LA ENSEÑANZA SECUNDARIA ESPAÑOLA EN EL S. XIX

NOTAS LEGALES

OLEGARIO NEGRÍN FAJARDO

El trabajo que aparece a continuación, adaptado a las características de esta publicación, es una de las 60 comunicaciones presentadas al *Primer Coloquio de Historia de la Educación,* de la Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía, celebrado en Alcalá de Henares-Madrid, del 6 al 9 de octubre pasado, coincidiendo con el primer centenario del *Primer Congreso Nacional de Pedagogía* y la creación del *Museo Pedagógico Nacional,* y, asimismo, con el cincuentenario de la creación de la *Sección de Pedagogía* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. El tema general del *Coloquio* ha sido el de *"Innovaciones educativas en la España del S. XIX"* y ha querido ser un homenaje a Manuel Bartolomé Cossío, primer director del Museo, primer catedrático universitario de Pedagogía y uno de los mejores educadores que ha tenido España.

Con esta aportación al estudio de la segunda enseñanza española decimonónica, a partir de la legislación administrativa promulgada, pretendemos alcanzar dos objetivos que deben ser complementarios en la investigación histórica: estudiar el pasado en la perspectiva educativa y pedagógica y procurar que las conclusiones que se alcancen sirvan, al menos, de reflexión para el análisis crítico del presente y la transformación positiva del porvenir, siempre refiriéndonos al campo concreto de la segunda enseñanza.

Teniendo en cuenta que, no hace mucho tiempo, la administración educativa española ha dado a conocer para su discusión un *Proyecto de Reforma de las Enseñanzas Medias* (1), parece oportuno ofrecer en síntesis algunas de las líneas características de la evolución del nivel secundario, por lo que pudiera tener de paradigmático y de punto de referencia sugeridor de nuevas alternativas, que den la posibilidad de superar los errores y carencias del pasado.

En nuestra investigación, cuyos resultados exponemos a lo largo de esta comunicación, hemos utilizado los métodos histórico y comparativo exigidos por la índole de la misma. Es decir, hemos seguido todas las fases del método histórico, como vía de acercamiento a las fuentes a estudiar, su ordenación, sistematización, selección y análisis. A partir de este momento se hizo necesaria la aplicación del método comparativo, especialmente en sus fases de yuxtaposición y comparación, propiamente dicha de los materiales seleccionados.

De dicha combinación metodológica resultó lo que podríamos llamar un "modelo de estudio", compuesto por una serie de aspectos o variables que, a nuestro entender, vienen a conformar las características básicas de la evolución de la legislación secundaria española decimonónica, y que son los siguientes:

– La enseñanza secundaria, ¿nivel educativo autónomo o propedéutico? El largo proceso de la dependencia a la autonomía.

– La estructura de la enseñanza secundaria: ¿enseñanza articulada en ciclos distintos o de ciclo único?

– La alternativa entre bachillerato clásico y bachillerato moderno.

– El problema de la libertad de enseñanza. Diferentes interpretaciones.

– El sistema de valoración del rendimiento escolar.

Como los límites exigidos por una comunicación de este tipo impiden analizar con la debida atención y detalle cada apartado, en esta ocasión nos vamos a limitar a considerar de una manera resumida los puntos segundo, tercero y cuarto (2).

Estructura de la enseñanza secundaria: de los dos ciclos al ciclo único

Una de las características básicas de la evolución de la segunda enseñanza, que en este estudio no vamos a tratar con detenimiento, es el proceso observable que va

Problemas de pedagogía

Necesariamente sujetos a una brevedad que no está reñida con la claridad de exposición, los títulos de esta colección reflejan toda la rica problemática pedagógica de nuestra época. Los temas más debatidos hoy, los nuevos métodos educativos y los sistemas renovadores que se trata de poner en práctica, son examinados y estudiados a fondo por afamados especialistas.

Volúmenes publicados (tamaño 12 x 20 cm, rústica):

Heinz Loduchowski
1 **LA COEDUCACIÓN DE LOS ADOLESCENTES Y EL PROBLEMA DE LOS "TEENAGERS"**
(Agotado)

Hélène Lubienska de Lenval
2 **LA EDUCACIÓN DEL SENTIDO RELIGIOSO**
(Agotado)

Jean Vimort
3 **NUESTROS HIJOS Y SUS DEFECTOS**
ISBN 84-254-0289-1. 2.ª edic. 196 págs. 280 ptas.

Fritz März
4 **DOS ENSAYOS DE PEDAGOGÍA EXISTENCIAL**
ISBN 84-254-0294-8. 2.ª edic. 152 págs. 340 ptas.

Hans Moritz
5 **LA FAMILIA Y SUS VALORES FORMATIVOS**
ISBN 84-254-0458-4. 208 págs. 350 ptas.

Jean Vimort
6 **NUESTROS HIJOS Y LA VIDA DE FAMILIA**
ISBN 84-254-1111-4. 2.ª edic. 144 págs. 280 ptas.

Leopold Prohaska
7 **PEDAGOGÍA DEL ENCUENTRO**
ISBN 84-254-0296-4. 3.ª edic. 152 págs. 300 ptas.

Louis Raillon
8 **EL DINERO, PROBLEMA EDUCATIVO**
ISBN 84-254-0461-4. 176 págs. 280 ptas.

Rudolf Wegmann
9 **EL ENEMIGO CAPITAL DE LA EDUCACIÓN**
ISBN 84-254-0297-2. 224 págs. 360 ptas.

Guy Avanzini
10 **EL FRACASO ESCOLAR**
ISBN 84-254-0470-3. 3.ª edic. 192 págs. 400 ptas.

Ernst Ell
11 **TRES DEFECTOS GRAVES Y SU REMEDIO**
ISBN 84-254-0527-0. 124 págs. 220 ptas.

Arnulf Rüssel
12 **EL JUEGO DE LOS NIÑOS**
ISBN 84-254-0546-7. 296 págs. 500 ptas.

Hubert Henz
13 **EL ESTÍMULO EDUCATIVO**
ISBN 84-254-0898-9. 240 págs. 360 ptas.

Theoderich Kampmann
14 **EDUCACIÓN Y FE**
(Agotado)

Otto Dürr
15 **LA OBEDIENCIA DEL NIÑO**
ISBN 84-254-0436-3. 160 págs. 220 ptas.

Norberto Galli
16 **LA PEDAGOGÍA FAMILIAR, HOY**
ISBN 84-254-1046-0. 324 págs. 550 ptas.

Adam Curle
17 **EDUCACIÓN LIBERADORA**
ISBN 84-254-0663-3. 196 págs. 380 ptas.

Peter Heinemann
18 **PEDAGOGÍA DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL**
ISBN 84-254-1094-0. 170 págs. 480 ptas.

Reinhard Andreas
19 **EL MIEDO ESCOLAR**
ISBN 84-254-1113-0. 228 págs. 580 ptas.

M. F. Fromont
20 **EL MIMETISMO EN EL NIÑO**
ISBN 84-254-1163-7. 200 págs. 480 ptas.

Roberto Zavalloni
21 **ORIENTAR PARA EDUCAR**
ISBN 84-254-1154-8. 216 págs. 480 ptas.

Heinz Loduchowski
22 **PARTICIPACIÓN, Y COMUNICACIÓN CREATIVAS**
ISBN 84 254-1184 X. 232 págs. 800 ptas.

Solicite estas obras a su librero habitual, o directamente a:
EDITORIAL HERDER S.A.
Provenza, 388 - Barcelona - 25

de la dependencia a la autonomía; es decir, el largo camino recorrido, aunque aún no finalizado, desde su consideración de nivel educativo propedéutico a nivel educativo autónomo en sí mismo.

Precisamente, la configuración estructural del nivel secundario en dos ciclos o en uno solo, estuvo frecuentemente relacionada con la concepción autónoma o propedéutica que de aquél se tuviera. Pero ahora nos interesa plantearnos cómo se ha articulado históricamente la enseñanza secundaria en nuestro país, y qué período de escolaridad ha venido abarcando en los diversos planes de enseñanza que se han sucedido en el tiempo.

En el primer plan de estudios de enseñanza secundaria, de 4 de agosto de 1836 (3), se estructuraba ya este nivel escolar en dos parcelas no muy bien definidas entre sí: instrucción secundaria elemental e instrucción secundaria superior. En realidad, aunque este plan de estudios, como muchos otros posteriores, no llegó a aplicarse en la práctica de manera suficiente, por falta del presupuesto necesario y de la organización escolar imprescindible para ello, la denominada instrucción secundaria superior, que se impartiría en los institutos superiores, contaría con los mismos contenidos que la instrucción secundaria elemental, salvo que estaba previsto poseyera mayor extensión y la inclusión de algunas materias eminentemente prácticas o de aplicación, como la Economía Política, el Derecho Natural o la Administración.

El plan de estudios de 17 de septiembre de 1845 fijaba en cinco años la duración de los estudios de la segunda enseñanza elemental, aunque seguía refiriéndose a la segunda enseñanza de ampliación, sin especificar su duración. Dicha modalidad de enseñanza desaparecería en el plan de 8 de julio de 1847, manteniéndose los cinco años del período único de instrucción secundaria.

En el plan de 28 de agosto de 1850, se introduce una nueva modificación en la estructura de la educación secundaria al dividir los institutos entre los de "primera clase", que impartirían la enseñanza secundaria denominada "completa", dejando la "incompleta" para los institutos de "segunda clase".

El período de escolaridad secundaria se amplió a seis años, en dos ciclos de tres años, por el plan de estudios de 10 de septiembre de 1852, que utilizaba el criterio de reunir en el primer nivel los estudios más elementales y básicos, dejando para el segundo las materias de carácter científico y filosófico, además del Latín.

En el plan de 26 de agosto de 1858 se vuelve a un ciclo único de cinco años y es el último plan de estudios en el que se permite hacer el ingreso a los nueve años, siendo una constante, desde entonces, la exigencia de diez años para poder acceder a la secundaria.

A partir del último plan citado, se mantendrá, salvo las excepciones a las que nos referimos a continuación, la tendencia a que el período de escolaridad, ni gratuito ni obligatorio, de la enseñanza secundaria, se extienda a seis años, estableciendo también como norma la existencia de dos períodos dentro de este nivel educativo: uno, primero, más elemental y de consolidación de la enseñanza primaria y luego un segundo período, que a veces requería un examen de acceso, más especializado, de preparación para los estudios superiores.

Hubo un intento de ampliar la enseñanza secunda-

ria a siete años, plan de estudios de 26 de mayo de 1899, que no llegó a durar más allá de un curso, dado que el nuevo plan de julio de 1900 y todos los posteriores volvieron a los seis años de escolaridad, si bien se reconocía oficialmente que no se le dedicaba a la secundaria el número de años que dicho nivel educativo demandaba y se prometía tomar medidas en tal sentido *"desde que lo permitiera la hacienda del Estado"*.

El importante plan de estudios de septiembre de 1903, que estuvo vigente durante 23 años, y fue reestablecido por la República durante un período de tiempo, impondría un bachillerato único de seis años, que se dividiría en elemental y universitario en el plan de agosto de 1926, volviéndose así a la tendencia cíclica.

Enseñanza secundaria humanístico-teórica y enseñanza científica y productiva

Desde los primeros momentos del nacimiento de la educación secundaria moderna, coexistirán dos direcciones contrapuestas sobre lo que debiera ser la nueva enseñanza secundaria. Frente a una enseñanza secundaria humanística y teórica, concebida como un adorno social sin finalidad práctica alguna, se puede apreciar otra dirección que se preocupa de poner el acento en los aspectos científico-naturales y en la que ya se empieza a prestar atención a una clara orientación técnico-profesional inmediata.

Las dos corrientes señaladas empiezan a aparecer enfrentadas y en lucha por conseguir la hegemonía escolar, especialmente, a partir del siglo XVIII. La primera de ellas, la enseñanza secundaria clásica, pretende formar personas que se adapten a la situación tradicional existente en todos los órdenes de la vida. Por su parte, la orientación moderna de la enseñanza secundaria aparece ligada a la concepción burguesa de la vida que, en aquellos momentos, se siente como la que ha de transformar y dominar el mundo y la naturaleza.

En la normativa legal existente, pero también en la lucha política parlamentaria, en la prensa y en la propia bibliografía pedagógica, se aprecia a lo largo del siglo XIX y en lo que llevamos del siglo XX, el enfrentamiento entre las dos tendencias, unas veces de manera solapada e indirecta, otras veces con pugnas ideológicas y combates dialécticos públicos.

La orientación científico-natural acabaría por imponerse en nuestro país ya bien avanzado el siglo XX, pero no en estado puro, sino recogiendo lo más formativo que encerraba la orientación clásica de la enseñanza secundaria.

En líneas generales, se puede decir que los grupos conservadores han venido defendiendo sistemáticamente, a través de la historia, la puesta en práctica del bachillerato clásico de inspiración medieval, cargado de contenidos lingüísticos, especialmente Lengua Española y Latín, por lo cual, injustamente en nuestra opinión, dichas enseñanzas, en particular el Latín y el Griego, aparecen unidas al pensamiento reaccionario y oscurantista. Por el contrario, el bachillerato moderno, con inclusión de asignaturas tales como Ciencias Naturales, Química, Física, Matemáticas e Idiomas modernos, en cantidades masivas, fue siempre defendido por las tendencias liberales y progresistas burguesas que confiaban en que dichas enseñanzas podían hacer de España un país moderno.

En todo caso, ni los unos ni los otros, cuando tenían poder para ello, eliminaban del plan de estudios de segunda enseñanza las asignaturas preferidas por los contrincantes políticos, sino que, como mucho, le restaban entidad, dando preferencia a las que defendían. También se produjeron en diversas ocasiones intentos eclécticos de combinar adecuadamente ambas orientaciones en planes de estudios enciclopédicos; pero, los frecuentes cambios de gobierno, sobre todo en el siglo XIX, se encargaban de hacerlos improductivos.

Aunque el primer plan de estudios oficiales de segunda enseñanza, el de 4 de agosto de 1836, introducía en el currículum de la instrucción secundaria elementos de Matemáticas, Geografía e Historia, Historia Natural, Física y Química, Mecánica y Astronomía, Literatura y nada menos que Economía Política y Derecho, en realidad, dicho plan no se llevaría a la práctica, resultando más teórico que real y, seguramente, demasiado ambicioso para su época.

Hasta finales del siglo XIX se produce un vaivén de textos legales con currículums diferentes según fuese la tendencia que propugnaban. Ningún grupo de entre los que tomaban el relevo de gobierno, que traía consigo la implantación de un nuevo plan de estudios, eliminaba por completo el Latín o las Matemáticas, por poner un ejemplo significativo, pero sí aumentaba o disminuía la frecuencia de horas lectivas de una u otra de las asignaturas, o se hacía aparecer en más cursos que en el plan precedente.

El plan de septiembre de 1898, del ministro Gamazo, se caracterizaba por ofrecer múltiples posibilidades de elección, en un intento claramente ecléctico de combinar humanismo y utilitarismo, lenguas vivas y lenguas

siglo veintiuno de españa editores, s.a.

KAMIN, L.J.
Ciencia y política del cociente intelectual.

RECALDE, J.R.
La construcción de las naciones.

HUFTON, O.
Europa: privilegio y protesta (1730-1789).

CASEY, J.G.
El Reino de Valencia en el siglo XVII.

NUÑEZ FLORENCIO, R.
El terrorismo anarquista (1888-1909).

PEINE, H. y R. HOWARTH.
Padres e hijos: problemas cotidianos de conducta.

VASTA, R.
Cómo estudiar al niño.

GIORDAN, A.
La enseñanza de las ciencias.

Solicite catálogos e información.
Siglo XXI de España Editores, S.A.
Calle Plaza, 5 - Madrid-33
Tfnos.: 759 48 09 - 759 49 18 - 759 45 57

muertas, bachillerato literario y bachillerato científico. Según se aseguraba en el preámbulo del decreto citado, los criterios de elección de las asignaturas del plan de estudios que se ofrecía estaban basados en: diferentes posturas de grupos sociales españoles, los resultados de experiencias en España y en el extranjero, y tener en cuenta las asignaturas que aparecen incluidas en todos los planes de bachillerato que han existido.

Sin embargo, el plan de Pidal y Mon, de mayo de 1899, volvía a extender el Latín a seis de los siete cursos de bachillerato, que en el anterior plan de estudios había quedado reducido a tres. Si bien es cierto que, a partir del plan Pidal, la enseñanza del Latín va a ir perdiendo progresivamente fuerza, aunque el primer período del régimen franquista es la etapa de máxima expansión: el plan 1938 incluía el Latín en los siete cursos del bachillerato.

Por su parte, el Griego nunca ocupó un lugar destacado en el currículum de este nivel educativo. En el plan Moyano de 1857 se preveía la impartición de dos cursos de dicha materia, y se propuso como asignatura en algunos de los planes siguientes. Normalmente, pronto quedó fuera de los planes de estudio de secundaria, especialmente en los planes de 1903 y 1926, hasta el plan de 1938 de Sainz Rodríguez, en el que la Lengua Griega se explica en 4.º y 5.º curso y la Lengua y Literatura Griega en 6.º y 7.º: en total cuatro cursos.

El problema de la libertad de enseñanza

Sinónimos de "libertad de enseñanza"

El tema de la libertad de enseñanza ha sido, y sigue siendo, uno de los más polémicos en nuestra historia de la educación contemporánea. El propio enfoque terminológico y conceptual del problema ya de por sí implica la complejidad e ideologización a que está sometido. De hecho, se pueden encontrar como sinónimos usuales de libertad de enseñanza, entre otros, los siguientes:

– Libertad de enseñanza entendida como posibilidad de una educación institucional independiente del sistema escolar oficial.

– Libertad de enseñanza entendida como autonomía de las instituciones y la participación de gobierno en las mismas por parte de todos sus componentes.

– Libertad de enseñanza que posibilite la enseñanza en un idioma distinto del castellano.

– Equiparación de libertad de enseñanza a libertad de cátedra, de pensamiento y de expresión.

– Libertad de enseñanza entendida como libre posibilidad del profesor de elegir el texto de apoyo a la asignatura que imparte (4).

Naturalmente que no es posible, ni siquiera necesario, analizar aquí todos los indicadores apuntados. Entre otras razones, porque alguno de ellos tienen poca entidad y ni siquiera se plantean en su evolución con la suficiente sustantividad. Sólo se analizarán las dos interpretaciones que más se repiten en los textos legales estudiados.

La enseñanza libre como opción a la enseñanza estatal u oficial

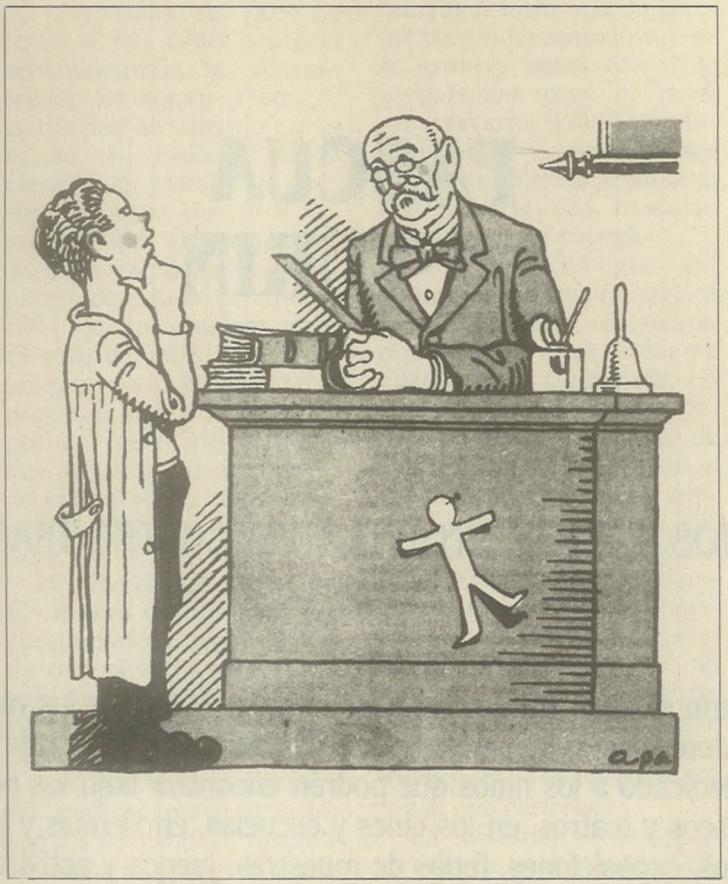
En este tema, como en tantos otros, se tiene la tentación de pensar, apoyándose en tesis no científicas, en la tendencia cíclica de la historia como efectivamente existente. Así, en el caso que ahora nos ocupa, la enseñanza secundaria, que a par-

tir de la normativa oficial de los años 40 del siglo XIX tendía a ser únicamente oficial, iría progresivamente abriéndose hacia la posibilidad de ser impartida en instituciones particulares, reconocidas o no, e, incluso, se aceptaría el cursar algunos años en la propia casa del alumno, en la denominada "enseñanza doméstica". Este movimiento se ha ido cerrando en los años sesenta y setenta de nuestro siglo, en una vuelta a sus orígenes, con la desaparición de la enseñanza libre y un aumento espectacular de la matrícula de enseñanza oficial y, aunque un poco menor, en la enseñanza reconocida.

La existencia de colegios privados de segunda enseñanza, al menos su posibilidad legal, quedó asegurada desde uno de los primeros planes oficiales de segunda enseñanza en la época contemporánea: el plan de estudios de 8 de julio de 1847. Pero, será a partir del plan de Orovio de 9 de octubre de 1866, cuando se puede observar una acusada tendencia a la defensa de la enseñanza doméstica y, en especial, al planteamiento de la necesidad de una enseñanza libre de las humanidades.

Sin embargo, quienes han defendido con verdadero entusiasmo la libertad de enseñanza, entendida como derecho a la creación de instituciones privadas de instrucción, han sido las normas emanadas de gobiernos liberales que, contrariamente a lo que ha ocurrido en el último período de nuestra más reciente historia, nunca fueron oficialistas o estatalistas, sino que, de una manera sistemática, atacaron duramente el monopolio estatal de la educación. La siguiente cita, sacada del preámbulo de la Reforma de octubre de 1868, es un buen ejemplo de lo que se afirma:

"... Los mismos establecimientos de instrucción pública, que deben desear y que desean en España no estacionarse, sino seguir el movimiento progresivo de la ciencia, están interesados en que se erijan escuelas libres que compartan con ellos la ardua tarea de instruir al pueblo... Llegará un tiempo en que, como ha sucedido en la industria, la competencia entre los que enseñan se limite a los particulares, desapareciendo la enseñanza oficial... Hoy no puede intentarse esa supresión porque el país no está preparado para ella..."



La libertad de enseñanza, entendida como aquella *"que consiste esencialmente en la facultad de enseñar y aprender fuera del organismo que a la instrucción pública fije el Estado"*, queda así definida en el plan de estudios de agosto de 1880, que, además, se comprometía a defender y a proteger a la enseñanza libre *"hermanándola con la disciplina y el aprovechamiento escolar"* y será refrendada de una manera sistemática por toda la legislación posterior hasta que, como decíamos al principio de este apartado, empieza a desaparecer en nuestros días.

No obstante, es preciso hacer una última matización en este planteamiento. Ya en el siglo XX, se registra el singular fenómeno de que las fuerzas progresistas apoyen la universalización, o extensión generalizada al conjunto del país, de la enseñanza pública y oficial, frente a la tendencia conservadora de ampliar la creación de centros de carácter privado. Quizá, explica el cambio de actitud el hecho de que buena parte de los centros privados de segunda enseñanza de nuestra nación están en manos de los herederos de aquellos grupos que, con más o menos fortuna, Y. Turín denomina *"liberales-conservadores"* y *"extrema derecha"* (5).

Libertad de enseñanza como libertad de cátedra. Elección de textos de enseñanza

Estos dos aspectos pudieran muy bien ser estudiados por separado. En esta ocasión preferimos analizarlos de una sola vez. Están íntimamente relacionados y, con frecuencia, aparecen planteados a un tiempo, en los propios textos legales.

Por otra parte, el tema de la libertad de cátedra y la libre elección de texto de enseñanza es uno de los que aparece más fuertemente ideologizado desde principios de la organización institucional oficial de la segunda enseñanza. Tradicionalmente, serán los gobiernos liberales, apoyados por sus grupos de opinión, los que levantarán la bandera de la libertad de enseñanza entendida como libertad de cátedra. La subida al poder de un gobierno conservador, después de los efímeros períodos de libertad constitucional en el siglo XIX y primer tercio del siglo XX, o el derrumbe de formas de gobierno progresistas, traerían consigo el establecimiento de censuras y controles a la libertad de expresión y de pensamiento en las cátedras, y a la fiscalización y censura de los libros de texto a utilizar en las clases.

Veamos algunos ejemplos. Uno de los textos legales más claros y precisos en su defensa de la libertad de cátedra para el profesorado de enseñanza secundaria, corresponde a la reforma de 21 de octubre de 1868, llena del optimismo y la esperanza que los cambios progresistas suelen traer consigo en nuestro país, al menos en

PASCUA EN TURIN

MUCHACHOS, PADRES, ENSEÑANTES: CUATRO DIAS JUNTOS.

La Ciudad de Turín se abre, durante el período de la Pascua, a los muchachos, a sus familias y educadores, tanto italianos como extranjeros. El Centro de la Ciudad estará íntegramente dedicado a los niños que podrán encontrar bajo los portales y en las plazas, en los museos y teatros, en los cines y escuelas, en tiendas y jardines, todo tipo de espectáculos, exposiciones, ferias de muestras, juegos y actividades diversas.

Los educadores podrán asistir a encuentros y un programa de 20 Seminarios entre el 22 de marzo y el 9 de abril sobre diversos aspectos del teatro infantil y juvenil.

Para que las familias puedan «descubrir» la ciudad, los niños tendrán actividades y asistencia durante todas las jornadas.

Subvenciones que facilitarán estancia a costos muy reducidos y alojamiento gratuito para un muchacho por cada dos adultos, permitirán una agradable estancia en la ciudad.

INFORMACION

«PASQUA TORINO»
IV DIPARTIMENTO COMUNE DI TORINO
Via S. Francesco de Paula, 3
10.123 TORINO
Tel. 07-9311 - 839 79 41, extensiones 88 y 59

sus comienzos. El trozo elegido dice así:

"Reconociendo la libertad de enseñanza como un derecho de todos, no puede negarse a los que educan a la juventud en nombre y por encargo del Estado. La ciencia investiga lo general y absoluto, y no se ocupa sino incidentalmente en lo individual y transitorio; vive en región más alta y serena que en la que luchan y se agitan las pasiones, y no reconoce el derecho de la fuerza; debe ser, por consiguiente, libre en sus manifestaciones, cualquiera que sea el encargado de enseñarla, y no sin razón se ha considerado como una violación del derecho las persecuciones que ilustres maestros han sufrido por sus doctrinas. El Estado carece de autoridad bastante para pronunciar la condenación de las teorías científicas, y debe dejar a los Profesores en libertad de exponer y discutir lo que piensan... Los Profesores deben ser también libres en la elección de métodos y libros de texto y en la formación de su programa, porque la enseñanza no es un trabajo automático, ni el maestro un eco de pensamientos ajenos..."

El plan de estudios de 16 de septiembre de 1894, de carácter también progresista, insiste en la necesidad de separar, mantener y respetar la tutela del Estado y la libertad de enseñanza del profesor, *"a quien corresponde fijar el plan, el método de exposición y la libre formación del programa"*.

Al igual que hemos dicho en apartados anteriores, también en éste podemos afirmar que la tendencia que se observa en la historia es el fomento o, al menos, la permisividad de la libertad de cátedra en las etapas liberales y su prohibición, control y, en todo caso, disminución, en los momentos políticos conservadores.

Respecto a la posibilidad de la elección del libro de texto, se han dado, como ya adelantábamos, las mismas tendencias que en el tema de la libertad de cátedra. La libertad del profesor en la elección de métodos y libro de texto, así como en la formación de su programa, quedaba garantizada en los planes de estudio de 1868 y 1894 de una manera total. El plan de 1898, por poner un ejemplo más, dice no al programa único y se inclina por un índice de materias, que deja libertad en el orden de exposición y en el desarrollo y forma de la expresión.

El plan Romanones, del 12 de abril de 1901, ataca al cuestionario único, aduciendo que el libro de texto se había convertido en una serie de respuestas preparadas para los exámenes.

Los criterios mencionados no experimentan variación alguna de carácter sustantivo hasta el plan 1938 que, para evitar lo que denominaba"*...el mimetismo extranjerizante, la rusofilia y el afeminamiento, la deshumanización de la literatura y el arte, el fetichismo de la metáfora y el verbalismo sin contenido...*", establecía una libertad *"instrumental, aunque restringida de los libros de texto, intentando encontrar en ellos... un nivel de calidad pedagógica, científica y política que responda a los ideales del nuevo Estado"*.

Conclusión

Del análisis histórico de las características básicas de la enseñanza secundaria a través de la legislación, se puede llegar a algunas interpretaciones que faciliten una reflexión más sistemática sobre este nivel de enseñanza.

Respecto al objeto o sentido de la enseñanza secundaria, aún admitiendo las funciones históricas de complemento del aprendizaje de la primera enseñanza y de preparación para el nivel universitario, habría que insistir mucho más en el carácter de enseñanza autónoma que encierra una finalidad formativa en sí misma.

El esclarecimiento del tema de la estructura cíclica de la educación secundaria podría resolver el problema citado de la autonomía, en cuanto que lo que hoy se denomina segunda etapa de EGB y el primer ciclo de la enseñanza secundaria, previsto por el Proyecto de Enseñanzas Medias, podrían tener el cometido de afianzamiento de los conocimientos elementales y generales, mientras que el segundo ciclo del Proyecto podría estar específicamente dedicado a la formación del alumnado en función del nivel al que pertenece.

La histórica contraposición entre bachillerato clásico y bachillerato moderno, entre los partidarios de dar prioridad a las enseñanzas clásicas y los que, por el contrario, se inclinan por los contenidos científicos y técnicos, ha ido desapareciendo por la propia dinámica de los acontecimientos históricos. El problema está planteado hoy entre bachillerato y formación profesional, en cuanto consolidación de hecho de dos redes de formación secundaria que pueden interpretarse como encubridoras de planteamientos educativos clasistas y discriminatorios.

Finalmente, el tema de la libertad de enseñanza sigue sin ser resuelto adecuadamente entre nosotros. Históricamente se aprecia la diversidad de conceptos, las diferentes maneras de entender el término *"libertad de enseñanza"*, según el punto de vista desde el que se efectúa el análisis. De la evolución del tema a través de la historia, se puede deducir que la demagogia y el dogmatismo, que con frecuencia se usa desde los campos ideológicos más diversos, no contribuyen a la superación del problema planteado.

O.N.F.

NOTAS

(1) Realizado y editado por la Dirección General de Enseñanzas Medias: ***Las enseñanzas medias en España.*** Madrid, 1981.

(2) En febrero de 1982 se celebró en la Universidad a Distancia en Madrid un Seminario en torno al citado Proyecto de reforma de las enseñanzas medias. En tal ocasión presenté una ponencia, *"Características generales de la evolución de la legislación española relacionada con la enseñanza secundaria"*, en la que analizaba con detenimiento todos los apartados explicitados. Con posterioridad a dicho Seminario apareció el libro de A. VIÑAO: ***Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones con la enseñanza secundaria.*** Ed. Siglo XXI. Madrid, 1981. Analizado su contenido, mi investigación sigue aportando criterios y perspectivas propias.

(3) Plan de Estudios de 4 de agosto de 1836. Plan general de Instrucción Pública. Real Decreto de Gobernación de 4 de agosto de 1836. Para evitar hacer un largo número de citas, remitimos desde aquí a la *Colección Legislativa* de los diversos ministerios que se ocuparon de la enseñanza en el siglo XIX, siempre que se mencione un nuevo decreto ministerial.

(4) El criterio de selección elegido ha sido el de la frecuencia con que se repiten algunos temas relacionados con la libertad de enseñanza en los textos legales del nivel secundario, en el período que estudiamos. De hecho, algunos de los indicadores tienen poca entidad real y no se plantean con la suficiente sustantividad como para ser tenidos en cuenta de forma prioritaria.

(5) TURIN, Y.: ***La educación y la escuela en España de 1874 a 1902.*** Ed. Aguilar, Madrid, 1967; véase, especialmente, parte II, cap. 1.º y 2.º. Es conveniente consultar, además, entre otros: TUÑON DE LARA, M.: ***Medio siglo de cultura española.*** Ed. Tecnos. Madrid, 1977; PUELLES BENITEZ, M. de: ***Educación e ideología en la España contemporánea.*** Ed. Labor-Politeia. Barcelona, 1980.