmacia, de sanidad, lazaretos y baños de aguas minerales, veterinaria, teatros y museos*”;
- 8) por el R.D. de 20 de octubre de 1851 (GdM, 1851, núm. 6.308:1), el ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas se denomina ministerio de Fomento, produciéndose un reparto de las competencias de instrucción pública entre los ministerios de Fomento y de Gracia y Justicia. Se especifica:

“Art. 3. Los negociados de escuelas especiales de ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, de escuelas especiales de Ingenieros de Minas, de escuelas y academias de arquitectura, de comercio y de institutos y escuelas industriales, subsistirán en el ministerio de Fomento. Art. 4. Los negociados de Instrucción Pública con sus incidencias y conexiones, no especificadas en el art. anterior, pasarán al Ministerio de Gracia y Justicia” (GdM, 1851, núm. 6.308:1).

Con este reparto salomónico, se mantiene la unidad de acción de las relaciones estatales y de gobierno con la Iglesia; y la gestión de la educación permanece en el mismo ministerio. Es la manera de mantener la obligatoriedad de la religión católica en la enseñanza primaria;

- 9) y, finalmente, por el R.D. de 17 de junio de 1855 (GdM, 1855, núm. 901:1), se establece que los negociados de Instrucción Pública pasen al Ministerio de Fomento. El artículo único del R.D. fija: “*Los negociados de Instrucción Pública, con sus incidencias y conexiones pasarán al ministerio de Fomento. Pasarán también en consecuencia la Dirección y Consejo de Instrucción Pública, con sus dependencias en lo personal y material*”.

A partir de este momento, la actuación gubernamental en materia de instrucción pública permanecerá en el ministerio de Fomento durante 45 años, en los que se mantuvo la denominación de Dirección General de Instrucción Pública, que reúne también las funciones relativas a Cultura (véase gráfico 41).

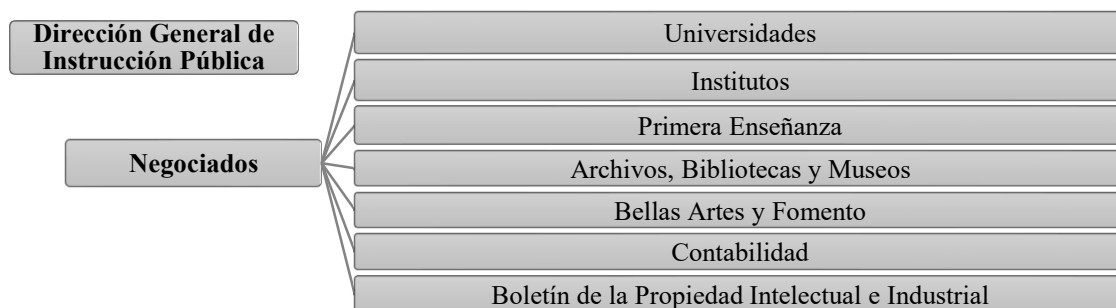


Gráfico 41. Negociados de la Dirección General de Instrucción Pública (1855). Elaboración propia.

2.4.2. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

“Las reformas han de alcanzar a la legislación orgánica y económica; y en este punto debiera empezarse por crear un ministerio de Instrucción Pública.”
(Macho, 1882:265)

La escisión del ministerio de Fomento en 1900, por R.D. de 18 de abril de 1900 (GdM, 1900, núm. 109:316), propicia el nacimiento del *ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, que conserva esta denominación hasta el final de la Guerra Civil española, para adoptar el nombre de *ministerio de Educación Nacional*. El inicio del siglo XX es de grato recuerdo para la educación y para sus logros, tan ansiados durante la segunda mitad del siglo anterior. La creación del nuevo ministerio “*marca un hito importante en la historia de la educación española*” (Labrador, 2001:197)

“Las reformas han de alcanzar a la legislación orgánica y económica; y en este punto debiera empezarse por crear un ministerio de Instrucción Pública, como lo tiene la República francesa y lo tienen otras naciones. Cuando tengamos dicho ministerio no viviremos de remiendos en materia de ley; se presentarán, discutirán y aprobarán todos los proyectos necesarios para el arreglo de la enseñanza y el profesorado, y los cuerpos colegisladores tendrán que hacer algo en el asunto, porque habrán de vérselas con un ministro, que no les hable más que de instrucción pública.” (Macho, 1882:265)

De esta manera tan contundente se expresa el 3 de junio de 1882 el maestro de Torrelaguna, en el plenario del Congreso Nacional Pedagógico. La creación del ministerio es un paso importante y necesario, pero lo definitivo es la asunción de las nóminas de los maestros y maestras, para salvar la situación de desprotección que padecen, en los presupuestos generales del Estado por el R.D. de 26 de octubre de 1901 (GdM, 1901, núm. 303:497), que “*autoriza al Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes para que en los presupuestos generales de su departamento, a partir del que se forme para el año 1902, incluya las partidas necesarias, conforme a las disposiciones de este decreto, para el pago de las atenciones de personal y material de las Escuelas públicas de primera enseñanza*”. En el art. 10 se declara firmemente que “*los sueldos de los Maestros de las Escuelas públicas de primera enseñanza se satisfarán por el Estado, con cargo al presupuesto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*”.

El debate parlamentario en el Congreso y Senado para aprobar la consignación presupuestaria de los emolumentos de los maestros es dura entre los conservadores y los liberales. El Conde de Romanones, en defensa de su propuesta, resume su proyecto político con estas palabras: “*Mi plan se reduce a una sola cosa: a tener maestros. Por eso quiero que ante todo se les pague, porque, mientras no se les pague, no se podrá tener maestros, y mientras no se pueda tener maestros, será imposible, carecemos del factor principalísimo de la educación nacional*” (Diario de sesiones del Senado, 1901, núm. 93:1.888). Esta defensa acérrima del Magisterio por parte del Conde de Romanones le merecerá una estatua, obra de Miguel Blay Fábregas (Olot, 1866-Madrid, 1936), en su capital por antonomasia, Guadalajara, sufragada por cuestión popular entre el Magisterio (véase ilustración 6).



Ilustración 6. Estatua del Conde de Romanones (Guadalajara, 15 de marzo de 2021). Colección personal.

En el Congreso Nacional Pedagógico (1882) reclama (*Macho*, 1882:265) “*el aumento de sueldo, para los maestros, porque todos tienen los mismos deberes generales que cumplir con la Nación, y por tanto tienen idéntico derecho al sustento de la inteligencia*”. Como en otras muchas facetas del Magisterio, es un adelantado y un transgresor con la dinámica generalista de la organización.

Los ayuntamientos quedan con la obligación de atender “*los gastos de arrendamientos de casas, escuelas y habitaciones de los Maestros, así como los de construcción y reparación de locales destinados a estos servicios*” (art. 12 de GdM, 1901, núm. 303:497). Nuevamente, las entidades locales incumplen con frecuencia estas obligaciones, destacando en la Junta Provincial de Instrucción Pública de Alicante las constantes denuncias y las exigencias de acciones por parte del Gobernador civil, que ejerce el director de la Escuela Normal. Como ejemplo sirvan dos actuaciones en la Junta de entre muchas de las realizadas. Una, en la sesión del 20 de noviembre de 1903 la Junta le nombra para una comisión, formada con Daniel Enríquez Palés (1863-Sevilla, 1925), para que mediante declaración escrita se compruebe los cargos manifestados por el Inspector, respecto a los maestros de Granja de Rocamora; realizada la visita, se publica en *El Faro del Magisterio* el artículo *Sobre la desgracia de un pueblo*, relatando lo presenciado. El problema es el mismo de otras muchas poblaciones: “*locales viejos, mobiliario deficiente y materiales incompletos y anticuados*”; ¿y el maestro y la maestra?, pues lo mismo de lo mismo, ausentes, “*sin aparecer por la escuela local y cobrando el sueldo*”, con la tolerancia del alcalde y de la Junta local de Instrucción Primaria. Concluye con lo que es su deseo y convicción: “*Granja quiere un buen maestro y una buena maestra*” (*El Faro del Magisterio*, 1903, de 24 de diciembre, núm. 74:3). Aplica su convicción de *amigo de Platón, pero más de la verdad* (Aristóteles). Dos, en la sesión del 20 de septiembre

de 1905, insiste en la necesidad de que “*se paguen los atrasos a los maestros y maestras que se deben anterior a 1901; y que abonen los alquileres de 1905, porque es la obligación de los ayuntamientos*” (ibid., 1905, de 24 de septiembre, núm. 179:379-380).

2.5. Relación cronológica de leyes, planes de estudio y reglamentos (1808-1912).

El siglo XIX destaca por el número de leyes, proyectos de ley, reglamentos, informes sobre la instrucción pública. Todos ellos de una forma u otra tienen su incidencia sobre la educación y formación del Magisterio, para que trabaje incansablemente en la formación de sus alumnos. El resultado de su formación es el compromiso con la educación. La relación legislativa de este siglo XIX, objeto de estudio principal en la presente tesis, consultada y estudiada, además de otra legislación de menor rango (decretos, órdenes, circulares) es la siguiente:

- *Constitución de Bayona*, de 6 de julio (GdM, 1808, núm. 99:906-910).
- *Real decreto dictando disposiciones respecto al plan de instrucción pública concerniente a los establecimientos de primera educación o liceos*, de 26 de octubre (GdM, 1809, núm. 305:1.335-1.336).
- *Reglamento para el régimen y gobierno de los colegios y escuelas de enseñanza pública* (1809)
- *Constitución de Cádiz*, de 19 de marzo de 1812.
- *Instrucción para el Gobierno económico político de las provincias*, por Decreto de 23 de junio de 1813 (GdM, núm. 34 y siguientes).
- *Dictamen y proyecto de decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública* (7 de marzo de 1814). *Informe Quintana*.
- *Proyecto de decreto para el arreglo general de la enseñanza pública*, de 23 de septiembre de 1820.
- *Reglamento General de Instrucción Pública, de 29 de junio de 1821* (Diario de sesiones de las Cortes, núm. 122:2.608).
- *Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del Reino*, por R.D. de 14 de octubre de 1824 (GdM, 1824, núm. 142:569).
- *Plan y Reglamento General de escuelas de primeras letras*, por R.D. de 16 de febrero de 1825 (GdM, 1825, núm. 23:89). Plan Calomarde.
- *Reglamento General de las Escuelas de latinidad y colegios de humanidades*, por Decreto de 29 de noviembre de 1826.
- *Plan General de Instrucción Pública*, de 8 de agosto de 1836 (GdM, 1836, núm. 600:1-7). Plan Rivas.
- *Arreglo provisional de estudios*, de 29 de octubre de 1836 (GdM, 1836, núm. 700:1-3).
- *Constitución de 1837*, de 18 de junio (GdM, 1837, núm. 935:1-2).
- *Ley de 21 de julio de 1838, de Instrucción Primaria* (GdM, 1838, núm. 1.381:1). Plan Someruelos.
- *Reglamento de las escuelas públicas de instrucción primaria elemental*, de 28 de noviembre de 1838.
- *Plan de Estudios Médicos*, por Decreto de 10 de octubre de 1843 (GdM, 1843, núm. 3.309:1-4). Plan Mata.
- *Constitución de 1845*, de 23 de mayo (GdM, 1845, núm. 3.904:1-2).

- *Plan General de estudios para la enseñanza secundaria y superior*, de 17 de septiembre de 1845 (GdM, 1845, núm. 4.029:1-5). Plan Pidal.
- *Plan de las Escuelas Industriales*, por R.D. de 4 de septiembre de 1850 (GdM, 1850, núm. 5.900:1-2). Plan Seijas.
- *Ley de Instrucción Pública*, de 9 de septiembre de 1857 (GdM, 1857, núm. 1.710:1-3). *Ley Moyano*.
- *Ley de Instrucción Pública*, de 2 de junio de 1868 (GdM, 1868, núm. 156:1-4). *Ley de Severo Catalina*.
- *Constitución de 1869*, de 5 de junio (GdM, 1869, núm. 158:1-2).

2.6. Conclusiones.

El siglo XIX, tan convulso, es también el inicio de los movimientos pedagógicos más relevantes de la sociedad española. Los primeros educadores de la sociedad española, básicamente, se nutren del contacto con maestros e intelectuales de movimientos renovadores en la educación inglesa, alemana y francesa, básicamente. De esta manera, entre cambios de idearios políticos (liberales y conservadores; republicanos y monárquicos) se aborda, por vez primera, la política educativa en el Reino de España con leyes, planes y reglamentos, unas veces reiterativos, otras innovadores, otras reacios a los avances anteriores. El guadalajareño, nacido en Riba de Saelices, el día 30 de diciembre de 1848, participará activamente en la renovación pedagógica de la escuela española en el último cuarto de siglo, con su magisterio en zonas rurales, en urbanas y en la formación de formadores (Archivo General de la Administración y anexo I, C, *Servicios*), como se explicará en los capítulos siguientes del VI al XII, donde se explica cuándo, cómo y dónde participa activamente en la educación, aportando su legado a las generaciones venideras.

Según *Figuerola* (Calaf, 1816-Madrid, 1903), fundador de la Escuela de Magisterio de Barcelona y primer inspector de enseñanza primaria de las escuelas de Barcelona y su provincia, en el inicio del siglo XIX la población de España es de diez millones de habitantes, de los cuales solamente saben leer y escribir 300.000, que corresponde al tres por ciento. En el censo de 1860, la población es de 15.650.000, los que saben leer y escribir ascienden a 3.000.000, que corresponde a veinte cada 100 personas (Discurso de la sesión inaugural de la ILE, de 29 de octubre de 1876, pág. II). Siendo evidente el avance, queda muy lejano de los propósitos iniciales del *Informe Quintana*, que propone lograr en treinta años que la población española alcance el dominio total de la escritura y la lectura.

Evidentemente, se siente satisfecho de los logros alcanzados con el ministro de su tierra, Conde de Romanones, pero continúa atento para denunciar en la Junta Provincial las tropelías que los ayuntamientos cometen con los maestros; o critica en los artículos y/o participaciones en congresos y asambleas los defectos en los concursos de traslado de los maestros y maestras, que tanto preocupan al Magisterio en el principio del siglo XX.

CAPÍTULO III

Referentes pedagógicos y sociales de Macho Moreno (1869-1912).

“Conforme avanzase el siglo y en los albores del siglo XX asistimos a la difusión de nuevas corrientes pedagógicas, especialmente las iniciativas de la Escuela Nueva y la Institución Libre de Enseñanza, como la creación del Museo de Instrucción Pública, luego Pedagógico Nacional, la organización de las Conferencias Pedagógicas, la regulación de la enseñanza privada, la creación del ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, etc., que constituyen, entre otros, algunos de los temas destacados en el camino emprendido por la educación contemporánea de España.”

(Ramón, 2020:422)

“Problemas educativos tratados con acierto y con marcada inclinación a miras progresivas y racionales, que rompe moldes caducos para entrar de lleno con la frente levantada, en el camino de las nuevas orientaciones pedagógicas”

(Macho, 1909a:7)

3.1. Introducción.

Los movimientos pedagógicos son múltiples durante el siglo XIX, por varios factores (ideales, objetivos, tiempo, cercanía) cada pedagogo/a se alinea en un movimiento, que le sirve de referente, sin renunciar a la amplitud de la educación y su incidencia en la sociedad de otras corrientes. “*Tres iniciativas de renovación pedagógica destacan en la segunda mitad de este siglo: Institución Libre de Enseñanza, las Escuelas del Ave María y la Escuela Moderna de Barcelona*” (Pericacho, 2015:524). Tres modelos de renovación pedagógica: liberales (ILE), confesionales (católicos y protestantes) y revolucionarios (anarquistas); escuela científica, en favor de un desarrollo en libertad. En este capítulo se estudian, por su particular relevancia en su formación, cinco referentes y/o corrientes sociales y pedagógicas, que marcan la trayectoria de nuestro protagonista: Quintana y su Informe de 1814; la instauración de la Escuela Normal Central, por Montesino; la ILE; el Museo Pedagógico; y el Regeneracionismo. Se destacan estos cinco por su relevante relación e influencia en la formación y el desarrollo pedagógico de *Macho Moreno*:

1) Los postulados de Quintana, expuestos en el Informe de 1814 y en sus dictámenes y proyectos de ley de educación (véase capítulo II, 2.2.2), aspiran a ser universal, gratuita y obligatoria, conjuntamente con el propósito de la creación de escuelas en todo el territorio nacional, para superar el crónico analfabetismo de la sociedad española, que es tema recurrente en su acción pedagógica. El proyecto de crear escuelas en todos los municipios del territorio nacional y la lucha contra el analfabetismo son compartidos por *Macho Moreno*.

2) El Magisterio de Montesino durante su formación en la Escuela Normal Central; obtiene el título de maestro y ejerce el Magisterio desde los diecinueve años, pero considera que su formación no es completa y regresa a las aulas de la nueva Escuela Normal Central, donde conoce el liberalismo de los Ilustrados, la pedagogía de Pestalozzi y estudia las publicaciones de Montesino, especialmente, el *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* (1840), donde aprende que *la educación es igualdad*.

Quintana y Montesino son dos protagonistas del desarrollo de la instrucción pública en la primera mitad del siglo XIX. Quintana aventaja a Montesino en nueve años mayor y fallece ocho después, por lo que el trabajo de ambos coincide en el tiempo y en el exilio.

3) La creación de la ILE (1876) coincide con su madurez; tiene veintiocho años, posee el título superior de Magisterio, el certificado de enseñanzas especiales y adquiere conciencia de la fortaleza del Magisterio, que convive en la penuria por el olvido de la administración. Su defensa de la importancia de la educación primaria para cambiar la incultura generalizada será asumida por la ILE.

4) El Museo Pedagógico Nacional (1882), su creación coincide con el punto de partida de la actividad y participación pública del *maestro de aldea*, que se manifiesta en dos facetas: la creación de

la Asociación General del Profesorado Español de Primera Enseñanza (25 de mayo de 1881), miembro activo de la misma; y la convocatoria del primer Congreso Nacional Pedagógico (1882), donde participa por vez primera en un acto público de ámbito nacional; tiene treinta y cuatro años y expone con claridad las pretensiones del Magisterio, como hará a lo largo de su toda su vida, y reafirma su compromiso con la educación en los términos siguientes: batalla contra el analfabetismo; maestros y maestras más formados; educación para adultos; y colonias y alimentación correcta y suficiente de los alumnos.

5) El Regeneracionismo, corriente de pensamiento y reflexión sobre la situación social, económica, educativa y política ante la descomposición de la Patria. En paralelo al Regeneracionismo se produce la Generación del 98, distintas entre sí por varios factores y comparten el pesimismo sobre la deriva nacional con la pérdida de las colonias americanas (Cuba y Puerto Rico) y el desplazamiento de su influencia en la política, comercio y economía de la Nación o Patria, como gusta llamar los regeneracionistas. Mientras que el Regeneracionismo es colectivo, contempla el análisis global de la sociedad y sus consecuencias; la Generación del 98 es subjetiva, básicamente cultural (literaria y artística).



Ilustración 7. Asamblea Nacional del Magisterio. La Ilustración Española y Americana (1891).

En los incipientes movimientos innovadores del Magisterio en el final del siglo XIX, participa activamente, con el sacrificio que suponen los desplazamientos a la capital por carreteras y caminos de difícil tránsito, pero valora que el proyecto colectivo de los maestros y maestras vale el esfuerzo personal y colectivo. La Asociación General del Profesorado Español de Primera Enseñanza aprueba el 25 de mayo de 1881 el Reglamento de la Asociación en sesión celebrada en el anfiteatro del Conservatorio de Artes, de Madrid, actuando como secretario de la Asociación, representando a cincuenta y siete maestros del distrito de Torrelaguna (Guía del Magisterio, 1881, de 20 de junio, núm. 17:128; El Magisterio Balear, 1881, de 5 de noviembre, núm. 45:5) y a cuarenta y tres más del distrito de Guadalajara y de El Burgo de Osma, estas últimas delegaciones recogidas por Victoriano Corredor, presidente comarcal de la asociación, cuya documentación de representación no llegó oportunamente;

con ello acumula representaciones por encima de la media de los asistentes. Posiblemente, se puede considerar que esta participación es el principio de la defensa del Magisterio de forma pública y notoria. En la creación de la Asociación General participan activamente los miembros de la ILE, siendo en la Asociación su primer contacto con el ideario de la ILE, cuyas ideas y propuestas de renovación e innovación se visualizan en su participación en el primer Congreso Nacional Pedagógico (1882).

El inicio del siglo XIX promete un desarrollo importante de la instrucción pública, que hasta este momento solamente se aplica en los ámbitos eclesiales. Los Ilustrados procuran iluminar el camino hacia la cultura del pueblo, superando la ignorancia en la que estaba sumida la población “*con la difusión de las principales corrientes científicas, culturales, ideológicas de la Europa de su época*” (Ruiz, 1990:428). Más, tanto la nobleza, como el clero se oponen a invertir las normas y los privilegios que atesoran. La sociedad española languidece en el recuerdo de un pasado imperial, mientras la cultura, la economía, la industria, el comercio no alcanza el nivel de los países europeos. La derrota de los postulados de los Ilustrados se acelera a causa del expansionismo napoleónico, que es la excusa de unir a la sociedad verticalmente, de arriba abajo, en la defensa de la soberanía nacional. Los planteamientos de la Ilustración extienden “*la educación a todos con el logro de la felicidad de la humanidad*” (Sanchidrian, 1985:65).

El desarrollo constitucional de este principio de siglo satisface a muchos de buena fe, pero “*no fueron conscientes de las nuevas opresiones, de los nuevos vasallajes, de las nuevas desesperanzas, de las nuevas hambres; ni de ver con claridad el tipo y la intensidad de los cambios que eran necesarios o cuando menos urgentes*” (Ruiz, 1989:36). En este capítulo se estudia el posicionamiento de cinco proyectos de política y praxis educativa, que tienen en común “*la fe en el poder de la educación en el desarrollo de la persona y la creencia de que la promoción educativa podrá sacar al pueblo de sus miserias físicas y morales*” (Ruiz, 1989:37), cada proyecto con su propia característica.

Desde principios del siglo XIX las propuestas de superación en educación y cultura proceden de los personajes formados en la post Revolución Francesa, en los liberales y en los políticos, que procuran compensar los aires de renovación con las fuerzas reaccionarias expuestas. De esta forma, la Constitución de 1812 es la primera prueba de fuego en el equilibrio entre las dos vertientes de fuerzas sociales. En ningún momento, España ha estado preparada, ni concienciada, para asumir una gran revolución en ninguno de los campos posibles: social, cultural e industrial.

El grupo de los Ilustrados (Mayans, jurista y lingüista; Feijoo, religioso y ensayista; Jovellanos, jurista y escritor; Fernández de Moratín, dramaturgo y poeta; entre otros) y de los profesores (Narganes, pedagogo y periodista; Quintana, poeta y jurista; Montesino, médico y pedagogo) de principios del siglo XIX son los impulsores de lo que podemos considerar primeros referentes pedagógicos, con la cautela propia de que

“siempre existe un movimiento anterior, porque en este mundo hay movimiento; y todo lo que se mueve es movido por otro” (Tomás de Aquino, Summa Theologiae, Parte Iª, Cuestión 2, art. 3). Todos ellos tienen en común conocer los movimientos pedagógicos contemporáneos por sus estancias en centros educativos de Europa.

Los avatares de la política, tantas veces responsable de la involución educativa del país, se estabilizan en la libertad de enseñanza con la Junta Revolucionaria interina (1868-1871) y con la promulgación del decreto de 21 de octubre de 1868 (GdM, 1868, núm. 296:15-17), que declara la libertad de enseñanza:

“Art. 5º La enseñanza es libre en todos sus grados y cualquiera que sea su clase. Art. 6º Todos los españoles quedan autorizados para fundar establecimientos de enseñanza. Art. 16º. Los Profesores podrán señalar el libro de texto que se halle más en armonía con sus doctrinas y adoptar el método de enseñanza que crean más conveniente. Art. 17º. Quedan relevados de la obligación de presentar el programa de su asignatura.”

Y deroga los decretos siguientes de los años 1866-1867, que atentan contra las libertades, todos ellos presentados por el ministro Manuel Orovio (Alfaro, 1817-Madrid, 1883):

- de 9 de octubre de 1866, sobre la organización de la segunda enseñanza (GdM, 1866, núm. 285:1);
- de 24 de octubre de 1866 (GdM, 1866, núm. 298:1), que organiza la Facultad de Ciencias;
- de 24 de octubre de 1866 (GdM, 1866, núm. 298:2), que fija los estudios necesarios para el ingreso en las escuelas industriales y en las de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, de Minas y de Montes;
- de 7 de noviembre de 1866 (GdM, 1866, núm. 312:1-2), sobre las Facultades de Medicina y de Farmacia;
- de 22 de enero de 1867 (GdM, 1867, núm. 23:1-2), sobre el profesorado;
- y de 19 de julio de 1867 (GdM, 1867, núm. 202:1-2), sobre el personal facultativo de las Universidades.

Nuevamente, con la entronización del monarca Alfonso XII (Madrid, 1857-1885), la intelectualidad española se encuentra con la intransigencia del ministro Orovio, que publica el R.D. de 26 de febrero de 1875 (GdM, 1875, núm. 58:531), que deroga los arts. 16 (“*los Profesores podrán señalar el libro de texto que se halle más en armonía con sus doctrinas y adoptar el método de enseñanza que crean más conveniente*”) y 17 (“*quedan relevados de la obligación de presentar el programa de su asignatura*”) del decreto de 21 de octubre de 1868 (art. 1) y los catedráticos de segunda enseñanza y los de la superior y profesional remitirán los programas de sus asignaturas (art. 4); y la circular del ministerio de Fomento de la misma fecha (GdM, 1875, núm. 58:531-532), dando a conocer las miras y propósitos del Gobierno sobre Instrucción Pública y a qué reglas deben ajustar su conducta. La respuesta a ambos documentos gubernamentales es la renuncia o separación de diversos catedráticos, creando los mismos una enseñanza en libertad, como es la Institución Libre de Enseñanza.

Una vez alcanza *Macho Moreno* el título de maestro en la Escuela Normal de Soria (1868), su inquietud intelectual le lleva a continuar los estudios superiores de Magisterio en la Escuela Central, creada por Montesino, acompañando su nueva formación con la obtención del certificado de habilitación para las enseñanzas especiales de sordomudos y ciegos (1875) (véase capítulo VII. 7.4, *Educación de sordomudos y ciegos*). Su formación pedagógica se forja en esta Escuela Central. Desde el primer momento de su Magisterio conoce las grandes dificultades que comporta el ejercicio del maestro, así como el alto nivel de analfabetismo de la sociedad española, a pesar de la buena voluntad de Quintana, reflejado en el Informe de medidas para proceder al arreglo de la instrucción pública (1813), en el dictamen y proyecto sobre el arreglo general de la enseñanza pública (1820); como de los distintos planes de estudio, promulgados entre 1825 y 1845, que, unas veces, por razones económicas; otras, por razones de continuidad política o por razones ideológicas, no se llevan a efecto.

Será la *Ley de Instrucción Pública* (1857) la que formalice el sistema educativo del Estado de forma global y con fortaleza de continuidad. De esta ley, “*un paso gigantesco en el camino del progreso*” (*Macho*, 1882:266), será un entusiasta admirador y un buen servidor a lo largo de su dilatado ejercicio docente. Sin embargo, en su contacto con los alumnos en los pueblos de su Magisterio, percibe que su práctica diaria no es la que le proporciona satisfacciones, porque no logra transformar la educación de los niños. Las cuatro paredes de la escuela no le dejan percibir la magnitud exterior; la falta de contacto con la naturaleza le priva de la educación integral; la deficiente alimentación es causa del absentismo y del fracaso escolar. Muchas son las preguntas que se formula, porque el conjunto de su formación e inquietud pedagógica le inspira que hay otra forma de educar de la que se practica en la mayoría de las escuelas del estado, con las penurias propias del equipamiento, que no reúne condiciones ni tan siquiera para permanecer unas horas sin padecer dolor de cabeza por los olores, por la suciedad, por la falta de ventilación o por exceso de ventilación; y del escaso salario, que favorece abandonar las tareas docentes, para alternar con otras actividades locales, como son secretario del ayuntamiento, sacristán de la iglesia, practicar alguna tarea remunerada en el pueblo, etc. Con estas dificultades se topan los maestros, especialmente los destinados a zonas rurales.

Ante las dificultades de la práctica de su Magisterio, encuentra en Torrelaguna la proximidad con la capital para poder participar e investigar en métodos pedagógicos que le satisfagan en su tarea diaria. Será su participación en las asambleas de maestros de la capital el medio para llegar al conocimiento de los postulados de la ILE y del Museo Pedagógico Nacional, para elaborar su primer discurso en el Congreso Nacional Pedagógico (1882), organizado por El Fomento de las Artes. Desde este momento, su actividad pedagógica adquiere tres vertientes: mejorar los medios de instrucción de los escolares desde la educación primaria; defender los intereses del Magisterio; y potenciar la formación pedagógica de los maestros en la praxis diaria (véase gráfico 42).

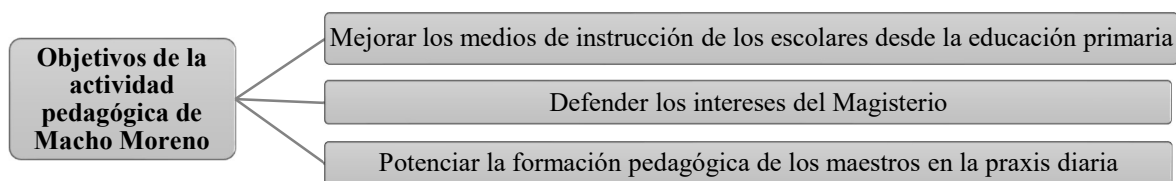


Gráfico 42. Objetivos pedagógicos de Macho Moreno. Elaboración propia.

Comprende el pasado de la educación en España, tanto en la realidad escolar, como en la legislación promulgada y aplicada en la geografía nacional, para imponer las mejoras y las reformas en su presente, con el fin de que en el futuro la sociedad sea más culta y desaparezca el lastre del analfabetismo reinante. El tesón personal y las influencias expuestas configuran su legado pedagógico.

3.2. La educación en libertad en el pensamiento de Quintana (1814).

*“Llegó, pues, el gran día / en que un mortal divino, sacudiendo /
de entre la mengua universal la frente, / con voz omnipotente /
dijo a la faz del mundo: El hombre es libre”.*
[Quintana, A la invención de la imprenta (julio, 1800)]

La legislación educativa moderna se fragua en el inicio del período 1814-1833 con el *Informe Quintana* (1813). Manuel José Quintana (Madrid, 11 de abril de 1772-11 de marzo de 1857) recibe la formación en la Universidad de Salamanca; “*le podemos reconocer en particular como el “padre” del ideario educativo del primer liberalismo español*” (Guereña, 2013:13); es el ideólogo y redactor del Informe de 1814, denominado literalmente: *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción Pública* (1813).

La influencia de ilustrados del final del siglo XVIII y principios del siglo XIX es evidente en el pensamiento y en el trabajo de Quintana, dejando constancia de múltiples citas de los enciclopedistas franceses (Condorcet, Diderot, d’Alembert), así como de autores españoles (Lista, Narganes, Marchena, Jovellanos, Bartolomé de las Casas) (Araque, 2013:25). A pesar de ser confeso admirador de las corrientes educativas francesas, de haber sido alumno de *afrancesados* y de pertenecer a los ilustrados, Quintana defiende la independencia del estado español frente a los que consideraban la conveniencia de una coalición con Francia.

En sus Cartas, Narganes propone la creación de las “*escuelas de perfección o centrales, o bien de universidad central*” (1809:132-133) y “*la dirección de estas escuelas debe confiarse a un hombre de opinión y de acreditado saber, quien será al mismo tiempo Director General de los estudios del reyno*” (sic) (ibid., 1809:135-136). Quintana será Director General de Estudios durante el trienio liberal (1820-1823). Las funciones esta Dirección General, según Narganes, son: “*velar sobre la observancia de estos reglamentos*

(los que redacta el Consejo de Instrucción Pública); *advertir al Gobierno de los abusos que puedan introducirse; y aconsejarle las mejoras y reformas que la experiencia haga creer necesarias*” (Narganes, 1809:137).

La figura de Quintana merece de sus contemporáneos definiciones muy dispares. Sus dos grandes adversarios, especialmente por las envidias por el nombramiento para la Secretaría de la Real Estampilla, vienen a definirle como “*el patriarca del liberalismo*”, por Antonio Capmany (Barcelona, 1742-Cádiz, 1813); o Manuel de Lardizábal (San Juan del Molino, 1744-Bilbao, 1823) le atribuye intenciones del más extremado democratismo (Vila, 1961:1). Ambas definiciones en el ardor de las Cortes de Cádiz, en el debate ideológico nacional, posicionan el compromiso de Quintana con la renovación de su tiempo: superación de las ideas absolutistas y compromiso con la participación del pueblo en los avatares de la nación. En esta línea, sirve la siguiente estrofa:

“... Tú, gran Jovino,
insta, combate, vence; el monstruo horrible
bramando expire; que reinarse vean,
benéficas, las letras; que amparadas
de su inolvidable independencia sean.”
(Quintana, 1867:24)

Quintana nunca ocupó un primer lugar en su vida política; sin embargo, supo transmitir todo su ideario en los diferentes puestos que ocupó en la administración del Estado, porque creía firmemente en sus ideas y en las leyes. “*Es un político que supo dar forma literaria a sus ideas; un pensador dominado por la necesidad de pensar prácticamente, por lo que derivó hacia el pragmatismo*” (Vila, 1961:5).

El personaje culto de Quintana se divide en dos períodos diferenciados (Vila, 1961:62): primero, la del poeta lírico (1788-1809), etapa de actividades literarias, autor teatral, hombre de teatro, crítico literario, historiador. A esta época pertenecen sus mejores poesías, que son la manifestación cultural e ideología de un intelectual que contempla fenecer un siglo y una forma de sociedad, para vivir un nuevo siglo y un nuevo pensamiento político y social, influenciado por la revolución industrial inglesa y por la revolución francesa. Segundo, la del hombre político (1808-1857), por su dedicación a la vida pública, al servicio del Estado, de la Nación, con lapsus de dos destierros, que todo será compensado y reconocido con la coronación nacional de 1855.

La impronta del *Informe de 1814* es el gran legado educativo de Quintana a las generaciones venideras. Hasta la aprobación de la *Ley Moyano* (1857), los diferentes planes de estudios se fortalecen en el articulado del informe. Es más, los gobiernos progresistas remarcan los principios detallados por Quintana y los correligionarios firmantes en 1814. Su aportación no es solamente técnica, sino que plantea el problema de la instrucción pública como “*uno de los factores que se derivan de la vida en sociedad del hombre, como uno de los derechos que el individuo puede y debe exigir a la comunidad como un instrumento de alcance moral. La instrucción pública está directamente vinculada con la vigencia de valores abstractos, como*

la libertad” (Vila, 1961:126-127). Redunda en la misma idea de educación-libertad: “*El arte de educar a los niños puede redimir en pocos años a la juventud de la esclavitud de la ignorancia*” (Macho, 1882:264). Libertad en contraposición a esclavitud es la aspiración del maestro en el arte de educar.



Ilustración 8. Coronación de Manuel José Quintana. Museo del Prado (1859).

Quintana se enfrenta al abandono de la instrucción pública, con la finalidad de forjar un plan de unidad de la enseñanza, donde la educación no fuera fruto del orgullo individual. La educación es un deber del Poder y un derecho de la persona. Para Pascal, “*el hombre está visiblemente hecho para pensar. En ello radica su fin y su esencia*”; y Quintana va más lejos, “*pensar no supone la aceptación rendida del principio de autoridad como único cauce del saber, la ortodoxia es posible fuera del principio de autoridad*” (Vila, 1961:128).

Como hombre formado en la Ilustración, defiende el concepto de que la persona más formada es más libre, supera “*la esclavitud de la ignorancia*” (Macho, 1882:264). La libertad es necesaria para actuar, para decidir, pero esto se alcanza con la educación y la cultura. *No sé si sería exacto decir que Quintana, como político, fue un soñador al que no le faltó sentido realista de los problemas; aunque parezca más exacto afirmar que fue un escritor lleno de sentido político.*

La instrucción pública en el pensamiento de Quintana adquiere categoría de institución social y de institución política. Derecho y deber; desarrollo de las facultades de la persona y utilidad en el bien común para la sociedad. Así surge el primer artículo del Informe de 1814: “*instrucción pública es universal, obligatoria y gratuita*”.

3.3. Pablo Montesino y la Escuela Normal Central de Maestros (1839).

“Convencidos de que las reformas no se llevan a cabo sin grandes dificultades y resistencias más o menos poderosas producidas por el interés personal de los que han de ser reformados, y por los hábitos y las creencias del gran número de individuos que,

por antipatía, puede decirse, repugna toda variación en su modo de existir por desgraciado que sea.”
(Montesino, Boletín Oficial de Instrucción Pública, 1842, volumen III:9)

Pablo Montesino (Fuente el Carnero, 1781-Madrid, 1849) *“es la persona de influencia más amplia e intensa en la educación española durante la primera mitad del siglo XIX”* (Ruiz, 1990:429), que *“deseó mejorar, perfeccionar (la sociedad), para aumentar la dignidad de los hombres y su bienestar físico”* (ibid., 1989:42). Pertenece a la generación de exiliados, a consecuencia de la invasión en 1823 de los Cien Mil Hijos de San Luis, para instaurar nuevamente la monarquía absolutista de Fernando VII. Los exiliados residieron, principalmente, en Francia y Gran Bretaña, donde vivieron las corrientes pedagógicas de principios del siglo: *“del naturalismo roussoniano, del intuicionismo pestalozziano y del reformismo social-educativo inglés”* (Sureda, 1983:68).

Su experiencia en Gran Bretaña le introduce en la pedagogía con formación del reformismo anglosajón, derivándose de la sanidad a la educación, estimulando *“la necesidad de un análisis en profundidad de las raíces, estructuras y sentido de la formación del profesorado”* (Ruiz, 1989:33). Si se dice de Montesino que es *“educador de un pueblo”*, hay que añadir *“de formación inglesa”* (ibid., 1989:35). Este análisis en profundidad concluye en la necesidad de aplicar reformas educativas que beneficien al pueblo, porque unos no saben leer, pero los otros, en su mayoría, *“no sacan provecho a la lectura”*. Y la razón que atisba Montesino del fracaso es la falta de curiosidad en el ejercicio de la lectura.

Cada ley promulgada en este principio de siglo divide la educación en fases; Montesino no va a ser menos y su división es: *instrucción primaria, segunda enseñanza y enseñanza universitaria* (Montesino, 1836:16). La instrucción primaria destinada *“a todos para aportar aquellos conocimientos que se creen indispensables aun en los individuos de las clases inferiores para que lleguen a ser ciudadanos útiles a sí mismos y a la sociedad”* (ibid., 1836:17). La segunda enseñanza debe ser *“simultánea para suministrar a un tiempo diferentes especies de conocimientos”* (ibid., 1836:17). Y la enseñanza universitaria es *“la enseñanza de las facultades que se dicen científicas”* (teología, jurisprudencia civil y canónica y medicina) (ibid., 1836:31).

La instrucción en la universidad valía muy poco, a pesar de ser en número de veintidós en el año 1806 (ibid., 1836:30). Las siguientes constituciones y disposiciones redujeron su número, hasta que la Comisión de las Cortes de 1820 las redujo a nueve, aumentando el número de asignaturas.

“La instrucción no debe ser gratuita, si no en el primer grado, o la elemental para la clase pobre; Toda enseñanza debe pagarse por el que la recibe, y aun la primaria por todos los que puedan. Es sabido que la instrucción dispensada gratuita e imprudentemente produce mayores males que bienes, que lo que nada cuesta no se aprecia, sea de la especie que fuere” (ibid., 1836:23).

Los textos escritos por Montesino son:

- 1) *Boletín Oficial de Instrucción Pública* (1841-1844), “*primera publicación periódica oficial dedicada exclusivamente al tema educativo*” (Sureda, 1983:67). En esta publicación, Montesino a veces firma y otras no, pero todos los artículos de esta época son de su autoría. En criterio de Sureda, los temas que trata el Boletín Oficial son: sección oficial (disposiciones oficiales y artículos de fondo); artículos comparativistas (observación de la producción de los fenómenos educativos en el extranjero); pensamiento pedagógico de Montesino; práctica educativa (artículos de práctica educativa e instructiva para las escuelas elementales); formación y consolidación del Magisterio primario; difusión de las Escuelas de párvulos (unidad de argumentos pedagógicos y sociales); y enseñanzas medias y superiores, principalmente artículos de Javier de Quinto.
- 2) *Manual para los maestros de escuelas de párvulos, exposición encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo* (1840). Instrucciones necesarias para establecer escuelas de párvulos en algunos pueblos, comprendiendo todo cuanto se considera necesario para que los fundadores y directores de las nuevas escuelas puedan proceder con el debido conocimiento (Montesino, 1840:III-IV). El Manual consta de tres partes: primera, generalidades de la escuela de párvulos (origen, influencia, medios, estatutos, etc.); segunda, organización de la escuela; y tercera, sobre educación física, moral e intelectual de la escuela de párvulos. A criterio de Cossío (1897:52), “*uno de los libros de más sano y discreto sentido pedagógico de nuestra literatura escolar*”.
- 3) *Ligeros apuntes y observaciones sobre la instrucción secundaria y la superior o de la Universidad* (1836). El autor repasa el modelo de instrucción en países europeos, en los EE. UU., en África, en Asia y en los nuevos descubrimientos allende Oceanía. Es como “*un completo e interesantísimo programa de política escolar*” (Ruiz, 1989:38)

Las dos grandes reformas básicas de Montesino son la creación de la Escuela Normal, de quien dice Figuerola, “*algunos ilustres patricios merecedores de eterna alabanza fundaron establecimientos para formar maestros en las Escuelas Normales*” (Discurso de la sesión inaugural de la ILE, de 29 de octubre de 1876, pág. III); y “*el establecimiento de las escuelas de párvulos*” (Sanchidrian, 1985:64). En ambos casos su finalidad es la formación de las capacidades, para alcanzar una sociedad más justa e igualatoria. En criterio de Ruiz (1989:42), se puede hablar de “*una educación en España antes de Montesino y una educación después de él*”. Una de las ideas más repetidas por Montesino es la “*continuidad metodológica entre las escuelas de párvulos y las primarias*” (Sanchidrian, 1985:65).

“*Desde que se fundaron las Escuelas Normales, y desde que estas comenzaron a dar contingente de maestros para el buen servicio de las escuelas primarias, el nuevo personal fue conquistando los puestos de la enseñanza, y cada día perdió más terreno y más influencia aquel otro personal que antes se reclutaba entre licenciados del ejército sin ninguna ocupación lucrativa, o necesitados, que tampoco la tenían.*” (Macho, 1908:121).

Con veinticuatro años, *Macho Moreno* se matricula y cursa los estudios en la Escuela Normal Central los cursos académicos 1870-72, avalado con el título de maestro obtenido en la Escuela Normal de Soria (1868). Su constante inquietud le lleva a la Escuela Normal Central, para incrementar su formación, que repercutirá en su docencia y en la lucha por superar el analfabetismo, y, posteriormente, obtener el certificado de habilitación para las enseñanzas especiales de sordomudos y de ciegos (Madrid, 2 de junio de 1875).

La regente María Cristina de Borbón (Palermo, 1806-El Havre, 1878) nombra, por R.D. de 6 de septiembre (GdM, 1834, núm. 206:869), la Comisión de la Dirección General de Estudios, encargada de redactar un *Plan General de Instrucción Primaria*, de cuya composición forman parte Manuel Fernández Varela (Ferrol, 1722-Madrid, 1834), José Escario, Pablo Montesino y Alejandro Olivan (Huesca, 1796-Madrid, 1878), como secretario. Esta Comisión recibe el encargo de establecer una escuela normal de enseñanza mutua, por la R.O. de 7 de septiembre (GdM, 1834, núm. 208:977), a imagen de la lancasteriana, en la que, “*instruidos prácticamente algunos profesores de primeras letras de las provincias, pueda establecerse este método en las demás capitales y hacer progresivamente participantes de sus indisputables ventajas a todos los pueblos*”. Los trabajos de la Comisión se traducen en la Ley de 21 de julio de 1838 (GdM, 1838, núm. 1.381:1-2), conocido como *Plan Someruelos*, que establece:

“*Art. 11. Cada provincia sostendrá por sí sola, o reunida a otra u otras inmediatas, una escuela normal de enseñanza primaria para la correspondiente provisión de Maestros. Art. 12. Habrá en la capital del Reino una escuela normal central de instrucción primaria, destinada principalmente a formar maestros para las escuelas normales subalternas. Este establecimiento servirá también de escuela normal para la provincia de Madrid; la cual contribuirá con la parte que a este efecto le corresponda. Un reglamento especial determinará la organización de las escuelas normales.*” (1838, núm. 1.381:1-2).

Previamente, Montesino ha planteado que la pronta y bien entendida organización de una escuela normal para maestros es un medio eficaz. “*Serán precisos tres años al menos para que se propongan perfeccionarse y poder desempeñar la enseñanza*” (Montesino, 1836:26).

Como es conocido, la primera Escuela Normal o Seminario Central de Maestros del Reino se inaugura en Madrid el 8 de marzo de 1839, en la calle Ancha de San Bernardo, en el antiguo convento de Santa Clara, después de la tenaz gestión de Montesino, primer director de la Escuela, y de Antonio Gil y Zárate (El Escorial, 1793-Madrid, 1861), que “*logran superar las numerosas vicisitudes que la amenazaron antes de su nacimiento*” (Escolano, 1982:60). Los primeros alumnos de la Escuela Normal Central son dos becados por cada una de las diputaciones provinciales. El ministerio de la Gobernación publica la circular de 26 de septiembre de 1838 (GdM, 1838, núm. 1.422:1), para que no se produzcan retrasos y las diputaciones provinciales prevengan a los alumnos nombrados por ellas que estén prontos a ponerse en camino para la Corte al primer aviso. El proyecto de Montesino se pone en ejercicio para aplicar la metodología del formador de formadores.

La Reina Isabel II firma el 5 de marzo de 1842 el Reglamento para el régimen y gobierno de la Escuela Normal-Seminario Central de Maestros de Instrucción Pública, redactado por Montesino. Este Reglamento consta de diez títulos y ciento ocho artículos (véase gráfico 43).

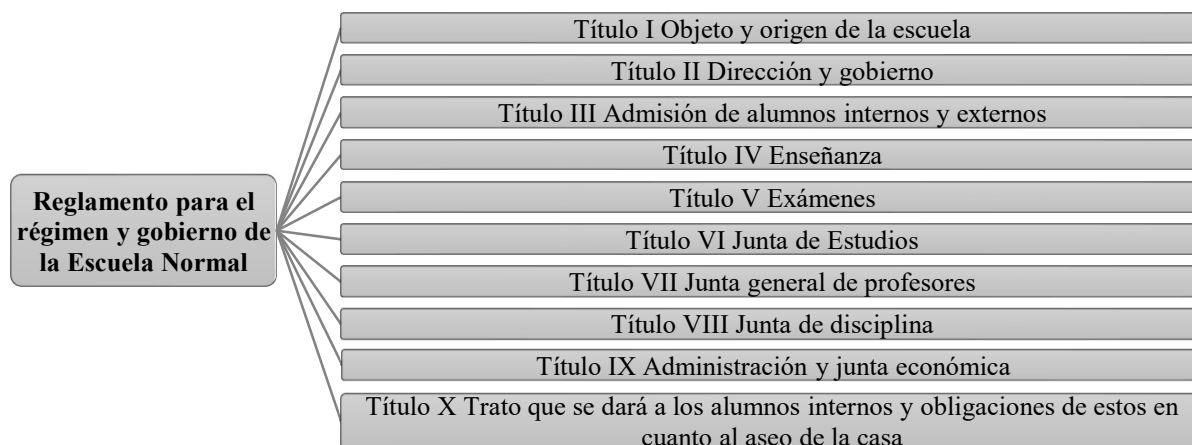


Gráfico 43. Reglamento para el régimen y gobierno de la Escuela Normal Central (1842). Elaboración propia.

El modelo de maestro en la filosofía de Montesino es de un profesional responsable del desarrollo físico, intelectual y moral de sus alumnos; conocedor de la naturaleza del niño y de las técnicas y métodos para alcanzar su misión (Sureda, 1983:74). Los alumnos de la Escuela Normal Central se esparcen por todas las capitales de provincia para facilitar la instrucción elemental de todas las clases; a darle “*instrucción útil para, en primer lugar, desenvolver la capacidad mental, capaz de excitar la curiosidad racional, a que piensen por sí y dejen de ser instrumentos y víctimas de intereses ajenos que desconocen*” (Montesino, 1841:123-124).

El concepto de Montesino: “*la educación es el camino que marca la naturaleza*” (Sanchidrian, 1985:67); la aplicación de los medios con que “*procuramos criar hombres sanos, hombres de bien y hombres inteligentes*” (Montesino, 1841:36); y “*antes hombres de bien que hombres de saber*” (Álvarez, 2011:3).

“*El objeto final de la educación es procurar la felicidad del individuo, contribuyendo así a la felicidad general; en el concepto de que la verdadera felicidad no puede tener lugar, o es inasequible para el individuo que no contribuye más o menos a la felicidad de todos*” (Montesino, 1841:36).

Del intuicionismo de Pestalozzi aplica la enseñanza en su capacidad de examinar la naturaleza y las propiedades de las cosas, los maestros “*no van solo a proveer al pueblo de medios de instruirse, sino que van a darle los medios de adquirirla (...) ejercitando su razón en aquellos objeto que la naturaleza misma indica como propios y oportunos para producir este desarrollo*” (Montesino, 1841, de 31 de marzo, núm. 3:124); del naturalismo de Rousseau, desarrolla la educación en la observación de las leyes de la naturaleza (Álvarez, 2011:3), principalmente en formar hábitos, sostenidos en la infancia por medio del ejemplo y

de una disciplina proporcionada a la edad y circunstancias del individuo, *“fortificados después con principios y máximas saludables, acomodadas a los progresos de su entendimiento”*; y del reformismo social educativo inglés, la igualdad social, reflejada en la igualdad de oportunidades, *“los maestros serán los primeros y más eficaces colaboradores para aumentando su inteligencia, el pueblo mismo procure su verdadero bien por los medios que conducen a conseguirlo, y aspire cada uno a la comodidad y la abundancia, y no a que los demás renuncien a ellas”* (Montesino, 1841, de 31 de marzo, núm. 3:125).

Montesino se muestra satisfecho de los logros alcanzados en la formación de los nuevos maestros en la Escuela Normal Central, pero también intuye que *“si no se recompensa debidamente a estos nuevos maestros su trabajo”*, aspirarán a otros destinos, porque *“un maestro igualmente instruido o más instruido que un profesor de colegio, que trabaja mucho más y con general utilidad, no se contentará con que le paguen y le consideren menos”* (ibid., 1841, de 31 de marzo, núm. 3:129).

3.4. Institución Libre de Enseñanza (1876). Renovación Pedagógica.

“Se constituye una Sociedad cuyo objeto es fundar en Madrid una Institución Libre de Enseñanza, consagrada al cultivo y propagación de la ciencia en sus diversos órdenes.”
(Estatutos de la ILE, art. 1)

La sociedad civil se considera adulta para oponerse a las privaciones de libertad. La educación agranda horizontes y sus formadores optan por perder seguridad laboral y ganar libertad de cátedra. Conoce y asimila la diferencia entre libertad de cátedra y control administrativo de la educación durante su etapa en Madrid, para obtener el título en la Escuela Normal Central (1875) y para el certificado de habilitación para enseñanzas especiales de sordomudos y ciegos (1875). Su destino, a los veintiocho años, es San Leonardo, pero su estancia es frecuente en Madrid, en el domicilio de su hermana Vicenta, esto explica la facilidad de desplazamiento y de estancia en la capital del Reino.

El 31 de mayo de 1876 se aprueban los estatutos de la nueva Institución, en rechazo al R.D. de 26 de febrero de 1875 (GdM, 1875, núm. 58:531-532), conocido como Decreto Orovio. Este decreto deroga los art. 16 y 17 del decreto de 21 de octubre de 1868 (GdM, 1868, núm. 296:15-17). *“La Institución nace para revolucionar la educación en España”* (Torres, 2019). El Boletín de la Institución, BILE (1934, núm. 888:87) define que la ILE *“es fundada en 1876 por varios catedráticos y auxiliares de universidad o instituto, separados de sus clases a consecuencia de su protesta contra los decretos de Instrucción pública de 1875, atentatorios de la libertad de la cátedra”*. Desde su Magisterio en las escuelas de poblaciones rurales, practica su revolución docente, denunciando que *“si continuamos otorgando nuevos certificados (maestros incompletos), cometemos el doble crimen de lesa nación, por los muchos perjuicios que sufre la enseñanza, y de lesa Magisterio, por la guerra activa o pasiva que hacen los habilitados incompletos a los verdaderos profesores”*

(Macho, 1882:264). Dos guerras, dos disputas con la administración con el mismo fin, pero en diferentes campos. La ILE lucha por la libertad de cátedra y no será hasta más tarde que valore que el principio del cambio radica en la educación primaria. Considerándose *maestro de aldea*, vive directamente el analfabetismo y el absentismo en sus escuelas de destino, por ello su revolución es desde la educación primaria, para aumentar en el futuro el alumnado de la enseñanza superior. Desde la creación de la ILE, coincide repetidamente con sus postulados tanto en Puerto Rico, como en la península.

El decreto de 21 de octubre de 1868 (GdM, 1868, núm. 296:15-17) proclama “*la libertad en la instrucción primaria y en el resto de enseñanzas, porque el movimiento progresivo de la ciencia está interesado en que se erijan escuelas libres, que compartan con ellos la ardua tarea de instruir al pueblo*”. Las proposiciones del decreto igualan la competitividad en la enseñanza con la propia de la industria, aun reconociendo que la sociedad no está aún preparada para ello. No obstante, “*la libertad de enseñanza es un derecho de todos y esta libertad exige también que la duración de los estudios no sea igual para capacidades desiguales*”. El objetivo final es una sociedad preparada, prescindir de la instrucción oficial. Es la antítesis del sistema establecido.

En el art. 16 del decreto, “*los profesores podrán señalar el libro de texto que se halle más en armonía con sus doctrinas y adoptar el método de enseñanza que crean más conveniente*” (GdM, 1868, núm. 296:17); y en el art. 17, “*quedan relevados de la obligación de presentar el programa de su asignatura*” (ibid., 1868, núm. 296:17). El alumno no tiene la obligación de matricularse en la escuela pública, salvo que desee recibir enseñanza en dicho establecimiento (art. 7); y cualquier español queda autorizado para fundar establecimientos de enseñanza (art. 6).

El Sexenio Democrático (1868-1874) “*es una brusca sacudida en la historia del siglo XIX española, cuyos efectos se dejaron sentir ampliamente en toda la geografía del país*” (López-Cordón, 1976:1). Este período destaca por tres momentos: la revolución militar y civil de 1868, que derroca la monarquía de Isabel II; la constitución de la monarquía parlamentaria con Amadeo I (1871-1873); y la Primera República (1873-1874). Las esperanzas del pueblo en la revolución, denominada La Gloriosa, no tienen continuidad, dadas por acabadas con el acceso al gobierno del conservador Antonio Cánovas del Castillo (Málaga, 1828-Mondragón, 1897), que supone otra vez un paso hacia atrás en la conquista de las libertades. Entre sus primeras decisiones para dismantelar los flujos de la I República es la promulgación del R.D. del 26 de febrero de 1875 (GdM, 1875, núm. 58:531-532), derogando los art. 16 y 17 del Decreto de 21 de octubre de 1868, anteriormente citados.

El Decreto de 26 de febrero de 1875 establece que el Consejo de Instrucción Pública, creado por la *Ley de Instrucción Pública*, de 9 de septiembre de 1857 (GdM, 1857, núm. 1.710:3), siendo su devenir acorde con los vaivenes políticos de su tiempo, se ocupará en la formulación de los programas generales

de estudios (art. 5). La Junta Provisional Revolucionaria disuelve el Consejo por Decreto de 10 de octubre de 1868 (ibid., 1868, núm. 285:4-5), sustituyéndolo por la Dirección General de Instrucción Pública, Decreto de 15 de enero de 1869 (ibid., 1869, núm. 17:1-2). Será el Poder Ejecutivo de la República quien restituya el Consejo de Instrucción Pública por Decreto de 12 de junio de 1874 (ibid., 1874, núm. 164:693-694).

Si el R.D. de 26 de febrero de 1875 (ibid., 1875, núm. 58:531-532) no es suficiente claro y conciso para anular la libertad de textos, el ministro Orovio publica la circular de misma fecha, detallando las razones:

“Los resultados de esta inmoderada libertad han sido el desconcierto y la anarquía, porque la enseñanza oficial debe obedecer al principio de los valores católicos, santo y seña de la mayoría y casi totalidad de los españoles, procurando que los Profesores se atengan estrictamente a la explicación de las asignaturas que les están confiadas, sin extraviar el espíritu dócil de la juventud por sendas que conduzcan a funestos errores sociales. La mayoría de los Maestros y Profesores obedecen y acatan el sistema político establecido y todo lo que emana de la Suprema autoridad del Monarca; pero si desdichadamente V. S. tuviera noticia de que alguno no reconociera el régimen o explicara contra él, proceda sin ningún género de consideración a la formación del expediente oportuno.” (ibid., 1875, núm. 58:532).

Desgraciadamente, el ministro se expresa satisfecho, porque *“sin lucha de ninguna especie, sin derramar una gota de sangre ni una lágrima, el país y su leal y valiente ejército han puesto término a los excesos revolucionarios de los últimos tiempos”* (ibid., 1875, núm. 58:532), pero limitando el derecho fundamental de la persona: la libertad. El presente trabajo no entra en analizar y/o juzgar el momento histórico, pero no puede obviar que la restauración de la monarquía borbónica en la persona de Alfonso XII es consecuencia del final de la tercera guerra carlista (1872-1876), que ocasiona más de cincuenta mil muertes, y la actuación de ambos ejércitos infringen sangre, dolor y lágrimas entre la sociedad.

Nuevamente, la confesionalidad católica y el laicismo social son sujetos de enfrentamiento, donde algunos historiadores diferencian la religión católica confesional del clericalismo ejerciente. Años más tarde, el mismo *Macho Moreno* es tachado de anticristiano en el Congreso de Primera Enseñanza (Barcelona, 1909), mereciendo que se publique: *“Y no hay que decir que porque combatía a los religiosos y religiosas por intrusos en la enseñanza era Macho Moreno anticristiano; la prueba está en cuando le ofrecieron en Madrid cinco mil pesetas si quería regentar una escuela laica, contestó: YO NO ENSEÑO SIN DIOS (sic).”* (El Avisador Numantino, 1912, de 5 de junio, núm. 3.179:1). Es la contaminación entre *“al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios”* (Mateo, 22:21). Por otra parte, el ministro Orovio parece no conocer el discurso de Sebastián Castellio (Saint-Martin-du-Frère, 1515-Basilea, 1563) en su debate con Juan Calvino (Noyon, 1509-Basilea, 1564), como réplica a la intransigencia religiosa y que servirá para entrar de lleno en los inicios fundadores de la ILE.

“Dejad que profese mi fe sin coaccionarme, tal y como se os permite a vosotros la vuestra y como espontáneamente la reconozco. De todos aquellos cuya doctrina se aparta de la vuestra, no

supongáis que están en un error, y no les acuséis acto seguido de herejía. ¿Consideráis que vuestra interpretación es la correcta? Los demás piensan lo mismo de la suya.” (Zweig, 2012:223).

La amenaza de la circular de 26 de febrero de 1875 se hace efectiva en aquellos profesores y catedráticos que defienden la libertad de cátedra. Por R.O. de 17 de julio del mismo año (GdM, 1875, núm. 199:161), se da de baja en el escalafón a Giner de los Ríos (profesor de Filosofía del Derecho); Gumersindo de Azcárate (León, 1840-Madrid, 1917) (profesor de Legislación comparada de Derecho); y Nicolás Salmerón (Alhama de Almería, 1838-Pau, 1908) (profesor de Metafísica); en virtud del art. 170 de la ley de 9 de septiembre de 1857 (ibid., 1857, núm. 1.710:1) y de los artículos 18 y 19 del Reglamento para los establecimientos de segunda enseñanza, de 22 de mayo de 1859 (ibid., 1859, núm. 144:5-7). En la R.O. de 17 de julio (ibid., 1875, núm. 199:161) se especifican literalmente las manifestaciones declaradas por los profesores. Giner de los Ríos *“se niega resueltamente a cumplir lo dispuesto por el R.D. y circular de 26 de febrero”*; Salmerón alega que *“no reconocerá, ni cumplirá jamás otras prescripciones que las que le dicte la razón libremente consultada”*; y Azcárate manifiesta que *“continuará como hasta aquí, desempeñando su ministerio conforme a los principios que su conciencia le dicte”*.

En el discurso inaugural de la ILE, Figuerola (presidente de la Junta directiva de la Asociación) proclama: *“Hombres de buena voluntad han asociado sus estudios y medios pecuniarios para crear en nuestra patria la Institución Libre de Enseñanza”*, Estos y otros profesores, enamorados y defensores de su libertad de cátedra, constituyen la ILE, aprobando los estatutos y comenzando las clases para sus alumnos el 29 de octubre de 1876. Desde este momento, la ILE *“interviene decisivamente en la propuesta de política pedagógica en el final del siglo XIX y principios del XX”* (Terrón, 1987:280).

La ILE nace como consecuencia de la imposición de un modelo social y confesional, por ello se declara *“completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político, proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas* (art. 15 de los Estatutos). *Este es nuestro derecho, nuestra ley interna social. Por dicha nuestra vivimos una edad que nos permite gozar el fruto del saber de preclaros varones”* (Discurso de la sesión inaugural de la ILE, de 29 de octubre de 1876, pág. VI). *“La enseñanza institucionista se granjearía esa elevada neutralidad que la apartaría de todo sectarismo (religioso), partidismo (político) o ideologización (filosófica)”* (Vázquez & Manzanero, 2009:34).

La ILE *“comprende que la educación es el medio más eficaz de comenzar la regeneración de España y escoge el camino largo, formando élites capaces de realizar las reformas, sin luchar por erradicar las causas que producen la pobreza y las tremendas diferencias sociales”* (Delgado, 1998:317). Más tarde, concede mayor importancia a la educación primaria, como fase educacional más importante para alcanzar la regeneración nacional.

Los estatutos de la ILE son aprobados el 31 de mayo de 1876 y autorizados por la R.O. de 16 de agosto del mismo año (GdM, 1876, núm. 230:470), que establece que “*los establecimientos libres de enseñanza no puedan usar las denominaciones de Instituto y Universidad*”, de ahí la denominación de Institución. En palabras de Figuerola, “*no vamos a luchar, sino a investigar en la región serena, apacible y sosegada del estudio*” (Discurso de la sesión inaugural de la ILE, de 29 de octubre de 1876, pág. IX).

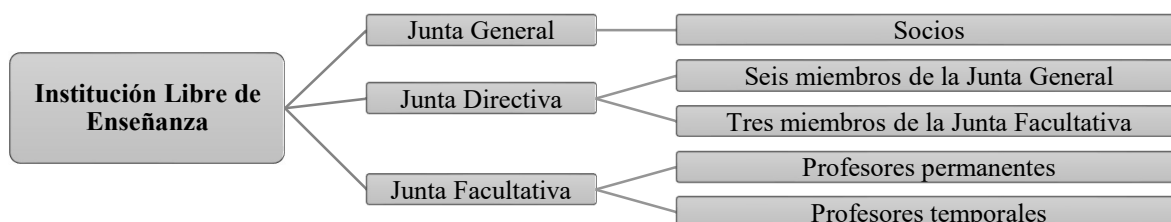


Gráfico 44. Organización de la ILE. Elaboración propia.

La organización de la ILE es de sociedad anónima, accionistas (art. 3), formada por: Junta General anual, cada socio un voto (art. 4); Junta directiva (art. 6), que representa legalmente a la asociación, prepara los presupuestos y ejecuta los acuerdos; y la Junta Facultativa (art. 17), formada por todos los profesores (véase gráfico 44). La composición de la Junta Directiva es adelantada a su tiempo, pues representa la democracia interna, compartiendo responsabilidades los socios (Junta General) y los profesores (Junta Facultativa).

La ILE tiene “*como fundamento un ideal científico y un culto a ultranza a la finalidad científica como garantía de neutralidad*” (Vázquez & Manzanero, 2009:29); y mientras permitan las circunstancias y los medios, dispondrá la relación de actividades del art. 16 (véase gráfico 45). “*Pretende la formación integral del ser humano a través de métodos intuitivos y activos, la coeducación, los juegos al aire libre, consideración del niño como protagonista de su propia educación, las relaciones familiares entre maestros y alumnos, las excursiones y el contacto con la naturaleza*” (García, 2009:82).

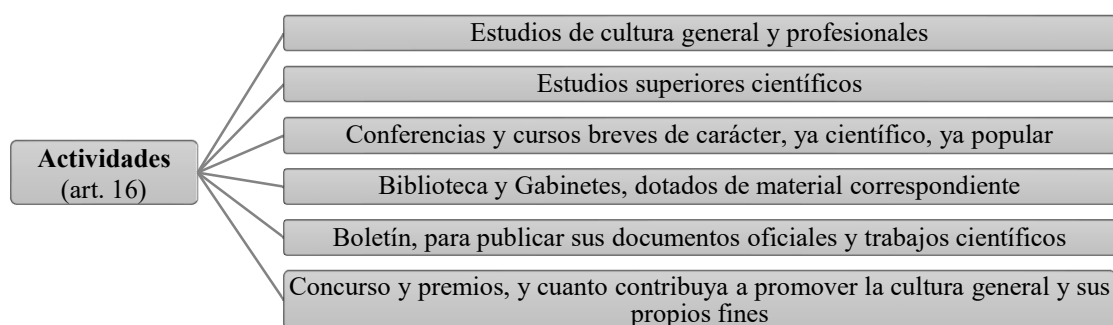


Gráfico 45. Estatutos Institución Libre de Enseñanza (art. 16). Elaboración propia.

Los inicios de la ILE no son fáciles, se mantiene solamente con el concurso de la iniciativa particular, mediante acciones y donativos voluntarios, a más de los ingresos de su matrícula y demás

servicios (BILE, 1934, núm. 888:87). Las dificultades más significativas son el reducido piso de la calle Espartero, 9; y el poco material científico disponible, “*harto siente la Institución la deficiencia de sus medios de todas clases para dar cima a su obra*” (ibid., 1934, núm. 888:93). Los fundadores no son expertos docentes de la instrucción primaria, por ello una vez iniciada su andadura como centro privado de formación secundaria y universitaria se proponen “*una reforma educativa profunda que no puede cimentarse sino en la escuela primaria*” (ibid., 1934, núm. 888:87). En la escuela de educación primaria “*aplican las teorías innovadoras de los pedagogos Rousseau, Pestalozzi y Fröebel*” (Oberweissbach, 1782-Mariental, 1852) (Ramos, 2019:16).

La base educativa en la formación del escolar durante la enseñanza primaria depende del formador, del maestro; en ello coincide con la ILE, al exigir que para ejercer el Magisterio hay que reunir “*carácter, conocimientos, vocación y otras circunstancias*” (Macho, 1908:105). Las otras circunstancias, a las que alude, son los factores externos de la educación, que atentan a la dignidad y a la libertad de los docentes.

La ILE “*se propone, ante todo, educar a sus alumnos; para ello pretende despertar el interés de sus alumnos en contacto con la naturaleza, en el cultivo del cuerpo y del alma*” (BILE, 1934, de 30 de abril, núm. 888:88). En sus propias palabras (Macho, 1882:263) se define: *mens sana in corpore sano*.

“*Trabajo intelectual sobrio e intenso, juego corporal al aire libre; larga y frecuente intimidad con la naturaleza y con el arte; absoluta protesta, en cuanto a disciplina moral y vigilancia, contra el sistema corruptor de exámenes, de emulación, de premios y castigos, de espionaje y de toda clase de garantías exteriores; vida de relaciones familiares, de mutuo abandono y confianza entre maestros y alumnos; íntima y constante acción personal de los espíritus, son las aspiraciones ideales y prácticas a que la Institución encomienda su obra.*” (BILE, 1934, núm. 888:89).

Tres puntos destacan del ideario de la ILE. Primero, la escuela neutral. La Institución propugna una enseñanza laica, que “*no es en odio a la enseñanza religiosa, ajena a todo sentimiento de ciega hostilidad o ciega adhesión a otras doctrinas o a otras instituciones*” (Prellezo, 1994:450). Segundo, la coeducación, como principio esencial del régimen escolar, juzga la coeducación como el “*resorte más poderoso para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer, que acabará cuando se eduque con el hombre*” (BILE, 1934, núm.888:89). Y tercero, la cooperación activa de las familias, “*nada más favorable como el natural y recíproco influjo de la familia y la escuela.*” Considera esencial “*establecer la íntima relación entre escuela y familia, no solo mediante el niño, sino directamente, es tal vez hoy el problema pedagógico-social de superior interés y novedad en los pueblos más cultos*” (ibid., 1934, núm.888:91).

La ILE divulga sus doctrinas, pensamientos, proyectos, con el Boletín propio (BILE, 1877), una revista científica, consagrada a la difusión de la cultura general, insertando artículos sobre cuestiones de interés público, muy especialmente al estudio de las cuestiones pedagógicas, salvando así los límites

de la obra que realiza la ILE. Los ideales de la institución generan, promueven, apoyan otras líneas de renovación pedagógica, como son: Museo Pedagógico (1882), Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907), Escuela Superior de Magisterio (1909), Residencia de Estudiantes (1910), Misiones Pedagógicas (1931), que desaparecen a partir de 1936 con la Guerra Civil y su posterior desenlace con la Dictadura. El Decreto 108, de 13 de septiembre de 1936 (BOJDNE, 1936; núm. 22:85-86), le declara fuera de la ley por tomar “*parte en la oposición hecha a las fuerzas que cooperan al movimiento nacional*”; y el Decreto de 17 de mayo de 1940 (BOE, 1940, núm. 149:3.623), incauta todos los bienes y considera a la ILE comprendida en el Decreto 108 de la Junta de Defensa Nacional. En el año 1977 se legaliza a la ILE; y en el año 1982, recupera su patrimonio.

Sin la ILE no se comprende la renovación de la educación y el impacto en la intelectualidad de finales del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX. La Guerra Civil (1936-39) desbarata el proyecto educativo de la ILE; y la Dictadura siguiente anula su acción, dejando durante cuarenta años huérfana la pedagogía española, amén de proyectos puntuales, sumidos casi en la clandestinidad. En su debe se encuentra “*el fracaso de la ILE al haber sido incapaz de crear una Universidad Libre y laica, semejante a la de Bruselas*” (Delgado, 1998:316).

*¿Murió?... Sólo sabemos
que se nos fue por una senda clara,
diciéndonos: Hacedme
un duelo de labores y esperanzas.
Sed buenos y no más, sed lo que he sido
entre vosotros: alma.
Vivid, la vida sigue,
los muertos mueren y las sombras pasan;
lleva quien deja y vive el que ha vivido.
¡Yunques, sonad; enmudeced, campanas!* (Antonio Machado, 21 de febrero de 1915)

A la ILE le “*falta únicamente que la fortaleza del espíritu no desmaye por los tropiezos que hagan dificultoso el camino*” (Figuerola, 1876:X); “*es la entidad que más influyó en España en la reforma de la educación y que mejores frutos dio, tanto en hombres como en pensamiento e iniciativas metodológicas*” (Delgado, 1997:11).

3.5. Museo Pedagógico Nacional (1882).

“El Museo es esencialmente un Museo Pedagógico, no un Museo escolar: quiero decir con esto que está llamado a servir a la educación de los maestros más que a la de los niños. Ante todo, el Museo debe ayudar a la formación de los educadores, siendo centro y exposición permanente y viva del estado de nuestras escuelas.”
(Bartolomé Cossío, Conferencia Internacional de Educación, Londres, 1884)

La ILE (1876) promueve la creación del Museo Pedagógico Nacional (1882), para la ampliación y la interrelación de los conocimientos pedagógicos internos del país, aportando “*reseñas y monografías críticas sobre métodos y procedimientos de enseñanza, relacionados con las innovaciones y adelantos que se hagan en España y en el extranjero*” (GdM, 1882, núm. 127:384). Muchas de las innovaciones pedagógicas españolas vienen de la observación y el estudio de metodologías y planes de estudios del extranjero. Con el Museo Pedagógico y la Junta para Ampliación de Estudios se formaliza la relación educativa con el resto de Europa. El Museo publica y divulga las innovaciones y adelantos que se producen en el extranjero; y la Junta para Ampliación de Estudios promueve la investigación y la educación científica en intercambios con centros universitarios europeos. El objetivo de ambas instituciones, con sus propias características, es la formación de los futuros formadores, para renovar el sistema educativo nacional.

“El Museo no debe comprarlo la escuela: debe hacerlo. El valor pedagógico de un museo escolar no está en sí mismo, sino en su formación: consiste menos en las colecciones que lo constituyen, que en haber sido los alumnos quienes las han hecho.” (Costa, Congreso, 1882:136)

El R.D. de 6 de mayo de 1882 (GdM, 1882, núm. 127:384) crea el Museo de Instrucción Primaria, para acrecentar las condiciones de la enseñanza primaria. Es significativo el título del Museo, debido a la aseveración de la ILE, “*una reforma educativa profunda que no puede cimentarse sino en la escuela primaria*” (BILE, 1934, núm. 888:87). Sin embargo, el R.D. en su exposición es consciente de la situación precaria de los maestros, que será permanente hasta la asunción por parte del Estado de las nóminas del Magisterio en los presupuestos generales del Estado, como así lo declara (Macho, 1882:266), “*voy a tratar del aumento de sueldo a los maestros y dicho aumento quiero que descansa sobre la sólida base de mayor suma de conocimiento en el profesorado*”. El quid de la cuestión relaciona aumento de sueldo y aumento de calidad del colectivo. Nadie puede esperar de su carácter posición acomodaticia en el ejercicio de sus funciones.

El Museo responde a “*las nuevas necesidades de formación de los maestros, derivadas del desarrollo industrial, la institucionalización del sistema escolar primario y la preocupación por la mejora de las condiciones higiénicas y pedagógicas* (construcción, mobiliario y material escolar)” (Valverde, 1999:1). En su Magisterio aplica las mismas preocupaciones que el Museo en su Magisterio; por ejemplo, durante su docencia en Alcalá de Henares, imparte clase de Agricultura, en una sociedad donde su economía local regresa a sus orígenes agrícolas por el desplazamiento de la universidad a la capital del Estado. Los objetivos generales marcados (GdM, 1882, núm. 127:384) en la constitución del Museo son:

- *modelos, proyectos, planos y dibujos de establecimientos españoles y extranjeros destinados a primera enseñanza general y especial;*
- *ejemplares de mobiliario y menaje de otros centros docentes; así como material científico;*
- *publicación de su propio boletín, que le diferencie de las publicaciones del magisterio, que actúan como órgano informativo del colectivo. Este boletín debe aportar artículos pedagógicos de divulgación, de debate. Se denomina Boletín Pedagógico;*

- *fomento de cursos de formación del profesorado;*
- *organización de ciclos de conferencias públicas, seminarios, charlas, etc.;*
- *promoción de la organización de colonias escolares, preferentemente al aire libre, alternando el conocimiento, la higiene y la formación;*
- *creación de una biblioteca de instrucción pública en los centros, distinguiendo la central y la itinerante.*

En su extensa carrera docente, adopta e implanta los objetivos del Museo Pedagógico, como son la formación del profesorado; la organización de las conferencias; la organización de colonias y visitas culturales; y, principalmente, la organización de la biblioteca en los centros de enseñanza, en algunos de ellos como bibliotecario (véase capítulo VI. 6.2, *Biblioteca circulante*).

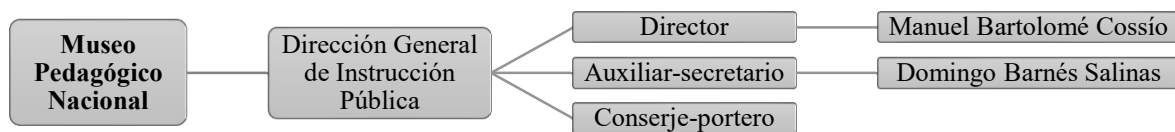


Gráfico 46. Personal del Museo Pedagógico Nacional (art. 5). Elaboración propia.

El primer director del creado Museo (véase gráfico 46), por oposición, es Manuel Bartolomé Cossío, sustituido a su fallecimiento por Domingo Barnés (1929-1933). El Museo Pedagógico instaura su biblioteca en tres grados: “*tratados pedagógicos y libros de textos orientados a la formación del profesorado; libros de consulta para la redacción de informes; y libros de cultura general*” (Hernández, 1987:617). El formato de biblioteca y su finalidad de apoyo a la formación de los maestros, dando todo tipo de facilidades para su cesión y lectura, es modelo para otros centros y para maestros que se miran en el espejo pedagógico del Museo.

Por otra parte, la aportación del Museo al colectivo docente “*no se limitará a la de mera cadena transmisora, sino que aportará reformas e iniciativas propias como resultado de su condición de centro de investigación e innovación pedagógica, paliando de esta manera los importantes vacíos de instancias superiores, principalmente Escuelas Normales y Universidad*” (García, 1985:170). El Museo Pedagógico contribuye a la modernización de los fundamentos y estructuras educativas de un país que se encuentra sumido en el más absoluto aislamiento pedagógico europeo (ibid., 1985:182). A lo largo de la historia del Museo se observan tres fases (véase gráfico 47) o momentos (Ricart y Ramos, cervantesvirtual.com):

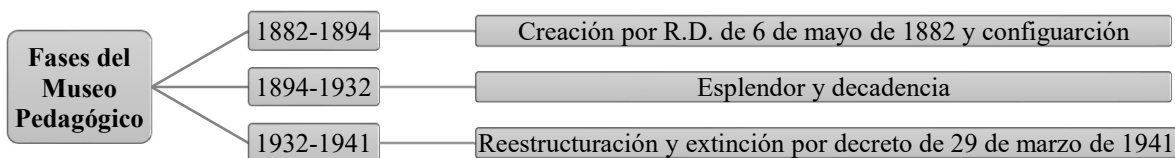


Gráfico 47. Fases del Museo Pedagógico Nacional. Elaboración propia.

El Museo Pedagógico Nacional *queda extinguido*, por Decreto de 29 de marzo de 1941 (BOE, 1941, núm. 99:2.388-2.389), “*en su organización científica y administrativa; y su biblioteca, trabajos y material*

de toda clase pasan al Instituto San José de Calasanz de Pedagogía (art. 3); y los créditos consignados en el actual presupuesto para atenciones del Museo Pedagógico Nacional, se atribuirán al Consejo Superior de Investigaciones Científicas (art. 5)”.

3.6. Regeneracionismo.

“Pienso tratar de Patria según mis convicciones y compromisos; pienso tronar contra los partidos y los políticos, por lo que han hecho y hacen, y contra los neutros por los que dejan de hacer.”
(Costa, 1914:9-10)

En el diccionario de la RAE se encuentran las respuestas al significado de las palabras, para convertirlo en conceptos. Regeneracionismo, *“tendencia a restablecer en una comunidad los valores morales y sociales que se consideran perdidos o debilitados”*. Estos son los objetivos de la corriente regeneracionista: la modernización social, la superación del atraso cultural y la dignificación de la política; no solamente a nivel interno nacional, sino a *“nivelarnos con Europa”* (ibid., 1914:63), de la que se ha producido una separación en lo político y en lo moral. Joaquín Costa (Monzón, 1846-Graus, 1911), principal representante del regeneracionismo, propone *“el alcance de la libertad, que deje (el español) de padecer hambre, hambre de pan, hambre de instrucción, hambre de justicia”* (ibid., 1914:63). Entre las soluciones que plantea, da importancia vital a la educación.

La corriente regeneracionista es anterior a 1898, pero se agudiza con la pérdida de las últimas colonias (Cuba, Puerto Rico y Filipinas) y la humillación de la organización estatal, en el aspecto militar, diplomático y de autoestima de la nación. La estructura estatal padece tres grandes problemas, que requieren y reclaman inmediata actuación, según el regeneracionismo, a saber: problema social agrario, es preciso que el capital trabaje y el trabajador posea, adelantarse a los malos usos con posesiones compartidas, como se dan en Francia (huertos obreros), en Inglaterra (parcelas arrendables), en Aragón (huertos comunales); problema de la renovación de nuestro ambiente intelectual, técnico, científico y pedagógico, como han hecho Japón, convertido en una gran potencia, o Francia, para redimirse, o como ha de hacer España, para ser más España de lo que ahora lo es; y problema de la reorganización del Estado, porque los gobernantes que anuncian la reorganización *“no se preocupan sino de mudar la letra de la ley, en vez de cumplirla y hacerla cumplir, salen del paso con reformar la letra de la ley y darle la inútil sanción de la Gaceta”*.

Otros importantes representantes de la corriente socio-política son Luis Mallada Pueyo (Huesca, 1841-Madrid, 1921), geólogo y escritor; Rafael Altamira Crevea (Alicante, 1866-Ciudad de México, 1951), pedagogo y político; Ricardo Macías Picavea (Santoña, 1847-Valladolid, 1899), periodista; entre otros,

cada uno de ellos con una visión regeneracionista común en la modernización nacional, la superación del analfabetismo y la dignificación internacional, pero diferentes en la solución.

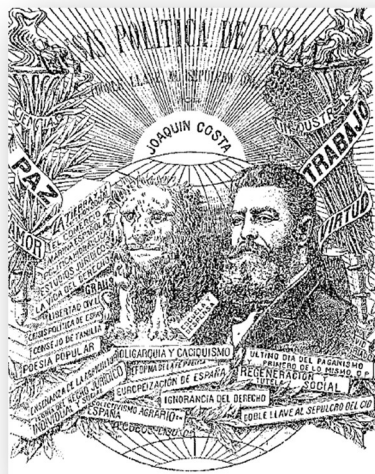


Ilustración 9. Joaquín Costa y el Regeneracionismo. Biblioteca Costa.

El Regeneracionismo impulsa los sentimientos de cinco sectores fundamentales de la sociedad: los poetas, los intelectuales, el Magisterio, los escolares y la prensa. Los poetas reavivan el espíritu: la ciencia mejora la vida colectiva; las maestras y maestros sustentan la formación; los alumnos son el futuro de la Nación; y la prensa cultiva las ideas. La corriente apela a la responsabilidad colectiva, lejos de Numancia, Sagunto y otras épicas actuaciones de la historia española.

“Escuchar el grito supremo de angustia de un corazón dolorido de contemplar una Nación que llora y a quién nadie se cuida de consolar.” (ibid., 1914:48)

Macho Moreno es regeneracionista, comprometido con las inquietudes que caracterizan a la corriente. Un compromiso valiente, para que los malos no triunfen por la cobardía de los buenos (ibid., 1914:106); y de conciencia, *“de las buenas obras brotará la abundancia, pero donde se usan muchas palabras y los brazos quietos, será lo ordinario la miseria”* (ibid., 1914:48), activo porque la Patria no se puede permitir el lujo de ahondar en la penuria cultural y económica, que ya la invade por las razones expuestas. *“Me atrevo a pedir un Magisterio muy instruido para una Nación que aspira a ser muy instruida”*, porque *“la carrera del Magisterio de primaria enseñanza, es hoy deficitaria en sus tres grados”* (Macho, 1882:263). Desde el primer momento que participa en el análisis de la situación de la instrucción en la sociedad, es consciente del atraso que arrastra la Nación. Como *maestro de aldea*, su primera preocupación es la formación de los futuros formadores, porque la regeneración no es de arriba abajo, sino lo contrario, desde la base se forma la fortaleza para construir una Nación más próspera.

Restaurar los valores es posicionarse en uno de los bandos: progresar o recular; avanzar con trabajo sin que el tiempo te anule o usar palabras vacías y brazos quietos. El protagonista de la tesis

proclama: “unos tomarían por bandera oscurantismo y retroceso; otros lucharíamos por el progreso y la libertad. Abramos caminos anchos a lo nuevo progresivo, a lo que avanza, a lo que mira hacia adelante para mejorar el porvenir” (ibid., 1908:142).

El Regeneracionismo representa una crítica al estamento político y gubernamental en el orden interno de la península y en el exterior de las colonias. Muy crítico es Costa, utilizando las tribunas de cualquier acto para exponer su juicio sobre estos aspectos: política, gobierno, educación, economía, etc. Uno de los análisis críticos son los Estatutos de Autonomía de las tres colonias de ultramar (Cuba, Puerto Rico y Filipinas). *Macho Moreno* participa activamente en el Partido Autonomista de Puerto Rico, que defiende un mayor autogobierno de la isla respecto de la península. Finalmente, la Reina Regente firma el 25 de noviembre de 1897 el R.D. de la Constitución Autonómica de Puerto Rico (GdM, 1897, núm. 332:651-653). Este momento es demasiado tarde para sanar las heridas de desconfianza (corrupción, arbitrariedad, autoritarismo, olvido permanente), por eso dice Costa (1914:95) “los gobernantes no se resolvieron a mandar leyes autonómicas a Cuba (añadir a Puerto Rico y Filipinas) hasta el preciso momento en que se había hecho ya tarde para desarmar con ellas la insurrección y evitar que la guerra civil declinase en extranjera”. Esfuerzo en vano de los españoles residentes en las colonias, pues ante la evidente debilidad gubernamental, diplomática y militar de España, EE. UU. se prestó a dar soporte a los insurgentes y atacar e invadir las tres colonias.

De regreso a la península, en el último vapor correo, previo a la declaración de independencia, continuó defendiendo el progreso ante los inmovilistas, que defendían sus propios intereses, aunque en ello se perjudicara al colectivo y al futuro. Una nación que aspira a ser partícipe de los adelantos científicos y literarios de otros países, necesita poder dialogar en igualdad de condiciones; una forma de igualdad es el idioma, por lo tanto “o hemos de renunciar al progreso humano, o tenemos que utilizar los idiomas extranjeros” (*Macho*, 1909a:8), las necesidades de la vida moderna imponen la primera opción, según él mismo. “Abramos caminos anchos a lo nuevo progresivo, a lo que avanza, a lo que mira hacia adelante para mejorar el porvenir. No retrocedamos” (ibid., 1908:142).

Otra preocupación de los regeneracionistas son las nuevas generaciones. Nuestro personaje es consciente de que la juventud presta poco interés a cursar estudios de Magisterio por razones varias, como son el salario, la consideración de la administración, el reconocimiento social, las condiciones físicas de los locales, entre otras; si se hacen estas reformas que expone en las conclusiones de participación en el Congreso Nacional de Madrid (1882), “entonces verá cómo ha descubierto el secreto de atraer a nuestra profesión gran parte de la juventud” (ibid., 1882:267). Con su praxis manifiesta la total anexión al lema clásico: *Fides, Amor, Patria*.

CAPÍTULO IV

Trayectoria vital y educativa de Macho Moreno. Compromiso con la educación.

“El maestro se hace; y hay que hacerlo en buenas condiciones para que sea útil a la educación del pueblo.”

(Macho, 1908b:120)



Ilustración 10. Juan Macho Moreno (Riba de Saelices, 1847-Alicante, 1912). Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.

4.1. Introducción

La trayectoria vital de nuestro protagonista y el conocimiento de su legado permite establecer vínculos de estudio en su docencia y en los textos publicados (véase *Anexo II*). Ante todo, él mismo se considera maestro de escuela, por vocación y convicción, durante toda su vida; su condición de profesor de las Normales desde 1890, no le desvincula de compromiso con el Magisterio, que perdura desde el mismo momento que alcanza el título en la Normal de Soria en el año 1868 (AHP Soria, sign. 24.990) hasta su fallecimiento en 1912 (Registro Civil de Alicante); y ejerce con pasión su papel de ariete en la defensa de los intereses del Magisterio. Como dice el refrán, *quien fue cocinero antes que fraile, lo que pasa en la cocina bien sabe*. Efectivamente, su paso por las zonas rurales, le confiere conocimiento de la problemática que padece el profesorado de la instrucción primaria y se postula en la defensa de los derechos de este cuerpo docente tan necesario en la construcción del futuro del país, como reconoce la ILE, cuando dice que “*una reforma educativa profunda que no puede cimentarse sino en la escuela primaria*” (BILE, 1934, núm. 888:87). El *maestro de aldea* tiene muy claro este concepto desde los inicios; la ILE, por su fundación y fundamentos de estudios superiores, retrasa más tiempo en comprender lo que el regeneracionismo propone como objetivo principal: que la base donde se cimenta la formación elemental y superior es en la primaria.

Como formador de formadores, siempre está abierto a aprender, a mejorar y a corregir su propia formación, superando su propio ego, sin miedo a reconocer que el aprendizaje ni tiene edad, ni tiene final. Así, sobre gramática expresa que no ha aprendido todo lo necesario durante su estancia en la escuela normal; sobre la formación de sordomudos, “*comprendí que aquella enseñanza no podía llenar ninguna finalidad aprovechable, que era muy incompleta e imperfecta*” (El Faro del Magisterio, 1904, de 30 de

julio, núm. 110:1-2). Esta humildad en reconocer que la educación es una labor de toda la vida, enaltece la figura de *Macho Moreno*, como en múltiples facetas de su vida.

4.2. Magisterio de primera enseñanza

Conoce en primera persona las dificultades escolares en los municipios de poca población y distantes de las capitales o ciudades importantes, como son los destinos propios de Fuentepinilla, Hiendelaencina, San Leonardo, Quintanar de la Sierra; posteriormente, en cuanto se acerca a Madrid, como maestro de Torrelaguna y Alcalá de Henares, comparte con una sociedad culta por su historia y, al mismo tiempo, se esfuerza para acudir a las reuniones que se convocan para formalizar la Asamblea Nacional de Maestros, haciendo oír “*la voz de los maestros de aldea*” entre los maestros de ciudad y de capital, considerándose a sí mismo como “*acaso el más ignorante y, sin duda, el más osado*” (*Macho*, 1982:264-265).

Es en su contacto con los maestros empeñados en organizar el Magisterio en la Asociación Nacional, con el Fomento de las Artes y con la ILE, lo que rompe su timidez en exponer públicamente sus pensamientos y los de las maestras y maestros, presentando su comunicación en el Congreso Nacional Pedagógico (1882). Este discurso marca el ideario pedagógico y de clase en su larga docencia, siendo actualizado el mensaje en su persistencia por renovar la instrucción pública y las condiciones del Magisterio.

El conocimiento que le confiere su paso por el mundo rural le postula por “*atraer a él parte de la juventud que sigue otras profesiones*” (ibid., 1982:263). Este compromiso no es gratuito, el Magisterio debe “*ser muy instruido, debe ampliar sus estudios*”.

“*Sí, se ha creído, se cree todavía que para maestro de escuela sirve todo ser humano, sin que haya bastado el transcurso de un siglo para modificar la idea, el concepto de lo que es, de lo que debe ser, de lo que ya es el maestro de primera enseñanza en esta patria querida, tanto más querida cuanto más desgraciada.*” (ibid., 1908:120-121)

Todo ello para incrementar la pedagogía del docente, porque sin una buena formación inicial del alumnado, difícilmente se podrá esperar la continuidad en los estudios, ni la preparación precisa para desarrollar las siguientes exigencias del conocimiento. Su visión de la educación es actual, porque el maestro y la maestra no son grados inferiores en el escalafón del cuerpo de profesores del Estado. Es pieza angular del sistema educativo, por ello grandes personajes de la historia confiesan su admiración por su maestro, con citas que sirven para cualquiera, como el general Prim (Reus, 1814-Madrid, 1870) que le testimonia a su preceptor: “*todo lo que soy, se lo debo a usted*”. Así como, Alejandro Magno (Pela, 356 a.C.-Babilonia, 323 a.C.) a la muerte de su maestro Aristóteles (Estagira, 384 a.C.-Calcis, 322 a.C.)

proclama: “*de mi padre he aprendido a vivir; de mi maestro Aristóteles he aprendido a vivir bien, con ética y filosofía*”. Incluso, él mismo sobre su maestro en Riba de Saelices, Alejandro Sanz, dice: “*lo que soy se lo debo a don Alejandro, se lo debo al que fue mi maestro de primera enseñanza; y es deber mío eternizar su nombre*” (El Faro del Magisterio, 1905, de 6 de junio, núm. 161:205-206). El poema que merece el buen maestro y/o maestra, al final de la enseñanza primaria de los alumnos y alumnas, podrían ser estos versos:

*Todo se lo debo a su sabiduría.
Leí por su paciencia.
Estudí con su enseñanza.
De usted aprendí el duro trabajo del estudio.*

El resultado de su declaración de principios es el compromiso con la educación en la edición de libros de texto, que facilitan la formación de esta primera etapa de la enseñanza. En sus primeros años de docencia publica textos sobre aritmética, con especial atención a la explicación de las tablas de equivalencia entre las múltiples medidas existentes en el territorio con el nuevo sistema adoptado por el Estado, el sistema métrico decimal; y sobre el análisis gramatical de la lengua, para facilitar a los maestros y maestras la construcción del lenguaje, para “*facilitar el conocimiento de las doctrinas, enseñándolas en la cátedra y divulgándolas*”. Así es su compromiso de la educación primaria,

4.3. Docencia como Formador de Formadores

Su afán de ampliar horizontes se plasma en su concurso a la plaza de regente de la Escuela Anexa de la Normal de Cuenca. Es el paso importante en su evolución pedagógica, no es un alejamiento del magisterio de enseñanza elemental, sino su implicación en la mejor formación del Magisterio, consciente de que “*la carrera de Magisterio de primera enseñanza es hoy deficiente en sus tres grados, y el Magisterio no gozará de la independencia necesaria, ni tendrá las justas consideraciones que debe tener, ni los maestros y maestras hallarán la debida recompensa*” (Macho, 1882:263).

Desde este momento, toma conciencia de su condición de formador de formadores. Es la concepción escolar de Lancaster, si se quiere enseñar a más número de alumnos, se tendrá que apoyarse en altavoces de la enseñanza, en este caso, de maestros formados para alcanzar “*una Nación muy instruida*” (ibid., 1882:263). Con las consignaciones en los presupuestos generales del Estado, el número de alumnos por docente disminuye, aunque hasta la eliminación de las escuelas unitarias, a finales de la década de los setenta del siglo XX, perdura la masificación de alumnos/as en el aula y el sistema lancasteriano.

Asumida esta nueva etapa docente, accede a la convocatoria de cuatro plazas para la nueva creación de la Escuela Normal de Puerto Rico. El 23 de junio de 1890 se promulga el R.D. de 19 de

junio de 1890 (GdM, 1890, núm. 174:825-827), creando dos Escuelas Normales Superiores de Maestros y otras dos de Maestras del mismo grado, que se establecen en las respectivas capitales de Cuba y Puerto Rico; y la R.O. de 19 de junio de 1890 (ibid., 1890, núm. 174:827-829), que aprueba el Reglamento provisional, por el que han de regirse ambas Escuelas Normales de Maestros y Maestras.

“Poco antes de abandonar el Ministerio de Ultramar en 1890, Manuel Becerra decretó la creación de Escuelas Normales Superiores de ambos sexos en Cuba y Puerto Rico, lo que equivalía llevar a la práctica el plan de 1863 que, debido a los acontecimientos políticos, no había podido aplicarse en este punto.” (Melcón, 1998:186).

El preámbulo del R.D. de 19 de junio (GdM, 1890, núm. 174:826) manifiesta el compromiso constitucional de España en la educación de todos sus territorios.

“Respondiendo al espíritu que el precepto constitucional informa de llevar a nuestras provincias ultramarinas todos los beneficios que las leyes conceden, el ministro que suscribe (Manuel Becerra) juzga que ha llegado el momento de crear en Cuba y Puerto Rico las Escuelas Normales de ambos sexos, fundamento legítimo de la instrucción pública, garantía del porvenir de aquellas regiones. Una vez creados estos organismos, los Maestros obtendrán los títulos con las debidas garantías, cesará la actual anarquía, la provisión de las Escuelas dejará de estar a merced del capricho o del favor, y los turnos fijos de oposición, concurso y traslado serán respetados; en suma, la enseñanza primaria quedará cimentada en sólidas y dignas bases.” (ibid., 1890, núm. 174:826).

El espíritu del Estado en la colonia es responsable con su destino y no podía faltar la mención a la educación de la mujer en este nuevo período de instrucción pública en las islas del Caribe. Por eso, expresa con vehemencia y claridad que:

“Si motivo de satisfacción será siempre para el Ministro que suscribe el establecimiento de las Escuelas Normales de Maestros en Ultramar, lo será mucho más grande por lo que respecta a las consagradas para la educación de la mujer; que si pudo en un tiempo estimarse como tema de controversia el enaltecimiento de la cultura de ésta, hoy por nadie se discute, y todos los pueblos civilizados se apresuran a concederle el puesto que merece en el concierto de la inteligencia, sin duda porque han comprendido que iluminar su alma con luces del humano saber, equivale a garantizar el triunfo de las nuevas generaciones.” (ibid., 1890, núm. 174:826).

En esta primera etapa de las Escuelas Normales de Maestros y Maestras de Cuba y Puerto Rico, las plazas se ocupan por concurso *“porque sólo por una larga práctica en la dirección de las Normales puede llegarse al perfecto establecimiento de las mismas.”* (ibid., 1890, núm. 174:826).

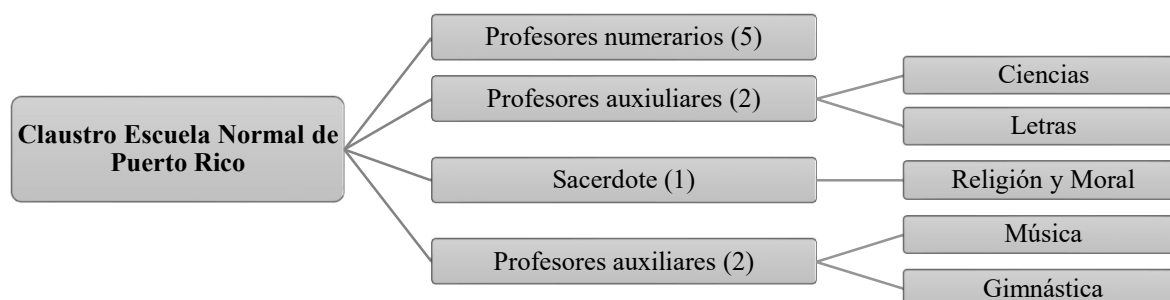


Gráfico 48. Claustro Escuela Normal de Maestros de Puerto Rico. Elaboración propia.

Cada Escuela Normal, creada por este R.D., se establece con el siguiente claustro, por R.D. de 19 de junio, arts. 3 y 7 (ibid., 1890, núm. 174:826). Véase gráfico 48:

El Reglamento de 19 de junio de 1890, establece en el art. 10: “*El cargo de director recae sobre uno de los cinco profesores numerarios, nombrado por el ministro de Ultramar*” (GdM, 1890, núm. 174:828); y el cargo de secretario recae sobre el numerario más joven entre los restantes cuatro (art. 5). Además del personal docente, cada Escuela Normal dispondrá de un escribiente auxiliar; un conserje portero; y un mozo de aseo (arts. 6 y 7). Con anterioridad se habían contemplado en la legislación la creación de la Escuela Normal de Puerto Rico (Coll, 1910:154), generalmente a iniciativa de la Sociedad Económica de Amigos del País, al menos tres veces (véase tabla 20):

Plan de Estudios de 1841, en art. 11 dispone que se ha de fundar una Escuela Normal, para la correspondiente formación de maestros.	Decreto orgánico de 1865, del Gobernador general Messina, en el art. 44: <i>habrá una Escuela Normal en la capital.</i>	Decreto orgánico de 1880, del Gobernador general Despujol y Dusay, en el art. 26: <i>se crea una Escuela Normal.</i>
---	---	--

Tabla 20. Proyectos de Escuela Normal de Puerto Rico. Elaboración propia.

Sin embargo, hasta esta fecha de 1890 no es efectiva la creación de la Escuela Normal en Puerto Rico. Con prontitud, el 12 de agosto de 1890, presenta instancia al ministro de Ultramar para optar al cargo de director de la nueva escuela Normal a crear y, en su defecto, como profesor numerario de la isla de Puerto Rico (PARES, ES.28679. AHN/16//Ultramar, 418, exp. 5:175-179). Los requisitos para optar a plaza de profesor de la Escuela Normal de nueva creación se establecen en el R.D. de 19 de junio de 1890 (GdM, 1890, núm. 174:827) son: “*Art. 11. 1. Tener el título de Maestro Normal. 2. Haber ingresado en el Profesorado por oposición, obteniendo Escuela superior. 3. Acreditar ocho años de práctica en la enseñanza, todos sin nota desfavorable, pidiendo para ello el ministerio de Ultramar a quien corresponda los antecedentes que considere oportunos*”. El art. 13 del mencionado R.D. de 19 de junio de 1890 establece: “*A las plazas de directora y Profesora de las Normales de Maestras, podrán aspirar, solicitándolas en el mencionado concurso, todas las Profesoras de las Escuelas Normales de la Península.*” (ibid., 1890, núm. 174:827).

Los primeros cinco nombramientos, por concurso, para profesores numerarios de la Escuela Normal de Puerto Rico, por R.O. de 7 de noviembre de 1890 (ibid., 1890, núm. 314:471-472), recaen en: Galindo Marco (como director); y Pulgar Alonso, Hidalgo Romero, Jimeno Sevilla y Pérez Allú (como profesores) (Coll, 1910:154). De este grupo de cuatro, solamente viajan a la isla Pulgar Alonso y Pérez Allú. Muchos son los solicitantes (ver PARES, ES.28079. AHN/16//Ultramar, 418, exp. 5), pero la selección es rigurosa, para cumplir con el objetivo propuesto en el R.D. 19 de julio de 1890, pág. 826.

Cumple con todos los requisitos y así lo hace constar en su HSM. Nuevamente, aparece el carácter de superación y el conocimiento de la legislación, por ello no renuncia al art. 13, aunque en su

fuero interno es consciente de que debe superar aún algunas fases de su docencia para desempeñar con acierto la dirección de la Escuela Normal. La HSM, compulsada por el secretario de la Junta Provincial de Instrucción Pública de Cuenca, es presentada con pulcritud, escrita con máquina de escribir, mecanismo con tan solo dieciocho años de comercialización en EE. UU., a diferencia de la mayoría de colegas docentes, que lo realizan a mano y estableciendo los recuadros con regla y sin paralelismo (véase ilustración 12). Si nuestro protagonista es ordenado y meticoloso en sus presentaciones (véase ilustración 11), evidentemente lo es, en consecuencia, en sus clases docentes, en sus escritos, en sus publicaciones, en su trabajo administrativo y bibliotecario.

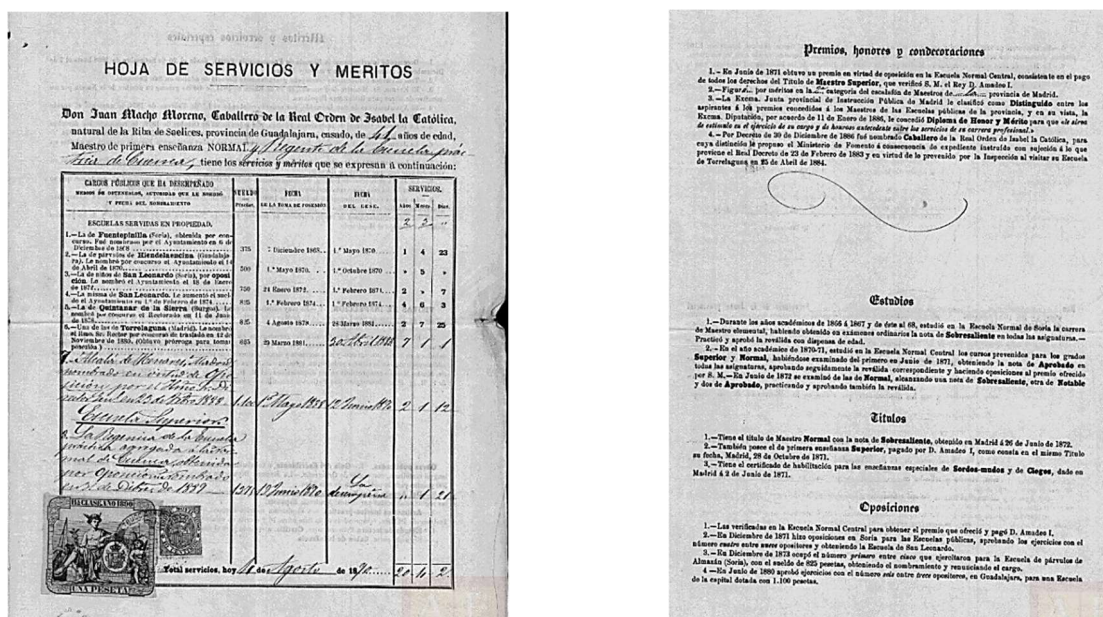


Ilustración 11. Hoja de servicios y méritos de Macho Moreno. Portal de Archivos Españoles. ES.28079. AHN/16/Ultramar, 418, exp. 5:179-182

El nombramiento de su destino docente a Puerto Rico se publica en la R.O. de 7 de marzo de 1891 (GdM, 1891, núm. 68:749), que prontamente ha de embarcar con destino al Caribe. La R.O. especifica las identidades de los maestros seleccionados, añadiendo los correspondientes currículos:

“Excmo. Sr.: Vacantes tres plazas de Profesores numerarios de la Escuela Normal Superior de Maestros de Puerto Rico y por renuncia de los electos D. Antonio Galindo y Marco y D. Juan Hidalgo Romero, y por no haber tomado posesión en el término reglamentario D. Julián Jimeno Sevilla; S.M. el REY (Q.D.G.), y en su nombre La REINA Regente del Reino, ha tenido a bien nombrar para las referidas plazas en propiedad a D. Casimiro Heras Molina, D. Narciso Baráibar Irurita y D. Juan Macho Moreno, con el haber anual de 600 pesos y 900 de sobresueldo cada uno, como comprendidos en el concurso abierto por el art. 10 del R.D. de 19 de junio último y conforme a los artículos 11 y 12 del mismo. Lo que de Real orden digo a V.E. para su conocimiento y efectos correspondientes: siendo al propio tiempo la voluntad de S.M. que esta resolución, así como los méritos y servicios de los agraciados se publiquen íntegros en la GACETA DE MADRID y en la de Puerto Rico, en observancia con lo que preceptúan los Reales decretos de 5 de octubre de 1888 y 19 de junio de 1800. Dios guarde a V.E. muchos años. Madrid 7 de marzo de 1891.

Antonio Fabié Escudero
Sr. Gobernador general de la isla de Puerto Rico”

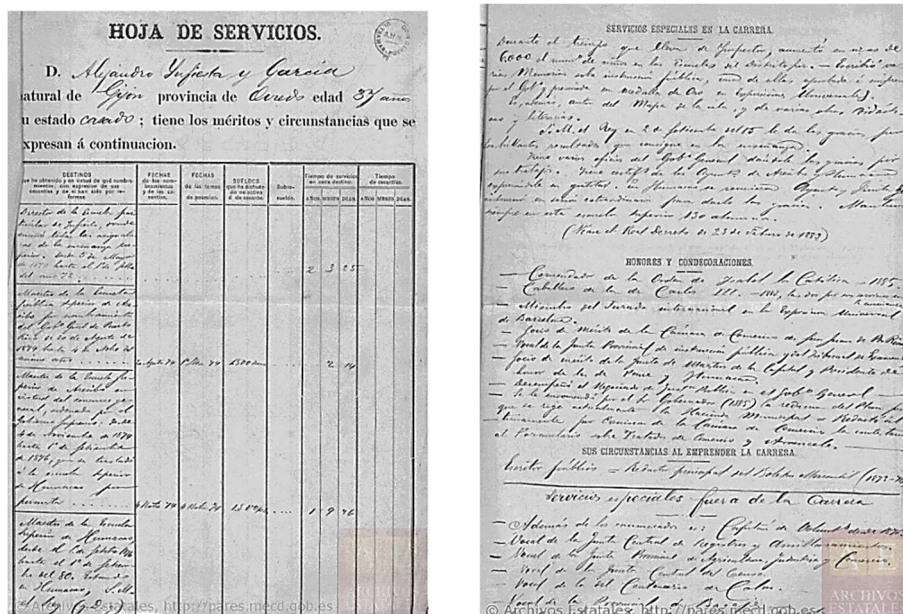


Ilustración 12. Hoja de servicios y méritos de Iniesta García. Portal de Archivos Españoles. ES.28079. AHN/16//Ultramar, 418, exp. 5:41-45

De cada uno de los maestros nombrados en propiedad, se relata la hoja de servicios del interesado. En su caso, la descripción es:

“Juan Macho Moreno. Se le expidió título de Maestro de Primera Enseñanza Normal en 26 de junio de 1872. Posee el certificado de aptitud para las enseñanzas especiales de Sordomudos y de ciegos. Desempeña en la actualidad por oposición la Regencia de la Escuela práctica agregada a la Normal de Maestros de Cuenca. Ha desempeñado por oposición la Escuela Pública de Alcalá de Henares 2 años, un mes y 12 días. Tiene verificadas 11 oposiciones a diferentes Escuelas, habiéndosele aprobado los ejercicios y obtuvo Escuelas en la mayor parte de ellas. Es autor de varias obras publicadas y aprobadas para texto con informe del Consejo de Instrucción Pública. Reúne de servicios en Escuelas Públicas por oposición y por concurso 20 años, 10 meses y 16 días.” (GdM, 1891, núm. 68:749)

Tradicionalmente, los destinos de los funcionarios en territorios fuera de la península, independientemente si es colonia o embajada o consulado, son solicitados por diferentes objetivos y causas de los interesados. Entre los funcionarios de instrucción pública, sus objetivos y causas son: el proyecto docente; la experiencia y contrastación de los conocimientos profesionales en otra sociedad; el conocimiento de nuevas culturas y lenguas; la nómina, que es superior a la percibida en la península; la antigüedad, que se computa el doble que en la península; y el sentido de la aventura. Se desplaza a Puerto Rico atraído principalmente por los tres primeros objetivos o causas expuestos.

En el momento de formalizar la solicitud de las plazas en la incipiente Escuela Normal de Puerto Rico, su vocación se orienta hacia la formación de formadores en la Escuela Normal de Cuenca como regente y profesor sustituto. Sin embargo, el proyecto docente; la experiencia y contrastación de los conocimientos profesionales en otra sociedad; el conocimiento de nuevas culturas y lenguas son

factores determinantes en su decisión personal y profesional. Dada su integración en la sociedad puertorriqueña, posiblemente hubiera enraizado en la nueva organización docente posterior a la independencia, en detrimento del profesorado en la península; pero esto es suposición, porque la realidad es que ante la disyuntiva de perder la nacionalidad española si continuaba en la isla, opta por regresar a España y continuar su trabajo docente en su patria, desechando los cantos de sirena, consciente del mucho trabajo por realizar en el cambio de modelo y mentalidad en la sociedad española.

En la colonia puertorriqueña aporta su inmensa colaboración a los aspirantes a maestros y maestras. Siendo considerado por los propios maestros y maestras como “*el amigo más leal, el defensor más tenaz y el compañero más desinteresado*” que tienen los maestros de Puerto Rico (La Correspondencia de Puerto Rico, 1895, de 17 de septiembre, núm. 1.749:2). En la isla publica *Compilación legislativa de Primera Enseñanza de la isla de Puerto Rico* (1895), obra de lectura imprescindible para conocer la actuación de la metrópolis en la educación de la isla; el *Programa de legislación de Primera Enseñanza* (1891), que facilita al grado superior el programa legislativo; y los *Programas de oposiciones para proveer las escuelas públicas elementales y auxiliares de niños y niñas* (1894), que es la recopilación de los programas exigidos para acceder a las plazas de maestras y de maestros del Estado.

El programa de oposiciones se encuentra disperso en diferentes disposiciones y en tiempos distintos, como se observa en la Gaceta de Puerto Rico, por lo que los/as opositores/as agradecen esta facilidad que les proporciona la unidad de todo el programa de oposiciones en una única publicación. Es un triple trabajo de formación a una sociedad considerada como de tercera y de normalización e igualdad con las poblaciones de Cuba y de la península. El compromiso con la educación de los puertorriqueños y con su sentir es tan fuerte, que incluso defiende su autonomía con la militancia en el Partido Liberal Autonomista de Puerto Rico y, posteriormente, su libertad con la participación en los Batallones de la Institución de Voluntarios contra el nuevo colonialismo norteamericano. La historia de la educación en la isla hasta la pérdida de la colonia española se entiende por los estudios realizados, principalmente, por los siguientes autores (véase tabla 21):

<i>AUTOR</i>	<i>AÑO</i>	<i>OBRA</i>
Coll y Toste, Cayetano	(1910)	<i>Historia de la Instrucción Pública en Puerto Rico hasta el año 1898</i>
	(1896)	<i>Repertorio histórico de Puerto Rico</i>
Elzaburu Vizcarrondo, Manuel	(1888)	<i>La instrucción de enseñanza superior de Puerto Rico</i>
Ferrer Hernández, Gabriel	(1885)	<i>La instrucción pública en Puerto Rico: su pasado, su presente y modo de mejorarla en lo futuro</i>
<i>Macho Moreno, Juan</i>	(1895)	<i>Compendio legislativo de primera enseñanza de la isla de Puerto Rico</i>
Timothée Morales, Pedro C.	(1908)	<i>Desarrollo de la instrucción pública en Puerto Rico</i>

Tabla 21. Historiadores de Puerto Rico del siglo XIX. Elaboración propia.

La pérdida de la colonia española le proporciona la posibilidad de permanecer en la isla en su cometido de profesor de la Escuela Normal, pero su compromiso patrio le lleva a engrosar la larga lista, sin militar formalmente en formación política alguna, de lo que se conocerá como Regeneracionismo, defensores de superar la etapa de decadencia estatal con la pérdida de las tres últimas colonias, reconocedores del atraso patrio ante los países europeos, contrarios a las inercias de la sociedad caciquil y corrupta. Regresa a la península con el último vapor de viajeros, vapor Montevideo, donde inicia la travesía de solicitud de centros y la incertidumbre de su destino durante meses.

“Ya en la península, y después de hacernos recorrer por los ministerios de Ultramar y de Fomento largos calvarios y de saborear no pocas amarguras” (El Faro del Magisterio, 1904, de 6 de marzo, núm. 86:1), alcanza la adjudicación de la plaza de profesor de la Escuela Normal de Alicante, por la R.O. de 22 de junio de 1899, según R.D. de 12 de octubre de 1899 (GdM, 1899, núm. 293:214-215); y, posteriormente, por Orden de la Dirección General de Instrucción Pública, de 18 de octubre de 1899, es nombrado director de dicha Escuela Normal. Nuevo destino y mismo compromiso con la formación de formadores y con la defensa del Magisterio (véase gráficos 49 y 50).

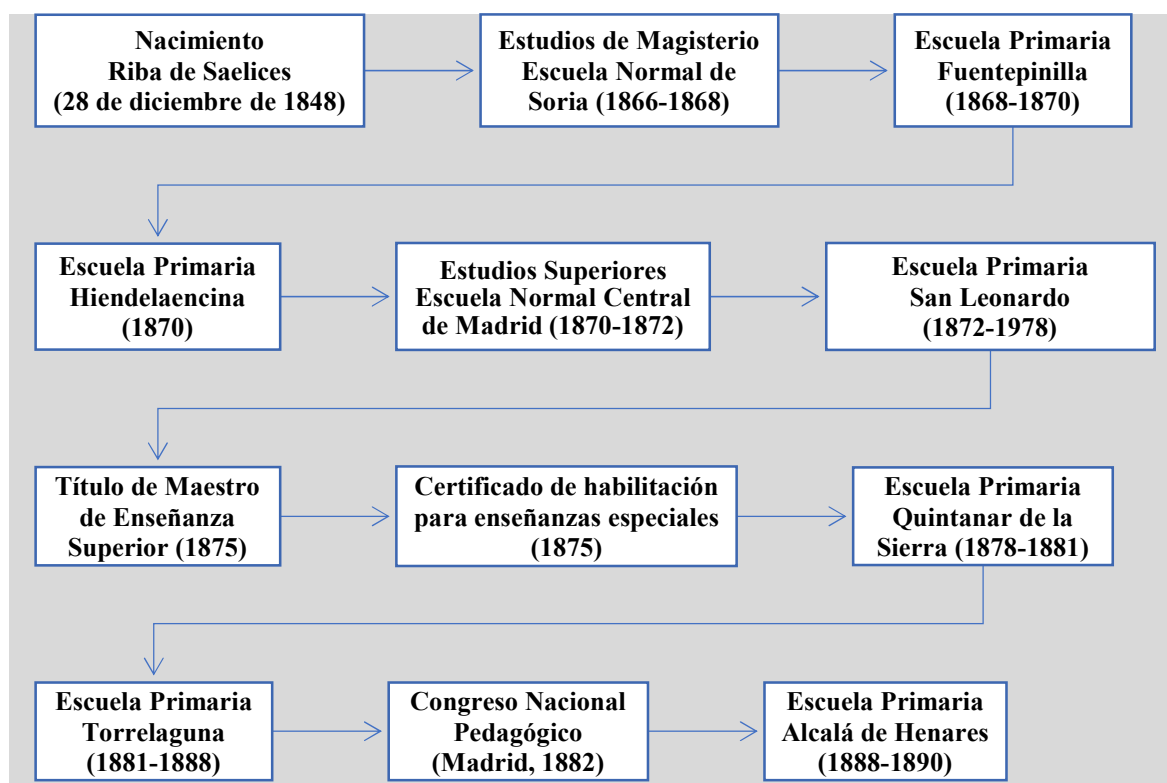


Gráfico 49. Formación y docencia de Macho Moreno (1868-1890). Elaboración propia.

En su nuevo destino de Alicante, realiza trabajos de renovación pedagógica en la Escuela Normal, que merecen la consideración de historiadores de finales del siglo XX, como es el caso de Moratinos (1986:17), “incluyamos la figura de Juan Macho Moreno que, si bien no natural de Alicante, ejerció durante muchos años y con gran acierto la dirección de la Escuela Normal de Maestros alicantina”.

Rápidamente, el claustro de profesores aprecia su dedicación a engrandecer la Escuela Normal y el semanario *El Magisterio Gallego* le felicita en los términos siguientes: “*En El Campeón, distinguido colega de Alicante, hemos leído con gusto los acuerdos tomados por el Claustro de Profesores de aquella Escuela Normal, haciendo justicia al celo, actividad y acierto con que nuestro estimado amigo D. Juan Macho Moreno dirige la Escuela Normal. Felicitamos sinceramente a nuestro distinguido amigo el Sr. Macho Moreno, de cuyas dotes de ilustración y talento siempre hemos esperado lo que hoy el Claustro de Profesores en él reconoce*” (El Campeón del Magisterio, 10 de agosto de 1900, núm. 14:4).

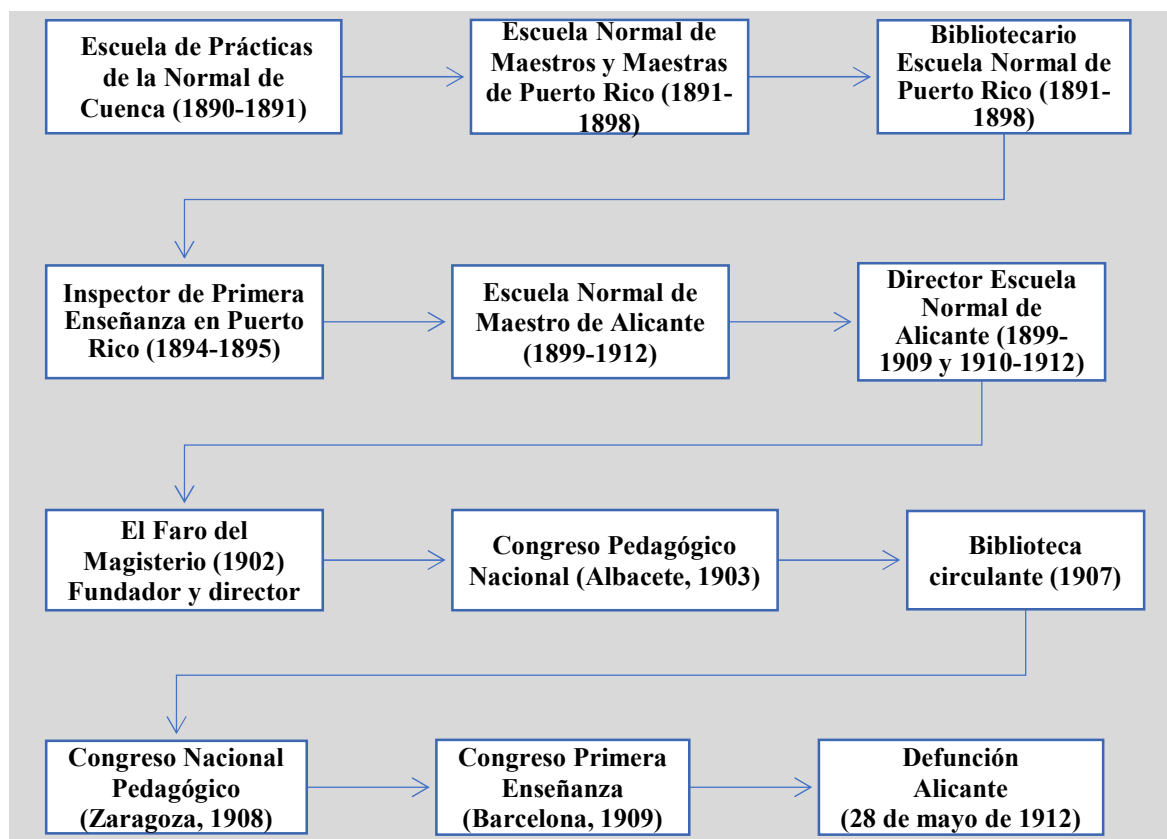


Gráfico 50. Labor divulgativa y docente de Macho Moreno (1891-1912). Elaboración propia.

4.4. Actividad pedagógica

Su primera acción administrativa es el estudio de la documentación oficial del centro, para la redacción de la *Memoria sobre la Normal Superior de Maestros de Alicante* (1901), publicada en 1907, “*a la que han recurrido todos los historiadores de la educación en la provincia de Alicante hasta la fecha*” (Blanes et al., 2012:75), detallando punto por punto las diferentes facetas de la administración del centro, resolviendo las múltiples deficiencias de la misma, “*ha sabido poner orden donde faltaba, ha corregido el abuso donde existía, se denuncian faltas muy sensibles*” (El Magisterio Español, 1907, de 1 de mayo, núm. 3.096:10). El rectorado del distrito universitario, en fecha 8 de noviembre de 1902, remite un oficio al director de la Escuela Normal de Alicante, en estos términos: “*Se den las gracias a don Juan Macho*

Moreno, por el celo, acierto y diligencia con que se ha procedido en el expediente mandado incoar por orden de la superioridad de 22 de julio de 1901 en averiguación de los hechos ocurridos en la Escuela de su digno cargo.” (Macho, 1907:59).

Su segunda acción de calado es la biblioteca circulante, de influencia del Museo Pedagógico Nacional, “*una pequeña Biblioteca, que apellidó **circulante** (sic), a disposición de los alumnos para que la utilicen cuando lo tengan por conveniente, pudiendo llevarse los libros a sus respectivas casas. Por este medio, sin necesidad de acudir a la verdadera Biblioteca de la Escuela, se proveen de libros algunos alumnos pobres*” (Macho, 1907:97). La Asociación Nacional del Magisterio, a la que pertenece desde su fundación, hace suya “*la organización de Bibliotecas Pedagógicas Circulantes*”, especialmente para los maestros de núcleos rurales (Terrón, 1987:284).

Otras acciones destacadas de su labor pedagógica son las Conferencias Pedagógicas, de clara influencia de la ILE. En su elección de temas, como en su programación, pone toda su ilusión por el valor que otorga a la formación permanente de los maestros y maestras. Esta actividad pedagógica va contra corriente, por el desinterés del profesorado, por ello se esfuerza en publicar las conferencias, para que el caudal de sabiduría expuesto por las y los conferenciantes no quede en el olvido (véase capítulo VI. 6.3, *Conferencias pedagógicas*).

Un proyecto de renovación pedagógica y de defensa del Magisterio no se entiende en la segunda mitad del siglo XIX sin un medio de comunicación implicado. Así lo concibe al asumir la dirección de la Escuela Normal de Alicante, que significa admitir la responsabilidad en la formación de los futuros formadores. Sin dudar, aplicando y exponiendo su escaso patrimonio, funda la revista *El Faro del Magisterio* (1902), que se pregunta de inicio: *¿A qué venimos?* Y recibe la respuesta inmediata y concisa: “*a satisfacer las aspiraciones, deseos, anhelos y esperanzas de los maestros, para mejorar las condiciones de los educandos*” (El Faro del Magisterio, 1902, de 6 de octubre, núm. 1:1). La tribuna de *El Faro* será utilizada por todos aquellos que quieren exponer sus puntos de vista sobre la educación, sin distinción de procedencia, sobre las disposiciones gubernamentales, además de informar de todo lo que atañe al colectivo del Magisterio. Así resulta hasta el inicio de la II República, treinta años de pervivencia, una eternidad para una revista sufragada por las suscripciones, sin ayudas oficiales.

CAPÍTULO V

La defensa de los derechos del Magisterio.

“El Magisterio y yo siempre viviremos unidos, pese a quien pese.”

(La Correspondencia de Puerto Rico, 1895, de 26 de septiembre,
núm. 1.758:2)

“Las Conferencias Pedagógicas deben tener carácter de familiaridad, de sencillez, de confianza. En ellas deben tomar parte todos los maestros, exponiendo sus experiencias y consultando sus dudas, prescindiendo en todo caso de largos y estudiados discursos oratorios.”

(Macho, 1900:92)

5.1. Introducción

“Macho Moreno ha defendido tenaz y de modo noble al Magisterio de Alicante, prefiriendo sufrir las consecuencias por sí antes que la sufran los Maestros a quienes defiende.”

(La Bandera Profesional, de Toledo, citado en *Crónica de una cesantía*, 1908c:18)

Múltiples son las citas en su compromiso con el Magisterio: *“el último entre todos, determiné lanzarme a exponer mis ideas; pedir la reforma de la carrera bajo la base de la mayor instrucción posible (Macho, 1882:263-264); el Magisterio está perfectamente capacitado, para reglamentarse bien (ibid., 1909:147); el Maestro se hace; y hay que hacerlo en buenas condiciones para que sea útil a la educación del pueblo (ibid., 1908:120); quiero al maestro porque es maestro; y hasta los de la China, si yo los viera, serían apreciados por mí (La Correspondencia de Puerto Rico, 1895, de 9 de septiembre, núm. 1.741:2); en un sentido discurso nos excitó a ingresar todos, todos los rurales en la Liga, persuadido de que esta ha de ser el áncora de salvación para las últimas categorías (escalafón) (La Orientación, 1911, de 7 de julio, núm. 217:3-4; El Magisterio Español, 1911, de 11 de julio, núm. 3.616:3) y otras tantas.*

Las asociaciones del Magisterio *“reafirman e institucionalizan la conciencia de grupo en su triple papel: de representación y salvaguarda de sus intereses económicos y de sus consideraciones honoríficas; de control sobre las formas y valoraciones ideológicas del trabajo profesional; y de autogobierno del propio grupo”* (Terrón, 1999:158).

La firme defensa del Magisterio y del maestro/a le confiere la vitola de pionero del sindicalismo de clase. Ni tan siquiera en su desempeño de la dirección de la Escuela Normal de Alicante se abstuvo de proseguir en la defensa del Magisterio, que a su vez le correspondía con su reconocimiento y respeto. Buen ejemplo de ello son los miembros de la asamblea de maestros, después de aprobar las conclusiones y de compartir la comida de fraternidad, realizan visita protocolaria a su domicilio particular de la calle Gerona, núm. 6, donde son obsequiados con licores y cigarros (El Faro del Magisterio, 1907, de 6 de enero, núm. 256:2-4).

“Sépanlo unos y otros, y apúntelo donde no se olvide, para maestro no sirve cualquiera; es necesario reunir al efecto condiciones, carácter, conocimientos, educación y vocación especiales. Y solo será buen maestro aquel que se haga en una Escuela Normal, porque en la Normal bien dirigida se forma el carácter por medio de una educación adecuada al fin que se persigue, y se adquieren conocimientos suficientes en cantidad y calidad para dicho fin; todo lo cual forma las condiciones que necesita el maestro para ser maestro.” (Macho, 1908:122).

La fundación de la revista *El Faro del Magisterio* es una muestra más de su compromiso con el Magisterio. Cada provincia dispone de una revista del Magisterio, que informa de las noticias del sector, como son las disposiciones oficiales, los movimientos del profesorado; la reproducción de artículos de otras revistas; y la producción de artículos propios. Estas revistas, que generalmente son semanales o

quincenales, enriquecen y fortalecen al profesorado. Alicante en los inicios del siglo XX dispone del diario *El Campeón del Magisterio*, que por problemas o por decisión propia de su director, finaliza su etapa en 1902. El Magisterio de la provincia pierde su medio de comunicación más cercano y, en este momento, pese a las dificultades de toda índole, arriesgando su propia economía, crea la revista *El Faro del Magisterio* para los maestros y maestras. Esta revista es plural en la manifestación de los articulistas, permaneciendo durante más de treinta años con el esfuerzo de sus directores, la calidad de sus artículos y la fidelidad de sus suscriptores.

5.2. Alegato en el contexto de Puerto Rico.

“Es el amigo más leal, el defensor más tenaz y el compañero más desinteresado que tienen los maestros de Puerto Rico.”

(La Correspondencia de Puerto Rico, 1895, de 17 de septiembre, núm. 1.749:2)

Es irreductible en la defensa de los derechos de los/as profesores/as. Si en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882 había subido a la tribuna como humilde maestro de pueblo rural, “*una voz de los Maestros de aldea*” (Macho, 1882:263); si ante personajes como Antonio Ros de Olano (Caracas, 1808-Madrid, 1886) o el propio Moyano Samaniego, no dudó en exponer, criticar y reclamar para el Magisterio lo que era un clamor entre los/as maestros/as y profesores/as, pero callados/as delante de las esferas gubernativas; nuevamente en Puerto Rico levanta la voz, mediante carta publicada en el núm. 25 de la revista profesional de primera enseñanza *La Educación*, cuyo director es Ildefonso Fernández Sánchez (Talavera de la Reina, 1843-Ciudad Real, 1913). En el año 1892, el colectivo del Magisterio “*augmenta su descontento, a consecuencia de los incumplimientos originados año tras año por la administración*” (Espeleta, 2015:161).

Como ejemplo, el semanario *La Unión* (1892, de 18 de febrero, núm. 7:6), periódico de primera enseñanza, dirigido por Miguel Vallés Rebullido (Teruel, 1845-1922) publica su desilusión con las decisiones del ministro, reproduciendo la información de *El Magisterio Soriano*:

“A pesar de cuanto se decía y esperaba del Sr. Linares Rivas, ..., nada. Las obligaciones de primera enseñanza continúan a cargo de los ayuntamientos. Un año más, cuando menos, y ¿quién sabe cuántos años más de lucha, de privaciones, de ayuno y siempre de esperanza? Porque esta es la única ilusión del pobre, el único estímulo de su vida. Un año más de lucha con la pereza y pobreza de los ayuntamientos; un año más de privaciones; porque el que a tiempo no percibe su haber, siquiera sea escaso, sabido es las que se impone, o mejor las que le impone la necesidad.”

Los ayuntamientos actúan de forma arbitraria con el maestro/a de su localidad. Retraso en las retribuciones básicas, en el concepto de casa-habitación, en la adquisición de material didáctico y en la dotación para gastos comunes de la escuela (calefacción, papel, tiza, limpieza, etc.). Además, el maestro/a debe hacerse responsable de reclamar a los padres de los/as alumnos/as la cuota establecida, si el

progenitor es pudiente. En su intervención en el Congreso Nacional Pedagógico (1882) expone el problema de la falta de aspirantes a la carrera de Magisterio, en parte por la censura de las autoridades municipales, incompetentes e incultas, que reiterará años más tarde:

“Otra de las causas que también contribuye a que la juventud se retraiga de dedicarse a la carrera del magisterio es el tener que vivir sujetos a la censura de autoridades incompetentes; a las Juntas locales de las cuales únicamente diré que deben desaparecer de raíz. El Estado, y nadie más que el Estado, es el llamado a pagar las obligaciones todas de la enseñanza primaria.” (Macho, 1882:264-265).

Otro de los problemas del Magisterio en el siglo XIX es la consideración social, la intromisión, la baja valoración del trabajo docente. En estas fechas de 1892, *La Unión* (1892, de 14 de enero, núm. 2:5) reproduce el artículo de *El Magisterio Español* sobre el valor social que se otorga a cada título:

“Ni a quien carece de título de farmacéutico se le consiente despachar medicamentos; ni quien no es médico puede visitar enfermos; ni puede prestar fe quien no sea notario; ni puede encargarse de un pleito quien no sea abogado; ... pero puede dedicarse a la enseñanza y tomar parte en actos oficiales de la misma cualquiera ciudadano que lo tenga por conveniente. Cada título ejercita para una profesión. Cada profesión tiene su título. Más por una excepción, la enseñanza se ha creído que podía ejercerla cualquiera; y cualquiera la ejerce, porque todo aquí merece más consideración que la enseñanza.

Verdad que un título no da ciencia; pero la supone. Verdad que quien carece de título de saber mucha pedagogía y muchas matemáticas y mucho de todo. Pero también se puede saber mucha medicina, y química, y farmacia, y derecho, y sin embargo la ley no autoriza para ejercer las profesiones en que entran estas ciencias a quien carece de título. ¡Ah! Se dirá. ¿Y no tiene cada uno el derecho de enseñar lo que sabe? ¿Quién intentará impedir que haga quien quiera una de las más fecundas obras de misericordia?”

A los incumplimientos de las administraciones estatal y municipal, se añade la intromisión indiscriminada de cualquier advenedizo a la enseñanza. Este problema es denunciado en el Congreso Nacional Pedagógico (1882), reclamando la eliminación de enseñanza en completa e incompleta, porque con el título de maestro se faculta para la instrucción:

“Me atrevo a pedir un Magisterio muy instruido para una Nación que aspira a ser muy instruida ... También se dedica a la enseñanza otra especie de Maestros que llevan el nombre de incompletos (por su falta de conocimientos) ... Lo conveniente que sería desapareciera la división de la enseñanza en completa e incompleta, y, por tanto, que nadie pudiera dedicarse al ejercicio de la misma sin estar adornado del correspondiente título profesional ... Si continuamos otorgando nuevos certificados, cometeremos el doble crimen de lesa nación y de lesa magisterio.” (Macho, 1882:263-264)

En las exposiciones presentadas en sus publicaciones se aúnan: conocimiento extenso de la problemática del Magisterio, o mejor, del maestro/a; y *“un gran entusiasmo por la enseñanza”* (Macho, 1882:263). ¿Quién puede discrepar de sus argumentos? Difícilmente, aunque no sean del agrado de la administración, como el Gobernador General de Puerto Rico, José Lasso Pérez (Valverde de Júcar, 1837-Madrid, 1913), en fecha 14 de febrero de 1892, que le expedienta con sanción de un mes de su pensión de haberes, después de oído el parecer de la Junta Provincial de Instrucción Pública, por *“cuyas cartas*

(de Macho Moreno) envolvían determinadas calumnias contra resoluciones dictadas anteriormente por mi autoridad, y algunos conceptos calumniosos contra personas de esta localidad con carácter oficial” (PARES, ES.28079. AHN/16//Ultramar, 418, exp.18:35-37). La sanción se basa en los art. 82 y 86 del R.D. de 13 de octubre de 1890 (GdM, 1890, núm. 287:183), que exponen:

“Art. 82. Las faltas graves se castigarán con suspensión del haber, desde a uno a tres meses, y con la separación del servicio. Art. 86. Los empleados de Ultramar están obligados: 1º A observar conducta irreprochable en sus relaciones oficiales con el público con sus compañeros y en las de todo orden con sus superiores.”

Posteriormente, el propio Gobernador sancionador dicta el indulto de su anterior resolución, quedando sin mancha el expediente personal. En su período en Puerto Rico participa de pleno derecho en la mejora de las Escuelas Normales, como miembro de la Junta Provincial de Instrucción Pública, en su doble vertiente: “mejorar la enseñanza para mejorar la formación del profesorado; y elevar el magisterio a las cotas de igualdad con el resto de funcionarios” (art. 94, del Decreto Orgánico de 5 de febrero de 1881).

5.3. Penurias del Magisterio.

“A don Juan Macho Moreno, valiente defensor de la escuela y del maestro,
dedico esta copia, en prueba de respeto y afecto.”

Emilio Marhuenda, maestro de Dolores, 14 de julio de 1905
(El Faro del Magisterio, 1906, de 24 de enero, núm. 199:26-28)

Qué mejor testimonio que las palabras del propio maestro sobre la concienciación de nuestro protagonista en los problemas que atañen al Magisterio. La persona es cuerpo y alma. La vocación, el trabajo, la responsabilidad configuran el alma; mientras que el cuerpo se sustenta “con el pan ganado con el sudor de tu frente” (Génesis, 3:19). Es consciente de las penurias y de los agravios comparativos que atraviesan los/as maestros/as, que unido al mínimo sueldo, muchas veces padecen el despotismo de los ayuntamientos, en especial en cuanto hace referencia a los impagos de los salarios, derechos de casa-habitación y de los materiales necesarios para el ejercicio docente, amparados por la ley; a ello se une el desprestigio que cometen en contra del Magisterio público.

Los modestos salarios abonados por los ayuntamientos se atrasan, se aplazan, es la indefensión total del maestro ante la administración local, sin recibir apoyo de la administración provincial y/o estatal. En la editorial del 12 de febrero de 1905, de *El Faro del Magisterio*, titulada *Atropello sin precedentes*, Mallol Sala explica el hecho, expone los derechos y denuncia el abuso de autoridad del alcalde de Ribadavia contra la maestra Filomena Estévez, maestra auxiliar de la escuela de dicha población, que en el mayor absurdo es conducida por la guardia civil a los calabozos por defender su derecho, establecido en la ley, a la casa habitación (El Faro del Magisterio, 1905, de 12 de febrero, núm. 142:49-50).

Este estado de penuria permanece, en menor medida, con la constitución del ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1900). El problema no se soluciona del todo en los plazos, como se manifiesta con la protesta del Magisterio en la inauguración del monumento a Claudio Moyano el 11 de noviembre de 1900 o, por poner un ejemplo, el telegrama que envían los maestros de Ibros (Jaén) al ministro García Alix, que dice: “*Maestros de instrucción primaria de esta villa ruegan ordene al delegado de Hacienda de Jaén libre fondos habilitado del partido: dos trimestres debe tener ingresados. Situación desesperada por hacer siete meses no cobramos; carecemos de lo más preciso para sustento familia*” (El Magisterio Español, 1900, de 6 de noviembre, núm. 2.422:1.517). La inseguridad y el despotismo de los ayuntamientos han desaparecido, pero los retrasos continúan igualmente por parte del Estado.

No perderá ocasión para reclamar y recordar las estrecheces del Magisterio, aportando soluciones, que, con el tiempo, aunque no las vea, se llevarán a cabo. Estas reclamaciones y denuncias tienen prioridad, porque no solo de buenas promesas vive el maestro y su familia, sino del salario que se gana en el trabajo del día a día. Primero, demanda la solución a las obligaciones hacia el maestro/a en cuanto hace referencia a sus haberes (sueldos, casa habitación, presupuesto de la escuela), para seguir con las interinidades, las provisiones de las plazas, los tribunales, los destinos, etc.

“Bien dotado, virtuoso e instruido. He dicho bien dotado, porque quien tiene hambre, no está para nada (...), quien pide prestado y contrae deudas no puede tener dignidad ni carácter, tendrá que sufrir muchas vejaciones, así resume un maestro el ideal profesional del maestro.” (Delgado, 1997:18).

Así, consta en el acta de la Junta provincial de Instrucción Pública de Alicante, del día 30 de abril de 1907, que presenta una moción respecto “*al pago de los alquileres, cuestión muy abandonada por los municipios, demandando el apoyo del gobernador para obligar al pago. Se aprueba en todas sus partes; y el sr. Gobernador, Pedro de Ojesto, pide se le facilite una relación de pueblos que se encuentren en el caso a que se contrae aquella para proceder contra los alcaldes tan pronto como termine el periodo electoral*” (La Correspondencia de Alicante, 1907, 6 de mayo, número 7.954:1-2; El Faro del Magisterio, 1907, de 6 de mayo, núm. 276:162-163). En estas fechas es habitual que en la GdM se relacione la reclamación de haberes, correspondientes a la casa-habitación, y de material de enseñanza de los maestros a los ayuntamientos. La situación de las escuelas en estos años es muy lamentable, como así lo atestigua el siguiente artículo del periódico *La Unión* (1891, de 5 de abril, núm. 12:13-14):

“Ya empezó el queso. El maestro de Samper de Calanda, D. Pedro González ha cerrado su escuela para dedicarse al oficio de listero de una carretera, porque le es imposible continuar en Samper donde se le adeudan muchos trimestres de sueldo. El maestro de Castelnou, don Jesús Ayuda, ha cerrado su escuela porque no puede subsistir sin que se le abonen ocho trimestres de dotación que le debe aquel municipio, y se ha trasladado a Estercuel de donde es maestra su esposa. Y las escuelas de La Puebla de Híjar están cerradas porque a sus maestros se adeudan varios trimestres. Y por la misma razón lo están también las de Jatiel. Y los niños de Azaila vagan por las calles porque sus maestros han resuelto no abrir las escuelas mientras no se les abonen los millares de pesetas que el municipio les debe.”

El incipiente semanario *El Faro del Magisterio* dedica en su segunda publicación su atención al problema del pago de los alquileres, dado que en la provincia de Alicante son numerosas las dificultades de los/as maestros/as para percibir los pagos de los locales dedicados a escuelas públicas y de los derechos de casa-habitación. La realidad es que el gobierno ordena pagar, pero entre las órdenes que se emiten, la resistencia de muchos alcaldes y la pasividad e indiferencia de los gobernadores civiles, el conflicto aumenta día a día, con un único perjudicado directo: el/la docente (*El Faro del Magisterio*, 1902, de 12 de octubre, núm. 2:2):

“Ahora que el pago de los sueldos está asegurado, viene la hidra a ensañarse contra el/la maestro/a, negando el pago de los alquileres, para que la Nación no pierda sus hábitos de ... no pagar al maestro/a.”

Como estos ejemplos, se repiten en toda la geografía española en el siglo XIX. Entre otros muchos, consta en el año 1908 que el maestro Calixto Serrano Moreno (Riba de Saelices, 1844-Crevillente, 1919) reclama al Ministerio su favor en la reclamación de 600 pesetas al ayuntamiento de Tarifa, por la deuda en los haberes de la casa-habitación. Prácticamente esta cantidad corresponde a todo el período de su estancia en dicha población, que es de algo más de cuatro años.

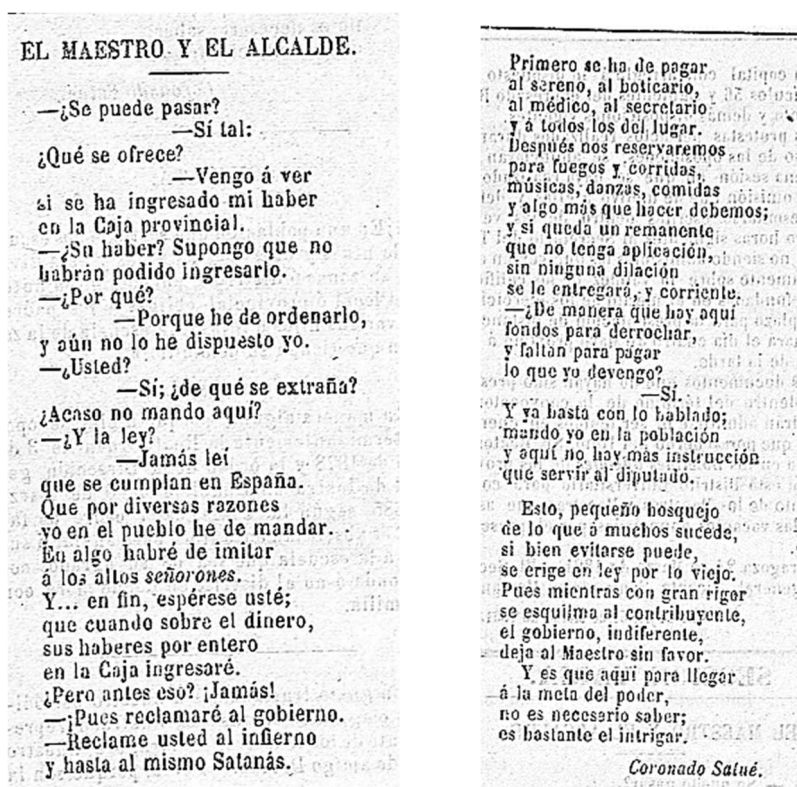


Ilustración 13. El maestro y el alcalde. *La Unión*, 1891, de 5 de abril, núm. 12:11-12.

También es el caso de Baldomera Valcárce, maestra de Miguel-Esteban, a quien se le adeudan: 1.500 pesetas el ayuntamiento de Casas de Haro, su anterior destino; y 700 pesetas de sueldo y 300 de alquileres el actual destino (*El Magisterio Español*, 1903, de 12 de septiembre, núm. 2.717:2). La ilustración

13 es otro ejemplo del diálogo entre el maestro y el alcalde o cacique del lugar, que desprecia al maestro en un ambiente de corrupción, “*aquí no hay más instrucción que servir al diputado*”.

Continúa esta situación caótica en la percepción de los haberes de los/as maestros/as al crearse el ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y hacerse cargo de los mismos. Coincidiendo con la inauguración del monumento a Claudio Moyano, el día 11 de noviembre de 1900, los/as maestros/as de todas las provincias se levantan en manifestación contra el ministro García Alix, reclamando sus nóminas, impagadas desde hace cuatro meses. Esta situación continúa hasta el presupuesto de 1901, aprobado con el ministro Conde de Romanones. El profesorado de las Escuelas Normales no padece estas penurias, pero no se libra de sufrir impagos, como es el caso, al igual que otros, que siendo reconocido un nuevo quinquenio en el año 1903, por el importe de 41,66 pesetas, no se le abona por no existir consignación presupuestaria para dicho pago. (El Magisterio Español, 1904, de 17 de febrero, núm. 2.762:100).

La Junta para la Ampliación de Estudios concede una beca a Abenza Rodríguez, que posteriormente publica un artículo con el título *Gratitud*, donde manifiesta que “*el Conde de Romanones no supo la magnitud de su magna obra llevando las atenciones de primera enseñanza al presupuesto general del Estado; no pudo imaginar nunca lo colosal que esa obra era*” (El Faro del Magisterio, 1904, de 18 de marzo, núm. 88:1). *Macho Moreno* conoce bien al mencionado Conde de Romanones, no en vano es nativo de la provincia dominada electoralmente por el aristócrata; y el Conde le conoce, porque lleva reclamando desde 1882 las justas aspiraciones: creación del ministerio y asunción de los salarios y jubilaciones en los presupuestos generales del Estado. Sin embargo, el Magisterio, entre los que se cuenta, le afea al ministro la confusión creada con la asunción de los estudios elementales y superiores de Magisterio de primera Enseñanza a los Institutos Generales y Técnicos por el R.D. de 16 de agosto de 1901 (GdM, 1901, núm. 231:790-795).

En la Junta Provincial de Instrucción Primaria, del 21 de noviembre de 1905, felicita al Gobernador Civil, Ortíz Casado, por la pronta y enérgica circular enviada a los alcaldes, para resolver los impagos endémicos que padecen muchas de las maestras y maestros. En dicha circular de 17 de noviembre, se apremia a los alcaldes a “*presentar certificado que acredite que, si están o no satisfechos los alquileres hasta el día de la fecha*”, y, en el supuesto que se incumpliese la orden, “*los maestros afectados harán llegar a la Junta Provincial*”, en el plazo de veinte días, la deuda contraída por el municipio. Además, la Junta Provincial “*no atenderá ninguna queja sobre un maestro o maestra, si el municipio se encontrara deudor*”; y una vez regularizada la situación, “*se exigirá el exacto cumplimiento de todos sus deberes y obligaciones*” (El Faro del Magisterio, 1905, de 24 de noviembre, núm. 189:458 y 460-461). Finalmente se consigue aquello que parecía imposible: poner blanco sobre negro las deudas en los alquileres y/o en las gratificaciones por casa habitación.

En cuanto al desprestigio que se comete con el maestro/a público, “*se ha puesto de moda el insultar al Magisterio primario y no hay más remedio que aguantar, pero no será sin que protestemos con la frente muy levantada, de cuantas inconveniencias se dicen al rostro del Magisterio, en su mayoría competente y digno.*” En su artículo “*¡Sigue la racha!*” denuncia la verborrea que usan autores conocidos de principio de siglo, destacando las descalificaciones de Joaquín Costa, como son: “*no somos maestros, sino maestros falsificados; se nos llaman maestros ... por llamarnos algo; somos peores, más nocivos, que los edificios de las escuelas*”.

Si la opinión de las autoridades y los políticos no fueran insuficientes para denigrar al Magisterio, aparece la insigne figura de Andrés Manjón (Sargentos de la Lora, 1846-Granada. 1923) desacreditando la dejadez del profesorado de instrucción elemental con frases como “*la holganza en que maestros y alumnos viven casi todo el año*”. Estas descalificaciones corresponden, como ocurre en todo colectivo, a una parte del Magisterio. En contra hay otros miles de maestras y maestros que trabajan intensamente en la educación y formación del alumnado, a pesar de las limitaciones que padecen. Ante estas descalificaciones, se encuentra entre dos fuegos: cuando intenta espabilar al maestro/a, recibe críticas enormes, porque ataca al MAESTRO (sic), sin detallar si este maestro/a cumple con sus obligaciones y es o no nocivo/a para el Magisterio; y cuando defiende al Magisterio de los improperios como el presente, tiene que esconder al mal maestro entre la gran cantidad de maestros/as que cumplen y se esfuerzan, a pesar del sueldo mezquino, de la hostilidad de la opinión y de las autoridades, sin elementos, etc.

El siguiente trabajo en pro del Magisterio es exponer en público aquello que “*el profesorado de primera enseñanza de provincias ha hecho repetidas manifestaciones, por medio de la prensa profesional*”. La ocasión se presenta con el nombramiento del nuevo ministro conservador de Instrucción Pública y Bellas Artes, Faustino Rodríguez-San Pedro (Gijón, 1837-1913), a quien dirige el artículo *Al Excelentísimo señor Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes* (El Faro del Magisterio, 1907, de 6 de abril, núm. 271:121-123), que refleja “*la unanimidad de pareceres de los maestros provincianos y de una aspiración legítima que les permita una legislación equitativa*”. Hace referencia a los art. 21 y 22 del decreto de 24 de octubre de 1902 (GdM, 1902, núm. 299:315-316), “*que anulan por completo lo bueno y viable que tiene el Reglamento en la provisión de escuelas por concurso*”.

Cuatro son los puntos expuestos en el artículo mencionado: Uno, las interinidades, que “*las plazas se cubran inmediatamente con maestros interinos que den, no solo garantía de idoneidad, sino de celo recomendable y de buen comportamiento. Las demoras de estos nombramientos menguan considerablemente el crédito de las escuelas públicas y perjudican a los que por su posición social han de recibir en ella los primeros elementos de cultura.*” Ante este mal endémico en la escuela pública, se preocupa por el reconocimiento de las escuelas públicas, porque concibe que es la clase social trabajadora la perjudicada, cuando es

posible que este sea el único período de su vida que tenga contacto con la cultura. Dos, las oposiciones en provincias. *“Es injusto el juicio de las oposiciones, porque a quien se le da patente de idoneidad para formar maestros/as, se le niega la intervención; y porque al maestro que carece de recursos, se le quita la esperanza de acudir al palenque de la oposición; por tanto, descentralización de las oposiciones”*. Lucha contra el concepto y costumbre centralizadora del Estado; reclamando más participación de las provincias, de las Escuelas Normales.

Tres, los tribunales, *“se constituyan tribunales de oposiciones con elementos adscritos a las Normales y a la Escuela Primaria”*. Es habitual que los tribunales sean formados por personal universitario y/o con reconocimiento intelectual. Sin desmerecer los valores de dichas personas, reclama la estima y el reconocimiento por aquellos profesionales que, con pedagogía, con rigor, con sacrificio y con entusiasmo, forman las nuevas generaciones de maestros/as. Y cuarto, unificación reglamentaria para proveer escuelas de Barcelona y Madrid. *“Estas plazas son las más codiciadas del Reino y las más fáciles de obtener por la casualidad, no por el mérito, porque el ministro puede cubrir libremente las vacantes. Los reglamentos de provisión de escuelas siempre se han dictado para evitar los nombramientos a la sombra del favoritismo.”*

A las vacantes en las escuelas de primaria de las dos capitales más importantes del Estado se puede acceder simplemente por haber obtenido una plaza de menor rango, entendiéndose sueldo, lo que impide a profesionales del Magisterio con treinta años de servicios optar a dichas plazas porque los artículos 21 y 22 del R.D. de 24 de octubre de 1902 (GdM, 1902, núm. 299:315-316) confieren al ministro la gracia de nombrar uno de cada cinco aspirantes. ¿Cuál es la instancia dirigida al ministro? Sencillamente cuatro puntos concisos y concretos (El Faro del Magisterio, 1907, de 6 de abril, núm. 271:121-123):

“1º Que el nombramiento de maestros interinos sea en lo sucesivo de la competencia de los Rectorados, extendiéndolo, de ser necesario, a las Juntas Provinciales para las Escuelas de categoría mínima. 2º Que se trasladen a provincias los actos de oposición a escuelas de todas las clases y categorías. 3º Que los tribunales de oposición se formen con elementos propios de la carrera de maestro, mediante turnos establecidos por disposiciones derogadas. 4º Que se suprima inmediatamente la legislación especial para la provisión de escuelas de Madrid y Barcelona, con la derogación de los artículos 21 y 22, del Real Decreto de 24 de octubre de 1902.”

5.4. Alegato en el contexto de la península.

“Siempre he oído decir en mi casa que dicho señor (Macho Moreno) es una persona honrada y entusiasta defensor de la clase a que pertenece y tanto honra.”
(Manuel Silvestre, *Crónica de una cesantía*, 1908c:85)

Sostiene la misma doctrina desde su intervención pública en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, pero perfeccionará la relación educación-maestro con el conocimiento de las corrientes

pedagógicas europeas que aparecen en el territorio nacional. “*La educación popular y la suerte de los maestros han sido y serán el fin de nuestras incansables tareas*” (El Faro del Magisterio, 1904, de 6 de enero, núm. 76:1).

La Asociación General del Profesorado Español de Primera Enseñanza aprueba el 25 de mayo de 1881 su Reglamento, en sesión celebrada en el Conservatorio de Artes de Madrid. Según Terrón (1987:279), “*el movimiento asociacionista del Magisterio nace y se configura en el marco de constitución y desarrollo de la escuela nacional*”. Las dificultades originadas por las distancias geográficas y los obstáculos en las vías de comunicación propician que las asociaciones sean de carácter cercano; sin embargo, la Asociación nace con espíritu nacional, de aunar las inquietudes propias de cada territorio, pero comunes a todo el colectivo. “*Las asociaciones estaban ligadas a las miserables condiciones laborales y económicas en que se desarrolla la vida profesional del maestro*” (ibid., 1987:281). Los objetivos de la Asociación, por los que luchará durante su vida profesional, quedan expuestos en la ilustración 14:

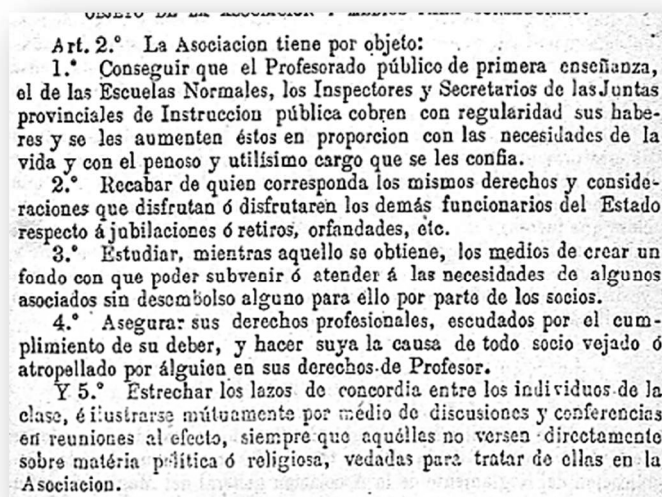


Ilustración 14. Reglamento de la Asociación General del Profesorado. El Magisterio Balear, 1881, de 15 de octubre, núm. 42:3.

Actúa como secretario de la Asociación en su fundación, cargo de actuación gratuita (art. 31) y cuyas funciones son: “*1º Llevar al corriente los libros de actas de las Juntas generales de la central y dar lectura de aquellas, de la orden del día, proposiciones, etc., en las reuniones generales y particulares de la Junta Central, siempre que el presidente se lo ordene; 2º Certificar las actas, así como las propias que de ellas se sacaren por acuerdo del presidente, o de la Junta Central en pleno, prohibiéndose facilitar copia alguna sin autorización expresa de esta o de aquel; 3º Redactar la memoria a que se refiere el párrafo 4º del artículo 23*” (art. 27). El párrafo 4º del artículo 23 dice: “*Presentar a la Junta general en reunión ordinaria una Memoria detallada de la marcha y estado de la sociedad durante el año anterior*”.

Participa activamente en la Asociación General del Profesorado y en el año 1901 en la constitución de la Asociación del Profesorado de las Escuelas Normales. Este colectivo se reúne y debate, al objeto de constituir la Asociación. A la propuesta inicial se adhieren los distritos universitarios de Madrid, Barcelona, Granada, Sevilla, Salamanca, Santiago, Valencia, Valladolid y Zaragoza. Forma parte de la amplia delegación de la provincia de Alicante, integrada en el Distrito Universitario de Valencia, en compañía de Calatayud Bonmatí, Yáñez Tormo, Cases Alemany, Lacort Ruiz; y las profesoras Hidalgo Martínez, Sensat Vilà y Mas Montero. De esta época nace la relación con la profesora Rosa Sensat, que más tarde propiciará la invitación de la Comisión Organizadora del Congreso de Primera Enseñanza (Barcelona, 1909-1910) (véase capítulo IX. 9.6, *Congreso de Primera Enseñanza*), para impartir la ponencia “*La autonomía e intervención del Magisterio en los asuntos de su ramo*”. La delegación del Distrito Universitario de Valencia elige como delegado a Cases Alemany.

La asamblea de la Asociación de Profesores de Escuelas Normales nombra a su ejecutiva de entre los delegados, atendiendo especialmente a la actividad demostrada en los trabajos para la creación de la asociación y en la defensa del profesorado y de las Escuelas Normales. Una vez constituida la ejecutiva, el director de la revista mensual *El Magisterio Español*, Victoriano Fernández Ascarza (Marañón, 1870-Cercedilla, 1934) propone nombrar un presidente. La propuesta formulada es a favor de *Macho Moreno*, de quien se valora: “*Por ser el iniciador de la asociación, por los muchos trabajos que recientemente ha hecho en pro de ella, por las campañas sostenidas en El Campeón del Magisterio.*” (*El Magisterio Español*, 1902, de 28 de mayo, núm. 2.582:4). A la vez que agradece el honor de presidir la Asociación, declina la invitación por razones personales y profesionales. En estas ocasiones, es cuando medita cómo hubiera sido su futuro profesional, si por las oposiciones realizadas hubiera accedido a la capital del Reino. El favorecido con la elección suplica insistentemente declinar la invitación, “*que le hace mucho honor*”; aceptada la renuncia, se propone a otro prohombre veterano del profesorado, Ramón Bajo Ibáñez (1836-Pamplona, 1915), del distrito universitario de Zaragoza (*ibid.*, 1902, de 28 de mayo, núm. 2.582:4). La renuncia del nombramiento reafirma el concepto de responsabilidad y descalifica las opiniones arbitrarias que le atribuyen desmedidas ansias de poder y protagonismo.

La defensa del Magisterio se practica también reconociendo con actos públicos el trabajo de los maestros veteranos. *El Campeón del Magisterio* lidera el homenaje a dos maestros significados en la provincia de Alicante, como son Pascual Blasco (Elche, 1823-Alicante, 1901) y Joaquín Orozco. Inmediatamente se suma a la idea, conjuntamente con múltiples profesionales de la enseñanza, como Gironés Puerto (director de la Escuela Superior de Comercio): Sancho Sanz; Villanueva Martínez (auxiliar Casa de Beneficencia); Francisco Collado (maestro de Aspe); Carlos García (maestro de Catral); Mallol Sala; Sancho Herrero; Esteve Colomer (maestro de Pego), entre otros (*El Campeón del Magisterio*, 1901, de 25 de enero, núm. 38:2 y 4). El número de adhesiones se incrementa en la prensa semana tras semana; así, se

suman al homenaje los señores Manuel Vega (maestro de Elche); Máximo Santacreu (maestro de Guadalest); Victoriano Masía y Antonio R. Pérez (maestros de Alicante); Hermenegildo Navarro (maestro de Benezama); Rafael González (alumno con matrícula de honor final de los estudios) y Buenaventura Rodríguez, alumnos de la Escuela Normal de Alicante (ibid., 1901, de 1 de febrero, núm. 39:4). El Magisterio y, en consecuencia, el/la maestro/a necesita del reconocimiento de la sociedad a su labor docente. Estos homenajes sirven para valorar la función del colectivo de maestros/as. Como acostumbra a realizar en actos públicos, en escritos, en su relación con la Asociación de Profesores, siempre encabeza estas iniciativas en pro del Magisterio.

Desde *El Faro del Magisterio* se postula que “*el que abuse, que no cuente con nosotros*”. Esta firmeza de principios ocasiona problemas al director de la revista, porque como dice el refrán: nunca llueve a gusto de todos. Denunciar abusos divide la conciencia del Magisterio, bien por compañerismo, bien por curarse en salud. En cualquier caso, la revista denuncia:

“¿Sabe la Junta Provincial de Instrucción Pública que no obstante cobrar los maestros mensualmente y con la mayor puntualidad, los hay de ambos sexos que no están al frente de las escuelas? Si no lo sabe, nosotros estamos dispuestos a llamar su atención sobre casos concretos.”
(El Faro del Magisterio, 1903, de 21 de febrero, núm. 24:3)

La revista es plural, abierta a la participación, a expensas de dar cabida a opiniones enfrentadas a las suyas o a sus postulados, como es el caso del maestro y pedagogo Ángel Llorca García (Orcheta, 1866-Madrid, 1942), que difiere de la denuncia realizada por *El Faro*, iniciándose réplicas y contrarréplicas a dos bandas. Ambos coinciden pedagógicamente en la renovación de la escuela pública y en la atención educativa a las clases desfavorecidas; ambos son cercanos a la ILE, defendiendo y aplicando los postulados de la Institución. Sin embargo, Llorca García es crítico con las denuncias de *El Faro del Magisterio*, publicando una misiva muy dura:

“El Faro busca antes el escándalo que el remedio. Además, ¿no es el director de El Faro individuo de la Junta Provincial de Instrucción Primaria?, ¿pues como no ha propuesto ya que se forme expediente a esos maestros? Sospecho que existe más odio a las personas que amor a la ley.”
(Llorca, El Faro del Magisterio, 1903, de 28 de febrero, núm. 25:2)

La respuesta se produce en la siguiente publicación (El Faro del Magisterio, 1903, de 12 de marzo, núm. 27:1-2), declarando que “*no odiamos a nadie, ni de las personas queremos hacer víctimas, pero defenderemos siempre la legalidad y pediremos que no se atropellen los derechos de nadie. Vamos a los hechos y a los derechos. Para nosotros antes que el maestro es la escuela; antes que el profesorado, la enseñanza. No queremos la destitución de ningún compañero, sino que asista a su escuela y sirvan*”. Los casos, como los de Granja de Rocamora, son frecuentes, con el beneplácito de las autoridades locales. Esta es la razón por la que defiende eliminar las Juntas locales y fortalecer las inspecciones, que deben visitar cada escuela, al menos una vez al año. Si el corporativismo sirve para ocultar, no beneficia al colectivo.

Las discrepancias públicas con Llorca García son el inicio de confrontaciones epistolares en la prensa local. De hecho, las discrepancias se fundamentan en la forma de exponer públicamente el problema, no en la verdad de fondo. Cantar claro y hablar fuerte, define su carácter: persona ilustrada, pedagogo valorado, batallador incansable, amante de la justicia, dialogante, de carácter firme en las ideas.

El proyecto de la nueva ley de Administración Local de 1904 contempla la potestad de los alcaldes de imponer multas a los maestros. El Magisterio considera una aberración dicha potestad, cuando el objetivo del colectivo es depender en todos los conceptos (pedagógico y administrativo) de los inspectores. Como miembro de la Junta de la Asociación Nacional de Maestros, y en representación de la misma, envía una instancia a Eduardo Vincenti Reguera (La Coruña, 1855-Madrid, 1924), para “*que no apruebe la autorización de imponer multas a los alcaldes*”. El director general de Instrucción Pública le responde que “*la defenderá, por considerar justa y beneficiosa para la clase la petición citada*” (El Magisterio Soriano, 1904, de 6 de julio, núm. 694:7; El Defensor del Magisterio, 1904, de 15 de julio, núm. 27:13; El Faro del Magisterio, 1904, de 24 de junio, núm. 104:3). También hace idéntica gestión con Juan Poveda García (Alicante, 1854-La Plata, 1919), diputado a Cortes por la circunscripción de Alicante, en el mismo sentido, para que desaparezcan esas atribuciones o se atenúen los rigores introduciendo una adición (El Faro del Magisterio, 1904, de 18 de octubre, núm. 123:3). La respuesta del diputado es inmediata, indicando que “*procuraré tener en cuenta sus atinadas observaciones*” (ibid., 1904, de 24 de octubre, núm. 124:2).

En la sesión del 8 de noviembre de 1904, Vincenti Reguera traslada a la tribuna del Congreso de los Diputados su petición sobre la autorización de poner multas los alcaldes al Magisterio. Se pregunta, “*¿Quiénes son los alcaldes, sobre todo los rurales, para imponer multas a los maestros, para intervenir en cuestiones de enseñanza? La enseñanza necesita otra organización, otra inspección*”. Su comentario al diario de sesiones es: “*Sr. Vincenti, más duro en eso de las multas; más duro contra ese funesto proyecto que, si se aprobara, sería la muerte, el acabose del Magisterio primario*” (ibid., 1904, de 19 de noviembre, núm. 127:2).

Defensor desde su ponencia en el Congreso Nacional Pedagógico (1882) de la igualdad en derechos y deberes, en formación, en salario de las maestras y maestros. Por eso, cuando las profesoras de la Escuela Normal de Málaga “*elevan al ministerio la solicitud de nivelar el sueldo entre ambos sexos en el próximo presupuesto*”, declara con firmeza (El Faro del Magisterio, 1905, de 18 de febrero, núm. 143:57-58): “*la petición me parece justa y no podemos suponer que haya quien se oponga*”. La unión hace la fuerza; y cuando la razón asiste, como en el caso presente, se lleva mucho adelantado para lograr el triunfo de cualquier empresa.

En *El Faro* (1908, de 30 de junio, núm. 345:243) se da cuenta de la gestión realizada por Vincenti Reguera a favor de los maestros: “*Debido a la intervención del señor Vincenti en el Congreso, se ha quitado del proyecto de Administración local, que se viene discutiendo, la facultad que se concedía a los alcaldes para imponer multas a los maestros*”. Las súplicas, en nombre del Magisterio, llegan a buen término.

La defensa que realiza tiene más horizontes que los propios de la escuela. El maestro es una persona culta, preparada, aspirante a progresar su condición en beneficio de la sociedad. Así, el maestro goza de la posibilidad de actuar como secretario de las Juntas Provinciales de Instrucción Primaria, entre otros destinos posibles. Concedor de los desmanes que la administración comete con el Magisterio, denuncia los favoritismos en el nombramiento de los secretarios de las Juntas Provinciales, haciendo el llamamiento a “*la unión y el trabajo les dará el triunfo de sus legítimas esperanzas, y el triunfo de los secretarios es el triunfo del Magisterio, porque la secretaría será el porvenir seguro para muchos maestros que tienen condiciones para desempeñar*” (El Faro del Magisterio, 1906, de 12 de enero, núm. 197:9-11). Esta defensa de los secretarios es por el derecho al trabajo correspondiente, contrario a compartir el tiempo escolar con otras obligaciones, como denuncia en otro momento, para alcanzar un salario digno. La dignidad del Magisterio está en el desarrollo de su trabajo, este su pensamiento.

La unidad del Magisterio provincial es constante preocupación, compartida con la dirección de la Asociación y posiblemente sea el más entusiasta de la misma. El presidente de la Asociación, Victoriano Masía, hace un llamamiento a la unidad, “*la unión constituye la fuerza*”, y a la participación para debatir las mejoras posibles y para renovar la directiva (El Faro del Magisterio, 1906, de 12 de diciembre, núm. 252:421-422). Ante esta convocatoria, su proceder es animar con el ejemplo que le avala de ser miembro fundador de la Asociación Nacional a la participación en el debate de la Sección de Socorros Mutuos. Es la forma corporativa de ayudar a la familia, mientras se tramita la pensión del Montepío (El Faro del Magisterio, 1906, de 18 de diciembre, núm. 253:429-430).

La Asamblea se celebra con la asistencia personal de treinta seis maestras/os (cinco maestras y 31 maestros) y más de doscientas representaciones. Unánimemente se adoptan los siguientes acuerdos:

ACUERDOS ASAMBLEA DE MAESTROS Y MAESTRAS (1907)	
Primero	<i>Continuar la Asociación Provincial.</i>
Segundo	<i>Continuar la Junta durante el año 1907 con los mismos miembros y funciones.</i>
Tercero	<i>Conceder un plazo razonable para que se pongan al día en el abono de las cuotas.</i>
Cuarto	<i>Adherirse al proyecto de Socorros Mutuos.</i>
Quinto	<i>Tomar en consideración que los que no ingresen ahora, cuando se den de alta, abonen el mismo número de cuotas que hayan satisfecho los demás socios.</i>
Sexto	<i>Gestionar que la contribución de Socorros Mutuos sea obligatoria.</i>

Tabla 22. Acuerdos de la Asamblea de Maestros y Maestras (1907). Elaboración propia.

Finaliza la asamblea con una comida en el Hotel Samper y una visita protocolaria del Magisterio al domicilio particular del director de la Escuela Normal, que obsequia a los presentes con licores y cigarros (El Faro del Magisterio, 1907, de 6 de enero, núm. 256:2-4).

5.5. Memoria técnica (1909)

“Es tan notorio y unánime el anhelo de que se mejore la instrucción pública, y sobre todo la primera enseñanza, base insustituible para la formación de ciudadanos capacitados para la vida y útiles a la patria.”

(Real Decreto de 18 de noviembre de 1907)

La redacción de la *Memoria técnica* contempla tres apartados: uno, reconocimiento de las mejoras que representan en la educación nacional las enseñanzas de las lenguas extranjeras vivas; dos, la defensa del dominio de la lengua castellana; y, tres, las propuestas a la administración para impartir con solvencia los idiomas extranjeros. Las conclusiones presentadas son: primera, que *“se reconozca la importancia capitalísima para la práctica de la vida en el estudio de los idiomas extranjeros”*; y segunda, que *“se retiren las autorizaciones concedidas para enseñar lengua extranjera a todos aquellos que previamente no hayan demostrado la competencia que para el caso se requiere.”*

El R.D. citado y publicado en la GdM (1907, núm. 329:731-733), propone la creación de una Junta o Comisión *“conocedora de las aspiraciones de los cuerpos docentes y de los problemas relacionados con la primera enseñanza”*. Esta Junta *“debe reunir una ponderación de capacidades, por la cual se garanticen conjuntamente la competencia y la amplitud en el juicio, así como la neutralidad de acción”*. La educación parece que comienza a ser una prioridad en la gestión del gobierno y de la Nación.

Anualmente, la Junta Central formulará temas para desarrollar, por maestros de enseñanza primaria y por profesores de las Escuelas Normales, en la Memoria técnica en el *“período de vacaciones caniculares”* (art. 11). En el primer año de su ejecución, como miembro nato de la Junta Provincial de Instrucción Pública y, en virtud del R.D. de 4 de marzo de 1908 (GdM, 1908, núm. 81:1.201-1.202) está exento de realizar este cometido.

En el ejercicio 1909, ya no es director de la Escuela Normal de Alicante, causando baja como miembro nato de la Junta Provincial, lo que le faculta ser escogido para el encargo de redactar la *Memoria técnica* del presente año. En este verano de 1909, redacta la *Memoria técnica*, que titula *Importancia capital que para la práctica de la vida tiene el estudio de idiomas extranjeros* [véase Anexo IV, *Memoria técnica* (1909)]. Esta *Memoria* sirve al autor para pasar cuentas con los profesores que escudándose en el corporativismo y en la buena fe del Magisterio incumplen sistemáticamente con sus obligaciones docentes. Algún joven profesor, aspirante a la dirección de la Escuela Normal le tacha de

anticuado en sus conceptos pedagógicos. Nada más lejos de su concepción educativa, como expone en la *Memoria técnica*.

“Elijo el tema IX porque me considero con experiencia para emitir y consignar opiniones fundadísimas respecto de la verdadera importancia del asunto, y porque quiero distinguir la realidad de la ficción: lo que es de lo que debe ser.” (Macho, 1909a:5).

El título induce necesariamente a reafirmar su propio enunciado: *Importancia capital*. Por eso, manifiesta la pérdida de paternidad de la exposición que ejecute; no obstante, “afirmación con la que estoy muy conforme, y hasta creo que nadie podrá ponerla en duda”. La clase docente inicia un recorrido de elitismo en la participación de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, creada por R.D. de 11 de enero de 1907 (GdM, 1907, núm. 15:165-167), por su condición de pensionado en el extranjero para conocer directamente los modelos de enseñanza, porque “no hay nada que pueda sustituir al contacto directo con un medio social e intelectual elevado” (ibid., 1907, núm. 15:165). Evidentemente, por sencilla cuestión de tiempo, las primeras generaciones de alumnos de la Escuela Normal Central llegan tarde a la iniciativa promovida por la ILE, pero justamente la experiencia y profesionalidad de estas promociones formadas con Montesino les faculta para “consignar opiniones” al respecto.

La *Memoria técnica* (1909) consta de tres cuerpos: defensa de la lengua extranjera en la enseñanza; crítica al falso dominio (*chappureo*) de otras lenguas; y, por último, propuestas prácticas. A la lengua extranjera la denomina lengua viva, en contraposición a la obligatoriedad e importancia curricular de las lenguas clásicas en desuso. Esta es la primera aportación a la importancia capital de idiomas extranjeros. “Las manifestaciones del progreso literario se publiquen en el idioma propio del pueblo donde los adelantos y descubrimientos tienen lugar, o hemos de renunciar al progreso humano, o tenemos que utilizar los idiomas extranjeros”. La *Memoria* no reduce el idioma a una variante, sino que, todo lo contrario, “la vida moderna pone bien de manifiesto la bondad de dicha importancia”. Desde el artista, el industrial, el obrero, “todos hallarán utilidad capital poseyendo alguno o algunos idiomas extranjeros”.

Si se declara hoy, en el siglo XXI, que “la traducción de las obras retarda el conocimiento y es incompleto”, se valida la frase porque se refiere al cine, a la publicación literaria, al teatro, etc. Bien, esta frase en el año 1909, pág. 10; de hace ciento doce años, considera que, si el conocimiento lo adquirimos de las fuentes primarias, de la lengua original, se adelanta en el conocimiento, se aprende más pronto, mejor y se progresa.

La defensa de los idiomas extranjeros en la educación nacional sirve para reafirmar la importancia de la lengua propia. El maestro y, en este momento, profesor de la Normal es un fiel seguidor del filólogo y lingüista Benot (Cádiz, 1822-Madrid, 1907), es autor de siete manuales sobre la

gramática, es un enamorado de la arquitectura del lenguaje propio. Por ello, si se quiere adentrarse en otras batallas, primero hay que disponer de la fortaleza interior; o sea, del propio lenguaje. Exige que “*el estudio de los idiomas extranjeros tiene que estar supeditado a la posesión del idioma patrio*” (Macho, 1909a:13). No es contraria una con la otra. Con su lenguaje comprometido y directo, declara que “*es absurdo y hasta ridículo, engolfarse en los estudios de otras lenguas vivas desconociendo la propia, la materna, la nacional. ¡Y cuánto hay de esto!*” ¡Cómo voy a enseñar la adopción de otro idioma, si maltrato el propio!

La segunda crítica que realiza en la *Memoria técnica* es la competencia de los profesores que se encargan de la enseñanza de las lenguas extranjeras. “*¡Como si enseñar una lengua fuese suficiente el chapurreo de la misma!*” (ibid., 1909a:18).

“*Existe alguno que por haber aprendido a saludar y a pedir el chocolate en francés, inglés, alemán o portugués en un manualito de conversación bilingüe, se cree con aptitudes bastantes para enseñar francés, inglés, alemán o portugués. ¡Como si la posesión de una lengua extranjera fuese eso!*” (ibid., 1909a:17).

Distingue entre lo útil para el particular y lo necesario para el docente. “*Para enseñar una lengua, hay que conocerla bien a fondo, en todas sus propiedades, en todos sus detalles, en todos sus giros, en todas sus hermosuras y en todas sus figuras. Nadie debe cometer la osadía de meterse a enseñar, si no sabe lo suficiente para ello.*” (ibid., 1909a:18-19).

La *Memoria técnica*, sobre la *Importancia capital de idiomas extranjeros*, concluye que es conveniente que los aspirantes al Magisterio primario “*aprendan alguno o algunos de los idiomas extranjeros*”, preferentemente el francés. Las razones del idioma francés son por ser nación colindante, por la amplia publicación de obras francesas y por las relaciones comerciales entre ambos países. En el año 1909, el inglés no es el idioma predominante en el planeta; y no se le escapa al autor de la importancia del idioma en las relaciones económicas y de la mayor cercanía.

Conociéndose perfectamente, sabiendo por donde respiran sus compromisos con la educación, reflexiona al principio que “*cumpla el precepto legal, aun cuando lo haga con los temores que infunde siempre el tener que tratar asunto de opinión libre, siempre tan expuesto al acierto como a la extravagancia; o, por lo menos, a la exposición de doctrinas que pugnen con la manera de pensar que se tiene en las esferas oficiales. Pero habiendo de manifestar opiniones propias, ..., para decir y consignar lo que constituye mi manera de pensar en el asunto*”. Efectivamente así se expresa, corrigiendo a la administración.

“*Conceder autorizaciones para enseñar con carácter oficial alguna lengua extranjera, cuando esta no se posee por el peticionario ni siquiera medianamente, es tanto como desprestigiar la enseñanza; es tanto como conceder patente de aptitud a la nulidad; es tanto como evidenciar que la ignorancia es muy atrevida.*” (ibid., 1909a:19-20).

En su fase final, la *Memoria técnica* es crítica con algunas decisiones de la administración, como son, por ejemplo, las autorizaciones indebidas, las deficientes condiciones que se imparten los idiomas. “¿Creerá alguien que exagero? Pues podría citar casos concretos, hechos probados y lamentaciones de quienes han sufrido los perjuicios de la precipitación ministerial”. La *Memoria técnica* finaliza con esta lapidaria frase: “creo haber cumplido el precepto reglamentario, aunque sin pretensiones ni esperanzas de ninguna clase” (ibid., 1909a:26). Nuevamente, amigo del Magisterio, pero más amigo de la verdad.

CAPÍTULO VI

Formador de formadores.

“Los acuerdos tomados por el Claustro de Profesores de aquella Escuela Normal, haciendo justicia al celo, actividad y acierto con que nuestro estimado amigo D. Juan Macho Moreno dirige la Escuela Normal. Felicitamos sinceramente a nuestro distinguido amigo el Sr. Macho Moreno, de cuyas dotes de ilustración y talento siempre hemos esperado lo que hoy el Claustro de Profesores en él reconoce.”

(El Campeón del Magisterio, 1900, de 10 de agosto, núm. 14:4)

“Magisterio es el ejercicio de una importantísima profesión, que como es consiguiente, reclama con imperio una preparación de orden técnico, especial y particular que ponga al maestro en aptitud para desempeñar su delicada misión.”

(Macho, 1908b: 120)

6.1. Introducción.

El objetivo de esta investigación, “*identificar la relación biográfica con el pensamiento y la praxis pedagógica de Macho Moreno, en sus manifestaciones teóricas y prácticas* (objetivo específico núm. 5), es mostrar cómo la organización de la biblioteca circulante, el uso de las conferencias pedagógicas y otras actividades análogas proporcionó un trampolín seguro e inspirador para que los/as maestros/as de escuela implementaran ideas innovadoras en un momento en que la escasez de fuentes era la norma. A través de sus manifestaciones y escritos somos testigos de parte de la lucha y de cómo este destacado académico juega un papel decisivo en este tipo de conferencias, logrando importantes avances en la difusión del conocimiento, luchando por conseguir mejores condiciones para los docentes y ayudando a superar el analfabetismo en España.

Considera que la formación de los futuros maestros es deficitaria, “*no se profundiza ninguna (asignatura), y únicamente, en plazo tan corto como el que se fija para estudiarlas, puede formarse un esqueleto de ideas inconexas, que producen luego el embotellamiento consiguiente*” (ibid., 1882:264); ello es preocupación constante en el pensamiento y en la acción pedagógica de nuestro protagonista. El docente se forma y se perfecciona, primero, en la Escuela Normal y, luego, adquiere confianza y práctica con los años de ejercicio. En resumen, el/la maestro/a no nace, sino que se construye.

“Antes valía para maestro cualquiera y parecía que era la profesión de los desocupados, ahora no basta la afición; hay que reunir muchas condiciones, porque si el poeta nace, el maestro se hace; para ejercer el Magisterio hay que reunir carácter, conocimientos, vocación y otras circunstancias que sólo pueden obtenerse en las Normales” (ibid., 1908b:104).

El compromiso con la educación le conduce a entregarse a la formación de formadores, porque la piedra angular de la educación son los formadores y a estos hay que formarlos. El destino lo tiene claro, “*lucharíamos por el progreso y la libertad. Todo lo que ya está mandado retirar por gastado y por inútil, arrojémoslo. ¿Para qué sirve? En cambio, abramos caminos anchos a lo nuevo progresivo, a lo que avanza, a lo que mira hacia adelante para mejorar el porvenir. ¡No retrocedamos!*” (ibid., 1908b:142).

El salto a la Escuela práctica agregada a la Normal Superior de Maestros de Cuenca no supone el desligamiento con el Magisterio; más al contrario, en los últimos veintidós años de ejercicio docente en la Escuela Normal de Cuenca, de Puerto Rico y de Alicante mantendrá viva la relación con el Magisterio desde la formación de los futuros hasta el asesoramiento y apoyo en sus reivindicaciones, como se explica en el capítulo anterior. Hasta en sus últimas apariciones públicas, gustaba decir y presumir de su condición de maestro.

6.2. Biblioteca circulante.

*“Una pequeña Biblioteca, que apellidó **circulante** (sic), a disposición de los alumnos para que la utilicen cuando lo tengan por conveniente, pudiendo llevarse los libros a sus respectivas casas. Por este medio, sin necesidad de acudir a la verdadera Biblioteca de la Escuela, se proveen de libros algunos alumnos pobres.”*
(Macho, 1907:97)

Consta la certeza del funcionamiento de la Biblioteca circulante de la Escuela Normal Superior de Maestros de Alicante, a disposición de los alumnos del centro. *“Realizó ingentes trabajos estando al frente del Centro, para normalizar su situación administrativa y lograr darle un funcionamiento perfecto en todos sus órdenes”* (Beltrán, 1981:142). Conocedor y seguidor de las innovaciones pedagógicas de la ILE y del Museo Pedagógico Nacional, aplica la metodología de ambas instituciones en su labor pedagógica. En su primera intervención pública en el Congreso Nacional Pedagógico (1882) se sitúa al lado de ambas instituciones en la tarea pedagógica y de la Asociación General del Profesorado, en el ámbito reivindicativo del colectivo. Simpatiza en lo político y en lo sindical con los aires surgidos del socialismo, como se constata con las relaciones futuras con representantes del mundo obrero. Esta biblioteca alicantina se organiza a imagen de la existente en la ILE (Estatutos del ILE, art. 16.4), siendo personal subalterno el destinado a su funcionamiento (art. 19.3); y del Museo Pedagógico Nacional. Su objetivo es ayudar a emerger la cultura entre los alumnos, en especial *“a los estudiosos y a los verdaderamente pobres”* y entre los cercanos a estos. En la Memoria redactada como director de la Escuela Normal explica el significado de la Biblioteca Circulante:

*“Comprendiendo la necesidad y conveniencia de poner a disposición de los alumnos determinadas obras, ya para el estudiar las asignaturas que cursan, ya para que les sirvan de consulta en determinados casos, al empezar el curso académico de 1904 a 1905, formó el director que suscribe una pequeña Biblioteca, que apellidó **circulante** (sic), poniéndola, bajo la custodia del conserje del establecimiento, a disposición de los alumnos para que la utilicen cuando lo tengan por conveniente, pudiendo llevarse los libros a sus respectivas casas, previa la entrega de un recibo al encargado de custodiar aquella. Por este medio, sin necesidad de acudir a la verdadera Biblioteca de la Escuela, se proveen de libros algunos alumnos pobres, y consultan cuantos quieren hacerlo las obras que en ella existen y que con frecuencia no se hallan en las librerías para poder adquirirlas.*

*La **Biblioteca circulante** (sic) de esta Escuela, que ha prestado y seguirá prestando excelentes servicios a los alumnos estudiosos y a los que son verdaderamente pobres, consta en la actualidad de 114 volúmenes y 48 libros de lectura.”* (Macho, 1907:97)

Es necesario abstraerse para situarse en los primeros años del siglo XX. Una educación falta de recursos, alto porcentaje de analfabetismo, familias con poder adquisitivo escaso, en el mejor de los casos. Todo ello solamente conduce al clasicismo y a la perduración de las familias en las élites del saber. Por ello, es muy importante y valioso en esta época histórica facilitar el acceso a las fuentes del saber a toda la sociedad.

Núm.	AUTORES	TÍTULO DE LAS OBRAS	PRECIO		
			Ptas.	Cts.	
Año de 1903					
154	Ganot . . .	Física y Química	1	1	15 *
156	Aleñtara . . .	Pedagogía	1	1	8 *
156	Díaz Muñoz . . .	Pedagogía	1	1	10 *
157	Ascarza . . .	Anuario del Maestro	1	1	3 *
158		Almanaque administrativo	1	1	3 *
159	Barbarin . . .	Historia de la Pedagogía española	1	1	5 *
160	Abruzos . . .	La Estrella polar	1	1	20 *
161		La Escuela al aire libre	1	1	150 *
162		Cajas de ahorros	1	1	1 *
162	Caballero . . .	El libro de los deberes (manuscrito)	4	4	450 *
164	Cervera . . .	Gramática	1	1	8 *
165	Medrane . . .	Geografía universal (folio)	3	3	60 *
166	Vital . . .	Las desdichas de la Patria	1	1	6 *
167		Cuadernos de solfeo	4	4	6 *
168		Historia general de la Agricultura	1	3	50 *
169	Ibarrá . . .	Hice, ó Historia de Eleche	1	1	8 *
170	Llanas . . .	La electricidad aplicada	1	1	10 *
171	Puentes . . .	Curso de Física	1	1	19,50 *
172	Ascarza . . .	Física y Química	1	1	3 *
173	Aleñtara . . .	El trabajo manual	1	2	5 *
174		Diccionario enciclopédico his-tórico-americano	1	26	600 *
Año de 1904					
175	A. de los Ríos	Historia de la villa y corte de Madrid	1	4	100 *
176	Ascarza . . .	Física y Química	1	1	3 *
177	Guilón . . .	Dibujo (cuadernos)	2	2	40 *
178	Cervera . . .	Gramática castellana	2	2	16 *
179	Horeajo . . .	Compendio de Religión	1	1	3,50 *
180	Ortega . . .	El cerebro y sus funciones	1	1	4 *
181	Cerveto . . .	Elementos de matemáticas	1	1	5 *
182	Artero . . .	Geografía elemental	1	1	6 *
183	Santander . . .	Historia del progreso	1	2	10 *
184	Vilanova . . .	Compendio de Geología	1	1	10 *
185	Quadrado . . .	España (Salamanca, Avila y Segovia)	1	1	5 *
186	Pereda . . .	Programa de Fisiología é higiene	1	1	4 *

Núm.	AUTORES	TÍTULO DE LAS OBRAS	PRECIO		
			Ptas.	Cts.	
187	Rubio . . .	Las enfermedades de la personalidad	1	1	2,50 *
188	Baltzer . . .	Aritmética vulgar	2	1	2 *
189	Peregrin . . .	Estudios biológicos	1	1	2,50 *
190	Ginor . . .	Lecciones sumarias de Psicología	1	1	3 *
191	Guilón . . .	Historia de la Iglesia católica	1	1	3 *
192	Autón . . .	La educación de la voluntad	1	1	6 *
193	Pencelón . . .	Aventuras de Telémaco	1	1	6 *
194	Vilanova . . .	Orígenes etc. del hombre	1	1	8 *
195	Zabala . . .	Historia universal (compendio)	1	1	8 *
196	Tylor . . .	Antropología	1	1	6 *
197	Arnau . . .	Pasos escolares	1	1	2 *
198	Orti Lara . . .	Lecciones sobre el sistema Krause	1	1	6 *
199	Voltaire . . .	Diccionario filosófico	1	6	12 *
200	Blanchard . . .	Escuela de costumbres	1	1	3 *
201	Hestres . . .	Ontología ó Metafísica pura	1	2	2 *
202	Solis . . .	Noiones de Álgebra	1	1	4 *
203	Guido . . .	La Psicología contemporánea	1	1	10 *
204	Gavilán . . .	Elementos de matemáticas	1	1	7 *
205	Zorrilla . . .	Poesías escogidas	1	1	2 *
206	Terradillos . . .	Lecciones de Retórica y Poética	1	1	2 *
207	Aguilar . . .	Pedagogía general	1	2	20 *
208	Aleñtara . . .	Historia de la literatura española	1	2	12 *
209	Arpa . . .	Ejercicios de literatura preceptiva	1	1	6 *
210	Beclard . . .	Fisiología humana	1	1	12,50 *
211	González . . .	Filosofía elemental	1	2	16 *
212	J. A. R. . . .	Jovellanos. Obras escogidas	1	1	5 *
213	García Mazo . . .	El Catecismo de la doctrina cristiana	1	1	2,50 *
214	Sales y Ferré	Prehistoria y origen de la civilización	1	1	5 *
215	Tiberquien . . .	Generación de los conocimientos humanos	1	1	10 *
216	Academia . . .	Gramática	1	1	6 *
217		El Buen hablista	6	6	7,50 *
218	Arpa . . .	Retórica y poética	1	1	2 *
219	Ibarrá . . .	La ciencia de la educación	1	1	6 *
220		Historia de España (conversaciones)	1	1	5 *

Ilustración 15. Inventario de la Biblioteca de la Escuela Normal de Alicante. Archivo de la Universidad de Alicante.

En la Memoria (1907), el autor desglosa los libros existentes en la biblioteca de la Escuela Normal desde la toma de posesión como director, censando 51 libros (ibid., 1907:83-85). A continuación, desglosa por años la adquisición de libros desde el 18 de octubre de 1899, siendo un total de 272 ejemplares, cuadruplicando la dotación bibliográfica. Es un vuelco importante en la dotación bibliográfica de la biblioteca. El número de autores (nacionales y extranjeros; desde Balmes a Rousseau) y la variedad de temas docentes hacen de la biblioteca de la Escuela un referente cultural de la capital alicantina.

La biblioteca circulante es un avance sin precedentes en la percepción del interés general del alumno, dando vigencia al principio de igualdad, tanto del alumnado que puede disfrutar de una copiosa biblioteca, como de los/las que por su condición de pobreza podrán acceder a las publicaciones de autores cualificados, que incrementarán su formación. La prensa de la capital alicantina reproduce los cambios promovidos por el director de la Escuela, destacando en su publicación:

“Hemos tenido el gusto de ver las modificaciones introducidas en el local que ocupa la Escuela Normal de Maestros por su actual director don Juan Macho Moreno, y nos ha merecido el aplauso como así también a cuantas personas lo han visitado y se han hecho cargo de ellas. Dicha circunstancia y la ordenación del archivo, ponen de manifiesto el celo que viene desplegando el citado director.” (La Correspondencia Alicantina, 1900, de 13 de marzo, núm. 2.626:2).

En tan solo cuatro meses de ejercer la dirección de la Escuela Normal Superior de Alicante, es capaz de introducir cambios organizativos para la gestión interna de la Escuela y para los usos externos de los alumnos. Las raíces y los recuerdos de su pueblo natal, la dureza y la dificultad para acceder a la educación de los niños/as pobres, el trabajo de maestro en los pequeños pueblos rurales y las diferencias

sociales apreciadas en la colonia de Ultramar, son factores que no olvidará en ningún momento y serán referencias para superar en su trabajo diario, aunque para ello deba dedicar todo su tiempo y, en algunos casos, sus propios recursos económicos, que no pueden ser muy elevados. En una declaración con tintes autobiográficos se define:

“El entusiasmo que profeso a la enseñanza graduada y el amor que profeso a la educación infantil, para arrebatar víctimas a la ignorancia, sembrando y difundiendo por este mundo y por otro las luces del saber, para conseguir que la juventud encargada al cuidado de los maestros de escuela llegue a la plenitud de la vida robusta y fuerte de cuerpo y de alma.” (El Campeón del Magisterio, 1901, de 25 de enero, núm. 38:1).

La Asociación Nacional del Magisterio, a la que pertenece desde su fundación, hace suya *“la organización de Bibliotecas Pedagógicas Circulantes”*, especialmente para los maestros de núcleos rurales (Terrón, 1987:284). La mayoría de periódicos profesionales del Magisterio aplauden la iniciativa del director de la Escuela Normal y piden que se imite tan plausible procedimiento (El Faro del Magisterio, 1904, de 30 de noviembre, núm. 130:4).

6.3. Conferencias pedagógicas (1900).

“Solamente por haber dado publicidad a estos trabajos ya merece aplauso el Sr. Macho Moreno, cuya inteligente actividad, está consagrada de por vida al adelanto pedagógico.”

(Ovejero Bustamante, 1900:456; y El Campeón del Magisterio, 1901, de 25 de enero, núm. 38:4)

Es con la ley de 16 de julio de 1887 (GdM, 1887, núm. 200:171) que se declara el derecho a las vacaciones del profesorado durante 45 días al año; al mismo tiempo, establece en el art. 2º: *“El Ministro de Fomento adoptará las medidas oportunas para la ejecución del anterior precepto se refiere a que las escuelas públicas de todas clases y grados vaquen durante cuarenta y cinco días en el curso del año, y para que durante el tiempo destinado a vacación, se celebren en cada provincia conferencias y reuniones encaminadas a favorecer la cultura general y profesional de Maestros y Maestras”*.

Las conferencias por su formato y por su organización formalista en algunos centros, merecen el descrédito de algunos medios del Magisterio. *“Discurso que no ha de redundar beneficio alguno a la enseñanza, eso suelen ser por punto general las conferencias pedagógicas. Háganse conferencias pedagógicas más prácticas y familiares, donde los maestros expongan sencillamente los frutos de su experiencia, déselas nueva forma o de lo contrario valiera más suprimirlas”* (El Magisterio Español, 1901, de 27 de abril, núm. 2.470:283). Ante esta inconsistencia de las conferencias pedagógicas, el director de la Normal pone todo de su parte para que sean atractivas, fructíferas y beneficiosas para el conjunto del Magisterio. Su labor consiste en seleccionar los temas y a los ponentes para su desarrollo, atendiendo a las necesidades y a los intereses

del colectivo. Como colofón a este trabajo, edita las conferencias para que la semilla de la experiencia y de las prácticas germinen en el mayor número posible de maestros/as.

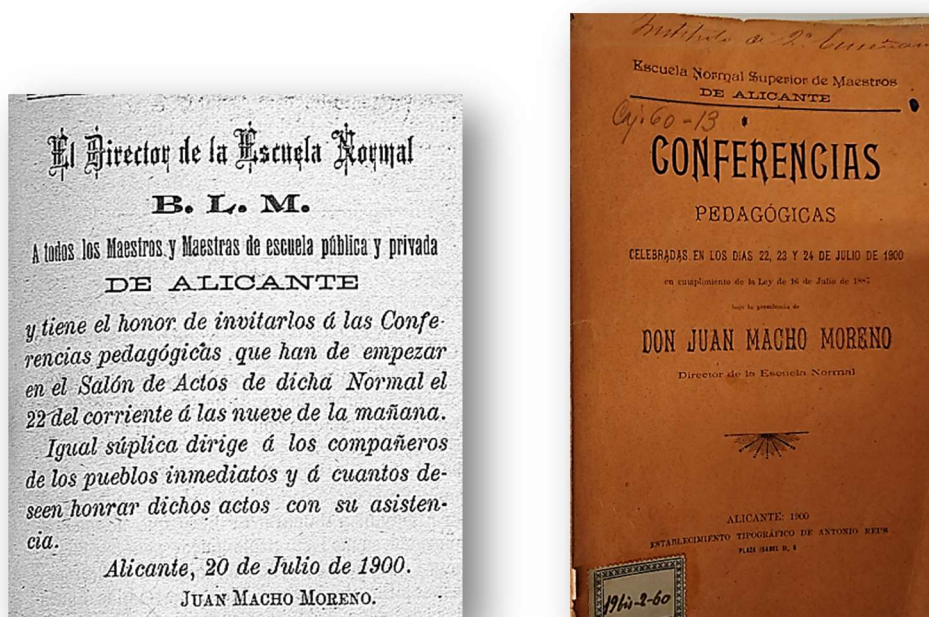


Ilustración 16. Invitación y publicación de las Conferencias Pedagógicas. El Campeón del Magisterio, 1900, de 20 de julio; y Biblioteca Pública Azorín, Alicante

El 22 de julio de 1900, el director de la Escuela Normal de Alicante impulsa la celebración de las *Conferencias Pedagógicas*. En el artículo 4º del R.D. de 6 de mayo de 1882 (GdM, 1882, núm. 127:384), de creación del Museo Pedagógico Nacional (primero denominado, Museo de Instrucción Primaria) se propone la organización de conferencias públicas sobre las diversas materias de la primera enseñanza, a cargo del director, de los profesores y/o de personas de reconocida competencia. Como seguidor de las ideas de la ILE, al tiempo que conocedor y entusiasta de las innovaciones pedagógicas, y cumpliendo el R.O. de 6 de julio de 1888 (GdM, 1888, núm. 193:121), impulsa el ciclo de conferencias pedagógicas.

Las *Conferencias Pedagógicas* se celebran los diez primeros o diez últimos días del período de vacaciones, del 18 de julio al 31 de agosto (art. 1) y serán públicas (art. 6). Es el director de la Escuela Normal, con el claustro de profesores, directora y profesoras de la Escuela Normal de Maestras, y el inspector, quien organiza las *Conferencias* (art. 2), que se publicarán el B.O.P. (art. 3). Los temas versarán sobre temas de ciencias o de letras, no superior en número a cinco, ni menor de tres, con treinta minutos de duración en la exposición (art. 8). Los asistentes harán constar su presencia (art. 13) y se levantará acta de las sesiones (art. 14). En definitiva, no muy alejado de los tiempos actuales. El articulista de *El Graduador*, Tato Amat, escritor y político republicano, publica en dicho diario (1900, de 28 de julio, núm. 7.350:1):

“En extremo brillantes han sido las Conferencias Pedagógicas, que, por precepto legal, se han celebrado en la Escuela Normal de Maestros, bajo la presidencia del docto maestro y director de dicho establecimiento docente, don Juan Macho Moreno. El discurso resumen de Juan Macho, brillante. Nos demostró su competencia en las distintas materias discutidas y puso de manifiesto el buen éxito obtenido, que tienden a beneficiar la noble y desvalida clase del magisterio de primera enseñanza.”

1ª	Luis Pérez Tadeo, maestro de Alicante	El programa de la escuela primaria sobre bases científicas y en armonía con las exigencias de la vida y de la cultura.
2ª	Filomena Thous Moncho, maestra de Benisa	Educación física, intelectual, moral y religiosa. La educación física en las escuelas.
3ª	Ángel Llorca García, maestro de Elche	La enseñanza de la Lectura y Escritura.
4ª	Manuel López Arce, maestro de Novelda	Educación estética.
5ª	Emilio de Ocón, maestro de Petrel	Los medios de instruir a los niños, en relación con la enseñanza cíclica.

Tabla 23. Conferencias Pedagógicas (1900). Elaboración propia.

Las *Conferencias Pedagógicas* impartidas el año 1900 son cinco (véase tabla 23). La primera corresponde a Pérez Tadeo, exponiendo la necesidad de que la educación sea más racional y filosófica, huyendo del rutinarismo que atrofia la mayor parte de las facultades de los alumnos. La segunda conferencia corresponde a la profesora Thous Moncho, que en síntesis aboga por una educación integral o completa con la base de educar el corazón practicando la virtud, *“no hay que limitarse a formar cuerpos sanos y robustos, ni a cultivar la inteligencia, dotándola además de conocimientos experimentales y técnicos, sino educar el corazón, habituándolo a practicar la virtud y enardecerse en el deseo de conseguir, mediante la labor y el estudio, un destello de sus infinitas perfecciones”* (Conferencias, 1900:29). La tercera la imparte Ángel Llorca, sobre *Lectura y escritura simultánea*, defendiendo la iniciativa del niño; que emborrone, que pinte, dibuje y enrede, en fin, ya le entusiasmará su obra y la perfeccionará, aprendiendo a leer y escribir con ligeras indicaciones (ibid., 1900:45). En la cuarta exposición interviene López Arce, que entiende que *“la educación ha de llevar anejo el amor hacia lo bello (ibid., 1900:52) y la exquisita cultura que así adquiere no solo respeto a Dios, sino también a la belleza de la naturaleza”* (ibid., 1900:56). Y la quinta y última conferencia la imparte de Ocón, sobre las ventajas de la implantación de las Escuelas Graduadas, que por desgracia estas reformas van muy despacio.

La clausura la completa el director de la Escuela Normal, que lamenta *“la escasa concurrencia de personal, abundancia de Retórica y reducidísima parte práctica, que es la más útil, la que más conviene al Magisterio por los beneficios que de ella pueden resultar para la enseñanza”* (ibid., 1900:86); indicando lo que, a su parecer, son y debieran de ser las conferencias pedagógicas, *“las Conferencias Pedagógicas deben tener carácter de familiaridad, de sencillez, de confianza. En ellas deben tomar parte todos los maestros, exponiendo sus experiencias y consultando sus dudas”* (ibid., 1900:92). El redactor de *La Correspondencia de Alicante* (1900, de 7 de agosto, núm. 5.139:1-2) define el discurso de clausura como *“Brillante discurso*

felicitado por los maestros”. El diario *Heraldo de Alcoy* escribe sobre la intervención final del director de la Escuela Normal, que suma “*encanto y autoridad*”, practica el lenguaje más riguroso de la RAE, como aprende de Benot y como transmite en su tratado *Análisis gramatical de la lengua española* (véase Capítulo X, 10.4.1, *Publicaciones de Macho Moreno*) (Heraldo de Alcoy, 1900, de 14 de noviembre, núm. 977:3):

“Como resumen de las conferencias, en el que junto al elogio está la crítica sana y desapasionada, que no hiere, pero estimula; que no molesta, pero enseña. Predicando con el ejemplo, las palabras del señor Macho Moreno, con solo el encanto natural y la autoridad de quien las pronunciaba, sin adornos rebuscados, sin alardes retóricos, pero con fuerza persuasiva irresistible pero fundadas en su larga experiencia y en los profundos conocimientos que en el arte de enseñar posee.”

El director de la Escuela Normal sabe cómo llegar al corazón del Magisterio, porque es uno más de ellos, con mucha experiencia, con mucho trabajo tras de sí y con mucha dedicación. Su experiencia y su convicción de ideas le hace luchar contra el caciquismo, que ve “*en la difusión de la instrucción serios peligros*”, cuando la amenaza real y verídica está en el analfabetismo reinante. El articulista Tato Amat finaliza su reportaje exponiendo la situación del Magisterio a su criterio (El Graduador, 1900, de 28 de julio, núm. 7.350:1):

“Los maestros son los que llevan la antorcha luminosa de la civilización a los pueblos y entiendo con el senador Ángel Fernández-Caro (Barcelona, 1845-1928) que no faltan espíritus estrechos que ven en la difusión de la instrucción serios peligros; quizás los haya para los que estiman que ciertas instituciones necesitan sustentarse en los grandes privilegios.”

Con anterioridad a las *Conferencias Pedagógicas*, edita folletos, llama a la participación, pero sin éxito (Larrosa y Maldonado, 2012:97). El diario *Heraldo de Alcoy* da cuenta de la recepción del ejemplar de las *Conferencias*, en el que “*se insertan las disposiciones legales, actas, discursos y réplicas*” de las Conferencias.

“El señor Macho Moreno, con un celo y una previsión dignas de todo encomio, recopila cuanto en aquellos actos ocurrió, y sin arredrarle los sacrificios y los dispendios que ello representaba, los da a luz en elegante y bien impreso folleto, haciendo que los que no concurrimos a las referidas conferencias, lucremos con la lectura y el estudio de las disertaciones.” (Heraldo de Alcoy, 1900, de 14 de noviembre, núm. 977:3).

Los asistentes a las *Conferencias Pedagógicas* (1900) son cuarenta y seis, distribuidos de la forma siguiente: miembros de la Mesa (5), claustro de la Escuela Normal de Maestros (5); claustro de la Escuela Normal de Maestras (3); disertantes (2); maestros y maestras de la Escuela Pública (10); profesor de Instituto (1); profesor de la Escuela de Comercio (1); maestros particulares y alumnos de la Normal (14) y maestros de otras provincias (3) (*Conferencias*, 1900:95-96). El director de la Escuela Normal permite “*discusiones, permitiendo que en ellas tomaran parte cuantos quisieran hacerlo, siendo esta la nota más propia y beneficiosa de las reuniones, pues dirigidas por la ilustrada práctica del señor presidente, se cambiaron familiarmente impresiones y todos aprendimos*”. (La Correspondencia de Alicante, 1900, de 7 de

agosto, núm. 5.139:1-2). Esta misma permisividad se practica en *El Faro del Magisterio*, contradiciendo las campañas de desprestigio que se formulan contra su persona.

Este diario alicantino finaliza su artículo ensalzando la tarea realizada en las *Conferencias Pedagógicas* por Macho Moreno, en Alicante; Sardá Llabería, en Madrid; Fons Gil (Orihuela, 1834-¿), en Sevilla; y Blasco Rodrigo, en Badajoz; afirmando: “*Si no obtuvieren premios de poderes públicos, consteles al menos la admiración y gratitud del Magisterio de primera enseñanza*” (La Correspondencia de Alicante, 1900, de 7 de agosto, núm. 5.139:2). *El Campeón del Magisterio* (1900, de 16 de noviembre, núm. 28:3) declara sobre la valía profesional del director de la Escuela Normal:

“El señor Macho Moreno tiene bien probada su competencia y no necesita de elogios para cimentar su reputación, adquirida con su constante y ruda labor, y como por otro lado, cuanto dijéramos en loor suyo podría resultar interesado, preferimos abstenernos de consignar lo mucho bueno que se nos ocurre a propósito del folleto que nos ocupa, y nos limitamos a felicitarle por el trabajo que en beneficio del Magisterio se ha impuesto, dando un ejemplo que todos debieran imitar.”

Con esfuerzo y con la colaboración de los ponentes, consigue que las *Conferencias Pedagógicas* sean un referente, a pesar de la poca participación física, pero lo compensa con la divulgación de los textos de las mismas. De esta manera, el mensaje de los cinco ponentes está presente en múltiples centros docentes. La obligatoriedad ministerial está cumplida con la convocatoria y realización de las *Conferencias*; sin embargo, el compromiso es progresar la condición del maestro/a y para ello se esfuerza en editar el contenido “*en elegante y bien impreso folleto*” (Heraldo de Alcoy, 1900, de 14 de noviembre, núm. 977:3). Las ponencias y las conclusiones son recopiladas; y merece los elogios de Ovejero Bustamante (Madrid, 1871-1954), “*solamente con haber dado publicidad y por su inteligencia consagrada al adelanto pedagógico*” (La Escuela Moderna, 1900, diciembre, núm. 117:56; *El Campeón del Magisterio*, 1901, de 25 de enero, núm. 38:4):

“El director de la Escuela Normal de Alicante, D. Juan Macho Moreno, ha tenido el acierto de recopilar en un volumen las últimas conferencias pedagógicas celebradas en el centro. Solamente por haber dado publicidad a estos trabajos ya merece aplauso el Sr. Macho Moreno, cuya inteligente actividad, está consagrada de por vida al adelanto pedagógico. Demuestra condiciones de energía moral y de energía intelectual, la publicación de trabajos didácticos de enseñanza en nuestro país, tan desafecto a los maestros y tan apartado de las escuelas. Por eso mismo es acreedor a elogio más caluroso quien tan buenos servicios presta a la enseñanza desde el cargo que ocupa.

En el resumen de las conferencias pedagógicas de este año, el señor Macho Moreno se lamenta elocuentemente de la escasa concurrencia de los maestros a las conferencias pedagógicas de aquella escuela, lamentación que podría generalizarse desdichadamente aplicándola a todas las Escuelas Normales de las demás provincias. Esa indiferencia del Magisterio hacia las conferencias pedagógicas instituidas “para favorecer la cultura general y profesional de Maestros y Maestras”, según preceptúa el artículo 2º de la Ley de 16 de julio de 1887, acaso pueda ser vencida si todos los directores de todos los establecimientos de enseñanza se preocupan tanto como el señor Macho Moreno por la ilustración del Profesorado.”

La publicación de las conferencias consta de 96 páginas, formato A5, publicado por la Tipografía Antonio Reus, de plaza Isabel II, 6, de Alicante. Una copia de la edición se encuentra en la Biblioteca Pública Azorín, Alicante. La edición de las conferencias y conclusiones se remiten a centros docentes, medios de comunicación del Magisterio y a los particulares que lo solicitan. *El Magisterio Español* (1900, de 15 de diciembre, núm. 2.433:3) publica: “*Hemos recibido de nuestro amigo el director de la Escuela Normal de Alicante, don Macho Moreno, un elegante folleto que contiene todos los documentos, disertaciones, discursos pronunciados y leídos en las Conferencias Pedagógicas celebradas en aquella escuela en el mes de julio. La idea de coleccionar tales trabajos es plausible y digna de ser imitada*”.

La Comisión organizadora de las *Conferencias Pedagógicas* (1903) las convoca para los días 27 al 29 de agosto, estableciendo como temas de debate: primero, *condiciones higiénicas y pedagógicas de los edificios destinados a escuelas*; segundo, *necesidad de que la enseñanza en las escuelas de niñas tiendan principalmente a formar buenas amas de casa y excelentes madres de familia*; tercero, *objeto y fin de los trabajos manuales en las escuelas de niñas*; cuarto, *qué deben ser las escuelas de adultos y cómo deben organizarse para obtener los mejores resultados*; y quinto, *cajas de ahorros escolares*.

El primer tema, *Condiciones higiénicas*, es una preocupación del siglo XIX. El Museo Pedagógico atiende al interés de la higiene en la escuela, de la escuela y de los escolares. En el *Plan Calomarde* (1825) se atisba la necesidad de mejora de la higiene para dar respuesta positiva a la mayor media de edad de los ciudadanos/as. Durante su Magisterio en la ciudad de Alcalá de Henares vive directamente los cambios de edificio de la escuela, para aumentar la higiene de las aulas, que conlleva la mejora sanitaria de sus ocupantes.

El segundo tema, *Necesidad de que la enseñanza en las escuelas de niñas tienda principalmente a formar buenas amas de casa y excelentes madres de familia*, no es progresista, pero responde a diversas cartas enviadas al director de la Escuela Normal sobre la enseñanza que se imparte a la mujer. La definición del tema es idéntica a la definición del *Plan Calomarde*: “*Las Juntas y los ayuntamientos procurarán que las niñas no carezcan de buena educación en los rudimentos de la Fe católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes y en las labores propias de su sexo*” (art. 197). El conservadurismo intenta poner límites a la libertad de la mujer, que avanza en la ocupación de trabajos y responsabilidades idénticos al hombre.

El tercer tema, *Objeto y fin de los trabajos manuales en las escuelas de niñas*, asignatura en las escuelas de primera enseñanza y en las propias de Magisterio, es un interés personal del director de la Normal. En diciembre del próximo año le pedirá a Castro Legua, que imparta un curso de trabajos manuales en la Escuela Normal alicantina. La estrecha amistad entre ambos profesores provoca que le envíe el temario del curso de Trabajo Manual Escolar, para desarrollarlo adecuadamente (El Faro del

Magisterio, 1904, de 18 de diciembre, núm. 133:1-3). Para Castro Legua, “*los trabajos manuales son una disciplina pedagógica. La escuela de primera enseñanza ha de sentar el primer grado; y las escuelas especiales, las de Artes y Oficios y los talleres difundirán los grados sucesivos*”. El problema es doble: por una parte, de dotación material, y de otra, de perfeccionamiento del profesorado. Continúa explicando el profesor, “*pensar que, enseñando a hacer pajaritas, tejiditos, escaleritas de papel, etc., se resuelve el problema del trabajo manual escolar, es vivir fuera de la realidad de la vida*” (ibid., 1903, de 18 de octubre, núm. 63:2). La visión de *Macho Moreno* es como el faro, siempre vigilante al progreso, a la educación innovadora, de futuro, por eso pide a su amigo, que colabore en presentar la importancia de los trabajos manuales escolares en la enseñanza primaria.

El cuarto tema, *¿Qué deben ser las escuelas de adultos y cómo deben organizarse para obtener los mejores resultados?*, contempla la necesidad de progresar en la formación de los adultos, de incidir en el analfabetismo y de prestar atención a la clase trabajadora. Y el quinto tema, *Cajas de ahorros escolares*, es fruto de las doctrinas del Museo Pedagógico Nacional.

En su condición de presidente de la Junta Organizadora, efectúa la convocatoria de las *Conferencias Pedagógicas* (1904), para los días del 25 al 27 del mes de agosto. Los cinco títulos son: primero, *Objeto y fin de los trabajos manuales en las escuelas*; segundo, *Necesidad de que las enseñanzas en las escuelas de niñas tiendan principalmente a formar buenas amas de casa y excelentes madres de familia*; tercero, *Qué deben ser las escuelas de adultos y cómo deben organizarse para obtener los mejores resultados*; cuarto, *Asistencia de los niños a las escuelas*; y quinto, *Las cantinas escolares: su conveniencia* (ibid., 1904, de 24 de abril, núm. 94:1-2). Los enunciados son de interés general y de actualidad, repetitivos del año anterior; siendo el título de la segunda conferencia, como se comenta en el año anterior, alejado de las tendencias pedagógicas innovadoras de principios de siglo. Los maestros y maestras que quieran participar, lo han de expresar por oficio al director de la Escuela Normal.

Las *Conferencias Pedagógicas*, como se idearon a finales del siglo pasado, decaen inexorablemente, “*triste es decirlo, pero si hemos de expresar lo que venimos observando, ¿y por qué no?, las conferencias pedagógicas oficiales van cayendo en desuso. ¡Claro! En la forma que tenían lugar no servían para nada y tenían que morir. Y han muerto*” (ibid., 1906, de 12 de mayo, núm. 217:175-176). El director de la Escuela Normal se esmera en la organización y divulgación de las *Conferencias*, pero como ocurre en múltiples ocasiones, los destinatarios no prestan la atención debida. No obstante, continuará con el convencimiento de la bondad de las *Conferencias* y colaborará con la Asociación de Magisterio Privado en la continuidad de las mismas.

6.4. Exposición Escolar de Bilbao (1905).

“Por parte del Ayuntamiento de Bilbao son tres los motivos que le impulsan a organizar esta Exposición y procurar para ella un éxito brillante: el amor a la cultura nacional, el deseo de que en las grandes fiestas, que para el próximo mes de agosto organiza el Ayuntamiento se dé esta nota de ilustración y de progreso, y la esperanza de recoger ideas o modelos en los que pueda inspirarse para hacer aún más lisonjero el estado de las escuelas de nuestra Villa.”

(Boletín Oficial de la Provincia de Logroño, 1905, de 15 de junio, núm. 133:445)

La administración del Estado está fuertemente preocupada por la formación del profesorado, con el objetivo de alcanzar cotas equiparables a las existentes en Europa, principalmente en Alemania y Suiza; para ello cuenta con la fuerza generadora de la ILE, del Museo Pedagógico Nacional, de El Fomento de las Artes, de pedagogos e intelectuales, cuya finalidad es superar el analfabetismo gramatical y cultural. En la línea de compartir experiencias, para prosperar la enseñanza, se organiza la Exposición Escolar de Bilbao (1905). Asiste a visitarla en el mes de agosto de este año, desglosando una por una las diversas salas que componen dicha exposición. En su primera visita a la exposición abona el ticket de entrada, “*una perra gorda*”, una forma popular de nombrar la moneda de diez céntimos. Durante varios días visita y estudia la Exposición, que genera tres artículos en su memoria de la visita, publicados en *El Faro del Magisterio*:

Uno, es el encuentro con distinguidos autores de la pedagogía y la cultura, con las que intercambia puntos de vista sobre los trabajos expuestos, como son Claudio Herreros, profesor del Colegio de Sordomudos y ciegos de Vizcaya; Francisco Canós, maestro de Castellón; Bartolomé Cossío, director del Museo Pedagógico; Concepción Sáiz (Santiago de Compostela, 1851-Pancorbo, 1934), profesora de la Escuela Normal Central; y Miguel de Unamuno (Bilbao, 1864-Salamanca, 1936), rector de la Universidad de Salamanca.

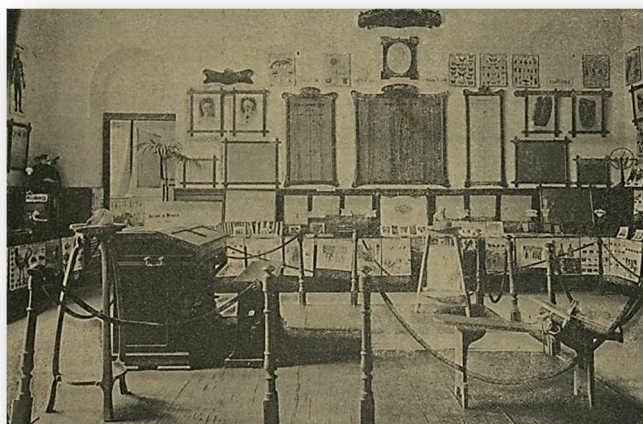


Ilustración 17. Instalación de trabajos del Colegio de Sordomudos y ciegos (1905). El Nervión, 1907, de 17 de noviembre

Dos, son las salas con las exposiciones. Visita y comenta en sus artículos de *El Faro* los trabajos correspondientes a las Escuelas Municipales de la Villa de Bilbao; Escuelas de Sestao, con bordados, marquetería, cuadros, dibujos, etc., y un magnífico árbol genealógico de los reyes de España, desarrollado por un maestro de dichas escuelas; la Escuela de Artes y Oficios y de Capataces de Bilbao, la Escuela zaragozana de Sopería, con trabajos manuales y dibujos; la casa de la Misericordia, con trabajos de madera, cuadernos de escritura, etc.; y el Colegio de Sordomudos y ciegos de Vizcaya, que elogia por la vida que le ofrecen sus propios alumnos; entre otros. En la descripción de los trabajos de estos últimos se le escapa un comentario de uso normalizado en la época, pero hoy en día incorrecto: “*esos desgraciados*”, que no es despectivo, sino la apreciación de un defecto importante; pero, como se comenta en la introducción, la dificultad de juzgar, con el criterio actual, el comportamiento y el lenguaje del pasado.

Tres, la participación de la provincia de Alicante: primera, Juan Llopis Igorra (maestro de Novelda), con un artístico estuche de madera y cuarenta y ocho láminas de dibujos realizados por los niños; segunda, Victoriano Martínez Francés (natural y maestro de Bañeres), con una instalación, que detalla en su artículo: “*un marco de percalina con los colores nacionales, coronado por tres escudos de armas que representan a Bilbao, España y Alicante, que a su vez contiene abundancia de planas de escritura, de información*”; tercera, Regina Pérez Alemán (maestra de Alicante), con una colección de seis mapas de relieve, que “*el Consejo de Instrucción Pública los declara útiles para las escuelas de primera enseñanza*” (*El Faro del Magisterio*, 1906, de 30 de junio, núm. 225:239); y cuarto, Ángel Llorca García (maestro de Elche), con las cartas pedagógicas de la escuela real, con las dificultades de una población escolar, dependiente de la industria local, causando bajas intermitentes, en el mejor de los casos, o permanentes, que merece el premio de Honor y Medalla de Oro en la Exposición escolar de Bilbao por los trabajos de su Escuela de Elche, siendo miembros del Jurado: Bartolomé Cossío y Miguel de Unamuno (*El Faro del Magisterio*, 1905, de 12, 18, 30 de agosto y 6, 12 y 18 de septiembre, núm. 172, 173, 175, 176, 177 y 178, respectivamente), y que se publica el trabajo de Llorca García en *El Faro del Magisterio* (1906, de 6 de febrero, núm. 201:43-46). Posteriormente, la revista publica las conferencias de Cossío, Adolfo González-Posada (Oviedo, 1860-Madrid, 1944), Concepción Sáiz, y Miguel de Unamuno, impartidas durante la Exposición.

Su resumen genérico es crítico, porque “*se presentan perfecciones*”, que los niños no llegan a entender; porque “*asisten pocos maestros y los que asisten no la estudian*”; porque las exposiciones “*presentan resultados y los maestros necesitan estudiar procedimientos*”; porque las escuelas de la Villa de Bilbao no asisten a la Exposición, convirtiéndola en muerta (*El Faro del Magisterio*, 1905, de 18 de agosto, núm. 173. 327).

6.5. Conferencias impartidas en Alicante.

“Nueve de cada diez partes de las que conforman a cada hombre son resultado de la educación que han recibido.”
(John Locke)

Las conferencias son utilizadas para divulgar las ciencias, siendo nuestro protagonista un entusiasta de este método de divulgación cultural, aceptando las invitaciones que al caso le formulan diversas entidades de la capital. La RAE, en su última actualización del diccionario (2020) define conferencia, como *“exposición oral ante un público sobre un determinado tema de carácter didáctico o doctrinal”*. Su carácter abierto, dinámico, es propenso a aceptar cualquier propuesta que sirva para agrandar la cultura y el saber. En estos años participa activamente en las asociaciones obreras de la capital alicantina, aportando su *“oratoria clara, sencilla, correcta”* (La Correspondencia de Alicante, 1906, de 7 de mayo, núm. 7.663:2) y regalando ejemplares de sus publicaciones sobre la gramática y la caligrafía.

El espíritu que le acompaña en su participación al impartir conferencias se explica en estas sus palabras: *“Entre los dos bandos, entre las dos partes yo no vacilo y voy a la que lleva en sí la ilustración, el afán de saber. Yo estaré siempre a su lado.”* (ibid., 1906, de 7 de mayo, núm. 7.663:2). El bando suyo es la lucha por vencer la incultura y el analfabetismo; es regenerar la sociedad apática y dejada ante el conocimiento.

El 7 de mayo de 1906 celebra conferencia en el Ateneo Científico Literario de Alicante, institución cultural fundada en 1839, dedicada desde sus inicios al fomento de la historia, el arte, la ciencia y la literatura. El título escogido es *“Gramática”*. Los corresponsales de *El Graduador* (1906, de 6 de mayo, núm. 4.020:2) y de *El Liberal* (1906, de 7 de mayo, núm. 1.373:1) consideran que en *“la brillante disertación expone las modernas y revolucionarias teorías gramaticales de Benot”*.

“La esencia de las palabras no está en ellas, sino en las relaciones de unas con otras. Una palabra por sí sola no es nada: la palabra de Dios no se puede analizar si no va unida a más palabras. Sólo existen cuatro clases de palabras: sustantivo, adjetivo, verbo y adverbio.” (La Correspondencia de Alicante, 1906, de 7 de mayo, núm. 7.663:2).

Aquel concepto que parece complicado es sencillo en la exposición de Macho Moreno. Las palabras sirven para explicar, sea sustantivo, verbo, adjetivo o adverbio, pero por sí sola no explica nada; por ejemplo, la palabra habitación es sosa, ¿qué dice?, no nos explica nada, no sabemos si es larga, ancha, luminosa, etc.: por eso las palabras deben ir *“relacionadas unas con otras”*.

El rigor de la gramática es su preocupación en la docencia, *“hay que romper los moldes viejos, el objetivo principal es el estudio de las relaciones de las palabras, por medio de la declinación y de la conjunción”* (Macho, 1898:IV), porque *“las palabras tienen vida propia y los conceptos dibujados por estas palabras son*

igualmente protagonistas de la historia” (Vilanou, 2006a:167). Varias veces en su acción docente se expresa sobre la superación de lo viejo, para seguir progresando. La nostalgia del brillante pasado no forma parte de su presente.

Su afán por divulgar la práctica de las *Conferencias Pedagógicas* se extiende al círculo de la enseñanza privada. La Asociación del Magisterio Privado de Alicante, le invita a pronunciar dos conferencias en sus locales de la calle Bazán, 6, de la capital, los domingos 4 y 11 de noviembre de 1906 (El Faro del Magisterio, 1906, de 18 de noviembre, núm. 248:391; La Correspondencia de Alicante, 1906, de 10 de noviembre, núm. 7.816:2). Esta Asociación le había nombrado anteriormente Socio de Honor (El Faro del Magisterio, 1906, de 12 de marzo, núm. 207:96). La Asociación comparte sede con la Escuela Moderna, una de las escuelas evangélicas, de carácter tendente al liberalismo bastante radicalizado, fundada el 1 de marzo de 1901 por Baldomero López Arias (Málaga, 1872-Elche, 1933) y continuada por su hermano Rafael (Málaga, 1880-Alicante, 1930). La Escuela Moderna de la capital alicantina padeció la constante vigilancia y competencia de las escuelas confesionales católicas locales, como ocurría generalizadamente en la geografía española. El carácter abierto, dialogante y liberal le hace partícipe de cualquier iniciativa pedagógica que busque la mejor educación de los alumnos, sin reparar en expresar sus ideas y principios ante el acoso que pudiera sufrir por la intransigencia de sectores conservadores.

La primera conferencia en la Asociación del Magisterio Privado de Alicante, programada el día 4 de noviembre de 1906, versa sobre el análisis del lenguaje. *“Voy a hablaros de gramática. Siempre he sentido amor, cariño inmenso por los estudios gramaticales. Benot, continúa, es revolucionario en teorías gramaticales. Yo me enorgullezco de ser el que llevó, el que implantó sus reformas revolucionarias del lenguaje en Puerto Rico [véase su obra Análisis gramatical de la lengua española (1898)]. Voy a hablaros del análisis del lenguaje, sin los distingos de gramatical y lógico, porque los creo un contrasentido. El análisis debe hacerse, no por palabras aisladas, sino por masas elocutivas”* (Resumen publicado en El Heraldo de Alicante, reproducido por El Faro del Magisterio, 1906, de 18 de noviembre, núm. 248:391-392).

De la segunda conferencia en la misma Asociación, del 11 de noviembre, se hacen eco los diarios *El Pueblo* y el *Heraldo de Alicante*. El cronista Romero, de *El Pueblo* (transcrito por El Faro del Magisterio, 1906, de 24 de noviembre, núm. 249:398-399, comienza con esta afirmación: *“Si el señor Macho Moreno no estuviera ya acreditado como competentísimo gramático, su conferencia de anoche sería suficiente para elevarlo hasta los primeros puntos de los más eminentes autores de dicha materia. El conferenciante expone que “la Gramática actual se presenta con más cantidad de reglas que pruebas para la demostración. La Gramática, continúa, ha de ser clara y sus reglas han de estar basadas en su más estricta propiedad y precisión”*.

Por su parte, Rafael López Arias, en el *Heraldo de Alicante*, destaca la pasión del conferenciante por los estudios gramaticales y los defectos que adolecen a la lengua, afirmando que la enseñanza de la gramática, que se imparte en las Escuelas Normales, es deficitaria, incluso señala: “*yo salí de la Escuela Normal sin saber gramática*” (Heraldo de Alicante, transcrito por El Faro del Magisterio, 1906, de 24 de noviembre, núm. 249:398-399). Lo que no explica es si se refiere a la escuela Normal de Soria o a la Normal Central de Madrid, pero es un déficit en la formación de formadores.

En sus años en Alicante participa como conferenciante en las actividades culturales, que organizan las asociaciones obreras locales. Su exposición es siempre sobre la gramática, el buen uso del lenguaje y la correcta caligrafía en la forma y ortografía.

6.6. Conversaciones pedagógicas (1909).

“Una conversación, en que se expongan los asuntos, se emitan opiniones, muy breve, muy llanamente, sin discusiones, ni polémicas, ni discursos.”
(El Magisterio Español, 1909, de 7 de abril, núm. 3.297:433)

La revista *El Magisterio Español* se propone organizar visitas a las diferentes capitales para encontrarse directamente con el profesorado y “*oír sus juicios, recoger sus aspiraciones y anhelos, conocer de vista las necesidades de la enseñanza, para poder interpretarlas después con exactitud en nuestras campañas y en nuestras gestiones cerca de los poderes públicos*” (El Magisterio Español, 1909, de 7 de abril, núm. 3.297:433). Estas “*conversaciones*” se realizarán sucesivamente en diferentes provincias, hasta completar suficiente muestra para conocer “*asuntos de actualidad que propongan nuestros compañeros*” (ibid., 1909, de 7 de abril, núm. 3.297:433). Los pedagogos Fernández Ascarza y Solana Ramírez emprenden el ciclo desplazándose a Murcia, los días 9 a 11 de abril de 1909, para reunirse con los docentes y visitar el nuevo grupo escolar de Murcia, las Escuelas Graduadas de Cartagena y otros centros docentes.

El domingo, 11 de abril, en la Escuela Normal de la capital murciana se celebra la reunión de múltiples maestros de las provincias de Murcia, Albacete y Alicante, a la que se suma *Macho Moreno* (ex director de la Escuela Normal de Alicante), a quien la revista nombra como “*otro campeón del magisterio, que acude siempre que se trata de cuestiones del Magisterio*” (ibid., 1909, de 28 de abril, núm. 3.303: 539). Entre los numerosos maestros/as asistentes, se cuenta con la presencia de Lorenzo Pausa (director de la Escuela Normal) y de Jaime Monzó (presidente de la Asociación Provincial de Maestros de Murcia). A propuesta de este último, la mesa la presiden los señores *Macho Moreno*, Ascarza y Solana, lo que reitera la alta consideración que goza entre el Magisterio el cesado director de la Escuela Normal de Alicante.

El señor Solana expone el motivo y los propósitos de la convocatoria, “*se tratarían asuntos de tanto interés como la transcendencia de la ley de administración local y los próximos presupuestos*” (ibid., 1909,

de 28 de abril, núm. 3.303: 539). Como ocurre con las conversaciones entre amigos, el debate no es para defender determinadas ideas, sino para recabar conceptos que orienten los trabajos emprendidos ante la administración. El director de *El Magisterio Español* propone los siguientes puntos a tratar en la reunión: provisión de escuelas; nombramiento de interinos; creación de un cuerpo de aspirantes; peligros de la inamovilidad; pago de los ayuntamientos; e intrusismo (ibid., 1909, de 28 de abril, núm. 3.303: 539-540). Y así, transcurre la jornada, con la participación de numerosos maestros de la provincia.

El formato participativo es del agrado de *Macho Moreno*. La oportunidad de expresarse libremente no necesita el atrevimiento, ni el temor que “*sólo iban a tomar parte en la discusión las eminencias del Profesorado*” (Macho, 1882:263). Entre los presentes, se plantea la consideración de realizar “*huelga general, si de otro modo no podemos conseguir ser atendidos en nuestras justas demandas*” (El Magisterio Español, 1909, de 28 de abril, núm. 3.303: 541) Después de la activa, variada y enriquecedora participación de maestros de pequeñas localidades, se alcanza el objetivo de las “*conversaciones*” en palabras del profesor de las Escuelas Graduadas de Murcia, señor Ortega: “*en esta reunión se ha discutido menos, pero se ha adelantado más que en Congresos renombrados*” (ibid., 1909, de 28 de abril, núm. 3.303: 540).

Antes de dar lectura a las conclusiones, toma la palabra *Macho Moreno*, para dirigir un saludo a los presentes. Con énfasis elogia a los maestros españoles; estimula a *El Magisterio Español* a seguir en la senda marcada; y manifiesta su gran amor a la enseñanza, “*a la que he consagrado toda mi vida y en la que pienso morir*” (ibid., 1909, de 28 de abril, núm. 3.303: 542).

El coloquio de maestros aprueba las conclusiones, que son:

- 1^a *Que la primera enseñanza se incorpore definitivamente a los presupuestos del Estado.*
- 2^a *Que se establezca la nueva organización del magisterio, sobre la base de escalafones generales.*
- 3^a *Que se organice un cuerpo de aspirantes, que evite las largas interinidades.*
- 4^a *Que se garantice la inamovilidad del Magisterio, dependiente únicamente del Estado y de la inspección técnica, abandonando el caciquismo.*
- 5^a *Que se consignen en las partidas presupuestarias del Estado las cantidades necesarias para gradualmente mejorar los sueldos, organizar las Graduadas, aumentar la inspección y suprimir las Juntas Locales de Primera Enseñanza.* (ibid., 1909, de 28 de abril, núm. 3.303: 542).



Ilustración 18. Conversación pedagógica. *El Magisterio Español*, 1909, de 28 de abril, núm. 3.303:537.

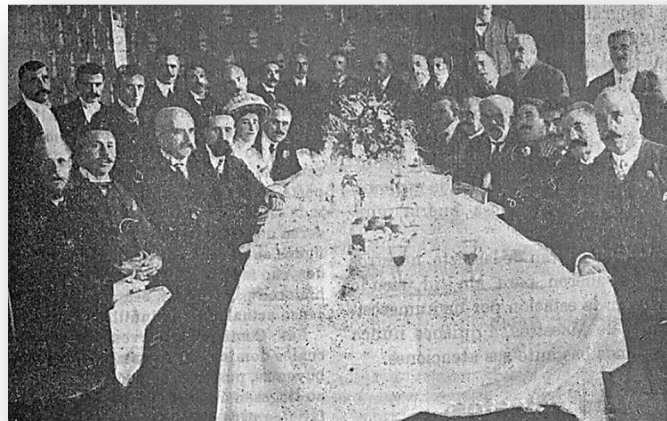


Ilustración 19. Conversación pedagógica. *El Magisterio Español*, 1909, de 28 de abril, núm. 3.303:545.

De esta reunión en Murcia se disponen posiblemente las dos únicas fotografías conocidas de *Macho Moreno*. En ambas fotografías, está situado a la izquierda de la señora de Fernández Ascarza.

Como la convocatoria satisface al colectivo docente, con este mismo formato de contacto con el profesorado, *El Magisterio Español* organiza diferentes “*conversaciones*” en provincias diversas, para conocer y atender el sentir generalizado del Magisterio.

CAPÍTULO VII

Fomento de la educación de adultos.

*“Sólo cuando uno sabe, se acepta o elige; y el que no sabe, ni se
acepta ni elige.”*

(Manuel Bartolomé Cossío)

*“Se educa de tal manera que son devueltos a la sociedad como seres útiles a la misma,
para vivir en ella, entendiéndose con todos, como nos entendemos, unos con otros, los
que tenemos habla y vista; (...) porque los mudos hablan”*

(Macho, El Faro del Magisterio, 1904, de 30 de julio, núm. 110:1-2)

7.1. Introducción.

La lucha contra el analfabetismo, el fomento de la educación de adultos, la atención a la cultura del mundo obrero, están ligados con el objetivo de *Macho Moreno* en la dignificación de la persona. Como los Ilustrados, “*liga la formación intelectual con el progreso económico*” (Sell, 2019:569), que es una forma de dignificar y mejorar la formación y la educación del escolar. Medita de qué forma es más práctica la actuación del maestro/a en el respeto de la persona, en su formación intelectual. Son varios los fundamentos del trabajo contra la incultura. A los veinticuatro años, siendo maestro de San Leonardo, “*la Junta Provincial de Instrucción Primaria le dio una vez las gracias por haber establecido Escuela gratuita de adultos en el citado pueblo*” (HSM, pág. 2).

En primer lugar, la escuela es el medio, pero es la familia la impulsora de la educación. ¿Cómo? En el Congreso Nacional Pedagógico de 1888, la conclusión Punto 4º hace mención a la responsabilidad de los padres en la educación y seguimiento de la misma en sus hijos, “*los padres no pueden dejar por motivo alguno de intervenir en la educación de sus hijos*” (Congreso, 1888). El cómo está en no permitir el absentismo escolar y cumplir con la edad de escolarización. Coincidiendo prácticamente con su nacimiento, en 1850 el porcentaje de escolarización es del 40,6% y en 1908, casi en su fallecimiento, es del 56% (Terrón, 1999:159), muy lejos de los propósitos de la Constitución de 1812 y de su *Reglamento General de Instrucción Pública*, de 29 de junio de 1821, que aspiran a la plena escolarización y alcanzar el objetivo: “*desde el año 1830 deberán saber leer y escribir los que de nuevo entren en el ejercicio de los derechos de ciudadano*” (Constitución de 1812, art. 25.6). Durante su docencia en Torrelaguna, a petición del inspector provincial de primera enseñanza, presenta el siguiente cuadro de matriculaciones, en fecha 21 de julio de 1884, en su escuela pública (véase tabla 24):

	<i>NIÑOS MATRICULADOS</i>		<i>TOTAL</i>
	Pudientes	Pobres	
Diciembre 1881	19	25	44
Diciembre 1882	42	29	71
Diciembre 1883	44	30	74
Junio 1884	51	31	82

Tabla 24. Matricula de niños de la Escuela Pública de Torrelaguna. Ayuntamiento de Torrelaguna. Elaboración propia.

En este cuadro de matrícula de la escuela de Torrelaguna, destacan estos aspectos: la matrícula aumenta en tres años casi el doble; se generaliza y fideliza la asistencia a clase, por el celo en el control de la misma del maestro; los alumnos pobres aumentan un 40% y los alumnos pudientes aumentan en un 168%, por el seguimiento del maestro y por la satisfacción de los padres de los alumnos. La Ley de 7 de septiembre de 1857 (GdM, 1857, núm. 1.710:2) establece en el art. 192 que “*los maestros y las maestras*

de las escuelas percibirán, además de su sueldo fijo, el producto de los niños que puedan pagarlas”. La escolarización es importante para el alumno, para las familias, para el ayuntamiento y para el maestro; cada uno por un factor distinto, pero todos tienen en común la mejor formación del alumnado.

En segundo lugar, la formación de los docentes, que debe ser completa y con conocimiento de la realidad escolar, “para que sea útil a la educación del pueblo” (Macho, 1908:120). Para conseguirlo es necesario romper y superar lo que desde antaño nos somete, sin presentar un porvenir mejor. En tercer lugar, los complementos de la enseñanza, como son el local, el mobiliario, los materiales y, especial atención merece, la biblioteca, para que el alumno/a de menor capacidad económica disponga de los mismos mimbres que la clase social adinerada. En ello se apoya en los consejos de Montesino, desglosados en el *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* (1840), que detalla los materiales necesarios para el buen devenir escolar, y en las sucesivas aportaciones pedagógicas de las corrientes europeas. En cuarto lugar, la pedagogía aplicada en la enseñanza, que debe conectar con las tendencias renovadoras de Europa. Estos principios son la guía de *Macho Moreno* en su vida docente.

7.2. Institución Libre de Enseñanza Popular.

El 24 de agosto de 1888 se crea en Puerto Rico el embrión de la Institución de Enseñanza Popular y Superior, pero la idea había surgido anteriormente, cuando una serie de hombres significados de la isla solicitan la fundación de la Universidad Libre de Puerto Rico en 1879. La Institución de Enseñanza Popular de Puerto Rico (en determinadas referencias se denomina Institución Libre de Enseñanza Popular o Institución de Enseñanza Libre Popular, esta última es la correcta para la GdPR), es creada por Jaime Comas Montaner, constando como objetivo proporcionar instrucción gratuita a las clases trabajadoras, prestando clases nocturnas gratis en las aulas del Instituto Provincial. Nuevamente se implica en un “proyecto innovador de lucha contra el analfabetismo” (Rodríguez, 2005). El maestro comprometido es maestro todas las horas del día. El Ateneo Puertorriqueño hace suya la idea y encarga la redacción de las bases a Manuel Elzaburu (San Juan de Puerto Rico, 1851-1892), fundador del Ateneo, adoptando el 30 de abril de 1888 el siguiente acuerdo: “1º Creación de un Centro de Enseñanza. 2º Autorizar a la directiva para la redacción de sus bases y reglamento interno. 3º Que lleve el nombre de Institución de Enseñanza Superior.”

Las bases se aprueban el 22 de agosto de 1888 y el Reglamento interno el 12 de agosto de 1890. El objeto de la Institución de Enseñanza Superior es “la preparación de alumnos para obtener los títulos facultativos de carreras universitarias, especiales y de aplicación, con arreglo a la Ley de Instrucción Pública” (Coll, 1910:156 y siguientes). En el mes de junio de 1894 es nombrado vicepresidente de la Institución Libre de Enseñanza Popular de Puerto Rico. Durante el período de enfermedad del presidente, Manuel Tenés, es suplido por el vicepresidente. Años más tarde, también forma parte de la Junta directiva de la Institución de Enseñanza Superior. La necesidad por falta de universidad en Puerto Rico es la causa

principal de la creación de esta institución, patrocinada por el Ateneo Puertorriqueño, presidido por Álvarez Pérez, a semejanza de la enseñanza libre impartida por la ILE. Una parte de los objetivos y funciones de la Institución Libre de Enseñanza Popular ya están ejercidas por el Ateneo; ahora, se expande su función a la enseñanza libre.

Por otra parte, la pobreza reinante, el clima y la dispersión de la población en Puerto Rico originan un alto nivel de analfabetismo, que los círculos ilustrados locales, entre los que se encuentra nuestro personaje, desean poner solución. Para ello, se crea la Institución de Enseñanza (libre) Popular, paralelismo de la Superior, con la misma finalidad: elevar el nivel formativo y cultural de los habitantes de la isla. La Institución de Enseñanza (Libre) Superior es fruto de la justa aspiración de la isla de Puerto Rico de alcanzar el grado de universidad, que disfrutaban las capitales de La Habana, de Ciudad de México y de Lima. En este sentido se afanan los esfuerzos, encabezados por el Ateneo Puertorriqueño.

Como exhiben en su título, *libre*, es una enseñanza libre, impartida por profesorado residente en la isla, en las materias de interés (como son primer año de Filosofía y Letras, Ciencias y Medicina; y primero y segundo año de Derecho y Parteras o Comadronas), examinados los alumnos por los catedráticos de la Universidad de La Habana, desplazados a Puerto Rico, cosa que no siempre se consigue por razones diversas (falta de la autorización de Madrid, imposibilidad de los catedráticos, etc.), lo que ocasiona malestar entre los/as alumnos/as, padres y madres, Junta directiva del Ateneo y sociedad puertorriqueña; y ocasiona perjuicios económicos a los interesados al trasladarse a La Habana, si no quieren perder un curso. Posteriormente, en el año 1895 se amplían los estudios en materias técnicas, como son Agrimensura, Maquinistas de vapor, Peritos industriales, Peritos Agrónomos y Maestros de obras. Las asignaturas que se imparten en el primer año (Boletín Mercantil de Puerto Rico, 1889, de 6 de octubre, núm. 118:2) son (véase tabla 25):

PRIMER	CURSO	SEGUNDO	CURSO
Filosofía y Letras	Metafísica Historia Universal Literatura general Lengua griega	Filosofía y Letras	Metafísica Historia Universal Literatura griega y latina Lengua griega
Derecho	Metafísica Literatura general y española Historia crítica de España	Derecho	Derecho Natural Derecho Romano Economía Política Estadística
Medicina	Ampliación de física Química general Mineralogía Aritmética Zoología	Medicina	Anatomía Histología e Histoquímica Técnica anatómica
Ciencias	Análisis matemático Geometría Química general Mineralogía Botánica	Ciencias	Análisis matemático Geometría analítica Ampliación de la Física Zoología Dibujo

Tabla 25. Plan de Estudios de la Institución de Enseñanza Superior. Elaboración propia.

El primer paso de la Institución de Enseñanza Superior es solicitar al Gobierno General de la isla la autorización para que funcionarios públicos desempeñen el Magisterio en las cátedras formalizadas por la Institución. La Orden de 8 de febrero de 1889 (GdPR, 1889, núm. 20:1), a instancia promovida por el diputado Julio Vizcarrondo, el Gobernador General “*autoriza a los funcionarios públicos de esta capital para que puedan desempeñar cátedras en la Institución de Enseñanza Libre Superior, siempre que esta desinteresada ocupación voluntaria no entorpezca el buen servicio oficial*”. El Magisterio ejercido en la Institución recibe una pequeña compensación económica. *Macho Moreno* participa en ambas Instituciones desde posiciones de responsabilidad, para preservar y potenciar los objetivos y finalidades de ambas Instituciones. Sin embargo, es de destacar que ni en primera etapa en la península, ni durante su docencia en Puerto Rico, ni posteriormente en su ejercicio en la Escuela Normal de Alicante, no tendrá actividad docente paralela, porque toda su atención se centra en ejercer lo mejor posible su función docente y su ejercicio de defensa del Magisterio, como hace con las publicaciones de libros de texto, de recopilación legislativa, de temarios de oposiciones, de colaboraciones en revistas del Magisterio y en la publicación de su propia revista, *El Faro del Magisterio*. El diario *La Democracia* informa que la Institución Libre de Enseñanza Superior, diferente de la Institución Libre de Enseñanza Popular, reunida en asamblea general, acuerda elegirlo para la junta directiva, como vicepresidente (*La Democracia*, 1896, de 1 de agosto, núm. 1.447:3).

7.3. Fomento de la educación en general, de adultos y del mundo obrero.

“Macho Moreno, cuyo celo por todo lo que tiende a mejorar la enseñanza y al magisterio, es bien notorio.”

(*El Campeón del Magisterio*, 1900, de 21 de septiembre, núm. 20:2)

El autor objeto del estudio es defensor convencido y comprometido en la lucha contra el analfabetismo y así lo practica en su función docente en el mundo rural, en el urbano y en Puerto Rico. Expresa que “*casi tan frecuente es oír hablar en España de la necesidad de instruir al obrero, como raro el que se haga algo para conseguirlo*” (*El Faro del Magisterio*, 1905, de 18 de enero, núm. 138:20).

El analfabetismo se combate con escuelas, como proclama Concepción Arenal (Ferrol, 1820-Vigo, 1893), “*abrid escuelas y cerraréis presidios*”. Se postula y defiende la creación de un número “*respetable de centros de cultura popular*”; y se siente responsable de exponer lo que piensa, como siempre hace en su dilatada vida. Sobre las escuelas exige el complemento de tres elementos: “*los maestros, los edificios y los medios materiales para la enseñanza*”. Es indudable que, a la creación de escuelas, debe acompañar el contenido para su función. “*No quiero escuelas para los maestros, sino maestros para las escuelas y escuelas para los niños*”. Estos maestros “*con vocación y aptitudes para seguir con amor, entusiasmo y aprovechamiento*”. Es importante la reclamación de aptitud con “p”, porque el maestro debe estar

formado para desarrollar su misión; obviamente, se presupone su actitud, si aspira a ser maestro. Esto, que lo dice el *Plan Someruelos* (1838), art. 12, “maestros para las escuelas”, está superado. Pero “*las Escuelas Normales no producen todavía maestros en las condiciones debidas por falta de medios*”. Escuelas para los niños, que son merecedores de edificios con “*indispensables condiciones pedagógicas*”, edificios de Escuelas Graduadas, no de locales provisionales para la eternidad. “*Tengo un aforismo propio: el maestro, para serlo, basta que quiera. Sin embargo, fracasa por la falta de medios*”. Expone por lo que en su experiencia fracasa: “*falta de medios, inmundos edificios escolares, abandono de las autoridades, indiferencia de los padres y falta de recompensa y consideraciones*”. Nunca fracasa por los niños, ni por la aptitud de los maestros, que son formados debidamente en la Escuela Normal, sino por la deficiencia de los medios. En el planteamiento expuesto se fortalece la pedagogía escolar (El Magisterio Aragonés; El Faro del Magisterio, 1905, de 6 de enero, núm. 136:11-12).

Sobre las Escuelas de Adultos, como vocal de la Junta Provincial de Instrucción Primaria de Alicante, envía una carta a dicha Junta para alabar la voluntad de extender la educación a todos los ciudadanos; pero, al mismo tiempo, denuncia las deficiencias existentes en la puesta en marcha de las Escuelas de Adultos. En una de sus primeras intervenciones como miembro de la Junta, en fecha 18 de septiembre de 1900, somete al criterio de la misma “*observaciones sobre el establecimiento de las escuelas de adultos en las públicas de primera enseñanza de la provincia, mientras el Gobierno adopte las disposiciones propias del caso, para tomar algunos acuerdos encaminados a reglamentar provisionalmente las escuelas de adultos de la provincia*” (El Campeón del Magisterio (1900), de 21 de septiembre, núm. 20:2), de acuerdo con el R.D. de 25 de mayo de 1900, art. 11 (GdM, 1900, núm. 146:953), el responsable “*encargado de organizar las clases, distribuir equitativamente el trabajo entre los profesores y velar por el mejor resultado de esta enseñanza*” es el director de la Escuela Normal. Conocedor de la legislación, celoso en su cumplimiento y aplicación. Para ello, demanda a la Corporación que:

“*Hasta que el Gobierno adopte las disposiciones propias del caso, tiene que tomar algunos acuerdos encaminados a reglamentar provisionalmente las escuelas de adultos de la provincia, pues si no lo hiciera esa nobilísima institución, llamada a prestar por su objeto, por su fin, y por sus bondades, excelentes frutos a la educación popular, vagaría sin norte ni rumbo oficial que la guiase.*” (El Campeón del Magisterio, 1900, de 21 de septiembre, núm. 20:2)

y manifiesta sus propias respuestas en los siguientes puntos:

“*1º Fecha en que debe dar principio las clases. 2º Temporada del año que deben funcionar las escuelas de adultos. 3º Duración de las sesiones nocturnas y hora en que deben comenzar. 4º Si conviene o no que las clases nocturnas tengan lugar los seis días laborables de la semana, o si podría disminuirse este número en razón al excesivo trabajo que supone para los maestros el servicio de la escuela pública de niños y el de la de adultos. 6º Enseñanzas que han de ser principalmente objeto de la instrucción para los adultos.*” (El Campeón del Magisterio, 1900, de 21 de septiembre, núm. 20:2)

Como es patente en su trayectoria profesional, no solo se implica en los temas, sino que expone soluciones, según su criterio, como en esta ocasión son las siguientes:

“1º Que las clases den principio el día 3 de noviembre y que funcione hasta fin de abril. 2º Que las sesiones nocturnas duren dos horas, empezando a las siete, y teniendo clase los lunes, miércoles, jueves y sábados. 3º Se impartan las siguientes enseñanzas: Lectura, Escritura, las cuatro operaciones fundamentales de la Aritmética, con el sistema métrico decimal, Gramática castellana, y el Catecismo de doctrina cristiana (art. 9). Tales enseñanzas llenarían cumplidamente las necesidades de nuestros campesinos, pero aumentándolas cuando así lo estimen convenientes los maestros con Geografía, Historia, y Nociones de Geometría y dibujo (art. 10), siempre que tengan alumnos suficientemente instruidos en las anteriores, que son las verdaderas indispensables” (El Campeón del Magisterio, 1900, de 21 de septiembre, núm. 20:2).

La Junta Provincial de Instrucción Pública aplica la prudencia, que históricamente conlleva la involución o parálisis social y educativa, posponiendo cualquier decisión *“sin resolver nada en concreto, acordando consultar al Rectorado, que es el llamado a entender directamente en el asunto”* (El Campeón del Magisterio, 1900, de 21 de septiembre, núm. 20:2), entendimiento erróneo, pues el art. 12 del R.D. de 25 de mayo de 1900 (GdM, 1900, núm. 146:953), solamente manifiesta que *“se dará cuenta al Ministerio, por conducto de los Rectores, durante el mes de octubre, de haber organizado las anteriores enseñanzas y al terminar el curso comunicarán el número de alumnos que hubiesen asistido a las clases y los resultados obtenidos”*. La evolución de la instrucción pública en la sociedad española está supeditada a mirar hacia atrás, en vez de caminar hacia adelante; involución contra evolución. La intervención hace evidente el conocimiento personal de la problemática de la Educación de Adultos y el compromiso con la clase trabajadora y con la superación del analfabetismo y la incultura. Pero también la propuesta es el reflejo de su carácter batallador, que no finge, no especula, propone a sabiendas que será fácil la crítica por parte de aquellos contrarios a la evolución. Así son los riberos, como la tierra, trabajadores, constantes y luchadores. Inmediatamente, la prensa del Magisterio se da por enterada de la propuesta realizada en la Junta Provincial de Instrucción Pública de Alicante, sobre la formación de adultos. *El Magisterio Español* comenta la presentación, por parte del director de la Escuela Normal de Alicante, de *“una interesante moción sobre escuelas de adultos, a fin de reglamentarlas provisionalmente, en tanto se dictan instrucciones por la superioridad”* (El Magisterio Español, 1900, de 29 de septiembre, núm. 2.411:2).

Por su parte, la Junta Provincial de Instrucción de Cuenca publica el 8 de octubre de 1900 una circular con el objeto de plasmar las directrices para el funcionamiento de las escuelas de adultos de la provincia. La circular se inspira en la moción presentada por él mismo. Por ello, la Junta Provincial le felicita (El Campeón del Magisterio, 1900, de 26 de octubre, núm. 25:3). El interés por la educación de adultos, la promoción de la biblioteca en el municipio, la superación del analfabetismo, son constantes en su vida y su incidencia es especialmente sensible entre las clases sociales más desfavorecidas, *“quedarían defraudados en su parte más esencial si no concediera atención preferente a la completa difusión de la instrucción primaria, base de toda educación y elemento principal de la cultura de los pueblos”* (GdM, 1900,

núm. 146:952). Así no es casual que la web de Alacant Obrer, recopilación de acontecimientos y personas ligadas al movimiento obrero de la provincia de Alicante, entre el último cuarto del siglo XIX y el primero del siglo XX, le mencione, como *“ejemplo de tradición de una prensa pedagógica en Alicante y habitual representante en los congresos educativos del momento como director de la Escuela Normal de aquella y, por consiguiente, de la Junta local de Instrucción Pública, se presenta en la primavera de 1909, como promotor de certámenes pedagógicos también a nivel local, llegando a ser apoyado por la Federación Local de Sociedades Obreras, republicanos y socialistas, demandando conjuntamente mejoras en educación y sanidad”*.

El R.D. de 6 de julio de 1906 (GdM, 1906, núm. 188:94) nombra nuevo ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes a Gimeno Cabañas, que crea esperanzas de reorganizar las escuelas de adultos que *“funcionan en una completa anarquía, como más le daba la gana a las juntas locales o a las provinciales”* (El Faro del Magisterio, 1906, de 24 de octubre, núm. 244:361-362), según el parecer de quien en sus años de escuela rural impartió voluntaria y gratuitamente las clases nocturnas para adultos. Primeramente, en el discurso de apertura del curso escolar de la Universidad Central, el ministro del ramo apunta a las reformas necesarias en la educación nacional, *“estoy convencido que aquí es necesario hacer; que el decir sirve de poco, si la ejecución no sigue a las palabras”* (El Magisterio Español, 1906, de 6 de octubre, núm. 3.037:365), incluyendo en las reformas dos puntos muy demandados desde su intervención en el Congreso Nacional (1882): la supresión de las Juntas locales de Instrucción Primaria y la estructuración de la educación de adultos. El nuevo ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes dispone inmediatamente el R.D. de 4 de octubre (GdM, 1906, núm. 282:111), referente a las clases nocturnas de adultos, *“base indiscutible de prosperidad en los tiempos actuales”*. El R.D. recuerda que la ley de 9 de septiembre de 1857 (GdM, 1857, núm. 1.710:1), en su art. 106, encarga al Gobierno fomentar *“el establecimiento de las lecciones de noche para los adultos cuya instrucción haya sido descuidada o que quieran adelantar en sus conocimientos”*. A la sombra de los preceptos de los R.D. de 6 de julio de 1900 (GdM, 1900, núm. 189:116-118), sobre el *Reglamento orgánico de primera enseñanza*, art. 84; y de 26 de octubre de 1901 (GdM, 1901, núm. 303:497-499), de los presupuestos generales para el pago de personal y material de las escuelas públicas de primera enseñanza, arts. 15 y 16.

El R.D. de 4 de octubre de 1906 (GdM, 1906, núm. 282:111-113), en su preámbulo, contempla que se *“establecen multitud de clases nocturnas de adultos, que vienen funcionando con provecho notorio para la cultura y con aplauso de la opinión, pero cada una de esas clases se desenvuelve sin norma alguna, a merced de la iniciativa de los mismos maestros, con programas de enseñanza amplios donde hay maestro celoso y entusiasta de la enseñanza, y, por el contrario, reducidas en clases regidas por maestros de opuestas condiciones. Estas clases nocturnas de adultos tienen por objeto ampliar y perfeccionar la educación dada en las Escuelas primarias diurnas a los que hayan cumplido la edad de quince años”* (art. 1), este límite de edad es necesario, porque en algunas o muchas escuelas ven disminuir la matrícula, porque los padres envían a sus hijos de diez años a la escuela de adultos. Estas clases se mantendrán a lo largo de los años, adquiriendo la

característica de la obtención del certificado de estudios primarios, por la necesidad del mismo para acceder a ciertos trabajos de la administración. “Las clases de adultos durarán cinco meses, desde el uno de noviembre a fin de marzo siguiente (art. 7); el número de alumnos admitidos será el que permita la capacidad del local, que en ningún caso podrá pasar de cuarenta (art. 8); la duración de la clase no será nunca mayor de dos horas (art. 10); los Maestros encargados de las clases de adultos disfrutarán una gratificación equivalente por lo menos a la cuarta parte del sueldo que perciban por la Escuela diurna por quintas partes (art. 5), se ha buscado la equidad en la manera de disponer el pago; así, el que trabaja, cobrará (El Faro del Magisterio, 1906, de 24 de octubre, núm. 244:361); para el material escolar percibirán una cantidad equivalente a la cuarta parte de la gratificación que perciba el maestro, para los gastos de electricidad, calefacción y material diversos (plumas, papel, tinta, etc.) (art. 13). Igualmente, el R.D. establece que las enseñanzas en las clases nocturnas serán prácticas, intensamente educativas, con aplicación a los problemas y cuestiones de la vida” (art. 17). Las materias de enseñanza se expresan en el gráfico 51.

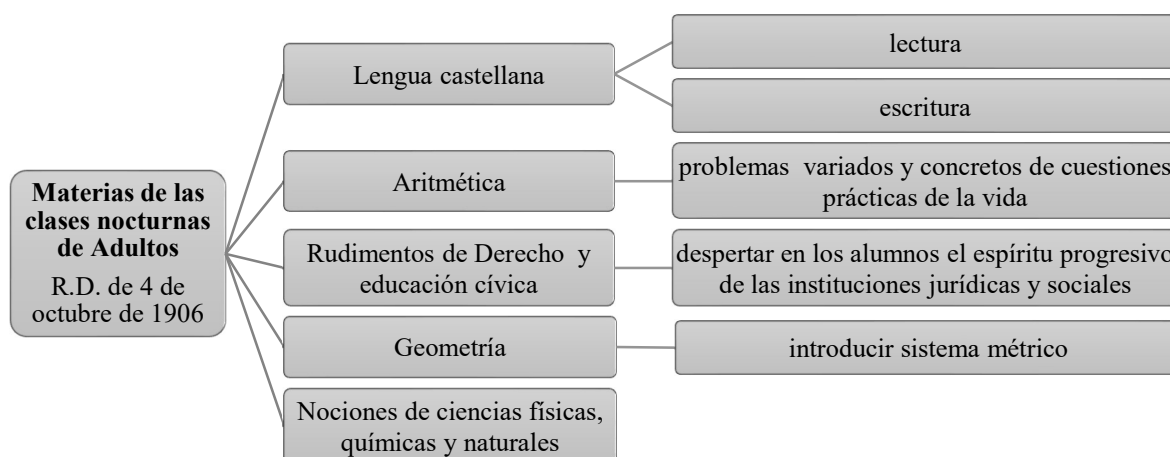


Gráfico 51. Materias de las clases nocturnas de adultos (1906, art. 17). Elaboración propia.

Conocedor de la problemática de la educación de adultos y de las dificultades propias para su ejecución, se declara “ardiente partidario y defensor del R.D., ha legislado con tanto acierto en el asunto, que no creo que haya quien pueda con razones y fundamentos poner peros de ninguna clase a la reglamentación de las clases de adultos”, en la publicación del artículo *Un aplauso al señor ministro*.

“Algún periódico califica de impremeditado el decreto, que es bueno, bueno, bueno. ¿Que necesita algunas aclaraciones? Conforme, pero tales aclaraciones no pueden quitar al decreto su grandiosa importancia y su magnífica orientación. Cada uno ve las cosas como quiere, y a nosotros no nos ciega la pasión. ¡Impremeditado! ¿Acaso era mejor la anarquía? Adelante, señor ministro.” (El Faro del Magisterio, 1906, de 24 de octubre, núm. 244:361-362).

No se sabe de leyes, decretos u órdenes ministeriales que no necesiten de disposiciones complementarias para salvar casos particulares. Personalmente, le satisface que la mayor parte de los postulados y opiniones del Magisterio, asumidos públicamente por escrito y expuestos en congresos y asambleas del Magisterio por él mismo, se vean reflejados en el presente Real Decreto.

La revista *El Magisterio Español* se suma a los elogios al R.D., “*convendrán con nosotros que es de justicia aplaudir y felicitar al ministro*”. En el artículo *El decreto sobre los adultos*, expone que es la “*de más trascendencia pedagógica y la merecedora de más entusiastas aplausos en lo referente a la reglamentación de las clases nocturnas*”. Destaca la revista educativa los siguientes puntos: la gratificación a los maestros que han de desempeñar las clases; el tiempo del curso (cinco meses) y el horario de las clases (dos horas); se establece impartir todas las asignaturas de la escuela primaria, con adaptación a las características de los adultos; y se robustece la autoridad del maestro (*El Magisterio Español*, 1906, de 13 de octubre, núm. 3.039:397-399).

Su relación con los movimientos obreros le proporciona problemas con los sectores conservadores provinciales. Con el Centro de Sociedades Obreras de Alicante, colabora en las actividades culturales del centro, siempre en su faceta de pedagogo. Así, el 18 de enero de 1903 desarrolla el tema *Ortografía: acentuación de las palabras* (*La Correspondencia de Alicante*, 1903, de 19 de enero, núm. 6.064:2; *El Faro del Magisterio*, 1903, de 24 de enero, núm. 19:3; *El Liberal*, 1903, de 21 de enero, núm. 177:2). Es la forma de expandir la escuela de adultos a los centros de interés de la clase trabajadora desde la atención y la reunión, a “*hablar de la ortografía, es decir escribir bien, no con pintura ni con buena forma de letra, porque eso pertenece a otro orden, la caligrafía*” (*El Faro del Magisterio*, 1903, de 24 de enero, núm. 19:3). Dos conceptos gramaticales: ortografía, escribir bien, sin faltas, con conocimiento de las reglas gramaticales; y caligrafía, forma o modo de expresar en un papel la escritura. La ortografía se adquiere con el estudio; la caligrafía con la práctica y atención. Su compromiso social se manifiesta de múltiples formas, como en la colaboración de la publicación de *La Escuela Moderna*, en el papel de normalizador de las nuevas tendencias pedagógicas: “*los absurdos y desusados, los contraproducentes medios de enseñanza que hoy imperan, relegados al olvido y sustituidos por otros modernos, buenos y de todo punto aceptables*” (Jara, 2011:36); como en el obsequio a la Sociedad de Obreros Tipográficos de Alicante de setenta y cinco folletos de *Del Acento y las Nuevas Reglas* (*El Faro del Magisterio*, 1903, de 6 de febrero, núm. 21:4).

El 24 de enero de 1904 diserta nuevamente en el Centro Obrero sobre *Vicios del lenguaje*. Su disertación se ajusta al auditorio presente, aunque alguno considere que es vulgar, pero la finalidad es corregir vicios del lenguaje ordinario y diario, por ello no usará la regla, sino el ejemplo de vicio o mala interpretación contra la corrección, “*si digo cual es el vicio y luego digo la virtud, la regla no hace falta para nada*”. La amenidad de la exposición con ejemplos reales de los vicios del lenguaje en cada una de las zonas geográficas del Estado (seseos, ceceos, yeísmo, comerse palabras, etc.) son el deleite de los asistentes, que a la vez que sonrían, ríen, asienten, esconden la mirada, aprenden con la práctica las reglas del lenguaje sin haber usado ninguna de ellas. La cantidad de ejemplos cotidianos son aplaudidos al finalizar la conferencia. Nuevamente, hace gala de su conexión con la educación de adultos y su

preocupación con el rigor del lenguaje, *la arquitectura del lenguaje*, y la formación de la persona. *El Mundo Obrero* informa de la conferencia y de su contenido, que es reproducido por *El Faro del Magisterio* (1904, de 30 de enero, núm. 80:3).

El 22 de enero de 1905 inaugura el ciclo anual de conferencias del Centro de Sociedades Obreras de Alicante, sito en la avenida Zorrilla (*El Faro del Magisterio*, 1905, de 24 de enero, núm. 139:31). El corresponsal de *La Vanguardia*, Ordep Samot, se hace eco de esta conferencia, manifestando que “*siempre merecerán nuestro más sincero aplauso los esfuerzos y abnegación de aquellos hombres que, amantes de la ciencia, trabajadores también, aunque intelectuales, prestan entusiasta y decidida cooperación a la difusión de la cultura y la instrucción en la masa obrera. El Sr. Macho Moreno es uno de esos hombres que no solo se limitan a propagar sus vastos y profundos conocimientos en el reducido y estrecho recinto de su cátedra, sino que, en la prensa, en el libro, en el hogar social del obrero, se ve constantemente al hombre incansable que trabaja por comunicar a sus semejantes los numerosos y útiles conocimientos que él posee*” (ibid., 1905, de 30 de enero, núm. 140:35-36).

Desde el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, hace suyas las propuestas realizadas por Joaquín Costa (Congreso, 1882:135-139) de “*convertir en escuela todo el territorio nacional. Los niños con sus maestros deben recorrer la ciudad, estudiar sus museos y sus monumentos, visitar los talleres artesanales, sus sistemas de trabajo, las costumbres de sus habitantes, su lenguaje, sus creencias y fiestas religiosas, sus juegos infantiles, su folklore, etc.*” (Delgado, 1997:14). En el desarrollo de las cantinas escolares, pues la formación mental va ligada inequívocamente a una correcta alimentación, como en el delicado momento actual del siglo XXI de crisis denuncian las organizaciones de asistencia a los niños/as de familias en extrema gravedad económica; y en la organización de las primeras colonias escolares de la ciudad de Alicante, sufragadas por él mismo, en la playa de Santa Pola. Conocedor y partícipe de las innovaciones surgidas con la instauración del Museo Pedagógico Nacional, promueve en esta etapa de su docencia las colonias escolares para los alumnos de Magisterio, para la formación de los formadores; preferentemente al aire libre, en este caso junto al mar, espacio dotado de ventajas sanitarias, y compaginando el conocimiento, la higiene y la formación. Las ventajas de este destino son múltiples: actividades al aire libre; conocimiento de la actividad y del manejo de las embarcaciones y las artes de pesca; visita a la isla de Tabarca, al castillo-fortaleza local del siglo XVI, a las torres de vigilancia costera, de defensa de los ataques berberiscos y, por último, a los restos arqueológicos romanos del Portus Ilicitanus de los siglos I al IV.

“También complementará la enseñanza y educación de los alumnos, como excursiones y paseos escolares bien organizados y de los que, como todos sabemos, tantas ventajas y tantos beneficios se pueden obtener.” (Jara, 2011:36)

“Allá donde se le reclamaba su valioso concurso para trabajar en pro de la enseñanza, acudía aún sin poder, ¡enfermo!, como lo he visto en el Centro Obrero y en la Asociación del Magisterio privado.” (López Arias, *Crónica de una cesantía*, 1908c:42).

El Diario Orcelitano, (1904, de 27 de junio, núm. 113:2) informa de la excursión de recreo que realiza a la ciudad, para visitar la monumentalidad oriolana. Orihuela conserva restos históricos desde el siglo VIII (murallas de Teodomiro), iglesia catedral gótica (siglo XVI), numerosas iglesias de estilo gótico y renacentista, palacios civiles y la antigua universidad de Santo Domingo (siglo XVI), sede de la primera Escuela Normal de Alicante; además de su singular huerta, regada por el río Segura. Al mismo tiempo, informa a la prensa del certamen escolar que organiza el Gobernador Civil. En la noticia se yerra al nombrarlo como director de *El Campeón del Magisterio*.

7.4. Educación de sordomudos y ciegos.

“No es la riqueza del suelo lo que proporciona el bienestar de los habitantes; es el celo de las autoridades, es la buena administración, es el empleo acertado de los recursos de que se dispone.”

(El Faro del Magisterio, 1904, de 30 de julio, núm. 110:1)

En el año 1875, obtiene el certificado de habilitación para las enseñanzas especiales de sordomudos y de ciegos. La Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857 (GdM, 1857, núm. 1.710:1-3), regula la promoción de *“las enseñanzas para sordomudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una Escuela de esta clase en cada distrito universitario”* (art. 108). Motivado para ampliar sus estudios y con la perspectiva de acceder en el futuro a la Escuela Normal, pues para ser profesor de la Normal se necesita, entre otros estudios, *“un curso completo de Pedagogía, en lo relativo a la primera enseñanza, con aplicación también a la de sordomudos y ciegos”* (art. 70), el 2 de junio de 1875 alcanza el certificado para impartir enseñanza entre los alumnos sordomudos y ciegos.



Ilustración 20. Alfabeto manual para la instrucción de sordomudos (1815). Biblioteca de Catalunya.

La educación de los sordomudos viene de antiguo. En la Gaceta de Madrid, de 21 de noviembre de 1815 (GdM, 1815, núm. 145:1.326), se anuncia *“Alfabeto manual inventado en el siglo XVI en España para*

la instrucción de los sordomudos, con algunas variaciones accidentales. Estampa en folio de marca mayor, dispuesta de modo que cortada en 28 pedazos forma una baraja que sirve para enseñar a los sordomudos, según el método adoptado en el Real Colegio de Sordomudos de esta Corte. Se vende a beneficio del establecimiento en su casa, a 8 reales cada ejemplar". La estampa, en aguafuerte y buril, es una grabación de Francisco de Paula Martí (Xàtiva, 1761-Lisboa, 1827). Es un lenguaje de signos expresado en la grabación, con mano derecha, en distintas casillas de la A hasta la Z, con inscripción en la letra H: "*Esta letra no tiene actitud manual / ... no extrañarla leyendo*". Este alfabeto es llamado español en todas las Naciones.

Con la Ley Moyano comienza "*una etapa con una considerable actividad de política educativa que se relaciona con la creación de una red escolar de centros específicos mínima en el territorio nacional, con el establecimiento de un sistema de formación del profesorado de sordomudos y de ciegos, con la escolarización del alumnado sordomudo en la red de escuelas ordinarias y con la creación de una estructura administrativa cuyo objetivo sean estas enseñanzas y sus políticas*" (Alcina, 2014:61). La propia ley establece que "*la primera enseñanza se dará con las modificaciones convenientes, a los sordomudos y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás que se crearán con este objeto: sin perjuicio de lo que se dispone en el art. 108 de esta Ley*" (art. 6). "*En las enseñanzas de sordomudos no se definen objetivos, solo de manera muy genérica se plantean en la primera enseñanza*" (ibid., 2014:66).

Siendo ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes el Conde de Romanones, se publica el R.D. de 17 de octubre de 1902 (GdM, 1902, núm. 294:259-263), aprobando el reglamento para el régimen y gobierno del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos, motivado porque *de "más de 30.000 individuos necesitados de sistemas educativos especiales, solamente un millar escaso de estos reciben el beneficio de la enseñanza más o menos completa"* (ibid., 1902, núm. 294:259). El R.D. establece cuatro "*clases de alumnos: sordomudos, sordomudas, ciegos y ciegas*" (art. 32); que recibirán "*enseñanzas teóricas y prácticas, en grado elemental y superior*" (art. 59), pero no aporta la metodología para el sistema educativo especial. No obstante, es un paso importante en la atención educativa de estos escolares, pues el "*Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos de Madrid, como establecimiento docente oficial, sostenido por el Estado, tiene la obligación de dar norma y ejemplo de progreso, encauzando la especial enseñanza que le está confiada en el sentido que marcan las nuevas corrientes pedagógicas*" (ibid., 1902, núm. 294:259).

Se expresa sobre la enseñanza de los alumnos sordomudos y ciegos, partiendo de su experiencia en la búsqueda del certificado de aptitud en el año 1875, en su artículo *Colegio de Sordomudos y Ciegos de Vizcaya* (El Faro del Magisterio, 1904, de 30 de julio, núm. 110:1-2). Allí "*saqué la consecuencia de que los sordomudos solo se educaban para el colegio y muy poco para la sociedad. Comprendí que aquella enseñanza no podía llenar ninguna finalidad aprovechable, que era muy incompleta e imperfecta. Algo se decía de la lectura de los labios, pero nada de la pronunciación del sordomudo, por creerla imposible*". Sin embargo, "*el mudo habla*". En este punto, alaba el trabajo con paciencia, observación y práctica del profesor Claudio

Herreros, que ha probado la realidad de hablar del sordomudo, en el Colegio de Sordomudos y Ciegos de Vizcaya, con sede en Deusto.

En la visita que cursa en el verano de 1904 al colegio de Deusto, el profesor Herreros pregunta, explica, indica algunos ejercicios de aritmética, incluso *Macho Moreno* se atreve a intervenir como si fueran alumnos propios, comprendiendo y realizando los alumnos todas las indicaciones recibidas. De todo ello queda gratamente satisfecho:

“Obedecían las órdenes del profesor, que las daba sin voces, ni señales, sino por medio de las modulaciones o colocación conveniente de los labios y la lengua (lectura en los labios). Es claro que los sonidos que los mudos emitían, no eran de timbre fino ni agradable; eran roncos, más o menos, eran algunos chillones; pero eran sonidos que representaban las articulaciones de nuestra lengua, que se entendían perfectamente.

Esto no tenía para mí nada de sorprendente, pero sí lo tenía, y mucho, que las contestaciones se hiciesen en la forma que los mudos las daban, hablando, pronunciando, como pronuncia cualquier niño que, con oído, tenga la voz algo ronca.” (ibid., 1904, de 30 de julio, núm. 110:1-2).

Satisfecho de las aptas demostraciones académicas, se interesa por la alimentación, la limpieza, la higiene y la salubridad de los alumnos/as. Constata que no se escatima en las comidas, *“todos (niños y niñas) tienen buen color, todos tienen salud y vida robusta. La enfermería está completamente deshabitada. El director me dijo: nunca tenemos enfermos”* (ibid., 1904, de 30 de julio, núm. 110:1-2). La buena atención de los alumnos mejora la enseñanza.

Felicita al centro y a los profesores, porque *“se educa de tal manera que son devueltos a la sociedad como seres útiles a la misma, para vivir en ella, entendiéndose con todos, como nos entendemos, unos con otros, los que tenemos habla y vista; todo por la pronunciación; todo porque se enseña a hablar a los mudos; todo porque los mudos hablan”* (ibid., 1904, de 30 de julio, núm. 110:1-2). Porque contempla una educación para vivir en la sociedad, con la sociedad y para la sociedad. Los mal denominados *“desgraciados”* se integran en la sociedad, a la cual pertenecen, para desempeñar su papel con la misma dignidad que cualquier otra persona.

CAPÍTULO VIII

La Escuela Graduada.

“El niño llora y no quiere ir a la escuela; el maestro mira con tristeza el reloj que le marca la hora en que tiene que encerrarse con 120 niños en una mala sala de clase, pobre de luz, de aire, de capacidad y de vida. Esto ocurre en la escuela antigua”

(Pérez Cervera, 1907:26)

“El mismo día que me encargué de la dirección de esta Escuela Normal (...) pasé una razonada comunicación a la alcaldía de esta ciudad, pidiendo que se cumpliera el precepto legal de implantar la enseñanza graduada en la escuela agregada como práctica a este Centro docente.”

(Macho, El Campeón del Magisterio, 1901, de 25 de enero, núm. 38: 1-2)

8.1. Introducción

“Si los que pueden, quisieran cooperar a la regeneración de España levantado el nivel de la enseñanza, otra muy distinta sería la suerte de nuestro país.”

(Elías, 1907: 270)

La concepción de la Escuela Graduada se concibe por sus defensores *“como un instrumento de regeneracionismo pedagógico”* (Vicente, 1991:57). Además, va íntimamente ligada a la construcción de edificios, para resolver los problemas de higiene escolar de los niños, porque *“los locales destinados en España para escuelas no tienen condiciones de ninguna clase para implantar reformas útiles, ya no en lo que se refiere a la enseñanza y a la educación propiamente dichas, sino que ni siquiera en lo que afecta a la actitud de los niños”* (El Faro del Magisterio, 1903, de 30 de noviembre, pág. 1).

Admira a la escuela italiana que explica el pedagogo Edmundo de Amicis (Oneglia, 1846-Bordighera, 1908); y reflexiona sobre el artículo publicado por este, *“La ducha”*, que trata de las bondades del aseo personal con la ducha, que debe ser práctica habitual en las escuelas, porque en España *“cualquier lugar es adecuado para servirle de albergue, hasta los más apartados de la higiene”* (Pérez Cervera, 1906:758). La higiene personal es carente en un país con escasez de agua; una sociedad sin disponer de red de agua corriente, sin ducha en los domicilios. Ante esta situación deficitaria de conexión a una red pública de agua, le produce admiración leer sobre las ventajas de la higiene personal en los escolares.

Adquiere estos conocimientos por la lectura directa del pedagogo italiano y por los estudios realizados por Félix Martí Alpera (El Cabañal, 1875-Barcelona, 1946) y Hermenegildo Giner (Cádiz, 1847-Granada, 1923). Continúa en su artículo titulado *“Como en España”*, explicando *“el error enorme de descuidar en la educación escolar el cuidado de la salud, como si la salud no fuera fuerza contra la adversidad, valor contra los peligros, defensa contra el dolor, y severidad y bondad, o inteligencia, por eso qué hermoso ejemplo el de la escuela de Turín, que al mismo tiempo que despierta la inteligencia de los niños, procura fortalecer su cuerpo”* (El Faro del Magisterio, 1903, de 30 de noviembre, pág. 1).

Reivindica locales escolares amplios, aireados, higiénicos, dotados de material pedagógico, para sustituir los cochambrosos locales municipales que mal sirven como escuelas; por ello, *“la Escuela Graduada es, sin disputa alguna, la institución que más se aproxima a la escuela ideal”* (El Faro del Magisterio, 1905, de 6 de enero, núm. 136:2). Los principios de las Escuelas Graduadas son de apostolado en misiones difíciles y casi imposibles, porque ante autoridades municipales reacias a destinar fondos municipales a la enseñanza, se presenta un plan educativo que conlleva mayor gasto.

Por su currículum profesional conoce de primera mano las deficiencias de infraestructuras en las aldeas y los pueblos. Nunca ha impartido clase de instrucción elemental en un complejo educativo,

como es la Escuela Graduada. Lo más cercano o parecido ha sido su magisterio en Alcalá de Henares, sin alcanzar los dos principales propósitos de la Graduada: edificio aireado y salubre; y claustro de profesores. Conocedor de los dos bandos (escuela unitaria y escuela graduada), aspira a ofrecer a las generaciones siguientes la mejor educación con las mejores condiciones.

8.2. Creación de la graduación de la escuela anexa

“No hay remedio para España hasta tanto que todos nos convenzamos de que la única salvación posible para nuestro país está en la enseñanza.”

(Elías, 1907:270)

Las Escuelas Graduadas aparecen a principio de 1900, a consecuencia de las influencias del regeneracionismo y del krausismo. El R.D. de 23 de septiembre de 1898 (GdM, 1898, núm. 268:1.251-1.257) reforma la organización de las Escuelas Normales, transformando las Escuelas Anejas en Escuelas Graduadas (art. 2). Las características y los avances de las Escuelas Graduadas, en contraposición de las unitarias, son, básicamente: aulas divididas por edades y conocimientos; locales amplios y aireados; claustro de profesores; y materiales didácticos y servicios compartidos.

Con la creación del ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes se alcanza el deseo de *Macho Moreno*: “Cuando tengamos dicho Ministerio no viviremos de remiendos en materia de ley; se presentarán, discutirán y aprobarán todos los proyectos necesarios para el arreglo de la enseñanza y del Profesorado.” (*Macho*, 1882:265). Pero todavía hay mucho camino por recorrer y de ello es consciente el ministro: “No basta que el Magisterio tenga satisfechos sus haberes, no bastaría siquiera que estuviese bien pagado, que dista mucho de estarlo hoy, sino que necesita para realizar su misión, base del progreso y raíz principal de la prosperidad de los pueblos, una organización escolar nueva y medios materiales que resultan costosos, que en épocas anteriores no parecían siquiera útiles y que hoy constituyen condición esencial de la educación moderna” [Conde de Romanones, prólogo de *Por las escuelas de Europa*, de Martí Alpera (1904:10)]

Las reformas educativas de principio del siglo XX son nuevas y de alto coste presupuestario, pero “condición esencial de la educación moderna”. Veinte años antes, *Macho Moreno* (1882:265) reclamaba “las reformas alcancen la legislación económica”, en referencia a los presupuestos generales del Estado. El binomio docente-discente se completa con la disponibilidad presupuestaria para la construcción de nuevos edificios y para la adquisición de materiales didácticos.

La Junta municipal de Alicante aprueba el 14 de noviembre de 1900 la cantidad de 25.000 pesetas para establecer las Escuelas Graduadas anexas a las Normales, “nos consta que el director de la

Normal de Maestros, don Juan Macho Moreno, no ha cesado de gestionar sobre el asunto” (El Campeón del Magisterio, 1900, de 16 de noviembre, núm. 28:3).

El artículo publicado por *El Magisterio Aragonés* refleja fielmente los conceptos que definen a la Escuela Graduada en cinco artículos, titulado “*Sobre Escuelas Graduadas*”, de la forma siguiente: “*establecidas en locales amplios, bien decorados, con mucha luz, buena ventilación; con recreos diarios, paseos escolares y las excursiones realizadas de vez en cuando, cumpliendo a maravilla uno de los fines de la graduada: la educación física y moral del niño; simultaneidad en el trabajo cerebral y el trabajo mecánico; veinticinco o treinta minutos que el niño disfruta del recreo, la potencia cerebral descansa y sus miembros adquieren soltura y robustez; en los paseos semanales, el niño admira, contempla y estudia la Naturaleza, la industria y el arte; en las excursiones se persigue un fin más utilitario, la visita a fábricas, talleres, fundiciones, museos, monumentos dan al niño y al maestro un horizonte amplísimo; la educación moral tiene mucho que agradecer a los paseos escolares*” (El Faro del Magisterio, 1905, de 6 de enero, núm. 136:3). Así se expresa cómo ha de plantearse la Escuela Graduada, que en la escuela rural es letra muerta. Dice el artículo, para rematar la reflexión: “*no hay teoría sin práctica, ni práctica sin teoría*”.

En el análisis de la organización de la Escuela Graduada, *El Magisterio Aragonés* plantea tres puntos de reflexión: “*consideraciones sobre locales, menaje escolar y material de la enseñanza; consideraciones sobre el régimen interior de la Escuela Graduada; y consideraciones sobre el personal docente adscritos a dichos establecimientos de enseñanza*” (ibid., 1905, de 18 de enero, núm. 138:2). En el personal docente adscrito a las Escuelas Graduadas, se establece que lo “*constituya un regente o maestro director y un maestro auxiliar por cada grado de la escuela*” (ibid., 1905, de 24 de enero, núm. 139:28).

8.3. La Escuela Graduada en Alicante

“¿Qué es lo que falta en España para fundar escuelas y dar nuevo impulso a la enseñanza? Lo que falta son almas patrióticas que se convenzan de que hay que formar una España nueva, y para formarla, solo existe un solo camino: el de la enseñanza.”
(Elías, 1907: 273)

El modelo de la Escuela Graduada de Cartagena interesa a todos los docentes preocupados por la mejora de la docencia y por la lucha contra el analfabetismo. Sus artífices propugnan implantar modelos europeos, para instaurar una escuela *moderna*, superando el vetusto modelo nacional; *gradual*, por fases y escalas de edad y de aprendizaje; *amplia*, con locales espaciosos, donde se puedan mover los alumnos para seguir las pautas pedagógicas; e *higiénica*, donde el sol, la ventilación favorezca la salud de las alumnas y alumnos, en contra de los focos infecciosos que son los actuales locales escolares. La cercanía geográfica y la comunicación con el profesorado de la provincia limítrofe de Murcia facilita la concienciación, en la administración y en el Magisterio, de la idoneidad de las Escuelas Graduadas. El

profesor de Cieza, Pérez Cervera, activista y defensor de la escuela graduada, expresa que lo que “*ocurre en la escuela antigua, dominante, por desgracia todavía, desde Madrid a la última aldea, hay que transformarlo en la escuela que trazaremos*”. Este profesor y el antiguo “*maestro de aldea*” se cruzan varias cartas en el semanario *El Campeón del Magisterio*. El reconocimiento profesional del director de la Escuela Normal de Alicante sobrepasa el ámbito y el maestro de Cieza, Pérez Cervera elogia el interés y predisposición de las autoridades civiles y académicas, en concreto al director de la Normal, de Alicante, declarando elogios sobre su persona:

“Alicante tiene un sabio y distinguidísimo profesor al frente de la dirección de la Escuela Normal de Maestros, Juan Macho Moreno, que lleva en su alma grabada con sangre la página letal de la pérdida de las Colonias españolas y que anhela para la patria brille pronto el día dichosísimo de su regeneración y engrandecimiento.” (El Campeón del Magisterio, 1901, 18 de enero, núm. 37:1)

Esta mención procede del debate abierto en torno a la reciente creación de la primera Escuela Graduada en Cartagena. Bajo la influencia de la ILE y del krausismo se instaura en la instrucción pública la división de alumnos por edad y nivel, en edificios divididos por aulas, muy aireadas y soleadas, para mejorar la educación y la sanidad de los/as alumnos/as. Los dos maestros artífices de esta innovación pedagógica son Martínez Muñoz (Jumilla, 1866-Cartagena, 1932) y Martí Alpera, que establecen la primera Escuela Graduada en Cartagena, fuera del ámbito de la Escuela Normal. El R.D. de 23 de septiembre de 1898 (GdM, 1898, núm. 268:1.251-1.257) establece:

“Art. 2º. Toda Escuela Normal tendrá aneja una escuela práctica graduada, dirigida por el regente e inspeccionada por el director de la Escuela Normal. Estas escuelas graduadas servirán de modelo a las demás escuelas públicas; y en ellas se ensayarán con preferencia los modernos adelantos pedagógicos.”

Pérez Cervera exhorta a “*implantar en Alicante la enseñanza graduada; se trata de la educación del niño, de la protección de la vida física y espiritual de la tierna infancia confiada a su cuidado y solicitud*” (El Campeón del Magisterio, 1901, 18 de enero, núm. 37:1). En el siguiente número del mismo semanario, *Macho Moreno* recoge el testigo lanzado, porque “*el cargo obliga*”, reconociendo que son dos las razones de peso para su respuesta. La primera: “*La deferencia que se debe a un compañero entusiasta de la enseñanza, apóstol de la idea, propagador de la buena doctrina, amante de su profesión y celoso de sus deberes*” (El Campeón del Magisterio, 1901, de 25 de enero, núm. 38:1). Sabe reconocer las cualidades de sus colegas educadores, luchadores por la regeneración de la enseñanza, proceda de donde proceda. No hay atisbo de egoísmo, sino de sumarse “*cuando de adelanto y progreso se trata*”. El segundo punto es una loa “*al entusiasmo por la escuela graduada, para arrebatar víctimas a la ignorancia*”:

“El entusiasmo que yo también profeso a la enseñanza graduada y el amor que tengo a la educación infantil; que no en balde se nace en la escuela y se ejercitan y gastan las aptitudes físicas e intelectuales por espacio de un tercio de siglo enseñando chiquillos y mayores, para arrebatar

víctimas a la ignorancia, sembrando y difundiendo por este mundo y por el otro las luces del saber para conseguir que la juventud encargada al cuidado de los maestros de escuela llegue a la plenitud de vida robusta y fuerte de cuerpo y de alma.” (El Campeón del Magisterio, 1901, de 25 de enero, núm. 38:1)

Este entusiasmo es general de todo aquel docente que mantiene su compromiso con la educación, para mejorar la calidad de vida de las personas, mujeres y hombres. Como referencia de la ILE, recuerda que la misión del maestro en la educación es de cuerpo y de alma, de condición física e intelectual. A continuación, detalla los pasos seguidos ante el consistorio de la capital alicantina para alcanzar la instauración de la escuela graduada, *“viejo y todo, al lado de los que con más tesón y mejor deseo esgrimen las nobles armas del combate para implantar las buenas doctrinas”*. En primer lugar, *“el mismo día que me encargué de la dirección de la Escuela Normal, pasé una razonada comunicación a la alcaldía de esta ciudad, pidiendo que se cumpliera el precepto legal de implantar la enseñanza graduada en la escuela agregada como práctica a este centro docente. La Corporación municipal contestó que en aquel ejercicio económico no podía cumplir dicho precepto por falta de consignación autorizada en su presupuesto”* (El Campeón del Magisterio, 1901, de 25 de enero, núm. 38:1).

Seguidamente plantea a la Junta Provincial de Instrucción Pública las obligaciones sobre, *“no dispensaba de practicar otras gestiones al seno de la Junta Provincial de Instrucción Pública, cuyos vocales acogieron y patrocinaron siempre mis mociones; se acordó recordar al ayuntamiento el deber que tenía de establecer las secciones correspondientes en la escuela práctica para implantar la enseñanza graduada, obteniendo la promesa de llevar la consignación presupuestaria al próximo presupuesto. Nuevamente, temí quedarme a la luna de Valencia en tal asunto. En tal situación, acudí al patriotismo -que patriotismo es el amor al pueblo que se representa- del vocal de la Junta Provincial y concejal del ayuntamiento, Julio Maluenda Puig. Solamente me prometió hacer cuanto de su parte estuviera para conseguirlo y, como caballero, cumplió su palabra, gestionando hasta conseguir que en el presupuesto se incluyeran 25.000 pesetas”*. El Partido Liberal apoya las constantes reivindicaciones realizadas por Macho Moreno. Finalmente, *“confío en que pronto, muy pronto se dará impulso a la obra y tendré la inefable satisfacción de que el ayuntamiento haga en obsequio de la niñez y de la juventud alicantinas, el sacrificio de unas cuantas pesetas para ganar en educación e instrucción lo que se pierda en el nivel de las arcas municipales”* (El Campeón del Magisterio, 1901, de 25 de enero, núm. 38:1-2).

La siguiente semana continúa exponiendo las ventajas de la Escuela Graduada, con fuerza e ilusión, *“aquí estoy yo, contad conmigo, mi corazón es joven, mi alma toda está al lado de los maestros y de la enseñanza. No sé qué admirar más, si la galanura de lenguaje y correcta dicción o la alteza de sentimientos con que un patriarca de la enseñanza lo ha escrito, siguiendo la impetuosa corriente del progreso humano y diciendo a los jóvenes con generoso entusiasmo y levantados ánimos: aquí estoy yo, contad conmigo, mi corazón es joven, mi alma toda está al lado de los maestros y de la enseñanza”* (El Campeón del Magisterio, 1901, de 1 de febrero, núm. 39:1).

Considera que “*la escuela graduada es como la rueda maestra del gran mecanismo de la regeneración social de la patria. Dame otra enseñanza, dame otros hijos que reconstituyan el poder de España y la hagan figurar a la cabeza del mundo civilizado*” (El Campeón del Magisterio, 1901, de 1 de febrero, núm. 39:1). La Escuela Graduada es un hecho irreversible, que solamente el reducido presupuesto del ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes puede retrasar. De Argelia, colonia francesa, regresa en 1883 encantado por el ordenamiento educativo el maestro Silverio Esteve (Onil, 1856-Pego, 1915), lo que era simplemente una escuela graduada, varios edificios con sus clases y al frente de ellas su profesor, dirigidos por un maestro de clase superior, es una estructura colegial en su organización y su docencia:

“Más que casas, son cómodos palacios, donde nada se escasea para elevar la cultura intelectual de la niñez. Cada edificio cuenta en su interior cuatro o seis clases, a cuyo frente se hallan otros tantos profesores, dirigidos por un primer maestro que a su vez lo es de la clase superior.” (Almela, Joan Miquel)

Pérez Cervera confía en Federico Chápoli (+Murcia, 1922) (Gobernador Civil de Alicante), en Hernández Molina (inspector de primera enseñanza), en el alcalde de la capital y, principalmente, “*en el sabio y distinguido profesor Macho Moreno y en el cultísimo Magisterio de Alicante*” (El Campeón del Magisterio, 1901, de 18 de enero, núm. 37:1). Por su parte, *Macho Moreno* confía en el alcalde de la capital, Sandoval Bassecourt, el Barón de Petrés, porque “*tiene ya convencimiento de la bondad de la reforma y le sobran energías y aptitudes para llevarlas a la práctica*” (ibid., 1901, de 25 de enero, núm. 38:1-2), y en el Magisterio de la provincia. Ello significa que el conjunto de la sociedad civil alicantina está convencido de las bondades de la Escuela Graduada, extensiva a todas las localidades. Con el paso de los años del siglo XX, la Escuela Graduada se extiende por todo el territorio, compartiendo durante años la vigencia con las escuelas unitarias. Posteriormente, en el Congreso Nacional Pedagógico (1903) se volverán a encontrar *Macho Moreno* y Pérez Cervera, defendiendo este último el proyecto de las Escuelas Graduadas en el congreso. El debate sobre la forma de instrucción de la sociedad española es amplio, como lo es en la actualidad. Expone su visión educativa de la sociedad, que se mide por el “*grado de instrucción*” de los muchos:

“El estado de adelanto intelectual de un pueblo no puede medirse por la altura que lleguen unos pocos, sino por el grado de instrucción que alcancen los más. El mal no estriba en que las clases populares se hallen abandonadas a sus propias fuerzas. Lo peor de todo es que la instrucción inicial recibida no reporta ninguna utilidad positiva por su laboriosidad y su inteligencia. Por tanto, para remediar los males que nos aquejan, es preciso propagar la educación del pueblo, instruirlo, obligar con mano fuerte lo que nadie cumple: la primera enseñanza elemental es obligatoria para todos los españoles.” (El Faro del Magisterio, 1902, de 6 de octubre, núm. 1:2)

Desde *El Faro del Magisterio*, instrumento de divulgación y concienciación del Magisterio, su director emprende su cruzada incansable, como es tónica de su conciencia pedagógica. En el mes de octubre de 1902 se entrevista con Gadea Pro (Alicante, 1861-1928), alcalde de la capital, para tratar sobre

el establecimiento de la escuela graduada en locales adecuados, con salas independientes, para cada una de las cuatro secciones (El Faro del Magisterio, 1902, de 12 de octubre, núm. 2:3).

Se pregunta “¿Qué serán las escuelas graduadas?, desde el conocimiento de las ventajas inmensas, los beneficios múltiples que han de llevar consigo”. La respuesta es para aquellos “que rigen los destinos de la instrucción, que las consideran un organismo inútil, creado única y exclusivamente para satisfacer caprichos”. Las dificultades son muchas: consignar presupuesto, oposiciones para nombrar maestros, locales idóneos. “Hora es ya de que las autoridades se preocupen de las graduadas y les concedan todo aquello que necesiten para vivir con holgura y desahogo” el proceso educativo de la escuela. Su preocupación por la higiene escolar es patente, en una sociedad donde a la autoridad “le importa poco que los ciudadanos de mañana, los hombres del porvenir, se crien anémicos y raquíticos por falta de locales adecuados, en donde a falta de todos los adelantos que requiere la Pedagogía moderna, tengan por lo menos espacio suficiente para moverse y aire puro para sus pulmones” (El Faro del Magisterio, 1902, de 18 de octubre, núm. 3:1-3). Su pedagogía evidentemente es cercana a los postulados de la ILE y al regeneracionismo social.

En la mayoría de ocasiones, la voluntad, la predisposición son buenas, pero en la realidad no se cumple ninguna. Al alcalde Gadea Pro le sustituye Rojas y Pascual (Alicante, 1871-1942), a quien nuevamente le reclama atender las condiciones físicas de los edificios de las Escuelas Graduadas, que son muy importantes para el desarrollo de los niños y niñas de este país, porque:

“El asunto que tanto interesa a esta población: el hacer que las escuelas graduadas tengan locales adecuados, para que la enseñanza en tales centros pueda dar los resultados que está dando en el extranjero. ¿Cómo se ha de educar al niño/a físicamente en locales antihigiénicos, sin la suficiente capacidad y en donde por fuerza ha de condenársele a la inacción, cuando esta edad es precisamente la que más necesita del movimiento?, ¿cómo ha de educarse la inteligencia, la sensibilidad y la voluntad de los/as niños/as, en escuelas numerosísimas en donde el/la maestro/a ni tiene tiempo para conservar el orden? De donde resulta, que unas escuelas que se han creado por vía de ensayo en nuestra patria, y que en otras naciones han dado tan buenos resultados, aquí no tienen más remedio que arrastrar una vida lánguida, das las malas condiciones de los edificios en donde se hallan instaladas.” (El Faro del Magisterio, 1903, de 21 de abril, núm. 34:1).

En el trabajo de perseguir y seguir el desarrollo de la Escuela Graduada en Alicante, una comisión formada por el gobernador civil, Juan Tejón Marín (Málaga, 1860-Madrid, 1918); el alcalde de la ciudad, Alfonso de Rojas y Pascual; el director de la Escuela Normal; el inspector provincial de Instrucción Pública, Bernal Martínez; y el regente de la Escuela Graduada, García Fernández, visitan las escuelas de la calle Maldonado y de Ramales, para resolver dónde ubicar las cuatro secciones de la Escuela Graduada. En estos dos centros, instaura más tarde la directora de la Normal de Maestras, Hidalgo Martínez, sendas cantinas escolares (Diario de Alicante, 1912, de 24 de enero, núm. 1.466:1; Heraldillo de Alcoy, 1912, de 25 de enero, núm. 4.244:4).

La Asociación Nacional de Maestros presta mucha atención al Proyecto de Escuelas Graduadas, presentado en octubre de 1910 al ministro de Instrucción Pública, Julio Burell Cuéllar (Iznájar, 1859-Madrid, 1919) (Terrón, 1987:285). El Proyecto presentado al ministro reparte entre los gobiernos (*han hecho lo que han podido*), el magisterio (*ha trabajado todo*) y los padres de familia (*han avanzado en su amor a la escuela*) el avance y la responsabilidad de la instrucción; al tiempo que denuncia el fracaso del sistema mutuo, lancasteriano, porque “*la escuela debe ser educadora*” (El Magisterio Español, 1910, de 1 de noviembre, núm. 231:814). La Asociación, de la que forma parte como directivo, plantea la reforma del sistema, que consta de quince puntos, siendo los más significados: organización graduada de la escuela; dividir a los alumnos/as en grupos de cincuenta o fracción; tantos maestros de sección como grados y de profesores de música, gimnasia u otras enseñanzas especiales; crear en toda escuela una biblioteca circulante y un museo (El Magisterio Español, 1910, de 1 de noviembre, núm. 231:814-818).

El “*sabio y distinguidísimo profesor al frente de la dirección de la Escuela Normal de Maestros, Juan Macho Moreno*” (El Campeón del Magisterio, 1901, 18 de enero, núm. 37:1) y defensor de las Escuelas Graduadas no llega a ver realizado su sueño de implantar la nueva organización educativa de las Escuelas Graduadas, pero sus gestiones ayudarán al futuro de la educación.

CAPÍTULO IX

Los Congresos Nacionales Pedagógicos (1882-1908) y de Primera Enseñanza (1909).

*“Defendemos la viabilidad de una Historia que resalte los conceptos
y los discursos ideológicos.”*

(Vilanou, 2006a:189)

*“Los Congresos Pedagógicos son torneos del profesorado, donde se discuten
cuestiones de interés para el mejoramiento de la enseñanza y del mismo profesorado.”*

(Macho, El Faro del Magisterio, 1908, de 12 de noviembre, núm. 367:433)

9.1. Introducción.

Desde el principio participa en los movimientos del Magisterio y en las convocatorias de la instrucción, siendo partícipe del primer Congreso Nacional Pedagógico (1882), disertando sobre la obligatoriedad de la instrucción en el mundo rural, sobre la mejora necesaria en la aplicación de la *Ley Moyano*, denunciando aquello que no funciona en la escuela, que perjudica al fin supremo de la docencia: el analfabetismo. El primer congreso lo organiza El Fomento de las Artes, sociedad formada por obreros e intelectuales (Salinas & Álvarez, 2021:540), de tendencia liberal; a continuación, “*la Asociación de Maestros Públicos de Barcelona se hizo cargo de la organización del segundo congreso pedagógico, aprovechando la coyuntura de la Exposición Universal de 1888*” (Delgado, 1997:13). En lo sucesivo serán las Asociaciones de Maestros, quienes organicen los diferentes Congresos Nacionales Pedagógicos. Esas convocatorias (véase gráfico 52) son (Batanaz, 1982:120-122):

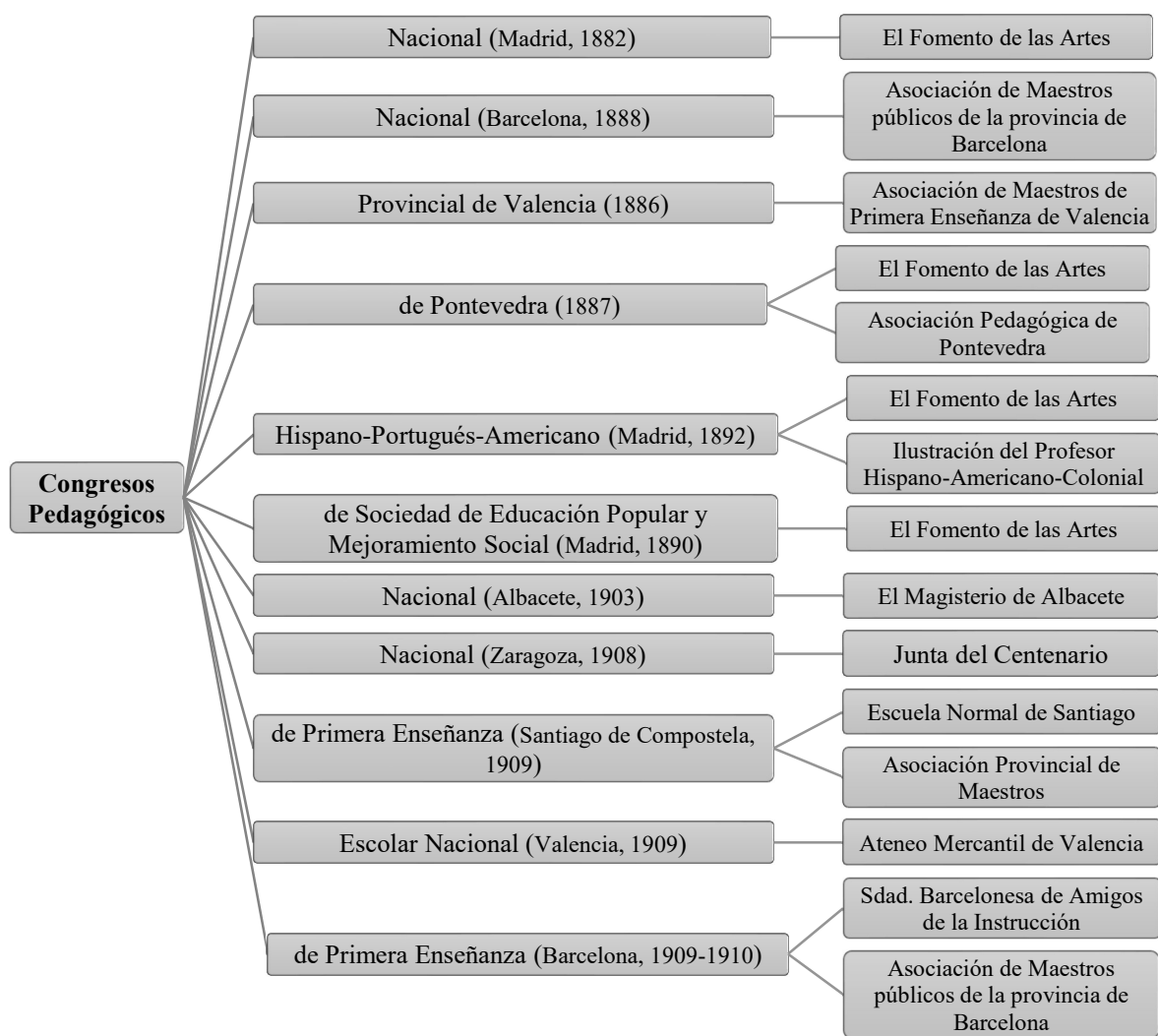


Gráfico 52. Congresos Pedagógicos (1882-1911) y entidades organizadoras. Elaboración propia.

En la convocatoria de los primeros congresos, especialmente en los celebrados los años 1882, 1887, 1890 y 1892, el Fomento de las Artes es el promotor y conductor de los debates, consiguiendo la difusión entre los estamentos docentes y sociales y la sensibilización de la sociedad sobre el problema educativo. En otros congresos, es la participación activa en la programación y en los trabajos de las asociaciones de maestros las que promueven la celebración de los mismos.

Las reclamaciones comunes de los primeros congresos pedagógicos, abordadas en la disertación de *Macho Moreno* en su participación en el Congreso de 1882, son:

- 1) suprimir las Juntas locales de Instrucción Pública;
- 2) crear la inspección de la enseñanza primaria-elemental;
- 3) traspasar las nóminas de maestros/as al presupuesto del Estado;
- 4) instaurar el ministerio de Instrucción Pública;
- 5) renovar las escuelas normales, como centros de formación;
- 6) reconocer la igualdad de derechos en ambos géneros;
- 7) plantear la confesionalidad de la escuela (Batanz, 1978:111-116)

Consta la participación de nuestro protagonista en cuatro congresos (1882, 1903, 1908 y 1909), como se expone en el presente capítulo y se transcriben sus intervenciones en el Anexo II, *Disertaciones y publicaciones en Congresos, Asambleas y escritos*. Es invitado al Congreso de Primera Enseñanza, de Santiago de Compostela (1909), declinando la invitación (Diario de Alicante, 1909, de 31 de mayo, núm. 692:1), principalmente, por la larga distancia y por su debilitada salud.

Desde la formación y aprobación de los estatutos de la Asociación General del Profesorado Español de Primera Enseñanza (1881), es miembro activo de la Asociación (Salinas & Álvarez, 2021:541), formando parte de su junta directiva. Posteriormente, a su regreso a la península, después de su docencia en Puerto Rico, motiva la creación de las Asociaciones provinciales, como apoyo de la General. Es tan consciente de la necesidad de la unidad del Magisterio, “*dos maestros/as valen por veinticinco mil*”, que funda la revista *El Faro del Magisterio*, para dar unidad y fortaleza al Magisterio. Años después de su fallecimiento, en la cabecera de la revista constará: “Órgano de la Federación de las Asociaciones de Maestros Nacionales de Levante” (1914).

Su coherencia ideológica en la función del Magisterio, le hace emitir el discurso que diría un maestro de cualquier rincón o condición nacional, sin retraerse por el aforo presente. Su vehemencia y claridad de exposición le acarrea algún problema, por lo que compañeros del Magisterio le aconsejan “*Cambie, cambie usted don Juan, un poco de Pedagogía por Mundología, y aviado*” (El Magisterio Español, *Crónica de una cesantía*, 1908c:19), a sabiendas que eso no casa con su compromiso con la educación.



Ilustración 21. El Faro del Magisterio. Biblioteca Pública Azorín, Alicante.

La revista *La Educación* le solicita su opinión sobre los Congresos Pedagógicos. Partiendo de la base que los Congresos sirven para discutir cuestiones para el mejoramiento de la enseñanza y del profesorado, expone cuatro puntos de interés de dichas convocatorias generales del mundo de la educación. Primero, “*compartir experiencias por medio de disertaciones, discusiones y razonadas polémicas, que significan adelanto, progreso en el arte de enseñar*”. Segundo, dichas experiencias, discutidas y razonadas, “*deben ser traducidas por quien puede en disposiciones legales, no solamente las leyes, sino también los métodos y procedimientos de enseñanza*”. Tercero, “*los Congresos ilustran a los gobernantes, difunden la observación, propagan la experiencia y logran el mejoramiento de la Pedagogía*”. Y cuarto, “*no menos de utilidad, estrechan los lazos de fraternidad del profesorado*” (El Faro del Magisterio, 1908, de 12 de noviembre, núm.367:433). Con estos conceptos acude, cada vez que le es posible, a la celebración de los Congresos Pedagógicos, con la voluntad de aportar su grano de arena en la mejora de la pedagogía en las facetas globales de la educación.

9.2. Congreso Nacional Pedagógico (Madrid, 1882).

“*¿Cómo atraeríamos al Magisterio otras inteligencias que siguen otras carreras?
Ofrecer al Magisterio otro porvenir más próspero.*”

(El Porvenir Segoviano, 1903, de 11 de septiembre, núm. 1.606:2)

Los/as maestros/as que configuran la Asociación del Magisterio, extendida por todas las provincias del territorio nacional, y el Fomento de las Artes impulsan la convocatoria del primer Congreso Nacional Pedagógico de 1882. Desde el ministerio de Fomento se facilita y potencia la asistencia al Congreso con la publicación de la R.O. de 12 de abril (GdM, 1882, núm. 109:208), con destino a los Gobernadores Civiles, “*como representante del Gobierno en esa provincia, excite el celo de la Diputación, Junta de Instrucción pública, Ayuntamientos y Juntas locales de primera enseñanza, a fin de que por su parte coadyuven a facilitar la concurrencia de Profesores de Escuelas Normales y Maestros de las públicas a la referida solemnidad científica, arbitrando los recursos necesarios para sufragar los gastos que se originen*”.

“El objetivo del Congreso es, no solo discutir los puntos concernientes a la educación popular que se expresan en los temas que acompañan a las Bases, sino también interesar e ilustrar por este medio a la opinión pública respecto de las principales y más perentorias reformas que exige la educación primaria de nuestro país.” (Congreso, 1882:7).

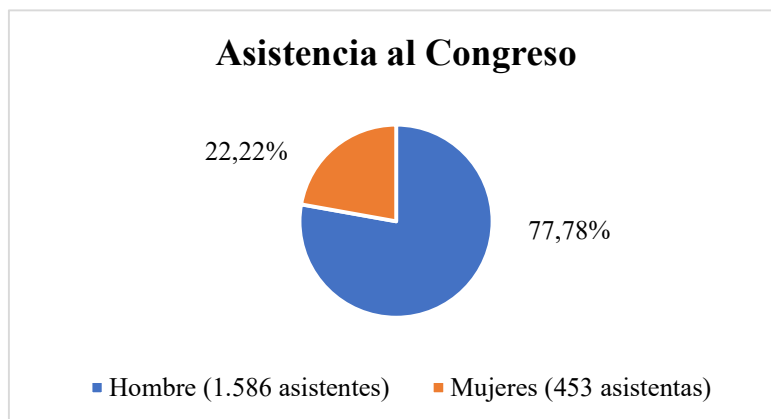


Gráfico 53. Asistencia Congreso Nacional Pedagógico (Madrid, 1882). Elaboración propia.

Siendo titular en la escuela de Torrelaguna, asiste al Congreso, subvencionada su asistencia por la Diputación de Madrid (GdM, 1882, núm. 225:502), por la Diputación de Guadalajara y por el propio ayuntamiento torrelagunense. En el Congreso coincide con su amigo, el maestro de El Burgo de Osma, Victoriano Corredor; con Narciso Baráibar, profesor de Pamplona, que compartirán docencia en la Normal de Puerto Rico; con Amparo Hidalgo, profesora de Madrid, futura directora de la Normal de Maestras de Alicante. Además, ejerce la representación de los profesores de ambos sexos de Quintanar de la Sierra (Congreso, 1882:390) y de Loranca de Tajuna (ibid., 1882:392) y de los ayuntamientos de Torrelaguna y de Valdetorres de Jarama (ibid., 1882:393). El compromiso personal es merecedor de la confianza de compañeras y compañeros del Magisterio y de instituciones, para que los represente en el Congreso. Este es el segundo reconocimiento del colectivo del Magisterio; el primero es su elección como secretario de la Asamblea Nacional del Magisterio (1881). El Congreso se celebra la segunda quincena del mes de mayo, participando en el debate del tema VI (HSM, Méritos y servicios especiales, 2:10). Los seis temas de debate son (véase tabla 26):

Tema 1	<i>¿Cuáles deben ser la organización y condiciones generales de la educación pública? ¿Deberá ser gratuita y retribuida, obligatoria o voluntaria? Disposiciones y medios que en todo caso deben adoptarse para difundir la educación en el pueblo y aumentar la asistencia de los alumnos a las escuelas primarias.</i>
Tema 2	<i>Carácter, sentido y límites que debe tener la educación primaria en sus diferentes grados, así en escuelas urbanas como en las rurales, y programas y medios que en unas y otras deben emplearse para obtener una educación integral, diciendo en cuáles de los indicados grados y con qué sentido debe darse cabida al trabajo manual.</i>
Tema 3	<i>De la intuición en las escuelas primarias, exponiendo cuál debe ser su alcance respecto de la educación. Procedimientos y medios que para aplicarla a toda esta pueden ponerse en práctica, según las necesidades y los recursos de las escuelas, y fijándose especialmente en las lecciones de cosas, los museos escolares y las excursiones instructivas.</i>

Tema 4	<i>Necesidad e importancia de las escuelas de párvulos, exponiendo los métodos principales por lo que se rigen y diciendo cual es el más conveniente, y si deben ser Maestros o Maestras los encargados de dirigirlos. ¿Ha de terminar en la escuela de párvulos la unión de los dos sexos por lo que a los alumnos respecta?</i>
Tema 5	<i>Reformas que reclaman nuestras escuelas normales. Instituciones pedagógicas que con ellas deben concurrir a la formación de los maestros de ambos sexos y a elevar la cultura de la mujer: carácter de esta cultura.</i>
Tema 6	<i>¿Qué reformas deben introducirse en la manera de ser del magisterio primario como clase para mejorar sus condiciones materiales y atraer a él parte de la juventud que sigue otras profesiones?</i>

(Congreso, 1882:8-9; La Paz del Magisterio, 1882, de 25 de enero, núm. 3:5)

Tabla 26. Temas a debatir en el Congreso Nacional Pedagógico (1882). Elaboración propia.

Los/as profesores/as de las Escuelas Normales, los/as maestros/as de las Escuelas Públicas, los inspectores de Primera Enseñanza y los secretarios de las Juntas de Instrucción Pública son autorizados a viajar a Madrid y asistir al Congreso Nacional Pedagógico, en virtud de la R.O. de 25 de abril de 1882 (GdM, 1882, núm. 130:418):

“En vista de la comunicación de la mesa de discusión del Congreso Pedagógico Nacional, en que participa que las sesiones del mismo han de verificarse en los días del 28 de Mayo próximo al 4 de Junio siguiente, ambos inclusive, y accediendo a sus deseos, S.M. el Rey (Q.D.G.) se ha servido autorizar a los Profesores de las Escuelas Normales y a los Maestros de las públicas de todas clases y grados, para que por término de 15 días puedan venir a esta Corte con objeto de asistir a dichas sesiones, suspendiendo durante ellos las enseñanzas que respectivamente desempeñan. Igual autorización y con el propio objeto se concede también a los Inspectores de primera enseñanza y a los secretarios de las Juntas de Instrucción Pública.”

El primer Congreso Nacional Pedagógico, organizado por El Fomento de las Artes, que representa a las clases obreras de Madrid (La Paz del Magisterio, 1882, de 25 de enero, núm. 3:3), se celebra del 28 de mayo al 4 de junio de 1882. De conformidad con el artículo V del Reglamento del Congreso, se nombran presidentes de honor al Ministro de Fomento, José Luis Albareda Sezde (El Puerto de Santa María, 1828-Madrid, 1897), y al Director General de Instrucción Pública, Juan Facundo Riaño Montero (Granada, 1829-Madrid, 1901); de la mesa de discusión es nombrado presidente Ros de Olano (Congreso, 1882:8; La Paz del Magisterio, 1882, de 25 de marzo, núm. 9:7-8). El Congreso sirve también para la presentación de los profesores de la ILE, exponiendo el objetivo de la misma de “*seguir todas las innovaciones, todas las ideas, todas las evoluciones de la ciencia en los países extranjeros*” (Prelezo, 1994:447).

La participación en este primer Congreso es amplia y extensa en toda la geografía española. De Juntas y Asociaciones participan cuarenta y una provincias; son veinticuatro Diputaciones y cuarenta y nueve ayuntamientos los que subvencionan la asistencia de los congresistas; y veintiún diarios hacen acto de presencia. Todo un éxito de diversidad que no se repetirá en los próximos Congresos.

En este momento es un maestro joven, con 34 años; sin embargo, con experiencia docente de 15 años, adquirida y enriquecida en el contacto directo con los/as alumnos/as de pueblos rurales; en el duro trabajo del desempeño de su labor, que compagina con la educación de adultos y con la organización de bibliotecas en cada uno de los pueblos de destino; en la vivencia de sus haberes desde las 375 pesetas de inicio a las 825 pesetas actuales. Su participación en el Congreso Nacional Pedagógico supone “*el inicio de su implicación profesional en los debates pedagógicos*” de la sociedad española en los próximos treinta años. Evidencia su respeto y nerviosismo por hablar ante personajes tan distinguidos de la enseñanza nacional, como es Claudio Moyano, e ilustres rectores de universidades y directores de Escuelas Normales, entre otros.

Un grupo de congresistas, de los que forma parte, presentan a la mesa de la sexta sesión la petición de celebrar una sesión extraordinaria en honor del ilustre fundador de la Universidad de Alcalá de Henares, Fray Francisco Jiménez de Cisneros (Torrelaguna, 1436-Roa, 1517); de cuya proposición la Mesa se limita a dar cuenta, por estimar que no cabe dentro de las bases por las que se rige el Congreso.

El día 3 de junio de 1882, presidiendo la mesa Ros de Olano durante veinte minutos pronuncia su discurso *sobre la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria*. La gratuidad de la enseñanza la disfrutaban los alumnos de familias no pudientes, pero la obligatoriedad no está implantada, con lo que el analfabetismo y la incultura arraigan fuertemente en la sociedad española. Para él es una preocupación constante la lucha a favor de la educación de los/as niños/as y de la juventud. Véase en anexo II. I el discurso completo. El ponente realiza una ferviente defensa del Magisterio, para el que pide y exige mayor formación, “*la reforma de la carrera bajo la base de la mayor instrucción*” (Macho, 1882:264); mejora en el plan de estudios, “*desapareciera la división de la enseñanza en completa e incompleta, y por tanto, que nadie pueda dedicarse al ejercicio de la misma sin estar adornado del correspondiente título profesional, que la carrera se haga en mayor número de años para que los maestros puedan instruirse más*” (ibid., 1882:264); adecuación de los locales de enseñanza a la dignidad de su Magisterio; dedicación exclusiva de los/as maestros/as en su cometido educativo, “*la profesión del maestro exige todas las horas del día para desempeñarla con el celo y acierto que merece*” (ibid., 1882:266); incentivo a la juventud para acceder a los estudios de Magisterio, “*dignificar al Magisterio, instruyéndolo y educándolo convenientemente y formando con él una clase respetable y respetada*” (ibid., 1882:264); mejora del sueldo del maestro, en igualdad con el resto de cuerpos docentes, “*debemos estar ya en turno para el aumento de sueldo, porque ya lo han tenido los Catedráticos de los Institutos, los profesores de las Escuelas Normales y el profesorado de la Universidad*” (ibid., 1882:266); igualdad de género en los derechos y los deberes, “*igualdad de sueldo para los profesores de ambos sexos*” (ibid., 1882:267); reclamación de los derechos pasivos, “*nos garantice un porvenir decoroso y una vejez descansada y tranquila para después de haber gastado la juventud en beneficio de nuestros compatriotas*” (ibid., 1882:266); y respeto por las instituciones y en las instituciones que les inspeccionan,

“lanzar enérgica protesta a ser juzgados oficialmente por autoridades que carecen de los conocimientos necesarios” (ibid., 1882:267). Si estas reivindicaciones no tuvieran fecha, ¿podrían pasar por actuales?, posiblemente algunas son de vigente actualidad.

En el debate congresual es unánime la petición de la suspensión de las Juntas Locales. La duda que se plantea el Congreso es si la unanimidad consiste en la suspensión del órgano social o en la reorganización de las actuales Juntas. Su exposición en el Congreso Nacional Pedagógico (1882) es clara, directa y concisa, como siempre que expone sus ideas, coincidentes con el sentir mayoritario del Magisterio, como es suspender las juntas locales o cambiar su composición:

“La Juntas locales, de las cuales únicamente diré que deben desaparecer de raíz, a menos que pudieran formarse con personas instruidas y de reconocido amor a la enseñanza, provistas de algún título académico, no habiendo tales Juntas donde esto no fuera posible, para que no sigamos tolerando el espectáculo de que solo se ocupen de las escuelas y de la enseñanza para perseguir injustamente a los maestros, si estos, para conservar su dignidad, no acceden a las necias exigencias del caciquismo.” (ibid., 1882:264-265)

La ley de 9 de septiembre de 1857 (GdM, 1857, núm. 1.710:1) establece en art. 287, que las Juntas locales de Instrucción Pública, nombradas por el Gobernador de la provincia (art. 288), estarán compuestas por: el alcalde presidente; un regidor; un eclesiástico, nombrado por el respectivo diocesano; y dos o tres padres de familia. Las funciones de estas Juntas locales son las contempladas en el art. 286 de la ley, modificando el apartado cuarto, que en vez de informar al gobierno o al rector, se informará a la Junta provincial. Estas funciones son:

- 1) *Informar a la Junta provincial en los casos previstos en esta ley y demás que se les consulte.*
- 2) *Promover las mejoras y adelantos de los establecimientos de primera y segunda enseñanza.*
- 3) *Vigilar sobre la buena administración de los fondos de los mismos establecimientos.*
- 4) *Dar cuenta a la Junta provincial de las faltas que adviertan en la enseñanza y régimen de los institutos y escuelas puestas a su cuidado.*

Principalmente, las discrepancias con las Junta locales de Instrucción Pública son dos. La primera es *la ausencia del Magisterio* en dichas Juntas, lo que produce indefensión del maestro o maestra. La segunda es *por la evidencia que las autoridades locales son juez y parte de la causa*. Los incumplimientos de los ayuntamientos ante los/as maestros/as y ante las obligaciones contraídas por ley (casa-habitación, local de enseñanza, material didáctico, materiales de limpieza, de calefacción, de reposición) son en muchos casos incumplidas sistemáticamente. Ambas razones son de peso para pedir la anulación de dichas Juntas o, en su defecto, la modificación de su composición.

Entre las estimables observaciones destacan las propias de *Macho Moreno*, Clemente Infante (director regente de la Escuela Normal de Valladolid), Solano Vitón (director de la Escuela Pública de Niños de

la Casa de Beneficencia de Valencia) y Fernández Sánchez (director de La Educación) (La Paz del Magisterio, 1882, de 25 de junio, número 18:3). El Congreso pone a votación del plenario las conclusiones de cada uno de los seis temas debatidos. En el tema VI se presenta a los congresistas las siguientes conclusiones (véase tabla 27):

Número 29: ¿Deberá ser menor de 4.000 pesetas el sueldo de los Profesores de primera enseñanza? (Contestada negativamente, por unanimidad)
Número 30: ¿Debe ser igual el sueldo que disfruten los Maestros y las Maestras? (Aprobada, por unanimidad)
Número 31: ¿Deben los Maestros de ambos sexos disfrutar los derechos pasivos que gozan las demás clases del Estado? (Aprobada, por unanimidad)
Número 32: ¿Deben disfrutar aumento gradual de sueldo? (Aprobada, por unanimidad)
Número 33: ¿Es conveniente que se conceda al Magisterio derecho propio a la representación de clase en el Senado? (Aprobada, por unanimidad)
Número 34: ¿Deberá correr a cargo del Estado el sostenimiento de las escuelas de primera enseñanza, en todas sus clases y grados? (Aprobada, por mayoría)

Tabla 27. Conclusiones del tema VI del Congreso Nacional Pedagógico (1882). Elaboración propia.

En consecuencia, fueron elevadas a las conclusiones del Congreso los puntos anteriores, junto con otros 28 puntos de los anteriores temas.

9.3. Congreso Nacional Pedagógico (Barcelona, 1888)

La Asociación de Maestros Públicos de la provincia de Barcelona convoca el 27 de diciembre de 1886 el Congreso Nacional Pedagógico de Barcelona (1888), con el objeto de “*dilucidar cuestiones de interés para las Escuelas y llamar la atención de los poderes públicos y de cuantos se interesan por el fomento de la Primera enseñanza sobre aquellos puntos para cuya resolución no basta el buen celo del Magisterio y es necesario el concurso de todos*” (Congreso Nacional Pedagógico, 1889:VI). El Congreso se inaugura el 5 de agosto de 1888, con 1.378 inscripciones (908 hombres y 470 mujeres). El 66% son varones y el 34% mujeres. El dato destacado de la participación es el alto número de inscriptos de Cataluña (659, que representa el 49% del total) y de Valencia provincia (486 del total, que es el 35%). Véase gráfico 54. Ello a pesar de que “*los ferrocarriles contribuyeron haciendo importantes descuentos a los visitantes*” (Delgado, 1997:13). En este congreso no participa Macho Moreno, pero por la similitud entre las conclusiones del mismo y postulados presentados por él, se hace la exposición del segundo Congreso Nacional.

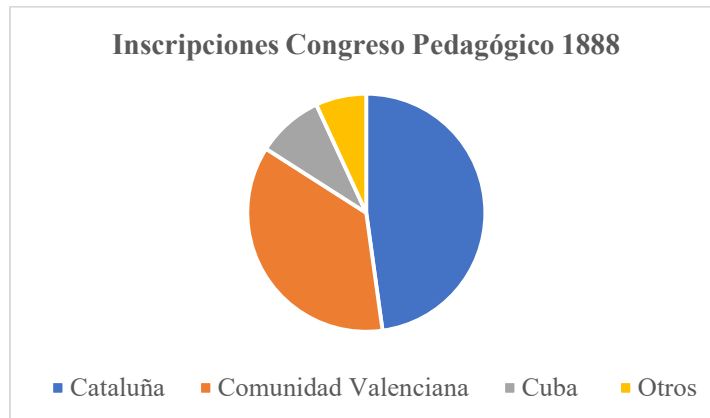


Gráfico 54. Participación en el Congreso Nacional Pedagógico (Barcelona, 1888). Elaboración propia.

En el Congreso se trata la *“Influencia de los sentimientos religiosos, moral y estético en la vida de los pueblos”* (segunda sesión del Congreso, siendo la ponente Luciana Casilda Monreal Porro (Villacañas, 1850-Vallecas, 1906), profesora de Escuela Pública de Barcelona); *“En las provincias del Norte y del Este de España, donde no es nativa la lengua castellana, ¿qué procedimientos deben emplearse para enseñarla a los niños?”* (quinta sesión del Congreso, siendo el ponente Ignacio Ferrer Carrió (Barcelona, 1848-1903), maestro de las Escuelas Municipales de Barcelona); y *“La influencia de los edificios y del mueblaje escolares en la educación del alumnado y en la consideración social del maestro”* (sexta sesión, expuesta por Jaime Viñas, director de una de las Escuelas Públicas de Barcelona). Otros temas expuestos y debatidos (igualdad de sueldo para maestros y maestras, ampliación de materias en las Escuelas Normales de Maestras, prohibición para ejercer el profesorado a aquellos que no disponen del título y otros) completaron las ocho jornadas del Congreso de 1888. El Congreso aprueba cuarenta y tres puntos en su sesión de clausura. Destacan los siguientes (El Monitor de la Educación Común, 1888, núm. 139:908-910):

Punto 1º. *La primera enseñanza debe ser obligatoria desde los 6 a los 12 años de edad.* La lucha contra el analfabetismo comienza por la escolarización obligatoria.

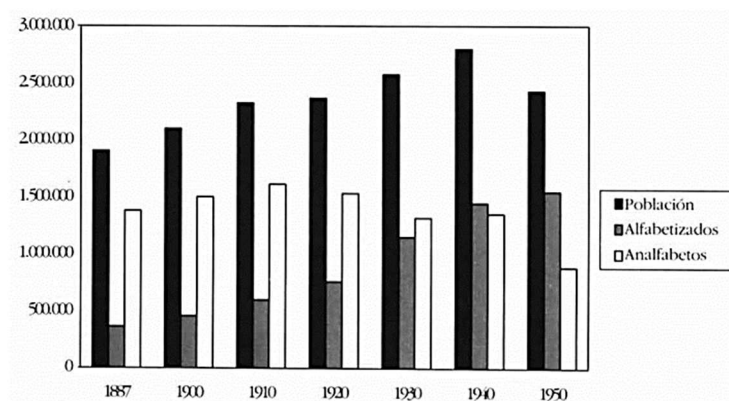


Gráfico 55. Población, alfabetizados y analfabetos (6 a 10 años). Narciso de Gabriel (1997).

Sobre las tasas de alfabetización (véase gráfico 55), tasas de escolarización y sobre la eficacia alfabetizadora de la escuela, de Gabriel realiza un estudio. “*Sobre la fiabilidad de las fuentes utilizadas (censos de población y estadísticas) pueden formularse numerosas reservas, especialmente sobre las estadísticas*” (Gabriel, 1997:217). Las fuentes disponibles para conocer los niveles de alfabetización y analfabetismo son concluyentes en detrimento del primero.

La tabla 28 presenta el número de analfabetos por edades. Una de las conclusiones que se aprecian es el factor determinante de la educación de adultos por los maestros de enseñanza primaria en horario nocturno y de fin de semana. La obligatoriedad es otro factor correctivo del analfabetismo, pero será importante el punto 4º.

	1887	1900	1910	1920	1930	1940	1950
6	390.589	429.911	476.439	470.547	532.802	547.508	521.149
7	378.444	427.679	474.576	462.635	527.345	566.081	492.243
8	381.825	429.412	478.111	486.098	522.577	567.549	464.549
9	353.205	388.863	429.936	450.578	487.510	543.951	418.522
10	402.295	425.850	467.629	498.511	506.104	575.592	534.750
6 a 10	1.906.358	2.101.715	2.326.691	2.368.369	2.576.338	2.800.681	2.431.213
11 a 15	1.729.227	1.858.020	1.988.632	2.243.780	2.209.201	2.668.923	2.318.578
16 a 20	1.457.328	1.563.971	1.761.661	2.065.549	2.240.597	2.548.673	2.747.656
21 a 25	1.441.473	1.544.594	1.594.183	1.761.043	2.088.155	2.103.501	2.584.226
26 a 30	1.424.213	1.496.456	1.539.662	1.644.223	1.975.267	2.106.818	2.359.113

Tabla 28. Población de España (1887-1950). Narciso de Gabriel (1997).

	1887	1900	1910	1920	1930	1940	1950
6	344.070	376.927	413.562	396.000	430.871	409.600	343.446
7	294.722	331.612	361.051	330.528	327.066	328.998	209.132
8	268.047	299.313	325.051	305.936	257.684	266.776	143.298
9	223.515	242.495	257.479	248.204	164.712	201.082	95.064
10	248.035	249.833	255.834	252.275	138.003	146.844	93.184
6 a 10	1.378.389	1.500.180	1.612.977	1.532.943	1.318.336	1.353.300	884.124
11 a 15	999.049	979.751	950.425	948.035	508.720	491.004	321.030
16 a 20	817.774	784.692	776.951	759.589	514.597	372.490	365.870
21 a 25	808.095	773.618	694.396	604.614	470.357	284.423	269.040
26 a 30	836.196	797.796	720.966	631.314	516.041	348.845	237.460

Tabla 29. Población analfabeta. Narciso de Gabriel (1997).

La tabla 30 depara el porcentaje de analfabetismo por edades, como complemento a la 29.

	1887	1900	1910	1920	1930	1940	1950
6	88,09%	87,68%	86,80%	84,16%	80,87%	74,81%	65,90%
	77,88%	77,54%	76,08%	71,44%	62,02%	58,12%	42,49%
8	70,20%	69,70%	67,99%	62,94%	53,01%	47,00%	30,85%
9	63,28%	62,36%	59,89%	55,09%	33,79%	36,97%	22,71%
10	61,66%	58,67%	54,71%	50,61%	27,27%	25,51%	17,43%
6 a 10	72,30%	71,38%	69,32%	64,73%	52,53%	48,32%	36,37%
11 a 15	57,77%	52,73%	47,79%	42,25%	23,03%	18,40%	13,85%
16 a 20	56,11%	50,17%	44,10%	36,77%	22,97%	14,62%	13,32%
21 a 25	56,06%	50,09%	43,56%	34,33%	22,53%	13,52%	10,41%
26 a 30	58,71%	53,31%	46,83%	38,40%	26,13%	16,56%	10,07%

Tabla 30. Porcentaje de analfabetismo. Elaboración propia.

Punto 4º. *Los padres no pueden dejar por motivo alguno de intervenir en la educación de sus hijos.* El Magisterio valora el compromiso de los padres en la educación de sus vástagos.

Punto 7º. *La ciencia Pedagógica reclama que a los niños se les instruya en la lengua que conocen.* La pluralidad lingüística de la sociedad española es tema prioritario donde se conserva y practica la lengua nativa diferente de la general del Estado.

Punto 8º. *El mejor procedimiento para enseñar a los niños la lengua castellana, donde no es esta la nativa, consiste en la práctica y comparación de aquella con la suya propia.* Con toda la prudencia que aconseja el equilibrio del país, los docentes tienen clara cuál debe ser la instrucción lingüística en el ámbito escolar.

Punto 17º. *Es preciso que se establezcan Escuelas Normales en la isla de Cuba y en la de Puerto Rico, a fin de que la instrucción popular en las Antillas esté tan atendida como en la Península.* Hasta el R.D. de 19 de junio de 1890 (GdM, 1890, núm. 174:825-827) no se crean las Escuelas Normales en las Antillas. En este momento, el protagonista de la tesis emprende su tarea pedagógica en Puerto Rico, que se truncará por la proclamación de la independencia de la isla y su elección de regresar a la península.

Punto 20º. *Las directoras y profesoras de las Escuelas de Maestras tendrán el mismo sueldo y demás emolumentos que los directores y profesores de las de los maestros.* La igualdad del mismo sueldo por el mismo trabajo es una aspiración que la expone en el Congreso de 1882: “*estableciendo igualdad de sueldos para los profesores de ambos sexos en cada localidad*” (Macho, 1882:267).

Punto 24º. *Para ejercer el profesorado en escuelas y colegios, así públicos, como privados, se requiere el título correspondiente.* No hay que mentar la soga en casa del ahorcado; en el Magisterio el innombrable es el “*incompleto, por su falta de conocimiento, que el art. 181 de la ley vigente de Instrucción Pública autoriza*” (ibid., 1882:264) y continúa con esta petición: “*que nadie pudiera dedicarse al ejercicio de la misma (enseñanza) sin estar adornado del correspondiente título profesional*”.

Punto 43. *Precisa reformar las Juntas locales y provinciales en el sentido de dar intervención en ellas al elemento facultativo, o sea a los maestros de primera enseñanza.* Esta es una aspiración del Magisterio, expuesta en el Congreso de 1882: “*que se supriman las Juntas locales y se establezcan las Inspecciones de partido con carácter puramente profesional o facultativo*” (ibid., 1882:267).

9.4. Congreso Nacional Pedagógico (Albacete, 1903).

El Magisterio de Albacete organiza el Congreso Nacional Pedagógico en esta capital, entre los días 13 y 21 de septiembre. siendo su presidente el inspector de primera enseñanza Martínez Abellán,

natural del municipio murciano de Pliego, “*augurando un gran éxito y bien merece la importancia del acontecimiento que concurran a él todas las personas que se precien de amar la regeneración patria*” (El Defensor de Córdoba, 1903, de 10 de septiembre, núm. 1.178:2). La asistencia supera más de 1500 inscritos, en representación delegada de más de siete mil profesionales de la enseñanza (El Magisterio Español, 1903, de 19 de septiembre, núm. 2.719:1); asiste el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Gabino Bugallal Araújo (Puntarenas, 1861-París, 1932), para inaugurar el Congreso el día 17 de septiembre de 1903, a las catorce horas, en el Teatro Circo, de la capital manchega (El Magisterio Español, 1903, de 20 de agosto, núm. 2.713:2).



Ilustración 22. Comisión organizadora del Congreso Nacional Pedagógico (Albacete, 1904). El Faro del Magisterio (1904).

Por la provincia de Alicante, entre otros representantes del Magisterio alicantino, asisten *Macho Moreno*, Villanueva Martínez, Cases Alemany y Serrano Gómez, que forma parte del comité organizador del Congreso. En representación de las escuelas de Madrid asisten Rufino Blanco Sánchez (Montiel, 1861-Madrid, 1936), regente de la Escuela Graduada de Madrid; Ezequiel Solana Ramírez (Villarijo, 1863-Madrid, 1931); María Álvarez Menán; y María de la Paz Martínez Boniche (profesora de la Escuela Normal de Maestras de Madrid) (El Magisterio Español, 1903, de 16 de septiembre, núm. 2.718:1); también participan Martínez Rico; Eugenio Bartolomé Mingo (Algecilla, 1843-Madrid, 1920) [director de la Escuela Modelo Fröebel y de los Jardines de Infancia (1879-1918)]; Martín Andrés (maestro auxiliar de las escuelas públicas de Madrid); Pedro Díaz Muñoz (Pamplona, 1866-¿) (director de la Escuela Normal de Salamanca); García Sánchez; Rafael Torromé Ros (1861-Madrid, 1924) (periodista e inspector educativo); Pérez Guevara (presbítero); Francisco Oña (inspector de Segovia); entre otros.

Participa como congresista y aporta al plenario el ejemplo del museo escolar de Noya Viqueira, que conoce personalmente. Como representativo del Magisterio nacional, es elegido para formar parte de la comisión que ha de entrevistarse con el ministro del ramo.

El ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes firma la R.O. de 1 de septiembre de 1903 (GdM, 1903, núm. 246:2.201), “autorizando a todos los funcionarios y profesores dependientes de este ministerio para ausentarse de su residencia, entre los días 13 y 21 de septiembre, para asistir al congreso, que se ha de celebrar del 15 al 20 de septiembre de 1903”, para facilitar la asistencia de los docentes al congreso (El Liberal, 1903, de 10 de septiembre, núm. 6.648:3). Del congreso no se publican las actas, ni se imprime libro correspondiente, como en otros congresos, teniéndose que recurrir a la información facilitada por la prensa del Magisterio, especialmente la revista *La Escuela Moderna*, dirigida por Pedro de Alcántara García Navarro (Córdoba, 1842-Madrid, 1906); el *Heraldo de Madrid*; *El Magisterio Español* (Batanaz, 1982:122); *El Faro del Magisterio* (1903, de 24 de septiembre, núm. 59:1-4); y *El Magisterio Salmantino* (1903, de 25 de septiembre, núm. 28:1), que reproducen los textos del Congreso. Las ponencias, en la línea de la ILE y del Museo Pedagógico, son encomendadas, entre otros a (véase tabla 31):

Ponente	Tema
Patrocinio Mareca Guillén maestra de Algemés y Benicalap	“Paseos y excursiones escolares. Su importancia y medios de propagación”, en la línea de Pestalozzi y Fröebel
Mariano Munera maestro de Corral Rubio	“Las escuelas de adultos y adultas”
Sabas Castrillo Parra maestro de Albacete	“Edificios escolares”
Antonio Iniesta maestro de Alpera	“Campos de experimentación agrícola”
Francisco Pérez Cervera maestro de Cieza	“Escuelas Graduadas”
Tomás Pérez Linares médico de Albacete	“Higiene escolar”

(El Magisterio Español, 1903, de 16 de septiembre, núm. 2.718:1; de 23 de septiembre, núm. 2.720:1-2; de 30 de septiembre, núm. 2.722:2)

Tabla 31. Ponentes del Congreso Nacional Pedagógico (Albacete, 1903). Elaboración propia.

El ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes preside la mesa del Congreso, donde ocupa un sillón a su derecha el director de la Normal de Alicante. En el discurso inaugural, el presidente del Congreso, Martínez Abellán, expone, entre otras cosas, cuál es el interés del Magisterio: “En los temas del Congreso no se pide nada para el maestro; todas las mejoras son para la escuela. La educación es obra de todos” (El Magisterio Salmantino, 1903, de 25 de septiembre, núm. 28:1). Además, toman la palabra los señores Aguado (vicepresidente de la Diputación provincial de Albacete), Serrano Arroyo (maestro de Bonete y ponente del Congreso), Fernández Valverde (director del Instituto general y técnico) y Torromé Ros (inspector de primera enseñanza). En su turno, el ministro Bugallal “se alegra que la Nación se levante de los pasados desastres” (Heraldo de Madrid, 1903, de 18 de septiembre, núm. 4.686:3). El Congreso es pedagógico y sirve para defender el regeneracionismo vigente en el Magisterio nacional, comprometido con la mejora de la formación del mismo. El ministro plantea con prontitud y determinación el problema del

deterioro de la educación, de la enseñanza y del Magisterio, postulándose en la regeneración de las Escuelas Normales, como instrumento de avance y mejora de la sociedad.

“Lamento el estado de las Escuelas Normales, que han quedado en estos años casi desiertas, creando una dificultad para proveer de maestros las escuelas. Los maestros son dignos de la más grande atención por sus tradiciones de tristezas y amarguras. Hubo un tiempo en que se atendió con preferencia a las universidades; cuando se levantó la clase media, se atendió a los institutos; hoy que el pueblo se gobierna con leyes democráticas y el hombre puede llegar a los puestos más eminentes solo por ser hombre, hay que volver los ojos a la escuela para educar al niño y disponerlo al cumplimiento de sus deberes. No basta enseñar a leer y escribir, es menester hacer una educación completa. Si condenamos a los maestros a tan precaria situación, ¿cómo hemos de aspirar a que trabajen en la escuela con entusiasmo? El gobierno se preocupa de la enseñanza primaria y quiere oír las opiniones de los maestros. Prometo estudiar las conclusiones que se voten y hacer posible por darles realización cumplida.” (El Magisterio Salmantino, 1903, de 25 de septiembre, núm. 28:1).

Esta es la intervención ministerial. Promesas a la escuela elemental, que se verán con el tiempo olvidadas o aparcadas en las actuaciones gubernamentales. Los movimientos pedagógicos provinciales quieren imponer un impulso a su labor, a su tarea docente; con ello contrarrestar la constante absorción que impera desde Madrid. Los defensores de mayor implicación de los maestros de provincias en las asociaciones corporativistas manifiestan la democratización de la sociedad y la organización de las clases sociales en defensora y divulgadoras de sus intereses:

“Vivimos en un régimen de opinión, y hoy no gobiernan solamente los ministros y las Cortes; hoy gobiernan también las clases sociales organizadas a la moderna, propagandistas de sus necesidades, divulgadoras de sus intereses, que hablan y gritan, que conquistan a la opinión pública y la tienen de su parte.” (El Magisterio Español, 1903, de 12 de septiembre, núm. 2.717:1-2).

Los activistas del Magisterio de principios del siglo XX conciben la movilización del sector como la fuerza que hará cambiar su estatus y la sociedad; y para ello nada como la divulgación de sus preocupaciones. Corresponde esta visión a las actuales redes sociales, que tanta renovación y revolución provocan con su forma de hablar y gritar sin levantar la voz.

“El Congreso es una reunión grande de maestros y catedráticos procedentes de diversas regiones de España, que expondrán ante el país y los poderes públicos las necesidades de la clase y las reformas que deben introducirse en la escuela primaria para que esta sea lo que debe ser, base fundamental de la cultura y prosperidad de la patria.” (El Magisterio Español, 1903, de 19 de septiembre, núm. 2.719:1)

En nombre de la prensa madrileña, Jiménez Moya (secretario de El Fomento de las Artes, de Madrid) ofrece apoyo para el logro del establecimiento de las escuelas graduadas en la forma propuesta por Pérez Cervera. La propuesta es aceptada, pero la práctica es muy diferente, porque *“el fracaso del sistema de enseñanza graduada en España no se debe a tan hermosa institución, sino a que, comenzando por el edificio y concluyendo por su organización, no hemos sabido implantarla en nuestro país”* (Pérez Cervera, 1906, núm. 188:759).

En el plenario interviene Joaquín Ruiz Jiménez (Jaén, 1854-Madrid, 1934), que recibe la aprobación del Congreso a las reformas introducidas en las escuelas de Madrid (los paseos y las excursiones escolares; la división de la escuela en grados; la clase única; los campos de juego y experimentación agrícola; las escuelas asilos y de adultos); Navarro Rubio (maestro de Tobarra), para pedir la supresión de las Juntas locales de Instrucción Pública y de los exámenes como están establecidos en la actualidad; además, solicita el establecimiento de la clase única, la creación de las cantinas escolares y la reorganización del cuerpo de inspectores; Villanueva Martínez reivindica la figura del maestro valenciano Noya Viqueira, por sus admirables trabajos manuales; y Cuartero Cifuentes (Villarrobledo, 1855-Madrid, 1913), hijo de maestro y fiscal del Tribunal Supremo, expone en su discurso, entre otras cosas: *“es imposible que haya instrucción sin la enseñanza graduada; lo primero en el niño es crear hábito antes que razón, cuerpo antes que alma”*; se declara enemigo de la escuela privada, porque *“todos deben tener la misma educación nacional”*; por último, reconoce que *“la enseñanza religiosa corresponde al sacerdote, pero la educación debe ser en la escuela”* (El Magisterio Español, 1903, de 30 de septiembre, núm. 2.722:3).

El director de la Normal de Alicante conoce personalmente el museo pedagógico de Noya Viqueira, en la escuela del Grao, durante la Asamblea Pedagógica Regional de Valencia (1902), y aporta el artículo publicado por el *Mercantil Valenciano* (30 de septiembre de 1902), para comprender los innumerables detalles del museo.

“... Una colección completa de fósiles, rocas, metales, y piedras preciosas, un acabadísimo herbario de todas las especies botánicas, expuesto con mucho orden y excelente método para el estudio de los niños, plano celeste y aparatos de astronomía, entre ellos uno muy ingenioso, invento de Noya, para aprender jugando el mecanismo de nuestro sistema planetario, mapas físicos, geográficos, étnicos y anatómicos; colecciones de trabajos manuales en madera, papel, barro, hojalata, etc., con arreglo a los modernos sistemas sueco e italiano, y colecciones bastante completas de útiles y artefactos de industrias, aperos de labranza, etc.; todos en reducido tamaño y desmontables para la más perfecta explicación de su mecanismo a los alumnos, cuadros de insectos, productos industriales, vegetales y animales, con un proceso completo de manipulación y con gráfica reproducción de sus aparatos ...”

Continúa su intervención presentando el manual pedagógico y didáctico de la colección de fósiles, metales, piedras preciosas y herbario, que contempla toda la geografía peninsular:

“Este se divide en varias secciones y contiene diversas colecciones de fósiles, metales, piedras preciosas, herbarios de distintas provincias de España, mapas geológicos, atlas geográficos e históricos, mecanismos para aprender gráficamente materias relacionadas con la geometría, anatomía, física y astronomía. También recoge útiles y artefactos de maquinaria agrícola y de otras industrias fabriles, como la de la seda, la destilería, la fabricación de jabón, la fotografía y otras industrias que facilitan y habitan a los niños a las tareas manuales; además de contar con adelantos pedagógicos de Italia y Suecia” (Comas, 2002:105).

Las peticiones del Magisterio son de regeneración de la enseñanza primaria, son para la escuela, donde deben participar todos los sectores de la sociedad, porque la educación es de todos. Se compara la escuela con la Universidad del Pueblo, que en palabras del ministro: *“Hoy el pueblo se gobierna por*

leyes democráticas y el hombre puede llegar a los puestos más eminentes sólo por ser hombre. Hay que volver los ojos a la escuela para educar al niño y disponerle al cumplimiento de sus deberes” (El Magisterio Salmantino, 1903, de 25 de septiembre, núm. 28:1). En la clausura intervienen las profesoras Martínez Boniche; y Corro Sevilla (de la Escuela Normal de Maestras de Segovia y vocal de la mesa del Congreso); el abogado Jiménez Arribas; y el presidente del Congreso, Martínez Abellán.

En el Congreso destacan tres conceptos, propios del regeneracionismo: uno, el orgullo patrio, “*no hay ya Imperio ni tan siquiera sus restos sobre los cuales vivir o vegetar; se terminaron mercados y fuentes de beneficio fáciles; acreditaron su ineficacia los partidos políticos llamados de turno*” (Tuñón, 1984:103); dos, “*el orgullo del Magisterio*”; y tres, “*la nueva instrucción de la escuela graduada*”. Al celebrarse el Congreso en provincia, este tiene la ventaja, la característica y el valor de la cercanía al mundo real de la instrucción pública, pues los ponentes, los intervinientes, son trabajadores de base del mundo educativo, por lo tanto, alejados del mundo capitalino, de la magnificencia de los grandes currículos; por contra son conocedores de los verdaderos problemas del Magisterio.

El pleno del Congreso acuerda enviar un oficio al ayuntamiento de Albacete, por el interés que siempre tiene en los asuntos de la enseñanza; y otro, al Conde de Romanones, como testimonio de gratitud por el decreto asegurando el pago de los haberes de los maestros. El profesor alicantino Cases Alemany, en el marco del Congreso, celebra conferencia con el señor ministro, para exponerle la situación actual de la enseñanza y de los/as maestros/as; y para recabar, entre otras cosas: 1) que se celebren las oposiciones a escuelas de sueldo superior a ochocientas veinticinco pesetas en las cabezas de distrito universitario; 2) que figuren en los tribunales los/as maestros/as de escuela pública; 3) que se paguen los atrasos; 4) que se anuncie el concurso de ascenso; 5) que pague el Estado a los maestros de las Casas de Beneficencia y a los/as empleados/as de las Juntas provinciales; y 6) que se devuelva su autonomía a las Escuelas Normales. El ministro se compromete a llevar inmediatamente a la Gaceta la reforma de las Normales y del resto de los temas planteados, está en su ánimo atender las peticiones (El Magisterio Aragonés, reproducido por El Magisterio Salmantino, 1903, de 25 de septiembre, núm. 28:4).

El Congreso le elige como miembro de la Comisión de Profesores de Escuelas Normales, que se entrevista con el ministro de Instrucción Pública, para plantearle cuestiones urgentes del sector educativo, que son: 1) cursar los estudios de Magisterio en las Escuelas Normales; 2) reducir la edad de acceso; 3) simplificar el cuadro de asignaturas; 4) dotar mejora a los establecimientos educativos; 5) aumentar el sueldo del profesorado; 6) fortalecer la inspección; 7) facilitar y garantizar la enseñanza; y 7) aumentar el presupuesto económico (El Faro del Magisterio, 1903, 24 de septiembre, núm. 59:4-5; Larrosa y Maldonado, 2012:132). El resultado de dicha audiencia es inmediato; se publica el R.D. de 24 de septiembre (GdM, 1903, núm. 269:2.560-2.561), determinando que “*desde 1º de octubre próximo, los estudios del Magisterio elemental se cursarán en las Escuelas Superiores de Maestros y Maestras*”. Manifiesta su

satisfacción por conseguir la separación de los Institutos (art. 1); por simplificar la carrera (arts. 4-5); por reducir la edad de ingreso (art. 3) y por autorizar a los que aprueben el primer año para obtener escuelas incompletas (art. 8). Sin embargo, no está conforme por el art. 9, que confiere a los bachilleres el título de maestro con sólo cursar la asignatura de Pedagogía (El Faro del Magisterio, 1903, de 30 de septiembre, núm. 60:1). Otra batalla ganada, pero la guerra no termina. Sabe discutir, debatir, cejar por los intereses del Magisterio, sabiendo que también hay que ser respetuoso y agradecido. Publicado el R.D., el claustro de la Escuela Normal de Alicante envía al ministro un telegrama de felicitación.

En todo Congreso las aspiraciones son múltiples y las conclusiones alcanzan cotas elevadas, porque las necesidades y las inquietudes corresponden a estas altas cotas. Las principales conclusiones aprobadas en el Congreso Nacional Pedagógico (1903) son: *“necesidad de establecer paseos, colonias y excursiones escolares; construcción de edificios escolares con arreglo a las exigencias de la moderna Pedagogía; creación de cantinas en las Escuelas; implantación de Escuelas graduadas en todas las localidades de España; y procurar, en cuanto sea posible, la instalación de talleres prácticos en las escuelas”*. (La Vanguardia, 1903, de 26 de septiembre, núm. 8.828:6; El Magisterio Salmantino, 1903, de 27 de septiembre, núm. 29:1).

Tampoco podían faltar eternas aspiraciones del Magisterio, como son: *“supresión de las Juntas locales de primera enseñanza y de exámenes oficiales en las Escuelas; que esté a cargo del Estado el sostenimiento y pago de las obligaciones de primera enseñanza; que el sueldo mínimo de los/as maestros/as sea de 750 pesetas anuales; y consignación del material con arreglo al número de niños que asistan a las escuelas”* (La Vanguardia, 1903, de 26 de septiembre, núm. 8.828:6; El Magisterio Salmantino, 1903, de 27 de septiembre, núm. 29:1).

Una de las novedades en las conclusiones del Congreso es *“la creación de un Colegio Nacional de Huérfanos/as del Magisterio”*. A falta del sistema nacional de prevención, los colectivos profesionales solicitan y crean asistencia para los huérfanos/as, para que no queden desprotegidos. A su regreso a la Normal, practica y/o lleva a cabo las conclusiones del Congreso Nacional Pedagógico (1903), lo que pone de relieve su inquietud pedagógica, su actualidad metodológica y su constante compromiso con el progreso.

9.5. Congreso Nacional Pedagógico (Zaragoza, 1908).

“Magisterio es el ejercicio de una importantísima profesión, que como es consiguiente, reclama con imperio una preparación de orden técnico, especial y particular que ponga al maestro en aptitud para desempeñar su delicada misión.”
(Macho, 1908:120)

Con su energía personal y profesional, participa en los eventos pedagógicos y movimientos sociales de reivindicación del Magisterio, colaborando con su experiencia, su ejemplo y su discurso. En

1908 se convoca en Zaragoza el Congreso Nacional Pedagógico, del 21 al 25 de octubre. Se registran 276 inscripciones, de ellas 176 son aragoneses (140 de Zaragoza, 24 de Huesca y 12 de Teruel) y 21 de Madrid. El número de mujeres es de noventa y de hombres, de ciento ochenta y seis (véase gráfico 56).

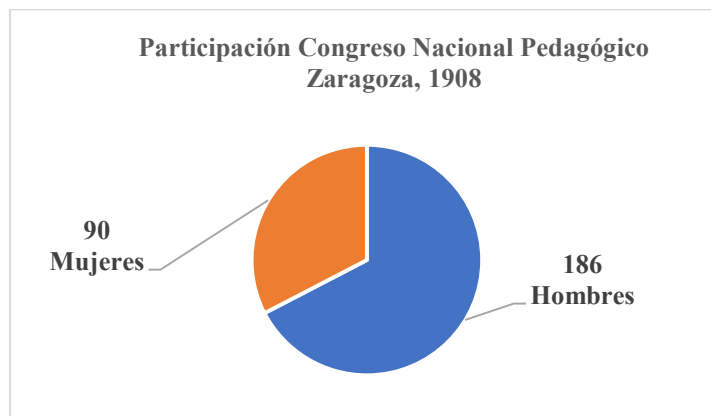


Gráfico 56. Participación en el Congreso Nacional Pedagógico (Zaragoza 1908). Elaboración propia.

La Comisión organizadora (La Voz de Alicante, 1908, 24 de octubre, núm. 1.726:1) la compone (véase tabla 32):

Presidente de Honor	Conde de Romanones, ministro
Presidente	Hipólito Casas y Gómez de Andino (rector de la Universidad de Zaragoza)
Vicepresidenta	Eustoquia Caballero Castillejos (directora de la Escuela Normal de Maestras de Zaragoza)
Vicepresidente	Gregorio Herráinz de Heras (director de la Escuela Normal de Maestros de Zaragoza)
vocales	Valeriana Puebla (directora de la Escuela de Prácticas de Zaragoza); Luisa Díaz Recarte (profesora de la Escuela Normal de Maestras de Bilbao); Marcelino López Ornat (maestro de la ciudad de Zaragoza); Enrique Marzo; Cándido Domingo
secretarios	Guillermo Fatás Montes (maestro de la ciudad de Zaragoza); y Peral

Tabla 32. Comisión Organizadora del Congreso Nacional Pedagógico (Zaragoza, 1908). Elaboración propia.

Por la provincia de Alicante le acompaña el inspector provincial, Martínez Abellán. A los efectos de su ausencia, solicita el preceptivo permiso para abandonar la dirección de la Escuela Normal de Maestros y, en su lugar, le sustituye en la dirección del Olmo Roybón. A este Congreso Nacional Pedagógico (1908), accede con madurez, a diferencia del celebrado el año 1882.

Ahora tiene sesenta años, un currículum pedagógico extenso, con la autoridad que le confiere la dirección de la Escuela Normal Superior de Alicante y la herida del cercano castigo recibido por el Consejo Universitario de Valencia y ratificado por el Subsecretario del Ministerio, en el expediente

motivado por la sanción impuesta al conserje de la Escuela Normal de Alicante, Panadés Candela. La responsabilidad y el auditorio ya no le coaccionan, aunque es consciente de que ahora sus palabras y sus propuestas serán estudiadas por la prensa del Magisterio y por el colectivo de maestros.

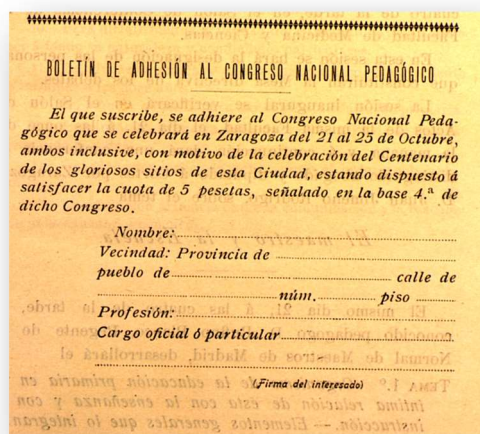


Ilustración 23. Boletín de Adhesión al Congreso Nacional Pedagógico (Zaragoza, 1908). Tipografía La Editorial.

Son miembros del Congreso: los profesores públicos o privados de cualquier ramo de la Enseñanza; los funcionarios facultativos y administrativos que ejerzan cargos relacionados con dicha Enseñanza; los escritores o publicistas de materias pedagógicas; y cuantas personas se interesen por la cultura general. Los congresistas deben rellenar el boletín de adhesión y satisfacer el ingreso de 5 pesetas (ver ilustración 23). “*El número de personas inscritas fueron 275 y si se tiene en cuenta que, exceptuando las tres provincias aragonesas, algo menos de ochenta eran de otros lugares de España, puede pensarse que las repercusiones fueron escasas*” (Domínguez, 1989:16).

Los temas a discutir en el Congreso (Crónica, 1910:45) hacen referencia a temas candentes de la escuela (funciones y organización; reforma de las Escuelas Normales y formación del profesorado y a las instituciones de promoción y control, muy especialmente a la inspección) (Domínguez, 1989:16), destacando la ponencia tercera sobre la influencia en la formación del maestro para el desempeño de su labor pedagógica; y la inspección escolar, como elemento de incentivo en la tarea escolar:

1. “*Organismo de la Educación primaria, en la íntima relación de esta con la Enseñanza y con la Instrucción. Elementos generales que la integran. Su unidad, variedad y armonía*”, a cargo de Rufino Blanco (regente de la Escuela Anexa de la Normal Central de Madrid).
2. “*La escuela como institución. Centros y agentes que implica. Qué deben ser la una y los otros, y qué son en España y en algunas otras naciones*”, a cargo de Martí Alpera (director de la Escuela Graduada de Cartagena).

3. “*Influencia decisiva en la formación del maestro para los resultados de su transcendental ministerio. Qué es en España tal formación y qué debe ser. Unidad de estudios y genuinos centros profesionales para verificarlos*”, a cargo de Macho Moreno (director de la Escuela Normal de Alicante).
4. “*Inspección escolar. Suficiencia teórico-práctica de quienes han de realizarla. Otras condiciones de buen desempeño. Cómo deben organizarse esta inspección*”, a cargo de Torromé Ros (inspector provincial de Madrid).
5. “*Intervención del Estado, de la Provincia y del Municipio dentro del organismo educativo-didáctico. Facultades y obligaciones inherentes a dicha intervención. Elementos representativos-personales de las Juntas central, provinciales y locales del ramo*”, a cargo de Retortillo Tornos (profesor auxiliar de la Facultad de Derecho de la Universidad de Madrid) (El Faro del Magisterio, 1908, de 18 de agosto, núm. 353:307).

Además, como complemento de las cinco ponencias, se celebran conferencias complementarias sobre aspectos educativos, relacionados con la familia y con el desarrollo formativo de los alumnos, destacando las siguientes:

1. “*Psicología colectiva y los métodos educativos*” (La Escuela Moderna, 1908, 1 de noviembre, núm. 207:825), a cargo de Salillas Panzano (Angués, 1854-Madrid, 1923), médico y criminólogo. Evoca la educación como regeneración en el porvenir del futuro, “*el maestro no debe ser elogiado por las batallas que con su instrucción pueda hacer ganar a sus discípulos, sino por la acción redentora*” (ibid., 1908, 1 de noviembre, núm. 207:830).
2. “*La Familia y la Escuela*”, a cargo de Juan Cancio Mena Irurzun (Pamplona, 1834-1916) (director de la Escuela Superior de Comercio de Zaragoza). Sustenta su exposición en tres puntos: primero, en el papel que desempeña la escuela en la sustitución de la familia en la educación de los niños; segundo, la misión del maestro y el deber cumplido; y tercero, el elogio al Magisterio por inculcar a los niños el amor a la patria (ibid., 1908, 1 de noviembre, núm. 207:833-834).

La Comisión organizadora procura no crear enfrentamientos ideológicos previos al Congreso. “*Hay algunos indicios que parecen indicar que no predominó una actitud de tolerancia para algunos planteamientos que recogiesen ideas no tradicionales y un exceso de preocupación por mantenerse al margen de cualquier controversia en las ideas*” (Domínguez, 1989:15). Sobre los temas tratados en el Congreso (La Escuela Moderna, 1908, 1 de noviembre, núm. 207:824-852), destacan los siguientes comentarios:

En el primer tema, *Organismo de la educación primaria*, que diserta Rufino Blanco, las palabras clave de su disertación son: educación, como concepto; y la instrucción y la enseñanza, como auxiliares (ibid., 1908, 1 de noviembre, núm. 207:825). Admirador y seguidor de las doctrinas de Comenio (Moravia, 1592-Ámsterdam, 1670), Pestalozzi y Fröebel, declara con firmeza: “*El maestro ha de ser un director*

imparcial, inteligente y experimentado, recordando que la teoría sin práctica es una utopía, pero la práctica sin teoría es una mentira” (ibid., 1908, 1 de noviembre, núm. 207:825). Si hacemos un paralelismo entre teoría y didáctica, ahí encontramos la influencia de Comenio, que fundamenta su didáctica en comprender, retener y practicar. También menciona la influencia de Herbart (Oldemburgo, 1776-Gotinga, 1841) en la creación de la Pedagogía Científica, que imprime en la educación dos vías: formación del carácter y concentración de las enseñanzas.

“El maestro, cuanto más se aproxime a la familia, realizará mejor su misión educadora, que ejerce por delegación.” (La Escuela Moderna, 1908, 1 de noviembre, núm. 207:826).

La escuela de Comenio se fortalece en la alianza escuela-familia. Se distinguen cuatro niveles en la instrucción: primero, Escuela maternal, hasta los seis años, correspondiente a la actual guardería y preescolar; segundo, Escuela elemental, hasta los doce años, correspondiente a la etapa primaria; tercera, Escuela latina o gimnasio, hasta los dieciocho años, correspondiente a la etapa secundaria; y cuarta, Escuela academia, de los dieciocho a los veinticinco años, correspondiente a la universidad.

De las conclusiones del primer tema, aprobadas por el Congreso, destacan la resolución cuarta (*el principal agente de la educación es el educando*), quinta (*los educadores por excelencia son el padre, la madre y el maestro, que los sustituye*) y sexta (*la ley general de educación es el ejercicio adecuado de la actividad del educando*). Las conclusiones del primer tema se especifican en la tabla 33:

CONCLUSIONES DEL PRIMER TEMA DEL CONGRESO
<i>1. Educación primaria en el mínimo de cultura indispensable a toda persona civilizada.</i>
<i>2. La educación primaria debe tener por fin inmediato la formación del carácter.</i>
<i>3. La educación primaria debe ser íntegra, armónica y gradualmente progresiva.</i>
<i>4. El principal agente de la educación debe ser el educando.</i>
<i>5. Los educadores por excelencia son el padre, la madre y el maestro, que los sustituye.</i>
<i>6. La ley general de educación es el ejercicio adecuado de la actividad del educando.</i>
<i>7. La instrucción es el medio general de educación.</i>
<i>8. Para dirigir bien la actividad del educando hay que conocer a fondo su naturaleza y condiciones particulares.</i>
<i>9. La educación primaria debe comenzar desde el nacimiento y terminar a los doce años.</i>
<i>10. La educación primaria debe seguir el orden de la naturaleza.</i>

(La Escuela Moderna, 1908, 1 de noviembre, núm. 207:839)

Tabla 33. Conclusiones del tema primero. Congreso Nacional Pedagógico (Zaragoza, 1908). Elaboración propia.

En el segundo tema, *La Escuela como institución*, defendido por Martí Alpera, se postula *“la escuela como centro que abarca la educación del niño en todos los aspectos de la vida. Prepara al niño de hoy, hombre de mañana”* (La Escuela Moderna, 1908, 1 de noviembre, núm. 207:826). Llegado a este punto, es normal que la escuela participe en la política, *“política educadora, porque si pedimos a los políticos que hagan política pedagógica, ¿por qué los maestros no pueden hacer pedagogía política?”* (ibid., 1908, 1 de

noviembre, núm. 207:827). A continuación, entra en el fondo de la acción política y social en la educación, donde el Estado tiene un papel tutorial en la instrucción de los educandos:

“El Estado no debe dejar abandonada la escuela, porque al abandonarla ocurre una de estas dos cosas: o quedan los ciudadanos sumidos en la ignorancia y la barbarie; o deja el campo libre a entidades que son casi siempre instrumentos de la intransigencia y el fanatismo. La escuela ha de ser un instrumento útil para que realice los fines que le están encomendados. Ha de poseer buenos locales, patios de recreo, museos y bibliotecas, que el número de alumnos no exceda de 40 por maestro, convirtiendo las escuelas unitarias en graduadas; que tengan instituciones, como cantinas escolares, cajas de ahorro, colonias y sociedades mutualistas” (ibid., 1908, 1 de noviembre, núm. 207:827).

Considera que el Congreso es *“medio de disertaciones, sobre los que se entablan sensatas discusiones y razonadas polémicas, para presentar a los poderes públicos en forma de conclusiones, para que sean traducidas en disposiciones legales”* (El Faro del Magisterio, 1908, de 12 de noviembre, núm.367:433). Efectivamente, así es el desarrollo del Congreso. El introductor de la Escuela Graduada, Martí Alpera, da un paso más en la acción educativa al demandar el cambio organizativo de la instrucción pública: de unitaria a graduada; de sin número de alumnos a un máximo de cuarenta; al papel del Estado frente a entidades sectarias e intransigentes.

De las resoluciones del segundo tema, aprobadas por el Congreso, destacan la resolución segunda (*condiciones higiénicas y pedagógicas*) y tercera (*no puede ser más que la graduada*). El conjunto de resoluciones se detalla en la tabla 34:

CONCLUSIONES DEL SEGUNDO TEMA DEL CONGRESO
1. <i>La escuela, como institución docente, ofrece dos aspectos: uno, puramente pedagógico; y otro, francamente social.</i>
2. <i>La escuela no puede responder al concepto, ni cumplir su misión, si no reúne condiciones higiénicas y pedagógicas necesarias, imprescindibles; y si en torno de ella no se agrupan todas las instituciones que la auxilian y la completan.</i>
3. <i>La organización de la escuela no puede ser más que la graduada, allí donde se disponga de más de un maestro, en un edificio aislado, sano y alegre.</i>
4. <i>Reformas escolares inaplazables:</i>
<i>Primera: Reforma de las escuelas de párvulos inspirada en los Jardines de Infancia o escuelas froebelianas.</i>
<i>Segunda: Organización de escuelas graduadas en todas las localidades de España que dispongan de más de un maestro.</i>
<i>Tercera: Elevación a la categoría de completas de todas las llamadas escuelas incompletas.</i>
<i>Cuarta: Suprimidos los sueldos inferiores a 825 pesetas, debe quedar este como haber mínimo.</i>
<i>Quinta: Se atenderá la educación de los niños anormales y retrasados pedagógicos, con el trato y los procedimientos que aconseja la moderna psiquiatría.</i>

(La Escuela Moderna, 1908, 1 de noviembre, núm. 207:839 a 841)

Tabla 34. Conclusiones del segundo tema. Congreso Nacional Pedagógico (Zaragoza, 1908). Elaboración propia.

Para el tercer tema, *Influencia decisiva en la formación del maestro para los resultados de su transcendental ministerio*, la Comisión organizadora, en la sesión del 9 de junio, acuerda, entre otros temas, invitarle a impartir la conferencia sobre cuestiones relacionadas con la enseñanza, que presenta el día 23 de octubre de 1908 (*La Escuela Moderna*, 1908, 1 de noviembre, núm. 207:831-832). Ver texto íntegro en anexo II. II, *Congreso Nacional Pedagógico* (Zaragoza, 1908). *El Faro del Magisterio* dedica un número completo, formato de encuadernable, para la publicación del discurso de su docto director. (*El Magisterio Español*, 1908, de 21 de noviembre, núm. 3.258:9).

Incide en su disertación “*sobre la formación profesional del maestro y los medios que deben emplearse para que responda a sus fines*” (Macho, 1908:214); y divide su disertación en tres puntos de referencia. En el primer punto, la formación del maestro/a, es importante, porque “*el maestro se hace y hay que hacerlo en buenas condiciones para que sea útil a la educación del pueblo* (ibid., 1908:120), *es necesario reunir carácter, conocimiento, vocación especial*” y otras circunstancias que solamente se obtienen en las Normales (ibid., 1908:122). Da por superada la época del *maestro ciruela*, habla de lo que sabe poco y mal, y reclama la atención sobre los tecnócratas de despacho, que “*en no pocas ocasiones lo hacen como aquel instructor de quintos que mandaba cartuchera en el cañón*” (ibid., 1908:121). Reclama medios para los maestros, como los “*disponibles en el extranjero (local, material, número limitado de niños, puntual asistencia a las clases, sueldo, etc.)*”; y, en cuanto a los sueldos de los maestros, denuncia que existan aún quien cobra 250, 300, 350 o 400 pesetas (ibid., 1908:124).

En la formación de los profesores denuncia los incumplimientos ministeriales en lo que hace mención a reformas de las Escuelas Normales, en especial a la anulación de las asignaturas de caligrafía y de lectura; y al Grado Normal, suprimido en 1901. En el segundo punto, *la formación del maestro en España*, la exposición adopta tintes muy duros, hasta el extremo de pedir al auditorio si podía decir lo que pensaba o debía manifestarse con hipocresía. A su juicio “*la formación de los maestros en España es deficientísima, es equivocada, es mala y, en consecuencia, el Magisterio tiene esas cualidades*” (ibid., 1908:131). La preparación es incompleta por lo que se hace en las Escuelas Normales (forma de enseñar, teorización) y por la enseñanza libre, evadida de las prácticas. Y para superar esta deficiencia propone reformar las Escuelas Normales y suprimir la enseñanza libre para la carrera de Magisterio.

En el tercer punto, defiende la vigencia de las Escuelas Normales de Maestros y de Maestras; y la unidad de estudios. Como escándalo, por su confrontación con el sistema, es la crítica a las pensiones de estudios fuera de España y la propuesta de crear y organizar una escuela de estudios pedagógicos extranjeros, como parte de las Escuelas Normales Centrales. En su despedida invita a “*Todo lo que ya está mandado retirar por gastado y por inútil, arrojémoslo. ¿Para qué sirve? En cambio, abramos caminos anchos a lo nuevo progresivo, a lo que avanza, a lo que mira hacia adelante para mejorar el porvenir. ¡No retrocedamos!*” (ibid., 1908:142).

A lo largo de la exposición, demuestra un gran conocimiento de la legislación educativa y un alto grado de conciencia combativa y reivindicativa, nada acomodaticia para sus años y para su alto cargo, como director de la Escuela Normal, “*todo ello nacido y arraigado al calor de la experiencia*”. En el turno de palabras para reafirmar o contrarrestar la exposición intervienen: María Ana Sanz (Irañeta, 1868-Pamplona, 1936), directora de la Escuela Normal de Maestras de Pamplona; María Carbonell, profesora de la Escuela Normal de Maestras de Madrid, Granada y Valencia; Clausolles, de Barcelona; Blanco Juste; y Eustoquia Caballero (Espiel, 1853-Zaragoza, 1931) (La Escuela Moderna, 1908, 1 de noviembre, núm. 207:832-833).

De las conclusiones del tercer tema, aprobadas por el Congreso, destacan las resoluciones cuarta y séptima. El conjunto de resoluciones se expone en la tabla 35:

CONCLUSIONES DEL TERCER TEMA DEL CONGRESO
1. <i>Que deben subsistir y continuar las escuelas Normales de Maestros y de Maestras, porque son útiles, convenientes, necesarias e insustituibles.</i>
2. <i>Que subsistan con absoluta independencia, sin estar sometidas a ningún otro establecimiento docente.</i>
3. <i>Que las Normales tengan edificio propio, estén dotadas de material moderno, cuenten con personal suficiente para que puedan responder al objeto de su institución y que las graduadas estén en el mismo edificio (aportación de Eustoquia Caballero).</i>
4. <i>Que sean las Escuelas Normales los únicos centros docentes donde pueda adquirirse el título de maestros de primera enseñanza; restableciendo para ese fin Normales elementales donde no las haya Superiores hasta conseguir la unidad de título, aspiración unánime del Congreso.</i>
5. <i>Que los estudios en las Normales se hagan eminentemente prácticos, tendiéndose a la especialización en las tareas del profesorado.</i>
6. <i>Que el personal docente sea exclusivamente normalista, incluso los profesores especiales; y como consecuencia natural de esto, que se derogue el artículo 40 del vigente Reglamento de Inspectores, que no podrán pasar ni a Normales ni a escuelas de primera enseñanza.</i>
7. <i>Que las profesoras de las Normales de Maestras y los Profesores de Pedagogía disfruten igual sueldo que los Profesores de las de los Maestros.</i>
8. <i>Que en los planes de estudios restablezcan las asignaturas de Teoría y Prácticas de Lectura y de Escritura, en la misma forma que estaban con el plan de 9 de septiembre de 1857; que formen asignaturas independientes la Aritmética y la Geometría en el grado elemental, con clase alterna o los dos cursos para cada una de ellas; que para el grado superior, las Ciencias físico-naturales formen tres asignaturas, Física, Química e Historia Natural (aportación de Blanco Juste); que en este grado introduzcan la Fisiología e Higiene, y que en las Normales de Maestras se exija Pedagogía con especiales conocimientos de Puericultura.</i>
9. <i>Que se restablezca el grado Normal y que el personal docente para estos estudios se elija del que sirve actualmente en las Escuelas Normales.</i>
10. <i>Que se anule el derecho concedido a los Bachilleres para obtener el título de Maestro elemental con sólo la aprobación de Religión y Pedagogía.</i>
11. <i>Que no haya conmutación de estudios entre la carrera del Magisterio y las demás.</i>
12. <i>Que el sostenimiento de todas las Escuelas Normales corra a cargo del presupuesto general del Estado.</i>

(La Escuela Moderna, 1908, de 1 de noviembre, núm. 207:841-842)

Tabla 35. Conclusiones del tercer tema. Congreso Nacional Pedagógico (Zaragoza, 1908). Elaboración propia.

El acta de la sesión manifiesta que la exposición de *Macho Moreno* estudia con gran detenimiento y competencia cada uno de los tres puntos que componen el tema. Las sesiones del Congreso finalizan con una conferencia informe de la profesora María Ana Sanz y con la sesión de clausura. Es un logro importante en este Congreso la participación activa de la mujer y la exposición de los defectos de su educación y de valoración profesional, así como las soluciones que ellas mismas aportan al plenario. La directora de la Escuela Normal de Maestras de Pamplona realiza una exposición que aglutina lo expuesto por los ponentes de los cinco temas que configuran el plenario del Congreso, lo rebatido al finalizar cada tema y la extensa vivencia docente personal, sensible a la mujer en la sociedad, en especial, en la docencia. Inicia su exposición rebatiendo la creencia de que “*basta con la vocación para cumplir el destino*” (La Escuela Moderna, 1908, de 1 de noviembre, núm. 207:843), pero ello solamente será posible si hay mayore formación del maestro/a y si se disfruta de un ambiente (formación, edificio, medios, etc.) adecuado.

Usando su propia vivencia pedagógica en la Escuela Normal, expone que “*dos son los principales vicios de las Normales: la falta de saturación pedagógica de sus enseñanzas; y el alejamiento, la carencia de relaciones entre el alumno normalista y el niño*” (Sanz, 1908:146). De forma que, de seguir por este camino, “*continuaremos otorgando títulos que podrán significar un poco de ciencia, pero no aptitud profesional*” (ibid., 1908:147). Peor está la educación y el acceso de la mujer a la Escuela Normal, porque “*la cultura de la niña española es insuficiente en cantidad y calidad*” (ibid., 1908:152). Por eso, mientras “*no se creen centros ad hoc*” de cultura femenina, hay que prestar protección decidida a las Normales de Maestras (ibid., 1908:152). Allí donde no llega la igualdad, hay que establecer legalmente el derecho a dicha igualdad. Las nueve aspiraciones manifestadas por María Ana Sanz se resumen en dos: organización y funcionamiento de las Escuelas Normales; y la formación continua. El conjunto de propuestas alternativas al tercer tema se expone en la tabla 36.

PROPUESTAS ALTERNATIVAS AL TERCER TEMA
1. <i>Que toda Normal funcione en establecimiento independiente, dotado de las condiciones necesarias de local y material, instalándose contigua la graduada aneja.</i>
2. <i>Que se cree una Escuela Normal de Maestras en toda capital de provincia.</i>
3. <i>Que se conceda un solo título de maestro de instrucción primaria.</i>
4. <i>Que la carrera se estudie en cuatro años, dedicando los dos primeros a la cultura general y los otros dos, con preferencia, a la formación técnica.</i>
5. <i>Que se establezca para estos dos últimos años el medio internado.</i>
6. <i>Que se fije en dieciséis años la edad de ingreso en las Normales.</i>
7. <i>Que se especialice la labor docente, encargándose cada profesor de asignaturas similares.</i>
8. <i>Que se introduzca el orden cíclico en las materias que lo permitan.</i>
9. <i>Que, terminada la carrera, siga ejerciéndose acción educadora sobre el maestro con instituciones que lo sostengan y lo mejoren.</i>

(La Escuela Moderna, 1908, de noviembre, núm. 207:843-846)

Tabla 36. Conclusiones del informe de María Ana Sanz (Zaragoza, 1908). Elaboración propia.

Para finalizar, las principales conclusiones del Congreso son (Domínguez, 1989:14):

- 1) *Reafirmar el sentido de la educación primaria como algo básico para toda persona civilizada;*
- 2) *Considerar al educando como agente principal de la educación;*
- 3) *Reconocer el valor pedagógico y social de la escuela;*
- 4) *Reconocer a las Escuelas Normales como únicos centros docentes para la adquisición del título de primera enseñanza.*

El Congreso plantea las preocupaciones de la profesión docente, pero no los temas más candentes, como la secularidad y el carácter regulado por el estado de la educación. Posiblemente sea la ausencia de estos temas lo que motive la indiferencia de la Institución Libre de Enseñanza hacia el desenvolvimiento del Congreso (Salinas&Álvarez, 2021:544).

9.6. Congreso de Primera Enseñanza (Barcelona, 1909-1910).

“La autonomía del Magisterio primario en su organización y relaciones con autoridades y con la sociedad en general ha sido valientemente proclamada por el veterano señor Macho Moreno”

(El Magisterio Español, 1910), de 6 de enero, núm. 3.387:2)



Ilustración 24. Congreso de Primera Enseñanza (Barcelona, 1909). Tipografía La Industria.

Cansado y maltrecho físicamente, de nuevo participa y debate con pasión la problemática que afecta al Magisterio en el Congreso de Primera Enseñanza: *la autonomía e intervención del Magisterio en los asuntos de su ramo*. Con exposición clara y didáctica, explica qué es autonomía para el Magisterio, cuál es la intervención necesaria y cómo desterrar el intrusismo administrativo de la tarea del Magisterio. Como siempre, su compromiso con la enseñanza es analizar, criticar y proponer. Su intervención se puede resumir en su frase: *lo que es malo, se destruye, y en paz*.

La Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción y la Asociación de Maestros Públicos de la provincia de Barcelona fusionan sus iniciativas para organizar el Congreso de Primera Enseñanza (del 26 de diciembre de 1909 al 2 de enero de 1910) que promete ser un verdadero acontecimiento pedagógico. Los temas a debatir son de palpitante actualidad doctrinal entre el Magisterio. Entre sus ponentes *“figuran distinguidos maestros, profesores de las escuelas normales, arquitectos, médicos, publicistas,*

todos/as ellos/as de reconocida competencia y de acendrado amor a la enseñanza” (El Pueblo, 1909, 25 de noviembre, núm. 6.356:2).



Ilustración 25. Comisión Organizadora del Congreso de Primera Enseñanza (Barcelona, 1909). Centre d’Estudis Joan Bardina.

La Comisión organizadora consta de cinco mujeres: de izquierda a derecha, sentadas, señoras Sensat (primera), Dalgá (segunda), Cortés (quinta), Soronellas (sexta) y Moncunill (séptima).

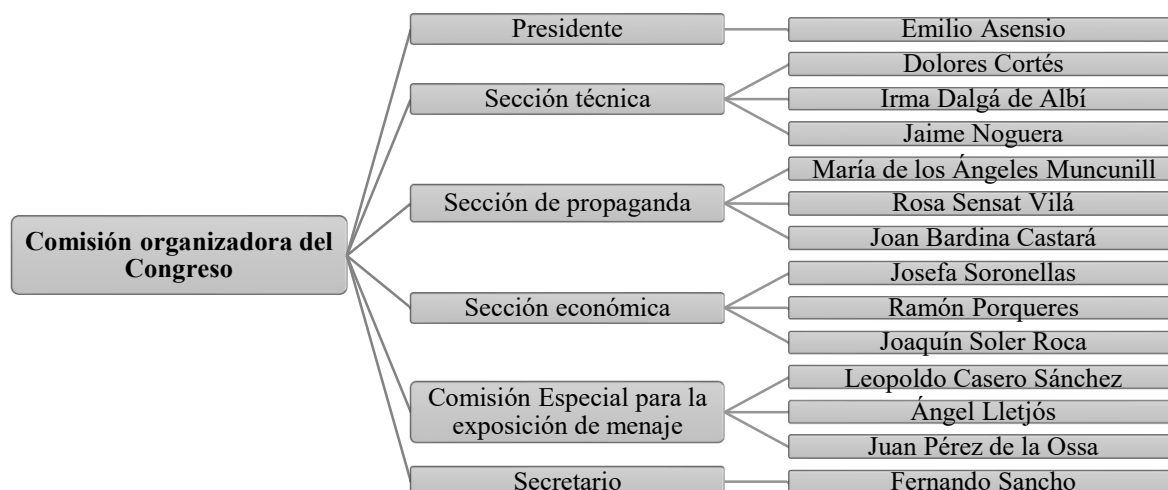


Gráfico 57. Comisión organizadora del Congreso de Primera Enseñanza (Barcelona, 1909). Elaboración propia.

Dicha Comisión (véase gráfico 57 e ilustración 25) lo designa como ponente de uno de los temas de la sección segunda (Diario de Alicante, 1909, de 2 de octubre, núm. 794:2); es conocido personalmente y avalado por Rosa Sensat, que ha compartido docencia en Alicante durante el curso 1901-02 y colaborado en la creación de la Asamblea Provincial de Maestros y Maestras en Alicante (1901), y por Fernando Sancho, miembro de una saga de maestros de la provincia de Alicante, procedentes de Cuenca. En la fecha de la invitación no ostenta el cargo de director desde hace ocho meses, hay que entender que la misma es en honor a sus méritos personales y a su trayectoria profesional, sin abuso, ni presión de cargo institucional alguno. El cuestionario de temas aprobado por la comisión organizadora es: Sección primera: *Cuestiones doctrinales o de carácter pedagógico general*; Sección segunda: *Organización del profesorado*; Sección tercera: *Higiene, edificios y menaje escolar*; y Sección cuarta:

Organización y funcionamiento de las escuelas primarias en sus diferentes clases y grados (Deliberaciones del Congreso, 1911:5; *La Orientación*, 1909, de 19 de noviembre, núm. 132:2-3; *El Magisterio Balear*, 1909), de 27 de noviembre, núm. 47:2).



Ilustración 26. Congreso de Primera Enseñanza (Barcelona, 1909). *Nuevo Mundo*, de 30 de diciembre, núm. 834:28.

En la ilustración 26 se observa la separación por género, la igualatoria asistencia de ambos y la amplia presencia de miembros de órdenes religiosas. ”El Congreso consta de tres clases de miembros: honorarios (autoridades académicas o administrativas adheridas, los extranjeros que presenten algún trabajo a la deliberación del Congreso y los que hubieran sido ponentes en cualquiera de los anteriormente celebrados); protectores (entidades o particulares que contribuyan a los gastos del Congreso) y efectivos (todos los que, sintiendo interés por la cultura patria, lo soliciten de la Comisión Organizadora antes del 15 de diciembre próximo y abonen tres pesetas como cuota mínima)” (Deliberaciones del Congreso, 1911:5).

Honorarios	Honorarios y protectores	Protectores	Efectivos entidades	Efectivos individuales	Adhesiones
50	7	14	52	1.361	54

Tabla 37. Participación en el Congreso de Primera Enseñanza (1909). Elaboración propia.

El número de inscritos es de 1.361, de los que 448 son mujeres y 913 hombres (véase tabla 37). El Congreso nace con dos almas: por una parte, liberales, radicales, progresistas; por la otra, reaccionarios, carlistas, católicos [*sacerdotes, hermanos de la Doctrina cristiana, maristas, escolapios y representantes de otras órdenes dedicadas a la enseñanza* (La Correspondencia de España, 1909, de 26 de diciembre, núm. 18.946:2)]. Evidentemente, “*la trascendencia del problema de la enseñanza es tan grande que estimamos natural y satisfactorio que preocupe y apasione*” (El País, diciembre de 1909). En la primera jornada del Congreso se reparten octavillas acusando a varios/as ponentes, entre ellos María de Maeztu (Vitoria, 1881-Mar de Plata, 1948), Salillas Panzano, Martínez Vargas (Barbastro, 1861-Barcelona, 1948), de ser enemigos de Dios y de la escuela católica; “*habiéndose manifestado desde el primer instante dos tendencias antagónicas*” (La Vanguardia, 1909, de 28 de diciembre, núm. 13.303:2). *Macho Moreno* recibe el rechazo del misionero Blanch Ferrer (Vilanova de Sau, 1868-Barcelona, 1936) y de Ruiz-Amado (Castelló de

Ampurias, 1861-Barcelona, 1934), pedagogo y sacerdote jesuita, oponiéndose ambos a la totalidad de la exposición y achacando de anticlerical sus manifestaciones; en realidad, el propósito de los clérigos es “*defender los derechos educativos de la Iglesia Católica frente a las reformas liberales del Conde de Romanones*” (Delgado, 1999:327). La respuesta es tajante por parte del ponente:

“*En ninguna frase ni concepto ataca al clero, antes lo considera como clase respetabilísima, y desea se anote que ni siquiera la intención ha tenido de denigrarla en lo más mínimo; bien que desearía que, así como aquel goza de autonomía, los maestros la tuvieran igualmente.*” (Deliberaciones del Congreso, 1911:144).

Los liberales protestan de las mociones que se rechazan; los católicos contestan con sus mayorías numéricas formadas al efecto (El Pueblo, 1909, de 27 de diciembre, núm. 6.388:3). El nombre y el proceso llevado a cabo contra Ferrer i Guardia (Alella, 1859-Barcelona, 1909) están presente en el Congreso. Su alargada sombra en el Congreso es la pedagoga Soledad Vilafranca (Aoiz, 1880-Barcelona, 1948), a quien todos/as nombran, todos/as esperan y a quien no se ve por el momento. Hace solamente cuatro meses y medio de los acontecimientos de la Semana Trágica; setenta y dos días que el creador de La Escuela Moderna ha sido fusilado en el castillo de Montjuic. Estos dos hechos, unido a las posturas contrapuestas de renovación e involución y al recuerdo presente de la pérdida de las colonias, son fundamentales en la radicalización de los congresistas.

El alcalde accidental de la ciudad condal, Francesc Layret Foix (Barcelona, 1880-1920), preside la inauguración del Congreso, estimulando a los maestros/as “*en la importancia de la instrucción, la más poderosa de las armas en las contiendas del día; y elemento que puede levantar o derribar pueblos*” (La Vanguardia, 1909, de 28 de diciembre, núm. 13.303:2). En tan solemne acto, toma la palabra nuestro protagonista, junto a otros oradores invitados, como Moneva Pujol (Pollos, 1871-Zaragoza, 1951), catedrático de la Universidad de Zaragoza; Loperena Romá, concejal del ayuntamiento de Tarragona; la profesora Dolores Cortés; Martí Camprubí, de la prensa religiosa; Eusebio Corominas Cornell (Corsá, 1849-Barcelona, 1919), diputado a las Cortes generales; Sardá Llabería, de la Escuela Normal de Madrid (Montroig, 1836-Madrid, 1913); y el canónigo Juan Rifá Prunés (Sant Fost de Campsentelles, 1868-Barcelona, 1912) en representación del obispo de Barcelona Juan José Laguarda Fenollera (Valencia, 1866-Barcelona, 1913) (Deliberaciones del Congreso, 1911:53; La Vanguardia, 1909, de 28 de diciembre, núm. 13.303:2).

La ponencia que le es encargada, *Autonomía del Magisterio primario. Intervención directa de este en los asuntos del ramo*, se encuadra en la sección segunda. La segunda jornada, 29 de diciembre, no puede empezar con peores indicios, pues Ramón Clausolles intenta proponer una modificación en el orden día, produciéndose gran alboroto. El turno siguiente corresponde al ponente de *Autonomía del Magisterio*, desglosando las propuestas de autonomía absoluta allí donde mejor conocen y aspiran a la

autonomía plena. El presidente de la Sección Segunda, Juan de Dios Trías (Barcelona, 1859-1914), “comenta las discusiones poco serenas a que dio lugar el punto de autonomía del magisterio, y se felicita de no haber estado en la sesión borrascosa en que sucedió” (La Escuela Moderna, 1910, suplemento de 12 de enero, núm. 1368:75).

El ponente recurre a la definición de la RAE y de José Echegaray (Madrid, 1832-1916), premio Nobel de literatura en el año 1904, en sus respectivos diccionarios, para situar en su justa medida el concepto *autonomía*. La RAE define en el año 1909 la autonomía como “*la condición del individuo que de nadie depende bajo ciertos conceptos*; y en el año 2020 la define con *la condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie*”. La definición de Echegaray es más radical: “*es la condición en la cual un estado o un individuo conserva, con entera libertad e independencia, aquello que constituye su manera de ser esencial, característica y propia*”. A estas dos definiciones, el autor de *El auxiliar de la gramática* añade el concepto “*de clase*”, como muestra del conjunto del Magisterio. Los límites de “*ciertos conceptos son los que fije la representación nacional, para vivir dentro del Estado con entera libertad e independencia en todo aquello que constituya nuestra manera de ser esencial, característica y propia, como clase importante dentro de un Estado, que ya tiene derecho a ser libre*” (Macho, 1911:147).

La ponencia defendida se divide en tres partes: *autonomía de la clase* (Magisterio), *intervención en los asuntos propios e intrusismo administrativo, aunque sea legal*. Exige la autonomía porque *el Magisterio está perfectamente capacitado para reglamentarse bien y para reglamentar la enseñanza de manera que diese los mejores frutos posibles* (ibid., 1911:147). Es formador de los futuros formadores, de los próximos educadores, de los maestros de las futuras generaciones, e imparte sus enseñanzas para que en el futuro sean competentes en el conjunto de su acción docente. Su exigencia no es una postura para crear una imagen de intransigencia, sino que es un proyecto de futuro para la dignidad del Magisterio.

Exige la intervención de los maestros/as en los asuntos propios del Magisterio. Conocedor de la problemática en primera persona, porque antes que fraile ha sido cocinero, denuncia lo que es presente entre los maestros y maestras, que es “*cuando se trata de asuntos concernientes a la enseñanza primaria y a los maestros, todos los españoles, todos menos los maestros, han de intervenir en la resolución de aquellos asuntos*” (ibid., 1911:148), debiéndose reconocer que “*hoy los estudios del Magisterio constituyen una verdadera carrera, y que en el Magisterio militan personas muy cultas, de vasta instrucción y de indiscutible competencia*” (ibid., 1911:149). En esta mejora de los estudios tiene incidencia la creación del ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, la puntualidad de los salarios, el reconocimiento de los estudios y el innegable trabajo del profesorado de las Escuelas Normales. Pero esta autonomía tiene que ser compensada con una inspección rígida y enérgica, para mejorar los servicios y reparar los descuidos, si los hubiera.

En la renovación pedagógica del sistema educativo, se postula *“ahora tengo que ocuparme del intrusismo administrativo”* (ibid., 1911:149). Acata la legislación, luego la defiende o la crítica, para ofrecer soluciones. Suya es la postura: *“si por ser legales merecen todos nuestros respetos y acatamientos, también merecen las protestas generales”* (ibid., 1911:149). En este punto de intrusismo y de protesta, aboga que *“ni las Juntas locales de primera enseñanza, ni las provinciales por su mayor elevación, ni las Delegaciones regias por su grandeza de nombre, pueden ni deben existir ni subsistir”* (ibid., 1911:149). Nadie está más capacitado para opinar sobre las Juntas de primera enseñanza que él mismo, que ha sido y será miembro de ellas, excepto de la Delegación regia.

Según el criterio del ponente, la Juntas locales han sido creadas para *“fomentar la enseñanza primaria en todos los pueblos; velar por el cumplimiento de los deberes profesionales de los Maestros/as; y proteger a los mismos/as contra las arbitrariedades”* (ibid., 1911:150). Las Juntas no han desarrollado tales funciones y, en ocasiones, han desvirtuado su función, por ello pide *“sustituirlas con una inspección técnica, frecuente y eficaz, para el fomento de la enseñanza”* (ibid., 1911:150). La inspección ni tan solo visita la escuela una vez al año, insuficiente para la función propia de la inspección.

Las Juntas provinciales *“son heterogéneas y sin representación del Magisterio, compuestas por extraños al profesorado; son inoperantes, por ello hay que sustituirlas por otros organismos más adecuados, más eficaces, más pedagógicos, más maestros/as, más impulsores de la enseñanza, capaces de elevar esta a la mayor altura, de fomentar la creación de escuelas, la construcción de locales, la asistencia de niños/as a las clases, de unificar las prácticas de las enseñanzas escolares y de dignificar más y más la profesión del Magisterio”* (ibid., 1911:150-151). Crítica a la composición de las Juntas provinciales y propuesta para mejorar sus cometidos.

Sobre las Delegaciones regias, no cuestiona a las personas que ostentan dicho cargo, pero desea combatir la implantación, la organización y la existencia de las mismas. Primeramente, por el art. 15 de la Constitución de 1876, que declara: *“todos los españoles son admisibles a los empleos y cargos públicos, según su mérito y capacidad”* (Tierno, 1975:159); seguidamente, *“por ineficaces, por perturbadoras de la legislación, por cantonales, por inútiles y por políticas”* (Macho, 1911:152).

Su propuesta de renovación pedagógica se basa *“duplicando o triplicando el número de inspectores. Venga una nueva organización, vengan medios y después exijan resultados”* (ibid., 1911:152).

“Gozar de autonomía absoluta, completa, no ya solo en lo que se refiere a métodos, procedimientos y formas de enseñanza, sino también en la parte administrativa y en la aplicación de las leyes y disposiciones oficiales, y como consecuencia de esa nueva organización, que funcione la primera enseñanza bajo la dirección e inspección de organismos propios y esencialmente técnicos, sin injerencia de elementos extraños de ninguna clase.” (Deliberaciones del Congreso, 1911:153; El Pueblo, 1909, de 30 de diciembre, núm. 6.391:3).

Llegado al punto de “*sin injerencia*”, el sector más proclive a perder el control de los privilegios correspondientes a la escuela privada y confesional, crea alboroto en la sala, provocando la actuación de la policía. En cada una de las siguientes ponencias se reabre el enfrentamiento entre ambos grupos. El sector de la escuela privada y confesional considera que “*la inspección de la enseñanza es facultad privativa de la Iglesia*”, como en la primera mitad del siglo XIX. Este sector presenta, en contra de la opinión del ponente (La Cruz, 1909, de 31 de diciembre, núm. 2.481:1), y aprueba la siguiente enmienda: “*Salvo el derecho de la autoridad eclesiástica en todo lo relativo a la enseñanza de Religión y Moral*” (Las Provincias, 1909, de 30 de diciembre, núm. 15.809:3). Duro es el debate de la sección tercera, sobre si debía enseñarse por separado la religión y la moral, como en el siglo XXI sobre la diferencia de la religión y la educación para la ciudadanía. El fondo es el mismo después de siglo y medio.

En total presenta el ponente trece conclusiones (Deliberaciones del Congreso, 1911:152-154), de las que doce se exponen en el gráfico 58, haciendo una fuerte defensa de las mismas, ante la oposición del misionero claretiano Blanch Ferrer, que en principio se opone a la totalidad de las mismas, y otros congresistas.



Gráfico 58. Conclusiones del tema II. Congreso de Primera Enseñanza (1909). Elaboración propia.

Se observa que da una vuelta completa al sistema organizativo de la enseñanza primaria, siempre proclamando la autonomía del Magisterio ante lo que considera intrusismo de otros niveles de la administración y de la enseñanza en el campo del maestro/a. Es evidente que los sectores más inmovilistas de la sociedad, que controlan desde siempre la educación, se sulfuren contra dicho ponente, conocido por sus ideas, por su lucha, y contra sus conclusiones. En el momento de votar las conclusiones, es consciente que no es una votación democrática, porque estos sectores, ligados a los

centros privados y a los confesionales, han inscrito el mayor número posible de congresistas, como denuncia *Las Provincias*, con el objetivo de ganar las votaciones, sin atender ni a criterios, ni a debates.

El ponente actúa como si fuera delegado sindical del Magisterio (Salinas&Álvarez, 2021:546). Hasta en doce ocasiones invoca el concepto de clase, que la RAE define en su segunda acepción como: “*Conjunto de personas del mismo grado, calidad u oficio*” (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española). Es así como considera al Magisterio, con la visión de conjunto de intereses comunes profesionales, sociales. Dice, “*clase importante dentro de un Estado; o autonomía de la clase*”. La sociedad española abandona el caciquismo, la burguesía propia del siglo XIX y adquiere conciencia de clase, a lo que el ponente no es ajeno, máxime en un auditorio copado por intereses conservadores, “*para decir y consignar lo que constituye mi manera de pensar en el asunto*” (Memoria, 1909:4).

De las conclusiones aportadas por el ponente solamente son aprobadas aquellas que no disienten de los poderes fácticos establecidos y perdurados durante el último siglo. Sin embargo, aquellas conclusiones de fondo son rechazadas; y las de más de forma, que no de fondo, son aprobadas. No podía ser de otra forma después de haber soliviantado al personal de la escuela privada y confesional con sus argumentos regeneradores de la instrucción primaria. Es muy posible que, si no hubieran abandonado el plenario del Congreso los maestros disidentes con el grupo confesional, las votaciones podrían haber tomado otro cauce. No obstante, la constancia de *Macho Moreno* y del Magisterio convencido de la necesidad de renovación darán su fruto entre los alumnos de la Escuela Normal de Alicante, como son, por ejemplo, Jara Urbano y Rodolfo Llopis Ferrándiz (Callosa de Ensarriá, 1895-Albí, 1983), entre otros, que organizan la representación de los maestros de la provincia alicantina en el sindicato de la UGT.

El malestar de los maestros ocasiona que se censure al Congreso el enfoque de las discusiones en si debe o no ser católica la educación, cuando hay otros temas de capital importancia para el Magisterio. El Congreso finaliza dividido en tres grupos de maestros y maestras.

En el Palacio de Bellas Artes continúa la mayoría de los elementos católicos; en la Escuela Normal los disidentes, encabezados por Vincenti Reguera, María de Maeztu y Martí Alpera; y en el Ateneo Obrero, de la calle Tallers, los/as maestros/as públicos, encabezados por Loperena Romá, con la participación, entre otros, de los maestros Asensio, Sancho, Gonzalo Monén, Pérez de la Ossa, Lletjós, algunos de ellos miembros del comité organizador y componentes de las mesas elegidas por el Congreso, lo que viene a manifestar la grave división existente, que adoptan los siguientes acuerdos por 145 votos a favor y 45 en contra: primero, retirarse del Congreso; segundo, dirigir un telegrama al ministro de Instrucción Pública, exponiendo los motivos de la actitud adoptada; y tercero, reunirse en otro local para continuar con la discusión de las ponencias presentadas (*Las Provincias*, 1909, de 30 de diciembre, núm. 15.809:3; *La Vanguardia*, 1909, de 30 de diciembre, núm. 13.305:3). El local seleccionado

para continuar las sesiones paralelas, discutiendo las ponencias y las enmiendas presentadas al Congreso, es la Escuela Normal de Maestros, de la calle del Carmen, 55, antigua Facultad de Medicina (La Vanguardia, 1909, de 31 de diciembre, núm. 13.306:2).

“Veintiséis temas distintos han sido debatidos en sesiones repetidas. Algunos de esos temas han promovido discusiones agrias, y en ello se han fijado principalmente los periódicos diarios. Nosotros deploramos sinceramente esas cuestiones, pero queremos restablecer la verdad de las cosas, y hemos de afirmar que, aparte esos hechos lamentables, se ha discutido serenamente en la mayor parte de los casos y se han tomado acuerdos interesantes y favorables al Magisterio primario.

El Magisterio público está y debe estar siempre por encima de esas luchas, para conservar su autonomía, su prestigio y su alta representación pública.” (El Magisterio Español, 1910), de 6 de enero, núm. 3.387:2)

CAPÍTULO X

Publicaciones de Macho Moreno.

“Contra los libros de texto soplan hoy vientos huracanados. Y con razón. Son muchos los que valen muy poco y muy pocos los que valen mucho.”

(Benot, 1897:26)

“Decididos a estar constantemente a vuestro servicio, y con deseo de haceros menos espinoso el estudio de una ciencia tan importante en los usos de la vida, hemos compuesto estas nociones.”

(Macho, 1883:3)

10.1. Introducción.

La imagen y la escritura son dos formas que complementan el conocimiento de la persona. Esta es la firma de *Macho Moreno* (véase ilustración 27), que tantas veces plasma en su correspondencia y en los documentos oficiales.

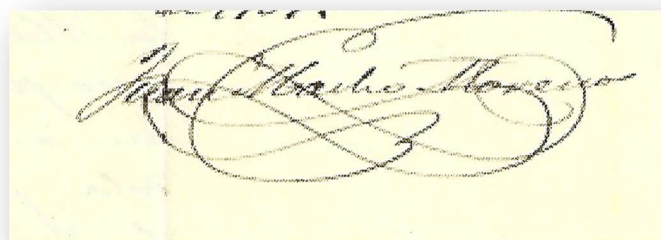


Ilustración 27. Firma de Macho Moreno. AGA.

En este capítulo se observa otro reflejo más de su *compromiso con la educación*, como son las publicaciones de libros de texto, de divulgación cultural, de mejora de la metodología didáctica en la labor del docente y de contenido histórico. En la prensa de la época es habitual encontrar publicidad de los libros de autor y dónde poder comprarlos. Dos muestras de ello son el periódico semanal *La Propaganda*, cuyo director es Enrique Escribano, publicita el libro *Del acento y las nuevas reglas* en el año 1884; y el *Diario de Alicante* y *El Campeón del Magisterio*, que exponen la relación de publicaciones, que se pueden adquirir en las librerías de Alicante y en las de Rosado, Hernando, Sobrino y Parra, todas ellas de Madrid (véase ilustración 28).

De los libros se informa con la mayor amplitud de datos, siempre que estos se encuentren al alcance de la investigación. De aquellos que han sido consultados, se informa de la ubicación de su existencia. De aquellos que no se dispone ejemplar, se citan porque la prensa contemporánea los comenta, los publicita; y porque en la Hoja de Servicios y Méritos, se adjunta la información.

La publicación de los libros de texto escolar abarca un conjunto de intereses diversos, como son el ideológico, el económico, el personal, el territorial, etc. En resumen, estos intereses se pueden resumir en dos importantes focos: control estatal en el contenido didáctico e ideológico, desde la escuela elemental hasta la universitaria, hasta el extremo de desposeer de su cátedra al profesorado por no rendirse al control estatal, como ocurre con los fundadores de la ILE; e intereses económicos por parte del editor, en muchas ocasiones relegando el contenido a intereses espurios, contrarios a la didáctica, predominando la ideología y el desconocimiento de pedagogos internacionales. Con la *Ley Moyano* se estabiliza el régimen de las ediciones de los libros de texto, que a criterio de Puelles (2002:2) son tres las opciones o alternativas: “*imposición del texto único por el poder político; libertad completa del profesor*

en la elección del manual escolar; y libertad restringida sometida a la autorización previa". Los conservadores y lo eclesial prefieren el texto único; por el contrario, los liberales defienden la libertad de cátedra; en el punto medio, el poder propone la autorización previa, conocido como el paso por taquilla, como se ejecuta en la práctica, disponiendo la Gaceta de Madrid la autorización de los libros de texto en los centros escolares.

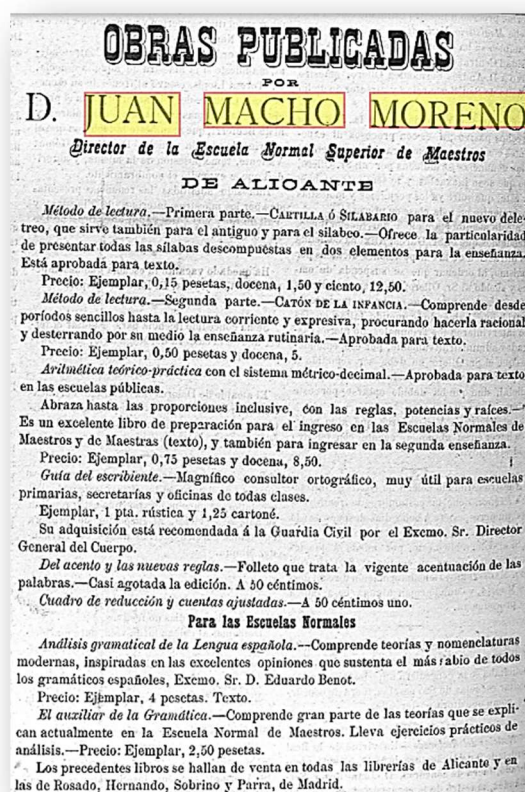


Ilustración 28. Obras publicadas por Macho Moreno. El Campeón del Magisterio, 1900.

La creación de editoriales con gran peso en el sector educativo, como son la Editorial de Saturnino Calleja (Burgos, 1853-Madrid, 1915) o Paluzie (Barcelona, 1833-1901), casualmente una en el centro de la península y la otra en la zona catalana, las dos demarcaciones de mayor impacto demográfico, es motivada por la amplia oferta de publicación de libros de texto, de ejemplares de lectura y de ejercicios escolares y la mayor demanda por demografía y escolarización. En esta época de la segunda mitad del siglo XIX es constante que inspectores, profesorado y maestros/as publiquen sus propios libros de texto, que son autorizados por el ministerio en la Gaceta, es el nihil obstat de las publicaciones religiosas, aún vigente. El maestro, inquieto por la enseñanza, publica su propio libro de texto, conforme a las normas generales dictadas por el ministerio, procurando dar un sesgo importante a las facetas que considera de mayor interés entre sus alumnos; o bien procura disponer del libro de texto más acorde a sus intereses pedagógicos, como ocurre con *el maestro de aldea* en su docencia en

Alcalá de Henares, que opta por impartir conocimientos de agricultura, donde su economía local regresa a los orígenes agrícolas por el desplazamiento de la universidad a Madrid.

Los títulos de los libros de texto son fruto de la legislación, por lo que el mismo título tiene ediciones y autores diferentes. De los textos publicados, lamentablemente solamente constan una minoría de ellos, los cuales se comentarán en su contenido; además de dos prólogos conocidos (ver capítulo X. 6, *Colaboraciones con otras obras*). En total se contabilizan dieciséis títulos, básicamente de gramática y aritmética.

“De entre sus obras recordamos la Aritmética, en colaboración con don Victoriano Corredor, ilustrado y querido maestro del Burgo; Fábulas de Samaniego, corregidas; Del acento y sus nuevas reglas, en polémica sostenida con Ruiz Morote; y Guía del escribiente, que es una joya ortográfica, rayando a inmensa altura como gramático benotista genuino.” (El Avisador Numantino, 1912, de 5 de junio, núm. 3.179:1).

De los cuatro libros mencionados, solamente el titulado *Fábulas de Samaniego* es mencionado por Recto Jurado en el artículo de prensa anterior y, posiblemente, el blog de Gismera Velasco, *Biografías de gentes de Guadalajara*, lo recoge de esta publicación; el resto de publicaciones son mencionadas en diversos diarios de la época y de algunas de ellas se disponen de copias en bibliotecas (Biblioteca Nacional de España, Biblioteca Puertorriqueña, Biblioteca Pública Azorín, Biblioteca de la Universidad de Extremadura y de la Universidad de Alicante, según nos consta). Además de la autoría de la relación de libros que se citan, es fundador, propietario y director de la revista profesional *El Faro del Magisterio* (1902-1905), aunque de facto es el director hasta su fallecimiento, su nombre aparece en la cabecera como fundador hasta mucho después de su fallecimiento y ejerce de *totum factótum* de la revista; y colaborador de un extenso número de revistas, como la *Gaceta de Instrucción Pública* (1900, núm. 439:386), *El Campeón del Magisterio*, *El Magisterio Español*, *La Correspondencia de Puerto Rico*, entre otras. A continuación, se relacionan quince textos, donde es el único autor; y uno en colaboración con el maestro de El Burgo de Osma, Victoriano Corredor.

10.2. Publicaciones por orden cronológico.

“Fiel cumplidor de su deber, aún tiene espacio sobrado, después de la ímproba tarea que supone la dirección de un centro docente, para dedicarse al estudio y producir obras originales, que van paralelas, por lo que tienen de retóricas, con la enseñanza práctica que da en sus escuelas.”

(La Correspondencia de Alicante, 1907, de 9 de septiembre, núm. 8.056:1)

Las publicaciones producidas (véase gráfico 59) se dividen en tres etapas, según su docencia y su destino (maestro de enseñanza elemental, profesor de la Escuela Normal de Puerto Rico y de la Escuela Normal de Alicante), y en tres modelos (texto escolar, histórico y administrativo), según su contenido.

Publica en su etapa de maestro de enseñanza primaria (1868-1890); posteriormente, reedita alguno de los títulos en su estancia en Puerto Rico, ampliando la producción literaria con obras de apoyo a los opositores a plazas de Magisterio y con dos tomos de la *Compilación legislativa* (1891-1898); y, por último, en su última etapa en Alicante publica básicamente memorias (Memoria 1907 y Memoria Técnica 1909), reediciones y discursos en los congresos de Zaragoza y Barcelona (1898-1912), centrados en la formación y reivindicación del profesorado.

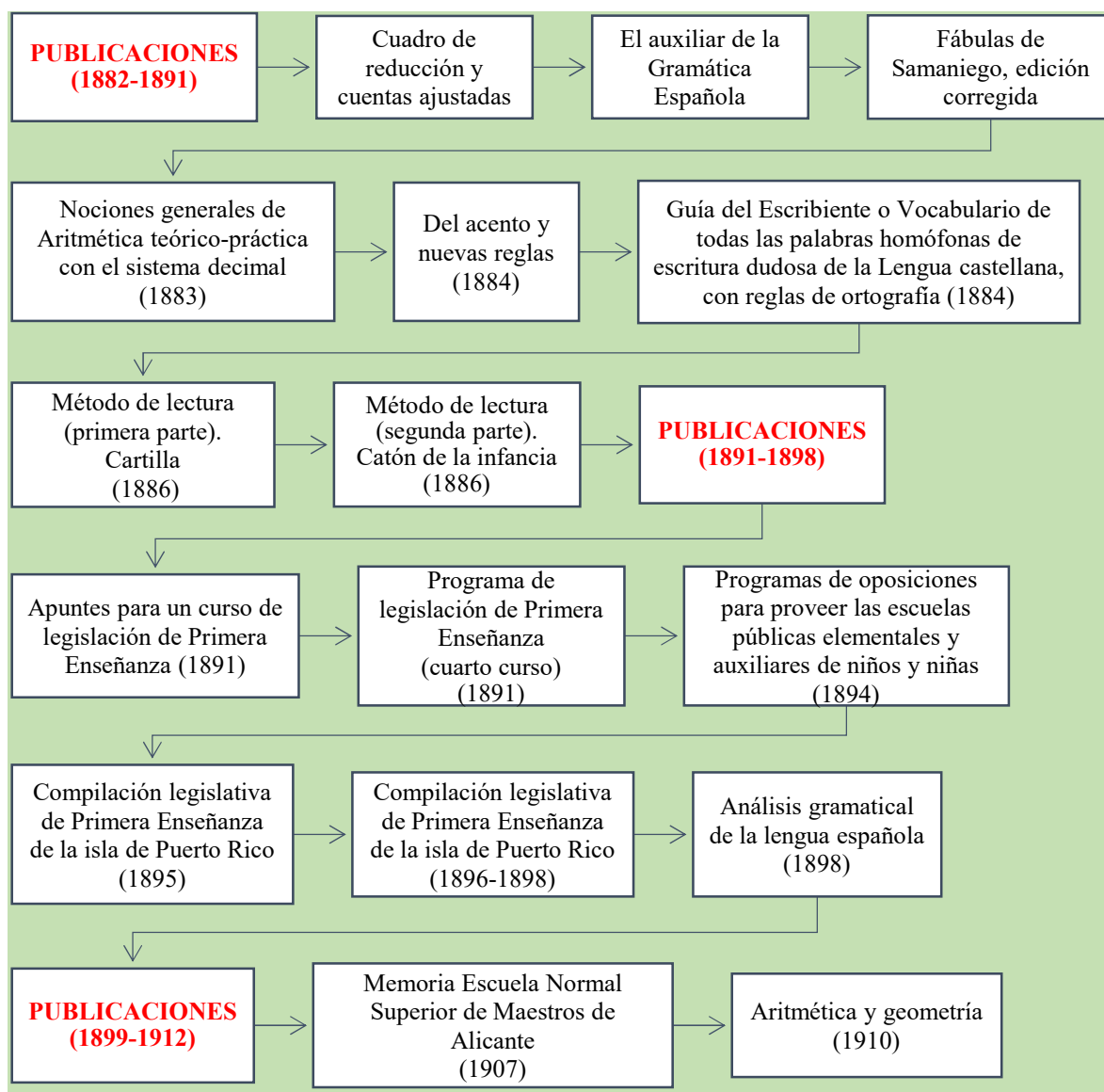


Gráfico 59. Publicaciones de Macho Moreno. Elaboración propia.

A continuación, se relacionan los textos y los comentarios de aquellos libros conocidos, algunos de los cuales están disponibles actualmente en bibliotecas y/o en copia digitalizada en internet. Consultar la ilustración 28, anuncio de las obras de *Macho Moreno*, puestas a la venta en el año 1900 (El Campeón del Magisterio, 1900, 5 de octubre, núm. 22:4).

1. *Cuadro de reducción y cuentas ajustadas*. No se conoce la existencia de algún ejemplar y no se dispone de información del año de la publicación y de la imprenta o tipografía de impresión.
2. *El auxiliar de la Gramática Española*. No se conoce la existencia de algún ejemplar y no se dispone de información del año de la publicación y de la imprenta o tipografía de impresión.
3. *Fábulas de Samaniego, edición corregida*. No se conoce la existencia de algún ejemplar y no se dispone de información del año de la publicación y de la imprenta o tipografía de impresión. Se cita en el artículo de Recto Jurado en *El Avisador Numantino* (1912, de 5 de junio, núm. 3.179:1).
4. *Nociones generales de Aritmética teórico-práctica con el sistema decimal* (1883). Madrid. Tipografía de Montegrifo y Compañía. En colaboración con Victoriano Corredor, maestro de El Burgo de Osma. Consta de ochenta y siete páginas. Disponible el ejemplar gratuitamente en books.google.
5. *Del acento y nuevas reglas* (1884). Madrid. Librería Editorial de Manuel Rosado. No se conoce la existencia de algún ejemplar.
6. *Guía del Escribiente o Vocabulario de todas las palabras homófonas de escritura dudosa de la Lengua castellana, con reglas de ortografía* (1884). Madrid. Librería Editorial de Manuel Rosado. No se conoce la existencia de algún ejemplar
7. *Método de lectura* (primera parte). *Cartilla* (1886). Madrid. Editorial Ubaldo Montegrifo. No se conoce la existencia de algún ejemplar
8. *Método de lectura* (segunda parte). *Catón de la infancia* (1886). No se conoce la existencia de algún ejemplar
9. *Apuntes para un curso de legislación de Primera Enseñanza*. Puerto Rico. (1891).
10. *Programa de legislación de Primera Enseñanza (cuarto curso)* (1891). Puerto Rico, Imprenta del Boletín Mercantil. Consta de nueve páginas. Disponible gratuitamente en la Colección Puertorriqueña.
11. *Programas de oposiciones para proveer las escuelas públicas elementales y auxiliares de niños y niñas* (1894). Puerto Rico. Imprenta La Cooperativa. Consta de ochenta y una hojas. Disponible gratuitamente en la Colección Puertorriqueña.
12. *Compilación legislativa de Primera Enseñanza de la isla de Puerto Rico* (1895). Madrid. Librería de la Viuda de Hernando y Compañía. Primer tomo de la legislación educativa en la isla de Puerto Rico. Consta de mil veinticuatro páginas. Disponible gratuitamente en Biblioteca Nacional de España y Colección Puertorriqueña.
13. *Compilación legislativa de Primera Enseñanza de la isla de Puerto Rico* (1896-1898). Madrid. Librería de la Viuda de Hernando y Compañía. Segundo tomo de la legislación educativa en la isla de Puerto Rico.

14. *Análisis gramatical de la lengua española* (1898). Puerto Rico. Tipografía La Correspondencia. Disponible gratuitamente en la Colección Puertorriqueña.
15. *Apuntes para un curso de legislación de Primera Enseñanza*. Puerto Rico. Disponible gratuitamente en la Colección Puertorriqueña.
16. *Memoria Escuela Normal Superior de Maestros de Alicante* (1907). Alicante. Imprenta de Antonio Reus. Consta de doscientas cincuenta y cinco páginas. Disponible en la Biblioteca de la Facultad de Educación y en la Biblioteca Pública Azorín, ambas de Alicante.
17. *Aritmética y geometría* (1910). Alicante. Imprenta de Antonio Reus.

A continuación, se presentan sus publicaciones, divididas en tres etapas: publicaciones en la península, ejerciendo como maestro de enseñanza elemental (1883-1891); publicaciones realizadas en etapa como profesor de la Escuela Normal de Puerto Rico (1891-1898); y publicaciones durante su docencia en la Normal de Alicante (1899-1912). Las publicaciones mencionadas, clasificadas según el contexto y su cronología, son presentadas a continuación.

10.3. Publicaciones en la península (1883-1891).

La creación literaria comienza formalmente a principios de la década de 1880, coincidiendo con su relación con El Fomento de las Artes, con la Asociación de Maestros y con el Museo Pedagógico. La rebeldía ante el analfabetismo incontrolado y las penurias del maestro rural son suficientes para animarlo a emprender esta nueva faceta para él, que es un nuevo servicio al Magisterio.

10.3.1. Cuadro de reducción y cuentas ajustadas.

En la publicidad (véase ilustración 28) se notifica que su precio de venta es de 50 céntimos cada ejemplar. Este libro es un complemento a la Aritmética teórico-práctica, publicado indistintamente con anterioridad o no, porque su objetivo es presentar los cuadros “*para convertir recíprocamente las medidas de un sistema a las del otro*” (Macho, 1883:74-82), debido a la entrada en vigor del Sistema Métrico Decimal. No consta la conservación de algún ejemplar en las bibliotecas de referencia.

10.3.2. El auxiliar de la Gramática Española.

En cada presentación, escrito, discurso, sorprende por su visión adelantada de la sociedad, del trato a los alumnos, del respeto a ambos géneros. Es difícil encontrar textos que respeten tanto y tan igualitariamente a la mujer en el final del siglo XIX y principios del XX como lo hace nuestro protagonista. “*La presente publicación es para el desarrollo del programa de 2º año de esta asignatura en*

dichas Normales” (HSM, Obras publicadas, 2:7). “*Comprende gran parte de las teorías que se explican actualmente en la Escuela Normal de Maestros. Lleva ejercicios prácticos de análisis. Recomendado para las Escuelas Normales, su precio de venta es de 2,50 pesetas*” (El Campeón del Magisterio, 1900, 5 de octubre, núm. 22:4). “*Sumamente conveniente para verificar el estado razonado de la lengua por los maestros y maestras que pretendan ahora o en lo sucesivo hacer oposiciones para obtener escuelas públicas, puesto que se acomoda perfectamente al programa. La competencia del autor garantiza la bondad de la obra*” (La Correspondencia de Puerto Rico, 1893, de 23 de abril, núm. 855:2). No se dispone fecha de edición, pero por su contenido, es probable que se publicara en su destino de regente en la escuela anexa de Cuenca o durante su estancia en Puerto Rico.

10.3.3. Fábulas de Samaniego.

Como edición corregida, se publica *El Avisador Numantino* (1912, de 5 de junio, núm. 3.179:1). Es la única información que se dispone hasta la fecha. Su publicación debe pertenecer a la época de docencia en San Leonardo o Quintanar de la Sierra, que es el momento de su carrera profesional que mantiene contacto con El Burgo de Osma. El blog de Gismera Velasco, *Biografías de gentes de Guadalajara*, nombra esta obra, más por reproducción, que por conocimiento.

10.3.4. Aritmética teórico-práctica con el sistema decimal (1883).

*“Deseo de hacerlos menos espinoso el estudio de una ciencia tan importante
en los usos de la vida.”*
(Macho Moreno y Corredor Gómez, *Nociones generales de Aritmética*, 1883:3)

El primer libro publicado (véase ilustración 29), con resonancia entre los maestros/as, es *Nociones generales con el sistema métrico decimal para niños y niñas*. Sobre el cual “*El Consejo de Instrucción Pública, por R.O. de 13 de abril de 1883 (GdM, 1883, núm. 113:209), tuvo a bien aprobar esta obrita (sic) para que pueda servir de texto en las Escuelas de primera enseñanza, incluyéndola en la lista número 16, núm. 44*” (Macho, 1883:2); y escrito en colaboración con el maestro de El Burgo de Osma, Victoriano Corredor (HSM, Obras publicadas, 2:3). “*Abraza las proporciones inclusive, con las reglas, potencias y raíces. Es un excelente libro de preparación para el ingreso en las Escuelas Normales de Maestros y Maestras (texto) y también para ingresar en la segunda enseñanza (sic). Precio del ejemplar, 0,75 pesetas; y docena, 8,50 pesetas.*” (El Campeón del Magisterio, 1900, 5 de octubre, núm. 22:4).

Es la primera publicación que ve la luz. Recibe el reconocimiento del ministerio a la edad de 34 años, con más de catorce años de docencia y de profesor, en el año 1883, en Torrelaguna. Sin embargo, la fecha de la aprobación en la *Gaceta de Madrid* como texto en las Escuelas de primera Enseñanza lleva a engaño, pues esta es la tercera edición, por lo que su primera edición es anterior a

1883, que se desconoce, seguramente durante su estancia en San Leonardo. La autoría la comparte con Corredor Gómez, prestigioso maestro y presidente de la Asociación de Maestros de Soria. De esta publicación existe un ejemplar en la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid, con préstamo protegido por su valor, y publicado en books, Pranava Books, India.

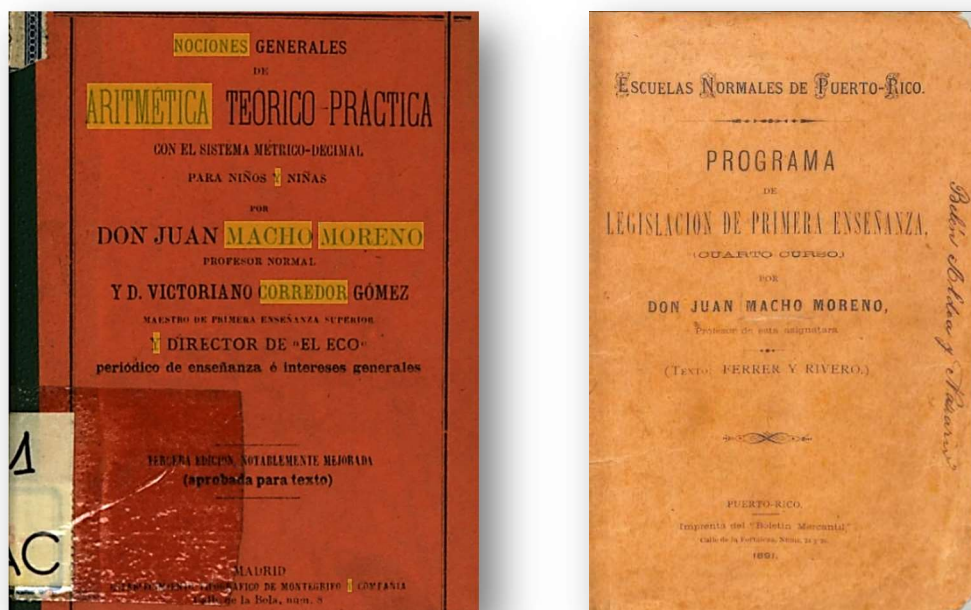


Ilustración 29. Nociones Generales de Aritmética teórico-práctica y Programa de Legislación de Primera Enseñanza. Colección personal.

La colaboración entre Corredor Gómez y *Macho Moreno* viene precedida de su coincidencia en los estudios en la Escuela Normal de Soria; Corredor en los cursos 1859-61 (Hernández, 2000:330) y *Macho* los cursos 1867-1869, como atestigua el expediente académico del AHP Soria, sign. 24.990; y de su coincidencia en la Asociación de Maestros. Ambos son conscientes de la importancia del contenido de este libro de texto por la proximidad de la aprobación del sistema métrico decimal como medida asumida por la mayoría de los países en el Tratado del Metro (París, 1875). Los autores del texto cuidan mucho en exponer las equivalencias de las medidas antiguas con las nuevas pesas y medidas. El libro *Nociones generales de Aritmética* consta de tres partes (primera, *de los números enteros*; segunda, *razones y proporciones*; y tercera, *potencias y raíces*), más una serie de *tablas para convertir recíprocamente las medidas de un sistema a las del otro, que sirven también para los precios* (págs. 74 y siguientes).

10.3.5. Del acento y las nuevas reglas (1884).

La publicidad de este libro dice: “*Folleto que trata la vigente acentuación de las palabras. Casi agotada edición. A 50 céntimos*” (El Campeón del Magisterio, 1900, 5 de octubre, núm. 22:4), *publicado en defensa de las reglas establecidas por la Real Academia Española de la Lengua* (HSM, Obras publicadas, 2:2). Publicado en artículos en *El Defensor del Magisterio* (Librería Editorial de Manuel Rosado, Madrid, 1884). En venta en las librerías de El Burgo de Osma y de la provincia de Soria (La Propaganda, 1884, de 4 de noviembre, núm. 105:4). Publicación contemporánea con la *Guía del Escribiente*; y complementarias ambas.

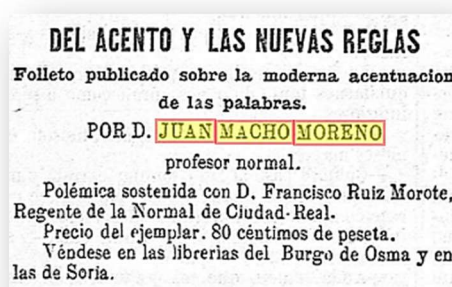


Ilustración 30. La Propaganda, 1884, de 4 de noviembre, núm. 105:4.

Esta publicación es fruto de la polémica establecida con Francisco Ruiz Morote (véase ilustración 30), regente de la Escuela Normal de Ciudad Real, que anterior a 1884 ha publicado: *Nuevo silabario* (1846), *Ortografía castellana* (1875), *Gramática castellano teórico-práctica* (1880) y *Primera parte del silabario metódico* (1882). El debate emprendido es en defensa de las reglas de Benot, a las que Ruiz Morote pone en duda.

10.3.6. Guía del Escribiente (1884).

Un año después de la tercera edición de *Nociones generales de Aritmética* y de la publicación *Del acento y nuevas reglas*, publica la *Guía del escribiente*, en su propósito de aplicar las reglas de Benot. O vocabulario de todas las palabras equívocas y homófonas de la lengua castellana de escritura dudosa, con reglas de ortografía, acomodadas a las vigentes de la Real Academia Española de la Lengua (1884). (Librería Editorial de Manuel Rosado, Madrid). Es la segunda intervención en el campo que tanto respeta, la enseñanza de la lengua española y sus reglas; siguiendo las directrices de su maestro el filólogo y lingüista Eduardo Benot.

“*La Excm. Diputación provincial de Madrid subvenciona al autor con 500 pesetas para la publicación del libro*” (HSM, Obras publicadas, 2:1). “*Magnífico consultor ortográfico, muy útil para escuelas primarias, secretarías y oficinas de todas clases. Su adquisición está recomendada*”

a la Guardia Civil por el Excmo. Sr. Director General del Cuerpo. Ejemplar: 1 pesetas rústica; 1,25 pesetas cartóné” (El Campeón del Magisterio, 1900, 5 de octubre, núm. 22:4).

10.3.7. Método de lectura (primera parte). Cartilla (1886).

Primera parte y *Cartilla* “arreglada para el nuevo deletreo. Aprobada para texto” (HSM, Obras publicadas, 2:4). “Para el nuevo deletreo, que sirve también para el silabeo. Ofrece la particularidad de presentar todas las sílabas descompuestas en dos elementos para la enseñanza” (El Campeón del Magisterio, 1900, 5 de octubre, núm. 22:4). Se publica en Editorial Ubaldo Montegrifo, 1886; y el precio del ejemplar es de 0,15 pesetas (sic) (quince céntimos); la docena, 1,50 pesetas; y el centenar, 12,50 pesetas.

10.3.8. Método de lectura (segunda parte). Catón de la infancia.

“También aprobado para texto” (HSM, Obras publicadas, 2:5). “Comprende desde períodos sencillos hasta la lectura corriente y expresiva, procurando hacerla racional y desterrando por su medio la enseñanza rutinaria). Precio del ejemplar, 0,50 pesetas; la docena, 5 pesetas” (El Campeón del Magisterio, 1900, 5 de octubre, núm. 22:4).

10.4. Publicaciones en Puerto Rico.

“La lengua es un verdadero instrumento analítico; entrando muchas ideas a la vez, indistintas y confusas, las distingue, las determina y las ordena por medio de los signos que convienen a cada una.”
(Jovellanos, Memoria, 116)

Las condiciones para editar libros, aunque sean de texto, en las colonias en el final del siglo XIX son estrictas y censuradas en su contenido, especialmente en Puerto Rico, pudiéndose decir que “uno de los ámbitos educativos en que la intervención del Estado resultó más decidida en los territorios de Ultramar fue el control sobre los libros de texto” (Melcón, 1998:200).

El Decreto orgánico de 10 de junio de 1865 (*Macho*, 1895:81-91) y, posterior, Decreto orgánico de 1881 (*ibid.*, 1895:263-598) organizan la enseñanza en Puerto Rico, adaptando la legislación de la Península, en base a la *Ley Moyano* de 1857 (GdM, 1857, núm. 1.710:1-3) y estableciendo su desarrollo en la isla. En estas premisas se desarrollan los libros publicados por el profesor de la Normal, de cuarenta y tres años y autor de una serie de libros de texto, validados por el ministerio de Fomento, en su docencia en Puerto Rico.

El Decreto orgánico de 1865 “es la primera disposición que avanza en la asimilación con la ley península” (*Macho*, 1895:81) y el propio de 1881 (R.O. de 5 de febrero de 1881) es la consecuencia de la

rebelión de unos ayuntamientos, al considerar que los proyectos presentados atentaban a la autonomía municipal. Este decreto orgánico (1881), a imagen de la Ley de 1857, divide la primera enseñanza en elemental y superior (véase gráfico 60). “La primera enseñanza elemental es obligatoria para todos los españoles, desde la edad de seis años hasta la de nueve” (art. 5; *ibid.*, 1895:321); “se dará gratuitamente en las Escuelas públicas” (art. 7; *ibid.*, 1895:334).

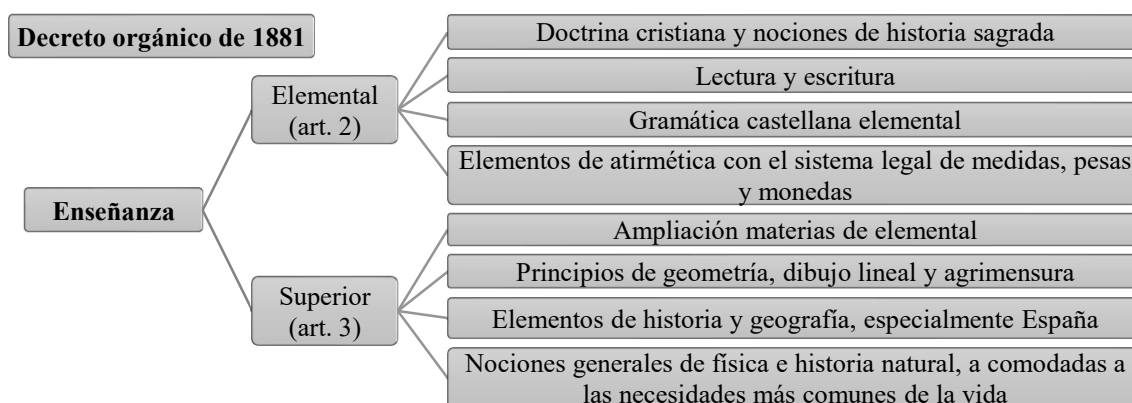


Gráfico 60. Primera Enseñanza (Decreto orgánico de 1881). Elaboración propia.

10.4.1. Análisis gramatical de la lengua española (1893).

“La declinación, la conjugación y la construcción son los tres temas principales que constituyen el objeto y fin de esta obra.”
(Macho, 1893:VI)

Esta obra (véase ilustración 32) había sido publicada en España y se reedita en Puerto Rico. “Comprende teorías y nomenclaturas modernas, inspiradas en las excelentes opiniones que sustenta el más sabio de todos los gramáticos españoles, Excmo. Sr. D. Eduardo Benot. Precio 4 pesetas. Texto” (El Campeón del Magisterio, 1900, 5 de octubre, núm. 22:4). Recomendado para las Escuelas Normales.

EL AUXILIAR DE LA GRAMÁTICA es un libro nuevo que acaba de publicarse, de suma conveniencia para verificar el estudio razonado de la Lengua por los Maestros y Maestras que pretenden ahora ó en lo sucesivo hacer oposiciones para obtener escuelas públicas, puesto que se acomoda perfectamente al programa. La competencia del autor garantiza la bondad de la obra, que se vende en el *Boletín Mercantil*. También se puede pedir á don Juan Macho Moreno, previo el envío de \$1-50 por cada ejemplar, y lo remitirá por el correo.

Ilustración 31. La Correspondencia de Puerto Rico, 1893, de 23 de abril, núm. 855:2.

Discípulo y continuador de la obra de Eduardo Benot, “no he tenido la honra de haber sido su alumno; pero tengo la satisfacción de haber estudiado con verdadero afán su doctrina” (Macho, 1983:III) estudia el buen uso de la lengua, de la aplicación de la gramática, en contra de los detractores de la

ordenación de la lengua. Las altas cotas impuestas por Benot en el lenguaje no corresponden, en el parecer de los maestros de instrucción primaria, a esta primera fase de la educación. Sin embargo, aspira a crear mujeres y hombres intelectualmente formados en la mayor perfección posible y por ello su admiración por el insigne lingüista. Benot, aventajado a su tiempo, con obras tan significativas como son *Examen crítico de la acentuación castellana* (1888), *Breves apuntes sobre los casos y las oraciones* (1888), *Arquitectura de las lenguas*, de tres tomos, (1890), entre otras, donde afirma el lexicógrafo:

“(…) *O se escribe mal, es decir, no se escribe; o se aprende la arquitectura del lenguaje.* (pág. 6) (...) *Sin reglas no se escribe.* (pág. 7). (...) *La gramática es un estudio eminentemente intelectual, porque a cada instante obliga a PENSAR, para descubrir y determinar acertadamente el oficio que en cada cláusula desempeñan las masas elocutivas que la constituyen y componen* (pág. 11). (...) (la gramática) *pretende enseñar las construcciones que con las voces se forman y por cuyo intermedio exteriorizamos cuanto pasa en nuestro yo* (pág. 12). (...) *La lengua actual no está en los clásicos solamente, y, por eso, hay que acudir al periódico, a la novela y al teatro contemporáneos.*” (Benot, Tomo Primero, 1890:13)

De esta fuente, de la lingüística y lexicografía de la lengua, aprende y aplica en sus aulas las líneas pedagógicas expuestas en las obras de Benot. Se reimprime esta obra, nuevamente, en Puerto Rico (1893) en la Tipografía a vapor de La Correspondencia. Merece elogios esta gramática por parte del Magisterio. El profesor aragonés Puig (Xàtiva, 1862-Zaragoza, 1911) dedica un artículo *Un buen libro*, publicado en *El Magisterio Aragonés*, “colmándolo de elogios”; igual que Pimentel Donaire (Badajoz, ¿-1915), maestro y periodista de Badajoz, que publica sus comentarios en el *Boletín del Magisterio Extremeño* (El Faro del Magisterio, 1904, de 12 de abril, núm. 92:1).

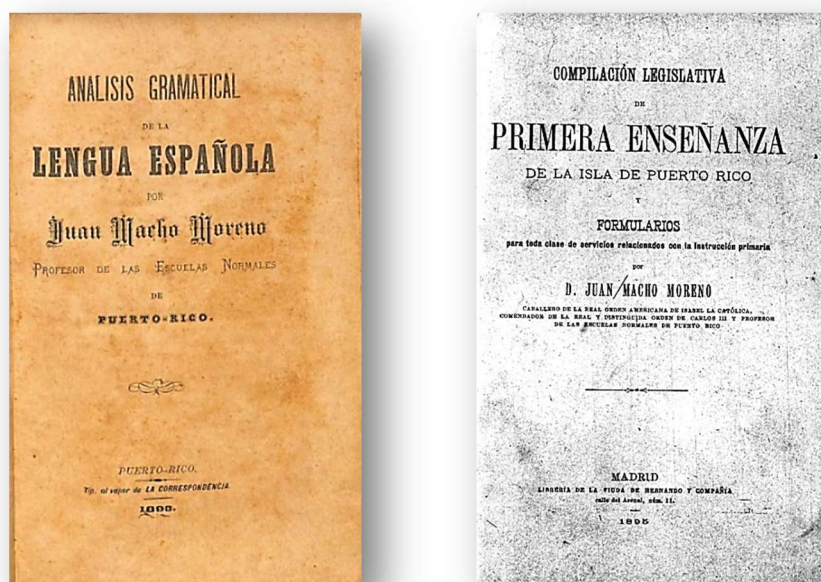


Ilustración 32. Análisis Gramatical de la Lengua Española y Compilación Legislativa de Primera Enseñanza. Archivo personal.

Esta obra es un homenaje al autor de *Arquitectura de las lenguas*, obra comentada anteriormente. Nuestro protagonista hace un paralelismo entre la frase de Benot, “*La esencia del lenguaje no está en sus elementos, está en su arquitectura*” (Benot, Tomo Primero, 1890:16); y la suya propia, “*La esencia del hablar no está en las palabras, está en la construcción*” (Macho, 1893:3). En esta concepción de la evolución de las palabras por la construcción, coincide con la “*historia conceptual, que parte de la premisa de que una palabra se convierte en concepto cuando se carga de connotaciones particulares*” (Vilanou, 2006a:183).

Su concepto pedagógico reside en todas sus actuaciones, porque hablar es una facultad universal, pero construir frases, configurar ideas, es fruto del trabajo del lenguaje. El objetivo de la obra sobre la gramática es “*el estudio de las relaciones de las palabras por medio de la declinación y de la conjunción, de las que digo todo cuanto se puede decir*”. La declinación involucra a las personas y sus connotaciones. El fin reside en “*conocer el valor gramatical de la **palabra aislada**; y emprendiendo el que hace llegar el conocimiento de las **masas elocutivas** o conjuntos de palabras que tienen en la construcción sentido completo y significado independiente o de independencia*”. Como es constante en su trayectoria pedagógica, se posiciona en la vanguardia de la lengua castellana, porque como dice Benot: “*Al exponer nuevas doctrinas, claro que combato las generalmente seguidas*”; y en esta línea propone:

“*Podemos contestar: si no estudiamos razonando los secretos y las leyes de la Lengua, quedará condenado el progreso de la misma; mejor dicho: aquella no progresará. Hay que romper los moldes viejos, porque ya no sirven. ¿Quién duda que nuestra rica, armoniosa y dulce LENGUA CASTELLANA ha venido, y viene, y aún continuará, evolucionando por el camino de la perfección?*” (Macho, 1893:IV)

Aun cuando no me olvido de las combinaciones de las palabras, mi objetivo principal se halla en el estudio de las relaciones de las mismas, por medio de la declinación y de la conjugación, de las que digo todo cuanto se puede decir.” (ibid., 1893:V)

Como la esencia está en la construcción, presenta “*una lista larga de prefijos y terminaciones, como medio de facilitar el conocimiento de algunos significados; extenso número de ejemplos, que comprueban la verdad de las reglas expuestas; y, finalmente, ejercicios prácticos de análisis, que sirven de modelo y de aplicación*” (ibid., 1893:VI). En definitiva, como él mismo se refiere: “*la esencia del hablar no reside en los vocablos, sino en la combinación de los mismos. La declinación, la conjugación y la construcción son los tres temas principales que constituyen el objeto y fin de esta obra*” (ibid., 1893:VI).

10.4.2. Apuntes para un curso de legislación de Primera Enseñanza.

Como profesor de legislación en la Escuela Normal de Puerto Rico, publica estos apuntes que son “*el desarrollo del programa de 4º año para esta asignatura en las Escuelas Normales de Puerto Rico*” (HSM, Obras publicadas, 2:6).

10.4.3. Programa de legislación de Primera Enseñanza (1891).

Como profesor de la asignatura de Legislación de cuarto curso de la Escuela Normal de Magisterio de Puerto Rico, publica el programa de la asignatura, disgregado en la Gaceta Oficial de Puerto Rico (véase ilustración 29). El temario consta de los nueve capítulos que configuran el temario del curso, divididos en cincuenta y cinco temas.

En la enumeración de los cincuenta y cinco temas, se explica la legislación que trabaja en la confección de la *Compilación legislativa*. Impreso en la Imprenta del Boletín Mercantil. Puerto Rico, 1891. Disponible en la Colección Puertorriqueña.

10.4.4. Programas de oposiciones para proveer las escuelas públicas elementales y auxiliares de niños y niñas (1894).

Aprobado por el Gobierno General. Puerto Rico, 1894. Imprenta La Cooperativa. Disponible en Colección Puertorriqueña. Esta publicación es la impresión íntegra de lo publicado en diferentes números de la *Gaceta de Puerto Rico*, como especifica en la publicación de la *Compilación legislativa* en cada bloque de temas. En el preámbulo del *Programa de oposiciones* se dice:

“Teniendo en cuenta que las oposiciones para proveer las escuelas se verifican con arreglo a los programas vigentes, los cuales son de absoluta necesidad para los aspirantes, he creído prestar un buen servicio a mis compañeros reuniendo dichos programas en este folleto.”
(Macho, 1894:3)

El temario se publica durante los cuatro primeros meses del año 1893, sujeto a disposiciones dispersas en la Gaceta de Puerto Rico de años anteriores. Nuevamente se erige en activista del Magisterio, para señalar el camino de los opositores con claridad y concreción.

10.4.5. Compilación legislativa de Primera Enseñanza de Puerto Rico (1895).

“El Excmo. Sr. Gobernador General se ha dignado concederle la autorización que tiene solicitada para publicar una COMPILACIÓN LEGISLATIVA DE PRIMERA ENSEÑANZA DE LA ISLA DE PUERTO RICO (sic), y al efecto ha dado la orden a la Junta provincial de Instrucción pública, a las Escuelas Normales y a las inspecciones de primera enseñanza a fin de que faciliten el examen, consulta y extracto o copia literal, según convenga, de cuantos documentos sean o se consideren pertinentes al objeto que se propone.”
(Macho, 1905:6)

El mayor trabajo de recopilación de la legislación puertorriqueña es la *“obra de 1.033 páginas, que contiene las disposiciones publicadas desde 1822 hasta 1896. Librería Vda. de Hernando y Cia”* (HSM,

Obras publicadas, 2:9). Disponible en Colección Puertorriqueña, Biblioteca Virtual de Puerto Rico y Biblioteca Nacional de España.

El trabajo emprendido comienza, en primer lugar, con la solicitud a la autoridad competente para consultar los archivos de diferentes entidades isleñas. Dicha autoridad insta a los estamentos a colaborar con el investigador en el acceso a la documentación, siguiendo con los tres pasos del método: heurístico (búsqueda y localización de documentación en archivos, hemerotecas, bibliotecas y otros); hermenéutico (selección de esta documentación; lecturas previas de los textos seleccionados; e interpretación); y, finalmente, semiótico (exposición y redacción del trabajo de investigación). El resultado es el mayor estudio legislativo de Primera Enseñanza de Puerto Rico.

La *Compilación legislativa* (véase ilustración 32) se imprime en Madrid y se entrega a los suscriptores por fascículos de diez páginas. En un principio, la venta de la *Colección legislativa* no es tarea fácil. La previsión estimada por el autor-editor, que es el mismo, para cubrir los gastos que le ocasiona esta publicación no se cumplen y está decidido a no ser el *sastre de campillo*, que cosía balde y ponía el hilo, poner el trabajo y el material (impresión del manuscrito) para no recibir a cambio ni el gasto originado en la imprenta.

La publicación es una comparativa entre la muestra de la legislación vigente, las modificaciones de la misma y la aplicación en los sujetos destinatarios de las leyes, decretos, órdenes y disposiciones oficiales. La obra facilita el conocimiento de la legislación, su evolución y su relación con la administración. El autor no solamente informa de la legislación, sino que facilita el conocimiento de los cambios parciales de la misma.

“No ha concretarse solo a lo vigente sino que trayendo también lo derogado, para cada sección o materia ha concebido la idea de componer un resumen histórico-crítico que, siendo fiel recuerdo de las vicisitudes sufridas por la organización escolar, evidencie al propio tiempo los pasos que se han venido dando en el camino del progreso hasta llegar al presente momento histórico y estado de nuestra legislación.” (ibid., 7).

Poco a poco, las peticiones de suscripciones de la *Colección legislativa* aumentan una vez que ayuntamientos, profesionales, funcionarios y maestros conocen el contenido de la publicación, *“que a estas Corporaciones y a estos funcionarios ha de convenir en gran manera, por la facilidad que presenta un libro en el cual se hallen reunidos por asuntos todos los preceptos legales”* (Macho, 1895:7-8). Solamente podía emprender esta ardua tarea de compilación una persona con su orden, su rigor y su constancia. La *Correspondencia de Puerto Rico* (1896, del 12 de marzo, núm. 1.926:3) notifica que al día siguiente se pondrá a la venta las entregas 61 a 70 del primer tomo de *Compilación legislativa*. La Diputación de Ponce

subvenciona la obra (La Democracia, 1897, de 28 de junio, núm. 1.724:3). “Nos consta la aprobación de la cuenta por la adquisición de un ejemplar por el ayuntamiento de Vega Baja, en la sesión ordinaria de 16 de febrero de 1898” (GdPR, 1898, núm. 211:2).

Hasta el día de hoy ha reunido don **Juan Macho Moreno** 82 suscripciones para su obra “Colección Legislativa de primera enseñanza, distribuidas en esta forma: En la Capital 24, y en la Isla 88, de los cuales son: Ayuntamientos 8; Bibliotecas, 1; Sacerdotes, 1; Maestros 21 y Maestras, 12. De los 21 Maestros, 13 corresponden al Distrito Norte y 8 al del Sur. De las 12 Maestras, hay 8 y 4 respectivamente. Si los más interesados en la publicación de dicha obra, que son los Maestros y las Juntas, no se animan, es muy posible que la Colección Legislativa se la guarde manuscrita el autor, porque no quiere ser el *Sastre de Campillo*. Así se lo hemos oído decir al interesado.

Compilación LEGISLATIVA de primera enseñanza de Puerto-Rico. Publicado con autozación del Gobierno General por Don **Juan Macho Moreno**.—Esta obra utilísima, imprescindible para los Ayuntamientos, Juntas locales de instrucción i Maestros i Maestras de primera enseñanza, elogiada por todos los que la conocen, magníficamente impresa i con encuadernación muy elegante, se vende á \$12 ejemplar en la librería de Don Francisco J. Marxuach. Fortaleza 19. 36—36

Ilustración 33. La Correspondencia de Puerto Rico, 1895, de 24 de julio, núm.1.694:3.

Ilustración 34. La Correspondencia de Puerto Rico, 1897, de 9 de enero, núm. 2.226:2.

10.4.6. Compilación legislativa de Primera Enseñanza de Puerto Rico (apéndice).

La obra *Compilación* se compone de dos partes: “*primera parte, desde 1822 hasta 1896; y el apéndice primero, comprende desde abril de 1896 hasta 30 de agosto de 1898*” (HSM, Obras publicadas, 2:10). Ambas obras de *Compilación legislativa* son la referencia más importante para los investigadores de la acción colonial española en el siglo XIX en Puerto Rico, en materia de instrucción. La grandeza de la obra, como dicen sus alumnos, “*aprenderemos nuestros deberes y derechos*”, porque no solamente recopila la legislación, sino que comenta su articulado y añade las modificaciones realizadas con posterioridad. Es un adelantado al reconocido repertorio jurídico Aranzadi (1929), en esta ocasión de la legislación educativa en la isla de Puerto Rico. Su riqueza guía el tránsito de las maestras y los maestros en su relación con la administración. Uno de los tantos maestros encantados de esta obra publica esta carta abierta en la prensa:

“*A propósito es el inteligente profesor Normal Juan Macho Moreno para hacer una Compilación legislativa de 1ª enseñanza de Puerto Rico. Plácemes merece el Excmo. Sr. Gobernador general por haberle otorgado autorización para que dé a la publicidad semejante obra que tantísima importancia entraña para los maestros de la provincia, quienes ansían en su totalidad conocer ese conjunto laberíntico de disposiciones relativas a su profesión.*” (La Correspondencia de Puerto Rico, 1893, de 14 de octubre, núm. 1.029:3).

Hay varias referencias a la obra, especialmente de dos historiadores puertorriqueños, una del siglo XXI y otra de principios del siglo XX. La primera, de López Borrero, en su tesis doctoral *Mi escuelita. Educación y arquitectura en Puerto Rico* (2002), reiteradamente menciona referencias al libro

Compilación legislativa (1895) y apéndice. La segunda, del historiador puertorriqueño, Coll y Toste, en su obra *Historia de la Instrucción Pública en Puerto Rico hasta el año 1898* (1910), lo cita como referencia bibliográfica del siglo XIX, dedicándole el capítulo LXV, *La Compilación de Macho Moreno* (Coll, 1910:199-200), con estas palabras: “Como este trabajo (se refiere a su Historia) es un trabajo de Compilación no hemos creído conveniente copiar lo ya compilado por el profesor Juan Macho Moreno en su interesante obra, que varias veces hemos citado” (ibid., 1910:199). En escritura del autor, la obra se divide en tres partes (Macho, 1895:9):

1. *Disposiciones oficiales, derogadas o vigentes*, publicadas con anterioridad al Decreto orgánico de 1 de septiembre de 1880 (GdPR, 1880, núm. 107:1-5), sin comentarios del autor.
2. *Decreto orgánico del 1 de septiembre de 1880*, aprobado por R.O. de 5 de febrero de 1881, acompañado de cuantas disposiciones anteriores o posteriores introducen modificaciones, reformas o ampliaciones.
3. *Formularios o modelos* para toda clase de servicios relacionados con la profesión del maestro, desde el expediente de ingreso en la Escuela Normal hasta la solicitud de la jubilación.

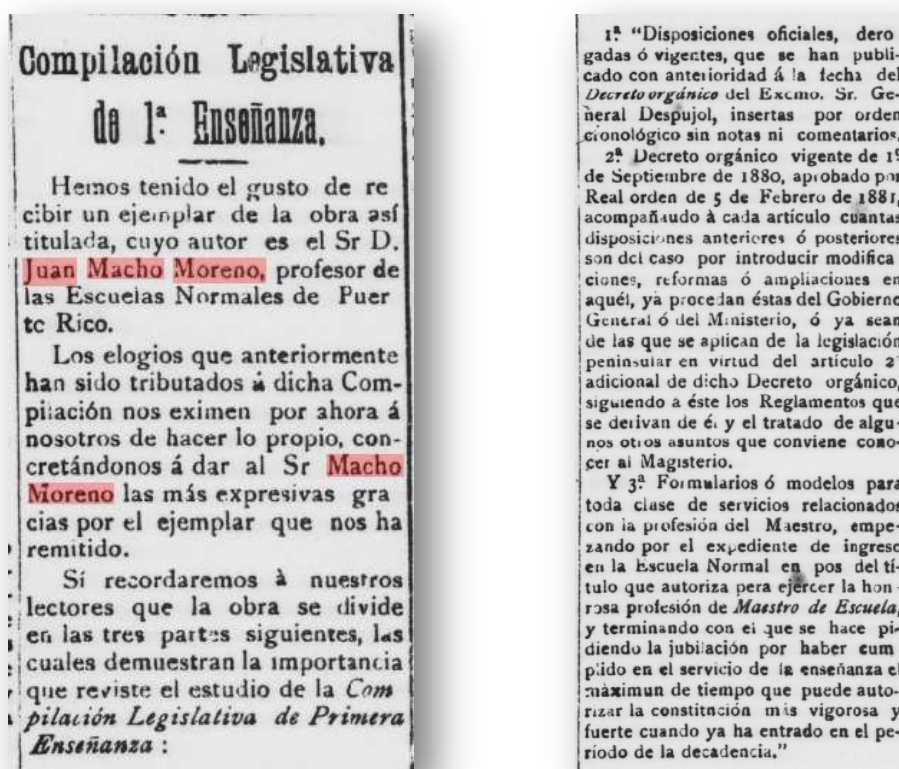


Ilustración 35. Boletín Mercantil de Puerto Rico, 1897, de 30 de julio, núm. 88:2.

En el principio de la publicación figura el tratado de 1820, *Instrucción metódica sobre lo que deben observar los maestros de primeras letras para la educación y enseñanza de los niños, con una breve excitación a*

los padres de familia (Macho, Compilación, 1895:17-30), del regidor-diputado de Escuelas del Excmo. Ayuntamiento Constitucional de la capital de Puerto Rico, Tadeo de Rivero. Este discurso “*es revelador de los esfuerzos aunados que se hacían en dicho año 1820 por impulsar la instrucción en el país*” (Coll, 1910:23), fruto de las ideas liberales que propicia la Constitución de 1812. El método y el programa de estudios adquieren importancia en las materias “*que deben observar los maestros*” (Macho, Compilación, 1895:19): religión cristiana, moral, lectura, escritura, gramática castellana, ortografía, aritmética, nociones de política, civismo y el estudio de la Constitución de 1812.

La aportación bibliográfica de *Macho Moreno* en su estancia profesional en Puerto Rico es básicamente en el ámbito legislativo, bien de aspecto histórico (*Compilación legislativa*), bien en aspecto de oposiciones para el acceso a las plazas docentes de la isla (*Programa de oposiciones y de legislación*); y en la reedición de las obras sobre gramática de la lengua española.

10.5. Publicaciones en Alicante.

El compromiso con la educación se renueva en su nuevo destino docente en Alicante. Qué mejor compromiso en su nuevo destino que la formación del profesorado y de los alumnos de la Escuela Normal. Su generosidad en la donación de su producción literaria es generosa, “*era un bonachón, a su lado no había pariente pobre; hizo muchos favores a necesitados y hasta se dejaba explotar de quien le fingía apuros.*” (El Avisador Numantino, 1912, de 5 de junio, núm. 3.179:1), cediendo al ministerio, a las sociedades obreras y a las bibliotecas públicas ejemplares gratuitamente. Por su parte, *La Correspondencia de Puerto Rico* da publicidad a una carta abierta de un numeroso grupo de maestros y maestras de la isla, que se expresan sobre el profesor de la Normal como *el compañero* en estos términos:

“*Es el compañero más desinteresado que tenemos los maestros de Puerto Rico. El señor Juan Macho Moreno ha facilitado dinero, y sin interés alguno, a varios maestros; y que conste que esto lo sabemos, no por el señor Macho Moreno, que jamás pregona los beneficios que hace.*” (La Correspondencia de Puerto Rico, 1895, de 17 de septiembre, núm. 1.749:2)

Otros hechos, que avalan estas declaraciones de la prensa en momentos diferentes, reflejan su afán por la educación gratuita son la suscripción de *El Faro del Magisterio* a escuelas, bibliotecas y redacciones de otras publicaciones de la educación; excursiones de sus alumnos; clases de mecanografía; etc. Ahora, en Alicante, nuevamente se convierte en mecenas de los intereses del Magisterio, en esta ocasión en la Asociación Provincial de Maestros, cediendo el quince por ciento de la venta de sus libros, que son editados con sus propios recursos personales. (El Campeón del Magisterio, 1900, de 16 de noviembre, núm. 28:4). Los libros de texto de gramática y de aritmética y geometría están recomendados por la Junta de Profesores de la Escuela Normal (El Campeón del Magisterio, 1900, de 14 de septiembre, núm. 19:3).

Además, “regala a la Casa de la Beneficencia un lote de libros de su titularidad, compuesto por: cien unidades de aritmética; cien unidades de Catón de la infancia; doscientas cincuenta cartillas; veinte Guías de escribiente; y veinticinco folletos “Del acento“ (El Graduador, 1901, de 17 de octubre, núm. 7.740:3). Es más importante para el autor la atención a la cultura y a la instrucción, que cualquier beneficio pecuniario. El lote de libros regalado tiene un valor de ciento noventa y cinco pesetas en la librería. La prensa remarca: “Es de agradecer este rasgo de amor a la cultura, tan propios del docto maestro, en favor de los infelices asilados” (ibid., 1901, de 17 de octubre, núm. 7.740:33).

10.5.1. Aritmética y geometría (1910).

En su regreso a la docencia en la península, después de ocho años en Puerto Rico, edita para el programa de Grado Elemental (curso 1910-1911) de *Aritmética y Geometría* (véase ilustración 36), de la Escuela Normal de Alicante. Se edita en la Imprenta local de Antonio Reus.

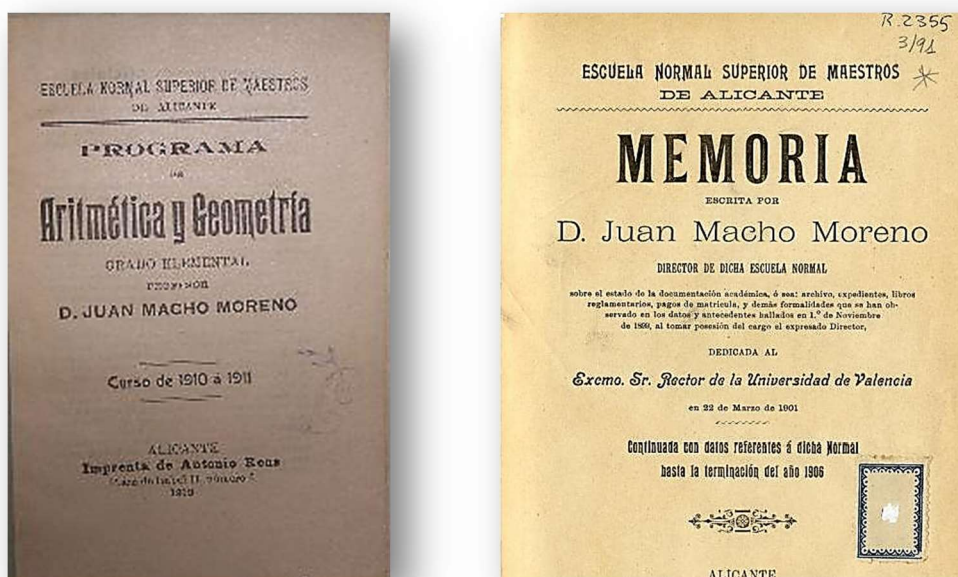


Ilustración 36. Programa Aritmética y Geometría y Memoria de la Escuela Normal. Imprenta Antonio Reus.

10.5.2. Memoria Escuela Normal Superior de Maestros de Alicante (1907).

“De cuanto se nota, no acuso a nadie, si no es a la fatalidad, motivo principal y causa tal vez única de cuantas anomalías, informalidades, faltas o deficiencias se ponen de manifiesto.”
(Macho, 1907:8)

En su acceso a la Escuela Normal de Alicante, emprende la tarea de organizar administrativamente (libros de matrícula, libros de cuentas, libros de títulos, archivo de expedientes, etc.). La

Memoria (véase ilustración 36), publicada por Editorial Reus, se compone de tres bloques o Memorias: Breve reseña histórica de la Escuela Normal (ibid., 1907:11-51); Expediente motivado por la Memoria (ibid., 1907:51-131); y Suplemento (ibid., 1907:133-172).

Esta publicación se conserva copia en la Universitat d'Alacant y en la Biblioteca Pública Azorín, de Alicante. Como dice la responsable de la biblioteca de la Facultad de Educación, García Ivars, en el correo de 24 de septiembre de 2019: “debo informarle que la única obra que se conserva en esta Universidad, de la que el autor sea Juan Macho Moreno, es su Memoria sobre la Normal Superior de Maestros de Alicante”. En conversación con la responsable de la biblioteca, manifiesta que se conserva como una joya, por ser la única publicación existente en los archivos y biblioteca del autor que durante doce años ejerció como profesor y director de la que fue Escuela Normal Superior de Alicante. En la publicación de Blanes et al. (2012:7-8) se dice:

“Conviene recordar el esfuerzo realizado por la conservación del patrimonio documental de la Escuela Normal de Alicante, por Juan Macho Moreno, quien a principios del siglo XX puso en orden el archivo del centro y elaboró una Memoria sobre la génesis y el desarrollo de la Escuela Normal.”

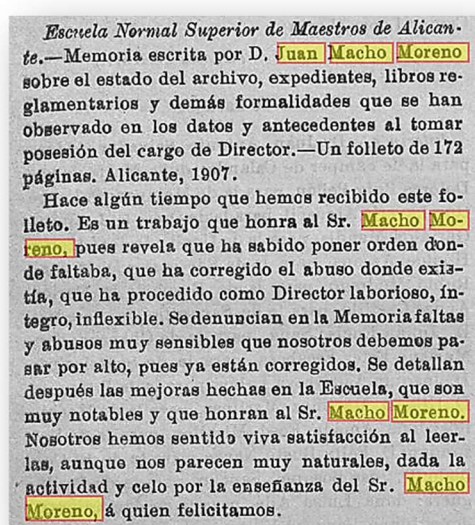
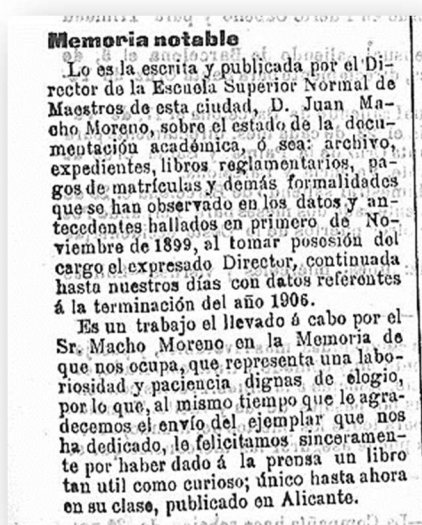


Ilustración 37. El Graduador, 1907, de 23 de enero, núm. 8.224:3; y El Magisterio Español, 1907, de 1 de enero, núm. 3.096:10.

El Magisterio Español (1907, de 1 de mayo, núm. 3.096:10) destaca la labor administrativa realizada por el director de la Escuela Normal de Alicante, “ha sabido poner orden donde faltaba, ha corregido el abuso donde existía, se denuncian faltas muy sensibles”; y finaliza con “nos parecen muy naturales, dada la actividad y celo por la enseñanza del señor Macho Moreno, a quien felicitamos”. *El Magisterio Español* destaca tres cualidades de Macho Moreno: orden, corrección y laboriosidad.

La impresión de la *Memoria* es del año 1907, consta de 172 páginas más un anexo denominado, *Índice general del Archivo arreglado y ordenado por el director Juan Macho Moreno*, de 44 páginas. El primer bloque, *Breve reseña histórica* (1901), corresponde hasta el año 1901, prácticamente hasta la fecha de su toma de posesión como director de la Escuela Normal de Alicante (*Macho*, 1907:11-51). El segundo, *Expediente motivado por la Memoria* (1907), es un relato de las innovaciones realizadas en su ejercicio de la dirección (*ibid.*, 1907:51-131). El tercer, *Suplemento* (1907), es un ajuste de cuentas con las denuncias formuladas por el entorno alicantino al rector de la Universidad de Valencia sobre su gestión y relación con algunos profesores de la Escuela Anexa (*ibid.*, 1907:133-172). Esta tercera parte es la premonición del expediente ejercido sobre *Macho Moreno* en el año 1909.

La *Memoria*, en su primer bloque, tiene por objeto ordenar la administración de la Escuela Normal de Alicante. Así, en el escrito introductorio, se dirige al Rector de la Universidad de Valencia, Machí Burguete, en los siguientes términos:

“Las irresistibles imposiciones de mi conciencia, me obligaron bien pronto a enterarme y convencerme de los grandes trabajos que había necesidad de realizar para convertir en orden tanto desorden y tanto descuido como se notaba, en especial en el archivo, donde nadie podía encontrar fácilmente ningún documento, y en los Registros de matrícula, llevados sin las formalidades ni la seriedad que requieren documentos de esta índole.” (*ibid.*, 1907:6)

Durante su estancia en Puerto Rico toma conciencia de la importancia del orden y del poder de la información. En su residencia puertorriqueña ordena toda la legislación educativa del siglo XIX en la isla. En su toma de posesión, como director de la Normal de Alicante, hará lo mismo, pero con mayores dificultades, porque habrá que cruzar datos de los expedientes de los alumnos; porque habrá que contrastar si los derechos de matrícula, de asistencia y/o de examen han sido satisfechos y contabilizados; porque habrá que armonizar la contabilidad de la Escuela. Así se presenta la tarea: *“penosa y molesta, obra larga y entretenida por mil conceptos; pero entran por medio el amor propio y el decoro profesional para arreglarlo todo”* (*ibid.*, 1907:6). No obstante, en otro capítulo de la misma expresa: *“no es lícito ni conveniente expresar en esta Memoria las sospechas que se tengan, porque podrían calificarse de atrevidas suspicacias”* (*ibid.*, 1907:41), por respeto a los anteriores gestores de la misma.

Todo ello debiendo manifestar en cada uno de los capítulos, que la compone, de las personas afectadas en la investigación llevada a cabo en la administración de la Escuela Normal, tanto de alumnos, como de profesores. La memoria no satisface a aquellos responsables de *“muchas cosas que no debieran haber existido”* (*ibid.*, 1907:50), sean profesores del claustro de la Escuela Normal anterior a 1899, como alumnos, a los que sus expedientes están incompletos voluntaria o involuntariamente. Las deficiencias son por acción o por omisión, *“por lo que en ella contiene y por lo que de ella se deduce”* (*ibid.*, 1907:50). Sin embargo, la institución docente sí que mejoró considerablemente su credibilidad y acción,

aunque ello conlleva la posterior factura en forma de destitución. A la firma de la *Memoria*, el 22 de marzo de 1901, el autor confiesa:

“Hoy puedo asegurar a V.E., que -debido a mis esfuerzos-, todo se halla donde el arreglo ha sido posible. Pudiendo -por este resultado-, manifestarme satisfecho de mi obra y recompensado de mis trabajos, que no han sido pocos. Aquel laberinto formado con tantísimos papeles ha quedado reducido a 36 legajos, que encierran 1042 expedientes personales de otros tantos alumnos que han pasado por este Centro docente, y a otros 29 legajos o carpetas, que contienen la correspondencia, cuentas ² y otros documentos del Establecimiento. En descargo de mi conciencia, la siguiente declaración: De cuanto se nota, no acuso a nadie, sino a la fatalidad, motivo principal y causa tal vez única de cuantas anomalías, informalidades, faltas o deficiencias se ponen de manifiesto.” (ibid., 1907:7-8).

Ha quedado dicho la forma de actuar responsable, el carácter fuerte, rocoso, propio del Tajo Alto de la península. A lo largo de su carrera profesional no escatima esfuerzos, ni sacrificios, en la mejora de la enseñanza en todos sus detalles. Esta forma de actuar le ocasiona problemas con las costumbres y prácticas conservadoras y con el corporativismo de la profesión. El autor de la *Memoria* sabe que el trabajo emprendido es pantanoso y lleno de trampas, pero antepone el bien de la Escuela Normal Superior de Alicante, antes que el beneplácito y la comodidad en su nuevo destino. El autor es consciente cuando declara: *“corrigiendo las faltas, errores o equivocaciones que se notaban, y supliendo cuantas deficiencias a ello se prestaban, por cuantos medios se podía disponer”* (ibid., 1907:6-7). Porque alguien ha incurrido en dichas faltas, en dichos errores, en dichas equivocaciones; extendiéndose la mancha desde el administrativo de secretaría, al profesor, al director, al inspector, hasta alcanzar a la propia rectoría del Distrito Universitario de Valencia. Evidentemente, la *Memoria*, especialmente la tercera parte, *Suplemento*, no es del agrado de las jerarquías superiores, que lo valoran como un desaire y, posteriormente, pasan su particular factura en el año 1909, cuando por R.O. de 11 de enero lo cesan como director de la Escuela Normal de Alicante.

A continuación, se presenta un repaso del contenido de la *Memoria*, como ejemplo de formalidad administrativa y educativa de un centro de instrucción pública en el apartado *Breve reseña histórica*. Los hechos administrativos deben ser corroborados por su legalidad, nunca podrán concederse actas y títulos incumpliendo lo establecido por la ley. En esta reseña histórica de la Escuela Normal desde Orihuela a Alicante, enumera la relación del personal docente que ha ejercido desde el inicio hasta la fecha de la dirección de nuestro protagonista. El trabajo comprende *“desde que amanecía hasta la hora en que la luz del Sol abandona nuestro horizonte”* (ibid., 1907:6), porque busca el nombramiento, la toma de posesión, el cese y sus causas, encontrándose en múltiples ocasiones que *“no consta”* alguna o todas las referencias del expediente. O sea, los expedientes personales del profesorado están incompletos. Este punto nos

² Borradores de cuentas que no están autorizados con firmas, y muchos ni siquiera tienen fecha, ni indicación de año (sic).

lleva a analizar que las hojas de servicios y méritos de esta Escuela Normal no podían ser del todo verídicas, porque dónde estaba la fuente de información de la HSM.

La segunda parte de la *Memoria* (1907), *Expediente motivado por la Memoria*, expone el trabajo administrativo realizado desde su toma de posesión de la dirección de la Escuela Normal hasta el año de su firma en 1907, con los informes favorables de la inspección.

La tercera y última *Memoria, Suplemento* (1907), se firma el 10 de enero de 1907, tan solo nueve días después de la segunda *Memoria*, es el reflejo de su compromiso: ¿coraje, valentía, arrogancia, desafío? El verdadero sentido de esta redacción de treinta y siete páginas solamente lo puede descubrir el propio autor.

10.5.2.1. Breve reseña histórica de la Escuela Superior de Maestros de Alicante.

La primera parte de la *Memoria, Breve reseña histórica* (ibid., 1907:11-51), consta de trece apartados o capítulos, que se relatan y comentan a continuación.

1º Observaciones generales (ibid., 1907:16-23). En primer lugar, el autor manifiesta cuales son las directrices que se van a seguir en el trabajo de la memoria, no sin antes manifestar:

“No se ha procedido de ligero en el examen de los expedientes hallados en esta Escuela Normal; antes, por el contrario, se han repetido las observaciones para no consignar ningún dato que tuviéramos que rectificar después, y se han escudriñado los documentos uno por uno, hasta obtener la evidencia necesaria y sacar las notas que los hechos ponían de manifiesto.” (ibid., 1907:16).

En un total de veinticuatro observaciones expone la relación de defectos existentes en la secretaría de la Escuela Normal, muy diversos, pero que afectan, básicamente, a la carencia de documentos en los expedientes personales, a la falta de firmas en las actas, a la dejación en las funciones de la administración de la Escuela, etc. Por ejemplo:

“Es digno de notarse que habiendo pedido el interesado el ingreso en 14 de septiembre de 1899, aparezca aprobado de las asignaturas en las actas de junio del mismo año; si bien hallándose interlineado su nombre, como sucede con otros” (ibid., 1907:19).

En esta lucha por ordenar la documentación de la Escuela Normal de Alicante, algún alumno saldrá malparado en el futuro. Este es el caso de Mallol Sala, que, habiendo depositado el título en el año 1897, no se hallaba tramitado, conjuntamente con otros expedientes, en el momento de elaborar la *Memoria*. Este alumno, más tarde profesor de la Escuela Normal, es tachado de favoritismo por el grupo opositor a *Macho Moreno* en la instancia de 25 de septiembre de 1908.

2º Derechos de matrícula (ibid., 1907:23-27). Los derechos hasta el curso 1892-93 son: para “*los alumnos oficiales y de enseñanza privada, 20 pesetas; y para los libres, de 10 pesetas*” (ibid., 1907:23). Desde el curso 1893-94, los derechos, sin diferencia, son de 25 pesetas. En “*los mil cuarenta y dos alumnos, que han pasado por la Escuela Normal de Alicante*”, se detecta un desfase de ingresos de 3.199,00 pesetas, desde el curso 1891-92 hasta el anterior a la toma de su posesión como director. Alumnos examinados sin previa matrícula (ibid., 23-27).

3º Alumnos examinados sin previa matrícula (ibid., 1907:28-30). “*Constan examinados varios alumnos que no se hallaban inscritos en las listas respectivas de matrícula*” (ibid., 1907:28) El número de alumnos no inscritos asciende a ochenta cuatro (ibid., 1907:30).

4º Falta de expedientes personales (ibid., 1907:30-33), un total de 8 expedientes, con deficiencias para “*reconstruir el expediente*”. Valora que por estos expedientes resta por cobrar 3.786,30 pesetas.

5º Papel de Pagos del Estado (ibid., 1907:33). “*Sin que pueda saberse a quienes corresponden por no tener puesta nota de ninguna clase, ni nombre ni señal que lo indique, se han reunido varios pliegos de papel de Pagos al Estado correspondientes a los años de 1891 a 1898*” (ibid., 1907:33), por valor de 245 pts.

6º Advertencias respecto a algunos expedientes (ibid., 1907:34-39), en total son 25 expedientes. Las advertencias son diversas: estar matriculado y no aparecer en las listas; enmienda del nombre y/o apellido; no aparecer matrícula y ser examinado; etc. Incluso hay seis expedientes que carecen de todo tipo de pago. En las irregularidades no se salva apellido alguno. Hay “*nombres de individuos (seis en total) cuyos expedientes carecen en absoluto de todo pago referente al grado elemental y hasta de documentos correspondientes al mismo*” (ibid., 1907:38-39).

7º Actas de reválida no firmadas (ibid., 1907:39-43). “*Los registros de matrícula de esta Normal, así como gran número de las actas de prueba de curso, carecen en absoluto de firmas*” (ibid., 1907:39). Son treinta y siete las actas sin firmas, todas ellas correspondientes a los profesores de la Escuela Normal de Alicante, señores García García y Arnáez Pérez (posteriormente director de la Escuela Normal de Soria).

“*¿Cómo se formaban hasta fines de 1899 los expedientes de título en esta Escuela Normal? Aunque sea fácil sospecharlo, no es lícito ni conveniente expresar en esta Memoria las sospechas que se tengan, porque podrían calificarse de atrevidas suspicacias* (ibid., 1907:41).

Tales omisiones ponen de relieve el poco celo desplegado por los encargados de semejantes asuntos y el descuido y escaso interés que para todo han tenido los designados por razón de su cargo y por disposiciones superiores, para dirigir, ordenar, realizar y vigilar los trabajos respectivos (ibid., 1907:42-43).”

8º Informalidad en los nombres (ibid., 1907:43-44). “*Los encargados de formar las listas de matrícula en esta Escuela han debido ser poco aprensivos, apreciando los asuntos con demasiada ligereza. Ha sido siempre indispensable y necesaria una grande y esmerada exactitud en la consignación de los nombres*”

(ibid., 1907:43). El juego de José con José María; o el seseo o ceceo; o la “b” o “v”; todo ello ocasiona molestias y gastos a los interesados en el momento de certificar sus estudios.

“Como ejemplo pueden citarse los siguientes grupos: 1º Don José Camallonga y Pérez; José M^a Camallonga y Pérez; y José Miguel Camallonga y Pérez. Se sabe que son dos hermanos, José María y José Miguel; pero ¿a cuál de estos dos corresponden los actos referentes a D. José Camallonga y Pérez?” (ibid., 1907:43).

9º Datos referentes al último quinquenio (ibid., 1907:44-46). En la tabla del quinquenio 1895-1900, se observa el mayor número de alumnos libres sobre los alumnos oficiales. Aquellos distantes de la capital o con problemas económicos, pero interesados en la consecución del título de maestro, disponen de la formación en su propia localidad del maestro, del cura o de otra persona formada.

CURSOS ACADÉMI- COS	NÚMERO DE ALUMNOS									Total de alumnos.
	Examinados y aprobados en ingreso			MATRICULADOS EN CADA CURSO						
				Oficiales			Libres			
	Oficiales	Libres	Total	Elemts.	Supers.	Total	Elemts.	Supers.	Total	
1895-96	8	19	27	19	10	29	43	16	59	88
1896-97	4	19	23	8	9	17	43	15	58	75
1897-98	4	10	14	11	4	15	24	13	37	52
1898-99	6	13	19	13	7	20	21	20	41	61
1899-900	8	4	12	14	31	45	15	5	20	65
<i>Total...</i>	30	65	95	65	61	126	146	69	215	341
<i>Quinqu.º</i>	6	13	19	13	12	25	29	14	43	68

Tabla 38. Número de alumnos del quinquenio 1895-1900. Memoria, 1907:45.

REVÁLIDAS									
CURSOS ACADÉMI- COS	SOLICITADAS			APROBADAS			Observaciones		
	Elemt.	Supers.	Total	Elemt.	Supers.	Total			
1895-96	21	10	31	21	10	31	No consta que se haya suspendido a ningún aspirante en estos cuatro cursos. No hubo ningún suspenso.		
1896-97	19	16	35	19	16	35			
1897-98	15	12	27	15	12	27			
1898-99	31	26	57	31	26	57			
1899-900	28	3	31	28	3	31			
<i>Totales.</i>	114	67	181	114	67	181			
<i>Quinquen.º</i>	23	13	36	23	13	36			

Tabla 39. Número de reválidas del quinquenio 1895-1900. Memoria, 1907:45.

Alumnos matriculados en el curso de 1900 á 1901						
ENSEÑANZA OFICIAL						
ELEMENTALES			SUPERIORES			TOTAL ALUMNOS matricu- lados
CURSOS			CURSOS			
1.º	2.º	Total	1.º	2.º	Total	
2	1	3	12	10	22	

Tabla 40. Alumnos matriculados de enseñanza oficial, curso 1900-01. Memoria, 1907:46.

10º Expedientes de título, remitidos a la superioridad desde el 1 de noviembre de 1899 (ibid., 1907:46). “*En el original, figura una relación de 23 expedientes remitidos a la Superioridad para que se extendieran los respectivos títulos a los interesados; pero como después hemos de completar aquella hasta la fecha en que se termine la impresión de la memoria, se suprime aquí la dicha relación primitiva*”.

11º Personal docente (ibid., 1907:47-49), que en el curso 1889-90 presta sus servicios en esta Escuela Normal, de conformidad con el R.D. de 23 de septiembre de 1898 (GdM, 1898, núm. 268:1.251-1.257), art. 69, que establece para las Escuelas Normales Superiores el siguiente claustro (ibid., 1907:47-48) (véase tabla 41):

Profesor	Categoría	Asignatura
Juan Macho Moreno	Profesor numerario de la Sección de Ciencias. 3.000 pesetas de sueldo. Director de la Escuela Normal.	Aritmética Geometría (en ambos grados)
Antonio Cases Alemany	Profesor numerario de la Sección de Letras. 3.000 pesetas de sueldo.	Pedagogía Derecho y Legislación escolar (ambos grados)
Jaime Lacort Ruiz	Profesor numerario de la Sección de Letras. 3.000 pesetas de sueldo.	Geografía e Historia (ambos grados) Lengua castellana (grado superior)
Jenaro Calatayud Bonmatí	Profesor numerario de la Sección de Ciencias. 3.000 pesetas de sueldo.	Física Química Historia Natural
Mariano Olmo Alcaraz	Profesor auxiliar. 1.000 pesetas de gratificación.	Religión
Francisco Bushell Laussat	Profesor de especiales. 1.000 pesetas de gratificación.	Francés
Ernesto Villar Miralles	Profesor de especiales. 1.000 pesetas de gratificación.	Música
Agustín Olegario Quilis Prats	Profesor de especiales. 1.000 pesetas de gratificación.	Dibujo
Francisco de A. Vigas Rigau	Profesor supernumerario de Letras. Secretario.	
Juan A. Gaspar Minaya	Profesor supernumerario de Ciencias.	
Pascual Blasco Torres	Regente de la Escuela Práctica Graduada.	Lengua Castellana (cursos de Elemental)

Tabla 41. Personal docente de la Escuela Normal. Memoria, 1907:47-49. Elaboración propia.

12º Profesores que han desempeñado la dirección de esta Normal (ibid., 1907:49). Desde 1844 hasta 1899, un total de seis directores desempeñan las funciones adscritas a dicho nombramiento.

13º Conclusión (ibid., 1907:50-51). “*Doy por terminado el penoso trabajo que empecé sin calcular el alcance que pudiera tener*” (ibid., 1907:50). Sin embargo, es consciente del alcance de sus averiguaciones, labor, investigación, porque “*me han colocado en el trance de poner en claro muchas cosas que no debieran haber existido, la conciencia me acusa de haber realizado una obra demasiado atrevida y grande, por lo que en ella se contiene y por lo que de ella se deduce*” (ibid., 1907:50).

“*Quédeme yo sin responsabilidades; quédeme tranquilo; descargue mi conciencia y cumpla mi deber poniendo los hechos en conocimiento de mis superiores jerárquicos; y una vez cumplida tan penosa misión, la paz sea con todos*” (ibid., 1907:51). De esta forma finaliza la *Memoria* con fecha de 22 de marzo de 1901. Aparentemente, no satisfecho de su gran trabajo administrativo, la publicación continúa con el segundo bloque de la *Memoria*. Si confiesa que no puede hacerse “*reo de complicidad*”, tampoco la administración superior, Universidad Literaria de Valencia, puede ignorar los resultados obtenidos. No se hace imprimir la *Memoria* hasta 1907.

10.5.2.2. Expediente motivado por la Memoria (1907).

Este segundo bloque (ibid., 1907:51-131) se inicia con la remisión al rectorado de Valencia, en fecha de 29 de marzo de 1901, de la *Memoria* “*para que, previo conocimiento de causa, pueda apreciar el estado en que se encontraba este Centro de enseñanza, a la vez que los trabajos llevados a cabo para la debida ordenación, haciendo constar que se ha subsanado y arreglado lo que de ello era susceptible; pero que todavía existen deficiencias*” (ibid., 1907:51-52). La respuesta del vicerrector, Rafael de Olóriz Martínez (Valencia, 1848-1913), no evalúa la magnitud de los errores y deficiencias administrativas de la Escuela Normal de Alicante, simplemente da acuse de recibo, “*se ha recibido*”, en fecha 11 de abril del mismo año.

En fecha 24 de junio del mismo año, remite copia al ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Figueroa y Torres, “*considerando que dicha Memoria debe ser conocida también en el Ministerio*” (ibid., 1907:52). Sin previo aviso, el 12 de febrero de 1902, se presenta, “*sin tener conocimiento de nada que al asunto pudiera referirse*”, el decano de la facultad de Derecho de la Universidad de Valencia, Eduardo Soler Pérez (Villajoyosa, 1845-1907), actuando como secretario Vigas Rigau. Esta presencia sin aviso previo es una muestra del malestar que produce en las esferas administrativas de la Universidad Literaria de Valencia el resultado de un ejercicio rutinario administrativo. La visita de la inspección dura veinticuatro días, consignando al finalizar la inspección, en acta de 7 de marzo de 1902 que “*es de notar que desde el 1 de noviembre de 1899, que se encargó de esta Normal don Juan Macho Moreno, se lleva al corriente y en debida forma los expresados libros*” (ibid., 1907:55). A continuación, expresa el inspector:

“*El señor inspector consignó la viva satisfacción que le producían los trabajos emprendidos de investigación y busca, la ordenación clara y metódica de tantos documentos que carecían de ella y la introducción de libros nuevos, cuya falta no se explica sino por el incumplimiento de lo mandado en la Legislación vigente.*”

(...)

La superioridad no ignore los servicios prestados en esta Escuela Normal por su actual director don Juan Macho Moreno, y pueda apreciarlo en la forma merecida.” (ibid., 1907:57-58)

El subsecretario del ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes comunica al rector de la Universidad Literaria de Valencia, Manuel Candela Plá (Valencia, 1847-1919), en fecha 8 de noviembre de 1902, que “*se den las gracias a don Juan Macho Moreno, por el celo, acierto y diligencia con que se ha procedido en el expediente mandado incoar por orden de la superioridad de 22 de julio de 1901 en averiguación de los hechos ocurridos en la Escuela de su digno cargo*” (ibid., 1907:59). De esta manera se cierra un nuevo compromiso con la educación: “*quédeme tranquilo; descargué mi conciencia y cumplí mi deber*”.

Una vez valorada la *Memoria* fechada en 1901 por el ministerio de Instrucción Pública y por la inspección del Distrito Universitario, el director de la Escuela Normal expone los datos correspondientes a su período de director (1900-1907), con todo tipo de detalles, muy diferentes a los analizados anteriores a su toma de posesión:

- a) Datos académicos: exámenes de ingreso, alumnos matriculados, matrículas por asignaturas, exámenes verificados, traslados de matrícula, reválidas y calificaciones obtenidas, títulos obtenidos con nota de sobresaliente, matrículas de honor, reválidas, bachilleres titulados, expedientes de título, relación de los títulos;
- b) Inventario: mobiliario, enseres, biblioteca;
- c) Registros y libros académicos y administrativos;
- d) Biblioteca circulante;
- e) Material de enseñanza;
- f) Distribución de material por conceptos. La inversión total entre 1899 y 1906 es de 15.052,24 pesetas; destacando el gasto de libros de biblioteca (3.084 pesetas, que significa el 20,50 por cientos) y muebles y enseres (4.264,39 pesetas, que significa el 28,33 por ciento). Entre ambos conceptos (biblioteca y mobiliario escolar), se invierte el 48,83 por ciento del presupuesto;
- g) Planes de estudio;
- h) Pagos de todas clases;
- i) Movimiento del personal (véase tabla 42).

Personal (1901-1907)

Profesores numerarios	Antonio Cases Alemany Francisco Yáñez Tormo Jaime Lacort Ruiz Antonio Cervera Royo Aureliano Abenza Rodríguez Jenaro Calatayud Bonmatí Sebastián Serrano Godino León Ricart Balbastre	Cesa el 12 de enero de 1902 Toma el 5 de febrero de 1902 Fallece el 11 de mayo de 1903 Fallece el 16 de marzo de 1906 Toma el 6 de junio de 1906 Cesa el 15 de septiembre de 1904 Cesa el 15 de octubre de 1904 Fallece el 10 de agosto de 1906
Profesor de Religión y Moral	Mariano Olmo Alcaraz	Cesa el 31 de diciembre de 1901
Profesor especial de Francés	Francisco Bushell Laussat	Fallece el 24 de junio de 1901

	Francisco Gil Marticorena	Toma el 1 de enero de 1902
Profesor de Dibujo	Heliodoro Guillén Pedemonti	Toma el 1 de enero de 1902
Profesor de Caligrafía	Agustín Olegario Quilis Prats	Toma el 1 de enero de 1902
Profesores supernumerarios	Juan Antonio Gaspar Minaya Francisco de A. Vigas Rigau	Sección de Ciencias Sección de Letras
Escribiente	Eduardo Lorite Zamora (interino) Rafael Marín Corbí (interino) Julio Marcos Carrión (interino) Manuel Pastor Rojas (interino) Vicente Ferrándiz García (interino)	Cesa el 5 de octubre de 1901 Cesa el 31 de diciembre de 1901 Fallece el 19 de junio de 1903 Cesa el 31 de enero de 1904 Toma el 1 de febrero de 1904
Conserjes-ordenanzas	Fco García Fraixinos (interino) Luis Fenollar Lauri (interino) Ramón Pérez Vilaplana Ramón Carranza Garrido (interino) Fco Granados Gallardo (interino) Miguel Panadés Candela (interino)	Cesa el 15 de octubre de 1903 Cesa el 15 de marzo de 1904 Cesa el 31 de agosto de 1904 Cesa el 12 de junio de 1906 Cesa el 12 de junio de 1906
Porteros	Marcelino Lozano Mozas (interino) Juan Román Campos (interino)	Cesa el 25 de junio de 1906
Personal Escuela Graduada	José García Fernández Eliseo Villanueva Martínez Francisco Mallol Sala Antonio Sancho Herrero José Hurbea Zanón Antonio Cardona Ginestar (interino) Evaristo Usero Sánchez	Regente Auxiliar Auxiliar Auxiliar Auxiliar Auxiliar Auxiliar

Tabla 42. Personal de la Escuela Normal y Anexa (1901-1907). Memoria, 1907:118-122. Elaboración propia.

Asignaturas que cada profesor desempeña en la actualidad (1906-1907)

Numerarios	Juan Macho Moreno	Lengua castellana (1º y 2º superior) Ciencias físicas y naturales (2º elemental y superior) Mecanografía (voluntaria) Conferencias profesionales (voluntaria)
	Francisco Yáñez Tormo	Nociones de Agricultura Estudios superiores de Pedagogía Geografía e Historia Universal
	Aureliano Abenza Rodríguez	Gramática castellana, con ejercicios de lectura y escritura Gramática castellana (ampliación) Historia de la Pedagogía
	José Martínez Oriola	Nociones de Pedagogía Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría Pedagogía Trabajos manuales (1º y 2º)
Regente	José García Fernández	Prácticas de enseñanza Ejercicios corporales (1º y 2º)
Auxiliares	Ernesto Villar Miralles	Derecho usual y Legislación escolar Geografía e Historia Música

	Antonio Blanca Cordero	Aritmética y Álgebra (1º y 2º superior) Geometría (1º y 2º superior)
Auxiliar gratuito	Daniel Enríquez Palés	Ciencias Físicas y Naturales
Profesores del Instituto, que imparten en la Escuela Normal	Celedonio Palacio Muñiz	Religión e Historia Sagrada Religión y Moral
	Francisco Gil Marticorena	Francés (1º y 2º superior)
	Heliodoro Guillén Pedemonti	Dibujo (1º elemental) Dibujo de adorno (2º superior)
	Agustín O. Quilis Prats	Caligrafía

Tabla 43. Asignaturas que cada profesor desempeña en la actualidad (1906-1907). Memoria, 1907:123-124. Elaboración propia.

- j) Enseñanza nueva (Mecanografía): El director de la Escuela Normal adquiere una máquina Ranzler y, después de lograr solvencia en su manejo, imparte clases voluntarias y gratuitamente a los alumnos que lo desean. Como en el plan lancasteriano, forma especialmente a dos alumnos, Jenaro Lledó Ruiz y Rodolfo Tomás Samper (El Altet, 1889-Madrid, 1977), para ampliar la oferta formativa del alumnado;
- k) Mejoras en el local. El segundo piso de la Casa Consistorial no es un centro adecuado para la Escuela Normal, además de padecer deterioros en la pintura, en el mobiliario, en los marcos de puertas y ventanas, etc. El director emprende obras de acondicionamiento, que mejoran las condiciones docentes de la Escuela Normal, con la colaboración presupuestaria del alcalde Cortés de Miras y con la eficaz intervención del profesor Martínez Oriola;
- l) y Archivo. “*El trabajo más grande, el que requería más laboriosidad, era el arreglo del Archivo, lo llevé a cabo con paciencia y sin desmayos, hasta formar el índice general del mismo*” (Macho, 1907:131).

Esta Memoria la firma el 1 de enero de 1907. Con ella deja constancia fehaciente de la diferencia de gestión entre la anterior a 1900 y la correspondiente a los últimos siete años con su dirección en la Escuela Normal.

10.5.2.3. Suplemento (1907).

La tercera y última parte de la publicación de la Memoria (1907), la titula *Suplemento* (págs. 133-170). No es propiamente una memoria; es un repaso de circunstancias que ha padecido personalmente en estos largos siete años de trabajo arduo en la dirección de la Escuela Normal.

De dos partes consta este Suplemento: Escuela Graduada (págs. 133-140) y Parte enojosa de esta Memoria (págs. 141-170). En su primera parte, Escuela Graduada, se relata las gestiones realizadas desde noviembre de 1899, ante el ayuntamiento y la subsecretaría del ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, para conseguir la cesión de locales para las cuatro secciones de las Escuelas Graduadas y para recibir el nombramiento del profesorado necesario para las Escuelas Graduadas. Después de cuatro

años de instancias, visitas, correspondencias y súplicas, el director de la Escuela Normal denuncia en publicación pública:

“Las cosas siguen como al principio. Lo que cuando se creó la escuela graduada pudo aceptarse como mal menor, considerado como medio transitorio para llegar a lo que hay derecho a pedir, se ha convertido en estado permanente, sin que por ningún medio oficial ni particular háyase podido conseguir que al importante asunto de locales se le dé una satisfactoria solución favorable para los intereses de la enseñanza, la salud de los niños y de los maestros, y para el decoro y dignidad de la Ciudad, cuyos representantes municipales tan en poco han considerado lo que tantísima importancia reviste.” (ibid., 1907:140).

En estos años de principio del siglo XX, dedica grandes esfuerzos a la consolidación de la Escuela Graduada, que ha de renovar la enseñanza de la sociedad española. Después de chocar constantemente con el muro de la incompreensión en el ayuntamiento de la capital, decide con pesar: *“En este asunto, hago punto y final, y paso adelante”* (ibid., 1907:140).

La segunda parte del *Suplemento* corresponde a exponer y defender su gestión y honor ante denuncias nacidas en profesores insatisfechos en su trabajo, que imputan al director de la Escuela Normal todos sus males. Antes de comenzar el relato de las quejas y de la hostilidad hacia su persona, el director manifiesta:

“La Escuela Graduada, por cuanto a personal se refiere, podía entrar en marcha regular y provechosa, si el local hubiese permitido una conveniente y necesaria separación de secciones.

Se habría podido apreciar con verdadero acierto y con base de justicia, quién aprovechaba para el cargo, quién cumplía debidamente sus obligaciones, y quién podría exigírsele algo más.” (ibid., 1907:141).

Ante todo, *bona fides, sine ira et studio*. Macho Moreno lo pide para sí y lo pone en práctica para los demás. La ambición, la celosía, la intriga, la desconsideración, aumentan en contra del director de la Escuela Normal, *“que acaso tomaban mi prudencia por debilidad”* (ibid., 1907:142). Es a partir del año 1904, cuando se comienzan a formular denuncias ante el rectorado del Distrito Universitario de Valencia, por parte de los profesores de la Escuela Anexa, Sancho Herrero y Hurbea Zanón, resumiendo las denuncias en seis hechos. Medias verdades, tergiversaciones, todo ello con el apoyo de las familias conservadoras locales, que consideran un intruso al director de la Escuela Normal, minan la imagen del director en una parte de la sociedad alicantina. El *Suplemento* concluye de esta manera:

“Así como no se ha cambiado de local para mejorar las condiciones del malísimo donde la escuela graduada viene funcionando desde 1902, tampoco ha cambiado de conducta algún individuo. Todo sigue igual; todo sigue en el mismo estado. Si lo primero representaba y sigue representando una vergüenza municipal, lo segundo representa otra vergüenza, tan punible o más punible que aquella; vergüenza que no ha podido acabar con el gran depósito de paciencia de que dispone el autor de estas líneas.” (ibid., 1907:169).

El *Suplemento* lo firma el 10 de enero de 1907, tan solo diez días después de la segunda parte.

10.6. Colaboraciones en otras obras.

Además de las obras reseñadas, que desgraciadamente no se conservan en su totalidad, también se dispone de dos prólogos escritos por invitación de sus autores, a saber:

10.6.1. Orientaciones de la Escuela de primera Enseñanza (1908).

Obra de Fernández Carrero, maestro de Escuela Primaria en Vitoria y Antequera, entre otros destinos. La obra es premio del Excmo. Ilmo. señor arzobispo de la diócesis de Granada, doctor José Meseguer Costa (Vallbona, 1843-Granada, 1920), en el Certamen Científico y Literario, celebrado por la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Granada, el 25 de junio de 1908.

“En un elegante folleto se ha publicado este trabajo pedagógico, como dato importantísimo para resolver en nuestros días el problema del engrandecimiento de nuestra patria.” (El Magisterio Español, 1908, de 12 de septiembre, núm. 3.238:12).

También consta como obra de Fernández Carrero, *Don Quijote y Sancho en Vitoria* (1905). Vitoria, Editorial Hijos de Iturbe, de 38 páginas. El propio autor se autodenomina El desterrado de Vitoria, por su condición de tal, como se dice en el prólogo (Fernández, 1908:VI): *“¿Quién no recuerda las infamias que se cometieron contra él en una ciudad del Norte?”*.

El subtítulo de la obra es *“Como dato importantísimo para resolver en nuestros días el problema de engrandecimiento de nuestra patria”*. En la obra supone el autor que la educación es como una brújula, donde el eje es el maestro; el rumbo oriental es el niño; el occidental, los padres; el sur, la opinión pública; y el norte, la administración. Es una forma de visualizar que *“la brújula está en el Maestro como centro de la Escuela”* (ibid., 1908:10), pero que al igual que la aguja se mueve y se orienta, el maestro necesita de los puntos cardinales para orientarse y dirigirse.

Es una defensa del trabajo que realizan los maestros en este principio del siglo XX, considerando que el maestro se hace esencialmente en la Escuela y no en los libros solamente; reivindica las prácticas del estudiante del Magisterio, *“antes que el método es el saber lo que ha de enseñarse y el tener ganas de enseñarlo”* (ibid., 1908:11), defiende la aptitud y la actitud del maestro, y reivindica la Escuela Graduada:

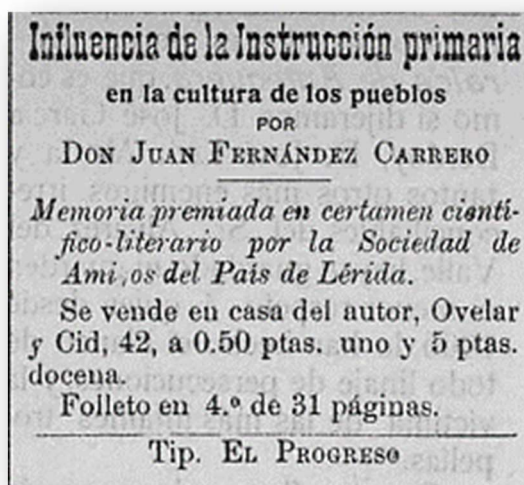
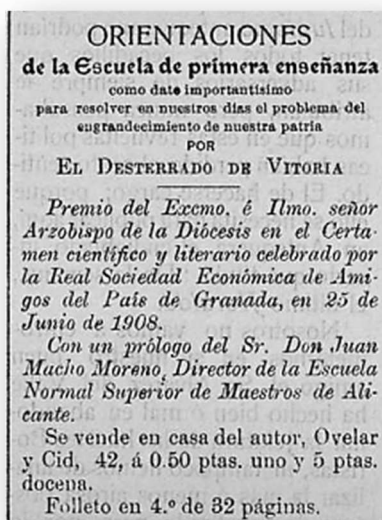


Ilustración 38. Obras de Fernández Carrero. El Liberal, 21 de enero de 1911

“El método es hijo del maestro y que antes que el método es el saber lo que ha de enseñarse y el tener ganas de enseñarlo. La escuela unitaria y el local de la misma son los dos primeros escollos en que tropieza y fracasa el maestro. Dirigir una escuela un solo maestro con ochenta o cien niños de seis a doce años de edad por medio de los sistemas mixto o mutuo es pervertir sencillamente la moralidad de los niños al darles por educadores a otros compañeros suyos (escuela lancasteriana), que necesitan lo que pretenden dar: instrucción y experiencia metodológica. Más de cuarenta niños próximamente de una misma edad y conocimientos no debe haber bajo la acción personal de un maestro y en sala independiente, que es en síntesis lo que se llama Escuela Graduada.” (ibid., 1908:13).

Fernández Carrero es tajante en sus consideraciones respecto a la escuela, así afirma categóricamente: *“A la calle con el maestro que no entienda la escuela, o que se ría de ella; a la calle también con los que arruinan al maestro, para que la sociedad no lo entienda o se ría de él”* (ibid., 1908:23-24). Sobre la opinión pública, hace suyas las palabras de Joaquín Costa: *“No esperéis nada fuera de la Gaceta”*. Y llega más lejos: *“Si no hay opinión pública hay que buscarla en el fondo de la conciencia nacional por medio de la educación”*. A la opinión pública, que es acomodaticia, hay que ganarla con la educación. Considerando no suficiente la exposición de los principios anteriores, Fernández Carrero finaliza con las siguientes conclusiones, que son aspiraciones del Magisterio:

1. *Atravesarse en medio de la corriente socialista para encauzarla.*
2. *El maestro que no responda con sus actos a ese fin desaparecerá de la escena pedagógica.*
3. *Dotación decorosa del maestro para que se respete a sí propio y le respeten los demás.*
4. *Edificios para Escuelas Graduas, de adultos y de Artes y Oficios, con jardines y campos de experimentación, con un triple objetivo: hacer higiénica la escuela; no perder los beneficios de la primera enseñanza; y convertir el taller del obrero en educación artística.*

5. *Abolición de los exámenes públicos, sustituyéndolos por exposiciones permanentes de trabajos manuales; y de las Juntas locales, sustituidas por inspección semestral.*
6. *Horas de clase de sol a sol.*
7. *Enseñanza gratuita para ricos y pobres; y obligatoria, incluido la comida al medio día a todo niño que no pueda llevarla a la escuela.*
8. *Excursiones instructivas por fábricas, talleres, granjas agrícolas, monumentos, etc.*
9. *Colonias escolares a la montaña o a las playas de mar.*
10. *Fiestas escolares dentro de la escuela, para que la sociedad entre en la escuela y la escuela participe en la sociedad.* (ibid., 1908:30-32).

Fernández Carrero asiste al Congreso Nacional Pedagógico de Madrid (1882), donde Joaquín Costa (1882:137) expone que *“las excursiones no son un procedimiento auxiliar, son el método intuitivo mismo en su aplicación, que vale y tanto como decir método a secas, porque no hay otro que él”*. Esta importancia del método intuitivo, propio de la ILE y del Museo Pedagógico, son aplicados por aquellos maestros que consideran que la educación no está entre las cuatro paredes de la escuela. Desde la Escuela Normal, *Macho Moreno* instruye a sus alumnos en el concepto de que la escuela es todo el territorio, es todo lo que se ve, se palpa, se huele, se oye, se siente.

Las conclusiones de Fernández Carrero son cercanas a la doctrina del Museo Pedagógico, aunque se aprecian diferencias, básicamente en la forma de la renovación pedagógica y en la participación con los modelos del extranjero. Mientras que el Museo preconiza *“hacer lo que hacen otros pueblos”*, Fernández Carrero es contrario, aunque razones de maestro de base no le falten. Por su parte, el claustro de profesores de la Escuela Normal de Alicante, en lo que respecta a los viajes al extranjero, propone en el debate del proyecto de Bases para una ley de primera enseñanza que *“las pensiones para estudiar en el extranjero sean únicamente para los alumnos, puesto que los profesores no deben por ningún concepto faltar a sus clases ni un solo día”*. Es una propuesta sobre los alumnos que se anticipa al Proyecto Erasmus actual. La Ley de Bases aprobada por R.D. de 17 de octubre de 1902 (GdM, 1902, núm. 309:419-421) y en su base 4ª establece:

“El Gobierno, cuando el presupuesto lo permita, consignará una cantidad para que puedan venir profesores extranjeros a explicar cursos breves de estudios superiores, así como para conceder pensiones a los alumnos premiados en los ejercicios del grado de doctor, que desean continuar estudios en el extranjero, y a los profesores que se propongan, la ampliación de estudios. Las pensiones de Bellas Artes que actualmente se conceden para Roma se concederán en adelante para Roma, París o Múnich.” (GdM, 1902, núm. 309:421).

Este es el sentir del Magisterio de principios del siglo. Las Escuelas Graduadas se multiplican, no tanto como era deseable, durante el Directorio Militar y Civil (1923-1930); y el número de alumnos, superior a cuarenta por aula y maestro, continuará hasta finales de la década de 1970 y principios de los ochenta. El prólogo es una reafirmación de las ideas principales expuestas por Fernández Carrero, destacando dos ideas en el prólogo de *Macho Moreno*: una, *“si España contase con unas cuantas docenas*

de maestros del temple de Fernández Carrero, no tendríamos que pensar en extranjerizarnos para levantar a mucha altura el nivel intelectual de la Patria entera”; y dos, el temple del Magisterio, que dice “lo que sabe y sabe lo que dice”, luchadores y triunfadores en lo pedagógico, escolar y literario (Fernández, 1908:VI-VII).

10.6.2. Cosas de la escuela (1911).

Obra de Alfredo Jara Urbano, alumno de la Escuela Normal Superior de Alicante y beneficiario de las becas de la Junta para la Ampliación de Estudios. Disponible en la Facultad de Educación de la Universitat d'Alacant (véase ilustración 39). El prólogo corresponde al director de la Escuela Normal de Alicante y profesor del autor (La Orientación, 1912, de 22 de marzo, núm. 254:5). En primer lugar, el profesor ensalza a su alumno, a quien propone para estudiar en la Escuela Modelo de párvulos de Madrid (Sebastiá, 2018:467); para, a continuación, *Macho Moreno* ensalzar:

“Un estudio muy respetable y muy plausible, puesto al servicio de oportunos problemas educativos, tratados con acierto y con marcada inclinación a miras progresivas y racionales (...), que rompe moldes caducos para entrar de ello, con la frente levantada, en el camino de las nuevas orientaciones pedagógicas.

Las doctrinas que sustenta son educativas y son reveladoras de progreso; y los preceptos que expone son convenientes” (Macho, 1911a:7-8).

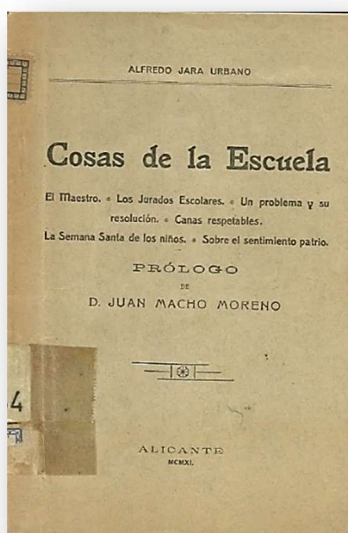


Ilustración 39. Cosas de la Escuela (1911). Colección personal.

Los posicionamientos del autor y del prologuista son marcadamente regeneracionistas, con el espíritu y la voluntad de superar viejos anacronismos mediante la educación del sujeto, del criterio y la conciencia de quien desarrolla al mismo tiempo su cuerpo y su mente. Tal vez, se abre mayor claridad sobre la pedagogía de Jara Urbano, si se explica que al finalizar la Guerra Civil (1936-39) es denunciado

por antiguos alumnos “*por considerarlo el representante más destacado de la ILE en la Escuela Normal de Albacete*” (AGHD, caja 14974/6) y “*separado definitivamente del servicio y del escalafón*” de la docencia por Orden de 17 de julio de 1940 (GdM, 1940, núm. 223:5.569).

Jara Urbano es pensionado de los programas de estudio en el extranjero de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, creado en 1907 por R.D. de 11 de enero (GdM, 1907, núm. 15:165-167) y disuelto en 1938 por Decreto de 19 de mayo (BOE, 1938, núm. 576:7.418-7.419). La JAE se crea al albor de la ILE, siendo su presidente desde la fundación de la misma hasta su fallecimiento, Ramón y Cajal (Petilla de Aragón, 1852-Madrid, 1934). El objetivo de la JAE es el fomento de la investigación científica e intervenir en la política científica nacional.

El libro *Cosas de la Escuela* “*gira dentro del campo educativo de la infancia, reveladoras de progreso, es una colección de artículos, magníficamente desarrollados y amenos a la lectura*” (La Orientación, 1912, de 22 de marzo, núm. 254:5).

1. El maestro, sacerdote de la ciencia (Jara, 1911:9-13). “*¿Qué sería de las Universidades, Institutos y demás establecimientos superiores si no existieran maestros de primera enseñanza que preparasen y adiestrasen alumnos para la segunda?*” (ibid., 1911:11). “*Y hasta que no se le trate como corresponde, hasta que no se le concedan los honores, remuneración y distinciones que tal cargo lleve consigo, aquella nación no será feliz, próspera ni dichosa*” (ibid., 1911:13).
2. Los jurados escolares (ibid., 1911:15-17), “*compuestos por alumnos, que calificarán y propondrán premios o castigos*” (ibid., 1911:15).
3. Un problema y su resolución. Del libro y sus condiciones (ibid., 1911:19-39). “*Si todos saben lo que es un libro para las escuelas, no todos están muy al corriente de lo que debe ser un libro destinado a la instrucción de los niños*” (ibid., 1911:19). “*El mejor y más apropiado libro es el maestro; libro vivo que se acomoda a toda clase de circunstancias; libro que habla, ve y entiende; que siempre es nuevo para los niños, pues se modifica y cambia continuamente*” (ibid., 1911:23). “*El libro, en caso de emplearse, deberá ser siempre un auxiliar pequeño e importante del maestro*” (ibid., 1911:25).

El autor no está a favor ni de los libros, ni de los apuntes (más vale un mal libro, que unos buenos apuntes, es el dicho), sino que reivindica la figura docente del maestro, como pieza angular de la instrucción de los alumnos.

4. Canas respetables (ibid., 1911:41-44). “*El homenaje franco y sincero, el “homenaje verdad” se lo otorga tácitamente la Humanidad agradecida por el progreso a que la impelió*” (ibid., 1911:44).

5. La Semana Santa de los niños (ibid., 1911:45-51). “Cualquier tiempo pasado fue mejor; más si aquel tiempo lo constituye el de la infancia, es mejor aún” (ibid., 1911:46). “Los pequeños muchachos esperan la llamada Semana Santa, porque ven en perspectiva unos cuantos días de asueto” (ibid., 1911:46).
6. Sobre el sentimiento patrio (ibid., 1911:52-57). “No es con vivas y aplausos, ni con lirismos, como hemos de hacer patente nuestro amor patrio, sino dedicando nuestra actividad y nuestros entusiasmos al mayor engrandecimiento de la hermosa tierra de sol y de poesía que nos cobija” (ibid., 1911:55). “Ahora las luchas se dan en las Universidades, en los Institutos y Ateneos; el campo de acción es la cultura; los combatientes las inteligencias cada vez más perfectas de los hombres; las armas los argumentos científicos y lógicos en pro de una idea, y la conquista ahora es altruista, pródiga en copiosísimos frutos que toda la Humanidad aprovecha. Es en la paz del hogar, y del estudio, como se ha engrandecer nuestro país” (ibid., 1911:56).

Leído el tratado *Cosas de la Escuela*, hay que volver al prólogo y reconocer que “rompe moldes caducos para entrar de lleno, con la frente levantada, en el camino de nuevas orientaciones pedagógicas”. Indudablemente, el director de la Escuela Normal de Maestros de Alicante sabe transmitir los principios pedagógicos de la ILE entre los alumnos aventajados y avanzados.

CAPÍTULO XI

El Faro del Magisterio.

“La misión de la prensa profesional en estos días en que parecen todos atacados de una verdadera locura de reformas, es la de crítica; pero crítica imparcial y serena, respetuosa y enérgica.”

(Macho, El Faro del Magisterio, 1915, de 30 de mayo, núm. 733:194)

11.1. Introducción.

“El papel jugado por la prensa profesional en el societarismo del Magisterio es tremendamente relevante en cuanto que va a contrarrestar el tradicional aislamiento (geográfico y sociológico) en que los maestros van a desarrollar su actividad y que dificultaba el surgimiento de una práctica y una mentalidad colectivas. Como espacio de comunicación, información y reivindicación, la prensa pedagógica -hecha con mucha frecuencia por maestros y para maestros- cumplía un papel hacia el interior del grupo a la vez que externalizaba hacia la opinión pública la opinión profesional sobre la enseñanza y su problemática.”
(Terrón, 1999:160-161).

Los objetivos expuestos por Terrón son coincidentes con los ansiados por *Macho Moreno* al percatarse que la provincia de Alicante no dispone de prensa profesional del sector. Existe *El Campeón del Magisterio*, dirigido por Cases Alemany, en el que colabora y usa para informar de las noticias del Magisterio y publicar los anuncios oficiales de la Escuela Normal. Sea por cansancio, sea por agotamiento, sea por problemas económicos, deja de publicarse el diario, momento en que nuestro protagonista se compromete en la empresa de asumir el riesgo de una revista del sector. Es un proyecto personal, avalado igualmente por su patrimonio. Su incansable trabajo facilita responder personalmente y vía postal cada una de las cartas que son dirigidas a la revista. *“Fundó El Faro del Magisterio, revista heráldica de la clase y como inspirada por tan valiente campeón, protectora del maestro vejado y ostentadora del lema la enseñanza para los maestros (sic)”* (El Avisador Numantino, 1912, de 5 de junio, núm. 3.179:1). El análisis de *El Faro* en el presente capítulo se realiza hasta el fallecimiento de su fundador y director en 1912. El formato del periódico se imprime en su primera etapa (1902-1904) en 40 x 28 cm y cuatro páginas. Posteriormente, se reduce el formato, para adecuarlo a los usos y costumbres, y se amplía a ocho páginas la edición.

“Accediendo muy gustosos a varios ruegos de algunos suscriptores, que nos han pedido publiquemos el periódico de modo que sea más cómoda su encuadernación para conservarlo, desde el primer número del año próximo lo cambiaremos de forma y saldrá El Faro del Magisterio impreso en ocho páginas, en vez de las cuatro que tiene desde su fundación.” (El Faro del Magisterio, 1904, de 24 de diciembre, núm. 134:1).

La sede de la redacción se sitúa en la calle Mayor, 42, 3º, de la capital. La sede de la administración se establece en la calle Alberola, 15, Benalúa, de Alicante (desde el núm. 1, 6 de octubre de 1902, hasta el núm. 11, 6 de diciembre del mismo año); y posteriormente se traslada a la calle Jorge Juan, 6, de la misma capital, más cercano al domicilio particular del fundador y director, de la redacción y de la Escuela Normal.

Es el fundador y actúa como director. En la cabecera del periódico se mantiene en toda su existencia el rótulo de “Fundado por”; como director encabeza el periódico desde el núm. 1 hasta el 75 (desde el 6 de octubre de 1902 hasta el 30 de diciembre de 1903), sin embargo, la misma cabecera expone:

“Toda la correspondencia vendrá a nombre del director”, por lo que es obvio y delator que continúa siendo el director del periódico, aunque no figure en la cabecera. El primer administrador es Gaspar Miñana (desde el 6 de octubre hasta el 6 de diciembre de 1902); el siguiente administrador es Victoriano Masía. Se utiliza en la redacción de la tesis el sustantivo “periódico”, porque así denomina su fundador a *El Faro del Magisterio*.

11.2. Editorial.

“El desarrollo de la prensa y el interés creciente en la esfera pública por la educación favorece el desarrollo de una especialización monográfica. Hasta comienzos del siglo XX lo más abundante es la prensa fomentada por maestros y dirigida a maestros, dedicándose fundamentalmente a describir los problemas del ramo.”

(Ramón, 2020:427-429)

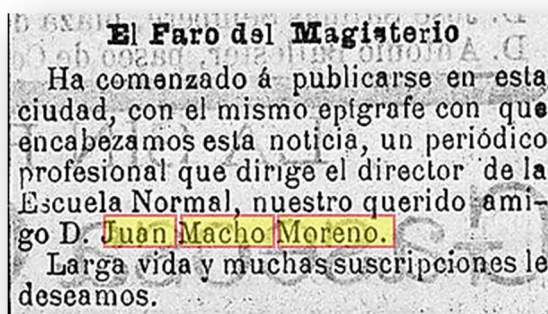


Ilustración 40. El Graduador, 1902, de 7 de octubre, núm. 8.024:3.

De los ejemplares de *El Faro* se ha entresacado todo aquello que lleva su firma, aquello que corresponde a la editorial o al ideario que plasma en el periódico. Como manifiesta el periódico en su presentación social, no está adscrita a ideología política, ni religiosa, aunque ello no exime de expresarse de manera libre. Lógicamente, lo que expresa *El Faro* sin firma, como redacción o editorial, es obra de *Macho Moreno*.

Desde el principio de su publicación, *El Faro* no pretende ser órgano de la Asociación del Magisterio, pero la apoya y la defiende, se declara “desde el primer número partidaria de la Asociación Nacional del Magisterio de primera enseñanza, y desde luego ponemos sus columnas a disposición de la provincial (...) Tampoco nos olvidamos de la Asociación del Profesorado Normal, por considerarlas absolutamente necesaria” (*El Faro del Magisterio*, 1902, de 6 de octubre, núm. 1:1); pretende no crear polémicas personales, que no conducen a nada; y “procura ilustrar al Magisterio” (*ibid*, 1904, de 6 de enero, núm. 76:1). En ningún momento se desestiman colaboraciones, debates o aportaciones, vengan desde donde vengan. Lo mismo se publica un artículo que se enmienda el publicado por la revista; que se

emite un artículo en defensa de la educación confesional y/o laica. Este es el comportamiento del director y fundador del periódico.

“En nuestras columnas han de tratarse todas las cuestiones palpitantes de la enseñanza; han de publicarse artículos doctrinales; ha de traerse todo lo que debe ser traído y tratado de la legislación vigente, y cuanto se publique en lo sucesivo; han de darse instrucciones a los Maestros para cumplir los servicios que se reclaman por las autoridades al Magisterio; han de insertarse modelos para llenar debidamente los aludidos servicios; han de ser contestadas cuantas consultas se dignen dirigirnos los que las necesiten, y, por último, abriremos una sección de correspondencia para dar contestación impresa a cuantas cartas se nos dirijan.” (ibid., 1902, de 6 de octubre, núm. 1:1).

Es cierto que la edición del periódico crea relaciones de simpatía, de empatía, de amistad, de complicidad, con los suscriptores, los lectores y con otras revistas que comparten idénticos ideales. Esta relación le dará muchas satisfacciones personales en los momentos de dificultad a su fundador. También es cierto que se crean algunas fobias y enemistades desde el momento que *“no venimos a defender al Maestro por ser Maestro; el que abuse (...) que no cuente con nosotros”* (ibid., 1902, de 6 de octubre, núm. 1:1).

La fundación coincide con el movimiento pedagógico del IV Centenario de la Universidad de Valencia y con la constante preocupación de la formación del Magisterio en los diferentes niveles. *El Faro del Magisterio* se publica hasta las postrimerías de la II República, siendo sustituido el fundador y primer director finalmente por Sánchez Arias (Checa, 2002:397). La mayoría de las provincias disponen de publicaciones al servicio del Magisterio, que informan, forman y divulgan todo lo relativo al interés general y particular del colectivo. Esta publicación, *El Faro*, será otro de los enfrentamientos ideológicos con la prensa conservadora de Alicante y, al mismo tiempo, será motivo de elogios y de respeto a sus artículos por el Magisterio nacional. *“Su labor al frente del semanario es ardua y dificultosa, provocándole no pocos problemas, dado el carácter abierto y reivindicador del mismo, no cejando en la defensa de la dignificación de la carrera y de sus sufridos profesionales”* (Beltrán, 1981:153). *El Faro* será su púlpito para explicar, exponer, aclarar, informar; y siempre con el acceso disponible para todos aquellos que consideren que pueden y deben aportar algo al conjunto de la profesión.

En el momento de su destitución, la prensa se pregunta: *“¿Querrá decir con esto que Macho Moreno ha sido separado del cargo de director de la Escuela Normal, o ha podido influir para ello, figurar como fundador del periódico El Faro del Magisterio?”* (La Orientación, 1909, de 19 de febrero, núm. 93:4-5). Anteriormente, se ha explicado el cese en la dirección, pero el hilo se inicia con la defensa de la asistencia a clase de los/as maestros/as y con la denuncia, después de varias advertencias, de los nombres de los que incurren en dicha falta. *La Voz de Alicante*, de tendencia eclesial, hasta el extremo de auto imponerse *“con censura eclesial”* (La Voz de Alicante, 1908, de 4 de enero, núm. 1.490 y siguientes) utiliza la defensa de una parte del Magisterio, para atacarlo personalmente, como al periódico *El Faro*

del Magisterio y a la libertad de prensa, confundiendo defensa del trabajo docente con ataque personal a quien no cumple con sus deberes.

“¿Qué importan algunas excepciones en eso de los afectos? ¿Qué representa una exigua minoría que quisiera ver muerto a El Faro y ahorcados a los que le dan vida? ¿Qué significación tienen unos cuantos enemigos, ante la numerosa falange de amigos y agradecidos que nos animan y nos estimulan a seguir por el camino emprendido?”

El Faro tiene vida, y esta la debe a esa pléyade de amigos y compañeros que lo animan a continuar la senda trazada desde un principio. Nosotros servimos a todos; nosotros aconsejamos y guiamos a los maestros que impetran nuestra desinteresada y noble opinión.” (El Faro del Magisterio, 1906, de 6 de enero de 1906, núm. 196:1).

Los detractores lo acusan de sectario y autoritario en beneficio propio en el uso de la publicación, pero este periódico gozará de largos años de publicación, poco habitual entre las revistas y diarios del Magisterio. No obstante, en Alicante también se editan en estos años de principios del siglo XX otras publicaciones, que desaparecen por diversos motivos. Es evidente que para mantener un medio de comunicación independiente es necesario una firme determinación en sus editores, pues de lo contrario sucumben al primer envite de intereses inconfesables. *El Faro del Magisterio* es de los pocos medios periodísticos corporativistas y de provincias que permanece más de tres décadas en activo. Esta solidez es causa de envidias y de confabulaciones en su contra, sin que por ello decaiga en su firmeza en la defensa de sus ideales y principios. La colección consultada de la revista (1902-1918) se conserva en la Biblioteca Pública Azorín, Alicante, por donación de Carpintero Moreno, unido al fundador y director en amistad nacida en Berlanga de Duero, hasta el punto de ser *Macho Moreno* padrino de su hija María de las Mercedes Carpintero Moreno (Alicante, 4 de octubre de 1904) (El Faro del Magisterio, 1904, de 6 de octubre, núm. 121:4).

En la presentación de su primer número, la editorial se pregunta: *¿A qué venimos?* La respuesta inmediata es concisa: *“a satisfacer las aspiraciones, deseos, anhelos y esperanzas de los maestros, para mejorar las condiciones de los educandos”*.

“No venimos a defender al maestro por ser maestro. El que abuse, que no cuente con nosotros; al maestro digno, lo defenderemos con todas nuestras fuerzas, sean cuales fuesen las consecuencias que haya merecido de soportar” (El Faro del Magisterio, 1902, de 6 de octubre, núm. 1:1).

La bandera de *El Faro del Magisterio* es *“ley, justicia, deber, derecho y trabajo”*. El orden empieza por la ley y se completa con el trabajo. Es la filosofía del compromiso vital del director y colaboradores de la publicación a favor de la educación y de los docentes. El periódico se plantea los objetivos siguientes: *“tratar los motivos palpitantes de la enseñanza; publicar artículos doctrinales; tratar la legislación vigente y sus publicaciones; dar instrucciones a los maestros para cumplir los servicios e insertar los modelos; y*

sección de cartas al director y su respuesta, denominada Consulta” (El Faro del Magisterio, 1902, de 6 de octubre, núm. 1:1).

Los objetivos son afines a los propios de las revistas existentes, pero destaca la pluralidad de este nuevo semanario en su sección *Consulta*, por lo que significa de democratización de la prensa. En su trayectoria demuestra el talante democrático y participativo, aunque la carta dirigida al director sea frontalmente contraria a la línea editorial. No se conoce la censura en las opiniones emitidas por los suscriptores y lectores, excepto si hubiera insultos, pero nunca por discrepar o posicionarse en la línea contraria. Todo ello ante un carácter “*amigo de Platón, pero más amigo de la verdad*” (Aristóteles).

El objetivo tercero y cuarto han sido tratados por el director en la publicación puertorriqueña *Compilación legislativa de Primera Enseñanza de la isla de Puerto Rico* (1895), donde los maestros expresan su satisfacción a “*semejante obra que tantísima importancia entraña para los maestros de la provincia, quienes ansían en su totalidad conocer ese conjunto laberíntico de disposiciones relativas a su profesión*” (La Correspondencia de Puerto Rico, 1893, de 14 de octubre, núm. 1.029:3).

La publicación es exitosa, pero “*siempre quedamos sin poder publicar algo que interesa a nuestros lectores. Si estos hicieran un pequeño esfuerzo, El Faro saldría una vez más al mes, y así ya podríamos atender mejor las necesidades de la clase. Con pagar ocho pesetas al año por adelantado y aumentar cincuenta suscripciones en la tierra alicantina, problema resuelto*” (El Faro del Magisterio, 1906, de 12 de enero, núm. 197:15). Los problemas de la prensa escrita no son nuevos; las ediciones no ofrecen más números, porque existen las limitaciones pecuniarias, derivadas del número de suscripciones, de los impagos de estas y de la poca o nula publicidad que hace uso de las páginas de la prensa escrita.

La publicación se declara en su creación partidaria de la Asociación Nacional del Magisterio y de las correspondientes provinciales y locales. Si *El Faro* aplaude, lo que deba aplaudirse; y censura, aquello que deba censurarse; ya ha contestado a la pregunta inicial de la publicación: *¿a qué venimos?* Con prontitud, a partir del sexto número, de 6 de noviembre, *El Faro del Magisterio* publica las disposiciones oficiales en formato de carpeta, para que el/la maestro/a pueda conservarlas para su consulta.

Las páginas del periódico están abiertas a todo tipo de participación. “*Es necesario que el Magisterio de Primera Enseñanza cuente con un periódico, donde pueda nutrir su inteligencia con la variedad de conocimientos, para merecer el calificativo de medianamente ilustrado*”, se expresaba Serrano Gómez (El Faro del Magisterio, 1905, de 18 de abril, núm. 153:144). Mientras no exista ese periódico diario, el fundador de *El Faro* presta sus páginas para expresar las experiencias y estudios de interés del Magisterio. Como ejemplo, el profesor de la Normal de Jaén y, posteriormente, de Alicante, Abenza Rodríguez, publica sus experiencias en la educación francesa; Pascual Serrano Gómez (Corral Rubio, 1855-Alicante, 1913)

inicia una serie de artículos sobre Arqueología, “*como complemento a los especiales conocimientos pedagógicos; etc.*”.

Desde la publicación del semanario, el director aprecia intrigas, envidias, que perdurarán en el tiempo, contra *El Faro del Magisterio*. Ni corto, ni perezoso, afronta el desafío, como anteriormente hacía el Boletín de la ILE contra los que niegan la libertad de expresión y buscan falsas imputaciones para desacreditar la publicación y sus impulsores, y declara en las páginas del periódico:

“*El Faro del Magisterio no necesita vivir de protecciones prestadas. El Faro ha de vivir con sus propias fuerzas, con el juego que le presten los maestros que buenamente quieran ser suscriptores; y con su labor y su trabajo de ahora y siempre en obsequio de la clase que defiende*” (El Faro del Magisterio (1902), de 13 de octubre, núm. 2:3).

El director no se amilana, sino muy al contrario, porque si alguien esperaba lo contrario de él es que no conoce su trayectoria personal en la defensa del Magisterio, se reafirma: “*El Faro del Magisterio alumbrará mientras tenga aceite en el depósito*”. Su aceite son: el propio y escaso patrimonio de su fundador, que afronta los gastos derivados de la publicación; las colaboraciones de maestros de la capital alicantina en su administración y colaboración, “*esperamos la valiosísima colaboración de cuantos compañeros y compañeras (nuevamente hace uso de lenguaje no sexista) tengan a bien honrarnos con sus trabajos*”; y las suscripciones de los/as maestros/as que confían en la publicación, porque a las Escuelas Graduadas, a las direcciones de las otras publicaciones y a las sedes de entidades educativas se les facilita la suscripción gratuitamente. Si hubiera duda de su independencia y de su destino en la defensa del Magisterio, proclama total dependencia de *los maestros y las maestras*:



Ilustración 41. El Faro del Magisterio, 1905, de 12 de abril, núm. 152:1.

“El Faro no tiene, ni quiere, ni aceptará ninguna clase de apoyo ni recomendación de parte de ninguna autoridad, no se publica bajo otros auspicios que los de sus redactores y director, porque ha de vivir de sus propios esfuerzos, sin necesidad de los ajenos. Si nos apoyan los maestros y las maestras, tenemos bastante, y no queremos más.” (El Faro del Magisterio (1902), de 18 de noviembre, núm. 8:2).

Y este espíritu de independencia de presiones externas al Magisterio y de lucha en la defensa de los/as maestros/as recibe el apoyo y la admiración de otros gladiadores de la enseñanza, como Pérez Cervera, que anima a que *“continúe El Faro su noble y regeneradora campaña”* (El Faro del Magisterio, 1902, de 18 de diciembre, núm. 13:2). ¿A quién hace daño la verdad, el rigor, la conciencia? A aquellos que no cumplen con sus obligaciones, a aquellos que se escudan en conductas irresponsables, a aquellos que utilizan el corporativismo para encubrir sus abusos y desmanes; a aquellos que incumplen con sus obligaciones. Como dice San Juan Evangelista (Iª Carta, 4:18): *“El que teme no conoce la verdad”* (Sagrada Biblia, 1968:1.456).

“En la vida periodística profesional don Juan Macho Moreno es una figura de relieve, no porque se adorne de galas, sino porque a su sinceridad de hombre íntegro une una claridad de juicio, una precisión de calificativos y una lógica contundente a que no estamos acostumbrados con mucha frecuencia.” (Boletín Bibliográfico, reproducido por El Faro del Magisterio, 1907, de 24 de octubre, núm. 304:388).

El Faro se postula como Órgano de la Federación de las Asociaciones de Maestros Nacionales de Levante a partir del núm. 660, de 24 de febrero de 1914, siendo administrador del periódico Mallo Sala (12 de junio de 1913, núm. 620-6 de diciembre de 1916, núm. 817). Se hace la advertencia de que no se conservan los ejemplares entre el 19 de julio de 1910 y 12 de junio de 1913, faltando a partir de este ejemplar algunos números intercalados.

El Faro del Magisterio finaliza su publicación con la llegada de la Segunda República (1931), después de más de un cuarto de siglo, que para una revista que se gestiona con las suscripciones de sus lectores es un gran éxito.

11.3. Asociación de la Prensa de Alicante.

“El ejercicio profesional del Periodismo representa un importante compromiso social, para que se haga realidad para todos los ciudadanos el libre y eficaz desarrollo de los derechos fundamentales sobre la libre información y expresión de las ideas.”
(Código Deontológico, Federación de Asociaciones de Periodistas de España, 1993)

Como fundador y director del semanario *El Faro del Magisterio*, forma parte de la Asociación de la Prensa de Alicante y participa activamente en sus actividades. La Junta general ordinaria, en el mes de diciembre de 1905, le nombra vocal de la misma (La Correspondencia de Alicante, 1905, de 18 de diciembre, núm. 7.555:2); renovando su cargo de vocal para los años 1907 (El Graduador, 1906, de 5 de

diciembre, núm. 8.188:3; El Censor, 1907, de 2 de enero, núm. 5:3) y 1908 (La Correspondencia de Alicante, 1907, de 16 de diciembre, núm. 8.139:2; El Graduador, 1907, de 17 de diciembre, núm. 8.537:3). En la renovación de la Junta de la Asociación para el ejercicio 1909, ostentará la vicepresidencia de la Junta del Montepío de la Prensa (Heraldo de Alicante, 1908, de 14 de diciembre, núm. 1.126:1). En la renovación para el año 1907, duda mucho si acceder a la Junta por las muchísimas ocupaciones contraídas, *“tiene muchísimas ocupaciones a que atender, y es muy posible que no tome posesión del cargo, aunque queda muy agradecido a los señores asociados que se han dignado honrarlo con sus votos para desempeñar aquel”* (El Faro del Magisterio, 1906, de 6 de diciembre, núm. 251:419). Este final de año es de franca preocupación personal por su debilitada salud y aunque le hace pensar en abandonar parte de las tareas que le ocupan, finalmente continúa ejerciendo todas ellas.

Como vocal de la Junta de la Asociación de la Prensa de Alicante, y en su representación, solicita al juez acto de conciliación respecto al diario *El Demócrata*, en la persona de su director, Eduardo Mendaro, para que se explique sobre las frases injuriosas y calumniosas contenidas en varios artículos publicados en dicho diario (La Correspondencia de Alicante, 1908, de 23 de enero, núm. 8.167:2).

Ejemplo de la tradición de la prensa pedagógica en Alicante y habitual representante en los congresos educativos, promueve en la primavera de 1909 certámenes pedagógicos, apoyado por la Federación Local de Sociedades Obreras, republicanos y socialistas. Su actitud no pasa desapercibida, por lo que es de extrañar que a fuer de presiones y de contubernios sea apartado de su cargo un tiempo después.

La Junta General de la Asociación de la Prensa de Alicante, de 29 de mayo de 1910, lo elige como vicepresidente de la misma (Heraldo de Alicante, 1910, de 30 de mayo, núm. 1.552:2; La Correspondencia de Alicante, 1910, de 31 de mayo, núm. 8.849:2; El Pueblo, 1910, de 1 de junio, núm. 4.099:3; Cerdán, 2005:58). Esta nueva Junta acuerda nombrar un Tribunal de Honor, de forma permanente, formado por personas ajenas a la profesión, que examine y falle aquellos hechos que sean denunciados contra los profesionales de la prensa (El Pueblo de Alicante, 1910, de 3 de septiembre, núm. 124:1).

CAPÍTULO XII

Macho Moreno y su vínculo con las pedagogas de su tiempo.

"Soy eco del pasado que viene a despertar a la mujer del porvenir."

(Ana Roqué de Duprey, *La Mujer del siglo XX*, 1917, núm. agosto)

*“Deben subsistir y continuar las Escuelas Normales de Maestros y de Maestras,
porque son útiles, convenientes, necesarias e insustituibles.
Que las profesoras de las Normales de Maestras en ambos grados disfruten igual
sueldo que los profesores de las de maestros.”*

(Macho, 1908b:139-140)

12.1. Introducción.

En los cuarenta y dos años de docencia, *Macho Moreno* comparte su compromiso con la educación con pedagogas de gran trascendencia educativa para la instrucción de las niñas, en tiempos difíciles para ellas para ejercer la profesión. Las dificultades nacen desde el tipo de educación diferenciada por género, hasta la remuneración reconocida por la propia administración. Algo tan evidente como la igualdad de trabajo y remuneración, parece propio de siglos anteriores, cuando en la actualidad el salario femenino no alcanza el 80% del salario masculino, como media.

En el último tercio del siglo XIX y principios del XX no es habitual encontrar trabajos conjuntos entre docentes de distinto género. Incluso, hasta bien adelantado el pasado siglo, el trabajo intelectual de la mujer es presentado por el hombre, secuestrando la autoría femenina. No obstante, como a lo largo de los siglos, la mujer es importante en el desarrollo de la educación por su talento, por su preparación y por su osadía en manifestarse como tal en un mundo hostil para su labor pedagógica, a favor de las alumnas.

12.2. La mujer en la legislación educativa

La educación de las mujeres aparece en el título XII del *Informe Quintana* (1814), escolarizando a las niñas en las escuelas públicas, “*para enseñarles a leer y escribir, y a las adultas en las labores y habilidades propias de su sexo*” (ver art. 115 del Dictamen y proyecto de decreto para arreglo). En el *Proyecto de 1820* y *Reglamento de 1821*, se amplía la formación a *saber contar*. Las niñas tienen derecho a ser instruidas en *saber leer, escribir, contar y en las labores propias de su sexo* (ver capítulo II, 2.4, *Reglamento General de Instrucción Pública, de 29 de junio de 1821. Proyecto de decreto para el arreglo general de la enseñanza*). ¿Cuáles son las labores propias? Evidentemente, coser, planchar, cocinar y similares. Todo ello casi en la clandestinidad, pues las pocas escuelas existentes apenas dan para escolarizar niñas.

En el siguiente *Plan y Reglamento General de Escuelas de Primera Letras* (GdM, 1825, núm. 23:89) se plantea en el título XVIII el reto de que *las niñas no carezcan de la buena educación en los rudimentos de la Fe católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes y en las labores propias de su sexo* (art. 197). Las labores evolucionan con las diferentes clases de escuela (ver capítulo II, 2.6, *Plan y Reglamento General de Escuelas de Primeras Letras, de 16 de febrero de 1825. Plan Calomarde*). Este Plan no amplía el espectro escolar y educacional de las niñas, hasta el extremo de *prohibir que las niñas asistan a las escuelas de niños, debiendo ser educadas en otra escuela o pieza separada* (art. 179).

El siguiente *Plan General de Instrucción Pública* (GdM, 1836, núm. 600:1-7), aborda la educación de las niñas en el art. 21, estableciendo *escuelas separadas para niñas donde quiera que los recursos lo*

permitan, acomodando la enseñanza en estas escuelas a las correspondientes elementales y superiores de niños, pero con la modificación y en la forma conveniente al sexo. El establecimiento de estas escuelas, su régimen y gobierno, provisión de maestras, será objeto de un decreto especial (ver capítulo II, 2.7, *Plan General de Instrucción Pública, de 4 de agosto de 1836. Plan Rivas*). El ministro liberal Saavedra y Ramírez no es capaz de dar el giro copernicano a la educación de la mujer, creando muchas dudas en el *Plan General* de 1836.

El siguiente *Plan de Instrucción Primaria* (GdM, 1838, núm. 1.381:1) reitera los postulados del *Plan Rivas* de 1836 en el Título VIII, art. 35, de la presente ley (ver capítulo II, 2.8, *Ley de 21 de julio de 1838, sobre Plan de Instrucción Primaria. Plan Someruelos*).

Con la *ley Moyano* se consigue una cierta aproximación entre el trato educativo de los niños y de las niñas, aunque se siguen marcando diferencias. El art. 5 de la ley de 1857 determina que *en las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios que tratan el párrafo sexto del art. 2º (breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades) y los párrafos primero y tercero del art. 4º (principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura; y nociones generales de Física y de Historia natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida), reemplazándolas con: Primero. Labores propias del sexo; Segundo. Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores; y Tercero. Ligeras nociones de Higiene doméstica. A su vez, no se sacude el peso social del destino de la mujer en la sociedad, “labores propias de su sexo”, pero se homogeniza más el plan de estudios.*

“*La ley Moyano es la primera en sugerir la creación de normales femeninas, si bien no precisaba más que algunos someros aspectos sobre ellas, su existencia institucional es anterior, ya que algunas provincias las establecieron espontáneamente*” (Escolano, 1982, núm. 269:63), aunque la Escuela Normal Central de Maestras no se crea hasta el año 1858. En esta ley, las maestras son discriminadas en el sueldo, disfrutando de “*una dotación una tercera parte menos de lo señalada a los maestros*” [art. 194, de la Ley de 9 de septiembre de 1857 (GdM, 1857, núm. 1.710:2)]. La mujer alcanza la misma exigencia para optar a un cargo de la administración pública, pero no en sus derechos fundamentales, la nómina será un tercio del correspondiente a los varones. Por eso, *Macho Moreno* reclama igualdad de salario entre ambos sexos en su comparecencia en el Congreso Nacional Pedagógico de Madrid (1882), “*estableciendo igualdad de sueldo para los Profesores de ambos sexos en cada localidad*” (*Macho*, 1882:267).

12.3. Participación de la mujer en los Congresos Nacionales (1892-1909)

“*En la etapa del Sexenio Revolucionario (1868-1874), a pesar de las modificaciones profundas que sufrieron los planteamientos educativos vigentes, las ideas relativas a la educación femenina no cambiaron sustancialmente.*”
(Flecha, 1996:31)

En el siglo XIX “los conocimientos que debían adquirir las niñas y las actitudes que debían desarrollar se seleccionarán de acuerdo con lo que sus hijos iban a necesitar de una madre” (Flecha, 1996:20), ampliándose a aquellas otras que precisara el domicilio familiar. Con las dificultades existentes, la creación de la ILE, así como la celebración de los Congresos Nacionales de Pedagogía, favorece y acrecienta la presencia de la mujer en la enseñanza, a pesar del dominio masculino en el conjunto de la sociedad.

En el Congreso Nacional Pedagógico (1882) participan 446 mujeres, con una presencia limitada en el estrado de los oradores. Estas profesoras son: Micaela Ferrer de Olálora, profesora de Madrid; Concepción Sáiz Otero; Adela Riquelme de Trechuelo (Cádiz, 1840-¿); Rosario García, directora de la Escuela Normal de Maestras de Córdoba; Walda Lucenqui (Badajoz, 1847-1923); y Dolores Montaner (Granátula de Calatrava, 1855-¿). Seis años más tarde, en el Congreso Nacional Pedagógico de Barcelona (1888) el número de mujeres asciende a 470, que representa el 34 por ciento del total de inscripciones.

En el Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona (1909), el número de mujeres es de 448, que significa el 33 por ciento de los inscritos. Sin embargo, el papel de la mujer en este Congreso es muy significativo, especialmente en el Comité Organizador, donde hay cinco mujeres, que alcanza el 55 por ciento de representación [ver capítulo IX. 5, Congreso de Primera Enseñanza (Barcelona, 1909-1910)].

De acuerdo con el enunciado de la tesis, el legado de *Macho Moreno*, es de justicia mencionar el reconocimiento y la defensa de la igualdad y de derechos de la mujer con el hombre, que realiza en sus intervenciones públicas. Por ello, nada más gráfico que su relación con pedagogas contemporáneas.

En estos años de docencia, coincide en proyectos, ideas, docencia con distintas mujeres, de relevante intelectualidad, que dejaron huella en la comunidad educativa. Es necesario reiterar la advertencia de que en la etapa docente de *Macho Moreno* no es habitual en el práctica compartir estudios, ni investigaciones entre personas de diferentes géneros.



Gráfico 61. Relación de Macho Moreno con pedagogas de su tiempo. Elaboración propia.

En este sentido, se hace mención a tres profesoras (Ana Roqué de Duprey, Rosa Sensat, Amparo Hidalgo), luchadoras por la emancipación y superación del rol de la mujer, “*sus labores*” o “*propias de su sexo*”, que de una forma u otra confluyen con *Macho Moreno*, representando cada una de ellas un momento de las tres fases (Puerto Rico, Escuela Normal de Alicante y Congresos) de su docencia (véase gráfico 61).

Muchas otras son las relaciones, coincidencias y debates con otras ilustres pedagogas. Como ejemplo de ello, en el Congreso Nacional de Zaragoza (1908), a la disertación de *Macho Moreno* del tema 3º, *Influencia decisiva en la formación del Maestro para los resultados de su transcendental ministerio*, interviene para analizar su intervención la directora de la Escuela Normal de Pamplona, María Ana Sanz Huarte (Irañeta, 1869-Pamplona, 1936), que “*refuerza los argumentos con que el Sr. Macho Moreno defendió sus conclusiones*” (Congreso, 1908:108). Cuando hay que proponer el modelo de enseñanza de los futuros formadores, los profesionales involucrados en la regeneración de la pedagogía son coincidentes en denunciar los defectos y en proclamar el proyecto de presente y futuro, basado en la igualdad de mujer y de hombre.

12.4. Ana Roqué de Duprey, pedagoga, feminista y sufragista puertorriqueña



Ilustración 42. Ana Roqué de Duprey (Aguadilla, 1853-Rio Piedras, 1933). *Mujerícolas*.

Ana Roqué de Duprey, de soltera Roqué Géigel, hija, sobrina y nieta de profesores de Aguadilla. Huérfana de madre desde los cuatro años, desde su niñez manifiesta un gran amor por la educación de las niñas, luchando por combatir la alta tasa de analfabetismo femenino, en Puerto Rico, que “*en el año 1860 era del 91,2 y en 1887 alcanzaba el 86,2%. La situación en la propia España era muy deficiente, ya que el 75% de la población era analfabeta en 1860*” (Trías, 1980:2).

Impulsora de la educación de la mujer, de la defensa de los derechos femeninos, innovadora en la pedagogía de Puerto Rico, es nombrada directora de la Escuela Normal de Maestras de Puerto Rico en 1899, a la edad de cuarenta y seis años. Ana Roqué nace en 1853, cinco años menor, por lo que se pueden considerar coetáneos, coincidiendo en muchas cosas ambos. Por ejemplo, *Macho Moreno* solicita dispensa para ejercer el Magisterio por no cumplir la edad mínima, cifrada en veinte años; Ana Roqué instauró una escuela en su propia casa a los trece años por no poder aspirar a una plaza oficial de maestra.

Ambos conciben la información como vehículo de formación del Magisterio; ambos crean un medio de comunicación, ella da vida a la revista *La Mujer* (1894), en defensa de las féminas y él, diez años más tarde, concibe *El Faro del Magisterio* (1903), en defensa del Magisterio. También coinciden en su visión de cómo ha de ser la enseñanza de la formación de formadores y en la denuncia de las deficiencias del sistema.

Ejerciendo la docencia en la escuela pública de Humacao, enviuda de Luis Duprey (Aguadilla, 1854-1892), a la edad de treinta y nueve años, siendo madre de cinco hijos (*La Correspondencia de Puerto Rico*, 1892, de 24 de diciembre, núm. 735:3). Desde este momento asume el papel de cabeza de familia.

Durante los años de docencia de *Macho Moreno* en la Escuela Normal de Mujeres de Puerto Rico, se conocen y, por la cercanía en la edad, entablan amistad, hasta el punto de firmar ella en dos ocasiones a favor del profesor español, con motivo de las calumnias emitidas por el diario ponceño *La Democracia*. El 16 de diciembre de 1895 firma, conjuntamente con más de ochenta maestras y maestros de la isla el manifiesto publicado por *La Correspondencia de Puerto Rico* (1895, de 17 de septiembre, núm. 1.749:2), con el título *¿Quién es don Juan Macho Moreno?*, que finaliza con una advertencia a navegantes:

“Sería ingrato, pero muy ingrato, el Magisterio puertorriqueño, si no se levantara ante tal acusación que tiene que venir de un particular y no de un compañero, pues de lo contrario desconocería por completo el compañero, quien es don Juan Macho Moreno.”

Posteriormente el diario *El Correo de Ultramar* publica su propio artículo definiéndolo como “*un profesor de la Normal de Puerto Rico, meritísimo, honrado, digno del aprecio, no solo de sus colegas, sino de todos sus conciudadanos, atacado injustamente por La Democracia*”. Ana Roqué vuelve a firmar el manifiesto, esta vez como directora de la revista quincenal *La Mujer*, que “*se dedica a la propagación de la mayor cultura y progreso del sexo femenino*” (*La Democracia*, 1894, de 24 de febrero, núm. 694:3) y “*su recaudación se destina a preparar profesoras para el magisterio puertorriqueño, consiguiendo así que la mujer pobre en esta tierra pueda ilustrarse sin mayores sacrificios*” (*La Correspondencia de Puerto Rico*, 1895, de 28 de noviembre, núm. 1.821:3). La publicación mantiene una relación especial con la mujer, no solamente por su título, sino porque “*hasta las cajistas que lo compongan serán señoritas; así es que representará la*

labor fecunda y hermosa de la mujer por la mujer, pues en él colaborarán todas las damas, bien escritoras o meras aficionadas a las letras” (La Democracia, 1894, de 15 de enero, núm. 659:3).

Ambos coinciden en *La Correspondencia de Puerto Rico* (1895, de 28 de noviembre, núm. 1.821 3), ella por su próxima novela *Luz y Sombra* (1903); y él por enviar 20 entregas de su libro *Compilación legislativa* (1895) a los suscriptores. Las tensiones que suscita la independencia de Puerto Rico imposibilitan el desarrollo de proyectos pedagógicos, concebidos por *Macho Moreno*, a imagen y semejanza de la ILE y del Museo Pedagógico en la isla y en la comunidad educativa, como son los congresos pedagógicos, las conferencias, la educación de adultos y la publicación de revistas específicas del Magisterio. En la nueva etapa que comienza con la soberanía de EE. UU., Ana Roqué trabaja duramente hasta conseguir estos objetivos y otros derechos de la mujer, como es el sufragio femenino, que se alcanza con su protagonismo en 1932.

Formalizada la retirada de España de la isla caribeña, publica un artículo en *La Correspondencia de Puerto Rico* (1898, de 28 de diciembre, núm. 2.924:3), repasando la gestión administrativa en la educación de Puerto Rico, coincidente con demandas realizadas anteriormente por *Macho Moreno* (véase tabla 44).

ANA ROQUÉ DE DUPREY	JUAN MACHO MORENO
<i>Sin instrucción primaria generalizada no es posible adelantar en ningún sentido.</i>	<i>Una reforma educativa profunda que no puede cimentarse sino en la escuela primaria</i> (BILE, 1934, núm. 888:87).
<i>La escuela primaria está reputada como la más práctica para formar hombres aptos para la vida moderna.</i>	<i>Me atrevo a pedir un Magisterio muy instruido para una Nación que aspira a ser muy instruida, y que tiene derecho y méritos suficientes para ello</i> (Congreso, 1882:263).
<i>Queremos maestros, dijeron. Y los demás niños de la isla añadirían si se les preguntara: Y también escuelas, escuelas modernas, donde haya libros y enseres, luz y aire, “enseñanza verdad”.</i>	<i>Que en las localidades donde no los haya, mande construir locales para escuela, adornados de las condiciones higiénico-pedagógicas que la ciencia reclama</i> (Congreso, 1882:267). <i>Como el artículo <i>Sobre la desgracia de un pueblo</i>, relatando la visita al municipio de Granja de Rocamora y concluyendo que el problema es el mismo de otras muchas poblaciones: <i>locales viejos, mobiliario deficiente y materiales incompletos y anticuados</i> (El Faro del Magisterio, 1903, de 24 de diciembre, núm. 74:3).</i>
<i>Queremos ver al maestro retribuido y no desprestigiado y triste, perseguido por los caciques de la Junta local, compuesta las más de las veces de personas ajenas a toda instrucción.</i>	<i>A las Juntas locales, de las cuales únicamente diré que deben desaparecer de raíz, para que no sigamos tolerando el espectáculo de que sólo se ocupen de las escuelas y de la enseñanza para perseguir injustamente a los maestros, si estos, para conservar su dignidad, no acceden a las</i>

	<i>necias exigencias del caciquismo</i> (Congreso, 1882:264-265).
<i>Las escuelas deben proveerse por oposición, pues de ese modo las obtendrán las capacidades y no estarán sujetas al capricho o a las influencias que tanto daño han hecho a este país.</i>	<i>Que los tribunales de oposición para proveer escuelas públicas de primera enseñanza no haya otros jueces que Maestros, puesto que tanto los Consejeros de Instrucción Pública como los Catedráticos de Instituto, salvo por su vasta ilustración científica, son verdaderos intrusos para juzgar en este ramo de la administración pública</i> (Congreso, 1910:153-154).
<i>Que se exija la enseñanza superior para ingresar en las Normales.</i>	<i>Hoy se ingresa en las Escuelas Normales sin otras pruebas que un ligero examen de las asignaturas que abraza la primera enseñanza elemental, y es preciso tener en cuenta que eso dista mucho de ser lo suficiente</i> (Congreso, 1882:264).

Tabla 44. Coincidencias pedagógicas entre Ana Roqué y Macho Moreno. Elaboración propia.

Indudablemente, el lenguaje, los objetivos y las demandas del personal docente, de las pedagogas y los pedagogos, es coincidente para alcanzar la formación del alumnado (véase la tabla 44).

12.5. María Amparo Hidalgo Martínez, innovación docente y social



Ilustración 43. María Amparo Hidalgo Martínez (Granada-Alicante, 1927). Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.

Amparo Hidalgo Martínez es coincidente en el tiempo con la llegada de ambos a la Escuela Normal de Maestras/os de Alicante en el año 1899. Es nombrada como profesora en propiedad por R.O.

de 31 de octubre de 1899 (GdM, 1899, núm. 307:424-425; HSM, pág. 1) y directora del centro por Orden de la Dirección General de Instrucción Pública, de 7 de noviembre de 1899 (HSM, pág. 1), mientras que *Macho Moreno* es nombrado profesor de la Escuela Normal por R.O. de 12 de octubre de 1899 (GdM, 1899, núm. 293:214-215) y director el 18 de octubre del mismo año. Ejerce de directora de la Escuela Normal de maestras hasta su jubilación. En el año 1902 es destinada a Alicante la profesora Clotilde Sánchez Giménez, directora de la Escuela Normal de Maestras de Tarragona (El Graduador, 1902, de 25 de marzo, núm. 7868:3), que debe ocupar la plaza de directora, pero se suspende el nombramiento y su llegada a Alicante (La Correspondencia Alicantina, 3 de abril de 1902, núm. 5.149:2) y la directora Hidalgo permanece en el cargo.

La Escuela Normal de Maestros está en la plaza de la Santísima Faz (dependencias de la Casa Consistorial) y la propia de Maestras en la calle de las Monjas, apenas a ciento veinte metros de distancia, lo que facilita el intercambio de profesores y de experiencias.



Ilustración 44. Dirección de las sedes de la Normales de Alicante, 1900. Colección personal.

Ambos han sido alumnos de la Escuela Normal Central. Ella, alumna aventajada “*con nota de sobresaliente en la Escuela Normal Central*” (Sebastiá, 2018:430; HSM, pág. 4); educadora comprometida; autora de libros de texto, como *Apuntes de Geografía*, “*declarado útil para que pueda servir de texto en las Escuelas de primera enseñanza*”, por R.O. de 6 de junio de 1903 (GdM, 1903, núm. 161:931; El Graduador, 1902, de 26 de noviembre, núm. 8.066:3); mujer de carácter en la defensa de los derechos de igualdad de los sexos; activista de las doctrinas de la ILE y del Museo Pedagógico Nacional; defensora feminista en pro de la dignidad de la mujer, siendo nombrada el 22 de julio de 1904 vocal secretaria de la delegación provincial del Patronato Real para la represión de la trata de blancas (HSM, pág. 4; La Voz de Alicante, 1904, de 29 de julio, núm. 144:2; El Graduador, 1904, de 3 de agosto, núm. 8.540:1); entre otras actividades pedagógicas y sociales durante su residencia en Alicante. Estas facetas de la pedagoga Hidalgo Martínez son coincidentes, configurando un tándem representativo del Magisterio en la provincia de Alicante, como lo reconocen las maestras y los maestros con su respeto y afecto. La Escuela Normal de ambos sexos alcanza sus mejores metas con ellos dos de directores.

En su condición de directora de la Escuela Normal de Maestras de Alicante coincide con en múltiples responsabilidades, actividades y actos. Comparten la organización de las *Conferencias Pedagógicas* (Conferencias, 1900:10); el jurado de los Certámenes Pedagógicos (La Correspondencia Alicantina, 1900, de 1 de julio, núm. 2.818:2; El Liberal, 1900, de 3 de julio, núm. 6.019:2); vocalía en la Junta Provincial de Instrucción Pública (El Íbero, 1902, de 1 de enero, núm. 91:8); comisiones diversas, como la de examinar los expedientes de aspirantes a la plaza de secretario de la Junta y proponer lo que estimen oportuno (La Correspondencia Alicantina, 1903, de 13 de enero, núm. 5.376:2); forman parte muy activa de las actividades organizadas por El Fomento de las Artes (El Graduador, 1904, de 5 de octubre, núm. 8.563:4), mereciendo el reconocimiento de la prensa local, “*de verdadero éxito podemos calificar el que se ha obtenido en las clases abiertas por este Centro de cultura para el obrero, pues el número de matrículas ha superado en mucho al señalado para cada escuela*” (El Graduador, 1904, de 27 de octubre, núm. 8.582:1). Véase capítulo VII. 7.3, *Fomento de la educación en general, de adultos y del mundo obrero*.

Coinciden entre los inscritos en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, pero todavía no se tienen conocimiento. Más tarde, participan en el Congreso Nacional de Albacete (1903) y en el Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona (1909) (Congreso, 1909:181), representando a la Escuela Normal de Alicante. Seguidores de las ideas pedagógicas del ILE y del Museo Pedagógico, practican las cantinas escolares [fundadora de ellas como presidenta de la Asociación de Caridad Escolar, abril de 1909 (HSM, pág. 4)], las excursiones, las actividades al aire libre y las conferencias pedagógicas.

“*La señora Hidalgo, que aparte de sus talento en la enseñanza une un sentido de altísimo altruismo, ha fijado su vista en este asunto (Asociación de Caridad Escolar) y ha conseguido que las clases acomodadas presten su óbolo para la institución y sostenimiento en los colegios de las cantinas, las cuales tratan de auxiliar a los alumnos y alumnas de las escuelas públicas, proporcionándoles alimento sano, ropa, calzado y asistencia en caso de enfermedad, auxilios todos ellos que ensanchan de hoy en adelante el horizonte de las clases menesterosas, hasta hoy sujetas al medio de sus condiciones sociales.*” (Heraldo de Alicante, 1908, de 10 de junio, núm. 974:1).

En el año 1908, ambos directores organizan el Certamen Pedagógico (Diario de Alicante, 1908, de 24 de enero, núm. 297:1-2; La Correspondencia de Alicante, 1908, de 24 de enero, núm. 8.168:1-2; Heraldo de Alicante, 1908, de 25 de enero, núm. 865:1), para las y los alumnos de las Escuelas Normales de Alicante. Varios son los temas propuestos y los premios a conceder. Hidalgo Martínez patrocina el tema *Cantinas escolares: interés pedagógico*; y Macho Moreno el tema *Conducta de los alumnos normalistas, en relación con la carrera*. En este mismo año, la Junta Provincial de Instrucción Pública nombra una comisión, formada por ambos más Montero, para evaluar las vacantes de los escalafones de maestras y maestros (La Correspondencia de Alicante, 1908, de 30 de abril, núm. 8.245:3; La Voz de Alicante, 1908, de 1 de mayo, núm. 1.583:2). Es frecuente el trabajo compartido ambos directores de las Normales de Alicante.

Ambos, directora y director, son conscientes de la precaria dotación de material pedagógico que disfrutaban las dos escuelas. Si el director de la Normal de Maestros merece elogios por regenerar la

biblioteca, ampliar el material didáctico y organizar la administración de la Escuela Normal (capítulo VI. 2, *Biblioteca circulante*), no menos merece la directora de la Normal de Maestras del reconocimiento de la prensa local (*El Campeón del Magisterio*, 1901, de 22 de febrero, núm. 42:3) con esta redacción:

“Acaba de adquirir para dicho establecimiento de enseñanza (Escuela Normal de Maestras), un gabinete de física (62 aparatos) de la casa Meiser Mertig, de Dresde; las cartas murales completas, de Vidal Lablache; y una colección de modelos de dibujos en relieve, hechos en cartón piedra, que es una preciosidad, habiendo sesenta modelos diferentes de la casa Monroq Freres de París. En breve se recibirá también otra colección de modelos en yeso muy completa.

Todas estas reformas que se van introduciendo en material de la Normal de maestras, demuestra claramente el exquisito celo con que administra las cantidades destinadas a este servicio la señora Hidalgo. Reciba nuestra felicitación entusiasta y si todas las escuelas Normales tuvieran directoras tan competentes e ilustradas como la de esta capital, otro sería seguramente el estado de estos centros de enseñanza.”

En el trabajo de los directores hay la impronta de la ILE, el estilo docente del Museo Pedagógico Nacional, que trasladan al conjunto de sus alumnas y alumnos en la mejora de su formación académica y personal. Como no podía ser de otra manera, sus iniciativas y proyectos pedagógicos son a la par censurados y difamados por el sector conservador, tradicionalista de la capital alicantina, sin más argumento que el dicho *“calumniad con audacia, siempre quedará algo”* (Bacon, 1625).

12.6. Rosa Sensat Vilà, renovadora de la pedagogía



Ilustración 45. Rosa Sensat Vilà (El Masnou, 1873-Barcelona, 1961). Biblioteca Rosa Sensat.

Rosa Sensat Vilà, maestra, pedagoga, defensora de la línea educativa catalanista y seguidor de la ILE, la que conoce durante su estancia en la Escuela Normal Central de Madrid. Su vida docente le lleva a la Escuela Normal de Maestras de Alicante en el año 1900, al lograr el puesto cuarto de las oposiciones para la plaza de las labores (*El Magisterio Español*, 1900, de 2 de mayo, núm. 2.368:4; *La Correspondencia de España*, 1900, de 6 de mayo, núm. 15.433:3), eligiendo la plaza de Alicante (*El Magisterio*

Español, 1900, de 9 de mayo, núm. 2.370:2). Ambos, acceden a la Escuela Normal de Alicante con la diferencia de un año. Rosa Sensat es de veintisiete años y *Macho Moreno* le duplica en edad, son cincuenta y tres; Rosa inicia su periplo pedagógico, mientras que *Juan* viene a finalizar su vida laboral, procedente de la escuela rural, de la escuela urbana y de la colonia de Puerto Rico; Sensat es joven, aspira al matrimonio y a configurar una familia, mientras que *Macho Moreno* contempla cómo su hijo acaba la carrera de medicina. Son coincidencias y contraposiciones entre la profesora de la Escuela Normal de Maestras y el director de la de Maestros. Rosa Sensat es la más joven de las tres pedagogas relacionadas. Como en el caso de Amparo Hidalgo, los tres alcanzan su titulación superior de Magisterio en la Escuela Normal Central de Madrid y, durante su estancia en la Central, entablan relación con la ILE y el Museo Pedagógico, dotándolos de influencias para una formación pedagógica amplia. En el caso de Sensat, su inquietud le lleva a entablar, posteriormente, amistad con Jean Piaget (Neuchatel, 1896-Ginebra, 1980), creador de la teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia.

En el claustro de la Escuela Normal de Maestras de Alicante imparte clase de Física, Química e Historia Natural (El Campeón del Magisterio, 1900, de 5 de octubre, núm. 22:2). Durante su estancia en Alicante se le concede autorización para dedicarse a la enseñanza privada (El Campeón del Magisterio, 1901, de 8 de febrero, núm. 40:4).

En alguna publicación alicantina se le nombra erróneamente como Roca Lensat Vila (La Correspondencia Alicantina, 1901, de 1 de mayo, núm. 3.071:2; El Graduador, 1901, de 4 de mayo, núm. 7.599:3), con motivo de informar sobre la composición de un tribunal de escuelas de niñas, donde coinciden, y del cual tribunal renuncia a formar parte (El Graduador, 1901, de 8 de mayo, núm. 7.602:2-3). “*El catorce de septiembre de 1904 cesa en el cargo de profesora numeraria de la Escuela Normal de Alicante, por haber sido nombrada por R.O. de igual fecha maestra en propiedad de una de las escuelas públicas de Barcelona*” (AGUA).

En el poco tiempo que ejerce su docencia en la Escuela Normal de Alicante, comparten su admiración por los postulados de la ILE y el Museo Pedagógico; y su participación en la formación de la Asociación de Profesores de Escuelas Normales, para la defensa del profesorado femenino por su discriminación con el estamento masculino. El discurso de los valores culturales, de la escuela pública y catalanista que postula Rosa Sensat, coincide con el regeneracionismo de *Macho Moreno*. Ambos defienden una cultura en evolución, fundamentada en los principios históricos de la sociedad.

En la *Memoria Técnica* (1907) (véase anexo II. VI, *Memoria técnica, 1909*), defiende que “*las manifestaciones del progreso literario se publiquen en el idioma propio del pueblo donde los adelantos y descubrimientos tienen lugar, o hemos de renunciar al progreso humano*” (*Macho*, *Memoria*, 1907:7-8). La defensa de su educación en la lengua materna de los alumnos crea problemas administrativos a Rosa Sensat, hasta el punto de ser depurada con la llegada de la dictadura en 1939. A causa de su defensa de

la escuela pública, democrática, catalanista y de calidad, en sus más de cuarenta años de docencia, el ministerio de Educación Nacional le negó sus derechos pasivos. *Macho Moreno* muestra en el Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona (1909) su posicionamiento de reconocimiento de las aspiraciones de Rosa Sensat, por alcanzar una escuela pública, gratuita, democrática, de calidad y de inmersión en la sociedad propia.

En la Memoria Técnica expresa la necesidad de la “*posesión de la lengua propia, hay que conocerla bien a fondo, en todos sus detalles*”, como buen lingüista de la escuela de Benot. En este contexto, remarca que “*me queda mucho que concretar*”. Está de acuerdo con el punto de la conclusión núm. 8 del Congreso Nacional Pedagógico de Madrid (1882): “*El mejor procedimiento para enseñar a los niños la lengua castellana, donde no es esta la nativa, consiste en la práctica y comparación de aquella con la suya propia*”. Esta es la práctica pedagógica de Sensat, una escuela catalanista en Cataluña. ¿Hay algo más lógico que hablar y practicar la lengua propia; y conocer las otras lenguas?

La aseveración que realiza el director de la Normal de Alicante en el Congreso Nacional Pedagógico de Zaragoza (1908) es una constante en la vida de Rosa Sensat, consecuente con su compromiso con la educación: “*unos tomarían por bandera oscurantismo y retroceso; otros lucharíamos por el progreso y la libertad*” (*Macho*, 1908b:142). La maestra nacida en El Masnou es ejemplo de la lucha constante por el progreso de la escuela de calidad y por la libertad de cátedra, como anteriormente fueron los fundadores de la ILE.

El currículo docente, el historial desde la escuela rural hasta la dirección de la Escuela Normal, las publicaciones, las intervenciones en Congresos Nacionales, la robusta defensa de los derechos de la mujer en igualdad con el hombre, el carácter abierto “*a caminos anchos a lo nuevo progresivo*” (*Macho*, 1908b:142) y otros detalles son suficiente mérito y razones para que el profesorado catalán, representado en las figuras de Rosa Sensat y Joan Bardina, lo invite a participar en el Congreso de Primera Enseñanza (1909).

CAPÍTULO XIII

Conclusiones

“Se investiga para conocer, explicar y poder transformar la realidad. Toda investigación científica, se apoya en métodos, técnicas y teorías, elementos que actúan como un todo indisoluble.”

(Rizo, 2015:15)

“No tengo necesidad de hacer historia de mis actos, puesto que todos los conocéis; (...) ni tengo que hacer promesas para lo sucesivo, porque ya voy llegando al ocaso de mi vida, y porque del porvenir responderá siempre mi pasado.”

(Macho, *Crónica de una cesantía*, 1908c:35)

13.1. Introducción

El objetivo general de esta investigación histórica es el legado pedagógico de *Juan Macho Moreno* en la evolución histórico-legislativa y socio-educativa de la educación española a finales del siglo XIX y principios del XX. Las distintas constituciones, los diversos planes y leyes de estudio marcan y condicionan la forma de instrucción nacional de este tiempo. Sin embargo, los referentes pedagógicos, las iniciativas personales y las actividades educativas (congresos nacionales pedagógicos, conferencias pedagógicas, bibliotecas, actividades al aire libre, entre otras) suponen un trampolín seguro e inspirador para que los maestros de escuela implementaran ideas innovadoras en su docencia, en un momento en que la escasez de fuentes y medios es la norma. A través de la trayectoria de *Macho Moreno*, se percibe parte de la lucha del Magisterio y de cómo este destacado académico jugó un papel decisivo en conferencias, asambleas y congresos; en la colaboración con la prensa de su tiempo; con la publicación de libros de texto; logrando importantes avances en la difusión del conocimiento, luchando por conseguir mejores condiciones para los docentes y ayudando a superar el analfabetismo en España.

En el trabajo de investigación nos motiva la curiosidad, unida al concepto de Tozzi: “*nuestra vinculación con el pasado es, y no debe dejar de ser, emotiva*” (2003:10); “*los hechos históricos son inventados, sobre la base del estudio de los documentos*” (White, 2003:53). Ello con el principio de *bona fides, sine ira et studio* (Moradiellos, 2016:29, citado por Ramón, 2020:425), sirven de guía, con estos tres principios (emotividad, documentación y respeto) para el estudio del legado pedagógico, inmerso en su tiempo.

El presente capítulo responde al problema, a las preguntas de investigación, a la hipótesis y a los objetivos formulados inicialmente, pues todo el proceso tiene la finalidad de cumplimentar las formulaciones que dan origen al título de la tesis. En segundo lugar, todo trabajo histórico de investigación encuentra limitaciones propias del tiempo transcurrido, máxime si las circunstancias, que se explican a continuación, no han potenciado la conservación de fuentes originales. Por último, en tercer lugar, la presente tesis no tiene voluntad de cerrar la carpeta que corresponde al legado pedagógico de *Macho Moreno*, sino todo lo contrario, pretende la tesis y su redactor abrir intereses para ahondar en la figura y legado de dicho personaje, en foros educativos de Puerto Rico y de la península, principalmente.

13.2. Problema y pregunta.

El problema formulado, *¿cómo evoluciona la educación española en el campo legislativo y en el contexto social y corporativo (1812-1912) y cuál es el impacto del legado pedagógico de Macho Moreno (1868-1912) en el ámbito de la innovación pedagógica en la instrucción pública de final del*

siglo XIX y principios del XX en España y en Puerto Rico (1891-1898)?, recibe respuesta a lo largo de los capítulos de la presente tesis, del capítulo II al XII, ambos inclusive, quedando patente en los objetivos e hipótesis.

El siglo XIX se caracteriza por dos fases: la primera mitad del siglo es de inestabilidad legislativa en educación, con la promulgación de diferentes Planes de Estudios, de poca duración por su condicionante ideológico; y la segunda mitad con la aprobación de la ley de 7 de septiembre de 1857 (GdM, 1857, núm. 1.710:1-3), conocido como *Ley Moyano*, consigue el consenso de las diferentes familias políticas y, consecuentemente, su estabilidad legislativa.

Para el problema, el legado pedagógico, recibe respuesta en sus intervenciones en los Congresos Nacionales Pedagógicos (1882 y 1908) y en el Congreso de Primera Enseñanza (1909) (véase anexo II, *Disertaciones en Congresos y Asambleas*); en la clausura de las Conferencias pedagógicas (1900) (véase anexo II. III, *Conferencias pedagógicas*, 1900); en el informe de la Memoria técnica de 1907 (véase anexo II. V, *Memoria Técnica*, 1909); en los prólogos al libro *Compilación legislativa de Primera Enseñanza de la isla de Puerto Rico* (véase anexo II. II *Proemio*) y a los libros de Fernández Carrero (véase capítulo X. 10.6.1, *Orientaciones de la Escuela de primera Enseñanza*) y Jara Urbano (véase capítulo X. 10.6.2, *Cosas de la escuela*) y en la hemeroteca de la prensa, especialmente en *El Faro del Magisterio* (véase capítulo XI, *El Faro del Magisterio*). La RAE define “legado” como “aquello que se deja o transmite a los sucesores, sea cosa material o inmaterial”. Su legado se caracteriza por la defensa de la formación del Magisterio; por la reivindicación de los derechos de las maestras y maestros (véase capítulo V, *La defensa de los derechos del Magisterio*); por la publicación de libros de textos (véase capítulo X, *Publicaciones de Macho Moreno*); y por su colaboración y aportación en la creación de la Asamblea General de Maestros (véase capítulo V. 5.4, *Alegato en el contexto de la península*).

Así mismo, a las preguntas del interés inicial por lo desconocido surgen respuestas aclaradoras, fruto de la investigación realizada.

PREGUNTA	DESARROLLO	RESPUESTA
¿Cómo evoluciona la educación y la legislación educativa durante el siglo XIX?	véase capítulo II, <i>Evolución legislativa en materia educativa en el siglo XIX</i>	Durante el siglo XIX se aprueban cinco planes o leyes sobre instrucción pública elemental y secundaria: Plan Calomarde (1825), Plan Rivas (1836), Plan Someruelos (1838), Plan Pidal (1845) y Ley Moyano (1857).
¿Cuáles son los referentes pedagógicos del siglo XIX que influyen en su formación y praxis docente?	véase capítulo III, <i>Referentes pedagógicos y sociales de Macho Moreno (1869-1912)</i> .	Los referentes de la formación de <i>Macho Moreno</i> son cinco, cronológicamente son: Informe Quintana (1814), Escuela Normal Central (1839), ILE (1876), Museo Pedagógico (1882) y el Regeneracionismo (1898).

<p>¿Qué consecuencias tiene su docencia en la formación de formadores?</p>	<p>véase capítulo VI, <i>Formador de formadores</i>.</p>	<p>La docencia de <i>Macho Moreno</i> en las Escuelas Normales de Puerto Rico (maestros y maestras) y de Alicante (maestros) se caracteriza por aplicar los principios de universalidad e igualdad, dado que la gratuidad, reivindicada constantemente, no dependía de su hacer. Prueba de su cercanía con el alumnado es la definición que le otorga el Magisterio puertorriqueño: “<i>es el mejor amigo de los maestros</i>”; o la orla que luce en la corona en su funeral: “<i>Los alumnos de la Escuela Normal a su director</i>”.</p>
<p>¿Cuáles son las aportaciones claves en la educación de su tiempo desde su visión crítica de la legislación, desde sus relaciones con la pedagogía y los movimientos pedagógicos de su época y desde el contexto social corporativo?</p>	<p>véase capítulo IX, <i>Los Congresos Nacionales Pedagógicos y de Primera Enseñanza</i> (1909); y capítulo X, <i>Publicaciones de Macho Moreno</i>.</p>	<p>Las aportaciones de <i>Macho Moreno</i> a la educación de su tiempo se reflejan en sus libros de texto, en su publicación del Compendio legislativo en la isla de Puerto Rico, en sus discursos en los Congresos Nacionales, en los artículos en <i>El Faro del Magisterio</i> y en las colaboraciones en revistas y diarios contemporáneos.</p>

Tabla 45. Problema. Preguntas y respuestas. Elaboración propia.

13.3. Hipótesis y objetivos

Esta tesis propone una hipótesis y cuatro objetivos generales para su estudio e investigación (véase capítulo I. 1.5.1. *Objetivos generales*). Durante el tiempo de trabajo e investigación se han formulado respuestas a cada uno de ellos de forma explícita.

13.3.1. Hipótesis.

Llegado a este punto, se rescata la hipótesis formulada, “*si el trabajo pedagógico y el compromiso de Macho Moreno constituye un legado para generaciones futuras*”, para valorar si se confirma o niega el valor de la afirmación. Sinceramente, el modelo de vida y compromiso y las manifestaciones promulgadas (léase el *Anexo II, Disertaciones y publicaciones en Congresos, Asambleas y escritos*), tanto por el antiguo *maestro de aldea*, como por el profesor y director de la Normal, constituyen un legado con actualidad presente, porque sus postulados no han caducado, siguen vigentes las reivindicaciones del Magisterio en la legislación y en los derechos profesionales; y porque toda exigencia de mejora en la formación del profesorado nunca se extingue.

Tres puntos dan respuesta a la hipótesis, que se comentan a continuación.

Una, el *trabajo pedagógico*, mejora los medios de instrucción, mediante la publicación de los libros de texto, en aquellas materias de primera necesidad para la educación elemental, como son la gramática, la aritmética y la geometría.

Dos, el *compromiso*, su vida es una constante en la defensa del Magisterio, como le reconoce el conjunta de maestros/as en cuantas ocasiones hay lugar, como son el artículo *¿Quién es don Juan Macho Moreno?* (1895), firmado por más de un centenar de maestras/os de Puerto Rico en el diario *La Correspondencia de Puerto Rico*; la adhesión de más de trescientos profesores al acto de reconocimiento, con motivo del cese de la dirección de la Normal de Alicante (1909).

Tres, el *legado pedagógico*, los libros publicados son el mayor valor que aporta a las generaciones futuras, pero son de destacar tres publicaciones. Primera, *Compilación legislativa de Primera Enseñanza en la isla de Puerto Rico* (1897), que merece el reconocimiento de los contemporáneos y el elogio años después. “*Cuantos elogios quisiéramos tributar al último libro del señor Macho Moreno, cuanto quisiéramos decir en obsequio de las bondades que encierra esa excelente publicación; cuantos detalles quisiéramos dar para poner de manifiesto la improba tarea que se impuso el autor para formar su Compilación, todo sería pálido, todo sería poco, para aproximarnos a la realidad. Comprende todo cuanto en Puerto Rico se ha dispuesto en materia de Primera Enseñanza, desde al año 1820 hasta el mes de abril de 1896.*” (La Correspondencia de Puerto Rico, 1897, de 3 de octubre, núm. 2.491:2).

Segunda, *Conferencias pedagógicas* (1900), publicación de las conferencias pronunciadas en el verano de 1900, con la clausura del propio director de la Normal de Alicante, exponiendo los beneficios de las conferencias, como intercambio de experiencias pedagógicas, y la necesidad de sacrificio del profesorado, porque “*donde se usan muchas palabras y los brazos quietos, será lo ordinario la miseria*”. El Magisterio debe estar muy formado para educar con pulcritud.

Y tercera, *Memoria de la Escuela Normal de Alicante* (1907), memorable obra de modelo de cómo redactar la memoria y que ha servido para conocer la historia de unos años de la Normal de Alicante. Referencia obligada de los historiadores de la provincia de Alicante. Por sus obras, lo reconoceréis, este es el legado inexorable.

13.3.2. Objetivos.

En cuanto a los cuatro objetivos, estos se explicitan de la siguiente manera:

El primer objetivo, *Determinar los avances legislativos del siglo XIX y el desarrollo de la pedagogía del siglo XIX*. La evolución de la educación española en el siglo XIX (véase gráfico 62) se estudia con la

promulgación de las diferentes Constituciones, desde 1812 a 1876, y de las diferentes leyes y/o Planes de Estudio, sobre el desarrollo legislativo de la instrucción pública en sus tres grados: elemental, secundario y superior, tanto en la publicación de la Gaceta de Madrid y en los diferentes comentarios de especialistas en historia y pedagogía, que presentan una respuesta firme de la legislación y del contexto social y corporativo de la sociedad española en el siglo XIX.

A pesar de la diferencia cronológica de nuestro protagonista con las leyes estudiadas del siglo XIX, es evidente que el espíritu innovador de las mismas influye en su praxis y legado, con la triple acción: conocimiento, aplicación y crítica, cuando considera que corresponde. Por la cercanía y actualidad de la *Ley Moyano*, se identifica en su conjunto con la misma.

El protagonista de la tesis da mucha importancia a la legislación educativa, confirmando a esta la necesidad de debate por parte de los profesionales de la enseñanza. Nada más oportuno que el debate y las propuestas que se realizan en los Congresos. *“En este Congreso, cuyas decisiones pueden servir de norma para las que por necesidad tiene que tomar el Gobierno en plazo más o menos lejano, si ha de reformar y organizar nuestra clase en conformidad con las necesidades de la época y corrientes del siglo en que vivimos, siguiendo en esto la huella que van trazando en el camino del progreso las naciones que marchan a la cabeza de la moderna civilización.”* (Macho, 1882:263-264). Estas leyes deben representar el progreso de la Nación, para alcanzar a los países más civilizados, es puro regeneracionismo de compromiso.

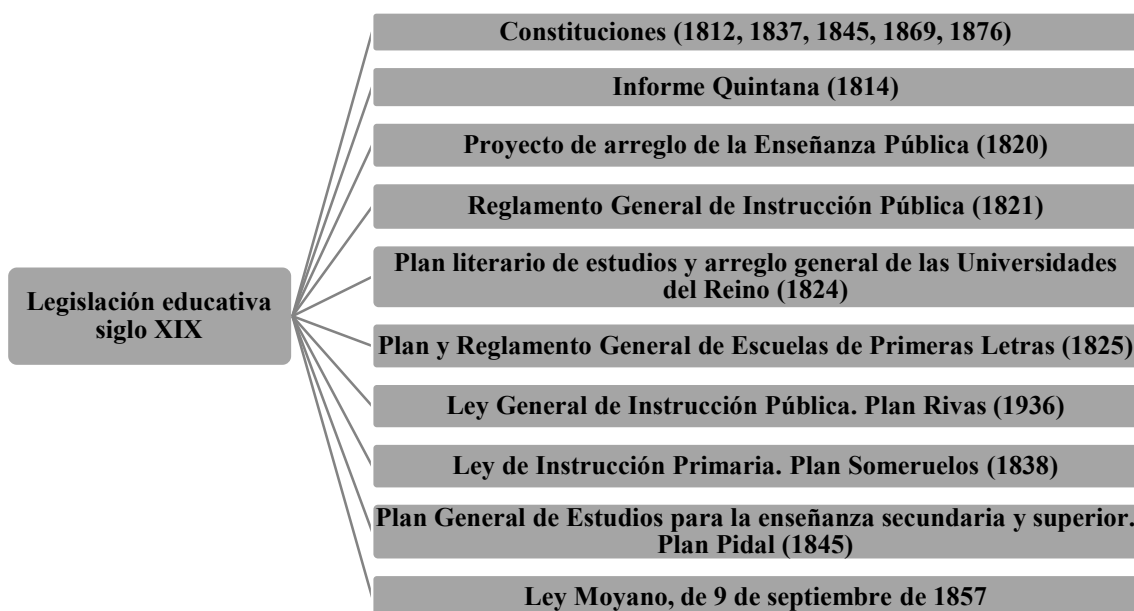


Gráfico 62. Legislación educativa del siglo XIX. Elaboración propia.

En cuanto al *desarrollo de la pedagogía en siglo XIX*, siendo extenso, como corresponde a un siglo, se circunscribe a los referentes personales de nuestro protagonista, siendo estos dilatados en el tiempo del siglo, desde 1814, con el referente Quintana hasta el Regeneracionismo, incluyendo tres referentes

importantes en la formación pedagógica, docente y personal de *Macho Moreno*: Montesino, ILE y Museo Pedagógico.

En este siglo, se debaten aspectos tan importantes como si la enseñanza será pública o privada; si obligatoria (hasta los nueve años en la *Ley Moyano*); y si gratuita, para aquellos padres que no puedan costear los estudios; sin alcanzar cual debe ser la duración de la instrucción. Esta se divide en tres tramos: elemental, secundaria y superior. En el *Plan Pidal* (1845) aparece “*De los estudios especiales, los que habilitan para carreras y profesiones que no se hallan sujetas a la recepción de grados académicos*”, que es un avance en la estructura de estudios técnicos y especializados, distintos de “*las letras*”.

La legislación educativa de este siglo representa un avance, insuficiente, de la inclusión de la mujer en los planes de estudio. La mujer recibe educación en la primera fase de educación elemental. Aunque el salario es discriminatorio para el género femenino; sin embargo, la demanda de igualdad es cada vez mayor, como reclama *Macho Moreno* en el Congreso de 1882: “*estableciendo igualdad de sueldo para los profesores de ambos sexos en cada localidad*” (Macho, 1882:267).

[véase capítulo II, *Evolución legislativa en el siglo XIX*; capítulo III, *Referentes pedagógicos y sociales de Macho Moreno* (1869-1912); *Bibliografía*, 2, *Bibliografía general*; e Índice 5, *Gaceta de Madrid, boletines oficiales, revistas, diarios y publicaciones*]

El segundo objetivo general, *Estudiar el análisis del contexto socioeducativo del siglo XIX y principios del XX*. En el estudio legislativo del siglo XIX se estudia y comenta el contexto sociopolítico, artífice de la promulgación legislativa; y educativo, artífice de la ejecución de la legislación estudiada. Los vaivenes de las dos principales opciones políticas de este siglo, conservadores y liberales, legislan según sus principios ideológicos, aplican sus principios y ejecutan sus leyes.

En el capítulo III, *Referentes pedagógicos y sociales de Macho Moreno* (1869-1912), se explican las fuentes de inspiración y renovación en su pedagogía. Siempre se debate si la referencia es anterior a la persona o al contrario. Evidentemente, todo está condicionado por detalles y facetas que ocasionan que se produzca una simbiosis entre la persona y los referentes externos, hasta llegar a identificarse plenamente. Así ocurre con Macho Moreno y con los referentes contemporáneos a su persona. Su procedencia rural, sus primeros destinos escolares, su coincidencia con la década de los años 80 del siglo XIX, su destino a ultramar, la pérdida de las colonias, todo ello configura una formación personal que se plasmará en su legado pedagógico.

Bien por su inquietud profesional y social, bien por su coincidencia en debates corporativos, el caso es que se adelanta en exponer los problemas que padece la educación, al tiempo que propone soluciones imaginativas y factibles para aquellas cuestiones. Su preocupación ante los problemas le

lleva a cumplir con el trípode siguiente: conocer, cumplir y criticar. Todo ello con el positivismo de ofrecer salidas y soluciones.

En la actualidad, su figura sigue de actualidad en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, como lo demuestra la exposición permanente que figura en el hall de la misma. No obstante, el tratamiento es como impulsor del ordenamiento de la Escuela Normal de Magisterio de esa capital; sin embargo, el estudio de su legado pedagógico y su lucha por los derechos del colectivo del Magisterio es la primera vez que se trata en profundidad, con motivo de esta tesis doctoral, superando los detalles anecdóticos de su densa vida, que no son objeto de estudio de la presente investigación.

[véase capítulo II, *Evolución en el siglo XIX*; y capítulo III, *Referentes pedagógicos y sociales de Macho Moreno (1869-1912)*]

El tercer objetivo, *Identificar el papel que desempeñan los congresos, los movimientos iniciales del Magisterio y las revistas del Magisterio en la formación de los maestros y en el desarrollo pedagógico de los centros de enseñanza y su ejercicio con el cambio legislativo, social y pedagógico*. Extensamente se tratan en la tesis los Congresos Nacionales, con comentarios a las actas de los mismos y con la reproducción íntegra de las participaciones en los mismos. Inclusive la presentación de una comunicación en congreso nacional o internacional, trabajo obligatorio de actividad del doctorando, se ha propuesto y aceptado por The Southeast Asian Conference on Education (SEACE 2021) el trabajo sobre los congresos nacionales pedagógicos en España, con el título “*The Pedagogical conferences Between 1882-1908*”.

Igualmente, se han puesto a la luz diversos textos inéditos, nunca tratados, de *Macho Moreno*, como de otros nunca desarrollados, que expresan los conceptos practicados y defendidos durante su vida profesional.

Su participación activa en los Congresos Nacionales de Madrid (1882), de Zaragoza (1908) y de Primera Enseñanza (1909) se han comentado para explicar su posicionamiento sobre la defensa del Magisterio (1882), su pensamiento sobre la formación del maestro/a (1908) y la reivindicación de la autonomía del Magisterio (1909) en los diversos foros participados. También se han tratado sus publicaciones pedagógicas y la fundación y publicación de la revista para el Magisterio, *El Faro del Magisterio. Es amigo de Platón, pero más de la verdad* (Aristóteles); por el Magisterio es capaz de sacrificar su carrera, pero ni consiente, ni calla en complicidad los incumplimientos y/o abusos de los maestros/as, aunque ello le produzcan críticas y enemistades. Se descubre su ideario pedagógico, en sintonía con la ILE y con el Museo Pedagógico; su compromiso con la educación y con el Magisterio; y su regeneracionismo para ayudar a crear una Nación más culta y en consonancia con los países europeos.

(véase capítulo IX, *Los Congresos Nacionales Pedagógicos y de Primera Enseñanza* (1909); capítulo X, *Publicaciones de Macho Moreno*; capítulo XI, *El Faro del Magisterio*; y Anexo II, *Disertaciones y publicaciones en Congresos, Asambleas y escritos*).

El cuarto objetivo general, *Analizar el pensamiento pedagógico de Macho Moreno; e identificar sus aportaciones claves en educación desde los análisis de estudio anteriores en la instauración de una educación libre, universal y gratuita*. El pensamiento pedagógico está ligado a la ILE, con las diferencias propias de la procedencia de ambos: Macho Moreno de la escuela rural; por lo tanto, la base de la educación es la escuela elemental. La ILE de los estudios superiores, elitista y molesta por la negación al derecho de la libertad de cátedra, pero llegará a declarar que “una reforma educativa profunda no puede cimentarse sino en la escuela primaria” (BILE, 1934, núm. 888:87). Sin pretenderlo, la batalla ideológica de quien es primero, la gana el *maestro de aldea*, desde este momento sin educación elemental no es posible el desarrollo cultural de una nación.

El pensamiento pedagógico del docente se desarrolla en un amplio abanico de acciones desde su primer destino en Fuentepinilla (véase ilustración 2) hasta cruzar el Atlántico (véase ilustración 3), para impartir clase en la nueva creada Escuela Normal de Puerto Rico (1891), para regresar a la península al destino de Alicante (1899). En los más de cuarenta años de docencia, autor de libros de textos (véase capítulo X, *Publicaciones de Macho Moreno*); miembro fundador de la Asociación General de Maestros (véase capítulo V. 5.4, *Alegato en el contexto de la península*); ponente en Congresos; profesor de educación de adultos y de sordos y ciegos (véase capítulo VII. 7.3, *Fomento de la educación en general, de adultos y del mundo obrero*; 7.4, *Educación de sordomudos y ciegos*, respectivamente); bibliotecario (véase capítulo VI. 6.2, *Biblioteca circulante*), que es su debilidad por el compromiso con la clase trabajadora; conferenciante (véase capítulo VI. 6.3, *Conferencias pedagógicas*); entre las muchas y diversas actividades pedagógicas que perfecciona en su vida laboral y vocacional.

Durante su trayectoria vital, estudiada en la presente tesis, se descubre el pensamiento pedagógico que guía su docencia y exposición pública. Su discurso esencial es el pronunciado en el Congreso de 1882. Los puntos calientes de su exposición son: la defensa del Magisterio; la apuesta por la formación del maestro/a; la ejecución de la *Ley Moyano* en la primera enseñanza [escolarización obligatoria (art. 7º); gratuidad (art. 9º)]; la igualdad entre géneros; y la reivindicación de un ministerio propio para la instrucción pública.

El pensamiento pedagógico está íntimamente ligado a las referencias expuestas en el capítulo III, *Referentes pedagógicos y sociales de Macho Moreno* (1869-1912). Los conceptos de universalidad, gratuidad y obligatoriedad los absorbe de Quintana (1914-1921); la pedagogía de Pestalozzi, Lancaster, Fröebel y otros ilustres del siglo XVIII y XIX la aprende en la Escuela Normal Central, con la dirección

de Montesino; la libertad de enseñanza la asume como derecho fundamental en su contacto con la ILE; las prácticas pedagógicas de la docencia son compartidas con el Museo Pedagógico; y *Fides, Amor, Patria*, son conceptos compartidos con el regeneracionismo. Todas estas enseñanzas, conceptos y praxis las aplica en su docencia y las transmite en su legado a los alumnos, muchos de ellos comprometidos con las ideas liberales y de izquierdas, como se contempla en la depuración padecida por muchos de ellos con al final de la Guerra de 1936-1939.

(véase capítulos IV a XII, ambos inclusive; véase capítulo IX, 9.2. *Congreso Nacional Pedagógico, Madrid* (1882) y anexo II. *Disertaciones y publicaciones en Congresos, Asambleas y escritos*).

13.4. Limitaciones.

Toda extensión tiene limitaciones por ley natural. El estudio histórico padece restricciones diversas, bien porque las fuentes son incompletas, bien porque el objeto de estudio (individual o colectivo) no aporta todas las fuentes que haga entender y explicar el hecho histórico. Estas limitaciones son achacables al protagonista, a la custodia y conservación de dichas fuentes (documentos, fotografías, etc.), al sistema bibliotecario y/o archivístico, al propio investigador, por razones directas (acción u omisión) o indirectas.

La presente tesis, como toda investigación histórica, ha convivido con fuentes conocidas, con el descubrimiento de nuevas fuentes y con la confirmación de no haberse preservado aquellas otras fuentes. Documento, sí; documento, no. Libro, disponible; libro, desaparecido. Así ha sido el trabajo de esta inédita investigación sobre una historia apasionante.

Las principales limitaciones han sido:

Primera, la ausencia del archivo personal del protagonista. Las razones son varias, algunas ya explicadas, como son la falta de arraigo familiar de Macho Moreno en la capital alicantina (su viuda reside en la provincia de Soria y su hijo, médico de profesión, ejerce en Montalbo, donde fallece sin descendencia).

Segunda, la falta del archivo de la redacción de *El Faro del Magisterio*, tanto en su hemeroteca, como en su correspondencia general y del director, que era extensa.

Tercera, la conservación del patrimonio documental de la Escuela Normal, aludida en varias ocasiones por las y los responsables del archivo y biblioteca de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, debido a la falta de espacio de la misma y a las humedades del archivo en el castillo de San Fernando, antes de su definitivo traslado al recinto universitario.

Cuarta, los constantes cambios de sede de la Escuela Normal. La Escuela Normal de Maestros de Alicante, según la fuente correspondiente en la tesis doctoral de Sebastiá Alcaraz, comienza el siglo XX en la segunda planta de la Casa Consistorial, con ventanales a la plaza de la Santísima Faz. En el año 1916 se traslada a la calle Cano Manrique hasta 1937, huyendo de los bombardeos de la Guerra de 1936-39, se ubica en la calle General Marval, compartiendo edificio con la Normal de Maestras. Nuevamente, en el año 1938 hay un cambio de residencia a la Torre Sofia, cercana a la plaza de Toros, regresando antes del año a su anterior sede. Después de 1940 se instala la Escuela Normal en el mencionado Castillo de San Fernando, trasladándose posteriormente a la Universidad de Alicante, donde finalmente se encuentra ubicada. Se dan estos datos para dejar constancia de la posible pérdida de documentación en los múltiples traslados, sin las garantías de conservación óptima de los archivos correspondientes.



Ilustración 46. El fondo bibliográfico antiguo de la Facultad de Educación de Alicante. M^a Dolores García Ivars.

Quinta, la posible pérdida de documentación en los múltiples traslados, sin las garantías de conservación óptima de los archivos correspondientes.

Sexta, la pérdida de la colonia de Puerto Rico a favor de EE. UU., para el estudio de su docencia en la Normal de Puerto Rico (1891-1898) es una limitación importante para la investigación de esta etapa profesional, a la que corresponde el voluminoso trabajo *Compilación legislativa de Primera Enseñanza de la isla de Puerto Rico*, incrementado con el COVID-19. No obstante, la responsable de la Colección Puertorriqueña ha sido fundamental para la digitalización de las obras de *Macho Moreno* publicadas y conservadas en la isla, a expresa petición personal. Agradecido por la facilidad encontrada.

Séptima, en este último año, desde marzo de 2020, las limitaciones del COVID-19 han impedido completar las visitas programadas para hacer el seguimiento in situ de la docencia de *Macho Moreno*. Una parte del proyecto planificado se ha llevado a cabo durante la COVID-19 (consulta en la

Biblioteca de Alicante (Pública Azorín) y de Catalunya; en el Archivo Histórico provincial de Alicante; en el Archivo de la Diputación Provincial de Alicante; en el Archivo Histórico municipal de Alicante; en el Archivo Histórico diocesano de Osma-Soria; en el Archivo Histórico municipal de Soria; en el Archivo Histórico provincial de Soria; Registro Civil de Montalbo; visita personal a los municipios de Fuentepinilla, Hiendelaencina, Berlanga de Duero, Vildé, Soria); otra parte se había realizado con antelación al COVID-19 (consulta en el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares; visita al Registro Civil de Alicante; visita al ayuntamiento y Registro Civil de Riba de Saelices y San Leonardo; consulta al Archivo municipal de Quintanar de la Sierra; acceso al Archivo Histórico municipal de Alcalá de Henares); y otra parte que ha sido imposible finalizar por las restricciones de movilidad vigentes en los últimos quince meses (visita al Archivo Regional de la Comunidad de Madrid; Archivo Histórico diocesano de Sigüenza-Guadalajara; Archivo Histórico municipal de Torrelaguna; Archivo de la Escuela Normal Central de Madrid).

Octava, la dificultad para conocer la conservación de hemerotecas del período estudiado.

Novena, la falta de digitalización de fuentes de investigación

Décima, las trabas que algunos registros dispensan a la investigación, demandando facilitar datos, que en buena lógica es lo que se solicita, como es el Registro de la Propiedad.

Sin embargo, el descubrimiento de las limitaciones es una oportunidad de trabajo en las líneas de futuro.

13.5. Líneas de futuro

Por todo lo trabajado, se confirma positivamente que la hipótesis planteada, “*el trabajo pedagógico y el compromiso de Macho Moreno constituye un legado para generaciones futuras*”, y se perciben líneas de trabajo académico en el futuro, que se enumeran a continuación.

Primero, complementar el legado pedagógico de *Macho Moreno* y el desarrollo de la Escuela Normal de Alicante en post del regeneracionismo y la evolución hacia una sociedad de libertad y de igualdad en el acceso a la educación elemental (obligatoria, gratuita y pública), secundaria (gratuita y pública) y superior (pública).

Segundo, estudiar críticamente la revista fundada y dirigida durante diez años por él mismo, *El Faro del Magisterio*, como referente sociológico del Magisterio, especialmente de la provincia de Alicante, en su contexto social.

Tercero, progresar en una nueva publicación de fusión del legado pedagógico con el contexto académico y vital, obra en fase inicial de ejecución.

Cuarto, difusión y divulgación académica de su legado en congresos de teoría e historia de la educación. Así mismo, se está perfilando una publicación de impacto en el área de teoría de la educación, que presenta la unidad de acción de las diferentes revistas del Magisterio en la primera década del siglo XX.

Quinto, difundir su legado en las dos provincias originarias de su talento, Guadalajara, como provincia natal, y Soria, como provincia de adopción, a través de las diputaciones provinciales.

Sexto, trasladar una copia de la tesis y compartir la investigación con las bibliotecas de su población de nacimiento, Riba de Saelices; de los pueblos donde ejerció su docencia del Magisterio (San Leonardo, Quintanar de la Sierra, Torrelaguna y Alcalá de Henares); y de dos poblaciones muy ligadas a su persona y a su familia, como son El Burgo de Osma y Berlanga de Duero.

Séptimo, dar a conocer y compartir el legado pedagógico en la Facultad de Educación de Alicante, así como en la Biblioteca Pública Azorín y Biblioteca de la Facultad de Educación, haciendo especial incidencia en su divulgación entre los estudiosos de la historia local.

Octavo, visualizar los textos académicos de *Macho Moreno* en la Colección Puertorriqueña, invitando a los investigadores locales puertorriqueños a rescatar la docencia de la Escuela Normal de Puerto Rico en la última década del siglo XIX y, entre ella, la acción pedagógica y humana del protagonista de la presente tesis.

Novena, compartir con la Colección Puertorriqueña y la Facultad de Educación UPR-Rio Piedras el estudio de la obra de *Macho Moreno*.

Décimo, ceder y depositar toda la documentación y fondo bibliográfico de la presente tesis en la biblioteca de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.

Sin estas líneas de futuro, el extenso trabajo realizado quedaría desdibujado y desaprovechado, volveríamos al inicio: no hay nada; el legado de Macho Moreno es merecedor del reconocimiento académico de la Facultad de Educación, donde ejerció la dirección y dignificó su razón de ser.

CAPÍTULO XIV

Epílogo

“¿Soy víctima? ¡Quién sabe! Acaso pronto, muy pronto podamos señalar el triunfo de la justicia en todo.”

(Macho, 1908a:VII)

14.1. Introducción

De las historias se sabe cuándo empiezan, cuándo nacen, cómo se desarrollan, pero se ignoran las variables e influencias que actúan sobre esas historias. Igualmente, el final de la historia atesora incógnitas que se pierden con el personaje objeto de estudio. ¿Por qué la persona elige una opción y no la otra? Por ejemplo, decide viajar a Puerto Rico y renuncia a su plaza prometedora en la Escuela Anexa de Cuenca. ¿Por qué se inclina a una referencia, a pesar de los problemas que ello conlleva? Estas y otras preguntas solamente pueden contestarlas el interesado, porque los escritos y manuales propios necesitan aclaraciones. Así es la vida, la historia y el legado pedagógico de *Macho Moreno*.

Pasados más de ciento setenta años su legado pedagógico y su discurso vital continúa vigente, porque la clase del Magisterio, de la enseñanza, necesita personajes que la defiendan con convicción, “*sin que le arredren ulteriores consecuencias, sin esperar a intrusos que especulan el filón de la enseñanza*”. Los tiempos cambian, mejoran los medios, pero el debate de la calidad de la enseñanza, la lucha por mejorar el presupuesto que la administración dedica a la educación, el respeto a la figura del docente, son permanentes. Por fortuna, siempre hay maestras y maestros, pedagogas y pedagogos, que dedican su vida a mejorar la educación en su amplia concepción.

La sociedad agradece *el compromiso con la educación* de las mujeres y los hombres *incansables protectores y defensores/as entusiastas de los/as maestros/as*. En el caso de *las interpretaciones en competencia*, sobre su figura, “*no sólo se trata de analizar los hechos, sino también qué se ha de considerar como un hecho y qué no. Porque cuando se trata de interpretaciones en conflicto, lo que importa no es la veradd del hecho, sino el significado que ha de atribuirse a los acontecimientos que está en discusión*” (White, 2003:55-56).

Aquellos que en vida apreciaron las hojas y no vieron el bosque que contenía el trabajo de *Macho Moreno*, estos hoy no son recordados por sus méritos, sino por ser contrarios y defenestradores del *valiente defensor del Magisterio todo*. Su vida transcurre como el personaje mítico de Penélope, todo el trabajo realizado es atacado con pasión por los contrarios, con lo que ha de dedicar mucho de su tiempo a contrarrestar las campañas de desprestigio.

Su legado hoy día lo componen, principalmente, sus discursos en los Congresos Pedagógicos Nacionales de 1882, de 1903 y de 1907, en la Asamblea de Primera Enseñanza de 1909, su *Memoria de la Escuela Normal de Alicante* (1907), la clausura de la *Conferencias Pedagógicas* (1900) y la hemeroteca de *El Faro del Magisterio*, disponible en la Biblioteca Pública Azorín, de Alicante, por donación de Heliodoro Carpinterio. Este legado de *compromiso con la educación* es vigente y lo será mientras haya injusticias con la educación y con sus docentes.

14.2. Rasgos biográficos

Sobre su figura no se ha realizado, hasta la fecha, ni un estudio de su legado pedagógico, ni una biografía completa. Humildemente, dispongo de un retazo biográfico, que como línea de futuro, será ampliado. Sin embargo, en las consideraciones generales sobre su figura y su trabajo en la dirección de la Escuela Normal de Alicante se han cometido inexactitudes y afirmaciones faltas a la verdad. Este Epílogo no pretende crear opinión, sino aclarar algunas afirmaciones vertidas sobre su figura, intentando aportar luz sobre las mismas e invitar a complementar su extensa y rica vida profesional.

Por ejemplo, se dice que el director de la Escuela Normal “*incumplía la obligación de convocar a la Junta a las reuniones que debían celebrarse cada mes como era preceptivo*” (Larrosa y Maldonado, 2012:99). Según el libro de actas de la Junta de Profesores de la Escuela Normal Superior de Alicante disponible, entre el 5 de abril de 1908 hasta 27 de mayo de 1912, durante el período de la dirección de *Macho Moreno* se celebraron las sesiones puntualmente cada mes, excepto los meses de verano. Las actas anteriores no se encuentran en los archivos de la Universidad de Alicante, como se ha informado en reiteradas ocasiones por el departamento de Archivo general y Registro y por la biblioteca de la Facultad, ambos de la Universidad de Alicante, salvo que estén depositadas en otro centro sin conocimiento..



Ilustración 47. Libro de actas de la Normal de Alicante (1908). Archivo General de la Universidad de Alicante.

Parte de la prensa alicantina, incluso la revista madrileña *La Escuela Moderna* (1907), se excede con el director de la Escuela Normal de Alicante, que a su vez es miembro de la Junta Provincial de Instrucción Primaria y director de *El Faro del Magisterio*, responsabilizándole de acciones que son colegiadas, como son las quejas reiteradas de la maestra Regina Pérez Alemán, maestra del barrio de San Blas y que reclama insistentemente su traslado a una escuela del centro de la capital. *La Escuela Moderna* reta, literalmente, al director de *El Faro*, sentenciando: “¿Es así como las Juntas Provinciales cumplen su misión de velar por la enseñanza? ¿Así se estimula a los buenos maestros? *El Faro del Magisterio*

tiene la palabra” (El Faro del Magisterio, 1907, de 30 de enero, núm. 260:33-35). Ni corto, ni perezoso, se lanza al cuerpo a cuerpo, dando sus explicaciones, que no son suyas, sino de la inspección; explicaciones que son concedidas por la Junta Provincial y trasladadas al rectorado de la Universidad de Valencia. La referencia del caso es el artículo publicado en la prensa de la capital, *Hay que meneallo*.

El director de *El Faro del Magisterio* adquiere verdadera y completa información sobre el asunto, a pesar de que no es responsable único, aunque sí colegiado, del destino de la maestra Pérez Alemán. “*Demos crédito o no a todo cuanto sabemos, vamos a suponer que todo lo que se nos ha dicho y todo lo que hemos de consignar, y hasta todo lo que callamos, es hipotético, sin que nuestra contestación se refiera a ninguna persona determinada*”. Cada vez que considera injusta la crítica, aparece el “*carácter vehemente y sólido*” de su tierra natal, en detallar las causas, a su entender objetivas por los informes que obran en su poder.

Primero, si la maestra aludida de las afueras de esta ciudad carece de matrícula en su escuela, “*es debido a sus especialísimas condiciones de amabilidad*”. En esa misma escuela, “*cuando se hallaba desempeñada por otra maestra menos pretenciosa, más modesta, más amable y más trabajadora, esa maestra obtuvo merecidos votos de gracia de la Junta Local*” (El Faro del Magisterio, 1907, de 30 de enero, núm. 260:33-35); y la Junta Provincial encontró hasta noventa niñas asistentes en la última visita que giró hace tres años.

Segundo, sobre la promesa del traslado, pregunta igualmente *El Magisterio Español* (1907, de 26 de enero, núm. 3.069:91), “*Puede decirnos El Faro del Magisterio, de Alicante, por qué motivo, habiendo dos escuelas vacantes en la ciudad, no se traslada a una a la maestra del barrio de San Blas, en cumplimiento de la promesa que, en un oficio cuya copia tenemos a la vista, se le hizo de trasladarla a la primera vacante que ocurriera, en recompensa del celo, laboriosidad y entusiasmo de esta maestra por la enseñanza?*”, La respuesta de la revista aludida es pronta: “*se hubiera cumplido sin el abandono que sobrevino, sin los insultos a las madres, sin los malos tratos a las niñas, sin las amenazas; además, porque “existe pendiente una resolución en el Ministerio*”. Ciertamente que a continuación emite una serie de apreciaciones, de carácter personal, y formula unas preguntas; trasladando la emisión de un juicio a los propios diarios recurrentes (El Faro del Magisterio, 1907, de 30 de enero, núm. 260:33-35).

El Magisterio Español (1907, de 6 de febrero, núm. 3.072:141) considera que “*su colega El Faro del Magisterio contesta cumplidamente a la pregunta que le dirigíamos; y agradecemos su diligente y categórica respuesta*”. Esta respuesta del diario denunciante corrobora que el problema corresponde a las actitudes de la maestra, conllevando la paralización del traslado prometido: “*el traslado de Maestros de unas Escuelas a otras no es derecho de los Maestros, sino facultad discrecional de las Juntas, el referido traslado no se ha hecho, según se nos asegura, porque hay en el Ministerio, pendiente de resolución, un recurso de alzada, cuyo fallo hay que esperar, sin que la Junta, ni todas las juntas reunidas, pueda ni deba tomar ningún nuevo acuerdo que con tal asunto se relacione, mientras la Superioridad no resuelva*”.

Que *Macho Moreno* no deja indiferente a sus contemporáneos, es evidente. También es cierto que crea buen ambiente entre la profesión, prueba de ello es el comentario de López Arias, que en la crónica de la conferencia del 11 de noviembre de 1906 destaca: *entre la concurrencia vimos a varios profesores de la enseñanza oficial*. Se imparte la conferencia en los locales de la Asociación del Magisterio privado, que comparte sede con la Escuela Modelo, de confesión evangélica, perseguida y maltratada por sectores de la capital alicantina, como explica Manuel de León en su obra *“Las primeras congregaciones en la España del siglo XIX, la misma Escuela Modelo de Alicante, sufrirían constantes ataques en los diarios católicos. Y no solo la prensa católica se opondría a las escuelas evangélicas, sino que este espíritu ultramontano activó a los católicos para levantar numerosas escuelas para contrarrestar a las evangélicas. Agustinos, salesianos, franciscanos, del Ave María y de los jesuitas abrirían escuelas como si fuese una Contrarreforma de escuelas”* (León, 2017:281). Compartir y convivir con la diversidad es motivo de rechazo, de persecución y de calumnias, para conseguir, que la luz que emana desde la convivencia se apague, se difumine, se extinga.

A pesar de la voluntad manifiesta de defensa de la escuela pública, reconoce la existencia de una parte importante de la educación en la privada, por lo que *“aboga por la unión que debe existir entre el Magisterio privado y oficial”* (Heraldo de Alicante, transcrito por El Faro del Magisterio, 1906, de 24 de noviembre, núm. 249:398-399). Defensor de la educación pública, obligatoria y gratuita, es consciente de la diversidad de centros de enseñanza en la sociedad, pidiendo cohesión en el Magisterio de dichos centros por el bien de la instrucción de la sociedad; no pierde ocasión para ensalzar a ambos colectivos e invitarlos a aunar esfuerzos. Difícilmente puede tener autoridad y credibilidad, si estuviera enfrentado constantemente como insinúa algún autor. Hay que distinguir las diferencias con sectores involucionistas de la instrucción, aquellos que no participan en el regeneracionismo, porque el bien común no es de su incumbencia, si el particular permanece como don caciquil; con la praxis personal.

Alacant Obrer explica que *“como promotor de certámenes pedagógicos también a nivel local, llegando a ser apoyado por la Federación Local de Sociedades Obreras, republicanos y socialistas, demandando conjuntamente mejoras en educación y sanidad”*. Concluye que *“su actitud no pasó desapercibida, por lo que no es de extrañar que fuera apartado de su cargo”*. ¿Desapercibida para quién? Para aquellas instituciones y personas contrarias al pensamiento liberal, regeneracionista y de compromiso.

14.3. Cese en la dirección de la Normal de Alicante (1909).

Se dice que *“se le suspendió de empleo y sueldo”* en la destitución como director y se cita el acta núm. 10, de 27 de enero de 1909, del claustro de profesores de la Escuela Normal de Alicante (Larrosa y Maldonado, 2012:104). Ni en la R.O. de cese, ni en el acta citada, ni en escrito de la Subsecretaría del ministerio de 1 de agosto de 1908, se dice tal cosa. La subsecretaría dice: *“imponiéndole la pena de*

amonestación privada por los hechos ocurridos en dicha Escuela” (Ref. 176-56-908). Igualmente, en el claustro del día 1 de febrero de este mismo año de 1909, cuatro días después del cese, asiste al claustro, que consta en acta. *“la R.O. que le declaró cesante no le hace ninguna inculpación ni cargo alguno que mancille el nombre prestigioso de Macho Moreno, cuando dice que considerando que el cargo de director es de libre remoción y nombramiento del ministerio de Instrucción Pública, dispone su cese y nombra en su lugar a otro profesor numerario de la misma escuela”* (El Reformista Pedagógico, en *Crónica de una cesantía*, 1908c:22).

La mala fama que le atribuyen no es compartida con colegas que imparten o han impartido la docencia conjuntamente. *“De la admiración que sentía el Magisterio alicantino por la persona del director de la Normal, nos hablan elocuentemente las numerosas adhesiones de que fue objeto, cuando cesó expedientado”* (Beltrán, 1981:152). Ni siquiera la destitución del cargo de director de la Escuela Normal de Alicante es motivo para que no sea requerido en foros importantes del momento. ¿Qué ostentación de poder puede ser la causa de que sea invitado al Congreso de Primera Enseñanza de 1909 en Barcelona? Si todo su valer fuera motivado por la presión que ejercita desde el poder, como intentan exponer unos pocos o, acaso, uno solo, los pedagogos catalanes Sensat y Bardina no hubieran apostado por invitarlo como máximo exponente para defender el tema *Autonomía del Magisterio. Intervención directa de este en los asuntos del ramo*, en el Congreso, pues hace once meses que no es director; en este momento de ser invitado, en el mes de marzo de 1909, es un profesor de Escuela Normal de Alicante, con cuarenta años de docencia.

El momento más duro de su vida es el cese, entiéndase destitución, de la dirección de la Escuela Normal Superior de Maestros de Alicante por el ministro Rodríguez-San Pedro, en fecha de 11 de enero de 1909. El motivo es la denuncia del diario alicantino *El Demócrata*, en su edición del 5 de diciembre, número 1.371, en su artículo *“Lo que pasa en la Escuela Normal. El castigo del conserje”*, sobre el auto del director de la Escuela Normal de suspensión de empleo y sueldo al conserje de la Escuela Normal, Miguel Panadés, retando al Rector de la Universidad a manifestarse sobre el atropello del conserje. A consecuencia del expediente incoado, se dispone en el oficio de fecha citada anteriormente: *“2º Que don Juan Macho Moreno cese en el cargo de director de la Escuela Normal de referencia; y 3º Que se nombre director de la misma al profesor numerario don Francisco Yáñez.”*

Transcurre un año para que sea restituido por el nuevo ministro de Instrucción Pública, Conde de Romanones, a instancias del diputado alicantino Francos Rodríguez. Por R.O. de 17 de marzo de 1910, se dispone el nombramiento para el cargo de director de la Escuela Normal al profesor numerario de la sección de Ciencias, don *Juan Macho Moreno*. En la toma de posesión *“reconoce las buenas gestiones del señor Yáñez al frente de la dirección”* y sigue su exposición:

“Necesitaba ser nombrado para cicatrizar una herida abierta por enemistades personales y no ligada para nada con su conducta durante diez años al frente de la dirección; no creía

oportuno comunicar a nadie mis pretensiones, pues estaba en la conciencia de todos que era para mí una necesidad absoluta procurar la reivindicación, volviendo, aunque fuera unas horas, a ser director de la Escuela Normal.” (Acta del claustro de profesores, núm. 243, de 20 de marzo de 1910).

Reconoce, sin ambigüedades, las enemistades que le ha ocasionado su concepción del deber y su empeño en regenerar una institución sumida en el caos. Es un hombre hecho a sí mismo con esfuerzo y sacrificio, pero también con firmeza y disposición. En fecha de 20 de junio de 1908 escribe al ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes en estos términos:

“No tengo más patrimonio que mi honra profesional, honra que he conservado sin mancha de ninguna clase por el largo período de ¡CUARENTA AÑOS! (sic) que llevo de servicios prestados en mi carrera, y que ahora, ya en el ocaso de vida de Maestros, se pretende manchar, sin que yo haya dado motivo para ello.” (AGA, 134-398-4-908)

Es profesor de Escuela Normal, pero le gusta llamarse sencillamente “Maestro”, porque nunca ha renunciado a ser ello, un servidor de la educación primaria. Lo será hasta el final de sus días.

14.4. Final de sus días.

“Fallecía Macho Moreno, cuya positiva labor en pro de la Escuela y de la carrera, convierten en una de las ilustres figuras históricas de nuestra Normal. Hombre de intachable honradez, de una apasionante vocación, y de una increíble capacidad de trabajo, dejó un recuerdo imborrable en la Escuela que vio consumir sus últimas energías.”
(Beltrán, 1981:156)

El precio pagado es muy duro, su reintegro a la dirección coincide con el progresivo deterioro físico, a causa de sus cataratas y, principalmente, por la crónica enfermedad renal, que arrastra desde su estancia en Puerto Rico. “*Volvió el señor Macho, con la salud minada por penosa enfermedad que había de reprimir sus energías de antaño*” (Beltrán, 1981:155). A pesar de ello, continúa trabajando incansablemente, “*prometiendo que dedicaría al cargo que el Gobierno de S.M. (q.D.g.) le había conferido, todas las energía y aptitudes para cumplirlo en la mejor forma posible para los progresos de la enseñanza y del establecimiento, demandando para ello el valioso concurso de todos los componentes del claustro*” (acta núm. 25 del claustro del 26 de marzo de 1910). Se ofrece y solicita la colaboración de todo el claustro, proponiendo el cambio de impresiones en cuanto se refiere a la marcha de la enseñanza; la conducta general y particular de los alumnos; y sobre cuantas cuestiones se consideren pertinentes. Regresa como Fray Luis de León (Belmonte, 1527-Madrigal de las Altas Torres, 23 de agosto de 1591), sin ira, sin rencor, con ilusión, con la mano tendida para mejorar la enseñanza en el conjunto del claustro, con proyectos e ideas para renovar la formación y su contexto (biblioteca, mejora eléctrica, adecuación de las aulas, etc.) de los alumnos.

Prueba de su entrega al trabajo es la elección para la Asamblea General de Enseñanza y Educación, convocada por R.D. de 18 de septiembre de 1910 (GdM, 1910, núm. 265:829-831), por el ministro Burell, como delegado de la Normal de Alicante (acta del claustro de profesores núm. 29, de 31 de octubre de 1910). El director de la Normal propone que se nombre una Comisión de estudio de los temas propuestos en el R.D., formada por los profesores Yáñez y Abenza. Ambos han sido muy críticos en la anterior etapa de su dirección, pero el bien general está por encima de simpatías y su regreso no es para pasar cuentas, sino “*para los progresos de la enseñanza y del establecimiento*”.

En el verano de 1911 no es reconocido “*hasta de sus más íntimos amigos y de algunos discípulos, por su gran falta de salud y avanzada vejez*” al presentarse en Sigüenza a una reunión de maestros (La Orientación, 1911, de 7 de julio, núm. 217:3; El Magisterio Español, 1911, de 11 de julio, núm. 3.616:51). Sus cuidados de salud se reparten entre su residencia en Alicante, inmejorable temperatura todo el año; en el balneario Aloza, cada mes de julio, disfrutando de las medicinales aguas termales; y el mes de agosto en Berlanga de Duero, entre su familia y amigos, visitando sus orígenes.

Sin desfallecer en el cumplimiento de sus obligaciones, a pesar de casi ciego por cataratas y de muchos años de crueles padecimientos (El Avisador Numantino, 1912, de 5 de junio, núm. 3.178:1), preside los claustros de profesores hasta la fecha de 30 de abril, siendo este el último, exponiendo el proyecto de tribunales para los exámenes de junio y septiembre próximo (acta del claustro de profesores núm. 43, de 30 de abril de 1912, pág. 55).

Su último servicio público es “*citar a todos los profesores a su domicilio, manifestando que enviaría a esta Escuela una comunicación encargando accidentalmente de la dirección al profesor numerario más antiguo, don Francisco Yáñez Tormo, pero habiéndose agravado posteriormente la enfermedad que padece el señor director hasta el extremo de haber perdido el conocimiento y siendo imposible por tanto enviar la referida comunicación, el Claustro propone y acuerda por unanimidad que se encargue accidentalmente de la Dirección el profesor numerario de la Sección de Letras, don Francisco Yáñez Tormo*” (acta extraordinaria del claustro de profesores, núm. 44, de 27 de mayo de 1912, pág. 55 vuelta).

Don *Juan Macho Moreno* fallece en su domicilio de la calle Gerona, núm. 6, de la capital, el 28 de mayo de 1912, de colapso cardíaco, sin testar. El sepelio se celebra el día siguiente, a las diez horas, en la Colegiata de San Nicolás, presidido por el Gobernador Civil, Rufino Beltrán, y acompañando a la familia la mayoría del Magisterio alicantino. Varias coronas ornan el féretro, una de las cuales porta una cinta con el siguiente texto: *Los alumnos de la Escuela Normal a su director* (Diario de Alicante, 1912, de 29 de mayo, núm. 1.566:2). Sus restos son depositados en el cementerio alicantino de San Blas.

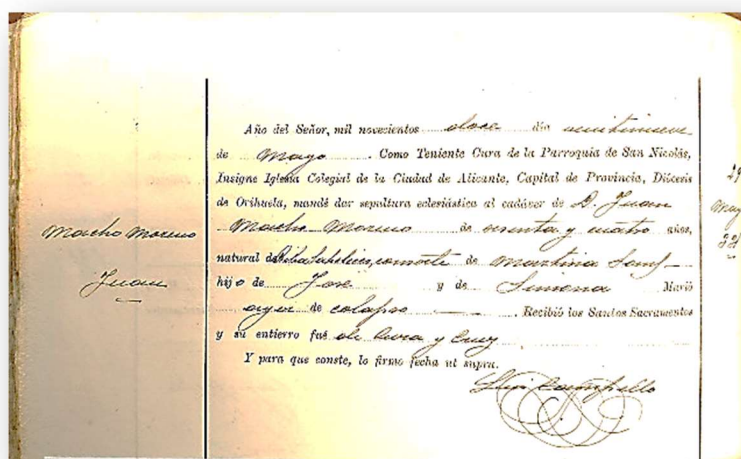


Ilustración 48. Partida de defunción de Juan Macho Moreno. Concatedral San Nicolás, de Alicante.

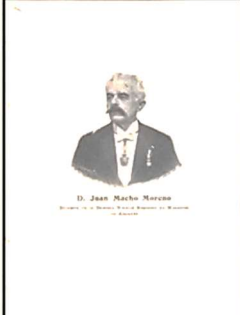
Con su fallecimiento no desaparece una figura central de la Normal de Alicante; permanece su legado pedagógico en sus acciones en la administración, en la biblioteca, en la mejora física de la Normal; en la defensa de la Escuela Graduada; se perpetua su legado en sus publicaciones, escritos y conferencias; se mantiene su proyecto de formación, información y unidad del Magisterio alicantino en la publicación de la revista *El Faro del Magisterio*, que con el tiempo será el órgano oficial de la Asociación del Magisterio de Alicante; y el agradecimiento unánime por la regeneración realizada en la Escuela Normal, adelantando en una década, al menos, el ímpetu en la formación de los futuros maestros.

Antecedentes del Fondo Antiguo

Escuela de Maestros

Juan Macho Moreno

- ✦ Fue director de la Escuela entre 1899-1912.
- ✦ Organiza el conjunto de documentos, generados hasta ese momento en las diferentes etapas de la Escuela.
- ✦ Elabora un inventario del Archivo y de la Biblioteca del centro



D. Juan Macho Moreno

BIBLIOGRAFÍA.

“La materia de conocimiento de la historia no es el pasado como tal, sino aquel pasado del que nos ha quedado alguna prueba y evidencia.”

(Collingwood, citado por Moradiellos, 2019:7)

“Comprendiendo la necesidad y conveniencia de poner a disposición de los alumnos determinadas obras, ya para estudiar las asignaturas que cursan, ya para que les sirvan de consulta en determinados casos.”

(Macho, 1907: 97)

1. Introducción.

La bibliografía aborda toda la documentación consultada para acceder al estudio y conclusiones del presente trabajo de tesis, dividiendo su documentación en cuatro niveles: bibliografía general; bibliografía de hemerotecas de prensa y revistas; archivos y bibliotecas; y webgrafía. En el capítulo anterior consta la bibliografía de la obra de *Macho Moreno*. En todo momento se procura consultar la bibliografía primaria en la medida de lo posible.

2. Bibliografía general.

Agulló Díaz, María del Carmen; Mayordomo Pérez, Alejandro. (2004). *La renovación pedagógica al País Valencià*. Universitat de València.

Alcina Madueño, Alfredo. (2014). *La política educativa de las enseñanzas de sordomudos en España a través del Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid (1875-2000)*. Tesis doctoral.

Alía Miranda, Francisco. (2016). *Métodos de investigación histórica*. Madrid. Editorial Síntesis.

Álvarez de Morales, Antonio. (1975). Los precedentes de la ley Moyano. *Revista de Educación*, núm. 240:5-13. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

Álvarez Lázaro, Pedro. (2011). Montesino y Cáceres, Pablo Pedro. *Grandes de la Educación*. Universidad de Comillas.

Araque Hontangas, Natividad. (2009). La educación en la Constitución de 1812. Antecedentes y consecuencias. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Elche. Universidad Miguel Hernández.

(2013). *Manuel José Quintana y la Instrucción Pública*. Madrid. Universidad Carlos III de Madrid.

Ardèvol Piera, Elisenda y Oller Guzmán, Joan. (2013). Métodos cualitativos para la interpretación histórica. *Material didáctico*. UOC.

Arias de Saavedra, Inmaculada. (1997). La reforma de los planes de estudios universitarios en España en la época de Carlos III. Balance bibliográfico. *Chronica Nova*, núm. 24:7-34. Universidad de Granada.

Arias Odón, Fidias. (2012). *El proyecto de Investigación. Guía para su elaboración*. Caracas. Editorial Episteme.

Artola Gallego, Miguel. (1976). *La burguesía revolucionaria (1808-1874)*. Madrid. Alianza Universidad.

Bacon, Francis. (1625). *De la dignidad y el crecimiento de la ciencia*. Cambridge University Press.

Baena Paez, Guillermina. (2017). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México. Grupo Editorial Patria.

Ballarín Domingo, Pilar; e Iglesias Galdo, Ana. (2018). Feminismo y educación. Recorrido de un camino común. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 37:37-67. Ediciones Universidad de Salamanca.
DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/hedu2018373767>.

Balmes Urpiá, Jaime. (1845). El nuevo Plan de estudios. *El pensamiento de la nación*, núm. 89-94:657-742 (15 de octubre a 19 de noviembre de 1845). Madrid. Imprenta de Eugenio Aguado.

- Barrero García, Ana María. (1983). La materia administrativa y su gestión en el Reinado de Fernando VII. *Anuario de historia del derecho español*, núm. 53:395-421. Madrid. Boletín Oficial del Estado.
- Bartolomé Cossío, Manuel. (1897). *La enseñanza primaria en España*. Madrid. Editorial Fortanet
- Batanaz Palomares, Luis. (1978). Contenido doctrinal de los congresos pedagógicos del siglo XIX. *Revista Española de Pedagogía*, núm. 142:111-116. Universidad Internacional de La Rioja. Madrid.
- (1982). Los congresos pedagógicos: una plataforma para la renovación educativa. *Vida Escolar*, núm. 220-221:119-123. Madrid.
- Beltrán Reig, José María. (1981). *La enseñanza en la ciudad de Alicante. Primer tercio del siglo actual*. Alicante. Instituto de Estudios Alicantinos.
- Benot Rodríguez, Eduardo. (1890). *Arquitectura de las lenguas* (tres tomos). Madrid. Editor Juan Muñoz Sánchez.
- Biblioteca de Autores Españoles. (1846-1928). Madrid. Impresor Aribau (1846), Rivadeneyra (1847-1902) y Bailly-Baillière (1902-1928).
- Blanes Nadal, Georgina; Sebastiá Alcaraz, Rafael; y Tonda Monllor, Emilia. (2012). *Las Escuelas Normales en la provincia de Alicante durante el siglo XIX*. Alicante. Editor Ramón Torres Gosálvez.
- Bolaños de Miguel, Aitor M. (2006). John Lewis Gaddis. El paisaje de la historia. Cómo los historiadores representan el pasado. *Historia y Política*, núm. 16:283-286. Madrid.
- Burgos Bordonau, Esther. (2004). *Historia de la enseñanza musical para ciegos en España (1830-1938)*. Madrid. Organización Nacional de Ciegos.
- Cáceres de Gea, Beatriz. (1999). Reforma/abolición del Tribunal de la Inquisición (1812-1823). *Manuscrits. Revista d'història moderna*, núm. 17. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cerdá Tato, Enrique. (2005). *100 años de periodistas y periódicos*. Alicante. Obra Social de la CAM.
- Checa Godoy, Antonio. (2002). *Historia de la prensa pedagógica en España*. Universidad de Sevilla.
- Cicerón. (2002). *Sobre el orador*. Introducción, traducción y notas de José Javier Iso. Madrid. Editorial Gredos.
- Coll y Toste, Cayetano. (1910). *Historia de la Instrucción Pública en Puerto Rico hasta el año 1898*. San Juan de Puerto Rico. Talleres Tipográficos Boletín Mercantil.
- Comas Caraballo, Daniel. (2002). *El IV Centenario de la fundación de la Universidad de Valencia*. Universidad de Valencia.
- Condorcet, Nicolas de. (1980). *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*. Madrid. Editora Nacional.
- Conferencias Pedagógicas. (1900). Alicante. Tipografía Antonio Reus.
- Congreso Nacional Pedagógico de Barcelona. (1888). Barcelona. Tipografía de la Casa Provincial de la Caridad.
- Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona. (1909). *Conclusiones que han presentado los señores encargados de las ponencias* (1909). Barcelona. Imprenta de J. Abadal.
- Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona. (1911). *Deliberaciones del Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona, 1909-1910*. Barcelona. Tipografía La Industria, de Manuel Tasis.

- Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona, 1909-1910. (1910). *Conclusiones que por acuerdo del Congreso han de ser votadas definitivamente por los señores congresistas*. Barcelona. Imprenta de J. Abadal.
- Congreso Nacional Pedagógico. *Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la mesa, notas, conclusiones y demás documentos referentes a la Asamblea*. (1883). El Fomento de las Artes. Madrid. Librería de don Gregorio Hernando.
- Congreso Nacional Pedagógico. *Crónica*. (1908). Zaragoza. Tipografía La Editorial.
- Costa Martínez, Joaquín. (1914). *Crisis política de España (doble llave al sepulcro del Cid)*. Madrid. Biblioteca Costa.
- Croce, Benedetto. (1951). *Primi saggi*. Bari. Editorial La Terza.
- De la Torre del Río, Rosario. (2011). El falso tratado secreto de Verona. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, volumen 33:284-293. Universidad Complutense de Madrid.
- Delgado Criado, Buenaventura. (1994). La Generación del 98 y la educación española *Revista de educación*, núm. Extra, pág. 11-51. Madrid. Ministerio de Educación.
- (1997). Historia de la educación en España y América. Coord. Buenaventura Delgado. Vol. 3 [La educación en la España contemporánea (1879-1975)]. Madrid. Fundación Santa María. Ediciones SM.
- Domínguez Cabrejas, María Rosa. (1989). El perfeccionamiento de los maestros en las primeras décadas del siglo XX. Congresos, conferencias, certámenes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 4:11-21. Universidad de Murcia.
- Droysen, Johann G. (1983). *Histórica. Lecciones sobre la Enciclopedia y metodología de la historia*. Barcelona. Editorial Alfa.
- Elías, Alfredo. (1907). El único remedio. *La Escuela Moderna*, núm. 193:270-273. Madrid.
- Escolano Benito, Agustín. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, núm. 269:55-76. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Espeleta Aguilar, Fermín. (2015). La prensa pedagógica del siglo XIX como fuente para historiar la didáctica de la lengua. *Iauna. Revista Philológica Romanica*, núm. 15-16:159-171. Girona.
- Fernández Carrero, Juan. (1908). *Orientaciones de la Escuela de Primera Enseñanza*. Alicante. Imprenta de Antonio Reus.
- Fernández Sarasola, Ignacio. (2006). La primera Constitución española. El Estatuto de Bayona. *Revista de Derecho. División de Ciencias Jurídicas de Universidad del Norte*, núm. 26, págs. 89-109. Barranquilla. Universidad del Norte.
- Flecha García, Consuelo. (1996). *Las primeras universitarias en España*. Madrid. Narcea, S.A. Ediciones.
- Fontana Lázaro, Josep. (2015). La época del liberalismo. *Historia de España*, volumen 6. Madrid. Editorial Marcial Pons.
- Frijhoff, Willem. (1984). Per a una metodologia de la recerca en la història de l'educació. *Actes de les Cinquenes Jornades d'Història de l'Educació*, volumen I: 11-28. Vic. Editorial Eumo
- Fuster Guillén, Doris Elia. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*. Revista de psicología educativa. Volumen 7, núm. 1: 201-229. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gabriel Fernández, Narciso de. (1997). Alfabetización y escolarización en España (1887-1950). *Revista de Educación*, núm. 314:217-243. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

- Gaddis, John Lewis. (2004). *El paisaje de la historia, Cómo los historiadores representan el pasado*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- García Álvarez, José. (2009). La legislación e implantación en Alicante del derecho a la educación. *Canalobre, otoño de 2009*, núm. 55:78-101. Diputación de Alicante.
- García del Dujo, Ángel. (1985). El Museo Pedagógico Nacional y las corrientes pedagógicas contemporáneas. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 4:169-182. Universidad de Salamanca.
- García Ivars, María Dolores. (2014). *El fondo bibliográfico antiguo de la Facultad de Educación de Alicante*.
- Gibbs, Graham. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid. Editorial Morata.
- Gil y Zárate, Antonio. (1855). *De la Instrucción Pública en España*. Madrid. Imprenta del Colegio de Sordomudos.
- González Hernández, Ángel & Madrid Izquierdo, Juana María. (1988). El Rapport de Condorcet y el Informe de Quintana: estudio básico para un análisis comparativo. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 7:75-106. Universidad de Salamanca.
- Guereña, Jean Louis. (1988). La estadística escolar en el siglo XIX. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 7:137-148. Universidad de Salamanca.
- (2013). La necesidad de volver a Quintana. En: Araque, N. *Manuel José Quintana y la Instrucción Pública*. Universidad Carlos III de Madrid.
- Guereña, Jean-Louis & Viñao Frago, Antonio. (1996). Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850). *Premios de Investigación e innovación educativa*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Haven, New. (2004). Prefacio. *El paisaje de la historia, Cómo los historiadores representan el pasado*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Hernández Crespo, Juana. (2003). *La Escuela Normal de Soria (1841-1903)*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- (2000). D. Victoriano Corredor: maestro ejemplar y ciudadano. *I Semana de Estudios Históricos de la diócesis de Osmá-Soria*. Volumen II:329-343. Diputación Provincial de Soria.
- Hernández Fraile, Pilar. (1987). Museo Pedagógico Nacional. *Boletín ANABAD*, tomo 37, núm. 4:615-620. Murcia. Confederación de Asociaciones de Archiveros, Bibliotecarios, Museólogos y Documentalistas.
- Hernández Pina, Fuensanta; Escarbajal de Haro, Andrés; Monroy Hernández, Fuensanta. (2015). Deudores de Cádiz: la Constitución de 1812 y la educación. *Revista Historia de la educación latinoamericana*, vol. 17, núm. 25. Tunja. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Izquierdo Clavero, Daniel. (2018). Vidas y silencios en Francisco Giner de los Ríos y Antonio Machado. En: Vilafranca, Isabel y Vilanou, Conrad (dir.) *Giner i la Institución Libre de Enseñanza, des de Catalunya*. Universitat de Barcelona Edicions.
- Jara Urbano, Alfredo. (1911). *Cosas de la Escuela*. Prólogo de Juan Macho Moreno. Alicante. Imprenta Comercial.
- Jovellanos y Ramírez, Gaspar Melchor de. (1809). *Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública*. Krk Ediciones. Oviedo.
- (2012). *Memoria sobre la Educación Pública*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Koselleck, Reinhart. (2002). *Historia y hermenéutica*. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

- Labrador Herráiz, Carmen. (2001). El partido conservador y la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. En: Álvarez Lázaro, Pedro (dir.) *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Larrosa Martínez, Faustino; Maldonado Izquierdo, Leonor. (2012). *Las escuelas Normales de Alicante: conservadurismo y renovación entre 1844 y 1931*. Universitat d'Alacant.
- Laspalas Pérez, Fco. Javier. (2002). *Introducción a la historiografía de la Educación*. Pamplona: Eunsa.
- León de la Vega, Manuel de. (2017). *Las primeras congregaciones en la España del siglo XIX*.
- Lerena Alesón, Carlos. (1983). *Reprimir y liberar*. Madrid. Editorial Akal.
- López Borrero, Ángela. (2002). *Mi escuelita. Educación y arquitectura en Puerto Rico. San Juan de Puerto Rico*. Universidad de Puerto Rico.
- López-Cordón Cortezo, María Victoria. (1976). *La Revolución de 1868 y la I República*. Madrid. Editorial Siglo XXI.
- Macho Moreno, Juan. (1882). Intervención en el plenario. En: *Congreso Nacional Pedagógico. Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la mesa, notas, conclusiones y demás documentos referentes a la Asamblea*. El Fomento de las Artes. Madrid. Librería don Gregorio Hernando.
- (1900). *Conferencias Pedagógicas*. Escuela Normal Superior de Maestros de Alicante. Tipografía Antonio Reus.
- (1905) *Compilación Legislativa de Primera Enseñanza de la isla de Puerto Rico*. Madrid. Librería de la Viuda de Hernando y Compañía.
- (1908a). Prólogo. En: *Orientaciones de la Escuela de Primera Enseñanza*. Alicante. Tipografía de Antonio Reus.
- (1908b) *Congreso Nacional Pedagógico. Crónica*. (1908). Zaragoza. Tipografía La Editorial.
- (1908c) *Crónica de una cesantía*. Alicante. Tipografía Antonio Reus.
- (1909a). *Memoria técnica*. Alicante.
- (1910). Influencia decisiva en la formación del maestro para los resultados de su trascendental ministerio. En: *Congreso Nacional Pedagógico. Crónica*. Zaragoza. Tipografía La Editorial.
- (1911a). Prólogo. En: Jara Urbano, Alfredo. *Cosas de la Escuela*. Alicante. Imprenta Comercial.
- (1911b) *Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona, 1909-1910*. (1910). *Conclusiones que por acuerdo del Congreso han de ser votadas definitivamente por los señores congresistas*. Barcelona. Imprenta de J. Abadal.
- Marchena y Ruiz de Cueto, José. (1811). *Se ha dicho y repetido que la nación española debió en otros tiempos su felicidad, su poder y su grandeza a la excelencia de sus instituciones, a sus usos y prácticas políticas*. GdM. Madrid.
- Melcón Beltrán, Julia. (1998). La instrucción en las posesiones españolas de ultramar (1839-1898). *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 17:181-203. Universidad de Salamanca.
- Meléndez Valdés, Juan. (1838). *Poesías*. Barcelona. Librería Francisco Oliva.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2004). Evolución del sistema educativo español. Madrid. *El sistema educativo español*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1985). *Historia de la educación en España II. De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868*. Madrid.

- Montesino Cáceres, Pablo. (1836). *Ligeros apuntes y observaciones sobre la instrucción secundaria y la superior o de Universidad*. Madrid. Librería de Sojo.
- (1840). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Madrid. Imprenta Nacional.
- (1841). *Boletín Oficial de Instrucción Pública*. Volumen I y II. Madrid. Imprenta Nacional.
- (1842). *Boletín Oficial de Instrucción Pública*. Volumen III. Madrid. Imprenta Nacional.
- Mora Rodríguez, Higinio. (2009). El precedente ilustrado en los modelos educativos de los siglos XIX y XX. *Canalobre, otoño de 2009*, núm. 55:14-27. Diputación de Alicante.
- Moradiellos García, Enrique. (2016). *Historia mínima de la Guerra Civil española*. Madrid. Editorial Turner.
- (2019). *El oficio de historiador. Estudiar, enseñar e investigar*. Madrid. Ediciones Akal.
- Moratilla, Bernardo. (1858). *Estadística del personal y vicisitudes de las Cortes y de los Ministerios de España*. Madrid. Imprenta Nacional.
- Moratinos Iglesias, José. (1986). *Historia de la educación en Alicante*. Caja de Ahorros Provincial de Alicante.
- Narganes de Posada, Manuel José. (1809). *Tres cartas sobre los vicios de la instrucción pública en España, y proyecto de un plan para su reforma, escribíalas á un amigo desde Francia en 1807*. Madrid. Imprenta Real.
- Ortega Esteban, José. (1994). Escuelas de enseñanza primaria. En Delgado Criado (coord.) *Historia de la Educación en España y América. La educación en la España Contemporánea (1789-1975)*. Volumen III:407-412. Madrid. Ediciones SM.
- Ovejero Bustamante. (1900). Información pedagógica. *La Escuela Moderna*, núm. 117:446-457. Madrid.
- Pascual Hernansanz, Alicia. (2003). *Leer, escribir, contar y rezar. La escuela en los pueblos de Madrid en el siglo XIX*. Tesis doctoral. Comunidad de Madrid.
- Pereyra-García Castro, Miguel Ángel. (1994). Primeras Escuelas Normales En: Delgado Criado (coord.) *Historia de la Educación en España y América. La educación en la España Contemporánea (1789-1975)*. Volumen III:168-177. Madrid. Ediciones SM.
- Pérez Cervera, Francisco. (1907). La Escuela Graduada. *La Escuela Moderna*, núm. 1:26-32. Madrid.
- (1906). La Escuela Graduada. *La Escuela Moderna*, núm. 188:758-761. Madrid.
- Pérez Galdós, Benito. (1906). *Memoranda*. Madrid. Sucesores de Hernando.
- Pérez-Roldán, Pedro y Fachelli, Sandra. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pericacho Gómez, Fco Javier. (2015). La renovación pedagógica española. Un estudio a través de escuelas emblemáticas: de finales del siglo XIX hasta el final de la dictadura franquista (1975). *Actas XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, volumen 2:522-529. Universitat de Vic.
- Peset Reig, José Luis. (1988). El Real Consejo de Instrucción Pública y la restauración canovista. *Hispania, Revista Española de Historia*, volumen 48, núm. 170. Madrid.
- Peset Reig, Mariano & Peset Reig, José Luis. (1992). Las universidades españolas del siglo XIX y las ciencias. *Ayer (Asociación de Historias Contemporánea)*, núm. 7. Madrid.
- Prellezo García, José Manuel. (1994). La Institución Libre de Enseñanza en Madrid (1876-1936). En: Delgado Criado (coord.) *Historia de la Educación en España y América. La educación en la España Contemporánea (1789-1975)*. Volumen III:438-456. Madrid. Ediciones SM.

- Puelles Benítez, Manuel. (2002). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid. Editorial Tecnos.
- Quintana Lorenzo, Manuel José. (1867). *Obras completas*. Madrid. Impresor M. Rivadeneyra.
- Quintana de Uña, Diego. (1975). La política educativa de España entre 1850 y 1939. *Revista de Educación*, núm. 240:30-40. Madrid.
- Ramírez Olid, José Manuel. (2017). Liberalismo y educación en España. *Cuadernos de los Amigos de los Museos de Osuna*, núm. 19:67-73.
- Ramón Salinas, Jorge. (2020). La prensa como fuente para el estudio de la historia de la educación en España durante la segunda mitad del siglo XIX y la Restauración. *El Futuro del Pasado*, revista electrónica de Historia. *Salamanca*.
DOI: <https://doi.org/10.14516/fdp.2020.011.014>.
- Ramos Altamira, Ignacio. (2019). *Ricardo Vilar i Negre y el Jardín-Escuela Altamira de Alicante*. Universitat d'Alacant.
- Real Apolo, Carmelo. (2012). La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX: Legislación educativa y pensamiento político. *Campo abierto, Revista de Educación*, volumen 31, núm. 1:69-94. Badajoz. Universidad de Extremadura.
- Rizo Maradiaga, Janett. (2015). *Técnicas de investigación documental*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
- Rodríguez Medina, Jairo; Gómez Carrasco, Cosme J.; López Facal, Ramón; Miralles Martínez, Pedro. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, núm. 389:211-242. Madrid. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460.
- Ruiz Berrio, Julio. (1970). *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*. Madrid. Instituto de Pedagogía San José de Calasanz.
- (1988). La educación del pueblo español en el proyecto de los ilustrados. *Revista de Educación*, núm. extraordinario. Madrid.
- (1989). Un reformador social en una sociedad burguesa: Pablo Montesino. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, núm. 5:33-43. Universidad de Salamanca.
- (1990). Una formación europea para un reformador español, Pablo Montesino. *Revista Complutense de Educación*, volumen I:427-434. Madrid. Editorial Universidad Complutense.
- (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. En De Gabriel, N. y Viñao, A., *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona. Editorial Ronsel.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Ruiz Torres, Pedro. (1993). Los discursos del método histórico. *La Historiografía. Ayer, revista de Historia Contemporánea*, volumen 12:47-77. Madrid. Asociación de Historia Contemporánea.
- Sagrada Biblia. (1968). Madrid. BAC.
- Salazar Bermejo, Ana Pilar. (2016). *Las bibliotecas monásticas y la desamortización en Madrid*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Salinas Serrano, Rafael & Álvarez Cánovas, Isabel. (2021). The Educational Regenerationism in Spain. *Universal Journal of Educational Research*, volumen 9, núm. 3:540-548. San José, EE. UU.
DOI: 10.13189/UJER.2021.090313

- Sanchidrian Blanco, Carmen. (1985). Influencias de Pestalozzi en Pablo Montesino: repercusiones en la educación española decimonónica. *Historia de la Educación*, volumen 4:63-71. Universidad de Salamanca.
- Santos Vega, José Diego. (2013). Educación primaria y escolarización en la Constitución española de 1812. *Revista Qurrriculum*, número 26:89-98. Universidad de La Laguna.
- Sebastiá Alcaraz, Rafael. (2018). *Las Escuelas Normales de Alicante desde el siglo XIX hasta 1975*. Tesis doctoral. Universitat d'Alacant.
- Sell Maestro, Alejandro. (2019). Essay on a Course of Liberal Education (1784) de Priestley y Memoria sobre la Educación Pública (1802) de Jovellanos: un análisis comparativo. *Historia y Memoria de Educación*, núm. 10:565-596. Madrid.
DOI: <https://doi.org/10.5944/hme.10.2019.23590>.
- Suárez Verdeguer, Federico. (1977). *La historia y el método de investigación histórica*. Madrid. Editorial Rialp.
- Sureda García, Bernat. (1983). El Boletín Oficial de Instrucción Pública y su importancia en la difusión del pensamiento liberal en España. *Historia de la Educación*, volumen 2:67-76. Universidad de Salamanca.
- (1994). Educación institucional. La educación elemental. En: Delgado Criado (coord.) *Historia de la Educación en España y América. La educación en la España Contemporánea (1789-1975)*. Volumen III:138-152. Madrid. Ediciones SM.
- Tamayo Tamayo, Mario. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Ciudad de México. Editorial Limusa.
- Tapia, Francisco Xavier. (1970). Las relaciones Iglesia-Estado durante el primer experimento liberal en España (1820-1823). *Revista de Estudios Políticos*, núm. 173:69-90. Madrid. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Terrón Bañuelos, Aida. (1987). El movimiento asociacionista del magisterio nacional. Orígenes y configuración histórica. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 6:279-300. Universidad de Salamanca.
- (1999). Cien años de defensa colectiva: la dinámica societaria y sindical del Magisterio Español. *Sarmiento, Anuario Galego de Historia de Educación*, núm. 3:157-182. Universidade da A Coruña y Universidade de Vigo.
- Tierno Galván, Enrique. (1975). *Leyes políticas españolas fundamentales (1808-1936)*. Madrid. Editorial Tecnos.
- Tomás de Aquino. (2014). *Summa Theologiae*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Tosta Santos, Denise. (2017). *Anisio Teixeira: vida e pensamento pedagógico*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Tozzi, Verónica. (2003). Prólogo. En: *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Trías Monge, José. (1980). *Historia Constitucional de Puerto Rico*, volumen I. Universidad de Puerto Rico.
- Tuñón de Lara, Manuel. (1977). *El movimiento obrero en la historia de España (1832-1899)*. Barcelona. Editorial Laia.
- Urquijo y Goitia, José Ramón de. (1996a). Diccionario biográfico de los ministros españoles del siglo XIX. *Historia contemporánea*, núm. 13-14:323-332. Madrid. Instituto de Historia. CSIC.
- (1996b). Elecciones y legislatura (1808-1876). *Instituto de Historia*. Madrid. CSIC.

- Valverde, Alfredo. (1999). La biblioteca y el archivo del Museo Pedagógico Nacional (1882-1942). *Revista Residencia de Estudiantes*, núm. 8. Madrid.
- Vázquez Romero, Juan Manuel & Manzanero Fernández, Delia. (2009). Francisco Giner de los Ríos y la Regeneración nacional. *Canalobre*, otoño de 2009, núm. 55:28-45. Diputación de Alicante.
- Vicente Jara, Fernando. (1991). Escuela graduada frente a la escuela unitaria. Murcia y la escuela graduada en el contexto de las reformas educativas de principios del siglo XX. *Anales de Pedagogía*, núm. 9:55-80. Universidad de Murcia.
- Vila Selma, José. (1961). *Ideario de Manuel José Quintana*. Madrid. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Vilanou Torrano, Conrad. (2003). *Memoria de oposición a la Cátedra de Historia de la Educación*. Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- (2006a). Historia conceptual e historia intelectual. *Ars Brevis*, núm. 12:165-190). Cátedra Ramón Llull Blanquerna. Barcelona.
- (2006b). Historia conceptual e historia de la educación. *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 25:35-70 Universidad de Salamanca.
- Vilar, Pierre. (1976). *Crecimiento y desarrollo*. Barcelona. Editorial Ariel.
- (1979). Assaig de definició de la matèria i de la recerca històrica, *Recerques: historia, economia, cultura*, volumen 9:7-9. Universidad de Barcelona.
- Viñao Frago, Antonio. (1982). *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*. Madrid. Siglo XXI de España Editores, SA
- (1994). La ley Moyano de 1857. En: Delgado Criado (coord.) *Historia de la Educación en España y América. La educación en la España Contemporánea (1789-1975)*. Volumen III:261-265. Madrid. Ediciones SM.
- (2009). La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. En: Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (Coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. Volumen 3, núm. 1:5-19. Universidad de Salamanca.
- White, Hayden. (2003). *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Zweig, Stefan. (2012). *Castellio contra Calvino: conciencia contra violencia*. Barcelona. Editorial Acantilado.

3. Bibliografía publicaciones del Magisterio y de la prensa en general.

“La hemerografía se ha convertido en objeto de estudio por parte de numerosos investigadores de diferentes disciplinas, especialmente aquellos vinculados con las humanidades y las ciencias sociales.”
(Ramón, 2020:423)

Las hemerotecas conservan diarios y publicaciones periódicas, que representan la crónica de su tiempo. Su conservación es un elemento vital para la investigación histórica y resulta imprescindible para cualquier estudio con rigor. En la relación de los diarios, revistas, boletines y publicaciones periódicas, que se citan en la tesis, se sigue la norma APA. En la bibliografía siguiente se cita la cabecera de la publicación, si existe:

Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (1877). Madrid.

Boletín Oficial de la Provincia de Logroño.

Diario de Alicante (1907). Alicante.

El Avisador Numantino (1860), revista semanal de intereses morales y materiales de la provincia de Soria.

El Campeón del Magisterio (1900), periódico de primera enseñanza. Alicante.

El Censor (1906), semanario independiente. Orihuela.

El Correo de Ultramar.

El Defensor de Córdoba (1899), diario católico. Córdoba.

El Demócrata (1909). Alicante.

El Diario Orcelitano (1904), diario imparcial. Orihuela.

El Distrito Escolar (1909), periódico de instrucción pública. Órgano de la Asociación Provincial de maestros. Guadalajara.

El Graduador (1875), periódico político y de intereses materiales. Alicante.

El Íbero (1898), revista quincenal. Alicante.

El Liberal (1886), diario político y de intereses materiales. Alicante.

El Liberal, semanario político, literario y de intereses generales. Antequera.

El Magisterio Aragonés. Zaragoza.

El Magisterio Balear (1873), periódico de primera enseñanza. Palma de Mallorca. Imprenta de Pedro José Gelabert.

El Magisterio Contemporáneo (1909), semanario profesional, órgano oficial de la Asociación Provincial de Maestros de Guadalajara.

El Magisterio Español (1867), revista general de la enseñanza. Madrid.

El Magisterio Gallego (1882), revista de instrucción primaria. Santiago de Compostela.

El Magisterio Gerundense (1908), órgano de los maestros públicos de la provincia. Girona.

El Magisterio Salmantino (1895), periódico profesional de primera enseñanza. Salamanca.

El Magisterio Soriano (1893), revista semanal de primera enseñanza. Soria.

El Monitor de la Educación Común (1877), publicación del Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires.

El Mundo Obrero(1901). Alicante.

El Nervión (1891), periódico independiente, el de mayor tirada de la tarde. Bilbao.

El Norte (1910), diario católico monárquico. Girona.

El Pensamiento de la Nación (1810), periódico religioso, político y literario. Madrid. Imprenta y Fundición de don Eusebio Aguado.

El Porvenir Segoviano (1899), diario de avisos. Segovia.

El Pueblo (1903), Alicante.

El Pueblo (1891), diario republicano de Valencia.

El Pueblo de Alicante (1910). Alicante.

El Republicano (1897), órgano del partido Republicano de Alicante.

Gaceta de Instrucción Pública. Madrid.

Gaceta de Puerto Rico (1806), periódico oficial del gobierno. San Juan de Puerto Rico.

Guía del Magisterio (1876), revista decenal. Teruel. Imprenta de Nicolás Zarzoso.

Heraldo de Alcoy (1896), diario de avisos, noticias e intereses generales. Alcoy.

Heraldo de Alicante (1905), diario de información general. Alicante.

Heraldo de Madrid (1890), diario independiente de prensa de información general. Madrid.

La Bandera Profesional (1899), revista de primera enseñanza. Toledo.

La Correspondencia Alicantina (1892), diario noticiero. Eco imparcial de la opinión y de la prensa. Alicante.

La Correspondencia de Alicante (1883), diario noticiero. Eco imparcial de la opinión y de la prensa. Alicante.

La Correspondencia de Puerto Rico (1890), diario absolutamente imparcial, eco de la opinión y de la prensa. San Juan de Puerto Rico.

La Cruz (1901), diario católico. Tarragona.

La Democracia (1890), diario político de la tarde. Ponce.

La Escuela Moderna (1891), revista pedagógica y administrativa de primera enseñanza, de publicación mensual. Madrid.

La Orientación (1907), periódico semanal de instrucción pública. Guadalajara.

La Paz del Magisterio (1881), revista decenal de primera enseñanza. Teruel. Imprenta de Nicolás Zarzoso.

La Propaganda (1884), periódico semanal de intereses generales y políticos, ciencias y literatura. El Burgo de Osma.

La Unión (1880), periódico de primera enseñanza. Teruel. Imprenta La Concordia.

La Vanguardia (1881), diario político y de anuncios y noticias. Barcelona.

La Voz de Alicante (1904). Alicante.

Las Provincias (1866), diario de Valencia.

Progreso Pedagógico

Revista de Educación (1911), Barcelona. Sociedad General de Publicaciones.

Revista Española de Pedagogía (1943), revista de investigación pedagógica. Universidad Internacional de La Rioja. Madrid.

Tierra Soriana (1906), periódico independiente. El único alterno, el de más circulación de la provincia. Soria.

4. Archivos y bibliotecas.

“Los archivos son los auténticos laboratorios y despachos en los que el historiador entra en contacto y examina el material histórico disponible como documentación, que le sirve necesariamente como soporte y apoyatura para la redacción del relato narrativo sobre el pasado histórico.”
(Moradiellos, 2019:435)



Ilustración 50. Archivo Histórico Municipal de Soria (17 de marzo de 2021) y de Alicante (19 de mayo de 2021). Colección personal.

La relación de archivos y bibliotecas han sido consultados personalmente, excepto la *Biblioteca Nacional de Puerto Rico* y la *Colección Puertorriqueña*, que han sido consultados telefónicamente, por internet y por correo electrónico. La relación de centros es:

Archivo Histórico de la Diputación Provincial de Alicante.

Archivo Histórico de la Escuela Normal de Magisterio (1844-1971). Universidad de Alicante. Constituye el fondo documental procedente de las Escuelas Normales para hombres y para mujeres de Alicante.

Archivo Histórico Diocesano de Osma-Soria. Conserva los fondos documentales de parroquias con antigüedad de cien años. El Burgo de Osma.

Archivo Histórico Diocesano de Sigüenza-Guadalajara, es una institución cultural-pastoral de la Diócesis de Sigüenza-Guadalajara, al servicio de la Iglesia local y de la sociedad en general, que vela por la conservación y difusión de la documentación producida por ella a lo largo de su historia. Sigüenza.

Archivo Histórico Municipal de Alcalá de Henares. Custodia la documentación generada y recibida por el Ayuntamiento a lo largo del tiempo.

Archivo Histórico Municipal de Alicante. Sus funciones son las de recibir, conservar y servir los documentos de la propia institución y a los ciudadanos; y sus objetivos son: la difusión de la historia local a través de la consulta de sus fondos por investigadores y la garantía de la gestión municipal al conservar sus expedientes.

Archivo Histórico Municipal de Soria. Custodia la documentación generada y recibida por el Ayuntamiento a lo largo del tiempo.

Archivo Histórico Provincial de Alicante. Alberga fondos históricos documentales de la Administración del Estado en Alicante y protocolos notariales centenarios del distrito notarial.

Archivo Histórico Provincial de Soria. Archivo histórico e intermedio para la administración central, autonómica y territorial en la provincia de Soria.

Archivo Histórico Provincial de la Diputación de Alicante, conserva el fondo documental de la Diputación Provincial; gestiona el Archivo General y el fondo bibliográfico de la Diputación; asesora a los archivos de oficina; participa en programas y desarrollo de administración electrónica, gestión y asesoramiento a los ayuntamientos en materia de archivos.

Archivo General de la Administración. Conserva la memoria histórica más reciente, sus fondos se refieren fundamentalmente al siglo XX, y de manera especial a su segunda mitad, también custodia un importante volumen de fondos de la segunda mitad del siglo XIX. Alcalá de Henares.

Archivo General de la Escuela Universitaria de Educación. Preservación y conservación del fondo bibliográfico antiguo. Soria.

Archivo General de la Universidad de Alicante. Coordina el sistema archivístico de la Universidad, para garantizar el tratamiento, accesibilidad y conservación del patrimonio documental.

Archivo General de la Universidad de Cuenca.

Archivo Municipal de Quintanar de la Sierra. Conservación de los documentos municipales.

Biblioteca de Catalunya (1907), biblioteca nacional. Barcelona.

Biblioteca de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Biblioteca Nacional de España (1714), es el depósito del patrimonio bibliográfico y documental de España.

Biblioteca Nacional de Puerto Rico, tiene como misión adquirir, preservar, asegurar, y difundir la bibliografía puertorriqueña escrita y publicada en el país o en el extranjero, por autores puertorriqueños o foráneos y sobre temas puertorriqueños.

Biblioteca Pública Azorín. Alicante.

Biblioteca Pública Municipal de El Burgo de Osma.

Colección Puertorriqueña, rescata y preserva el caudal de información documental que constituye el patrimonio histórico y socio-cultural del país.

Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados. Hemeroteca.

Diario de Sesiones del Senado. Hemeroteca.

Portal de Archivos Españoles (Pares). proyecto del Ministerio de Cultura, destinado a la difusión en Internet del Patrimonio Histórico Documental Español conservado en su red de centros.

Registro Civil de Alicante, es un registro en el que se inscriben los hechos concernientes al estado civil de las personas de su municipio.

Registro Civil de Montalbo, es un registro en el que se inscriben los hechos concernientes al estado civil de las personas de su municipio.

Registro Civil de Riba de Saelices, es un registro en el que se inscriben los hechos concernientes al estado civil de las personas de su municipio.

Registro Civil de San Leonardo, es un registro en el que se inscriben los hechos concernientes al estado civil de las personas de su municipio.

Registro de la Propiedad de Alicante, tiene por objeto la inscripción o anotación de los actos y contratos relativos al dominio y demás derechos reales sobre bienes inmuebles, en cuya circunscripción territorial radiquen los inmuebles.

5. Webgrafía.

“El ordenador personal conectado a la red internet ha llegado a convertirse, por derecho propio, en un instrumento esencial e imprescindible para la realización de las tareas habituales asociadas a los estudios históricos en el marco universitario.”
(Moradiellos, 2019:453)

La RAE acepta la definición impartida por Fundéu para webgrafía, como “*el repertorio de recursos procedentes de internet referentes a una materia determinada o empleados en una obra o trabajo*”. Las grandes posibilidades que ofrece internet, cada día ampliadas, es un recurso imprescindible para la investigación. La rápida búsqueda bibliográfica, la información de artículos, la localización de centros de documentación, la contrastación de información, entre otras, son las muchas ventanas que nos ofrece internet. Las consultas realizadas en internet durante la investigación han sido innumerables. En la webgrafía del trabajo de la tesis se reflejan aquellas citas que se han utilizado.

Almela, Joan Miquel (2014) *Personatges de Pego XII: Silverio Esteve Colomer, un Mestre de poble*. Disponible en <https://lamarinaplaza.com/2014/03/02/personatges-de-pegno-xii-silverio-esteve-colomer-un-mestre-per-al-poble/> (consultado el 20 de enero de 2020).

Amaya Jiménez, Laura Fernanda; Dávila González, Juan C.; Jara González, Heidy V.; Murcia Torres, Laura K. (2019) *Método Fenomenológico Hermenéutico*. Universidad Santo Tomás de Colombia. Disponible en <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/30228/030-ROJAS%20ok%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consultado el 27 de marzo de 2021).

Amores, Juan J. (2008) *Los cementerios de Alicante*. Disponible en <http://www.alicantevivo.org/2008/03/los-cementerios-de-alicante.html> (consultado el 24 de octubre de 2019).

Andar x Guada (2013) *Riba de Saelices*. Televisión de Guadalajara. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=fGwQa1mTdB4> (consultado el 6 de septiembre de 2019).

Barbacid Montalbán, Mariano (2010) *Mariano Barbacid, el interés por lo desconocido*. RTVE. Disponible en <https://www.rtve.es/noticias/20101023/mariano-barbacid-interes-desconocido/364357.shtml> (consultado el 29 de agosto de 2020).

Biblioteca Nacional de España. Disponible en <http://hemerotecadigital.bne.es/details.vm?q=id:0003643827&lang=en> (consultado el 13 de febrero de 2019).

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/bib/historia/monarquia/republica1.shtml> (consultado el 16 de mayo de 2019).

Carrasco Pacheco, José Antonio. (2013). *Calatayud Bonmati, Genaro Miguel*. Cátedra Pedro Ibarra. Elche. Disponible en <http://www.elche.me/biografia/calatayud-bonmati-genaro-miguel> (consultado el 9 de junio de 2019).

Constitución de 1812. *Texto íntegro*. Disponible en http://www.congreso.es/docu/constituciones/1812/ce1812_cd.pdf (consultado 9 de abril de 2020).

García Camarero, Ernesto. *El Plan Calomarde* (1824). Disponible en <http://elgranerocomun.net/-Documentos-de-Historia-de-Espana-.html> (consultado el 20 de mayo de 2019).

- Gimeno Pascual, Helena (2014). *Esteban Azaña*. Universidad de Alcalá de Henares. Disponible en http://www3.uah.es/imagenes_cilii/Epigrafistas/textos/azana.htm (consultado el 12 de septiembre de 2019).
- Gutiérrez Lloret, Rosa Ana. *Biografía de Isabel II de Borbón (1843-1868)*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en http://www.cervantesvirtual.com/portales/reyes_y_reinas_espana_contemporanea/isabel_ii_biografia/ (consultado el 12 de febrero de 2019).
- <http://alacantobrer.wordpress.com/2010./08/24/prensa-y-escuela> (consultado 8 de noviembre de 2012).
- <http://ceimes.cchs.csic.es/protagonistas/protagonistas/pedagogos> (consultado 2 de marzo de 2020).
- <http://chalaus.org/brpces08.htm> (Consultado el 16 de abril de 2020).
- <http://home.coqui.net/sarrasin/batallontiradores.htm> (consultado el 24 de octubre de 2019).
- <http://jennifercurricular.blogspot.com/2010/03/el-curriculo.html> (consultado el 19 de noviembre de 2019).
- http://pares.mcu.es/ParesBusquedas/servlets/Control_servlet (consultado el mes de septiembre de 2019).
- <http://simurg.bibliotecas.csic.es/viewer/image/CSIC000138136/3/#topDocAnchor> (consultado el 14 de octubre de 2020).
- http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso/Hist_Normas/PapHist/SexRevol (consultado el 8 de mayo de 2019).
- <http://www.ub.edu/ciudadania/hipertexto/evolucion/introduccion/Edu24.htm> (consultado el 20 de junio de 2019).
- <https://es.slideshare.net/artesonado/transformaciones-culturales-en-la-espaa-del-siglo-xix> (consultado el 6 de septiembre de 2019).
- https://www.upct.es/seeu/_as/divulgacion_cyt_09/Libro_Historia_Ciencia/web/mapa-centros/plan_pidal.htm (consultado el 28 de mayo de 2019) Universidad de Cartagena.
- Jiménez, Hugo (2012) *La revolución francesa, el cambio ideológico en Europa*. Redehistoria. Disponible en <https://redhistoria.com/la-revolucion-francesa-la-revolucion-que-cambio-el-rumbo-de-europa/> (consultado el 4 de febrero de 2019).
- León de la Vega, Manuel de (2015) *La Escuela Moderna de Alicante*. Disponible en <https://protestantedigital.com/orbayu/35396/escuela-moderna-de-alicante> (consultado el 26 de julio de 2020).
- Macho Moreno, Juan. *Análisis gramatical*. Tipografía La Correspondencia. Disponible en https://issuu.com/coleccionpuertorriquena/docs/analisis_gramatical_macho_moreno (consultado el 1 de noviembre de 2019).
- Macho Moreno, Juan. *Programa de Legislación de Primera Enseñanza*. Imprenta del Boletín Mercantil. Disponible en https://issuu.com/coleccionpuertorriquena/docs/programa_legislacion_primera_ensena (Consultado el 1 de noviembre de 2019).
- Macho Moreno, Juan. *Programa de Oposiciones*. Imprenta La Cooperativa. Disponible en https://issuu.com/coleccionpuertorriquena/docs/programas_de_oposiciones_para_prove (Consultado el 1 de noviembre de 2019).
- Martínez Torrón, Diego. *Manuel José Quintana y Lorenzo*. Real Academia de la Historia. Disponible en <http://dbe.rah.es/biografias/10550/manuel-jose-quintana-y-lorenzo> (consultado el 29 de marzo de 2019).
- Ministerio de Educación. Disponible en

- <https://web.archive.org/web/20111104024951/http://www.educacion.gob.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=arch03> (consultado el 12 de febrero de 2019).
- Montagut Contreras, Eduardo (2013) *La cuestión de la gratuidad de la enseñanza pública en la España liberal*. Disponible en <https://losojosdehipatia.com.es/educacion/la-cuestion-de-la-gratuidad-de-la-ensenanza-publica-en-la-espana-liberal/> (consultado el 14 de mayo de 2019). Montagut Contreras, Eduardo.
- Montagut Contreras, Eduardo (2014) *La población española en el siglo XIX*. Disponible en <https://losojosdehipatia.com.es/cultura/historia/la-poblacion-espanola-en-el-siglo-xix/> (consultado el 22 de mayo de 2019).
- Moradiellos, Enrique (2017) *Historia mínima de la Guerra civil española*. Universidad de Extremadura. Disponible en https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/servicios/comunicacion/archivo/2017/enero-de-2017/13-de-enero-de-2017/enrique-moradiellos-publica-un-libro-que-ofrece-una-vision-panoramica-de-la-guerra-civil-espanola#.X_3H6HZKh6o (consultado el 12 de enero de 2021).
- Ocaña Aybar, Juan Carlos. *Historia del mundo en el siglo XX*. Disponible en <http://www.historiasiglo20.org/> (consultada el 28 de febrero de 2019).
- Ricart, Miguel A. y Ramos Altamira, Bernardo Javier. *Algunas notas sobre el Museo Pedagógico Nacional (1882-1941)*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/algunas-notas-sobre-el-museo-pedagogico-nacional---18821941-0/html/00b5255a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#PagFin (consultado el 11 de mayo de 2020).
- Rodríguez Meléndez, Rosa (2005). *La educación en Puerto Rico (1503-1900)*. Disponible en <http://www.puertadetierra.info/educacion1.asp> (consultado el 1 de diciembre de 2019).
- Torres Menárguez, Ana (2019) *La obsesión frustrada de Giner de los Ríos de suprimir los exámenes de la escuela pública*. Disponible en https://elpais.com/sociedad/2019/06/04/actualidad/1559646315_341765.html?id_externo_promo=enviar_email (consultado el 5 de junio de 2019).
- Universidad de Salamanca. http://www.usal.es/efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_vinao.pdf (consultado 05/03/2019).
- Urquijo Goitia, José Ramón de CSIC. Disponible en http://humanidades.cchs.csic.es/ih/paginas/jrug/diccionario/gabinetes/index_gabi.htm (consultado el 13 de febrero de 2019).
- Valverde, Alfredo *La biblioteca y el archivo del Museo Pedagógico Nacional (1882-1942)*. Madrid. Revista de la Residencia de Estudiantes. Disponible en <http://www.residencia.csic.es/bol/num8/mpedagogico.htm> (consultado el 17 de junio de 2020).

ANEXO I

Datos personales, expediente académico, méritos y distinciones.

“La historia se hace con documentos escritos. Pero también puede hacerse, debe hacerse, sin documentos escritos, si estos no existen. Con todo lo que el ingenio del historiador pueda permitir utilizar para fabricar su miel, a falta de flores usuales. Por lo tanto, con palabras. Con signos. Con paisajes y con tejas.”

(Febvre, citado por Moradiellos, 2019:91)

“Teniendo en cuenta que las oposiciones para proveer Escuelas se verifican con arreglo a los programas vigentes, los cuales son de absoluta necesidad para los aspirantes, he creído prestar un buen servicio a mis compañeros reuniendo dichos programas.”

(Macho, 1891:3)

Introducción.

A continuación, se especifican los datos personales de la familia Macho Sanz; los estudios realizados; los títulos académicos; los servicios públicos desempeñados; las oposiciones realizadas; los premios, honores y condecoraciones recibidos; los cargos en instituciones; y otros méritos disfrutados por *Macho Moreno*, que constan en su expediente personal y/o en su currículum. Las fuentes documentales de los Méritos y Distinciones figuran en el certificado de la Junta provincial de Instrucción Pública de Madrid, en la Hoja de Servicios y Méritos, ambos procedentes de AGA y AGUA, en los certificados de los archivos correspondientes y en los recortes de prensa, que informa y hace mención de dichos méritos.

1. Datos personales y familiares.

Los tres primeros documentos, nacimiento de *Martina Sanz* y de *Juan Macho* y partida matrimonial de ambos, solamente pueden constar en el registro de las partidas de bautismo y de matrimonio de las iglesias correspondientes (San Miguel, Santa María Magdalena y Santa María del Mercado, respectivamente), por no existir el registro civil en estas fechas.

- 1) Partida de bautismo de *Juan Macho Moreno* (Riba de Saelices, 28 de diciembre de 1848). Véase ilustración 51.

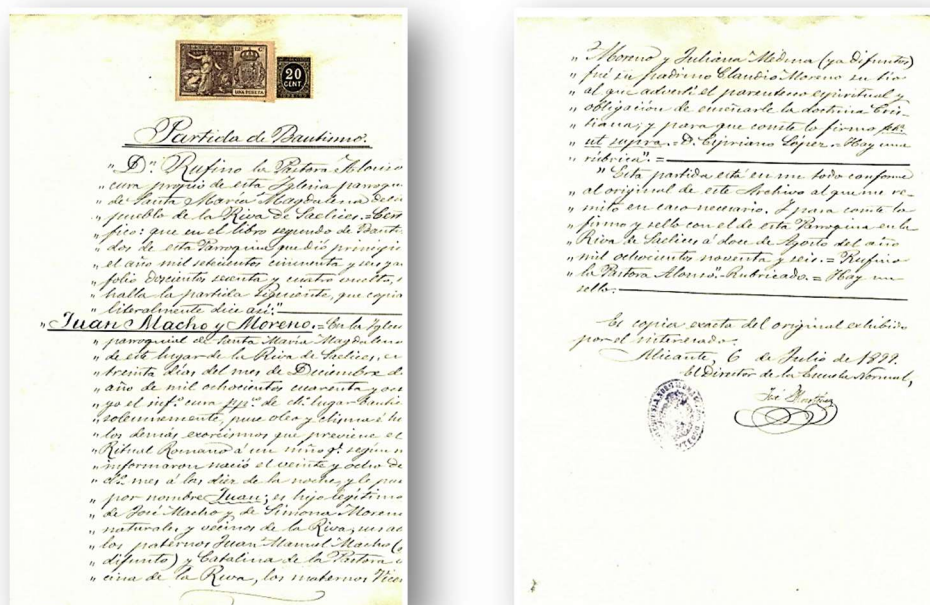


Ilustración 51. Partida de bautismo de *Juan Macho Moreno*. Archivo Histórico Diocesano de Sigüenza-Guadalajara.

En el año 1848 no existe el registro civil, los registros existentes son los realizados por la iglesia. En la partida de bautismo se dice: “*nació el veintiocho de diciembre, a las diez de la noche y le puse de nombre Juan*” (Archivo parroquial de Riba de Saelices, tomo 2, folio 264 vuelta).

- 2) Nacimiento de Martina Sanz González (Monasterio, 11 de octubre de 1847). No se encuentra la transcripción del bautismo ni en Monasterio, ni en el archivo histórico diocesano de Osma-Soria. El cura párroco de Monasterio, Alejandro Casado Miguel, informa en correo electrónico de fecha 22 de marzo de 2021 que: “*Tras haber consultado el Archivo parroquial, a petición del archivero diocesano, he comprobado que el Libro de Bautismos de la Parroquia de Monasterio comienza el año 1891*” (correo electrónico de 22 de marzo de 2021). Es un dato pendiente de investigar.
- 3) Matrimonio de *Juan Macho Moreno* y *Martina Sanz González* (Berlanga de Duero, 31 de agosto de 1870). Véase ilustración 52.

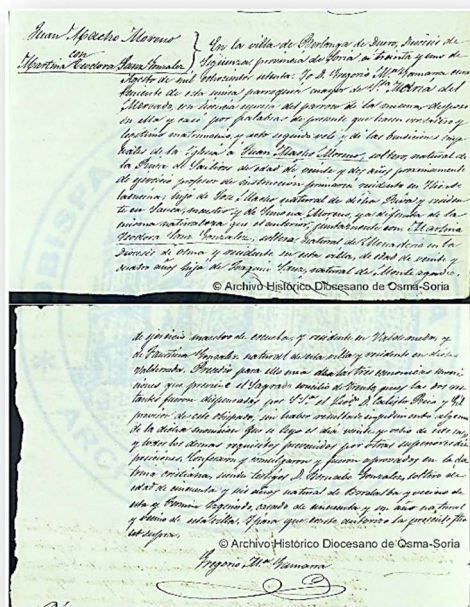


Ilustración 52. Partida de matrimonio de Juan Macho y Martina Sanz. Archivo Histórico Diocesano de Osma-Soria.

El matrimonio eclesiástico consta en el archivo parroquial de Santa María del Mercado, de Berlanga de Duero, tomo 9, folio 94 y vuelta. En la partida se dice que los padres de ambos contrayentes, José Macho y Joaquín Sanz, son maestros de Saúca y Valderueda, respectivamente.

- 4) Nacimiento de Domingo Macho Sanz (San Leonardo, 4 de agosto de 1875). Véase ilustración 53.

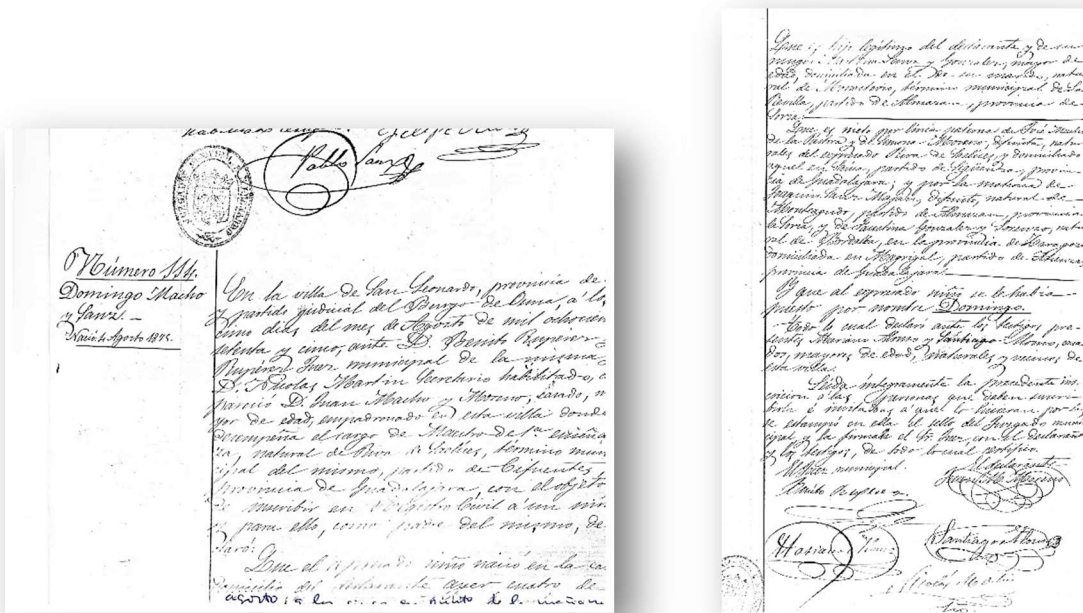


Ilustración 53. Partida de nacimiento de Domingo Macho Sanz. Registro Civil de San Leonardo.

5) Defunción de Juan Macho Moreno (Alicante, 28 de mayo de 1912). Véase ilustración 54.



Ilustración 54. Partida de defunción de Juan Macho Moreno. Registro Civil de Alicante.

El óbito se produce “a las diez horas de la fecha mencionada, en su domicilio de la calle Gerona, 6, a causa de colapso cardíaco, dándose sepultura en el cementerio católico de esta capital” (Registro Civil de Alicante, tomo 81, folio 256 vuelta).

- 6) Defunción de Domingo Macho Sanz (Montalbo, 10 de julio de 1916). Véase ilustración 55.

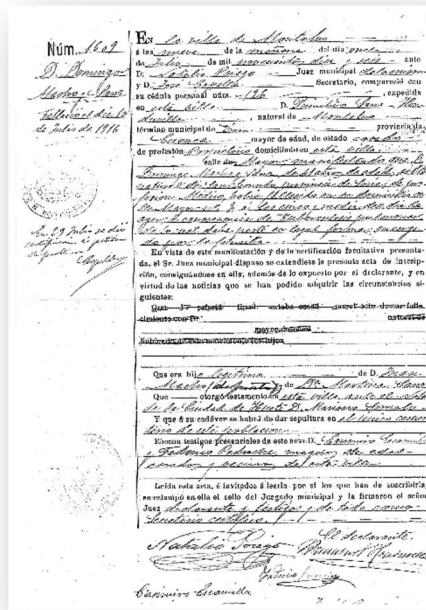


Ilustración 55. Partida de defunción de Domingo Macho Sanz. Registro Civil de Montalbo.

- 7) Defunción de Martina Sanz González: sin determinar el lugar y la fecha hasta el día de hoy.

2. Estudios.

- 1) Enseñanza primaria en Riba de Saelices, con el maestro Alejandro Sanz.
- 2) Estudios de bachillerato, por libre.
- 3) Escuela Normal de Maestros de Soria, cursos 1866-67 y 1867-68 (AHP Soria, sign. 24.990).
- 4) Escuela Normal Central de Madrid, cursos 1870-71 y 1871-72.

3. Títulos.

- 1) Maestro de primera enseñanza Normal (Madrid, 26 de junio de 1872).

“En junio de 1872 se examina de las asignaturas de la Normal, alcanzando una nota de sobresaliente, otra de notable y dos de aprobado; practicando y aprobando también la reválida. Obtiene el título de Maestro de Primera Enseñanza Normal el 26 de junio de 1872 (HSM, Estudios, 3:1).

- 2) Maestro de primera enseñanza Superior (Madrid, 28 de octubre de 1875).
- 3) Certificado de habilitación para las enseñanzas especiales de sordomudos y de ciegos (Madrid, 2 de junio de 1875).

“Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para sordomudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una Escuela de esta clase en cada distrito universitario, y que en las públicas

de niños se atiende en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados” (GdM, 1857, núm. 1.710:2).

4. Servicios.

1) Maestro interino de la escuela de Fuentepinilla (26 de septiembre-7 de diciembre de 1868). Un total de 2 meses y 11 días.

2) Maestro, por concurso, de la escuela de Fuentepinilla (7 de diciembre de 1868-30 de abril de 1870). Un total de 1 año, 4 meses y 23 días.



Ilustración 56. Fuentepinilla y Hiendelaencina. Colección personal.

3) Maestro, por concurso, de la escuela de Hiendelaencina (1 de mayo de 1870-1 de octubre de 1870). Un total de 5 meses.

4) Maestro, por oposición, de la escuela de San Leonardo (24 de enero de 1872-1 de febrero de 1874). Un total de 2 años y 7 días.

5) Maestro, por aumento de sueldo, de la escuela de San Leonardo (1 de febrero de 1874-3 de agosto de 1878). Un total de 4 años, 6 meses y 3 días.

6) Maestro, por concurso, de la escuela de Quintanar de la Sierra (4 de agosto de 1878-28 de marzo de 1881). Un total de 2 años, 7 meses y 23 días.

7) Maestro, por traslación, de la escuela de Torrelaguna (29 de marzo de 1881-30 de abril de 1888). Un total de 7 años, 1 mes y 1 día.

8) Maestro, por oposición, de la escuela de Alcalá de Henares (1 de mayo de 1888-12 de junio de 1890). Un total de 2 años, un mes y 12 días.

9) Regente de la Escuela práctica agregada a la Normal Superior de Maestros de Cuenca, por oposición (13 de junio de 1890-9 de abril de 1891). Un total de 9 meses y 20 días.

10) Días de navegación (10 de abril-21 de abril de 1891). Un total de 21 días.

11) Profesor numerario o en propiedad de la Escuela Normal Superior de Maestros de Puerto Rico (22 de abril de 1891-18 de octubre de 1898). Un total de 7 años, 4 meses y 26 días.

12) Profesor auxiliar en propiedad de la Escuela Normal Superior de Maestras de Puerto Rico (22 de abril de 1891-18 de octubre de 1898). Un total de 7 años, 5 meses y 26 días.

13) Haber desempeñado en la isla de Puerto Rico la inspección de primera enseñanza por el tiempo de seis meses, manifestándole el representante de España quedar satisfecho del celo y lealtad con que había servido dicho cargo (9 de julio de 1894-19 de enero de 1895). Un total de 193 días.

14) Bibliotecario de la Escuela Normal de Maestros de Puerto Rico (abril de 1891 a octubre de 1898). Un total de 7 años, 5 meses y 26 días.

15) Profesor numerario de la Escuela Normal Superior de Maestros de Alicante (22 de abril de 1899-27 de mayo de 1912). Un total de 13 años, 1 mes y 5 días.

16) Director de la Escuela Normal Superior de Maestros de Alicante (1 de noviembre de 1899-22 de enero de 1909; y 20 de marzo de 1910-27 de mayo de 1912). Un total de 10 años, 5 meses y 4 días.

5. Oposiciones.

1) Tener once oposiciones aprobadas, entre ellas cinco para las escuelas de Madrid con 2.500 y 2.250 pesetas de sueldo.

2) Oposición en la Escuela Normal Central a un premio, ofrecido y pagado por Amadeo I, que obtuvo (junio de 1871).

3) Oposiciones en Soria para las Escuelas Públicas, aprobando con el número cuatro entre nueve opositores, obteniendo la escuela de San Leonardo (diciembre de 1871).

4) Ocupó el número primero entre cinco que ejercitaron para la Escuela de párvulos de Almazán, con 825 pesetas, obteniendo el nombramiento y renunciando al cargo.

5) Aprobó con el número seis entre trece opositores en Guadalajara para una escuela de la capital, dotada con 1.100 pesetas y otras con menor sueldo (julio de 1880).

6) Practicó y aprobó ejercicios en Burgos, para una escuela de Briviesca, dotada con 1.100 pesetas, obteniendo dos votos contra tres para el primer lugar y por unanimidad el segundo, siendo trece los opositores (diciembre de 1880).

7) Aprobó ejercicios para la plaza de director de la Escuela Hospicio de Madrid, con la dotación de 2.500 pesetas, obteniendo por unanimidad el número cinco de trece opositores.

8) Obtuvo el número uno entre doce opositores para una escuela de Alcalá de Henares, dotada con 1.100 pesetas (diciembre de 1889).

9) Para catorce escuelas elementales de Madrid capital, dotadas con 2.500 pesetas cada una, obtuvo el número dieciséis entre cincuenta y dos que aprobaron todos los ejercicios (diciembre de 1887).

10) Obtuvo el número uno, siendo cinco los definitivamente aprobados, para la regencia de la Normal de Cuenca, Escuela Superior, con 1.375 pesetas (noviembre de 1889).

11) Obtuvo el número cinco entre cincuenta y siete definitivamente aprobados, para una escuela elemental de Madrid, de 2.250 pesetas, habiendo otras varias en el Distrito Universitario (noviembre de 1889).

12) Obtuvo el número cuatro entre 78 aprobados, para dos elementales de Madrid (mayo de 1890).

13) Calificado con el número cuatro entre cincuenta y ocho opositores, para tres escuelas elementales del término municipal de Madrid y otras, obteniendo la Escuela de San Bernardino (tercer asilo, situado en Alcalá de Henares), con 1.800 pesetas. Esta Escuela corresponde al ayuntamiento de la Corte.

6. Distinciones.

1) Haber desempeñado durante tres inviernos consecutivos, gratuitamente, la escuela de adultos en San Leonardo.

2) Tiene altamente satisfactorio el juicio formado por la inspección provincial en visita girada a esta escuela de San Leonardo (15 de mayo de 1876).

3) La Junta provincial de Soria le da, una vez más, las gracias por haber establecido escuela gratuita de adultos en San Leonardo.

4) La Junta provincial de Burgos le manifiesta el agrado con que se había enterado del celo que venía desplegando en el cumplimiento de sus deberes (16 de octubre de 1879).

5) La misma corporación le pasa otro oficio laudatorio por haberse ofrecido a desempeñar gratuitamente la enseñanza de adultos (26 de enero de 1880).

6) Socio corresponsal de la Academia de Maestros de primera enseñanza pública de Madrid.

7) Tiene certificaciones de buena conducta de las Escuelas Normales donde ha cursado y de los pueblos donde ha ejercido el Magisterio (*Macho*, 1881:1-4, certificado por el secretario de la Junta provincial de Instrucción Pública de Madrid).

8) Haberle aumentado el sueldo el ayuntamiento de San Leonardo; y haberle señalado una gratificación anual el de Quintanar de la Sierra, como premio a sus buenos servicios.

9) Haber sido clasificado, por la Diputación Provincial de Madrid como Maestro Distinguido entre los aspirantes a los premios concedidos a los maestros de las Escuelas Públicas de la provincia, cuando desempeñaba la escuela de Torrelaguna.

10) La Diputación Provincial de Madrid, por acuerdo de 17 de enero de 1884, le concede el Diploma de Honor y Mérito, para que *sirva de estímulo en el ejercicio de su cargo y de honroso antecedente entre los servicios de su carrera profesional* (HSM, Premios, honores y condecoraciones, 3:3).

11) Haber sido significado al Gobierno para una recompensa o premio pecuniario, a propuesta del inspector, y previo expediente formado por la Junta local y el ayuntamiento de Torrelaguna.

12) Estar condecorado por méritos en la enseñanza, como resultado del expediente que se ha instruido en el punto anterior, con la Cruz de Isabel la Católica, por R.D. de 12 de febrero de 1887; y además de Comendador de la Distinguida Orden de Carlos III, por R.D. de 26 de noviembre de 1894; y de la de Alfonso XII, por R.D. de 23 de octubre de 1902.

13) Estar condecorado con la medalla de plata de Alfonso XIII (Madrid, 1886-Roma, 1941), por R.D. de 19 de julio de 1902.

14) Haber desempeñado en dicha isla de Puerto Rico la inspección de primera enseñanza por el tiempo de seis meses, manifestándole el representante de España quedar satisfecho del celo y lealtad con que ha servido dicho cargo.

15) Haber sido teniente del Batallón de Tiradores núm. 1, organizado para defender los derechos de España en Puerto Rico, cuando se inició la guerra con los EE. UU., en cuyo cargo presté los servicios del Instituto y siguió hasta la disolución de todos los cuerpos y fracciones de voluntarios.

16) Haber permanecido en la isla y en su puesto de honor hasta terminar en ella la Soberanía española, repatriándose con las últimas fuerzas militares de España, dando con esta conducta pruebas evidentes de su lealtad, fidelidad y patriotismo (*Macho*, 1899, de 4 de abril:1-3).

7. Cargos en instituciones y otros.

- 1) Secretario de la Asamblea Nacional del Magisterio (1881).
- 2) Representante de los profesores de ambos sexos de Quintanar de la Sierra y de Loranca de Tajuna en el Congreso Nacional Pedagógico (1882).
- 3) Representante del ayuntamiento de Torrelaguna y Valdetorres de Jarama en el Congreso Nacional Pedagógico (1882).
- 4) Vicepresidente de la Institución Libre de Enseñanza Popular, de Puerto Rico.
- 5) Vicepresidente de la Institución de Enseñanza Superior, de Puerto Rico.
- 6) Haber sido varias veces Juez de tribunal de oposiciones, para proveer escuelas de niños y de niñas en Puerto Rico.
- 7) Corresponsal de la revista *La Educación* (1893).
- 8) Corresponsal de la revista *La Ilustración del Profesorado Hispano-Americano-Colonial* (1894).
- 9) Miembro de la Junta provincial de Instrucción Pública en la isla de Puerto Rico (9 de julio de 1894-19 de enero de 1895).
- 10) Miembro del jurado del Certamen Pedagógico de Alicante (1900).
- 11) Vicepresidente de la quinta mesa de la Asamblea Pedagógica Regional de Valencia (1902).
- 12) Presidente de la Asamblea de Profesores de las Escuelas Normales, cargo que rechaza por razones personales (1902).
- 13) Presidente honorario de la Asociación Provincial del Magisterio de Alicante (1904).

- 14) Miembro del jurado de los Juegos Florales de Alicante (1904 y 1907).
- 15) Vocal de la Asamblea Nacional del Magisterio (1905).
- 16) Vocal de la Asociación de la Prensa de Alicante (1905-1908).
- 17) Socio de Honor de la Asociación del Magisterio Privado de Alicante (1906).
- 18) Vicepresidente de la Asociación de la Prensa de Alicante (1909-1912) (Cerdán, 2005:58).
- 19) Miembro de la Junta Provincial de Instrucción Pública.
- 20) Miembro de tribunales para exámenes de escuelas de niños y niñas de primera enseñanza; y de acceso a la Escuela Normal.

8. Otros méritos.

- 1) El ministro de Fomento le da las gracias en nombre de la Nación por un donativo de libros para Bibliotecas Populares (16 de enero de 1874).
- 2) Haber publicado un libro de aritmética para las escuelas.
- 3) Haber publicado libros, que están aprobados por el Consejo de Instrucción Pública.
- 4) Haber publicado en Puerto Rico una extensa *Compilación Legislativa de primera enseñanza* (1895) y *apéndice* (1897), libros de recopilación legislativa, que allí se carecía.

ANEXO II

Disertaciones y publicaciones en Congresos, Asambleas y escritos.

*“Si el hombre hubiera de obrar siempre con arreglo a las inclinaciones casi instintivas del primer momento, no sería yo el que expusiera en esta ocasión mi manera de pensar, porque sin condiciones de ningún género para pronunciar un discurso; fascinado por la brillantez que han sabido imprimir a los suyos los oradores que me han precedido; siendo mi nombre tan poco conocido, y no reuniendo otros méritos que el de **tener un gran entusiasmo por la enseñanza**, me asustó la idea de que tuviera que verme colocado en este sitio, digno sólo de personas más instruidas. Estaba muy lejos de mi intención tomar parte en él de otra forma que como espectador.*

Pero, reflexionando más tarde, cuando empezaron los periódicos a citar nombres propios para tratar los asuntos; al ver que sólo iban a tomar parte en la discusión las eminencias del Profesorado, y temiendo que ni una voz siquiera de los Maestros de aldeas hubiera de oírse en este certamen, yo, el último de entre todos, acaso el más ignorante, y sin duda el más osado, determiné lanzarme a exponer mis ideas.”

(Macho, 1882:263)

Introducción.

“La historia conceptual implica una semántica histórica, que además de recurrir a los conceptos, ha de analizar los discursos pedagógicos que han transmitido y canalizado los distintos idearios y proyectores educativos.”
(Vilanou, 2006b:64)

El presente trabajo histórico estudia el legado pedagógico de *Macho Moreno* en la semántica de sus escritos, discursos y praxis docente, para observar la vigencia y/o los cambios de las ideas y sistema de valores en el tiempo. La lectura de los textos, que a continuación se transcriben, analizan su significado en el pasado y en el futuro, porque, como dice Vilanou, *“la relación entre la historia conceptual y la historia de los discursos depende una de la otra, y Koselleck señala que el discurso necesita conceptos básicos para expresar aquello de lo que está hablando y viceversa, el análisis de los conceptos precisa del auxilio de la historia de los discursos”* (ibid., 1908b:63) La producción escrita que permanece es la bibliográfica, las colaboraciones en la prensa, las Memorias de la Escuela Normal de Alicante (1907 y 1909) y los discursos pronunciados en los Congresos Nacionales Pedagógicos de Madrid (1882) y Zaragoza (1908), en la clausura de las Conferencias Pedagógicas (Alicante, 1900), en Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona (1909), los prólogos de los libros disponibles.

Una parte importante de su legado escrito se encuentra en la revista *El Faro del Magisterio*, que se conserva parcialmente en la Biblioteca Pública Azorín, de Alicante. A lo largo de la tesis se han mencionado diversos escritos, que son su mejor legado pedagógico. En estos textos expresan su opinión sobre la legislación promulgada; su criterio sobre la didáctica vigente; su análisis sobre manifestaciones pedagógicas; etc. Seguramente las hemerotecas de Puerto Rico deben conservar aportaciones personales a la problemática educativa, pero estas no están disponibles en digitalización, lo que invita a una línea de futuro para estudios nacionales puertorriqueños.

A continuación, se reproducen, con respeto al texto original, sus discursos y sus escritos disponibles al finalizar el presente estudio, por su interés pedagógico.

I. Congreso Nacional Pedagógico (Madrid, 1882).

Discurso y comentarios del mismo en el plenario del Congreso Nacional Pedagógico, Madrid, el día 3 de junio de 1882 (Congreso, 1882:263-267). La negrita corresponde a la literalidad del texto original.

*“Señoras y señores: Si el hombre hubiera de obrar siempre con arreglo a las inclinaciones casi instintivas del primer momento, no sería yo el que expusiera en esta ocasión mi manera de pensar, porque sin condiciones de ningún género para pronunciar un discurso; fascinado por la brillantez que han sabido imprimir a los suyos los oradores que me han precedido; siendo mi nombre tan poco conocido, y no reuniendo otros méritos que el de **tener un gran entusiasmo por la enseñanza**, me asustó la idea de que tuviera que verme colocado en este sitio, digno sólo de personas más instruidas. He aquí por qué cuando se anunció por **El Fomento de las Artes** la celebración de este Congreso pedagógico, estaba muy lejos de mi intención tomar parte en él de otra forma que como espectador.*

Pero, reflexionando más tarde, cuando empezaron los periódicos a citar nombres propios para tratar los asuntos; al ver que sólo iban a tomar parte en la discusión las eminencias del Profesorado, y temiendo que ni una voz siquiera de los Maestros de aldeas hubiera de oírse en este certamen, yo, el último de entre todos, acaso el más ignorante, y sin duda el más osado, determiné lanzarme a exponer mis ideas.

No soy elocuente: mis palabras y mis pensamientos carecen del floreo que caracteriza gran parte de los discursos que van pronunciados; pero estas palabras, señores, y estos pensamientos, representan la opinión de los Maestros rurales, si se me permite aplicar este calificativo a los que, como yo, habitan en pequeñas localidades, que es en donde se tocan los inconvenientes, donde se palpan las dificultades y donde se sufren y padecen los malos resultados de nuestra ya defectuosa legislación especial.

¿Qué voy yo a decir para poder llamar la atención del Congreso, después de haber hablado tan eminentes oradores? Poco nuevo podré manifestar. Pero el atrevimiento de hacerlo exige que este respetable público, tan sumamente ilustrado, sea complaciente para conmigo, dispensando su inagotable benevolencia al que sin conocerse lo bastante se atreve a molestarle, Yo le suplico, pues, se digno perdonar mi temeridad en gracia de la buena intención que le abona.

La índole tan compleja del tema sexto y el corto tiempo de que puede disponerse, no permiten descender a pormenores de detalle, y por lo mismo, siguiendo la regla de conducta que me tengo trazada de no molestar, o molestar lo menos posible, he de manifestar a grandes rasgos los males que deben corregirse y los remedios que, a mi juicio, deben aplicarse en relación con el asunto que es hoy objeto del debate.

Así como el inglés Locke, sabio, filósofo y eminente pedagogo del siglo XVII, inspirándose en una de las sátiras de Juvenal, pedía como base para un buen sistema de educación mens sana in corpore sano ¹, un alma sana en un cuerpo sano, yo, inspirándome en las necesidades de la instrucción primaria, me atrevo a pedir un Magisterio instruido para una Nación que aspira a ser muy instruida, y que tiene derecho y méritos suficientes para ello.

*Por consiguiente, la primera, la principal y fundamental de todas **las reformas que es necesario introducir en la manera de ser del Magisterio primario, como clase, para mejorar sus condiciones materiales y atraer a él parte de la juventud que sigue otras profesiones**, es la ampliación de su carrera, es la mayor instrucción que debe comunicarse a los que a ella se dedican; y las demás vendrán como consecuencia necesaria, porque a nadie se le puede exigir grandes sacrificios sin asegurarle a continuación la debida recompensa.*

La carrera del Magisterio de primera enseñanza, es hoy deficiente en sus tres grados. No basta, señores, que en él haya excepciones honradísimas que den a su patria y a su clase un elevado grado de esplendor por su vasta ilustración: no es bastante esto. Mientras tengamos, como tenemos por desgracia, la inmensa mayoría del personal sin más instrucción que la que hoy en general alcanza, la aureola gloriosa que con sus muchas luces pintan resplandeciente en derredor de la clase los instruidos, quedará eclipsada por las tinieblas de que los demás estamos cercados, el Magisterio no gozará de la independencia necesaria, ni tendrá las justas consideraciones que debe tener, ni los Maestros hallarán la debida recompensa. Es preciso que digamos la verdad, y sobre todo, es preciso que la digamos en este Congreso, donde solamente acuden los amantes de la clase y los sucesores de San Casiano; en este Congreso, cuyas decisiones pueden servir de norma para las que por necesidad tiene que tomar el Gobierno en un plazo más o menos lejano, si ha de reformar y organizar nuestra clase en conformidad con las necesidades de la época y corrientes del siglo en que vivimos, siguiendo en esto la huella que van trazando en el camino del progreso las naciones que marchan a la cabeza de la moderna civilización.

Hoy se ingresa en las Escuelas Normales sin otras pruebas que un ligero examen de las asignaturas que abraza la primera enseñanza elemental, y es preciso tener en cuenta que esto dista mucho de ser lo suficiente. Si por fin en las Normales recibieran los jóvenes la educación especial que se requiere para dedicarse con fruto a la difícil tarea de educar al pueblo y regenerar sus viciadas costumbres, alcanzando además la indispensable instrucción, todo podría pasar; pero lo que sucede, por causa del interminable cuadro de asignaturas que se presenta a los aspirantes, es, que casi no pueden leerlas durante cada curso, resultando con ello que de todas se sabe algo, pero de todas se sabe muy poco, no se profundiza ninguna, y únicamente, en plazo tan corto como el que se fija para estudiarlas, puede formarse un esqueleto de ideas inconexas, que producen luego el embrollamiento consiguiente.

Al hablar antes del interminable cuadro de asignaturas que se estudian en cada año de la carrera, no lo hice con el ánimo de pedir que se disminuyan, no; al contrario; si es necesario aumentarlas, que se aumenten en buena hora. Lo que yo me propuse manifestar fue la imposibilidad de que se aprendan, ni siquiera medianamente en los años que para ello fija el programa general de estudios de 20 de septiembre de 1858 ², y lo que deseo es que la carrera se haga en mayor número de años para que los Maestros puedan instruirse más, y más convenientemente; para que se hagan, además de muy instruidos, verdaderos maestros del arte de educar a los niños, y puedan redimir en pocos años a la juventud de la esclavitud de la ignorancia.

Es indudable que debemos pedir la reforma de la carrera bajo la base de la mayor instrucción posible, para que se nos conceda la recompensa necesaria, con lo cual podemos conseguir que gran parte de la juventud, estimulada por lo uno y por lo otro, se dirija a nuestro campo, ya que hoy nos vuelve la espalda, porque ve que no se nos recompensa ni se nos considera.

Al manifestarme tan francamente en lo que llevo dicho y en lo que aún tengo que manifestar, acaso no falte quien me censure, hasta con acritud tal vez; pero téngase en cuenta que sólo digo la verdad sin rodeos ni exageración, y a la verdad hay que abrirle paso en cualquier forma que se manifieste. No es mi ánimo ofender a ningún compañero de profesión, y no puedo menos de manifestar que estoy convencido, hasta la evidencia, de que la mayor parte, en cuyo número me cuento el primero, no estamos a la altura de conocimientos que debiéramos estar. Pero también estoy convencido de que este mal no procede de otra cosa que de la organización legal de la carrera. De poco sirven las excepciones, siquiera estas sumen algunos miles, ante una regla general tan desconsoladora. Es necesario hacer que cambien los términos.

*Hasta ahora me he venido refiriendo a los maestros titulares, y es necesario que no me olvide de que también se dedica a la enseñanza otra especie de Maestros que llevan el nombre de incompletos (por su falta de conocimientos), y que son en gran número, sobre todo en las provincias donde abundan los pueblos de escaso vecindario. El artículo 181 de la ley vigente de Instrucción Pública ³ autoriza para que puedan dedicarse a desempeñar cierta clase de escuelas a los que, sin tener el título correspondiente, reúnan la circunstancia de aptitud y moralidad, sirviéndoles de justificante al efecto un certificado expedido en la forma que hoy previene la orden de 1 de abril de 1870 ⁴. Nada puedo o nada debo decir de la moralidad; pero por lo que hace a la aptitud, algo y aún **algos** tendría que manifestar. Pero no es este mi propósito; yo sólo quiero hacer constar lo conveniente que sería desapareciera la división de la enseñanza en **completa e incompleta**, y, por tanto, que nadie pudiera dedicarse al ejercicio de la misma sin estar adornado del correspondiente título profesional.*

Es, pues, de inmediata necesidad que desaparezca la facultad que concede dicho artículo 181 de la ley, para que a su abrigo no se improvisen Maestros mentira con eso que se llama certificado de aptitud para desempeñar escuelas incompletas; pues si bien tienen limitados a estas todos sus derechos, son un horrible sarcasmo lanzado al rostro del verdadero Magisterio, y creo que, si continuamos otorgando nuevos certificados, cometemos el doble crimen de la lesa nación y de leso Magisterio. De lesa nación, por los muchos perjuicios que con ello sufre la enseñanza, y de leso Magisterio por la guerra, activa o pasiva, que hacen los habilitados incompletos a los verdaderos profesores en las pequeñas localidades. Que se respeten en buena hora los actuales certificados; pero que no se otorgue uno más; porque siendo los españoles tan dados a generalizar, juzgan al Magisterio entero por el juicio que les merecen los Maestros habilitados.

Preciso es dignificar al Magisterio instruyéndolo y educándolo convenientemente y formando con él una clase respetable y respetada, para que por sus méritos propios pueda ganar la opinión pública, con lo cual (como decía mi querido amigo el Sr. Álvarez Carretero) todo lo conseguirá.

Otra de las causas que también contribuye a que la juventud se retraiga de dedicarse a la carrera del Magisterio, y obliga a que muchos individuos la abandonen después de haberla abrazado tal vez con entusiasmo, es el tener que vivir sujetos a la censura de autoridades incompetentes; y otra es la de ver que los mejores puestos de la carrera se hallan en gran parte confiados a personas extrañas. Por lo que hace a las autoridades, sólo me refiero a las Juntas locales, de las cuales únicamente diré que deben desaparecer de raíz, a menos que pudieran formarse con personas instruidas y de reconocido amor a la enseñanza, provistas de algún título académico, no habiendo tales Juntas donde esto no fuera posible, para que no sigamos tolerando el espectáculo de que sólo se

ocupen de las escuelas y de la enseñanza para perseguir injustamente a los Maestros, si estos, para conservar su dignidad, no acceden a las necias exigencias del caciquismo.

Pero se dice que pedimos la supresión de las Juntas locales porque no queremos tener quien nos vigile, y esto no le puede ocurrir a ninguno que se honre con el título de Maestro. ¡No es verdad lo que en este punto se atribuye al Magisterio de primera educación! El Magisterio no pide ni quiere la impunidad de sus actos; quiere cumplir exacta y religiosamente con sus respectivos deberes; quiere que se le exija estrecha cuenta del tesoro que se le confía, que es el tesoro de la educación; pero no pide, no quiere, no puede tolerar que se le juzguen personas incompetentes; autoridades que desconocen por completo sus deberes y derechos, autoridades que, en general, carecen de los más rudimentarios principios de educación. Quiere el Magisterio ser vigilado, sí, pero por autoridades facultativas para que sean competentes, y para ello convendría que se crearan las subinspecciones provinciales o las inspecciones de partido o de distrito, organizadas en la forma que pareciere más conveniente.

Por medio de sencillas autorizaciones disfrutaban las escuelas de pueblos muy importantes ciertas comunidades religiosas, y por decreto de 5 de agosto de 1874⁵ se dio entrada a los bachilleres en las secretarías de las Juntas provinciales, con lo cual se privó al Magisterio de lo que por derecho legal le pertenecía. (El Sr. Moyano hace signos de aprobación). Soy partidario de este lema: Lo de los Maestros, por los Maestros y para los Maestros, y por consiguiente no puedo ver sin protesta ciertas intrusiones.

Para remediar estos males tenemos que pedir uno y otro día a los poderes constituidos que nadie pueda ejercer nuestra honrosa profesión, ni los cargos que le son anejos, desde director general hacia abajo, sin que posea el título de Maestro. Nada de inmerecidas e injustificadas autorizaciones; nada de privilegios irritantes. Al Magisterio primario para que la juventud se guíe por él, hay que darle lo que es suyo. Hoy se ve privado de ocupar los mejores puestos, los cuales, sobre la túnica del mismo, se los reparten a porfía entre ciertas comunidades religiosas, políticos acomodaticios, bachilleres charlatanes y abogados sin pleitos. (Muchos aplausos).

Las reformas, es claro que no han de limitarse a disponer que los Maestros tengan mayor instrucción, tienen que alcanzar a la legislación orgánica y económica; y en este punto debiera empezarse por crear un Ministerio de Instrucción Pública, como lo tiene la República francesa y lo tienen otras naciones. Cuando tengamos dicho Ministerio no viviremos de remiendos en materia de ley; se presentarán, discutirán y aprobarán todos los proyectos necesarios para el arreglo de la enseñanza y del Profesorado, y los Cuerpos Colegisladores tendrán que hacer algo en el asunto, porque habrán de habérselas con un ministro, que no les hable más que de instrucción pública. Hoy, con la infinidad de asuntos que pesan sobre el de Fomento, paga siempre los vidrios rotos la enseñanza, pues se concede derecho de prioridad para la discusión a los asuntos de ferrocarriles, de hipódromos, etc., y los señores ministros no pueden ocuparse de nosotros, o lo hacen cuando ya están descendiendo por la escalera del exconvento de la calle de Atocha.

Antes manifesté la necesidad de que desaparezca la división de la enseñanza en completa e incompleta, y esto me llevará a reclamar seguidamente aumento de sueldo para los Maestros. Dicha clasificación no tiene razón de ser; porque todos, absolutamente todos cuantos viven dentro de un Estado, regidos por una Constitución

común, tienen los mismos deberes generales que cumplir para con la Nación, y por tanto tienen idéntico derecho al sustento de la inteligencia. Por consiguiente, todos, absolutamente todos los pueblos, por insignificantes que sean, tienen derecho a exigir que el Gobierno les proporcione Maestros suficientemente instruidos, para que puedan educar de un modo satisfactorio a sus hijos, que parecen hoy desheredados de la fortuna intelectual, y que no por haber nacido en lugares apartados de los grandes centros se les ha de considerar de peor condición que a los demás, y se les ha de aplicar como eterno castigo, para colmo de su desventura, la esclavitud de la ignorancia. Como se busca en el último rincón de España al contribuyente para que pague y al joven para ser soldado, búsquese al ignorante para instruirlo. Esto no se puede llevar a cabo de otro modo que, estableciendo en todos los pueblos, por pequeños que sean, una escuela, por lo menos; pero escuela que no se llame incompleta, escuela que pueda responder y responda al objeto de su institución.

Los pueblos de corto vecindario por sí solos no pueden sufragar los gastos que la enseñanza reclama, porque no debe haber ninguna escuela dotada con menos de 1.000 pesetas, siguiendo progresivamente una escala razonada por base de población hasta llegar a 4.000. Pues si los pueblos no pueden, aquí de la ayuda del Estado. Pero ¿qué digo? ¿Ayuda? No, porque el Estado, y nadie más que el Estado, es el llamado a pagar las obligaciones todas de la enseñanza primaria, siquiera para ello tenga que gravar considerablemente los presupuestos generales.

Se necesita y se quieren buenos Maestros; pero mientras los Boletines oficiales, al publicar las escuelas vacantes sigan presentando, para mengua de la Nación, escuelas dotadas con 250 pesetas de sueldo anual, 125 y hasta 62,50, no es posible que se consiga por completo, porque no es posible que la juventud estudiosa piense en abrazar la carrera del sacerdocio primario. Y esto es muy natural, señores. Nadie va contra sus convicciones en asunto que reviste verdadera importancia, teniéndola, y muy grande, el de decidirse por esta o por otra carrera. Y como la del Magisterio, según hoy se encuentra organizada, no promete comodidades, ni porvenir halagüeño, ni siquiera consideraciones sociales, todos le vuelven la espalda, y sólo ingresamos en ella los que no tenemos medios para seguir otra más lucrativa, viniendo también a guarecerse en ella todos los tráfugas de las otras carreras, todos los que no han podido alcanzar otro título para ganarse el sustento con mayores comodidades y menor trabajo.

Cierto es que no faltan jóvenes que han llegado a poseer verdadera vocación para el ejercicio del magisterio primario; pero algunos, tan pronto como han comprendido lo espinoso del cargo y lo mal retribuido que se encuentra, han desertado de sus filas, lo han abandonado en el momento de presentárseles una coyuntura propicia, y han permutado una credencial de Maestro por otra de empleado civil o de alguna empresa particular para asegurar su porvenir y el de su familia. Otros muchos, al encontrarse en un pueblo rural, cercados de necesidades que no podían cubrir por falta de medios, han tenido que apelar al triste recurso de aglomerar otros cargos al cargo de Maestro, y se han hecho sacristanes o secretarios, todo con perjuicio de la enseñanza y con desprestigio de la clase. Digo que esto sucede con perjuicio de la enseñanza, y quiero demostrarlo. La profesión de Maestro exige todas las horas del día para desempeñarla con el celo y el acierto que se merece. Y ¿cómo podrá cumplir con ella el Profesor que, durante las horas de clase principalmente, sea llamado por el párroco para tocar a misa, visperas, etc.; por el juez municipal para actuar en unas diligencias criminales o civiles, o por

el alcalde para servicios propios de la secretaría? No puede cumplir de otro modo que abandonando la escuela. Queda, pues, probado el prejuicio que experimenta la enseñanza.

He manifestado también que dicho abandono redundará en desprestigio de la clase, o, mejor dicho, de la profesión; y después de lo manifestado en el último párrafo, me creo relevado de aducir mayores pruebas, puesto que nunca dejará de desprestigiarse una institución servida por individuos que, aun siendo muy dignos, tienen por necesidad que abandonarla, dedicándose a otras ocupaciones para ganar el sustento que aquella les niega. Estas afirmaciones, tan ciertas como dignas de verdadera lástima, reclaman tan inmediatas cuanto eficaces y acertadas reformas en la manera de ser de nuestra legislación especial.

Después de todo lo manifestado, voy a tratar del aumento de sueldo a los Maestros de primera enseñanza, empezando por hacer constar la insuficiencia del que hoy disfrutamos, y por recordar que dicho aumento quiero que descansa sobre la sólida base de mayor suma de conocimientos en el Profesorado, para mejor corresponder a los sacrificios que de la Nación esperamos a cambio del sacrificio de nuestro trabajo.

Está reconocido por todos los hombres notables, sin distinción de procedencias ni de opiniones, que no es posible vivir con el haber que se nos tiene señalado, sin que sigamos sujetos, como esclavos blancos, al grillete de las grandes privaciones. Mas, a pesar de todo, no llega la hora deseada de sancionarse una benéfica ley de primera enseñanza que nos ponga a cubierto de los caprichos que germinan a la sombra de una organización demasiado irregular, y que nos garantice un porvenir decoroso y una vejez descansada y tranquila para después de haber gastado la juventud en beneficio de nuestros compatriotas, en beneficio de nuestros semejantes. No llega esa hora deseada, y aún nos hallamos regidos por la ley que hace un cuarto de siglo nos hizo el ilustre Sr. Moyano (cuyo nombre irá siempre grabado en la bandera del Magisterio con la fecha del 9 de septiembre de 1857), y que si entonces fue un paso gigantesco en el camino del progreso, hoy ha venido a ser un anacronismo lamentable, y lo es tanto más grande por el hecho de no haber alcanzado el debido cumplimiento lo que se ofrecía en la quinta disposición transitoria, sobre los que han venido a quedar en ilusorios derechos pasivos para los Maestros de primera enseñanza, para estos humildes servidores del Estado y sufridos mártires de su deber.

Si el Excmo. Sr. D. Claudio Moyano hubiera seguido algún tiempo más en el Ministerio en 1857, otra sería nuestra suerte, según puede fácilmente deducirse de las palabras que en uno de los días anteriores nos dirigía desde la presidencia. Si hubiera podido hacer los reglamentos, tendríamos ya derechos pasivos hace veinticinco años. Su caída fue una verdadera desgracia para la clase.

Hoy, señores, debemos estar ya en turno para el aumento de sueldo, porque ya lo han tenido los Catedráticos de los Institutos, los Profesores de las Normales y el Profesorado universitario. Yo, el último entre todos los Maestros, me felicito de tales aumentos; pero pido que la justicia sea igual para todos, y que la recompensa se halle siempre en razón directa de los sacrificios que las clases sociales se imponen, y de la importancia que los servicios que prestan tienen para con la patria. Y no he podido aún convencerme, después de algunas meditaciones sobre el asunto, de la mayor importancia que puedan tener otras profesiones sobre la profesión del Magisterio de primera enseñanza, tan modesta en sí, cuanto elevada y sublime ante Dios y ante la patria. Todas las clases profesionales han mejorado en emolumentos materiales; todas han tenido ya aumento de sueldo, alegando, como justa razón para ello, que tenían mucho trabajo y escasa recompensa; que no ganaban para vivir con el decoro necesario dentro de una sociedad por demás exigente y gastadora, y que necesitaban

hacer frecuentes sacrificios para adquirir las nuevas publicaciones de las conquistas hechas por la ciencia para poder seguir al corriente de los adelantos modernos. Si estas razones se consideraron atendibles para elevar los sueldos a los Catedráticos, no debe ser menos atendible la de que los Maestros no ganan lo absolutamente necesario para el sustento, aparte de que también necesitan hacer idénticos y proporcionados gastos en adquirir publicaciones y libros a los que hacen los demás señores antes referidos. Los hechos mencionados inducen a creer, como antes decía, que la clase de Maestros de escuela debe estar ya en turno para el aumento de sueldo y arreglo de su carrera. Y por si acaso no fuere cierto, debemos dirigirnos a donde corresponda, y en la forma más conveniente, hasta conseguir que se nos oiga, se nos atienda, y se nos otorgue lo que de justicia nos pertenece.

Señores: ¿cómo ha de acudir la juventud a la carrera del Magisterio de primera enseñanza, si de hacerlo así, en el estado que hoy nos encontramos, caminaría al suicidio moral, realizado tan pronto como se disiparan las primeras ilusiones y vinieran los fatales desengaños? ¿Es posible que sabiendo previamente el funesto porvenir que le aguarda tras larga serie de trabajos, penalidades y sufrimientos, quiera gustosa embarcarse en esta navecilla del Profesorado, y bogar por este mar que se llama primera enseñanza, lleno de bancos roquizos, donde se estrellan y naufragan todas las esperanzas y se desvanecen las más bellas ilusiones forjadas en el martinete de la fantasía?

¿Es posible que ninguna persona regularmente instruida pueda someterse con santa resignación, sin lanzar enérgica protesta, a ser juzgada oficialmente en los pueblos rurales por autoridades que carecen de los conocimientos necesarios para ello; por personas que, por no saber firmar, suscriben con la santa cruz los documentos que otorgan?.

Y, sobre todo, ¿es posible que nadie venga gustoso donde continuamente se viste un manto de luto, y donde sabe que no ha de ganar el preciso alimento para sí y su familia? No, y mil veces no.

Pues según esto, ¿dónde se halla la incógnita del problema, y cómo se despeja? La incógnita existe en el abandono en que se nos tiene, y se despeja queriéndola despejar el Gobierno, traduciendo en hechos positivos los excelentes propósitos que dicen abriga, y promulgando una ley en conformidad con las exigencias del siglo, con las necesidades de la enseñanza y con las del Profesorado, y atendiendo siempre las razonadas indicaciones de la prensa del ramo, y las opiniones de aquellas personas que han demostrado gran competencia en asuntos de educación pública y probado su cariño hacia los encargados de transmitirla.

Que el Gobierno nos otorgue mayor remuneración, y prohíba que nadie, absolutamente nadie, pueda ejercer el augusto ministerio de Maestro de escuela ni de Secretario de Junta provincial sin que se halle provisto del título de Maestro.

Que suprima las retribuciones, las cuales convierten al Maestro en recaudador de oneroso impuesto: son el campo de discordia entre padres, autoridades y Maestros, y conservan la ley de castas en la escuela.

Que devuelva al Magisterio todos los cargos que hoy le han usurpado.

Que no tenga ninguna escuela dotada con menos de 1.000 pesetas anuales, estableciendo igualdad de sueldo para los Profesores de ambos sexos en cada localidad.

Que suprima las Juntas locales y establezca las Inspecciones de partido con carácter puramente profesional o facultativo.

Que en las localidades donde no los haya, mande construir locales para escuela, adornados de las condiciones higiénico-pedagógicas que la ciencia reclama.

Que haga función del Estado el sostenimiento de la enseñanza, y otorgue derechos pasivos a los Maestros, en la misma proporción y forma que los tienen y disfrutan las demás clases.

Que haga todo esto, y entonces verá cómo no hay uno solo entre todos los españoles que tenga como una despreciable mengua el llamarse Maestro de escuela; porque es necesario convencerse de que la recompensa, el porvenir y la necesidad son tres factores que guían los ánimos, que encaminan y hacen las vocaciones, más o menos verdaderas, más o menos forzadas. Sí, que haga todo esto, y entonces verá cómo ha descubierto el secreto de atraer a nuestra profesión gran parte de la juventud que hoy se dirige a otras carreras por considerarlas más lucrativas; verá también como no falta Maestro, ni aun para la aldea más insignificante, y verá, por último, cómo consigue levantar la Nación española al rango más elevado de cultura en el concierto de las naciones civilizadas. He dicho.” (Aplausos).

(Reproducción íntegra y fiel al original del discurso de la edición *Congresos Nacional Pedagógico* (1882), Lib. de D. Gregorio Hernando, Madrid, 1882)

NOTAS:

¹ Cita de Juvenal, que completa es: “*orandum est ut sit mens sana in corpore sano*”. (Sátira X, 356).

² GdM, 1858, núm. 266:1-2.

³ **Ley de Instrucción Pública**, de 9 de septiembre de 1857 (GdM, 1857, núm. 1.710:1-3).

⁴ GdM, 1870, núm. 97:1.

⁵ GdM, 1874, núm. 218:319-320.

II. Proemio. Compilación Legislativa de Primera Enseñanza (1895).

Texto íntegro del proemio de la primera edición de la *Compilación legislativa de Primera Enseñanza de la isla de Puerto Rico*, impreso en la Librería de la Viuda de Hernando y Compañía, de Madrid, calle del Arenal, núm. 11.

“Cuando en 27 de septiembre de 1893 nos dirigimos al Excelentísimo Sr. Gobernador General de la Isla en demanda de autorización para publicar este trabajo, nos expresábamos en los términos siguientes:

Decíamos: “Que careciéndose en esta provincia de una obra en la que se hallen recopiladas las diferentes disposiciones que se han dictado, tanto por el Gobierno de Madrid como por el de la Isla, para el régimen, gobierno y administración de la primera enseñanza; siendo de conveniencia y hasta de necesidad para Ayuntamientos, Juntas locales y Maestros el conocer sus atribuciones y deberes con el fin de cumplir mejor los últimos y ejercer con prudencia las primeras; hallándose comprendidos todos los preceptos legales en infinito número de Reales disposiciones, decretos y circulares diseminados por las colecciones del periódico oficial, y estando dispuesto el que suscribe a emprender la penosa y útil tarea de coleccionarlo todo, se halla en el caso de acudir a V.E. en demanda de autorización para realizar su pensamiento, que no ha concretarse solo a lo vigente sino que trayendo también lo derogado, para cada sección o materia ha concebido la idea de componer un resumen histórico-crítico que, siendo fiel recuerdo de las vicisitudes sufridas por la organización escolar, evidencie al propio tiempo los pasos que se han venido dando en el camino del progreso hasta llegar al presente momento histórico y estado de nuestra legislación.

*Mas tarde, al anunciar al público en el mes de julio del corriente año (1895) la publicación de la obra, decíamos dirigiéndonos a los Ayuntamientos, Juntas locales, Curas párrocos y Maestros de la isla, que “a estas corporaciones y a estos funcionarios ha de convenir en gran manera (la obra aludida) por la facilidad que presenta un libro en el cual se hallen reunidos por asuntos todos los preceptos legales que unas y otros necesitan tener a la vista para no caminar a ciegas en gran número de ocasiones, para cumplir los servicios con el acierto y puntualidad debidos y para no mortificarse buscando y consultando disposiciones que, por ser tan variadas, unas están derogadas, otras modificadas, otras en desuso, y las demás, vigentes, sí, pero todas diseminadas por las colecciones de la **Gaceta Oficial**, no faltando algunas que, habiendo resuelto casos dudosos y sentado jurisprudencia para los análogos o iguales, no aparecen publicadas en dicho periódico oficial”.*

Los dos párrafos transcritos ala letra nos relevan de exponer nuevamente en este proemio el fin de nuestra publicación, teniendo que agregar, sin embargo, a lo manifestado, que pretendemos completar nuestro modestísimo trabajo con una larga y bien ordenada serie de formularios o modelos para todos los servicios de la Instrucción primaria, con el objeto de que los Maestros principalmente, que son los más necesitados de dichos modelos, puedan resolver por sí solos y aconsejar con acierto en tantos cuantos casos se les presenten o se les consulte, para no incurrir en defectos o deficiencias que obscurecen los derechos, retardan las resoluciones y privan muchas veces a los interesados de los beneficios que hubieran conseguido sin dificultad, habiendo procedido de otra manera.

No decrece la importancia de los formularios si de las corporaciones municipales se trata. Estamos en el caso de reconocer y reconocemos suficiente competencia en los secretarios municipales, que guían la formación de los expedientes que corresponden a las referidas corporaciones; reconocemos también sobra de competencia en algunos, en muchos, ilustrados compañeros nuestros los Maestros de primera enseñanza; pero la uniformidad que reclaman los servicios, la homogeneidad que exigen los procedimientos, la igualdad que pide la marcha de los asuntos de indole parecida, análoga o igual, sólo se consigue con una obra que contenga formularios para todo; obra que ha de ponerse al alcance intelectual de cuantas personas deban intervenir más o menos directamente en los asuntos que venimos haciendo referencia.

La COMPILACIÓN LEGISLATIVA DE PRIMERA ENSEÑANZA DE LA ISLA DE PUERTO RICO, tal y como nosotros la ofrecemos al público, ha de llenar perfectamente la necesidad sentida por todos, como ya lo revelan las manifestaciones que hace con noble sinceridad una parte del Magisterio al solicitar la suscripción: por parte del magisterio que siempre responde con prontitud y dignidad a cuantos llamamientos se le dirigen para el bien, para la honra, para la dignificación y para el engrandecimiento de la modesta y sufrida clase social a que todos, ellos y nosotros, pertenecemos.

La obra que ofrecemos al público con el título COMPILACIÓN LEGISLATIVA DE PRIMERA ENSEÑANZA DE LA ISLA DE PUERTO RICO, se dividirá en tres partes:

*1º Disposiciones oficiales, derogadas o vigentes, que se han publicado con anterioridad a la fecha del **Decreto orgánico** del Excmo. Sr. General Despujol (Barcelona, 1834-Ribarroja del Turia, 1907), insertas por orden cronológico sin notas ni comentarios.*

2º DECRETO ORGÁNICO vigente de 1º de septiembre de 1880, aprobado por Real orden de 5 de febrero de 1881, acompañando a cada artículo cuantas disposiciones anteriores o posteriores sean del caso por introducir modificaciones, reformas o ampliaciones en aquel, ya procedan estas del Gobierno General o del Ministerio, o ya sean de las que se aplican de la legislación peninsular en virtud del artículo 2º adicional de dicho Decreto orgánico, siguiendo a este los Reglamentos que se derivan de el y el tratado de algunos asuntos que conviene conocer el Magisterio.

*Y 3º Formularios o modelos para toda clase de servicios relacionados con la profesión del Maestro, empezando por el expediente de ingreso en la Escuela Normal en pos del título que autoriza para ejercer la honrosa profesión de **Maestro de Escuela**, y terminando con el que se hace pidiendo la jubilación por haber cumplido el servicio de la enseñanza el máximo de tiempo que puede autorizar la constitución más vigorosa y fuerte cuando ya ha entrado en el período de la decadencia.*

Estas partes se dividirán en secciones.

La primera parte de las tres indicadas, aunque derogada casi en su totalidad, proporciona grandes enseñanzas para el hombre observador; hace la historia de las vicisitudes y etapas que ha sufrido y recorrido la enseñanza para llegar a la organización actual; da sanos, útiles y provechosos consejos al educador de la infancia, y es la fuente del derecho en que hoy descansa todavía la situación legal de algunos Maestros, por lo que resulta baluarte de su estabilidad y reposo. La segunda se hace interesante por comprender las disposiciones vigentes, que desempeñan función utilísima e indispensable en cuantos asuntos se promuevan y tramiten teniendo

como objetivos el Maestro, la Escuela o la enseñanza. Y la tercera, no menos interesante y necesaria que la anterior, facilitará educación administrativa, educación de procedimiento, enseñanza de trámite y forma a los llamados por ley de necesidad, de profesión o de conveniencia a intervenir en los aludidos asuntos.

No se crea que la mencionada primera parte carece de importancia. No se cansen los Maestros de leerla. Si hoy se mira con indiferencia o con desprecio por los que en poco estiman y en nada tienen la historia profesional, día llegará en que se haga justicia al que ha tomado a su cargo formar la primera COMPILACIÓN LEGISLATIVA DE PRIMERA ENSEÑANZA DE LA ISLA DE PUERTO RICO. ¿Cuándo? El tiempo lo hace todo.

El libro terminará con dos largos y detallados índices, para facilitar su manejo: el uno, **cronológico**, comprendiendo, por riguroso orden de fechas, todas las disposiciones contenidas o mencionadas en la COIMPILACIÓN LEGISLATIVA; y el otro será **alfabético**, para presentar aquellas por asuntos y facilitar el uso del mencionado libro.

Este es el plan de nuestra obra.

A desarrollarlo de mejor manera posible; a llenar ese vacío insondable que hoy se nota en nuestras necesidades profesionales en la parte legal; a suplir las deficiencias de nuestra legislación especial, y a prestar un señaladísimo servicio al Magisterio y a las corporaciones municipales y oficinas de orden más elevado en la escala administrativa; a todo esto van encaminadas nuestras incesantes investigaciones y vigiliias; y si lo conseguimos; si llegamos al término de nuestro trabajo con tanto acierto como buen deseo nos anima; si hacemos la obra tal y como la hemos concebido; si conseguimos encontrar todos los materiales necesarios, tan diseminados y algunos casi perdidos; si el libro da los resultados que nosotros nos prometemos; si responde a las necesidades sentidas por todos, y si hallamos agradecimiento en las corporaciones de la enseñanza y en buena parte del Magisterio primario de la Isla, en esa parte noble y generosa que siempre está dispuesta para responder a los llamamientos de la dignidad, del compañerismo y del decoro profesionales, ¡ah!, entonces quedarán plenamente satisfechas las aspiraciones que desde hace ya mucho tiempo viene abrigando y acariciando el que suscribe.

No podemos terminar esta introducción sin que antes dediquemos un recuerdo de gratitud a tan amable como ilustrado secretario de la Excelentísima Diputación, nuestro cariñoso y querido amigo don Félix Benet, por haber puesto a nuestra disposición todo cuanto de sus oficinas y archivo hemos podido necesitar y aprovechar, servicio que nos ha proporcionado gran suma de datos, de materiales y de facilidades para nuestro propósito. Igualmente hacemos extensivo nuestro agradecimiento al dignísimo secretario del Gobierno General, Ilmo. Sr. D. Fernando Frago, que, con su característica amabilidad, tan pronto como nos acercamos a él en demanda de facilidades para adquirir datos que había que tomarlos en las oficinas que están a sus órdenes, mandó que se pusiera a nuestra disposición cuanto en el Gobierno se pudiera adquirir y nosotros necesitáramos. Por último, debemos también consignarlas gracias al archivero del Ayuntamiento de la capital, D. Carlos Castro Sánchez, que se ha pasado días y semanas revolviendo legajos en busca de algo que deseábamos conocer y consultar para que nuestro libro resultara lo más completo posible.

Puerto Rico, 30 de septiembre de 1895

III. Conferencias pedagógicas (1900).

Discurso de en la clausura de las Conferencias Pedagógicas (Alicante, del 22 al 24 de julio de 1900). (Conferencias, 1900:86-95).

“Señoras y señores: Hemos celebrado las Conferencias Pedagógicas del presente año en la forma y condiciones que nos ha sido posible hacerlo.

Desde luego, hay que reconocer que han tenido las mismas lamentables propiedades que tienen por regla general en todas las provincias: escasa concurrencia de personal, abundancia de Retórica, y reducidísima parte práctica, que es la más útil, la que más conviene al magisterio por los beneficios que de ella pueden resultar para la enseñanza, fin único que en estos certámenes entiendo yo que debe perseguir el maestro.

Aun cuando la concurrencia es escogida teniendo en cuenta la calidad de las dignísimas personas que, abandonando su hogar, familia y ocupaciones, nos han honrado con su asistencia, somos muy pocos, señores, si consideramos el número de maestros, maestros, maestras y auxiliares de escuela pública que tiene la provincia. Los venidos a estas Conferencias representan un tanto por ciento tan reducido, que apenas sería apreciable como tal, si no fuera por lo mucho que valen los asistentes, a quienes desde esta presidencia yo he saludado con cariño, y a quienes en los actuales momentos doy las gracias más expresivas por su asistencia; haciendo público a la vez que, si en mi mano estuviera, a todos les otorgaría una honrosa recompensa, pues bien la merecen, si tenemos presente la apatía que se nota para tales actos en esta desventurada clase, digna de mejor suerte por su misión, por sus trabajos, por su competencia bien mostrada en estas lides y en la escuela, y porque constituye la esperanza de la patria, la base de sus progresos, el baluarte de su moralidad, y los cimientos de su porvenir. Sin primera enseñanza no habría jueces, ni magistrados, ni clero, ni nada; y la primera enseñanza no puede existir sin maestros; luego el maestro es la primera figura social, o como dijo un eminente repúblico español en ocasión solemnísimas: “el maestro de escuela es el primer magistrado de la nación”.

Saludos, pues, nuevamente a los maestros aquí congregados; y como estos no necesitan consejos, porque saben cumplir como buenos, yo les dirijo un ruego, también cariñoso, casi paternal, si de ello me consideran digno, para que, al comunicarse con los compañeros ausentes, procuren ganar prosélitos y asistentes a las Conferencias Pedagógicas del año próximo, sean quienes fueren los que para entonces hayan de disertar.mm

Cumplido este deber de cortesía y de afecto para con todos, habría de entrar ahora a cumplir el precepto que la ley me impone, sin tener en cuenta para tal imposición que la ley puede colocar en tan duro compromiso a quien carezca de condiciones para cumplirlo, a quien entre todos sólo se distinga por el cargo que ocupa, a la vez que por su pobre ineptitud. Me refiero al deber de verificar el resumen de estas Conferencias.

Para los que conocen mis aficiones de siempre, la evasiva no tendrá explicación satisfactoria; pero aquellos que de cerca han podido apreciar mi mal estado de salud en días y semanas anteriores; aquellos que saben cómo me encuentro hoy, me disculparán y comprenderán que por el solo hecho de asistir a las Conferencias, estoy imponiéndome un verdadero sacrificio. Y es, señores, que, aparte el deber de hacerlo, sigo todavía los impulsos que me guiaron en la juventud para concurrir a cuantas juntas, reuniones, asambleas o

conferencias han celebrado los maestros por las provincias o territorios que yo he recorrido. He sido siempre maestro entusiasta, y mi atmósfera vital estaba, y está y estará, donde se encuentren algunos maestros reunidos.

Entrando de lleno ya en el conato de resumen que pienso esbozar, tengo que declarar con verdadera satisfacción que todas y cada una de las disertaciones leídas, pueden servir para modelos de buena oratoria. En ellas abundan todas las galas del lenguaje y todas las figuras retóricas que pueden apetecerse, revelando sus respectivos autores y una erudición tal, que rebasa los límites del saber marcados al maestro de primera enseñanza, con lo que nos han probado su mucha cultura y su no escasa erudición. ¡Llor al Magisterio de la provincia de Alicante, que de modo tan cumplido y perfecto llena la medida de sus deberes, para probar a la sociedad lo que vale y lo que puede alcanzar!

El Sr. Pérez Tadeo, con su Programa de la escuela primaria sobre bases científicas y en armonía con las exigencias de la vida social, nos habla de cuanto debe hablarse, pudiendo encajar muy bien ese programa, tan completo y tan hábil, en las exigencias de los que hoy proclaman la educación integral. Si pudiéramos desarrollar por entero los deseos que manifiesta el Sr. Pérez Tadeo, llegaríamos a los que no ha podido pasar todavía de un bello ideal: pero si bien cuanto pretende no cabe, hoy por hoy, en los reducidos límites de nuestras escuelas, es fácil poner en práctica gran parte de ese programa, que él solo basta para evidenciar el talento de su autor, juzgando únicamente por la grata impresión causada en mi al escuchar su lectura.

No es menos grata la impresión recibida al oír la memoria que la ilustrad maestra de Benisa, D^a Filomena de Thous y Moncho, nos ha remitido sobre el tema Educación física, intelectual, moral y religiosa. Una desgracia de familia ocurrida a la señora Thous, nos ha privado del gusto de oír su voz en este recinto, pero como ustedes saben, la Mesa, accediendo a los ruegos de aquella dignísima profesora, tuvo el acierto de encomendar la lectura de tan bello trabajo al ilustrado joven Sr. Sancho Herrero, que con su entonación y acción; con el entusiasmo que cumplió nuestro ruego; con la asimilación de las ideas sustentadas en el desarrollo del tema, y con sus excelentes aptitudes de buen lector, consiguió realizar, si cabe, el indiscutible mérito de la disertación. Aprovecho la oportunidad que ahora se me presenta para dar, en nombre de la mesa, las gracias más cumplidas al Sr. Sancho Herrero, por haber accedido al ruego que se le hizo y por lo acertadamente que cumplió su voluntario y desinteresado compromiso.

La señora Thous pretende que todas las partes, facultades y aptitudes del niño deben desarrollarse armónicamente, sin establecer, sin dejar que se inicie, ni tolerar predominio de las unas sobre las otras; porque no hay que limitarse a formar cuerpos sanos y robustos, ni a cultivar inteligencias dotándolas además de conocimientos experimentales y técnicos, dice, sino educar el corazón, habituándolo a practicar la virtud, dando a la vez educación física, intelectual, moral y religiosa, para que aquella resulte completa.

Inauguró la segunda conferencia el ilustrado maestro de Elche, D. Ángel Llorca García. Si el Sr. Llorca no fuera un dignísimo compañero que acaba de ser premiado en público certamen, al que han concurrido eminencias del profesorado primario, su disertación de ayer bastaría para colocarlo tan alto en el concepto de los maestros españoles, que llegaría a ocupar el primer lugar, y ante él habría que descubrirse con admiración. Pero no necesita el Sr. Llorca venir a este certamen familiar para lograr un glorioso nombre que ya disfruta, y lo hemos de tratar con llaneza, porque estos procedimientos no están reñidos con su modestia, que es tan grande como su talento.

Presenta el Sr. Llorca su trabajo dividido en dos partes. En la primera, que podríamos llamar exordio, se lamenta (con razón) de lo que son las Conferencias Pedagógicas, diciendo que “mientras la organización actual subsista, no hay que esperar nada bueno”; hace referencia a los exámenes de las escuelas, donde se revelan, dice, artimañas y engaños, y donde parece que el libro de texto lo es todo, teniendo que tomar este del montón, donde se encuentran pocos buenos.

Hace además una crítica bien pensada y mejor escrita de cuanto se relaciona con la escuela, las enseñanzas y las autoridades, y entra luego en la segunda parte de su obra.

En esta, desarrolla un plan completo de la enseñanza de la lectura y escritura simultánea, rechazando como medios contraproducentes y antipedagógicos, los que hoy se emplean, o sean el papel pautado, la pluma gorda, etc., para manifestar que debe empezarse con el yeso y la pizarra, haciendo que el niño, en vez de estar semanas y meses formando palotes y ejercicios que para nadie tienen significación, escriba o dibuje, aunque sea por iniciativa propia, algo que para él tenga valor, con lo que paulatinamente y de un modo agradable, aprenderá a leer y escribir, fijándose al principio muy poco o nada en reglas, en el uso de mayúsculas, etc., y siendo partidario de que se supriman todas las cartillas y todos los carteles que se emplean para la enseñanza de la lectura.

La obra del Sr. Llorca es acabada, si bien el autor manifiesta que es irrealizable por ahora, pues habría que hacer escuela que hoy no tenemos, y graduar la enseñanza.

Esta disertación fue motivo de las Conferencias en su verdadero terreno, tomando este carácter gracias a la intervención de los señores Ocón, Pérez Tadeo y Sancho, y de las atinadas refutaciones que, con suma naturalidad y conocimiento de los puntos objetados, hizo el mismo Sr. Llorca.

Esta animada y culta discusión puso de manifiesto el arraigado convencimiento que tiene el Magisterio respecto de la conveniencia, necesidad y facilidad de plantear las escuelas graduadas hasta en los pueblos pequeños, con tal de que tengan estos dos o más escuelas públicas.

El disertante del 4º tema, D. Manuel López Arce, dignísimo y competente maestro de la escuela superior de Novelda, por encontrarse enfermo, se ha visto privado de venir a desarrollar aquel, concretado en estas dos palabras: Educación estética. La Mesa, que lamenta con toda su alma el ver privada a esta respetable reunión fraternal de maestros de la presencia del Sr. López Arce, ha utilizado, sin embargo, su concurso, aceptando gustosa el trabajo escrito remitido por tan digno compañero y encargando de la lectura de aquel al Sr. Emilio Villanueva, que accediendo a los ruegos que se le hicieron, aceptó el encargo y lo cumplió, sin que la lectura implique conformidad o no conformidad con las ideas sustentadas.

Como todos hemos tenido ocasión de apreciar, la disertación del Sr. López Arce revela largo y profundo estudio del asunto, puesto que menciona opinión de autores eminentes y autorizados en la materia; y considerando que este punto pudiera haberse discutido largamente en beneficio de todos, tiene la presidencia un motivo más para sentir la falta de asistencia del joven maestro de Novelda, por cuya salud se interesa.

El último tema de las Conferencias actuales ha estado a cargo del competentísimo maestro de Petrel, D. Emilio de Ocón. Trata de los medios de instruir a los niños en relación con la enseñanza cíclica, punto de actualidad, desarrollado por su autor, que es el mismo disertante, con la pericia, habilidad y naturalidad que

todos acabamos de oír, y -a lo menos por mi parte- con la mayor satisfacción. ¿Para qué repetir yo ahora nada de lo mucho bueno que acabamos de oír de labios del Sr. Ocón? Se hallan tan recientes las palabras del ilustrado compañero disertante, que, si yo repitiera algunas, perderían el muchísimo mérito que tienen, pero entiéndase que lo perderían por repetir las yo y de ningún modo por lo que ellas son en sí.

La soltura y naturalidad con que el Sr. Ocón ha hecho el desarrollo del tema, prueba el dominio que tiene sobre la materia y sus galas oratorias, en las cuales a ratos, hemos podido saborear hasta un delicado gracejo en la exposición, así como el empleo de palabras y expresiones sumamente intencionadas, han hecho grata la peroración oída, que revela en su autor, por otra parte, un espíritu observador y práctico, tanto tratándose de la escuela y de los niños, cuanto en lo que se refiere a la sociedad actual, y principalmente al medio en que gira el educador de la niñez.

De todo lo anterior, hemos sacado una enseñanza: lo mucho que vale el Magisterio alicantino. Pero hemos sacado también un triste desengaño: la indiferencia con que mira determinados actos la inmensa mayoría de los maestros. No tienen en cuenta que disfrutan vacaciones caniculares o de verano, precisamente para que puedan concurrir a las Conferencias Pedagógicas sin faltar a la escuela. Por esto la ley manda que todas las escuelas públicas se cierren el día 18 del actual, precepto que debieran cumplir los maestros con tanta exactitud como deben guardar el de asistir a las clases cuando estas hayan de estar abiertas, y precepto que algunos olvidan, no por llenar ni para llenar mejor sus deberes, sino acaso para poner en evidencia a sus compañeros de localidad y a los de pueblos inmediatos. La ley manda que se cierren las aulas; pues deben cerrarse. La ley encarga que se asista a las Conferencias, pues deben asistir todos aquellos que no se vean privados de hacerlo por una causa muy poderosa e inevitable. Desgraciadamente no sucede así, y tenemos que sentir y lamentar la falta de tantos y tantos comprofesores que nos han abandonado, y que muy bien pudieran haber venido para enseñarnos algo, a la vez que para aprender no poco. En estos certámenes todos aprendemos; todos sacamos alguna enseñanza útil que contribuye a aumentar la cultura pedagógica y general del magisterio primario.

Consignada esta natural y explicable queja, voy a terminar exponiendo a la ligera lo que yo entiendo que deben ser las Conferencias Pedagógicas, tanto para sacar de ellas el fruto apetecido, como para alentar a los tímidos y retraídos, con el fin de que asistan. Ya lo hemos dicho en el curso de las actuales. Las Conferencias Pedagógicas deben tener carácter de familiaridad, de sencillez, de confianza. En ellas deben tomar parte todos los maestros, exponiendo sus experiencias y consultando sus dudas, prescindiendo en todo caso de largos y estudiados discursos oratorios, que, si prueban erudición, no dan resultados prácticos, que son los que debemos buscar con verdadero anhelo.

Menos Retórica, menos erudición, más sencillez, mayor familiaridad, mucha confianza, para que nadie tenga por qué retraerse. No podemos, ni debemos perder de vista que estamos habituados a hablar a los niños, que nuestro público constante son los niños, y para hacerse entender de los pequeñuelos no puede ni debe emplearse otro lenguaje que el de la sencillez y el de la claridad.

Discutamos en familia, consultando y explicando casos prácticos y de aplicación a la enseñanza, y entonces desaparecerá el temor, no habrá retraimiento, vendrán más y seremos muchos, porque hoy, señores, tenemos que lamentar la ausencia de no pocos compañeros, que no vienen porque no se consideran con suficientes

aptitudes para pronunciar un discurso adornado con todas las galas de la oratoria, perdiendo de vista que no hay nada más bello en estos actos que la sencillez y la claridad.

No puedo menos de dirigir, en relación con este punto, mi felicitación más cordial y sincera al inteligente maestro de Petrel, Don Emilio de Ocón, que lo hemos visto dando aquí la nota que yo apetezco. Ha discutido, ha terciado en los debates con suma naturalidad, con envidiable sencillez, respetuoso con las opiniones de todos, sin ampulósidades retóricas, viniendo a dar vida y animación con su proceder nobilísimo a lo que parecía cansado y molesto, si es que no estéril, y contribuyendo a imprimir animación y vida a las Conferencias. Ya nos lo decía él: “para animar esto, hay que pedir la palabra, hay que hablar”; y cuando aplaudiendo el trabajo del Sr. Llorca nos pintaba el Sr. Ocón que él se lavaba en agua de rosas por la bondad y mérito de la memoria leída, yo estaba también en tan grata ocupación porque veía con sumo gusto al Sr. Ocón encauzar de la manera más sencilla que puede imaginarse la Conferencia que se estaba dando, haciendo que tomara el derrotero por todos apetecido. Imitemos al Sr. Ocón y las Conferencias serán agradables y útiles, y en ellas podrán tomar parte todos los maestros. Felicito, pues, a Don Emilio Ocón, y doy las gracias a los Sres. Sancho y Pérez Tadeo, porque también nos han proporcionado el gusto de oírlos en discusión formal.

Procuremos imbuir en el ánimo de todos lo que deben las Conferencias, hagamos por todos los medios de que podamos disponer, que el Magisterio sacuda esa indiferencia que lo mata, para que asista donde haya compañeros reunidos; y no solamente habremos dado vida y animación a las Conferencias, sino que conseguiremos ennoblecer, dignificar y redimir a todos los maestros, poniéndolos en condiciones de alcanzar consideraciones, respeto y derechos ante la sociedad local y ante los gobiernos y autoridades de todo género.

No olviden que, si es cierto el aforismo de que los pueblos tienen los gobiernos que se merecen, y esto se dice cuando los gobiernos son malos, también de los maestros puede afirmarse que tienen las consideraciones, respetos y derechos que saben conquistarse por el saber, la dignidad, el trabajo y la unión. A unirnos, pues, que la unión constituye la fuerza, y a cumplir siempre la ley, para tener derecho a las recompensas que la misma nos ofrece y nos otorga.

Réstame dar las gracias por la honra que nos han dispensado, a los compañeros de otras provincias que han asistido a estas Conferencias, a los señores disertantes y objetantes, por el trabajo que se han impuesto; a los maestros de enseñanza privada de esta capital que nos han honrado con su presencia en este sitio; a los pocos maestros públicos de la provincia que han concurrido a los actos, y a todos en general, sin olvidarnos de esos queridos discípulos nuestros, estudiantes hoy, alumnos de esta Normal, los maestros del mañana, que con su asistencia empiezan a demostrar sus aficiones, a la vez que su acendrado cariño, hacia la profesión que abrazan.

Para todos, mi gratitud, incluso para el periódico El Graduador, único que, de los políticos, ha mandado representación, no obstante haber sido invitados los demás particular y colectivamente, y para El Campeón del Magisterio, entre los profesionales. Termino haciendo fervientes votos porque en el año próximo tengamos la satisfacción de congregarnos aquí en mayor número para cumplir nuestro deber en las Conferencias Pedagógicas. He dicho. Juan Macho Moreno.”

(Reproducción íntegra y fiel al original del discurso de clausura de las Conferencias Pedagógicas (1900), Tipografía Antonio Reus. Alicante).

Congreso Nacional Pedagógico (Zaragoza, 1908).

*“Unos tomarían por bandera oscurantismo y retroceso; otros lucharíamos por el progreso y la libertad. ¡No retrocedamos!”
(Macho, 1908:142)*

Intervención en el plenario del Congreso Nacional Pedagógico (1908), el día 23 de octubre de 1908 (Congreso, 1908:118-142).

“Señoras y señores Congresistas; queridos compañeros. Antes de nada, cumplo el grato deber de saludar con el mayor afecto y la mayor admiración a la Inmortal Ciudad de Zaragoza, baluarte memorable del heroísmo, de la independencia y de la libertad; donde un día se contaron sus héroes por el número de sus habitantes; donde estos supieron dar su vida generosa para defender y conquistar la independencia nacional, haciendo de que de estas márgenes del Ebro saliese para el mundo entero el ejemplo más sublime, más grande, de valor y de abnegación que pueblo ninguno había ofrecido desde los tiempos de Sagunto y de Numancia, hasta los comienzos del siglo XIX. ¡Llor a esta ciudad heroica! ¡Gloria a la inmortal Zaragoza!

Y yo saludo a la antigua Cesaraugusta, en las autoridades, en su prensa, en sus heroicos habitantes, en sus monumentos, en su historia, en su progreso, en su Universidad, en su Magisterio, y hasta en su libertad.

Los hechos heroicos que Zaragoza viene ahora celebrando al celebrar el Centenario de los Sitios, traen a la vista de los actuales zaragozanos y de todos los españoles los grandes acontecimientos que se conmemoran; y aunque entonces, hace un siglo, todo era odio al extranjero, valor, arrojo personal, tiros, cañonazos, guerra y destrucción, hoy se celebran los recuerdos de lo pasado con fiestas, Congresos, Exposiciones, como la franco española: signos de paz, de amor, de progreso, de adelantos y de fraternidad de los pueblos.

Señoras y señores Congresistas: Cumplido este deber, siempre grato, de saludar con afecto a la población que nos ha dado generosamente hospitalidad para celebrar esta fiesta, que bien podremos llamar fiesta de la enseñanza, permítanme ahora que continúe, y lo haga formulando un cargo, cariñoso, sí, muy cariñoso; pero cargo al fin. La Comisión organizadora del Congreso Pedagógico Nacional que celebramos, merece muchos plácemes y votos de gracias por el acierto que ha tenido en todos sus trabajos y gestiones, por la actividad y el celo desplegados en todo lo referente a sus deberes; pero la Comisión organizadora ha cometido un lamentable error, una equivocación imperdonable, porque ella sola, la Comisión responde de que en esta sesión y en este punto concreto que yo he de tratar, se vean defraudadas las esperanzas de los apreciables compañeros que tienen perfectísimo derecho a que se les manifieste algo nuevo, algo que sea fundamental, practicable y provechoso, y, por la equivocación sufrida, no podrán pasar de oír vulgaridades, que se hallan al alcance de cualquiera.

Yo acepté muy pronto, muy deprisa, sin meditar lo bastante; y después, mi propia aceptación me asustó, cuando ya no podía retroceder. Este competente auditorio está formado por intelectuales, y estos ¡no son mis discípulos!

Estas manifestaciones me llevan como de la mano a demandar benevolencia, porque bien la necesito, abrigando la seguridad de que no se me negará, aun cuando se me combata. Y vamos al tema objeto de esta conferencia. Se presenta dividido en tres partes.

*La primera dice: **Influencia decisiva en la formación del maestro para los resultados de su transcendental ministerio.***

*La formación del maestro, el modo de **hacerlo**, el cómo, ¿no ha de tener influencia para los resultados de su transcendental ministerio? ¿Quién puede dudarlo?*

Magisterio es el ejercicio de una importantísima profesión, que como es consiguiente, reclama con imperio una preparación de orden técnico, especial y particular que ponga al maestro en aptitud para desempeñar su delicada misión.

Del maestro no podemos decir lo que del poeta se dice, pues si es verdad que el poeta nace, el maestro se hace; y hay que hacerlo en buenas condiciones para que sea útil a la educación del pueblo.

Generalmente se ha entendido, y hasta desgraciadamente, equivocadamente, se entiende todavía, que para desempeñar la delicadísima profesión de educar e instruir a la niñez, vale cualquiera; como si el desarrollar facultades, poniéndolas en aptitud de funcionar bien, y hasta el solo hecho de transmitir conocimientos, pudieran ser obra de cualquier desocupado o aficionado.

Yo estimo que esta equivocada creencia es el origen de las calamidades que han llovido continuamente sobre la clase; porque el tal concepto equivocado, no es exclusivo de la masa popular, no; ese concepto desgraciado ha invadido todo; desde la aldea a la ciudad, y desde la casa más humilde del pueblo más rural y más menguado de la Nación, hasta los alcázares y palacios más suntuosos.

*Sí; se ha creído, se cree todavía que para maestro de escuela sirve todo ser humano, sin que haya bastado el trascurso de un siglo para modificar la idea, el concepto de lo que es, de lo que debe ser, de lo que ya es el maestro de primera enseñanza en esta patria querida, “**tanto más querida cuanto más desgraciada**”.*

*En aquellos tiempos, no muy lejanos, en que para ser maestro únicamente se exigía algo de leer y de formar letra regularmente caligráfica, podía ser maestro de escuela cualquier aficionado, cualquier desocupado; y lo era, ¿no lo había de ser, si se carecía de otros mejores?, originándose por la falta de personal con aptitudes y condiciones bastantes el conocido refrán de “**Maestro Ciruela**”.*

Pero desde que se fundaron las Escuelas Normales, y desde que estas empezaron a dar contingente de maestros para el buen servicio de las escuelas primarias, el nuevo personal fue conquistando los puestos de la enseñanza, y cada día perdió más terreno y más influencia aquel otro personal que antes se reclutaba entre licenciados del ejercito sin ninguna ocupación lucrativa, o necesitados, que tampoco la tenían.

Por eso hoy, en la época que atravesamos, no sirve ya aquella aflicción antigua, despertada y sostenida por las necesidades del maestro improvisado y por la carencia de personal competente. Hoy que ya abunda este, hoy que tenemos maestros y maestras salidos de las Escuelas Normales en buenas condiciones para desempeñar las primarias, ya no vale cualquiera para maestro de escuela.

*Y es necesario que esto lo digamos muy alto para que se nos oiga en todas partes, y, principalmente, allí donde se elaboran o fabrican las disposiciones por algunos profanos o semiprofanos, que ordenan a discreción, sin observar que en no pocas ocasiones lo hacen como aquel instructor de quintos que mandaba “**cartuchera en el cañón**”.*

No, señores caciques altos y bajos: no, autoridades de los pueblos y hasta de muchas capitales; no, ilustraciones de más o menos grados y borlas; no, aspirantes incompetentes, no; sépanlo unos y otros, y apúntelo donde no se olvida: para maestro no sirve cualquiera; es necesario reunir al efecto condiciones, carácter, conocimientos, educación y vocación especiales. Y sólo será buen maestro aquel que se haga en una Escuela Normal, porque en la Normal bien dirigida se forma el carácter por medio de una educación adecuada al fin que se persigue, y se adquieren conocimientos suficientes en cantidad y calidad para dicho fin; todo lo cual forma las condiciones que necesita el maestro para ser maestro.

¿Pediremos que el maestro haya de ser un sabio, para que pueda llenar bien su cometido? Yo no creo que la mayor suma de conocimientos científicos, artísticos, literarios, etc., perjudique para el ejercicio de nuestra profesión, ¡que no quiero llamar humilde!; pero tampoco los estimo como indispensable: al maestro le basta una cultura general, con la especial o propia de su carrera para poder llenar bien su cometido; cultura general y especial que se adquiere en las Escuelas Normales.

Por la necesidad de esa cultura, que pudiéramos llamar científico pedagógica, cultura especial que sólo puede adquirirse hoy en las referidas Normales, hemos de defender la continuación de tales centros docentes, modificados, reformados, como sea; pero que haya Escuelas Normales, que subsistan, que continúen, que vivan, porque son útiles, necesarias e insustituibles.

*Las Normales han producido maestros para la Nación, y, sin ellas, es posible que todavía nos hallásemos en el año **cuarenta** del siglo pasado, desobedeciendo los empujes del ejemplo progresivo marcado por otras naciones. Pero las Normales han extendido hasta por los rincones más ocultos y apartados de la patria los beneficios de la educación y de la instrucción; y si todavía ha de continuar por algunos lustros la lucha que venimos sosteniendo para borrar el analfabetismo, esto mismo justifica más y más la necesidad de sostener las Normales y de dotarlas convenientemente de medios materiales y de personal para que puedan responder y corresponder al objeto de su institución.*

La formación de maestros influye de una manera tan decisiva en los resultados que han de obtenerse, que es necesario pedir hasta conseguir que el Gobierno actual, y el que le suceda, y todos los que vengan después, haga y hagan por las Escuelas Normales de Maestros y de Maestras cuanto sea necesario para colocarlas, en lo que a personal y material se refiere, a la altura de las mejor montadas en Europa y América, siendo este medio mil veces preferible al de pagar pensiones para ir al extranjero.

¿No valemos nada, somos acaso una rémora para el progreso y para la cultura del Magisterio los Profesores actuales? Pues de un plumazo se nos jubila o se nos sustituye a los que ya no servimos o no hemos servido nunca, y venga gente nueva con savia nueva; aunque bueno será hacer constar que, si tal medida hubiera de tomarse con las Normales, no sé yo (o sí lo sé) qué tendría que hacerse con profesores y no profesores de otros órdenes de la enseñanza y de otras carreras y de profesiones que no son de la enseñanza.

Pero es que se ha hecho moda el decir que los maestros no sabemos nada, que no servimos para la enseñanza, que hay que hacer nuevos maestros, etc., etc., y, señores, ¿quién lo dice? Pues lo dice todo el mundo. En las Cortes de la Nación, en la Prensa, en los mítines, ... Hasta algunos de casa se han contagiado, y también lo dicen. Se ha hecho moda, y hay que seguirla; aunque yo, raro por viejo, y más viejo que raro, no siga en su conducta a los que motejan con insultos al Magisterio en vez de hacerles justicia.

¿Es que yo me atrevo a afirmar que todo el Magisterio es competente y se halla suficientemente instruido para cumplir su misión? No; yo no afirmaré tal cosa.

Sé que no sirve de excusa para contar los grados de cultura que debe tener el maestro el hecho de servir la enseñanza en un pueblo grande o en uno pequeño; pero, señores, que en esta época de positivismo y de metal, algo hay que conceder a las pesetas; y las Normales que saben existen escuelas primarias con sueldo de dos mil y más pesetas, y que aún quedan, para baldón nacional, otras de 250, 300, 350 y 400 en las provincias de Álava y Navarra, tienen que producir maestros como para 250 pesetas, para sueldos intermedios, y para 2.000 pesetas.

Como entre los sueldos existen escalonadas diferencias, también las hay, aunque no debieran existir, entre el nivel intelectual de los maestros. Pero, por Dios, señores detractores del Magisterio, tomen como tipos o modelos para hablar del maestro español algunos de los muchísimos que rayan, en orden a cultura general, científica y pedagógica, tan alto como puedan hacerlo los más ilustrados colegas extranjeros; y si alguien quiere convencerse, que ponga a disposición de un maestro español los medios que se dan al extranjero (local, material, número limitado de niños, puntual asistencia a las clases, sueldo, etc.), y entonces, cuando se conozcan los resultados, tendrán valor las comparaciones. Mientras esto no suceda, aquellas carecen de base; son infamias.

Es evidente que para la buena o mala preparación del magisterio primario influyen de un modo muy poderoso los planes de estudios; pero no bastan los planes, que, si bien sirven de base para la orientación general, ceden su importancia a la aplicación de esos mismos planes. Sean estos buenos y aplíquense mal, y los resultados que se obtengan serán desastrosos.

No debo entrar ahora a estudiar con detenimiento los distintos planes de estudios que ha tenido la carrera del Magisterio, porque el trabajo resultaría largo y pesado, pero no puedo ni debo dejar pasar la ocasión de decir algo sobre los modernos. En estos se han introducido asignaturas nuevas, algunas reclamadas por la opinión y muy necesarias y convenientes, pero en cambio se ha relegado a un término muy secundario, y hasta casi se ha suprimido por completo en el grado elemental, la Caligrafía, que en él ha dejado de ser asignatura independiente para que acabe por no ser nada.

*¿De qué sirve que en el grado elemental se diga que hay en el primer año Gramática castellana con ejercicios de **Lectura y Escritura**? Si el Profesor que la tenga a su cargo no es aficionado a la bella letra, ese precepto no sirve de nada, porque no se escribe en clase, y menos se forma la letra con esmero caligráfico. Por eso hemos llegado ya al extremo de que la inmensa mayoría de los alumnos de las Escuelas Normales no saben escribir, en el sentido de hacer buena letra, observándose en muchos ejercicios de examen de curso y de reválida letras que producen náuseas; son feas, sucias, mal formadas, ilegibles, ... Este es el resultado que se obtiene con haber subordinado la Caligrafía a la Gramática, en el sentido de no constituir aquella asignatura por sí.*

Y si del grado elemental pasamos al superior, donde figura independiente la Caligrafía, nada más en el primer curso, bien podemos decir que se empieza muy tarde, y que dura poco la enseñanza para que los resultados correspondan al fin. Y casi, si me apuran un poco, las afirmaciones que dejo expresadas para la caligrafía las aplico a la Lectura.

Y, señores, maestro que no lea bien y que no escriba letra bonita, y que cometa faltas de ortografía, lleva hecha su ejecutoria de descrédito cuando se presente en un pueblo, así trabaje para producir una revolución en la enseñanza, poniendo en práctica todo su inmenso caudal pedagógico.

El plan antiguo, aunque deficiente, en este punto era mucho mejor. El título superior se obtenía en tres años, y en los tres se estudiaban, y se practicaban, y se aprobaban la Caligrafía y la Lectura. Hoy puede darse el caso de que sea aprobado para maestro superior un aspirante que lea muy mal y escriba peor, lo que traducido al lenguaje de la claridad quiere decir que no sepa leer ni escribir, aunque sepa mucha astronomía.

Señores; yo no sé cómo pensarán los demás; pero, valga por lo que valiere, he de decir que me encanta, me entusiasma un escrito que tenga buena letra y buena ortografía.

Entiendo que sería muy conveniente se pidiese a los poderes públicos el restablecimiento de la Caligrafía en los estudios del Magisterio, figurando desde el primer año del grado elemental, así como la Lectura, dando también mayor amplitud a las asignaturas de Aritmética y Geometría, en dicho grado.

GRADO NORMAL. En mala hora, el año de 1901 ¹, fue suprimido el Grado Normal en la carrera del Magisterio, dándole al título superior los derechos que la Ley Moyano había otorgado al primero. El desacierto se vio pronto; pero como no había de corregirlo el Ministerio que lo decretó, o sea el Excmo. Sr. Conde de Romanones, hubo que esperar mejores tiempos. Creímos lo hiciese el Sr. Bugallal en su R.D. de 24 de septiembre de 1903 ²; pero nada se resolvió en aquella fecha.

Acabo de citar a dos ilustres personalidades que merecen nuestro aplauso. Se lo voy a tributar; al primero, por haber llevado al Presupuesto del Estado el pago de los haberes del Magisterio de primera enseñanza, Magisterio que ha decidido erigir al Sr. Conde una estatua en vida, aunque nosotros, los de Normales, tengamos que recordarle siempre que nos mató las Escuelas; y al segundo, porque dio vida a lo que ya no la tenía, a lo que era cadáver en descomposición, que sólo esperaba la llegada del enterrador; dio vida a las Escuelas Normales, muertas alevosamente por el decreto de 17 de agosto de 1901 ³, si bien el Sr. Bugallal se quedó a la mitad del camino en las bondades de su reforma, dejando los estudios elementales en los Institutos de las provincias que no tienen Normal de Maestros, y deslució algo su obra concediendo el título de Maestro a los Bachilleres.

Aplaudo, pues, al Sr. Conde y al Sr. Bugallal por lo bueno que hicieron, que no fue poco. Sin el Conde de Romanones ya no habría maestros en España, y sin D. Gabino Bugallal, las Escuelas Normales pertenecerían a la historia.

Tuvimos el grado Normal antiguo, que hoy no serviría para nada, por el aumento que han tenido los estudios de los demás grados.

El plan de Gamazo (23 de septiembre de 1898 ⁴), mejoró algo las condiciones de aquel, aumentando asignaturas y limitando el número de los alumnos para cada curso y cada grado. El plan de Gamazo habría producido excelentes resultados; pero la vida de dicho plan fue tan corta que ni siquiera un año rigió. Influyendo en las Normales las tendencias políticas, cayó aquella organización, y fue sustituida por el R.D. de 17 de agosto de 1901, donde se hizo desaparecer el grado Normal, concediendo al título superior los derechos de aquel hasta que esto fue anulado por el artículo 10 del decreto firmado por Bugallal. Aquí es donde realmente nos quedamos sin grado Normal, situación en la que todavía continuamos; no obstante, los preceptos consignados en dos leyes de presupuestos para restablecerlo, y los intentos, hasta hoy fracasados, de dos Sres. Ministros de Instrucción Pública.

Con la carrera sin grado Normal, sin remate, nos ocurre lo que pasa con un edificio sin concluir. Los muros de este, aun siendo fuertes, sometidos al rigor de la intemperie por falta de la terminación, se hunden, se arruinan, se convierten en montón de escombros.

La carrera del Magisterio sin el grado Normal es carrera acéfala, y caso de que hoy pudiera ponersele cabeza, ¿tendría que ser la antigua, la del grado que tuvimos hasta el 1901? Esa cabeza no correspondería, por insignificante, a la robustez y desarrollo del resto del cuerpo, o sea al resto de la carrera. Si al grado superior de hoy no se le pusiera más coronamiento que el grado Normal antiguo, nos representaría la obra el cuerpo de un gigante con una cabecita de enano.

El gobierno, desde D. Amalio Gimeno hasta el Sr. Rodríguez-San Pedro Díaz-Argüelles, ha venido preocupándose de esta cuestión, y ..., hasta hoy, ahí tenemos su obra. No hay grado Normal.

Los centros docentes, la prensa, las asociaciones de Maestros, todo el mundo pide el inmediato establecimiento del grado Normal; y aun cuando está en la conciencia de todos el convencimiento de que se restablecerá más o menos acertadamente; aunque la Junta Central de primera enseñanza discutió y aprobó la forma en que debe plantearse dicho grado en la carrera del Magisterio; aunque la prensa adelantó la noticia de que muy pronto, en seguida, aprobado el proyecto por el Sr. Ministro, vería la luz en la Gaceta, esta es la bendita hora en que habiendo empezado ya otro nuevo curso académico, en este año nos ocurrirá como en el anterior: que tampoco tendremos curso Normal.

¿A qué se debe esta nueva prórroga? ¡Quién sabe! Se ha dicho que lo del personal docente motivaba la no publicación del proyecto aprobado, y ... acaso tengan razón los que han propalado esa noticia, porque en España, los egoísmos personales malogran las empresas más grandes y más patrióticas.

Tenemos de cierto que no tenemos grado Normal; y Dios sabe cuándo llegará el momento de plantear esa medida, plan, reforma, reorganización, o lo que sea, aprobada por las Cortes desde el momento que hicieron figurar partida para ella en Presupuesto, y reclamada por la prensa, por la clase entera, por la opinión nacional, y por las necesidades de la enseñanza.

Pero ... no viene; y acaso, acaso no viene, no ha venido ya, por intrigas de mala índole.

La prensa profesional nos ha dado a conocer el Dictamen que a la Junta Central de primera enseñanza presentó la Comisión técnica auxiliar de Escuelas Normales, dictamen que ha merecido unánimes aprobaciones por ser una verdadera obra técnico-pedagógica; se ha dicho que el proyecto fue muy radicalmente modificado

al ser aprobado por la Junta (¿y yo que concedo mayor competencia a la Comisión que a la Junta?); se dijo que aparecería inmediatamente en la Gaceta, y hasta se habló del edificio en donde había de funcionar la llamada Escuela de Estudios Superiores; pero todo ha quedado en proyecto, en dichos, en humo, en nada. El Excmo. Sr. Ministro de Instrucción Pública, o no ha querido, o, queriendo, le ha faltado valor para darnos el susto gacetero, y aquí estamos y estaremos todavía esperando.

Nosotros, que hemos examinado, aunque ligeramente, el Dictamen de la Comisión, hemos de manifestarnos muy conformes con él en varios puntos:

1. En que el grado Normal sea planteado en las Escuelas Normales.
2. En que el Profesorado salga del que hoy presta sus servicios en las actuales Escuelas.
3. En la división de Secciones para los estudios, en el número de cursos proyectados y en las asignaturas consignadas para cada una de dichas Secciones; y
4. En que todo el Profesorado de las Normales, masculino y femenino, disfrute igual remuneración, según sus clases.

Parece que ni los puntos que acabo de concretar, ni otros muchos fueron del agrado de la Junta, que modificó a su antojo cuanto quiso, y después nos hemos quedado sin lo uno y sin lo otro, con la gana de conocer cuáles eran los gustos de la Junta; y tampoco hemos conocido los propósitos del Sr. Ministro, que ha debido seguir el dictamen de la Comisión, por ser técnica, y conocer el asunto de que se trata mejor que los no técnicos.

Yo, por mi parte, he de insistir en la petición de que se establezca el grado Normal. Venga pronto. No discutamos el cómo. Es necesario dar ese paso, cuanto antes mejor; aun cuando se dé con imperfecciones, que más tarde se corregirán.

¿Qué es en España la formación del maestro, y qué debe ser?

Aquí tenemos dos preguntas fáciles de entender y algo difíciles de contestar.

En este punto, temo discrepar, acaso, de la opinión general; y necesito que el Congreso tenga la bondad de manifestar su opinión respecto a si he de hablar con claridad, si he de decir la verdad, o si por el contrario he de manifestarme con hipocresía. (los congresistas dijeron unánimes: **la verdad, la verdad**). Pues sea, continúo.

La formación de los maestros en España es deficientísima, es equivocada, es mala, y, claro está, que, ante cualidades tan poco recomendables, el Magisterio, en general, tiene que ser consecuencia natural de tales cualidades.

Si la preparación del Magisterio, la formación de maestros no responde al objeto de su institución, es equivocada, es mala, porque debiendo ser esa preparación resultado de prácticas constantes y conscientes de la enseñanza, por lo general lo que hacemos es hinchar las inteligencias de los aspirantes con fárrago indigesto e insustancial de necia palabrería, sin que las aplicaciones vengan a comprobar las verdades, que las dejamos en el aire por la teorización de que todos nos lamentamos, sin que se ponga por nadie casi el correspondiente remedio para mejorar las condiciones del maestro, de conformidad con los adelantos de la época y las leyes del progreso. Conocemos la enfermedad y los medios profilácticos y curativos para combatirla; pero no los aplicamos. Menos decir, y más hacer; este debe ser nuestro lema para que el maestro resulte cual lo necesitamos.

Esto quiere decir que debemos discursar menos en nuestras Normales y que debemos en cambio practicar mucho: enseñar a hacer.

¿Cuándo saldremos de nuestro error? ¿Cuándo formaremos los maestros con las condiciones de competencia que deben tener? Voy a dejar incontestadas estas preguntas: diré solamente que, de los fatales resultados obtenidos por nuestra enseñanza, acaso haya que culpar más a las preocupaciones populares que a las condiciones del profesorado.

Se discursa mucho, y se hace así hasta sabiendo que los discursos largos en las Normales, aunque se vistan con ropaje agradable y galas oratorias, no sirven para la maldita cosa.

No deberíamos perder de vista las condiciones y los grados de cultivo intelectual de la mayoría de nuestros alumnos para darles las dosis de conocimientos que puedan digerir, convenientemente preparadas.

Yo, señores, aunque sienta mucho tener que hacer esta declaración, he de decir por qué la preparación de los maestros es incompleta y deficiente:

- 1) Lo es por lo que se hace en las Escuelas Normales, por la forma de enseñar, por la teorización de la enseñanza oficial; y*
- 2) Por la enseñanza libre.*

Alguien tomará esto último por una herejía profesional.

Ya he manifestado mi opinión en lo que a la enseñanza oficial de las Normales se refiere; pero hay todavía cosa peor, más funesta y más perjudicial; me refiero a la enseñanza libre. Hay carreras, como la de maestro, la de médico, y hasta la de cura, por ejemplo, para las que no debiera cumplirse ni respetarse el precepto constitucional de la libertad de enseñanza.

*No he de negar yo que en las Normales se presentan alumnos de enseñanza libre con buen caudal de conocimientos científicos, sabiendo mucho; pero sabiéndolo mal para el objeto que se persigue; son **magníficos teorizantes**. A esos alumnos así presentados, y a los demás libres, siempre les faltará la preparación especial y característica que sólo se obtiene en los centros destinados a la formación de maestros, en las Escuelas Normales.*

¿Qué confianza se puede tener en un médico, muy elocuente, muy versado en los libros, si no ha visto ni frecuentado una clínica durante su carrera, ni ha visitado un hospital, ni ha observado un enfermo; médico que hizo los estudios allá en su pueblo y los aprobó con buenas calificaciones por enseñanza libre?

Pues eso mismo tenemos que decir del maestro que se prepara fuera de las Normales, que, aun siendo malas, imprimen un sello característico indispensable. Se me dirá que los estudios sucesivos y el ejercicio de la profesión traerán la cura de esas deficiencias de que nos lamentamos; pero yo digo que acaso la curación venga tarde cuando el médico haya dado mucho que hacer al sepulturero, y cuando el maestro haya malogrado no pocos cerebros infantiles.

Para remediar los males de que me vengo lamentando, se necesita:

- a) Reformar las Escuelas Normales; y*
- b) Suprimir la enseñanza libre para la carrera de maestro.*

Sé que esto constituye una teoría impopular; sé que la han de combatir y hasta sé que me van a tachar de lo que no soy. No importa. Ni soy enemigo de la institución normalista, ni soy poco liberal. Si cualquier padre de familia observa que su hijo no anda bien, procura reformar (perfeccionar) la manera de andar del chiquillo, sin que tema le diga nadie que no quiere a su hijo.

Lo reducido del tiempo disponible para este acto, y la gran extensión de la materia de que me ocupo, me obligan a dejar sin concluir el desarrollo de algunos puntos, como sucede con el actual.

Hay que seguir adelante para decir algo de todo.

Unidad de estudios y genuinos Centros profesionales para verificarlos.

Claro está que yo no puedo apartarme de la indicación contenida en el sencillo enunciado que antecede. Sí; unidad de estudios para maestros; unidad de estudios para maestras; y Escuelas Normales de Maestros y Escuelas Normales de Maestras para verificar con acierto y con provecho los mencionados estudios.

¿Son “genuinos centros” para la buena preparación del maestro los Institutos generales y técnicos? No; y a eso voy.

Han tenido en todo tiempo enemigos formidables las Escuelas Normales, y varias veces las hemos visto tambalearse, y hasta fueron suprimidas en 1868 por la ley Catalina ⁵.

Grupo formidable de enemigos de las Normales fue la trinidad de eminentes Catedráticos de Instituto que en 1901 inspiró, y tal vez confeccionó, la reforma que casi nos redujo a la nada, puesto que las Normales de Maestros quedaron suprimidas en su inmensa mayoría, y las pocas que sobrevivieron al desastre, tuvieron la vida demasiado anémica para que podamos decir que vivían. Aquella vida era una muerte real. Ahora bien; como la institución, digan lo que quieran sus detractores, aunque tiene grandes enemigos, tiene también muchos convencidos de su bondad, de su conveniencia y de su necesidad, y no ha faltado nunca quien la haya patrocinado y hasta resucitado. En 1868 la Revolución de Septiembre restableció las Normales, suprimidas por la ley Catalina ⁶, y en 1903, aunque no fueron restablecidas todas por el Sr. Bugallal, como hizo que los estudios elementales volviesen a las superiores en algunas provincias, recobraron estas algo de vida y aún subsisten.

No hay otros centros donde los estudios del Magisterio puedan hacerse mejor, ni siquiera igual, que en las Escuelas Normales. El paso que en mala hora se dio llevando los estudios elementales a los Institutos fue desacertadísimo. El Conde de Romanones, o fue engañado, o se equivocó. La reacción iniciada por el Sr. Bugallal en favor de las Normales, devolviendo a las superiores los estudios elementales, se quedó a la mitad de su camino, pues dejó que dichos estudios continuasen en los Institutos generales y técnicos en las provincias donde no hay Escuela Normal de Maestros, en vez de haber restablecido las elementales, como existen las de Maestras, dando muy buenos resultados.

Y al afirmar que no hay otros centros de enseñanza más adecuados que las Normales para verificar los estudios del Magisterio, me fundo en que no todas las enseñanzas sirven para todo, y en que lo especial ha de tener también carácter y tendencias especiales.

Los conocimientos adquiridos en las Normales han de tener y tiene ese carácter y esas tendencias especiales. Son particulares, característicos para hacer desarrollar las aptitudes y guiar las vocaciones al fin

propuesto, cosa que no sucede ni puede suceder en los Institutos, donde los estudios son generales, sin que se les imprima una orientación particular: como que el grado que en ellos se obtiene ha de servir para todas las carreras, resultando que a fuerza de ser general no tiene aplicación particular.

Y es muy extraño que aún perdure esa mezcolanza de bachillerato y Magisterio desde el momento que todas las corrientes y todas las tendencias modernas se encaminan a la especialización. Y hay carrera especial para todo, menos para nosotros, que parece somos de peor condición que los demás profesionales.

La carrera del Magisterio es especial, es distinta a todas las demás, y distintos deben ser los medios de realizarla, de aprenderla; distintos los medios de practicarla, y distintos y únicos los establecimientos docentes para adquirirla: Escuelas Normales, sin mezcla de mal alguno.

Relacionado con esta preparación en los Institutos, tenemos el privilegio, odioso como todos ellos, otorgado a los Bachilleres por el artículo 9º del R.D. de 23 de septiembre de 1903 ⁷, para obtener el título elemental con la aprobación de una o dos asignaturas; hecho que aun hoy elevado a la categoría de derecho, debe desaparecer, porque, salvas contadas excepciones, los maestros bachilleres tendrán mucho de bachilleres, pero poco de maestros.

No basta a los bachilleres haber aprobado con buenas calificaciones las asignaturas y el grado, porque carecerán de la educación especial que se obtiene en la Normal, como carecen de ella también los alumnos de enseñanza libre. Unos y otros acaso puedan llegar a tener los tonos y tintes de maestros cuando se hayan familiarizado con la profesión, o cuando sigan y terminen la carrera con el grado superior por lo menos.

Los bachilleres y los alumnos de las Normales que hacen su carrera por enseñanza no oficial, son generalmente los principales fundamentos en que se puede apoyar la crítica para zaherir al Magisterio. Yo no he de negar las excepciones; no puedo negar que alumnos de enseñanza no oficial han sabido llenar su cometido, y han resultado después tan buenos que pueden calificarse de una perla, una gloria de la primera enseñanza. No niego tampoco que de las Escuelas Normales han salido muchos maestros con preparación, dotes y cualidades insuficientes para la enseñanza pública; pero tampoco me pueden negar los enemigos de las Normales que si el Magisterio es deficiente por la carrera se hace él competente para la profesión, adquiriendo conocimientos bastantes por el estudio particular continuado.

Hagamos comparaciones, que no siempre resultan odiosas. Si el Magisterio adquiere títulos con carrera deficiente, ¿son acaso más completas, respectivamente, las de médico, abogado, farmacéutico, etc., etc.? ¿Acaso todos los títulos que autorizan para el ejercicio de profesiones se obtienen con suma de conocimientos bastantes para ello? Que responda por mí quien quiera.

Si después de obtener los títulos profesionales, el maestro, el médico, el abogado, etc., no continuasen estudiando, ¡bonita competencia ofrecerían las carreras y las profesiones!

Pero el estudio continuado de unos y de otros, el cultivo de los talentos naturales, el aprovechamiento de aptitudes y facultades, producen hombres profesionales sabios que llevan prestigio a su carrera respectiva, son lumbreras de la profesión que ejercen, y dan honra, progreso y orgullo a la patria.

Y que esto es verdad lo sabemos todos, porque todos conocemos maestros hoy eminentes, maestros sabios, hechos a fuerza de trabajos individuales; maestros que, salieron de las Escuelas Normales sabiendo poco. Si bien adquirieron en ellas las primeras ideas, los primeros conocimientos, a la vez que la educación de facultades y aptitudes para los trabajos subsiguientes. No he de citar nombres, ¿para qué, si el relacionar sólo las primeras figuras del magisterio actual, sería tarea casi interminable? Y esto sin acudir a citar los desaparecidos.

Si esto quisieran saberlo nuestros detractores, tendrían que modificar sus juicios equivocados, rindiéndose a la evidencia; tendrían que reconocer y tendrían que decir y proclamar que el magisterio español es competente. Y esto deben saberlo también las autoridades para que nos hagan justicia, ¡que bien la necesitamos!

Falta aún que me ocupe de las pensiones para ir al extranjero, considerándolas como medio que contribuye a la formación de buenos maestros.

*En este punto es muy posible que yo me encuentre solo, acaso porque yo no siga las **exigencias modernistas**. Aun cuando sea verdad que me encuentre solo, no por eso he de ocultar mis opiniones. Difiero (y lo siento) de lo dictaminado por la Comisión técnica auxiliar de la Junta central en esto de las pensiones, así como también en lo de limitar la matrícula normalista. Entre todo el que quiera, y salga el que pueda.*

En cuanto a las pensiones, paréceme que las disfrutadas hasta hoy habrán sido muy convenientes y agradables, y hasta útiles para los favorecidos con ellas; pero, ¿nos han reportado alguna utilidad, han traído algo conveniente, algo provechoso, para la enseñanza nacional? Que respondan esas listas de conclusiones numeradas que ha insertado de vez en cuando la Gaceta; listas que, en general, nada nuevo nos han enseñado; listas que, sin necesidad de atravesar las fronteras, puede formar en España cualquier maestro medianamente culto.

Yo, por esas cosas, soy enemigo de las pensiones que implican un gasto muy seguro, y prometen una utilidad muy dudosa.

Me parece que sería preferible crear y organizar una Escuela de estudios pedagógicos extranjeros, o establecerla como parte de las Normales Centrales, trayendo Profesores europeos y americanos.

De este modo los beneficios alcanzarían a buen número de maestros españoles, mientras que los pensionados han de ser siempre pocos, que se pasean por Europa a costa del Estado español, sin que reporten ninguna utilidad a la clase ni a la patria.

Este asunto de las pensiones debe pensarse y meditarse mucho. No insisto más en él, porque considero ya hecha la opinión en contra de la mía, y porque se alarga mucho este incorrecto trabajo. El punto de las pensiones para ir al extranjero necesitaría larga discusión, y no hay tiempo para sostenerla.

Expuestas a grandes rasgos las opiniones precedentes, creo llegado el momento, (seguramente muy deseado ya por el público), de poner fin a mi trabajo, formulando las siguientes conclusiones:

- 1. Que deben subsistir y continuar las Escuelas Normales de Maestros y de Maestras, porque son útiles, convenientes, necesarias e insustituibles.*

2. *Que subsistan con absoluta independencia, sin estar sometidas a ningún otro establecimiento docente.*
3. *Que las Normales sean dotadas de material y personal suficientes para que puedan responder al objeto de su institución.*
4. *Que sean las Escuelas Normales los únicos centros docentes donde pueda adquirirse el título de maestro de primera enseñanza, restableciendo para este fin Normales elementales de Maestros en las provincias que no la tengan superior, como sucede con las de maestras, con gran provecho para la enseñanza.*
5. *Que los estudios en las Normales se hagan eminentemente prácticos.*
6. *Que el personal docente numerario sea exclusivamente normalista; y como consecuencia natural de esto que se derogue el art. 40 del vigente Reglamento de Inspectores, por lo menos en lo que pueda afectar a las Escuelas Normales.*
7. *Que las profesoras de las Escuelas Normales de Maestras en ambos grados disfruten igual sueldo que los profesores de las de maestros, comprendiendo esta igualación a los Profesores de Pedagogía.*
8. *Que en los planes de estudios se restablezcan las asignaturas de Lectura y Caligrafía y además que formen asignaturas independientes la Aritmética y la Geometría en el grado elemental, con clase alterna en los dos cursos para cada una de ellas.*
9. *Que se restablezca el grado Normal, como término de la carrera, organizándolo en las Escuelas Normales de Madrid.*
10. *Que el personal docente para los estudios del grado Normal se elija del actual profesorado de las Normales (ingresado por oposición y que esté posesionado de títulos académicos universitarios). Así decía la conclusión; pero habiendo explicado el autor sus particulares condiciones para demostrar que él quedaba excluido voluntariamente de poder aspirar a las nuevas plazas, el Congreso, por aclamación, acordó se quitara esta conclusión lo que va encerrado en paréntesis.*
11. *Que no se limite la matrícula para estudiar el grado Normal, como no está limitada la del Doctorado en ninguna Facultad.*
12. *Que se anule el derecho concedido a los bachilleres para obtener el título de Maestro elemental, con sólo la aprobación de Religión y Pedagogía.*
13. *Que las asignaturas aprobadas académicamente fuera de las Normales no sirvan para la carrera del Magisterio, a no ser que se otorgue la reciprocidad.*
14. *Que para la carrera del Magisterio se suprima, o por lo menos se limite de algún modo la enseñanza libre.*
15. *Que el sostenimiento de todas las Escuelas Normales corra exclusivamente a cargo del presupuesto general del Estado.*

Estas son las conclusiones que someto a la deliberación del Congreso.

Entiendo que, si fueran aprobadas y después aceptadas por el Gobierno, podríamos dar por bien resuelto este problema, que no deja de tener grandísima importancia. No sucederá así, tal vez, y no será extraño que tengamos que luchar para defender nuestros ideales.

*Por si llega este caso y para este fin, recordemos lo ocurrido recientemente con motivo del proyecto de ley llamado del **terrorismo**: unió voluntades liberales y fuerzas antes dispersas, y la libertad, por esa unión salió vencedora.*

En la enseñanza, alta y baja, también hay reacción, y reaccionarios, y es preciso que combatamos todo lo que indique retroceso.

El Magisterio, como clase, debe marchar unido, combatir unido, para conseguir adelantos, progreso.

Pero si en el Magisterio no hubiese unidad de miras y de tendencias, habría que aceptar el dualismo de aspiraciones.

*Unos tomarían por bandera **oscurantismo y retroceso**; otros lucharíamos por **el progreso y la libertad**; y en esa lucha, ambos combatientes han de procurar conseguir el triunfo. ¡Que esa lucha una voluntades, como las unió el proyecto de ley terrorista!*

Todo lo que ya está mandado retirar por gastado y por inútil, arrojémoslo. ¿Para qué sirve?

En cambio, abramos caminos anchos a lo nuevo progresivo, a lo que avanza, a lo que mira hacia delante para mejorar el porvenir.

¡No retrocedamos!”

(Reproducción íntegra del discurso y fiel al original, de la edición *Crónica del Congreso Nacional Pedagógico* (1910), Zaragoza, Tip. La Editorial).

NOTAS:

¹ **Reglamento**, de 10 de mayo de 1901.

² **GdM**, 1903, núm. 269:2.560-2.561.

³ **GdM**, 1901, núm. 231:790-795.

⁴ **GdM**, 1898, núm. 268:1.251-1.257.

⁵ **GdM**, 1868, núm. 156:1-4.

⁶ **GdM**, 1868, núm. 289:4-5.

⁷ **GdM**, 1898, núm. 268:1.251-1.257.

IV. Discurso en el banquete de homenaje (1909)

En Alicante, a 14 de febrero de 1909, en el Hotel Samper, a las trece horas.

“Señores: me permito, por el privilegio que me da la edad y mi situación en este acto, para mí solemnisimo, iniciar los brindis, por razones que he de exponer. Sé que algunos queridos compañeros quieren dirigir la palabra a los amigos presentes; y sé también que en sus discursos han de nombrarme directamente, y como me conozco, entiendo que han de conseguir emocionarme más de lo que ya estoy, haciendo que la causa que lo produce me prive de poder hablar después. Esto no indicará en mí valentía, pero justificará mi gratitud, virtud que yo quisiera demostrar siempre sin lágrimas, y que no lo he podido llevar nunca sin ellas al terreno de la realidad; porque las obras de patriotismo, las obras nobles y generosas, las de reconocimiento y gratitud, hacen que mi corazón no quepa en esta cárcel que lo encierra, y quiere escapar entre sollozos y lágrimas. Dispensen ustedes mi debilidad: yo no quisiera ser así, pero cada uno es como es.

Desde este sitio que vuestro cariño me ha señalado, dirijo a todos los presentes las más expresivas gracias por la honra que se me dispensa, y les dirijo también un abrazo fraternal. Pero esas gracias y ese abrazo, tengo que hacerlos extensivos a los muchos y queridísimos compañeros ausentes que no han podido asistir, han remitido su adhesión a este acto, y que, si personalmente no se hallan entre nosotros, están con nosotros espiritualmente, y recuerdan en los presentes momentos que en Alicante se celebra un banquete para festejar a un caído que ha sabido conquistarse el cariño, el aprecio y la gratitud de sus compañeros.

Este banquete se diferencia de todos los banquetes, en que los otros se dan a los que suben, tal vez en espera de dádivas que pueden sobrevenir, y este se me ofrece cuando yo he caído de la Dirección de la Escuela Normal y del cargo de vocal de la Junta de Instrucción Pública, cuando ni favores ni justicia puedo ya ofrecer, ni otorgar a nadie desde tan honrosos sitios. ¡Aquí está el mérito que me dispensáis!

Quiero hacer constar lo que ya ha publicado la Comisión organizadora: este acto no es de protesta contra nadie, y menos contra mi digno sucesor. ¿Es acto de gratitud? Pues basta con que tenga este carácter.

No tengo necesidad de hacer historia de mis actos, puesto que todos los conocéis, y ese conocimiento os ha congregado aquí; ni tengo que hacer promesas para lo sucesivo, porque ya voy llegando al ocaso de mi vida, y porque del porvenir responderá siempre mi pasado.

Todos sabéis que yo me he sacrificado por el cumplimiento de mis deberes, por el servicio de los maestros, y por el triunfo de la justicia, trinidad que constituye mi orgullo y mi mayor y mejor ejecutoria profesional.

Y dicho esto, repito mis más afectuosas gracias para todos, para presentes y ausentes, y ruego me dispenséis, porque ya no me es posible continuar hablando. No me lo permite la emoción.

He dicho.”

Juan Macho Moreno
Crónica de una cesantía, 1908c: 34-35

V. Memoria técnica (1909).

Memoria técnica (Alicante, 31 de agosto de 1909).

“Tema IX: **Importancia capital que para la práctica de la vida tiene el estudio de idiomas extranjeros** (sic). El R.D. de 18 de noviembre de 1907¹, en su artículo 11, impone a los profesores de las Escuelas Normales la obligación de redactar una Memoria, eligiendo al efecto uno de los temas designados por R.O.

De este trabajo, según el artículo 23 del R.O. de 4 de marzo de 1908², quedan exceptuados los Profesores de Escuelas Normales que formen parte de las Juntas provinciales de Instrucción Pública, así como los que corresponden a las Comisiones auxiliares de las mismas, causa la primera que motivó en el año anterior la omisión de mi trabajo, porque en la época correspondiente era yo director de la Escuela Normal y, por tanto, vocal nato de la expresada Corporación provincial. En el año actual, no me alcanza la excepción, y he de cumplir el precepto legal, aun cuando lo haga con los temores que infunde siempre el tener que tratar asunto de opinión libre, tan expuesto al acierto como a las extravagancias, o por lo menos a la exposición de doctrinas que pugnen con la manera de pensar que se tiene en esferas oficiales.

Pero habiendo de manifestar opiniones propias, debilidad significaría dejar de hacerlo por temores pueriles, propios sólo de debilidades injustificadas, que debo alejar con valentía, para decir y consignar lo que constituye mi manera de pensar en el asunto.

No creo de oportunidad ocuparme en este trabajo de someter a la crítica la mayor o menor utilidad de las Memorias técnicas, ni creo tampoco conveniente manifestar qué dosis de provecho podrá alcanzarse con estos trabajos impuestos única y exclusivamente al Profesorado Normal entre todo el personal docente, constituyendo así para aquel una excepción que no le favorece. Mi deber es cumplir lo mandado, y a ello voy.

Elijo el tema IX porque me considero con experiencia para emitir y consignar opiniones fundamentalísimas, respecto a la verdadera importancia del asunto, y porque quiero distinguir la realidad de la ficción; lo que es, de lo que debe ser. Basta leer el tema elegido para comprender la opinión del autor; y aunque una vez publicado aquel en la Gaceta ha dejado de tener paternidad individual para caer de lleno entre los pliegues de la esfera oficial, nunca podrá perderse de vista el origen personal del citado tema IX: “Importancia capital que para la práctica de la vida tiene el estudio de idiomas extranjeros”, lleva en sí mismo la afirmación de tal importancia, afirmación con la que yo estoy muy conforme, y hasta creo que nadie podrá ponerla en duda. ¿Quién se atrevería a negar esa importancia?

Si para bien de la Humanidad poseyésemos y practicásemos una lengua universal, aunque no fuera un Esperanto, en cuya lengua se publicaran todos los adelantos de la Ciencia y del Arte, lengua que fuese conocida y practicada por todos los pueblos, entonces ya no tendría importancia, o sería esta muy limitada, el estudio de los idiomas extranjeros; y no la tendría ni en España ni fuera de España; pero mientras la posesión y dominio de dicha lengua no pase de la categoría de noble aspiración; mientras que cada nación hable una lengua particular, a la que patrióticamente muestra un apego cariñoso y plausible; mientras que las manifestaciones del progreso

literario se publiquen en el idioma propio del pueblo donde los adelantos y descubrimientos tienen lugar, o hemos de renunciar al progreso humano, o tenemos que utilizar los idiomas extranjeros.

Por otra parte, la comunión de ideas y el trato frecuente de unos pueblos con otros, hoy que las necesidades de la vida moderna imponen la primera, y las fáciles comunicaciones van haciendo que desaparezcan las fronteras para que el hombre penetre, hasta sin darse cuenta, en la posesión del mundo entero, hacen imperiosamente necesaria la posesión de idiomas extranjeros; motivo más que suficiente para deducir la importancia capitalísima que para la vida social tiene el estudio de dichos idiomas.

No creo necesario insistir en lo anterior: basta con adherirme a la afirmación que expresa el tema. La vida moderna pone bien de manifiesto la bondad de dicha importancia, y la necesidad de conocer idiomas, es evidente. El hombre que quiera elevar su cultura; el artista que desee perfeccionar su saber; el industrial que pretenda marchar con los adelantos de la época; el obrero que anhele utilizar sus energías y aptitudes; todos, en fin, hallarán utilidad capital, importante, poseyendo alguno o algunos idiomas extranjeros, sobre todo si se trata de los que en la actualidad publican y pregonan los adelantos de ciencias, letras y arte con más anticipación que otros.

Claro está que haciéndose traducción de las obras publicadas y dándolas a conocer en otros idiomas, en el nuestro para los españoles, este procedimiento facilita el aprendizaje del progreso mundial; pero esa traducción, esa publicación retarda el conocimiento, y es además este incompleto, porque si se traducen y se publican los libros, no suele suceder así, o por lo menos se divulga poco, con las monografías científicas, literarias y artísticas que llenan y saturan de sabias doctrinas las columnas de muchas revistas extranjeras.

Quien posea los idiomas en que dichas revistas se publican puede adelantarse en conocimientos a sus compatriotas; puede aprender más pronto, antes que los demás, los problemas planteados por el saber y la ciencia; pueden progresar. De esto saco yo la consecuencia de lo conveniente que resulta el estudio de las lenguas vivas en los establecimientos oficiales del Estado español; y, prescindiendo de otros Centros docentes, me concretaré a ratificar esa conveniencia con relación a las Escuelas Normales. Sí; es conveniente que los aspirantes al magisterio primario aprendan alguno o algunos de los idiomas extranjeros, dándose preferencia al francés, por ser el idioma de la nación colindante con España, y por publicarse en francés las nuevas obras originales o inmediatamente traducidas, que revelan el movimiento literario, así como también por ser Francia la tierra con que más relaciones comerciales nos ligan.

Pero yo me permito el lujo de tener una exigencia. Reconocida la importancia que tiene el conocimiento de los idiomas extranjeros, cuando de alumnos del Magisterio se trate, el estudio de aquellos ha de hallarse supeditado a la posesión del idioma patrio. No puede tolerarse que un español pretenda estudiar francés, alemán, inglés o portugués sin que previamente conozca a fondo y en detalle la lengua castellana. Es absurdo y hasta ridículo, engolfarse en los estudios de otras lenguas vivas desconociendo la propia, la materna, la nacional. ¡Y cuánto hay de esto!

Cuando se posee la lengua nacional, y cuando los Profesores encargados de enseñar una lengua extranjera reúnan la competencia que para ello se necesita, el problema tiene fácil solución, y los resultados que se esperan alcanzarán el éxito apetecido, puesto que se cuenta con los dos factores indispensables para llegar

pronto y bien al término de la jornada. Esos factores son: posesión de la lengua propia para hacer estudio comparativo con la extranjera que se aprenda, y la competencia profesional; sólo hay que agregar el trabajo particular de los educandos, y este alcanzará su completo desarrollo y los resultados apetecidos siguiendo en el estudio los sabios consejos y las acertadas indicaciones de los buenos Profesores. Así, todo se completará; y entonces quedará demostrada la “importancia capital que para la práctica de la vida tiene el estudio de idiomas extranjeros”, porque se tocará la utilidad de dicho estudio, se conseguirán los frutos que se persiguen, y podrá obtenerse resultado satisfactorio.

Así las cosas, el asunto tendría el aspecto de lo que debe ser en las Escuelas Normales el estudio de los idiomas extranjeros; así, los alumnos podrían utilizar su trabajo; de este modo, conseguirían los resultados satisfactorios a que antes me he referido, y podría demostrarse que los estudios de idiomas extranjeros tenían verdadera importancia para la práctica de la vida, o para la vida práctica.

Pero si no concurren las circunstancias expresadas; si los alumnos saben poco o casi nada de la lengua nacional, sea por lo que fuere; si no se encargan de la enseñanza extranjera Profesores adornados de suficiente competencia, ¡ah!, entonces valiera más prescindir en absoluto de tales enseñanzas, para no mortificar sin fruto la inteligencia de los estudiantes.

Y eso de la incompetencia profesional no es planta tan exótica que no la podamos encontrar con alguna frecuencia. Hay profesores por esos mundos, con pretensiones de sabios, que están muy lejos de poseer la competencia necesaria para enseñar una lengua, y sin embargo a enseñarla se dedican. Existe alguno que por haber aprendido a saludar y a pedir el chocolate en francés, inglés, alemán o portugués en un manualito de conversación bilingüe, se creen con aptitudes bastantes para enseñar francés, inglés, alemán o portugués. ¡Como si la posesión de una lengua extranjera fuese eso!

¡Como si por haber aprendido a chapurrear algunas voces extranjeras pudiera ya exclamarse con toda la fuerza de los pulmones que se posee la lengua que se chapurrea! ¡Como si para enseñar una lengua fuese suficiente el chapurreo de la misma!

Yo entiendo que, para enseñar una lengua, sea la que fuere, hay que conocerla bien a fondo; en todas sus propiedades, en todos sus detalles, en todos sus giros, en todas sus hermosuras y en todas sus figuras. No basta, no, hablar malamente un idioma para enseñarlo; puede traducirse, acaso mal leerse una lengua, y esto basta y ser útil al particular; pero en esas condiciones, nadie debe cometer la osadía de meterse a enseñar, porque no sabe lo suficiente para ello.

Y en este punto es donde los gobernantes deben andarse con mucho tino. Conceder autorizaciones para enseñar con carácter oficial alguna lengua extranjera, cuando esta no se posee por el peticionario ni siquiera medianamente, es tanto como desprestigiar la enseñanza; es tanto como conceder patente de aptitud a la nulidad; es tanto como evidenciar que la ignorancia es muy atrevida; como que la osadía y la poca vergüenza han sentado plaza descaradamente en nuestros centros de cultura, y que, o la enseñanza no tiene utilidad de ninguna clase, o que se mira con punible indiferencia por los encargados de difundirla y de enaltecerla.

Las aludidas autorizaciones, irreflexivamente concedidas, deben retirarse, deben mandarse al rincón del olvido, ya que no puedan caer bajo los dominios del Código penal; porque robar el tiempo inútilmente a los

que tienen que estudiar por fuerza asignaturas oficiales, y obligarles, siquiera sea por medios indirectos, a que se matriculen y cursen esas lenguas, que, por las condiciones de la enseñanza, por la deficiente en que esta se da, por los nulos resultados que se obtienen, –porque no pueden obtenerse más que nulos resultados–, constituye un robo de tiempo y un recargo de trabajo, que serían muy bien aplicados en las asignaturas de carácter obligatorio ese tiempo y ese trabajo.

¿Creerá alguien que exagero? Pues podría citar casos concretos, hechos probados y lamentaciones de quienes han sufrido los prejuicios de la precipitación ministerial.

Y como en estas llamadas Memorias técnicas, aunque nada tengan de Memoria ni de técnicas, entiendo yo debe hablarse con toda claridad, por si lo escrito se lee y por si el Gobierno quiere inspirarse en los ecos de la opinión; por si quiere tomar para su orientación las observaciones que noble y generosamente le ofrece la experiencia desparramada por todos los rincones de la nación, yo he expuesto las mías, aunque haya atenuado mucho las tintas del cuadro, para no presentarlo con tan vivos y oscuros colores como el caso requiere y que pudieran dar motivo al tardío arrepentimiento de quien sea el verdadero causante de los desmanes aludidos.

Y conste que me queda mucho por decir; que me queda mucho que concretar.

Entiendo que lo más importante consiste en señalar la llaga para que el buen cirujano pueda operarla en forma conveniente; y yo he manifestado dónde la llaga se encuentra. En nombre de los alumnos perjudicados, pido el remedio, la curación del mal que resulte el bien.

*De antemano sé que nada he de conseguir; pero cumplo con un deber ineludible de conciencia, descargo la mía, y después ... **el que manda, manda**. Yo siempre obedeceré, aunque me conste que se manda mal; pero en una Memoria obligatoria, bien encajan las opiniones particulares, que no son irrespetuosas.*

Hago protesta de mis mayores respetos a lo mandado, sometiéndome siempre a ello, sin que sea obstáculo el conocer lo impropio de lo dispuesto oficialmente en algunos casos concretos. Voy a terminar sentando algunas conclusiones para imitar la costumbre tan generalizada de disertantes y conferenciantes. Estas conclusiones son:

Primera. Que reconozco importancia capitalísima para la práctica de la vida en el estudio de los idiomas extranjeros; y Segunda. Que como no es igual el aprendizaje de cualquier idioma extranjero que el ridículo conato de estudiarlo y conocerlo, debe el Gobierno retirar las autorizaciones concedidas para enseñar alguna lengua extranjera a todos aquellos que previamente no hayan demostrado la competencia que para el caso se requiere.

Y basta. ¿Para qué más? Creo haber cumplido el precepto reglamentario, aunque sin pretensiones ni esperanzas de ninguna clase.”

Alicante, 31 de agosto de 1909

NOTAS:

¹ GdM, 1907, núm. 329:731-733.

² GdM, 1908, núm. 81:1.201-1.202.

Reproducción íntegra y fiel al original del texto de la Memoria (1909).

VI. Congreso de Primera Enseñanza (Barcelona, 1909-1910).

Autonomía del Magisterio. Intervención directa de este en los asuntos del ramo.

“Señoras y señores: He de empezar dirigiendo un afectuoso saludo a esta ciudad industrial, fabril, comercial y progresiva, y otro saludo cariñoso a los compañeros catalanes. Cumplido con suma brevedad este deber de cortesía y de compañerismo, yo quiero aprovechar los momentos que se me concedan, desarrollando el tema que la Comisión organizadora (con muy mal acuerdo por elegirme a mí), se ha dignado señalarme, empezando por hacer constar que tengo muy poca fe en la eficacia de estos actos, y menos esperanza de que se obtengan grandes resultados beneficiosos para la cultura general del país. Algo, o más que algo experimentado ya en estas lides de los Congresos que el Magisterio viene celebrando con alguna frecuencia, sin reparar en sacrificios, no puedo menos de hacer patente el pesimismo que de mí se apoderó hace mucho tiempo, y respecto a dichos Congresos, me he formado mi composición de lugar.

Acude el Magisterio lleno de entusiasmo y de fe, hace viajes largos, trabaja con ahínco, estudia, expone, delibera, formula conclusiones, y todo, ¿para qué? Tal vez para que esas conclusiones, encaminadas a mejorar la organización de la enseñanza, no alcancen otro fin, próximo ni remoto, que ir a rellenar los sótanos inmensos del ministerio de Instrucción Pública. Esto, no obstante, yo siempre he hallado algo bueno en los Congresos pedagógicos. En ellos se recuerdan y se renuevan amistades antiguas y se hacen otras cariñosísimas, que siempre son de mucho aprecio; y aunque no consigamos otros resultados, estos son bastante para que no perdamos la afición. Hay que venir y aquí estamos, faltando yo por mi parte a la palabra que públicamente empecé en Zaragoza de no tomar parte activa en ningún otro Congreso. Por mi falta de seriedad en el asunto, por mi afición, por lo que os moleste y por mi incompetencia, os pido mil perdones, que vosotros, benévolo, me otorgaréis. Con ello cuento; y si así no fuera, si no contara con vuestro afecto y vuestra benevolencia no hubiera venido, y menos para disertar donde tanto abundan los compañeros letrados y las personas competentísimas.

*Ya basta, oigo decir, y yo repito: ya basta, y entro en el tema, que es muy extenso, que abarca un plan semejante a una inmensidad, aun cuando el enunciado parezca breve. **Autonomía del Magisterio primario** (sic), dice su primera parte. No sé si el concepto de AUTONOMÍA lo tendremos perfectamente comprendido. De él debemos ocuparnos, y para utilizarlo del modo más racional y lógico, pondré en apoyo de mi propósito la opinión de respetables autoridades. La Real Academia define lo que es autonomía de la siguiente manera: “Estado y condición del pueblo que goza de entera independencia, sin estar sujeto a otras leyes que a las que a sí propio se dicta”. Continúa diciendo que es “**condición del individuo que de nadie depende bajo ciertos conceptos**”.*

*En el Diccionario general etimológico de la Lengua Castellana de Echeagaray, dice que Autonomía “**es la condición en la cual un estado o individuo, y yo agregaría: o una clase, conserva, con entera libertad e independencia, aquello que constituye su manera de ser esencial, característica y propia.**” En el también etimológico Hispano-Americano, después que escribe mucho y bueno sobre Autonomía, hallamos este concepto: Que “**cada estado particular permanece soberano, autónomo, en lo relativo a sus intereses propios**”.*

Es verdad que en las definiciones copiadas se omite hablar de clases, y nada, por consiguiente, se dice del Magisterio. Pero el silencio no envuelve la negación, y yo entiendo que el Magisterio español de primera

enseñanza se encuentra ya suficientemente capacitado para reclamar vida autónoma dentro del Estado; el Magisterio español puede gobernarse por sí mismo; si no darse leyes hechas si, a causa de oponerse a ello la Constitución, puesto que las leyes han de hacerse por las Cortes con el Rey; puede, repito, desarrollar el cumplimiento de esas leyes, puede llevarlas a la práctica, y puede cumplirlas y cumplirlas bien, sin necesidad de injerencias extrañas.

*Si todavía no estamos en el caso de gozar de absoluta independencia para darnos leyes propias; si aún no podemos llegar a conseguir ese beneficio, que sería beneficio para la Nación, por lo que progresaría la cultura; si hemos de seguir sometidos a los preceptos constitucionales, porque nosotros somos elementos de orden y de paz, que no se nos niegue lo que nosotros podemos hacer mejor solos que acompañados; que se nos conceda autonomía para girar libremente dentro de la órbita que nos fije la representación nacional, y que se nos permita una organización tal, hecha por nosotros, por la clase, por los maestros, para vivir dentro del Estado **“con entera libertad e independencia en todo aquello que constituya nuestra manera de ser esencial, característica y propia, como clase importante dentro de un Estado, que ya tiene derecho a ser libre”**.*

¿Los gobiernos consideran al Magisterio sin condiciones para gobernarse por sí? Pues están equivocados. Sin temor de ninguna clase, yo me permito asegurar que el Magisterio, sueltas las ligaduras que hoy lo aprisionan por la opinión que de él se tiene allá por las alturas, y por las injerencias inexplicables de elementos profanos, el Magisterio está perfectamente capacitado para reglamentarse bien y para reglamentar la enseñanza de manera que diese los mejores frutos posibles, dentro de los medios que se pongan a su disposición. Del seno del Magisterio saldrían hombres acertadamente organizadores que llevarían los asuntos por caminos progresivos, y los gobiernos podrían descansar en la competencia profesional, avalorada con la moralidad, el trabajo acertado, la honradez del oficio, y el avance en la cultura popular. Las injerencias extrañas siempre nos tratan con desdén, con despotismo, y con arbitrariedad, y no faltan suspicacias, perjudiciales para todos, que colocan al Magisterio en pendientes de abandono, ya que no de delincuencia, al ver la injusticia con que se le trata.

¿Es que los gobiernos abominan del progreso nacional? Díganlo con franqueza, para saber a qué atenernos. No supongo ni puedo suponer que el actual gobierno abrigue ruines propósitos; por algo se llama liberal. Hace tres meses, no hubiera yo podido expresarme de esta manera sin correr un gravísimo peligro. Hoy que ya podemos hablar con libertad; hoy que puede consignarse lo que cada uno piensa, estamos en el caso de reclamar respetuosa, digna y enérgicamente, que se conceda al Magisterio primario la autonomía que les es indispensable para gobernarse por sí mismo, sin que al Estado le competa otra cota que hacer la ley general, siendo de cuenta del primero la reglamentación y organización de los servicios, y del Estado el pago de los mismos.

¿Qué cómo habría de hacerse tal organización? Que el ministro llame personal elegido por el mismo Magisterio, y, si quiere desprenderse de alguna parte de sus atribuciones, ya se lo darán hecho. Los anteriores conceptos justifican la primera conclusión formulada.

*Dice la segunda parte del tema: **Intervención directa del magisterio en los asuntos del ramo**. No vengo a exponer ninguna cosa nueva. Vengo a manifestar aspiraciones y lamentos que están en la conciencia de todo el magisterio, para que dichos en estos actos solemnes y traducidos en breves conclusiones, intentemos elevar*

bien a los poderes públicos, por si ellos quieren escuchar los ecos de la opinión, y por si quieren llevar al espíritu de las disposiciones que dicten para el régimen y gobierno de la enseñanza, lo que la clase desea, porque lo cree conveniente para la enseñanza y para la cultura general, con el fin de mejorarlas, impulsándolas por el camino del progreso necesario.

Mis palabras, más que a probar, han de ir encaminadas a exponer, porque hablo a convencidos. ¿Quién de vosotros no se halla a mayor altura que yo en todos estos asuntos? Por esta razón sobran mis razonamientos y hasta las pruebas que yo pudiera presentar, y basta la exposición de hechos. Creo que sería suficientes las conclusiones. Aquí estamos como hermanos, en familia; y esto anima a los tímidos, a los pusilánimes, y da bríos y valentía a los cobardes, en cuyo número me cuento, para exponer con libertad sus nobles aspiraciones, que han de ser en todo caso las aspiraciones del Magisterio primario. Los asuntos del clero los resuelven siempre los curas, ellos solitos, sin que intervenga ningún seglar; los del ejército, los militares; si se trata de la marina, los marinos; y así, por lo general, todas las demás clases sociales. Hay una excepción: esa la constituimos nosotros.

Sin que nadie pueda explicarse la causa de ello, cuando se trata de asuntos concernientes a la enseñanza primaria y a los maestros, todos los españoles, todos menos los maestros, han de intervenir en la resolución de aquellos, como si para las cosas de la primera enseñanza tuviera todo bicho viviente sobra de competencia; como si todo el mundo, desde el alguacil del pueblo hasta la alcaldía, el cura, el regidor y el delegado, pasando por diputados provinciales, alcaldes y coroneles del ejército, hubieran nacido ya enseñados para regir y gobernar la primera enseñanza, las escuelas y los maestros. Y todo eso, que no es verdad, lo de la supuesta competencia, resulta una lamentable aberración de la sociedad en que vivimos y un gravísimo perjuicio para la enseñanza y sus encargados, y, por tanto, para la cultura y los adelantos nacionales.

Ya que otras clases se gobiernan por sí mismas, sin que las restantes tengan porqué, ni para qué intervenir en los asuntos de los demás, ¿qué mucho será pedir en este Congreso que el magisterio tenga intervención directa en todos los asuntos del ramo de primera enseñanza, rompiendo las ligaduras que hoy lo amarran a injerencias extrañas, apoyadas en un caciquismo odioso por ser incompetente? Y ¿qué mucho será pedir para el Magisterio lo que ya disfrutaban las demás clases sociales? Cuando el Magisterio se sacaba de licenciados del ejército y de otros factores sumamente modestos, con solo que supieran leer regularmente y escribir con más o menos caligrafía, pudo tolerarse y hasta ser necesaria y conveniente la intervención de personal extraño que poseyese cierto grado de cultura; pero hoy los estudios del magisterio constituyen una verdadera carrera, y que en el magisterio militan personas muy cultas, de vasta instrucción y de indiscutible competencia, hoy son anacrónicas las injerencias extrañas, puesto que el personal de nuestra clase tiene competencia bastante para arreglar y dirigir su propia casa.

Porque yo he de pedir que desaparezcan ciertos anacrónicos, rutinarios y perjudiciales organismos de la enseñanza, no quiero que se me tache de elemento demoleedor, puesto que propongo en todos los casos la más ventajosa sustitución de aquellos por otros que han de mejorar los servicios. No quiero relevar al Magisterio del exacto cumplimiento de sus deberes ni de su saludable y hasta rígida inspección, por si alguno se descuida. Lo que quiero, porque también lo quiere el Magisterio, es que el maestro sea juzgado por personal competente de su propio seno, digno, amigo de la justicia, conocedor del asunto y alejado por completo de toda injerencia

política, o de cualquier otra procedencia que justifique intrusismo. Los elementos extraños son una rémora detestable. Hay que hacerlos desaparecer.

He hablado antes de autonomía de la clase; he pedido después intervención del Magisterio en los asuntos que le son propios, y ahora tengo que ocuparme del intrusismo administrativo, aunque se trate de intrusiones legales en la actualidad. Si por ser legales merecen todos nuestros respetos y acatamientos, también merecen las protestas generales, que yo, en nombre de los que me sigan, inicio en los presentes momentos. Ni las Juntas locales de primera enseñanza, ni las provinciales por su mayor elevación, ni las delegaciones regias por su grandeza de nombre, pueden ni deben existir ni subsistir, y yo he de hacerme eco de la opinión del Magisterio para solicitar que desaparezcan tales organismos, que ni fomentan la enseñanza, ni protegen al Magisterio, ni contribuyen mejorar en poco ni en mucho las escuelas, ni los edificios, ni el material ni nada.

Por si mi lenguaje pudiera considerarse algo fuerte en los puntos que voy a tratar ahora, he de hacer una salvedad, porque la creo de justicia. Al ocuparme de censurar la existencia de los organismos antes ya nombrados, tengo que decir que yo no voy en nada ni para nada contra las personas, que las considero adornadas de la mayor dignidad para el desempeño de su cargo, sea cual fuere. Yo iré contra la organización legal del organismo combatido; pediré la supresión del mismo; abogaré por una reforma radical en determinadas cuestiones, pero hago permanente declaración de mi más profundo respeto y de mi mayor consideración para toda clase de personas, sin que en mi ánimo tenga cabida ningún, odio, resentimiento, ni insulto de ninguna clase. Conste.

*En cuantos Congresos, asambleas, conversas, conversaciones y reuniones ha celebrado el Magisterio, siempre ha sonado el nombre de **Juntas locales**, para pedir que sean suprimidas estas Corporaciones. La opinión del Magisterio era perfectamente formada, sin que haya ninguna nota discrepante. Las Juntas locales fueron creadas con tres fines grandes, importantísimos: fomentar la enseñanza primaria en todos los pueblos; velar por el cumplimiento de los deberes profesionales de los maestros; y proteger a los mismos contra todas las arbitrariedades y los atropellos caciquiles.*

Salvando muy contadas excepciones, la Juntas locales no han contribuido nunca al fomento de la enseñanza, y en cuanto al segundo extremo de su finalidad, las que se han ocupado algo, han emprendido siempre el camino de la persecución del maestro. Como por otra parte, en orden a su competencia, gran número de aquellos han dejado, dejan y dejarán mucho que desear, pues todos conocemos ejemplares de vocales y hasta de presidentes que están bien clasificados llamándolos analfabetos, no es mucho que el Magisterio pida la supresión de tales Juntas; si bien para que el servicio no quede abandonado ni siquiera descuidado, hay que sustituirlas con una inspección técnica, frecuente y eficaz, para el fomento de la enseñanza.

Uno de los deberes que se impuso a las Juntas locales desde hace más de medio siglo, fue cuidar de que en los pueblos respectivos se establecieran las escuelas determinadas por la ley; y de cómo han cumplido este deber las referidas corporaciones, responde la estadística que hace poco tiempo ha publicado el ministerio de Instrucción Pública, donde aparece que después de más de medio siglo de regir aquellas, todavía faltan en España 9.500 escuelas oficiales. ¿Para qué más? Bueno habría sido que también esa estadística tuviera un cuadro destinado a poner de manifiesto cuántas escuelas se han creado en España por iniciativa y gestiones de las

mencionadas Juntas locales, desde el año 1857. Sería un dato elocuentísimo para demostrar la inutilidad de dichas corporaciones.

Pidamos, pues, la supresión de tales Juntas, puesto que son completamente inútiles; pues si de algo han servido hasta la fecha, solo ha sido para perseguir a los maestros, incluyendo entre los perseguidos a muchos buenos, competentes y celosos de sus deberes: han sido y son instrumentos del odioso caciquismo, que es malo, se destruye, y en paz.

Si de las Juntas locales pasamos a las provinciales, ¡válganos Dios! Los elementos de que están compuestas son horrorosamente heterogéneos, casi, salvo dos o tres factores de las mismas, extraños al profesorado, y completamente extraños al primario. En ellas no tiene representación el magisterio de primera enseñanza, y esto es sencillamente horrible. ¿De qué sirven alcaldes y presidentes de Diputación provincial, concejales, militares y madres de familia, si esas Juntas no se ocupan de lo que deben de ocuparse?, ¿de qué sirven esas Comisiones que ahora llaman técnicas, si ni aquellas, ni estas se ocupan ni preocupan de los importantes problemas que deberían constituir la verdadera finalidad de las mencionadas entidades?

Por razones de cargo oficial, yo he tenido la desgracia de pertenecer varios años a una Junta provincial y a una Comisión técnica, dependiente de la primera. Mis observaciones han sacado el siguiente resultado: las Juntas provinciales no sirven para nada; sólo se ocupan de chismorrerías de pueblo, quejas infundadas de los alcaldes, y lamentaciones de maestros perseguidos casi siempre injustamente; y nunca acometen ni proponen la resolución ni siquiera el estudio de un punto importante de la enseñanza. ¿Pruebas?, ¡cuántas podría presentar!

Y en cuanto a las Comisiones técnicas, voy a referir un caso ocurrido en una población. Se reunió la dichosa Técnica para cambiar impresiones respecto a la calificación de las célebres Memorias veraniegas, y un vocal de la Técnica, pero no técnico de la primera enseñanza, planteó la cuestión de pensar qué clase de correctivo se impondrá a un maestro por haber consignado su deseo de que aumentara el Presupuesto de Instrucción Pública, pues mientras el gobierno se mostraba espléndido para guerra, marina y clero, no aumentaba ni una peseta para enseñanza. Alguien tuvo que defender al maestro, diciendo que lo consignado por este en aquella Memoria distaba mucho de ser una enormidad, y no merecía castigo, porque los conceptos expresados eran verdad, se leían a diario en los periódicos profesionales y políticos, y estaban en la conciencia de todos los compañeros de Magisterio. Después de una ligera discusión, pudo conjurarse la tormenta que empezó a cernerse sobre la cabeza de nuestro valiente compañero. ¿Qué tal?

El hecho mencionado, ¿no dice bastante en relación con los servicios que en las Comisiones técnicas pueden prestar los elementos extraños? Y si yo hubiera de hablar de la función que desempeñan en las Juntas dichos elementos, y principalmente los políticos, que solo acuden a las sesiones cuando pretenden cebar su gestión en los maestros perseguidos por el odioso caciquismo, tendría que ocupar mucho tiempo, del cual presumo no pudo disponer.

Por eso voy a terminar este punto pidiendo la supresión de las Juntas provinciales y de las llamadas Comisiones técnicas, supresión que debe hacerse buscando el modo de sustituirlas por otros organismos más adecuados, más eficaces, más pedagógicos, más maestros, más impulsores de la enseñanza, capaces de elevar estas a la mayor altura, de fomentar la creación de escuelas, la construcción de locales, la asistencia de los niños

a las clases, de unificar las prácticas de las enseñanzas escolares y de dignificar más y más la profesión del magisterio.

Dentro de la autonomía antes reclamada y de la intervención que el Magisterio primario debe tener en todos los asuntos del ramo, cabe perfectamente solicitar ahora que los maestros, y sólo los maestros deban desempeñar los cargos, empleos o destinos que en la provincia, rectorados y oficinas centrales haya en los negociados de primera enseñanza.

Otro asunto me ha de ocupar por breves momentos; y antes de entrar en él, he de manifestar y reiterar mis respetos a las dignísimas personas que desempeñan o han desempeñado los cargos. Reconozco y declaro la honorabilidad y la dignidad de los funcionarios, de las personas, y lo que deseo combatir es la implantación, la organización y la existencia de las delegaciones regias, establecidas hoy en Madrid, Barcelona, Valencia, Sevilla, Cádiz y Málaga. Mientras tengamos una sola Constitución para todos los españoles, y todas las leyes tengan carácter general, el hacer excepción para seis poblaciones, constituye un fuero repugnante, que debe desaparecer. Las delegaciones regias han venido a constituir algunos cantones en la primera enseñanza, estableciendo privilegios, que, por serlo, son también odiosos. Dichos cantones, que no existen ni en política ni en ningún otro orden de la administración del Estado, han engendrado una lamentable perturbación en la enseñanza y han roto la armonía que debe existir en la legislación escolar. Las delegaciones regias estarían justificadas en épocas de excepción y de tiranía, cuando nos mandasen gobiernos arbitrarios y despóticos; pero son impropias en tiempos de libertad y de igualdad. Estas delegaciones estaban justificadas, o por lo menos podían tolerarse, cuando nos flagelaba San Pedro; hoy, no; a menos que el nombre de las cosas no exprese lo que ellas son: me refiero al calificativo del gobierno que ahora tiene en sus manos el timón de la nave nacional.

¿Qué bienes han reportado a la enseñanza, o siquiera a los maestros, las delegaciones regias? ¿Me equivocaré si digo que ninguno? ¿Tendré que probarlo? Pues renuncio a ello, y que hablen por mí los maestros, que viven cerca de tales delegaciones; que yo no las quiero ni para la primera enseñanza, ni para las Escuelas Normales.

Si he de ser consecuente con mis principios, después de haber pedido autonomía para la clase, intervención directa de la misma en todos los asuntos que constituyen su esencia y supresión de Juntas locales y provinciales, con sus Comisiones técnicas, tengo que pedir y pido la supresión de las delegaciones regias por ineficaces, por perturbadoras de la legislación, por cantonales, por inútiles y por políticas. ¿No habéis visto los cambios de delegados cuando tienen lugar los cambios de gobierno? ¿Qué indica esto? Prescindo de otras consideraciones que pudiera exponer relacionadas con el expresado organismo, que fue bautizado con el nombre de delegaciones regias de primera enseñanza, y termino manifestando mis deseos de que tal organismo sea suprimido, para que la legislación y el gobierno de la enseñanza primaria sean una y uno para toda la Nación, sin diferencias, excepciones ni privilegios.

Como quiera que yo he pedido la supresión de las Juntas locales, de las provinciales y de las delegaciones regias, aun cuando ya he dejado expuesta mi opinión para sustituirlas, estoy en el caso de manifestar nuevamente cómo han de ser atendidos los servicios de vigilancia y fomento de la enseñanza primaria. Creo que duplicando o triplicando el número de inspectores, sacados del Magisterio; estableciendo en cada provincias los necesarios de conformidad con el número de escuelas; creando inspecciones de partido, y asociando a los

inspectores algunos maestros de reconocida ilustración, competencia y celo por la cultura infantil; para deliberar sobre determinados asuntos, podría hacerse una organización acertada, con la cual se condujese la enseñanza por acertados derroteros, mejorando todos los servicios y levantando, en muy poco tiempo, los resultados y el progreso de la educación y de la instrucción primarias.

Y de esta manera, cumpliendo cada cual los deberes que por su cargo se le impusieran, y dotando las escuelas de los medios indispensables de enseñanza, ya veríamos si los maestros españoles igualaban en buenos resultados a los profesores extranjeros. O si por el contrario había que declarar nuestra ineptitud e inferioridad. Venga una nueva organización, vengan medios, y después exijan resultados. Voy a terminar sometiendo con gusto a la deliberación de esta ilustrada y competentísima Asamblea profesional las siguientes conclusiones:

1ª Que el Magisterio de primera enseñanza ha de gozar de autonomía absoluta, completa, no ya sólo en lo que se refiere a métodos, procedimientos y formas de enseñanza, sino que también en la parte administrativa y en la aplicación de leyes y disposiciones oficiales. (Aprobada por 201 votos, con 134 abstenciones).

2ª Como consecuencia de esa nueva organización solicitada, que funcione la primera enseñanza bajo la dirección e inspección de organismos propios y esencialmente técnicos, sin injerencia de elementos extraños de ninguna clase, salvo la autoridad competente en materias religiosas. (Aprobada por 373 votos).

3ª Que se supriman las Juntas locales, por innecesarias, inútiles y hasta perjudiciales, sustituyéndolas con inspecciones de partido. (Rechazada por 250 votos).

4ª Que los alcaldes no tengan sobre la primera enseñanza y los maestros alguna clase de derechos ni atribuciones, ni intervención directa, quedando reducidas sus facultades y atribuciones a las que hoy tienen respecto del clero y de otros funcionarios y organismos locales y sociales, como correos, telégrafos, etc. (Rechazada por 261 votos).

5ª Que se supriman las Juntas provinciales, formadas hoy con elementos heterogéneos y en su mayor parte extraños y ajenos al magisterio, sustituyéndolos con personal técnico exclusivamente y constituyéndose con independencia absoluta de todo otro organismo de la provincia, a semejanza de lo que sucede actualmente con las Juntas municipales y provinciales del censo electoral. (Rechazada por 275 votos).

6ª Que, como consecuencia de la conclusión precedente, se supriman también las Comisiones técnicas agregadas hoy a las Juntas provinciales, por tener en su seno factores completamente ajenos a la primera enseñanza y, salvo excepciones, poco afectos al personal del Magisterio. (Aprobada por 364 votos).

7ª Que los cargos, empleos o destinos que hayan de concederse en las oficinas municipales, en las provinciales, Rectorados y Ministerio, en los Negociados de primera enseñanza, se concedan siempre a Maestros titulados, estableciéndose previamente para obtener dichos cargos, las condiciones oportunas con el fin de asegurarse de la idoneidad y competencia que deben tener los individuos que sean nombrados. (Aprobada por 364 votos).

8ª Que se supriman las delegaciones regias de primera enseñanza, por perturbadoras, por políticas y por inútiles en la organización y marcha de la citada primera enseñanza y por haber constituido un fuero de excepción y de privilegio que no debe continuar. (Aprobada por 190 votos, con 197 abstenciones).

9ª *Que se anule igualmente el derecho que tienen los ministros para nominar delegados regios con destino a las Escuelas Normales, cuya dirección ha de corresponder de hecho y derecho al personal numerario de las citadas escuelas. (Aprobada por 190 votos, con 195 abstenciones).*

10ª *Que se impulse y amplíe todo lo posible la inspección técnica, inspección verdad de la primera enseñanza, aumentando el número de Inspectores hasta que haya los suficientes para que todas las Escuelas públicas y privadas de dicha enseñanza sea visitadas por lo menos una vez cada año por los provinciales y dos por los de partido. (Aprobada por 368 votos).*

11ª *Que los tribunales de oposición para proveer escuelas públicas de primera enseñanza, mientras este medio subsista, no haya otros jueces que maestros, puesto que tanto los consejeros de instrucción pública como los catedráticos de instituto y hasta los llamados competentes, salvo su vasta ilustración científica, son verdaderos intrusos para juzgar este ramo de la administración pública. (Rechazada por 250 votos).*

12ª *Que todo el personal que haya de prestar servicios técnicos en la Escuela de estudios superiores del Magisterio se tome del personal propietario de las Escuelas Normales, cuando las plazas no se provean por oposición directa. (Aprobada por 372 votos).*

El Ponente

Juan Macho Moreno

(Reproducción íntegra y fiel al original del discurso de la edición *Congreso de Primera Enseñanza, Barcelona* (1910: 146-154). Imprenta M. Tasis, Barcelona, 1911).

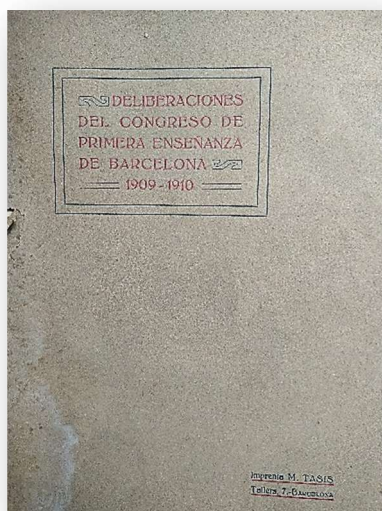


Ilustración 57. Congreso de Primera Enseñanza (Barcelona, 1909-1910). Colección personal.

ÍNDICES II

*“Voy llegando al ocaso de mi vida, y porque del porvenir responderá siempre mi
pasado.*

*Todos sabéis que yo me he sacrificado por el cumplimiento de mis deberes, por el
servicio de los maestros, y por el triunfo de la justicia, trinidad, que constituye mi
orgullo y mi mayor y mejor ejecutoria profesional.”*

(Macho, 1908c: 35)

Introducción

Los índices que se publican a continuación tienen la misión de facilitar la localización del material incluido en el texto de la tesis de investigación. Varios son los índices de clasificación.

1. Gaceta de Madrid, archivos, boletines, revistas, diarios y publicaciones.

A

Anuario de historia del derecho español.....	382
Archivo de la Escuela Normal Central de Madrid	365
Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares.....	15, 37, 38, 46, 56, 365, 394
Archivo General de la Escuela Universitaria de Educación de Soria.....	394
Archivo General de la Universidad de Alicante	15, 56, 394
Archivo General de la Universidad de Cuenca..	394
Archivo Histórico de la Facultad de Educación. Universidad de Alicante	393
Archivo Histórico Diocesano de Osma-Soria.....	59, 365, 393, 402
Archivo Histórico Diocesano de Sigüenza-Guadalajara	37, 365, 393
Archivo Histórico Municipal de Alcalá de Henares	365, 394
Archivo Histórico Municipal de Alicante..	365, 394
Archivo Histórico Municipal de Soria.....	365, 394
Archivo Histórico Municipal de Torrelaguna....	365
Archivo Histórico Provincial de Alicante..	365, 394
Archivo Histórico Provincial de la Diputación de Alicante	394
Archivo Histórico Provincial de Soria.....	175, 365, 394, 404
Archivo Municipal de Alcalá de Henares.....	15
Archivo Municipal de Alicante	15
Archivo Municipal de Quintanar de la Sierra	365, 394
Archivo Municipal de Riba de Saelices.....	365
Archivo Regional de la Comunidad de Madrid .	365

B

Biblioteca de Autores Cristianos	15, 388
Biblioteca de Autores Españoles	15, 85, 382
Biblioteca de Catalunya.....	365, 394

Biblioteca de la Facultad de Educación de Alicante	366
Biblioteca de la Universitat Autònoma de Barcelona	394
Biblioteca Nacional de España ..	295, 305, 394, 396
Biblioteca Nacional de Puerto Rico	46, 393, 394
Biblioteca Pública Azorín, Alicante.....	217, 293, 296, 310, 334, 365, 366, 369, 394, 413
Biblioteca Pública Municipal, El Burgo de Osma	394
Biblioteca Virtual de Puerto Rico	305
Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.....	396, 397, 398
Boletín Bibliográfico	337
Boletín de la Institución Libre de Enseñanza	15, 390
Boletín del Magisterio Extremeño	302
Boletín Institución Libre de Enseñanza	161, 166, 168, 175, 346, 362
Boletín Mercantil de Puerto Rico.....	231
Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.....	15, 76
Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 2007, núm. 56:2-36.....	76
Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España	15, 167
Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España, 1936; núm. 22:85-86	167
Boletín Oficial de la Provincia de Logroño	219, 390
Boletín Oficial del Estado	76, 80, 81, 85, 126, 138, 167, 169, 326
Boletín Oficial del Estado, 1938, núm. 576:7.418-7.419	326
Boletín Oficial del Estado, 1940, núm. 149:3.623	167
Boletín Oficial del Estado, 1941, núm. 99:2.388-2.389	169
Boletín Oficial del Estado, 1970, núm. 187:12.525-12.546	126, 138
Boletín Oficial del Estado, 1978, núm. 311:29.313-29.424	80
Boletín Oficial del Estado, 2006, núm. 106:17.193-17.194	80
Boletín Oficial del Estado, 2006, núm. 293:43.080-43.082	85

Boletín Oficial del Estado, 2007, núm. 5:715-720	85
Boletín Oficial del Estado, 2007, núm. 68:11.871-11.909.....	76
Boletín Oficial del Estado, 2009, núm. 189:67.041-67.134.....	76
Boletín Oficial del Estado, 2012, núm. 186:55.692-55.704.....	85
Boletín Oficial del Estado, 2013, núm. 312:106.430-106.473.....	81

C

Campo abierto, Revista de Educación	387
Canalobre.....	384, 386, 389
Cátedra Pedro Ibarra Ruiz	396
Cátedra Ramón Llul Blanquerna	389
Centro de Sociedades Obreras, Alicante.....	237
Colección Puertorriqueña	
.....46, 295, 296, 304, 305, 366, 393, 394	
Cuadernos de Historia Contemporánea	383
Cuadernos de los Amigos de los Museos de Osuna	387

D

Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya..	15, 76
Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 2009, núm. 5.422:56.589-56.682	76
Diario de Alicante	251, 256, 281, 291, 349, 375, 390

E

El Avisador Numantino	
..58, 117, 163, 293, 295, 297, 308, 331, 375, 390	
El Campeón del Magisterio	
.....184, 190, 199, 207, 212, 216, 232, 233, 234, 239, 243, 247, 248, 249, 250, 252, 291, 293, 294, 297, 308, 350, 351, 390, 429	
El Censor	338, 390
El Correo de Ultramar	345, 390
El Defensor de Córdoba	266, 390
El Defensor del Magisterio.....	201, 299
El Demócrata	338, 373, 390
El Desterrado de Vitoria, alias.....	322
El Diario Orcelitano.....	239, 390
El Distrito Escolar	390
El Faro del Magisterio	51, 64, 68, 144, 175, 177, 183, 185, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 200, 201, 202, 203, 212, 216, 218, 219, 220, 222, 223, 227, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 245, 247, 250, 251, 253, 256,

257, 267, 270, 271, 274, 276, 277, 293, 302, 308, 329, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 346, 356, 361, 363, 365, 369, 370, 371, 372, 376, 413	
El Futuro del Pasado	387
El Graduador	213, 215, 221, 309, 337, 338, 348, 349, 351, 390, 429
El Íbero	349, 390
El Liberal	221, 237, 267, 349, 390
El Magisterio Aragonés	233, 247, 270, 302, 390
El Magisterio Balear	150, 282, 390
El Magisterio Contemporáneo	390
El Magisterio Español	184, 189, 191, 193, 194, 195, 199, 212, 217, 223, 224, 225, 234, 235, 237, 252, 256, 266, 267, 268, 269, 277, 280, 288, 293, 310, 322, 350, 371, 375, 390
El Magisterio Gallego	184, 390
El Magisterio Salmantino..	267, 268, 270, 271, 390
El Magisterio Soriano	190, 201, 391
El Monitor de la Educación Común.....	263, 391
El Mundo Obrero	238, 391
El Nervión.....	391
El Norte.....	391
El País	282
El Pensamiento de la Nación	121, 391
El Porvenir Segoviano	257, 391
El Pueblo.....	222, 281, 283, 285, 338, 391
El Pueblo de Alicante.....	338, 391
El Reformista Pedagógico.....	373
El Republicano.....	391

G

Gaceta de Instrucción Pública.....	293, 391
Gaceta de Instrucción Pública, 1900, núm. 439:386	293
Gaceta de Madrid	15, 39, 42, 44, 64, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 81, 82, 83, 84, 89, 97, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 128, 131, 132, 133, 134, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 152, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 168, 172, 178, 179, 180, 181, 183, 192, 193, 195, 196, 197, 203, 204, 212, 213, 229, 233, 234, 235, 239, 240, 246, 248, 257, 258, 259, 261, 265, 267, 270, 297, 300, 316, 324, 326, 341, 342, 348, 356, 359, 375, 385, 405, 421, 442, 447
Gaceta de Madrid , 1899, núm. 293:214-215.....	183
Gaceta de Madrid, 1808, núm. 49:491-495.....	71
Gaceta de Madrid, 1808, núm. 99 y siguientes	71
Gaceta de Madrid, 1808, núm. 99:906-910.....	145
Gaceta de Madrid, 1809, núm. 256:1.131-1.132..	73
Gaceta de Madrid, 1809, núm. 294:1.286-1.287..	76
Gaceta de Madrid, 1809, núm. 305:1.335-1.336.....	
.....	72, 73, 145

Gaceta de Madrid, 1809, núm. 41:219-224	141
Gaceta de Madrid, 1809, núm. 41:221.....	72
Gaceta de Madrid, 1810, núm. 128:535-536	76
Gaceta de Madrid, 1811, núm. 220:897.....	74
Gaceta de Madrid, 1813, núm. 23:252.....	84
Gaceta de Madrid, 1813, núm. 34 y siguientes.....	81, 145
Gaceta de Madrid, 1813, núm. 36:372.....	81
Gaceta de Madrid, 1813, núm. 41:419.....	81
Gaceta de Madrid, 1814, núm. 101:825-826	141
Gaceta de Madrid, 1814, núm. 70:515-521	68
Gaceta de Madrid, 1814, núm. 70:520.....	68
Gaceta de Madrid, 1815, núm. 145:1.326.....	239
Gaceta de Madrid, 1815, núm. 146:1331-1332 ...	68
Gaceta de Madrid, 1815, núm. 15:129-132	141
Gaceta de Madrid, 1820, núm. 31:239.....	69
Gaceta de Madrid, 1820, núm. 35:253.....	69
Gaceta de Madrid, 1820, núm. 38:266.....	69
Gaceta de Madrid, 1820, núm. 71:470-471	69
Gaceta de Madrid, 1820, núm. 97:416.....	69
Gaceta de Madrid, 1820, núm. 99:425-426	69
Gaceta de Madrid, 1821, núm. 183:1.008-1.009 .	69
Gaceta de Madrid, 1823, núm. 93:343.....	99
Gaceta de Madrid, 1824, núm. 142:569.....	99, 100, 101, 103, 141, 145
Gaceta de Madrid, 1824, núm. 99:397-398	99
Gaceta de Madrid, 1825, núm. 13:89.....	115
Gaceta de Madrid, 1825, núm. 23:89.....	100, 103, 104, 145, 341
Gaceta de Madrid, 1832, núm. 137:551.....	141
Gaceta de Madrid, 1834, núm. 206:869.....	159
Gaceta de Madrid, 1834, núm. 208:837.....	108
Gaceta de Madrid, 1834, núm. 208:877.....	89
Gaceta de Madrid, 1834, núm. 208:977.....	159
Gaceta de Madrid, 1834, núm. 84:385.....	141
Gaceta de Madrid, 1835, núm. 102:405.....	142
Gaceta de Madrid, 1835, núm. 187:745-746	115
Gaceta de Madrid, 1835, núm. 190:757.....	116
Gaceta de Madrid, 1835, núm. 190:757-758	115
Gaceta de Madrid, 1835, núm. 191:761-762	115
Gaceta de Madrid, 1835, núm. 192:765-767	115
Gaceta de Madrid, 1835, núm. 193:769-770	115
Gaceta de Madrid, 1835, núm. 194:773-775	115
Gaceta de Madrid, 1835, núm. 39:153.....	105
Gaceta de Madrid, 1836, núm. 600:1.....	109, 110
Gaceta de Madrid, 1836, núm. 600:1-7	70, 108, 109, 145, 341
Gaceta de Madrid, 1836, núm. 600:2.....	110, 111
Gaceta de Madrid, 1836, núm. 600:3.....	112
Gaceta de Madrid, 1836, núm. 647:2.....	113
Gaceta de Madrid, 1836, núm. 668:1.....	112
Gaceta de Madrid, 1836, núm. 692:1.....	82
Gaceta de Madrid, 1836, núm. 700:1-3	70, 109, 145
Gaceta de Madrid, 1837, núm. 935:1-2.....	113, 145
Gaceta de Madrid, 1838, núm. 1.381:1	113, 131, 145, 342
Gaceta de Madrid, 1838, núm. 1.381:1-2.....	159
Gaceta de Madrid, 1838, núm. 1.422:1	159
Gaceta de Madrid, 1843, núm. 3.309:1-4... 123, 145	
Gaceta de Madrid, 1845, núm. 3.904:1-2.....	145
Gaceta de Madrid, 1845, núm. 4.029: 1-5.....	146
Gaceta de Madrid, 1845, núm. 4.029:1	116, 117, 118
Gaceta de Madrid, 1845, núm. 4.029:1-5... 115, 116	
Gaceta de Madrid, 1845, núm. 4.029:2	120
Gaceta de Madrid, 1845, núm. 4.029:4	119
Gaceta de Madrid, 1845, núm. 4.029:5	121
Gaceta de Madrid, 1845, núm. 4.065 y siguientes	115
Gaceta de Madrid, 1846, núm. 4261:1	141
Gaceta de Madrid, 1850, núm. 5.900:1-2... 123, 146	
Gaceta de Madrid, 1851, núm. 6.306:1-7... 123, 124	
Gaceta de Madrid, 1851, núm. 6.307:1	124
Gaceta de Madrid, 1851, núm. 6.308:1	139, 142
Gaceta de Madrid, 1855, núm. 901:1	142
Gaceta de Madrid, 1857, núm. 1.657:1	125
Gaceta de Madrid, 1857, núm. 1.660:1	126, 132, 133, 134
Gaceta de Madrid, 1857, núm. 1.710:1	164, 235, 261
Gaceta de Madrid, 1857, núm. 1.710:1-3.....	126, 129, 134, 139, 146, 239, 300, 356, 421
Gaceta de Madrid, 1857, núm. 1.710:2.....	229, 342, 405
Gaceta de Madrid, 1857, núm. 1.710:3	162
Gaceta de Madrid, 1857, núm. 1.724:1-3.....	138
Gaceta de Madrid, 1858, núm. 266:1-2.....	421
Gaceta de Madrid, 1859, núm. 144:5-7.....	164
Gaceta de Madrid, 1861, núm. 41:1	126
Gaceta de Madrid, 1862, núm. 149:1	126
Gaceta de Madrid, 1866, núm. 285:1	152
Gaceta de Madrid, 1866, núm. 298:1	152
Gaceta de Madrid, 1866, núm. 298:2.....	152
Gaceta de Madrid, 1866, núm. 312:1-2.....	152
Gaceta de Madrid, 1867, núm. 202:1-2.....	152
Gaceta de Madrid, 1867, núm. 23:1-2.....	138, 152
Gaceta de Madrid, 1868, núm. 156:1-4.....	138, 146, 442
Gaceta de Madrid, 1868, núm. 285:4-5.....	163
Gaceta de Madrid, 1868, núm. 289:4-5.....	139, 442
Gaceta de Madrid, 1868, núm. 296:15-17.....	152, 161, 162
Gaceta de Madrid, 1869, núm. 158:1-2.....	146
Gaceta de Madrid, 1869, núm. 17:1-2.....	163
Gaceta de Madrid, 1870, núm. 97:1	421
Gaceta de Madrid, 1874, núm. 164:693-694.....	163
Gaceta de Madrid, 1874, núm. 218:319-320.....	421

Gaceta de Madrid, 1875, núm. 199:161.....	164
Gaceta de Madrid, 1875, núm. 58:531.....	83, 152
Gaceta de Madrid, 1875, núm. 58:531-532	
.....	161, 162, 163
Gaceta de Madrid, 1875, núm. 58:532.....	163
Gaceta de Madrid, 1876, núm. 230:470.....	165
Gaceta de Madrid, 1882, núm. 109:208.....	257
Gaceta de Madrid, 1882, núm. 127:384.....	168, 213
Gaceta de Madrid, 1882, núm. 130:418.....	259
Gaceta de Madrid, 1882, núm. 225:502.....	258
Gaceta de Madrid, 1883, núm. 113:209.....	297
Gaceta de Madrid, 1887, núm. 200: 171.....	212
Gaceta de Madrid, 1888, núm. 193:121.....	213
Gaceta de Madrid, 1890, núm. 174:825-827	
.....	178, 265
Gaceta de Madrid, 1890, núm. 174:826.....	178, 179
Gaceta de Madrid, 1890, núm. 174:827.....	179
Gaceta de Madrid, 1890, núm. 174:827-829	178
Gaceta de Madrid, 1890, núm. 174:828.....	179
Gaceta de Madrid, 1890, núm. 287:183.....	192
Gaceta de Madrid, 1890, núm. 314:471-472	179
Gaceta de Madrid, 1891, núm. 68:7.....	49
.....	44, 180, 181
Gaceta de Madrid, 1897, núm. 332:651-653	172
Gaceta de Madrid, 1898, núm. 268:1.251-1.257	246, 248, 442
Gaceta de Madrid, 1898, núm. 268:1251-1257 .	316
Gaceta de Madrid, 1899, núm. 167:944.....	44
Gaceta de Madrid, 1899, núm. 293:214-215	348
Gaceta de Madrid, 1899, núm. 307:424-425	348
Gaceta de Madrid, 1900, núm. 109:316.....	
.....	42, 97, 107, 139, 143
Gaceta de Madrid, 1900, núm. 109:318.....	140
Gaceta de Madrid, 1900, núm. 146:952.....	235
Gaceta de Madrid, 1900, núm. 146:953.....	233, 234
Gaceta de Madrid, 1900, núm. 189:116-118	235
Gaceta de Madrid, 1901, núm. 231:790-795	
.....	195, 442
Gaceta de Madrid, 1901, núm. 303:497.....	143
Gaceta de Madrid, 1901, núm. 303:497-499	235
Gaceta de Madrid, 1902, núm. 1:7.....	42, 107
Gaceta de Madrid, 1902, núm. 253:1066-1068 ...	64
Gaceta de Madrid, 1902, núm. 294:259-263	240
Gaceta de Madrid, 1902, núm. 299:315-316	
.....	196, 197
Gaceta de Madrid, 1902, núm. 309:419-421	324
Gaceta de Madrid, 1902, núm. 309:421.....	324
Gaceta de Madrid, 1903, núm. 161:931.....	348
Gaceta de Madrid, 1903, núm. 246:2.201.....	267
Gaceta de Madrid, 1903, núm. 269:2.560-2.561	
.....	270, 442
Gaceta de Madrid, 1906, núm. 188:94.....	235
Gaceta de Madrid, 1906, núm. 282:111.....	235
Gaceta de Madrid, 1906, núm. 282:111-113 64,	235

Gaceta de Madrid, 1907, núm. 15:165.....	204
Gaceta de Madrid, 1907, núm. 15:165-167 204,	326
Gaceta de Madrid, 1907, núm. 329:731-733.....	
.....	203, 447
Gaceta de Madrid, 1908, núm. 81:1.201-1.202.....	
.....	203, 447
Gaceta de Madrid, 1910, núm. 265:829-831.....	375
Gaceta de Madrid, 1910, núm. 68:497-498.....	97
Gaceta de Madrid, 1940, núm. 223:5.569	326
Gaceta de Puerto Rico 182, 230, 232, 304, 306, 307	
Gaceta de Puerto Rico, 1880, núm. 107:1-5	307
Gaceta de Puerto Rico, 1889, núm. 20:1	232
Gaceta de Puerto Rico, 1898, núm. 211:2.....	306
Gaceta Española.....	99
Gaceta Española, 1823, núm. 90:318.....	99
Grandes de la Educación.....	381
Guía del Magisterio.....	150

H

Heraldo de Alcoy	215, 216, 251, 391
Heraldo de Alicante ...	222, 223, 338, 349, 372, 391
Heraldo de Madrid.....	267, 391
Historia contemporánea	388
Historia de España	383
Historia de la Educación	388
Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria	381, 384, 385, 388
Historia y Memoria de Educación.....	388

I

Iauna. Revista Filológica Romanica	383
--	-----

L

La Bandera Profesional.....	189, 391
La Correspondencia Alicantina.....	
.....	211, 348, 349, 351, 391
La Correspondencia de Alicante	193, 214,
215, 216, 221, 222, 237, 293, 337, 338, 349, 391	
La Correspondencia de España.....	282, 350
La Correspondencia de Puerto Rico	
.....	182, 187, 189, 190,
293, 297, 305, 306, 308, 335, 345, 346, 358, 391	
La Cruz	286, 391
La Democracia	232, 306, 345, 346, 391
La Educación	190, 257, 262, 408
La Escuela Moderna	216, 237, 267, 274,
275, 276, 277, 278, 279, 284, 370, 383, 386, 391	

La Ilustración del Profesorado Hispano-Americano-Colonial	408
La Mujer	345
La Orientación	189, 282, 325, 326, 333, 375, 391
La Paz del Magisterio	259, 262, 391
La Propaganda	291, 299, 391
La Unión.....	190, 191, 193, 391
La Vanguardia	238, 271, 282, 283, 287, 288, 391
La Voz de Alicante	272, 333, 348, 349, 391
Las Provincias	286, 287, 391

P

Progreso Pedagógico	392
Propósitos y Representaciones	383

R

Registro Civil de Alicante	37, 175, 365, 395, 403
Registro Civil de Montalbo	365, 395
Registro Civil de Riba de Saelices.....	37, 365, 395
Registro Civil de San Leonardo.....	365, 395
Registro de la Propiedad de Alicante.....	395
Registro parroquial de la Concatedral de San Nicolás, Alicante	37

Registro parroquial de Santa María Magdalena, Riba de Saelices	37
Revista Complutense de Educación	387
Revista de Educación.....	383, 387, 392
Revista de Estudios Políticos	388
Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas.....	381
Revista de la Residencia de Estudiantes	398
Revista Española de Pedagogía.....	382, 392
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.....	383, 387
Revista Qurriculum	388
Revista Residencia de Estudiantes	389

T

Televisión de Guadalajara.....	396
Tierra Soriana	392

V

Vida Escolar.....	382
-------------------	-----

2. Onomástico

A

Abadal, J. 382, 383, 385
Abenza Martínez, Aureliano 375
Abenza Rodríguez, Aureliano 195, 318, 319, 335
Aguado, Eugenio 381
Aguado, Eusebio 391
Aguado, Rafael 267
Agulló Díaz, María del Carmen 56, 381
Albareda Sezde, José Luis 259
Alcina Madueño, Alfredo 240, 381
Alejandro Magno 176
Alembert, Jean le Rond d' 154
Alfonso XII de España 65, 152, 163, 408
Alfonso XIII de España 408
Alía Miranda, Francisco 41, 49, 54, 55, 381
Al-Khawarizmi 66
Almela, Joan Miquel 250, 396
Alonso Martínez, Manuel 126, 130
Altamira Crevea, Rafael 170
Álvarez Cánovas, Isabel 255, 256, 387
Álvarez Carretero, Antonio 416
Álvarez de Mendizábal, Juan 110
Álvarez de Morales, Antonio 132, 381
Álvarez Lázaro, Pedro 160, 381, 385
Álvarez Menán, María 266
Álvarez Pérez, Enrique 231
Amadeo I de España 65, 97, 162, 406
Amaya Jiménez, Laura Fernanda 57, 396
Amicis, Edmundo de 245
Amores Liza, Juan José 396
Amos Comenio, Juan 274, 275
Araque Hontangas, Natividad
..... 72, 82, 83, 84, 85, 87, 91, 92, 154, 381, 384
Ardèvol Piera, Elisenda 35, 48, 52, 53, 57, 381
Arenal Ponte, Concepción 232
Arias de Saavedra, Inmaculada 91, 381
Arias Odón, Fidias 41, 49, 381
Aribau Farriols, Buenaventura Carlos 382
Aristóteles 144, 176, 177, 335
Arnáez Pérez, José María 314
Artola Gallego, Miguel 71, 72, 381
Asensio, Emilio 287
Ávila Fernández, Alejandro 103
Ayuda, Jesús 193
Azaña Catarinéu, Esteban 397
Azcárate Menéndez, Gumersindo de 164

B

Bacon, Francis 350, 381
Baena Paez, Guillermina 54, 381
Bailly-Baillièrre, Charles 382
Bajo Ibáñez, Ramón 199
Balmes Urpiá, Jaime 121, 122, 211, 381
Ballarín Domingo, Pilar 67, 137, 381
Baráibar Irurita, Narciso 180, 258
Barbacid Montalbán, Mariano 35, 396
Bardina Castará, Joan 39, 352, 373
Barnés Salinas, Domingo 169
Barón de Petrés (ver Sandoval Bassecourt, Alfonso de) 250
Barrero García, Ana María 141, 382
Bartolomé Cossío, Manue 1
..... 49, 158, 167, 169, 219, 220, 227, 382
Bartolomé de las Casas 154
Bartolomé Mingo, Eugenio 266
Batanz Palomares, Luis 255, 256, 267, 382
Becerra Bermúdez, Manuel 178
Beltrán Escolar, Rufino 375
Beltrán Reig, José María
..... 38, 56, 210, 333, 373, 374, 382
Benot Rodríguez, Eduardo 204,
215, 221, 222, 289, 299, 301, 302, 303, 352, 382
Bernal Martínez, Miguel 251
Blanca Cordero, Antonio 320
Blanco Juste, Rafael 278
Blanco Sánchez, Rufino 266, 273, 274
Blanch Ferrer, Jacinto 282, 286
Blanes Nadal, Georgina
..... 56, 57, 114, 134, 184, 310, 382
Blasco Rodrigo, profesor 216
Blasco Torres, Pascual 199, 316
Blay Fábregas, Miguel 143
Bolaños de Miguel, Aitor M. 41, 382
Bugallal Araújo, Gabino 266, 267, 434, 435, 438
Bunge, Mario 50
Burell Cuéllar, Julio 252, 375
Burgos Bordonau, Esther 136, 382
Burgos y del Olmo, Javier de 71
Bushell Laussat, Francisco 316, 318

C

Caballero Castillejos, Eustoquia 272, 278
Cáceres de Gea, Beatriz 69, 382
Calatayud Bonmatí, Jenaro 199, 316, 318, 396

Calomarde de Retascón y Arrié, Francisco Tadeo 100, 105, 106, 109, 124, 145
 Calvino, Juan 163, 389
 Calleja Fernández, Saturnino 292
 Camallonga y Pérez, José 315
 Camprubí, Martí 283
 Candela Plá, Manuel 318
 Canós, Franciso 219
 Cánovas del Castillo, Antonio 162
 Capmany Suris de Montpalau, Antonio 155
 Carbonell Sánchez, María 278
 Cardona Ginestar, Antonio 319
 Carlos I de España 88
 Carlos III de España 381, 408
 Carpintero Moreno, Heliodoro 334, 369
 Carpintero Moreno, María de las Mercedes 334
 Carranza Garrido, Ramón 319
 Carrasco Pacheco, José Antonio 396
 Casado Miguel, Alejandro 402
 Casas y Gómez de Andino, Hipólito 272
 Cases Alemany, Antonio
 199, 266, 270, 316, 318, 331
 Castellio, Sebastián 163, 389
 Castrillo Parra, Sabas 267
 Castro Legua, Vicente 217, 218
 Catalina del Amo, Severo 146, 438
 Cerdán Tato, Enrique 338, 382, 409
 Cervera Royo, Antonio 318
 Cicerón, Marco Tulio 57, 382
 Clausolles, Ramón 278, 283
 Clemencín Viñas, Diego 84
 Coll y Toste, Cayetano
 179, 182, 230, 307, 308, 382
 Collado, Francisco 199
 Comas Caraballo, Daniel 269, 382
 Comas Montaner, Jaime 230
 Conde de Romanones (Figuerola y Torres Mendieta,
 Álvaro de) 97, 140,
 143, 146, 195, 240, 246, 270, 272, 373, 434, 438
 Condorcet, Nicolas de
 66, 73, 82, 83, 154, 382, 384
 Corominas Cornell, Eusebio 283
 Corredor Gómez, Victoriano
 117, 150, 258, 293, 295, 297, 298, 384
 Corro Sevilla, Eduarda 270
 Cortés de Miras, Manuel 320
 Cortés, Dolores 281, 283
 Costa Martínez, Joaquín
 168, 170, 172, 196, 238, 323, 324, 383
 Croce, Benedetto 54, 383
 Cuartero Cifuentes, Octavio 269

Ch

Chápuli Cayuela, Federico 250
 Checa Godoy, Antonio 333, 382

D

Dalgá de Albí, Irma 281
 Dávila González, Juan C. 396
 De la Torre del Río, Rosario 72, 383
 Delgado Criado, Buenaventura 164,
 167, 193, 238, 255, 262, 283, 383, 386, 388, 389
 Despujol y Dusay, Eulogio 179
 Díaz Muñoz, Pedro 266
 Díaz Recarte, Luisa 272
 Diderot, Denis 154
 Domingo, Cándido 272
 Domínguez Cabrejas, María Rosa
 273, 274, 280, 383
 Droysen, Johann G. 52, 383
 Duprey Gayá, Luis 345
 Duque de Rivas (ver Saavedra y Ramírez de
 Baquedano, Ángel de)
 109, 113, 115, 119, 145, 342

E

Echegaray Eizaguirre, José 284, 448
 Elías, Alfredo 245, 246, 247, 383
 Elzaburu Vizcarrondo, Manuel 182, 230
 Enríquez Palés, Daniel 144, 320
 Escarbajal de Haro, Andrés 78, 79, 84, 133, 384
 Escario, José 159
 Escolano Benito, Agustín 159, 342, 383
 Escribano, Enrique 291
 Espartero Álvarez de Toro, Baldomero Fernández
 125
 Espeleta Aguilar, Fermín 190, 383
 Espoz y Mina, Francisco 99
 Estala Ribera, Pedro 71
 Esteve Colomer, Silverio 199, 250, 396
 Estévez, Filomena 192

F

Fabié Escudero, Antonio María 180
 Fachelli, Sandra 386
 Familia Macho Moreno 58, 363
 Familia Macho Sanz 401
 Fatás Montes, Guillermo 272
 Febvre, Lucien 399

Feijoo Montenegro, Benito..... 151
 Fenollar Lauri, Luis 319
 Fernández Ascarza, señora de..... 225
 Fernández Ascarza, Victoriano..... 199, 223
 Fernández Carrero, Juan
322, 323, 324, 325, 356, 383
 Fernández de los Ríos Peña, Ángel 126
 Fernández de Moratín Cabo, Leandro 71, 151
 Fernández Sánchez, Ildefonso 190, 262
 Fernández Sarasola, Ignacio 72, 78, 383
 Fernández Valverde, Isidoro..... 267
 Fernández Varela, Manuel..... 159
 Fernández-Caro Nouvilas, Ángel 215
 Fernando VII de España
64, 68, 91, 99, 100, 127, 157, 382
 Ferrándiz García, Vicente..... 319
 Ferrer Carrió, Ignacio 263
 Ferrer de Olálora, Micaela..... 343
 Ferrer Hernández, Gabriel 182
 Ferrer i Guardia, Francesc 283
 Figueroa y Torres Mendieta, Álvaro de (ver Conde
 Romanones) 317
 Figuerola Ballester, Laureano.....
146, 158, 164, 165, 167
 Flecha García, Consuelo.....97, 342, 343, 383
 Fons Gil, Simón..... 216
 Fontana Lázaro, Josep 125, 383
 Francos Rodríguez, José..... 373
 Fray Luis de León..... 374
 Frijhoff, Willem..... 35, 52, 53, 383
 Fröebel, Friedrich166, 267, 274, 362
 Fuster Guillén, Doris Elida 53, 57

G

Gabriel Fernández, Narciso de 264, 383
 Gadamer, Hans-Georg 53
 Gaddis, John Lewis.....39, 52, 55, 57, 382, 384
 Gadea Pro, José 250, 251
 Galindo Marco, Antonio..... 179, 180
 García Alix, Antonio 139, 193, 195
 García Álvarez, José 165, 384
 García Camarero, Ernesto..... 100, 396
 García del Dujo, Ángel..... 169, 384
 García Fernández, José 251, 319
 García Fraixinos, Francisco 319
 García García, José 314
 García Ivars, María Dolores 310, 384
 García Navarro, Pedro de Alcántara 267
 García Sánchez, Melchor..... 266
 García, Carlos 199
 García, Rosario 343
 Gaspar Minaya, Juan A. 316, 319
 Gaspar Miñana, Juan Antonio 332

Gelabert, Pedro José..... 390
 Gibbs, Graham 53, 384
 Gil de la Cuadra, Ramón..... 84
 Gil Marticorena, Francisco 318, 320
 Gil y Zárata, Antonio 108, 115, 159, 384
 Gimeno Cabañas, Amalio 64, 235, 435
 Gimeno Pascual, Helena 397
 Giner de los Ríos, Francisco 49, 164, 384, 389
 Giner de los Ríos, Hermenegildo 245
 Gironés Puerto, Manuel 199
 Gismera Velasco, Tomás 293, 297
 Gómez Carrasco, Cosme J. 387
 González Cuadrado, Rafael..... 200
 González de Navas, Martín..... 84
 González Hernández, Ángel
 66, 67, 73, 78, 83, 384
 González, Pedro 193
 González-Posada Biesca, Adolfo 220
 Goya y Lucientes, Francisco de 71
 Granados Gallardo, Francisco..... 319
 Guereña, Jean Louis..... 80, 154, 384
 Guillén Pedemonti, Heliodoro 319, 320
 Gutiérrez Lloret, Rosa Ana 397

H

Haven, New 52, 384
 Heras Molina, Casimiro 180
 Herbart, Johann Friedrich 275
 Hernández Crespo, Juana..... 58, 298, 384
 Hernández Fraile, Pilar 169, 384
 Hernández Molina, José Antonio 250
 Hernández Pina, Fuensanta 78, 79, 84, 133, 384
 Hernando, Gregorio 291, 383, 385, 386, 421
 Hernando, Viuda de 295, 304, 422
 Herráinz de Heras, Gregorio 272
 Herreros, Claudio..... 219, 241
 Hidalgo Martínez, María Amparo.....
199, 251, 258, 344, 347, 348, 349, 350, 351
 Hidalgo Romero, Juan 179, 180
 Hurbea Zanón, José..... 319, 321
 Husserl, Edmund..... 57

I

Iglesias Galdo, Ana 67, 137, 381
 Infante, Clemente..... 261
 Iniesta, Antonio..... 267
 Isabel II de España.....
 64, 70, 115, 116, 124, 160, 162
 Isabel la Católica..... 70, 408
 Iso Echegoyen, José Javier..... 382
 Izquierdo Clavero, Daniel..... 65, 384

J

Jara González, Heidy V. 396
Jara Urbano, Alfredo
.....237, 238, 287, 325, 326, 356, 384, 385
Jiménez Arribas 270
Jiménez de Cisneros, Fray Francisco..... 260
Jiménez Moya, Manuel..... 268
Jiménez, Hugo 66, 397
Jimeno Sevilla, Julián 179, 180
José I de España.....64, 67, 71, 72, 73, 75
Jovellanos y Ramírez, Gaspar Melchor de
.....63, 74, 84, 109, 151, 154, 300, 384, 388
Juvenal..... 421

K

Koselleck, Reinhart 53, 384, 413

L

Labrador Herráiz, Carmen 143, 385
Lacort Ruiz, Jaime..... 199, 316, 318
Laguarda Fenollera, Juan José 283
Lamartine, Alphonse de..... 27
Lancaster, Joseph..... 63, 177, 362
Lardizábal Uribe, Manuel de 155
Larrosa Martínez, Faustino
.....56, 215, 270, 370, 372, 385
Lasपालas Pérez, Fco. Javier..... 53, 385
Lasso Pérez, José 191
Layret Foix, Francesc 283
León de la Vega, Manuel de 372, 385, 397
Lerena Alesón, Carlos 78, 385
Linares Rivas, Aureliano 190
Locke, John..... 63, 221
Loperena Romá, Pedro 283, 287
López Arce, Manuel 214, 427
López Arias, Baldomero..... 222
López Arias, Rafael222, 223, 238, 372
López Borrero, Ángela 306, 385
López Facal, Ramón 387
López Ornat, Marcelino 272
López-Cordón Cortezo, María Victoria..... 162, 385
Lorenzo Pausa Martínez, Fermín Lorenzo..... 223
Lorite Zamora, Eduardo 319
Lozano Mozas, Marcelino 319
Lucenqui Gárate de Pimentel, Walda 343

LI

Llaguno y Amírola, Eugenio..... 78
Lledó Ruiz, Jenaro 320
Lletjós, Ángel..... 287
Llopis Ferrándiz, Rodolfo 287
Llopis Igorra, Juan 220
Llorca García, Ángel.. 200, 201, 214, 220, 426, 427

M

Macías Picavea, Ricardo 170
Machado Ruiz, Antonio 167, 384
Machí Burguete, José María 311
Macho de la Pastora, José 58, 402
Macho Moreno, Juan27, 29, 33, 35, 36, 38, 39,
44, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 61, 63, 70,
71, 75, 76, 87, 92, 97, 99, 108, 112, 114, 121, 130,
135, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 147, 149, 153,
156, 158, 159, 162, 163, 166, 168, 171, 172, 176,
177, 180, 181, 182, 184, 185, 187, 189, 190, 191,
192, 195, 199, 204, 205, 207, 209, 210, 211, 214,
215, 216, 217, 218, 221, 222, 223, 224, 225, 227,
229, 230, 232, 238, 241, 243, 246, 247, 248, 249,
250, 252, 253, 256, 260, 261, 265, 266, 271, 274,
276, 277, 279, 282, 284, 285, 287, 289, 294, 296,
297, 298, 300, 301, 303, 304, 305, 306, 307, 308,
310, 311, 313, 316, 317, 318, 319, 320, 324, 325,
329, 331, 332, 333, 334, 339, 341, 342, 343, 344,
345, 346, 348, 349, 351, 352, 353, 355, 356, 358,
359, 360, 361, 362, 364, 365, 366, 367, 369, 370,
372, 373, 374, 375, 377, 379, 381, 384, 385, 397,
399, 401, 402, 403, 407, 408, 411, 413, 429, 457
Macho Moreno, Vicenta 161
Macho Sanz, Domingo..... 58, 402, 404
Madrid Izquierdo, Juana María
..... 66, 67, 73, 78, 83, 384
Maeztu Whitney, María de..... 282, 287
Maldonado Izquierdo, Leonor.....
..... 56, 215, 270, 370, 372, 385
Maluenda Puig, Julio 249
Mallada Pueyo, Luis 170
Mallol Sala, Francisco 192, 199, 313, 319, 337
Manjón Manjón, Andrés 196
Manzanero Fernández, Delia 164, 165, 389
Maquiavelo, Nicolás 39
Marcos Carrión, Julio..... 319
Marchena y Ruiz de Cueto, José 71, 154, 385
Mareca Guillén, Patrocinio 267
Marhuenda Picó, Emilio 192
María Cristina de Borbón y Dos Sicilias..... 159
Marín Corbí, Rafael 319

Marqués de Someruelos (ver Muro y Vidaurreta, Joaquín José de) 70, 109, 113, 116, 118, 145, 159, 233

Martí Alpera, Félix 245, 246, 248, 273, 275, 276, 287

Martí Mora, Francisco de Paula..... 240

Martín Andrés, maestro 266

Martínez Abellán, Pascual265, 267, 270, 272

Martínez Boniche, María de la Paz..... 266, 270

Martínez Francés, Victoriano 220

Martínez Muñoz, Enrique..... 248

Martínez Oriola, José..... 319, 320

Martínez Rico, profesor 266

Martínez Torrón, Diego 397

Martínez Vargas, Andrés 282

Marzo, Enrique 272

Mas Montero, Ascensión 199

Maseras Ribera, María Elena..... 97

Masía Niño, Victoriano 200, 202, 332

Mata Fontanet, Pedro.....119, 123, 124, 145

Mateo Evangelista 163

Mayans Siscar, Gregorio 151

Mayordomo Pérez, Alejandro..... 56, 381

McNeill, William H. 52

Melcón Beltrán, Julia..... 178, 300, 385

Meléndez Valdés, Juan 78, 385

Mena Irurzun, Juan Cancio..... 274

Mendaro Alcázar, Eduardo..... 338

Meseguer Costa, José 322

Messina Iglesias, Félix María 179

Miralles Martínez, Pedro 387

Miyar Otero, Antonio 99

Monén, Gonzalo 287

Moneva Pujol, Juan 283

Monreal Parro, Luciana Casilda 263

Monroy Hernández, Fuensanta .78, 79, 84, 133, 384

Montagut Contreras, Eduardo..... 107, 398

Montaner Fernández-Calvillo, Dolores 343

Montegrifo, Ubaldo 295, 300

Montesino Cáceres, Pablo 49, 149, 151, 153, 157, 158, 159, 160, 161, 204, 230, 360, 363, 381, 386, 387, 388

Monzó, Jaime 223

Mora Rodríguez, Higinio.....67, 76, 80, 82, 386

Moradiellos García, Enrique..... 36, 38, 40, 53, 56, 355, 386, 393, 396, 398, 399

Moratilla, Bernardo 65, 386

Moratinos Iglesias, José..... 38, 56, 183, 386

Moreno Martínez, Pedro Luis..... 389

Moreno Medina, Simona 58

Moyano Samaniego, Claudio 42, 63, 98, 114, 115, 125, 126, 132, 133, 134, 138, 146, 155, 190, 193, 195, 240, 255, 260, 291, 300, 342, 356, 359, 360, 362, 389, 417, 419, 434

Muncunill, María de los Ángeles 281

Munera, Mariano..... 267

Muñoz Sánchez, Juan..... 382

Murcia Torres, Laura K. 396

Muro y Vidaurreta, Joaquín José de (ver Marqués de Someruelos)..... 113

N

Napoleón Bonaparte..... 66, 71

Narganes de Posada, Manuel José 33, 39, 40, 67, 74, 75, 76, 78, 151, 154, 155, 386

Navarro García, C. 389

Navarro Rubio, Ángel..... 269

Navarro Vicedo, Hermenegildo 200

Noya Viqueira, Manuel..... 266, 269

O

O'Donnell Joris, Leopoldo..... 125, 126

Ocaña Aybar, Juan Carlos..... 69, 398

Ocón, Emilio de 214, 427, 428, 429

Ojesto Uhagón, Pedro Pascual de 193

Oliva, Francisco 385

Olivan Borrueal, Alejandro..... 159

Olmo Alcaraz, Mariano 316, 318

Olmo Roybón, Eusebio del 272

Olóriz Martínez, Rafael de..... 317

Oller Guzmán, Joan 35, 48, 52, 53, 57, 381

Oña, Francisco 266

Ordep Samot 238

Ordóñez Mercado, María E..... 46

Orovio Echagüe, Manuel 152, 161, 163

Orozco Sánchez, Joaquín 199

Ortega Esteban, José 138, 386

Ortega, profesor de Murcia 224

Ortíz Casado, Eduardo 195

Ovejero Bustamante, Andrés 212, 216, 386

P

Palacio Muñoz, Celedonio 320

Paluzie, Faustino 292

Panadés Candela, Miguel..... 273, 319, 373

Pascal, Blaise 156

Pascual Hernansanz, Alicia..... 386

Pastor Rojas, Manuel 319

Penélope..... 369

Pereyra-García Castro, Miguel Ángel..... 108, 386

Pérez Alemán, Regina..... 220, 370, 371

Pérez Allú, Luis 179

Pérez Cervera, Francisco
243, 245, 248, 250, 267, 268, 337, 386
 Pérez de la Ossa, Juan..... 287
 Pérez Galdós, Benito 70, 386
 Pérez Guevara, presbítero..... 266
 Pérez Linares, Tomás 267
 Pérez Tadeo, Luis214, 426, 427, 429
 Pérez Vilaplana, Ramón 319
 Pérez, Antonio R..... 200
 Pérez-Roldán, Pedro 386
 Pericacho Gómez, Fco Javier 149, 386
 Peset Reig, José Luis70, 109, 115, 123, 125, 386
 Peset Reig, Mariano.....70, 109, 115, 123, 125, 386
 Pestalozzi, Johann Heinrich.....
63, 149, 160, 166, 267, 274, 362, 388
 Piaget, Jean 351
 Pidal Carniado, Pedro José
 115, 116, 119, 120, 130, 131, 146, 360
 Pimentel Donaire, Miguel..... 302
 Pineda Muñoz, Mariana..... 99
 Platón..... 144
 Pons, Marcial..... 383
 Poveda García, Juan 201
 Prellezo García, José Manuel 166, 259, 386
 Priestley, Joseph 388
 Prim Prats, Juan 176
 Puebla, Valeriana..... 272
 Puelles Benítez, Manuel de.....74, 78, 83, 291, 387
 Puig, Juan Bautista 302
 Pulgar Alonso, Juan..... 179

Q

Querol Subirats, Agustín 138
 Quilis Prats, Agustín O..... 316, 319, 320
 Quintana de Uña, Diego65, 115, 124, 387
 Quintana Lorenzo, Manuel José 40, 49,
 75, 81, 82, 83, 84, 85, 91, 92, 95, 98, 100, 103,
 111, 114, 127, 128, 145, 146, 149, 151, 153, 154,
 155, 156, 341, 359, 362, 381, 384, 387, 389, 397
 Quinto, Javier de..... 158

R

Ramírez Olid, José Manuel 47,
 69, 70, 74, 81, 83, 87, 91, 100, 109, 113, 115, 387
 Ramón Salinas, Jorge
40, 55, 125, 135, 147, 355, 387, 390
 Ramón y Cajal, Santiago 326
 Ramos Altamira, Bernardo Javier..... 169, 398
 Ramos Altamira, Ignacio 166, 387
 Real Apolo, Carmelo 100, 103, 387
 Recto Jurado, Justo 293

Retortillo Tornos, Alfonso 274
 Reus, Antonio
 217, 296, 309, 310, 382, 383, 385, 429
 Reyes Católicos..... 105
 Riaño Montero, Juan Facundo 259
 Ricart Balbastre, León 318
 Ricart, Miguel A. 169, 398
 Riego Flórez, Rafael 99
 Rifá Prunés, Juan 283
 Riquelme de Trechuelo, Adela..... 343
 Rivadeneyra Reig, Manuel..... 382, 387
 Rizo Maradiaga, Janett..... 353, 387
 Rodríguez de Lista y Aragón, Alberto 71, 154
 Rodríguez Domenech, Buenaventura..... 200
 Rodríguez Medina, Jairo 35, 387
 Rodríguez Meléndez, Rosa 230, 398
 Rodríguez-San Pedro Díaz-Argüelles, Faustino
 196, 373, 435, 453
 Rojas y Pascual de Bonanza, Alfonso de 251
 Román Campos, Juan..... 319
 Romero, S. 222
 Roqué de Duprey, Ana..... 344, 345, 346
 Ros de Olano, Antonio..... 190, 259, 260
 Rosado, Manuel 291, 295, 299
 Rousseau, Jean-Jacques 63, 160, 166, 211
 Ruiz Berrio, Julio
 55, 65, 67, 68, 80, 151, 157, 158, 387
 Ruiz Jiménez, Joaquín 269
 Ruiz Morote, Francisco..... 293, 299
 Ruiz Olabuénaga, José Ignacio 53, 55, 387
 Ruiz Torres, Pedro 50, 387
 Ruiz-Amado de Contreras, Ramón 282

S

Saavedra y Ramírez de Baquedano, Ángel de (ver
 Duque de Rivas) 109, 342
 Sáiz Otero, Concepción 219, 220, 343
 Salazar Bermejo, Ana Pilar..... 69, 387
 Salillas Panzano, Rafael..... 274, 282
 Salinas Serrano, Rafael 255, 256, 387
 Salmerón Alonso, Nicolás..... 164
 Samaniego, Félix María de 293
 San Casiano..... 71, 415
 San José de Calasanz 73, 170, 387
 Sánchez Arias, José..... 333
 Sánchez Giménez, Clotilde..... 348
 Sanchidrian Blanco, Carmen..... 151, 158, 160, 388
 Sancho Deusa, Fernando..... 281, 287
 Sancho Herrero, Antonio
 199, 319, 321, 426, 427, 429
 Sancho Sanz, Antonio..... 199
 Sandoval Bassecourt, Alfonso de (ver Barón de
 Petrés)..... 250

Santacreu, Máximo 200
 Santos Vega, José Diego 79, 84, 388
 Sanz González, Martina 58, 401, 402, 404
 Sanz Huarte, María Ana 278, 279, 344
 Sanz López, Alejandro 177, 404
 Sanz, Joaquín 402
 Sardá Llaberia, Agustín 216, 283
 Sebastía Alcaraz, Rafael
 54, 56, 58, 325, 348, 364, 382, 388
 Seijas Lozano, Manuel 123, 124, 146
 Sell Maestro, Alejandro 63, 71, 74, 84, 229, 388
 Sensat Vilà, Rosa
 39, 199, 281, 344, 350, 351, 352, 373
 Serrano Arroyo, Pascual 267
 Serrano Godino, Sebastián 318
 Serrano Gómez, Pascual 266, 335
 Serrano Moreno, Calixto 194
 Silvestre, Manuel 197
 Sobrino, Eugenio 291
 Solana Ramírez, Ezequiel 223, 266
 Solano Vitón, Pablo 261
 Soler Pérez, Eduardo 317
 Soronellas, Josefa 281
 Suárez Verdeguer, Federico 54, 388
 Sureda García, Bernat
 103, 104, 108, 157, 158, 160, 388

T

Tadeo de Rivero, Francisco 308
 Tamayo Tamayo, Mario 36, 55, 388
 Tapia García, Eugenio de 84
 Tapia, Francisco Xavier 70, 79, 388
 Tasis, Manuel 382
 Tato Amat, Miguel 213, 215
 Tejón Marín, Juan 251
 Tenés López, Manuel 230
 Teodomiro 239
 Terrón Bañuelos, Aida
 164, 185, 189, 198, 212, 229, 252, 331, 388
 Thous Moncho, Filomena 214, 426
 Tierno Galván, Enrique 285, 388
 Timothée Morales, Pedro C. 182
 Tomás de Aquino 152, 388
 Tomás Samper, Rodolfo 320
 Tonda Monllor, Emilia María 56, 58, 382
 Topolsky, Jerzy 57
 Torres Gosálvez, Ramón 382
 Torres Menárguez, Ana 161, 398
 Torrijos Uriarte, José María 99
 Torromé Ros, Rafael 266, 267, 274
 Tosta Santos, Denise 52, 388
 Tozzi, Verónica 35, 43, 355, 388

Trías Giró, Juan de Dios 284
 Trías Monge, José 344, 388
 Tuñón de Lara, Manuel 126, 270, 388

U

Unamuno Jugo, Miguel de 219, 220
 Urquijo y Goitia, José Ramón de 65, 388, 398
 Usero Sánchez, Evaristo 319

V

Valcárcel, Baldomera 194
 Valverde, Alfredo 168, 389, 398
 Vallés Rebullido, Miguel 190
 Vargas Ponce, José de 84
 Vázquez Romero, José Manuel 164, 165, 389
 Vega, Manuel 200
 Vicente Jara, Fernando 245, 389
 Vidal Lablache, Paul 350
 Vígas Rigau, Francisco de A. 316, 317, 319
 Vila Selma, José 84, 155, 156, 389
 Vilafranca Los Arcos, Soledad 283
 Vilafranca Manguán, Isabel 384
 Vilanou Torrano, Conrad
 47, 50, 55, 57, 222, 253, 303, 384, 389, 413
 Vilar Negre, Ricardo 387
 Vilar Palasí, José Luis 126
 Vilar, Pierre 47, 48, 389
 Villanueva Martínez, Eliseo 199, 266, 269, 319
 Villar Miralles, Ernesto 316, 319
 Vincenti Reguera, Eduardo 201, 202, 287
 Viñao Frago, Antonio
 64, 72, 80, 122, 133, 138, 384, 389
 Viñas, Jaime 263
 Vizcarrondo Coronado, Julio 232

W

White, Hayden 39, 49, 53, 54, 59, 355, 369, 389

Y

Yáñez Tormo, Francisco 199, 318, 319, 373, 375

Z

Zarzoso, Nicolás 391
 Zweig, Stefan 164, 389

3. Toponímico

A

África.....	158
Aguadilla.....	344, 345
Ajaccio.....	71
Álava.....	433
Albacete.....	46, 223, 265, 267, 270, 349
Albí.....	287
Alcalá de Henares.....	44, 95, 168, 176, 181, 217, 246, 293, 366, 394, 405, 406, 407
Alcoy.....	391
Alella.....	283
Alemania.....	116, 122, 219
Alfaro.....	152
Algecilla.....	266
Algemesí.....	267
Alhama de Almería.....	164
Alicante.....	35, 56, 67, 68, 114, 136, 144, 170, 183, 184, 190, 193, 194, 199, 200, 201, 216, 220, 221, 222, 223, 233, 234, 235, 237, 238, 248, 250, 251, 266, 281, 291, 294, 296, 308, 331, 333, 334, 335, 337, 338, 348, 358, 362, 365, 371, 375, 376, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 390, 391, 393, 394, 396, 403, 408, 409, 425, 426, 429, 443
Almazán.....	406
Aloza.....	375
Alpera.....	267
América.....	79, 386, 388, 389
Ámsterdam.....	274
Angués.....	274
Antequera.....	322, 390
Antillas.....	265
Aoiz.....	283
Aragón.....	170
Argelia.....	250
Asia.....	158
Aspe.....	199
avenida Zorrilla, Alicante.....	238
Ávila.....	101
Azaila.....	193

B

Babilonia.....	176
Badajoz.....	136, 216, 302, 343, 387
Bañeres.....	220
Barbastro.....	282
Barcelona.....	46, 65, 88, 123, 146, 155, 163, 197, 199, 215, 245, 255, 262, 263, 278, 280, 282, 283,

284, 292, 294, 343, 349, 351, 352, 373, 382, 383, 384, 385, 387, 388, 389, 391, 392, 394, 413, 453	
Bari.....	383
Barranquilla.....	383
barrio Benalúa, Alicante.....	331
barrio de Avapiés, Madrid.....	76
barrio de San Blas, Alicante.....	370, 371
Basilea.....	163
Bayona.....	40, 67, 71, 72, 78, 145, 383
Bélgica.....	113, 116, 122
Belmonte.....	374
Benejama.....	200
Benicalap.....	267
Benisa.....	426
Berlanga de Duero.....	334, 365, 366, 375, 402
Berlín.....	52
Biarritz.....	125
Bilbao.....	155, 219, 220, 387, 391
Bonete.....	267
Bordighera.....	245
Bourg-la-Reine.....	82
Briviesca.....	406
Brugg.....	63
Buenos Aires.....	391
Burgos.....	43, 88, 126, 136, 292, 406

C

Cádiz.....	67, 79, 93, 98, 133, 136, 145, 155, 204, 245, 343, 384, 385, 453
Calaf.....	146
Calcis.....	176
calle Alberola, Alicante.....	331
calle Ancha de San Bernardo, Madrid.....	159
calle Bazán, Alicante.....	222
calle Cano Manrique, Alicante.....	364
calle de Atocha, Madrid.....	417
calle de las Monjas, Alicante.....	348
calle del Arenal, Madrid.....	422
calle del Carmen, Barcelona.....	288
calle Espartero, Madrid.....	166
calle General Marval, Alicante.....	364
calle Gerona, Alicante.....	189, 375, 403
calle Hortaleza, Madrid.....	76
calle Jorge Juan, Alicante.....	331
calle Maldonado, Alicante.....	251
calle Ramales, Alicante.....	251
calle Tallers, Barcelona.....	287
Callosa de Ensarriá.....	287
Caracas.....	88, 190, 381

Caribe	89, 178, 180
Cartagena.....	64, 223, 248
Casas de Haro.....	194
Castelnou.....	193
Castelló de Ampurias.....	283
Castellón.....	136, 219
Castilla.....	126
Castillo de Montjuic, Barcelona.....	283
Castillo de San Fernando, Alicante.....	363, 364
Cataluña.....	126, 262, 352, 384
Catral.....	199
Cementerio de San Blas, Alicante.....	375
Cercedilla.....	199
Cieza.....	248, 267
Ciudad de México.....	170, 231, 381, 388
Ciudad Real.....	190
Colegiata de San Nicolás, Alicante.....	375
Colegio de Sordomudos y Ciegos de Vizcaya...	241
Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos de Madrid.....	240
Collado Mediano.....	49
Comarca Molina-Tajo Alto.....	312
Comunidad de Madrid.....	386
Córdoba.....	109, 267, 390
Corral Rubio.....	267, 335
Corsá.....	283
Crevillente.....	194
Cuba.....	44, 65, 88, 89, 150, 170, 172, 178, 182, 265
Cuenca.....	44, 180, 234, 281

Ch

Charcas.....	88
Chiclana de la Frontera.....	110
Chihuahua.....	88
China.....	189

D

Deusto.....	136, 241
Díaz Muñoz, Pedro.....	266
Díaz Recarte, Luisa.....	272
Diderot, Denis.....	154
Diócesis de Sigüenza-Guadalajara.....	393
Diputación Provincial de Albacete.....	267
Diputación Provincial de Alicante.....	365, 384, 386, 389
Diputación Provincial de Guadalajara.....	258
Diputación Provincial de Madrid.....	258, 299, 407
Diputación Provincial de Ponce.....	305
Diputación Provincial de Soria.....	384
Distrito Universitario de Barcelona.....	199
Distrito Universitario de Granada.....	199

Distrito Universitario de Madrid.....	199
Distrito Universitario de Salamanca.....	199
Distrito Universitario de Santiago de Compostela.....	199
Distrito Universitario de Sevilla.....	199
Distrito Universitario de Valencia.....	199
Distrito Universitario de Valladolid.....	199
Distrito Universitario de Zaragoza.....	199
Dolores.....	192
Dresde.....	350

E

El Altet.....	320
El Burgo de Osma.....	17, 150, 258, 293, 295, 297, 299, 366, 391, 393
El Cabañal.....	245
El Escorial.....	159
El Havre.....	159
El Masnou.....	352
El Puerto de Santa María.....	259
Elche.....	104, 199, 200, 220, 222, 381, 396, 426
Ermenonville.....	63
Escuela Anexa de la Normal Central de Madrid.....	273
Escuela Anexa de la Normal de Alicante.....	321
Escuela Anexa de la Normal de Cuenca.....	177, 209, 297, 369
Escuela de Artes y Oficios y Capataces de Bilbao.....	220
Escuela de Magisterio de Barcelona.....	146
Escuela de Prácticas de Zaragoza.....	272
Escuela de San Bernardino de Alcalá de Henares.....	407
Escuela Graduada de Cartagena.....	273
Escuela Hospicio de Madrid.....	406
Escuela Modelo de Párvulos de Madrid.....	325
Escuela Modelo Fröebel.....	266
Escuela Normal Central de Madrid.....	49, 129, 135, 137, 149, 153, 159, 160, 161, 204, 219, 223, 283, 348, 350, 351, 362, 404, 406
Escuela Normal Central de Maestras de Madrid.....	342
Escuela Normal de Maestras de Alicante.....	213, 215, 258, 347, 349, 350, 351, 364
Escuela Normal de Maestras de Bilbao.....	272
Escuela Normal de Maestras de Córdoba.....	343
Escuela Normal de Maestras de Cuba.....	178
Escuela Normal de Maestras de Granada.....	278
Escuela Normal de Maestras de Madrid.....	266, 278
Escuela Normal de Maestras de Málaga.....	201
Escuela Normal de Maestras de Pamplona.....	278, 279, 344
Escuela Normal de Maestras de Puerto Rico.....	44, 178, 293, 345, 406

Escuela Normal de Maestras de Segovia 270
 Escuela Normal de Maestras de Tarragona 348
 Escuela Normal de Maestras de Valencia..... 278
 Escuela Normal de Maestras de Zaragoza..... 272
 Escuela Normal de Maestros de Albacete 326
 Escuela Normal de Maestros de Alicante.....
35, 37, 38, 43, 44, 46, 56,
 58, 75, 87, 117, 144, 183, 184, 185, 189, 200, 203,
 209, 210, 211, 213, 215, 216, 217, 218, 223, 232,
 234, 239, 248, 251, 267, 271, 272, 273, 274, 287,
 293, 296, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 317, 318,
 324, 325, 327, 333, 335, 344, 349, 351, 352, 358,
 364, 365, 369, 370, 372, 373, 376, 385, 406, 413
 Escuela Normal de Maestros de Barcelona
 287, 288
 Escuela Normal de Maestros de Ciudad Real.... 299
 Escuela Normal de Maestros de Cuba 44, 178
 Escuela Normal de Maestros de Cuenca.....
44, 181, 209, 405, 406
 Escuela Normal de Maestros de Jaén 335
 Escuela Normal de Maestros de Murcia 223
 Escuela Normal de Maestros de Puerto Rico.....
 38, 44, 177, 178, 179, 180, 181, 209, 258,
 293, 296, 303, 304, 345, 362, 364, 366, 405, 406
 Escuela Normal de Maestros de Salamanca 266
 Escuela Normal de Maestros de Soria
 .. 70, 135, 137, 153, 159, 175, 223, 298, 314, 404
 Escuela Normal de Maestros de Valladolid..... 261
 Escuela Normal de Maestros de Zaragoza..... 272
 Escuela Normal de Orihuela 312
 Escuela Normal de Puerto Rico 179
 Escuela Normal de Soria 384
 Escuela Superior de Comercio de Alicante 199
 Escuela Superior de Comercio de Zaragoza 274
 España 40, 47,
 48, 63, 65, 67, 71, 75, 88, 107, 119, 146, 151, 161,
 170, 172, 182, 209, 220, 232, 271, 273, 274, 277,
 301, 324, 355, 356, 361, 381, 386, 387, 388, 389,
 394, 408, 418, 434, 435, 436, 440, 444, 445, 451
 Espiel 278
 Essex 63
 Estados Unidos de América.....180, 346, 364, 408
 Estagira 176
 Estercuel 193
 Europa63, 73, 126, 151, 152, 219, 230

F

Fabié Escudero, Antonio María 180
 Facultad de Educación, Universidad de Alicante
 296, 366
 Facultad de Educación UPR-Rio Piedras 366
 Facultad de Medicina, Universitat de Barcelona . 97
 Ferrol 159, 232

Filipinas 44, 65, 79, 170, 172
 Francia 66, 67, 73,
 75, 79, 83, 84, 90, 113, 122, 154, 157, 170, 445
 Fuente el Carnero..... 157
 Fuentelapeña 125
 Fuentepinilla 43, 114, 136, 176, 362, 365, 405

G

Gijón 63, 196
 Ginebra..... 63, 351
 Girona 383, 390, 391
 Guatemala 88
 Gotinga..... 275
 Gran Bretaña 157
 Granada 88, 196, 245, 259, 322
 Granátula de Calatrava..... 125, 343
 Granja de Rocamora 68, 144, 200, 346
 Grao 269
 Graus 170
 Guadalajara
43, 88, 143, 150, 293, 297, 366, 390, 391, 406
 Guadalest 200
 Guanajuato 96

H

Haro 49
 Havana 88
 Heidelberg..... 53
 Hiendelaencina..... 43, 176, 365, 405
 Hotel Samper, Alicante 203, 443
 Huesca..... 159, 170, 272
 Humacao 345

I

Ibros 193
 Iglesia San Miguel, Monasterio 401
 Iglesia Santa María del Mercado, Berlanga de Duero
 401
 Iglesia Santa María Magdalena, Riba de Saelices
 401
 India 298
 Inglaterra..... 170
 Irañeta 278, 344
 Italia 269
 Iznájar 252

J

Jaén.....	193, 269
Jatiel.....	193
Jumilla.....	248

L

La Coruña.....	201
La Habana.....	130, 231
La Plata.....	201
La Puebla de Híjar.....	193
Las Palmas de Gran Canaria.....	70
León.....	164
Lima.....	88, 97, 231
Lisboa.....	240
Logroño.....	113, 125
Londres.....	63, 167
Loranca de Tajuna.....	258, 408

M

Madrid.....	44, 49, 64, 68, 70, 84, 88, 95, 97, 104, 109, 110, 113, 115, 119, 121, 123, 125, 126, 131, 138, 139, 143, 146, 150, 152, 154, 157, 159, 161, 163, 164, 170, 176, 180, 190, 191, 197, 198, 200, 201, 204, 216, 220, 231, 251, 252, 258, 259, 266, 267, 268, 269, 272, 274, 283, 284, 291, 292, 293, 295, 299, 305, 320, 326, 342, 352, 361, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 398, 404, 406, 407, 408, 413, 414, 421, 453
Madrigal de las Altas Torres.....	374
Mahón.....	97
Málaga.....	136, 162, 222, 251, 453
Manila.....	88, 130
Mar de Plata.....	282
Marañón.....	199
Marburgo.....	53
Marietal.....	166
Mérida de Yucatán.....	88
México.....	88, 97
Miguel-Esteban.....	194
Monasterio.....	58, 402
Mondragón.....	162
Montalbo.....	363, 404
Montiel.....	266
Montroig.....	283
Monzón.....	170
Moravia.....	274
Munich.....	324
Murcia.....	84, 139, 223, 224, 225, 247, 250, 384

N

Navarra.....	433
Neuchatel.....	351
Novelda.....	220, 427
Noyon.....	163
Nueva York.....	63
Numancia.....	430

O

Oberweissbach.....	166
Oceanía.....	158
Océano Atlántico.....	38, 362
Oldemburgo.....	275
Olot.....	143
Oneglia.....	245
Onil.....	250
Orcheta.....	200
Orihuela.....	101, 102, 114, 216, 239, 390
Osma.....	101, 102
Oviedo.....	136, 220, 384

P

País Valencià.....	381
Palermo.....	159
Palma de Mallorca.....	136, 390
Pamplona.....	199, 258, 266, 274, 278, 344, 385
Pancorbo.....	219
París.....	70, 126, 266, 298, 324, 350
Pau.....	164
Pego.....	199, 250
Pela.....	176
Peralta de la Sal.....	73
Petilla de Aragón.....	326
Petrel.....	427, 429
plaza de Atocha, Madrid.....	138
plaza de la Santísima Faz, Alicante.....	348, 364
plaza de Toros, Alicante.....	364
plaza Isabel II, Alicante.....	217
Pliego.....	266
Pollos.....	283
Ponce.....	391
Portus Illicitanus.....	238
Potosí del Perú.....	96
Puerto de Vega.....	63
Puerto Rico.....	35, 44, 46, 48, 49, 65, 67, 88, 89, 130, 150, 162, 170, 172, 178, 179, 180, 181, 182, 190, 191, 192, 202, 230, 231, 232, 256, 265, 294, 295, 296, 297, 300, 301, 302, 304,

306, 307, 308, 309, 311, 335, 344, 345, 346, 351,
355, 356, 358, 364, 374, 385, 406, 408, 409, 413
Puntarenas..... 266

Q

Quintanar de la Sierra.....
.....44, 176, 258, 297, 366, 405, 407, 408

R

Reus..... 176
Riba de Saelices 35,
37, 58, 70, 146, 177, 194, 366, 396, 401, 402, 404
Ribadavia..... 192
Ribemont 82
río Ebro..... 430
Roa..... 260
Roma 73, 324, 408
Ronda..... 49

S

Sagunto..... 430
Saint-Martin-du-Frère..... 163
Salamanca.....88, 136, 219, 387, 390
Saltillo 88
Samper de Calanda 193
San José, EE.UU..... 387
San Juan de Puerto Rico44, 230, 382, 385, 391
San Juan del Molino 155
San Leonardo 43, 58, 65, 83,
161, 176, 229, 297, 298, 366, 402, 405, 406, 407
San Lorenzo del Escorial..... 68
San Luis Potosí..... 88
San Vicente de la Barquera..... 39
Sant Boi de Llobregat..... 39
Sant Fost de Campsentelles 283
Santa Cruz de Tenerife 125
Santa Elena 71
Santa Fé 88
Santa Fe de Bogotá..... 96
Santa Pola 238
Santiago de Compostela
.....88, 123, 136, 219, 256, 390
Santiago de Chile..... 88
Santoña 170
Sargentos de la Lora 196
Saúca 59, 402
Segovia 266, 391
Sestao..... 220
Sevilla.....88, 123, 136, 144, 216, 453

Sigüenza..... 70, 101, 102, 375, 393
Sopuerta 220
Sorèze 75
Soria 43, 298,
299, 363, 365, 366, 390, 391, 392, 394, 406, 407
Suecia..... 269
Suiza 219

T

Tabarca..... 238
Talavera de la Reina..... 190
Tarifa..... 194
Tarragona..... 136, 283, 391
Tasco..... 96
Teatro Circo, Albacete 266
Tegucigalpa de Comayagua..... 96
Teruel..... 190, 272, 391
Tobarra..... 269
Toledo 139, 391
Torre Sofia, Alicante..... 364
Torrelaguna 44, 143,
153, 176, 229, 258, 260, 297, 366, 405, 407, 408
Tortosa 138
Toulouse..... 100
Trzeblatów 52
Tunja 384
Turín 97

U

Universidad Carlos III de Madrid 381, 384
Universidad Central de Madrid.....
..... 82, 85, 89, 120, 235, 274
Universidad Complutense de Madrid.....
..... 298, 383, 384, 387
Universidad de Alcalá de Henares 260, 397
Universidad de Alicante.....
..... 58, 310, 325, 361, 363, 364, 385, 387, 388
Universidad de Cartagena 397
Universidad de Comillas..... 381
Universidad de Deusto 387
Universidad de Extremadura..... 387, 398
Universidad de Granada..... 381
Universidad de La Habana..... 88, 130, 231
Universidad de La Laguna 388
Universidad de Lima..... 88, 90
Universidad de México 88, 90
Universidad de Murcia..... 383, 389
Universidad de Puerto Rico 385, 388
Universidad de Salamanca.....
.....154, 219, 381, 384, 385, 387, 388, 389, 398
Universidad de Sevilla 100, 382

Universidad de Valencia.....	
.....	311, 312, 317, 318, 333, 371, 381, 382
Universidad de Zaragoza	272, 283
Universidad del Norte.....	383
Universidad Internacional de La Rioja	382, 392
Universidad Libre de Puerto Rico	230
Universidad Miguel Hernández de Elche	381
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua	387
Universidad Nacional de Educación a Distancia .	16
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	384
Universidad Santo Domingo, Orihuela.....	239
Universidad Santo Tomás de Colombia	396
Universidade de A Coruña.....	388
Universidade de Vigo	388
Universitat Autònoma de Barcelona..	382, 384, 386
Universitat de Barcelona.....	384, 388, 389
Universitat de Vic.....	386
Universitat Oberta de Catalunya.....	16, 381

V

Valderueda.....	402
Valdetorres de Jarama	258, 408
Valencia	88, 123, 126, 136, 249, 262, 283, 317, 318, 391, 408, 453
Valmaseda	84
Valparaiso.....	39
Valverde de Júcar	191
Valladolid	123, 170
Vallbona	322
Vallecas	263
Vega Baja, Puerto Rico	306

Ventosa de Fuentepinilla.....	117
Vergara.....	123
Vic.....	121, 383
Vigo	232
Vilanova de Sau	282
Vilaseca.....	97
Vildé	58, 365
Villacañas.....	263
Villajoyosa	317
Villarijo.....	266
Villarrobledo.....	269
Villaviciosa	115
Villel	100
Vitoria	282, 322
Vizcaya	219, 220

W

Wrighton	63
----------------	----

X

Xàtiva.....	240, 302
-------------	----------

Z

Zacatecas.....	96
Zaragoza	46, 88, 123, 136, 272, 278, 283, 294, 302, 344, 352, 361, 383, 385, 390, 413, 430, 448
Zúrich.....	63