

Treball de Final de Grau

FIGUERES-GIRONA-VALÈNCIA-MADRID

UNA APROXIMACIÓ A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA DE LA SEGONA MEITAT DEL SEGLE XIX A PARTIR DE L'ESTUDI COMPARATIU DE QUATRE ESCENARIS



Nom:	Martí Rodríguez Pont
DNI:	41669176F
Grau:	Grau en Història
Curs:	2021-2022
Tutor:	Joaquim Maria Puigvert i Solà
Departament:	Història i Història de l'Art
Facultat:	Facultat de Lletres

ÍNDIX:

0. Introducció	2-4
1. Evolució historiogràfica.....	5-9
2. L'argument: Un cop d'ull a l'Espanya del segle XIX.....	10-18
2.1. Les Corts de Cadis: Els primers passos cap a una educació liberal.....	11
2.2. El Pla Pidal (1845): L'arribada de l'educació secundària pública.....	12
2.3. La consolidació d'un model educatiu liberal (1857-1868): De la Llei Moyano a les reformes d'Orovio	14
2.4. El Sexenni Democràtic (1868-1874): La irrupció de la llibertat de càtedra.....	15
2.5. La Restauració: Un veritable retorn a <i>l' statu quo</i> ?.....	16
2.6. El convuls final de segle (1894-1902): De Groizard a Romanones.....	17
3. El primer acte: Precedents i fundació dels Instituts.....	19-21
4. Els protagonistes: L'alumnat.....	22-32
4.1. Requisits d'ingrés.....	23
4.2. El perfil de l'alumne de secundària.....	24
4.2.1. Edat.....	24
4.2.2. Procedència social.....	26
4.2.3. Procedència geogràfica.....	28
4.3. Es pot parlar de fracàs escolar?	29
4.4. L'arribada de les alumnes.....	30
5. Els actors: El professorat.....	32-39
5.1. Accés a la professió i remuneració.....	33
5.2. Les diferents categories.....	36
5.3. Altres membres del personal dels centres docents.....	38
6. El segon acte: La qüestió ideològica.....	39-51
6.1. Conservadors vs. Progressistes: conflicte i implicació del professorat en la política.....	41
6.2. La disciplina escolar: un mirall de l'ordre polític dominant.....	45
6.3. El krausisme i l'avenç de les Ciències.....	48
6.4. La llibertat de càtedra: una arma de doble tall.....	50
7. Els escenaris: Edificis escolars i instal·lacions disponibles.....	51-55
8. L'atrezzo: Recursos materials i llibres de text.....	55-59
8.1. Un augment de la didàctica: els recursos materials als centres.....	55
8.2. Els manuals escolars i la seva polèmica.....	57
9. El tercer acte: Els centres privats dependents.....	59-63
9.1. Una educació més flexible i experimental.....	60
9.2. L'educació confessional: Els centres privats com a porta d'entrada per l'Església..	62
10. Conclusions.....	64-66
11. Bibliografia.....	67-68
12. Referències de les figures.....	69

0. INTRODUCCIÓ:

L'elecció de la temàtica d'aquest treball de final de grau va veure's fortament influïda des del primer moment per l'interès que l'àmbit educatiu ha despertat en mi durant els darrers anys. Si bé no he menystingut mai la possibilitat d'accedir al món laboral com a docent, i ja havia improvisat classes particulars durant la meva formació secundària i el batxillerat, l'etapa universitària i el seu persistent "i després, què faràs?" han fet que aquesta opció es consolidi fins esdevenir, ara per ara, la meva resposta a la gran incògnita post-universitària. Aquesta decisió ha vingut determinada principalment pel fet que, durant aquest darrer quart any cursant el Grau d'Història a la Universitat de Girona, he tingut la oportunitat de realitzar les pràctiques acadèmiques externes al Camp d'Aprenentatge d'Empúries. Dita institució forma part dels serveis educatius que ofereix la Generalitat de Catalunya, pel què he pogut experimentar en primera persona el treball en un centre educatiu de caràcter públic, en la qual la diversitat era la norma, amb grups d'alumnat que oscil·laven entre tercer de primària i segon de batxillerat, amb la presència ocasional d'escoles d'adults i cicles formatius. L'experiència, juntament amb la meva vinculació amb un voluntariat organitzat per l'entitat gironina Manaies de Sant Daniel, consistent en la realització de classes didàctiques d'Història i Història de l'Art al Col·legi Sagrada Família de Vila-roja, ha resultat circumstancial a l'hora de determinar la meva voluntat de cursar el Màster en Formació de Professorat d'ESO i Batxillerat el curs vinent.

A partir d'aquest interès, la premissa inicial del treball de recerca va començar a articular-se al voltant de dur a terme una investigació en la vessant de la història de l'educació, aprofitant també que ja havia tingut un primer tast d'aquest àmbit durant el darrer curs, en el treball final del Mòdul en Patrimoni històric, mètodes quantitativs i qualitativs per l'anàlisi històrica. Aquest havia consistit en realitzar un estat de la qüestió sobre l'educació gironina durant la segona meitat del segle XIX, i havia implicat fer recerca de fonts per tal d'omplir un buit d'informació en aquesta ciutat en particular, que semblava buit en contraposició amb l'educació gironina dels segles XVIII i XX, que comptava ja amb excel·lents i completes obres del professor Salomó Marquès. Per tant, en abordar el treball de final de grau, la primera idea que va sorgir, inspirada per la meva tasca del curs anterior, consistia en realitzar un anàlisi sobre la figura del professor del segle XIX, principalment a partir dels centres gironins. A través de converses i suggeriments del meu tutor, Joaquim Maria Puigvert, la temàtica educativa va ser acceptada i adaptada amb gran flexibilitat per tal de concentrar-se ja no només en la figura del professor, sinó en l'educació secundària pública de la segona meitat del segle XIX, des dels seus orígens, l'any 1845. L'aproximació a l'àmbit de l'ensenyament secundari, particularment negligit, ha fet que aquest treball no es desenvolupi merament com un estat de la qüestió, sinó que es fonamenti en casos d'estudi més concrets. L'observació de monografies específiques, el principal recurs bibliogràfic en aquesta àrea de recerca, ha permès dur a terme una investigació més minuciosa, per tal de reconstruir el trenca-closques de manera més eficient.

La presentació d'un estat de la qüestió, per entendre la rellevància de dites monografies, resulta pertinent en un treball d'aquesta mena. Dit apartat configura el primer capítol del treball de recerca, seguint aquesta introducció a les seves principals motivacions i estructura, i permet tenir una idea clara dels precedents i referents d'aquesta obra, articulada al voltant d'una trentena de lectures, entre llibres, capítols de llibres i articles acadèmics. Ara bé, abans de presentar les obres que han tractat aquest àmbit amb anterioritat i les seves tendències historiogràfiques, resulta precís establir quines són les preguntes i qüestions que aquest treball busca resoldre. Aquestes són d'allò més diverses: quin és l'origen de l'educació secundària pública a Espanya, i quin era el seu propòsit o objectiu? Com s'estructurava, inicialment? Com

es va veure afectada a través dels principals canvis polítics del context? Quin era el perfil de l'alumnat dels centres de secundària, i quin era el procés a partir del qual aquest era admès? Com es va viure la incidència de les primeres alumnes femenines en un espai eminentment masculí? Fins quin punt va tenir èxit, el sistema educatiu de la segona meitat del segle XIX? Com es formava el professorat dels instituts de secundària, i quins eren els seus principals biaixos ideològics? El professorat tenia una presència política i social preeminent, en les respectives ciutats on hi havia els instituts? Com va ser el conflicte per inserir coneixements més científics i positivistes en una societat de fortes arrels religioses? Quina va ser la principal polèmica educativa d'aquest context? Fins quins límits s'aplicava, la llibertat de càtedra? Com eren els espais en els quals es feien les classes, i de quins recursos disposava el professorat per dur-les a terme? Quina relació tenien els centres privats amb els centres públics estudiats?

Per poder donar resposta a les preguntes, a partir del segon capítol, el treball segueix una estructura inspirada per Agustín Escolano Benito i la seva publicació "Escenografías escolares: espacios y actores", compresa dins *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (2003). Professor d'Història de l'Educació de la Universitat de Valladolid, Escolano Benito realitza una aproximació diferent a la història de l'educació de l'Edat Contemporània equiparant les aules als escenaris, les ideologies a les representacions, i el professorat als actors entre altres, en una gran al·legoria. Aquest treball beu de la seva influència, i estructura els seus capítols com una representació teatral, amb tres actes significatius, referents a l'inici, el nus i el desenllaç, i altres apartats que permeten incidir en altres aspectes rellevants que també tenen un lloc dins la representació. És per això que el treball, com un fulletó de mà que ofereix una breu nota informativa sobre la programació d'un espectacle, comença amb un capítol que presenta el context històric de l'Espanya del segle XIX, i fa una petita sinopsi dels seus canvis educatius més significatius, l'ombra dels quals resta present durant tot el treball. Per facilitar-ne la comprensió, el capítol presenta una estructura interna pròpia, per aprofundir en lleis o ministres específics, i desconstruir la seva rellevància.

El capítol tres, o primer acte, serveix de punt de partida, i descriu els primers dies dels instituts, destacant la seva fundació i alguns dels seus incidents inicials, per tal d'introduir adequadament els casos d'estudi específics. A aquest capítol, el segueix un quart que es centra en parlar dels protagonistes de la qüestió educativa, l'alumnat que rep la formació, i oferir una descripció detallada del perfil de l'alumne de secundària, el seu procés d'ingrés als instituts, i l'arribada de les dones a les aules com a alumnes. Més enllà d'aquests detalls, també resulta pertinent analitzar en aquest apartat el grau d'èxit que van obtenir aquests alumnes, amb quina freqüència es produïa l'abandonament escolar i fins quin punt es pot parlar de fracàs.

Lògicament, no es pot tenir en compte l'alumnat sense analitzar també el professorat en profunditat, l'objectiu inicial que va ser plantejat a l'hora de determinar la temàtica del treball. Ocupant no la posició de protagonistes als quals va adreçat tot el pla educatiu, sinó la dels actors o intèrprets que proporcionen l'educació i s'adapten (o no) als canvis, l'anàlisi del cinquè capítol també es presenta dividida en breus apartats. En aquests, a partir de bibliografia general, però també de les referències dels autors de les monografies destacades, es busca observar l'accés a la professió i la seva remuneració, però també la jerarquia interna present en aquesta.

El segon acte, el més extens, corresponent al nus de la qüestió, i l'ocupa un profund anàlisi del conflicte ideològic al voltant de l'educació en el context històric estudiat. Sobretot a partir de la incidència del professorat en la vida política o la càrrega ideològica de les seves lliçons, el sisè capítol es centra principalment en les diferències entre els sectors progressistes i els sectors conservadors de la població, i la seva pugna per cenyir el seu control sobre el sistema educatiu.

Amb un paper destacat de la filosofia krausista, de la irrupció de les ciències a les aules i la conseqüent resposta per part dels sectors més tradicionals i religiosos, i de l'aplicació de la idealitzada llibertat de càtedra, resulta el capítol més extens, però també el que compta amb un anàlisi més ric, en el qual resulta particularment significatiu l'ús de les monografies específiques.

Els escenaris mencionats per Escolano també tenen un paper significatiu en el setè capítol d'aquest treball, que analitza justament els espais en els quals transcorre l'acció, establint una breu pausa entre el segon i el tercer acte per realitzar una visita al *backstage*. De la mateixa manera que un capítol és destinat a les aules, els laboratoris i altres espais, el següent es centra en els recursos educatius, l'*atrezzo* utilitzat, i comprèn des dels aparells vinculats a Física i les col·leccions de minerals d'Història natural, fins els llibres de text emprats a les aules, un apartat en el qual s'aprofundeix en particular per identificar-ne la principal polèmica relacionada.

Per servir de colofó al treball, el tercer acte o desenllaç presenta un gir força radical per contemplar els altres grans actors a les ombres, els centres privats, i el seu procés de consolidació com a centres educatius de prestigi dins la societat espanyola del segle XIX. El darrer capítol, doncs, es planteja els motius rere aquest ascens i observa el declivi progressiu de l'educació secundària pública, no sense oferir un cert bri d'esperança amb el canvi de segle, per contemplar-ne una revifalla final abans de córrer les cortines. L'extensió del treball resultant ha excedit els límits plantejats en els requisits formals del projecte. Ara bé, sota coneixement i aprovació del tutor del treball, aquest criteri ha estat més lax per tal de poder presentar la investigació en la manera més completa i explicativa possible.

En tractar-se del darrer treball realitzat en el grau, la culminació de quatre anys d'estudi no limitats tan sols a l'adquisició de coneixement teòric, sinó comptant també amb l'aplicació d'eines, tendències historiogràfiques i metodologia determinada, el darrer gran objectiu d'aquest treball de recerca és representar eficaçment el meu aprenentatge. És per això que el contingut del treball s'ajusta no només als meus coneixements en Història Contemporània, sinó que beu fortament de les assignatures d'Història d'Espanya i Historiografia, i del Mòdul d'Història Política i Cultural en particular, per presentar un anàlisi més polifacètic i complet. Sense tota aquesta formació, la redacció d'un treball com el resultant, no hauria estat possible.

Per tal de concloure aquest apartat introductori, és ja no només precís, sinó també necessari, agrair a totes les persones que m'han donat suport en l'elaboració d'aquest treball, des de les més mínimes consultes formals o lingüístiques fins al seu plantejament o estructura. En especial, agraeixo al tutor del treball, Joaquim Maria Puigvert la seva implicació i assessoria constant, més enllà de les recomanacions, consells i préstecs bibliogràfics. Sense el seu suport, aquesta funció no s'hauria pogut donar per començada.

1. EVOLUCIÓ HISTORIOGRÀFICA:

Per poder abordar adequadament l'educació secundària espanyola, resulta idoni aprofundir primerament en la visió que s'ha tingut històricament d'aquest sector de la història de l'educació. En l'anterior apartat, he fet referència al camp d'estudi en qüestió com a "particularment negligit", deixant entendre que es tracta d'un àmbit amb significatives mancances o carències. Malgrat aquesta percepció inicial, cal fer constar que les obres que l'han tractat en profunditat són riques i variades en contingut, i han contribuït a estructurar els diferents apartats d'aquest treball de recerca.

Cal iniciar aquest anàlisi fent referència al fet que l'estudi de la història de l'educació secundària s'ha vist limitat, en moltes ocasions, a un peu de pàgina en obres que aborden la història de l'educació en caràcter més general. Obres d'aquesta tendència, que exploren en profunditat el context educatiu espanyol i destinen algun dels seus apartats a l'ensenyament secundari es popularitzen a partir de finals de la dècada dels 70, amb exemples com el curt manual *Educación y Sociedad: La lucha por la educación en España, 1770-1970*, d'Esteban Medina (1977). Malgrat la seva brevetat, es tracta d'un llibre que presenta de manera senzilla però completa els canvis als quals s'enfronta l'educació durant l'Edat Contemporània. El propi autor, denota en un apunt del llibre que, en el moment en el qual aquest va ser publicat, encara no hi havia cap obra que compregués l'evolució de l'educació espanyola des de la Il·lustració fins l'actualitat en profunditat, sinó petites publicacions, centrades en períodes específics (1977:137). No serà fins els anys 90 on aquesta afirmació podrà ser qüestionada, amb l'aparició de volums complets com *Historia de la educación en España. II: Pedagogía Contemporánea*, d'Alfonso Capitán Díaz i *Historia de la educación en España y América. La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, una col·laboració de múltiples autors especialistes en història de l'educació, coordinat per Buenaventura Delgado Criado, ambdós llibres publicats l'any 1994. La primera de les dues obres, redactada pel destacat catedràtic d'Història de l'Educació de la Universitat de Múrcia i publicada per l'editorial Dykinson, justament fa referència al fet que 1982 va ser un any crucial pel desenvolupament de la història de l'educació espanyola, amb gestos com la creació de la revista interuniversitària "Historia de la Educación", per presentar publicacions acadèmiques d'aquest àmbit d'estudi a nivell estatal, o la celebració del primer col·loqui nacional d'història de l'educació (1994:909-910). Tant els articles d'aquesta revista com els reculls dels col·loquis nacionals han resultat altament valuosos en la redacció d'aquest treball. Igual d'important ha estat la segona de les obres publicades l'any 1994, el volum fruit de la investigació de nombrosos autors, entre els quals destaca una veu en particular, recurrent en aquest treball: Antonio Viñao Frago. Catedràtic d'Història de la Educació de la Universitat de Múrcia i pioner en la recerca de la educació secundària espanyola, contribueix a descriure el context històric en aquest volum, i a dotar-lo de l'anàlisi sobre els instituts i la legislació referent a aquests. En definitiva, dites primeres obres sobre la Història de l'Educació han contribuït a entendre el marc educatiu espanyol i a aportar el context històric al treball. Per complementar aquest segon capítol del treball, tan sols resta mencionar *Historia de España siglo XIX*, d'Ángel Bahamonde i Jesús Martínez (1994), i *Historia de la Educación en España. Tomo II: De las cortes de Cádiz a la revolución de 1868*, una obra esperonada pel Ministeri d'Educació i coordinada per Gonzalo Junoy (1979). Ambdues emmarcades en el mateix context que les anteriors, es centren en descriure els principals esdeveniments històrics de l'Espanya del segle XIX i recollir els documents i legislacions més significatives del període estudiat, respectivament.

Com es pot contemplar, el primer període de producció de textos acadèmics relacionats amb la història de l'educació es centrava principalment en la presentació del context general educatiu

espanyol, per poder cobrir la gran mancança del seu temps: una carència de fonaments. Fins i tot quan s'identifica un punt de partida dels estudis de l'educació específicament secundària, a partir de 1980, és necessari observar que la tendència a presentar-ne el marc legal i el context és la general. Carles Sirera presenta aquestes primeres obres, recalcant la presència pionera d'Antonio Viñao i la seva obra *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea* (1982), però també *La Segunda Enseñanza Oficial en el Siglo XIX* de Federico Sanz Díaz (1985). En la seva presentació d'aquestes obres, Sirera contempla com el seu centre d'atenció va ser sempre el conflicte ideològic al voltant de l'ensenyament secundari i la legislació que l'enfoca, amb una especial preeminència dels mètodes quantitius, per tal de poder fer anàlisis estadístics (2011: 15-16). De fet, ja al 1994, Capitán Díaz manifestava una associació d'aquestes primeres obres amb la vessant més social i econòmica (1994:944). En observar l'obra de Viñao, Sanz Díaz i altres contemporanis, Capitán Díaz fa referència a l'interès pels orígens i evolució dels instituts, la seva composició social, la participació de la burgesia en aquests i les ideologies presents, un contingut que permet contribuir amb la redacció ja no només del context històric, sinó del sisè capítol, sobre el conflicte ideològic. D'altra banda, per fer referència als canvis ideològics, si bé amb més vincles amb la història política que amb la social, resulta igualment destacable l'obra *Educación e ideología en la España contemporánea*, de Manuel de Puelles Benítez (1999), que comprèn els diferents relleus polítics de l'Espanya del segle XIX i analitza les seves repercussions ideològiques als instituts i altres centres educatius. Fins i tot el mateix Carles Sirera du a terme una altra aproximació a la ideologia del període estudiat, fortament arrelada en la història social i econòmica, en un capítol dins l'obra *La España liberal 1833-1874* (2014) titulat "¿Quién debe formar a los ciudadanos? El sistema educativo liberal ante los deseos de las culturas políticas", en el qual beu també de la història política i algunes de les seves principals premisses.

No genera cap sorpresa contemplar el pas d'una història social i econòmica, que duia a terme els primers anàlisis dels instituts i l'educació secundària, cap a una història de tendència més política. El paradigma historiogràfic general havia dut a terme un canvi significatiu, per desplaçar-se de les tendències d'història eminentment socio-econòmica de Fernand Braudel i l'escola francesa dels Annales a arrel del gir cultural, pel què resulta significatiu observar-ne la repercussió també a nivell espanyol. Dit gir cultural, acompanyat d'altres grans canvis com el gir lingüístic o el gir espacial, va suposar l'aparició de noves perspectives historiogràfiques, més fragmentades, caracteritzades per una gran pluralitat en els subjectes d'estudi. Entre aquestes, més enllà de contemplar l'origen etimològic rere el llenguatge i les seves aplicacions o l'aplicació de la micro-història per focalitzar l'atenció en casos d'estudi representatius, resulta destacable una nova posada en valor de la història política. Aquesta antiga disciplina, menystinguda pels historiadors socials, va cobrar importància justament en prendre perspectives més culturals, per contemplar l'extensió de la participació política en la societat i observar més el paper de l'individu. En un context marcat per aquests canvis, que valoren contemplar aspectes històrics més específics, acotar-ne fragments en concret, no resulta estrany contemplar una eclosió de nous treballs que observen diferents facetes d'aquesta disciplina. Encara que aquestes tendències comencen a quallar a finals dels 70 i es consoliden durant la dècada dels 80 i 90, la posterior incorporació dels acadèmics i historiadors espanyols al panorama historiogràfic mundial a la mort del dictador i el progressiu aperturisme de l'Estat fa que la seva incidència al país sigui posterior. Després d'una etapa inicial on imperava la historiografia social i econòmica, que havia deixat de ser el principal paradigma a nivell mundial, les tendències més recents van començar a irrompre entre les publicacions acadèmiques, explicant així la diferenciació present entre la onada de Viñao i Sanz Díaz descrita per Sirera i les onades historiogràfiques posteriors.

Si bé alguns volums més específics havien aparegut durant els anys 90, com es pot contemplar amb el recull *VI Coloquio de historia de la educación. Mujer y educación en España 1868-1975*, coordinat per Antón Costa Rico (1990), que ja enfocava a través de diversos autors una problemàtica més moderna com és la història de la dona, la incidència d'aquest tipus de publicacions va ser relativament escassa, fins el canvi de segle.

Observar les publicacions d'inicis del segle XXI ofereix la imatge d'una historiografia espanyola finalment submergida en el gir cultural i espacial. Articles com *Ser profesor de bachillerato: Los inicios de la profesión docente (1836-1868)*, de Carmen Benso Calvo (2002) o capítols com "Escenografías escolares: espacios y actores", del ja mencionat Agustín Escolano Benito, dins *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (2003) mostren nous interessos entre els acadèmics, més enfocats en la tasca i el paper individual del professorat o en els espais ocupats i la seva rellevància. El propi Antonio Viñao Frago, vinculat anteriorment a la vessant més pròpia de la història social i econòmica, presenta una gran capacitat d'adaptació i flexibilitat en traslladar la seva investigació en aquesta mateixa direcció, excel·lint amb articles com *Escolarización, edificios y espacios escolares* (2008) o *Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: siglos XIX-XXI* (2013). Ara bé, cal tenir en compte que el mateix autor s'havia aventurat a fer propostes relacionades amb el gir espacial fins i tot mentre col·laborava en obres de caràcter més general, com ara *Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones* (1994), reafirmant novament el seu caràcter pioner.

En el seu anàlisi de l'evolució historiogràfica de la història de l'educació secundària, Carles Sirera parla sobre com, amb el desenvolupament d'aquest gir, estudiar aquest àmbit de recerca s'ha convertit progressivament en un fenomen més rar, i com l'ensenyament secundari s'ha allunyat de l'interès acadèmic general. Encara que l'autor valencià protesta respecte aquesta negligència, fa una darrera observació per contemplar com, sorprenentment, en aquest mateix context, és l'estudi dels manuals i llibres escolars que es feien servir a les classes dels instituts, per ensenyar Història, el que ha despertat l'atenció dels investigadors (2011:16-17). Alejandro Tiana Ferrer ja va descriure la importància dels manuals de text com a font històrica a *El proyecto MANES y la investigación histórica sobre los manuales escolares (siglos XIX y XX)*, per presentar-ne un projecte d'investigació a inicis de segle (2000), però la tasca ha estat continuada per altres veus, com Jean-Louis Guereña amb *La edición escolar en España durante la Restauración (1875-1900): producción y distribución* (2004) o Míriam Varela Iglesias amb *Sobre los manuales escolares* (2010). Ara bé, tot i tenir en compte aquesta excepció en particular, Sirera considera desatesa la història de l'educació secundària, motiu pel qual tira endavant el seu anàlisi en particular, que defineix una altra manifestació d'estudis sobre aquesta temàtica, que presenten una llarga trajectòria, i que busquen concedir certa rellevància als casos individuals.

El desenvolupament de casos d'estudi monogràfics per poder comprendre aspectes històrics en una escala més reduïda, abans de buscar-ne la representació en el total, és identificat per Alfonso Capitán Díaz com un corrent específic que s'origina a partir dels vuitanta, relacionat també amb aquest gir historiogràfic que té una incisió gradual (1994:938). L'autor identifica algunes monografies rellevants en aquests inicis, originades a partir de tesis doctorals que són publicades, com *La educación en Ledesma en el siglo XIX*, de José María Hernández Díaz (1983) o *La escuela valenciana en el siglo XIX*, d'Alejandro Mayordomo Pérez (1988). Obrint camí pel que fa als casos d'estudi d'instituts d'educació secundària, Capitán Díaz identifica *El Instituto de Segunda Enseñanza de Badajoz en el siglo XIX (1845-1900)*, de Felicidad Sánchez Pascua (1985), que establirà un model a seguir en tant que contingut, període cronològic estudiat o estructura interna i metodologia (1994:945). Aquest treball de recerca en concret es desenvolupa

principalment a partir de quatre llibres orientats al voltant de casos d'Instituts en concret, tres dels quals segueixen una estructura similar a l'obra de Sánchez Pascua, més de vint anys més tard, una continuïtat que demostra l'eficiència d'aquests casos d'estudi.

El primer d'aquests fa referència a l'Institut Cardenal Cisneros, anomenat inicialment Institut del Noviciat, analitzat a partir de l'obra *El Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid (1845-1877)*, redactada per la difunta historiadora Carmen Rodríguez Guerrero. Publicada pel Consejo Superior de Investigaciones Científicas l'any 2009, l'obra és hereva de la tesi doctoral d'aquesta historiadora, bibliotecària de l'Institut Cardenal Cisneros en si, i l'únic llibre que va arribar a publicar abans de la seva tràgica defunció l'any 2015. Entre les grans tendències historiogràfiques, l'autora presenta una major proximitat a la història política i cultural, ja que busca recalcar la pugna ideològica del període comprès dins aquesta obra, però introduint també eines d'anàlisi quantitatives, per calcular percentatges referents a l'alumnat i la seva evolució. També resulta particularment destacable la importància que concedeix a les fonts escrites, amb especial importància dels manuals escolars, analitzant en profunditat un llibre d'Història natural per contemplar la incidència de les ciències als programes escolars.

Igual de rellevant és l'obra estudiada per tal de descriure el cas valencià, *Un título para las clases medias: El Instituto de bachillerato Lluís Vives de Valencia, 1859-1902*. Es tracta d'una obra del ja mencionat Carles Sirera, publicada l'any 2011 per Publicacions de la Universitat de València, que es defineix com una obra de tendència socio-cultural (2011:17). Es tracta, de nou, d'una edició de la tesi doctoral de l'autor, que busca enfocar particularment les relacions establertes entre les classes mitjanes i l'Institut, i realitza una aproximació on es veuen presents les eines d'anàlisi quantitatiu, amb destacats gràfics i esquemes que faciliten la classificació i recompte de l'alumnat.

Contemplant un cas d'estudi rellevant per la seva proximitat geogràfica, resulta important també per aquesta recerca la publicació de Joan Olòriz, *L'Institut de Segon Ensenyament de Girona (1845-1900)*, que també parteix d'una tesi doctoral, editada per CCG edicions i incentivada per la mateixa Universitat de Girona i l'ajuntament de la ciutat (2088). Olòriz, per la seva banda, essent no només doctor en Filosofia i Lletres sinó també polític, parteix d'una tendència historiogràfica on la presència de la política com a element d'estudi és significativa, vinculant els canvis de l'Institut als principals debats polítics i ideològics del context. Encara que l'obra no descuida cert anàlisi social, dut a terme a partir de taules classificatòries i estadístiques, no deixa de ser l'obra més vinculada a les tendències inicials de la història de l'educació, amb una important preeminència del marc legal damunt l'anàlisi realitzat. Malgrat aquest detall, però, l'obra resulta també rica en la presentació de detalls que poden semblar de caràcter més anecdòtic, en tractar-se d'un cas d'estudi d'una entitat força modesta, però que contribueixen a completar el trenca-closques de la història de l'educació secundària de manera eficient.

La darrera de les publicacions en les quals aquest treball de recerca aprofundeix més és potser la més singular de les quatre, no només per la seva elecció d'Institut al voltant del qual desenvolupar-se, sinó també pel seu format. Es tracta de l'obra *L'Institut Ramon Muntaner de Figueres: Pedagogia, Cultura, Identitat*, una obra col·lectiva, redactada per nou autors diferents i coordinada per Josep Colls (2021), amb l'objectiu de celebrar la commemoració dels gairebé dos-cents anys d'Història de l'Institut, fundat l'any 1839. El projecte va obtenir la Beca de Recerca Ciutat de Figueres de l'any 2013, i presenta un caràcter clarament diferenciat, en ser incentivada per l'Ajuntament de Figueres per tal de difondre el cas del seu institut i presentar-ne l'evolució i les principals contribucions educatives. Els tres capítols que aborden el període del segle XIX, redactats pel propi Josep Colls i l'autor Manuel Moreno, es centren en la fundació

de l'Institut, els seus inicis i la seva lluita per mantenir-se actiu en plena crisi originada en els temps del Sexenni, que perdura durant la Restauració. La seva condició com a obra de caràcter divulgatiu no ha de generar falses impressions: es tracta d'un llibre complet, redactat per historiadors competents que havien tractat amb anterioritat temes d'història de l'educació o la història de la pròpia ciutat de Figueres. L'excepcionalitat del seu caràcter narratiu, en comparació amb la resta d'obres, que presenten una forta càrrega acadèmica en tractar-se de tesis doctorals en origen, ofereix un contrast singular que enriqueix l'anàlisi. Malgrat no dur a terme una aproximació a partir d'una metodologia quantitativa ni ser adscrita a una gran tendència historiogràfica en particular, podria ser relacionada amb la micro-història, en tractar-se del cas d'estudi que especifica més detalls concrets. La situació del propi Institut de Figueres com un institut excepcional, que es manté malgrat no ser un institut central de província, i la seva proximitat geogràfica, el converteixen en un altre cas idoni per la realització d'aquest treball.

En qualsevol cas, les quatre obres estudiades comprenen cronologies similars, marcades pels anys 1845 i 1900, si bé els casos poden presentar lleugeres modificacions, com el cas de l'Institut de València, que parteix de 1859 perquè és la data a partir de la qual l'autor ha trobat fonts primàries, el cas de l'Institut Ramon Muntaner, que parteix de 1839 amb la fundació de l'Institut, o el cas de l'Institut del Noviciat, que acaba l'any 1877, any en el qual l'institut es canvia el nom. L'estructura de les obres en qüestió també segueix uns patrons generals, si bé la metodologia pot ser lleugerament diferent i els objectius principals poden variar. Es tracta, doncs, d'obres representatives que descriuen casos diferents, per poder complementar la bibliografia més general.

En definitiva, la historiografia de la història de l'educació espanyola ha evolucionat a partir d'una fase inicial que requeria la consolidació dels coneixements més fonamentals, constituïda sobretot per reculls legislatius o anàlisis socials i econòmics, fins a un marc acadèmic més específic, on la qüestió ideològica ha pres més pes, a arrel del gir cultural. Ara bé, els estudis moderns han presentat també una diversitat significativa, amb un major pes de la història de les dones, del gir espacial i de significats, que porta a explorar les aules, o el professorat i l'alumnat. Encara que l'educació secundària, dins aquest panorama, hagi estat particularment limitada, compta amb un aliat important en les monografies de casos d'estudi, que contenen anàlisis sobre instituts específics, amb certa proximitat a la micro-història, i que encara mantenen certa presència en l'actualitat. L'estudi de l'educació espanyola, però, ha presentat una davallada recentment, amb tan sols cert interès pels manuals escolars i el seu contingut, i un sorprenent però encara minoritari ressorgiment d'estudis més socials, recolzats per mètodes quantitius.

Aquest treball compta, doncs, amb obres vinculades a les diferents tendències historiogràfiques. El context històric i el marc legislatiu, sempre present, ha estat articulat a partir d'obres de la primera fornada, sumades a comptades consultes a fonts primàries, com *De la instrucció pública en España*, escrit de Gil de Zárate (1855). L'alumnat i la ideologia han estat contemplats principalment a partir d'obres vinculades a la història social o política, mentre els casos del professorat, els espais o els manuals han comptat amb articles acadèmics més recents, influïts pels girs espacial i cultural, i perspectives més actuals. I, certament, la base d'aquest anàlisi s'articula principalment al voltant de l'estudi de les ja esmentades monografies específiques, que enriqueixen el discurs present en cada apartat. Resulta, per tant, un treball representatiu de l'evolució de la historiografia de la història de l'educació secundària, que contempla les seves múltiples facetes i les fa encaixar en un gran trenca-closques resultant.

2. L'ARGUMENT: UN COP D'ULL A L'ESPANYA DEL SEGLE XIX

Aproximar-se a l'Espanya del segle XIX situa, de bon principi, el punt de mira de l'espectador en una època complexa. Marcat per constants conflictes interns, aquest segle parteix de la Guerra del francès (1808-1814), que reestructura el país i desenvolupa la redacció de la Constitució de Cádiz, per passar a contemplar les guerres carlines i l'ascens del liberalisme. L'arribada del Sexenni Democràtic marca un abans i un després en les concepcions ideològiques del país, però és la instauració del sistema del torn pacífic en plena Restauració borbònica i la crisi finisecular vinculada a la pèrdua de les darreres colònies en el Desastre de 1898 el que implicarà més canvis en entrar al segle següent. En trobar-se amb la necessitat de descriure dit complex segle XIX, Àngel Bahamonde i Jesús Martínez el presenten com el segle de la burgesia, on el liberalisme irromp en la societat espanyola, si bé recalquen que no es tracta d'una ruptura tan radical com altres historiadors han plasmat amb anterioritat. Els autors són del parer que la millor manera de descriure aquest període és considerant que es tracta d'una llarga fase de transició, en la qual es produeixen notables canvis, però també continuïtats i resistències significatives, una pugna entre els partidaris de l'Antic Règim i el tradicionalisme religiós, i els qui cerquen canvis significatius, influïts generalment per l'experiència d'estats veïns (1994:13).

En aquesta etapa, l'Antic Règim es desarticula com a entitat jurídica, per donar lloc a una nova societat on les normes del joc són significativament diferents, amb la definició de propietat i llibertat econòmica com a significatives per aconseguir consolidar un nou ordre burgès, que genera el mite de l'home fet a si mateix a partir de la meritocràcia. Bahamonde i Martínez identifiquen el mite rere aquesta afirmació i parlen sobre com, encara que hi va haver lleugeres alteracions socials, el trencament no va ser significatiu, i les elits van aconseguir establir la seva continuïtat (1994:14). Això es contempla a partir de l'adopció del liberalisme per part d'aquestes mateixes elits, que van preferir no combatre'l com una alternativa a l'absolutisme, sinó integrar-lo com a sistema imperant a l'Estat. Els autors observen la seva incidència inicial a Espanya a partir de les Corts de Cádiz, desenvolupades a arrel de la invasió napoleònica, en la Constitució de 1812, anotant-ne una interrupció amb el retorn de l'absolutisme de Ferran VII, però amb una nova força tant en el trienni liberal de Riego com a la mort del monarca (1994:20). A partir de 1845, a Espanya es va consolidar el model liberal, amb presència de divisions internes entre moderats i progressistes, que tenien diferències mínimes, referents a les llibertats que estaven disposats a concedir als seus ciutadans (1994:21).

De la mateixa manera que els autors plasmen la necessitat de canvis significatius que la societat espanyola presentava, també mostren que les opcions plantejades pel liberalisme moderat no van ser suficients per satisfer a la totalitat de la població. La crisi política ocasionada per aquesta ideologia va acabar comportant una reivindicació d'un component més democràtic, protagonitzada sobretot per faccions minoritàries de les elits, que s'havien sentit desplaçades del poder, però amb un important ressò popular, particularment en els nuclis urbans (1994:525-527). El producte resultant, el període que rep el nom de Sexenni Democràtic, va constituir una etapa de forta experimentació, on intel·lectuals destacats del moment van poder posar en pràctica nombroses idees que, fins llavors, només s'havien mogut en el marc teòric, vinculades a la democràcia i el krausisme (1994:557). Malgrat tractar-se d'una etapa breu, que no va poder evitar un final de la mà de les forces monàrquiques i conservadores, el Sexenni va marcar profundament l'experiència política del país, i va deixar un fort relleu ideològic sobre la societat espanyola, que ja no seria esborrat.

L'etapa posterior, la Restauració borbònica, és definida per Teresa Rabazas Romero com una etapa d'estabilitat política, amb els vaivens governamentals determinats pel torn pacífic, que

alternava el poder entre els liberals i els conservadors de manera controlada (1998:252). Ara bé, aquesta aparent estabilitat no podia ocultar una societat marcada per l'ebullició de diferents ideologies, amb un fort combat entre una mentalitat profundament religiosa i una de positivista i científica, en el mateix marc en el qual començaven a formar-se noves identitats, recolzades en l'obrerisme o els nacionalismes alternatius a l'espanyol (1998:253). Ivonne Turin fa referència, en particular, al colpidor Desastre de 1898, on l'Estat va perdre Cuba i Filipines, els darrers vestigis del seu passat colonial, i parla sobre els profunds efectes que aquest fet va tenir damunt la societat (1975:23). En particular, Turin fa referència al debat intel·lectual que aquest fet va ocasionar en l'àmbit educatiu, obrint diferents converses sobre la formació dels futurs tècnics que desenvoluparien professions al país, i sobre com noves tendències i reformes van començar a trobar lloc, per tal de "regenerar" l'esperit del país (1975:28-29). Però, tenint en compte aquesta resolució davant l'enfonsament moral del país, quin havia estat fins llavors l'estat de l'educació en aquest? D'on havia partit, el segle XIX, a nivell educatiu? Com havia evolucionat l'ensenyament, per fer front als nombrosos canvis polítics del període? Per poder respondre aquestes preguntes, és precís remetre's a inicis de segle, a la Constitució de Cádiz de 1812.

2.1. Les Corts de Cadis: Els primers passos cap a una educació liberal

La invasió napoleònica de la Península Ibèrica, seguida de l'abdicació dels monarques i la successiva guerra del francès van desenvolupar una profunda crisi política i financera en els primers dies del segle XIX. Ara bé, com resulta lògic, aquesta crisi es va estendre també a la faceta educativa de la societat, que va començar a qüestionar-se el vell model educatiu, monopolitzat en les mans de l'Església (Viñao, 1994, p.41)¹. El Ministeri d'Educació, a través d'un volum coordinat per Gonzalo Junoy, fa constar que és en aquest mateix context on es pot localitzar el punt de partida de l'educació liberal. Conformant les Corts de Cadis, els liberals van començar a contemplar, entre altres qüestions vinculades al govern del país, la necessitat urgent de presentar una educació bàsica comuna per tota la societat, a través de la qual difondre les seves idees, plantejant la creació d'un pla d'instrucció pública (1979:13). Aquests mateixos liberals van admetre que el principal detriment del desenvolupament espanyol havia estat el manteniment del model de l'Antic Règim, i van buscar un canvi de sistema per poder transcendir els estaments i establir classes socials, amb un govern representatiu articulat al voltant dels principis d'igualtat, llibertat i fraternitat. Pel manteniment d'aquests principis, els liberals van entendre com a fonamental comptar amb una societat educada, que conegui els seus drets i els pugui exercir, prenent aquesta necessitat com a puntal a l'hora d'estructurar un sistema educatiu eficient (1979:14).

Manuel de Puelles Benítez especifica que el poeta liberal Manuel José Quintana va encarregar-se de la redacció d'un informe que contenia els principis que els liberals aplicarien al sistema educatiu, contemplant-ne un seguit de modificacions (1990:60). Així, l'informe, conegut posteriorment com a Informe Quintana de 1813, va conformar el principal text educatiu gadità, que consolidaria el marc teòric per futures aplicacions (Viñao, 1994, p.41). En aquest text, de Puelles Benítez identifica com a bases el caràcter universal de l'educació, assequible per tots els

¹ Encara que a la bibliografia hi consta una obra d'Antonio Viñao publicada el 1994, quan l'autor és referenciat en aquest capítol, es tracta del volum *Historia de la educación en España y América. La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, coordinat per Buenaventura Delgado Criado, on Viñao participa en la redacció ja no de capítols, sinó d'apartats, d'on s'ha extret la informació.

ciutadans de la nació, el caràcter públic i gratuït, que concedís als sectors més desfavorits de la societat la capacitat de dur-hi els seus fills, sobretot en l'etapa primària (1999:61). Antonio Viñao recalca que la centralització era una altra de les bases més significatives d'aquest informe, denotant que el govern havia de protegir l'educació i aconseguir que aquest s'implementés en tots els nuclis poblacionals que ho sol·licitessin, però que havia de presentar unes pautes generals a seguir, amb llibres de text uniformes, i inspeccions constants que n'asseguessin l'eficiència i qualitat (1994:43). L'informe redactat, doncs, va ser la base del "Dictamen i projecte de decret per arregar l'ensenyament públic", llegit en Corts el 7 de març de 1814, que buscava una reforma radical amb educació costejada per l'estat. Viñao, a més, fa referència a la llibertat que els liberals concedien a la societat de fundar centres privats que no s'adcrivessin a les anteriors exigències, regits tan sols per inspeccions excepcionals que garantissin que no es difondrien idees contràries a la nació, la religió o la constitució (1994:45).

El volum del Ministeri d'Educació també identifica la divisió que aquest Informe estableix entre els graus educatius: una primera fase, d'ensenyament primari, ideat per consolidar els fonaments culturals del poble espanyol, un segon ensenyament, per aprofundir en aquests, i un tercer ensenyament, superior, per facilitar l'accés a la professionalització. D'aquesta mesura en resulta particularment significatiu no només el caràcter pioner d'aquesta divisió, sinó l'aparició de l'educació secundària, fins llavors absent en el panorama educatiu espanyol. És justament aquest fet el que porta els liberals gaditans a considerar la societat espanyola com a endarrerida culturalment, despertant la necessitat d'imitar els models d'instituts i liceus francesos (1979:15). Pel què fa a aquest ensenyament secundari, Antonio Viñao hi ressalta l'objectiu de formar una societat il·lustrada i dur a terme la preparació tècnica d'aquells que no cursarien estudis superiors ni accedirien a les universitats. En els programes escolars, l'autor hi fa constar la necessitat d'assignatures de ciències i matemàtiques, lletres i arts, i ciències morals i polítiques, si bé considera que es concedia cert marge d'elecció a l'alumnat (1994:46). Aquesta proposta va ser la primera expressió teòrica d'una educació ja no només secundària, sinó també liberal que, si bé era certament utòpica, seria aplicada posteriorment, l'any 1821 (1994:48).

Manuel de Puelles Benítez incideix en el retorn de Ferran VII l'any 1814, i com la seva arribada va truncar els projectes educatius dels liberals abans que no poguessin tenir una manifestació pràctica. Aquest fet va implicar un retorn a la legislació educativa de 1771, amb els plans il·lustrats de Carles III que, si bé havien estat notables avenços en el seu moment, no podien respondre a les necessitats educatives del nou segle (1999:69). Com descriu el volum del Ministeri d'Educació, l'Església va tornar a monopolitzar el sistema educatiu, si bé també insisteix en tenir en compte que els plantejaments gaditans continuaran presents, i tindran certa incisió durant la primera meitat del segle XIX (1979:16). L'exemple més clar d'aquest fet és justament el reglament de 1821, durant el pronunciament de Riego, on l'educació és confirmada com a gratuïta, si bé no completament lliure, en un intent d'aplicar l'Informe de Quintana (1979:17-18). La posterior reacció absolutista, plasmada a través dels plans de Calomadre, que reacciona contra els principis liberals i vincula la política i la religió a nivell educatiu, constituirà una problemàtica que transcendirà la mort del rei i acompanyarà el debat sobre l'educació espanyola durant tot el segle (1979:20).

2.2. El Pla Pidal (1845): L'arribada de l'educació secundària pública

La mort de Ferran VII l'any 1833 va implicar la seva successió en mans de la seva filla, Isabel II, una criatura de tres anys. Durant les properes dècades, Espanya viuria un període de regències de la mà de la mare de la reina, la regent Maria Cristina, i del general Espartero, en els quals el règim liberal prendria forma i es consolidaria en el poder. En aquest període, marcat pel conflicte

civil contra el pretendent al tron Carles Maria Isidre, germà del difunt Ferran VII, Antonio Viñao observa nombrosos intents d'organització d'un sistema educatiu oficial per l'Estat. Encara que durant el període de 1836 a 1843, cap d'aquests no és seguit amb eficiència (1994:58-59), l'inici de la dècada moderada l'any 1844 consolidarà, sota certa estabilitat governamental, el primer pla d'estudis espanyol que oferirà a la pràctica una educació secundària pública (1994:63).

Alfonso Capitán Díaz observa la seva redacció, en mans del ministre de Governació Pedro José Pidal, de qui rep el nom, i el seu assistent i encarregat de la Instrucció Pública, Antonio Gil de Zárate. Aprovat el 17 de setembre de 1845, el pla buscava recalcar la importància de l'ensenyament secundari i n'enfocava un parell de grans objectius: adquirir els coneixements que s'associaven a un membre educat de la societat, amb els seus principals valors cívics i religiosos, i preparar-se per l'ensenyament superior i la seva inserció laboral en la societat espanyola (1994:72). Viñao aprofundeix en la divisió que aquest pla establí pel què fa a l'educació secundària, amb un parell de nivells presents, l'elemental, que duraria un parell d'anys, i el d'ampliació, que tindria lloc durant quatre i seria de caràcter més específic (1994:64). Capitán Díaz amplia la percepció del pla fent referència al sector de la població al qual estava destinat segons els seus promotors, les classes mitjanes, en creixent hegemonia. Ara bé, l'autor també emfatitza que això no impedia que les classes més altes el cursessin i que, si bé els costos podien suposar complicacions pels sectors més baixos de la població, famílies pertanyents a aquesta categoria social aconseguien matricular-hi els seus fills (1994:74-75).

Antonio Viñao també reconeix que un altre dels puntals del pla era la centralització, que implicava la creació d'una jerarquia estable que facilités l'organització i estructura de l'educació secundària. L'autor determina que els rectors de les universitats es van convertir en les màximes autoritats referents als centres docents (1994:64), una tesi que Capitán Díaz també ratifica. Aquest darrer presenta les competències del rector, que podia prendre decisions referents al professorat i les seves càtedres, i que servia d'intermediari entre aquests centres i el Ministeri de Foment, que prenia les decisions referents a l'educació de tot l'Estat (1994:78). El mateix pla establí la creació de nombrosos instituts públics de secundària, seguint el model francès que conduïa a establir-ne un a cada província, però també permetia l'existència de centres privats, però els vinculava als públics i els sotmetia a inspeccions constants per assegurar que seguien la línia general d'aquests en totes les assignatures, i obligava l'alumnat d'aquests a examinar-se en els mateixos exàmens que el dels centres públics (Capitán Díaz, 1994:77). Com a mostra d'aquest centralisme, el mateix projecte emmarcava les diferents categories de professorat i el seu accés a la professió (Capitán Díaz, 1994:78). Com reafirma Viñao, la estandardització dels procediments de formació del professorat i el centralisme d'aquest oferien una educació amb cert control ideològic de l'Estat, que presentava línies restrictives amb requisits a complir als centres, per garantir un seguiment desitjat (1994:64).

Finalment, com recalca Capitán Díaz, resulta notable observar el component secularitzant del Pla Pidal, que extreia la competència educativa de les mans del clergat per poder formar homes disposats a servir l'Estat i no l'Església (1994:73). Encara que aquest no descuidés el component cristià i que, com senyala Manuel de Puelles busqués harmonitzar l'estudi de les ciències amb el de les humanitats, amb cert predomini del Llatí per mantenir satisfetes les exigències de la part més tradicional de la societat, serà aquest component del Pla el que generarà més polèmica (1999:107). Per fer front les exigències i les crítiques més ferotges del sector conservador, l'any 1851, s'arribarà a un Concordat amb Roma. Capitán Díaz observa com aquest va concedir al Ministeri de Gràcia i Justícia la gestió educativa sobre els valors i la moral que es predicava als centres, i va reconèixer els seminaris com a centres d'ensenyament secundari, avalant les seves

titulacions com a centres privats, un pas que va servir per alleugerir l'oposició conservadora, però que implantaria precedents per una Església que cercava recuperar el perdut control sobre l'educació espanyola (1994:65).

2.3. La consolidació d'un model educatiu liberal (1857-1868): De la Llei Moyano a les reformes d'Orovio

A mesura que es succeïen els governs moderats, amb enfrontaments i canvis constants, la idea d'esperonar una nova llei de bases en l'ensenyament va començar a plasmar-se com una opció per evitar noves modificacions en el sistema educatiu i consolidar un patró inalterable que fos seguit durant generacions, amb gran estabilitat (de Puelles Benítez, 1999:125). Per Antonio Viñao, els anys successius a l'aplicació del Pla Pidal van suposar un cúmul de petites modificacions que s'introduïen a mesura que diferents faccions arribaven al poder, per tal d'establir alguns canvis i restriccions que encaixessin amb les seves principals premisses sense suposar un trencament radical (1994:261). És per això que, durant l'anomenat Bienni Moderat (1856-1858), el ministre de Foment Claudio Moyano, va buscar esperonar una llei que consolidés de manera definitiva l'educació pública, reafirmant el camí que havia obert el Pla Pidal i defugint futures innovacions (Capitán Díaz, 1994:97). Dita llei, coneguda com a Llei Moyano en base al nom del seu artífex, va servir de base sòlida del model educatiu liberal durant la resta de la segona meitat del segle XIX i inicis del segle XX, aplicant-se amb gran èxit pel seu caràcter moderat (Viñao, 1994:262).

Alfonso Capitán Díaz descriu la llei en profunditat, i observa com estava dividida en quatre seccions: una referent als estudis en si, una altra que tractava dels establiments on es duia a terme la formació de l'alumnat, una que especificava les funcions i el sistema d'accés del professorat i una que contemplava la integració dels instituts dins l'administració pública. En la primera secció, l'autor descriu com l'educació secundària continuava repartida entre estudis generals i d'ampliació, entre els quals es permetia cursar estudis d'aplicació de professions que requerien una experiència educativa més pràctica, com l'agricultura o l'arquitectura. Pel que fa als instituts com a lloc físic, la llei Moyano seguia la pauta del Pla Pidal i consolidava el model d'instituts provincians, d'influència francesa, a més de concedir marge a instituts locals per formar-se en algunes regions que reunissin els requeriments necessaris (1994:101).

La mateixa llei també determinava que el professorat tan sols podia ser espanyol, i acreditar bona conducta moral, a més d'especificar l'edat mínima de vint-i-quatre anys per poder ser professor de secundària (Capitán Díaz, 1994:103). El sistema d'accés a la professió, d'altra banda, va seguir les pautes del Pla Pidal, que seran desenvolupades en un altre apartat d'aquest mateix treball. L'administració dels centres públics va ser delegada en el Ministeri de Foment i la Direcció General d'Instrucció Pública, que podia ser consultada pel professorat en cas de dubtes referents a la legislació educativa, i la figura del rector universitari va acabar de consolidar-se com a element d'enllaç (Capitán Díaz, 1994:104). Capitán Díaz també recalca el caràcter centralista de la llei, que va buscar crear una estructura educativa molt jerarquizada que permetés més fluïdesa a la pràctica, i com es va cercar l'equilibri entre la necessitat de difondre contingut científic per modernitzar el coneixement al país i el requisit de tenir un elevat contingut religiós i moral, pautat pels sectors més conservadors (1994:105). La llei també es mostrava més permissiva amb els centres privats, si bé en realitzava inspeccions constants, i recalca la necessitat de certa gratuïtat d'estudis pels alumnes que provenien d'orígens més humils però que donaven grans mostres de talent o aptitud, a partir de beques i concessions (Capitán Díaz, 1994:106-107). Antonio Viñao fins i tot recalca com l'estructura centralitzadora

resultant uniformitzava els llibres de text utilitzats a les aules, per tal de difondre el mateix coneixement i uniformitzar el pensament de l'alumnat (1994:262).

Ara bé, a mesura que transcorria el temps des de l'aplicació d'aquesta llei, Capitán Díaz identifica una situació més tensa, amb noves dificultats a les quals els principals portaveus del govern feien front. L'any 1865 en concret, el marquès d'Orovio va ocupar la posició de ministre de Foment, i va esperonar algunes reformes, buscant no contradir la Llei Moyano, com ara reorganitzar el Reial Consell d'Instrucció Pública per dotar-lo de la capacitat de proveir i cessar càtedres, dictar plans d'estudi, configurar llistes amb els manuals escolars autoritzats i altres gestos que permetien un major control ideològic de l'educació (1994:166). Esteban Medina considera que, el problema més gran que presentava la llei Moyano era justament el seu caràcter moderat, que legitimava l'intervencionisme religiós comprès en el Concordat de Roma de 1851 i, en contemplar la legislació d'Orovio, no resulta difícil contemplar com el ministre va saber aprofitar aquesta feblesa (1977:51). Com descriu Capitán Díaz, Orovio va continuar aprovant decrets durant el període en el qual va ocupar la cartera de Foment, per tal de fer que la religió tingués un pes fonamental en l'educació primària i secundària, en detriment del coneixement científic, retornant a certes línies d'ensenyament més tradicionals (1994:167). El ministre de Foment també va reestructurar els períodes d'ensenyament secundari, centrant els tres primers anys d'ensenyament més elemental en assignatures de literatura i religió, i fent que els darrers tinguessin matèries més científiques, conscient d'un menor nombre d'alumnes que arribaven a aquesta segona etapa (1994:168). Aquestes reformes de caràcter conservador i tradicional van ser mal rebudes pel professorat progressista a les aules, i poden ser comptades entre els detonants parcials del Sexenni revolucionari que va succeir a continuació, i que implicaria l'aparició de canvis educatius radicals (1994:170).

2.4. El Sexenni Democràtic (1868-1874): La irrupció de la llibertat de càtedra

L'arribada del Sexenni Democràtic va dur de la mà un període sense precedents en l'àmbit espanyol, en el qual els principals intel·lectuals educatius i pedagògics del moment van poder experimentar amb moltes teories pedagògiques que, fins llavors, tan sols s'havien desenvolupat a nivell teòric (Viñao, 1994:265). Esteban Medina identifica com, l'arribada a la cartera del Ministeri de Foment Ruiz Zorrilla va significar la fi de la legislació d'Orovio i la proclamació de la llibertat d'ensenyament, el gest més significatiu d'aquest període (1977:62). Encara que Viñao coincideix amb Medina en parlar sobre la velocitat amb la qual les proclames neo-catòliques anteriors van ser derogades, també es mostra escèptic amb els èxits d'aquest període en concret, i contempla com la seva constant inestabilitat política va presentar nombrosos obstacles per un major desenvolupament educatiu. Ara bé, l'autor reconeix els èxits de Zorrilla en presentar els ràpids decret-lleis que van establir la llibertat d'ensenyament, la llibertat de creació de nous centres docents, d'investigació científica o de càtedra, que permetia al professorat difondre i compartir idees a les aules (1994:266). Es tractava, doncs, d'un liberalisme pur, al qual el nou ministre de Foment havia obert les portes.

Ara bé, aquest mateix gest, com contempla Viñao, va resultar particularment convenient als grups catòlics, que van aprofitar que aquesta nova llibertat també se'ls podia aplicar, per tornar a consolidar la seva autoritat en el sector de l'ensenyament (1994:267). Encara que Medina presenta una ferma acció anti-clerical en els primers dies del Sexenni, que va suprimir les assignatures religioses immediatament, l'autor no s'enganya, i arriba a les mateixes conclusions que Viñao, identificant la llibertat d'ensenyament com una arma perillosa que l'Església va saber aprofitar per poder retrobar la seva antiga influència (1977:67).

Ara bé, malgrat aquest retorn religiós, Medina no busca minvar els efectes del Sexenni. L'autor contempla com, a partir d'aquests esdeveniments, la burgesia progressista és identificada com un fort agent polític que tindrà repercussions en la pedagogia, i que incentivarà l'avenç de la ciència dins la societat, buscant acabar amb el que es percebia com un endarreriment cultural espanyol (1977:62). Alfonso Capitán Díaz també farà referència a la política educativa del Sexenni com un gran pas relatiu a la llibertat de ciència i d'ensenyament (1994:171). En parlar de la seva presència en els estudis, identifica com el caràcter "útil" en l'ensenyament que es pregonava era prioritari, per tal de fer que l'objectiu principal del batxillerat fos servir de continuació i complement de l'ensenyament primari més que no pas com una preparació per l'universitari. Els decrets del període busquen fer que l'alumnat prengui consciència dels seus drets polítics, a diferència de l'objectiu moderat d'aprendre la moral cívica per formar part de la societat, buscant la seva participació directa (Capitán Díaz, 1994:172). Viñao, contempla, fins i tot, com un dels objectius d'aquest període va ser justament la descentralització, l'efecte contrari a l'ordre previ, per tal de dotar els centres de capacitat de decisió i llibertat de moviments, amb escassos patrons principals (1994:269). Finalment, també resulta destacable considerar que és justament en aquest període quan es comença a parlar de la integració de la dona en els estudis, si bé es tractarà d'un projecte inicialment modest en el qual s'aprofundirà més amb el pas de les dècades (Capitán Díaz, 1994:173).

En qualsevol cas, l'etapa del Sexenni va implicar un canvi significatiu amb l'ordre i la legislació anteriors i, encara que aquest va arribar a la seva fi amb l'arribada de la Restauració, va suposar l'aparició de noves qüestions i va servir per consolidar un principi, el de la llibertat d'ensenyament, que tindria un pes fonamental en els futurs intents de retornar a l'ordre pautat pel la Llei Moyano.

2.5. La Restauració: Un veritable retorn a l'*statu quo*?

La sola paraula "Restauració" presenta el caràcter principal del període en qüestió: l'esforç per aconseguir restablir una etapa anterior, ara ja superada. Esteban Medina fa referència a la Restauració com un període que va iniciar amb gestos despectius i venjatius, representats sobretot amb l'establiment d'Orovio com a ministre de Foment (1977:65). Manuel de Puelles Benítez descriu aquest retorn i identifica justament els esforços de dit ministre per recuperar la Llei Moyano (1999:165), si bé prioritzant sobre aquesta tres premisses significatives: un retorn de la presència del contingut religiós a l'educació, vista com a cabdal, el suport de la monarquia a les aules després del breu experiment republicà, i el restabliment de la disciplina i els programes pautats de les assignatures, aprovats per l'Estat, que permetessin un major control ideològic (1999:166). Alfonso Capitán Díaz concorda amb la visió de l'anterior autor, si bé especifica particularment el contingut religiós que defensava, i com aquest va tacar la llibertat d'ensenyament per presentar un seguit de restriccions. Aquest mateix fet, descrit per l'autor, va comportar una elevada onada de dimissions i cessions entre els implicats en la política educativa del Sexenni, depurats per garantir una ferma ideologia oficial per l'Estat (1994:185).

Ara bé, Orovio serà substituït promptament pel comte de Toreno, com relata Manuel de Puelles Benítez, qui es farà càrrec de l'educació a nivell estatal i buscarà conciliar els principis regressius de la Restauració amb els progressos del Sexenni, una tasca que va presentar una gran dificultat (1999:173). Alfonso Capitán Díaz parla justament com, amb l'arribada de Toreno a la cartera de Foment, Cánovas del Castillo va identificar la necessitat de defensar la llibertat d'ensenyament per tal de garantir que els centres religiosos continuaven recuperant la seva presència en el panorama educatiu espanyol. Per respondre a aquestes necessitats, el ministre va concedir certa llibertat d'ensenyament, amb algunes restriccions, com la necessitat de mostrar sempre

respecte cap a la creïença catòlica. Ara bé, més enllà d'aquestes condicions, Torneo va permetre que l'alumnat d'altres religions comptés amb una exempció de formar-se en l'assignatura de Religió, i va entendre que els estudis superiors havien de ser plenament científics (1994:185).

Quan, l'any 1881, el govern de Sagasta va succeir el de Cánovas del Castillo, Albareda va ocupar la cartera de Foment i va tombar les anteriors reformes d'Orovio en favor d'una major llibertat d'investigació i formació, consolidant la tasca que Toreno no havia arribat a aconseguir (de Puelles Benítez, 1999:180). Encara que Manuel de Puelles Benítez descriu com aquest va ser succeït posteriorment per un nou govern conservador, també destaca particularment la consolidació de la llibertat d'ensenyament, un relleu deixat pel Sexenni, discordant amb la Llei Moyano, però que Cánovas del Castillo havia identificat com a mitjà de retorn de l'Església a la seva anterior influència. Així, els governs de la Restauració van aconseguir harmonitzar una nota discordant i van incentivar la fundació de centres privats, que servissin de baluards als religiosos per poder cenyir el seu control sobre l'educació (1994:183).

2.6. El convuls final de segle (1894-1902): De Groizard a Romanones

Cap a finals de segle, Manuel de Puelles Benítez identifica una successió caòtica de ministres de Foment que van aplicar diverses lleis i decrets per servir de complements a la desgastada Llei Moyano. El primer dels ministres que destaca, Groizard, va ser qui va proposar un dels canvis més radicals, entenent la necessitat d'una reforma educativa profunda en la societat espanyola (1999:187). Groizard va buscar dividir els estudis secundaris en un parell de fases: els generals, amb l'objectiu d'aprofundir en la cultura de l'alumnat, i els preparatoris, que ampliessin els coneixements i encaminessin l'alumnat cap a formacions més específiques (de Puelles Benítez, 1999:188). A més, el ministre també va afegir noves assignatures, per complementar les que ja s'oferien, i es va preocupar per respondre a la necessitat de professions de caràcter més pràctic. Alfonso Capitán Díaz també concedeix certa importància a dit ministre, apreciand la reorganització de l'ensenyament secundari que va dur a terme, i la seva valoració del caràcter científic i cultural que havia d'estar present en aquest (1994:222). L'autor també emfatitza la gran tasca de Groizard a l'hora d'ordenar els estudis secundaris, i celebrar la divisió d'itineraris optatius que va presentar dins d'aquests, generant-ne un amb una major presència de la Religió i els estudis clàssics per una banda, per acontentar els sectors més tradicionals, i un altre amb més presència del coneixement científic, per respondre a les noves incògnites de finals de segle (1994:223). Manuel de Puelles Benítez, finalment, concedeix una darrera victòria a Groizard en observar com també va dotar el professorat de certa llibertat de càtedra, fent que, encara que havien de seguir manuals oficials de l'Estat, aquests poguessin escollir com proporcionar la informació a l'aula, estructurar les seves classes i no haver de presentar programes escolars a inspecció (1999:189).

L'arribada del Desastre de 1898 va suposar un fort cop a tota la societat espanyola, que va buscar ja no només responsables de la pèrdua de les darreres colònies, sinó també noves bases a partir de les quals regenerar el seu caràcter nacional, contemplant amb pessimisme el caòtic segle XIX i creant les bases del mite de la dèbil nacionalització. Alfonso Capitán Díaz menciona com, l'any 1900, en aquest ambient de regeneració, es va crear el Ministeri d'Instrucció Pública, encarregat de gestionar l'educació, amb el conservador moderat García Alix al capdavant. En descriure aquest ministre, l'autor observa la seva capacitat per mantenir l'equilibri polític entre resolucions de tendència conservadora i altres de més progressistes, que no despertessin queixes per part de conservadors ni liberals (1994:225). Entre aquestes resolucions, Capitán Díaz contempla en particular la importància que va concedir als estudis tècnics, en el camp dels quals va buscar dur a terme grans millores per garantir que el país comptés amb individus formats en

l'exercici de professions amb un reduït caràcter teòric, per respondre a les necessitats del període de crisi (1994:226). Per la seva banda, Manuel de Puelles Benítez descriu com aquest nou ministre conservador va criticar de bon principi la manera a partir de la qual el seu propi partit polític havia ocasionat un detriment de l'educació pública, i els seus intents de garantir que l'Estat costegés part de les despeses educatives i així evitar que els municipis caiguessin en endeutament (1999:206). A més, l'autor també identifica com, encara que l'educació que aprovava tenia un fort contingut religiós, García Alix també plantejava inspeccions més estrictes als centres privats, que s'havien alçat amb el prestigi educatiu durant les darreres dècades (de Puelles Benítez, 1999:207).

Finalment, en contemplar les darreres reformes ocasionades en el canvi de segle, amb l'arribada a la majoria d'edat del rei Alfons XIII, Manuel de Puelles Benítez parla sobre com el comte de Romanones va rellevar García Alix i es va centrar en acabar els seus projectes, recalcant la tasca de retornar el prestigi perdut als instituts públics. Contemplant com els col·legis religiosos s'havien anat omplint i els instituts despoblant, Romanones buscava tornar a omplir les aules i enaltir la ciència i el progrés (1999:209). El ministre liberal va obtenir grans victòries, com el fet que el sou del professorat fos costejat per l'Estat, enlloc de pels governs provincials (1999:211). L'autor ressalta particularment el gran gest que va suposar delegar la Religió a assignatura voluntària, i com va presentar uns exàmens més estrictes als alumnes de centres privats, sotmetent-los a examinadors dels centres públics que no es poguessin veure influïts per la rellevància dels seus progenitors (1999:212). Romanones va aconseguir també incentivar l'ensenyament tècnic que tant havia preocupat al seu predecessor, com recalca també Capitán Díaz, aconseguint millorar-ne la qualitat i equiparar-los als estudis generals de batxillerat (1994:229-232).

Així doncs, la crisi finisecular va tenir els seus primers efectes en els instituts públics, fent-los recuperar cert prestigi cedit en favor dels centres privats, i va poder regular més la religió, que havia configurat la principal pugna educativa des de 1845. Malgrat les problemàtiques sense resoldre, els ministres d'aquest context van centrar-se en respondre les necessitats de l'Estat i incentivar el coneixement tècnic que mancava en aquella època de crisi, i van aconseguir la gran victòria de vincular els sous del professorat públic als pressupostos estatals, enlloc dels locals o provincials. Es tractava doncs, d'una època de canvis, que consolidaria noves bases a la Llei Moyano, per servir de fonaments educatius de l'Estat fins que sorgís la necessitat d'adaptar-se per respondre a noves demandes.

3. EL PRIMER ACTE: PRECEDENTS I FUNDACIÓ DELS INSTITUTS

Havent introduït l'argument, resulta idoni passar a l'actuació en si. El primer acte es pot donar per començat, mostrant els primers dies de l'educació secundària pública espanyola, amb l'establiment dels instituts i alguns precedents i incidents inicials. Per situar encertadament el model desenvolupat a l'Estat, resulta idoni remetre's a José Ignacio Cruz, professor de la Universitat de València, que descriu com el Pla Pidal de 1845 estableix una tipologia d'institut inspirada en el model uni-provincial francès de 1802. Aquest va determinar que cada província comptaria amb un sol institut d'educació secundària, a la capital, al qual s'haurien de remetre tots els estudiants del territori que desitgessin cursar-la (2012:236). Francisco Díaz Alcaraz i Sílvia Moratalla Isasi van un pas més enllà i presenten una subdivisió d'aquests instituts, des de la seva fundació, introduint tres classes d'institut: instituts de primera classe, que proporcionaven no només l'educació secundària elemental, de tres anys, sinó que també oferien els estudis d'ampliació o específics; els instituts de segona classe, que tan sols podien instruir en educació secundària elemental; i els instituts de tercera classe, amb professors que es limitaven a explicar el contingut d'algunes de les assignatures elementals (2008:264). D'altra banda, en observar els edificis físics en els quals cobraven vida els instituts en els seus primers dies, Antonio Viñao observa com la majoria d'aquests tenien un origen religiós, i es comptaven entre els espais desamortitzats, que ja comptaven amb cert component pedagògic disponible, havent estat centres on s'instruïa i s'ensenyava anteriorment (2008:18). Si bé aquestes són algunes de les principals premisses en les quals s'emmarca la fundació dels instituts, resulta interessant contemplar els casos de les monografies estudiades, per tal d'extreure'n ja no només les principals particularitats, sinó també els precedents, diferents en cada cas.

El madrileny és probablement el cas que presenta una trajectòria més llarga, ja que, malgrat el fet que l'autonomia com a centre d'educació secundària s'inicia l'any 1845, el centre educatiu parteix de més de quatre segles d'història. Carmen Rodríguez Guerrero en vincula l'origen a la creació de la Universitat Complutense de la mà del cardenal Francisco Jiménez de Cisneros, l'any 1499. Per tant, la institució havia estat originalment una Universitat destinada a l'estudi de la Filosofia i les Arts, que havia gaudit d'una gran popularitat en el seu primer segle de vida. Ara bé, aquesta universitat havia experimentat una espiral de decadència significativa amb el pas del temps, incentivada principalment per les invasions franceses d'inicis del segle XIX, la competència d'altres entitats, com la Universitat de Madrid, i un desplaçament de l'atenció rebuda per part del govern, que havia afavorit alguns dels seus principals rivals (2009:29). Rodríguez Guerrero descriu com l'inici de l'experiència secundària es veu emmarcat en aquesta crisi interna de la Universitat, senyalant que l'any 1837, es va presentar la proposta d'establir aquest tipus d'estudis a la facultat de filosofia a la Reina Regent. Aquesta va accedir a tirar endavant el projecte, acceptant un seguit de catedràtics que havien estat proposats per tal de configurar el primer claustre d'aquest nou Institut d'Ensenyament Secundari de la Cort. Així, en els seus orígens, el centre es veuria directament vinculat a la Universitat Central, i hauria aparegut com a projecte propi l'any 1837, si bé s'hauria acabat integrant en el Pla Pidal, esdevenint una institució secundària més a partir de 1845. En els seus inicis, l'institut seria conegut per un altre nom, Institut del Noviciat, que conserva fins que l'any 1877 va decidir adoptar el nom del fundador de la Universitat a mode d'homenatge. Aquest primer nom, a partir del qual s'hi refereix Rodríguez Guerrero, fa referència al fet que ocupava aules d'un antic edifici jesuític dedicat a la instrucció dels novicis, desamortitzat a inicis de segle, encaixant amb les premisses de Viñao. A més, per tal de presentar la institució, l'autora destaca també que estava estrictament vinculat a l'Institut de San Isidro, l'altre institut de la cort, amb el professorat del qual formaven un sol claustre que prenia les decisions als dos centres per extensió.

L'Institut de Segon Ensenyament de Girona és un cas paradigmàtic, que segueix totes les instruccions del Pla Pidal, que n'incentiva la creació. Joan Olòriz indaga en la fundació del centre a través del context en el qual es trobava l'ambient gironí: l'auge i la consolidació d'un model burgès, incentivat per la desamortització i la concepció de la propietat privada. Es tractava d'una etapa de creixement urbà, després que Girona fos designada capital de província amb la nova organització territorial de 1833. L'autor emfatitza el fet que el nivell d'industrialització de la ciutat era més baix i tardà que en altres zones, caracteritzat per una burgesia feble, que cedia davant una oligarquia formada per hisendats que gaudien del títol de Ciutadà Honrat de Barcelona i vivien dels terços de fruit que li pagaven masovers i censos que li pagaven emfiteutes (2008:26-27). Aquests mateixos hisendats van ser els principals interessats en la creació de l'Institut de Girona, que no comptava amb un precedent existent. Per tal de complir amb les instruccions del Pla Pidal, Olòriz destaca com es va obtenir un document fundacional firmat a Madrid el 13 de novembre de 1845. Aquest text va implicar l'establiment d'un institut de segona classe amb una Junta Inspectorada de cinc membres, si bé els gironins van aconseguir convertir-lo ràpidament en un institut de primera classe, que comptés no només amb l'ensenyament secundari elemental, sinó també amb l'ensenyament d'ampliació. La Junta Inspectorada va tenir un paper particularment destacat durant aquests primers anys de vida, on reclamava pressupostos i assignacions, presentava els requeriments de l'Institut i aprovava normes que permetessin regir-lo i millorar-ne l'organització (2008:27-29).

L'Institut va establir-se també en un edifici desamortitzat; en aquest cas, pres dels caputxins l'any 1835, i situat al carrer de la Força. Es tractava d'un edifici que ja havia estat vinculat al món educatiu ja que, amb anterioritat a la creació de l'Institut, havia servit per allotjar un Col·legi d'Humanitats de la ciutat i un institut que l'ajuntament havia intentat promoure sense èxit l'any 1841. Com que una Reial Ordre de 1841 havia permès la celebració d'activitats educatives de tot tipus en aquest espai, diferents associacions vinculades a aquest camp l'havien convertit en la seva seu, presentant problemes a l'Institut, que es va trobar des dels seus inicis un espai conseqüentment limitat. A partir de protestes enèrgiques, el curs de 1849-1850 va veure el trasllat dels altres grups i associacions educatives que feien servir l'edifici, que va passar a la completa disposició de l'Institut. Per tant, aquest hauria estat un projecte *ex-novo*, per més que hi hagués hagut altres intents de proporcionar una educació secundària gironina amb anterioritat, no vinculats a la línia oficial i pública del govern. L'oligarquia gironina, que no s'hauria vist afectada per la desamortització en gran mesura, hauria estat la principal promotora d'aquest Institut, limitat durant els seus primers cursos, però que comptaria amb la totalitat del seu espai tan sols cinc anys després de la seva fundació (2008:52-54).

El cas figuerenc és potser el més singular dels quatre, en haver-se enfrontat a un conflicte plenament diferent: mantenir en vigència una institució prèvia. Aquest centre comptava amb un precedent immediat, el Col·legi d'Humanitats, que estava en vigència des de 1839. Josep Colls en vincula la fundació en la necessitat de l'oligarquia figuerenca de controlar l'ensenyament per tal de configurar discursos favorables, entenent-la com un instrument de poder. L'autor descriu com els liberals figuerencs havien començat a apreciar models educatius externs des de feia temps, principalment els dels francesos, per la seva proximitat a la frontera, capaços de respondre a interessos propis de la societat vuitcentista (2021:16). Colls presenta l'etapa de creixement que va experimentar la capital empordanesa durant les primeres dècades del segle XIX, deguda justament al seu caràcter fronterer. La ciutat, si bé va tenir un escàs desenvolupament industrial, igual que el cas gironí, va presentar una gran importància pel que fa al comerç, amb els menestrals com a protagonistes, aprofitant la seva situació geogràfica per augmentar els seus recursos econòmics. També va atraure molts propietaris i terratinents de

tota la província, arribant a configurar un parell de blocs liberals, els més moderats i els més progressistes, que entrarien en una successió de disputes fins la seva culminació en la revolta de la Jamància de 1843. L'educació va ser sempre una de les principals preocupacions d'aquesta oligarquia, que va esperar l'obertura de diferents centres d'educació primària i, fins i tot, d'un col·legi femení (2021:18-19) però, sobretot, d'un Col·legi d'Humanitats, amb un nivell educatiu corresponent a l'educació secundària. La principal figura rere aquesta decisió va ser Julián González de Soto, sacerdot paül que ja havia demostrat les seves capacitats com a pedagog en crear una secció d'alumnes espanyols a França durant el seu exili ocasionat per l'exclaustració de les ordes religioses espanyoles el 1835. El seu retorn al país va ser incentivat justament per antics alumnes que havia tingut a França o familiars d'aquests, encara que no resulta aclaridor si va ser ell qui va proposar fundar una escola a Figueres, o si merament va acceptar una proposta plantejada pels figuerencs interessats. En tot cas, va retornar a Espanya amb la intenció de fundar una escola a Figueres, comptant amb el suport de pares interessats provinents de tota la província de Girona, que buscaven establir un centre educatiu de referència on s'ensenyés en francès sense la necessitat de traslladar-se a França (2021:24-28). Una Reial Orde va cedir-li un altre edifici desamortitzat, com en el cas gironí: el convent de Sant Francesc d'Assís. El projecte de González de Soto era ambiciós i pretenia englobar a la vegada l'ensenyament elemental i secundari, amb preus diferents en funció de si els alumnes eren interns, migpensionistes o externs (309, 129 i 49 reals respectivament, si bé també hi havia alumnes pobres que podien tenir-hi accés gratuït). El Col·legi resultant dels seus esforços va gaudir d'un gran èxit i prestigi inicial, sobretot degut al propi fundador, al fet que fos l'únic centre secular d'aquestes característiques a Catalunya i les variades ofertes d'assignatures que feia, més modernes que les proporcionades a Espanya, inspirades en el model educatiu francès (2021:34-38). Ara bé, el Col·legi comptava amb problemes relatius a les seves finances, amb una manca significativa de pressupostos, i va haver de fer front a nous requeriments, com veure's regit per una Junta i no només pel cardenal i director (2021:43).

El 1845, el centre va topar amb el seu principal obstacle. Quan el govern va establir la fundació d'Instituts a cada capital de província i va esperar la reconversió d'instituts previs localitzats en altres territoris de la província en centres privats, Figueres es va trobar-se amb que el seu prestigiós Col·legi ja no podria oferir l'ensenyament secundari complet. Es va buscar resoldre la qüestió demanant al govern la conversió de l'institut en un de segona classe, recalcant la importància de l'ensenyament en francès per la seva proximitat a la frontera, i fent referència a que el seu tancament o supressió podria inspirar les elits figuerenques a enviar els seus fills a estudiar a França i entrar en contacte amb ideologies valorades negativament a l'Estat (Colls, 2021:75). Malgrat aquest fet, el govern va considerar-lo de tercera classe i va obligar-lo a finançar-se només amb les matrícules dels alumnes, fet que va suposar problemes en reducció de prestigi i de matriculats. Ara bé, l'ajuntament va continuar decidit a millorar-ne l'estatus, i va fer una nova petició després d'adquirir més espai per dur-hi a terme les classes d'Història natural (2021:76). Dues peticions més els van ser denegades fins que noves reformes educatives que afavorien els instituts locals van aconseguir elevar l'Institut de Figueres a la primera categoria, concedint-li la capacitat de fer els cinc cursos a partir de 1847. Encara que aquest fet va ser qüestionat, i l'Institut va baixar a segona categoria el 1850, els figuerencs van emparar-se en els precedents per recuperar la condició de primera, que ja no tornaria a ser modificada fins el Sexenni Democràtic. Així, Figueres, considerada la ciutat gironina amb un nivell més elevat d'homes instruits (per més que un 56% de la població encara fos analfabeta), va aconseguir finalment superar els obstacles legals que posaven límits al seu institut, i va fer-se un lloc en el món de l'ensenyament secundari, configurant un altre cas d'estudi (Colls, 2021:77-79).

4. ELS PROTAGONISTES: L'ALUMNAT

Qualsevol anàlisi dels instituts i l'educació secundària resultaria incomplet sense destinar un apartat sencer a observar els seus veritables protagonistes, els alumnes. En tractar-se d'una educació principalment enfocada a preparar els qui la cursaven pels estudis superiors, més que no pas d'una continuació dels estudis primaris, és precís contemplar un seguit de variables referents als alumnes que seguïen aquest camí. En el següent capítol, s'aprofundirà en el nombre d'alumnes que es matriculaven a aquest ensenyament, per tal d'observar-ne la incidència en la població, però també s'oferirà un perfil de l'alumnat, per tal d'entendre a qui s'adreçava aquesta educació en particular. Més enllà d'això, observar els alumnes i la seva implicació escolar també delimitarà el seu accés a aquesta, i quins requisits havien de complir per tal d'iniciar-la, a més de determinar fins a quin punt l'alumnat aconseguia el títol de batxillerat amb èxit o abandonava la seva formació. Finalment, el capítol també busca analitzar-ne un aspecte més social, i contemplar la incidència de les primeres alumnes femenines en aquest convuls període de canvi social, aproximant-se sempre als casos particulars dels instituts descrits en les monografies seleccionades.

Per tal d'iniciar aquest anàlisi, però, resulta necessari determinar el nombre d'alumnes del qual es parla quan es menciona l'alumnat que cursava educació secundària. José Ignacio Cruz descriu els instituts com centres amb un nombre de matriculats reduït en proporció a les escoles d'educació primària. L'autor observa que hi havia uns vint milers d'alumnes matriculats a l'ensenyament secundari en tot l'Estat l'any 1859, una xifra que va anar augmentant durant la resta del segle, fins arribar a trenta-dos mil l'any 1900. L'autor especifica que això es devia principalment a que es tractava d'un model educatiu restrictiu, destinat a una part molt petita de la població, que era definida als textos oficials de l'Estat com a "classes mitjanes", però que, en realitat, incloïa majoritàriament la burgesia urbana. L'autor també troba significatiu comparar el cas espanyol amb el francès que, l'any 1876 comptava amb gairebé sis vegades més alumnes, amb una xifra total de 154.673. Per més que les poblacions dels dos països fossin diferents, es tractava d'una proporció molt discordant, que senyala el caràcter elitista present en el cas espanyol (2012:239).

Quan s'observen els casos descrits a les monografies seleccionades, és notable observar que aquestes també hi plasmen l'augment progressiu de matriculats descrit per Cruz. En el cas de l'Institut del Noviciat, Carmen Rodríguez Guerrero observa que aquest comprèn entre un set i un deu per cent de l'alumnat de tota Espanya, essent l'institut més important de l'Estat. El seu nombre d'alumnes no para d'augmentar durant el període que l'autora observa, acceptant un gran nombre d'alumnes traslladats de centres de les províncies properes a la capital o degut a l'elevada xifra de col·legis adscrits a l'Institut, creats durant el Sexenni (2009:214-220). L'Institut de València és igualment rellevant en el panorama educatiu espanyol, i Carles Sirera contempla com aquest es situava just després dels Instituts madrilenys en major nombre de matriculats, amb un 5'5% de l'alumnat espanyol (2011:54). Encara que l'autor també contempla que l'Institut experimenta un creixement en alumnes des del miler de matriculats en els seus inicis, també reconeix que aquest nombre descendeix a partir del Sexenni, on impera certa estabilitat. Encara que, des de 1881 el centre es troba en aquesta fase estàtica en el nombre de matriculats, les reformes de Groizard i l'inestable context de la Guerra de Cuba provocaran nous descensos, fins que l'arribada de Romanones i les seves reformes conduiran a una nova alça de matriculats que duplicarà el miler de l'inici d'aquesta trajectòria (2011:51-53).

A la província de Girona, les xifres són relativament proporcionals als casos dels dos Instituts estudiats, si bé aquests compten amb les seves particularitats. Joan Olòriz contempla com, amb

el pas dels cursos, l'Institut de Girona va obtenir més alumnes, arribant a trobar-se entre els cent i els cent-trenta durant el regnat d'Isabel II. Igual que en el cas de Sirera, l'arribada del nou ordre polític del Sexenni suposa una caiguda dràstica del nombre d'alumnes encara que el fet que aquest suprimeixi temporalment les Escoles Normals i els Seminaris força l'alumnat d'aquests centres a matricular-se a l'Institut, que experimenta un augment sobtat d'alumnes. A mesura que avança el Sexenni i la seva conflictivitat, l'alumnat disminueix en conseqüència, en trobar-se en una situació d'instabilitat que es mantindrà durant la resta de segle (2008:164). Josep Colls parla sobre el cas figuerenc i observa que, des de la fundació del Col·legi l'any 1639, aquest havia comptat amb un parell de centenars de matriculats (2021:53). Un cop l'Institut va rebre la seva nova denominació, a partir de 1845, hi va haver una pèrdua significativa de l'alumnat en favor de l'Institut província de Girona, amb tan sols una cinquantena de matriculats als quals no podien oferir una educació completa degut a la seva categoria com a centre de segona classe. En recuperar posteriorment la seva categoria de primera, l'any 1850, el nombre d'alumnes va duplicar-se i l'Institut va arribar a superar el gironí, degut sobretot a la baixada del preu de la matrícula, o a la incorporació d'un pla d'estudis d'aplicació agrònoma, de gran interès en la província (Colls, 2021:97). Manuel Moreno complementa l'explicació de Colls explicant com, a inicis del Sexenni, a Figueres es va buscar reafirmar el caràcter i la moral cristiana en l'educació, fins que una junta revolucionària de militars progressistes van prendre el poder i van suspendre les classes. Quan l'Institut va tornar a obrir, amb nous programes, Figueres va tenir un nombre considerable d'alumnes, sobretot relatiu a l'alumnat d'instituts que eren capital de província. Ara bé, malgrat això, l'autor contempla que es va tractar d'un descens significatiu respecte el nombre d'alumnes que havien arribat a tenir durant l'etapa moderada (2021:120-121). El descens en l'alumnat va ser gradual, i va continuar a mesura que es duïen a terme més reformes i arribava la Restauració, quan l'Institut va entrar en un greu període de crisi i deutes (2021:127).

4.1. Requisits d'ingrés

Els diferents autors de les monografies ofereixen una breu introducció que permet tenir una idea aproximada dels requisits d'ingrés en l'educació secundària. Un punt en el qual coincideixen tant Rodríguez Guerrero com Olòriz i Sirera és en que el Pla Pidal va fixar els nou anys com a edat necessària perquè un alumne comencés l'educació secundària, una data que es veuria alterada el 1861, per fixar que l'edat oficial d'inici serien els deu anys, certificats amb una partida de bateig. Els autors també parlen de la realització d'un examen d'accés, si bé inicialment no estava particularment pautat. Carmen Rodríguez Guerrero identifica com no seria fins el 1859 que es concretarien més els requisits, amb exàmens que valorarien la lectura, escriptura i ortografia, i serien jutjats per catedràtics de Llatí i Castellà (2009:210). En el cas de l'Institut del Noviciat, però, aquests requisits eren criticats com a insuficients, ja que no constituïen una prova significativa de coneixement, i solien comptar amb un percentatge d'aprovat superior al 90% dels candidats examinats, si bé amb petites oscil·lacions no gaire significatives. Ara bé, així com el percentatge d'aprovat presenta alts-i-baixos, el nombre d'alumnes interessats també creix amb el pas del temps, arribant a duplicar el nombre d'alumnes aprovats en gairebé quinze anys (2009:211-212).

En el seu anàlisi del procés d'inscripció, Joan Olòriz menciona l'edat de l'alumnat, però també recalca la importància dels exàmens de coneixements bàsics de gramàtica i escriptura, ja especificats per Rodríguez Guerrero. Ara bé, l'autor també menciona com l'assistència era un requisit primordial, i com la suma de quinze faltes voluntàries o trenta ocasionades per una malaltia suposaven la pèrdua de la plaça al centre i els diners de la matrícula (2011:50-52). Carles Sirera afegeix als requisits d'accés una carta formal que els potencials alumnes havien d'adreçar

al director de l'Institut de València. Sirera detalla dues parts en l'examen del centre que analitza: una primera, oral, amb preguntes teòriques sobre Matemàtiques, Gramàtica i Religió, i una segona que consistia en resoldre un problema aritmètic i un dictat (2011:43). En el cas de l'Institut de València, a més, l'autor mostra que la correcció d'aquest darrer era molt laxa, ja que la majoria de candidats ni tan sols coneixien bé la llengua castellana, i l'ortografia no era jutjada durament, mentre el coneixement matemàtic, no delimitat per les capacitats lingüístiques, era decisiu (2011:47).

En tot cas, els autors enuncien una proposta que Carmen Rodríguez Guerrero plasma en el seu anàlisi: l'examen d'ingrés no suposava una barrera significativa pels possibles candidats, i n'eliminava un percentatge molt reduït que no tenien el coneixement suficient, ni tan sols tenint en compte la poca exigència dels correctors. Com indica l'autora, eren més aviat els primers exàmens un cop l'alumne començava la seva trajectòria escolar i els condicionants econòmics de les famílies dels alumnes el que suposaven un autèntic límit a la continuïtat en la formació de l'alumnat (2009:212).

4.2. El perfil de l'alumne de secundària

A l'hora d'intentar discernir quin era el perfil de l'alumnat que cursava els estudis de secundària, és important tenir en compte un nombre de factors variats, que responen a un seguit de preguntes. A partir de quina edat podien matricular-se els alumnes, i va experimentar aquesta algun canvi? Els alumnes dels instituts eren de procedència local, o havien de dur a terme grans desplaçaments? Com es podia atendre a alumnes que no procedien de la mateixa ciutat on es trobava l'Institut en qüestió? Quina era la extracció social de l'alumnat? Quins pares podien costejar-se l'educació dels seus fills?

José María Hernández Díaz, professor de la universitat de Salamanca, presenta un anàlisi breu sobre el perfil general de l'alumnat de secundària en un article publicat l'any 1986, abans de la redacció de cap de les monografies estudiades. En aquesta primera aproximació, Hernández Díaz proposa que l'edat habitual per començar a formar-se en ensenyament secundari eren els nou anys, fixats pel Pla Pidal de 1859, si bé admet que el professorat considerava que es podia cursar a partir de qualsevol edat, sempre que es mostressin les capacitats suficients en les proves d'accés (1986:253). Això el porta a establir una mitjana d'edat de dotze anys, si bé identifica que es troben excepcions, des d'alumnes de vuit anys, fins alguns que sobrepassen la vintena (1986:261). L'autor també observa la procedència geogràfica de l'alumnat, i analitza que un 70% dels matriculats procedien de la pròpia província on es localitzava l'Institut; la majoria dels quals, de la capital, amb el 30% restant essent alumnes de les províncies limítrofes o d'altres bandes de l'Estat (1986:260). L'autor també observa la procedència social dels alumnes, i identifica que els qui cursaven aquests estudis tenien orígens molt variats, des dels hereus dels terratinents, a fills de pares que exercien professions liberals, fins a sectors més populars (1986:267). Malgrat tenir sempre en compte la reflexió de Juan Antonio Lorenzo Vicente, que identifica una educació secundària de caràcter classista, amb la formació de les noves elits dirigents com a objectiu (1996:63) és indubtable contemplar, doncs, que la procedència social de l'alumnat era d'allò més variada. Així doncs, resulta pertinent dur a terme una aproximació a partir de les monografies específiques, per contemplar les dades que proporcionen els autors en analitzar els seus instituts, i veure així si es poden respondre les preguntes formulades a l'inici d'aquest apartat. Per tal d'oferir un perfil més complet, aquest apartat ha estat dividit en tres subapartats: l'edat de l'alumnat, la seva procedència social, i la seva procedència geogràfica.

4.2.1. Edat

Discernir l'edat de l'alumnat és potser la tasca més senzilla, que els diferents autors de les monografies reconstrueixen a partir de l'observació de partides de naixement i altra documentació notarial o partides de bateig. Contemplar els casos dels Instituts ofereix una història lleugerament diferent de la que presenta el marc legal ja mencionat, que indicava que l'alumnat podia matricular-se a partir dels nou anys inicialment, o dels deu, després de noves legislacions. Joan Olòriz en concret menciona com l'edat en la qual ingressen més alumnes en el cas gironí és a partir dels dotze anys, una dada que s'acosta a la mitjana proposada per Hernández Díaz. L'autor gironí justifica aquesta xifra degut al fet que l'alumnat d'aquesta edat pot ajustar-se amb més facilitat als pensaments complexos que es plantegen durant la formació secundària (2008:167). Josep Colls il·lustra el mateix problema quan parla del cas figuerenc, on detalla que el contingut massa feixuc suposava dificultats pels alumnes més joves, i situa l'edat d'accés més habitual cap als onze o dotze anys, coincidint amb Olòriz. Més enllà d'aquest detall, l'autor també fa referència al fet que les edats de l'alumnat podien ser molt variades, arribant a comptar amb alumnes majors d'edat, que cursaven assignatures suspeses o que es repartien les assignatures a completar per obtenir el títol en un llarg marge d'anys. Ara bé, malgrat que aquesta opció es podia tenir en compte, l'autor recalca que la majoria de l'alumnat es graduava amb disset o divuit anys, després de cursar secundària entre mitja dècada i set anys (2021:99-101).

Carles Sirera també presenta aquesta diferència pel què fa a l'edat que es contempla damunt la legislació i la de l'alumnat de l'Institut de València, amb les mateixes variacions observades pels autors anteriors. Ara bé, més enllà de justificar aquesta diferència a partir de motius intel·lectuals, l'anàlisi de caire més socioeconòmic de l'autor presenta la proposta que l'alumnat trigava més a iniciar la seva formació, sobretot en els casos dels alumnes més pobres, degut a que les seves economies familiars passaven un parell d'anys (o un de sol) estalviant per poder-se costejar les despeses necessàries. Encara que es tracta tan sols d'una possibilitat, Sirera presenta com l'alumnat més ric hi hauria pogut accedir amb l'edat aprovada pel govern, però que l'alumnat menys afavorit econòmicament augmentaria dita mitjana d'edat. Ara bé, més enllà de la presentació d'aquesta interpretació, el discurs oficial de l'autor encaixa amb el que presenten els anàlisis d'instituts catalans, i recalca que presenciar alumnat de nou anys o menys a les aules era una veritable raresa (2011:49-50).

Rodríguez Guerrero és qui dedica menys atenció a l'aspecte de l'edat d'ingrés, un detall que observa tan sols per mencionar que el nombre d'alumnes matriculats augmenta amb cada curs que passa, amb l'excepció del curs on es canvia l'edat d'accés, on aquest experimenta una lleugera davallada. L'autora, però, sí que aprofundeix en una observació del període de formació, que calcula que durava entre cinc o sis anys, però que podia dilatar-se per respondre a plans individuals de l'alumnat. Així, Rodríguez Guerrero observa que l'ensenyament secundari podia arribar a ocupar fins a deu anys d'estudi, malgrat el fet que això no fos el més habitual (2009:222-223).

En tot cas, una aproximació a les monografies que comprenen casos individuals d'instituts presenten una història lleugerament diferent a la que consta en els volums que recullen la legislació. Malgrat trobar-se disponible per alumnes de nou anys inicialment, i després de deu, l'educació secundària solia iniciar-se als dotze anys, ja fos per majors dificultats econòmiques a les llars de l'alumnat, que implicaven un període d'estalvi, o per una major complexitat dels conceptes explicats, que s'ajustaven millor a ments d'alumnes més grans. Fins i tot és necessari contemplar una major complexitat en el nombre d'anys que durava la formació, que podia no

limitar-se als cinc anys que formulaven els itineraris oficials, i adaptar-se fins arribar al doble d'aquesta mesura, si bé això era més excepcional que no pas normatiu.

4.2.2. Procedència social

La procedència social de l'alumnat és l'aspecte que els autors de les monografies desenvolupen en major profunditat a l'hora de presentar un perfil de l'alumnat, basant-se sobretot en el plantejament inicial que es tractava d'una educació amb certes restriccions, no assequible per tothom.

Totes les monografies parteixen d'una línia general que identifica l'alumnat dels centres d'educació secundària com a descendents de progenitors amb una bona posició social o econòmica. És important presentar la metodologia duta a terme per identificar aquesta procedència social de l'alumnat: Olòriz en concret realitza la seva investigació a partir de partides de baptisme de l'alumnat i dels censos, on consten professions paternes. Ara bé, aquests estudis presenten certs límits en la documentació analitzada, ja que, a diferència dels registres civils, que solien fer constar les professions per tal de poder recalcar les elevades posicions socials, els documents vinculats a entitats religioses presenten tendència a ometre'l, en trobar-se fora de la pressió dels cacics. Això ha comportat que tan sols es conegui l'ascendència de la meitat dels alumnes, que han servit per dur a terme aproximacions, però no desxifrar els percentatges exactes (2008:180-181).

Les conclusions que s'han pogut extreure d'aquestes investigacions presenten un elevat percentatge de progenitors gironins com a membres de l'elit d'hisendats, propietaris i terratinents, encara que Olòriz també identifica un percentatge destacable d'alumnes amb pares dedicats a les professions liberals. Encara que l'autor accepta que hi havia algunes notables excepcions de jornalers i altres oficis de menor remuneració, conclou que la majoria de l'alumnat provenia d'economies familiars estables o benestants, vinculades a professions liberals, funcionaris o propietaris, amb un sorprenent pes significatiu de comerciants (2008:184). Les observacions que Josep Colls du a terme en els seus capítols de l'obra sobre l'Institut de Figueres presenten unes pautes similars, destacant també un important percentatge de comerciants entre els progenitors de l'alumnat del col·legi d'interns, que provenia d'altres territoris, però contemplat com l'alumnat figuerenc provenia majoritàriament de famílies adinerades, d'hisendats figuerencs o comerciants a l'engròs, a més dels fills de les autoritats territorials. En els seus primers dies, com a Col·legi d'Humanitats, González de Soto va acceptar alumnat de tota procedència social, incorporant vint-i-un fills d'assalariats i artesans que havien mostrar aptitud en les proves realitzades, amb l'educació costejada pel propi ajuntament de Figueres, una tendència que va reduir-se amb el pas del temps, per restriccions contemplades pel propi ajuntament (2021:55-56). Un cop fundat l'Institut com a tal, l'alumnat va mantenir-se en bona part d'ascendència elitista, ja que moltes famílies no podien costejar-se l'accés al centre o l'allotjament, en cas de provenir de fora de Figueres. Per tant, Colls ofereix una visió similar a la d'Olòriz, d'una educació pràcticament monopolitzada pels hisendats, els comerciants o les professions liberals, amb una reduïda (però no inexistent) incidència de fills d'artesans o jornalers (2021:104-105).

Carles Sirera és qui du a terme una aproximació més optimista, buscant recalcar que la titulació del batxillerat no era exclusiva de les classes més altes, sinó que també intenta presentar exemples individuals d'alumnes procedents de sectors més baixos de la població, si bé no escatima a l'hora de descriure les dificultats que aquests van tenir (2011:73). Fins i tot partint d'aquesta perspectiva més optimista, Sirera no dubta en descriure l'educació secundària com a

pròpia de les professions liberals, l'administració, el comerç o l'exèrcit, amb cert percentatge de terratinents (2011:66-68). Així, l'autor contempla com eren justament els més ben situats econòmicament els qui tenien una major tendència ja no només a cursar aquests estudis sinó, un cop dins, a acabar-los i graduar-se.

A l'hora d'observar la composició social de l'alumnat, però, no hi ha cap cas més paradigmàtic que el que presenta Carmen Rodríguez Guerrero en descriure l'Institut del Noviciat, un institut que justament ja havia estat plantejat des dels seus primers dies com un centre per l'alumnat procedent de bona situació social, dels barris del nord de Madrid i les províncies del voltant, més riques. La vinculació de nombroses escoles religioses privades a aquest institut en concret, enlloc de l'altre institut amb el qual compartien claustre, serveix novament de prova dels seus vincles amb la burgesia adinerada de la capital, i les elits dominants. La majoria de cognoms de l'alumnat del centre, de fet, s'adscriuen a la classe burgesa liberal, a militars dels alts càrrecs, catedràtics i funcionaris de l'administració, que reproduiran un patró social ja existent. Els estudiants del centre dirigien la societat en sortir-ne, i se'ls enfocava cap a l'accés a la universitat (2009:212-214). L'autora és justament qui enfoca una qüestió en la qual no aprofundeixen tant la resta de monografies, però que resulta crucial a l'hora de determinar la mena d'alumnes que tenien accés a l'educació: els costos monetaris de l'ensenyament secundari. Rodríguez Guerrero mostra que aquests iniciaven en forma de pagament de 120 reals en un parell de parts (una pagada en inscriure's i l'altra, en examinar-se), si bé això va ser modificat l'any 1877 per tal de presentar un sol pagament a l'hora de matricular-se, amb vuit reals per assignatura a la qual s'inscrivia l'alumne. Els costos oscil·laven en funció de si es proporcionava a l'alumnat allotjament o si eren residents de Madrid. En la seva totalitat, un alumne podia acabar pagant mil dos-cents setanta reals, encara que es podia ascendir a set mil cinc-cents reals en cas de comptar amb allotjament i alimentació, i als quals es podien sumar cinc-cents reals més, invertits en llibres de text i manuals escolar. L'autora presenta així una educació secundària costosa, que era pagada per unes elits que buscaven obtenir principalment la distinció de ser capaços de dotar els seus fills d'una educació a la qual altres no podien accedir, a la mateixa manera de França i altres països europeus (2009:214-220).

L'autora destaca una altra qüestió significativa vinculada a aquest caràcter elitista de l'educació secundària: el nepotisme. A partir de testimonis de l'alumnat, localitzats en relats autobiogràfics, l'autora pot extreure que alguns alumnes consideraven que la seva educació havia tingut importants carències i que no es censuren en afirmar que l'únic motiu pel qual van aprovar algunes assignatures va ser per nepotisme, o per tractes dels seus pares amb el professorat (2009:235). Aquestes afirmacions permeten a Rodríguez Guerrero parlar sobre com la reina mateixa va buscar evitar el nepotisme promulgant lleis que evitessin que pares o familiars formessin part dels tribunals que jutjaven l'accés i l'aprobat dels alumnes, un fet que resulta prou explicatiu de fins a quin punt es tractava d'una problemàtica present en la societat espanyola (2009:239).

En tot cas, les monografies coincideixen a l'hora d'indicar que l'alumnat que es formava als instituts provenia majoritàriament de famílies benestants, amb progenitors que posseïen grans propietats, que formaven part de les elits dirigents, que podien ser vinculades a les professions liberals o que eren comerciants de prestigi. Els costos de l'educació no eren pocs, i eren un dels principals condicionants que limitaven l'accés dels joves més pobres a aquesta formació, més que no pas una legislació que ho explicités. Encara que els autors no busquen presentar una realitat en la qual l'alumnat d'origens més humils no hi tenia cabuda, és cert que emfatitzen la

seva reduïda presència, i destaquen les complicacions a les quals havien de fer front per accedir-hi.

4.2.3. Procedència geogràfica

En fer referència a la procedència de l'alumnat, els autors concorden en observar que la majoria d'aquest procedia de la pròpia província on es localitzava l'institut, seguint el plantejament inicial de 1845. Olòriz observa com la majoria d'alumnes de l'Institut de Girona eren gironins, en bona part, de la pròpia capital, seguida d'Olot i la Bisbal. Resulta interessant contemplar també com el tercer nucli del qual provenien més alumnes era Puigcerdà, que gaudia d'unes pitjors comunicacions, més que no pas Figueres, altre gran nucli poblacional de la província, on ja hi havia un institut propi consolidat (1008:186). Josep Colls parla justament de com l'alumnat d'aquest darrer procedia sobretot de la mateixa província, de territoris empordanesos en concret, malgrat el fet que les elits del Baix Empordà solien enviar els seus alumnes a l'Institut gironí en major proporció (2021:103). Encara que la major part de l'alumnat era figuerenc, també hi havia un col·legi d'interns que ofería una pensió a l'alumnat que hi ingressés, consistent en àpats i allotjament, cosa que va atraure l'atenció no només de tota la província de Girona, sinó de tot el territori català (2021:106).

Olòriz contempla també la presència d'alumnat d'altres bandes d'aquest territori català, amb una certa proporció d'alumnes que provenien de la capital barcelonina o de poblacions del Maresme, però fins i tot presenta casos d'alumnes de Tarragona i Lleida (2008:187). Colls contempla com l'alumnat de l'Institut de Figueres també compta amb alguns barcelonins i lleidatans, i fins i tot enumera alumnes provinents de fora del territori català, de Huesca i altres poblacions aragoneses (2021:53). L'institut gironí també presenta alumnes provinents de Madrid i altres territoris de l'Estat, els fills dels funcionaris que són enviats a Girona per desenvolupar les seves tasques, i fins i tot troba vincles amb Cuba, presentant un petit percentatge d'alumnes vinculats a l'ocupació colonial d'aquesta illa (2008:187). Novament, Figueres presenta resposta a aquesta variabilitat gironina comptant amb alumnes francesos, de l'altra banda de la frontera, que assistien a formar-se en una ciutat estrangera que mantenia vincles amb el seu estat (2021:53).

El cas contemplat per Carles Sirera és el més paradigmàtic d'entre les monografies, ja que contempla no només els percentatges de l'alumnat basant-se en la seva procedència geogràfica, sinó que també n'observa una evolució temporal, i contextualitza aquests canvis vinculant-los a la història de l'Estat. Encara que abans de 1881, gairebé un 75% de l'alumnat provenia de diferents nuclis de població de la província de València, ja fos la pròpia capital o altres pobles i ciutats, un elevat percentatge de l'alumnat restant era originari de Castelló i Alacant, amb un menor nombre d'alumnes d'altres províncies d'Espanya, principalment, fills de funcionaris, com en el cas descrit anteriorment per Olòriz (2011:57-58). Ara bé, amb una major estabilització dels governs de la Restauració, una vegada implementat el torn pacífic entre els dos partits dinàstics de l'Estat, el nombre de matriculats d'altres províncies, que prèviament s'havien traslladat a València en tant que era la capital del territori, disminueix. Això es deu a una major estandardització dels instituts provincians, que comptaven amb una millor regulació i preparació per allotjar-los, fent que les famílies d'aquests territoris decidissin no costejar-se enviar els seus fills a València, mantenint-los als instituts de la seva província. Aquesta estabilitat, doncs, comporta un augment en el percentatge d'alumnes provinents de la pròpia província (2011:59).

Així doncs, els casos monogràfics presenten que no hi havia grans desplaçaments realitzats pels alumnes, essent els més típics els d'alumnat de diferents racons de la província per assistir al

seu institut oficial, a la capital. Més enllà d'això, era habitual que els instituts comptessin amb un petit percentatge d'alumnes de les províncies frontereres, un nombre que disminueix a mesura que la situació política es fa més estable i els instituts provincials poden estandarditzar-se més, com demostra el cas valencià. Era habitual comptar amb algun alumne procedent de regions diverses de la Península degut a una nova destinació dels seus progenitors, en cas que es tractés de funcionaris de l'Estat o militars, i hi havia marge per comptades excepcions, com alumnes procedents de l'altra banda de la frontera francesa en el cas figuerenc, o alumnes d'ultramar vinculats als indians de la província de Girona.

4.3. Es pot parlar de fracàs escolar?

Un altre aspecte interessant d'observar a partir dels comentaris presents en les monografies és fins a quin punt l'educació secundària tenia èxit entre l'alumnat matriculat, i quants d'ells acabaven el període d'estudis amb la titulació. Novament, es tracta d'un assumpte comprès per Hernández Díaz en el seu article pioner de 1986, on identifica que menys de la meitat dels alumnes matriculats aconseguien la seva titulació en els cinc anys que s'esperava que cursessin l'educació secundària (1986:261). Ara bé, l'autor també identifica que tan sols entre un 10-20% de l'alumnat suspenia els seus exàmens oficials, i que el fracàs solia associar-se més aviat a l'abandonament escolar (1986:263). Això porta Hernández Díaz a teoritzar que el principal motiu rere aquest abandonament té les seves arrels en la procedència social de l'alumne, contemplat com més de la meitat de l'alumnat que provenia de llars més humils no podia costejar-se la totalitat de l'educació secundària i es veia obligat a deixar-la abans de graduar-se (1986:272).

Les aproximacions que duen a terme els autors de les obres destacades presenten grans similituds amb l'anàlisi d'Hernández Díaz, amb la notable excepció de Carmen Rodríguez Guerrero, que és qui en fa un comentari més breu i presenta com un vuitanta per cent dels alumnes inscrits tenien èxit i aconseguien titular-se, amb oscil·lacions ocasionals, més positives o més negatives (2009:224).

Joan Olòriz introdueix una problemàtica diferent a l'equació, també present en l'estudi de Josep Colls, en fer referència a com l'alumnat del territori català posseïa un coneixement molt pobre de la llengua castellana, la llengua de l'ensenyament secundari oficial de l'Estat. Aquesta dificultat tenia les seves arrels en les escoles primàries, on el propi professorat s'hi podia referir en català, també degut al seu propi desconeixement del castellà. Aquest factor en dificultava l'ensenyament, encara que no era l'únic element: les substitucions i els canvis constants de professorat en el centre durant el període isabelí també van suposar problemes en el seguiment de les assignatures. Durant el Sexenni, l'autor contempla com el fracàs escolar disminueix, un fet que justifica observant com l'assistència havia deixat de ser obligatòria, cosa que impedia la pèrdua de matrícules, que abans havien estat condicionades per aquesta assistència. Ara bé, també es relaciona amb el fet que es van crear grups més reduïts, als quals el professorat podia dedicar una major atenció (2008:169-170). Colls, per la seva banda, parla del fracàs escolar com una qüestió vinculada a la llengua, però identifica també una segona problemàtica, particular de l'Institut de Figueres: el fet que molts alumnes tenien una curta estada a l'Institut, no degut tan sols a l'abandonament escolar descrit per Hernández Díaz, sinó a que complementaven estudis ja iniciats en altres centres amb anterioritat. L'autor descriu com els graduats amb títol de batxillerat eren majoritàriament alumnes que havien cursat tota la seva trajectòria escolar a l'Institut, sense trasllats (2021:99).

Carles Sirera fa un càlcul exponencialment diferent, que indica que pocs alumnes finalitzaven els estudis, movent-se en un percentatge que oscil·la un 15-20% del total (2011:61). Ara bé, la seva

aproximació troba una justificació rere aquestes xifres no emparada en suspensos, sinó en que l'alumnat decidia no continuar matriculant-se, una premissa que Sirera vincula directament als elevats costos de l'educació (2011:64). A partir de la presa de la cartera de Foment per part d'Albareda, es va aconseguir que gairebé la meitat de l'alumnat obtingués el títol en batxillerat, sobretot degut a les reformes que van fer els estudis més curts. Aquest gest en concret va ser significatiu, i va permetre que l'alumnat menys afavorit econòmicament es costegés l'educació secundària amb major facilitat (2011:82). Les reformes de Groizard van suposar un descens en graduats, però, quan van introduir moltes noves assignatures i hores, i van encarir la matrícula, un fet que es veuria present durant els darrers anys del segle XIX. Encara que s'oferien beques als més desafavorits, aquestes eren restrictives, amb requisits com haver obtingut la nota més alta en un parell d'assignatures el curs anterior (2011:86). Sirera jutja que resulta complicat distingir si la població més humil va veure's en detriment educatiu amb l'aplicació dels nous plans d'estudis, però admet que més que suposar dificultats pels més pobres, aquests implicaven una major facilitat pels més acomodats. (2011:96).

Així, en tot cas, els autors observen com el fracàs escolar era present en les aules, i reafirmen la seva vinculació als condicionants econòmics que implicaven que part de l'alumnat no continués amb els seus estudis degut a que eren excessivament cars per les economies familiars més modestes. Encara que l'èxit acadèmic anava determinat per altres factors, com un bon coneixement de la llengua oficial de l'Estat, poc freqüent en els instituts de territoris catalanoparlants, els autors conclouen que entre la meitat dels matriculats i tres quarts parts d'aquests aconseguien el seu títol i acabaven la seva formació amb èxit.

4.4. L'arribada de les alumnes

És també durant la segona meitat del segle XIX quan es comencen a albirar les primeres dones a les aules, ja no només en l'educació primària, sinó també en la secundària. L'educació femenina és justament el tema al voltant del qual es va articular el VI col·loqui d'història de l'educació, titulat "*Mujer y educación en España, 1868-1975*"². En aquest mateix, Geraldine Scanlon parla de l'evolució de l'educació femenina establint una divisió en tres etapes. La primera etapa, marcada pel professorat krausista, reconeixia que la dona necessitava un nivell d'educació bàsic per poder assistir millor el seu marit, amb nocions d'economia, llei i altres aspectes complementaris a la seva vida familiar (1990:723). Una segona etapa, a inicis de la dècada dels vuitanta, va implicar dotar a les dones d'un major paper en l'educació dels pàrvuls i la primària, concedint-los la capacitat d'educar en aquests primers anys de vida de l'alumnat (1990:726). La tercera etapa potser és la més destacada per la seva tendència progressista, amb figures de primera línia com Emilia Pardo Bazán exposant que l'educació de la dona no hauria de buscar crear una companya que complementés les tasques del marit, sinó proporcionar a la dona el mateix nivell de cultura i intel·lecte que l'home (1990:730). Ara bé, aquestes propostes van comptar amb una ferma oposició, fins i tot entre les pròpies dones, i els avenços van ser lents i graduats (1990:732). Antonio Colom Cañellas i Bernardo Sureda García, de la Universitat de Palma, recalquen justament aquest conflicte ideològic, que mostra que, malgrat el fet que els sectors més tradicionals rebutjaven directament el treball femení i buscaven que les dones es limitessin a les tasques de la llar, els més progressistes tampoc abandonaven la idea que la

² En aquest treball se n'observen tres capítols en concret, considerats de major rellevància: "Educación femenina y Confrontación ideológica en la Restauración", d'Antonio Colom Cañellas i Bernardo Sureda García, "Nuevos horizontes culturales: La evolución de la educación de la mujer en España, 1868-1900", de Geraldine Scanlon, i "Espacios masculinos, espacios femeninos. El acceso de la mujer al Bachillerato", d'Antonio Viñao.

dona tenia obligacions familiars i deures de la llar, i permetien que aquesta s'impliqués en l'educació i el treball sempre que això no li impedis desenvolupar aquests deures (1990:111).

L'anàlisi més interessant que es du a terme sobre la incidència femenina en l'educació secundària, comprés dins d'aquest mateix col·loqui és novament d'Antonio Viñao. Aquest autor mostra com l'educació secundària femenina va tenir uns inicis sorprenents en ple Sexenni Revolucionari, presentant un cas de 1871, on un pare va anar a matricular la seva filla, al·legant que no hi havia cap llei que ho impedis. Sorprenentment, l'Estat havia donat per sobreentès que la dona no podia rebre educació secundària, i no havia esperonat cap llei al respecte, pel què hi havia un buit legal que permetia a les dones rebre la seva formació. El 1883, una Reial Ordre va reconèixer el dret de les dones de cursar educació secundària, si bé va establir un límit per mantenir-les fora de la formació universitària. Moltes dubtes van sorgir per tal de plantejar si podien rebre un títol oficial o si havien d'estudiar en centres públic, privats, o a través de l'ensenyament domèstic. El 1888, una nova Reial Ordre va resoldre la creació d'un itinerari separat, apropiat per l'alumnat femení, separat del masculí, per tal que poguessin cursar aquesta educació, i va concloure que no era necessari concedir-los una titulació, ja que no s'esperava que les dones s'incorporessin al mercat laboral (1990:568-569).

Els quatre volums monogràfics que descriuen el funcionament dels Instituts estudiats exposen també com es va viure aquesta arribada. L'Institut de València és qui té un cas més àmpliament tractat, ja que Sirera especifica com els pares van poder aprofitar el buit legal identificat el 1871 per poder-hi matricular les seves filles, prenent exemple dels casos de Barcelona i Huelva descrits per Viñao, i acabant amb deu alumnes femenines l'any 1878 (2011:97-98). En el cas de Figueres, l'arribada de la presència femenina va endarrerir-se encara més, si bé Manel Moreno especifica que va tractar-se d'un dels instituts més pioners en la seva acceptació. Aquestes primeres estudiants van ser justament les filles de les elits, que van començar a assistir a l'Institut a partir del curs 1885-1886. Seguint el patró de l'època, van tenir programes d'estudis diferenciats dels que cursaven els seus companys masculins, i no rebien una titulació oficial ni reconeguda (2021:148-149). Joan Olòriz fins i tot distingeix com a l'Institut de Girona, aquesta presència va ser encara més minoritària, entre 1885-1889, i com ni tan sols se'ls va formular un programa de batxillerat a seguir, sinó que se'ls van oferir tan sols classes de dibuix, i se les va mantenir en tot moment separades dels nois (2008:228-229).

Resulta curiós contemplar com Carmen Rodríguez Guerrero, l'única autora entre els qui esperonen aquestes obres, i la qui parla sobre l'Institut de secundària més rellevant de l'estat, és qui destina menys atenció a aquest aspecte. L'autora tan sols destaca com la dona i la seva educació eren un tema recurrent entre els catedràtics madrilenys, que tenien una major implicació política. Aquests proposaven la creació de col·legis femenins, i també buscaven equiparar els seus masculins i femenins, encara que cap d'ells considerava adequat que els homes i les dones es formessin amb les mateixes pautes educatives. Fins i tot els catedràtics més progressistes del principal institut del país defensaven que les dones havien de mantenir-se alienes a la vida cívica i política, que era destinada als homes (2009:196-197).

Carles Sirera és potser qui defineix millor la visió que hi havia sobre els estudis femenins en aquell context quan afirma que, encara que el professorat incentivava a les dones a formar-se, per no ser ignorants, també les desencoratjava de seguir aquesta formació a les aules, i les incentivava a dur a terme el seu aprenentatge a casa, amb tutors privats, per evitar problemes associats a la moralitat, en barrejar-se amb homes als instituts (2011:98). Aquesta premissa va traduir-se en una major incidència femenina en l'escola privada, cosa que va aconseguir reduir-ne el nombre a les aules públiques (2011:99). Malgrat això, quan s'observen els resultats dels

exàmens d'accés de les dones que van voler formar-se a l'Institut de València, no es pot evitar contemplar com les candidates van obtenir sempre bones qualificacions i consideracions fins i tot per part del professorat més conservador. Encara que l'autor es mostra crític amb aquests resultats, i insta a observar els seus cognoms, per entendre la rellevància social de les seves famílies i si això podria haver resultat influent, no deixa de banda certa voluntat de superació i capacitat d'estudi (2011:101-102). En el cas de l'Institut que Sirera observa, justament, es pot contemplar com unes qualitats intel·lectuals excepcionals no van presentar límits per l'accés per noies de famílies més humils (2011:103).

5. ELS ACTORS: EL PROFESSORAT

Si en fer referència a l'alumnat es fa constar que aquests eren els veritables protagonistes del panorama educatiu, en parlar del professorat és just, doncs, definir-los com els principals actors d'aquesta representació. Distribuïdors de coneixement, el professorat constituïa la màxima autoritat a les aules, encarregat d'educar l'alumnat i fer-los arribar no només el contingut de les assignatures determinades per l'Estat, sinó també els valors i les idees que imperaven en la societat en la qual se'ls introduiria. Però quina realitat s'amagava darrere la figura del professor de secundària de la segona meitat del segle XIX? Com s'accedia, a la feina de professor, i quina formació específica requeria? Tots els professors tenien la mateixa categoria, o hi havia jerarquies? Es tractava d'un ofici amb una àmplia projecció social, ben vist i ben remunerat? Aquest apartat busca respondre aquest seguit de qüestions i aproximar-se novament als casos concrets tractats pels autors de les obres seleccionades, per tal d'oferir una explicació més completa de la figura del professor de secundària del segle XIX i aprofundir en les seves tasques i la seva formació prèvia.

Carmen Rodríguez Guerrero comença el seu anàlisi sobre el professorat de l'Institut del Noviciat especificant que la majoria havien cursat estudis de Dret amb anterioritat, encara que també podien ser especialistes en Filosofia, Matemàtiques o Lletres i, fins i tot, d'Història natural, en cas d'ocupar la càtedra d'aquesta assignatura. A la vegada, l'autora contempla com la majoria dels professors del centre participaven en la redacció de revistes o publicacions, des de polítiques a científiques. Molts d'ells ocupaven càrrecs polítics, o estaven implicats en institucions culturals i acadèmies oficials. En tractar-se del centre més prestigiós del país, Rodríguez Guerrero observa que cap dels catedràtics que havia obtingut una plaça en aquest va buscar traslladar-se des del moment en el qual hi va accedir (2009:182-183). Carles Sirera identifica que el 80% del professorat de l'Institut de València havia cursat estudis superiors, sobretot els que ocupaven càtedres de ciències, una de les xifres més elevades entre els instituts provincians (2011:121). L'autor explica aquesta dada a partir del fet que aquest institut, des de la seva concepció, va comptar amb una elevada xifra d'alumnes i prestigi, fent que fos el segon lloc més desitjat pel professorat que demanava trasllats, després de Madrid (2011:121-122). Colls, per la seva banda, en parlar sobre el professorat de l'Institut de Figueres, especifica que aquest va ser inicialment seleccionat pel director del Col·legi d'Humanitats, sense massa atenció a la seva formació prèvia. Durant anys, el centre es va trobar regulat per moltes normes internes, referents a la conducta del professorat, que els prohibien fumar, els instaven a assistir a actes religiosos i els obligaven a parlar en castellà (2021:59). Ara bé, totes aquestes normes van començar a esvair-se a mesura que avancen els anys, mentre les facultats que aquests havien posseït en els primers dies de l'Institut, com ara configurar plans d'estudi, van passar a ser aprovats pel govern (2021:94).

Així doncs, aquest anàlisi parteix del coneixement que els centres de Madrid i València eren particularment prestigiosos, alguns dels destins més desitjats pels professors que aspiraven a exercir la seva professió, mentre Olòriz no du a terme cap observació inicial sobre l'Institut de Girona i el seu prestigi, i Josep Colls incideix en que trobar professorat per l'Institut de Figueres va ser inicialment una tasca interna, cercant docents per ocupar les places, més que no pas trobar-se amb un allau de candidats disposats a ingressar-hi. Observar com la major part de candidats a exercir en aquests instituts havien cursat estudis superiors també permet identificar que el perfil dels individus que accedien al professorat era el d'individus cultes que havien pogut costejar-se una educació prèvia i que havien arribat fins la darrera fase d'aquesta.

5.1. Accés a la professió i remuneració

En parlar del professorat, resulta essencial contemplar les vies d'accés que conduïen a l'exercici d'aquesta professió, i observar també la remuneració corresponent. Antonio Viñao identifica en els precedents més immediats al Pla Pidal de 1845 la capacitat d'opositar en cas de voler ocupar una plaça d'una assignatura concreta en un centre, presentant un programa escolar davant d'un tribunal format per professors universitaris, i defensant-lo davant les preguntes d'aquests. Un cop seleccionats, els qui obtenien la plaça passaven a ocupar-la temporalment com a regents, abans de poder-la reclamar com a càtedra o plaça fixa, anys més tard. En els seus inicis, es tractava de tota mena de persones que posseïen la titulació en Lletres o Ciències, títols molt variats (2013:22). Viñao parla també sobre com es va voler imitar l'experiència francesa i crear una escola directament vinculada a la preparació de Magisteri, l'Escola Normal de Filosofia, eliminant la necessitat d'oposicions. Ara bé, aquesta va tenir una curta trajectòria (1846-1852) degut a la reacció conservadora, que va criticar durament l'aplicació d'aquestes mètodes moderns estrangers. Malgrat el seu fracàs, la necessitat d'una Escola Normal d'aquest caire va continuar essent reclamada pels pedagogs més moderns, que fundarien posteriorment la Institución Libre de Enseñanza (2013:23-24). El model que va acabar-se consolidant després d'aquest experiment amb la Normal va ser el d'obtenir una llicenciatura en Filosofia i Lletres i Ciències, una titulació específica i singular per acabar amb la diversitat de títols previs, i dur a terme una oposició, sotmetent-se a una elecció en mans d'un comitè universitari. Antonio Viñao n'assenyala encertadament la principal problemàtica: aquest model preparava el professorat en els coneixements que haurien de transmetre, però no els ensenyava didàctica ni pedagogia (2013:24-25). En el seu anàlisi de l'educació secundària del segle XIX, Díaz Alcaraz i Moratalla Isasi recalquen la necessitat del títol de llicenciat mencionat per Viñao, però hi afegeixen un component més subjectiu i difícil de jutjar: que el candidat dugui una "bona vida" i tingui "bons costums", un factor altament ideològic vinculat a la continuïtat de les premisses liberals (2008:261). Els autors hi sumen També la necessitat d'acreditar una llicenciatura específica en cas de buscar ser docent d'ensenyament professional, com de veterinària o agricultura (2008:269). Carmen Benso és qui realitza un anàlisi més exhaustiu de la qüestió, coincidint amb Viñao, però aprofundint més en el caràcter provisional dels primers docents, degut a la seva manca d'experiència i el desconeixement sobre la seva aptitud (2002:294-295). Aquest caràcter tan experimental i breu va reforçar la presència dels llibres de text i els programes de les assignatures com un component essencial en el sistema educatiu que començava a desenvolupar-se, per garantir uns coneixements bàsics fins i tot en cas d'ineptitud per part del professor (2002:297). L'Escola Normal de Filosofia, ja descrita per Viñao, no va arribar a formar una generació sencera de professors abans de ser clausurada, pel què es va estandarditzar cursar una llicenciatura a la Facultat de Filosofia, vinculada també a uns processos d'oposició que permetessin formar docents de caràcter més fixe (2002:298-303). Així, l'autora explora el procés d'obtenció d'una càtedra i la seva evolució, des dels inicials regents que obtenien la

càtedra després de quatre anys d'experiència fins els opositors que esdevenien catedràtics en tenir èxit, una jerarquia que serà aprofundida en el proper apartat d'aquest treball (2002:304-306). L'aspecte més destacable que emfatitza Benso és la retribució monetària dels professors, i la seva evolució. El recull legislatiu del Ministeri d'Educació fa constar que el sou mínim dels professors era de 6000 reials, i el màxim, de 10000, encara que també admet cert marge per bonificacions (1979:232). Benso identifica que, inicialment, el sou base que augmentava en funció del nombre d'alumnes fins que, amb l'entrada del Pla Pidal, els professors també cobraven ascensos puntuals, i una bonificació pel temps que feia que es dedicaven a l'ensenyament o per mèrits obtinguts durant els seus anys de treball. Ara bé, part del pressupost estava limitat pel territori en el qual exercien la professió, depenent del pressupost d'aquest, per més que no podia ser menor al salari mínim pautat (2002:307). La Restauració va eliminar la desigualtat salarial basada en la diferenciació entre assignatures, però també va suposar que el salari mínim es reduís, implicant encara més complicacions a un professorat ja descontent per trasllats abundants (2002:308).

Els autors de les monografies també proporcionen certa aproximació a l'accés a l'ensenyament i la retribució del professorat. Carmen Rodríguez Guerrero parla sobre els regents com els primers professors del centre, els més antics, que van consolidar les seves càtedres després de quatre anys, abans de passar al sistema d'oposició, un fet que implicava sotmetre's a un tribunal de set jutges i contestar deu preguntes de setanta possibles opcions, a més de redactar un dissertació sobre un dels temes estudiats, i la realització d'una classe de manera oral (2009:162). El pla oficial duia els nous catedràtics a començar en una plaça de tercera categoria, que aniria millorant de manera gradual (2009:163), si bé a partir del Sexenni es va passar a tenir en compte mèrits i antiguitat per facilitar aquests ascensos, i es van establir quatre tipologies entre els catedràtics per tal de concedir-los bonificacions. La primera, sumant punts per mèrits i antiguitat, s'estén als trenta catedràtics amb més punts de tota la Península, en ordre numèric. La segona s'aplica als seixanta primers, la tercera, als cent-vint en els primers llocs, i la quarta engloba tots els que no entren en aquestes consideracions, que no reben cap bonificació (2009:166). Novament, el recull legislatiu del Ministeri d'Educació de 1979 ofereix una major pinzellada quan exposa que els catedràtics cobraven respectivament 18000 reials en la primera categoria, 16000 els de la segona, 14000 en la tercera, i 12000 en tots els altres casos (1979:232). Carles Sirera complementa la seva explicació enaltint la figura del rector universitari, que realitzava les primeres proves per tal d'escollir el professorat abans de l'establiment de les oposicions (2011:115). En parlar del sistema d'oposició, l'autor detalla que s'entregava un discurs sobre un tema escollit, després es refutava o s'expressava acord amb un text i, finalment, s'exposava una lliçó com si es tractés d'una classe, coincidint amb Rodríguez Guerrero (2011:117). L'autor presenta una taula amb els vint-i-sis catedràtics que van trobar-se al centre fins el període d'Albareda, i presenta que molts membres del professorat que accedien a la càtedra tenien una mitjana d'edat de trenta-cinc anys, si bé també hi havia professors més antics, anteriors al Pla Pidal (2011:119). Sirera troba curiós analitzar que hi havia més professors per sota d'aquesta edat que per sobre, demostrant que no es tractava d'una professió tan blindada i garantida tan sols als qui posseïen antiguitat, sinó que el pes dels mèrits era significatiu a l'hora de sol·licitar el trasllat, (2011:123). En tot cas, independentment de la capacitat de decisió del rector o de les creences religioses dels qui es postulaven, la Universitat de València tenia un claustre força heterogeni al qual moltes persones desitjaven ingressar, fent-ho a partir de processos de selecció generalment similars (2011:127).

En parlar dels canvis posteriors al període d'Albareda, Carles Sirera denota que el govern de la Restauració va convertir el fet d'opositar en una acte molt més centralista, celebrat tan sols a

Madrid, per sufragar-ne els costos amb més facilitat, un fet que va implicar que membres del professorat d'origens més humils no duguessin a terme l'intent. Aquest gest va homogeneïtzar molt més el perfil del professor com el d'un treballador que buscava una plaça fixa gràcies al confort que li podia proporcionar una situació familiar benestant (2011:173). L'autor compta vint-i-cinc catedràtics en aquesta segona fase analitzada, i parla sobre com es va instaurar el seguiment de cert *cursus honorum*, que implicava anys de treball com a auxiliar, fent mèrits abans d'opositar i obtenir una plaça, un camí que, progressivament, va suposar una menor incidència de professorat jove (2011:177). Aquest va entrar justament al principi d'aquesta fase, degut a haver-se graduat darrerament, sense cap implicació en el sistema polític del Sexenni que el pogués dur a ser depurat. La mitjana d'edat entre el professorat, consegüentment, va anar-se fent cada cop més elevada, a mesura que avançava el segle (2011:178). Així doncs, l'autor caracteritza el professor de la Restauració com un catedràtic impassible al canvi, que s'adaptava als nous requisits des de la seva plaça fixa, a la qual accedia amb l'únic mèrit de l'antiguitat (2011:179).

Carmen Rodríguez Guerrero descriu també el sou del professorat com a variable, vinculat ja no només a la tipologia de professor que descriu, sinó també a la categoria de l'institut i els mèrits i antiguitat que podia reconèixer un professor. Entre dits mèrits, l'autora hi compta ocupar una plaça a l'equip directiu, la publicació de llibres de text, formar part de tribunals d'oposició o ocupar càrrecs dins la societat madrilenya, a més de ser a la vegada professor d'un centre públic i un de privat (2009:174-175). Encara que professors d'altres províncies es queixaven de les condicions més ben remunerades del professorat de Madrid, aquests presentaven les seves pròpies queixes, en trobar-se amb aules amb molts més alumnes als quals no poden dedicar tanta atenció, i un nombre de places docents inflexible, que impedeix l'accés a nous professors amb els quals repartir-se les tasques amb l'alumnat (2009:179-180). Novament, Carles Sirera complementa les observacions de Rodríguez Guerrero, i fa referència a com les hores de docència del professorat eren desiguals en funció del catedràtic, oscil·lant entre les cinc i les catorze hores, si bé tots rebien la mateixa remuneració econòmica. Aquest fet generava un desequilibri important, però l'autor no hi contempla queixes significatives, i observa com fins i tot les substitucions, escollides pel director, es realitzaven sense reclamar els diners de l'altre professor, amb el substitut arribant, en alguns casos, a concedir els diners del sou del professor a la seva família, en cas de la defunció d'aquest. No seria fins després del Sexenni que es fixarien horaris d'unes nou hores setmanals de docència normativa, amb horaris i plans d'estudi en mans del claustre (2008:130-132), i que s'implantarien trasllats per concursos, i es crearien noves places en estudis de ciències per tal de poder atendre reclamacions econòmiques del professorat (2008:135). Igual que en els casos contemplats per Rodríguez Guerrero, altres formes de remuneració del professorat gironí es podien veure en formar part de l'equip directiu i contribuir en la gestió interna del centre, o realitzar també classes en el sector privat, ja que els catedràtics no podien treballar en més d'una professió del sector públic des de la normativa fixada el 1859 (2008:135-136). Durant el període de la Restauració, l'autor contempla com les retribucions monetàries van deixar de banda els mèrits per contemplar beneficis econòmics més vinculats a l'antiguitat, concedint 500 pessetes més per cada cinc anys de treball. Carles Sirera, a més, contempla com aquest fet va destacar que l'objectiu del professorat fos majoritàriament continuar en actiu malgrat l'edat, i que la seva qualitat de vida millorava degut a aquests augments de sou per antiguitat (2011:182-183).

Novament, Josep Colls és qui presenta el cas més excepcional en parlar del Col·legi d'Humanitats de Figueres, que va implicar un reclutament inicial en mans del director, González de Soto. El sacerdot paül va trobar, inicialment, dinou candidats que va considerar aptes, sumats a joves als

quals va concedir l'opció de venir a aprendre la professió a partir del treball pràctic (2021:35). L'autor descriu com durant els primers anys hi va haver poques alteracions en el personal, fins que es va fundar la Junta del centre (2021:58) i es va instaurar la educació primària, cosa que va suposar la contractació de cinc persones més per assistir-los (2021:44). Amb la formalització de l'Institut de Figueres a partir del Pla Pidal de 1845, el centre es va veure obligat a millorar la qualitat dels docents i buscar catedràtics, cosa que va implicar despatxar i contractar personal, primer en mans de la pròpia Junta, i després, en mans de l'ajuntament (2021:58). Hi ha pocs detalls indicats sobre els sous, però Colls estima que cobraven uns tres o cinc milers de rals, més enllà de l'allotjament i l'alimentació que se'ls oferien de manera gratuïta, amb la condició que no fessin classes privades fora del centre, un fet que va limitar àmpliament l'educació privada a Figueres.

Per tant, el procés de formació del professorat va patir un seguit de canvis i alteracions significatives durant el segle XIX, partint d'un intent de regular-ne la formació en forma de l'Escola Normal de Filosofia però evolucionant cap a un sistema d'oposició que descuidava el procés d'instrucció en mètodes pedagògics i es concentrava en l'aprenentatge dels coneixements que s'esperonarien a les aules. La retribució monetària també estava determinada per un seguit de variables a tenir en compte, i va evolucionar juntament amb la societat espanyola, partint d'un sistema liberal on s'aplicaven beneficis per mèrits fins entrar en una fase d'estancament on l'edat i l'antiguitat eren el component més valorat i remunerat.

5.2. Les diferents categories

A l'hora d'aproximar-se a les diferents categories en les quals es dividia el professorat, cal remetre's al Pla Pidal. Carmen Benso Calvo introdueix que aquest diferenciava entre els professors regents, que havien estat habilitats per exercir la professió, i els professors catedràtics, que havien obtingut la possessió d'una plaça fixa en una assignatura específica. Pel què fa als primers, també hi fa un parell de distincions, dividint-los en els de primera i els de segona categoria, en funció de si havien obtingut un doctorat, que no era veritablement necessari per poder exercir com a professor de secundària (2002:303). Encara que Díaz Alcaraz i Moratalla Isasi també atribueixen als regents l'obligació de substituir els catedràtics en cas de malaltia o absència (2008:264), Benso menciona també una altra categoria de professor, l'auxiliar, al qual identifica com el substitut, identificant-ne un parell a cada institut, un per cobrir baixes de Lletres, i un per les de Ciències (2002:306).

En aproximar-se a l'estudi de l'Institut del Noviciat, Rodríguez Guerrero tan sols menciona els docents catedràtics i els auxiliats, veient com els primers també feien classe a la Universitat de la qual depèn l'Institut i com els segons també s'ocupaven de grups partits quan hi havia massa alumnes en una sola classe (2009:171). L'autora dedica una gran part d'un capítol en concret a descriure els professors que ocupaven les càtedres d'Història natural, Filosofia, Física i Química, Geografia i Història, Llatí i grec, Estudis Literaris, Religió i Doctrina cristiana, Matemàtiques i Idiomes, a més de les posteriors càtedres d'Agricultura i Dibuix, i un breu experiment amb una càtedra de Taquigrafia (2009:151-156). En aquests passatges, l'autora observa patrons generals, com llargues trajectòries docents entre el professorat, que sol ocupar les places més de vint-i-cinc anys (amb excepcions ocasionals defuncions o trasllats a l'Institut de San Isidro), mostrant una ferma estabilitat interna. Aquesta es trencaria tan sols durant el Sexenni, on es produeixen algunes cessions entre el professorat que no acceptava les tendències més progressistes, o en la Restauració posterior, que implicaria la cessió de membres del professorat massa vinculats a la ideologia del Sexenni (2009:156). Carles Sirera, per la seva banda, defineix els catedràtics de l'Institut de València com una estructura força unida, amb moltes protestes redactades en nom

del col·lectiu i idees generals defensades per tots, com el fet que no podien implicar-se en l'educació dels fills si els progenitors d'aquests no els ensenyaven certes virtuts cíviques i disciplina prèvies (2011:139). L'autor identifica certes mostres de solidaritat entre els catedràtics valencians, que van establir algunes mesures com el suport cap a les famílies dels seus col·legues difunts, cercant-ne el dret a una pensió, o la defensa d'una pensió per jubilació aplicable a tots (2011:140-141). Olòriz, en canvi, no fa distinció entre catedràtics, regents ni auxiliars; simplement es limita a mencionar que, dels vuit primers professors de l'Institut de Girona, cap comptava amb un doctorat, si bé tots havien exercit anteriorment en altres centres d'educació secundària (2008:32). La Junta encarregada de gestionar el claustre en el cas gironí, va dur a terme visites setmanals per garantir-ne uns mínims de qualitat, fent que el claustre acabés de consolidar-se durant el curs 1849-1850 (2008:34). Encara que el professorat tenia horaris desiguals, el centre procurava que els qui comptaven amb menys hores docents s'encarreguessin de les substitucions, que Olòriz recalca com a escasses, compreses durant els mesos d'hivern (2008:37-38). Encara que es tractava d'un institut modest, la seva eficient organització va rebre felicitacions de la reina Isabel II (2008:40).

Pel què fa al professorat auxiliar, Carmen Rodríguez Guerrero fa constar que aquest era majoritàriament krausista, més jove, (2009:158) i que assistia a l'Institut de Madrid amb el propòsit d'aconseguir-hi estar durant cinc cursos, fet que els permetia no només rebre una remuneració superior al seu sou normal, sinó també recalcar-ho com a mèrit en opositar per una plaça de catedràtic (2009:173). Carles Sirera presenta el professorat auxiliar com una amenaça pels catedràtics, sobretot amb la premissa de poder consolidar les seves places després de cinc anys d'experiència sense opositar, anant a concurs (2011:144-145). Després de presentar alguns casos on membres del professorat d'aquesta categoria van ser rebuts amb certa animositat pels seus col·legues catedràtics, l'autor contempla com els auxiliars no desistien de buscar una plaça a partir d'aquest recurs, sobretot basant-se en com no opositar els permetia residir a València i no haver-se de desplaçar o com, encara que el sou no fos tan elevat, podien rebre gratificacions per les seves col·laboracions, i anar sumant mèrits (2011:151). A més, els auxiliars solien participar també com a professors en els centres privats, ja que el prestigi del qual els dotava treballar amb catedràtics els feia més apropiats a ulls dels directors d'aquests col·legis, pel què l'autor reconeix diferents avantatges que concedia l'exercici d'aquesta professió, concedint certa explicació a l'hostilitat que els mostraven els catedràtics (2011:151).

Josep Colls presenta el cas més singular en descriure com l'Institut de Figueres tampoc feia distincions particulars entre catedràtics i auxiliars i com, a diferència del cas gironí, els substituïts eren designats directament pel director, que els feia treballar sense cobrar fins que la baixa laboral excedia el mes (2021:60). Manuel Moreno parla sobre com, durant la Restauració, el personal del centre va variar nombroses vegades, quan l'institut va entrar en un context de crisi. La successió constant de personal va arribar a fer que l'ajuntament suggerís que l'institut es convertís en una institució privada, si bé aquest canvi no va passar (2021:144). A finals de segle, doncs, Figueres es va trobar en una situació precària, costejant el seu centre amb diners públics, per més que tan sols se'n podien beneficiar uns pocs fills de les elits (2021:165). És per això que el centre va veure uns cinquanta-cinc professors diferents, entre catedràtics i auxiliars, a més de personal no docent, que van anar succeint-se i rellevant-se (2021:187).

Ara bé, més enllà d'entendre les diferències entre els catedràtics i els auxiliars, cal tenir present que era l'equip directiu dels centres qui es trobava al cim de la jerarquia, amb el director coronant l'estructura. Rodríguez Guerrero en concret du a terme un estudi detallat dels tres homes que ocupen la plaça de director de l'Institut del Noviciat en el període que estudia.

L'autora fa constar que aquests eren nomenats per ordre reial, escollint un catedràtic de l'institut, que ocuparia la plaça i rebria un privilegi pecuniari de dos mil reals sumats al seu sou, a més d'estar exempt de costos del lloguer del seu habitatge, però també privilegis més simbòlics, com els honors amb els quals calia referir-se a ells i les distincions en la roba. El director nomenava professors, assistia a les seves càtedres i els imposava sancions, i també gestionava la resta de personal intern, a més d'exercir com a inspector dels centres privats (2009:142-143). Observar els casos dels tres directors del centre permet contemplar els relleus vinculats a la inestabilitat política del període: Francisco Tramarría y Carranza, catedràtic en francès, ocupa la plaça fins la seva jubilació amb l'arribada de la revolució de 1868, Ambrosio Moya de la Torre, catedràtic de Matemàtiques favorable al krausisme ocupa la posició fins la seva cessió amb la Restauració, per motius polítics, i Acisclo Fernández Vallín y Bustillo, també catedràtic de matemàtiques, ocupa la plaça amb la cessió de l'anterior i busca restablir l'ordre previ (2009:145-149). Les principals preocupacions de cada director, des de la defensa de la religió i el model educatiu francès de Tramarría y Carranza fins a la recerca d'estudis més pràctics en agricultura i indústria de Fernández Vallín y Bustillo, passant per la llibertat de càtedra i el krausisme de Moya de la Torre, són una nova mostra dels diferents corrents ideològics del moment, plasmats en l'àmbit educatiu. Més enllà del director, el centre també comptava amb vice-directors que l'assistien amb les seves funcions (i que acabaven exercint com a directors amb la jubilació o cessió dels anteriors), i secretaris que duen a terme les gestions administratives i burocràtiques de l'institut (2009:150).

En tot cas, els comentaris dels autors evidencien una estructura educativa molt jerarquitzada, on el director dels centres era la màxima autoritat, seguit pels membres de l'equip directiu que l'ajudaven amb les seves funcions, pels catedràtics, membres del personal docent que gaudien de cert prestigi i privilegis, com la plaça fixa, i amb els auxiliars en darrer lloc, vistos amb cert ressentiment pels catedràtics, degut als diferents avantatges que les lleis els van anar concedint amb el temps (Rodríguez Guerrero, 2009:177).

5.3. Altres membres del personal dels centres docents

Malgrat recalcar la importància del professorat, és destacable fer saber que, als centres escolars, aquests no eren els únics treballadors. Si bé no resulten tan vistosos, els instituts comptaven amb un seguit de membres del personal no docent que s'ocupaven d'altres tasques, com el manteniment, la vetlla pel compliment de les normes, la seguretat, o la cuina. La seva presència, gairebé imperceptible amb el pas del temps, és àmpliament ignorada per la historiografia que contempla l'evolució de les reformes educatives i els seus impactes, però fins i tot la que observa l'alumnat i el professorat des de més a prop, per tal d'extreure'n un perfil, la jutja com un aspecte no destacable. Per poder-ne extreure informació, el més precís és remetre's a la pròpia legislació del context, per tal d'observar com es regulaven aquestes posicions. El Reglament d'Ensenyament de 1859³ en concret resulta particularment instructiu, ja que el seu capítol trenta-tres especifica que cada institut comptarà amb un conserge, un porter i un mosso com a mínim, i que ha d'incorporar un bidell cada dos-cents alumnes, i especifica els seus sous i uniformes distintius (1859:276).

En les monografies estudiades, aquestes figures tenen una presència molt reduïda. Carmen Rodríguez Guerrero parla en la seva obra sobre el personal administratiu, i concreta que la Llei Moyano va regular que l'Institut del Noviciat comptés amb un oficial de secretaria propi, i no

³ Real Decret 27 de 1859 [amb força de llei]. S'aprova el Reglament de Segon Ensenyament. 22 de maig de 1859.

amb el que ja posseïa la Universitat (2009:183). Aquest comptava amb un escriptor que l'ajudava a realitzar totes les tasques administratives del centre i gestionar les matrícules, però la feina va augmentar de manera exponencial amb una creixent matriculació de l'alumnat i va fer falta contractar-ne un segon i tot (2009:184). Més enllà d'això, l'autora també destaca que el centre comptava amb un conserge, el cap del personal de servei, amb bidells que l'assisteixen en el manteniment del centre i un porter que regula l'accés a l'edifici. Finalment, Rodríguez Guerrero menciona els mossos, que es trobaven en la posició més baixa dins l'edifici, encarregant-se de mantenir l'ordre i netejar-lo, amb la prohibició de rebre propines o suborns de l'alumnat (2009:185). En tot cas, l'autora destaca els sous i les funcions rere cadascuna d'aquestes tasques, i contempla també els noms d'algunes de les persones que van ocupar aquestes posicions, per dotar-les de certa veu.

Josep Colls i Manuel Moreno també mencionen els membres del personal de l'Institut de Figueres, si bé amb menor profunditat. Colls destaca com, en els primers dies del centre, el director comptava amb l'ajuda d'un zelador i un porter per mantenir l'ordre, la neteja i la regulació dels accessos del centre. Més enllà d'aquests, també menciona dones de la neteja que treballaven amb el porter, i de vigilants nocturns i diürns que vetllaven per la seguretat del centre i els seus residents. (2021:60). L'autor fins i tot menciona un cuiner i un ajudant de cuina que gestionaven els àpats dels alumnes interns (2021:61). Moreno, per la seva banda, en ressaltar la crisi a la qual s'enfrontava l'Institut de Figueres, menciona un cas significatiu on l'Ajuntament va prendre al director la capacitat d'escollir nous membres del personal ja que, en morir el conserge del centre, va escollir-ne un substitut sense consultar el claustre (2021:125). Malgrat al·legar que l'Institut de Figueres no estava en condicions de la gestió autònoma, aquesta decisió va sumar-se al llistat de polèmiques que van sacsejar el centre durant les darreres dècades del segle XIX.

En qualsevol cas, una aproximació a aquest sector laboral, indubtablement present als instituts, ofereix la visió d'una llacuna significativa d'informació, que no ha atret la atenció d'investigadors amb anterioritat. Malgrat la seva escassa presència en la recerca acadèmica o les pròpies monografies estudiades, és indubtable que les tasques del personal administratiu i de servei resultaven essencials pels centres, i la pugna relacionada amb la seva designació, que es contempla en el cas figuerenc és una mostra més de la pèrdua de competències que aquest centre va experimentar a mesura que s'endinsava en anys de crisi.

6. EL SEGON ACTE: LA QÜESTIÓ IDEOLÒGICA

En estudiar la composició d'obres teatrals, no és necessari aprofundir massa en els seus components i estructura per poder concloure que, durant el seu segon acte, equivalent al nus narratiu, el conflicte central de l'obra és introduït i desenvolupat. Es tracta de la part més llarga de l'espectacle, més rica en contingut, que ofereix el conflicte central al voltant del qual s'articula l'argument. En el cas de l'educació espanyola del segle XIX, aquest segon acte tan sols podia fer referència als conflictes ideològics constants, presents en una societat canviant, que va passar dels governs moderats sota la reina Isabel II al Sexenni, àmpliament experimental, on es van dur a terme un seguit de canvis significatius que es van traduir en noves tendències i perspectives, amb un ampli ressò en l'àmbit educatiu. Fins i tot durant la Restauració, que buscava recular al paradigma moderat, la ideologia juga un paper particularment rellevant, ja que la pugna entre les idees del passat i les més noves, que han quallat entre la societat, ofereixen un nou producte, que extreu elements dels dos sistemes però que els reorganitza i

reinventa. En tot cas, la qüestió ideològica va estar present durant tot el període estudiat, amb conflictes entre els sectors de la població més conservadors i els més progressistes, entre la societat religiosa i la que buscava noves formes de llibertat i pensament. Aquest apartat busca justament contemplar les múltiples facetes del conflicte ideològic del període, partint del propòsit inicial de l'educació secundària. Com descriu Juan Antonio Lorenzo Vicente, aquesta etapa educativa buscava des de la seva concepció ser una eina classista per preparar les futures elits que dirigirien el país, servint com a preparació per poder cursar estudis superiors (1996:63). Dins d'aquesta preparació, l'autor també hi localitza la voluntat d'implementar valors cívics, nacionals i patriòtics, que permetin a l'alumnat entendre els seus drets i deures com a ciutadà i participar en la societat de la qual formarà part en acabar la seva formació (1996:58-59).

En parlar sobre la qüestió ideològica, els autors elaboren discursos que encaixen amb aquests objectius. Carles Sirera parla justament sobre com l'Institut de València articulava com a principals valors el liberalisme i el nacionalisme, presents en els seus llibres de text (2011:294), en els quals s'encabien la idea de democràcia (alterada per representar la unitat del poble, més que no pas la seva participació directa), la monarquia i la religió catòlica (2011:296). Pel què fa al nacionalisme, Sirera identifica com, sorprenentment, acceptava les contribucions d'altres pobles a la unitat nacional, com els musulmans, si bé sempre per sota del catolicisme en la jerarquia final (2011:297). La idea de la divisió de tasques per gènere també era present en la ideologia de l'Institut de València, limitant les premisses d'igualtat a rols molt marcats, per més progressista que pogués ser el professorat (2011:298). L'autor fins i tot considera que l'alumnat podia mostrar-se exaltat respecte els seus sentiments històrics als exàmens, però també més moderat o crític, pel què Sirera considera que, malgrat proporcionar un marc ideològic, al final, la decisió de creences era del propi alumne (2011:300-301). Ara bé, es pot contemplar una línia general de celebració de la llibertat individual i drets civils, però també un gran respecte cap al catolicisme, un component que es posaria a prova amb el Sexenni. (2011:302) En arribar aquest, el claustre de l'Institut va acceptar fàcilment la transmissió de valors associats al nou govern, parlant de la importància de l'educació en la societat i de la llibertat de càtedra com a eina bàsica, recalcant en particular el coneixement de la història i dedicar a aquesta una mirada crítica (2011:292). Joan Olòriz es suma a les reflexions sobre el component ideològic del centre, sobretot a partir del pas de les diferents etapes de govern. L'autor descriu l'etapa que parteix de 1850 fins arribar a 1868 com un període on imperava el conservadorisme més moderat a l'Institut de Girona, prioritzant l'ordre i la pulcritud i escollint uniformes oficials per l'alumnat (2008:74). El claustre, però, no es mostra plenament d'acord amb tots els canvis del govern, i protesta respecte l'avançament del curs de l'octubre al novembre, encara que es tracta més d'una mostra de protesta laboral que no pas d'oposició a la política estatal (2008:74). De fet, en parlar d'oposició política, Olòriz destaca que el director va haver d'intervenir en defensa de tres catedràtics de l'Institut que van trobar-se sota sospita per estar en contacte amb un amic personal, antic governador civil de Girona, que mantenia posicions polítiques diferents. A més, per tal de desestimar aquests rumors, l'Institut també va rebre la recomanació de subscriure's a un diari conservador, un gest que va dur a terme (2008:77).

El cas de l'Institut de Figueres presenta més complexitat a l'hora de destriar-ne un component ideològic. El Col·legi d'Humanitats havia comptat amb la voluntat de formar els fills de l'elit figuerenca en un ensenyament religiós des del principi, com es pot emmarcar amb els intents previs de fundar una escola pia (2021:22) o amb l'elecció del fundador i director, el religiós paül Julián González de Soto (2021:24). En aquest primer projecte era important el patriotisme, respectant els mètodes i tradicions locals però també integrant la metodologia francesa de la qual González de Soto era pioner (2021:27). Per tant, la ideologia buscava reafirmar

l'aprenentatge de costums i lleis espanyoles, a més de la llengua, però també coneixements d'idiomes, o de l'educació física, permetent cert marge a mètodes forans (2021:31). Ara bé, la moralitat cristiana i la caritat imperant també va conduir el centre a acceptar alumnes pobres (2021:54) i centrar-se en oferir una educació pública, com es va poder reafirmar amb l'arribada al poder dels partits moderats i el procés de transformació per configurar l'Institut de Figueres (2021:63). El centre també prioritzava una altra tendència i objectiu, independent de la formació i manteniment de les elits i la ideologia dominant: l'aprenentatge en gestió de patrimoni agrari. Degut a les òptimes condicions econòmiques del territori empordanès a mitjans de segle, aquest fet es va poder plasmar a través de la Granja-Escola de Fortianell (2021:74). L'Institut de Figueres va seguir exemplarment les directrius del govern, com presenta Josep Colls, i va adaptar-se als plans d'estudis proposats i els llibres de text que es plantejaven, amb el català apartat de les aules per respondre a les necessitats ideològiques centrals (2021:89-90). Durant aquesta etapa, la ideologia consolidada anteriorment, en els temps del Col·legi d'Humanitats, va mantenir-se com el puntal, defensant l'aprenentatge a nivell nacional per evitar enviar els fills a França i així no rebre'n influències que no fossin estrictament controlades (2021:105). Manuel Moreno hi aprofundeix recalcant com la Restauració va suposar pocs canvis respecte les línies generals de l'Estat, ja que la imminent crisi a la qual l'Empordà feia front, esperonada per la fil·loxera, va ésser durant tot el període la principal preocupació del centre, més enllà de les ideologies (2021:129).

En tot cas, el conflicte ideològic, present en els centres de tot l'Estat cal entendre'l a partir de les ideologies que estaven en conflicte i, com no, a partir també dels seus principals defensors.

6.1. Conservadors vs. Progressistes: Conflicte i implicació del professorat en la política

En parlar del professorat que ocupava les aules, independentment del seu sou, la seva posició dins la jerarquia escolar, la seva formació prèvia o la manera a partir de la qual havia arribat a ocupar la seva plaça, el component que permet distingir-ne un caràcter més individual i singular és la seva ideologia política. Les creences del professorat resulten crucials per conformar l'educació durant la segona meitat del segle XIX, ja que defineixen els objectius i les idees que busquen transmetre a l'alumnat, més enllà dels propis continguts de la seva assignatura. Per tant, a partir dels propis casos dels instituts estudiats, resulta d'interès observar la presència de conflicte en els claustres i la pugna entre ideologies progressistes i ideologies liberals, mentre s'observen les relacions entre el professorat i l'àmbit de la política, per tal de contemplar fins a quin punt els dos mons presentaven vincles.

L'Institut del Noviciat va ser deslligat de la Universitat Central a partir de la Llei Moyano i, el que Carmen Rodríguez Guerrero hi contempla des de bon principi és una gran conflictivitat interna, amb un claustre certament dividit per qüestions ideològiques (2009:53). Dites discrepàncies van emfatitzar-se a partir de la crisi política de 1863, on l'autora pot localitzar fins i tot alguns protagonistes destacats: el catedràtic de Filosofia Ortí Lara com a eminent conservador, i el catedràtic d'Història Merelo Calvo com un progressista destacat, portaveus implícits dels dos bàndols del claustre, amb una elevada participació política i escrits que generaven desconfiança i desunió entre el professorat (2009:61-62). La legislació d'Orovio va ser un dels detonants cabdals del conflicte intern, ja que la repressió ideològica dels sectors més progressistes del professorat va ser ben contemplada per Ortí i Lara i els més afins a les seves creences. Ara bé, la major part del professorat de l'Institut del Noviciat resultava ser més proper a les tendències progressistes, pel què aquests docents es van trobar sense massa suport en les seves propostes (2009:65).

L'autora divideix la seva aproximació al conflicte en un parell de grans blocs, centrant-se per torns en el professorat conservador i el progressista. En el cas del darrer, aquest no era exactament uniforme, i comptava amb diferents tendències: demòcrates, republicans i federalistes. La major part d'aquests ocupaven posicions polítiques i redactaven escrits en els quals plasmaven les seves creences en la ment humana i les seves capacitats i descobriments, però també concedint cert marge per futurs passos, tots fets en la recerca del progrés (2009:188). Merelo Calvo, el més destacat entre els professors progressistes, es mostra defensor del sufragi universal i protesta pel què fa al control educatiu de l'estat, que implementa les seves pròpies creences a les noves generacions per garantir la continuïtat, i insta a descentralitzar-la i deslligar-la d'aquest. Galdo López de Neira, per la seva banda, també defensa el sufragi universal, però discrepa pel què fa a la intervenció de l'Estat en la educació, considerant que ho ha de fer per garantir que sigui accessible per tothom. Malgrat aquestes diferències, els dos col·laboren a nivell polític, coincidint al Senat i en la seva oposició als més conservadors (2009:190). Els progressistes també es centraven en la defensa d'altres tasques, com l'expansió i universalització de l'ensenyament primari, la instauració de la jubilació i les vacances pel professorat o l'extracció d'edificis religiosos de les mans de les ordes per poder-los destinar a l'educació (2009:194-196). La qüestió religiosa és especialment vigent, demanant llibertat de culte però sense posicionar-se ni afavorir-ne un de concret. Encara que cap dels professors que s'identifiquen com a progressistes nega obertament la seva fe catòlica, tots la presenten d'una manera molt racional, i entenen que no té per què ser una religió veritable, o la única veritable, però que s'ha de respectar, com totes les altres (2009:197-199).

Pel què fa al professorat conservador, l'autora també destina una part del seu llibre a parlar-ne, recalcant particularment el professor Ortí Lara. Els professors que concordaven amb la seva visió educativa van rebre positivament les reformes d'Orovio, sobretot degut a la necessitat que veuen de mantenir l'educació confessional (2009:199). Ortí Lara critica durament la idea que el saber, la llibertat i el progrés són veritats absolutes, i condemna l'exclusió de l'Església de l'educació, que veu com la seva missió principal (2009:200). El mateix professor també protesta respecte el contingut dels manuals escolars i la plasmació científica que s'hi troba, considerant que perjudica la percepció metafísica de l'alumnat i no els ensenya virtuts sòlides i morals. Condemna, per tant, l'enciclopedisme i el naturalisme (2009:202), i arriba a enfrontar-se amb el professorat krausista, acusant-lo d'un fanatisme pitjor del que aquest atribueix als religiosos (2009:203). Ortí Lara considera que l'Estat busca imitar models estrangers, com el de Bèlgica i el de França, per substituir l'Església a l'hora de pregonar dogmes oficials, i defensa amb fermesa que l'Estat no pugui legislar sobre l'educació, gestionada, en canvi, per les famílies (2009:205-206). L'autora mostra també com el professorat conservador no va acceptar jurar la Constitució el 1869, i va ser separat temporalment de l'ensenyament (2009:207).

Carles Sirera, per la seva banda, contempla com molts dels professors eren figures rellevants en la vida pública de València, i podien influir en les decisions preses a nivell polític local. L'autor detalla que l'impacte de la mort del professor Vicente Boix, el docent més ancià, va sentir-se en tota la societat valenciana, i presenta els comentaris que van aparèixer en diaris i altres fonts per commemorar-lo (2011:142-143). L'autor analitza una situació diferent a la de conflicte constant de Rodríguez Guerrero, on els catedràtics s'associaven constantment per defensar propostes que els englobaven a tots. L'exemple més clar és el fet que el professorat sol·licités abolir els augmentos salarials per mèrits i poder-se basar només en augmentos vinculats a l'antiguitat, acabant amb les jerarquies de trams anteriors (2011:199). Els professors també s'unirien per presentar projectes de reforma que redactarien i enviarien després de la cessió de Pidal, propostes basades sobretot en la divisió dels estudis en un nivell més general de cinc anys

i un d'itineraris diferents d'un sol curs, dissenyat per especialitzar l'alumnat en una direcció en concret, però també per eliminar les figures dels auxiliars i que el professorat comptés amb substituïts escollits personalment (2011:200). Encara que aquestes no tindrien lloc, inspirarien posteriorment a Groizard en les seves extenses i complexes reformes (2011:201). La unitat del claustre es traduiria també en la creació de l'Associació de Professors Numeraris, que buscava reflectir les queixes del professorat de secundària de tot l'Estat (2011:204). Ara bé, hi va haver alguns inconvenients, com el fet que es va plantejar que els claustres deixessin d'estar vinculats a les jerarquies prèvies i s'ocupessin d'inspeccionar i sancionar els problemes interns, un fet que va topat amb oposició en el cas valencià, que es preocupava per mostrar més cohesió interna, independentment de les ideologies polítiques dels seus membres (2011:206-207).

Malgrat ser contemplat com un claustre molt unit, cal destacar que aquest no era homogeni políticament, i hi havia des de progressistes liberals fins a fermes catòlics que pregonaven la regeneració moral (2011:156). Un d'aquests darrers, Miguel Vicente Almazán, fins i tot va arribar a ser suspès de càtedra per Gil de Zárate, acusat de difondre ideologia anti-liberal a les aules, però va ser re-admès davant la manca de substituïts per ocupar el seu lloc (2011:157-158). En tot cas, l'Institut va ser un exemple d'ideologia liberal sense parcialitat ni inclinació cap a tendències conservadores o progressistes fins l'arribada d'Orovio, on el professorat conservador va dur a terme discursos vocals mostrant el seu acord amb les decisions preses per aquest (2011:159). Durant el Sexenni, Vicente Boix va ocupar el càrrec de director i va esperonar mesures més progressistes, com la llibertat de càtedra, inclinant la balança en favor d'aquesta corrent ideològica (2011:160). De fet, tots els membres del claustre van jurar la nova constitució, amb l'excepció de quatre, que van accedir a fer-ho sempre que això no contradigués la seva fe catòlica (entre els quals es troba Almazán), un fet que va ometre's de les actes presentades a Madrid en solidaritat cap a la seva privacitat (2011:161). Tan sols un d'ells, sacerdot, va ser cessat, si bé sense mostres de conflictivitat, mentre els altres van continuar exercint, amb escepticisme respecte el nou govern (2011:164). A diferència d'altres llocs, a València, els catedràtics van mostrar-se força aliats a la política durant el Sexenni, sense participar-hi com agents actius (2011:165). El centre va defensar els dos docents que van ser perseguïts a inicis de la República, i va aconseguir que els retornessin les seves places, encara que van trobar-se en una etapa d'incertesa i conflictivitat fins l'arribada de la Restauració (2011:166-167). En aquesta etapa hi va haver una depuració significativa a tota Espanya, si bé el claustre valencià va aconseguir mantenir-se generalment unit, fins que van començar els relleus generacionals (2011:170).

Durant la darrera dècada del segle en particular, l'Institut de València va presentar un claustre menys unit, amb dificultats des del principi per la major incidència de professors auxiliars i especials. Sirera contempla un primer conflicte quan es va desarticlar la Gimnàstica del pla d'estudis, que va deixar fora de l'Institut a José Esteban García Fraguas, el mateix professor que s'havia mostrat altament hostil amb els mètodes francesos, preferint els suecs i els anglesos (2011:218-219). El claustre, a diferència del suport i la solidaritat que havia mostrat en el passat, va negar-se a defensar-lo a causa d'un article que havia publicat sobre el rector de la Universitat de València (2011:221), i Fraguas va acabar denunciat després de múltiples protestes i queixes, que el van dur a traslladar-se a Saragossa (2011:226). Aquesta hostilitat i manca de suport intern, que Sirera vincula a un menor republicanisme, es mostraria novament amb altres amonestacions aplicades a casos similars al mateix institut (2011:227-228). Un dels més notables és el d'Anselmo López Arenas, catedràtic d'Història, que va ser denunciat per la presentació de conceptes que es vinculaven a la llegenda negra, l'apologia del passat àrab i la tolerància entre cultures, i l'exaltació dels moments més progressistes del Sexenni en plena Restauració,

mostrant com el biaix ideològic del claustre s'inclinava en favor del conservadorisme (2011:229). D'altra banda, l'autor també parla de l'arribada del blasquisme a la política, per trencar amb els partits dinàstics valencians, amb un elevat component anti-clerical que va reflectir-se en l'opinió que la premsa adreçava al professorat, acusant-lo de simpatitzar massa amb els capellans (2011:234-236). En tot cas, aquest fet va manifestar el desacord present entre els membres del claustre, que es podien unir només per fer causa comú quan no es tractava de discutir assumptes polítics, com per reclamar una millora salarial (2011:241). Després de constants conflictes, protagonitzats per Saturnino Milego, el claustre va acabar dividit durant anys a inicis del segle XX, amb escasses reunions (2011:249). Per tant, en aquest segon període observat per l'autor, el professorat es mostra clarament dividit per motius ideològics, incentivats principalment pel blasquisme, una clara mostra de vincles entre la política i l'educació (2011:251).

Joan Olòriz també presenta un professorat altament implicat en la vida política gironina quan estudia el cas de l'Institut respectiu, amb gestos com la participació en la redacció d'un escrit que seria enviat al congrés abans de la discussió de la Llei Moyano, on es proposava reduir les taxes dels estudiants, que els instituts fossin dependents del govern central i igualar-se al professorat universitari entre altres, propostes que no serien assumides (2008:82). Aquest escrit no seria la seva única protesta política unitària. El mateix institut també va adreçar un informe al ministre de Foment, criticant el conservadorisme present a les aules i mostrant un professorat que buscava aplicar tendències més modernes, d'educació laica, com a altres països, a més de demanar jubilació i pensió per viudetat. Ara bé, el descontentament va instal·lar-se entre els professors a mesura que la situació política es feia més inestable, sobretot a arrel de contemplar les precàries situacions dels docents jubilats i les seves famílies. El claustre va enviar novament peticions a les Corts i a la Reina de manera unitària, si bé aquests no van suscitar canvis (2008:91). Durant el Sexenni, el professorat de l'Institut va adherir-se fàcilment a la Junta revolucionària, i va poder recuperar el professorat que havia estat expedientat o traslladat a altres zones de la Península durant els darrers anys (2008:127). En aquesta etapa, l'Institut va retirar també el professorat de tendència conservadora (2008:128), entre el qual destaca el catedràtic José Antonio Secret, al qual s'havien atribuït anteriorment les depuracions de personal del període isabelí (2008:131). Quan es van anul·lar els decrets de les juntes revolucionàries i els altres cessats van tornar, el claustre en comú va buscar evitar el retorn d'aquest catedràtic, emprant-se en les autoritats polítiques gironines. El catedràtic no va desistir, i va continuar insistint en retornar a la seva posició a partir de cartes a les autoritats, un fet que va aconseguir amb el canvi de règim de 1875. Ara bé, el claustre, amb una sòlida mostra d'unió, va aconseguir que es revoqués el decret i va posar fi a aquest conflicte constant, apartant Secret del centre (2008:132). La posterior transició a la Restauració va ser acceptada de manera general a Girona, sense massa resistència, més enllà d'alguns canvis en el personal, que va ser cessat per la implicació en el sistema polític anterior i substituït per persones més afins (2008:199). Hi va haver vint-i-set docents diferents a l'Institut, molts dels quals van dur a terme permutes amb altres centres o es van traslladar, amb tan sols quatre professors permanents durant el període comprès entre 1876 i 1883 (2008:201-202). Olòriz recalca com en el claustre hi havia generalment bones relacions, però que també es van produir tensions, que van comportar alguna cessió (2008:211). Un aspecte significatiu que va aprovar l'Institut va ser l'obertura de torns de suggeriments i propostes a partir de 1883, buscant rebre iniciativa i implicació per part dels docents, un fet que va tenir bona rebuda i va comportar propostes molt diverses (2008:212). De fet, a partir de gestos com aquest, Olòriz identifica que, a finals de segle, es va formar un claustre molt unit, que va durar una vintena d'anys i va mantenir-se fort durant tots els canvis legislatius del context (2008:229). Moguts pels aires liberals, aquest ferm claustre

també va enviar un representant a Madrid el 1885, per parlar en nom de l'Institut en una reunió (2008:212) i l'any 1886, va resoldre de manera unitària no adherir-se a la proposta d'enviar regals al ministeri de Foment per haver concedit una millora en els sous del professorat, després d'anys d'insistència constant (2008:220).

Fins i tot Manuel Moreno dedica un breu passatge del seu capítol a presentar el cas de Joan Maria Bofill, catedràtic de l'Institut de Figueres, que va ser escollit com a regidor l'any 1897. Aquesta elecció va despertar polèmica entre la població figuerenca, que no sabia com prendre's que un catedràtic es presentés a les eleccions, dividint la població entre els seus defensors i detractors. Aquest sol gest demostra que no hi havia una gran incidència del professorat en la vida política de Figueres, i que aquesta constituïa l'excepció a la norma (2021:165-166). A banda d'aquest canvi, l'autor recalca també com el 1879 hi va haver un nou canvi en la direcció de l'Institut, amb Josep Boix, capellà, retornant després del període del Sexenni (2021:140). Ara bé, l'autor no identifica polèmica al voltant d'aquesta decisió, ni mostra divisió present en el claustre, pel què es pot determinar que la crisi que afectava l'Institut era una problemàtica més greu que no pas el conflicte ideològic entre progressistes i conservadors.

En tot cas, aprofundir en les monografies analitzades permet contemplar com el professorat es trobava àmpliament dividit en un context caòtic i canviant. Els casos d'estudi mostren que el professorat compartia majoritàriament una tendència cap al progressisme, com es pot contemplar en la rebuda del Sexenni. En aquest mateix període, es localitzen pocs opositors, i els catedràtics tendeixen a assimilar ràpidament les noves premisses ideològiques, si bé hi consten algunes depuracions. En certs casos, el professorat fins i tot mostra en claustres destacadament units el suport cap a professors que tenien creences molt diferents, amb solidaritat que els porta a donar suport als seus col·legues i els lliura de persecucions ideològiques. Els claustres units semblen ser més abundants en aquestes primeres etapes educatives, on el professorat recolza les mateixes idees o defensa les mateixes protestes malgrat situar-se en posicions polítiques diferents, si bé cal tenir present la notable excepció del claustre de l'Institut del Noviciat, àmpliament vinculat a la política i les institucions estatals. De fet, aquest serà el claustre que presentarà una major implicació directa en la vida política, ja que l'Institut valencià i el gironí participaran en la política en menor grau, més recolzant propostes ja plantejades que no configurant-les, mentre el figuerenc serà aliè a la política local. La aparent unitat dels claustres serà trencada en el cas valencià després d'una nova depuració vinculada a l'arribada de la Restauració, on el nou professorat, relleu generacional de l'anterior fornada, tendirà a la desconfiança mútua i a no donar-se suport en casos de crisi. Tan sols l'Institut de Girona sembla haver consolidat un claustre fermament unit, si bé amb cert nombre de problemes als quals fer front. En general, les tendències ideològiques suposaran un problema intern en els períodes de més tensió, com amb les reformes d'Orovio o l'arribada de la Restauració, i la unitat dels claustres s'anirà ensorrant a mesura que transcorre el segle, incentivada per l'accés a la professió d'una nova generació, més hostil i menys solidària, formada ja en els propis instituts. Els catedràtics, a més, incidiran en poca mesura en la política, essent veus presents en els discursos del moment, però no veus decisives en les resolucions preses.

6.2. La disciplina escolar: un mirall de l'ordre polític dominant

Una de les principals prioritats d'un sistema escolar centrat al voltant de la formació de les noves elits que rellevarien les anteriors en graduar-se era, lògicament, el manteniment de l'ordre i la disciplina, per poder transmetre els principals valors cívics i morals de la societat en la qual aviat serien homes destacats. És justament Carles Sirera, autor de la monografia centrada al voltant de l'Institut de València, qui resulta ser una de les autoritats que han investigat més aquest

camp, com presenta un article redactat el 2014. En dit article, Sirera contempla com la legislació que articulava els límits i els càstigs disciplinaris no era particularment estricta, i concedia marge de queixa als pares, que podien acabar comportant la cessió o el trasllat d'un docent (2014:137-139). L'autor defensa que la prioritat era aplicar menys càstigs i trobar respostes adequades a les problemàtiques ocasionades per l'alumnat. Els càstigs físics en concret van ser desplaçats, i els de major severitat van passar a ser expulsions definitives del centre, si bé s'aplicaven en escasses ocasions (2014:140-141). Sirera contempla també com el Sexenni va implicar l'arribada d'una disciplina menys laxa i una gran concentració en transmetre valors cívics i fer entendre a l'alumnat els seus drets, un viratge que els religiosos buscarien corregir posteriorment en l'etapa de la Restauració, ensenyant valors des de l'alfabetització, per tal de configurar les elits que desitjaven (2014:156). L'autor emfatitza justament la capacitat de raonament dels propis alumnes, de discernir els seus propis valors en funció de la informació i normes que contemplaven, concedint-los cert paper enlloc de considerar-los subjectes passius (2014:157). En qualsevol cas, és indubtable que la percepció de la disciplina en aquest context va canviar juntament amb les ideologies dominants, seguint una evolució paral·lela.

Carmen Rodríguez Guerrero, de fet, contempla l'evolució en la importància de la disciplina a l'Institut del Noviciat. En observar el període moderat a partir de 1859, distingeix entre faltes lleus i greus, i càstigs proporcionals. Rodríguez Guerrero observa que hi havia queixes de pares, sobretot pel què fa a conflictes constants a la sortida escolar, però també d'un professorat que es queixa de manca d'obediència. En aquest primer període del centre, el director actuava de manera paternal, i enfocava la disciplina i la formació del caràcter virtuós com un dels deures més importants de l'institut, formant l'alumnat a nivell cívic i religiós a la vegada. Es buscava envoltar els alumnes dels qui serien els seus companys en l'alta societat un cop acabessin la seva formació, i familiaritzar-los amb els valors morals de la societat espanyola. Per garantir l'èxit, es premiava els qui conformaven més amb aquesta ideologia amb obsequis i distincions, i se'ls considerava l'orgull de l'Institut i, en un futur marcat per les expectatives, de la pàtria (2009:226-230). Durant el Sexenni, la percepció de la disciplina va canviar. Aquesta va deixar de ser prioritària, ja que el professorat més progressista buscava que l'alumnat aprofités la seva llibertat. Per ells, la disciplina no s'integrava en un marc de recompenses o distincions, sinó que l'alumne hauria d'actuar d'acord amb el marc legal i fer el que s'espera que faci sense una necessitat moral, sinó merament perquè és el més correcte. Aquesta premissa va ser vista negativament pel professorat conservador, que ho contemplava com a anarquia i lluitava per mantenir els principis previs, enorgullint-se de preservar la moralitat religiosa (2009:230-231). L'arribada de la Restauració va implicar intents de retornar a la percepció de temps anteriors, marcats per l'ordre i la moral cristiana. Així, l'alumnat que es graduava podia continuar formant part d'unes elits dirigents i suposar un reforç ideològic (2009:232). Joan Olòriz també ofereix una reflexió sobre com la disciplina va anar essent cada vegada menys estricta, malgrat el fet que alguns membres del professorat insistien en la seva necessitat per poder castigar els alumnes que faltaven al respecte als docents. Ara bé, a partir de l'anàlisi d'un cas en concret, es contempla com aquests solien acabar inclinant-se cap a la imposició de càstigs més moderats (2008:213-214).

L'autor es centra justament en analitzar la polèmica al voltant de la disciplina a l'Institut de Girona, per tal de determinar com s'aconseguia mantenir l'ordre a les aules sense abusar dels càstigs físics, que es consideraven perjudicials per l'alumnat (2008:92). A partir de la seva recerca, l'autor observa que, més que no pas amb l'aplicació de la violència física, l'alumnat era castigat sobretot a ser reclòs al centre, amb l'excepció de les nits, on es permetia que l'alumne sortís del centre per anar a dormir a casa (2008:93). El càstig més sever, l'expulsió de l'Institut

de manera perpètua, ni tan sols es trobava en mans del claustre, sinó que era el Ministeri de Foment qui se n'encarregava, si bé es tractava d'una pena que va aplicar-se poques vegades. Olòriz tan sols n'exemplifica un cas, on l'alumne va ser expulsat per possessió de llibres amb contingut prohibit, cosa que demostra que el major motiu de càstig era justament vinculat a motius ideològics (2008:96). Un darrer aspecte d'aquest període que l'autor contempla és la persecució del català a l'institut, ja que el director respon negativament a propostes d'exercir classes de Doctrina Cristiana en l'idioma local, considerant que fomenta l'odi entre els alumnes cap a la llengua castellana i els dificulta l'aprenentatge (2008:109).

Carles Sirera és qui entra en més detall quan parla del cas de l'Institut de València, demostrant que aquest tema en concret és una de les seves especialitats. L'autor recalca que els càstigs físics havien estat prohibits, però com l'assistència a classe i vestir de manera apropiada eren obligatoris, a excepció del període del Sexenni. Setze faltes en assignatures diàries o vuit en les alternes implicaven perdre la capacitat d'examinar-se, a excepció de per causes certificades (2011:55). Sirera explora el seguit de normes que regulaven els càstigs, i quins eren classificats de lleus i quins de greus, si bé també coincideix en que aquests van ser aplicats en escasses ocasions (2011:256). La vida a l'Institut de València va ser generalment tranquil·la, fins l'arribada del capellà Almazán, sota la mirada del qual es va organitzar un motí amb pedres i navalles, que va acabar amb una expulsió permanent i tres de temporals (2011:258). El catedràtic Manuel Encinas va ser el qui va veure's involucrat en un conflicte més constant, sobretot amb els alumnes més grans. Com que aquests ja portaven anys al centre i havien pogut familiaritzar-se amb la seva disciplina, a més de no causar problemes en classes d'altres catedràtics, el director va concloure que el professor podia ser responsable dels problemes dels quals es queixava i el va tractar amb relativa duresa (2011:260-261). En el temps del Sexenni, amb Boix com a director, les amonestacions van reduir-se (2011:264), coincidint amb les observacions de Rodríguez Guerrero, i les poques que van tenir lloc van fer-se independentment de la posició social dels pares, afavorides pel caràcter igualitari que es promovia (2011:265). La Restauració va implicar una llibertat tolerada, però més controlada, si bé les premisses liberals havien quallat entre l'alumnat i això dificultava una recuperació total de l'ordre que havia imperat abans d'aquest període (2011:271). La majoria de les amonestacions de l'època es van produir degut a amenaces i males maneres de l'alumnat, que insultava o amenaçava el professorat (2011:273). Ara bé, igual que en els casos descrits per Olòriz, els càstigs no eren excessivament severes, cosa que concedia a l'alumnat la capacitat de manifestar cert nivell de desacord amb els seus superiors (2011:275). A mesura que passava el temps, les insurreccions eren més freqüents, i alguns pares preferien dur els fills a centre privats, considerant que el tracte amb el professorat seria més personal i menys apàtic, i suposaria millores en la seva conducta (2011:277). En molts casos, aquestes mostres de violència i motins serien incentivats per l'alumnat universitari, que arrossegaria els batxillers a la seva causa, segons analitzava el director de l'Institut a finals de segle (2011:280).

Per tant, es pot afirmar que l'estudi de la disciplina i les seves aplicacions serveixen com un mirall eficient que reflecteix el període del qual s'està parlant: un període de gran adoctrinament moral, sense càstigs fermes però amb una gran preocupació pels valors cívics i religiosos, un període on la prioritat era la llibertat i la capacitat d'elecció, o un període que buscava certa regressió cap al primer però que, havent begut de la influència cultural del segon, no podia rebutjar cert marge d'elecció ni combatre totes les idees subversives. En tot cas, malgrat aquesta successió de canvis, la tendència general que es pot observar és que, independentment del grau de preocupació que sentissin els governs per la disciplina, tots coincidien en que aquesta havia

de ser exercida de manera moderada, sense grans actes de repressió o violència, pel que l'alumnat no solia veure's perjudicat, exceptuant tan sols algunes escasses ocasions.

6.3. El krausisme i l'avenç de les Ciències

Una Espanya que es trobava en situació de crisi, buscant un canvi, requeria certes bases ideològiques a partir de les quals configurar el seu futur. És per això que Manuel de Puelles Benítez presenta com, a partir del Sexenni, la ideologia krausista va irrompre entre els grans pensadors i pedagogs del país, de la mà de Sanz del Río (1999:144). Aquesta tendència, ideada pel filòsof alemany Karl Christian Friedrich Krause, es recolzava justament en un racionalisme ètic, en entendre i acceptar tota filosofia coherent i crear una harmonia malgrat les contradiccions, amb un propòsit reformista i una presència important de la conducta moral i la pedagogia. La ideologia es configurava al voltant de la recerca de la veritat, però també de la tolerància implícita en aquesta recerca, que permetia plasmar contradiccions aparents i s'obria a pensaments i idees europees, amb fe en la moral i la ètica, i un gran afany per la llibertat científica (1999:145). Aquest darrer propòsit, orientat al voltant de la ciència, resulta particularment interessant tenint en compte com s'havia vist aquesta amb anterioritat al Sexenni. El recull del marc legislatiu presentat pel Ministeri d'Educació l'any 1979, dirigit per Gonzalo Junoy, permet observar com l'estudi de les ciències era designat com a menys essencial que els estudis de lletres des de 1845 i com el fet de dividir la secundària en una primera etapa elemental i una segona d'ampliació va permetre que les primeres fossin relegades exclusivament a la fase d'ampliació (1979:196). Ara bé, com presenta el mateix recull, amb l'arribada de la revolució i de les noves idees, vinculades a la llibertat d'ensenyament, les ciències van obtenir un lloc més prominent a les aules. Assignatures com Física, Química o Història natural investigaven coneixements generals i absoluts, una línia d'estudi que concordava amb el racionalisme krausista, pel que les escoles van començar a presentar-ne les principals teories, sense que l'Estat pogués oposar-se basant-se en el marc legal (1979:334). De fet, com també observa Manuel de Puelles Benítez, el Sexenni va esperonar la creació de dos itineraris separats en els estudis de secundària, un dels quals es trobava lliure del Llatí i obria les portes a les ciències, per tal que l'alumnat interessat en aquestes pogués especialitzar-se i deixar de banda les lletres (1999:154-155). El Sexenni, doncs, va suposar un fort salt en la percepció de la ciència i les teories científiques que, durant dècades, havien tingut una pobra rebuda a una Espanya eminentment catòlica i conservadora.

Per Carmen Rodríguez Guerrero, les limitacions en l'estudi de les ciències partien del Concordat de 1851, que permetia a l'Església establir centres educatius privats, un fet que es va traduir en llibres de text que plasmaven una ideologia catòlica i confessional, que buscava combatre l'esperit revolucionari i parlar de la transcendència divina per damunt de les futilitats humanes (2009:49). La generalització d'aquests llibres de text va comportar certa resistència a incorporar coneixements científics coneguts a Europa, si bé el professorat més progressista de l'Institut del Noviciat buscava presentar-los com a evidències de la saviesa de Déu, més que no pas contradiccions. En tot cas, l'autora presenta com el professorat es veia obligat a fer classes que s'ajustessin als manuals oficials de l'Estat i el temari que hi constava, i no s'excedissin ni presentessin creences pròpies amb anterioritat al Sexenni (2009:50). Joan Olòriz, per la seva banda, també contempla com, en els primers dies de l'Institut de Girona, el conflicte entre els docents i les creences religioses era constant. Això no es devia a que el centre no implementés també programes religiosos, sinó en que aquest presentava una gran animositat respecte el seminari gironí, i reclamava que aquest es dediqués exclusivament a la tasca de preparar nous membres del clergat, i no oferís educació secundària (2008:83-84). El centre, però, defensava la

seva immersió en els programes oficials de l'Estat, i protestava quan se'ls acusava de dur a terme menys estudis clàssics que el seminari, arribant a presentar documentació que mostrés que la seva tasca en aquestes matèries també era extensa (2008:88). En el context de les reformes d'Orovio, dos membres del personal docent, professors de ciències, van arribar a ser traslladats forçosament degut a vincles amb ideologies reaccionàries i poc religioses, mostrant la inicial aversió de l'Estat respecte les creences científiques modernes (2008:101).

Carmen Rodríguez Guerrero exposa el canvi que té lloc durant el Sexenni, on les idees krausistes triomfen, i es busca integrar els ciutadans en el seu propi govern, formant-los a partir d'una educació més lliure (2009:73). El professorat va gaudir de llibertat d'exposició de la ciència, de publicar nous llibres de text amb les seves idees (2009:75), i la percepció de l'educació secundària va canviar per deixar de ser una mera preparació pels estudis universitaris i ser una continuació de la primària, per integrar l'alumnat en una societat il·lustrada i culta (2009:77). L'Institut, de fet, va implantar el nou programa mencionat per Manuel de Puelles Benítez, sense Religió ni Llatí, que l'alumnat podria escollir (2009:79). Per poder-se ocupar d'aquest nou programa, amb més assignatures i més grups, l'escola va comptar amb l'ingrés de nombrosos nous professors, de tendència krausista, que van convertir l'Institut del Noviciat, el més gran de l'Estat, en un centre on experimentar l'aplicació de les seves teories pedagògiques (2009:86). Ara bé, malgrat aquesta intenció, el centre va topar amb certa conflictivitat ideològica, no només per part de professors més conservadors, sinó també entre els pares de l'alumnat, que no van matricular-los en els nous itineraris per desconeixement de la seva utilitat, mostrant la complexitat de presentar canvis sobtats (2009:92). Alguns dels professors, justament, criticaven els canvis basant-se en el fet que les noves legislacions impedié amonestar l'alumnat i que aquests cursaven les assignatures en l'ordre que volien, generant horaris caòtics i manca de disciplina (2009:95). Altres membres del professorat ni tan sols van accedir a jurar la nova Constitució, com se'ls va exigir, per desacords ideològics al voltant del nou paper de la religió, pel què van ser cessats (2008:101). L'autora identifica aquesta etapa com un període amb un gran contingut ideològic, de projectes inacabats i frustracions, on hi ha grans conflictes amb la ciència i la religió com a protagonistes (2009:120). Manuel Moreno, per la seva banda, parla de la incidència dels estudis de ciències i el krausisme a l'Institut de Figueres, una població en la qual el gir que suposava el Sexenni va ser rebut amb entusiasme. Una Junta revolucionària es va constituir amb velocitat un parell de dies després de l'inici de curs, que va suspendre les classes fins a depurar-ne el director en favor d'un altre que tenia una ideologia més afina a la de la Junta. Els religiosos també van ser apartats de les aules, i es va buscar dotar les classes d'un caràcter laic (2021:119). Durant els anys del Sexenni, però, el caos de la llibertat d'ensenyament i els canvis successius de govern es van traduir en un claustre molt inconstant, on les dimissions, les incorporacions, les cessions i els canvis en l'equip directiu eren més la norma que la excepció (2021:120). En tot cas, la situació de crisi que vivia l'Institut amb el seu finançament, condicionada al seu torn per la crisi econòmica de l'Empordà, va fer que no hi hagués una gran incidència ni èxit de premisses krausistes o més modernes (2021:128).

Carmen Rodríguez Guerrero fa una darrera incisió per parlar de la Restauració, que parteix de la constant disputa ideològica entre progressistes i conservadors quan el nom de l'Institut del Noviciat canvia finalment per prendre el del Cardenal Cisneros, identificat com un home de ciència, però religiós a la vegada, que l'elit va considerar digne d'imitació i conciliador entre les dues ideologies, si bé inclinant la balança cap al factor religiós (2009:122). La metodologia a les aules va presentar certs canvis, com ara l'opció de sortir de les aules per anar a conferències i exposicions, i més debats, per combatre la passivitat, inspirats per l'experiència krausista (2009:123). Ara bé, més enllà de l'aplicació de nous plans pedagògics, els canvis també van

implicar la cessió del director progressista Moya de la Torre, ferm defensor de la llibertat de càtedra (2009:127), o Merelo Calvo, el catedràtic més representatiu de l'ideari més modern del centre (2009:128). El catedràtic Ruiz Chamorro, federalista declarat, va tenir problemes legals per voler exercir sense un manual escolar i mantenir la seva llibertat de càtedra, si bé hi va acabar accedint, amb el buit legal d'emparar-se en llibres de tendència krausista (2009:137). Joan Olòriz també destaca com, malgrat el viratge conservador que apareix amb la Restauració, en el claustre del final del segle prendrà cert protagonisme el catedràtic Manuel Cazorro. Aquest, influït pel krausisme, passarà vint anys a l'Institut aportant perspectives més progressistes al claustre i incitant un major desenvolupament dels estudis de ciències, conduint a una etapa d'estabilitat entre el professorat, justament quan la política espanyola es veia involucrada en una gran convulsió, i garantint certa continuïtat d'una tendència ideològica que havia estat apartada de les línies ideològiques centrals del nou govern (2008:229).

L'estudi de les ciències, doncs, és un dels aspectes més significatius del conflicte ideològic de la segona meitat del segle XIX, on part de la població lluitava per instaurar una perspectiva krausista d'acceptació de tot coneixement racional, i una altra part protestava dels escàndols morals que esdevenien d'intentar compaginar la ciència amb la religió, fortament present en la societat. Encara que es va acabar imposant una perspectiva que valorava el paper de la religió a les aules, és indubtable que l'experiència krausista i lliure del Sexenni va deixar cert pòsit que va quallar a les aules, en forma de majors debats i implicació pedagògica, i cert manteniment de les ciències entre els programes escolars.

6.4. La llibertat de càtedra: una arma de doble tall

El recull oficial de la legislació educativa espanyola entre 1812 i 1868, esperonat pel Ministeri d'Educació, presenta un escrit de Gil de Zárate, referent a la llibertat d'ensenyament. Com presenta aquesta obra, l'any 1851, el pedagog va redactar un article buscant emancipar l'educació de l'Estat, considerant que els centres haurien de poder configurar els seus propis programes educatius (1979:425). Ara bé, Gil de Zárate no va excloure certament el govern del sistema educatiu, i presentava la seva nova funció: garantir una educació lliure i de qualitat, i vetllar per la seva continuïtat, sense establir una línia oficial a seguir i amb discussions ideològiques constants, per poder enriquir la societat (1979:430). Esteban Medina parla justament sobre com l'aplicació de la llibertat d'ensenyament es va fer efectiva amb l'arribada del Sexenni, on els plans de Gil de Zárate i altres membres de la burgesia van arribar a plasmar-se en la realitat. Ara bé, Medina també observa com aquesta llibertat de càtedra que s'escampava pels instituts va resultar ser una poderosa arma de doble tall, que va servir de porta d'entrada a l'Església per guanyar terreny perdut i escampar la ideologia religiosa als centres de manera lliure, afavorida pels liberals més conservadors. Així, malgrat tractar-se d'una proposta que buscava afavorir l'avenç de les ciències i noves línies de pensament, la llibertat d'ensenyament va resultar ser una poderosa arma pels sectors més religiosos de la població, que van superar límits que els havien mantingut allunyats de l'ensenyament i van recuperar lentament la seva posició hegemònica (1977:67).

En el cas de l'Institut del Noviciat, Rodríguez Guerrero contempla com la tendència general entre el professorat era la d'entendre la llibertat de càtedra no tan sols com un dret, sinó com un deure que havien de proporcionar a l'alumnat, una poderosa arma per combatre la tirania (2009:191). Durant el període del Sexenni, l'autora presenta la visió general que el professor era un servent de l'Estat que, en benefici d'aquest, hauria de comptar amb llibertat per expressar i discutir les seves creences i idees amb l'alumnat, i poder aplicar mètodes propis (2009:192). Rodríguez Guerrero presenta el cas més concret del catedràtic Merelo Calvo, que va insistir

durant vuit anys en la necessitat de crear un Ministeri d'Educació Pública, per fer que les gestions educatives fossin independents de la política, si bé és una iniciativa que no es va tirar endavant (2009:193). Joan Olòriz, per la seva banda, també demostra que el professorat de l'Institut de Girona va veure de manera favorable els canvis del Sexenni i la llibertat de càtedra, i fins i tot va proposar ampliar els estudis per les classes populars gironines per tal d'alfabetitzar tots els sectors de la població que no havien rebut una educació (2008:138). De fet, tot el professorat de l'Institut va jurar la nova Constitució, amb una sola excepció (2008:142). Ara bé, amb el pas del temps, Olòriz també presenta com els professors van començar a manifestar escepticisme respecte la llibertat de càtedra, veient que no tenir certs patrons que els servissin de guia per configurar el temari els resultava caòtic, arribant a demanar una pauta general, per poder garantir una educació de qualitat (2008:144). La proclamació de la República no va tenir una rebuda tan entusiasta com l'inici de la revolució, amb el professorat cansat de pugnar per resoldre les crisis que el canvi d'ordre polític havia ocasionat i lluitar per sous més dignes (2008:153).

Carles Sirera presenta un cas d'estudi més específic, en observar el professor Anselmo López Arenas, que va aprofitar la llibertat de càtedra per presentar idees certament polèmiques en les seves classes d'Història. López Arenas va parlar d'idees associades a la "llegenda negra", mostrant-se crític amb la línia oficial d'ensenyament i va dur a terme gestos com emfatitzar el paper dels musulmans en la creació d'Espanya o mostrar-se escèptic amb els beneficis del passat colonial espanyol (2011:303). Encara que aquests plantejaments no van ser qüestionats durant el període del Sexenni, la Restauració va fer-lo respondre per les seves paraules, esdevenint una mostra més de la politització de l'educació. La més greu de les seves afirmacions, però, va ser presentar-se durament crític amb l'Església catòlica com a institució, una idea que va comportar la seva cessió (2011:305). En tot cas, la seva manera d'expressar-se va ser la que va ser jutjada, en una etapa que buscava legitimar partits dinàstics i un liberalisme de caire pactista, menys reaccionari, i que tornava a presentar línies ideològiques oficials que feia falta seguir (2011:308).

Així doncs, la llibertat de càtedra, entesa generalment com un pas progressista, que buscava afavorir la diversitat en l'educació i una major culturització de la societat, va acabar suposant, de manera paradoxal, l'efecte contrari. Els casos estudiats permeten contemplar com l'aplicació d'aquesta llibertat a les aules va resultar certament anàrquica, i va suposar problemes que fins i tot els docents més partidaris d'aquesta no podien passar per alt. Un personal docent desencantat amb aquesta premissa va topiar també amb un sector religiós de la població que va saber-la aprofitar per recuperar el control ideològic que havia mantingut anteriorment sobre la educació. Així doncs, l'arribada de la Restauració va trobar uns instituts que no presentaven massa resistència al canvi ideològic, i un gran nombre de nous centres privats religiosos que van entendre's amb les línies oficials del govern, centres que havien pogut elevar-se justament per la concessió de la llibertat d'ensenyament, i que van tenir un gran protagonisme en la darrera fase del segle XIX.

7. ELS ESCENARIS: EDIFICIS ESCOLARS I INSTAL·LACIONS DISPONIBLES

A l'hora de parlar dels espais escollits per dur-hi a terme instituts, els escenaris en els quals transcorre l'argument d'aquest treball de recerca, la majoria d'autors coincideixen quan el seu origen ha de ser vinculat a la desamortització. José Ignacio Cruz especifica que la majoria dels instituts que es van dur a terme a partir de 1845 van ser edificats damunt d'edificis religiosos antics, amb tan sols tres dels instituts provincians de l'Estat essent de nova planta (si bé

construïts sobre solars on hi havia hagut anteriorment edificis religiosos). Així, Cruz identifica com el professorat i l'alumnat van haver d'adaptar-se a espais molt antics, amb aules que descriu com a "llòbregues", espais que mostraven certa retirada a les arcaïques escoles de llatinitat (2012:237). Antonio Viñao aprofundeix encara més en aquests espais, dotant-los de significats, com elements que formen no només l'escola, sinó les experiències que hi transcorren i com es comprèn l'educació (2008:17). L'autor també insta a entendre els edificis escolars no només a partir de les aules, sinó observant-ne tots els espais d'aprenentatge, inclosos patis, jardins, biblioteques, gimnasos, laboratoris... I fins i tot les dependències del professorat o els espais destinats a la cuina, el manteniment de la higiene o al personal administratiu (2008:23). El propi Viñao, a més, analitza l'arquitectura escolar per tal de donar resposta a l'afirmació que els centres escolars actuaven com un dispositiu mecànic, equiparables a un rellotge, pel funcionament del qual cada peça ha de tenir una disposició molt específica i precisa. L'autor és del parer que no es pot entendre un institut com un espai plenament racional i pautat, sinó com un espai viu, imprevisible, en el qual hi ha caos intrínsec, i en el qual cal fer distinció entre espais i entendre com aquests interactuen amb l'alumnat i el professorat, en transformació i canvi constant (1994:69-74).

En aproximar-se als instituts observats a les monografies, aquest mateix caos es pot veure present en les nombroses transformacions que aquests experimenten. Malgrat el fet que Carles Sirera no presenta els diferents espais de l'Institut de València al voltant del qual centra la seva monografia, la resta dels autors no escatimen en detalls a l'hora de presentar-los i parlar de la seva trajectòria, presentant una pauta general. Els tres instituts analitzats (l'Institut del Noviciat, l'Institut de Girona i l'Institut de Figueres) ocupen espais religiosos desamortitzats, com mencionava Cruz, ja fossin aquests de jesuïtes, caputxins o franciscans. Carmen Rodríguez Guerrero parla justament sobre com les diferents instal·lacions de l'edifici jesuític que va ser concedit per la creació de l'institut madrileny van ser reordenades ràpidament, per tal de comptar amb oficines administratives, laboratoris de Física, una sala d'actes, un gabinet d'Història natural i, fins i tot, un hort destinat a esdevenir un jardí botànic (2009:242). Aquest es trobava inicialment en mans d'un agricultor però, el 1851, el catedràtic López de Neira va aconseguir convèncer el rector universitari de l'interès d'adquirir-lo per dur-hi a terme classes, i un quart d'aquest terreny va passar a ser així una Escola Botànica (2009:264). El mateix catedràtic va encarregar-se del seu manteniment i millora, mentre l'Institut i la Universitat en costejaven les despeses, arribant a instal·lar-hi un hivernacle i una sínia. (2009:266). De fet, durant tota la seva trajectòria laboral, López de Neira va continuar embarcant-se en altres projectes per millorar els espais vinculats a la seva càtedra com el gabinet d'Història natural, inicialment instal·lat al Museu de Ciències Naturals de Madrid. Degut al fet que els trasllats constants al museu suposaven molèsties no només a l'alumnat, que havia de moure's constantment, sinó també al personal del museu, que no comptava amb acollir aquests grups escolars, el govern va acabar traslladant-ho a les pròpies instal·lacions universitàries, un gest al qual el seguiria l'adquisició d'un nou laboratori per la Història natural que seria adquirit durant el curs 1874-75 (2009:269). L'any 1865 també es va fer un pas per tal d'obtenir un laboratori de Química, gest que demostra un avenç en la importància de les ciències a l'institut madrileny (2009:271-273). Olòriz descriu també els diferents espais amb els quals va comptar l'Institut de Girona, antigament vinculat als caputxins, i va pis per pis per parlar sobre com l'antiga església va ser dividida en dos pisos per tal de dotar el centre d'un gimnàs a la planta inferior i de gabinets per les ciències, tant físiques com naturals a la superior (2008:53). Igual que en el cas de l'Institut del Noviciat, el centre va comptar amb un jardí botànic de cinc-cents testos i va adquirir un dipòsit d'aigua amb una bomba. A més, a finals del curs 1849-50, va arribar a construir-hi un

petit hivernacle (2008:56). Ara bé, no només hi havia espais destinats a les ciències, sinó que, fins i tot es va arribar a habilitar una aula de dibuix, amb el material corresponent (2009:75). En el cas de l'Institut de Figueres, Josep Colls també destina part dels seus capítols a descriure breument els espais vinculats al centre, i demostra que l'Institut ja tenia predisposició pel coneixement científic des de la concepció del Col·legi d'Humanitats. González de Soto va rebre de mans de l'Ajuntament el convent de Sant Francesc i va fer-se càrrec de les obres per habilitar-lo (2021:29), fent-hi constar una aula de Geodèsia on s'ensenyaven els fonaments de la topografia i la mesura de la terra, i l'horta del convent per fer-hi classes d'agricultura (2021:38). La cessió d'aquesta darrera per tal de servir de jardí botànic va resultar complicada, denegada en més d'una ocasió (2021:42). El 1842, s'havia disposat d'un gabinet de Física, amb aparells i materials vinculats també a Química i Història natural, i una aula d'Arquitectura (2021:49). L'Institut va poder comptar també amb espais que no eren incentivats pels plans educatius, com una aula pública de francès, i també dues aules públiques de Dibuix, del mateix caràcter complementari, situades a la vil·la, però fora del centre escolar (2021:86-87). L'Institut també va comptar amb un gimnàs, amb un professor al seu càrrec, que recaptava el seu sou a part, directament en mensualitats de l'alumnat que ho cursava (2021:88). Pel què fa a l'aulari, Josep Colls compta tretze aules, amb una cabuda de cinquanta persones per aula, fixada el 1847 (2021:90). El laboratori de Química es va crear posteriorment, desvinculant-se del gabinet de Física gràcies a les donacions de particulars que van permetre millorar-ne les instal·lacions i el material (2021:91).

El conflicte més gran al qual va haver de fer front l'Institut del Noviciat, va ser a la seva dependència de la Universitat Central, havent estat ideat com una institució vinculada a aquesta. Encara que podien disposar d'entre cinc i vuit grans aules, construïdes seguint el model d'un amfiteatre, amb el púlpit substituït per una taula amb un seient, havien de compartir espais amb els universitaris, i comptar amb horaris que explicitessin el seu repartiment en funció del dia i la franja horària. El director Tramarría, el primer del centre, va dedicar gran part del temps que va transcórrer ocupant el càrrec per transmetre la necessitat de construir un edifici a part, un projecte que no s'aconseguiria fins el 1888 (2009:143). El seu successor, Moya de la Torre, va defensar el mateix projecte durant el Sexenni, argumentant-ne la necessitat tenint en compte que es tractava de l'Institut amb més alumnes de tot l'Estat, un fet que els dotava de finançament suficient per dur-ho a terme sense recórrer al diner públic (2009:245). Finalment, es va poder adquirir un local annex a partir del Ministeri de Foment per un preu de cinc-centes mil pessetes, afegint, entre altres, un pati que podia servir als alumnes per les hores de descans (2009:247). En tot cas, aquesta despesa demostra que es tractava d'un centre amb suficient pressupost com per dur a terme les gestions necessàries, que va experimentar poques crisis monetàries significatives, com quan, després de la Revolució, es va veure obligat a demanar diners en no poder accedir als que tenien al dipòsit del Banc d'Espanya (2009:256). Ara bé, malgrat aquestes excepcionals situacions, el centre comptava habitualment amb més ingressos que despeses, arribant a ser autosuficient en temps del Sexenni, i incentivant la creació de laboratoris i l'adquisició de material didàctic (2009:251). En el cas de l'Institut de Girona, una ampliació del nombre d'alumnes també va suposar l'adquisició d'espais nous, en temps de la Restauració. Olòriz mostra com el centre havia dut a terme reformes i havia dividit l'espai en quatre nivells: l'inferior, amb el jardí botànic i algunes habitacions; un edifici al carrer de la Força, amb les dependències del porter i el conserge, i les càtedres de Dibuix, Geografia i Agricultura; el primer pis de l'escola, amb gabinets de Física, Història natural, el laboratori de Química, les aules, la biblioteca, la secretaria, la sala de professors i el despatx del director; i el segon pis, amb les classes d'Història i Filosofia i una galeria coberta (2008:214-215). Es va guanyar espai

principalment quan l'Escola Normal va traslladar-se de l'edifici, fent que l'Institut arribés a comptar amb 2251 m², entre els quals hi destaquen un despatx espaiós, dues noves grans aules i dos nous espais destinats gabinets de Física i Història natural, amb grans armaris on contenir els aparells emprats pel seguiment de les assignatures o les col·leccions de minerals, herbaris i animals (2008:221-222). Manuel Moreno descriu la principal problemàtica de l'Institut de Figueres quan contempla com, a partir del Sexenni, el centre va trobar-se en un període de deutes constants. Malgrat aquests, van poder obtenir algunes millores significatives, com quan se'ls va concedir la facultat d'explotar terres al voltant de l'Institut per l'ensenyament l'any 1875 (2021:134). Aquell mateix any, a més, també es van produir obres per habilitar locals destinats a un museu en l'Institut (2021:136). Amb l'entrada al Ministeri d'Albareda, anys més tard, el director del centre recalca que el material del gabinet d'Història natural era deficitari, i considera greu la manca d'una sala d'actes (2021:143). A aquesta protesta, s'hi va sumar la voluntat de substituir el pou del pati per una font, crear sales de reunió per professors o d'acollida pels visitants, i plantar arbres al pati per tal d'oferir recer de la calor de l'estiu o de la tramuntana a l'hivern, peticions que van sumar-se a la llista de queixes que el centre va recollir durant el seu període de crisi, del qual no sortirien fins el canvi de segle (2021:144).

Es destacable també mencionar les biblioteques escolars, de les quals tots els instituts disposaven, i que van anar adquirint diferents manuals amb el pas del temps. Carmen Rodríguez Guerrero descriu com l'Institut del Noviciat va haver de dependre inicialment de l'ús de la biblioteca de la Universitat Central, degut a que aquesta institució no volia concedir-los-en una de pròpia, en haver-ho fet ja amb l'Institut San Isidro. A inicis de segle XX, però, va poder obtenir-ne una, que va ser anomenada en honor al Cardenal Cisneros, en la qual els diferents bibliotecaris del centre, successors de Manuel María José Galdo López de Neira, instal·larien els llibres que serien cedits al Claustre (2009:264). En el cas de l'Institut de Girona, l'antic refectori dels caputxins va ser convertit en una biblioteca, però també se'n va adaptar una altra seguint el pla d'estudis de 1845, que insistia en la creació d'una biblioteca provincial vinculada a l'Institut. Un dels catedràtics del centre, José Antonio Secret, va dur a terme aquesta gestió i la va instal·lar a la planta baixa de l'institut, fent-hi constar més de 3500 volums extrets de la desamortització, sumats a un miler que l'Institut havia adquirit amb els seus pressupostos. Aquesta va rebre la condició d'edifici públic a partir de 1858, a la disposició de la resta de Gironins (2008:54-55). A mitjans de la dècada dels vuitanta, aquesta darrera comptava amb 10041 volums, 810 dels quals eren partitures i peces de música, i la de l'Institut en si, destinada exclusivament a l'alumnat, 2500 volums, la meitat de lletres, i la meitat de ciències (2008:222-223). L'Institut de Figueres, pel seu caràcter excepcional, situat fora del sistema de províncies, no tenia una biblioteca de gran renom, essent aquest un dels seus dèficits més considerables (Colls, 2021:92).

En tot cas, les monografies analitzades permeten reconstruir la imatge dels espais disponibles als instituts de la segona meitat del segle XIX, observant la seva diversitat en aules i la seva implementació de nous espais destinats a l'estudi de les ciències, com els laboratoris de Física i Química, els gabinets d'Història natural o els jardins botànics, que mostren com aquestes disciplines tenien la seva primera incidència en els programes educatius espanyols. És destacable veure també que cada centre tenia les seves pròpies dificultats i complicacions, i com un major nombre d'alumnes va exigir una ampliació d'espais, ja fos adquirint nous edificis o aconseguint desvincular-se de les institucions de les quals depenien. Finalment, resulta interessant observar com la instal·lació de biblioteques va ser un aspecte fonamental del desenvolupament dels instituts de secundària, amb els centres destinant gran part dels seus recursos a condicionar edificis i espais per garantir aquest objectiu, amb la notable excepció del

centre figuerenc, que s'enfrontava a una crisi econòmica forta que en va impedir un major desenvolupament.

8. L'ATREZZO: RECURSOS MATERIALS I LLIBRES DE TEXT

Antonio Gil y Zárate, redactor actiu del Pla Pidal i promotor de la Llei Moyano, va escriure l'any 1855 una col·lecció de volums que presentaven el sistema educatiu espanyol. Ferm defensor de la instrucció pública, el pedagog espanyol va dur a terme un seguit de comentaris sobre el funcionament històric i actual de l'educació primària, secundària i superior, tot oferint explicacions de les assignatures cursades i el seu paper en la formació de l'alumne. Entre aquests volums, és destacable un petit fragment que fa referència a l'ús de materials educatius a les aules, on el cèlebre autor hi fa referència com a exigències indispensables en l'ensenyament. L'autor mostra orgull i satisfacció quan menciona que hi ha pocs centres que, en el període en el qual realitza la seva observació, no comptin ja amb mapes de tota mena, globus terraquís, col·leccions científiques i llibres i manuals adquirits constantment, per tal d'engrandir les seves biblioteques (1855:68-69).

Antonio Viñao, més d'un segle i mig més tard, torna a tractar el tema per tal de fer constar la importància d'aquests recursos materials, i explicar com es va dur a terme la redacció de catàlegs que informaven sobre on adquirir-los i quins eren els més recomanables. Viñao també fa referència al fet que els materials dels quals disposaven els centres procedien en bona mesura de donacions i concessions d'antics alumnes, de membres del claustre o de rics benefactors que tenien vincles amb els instituts i buscaven fer un favor a les noves generacions (2008:24).

És indubtable, doncs, que aquesta mena de recursos tenien una presència significativa a les aules, i vertebraven les assignatures que cursava l'alumnat, des dels mapes i els pòsters que recobrien les parets de les aules, fins els manuals escolars redactats pels propis membres del professorat. Alejandro Tiana Ferrer, de fet, recalca la utilitat d'aquests darrers per tal de poder reconstruir les característiques pedagògiques, polítiques i ideològiques del període i considera que contemplar-ne la seva evolució resulta representatiu dels canvis i constants de l'educació secundària (2000:183). Resulta pertinent, doncs, destinar un apartat d'aquest treball a contemplar-ne la presència i importància en els casos d'estudi observats.

8.1. Un augment de la didàctica: els recursos materials als centres

Carmen Rodríguez Guerrero parla sobre com l'Institut del Noviciat havia disposat sempre, de recursos suficients per adquirir materials diversos, comptant amb un elevat nombre de matriculats (2009:251). Gran part d'aquests recursos van ser destinats a l'augment de la biblioteca del centre, ja mencionada en l'anterior apartat, ampliada a partir dels esforços del primer bibliotecari del centre, Manuel María José Galdo López de Neira, que va aconseguir mil tres-cents trenta-una obres abans de 1863, gràcies sobretot a donacions i algunes concessions de llibres de la Universitat, juntament amb publicacions d'antics alumnes, opuscles i memòries, i obsequis (2009:262-263). La biblioteca de l'Institut de Girona també va comptar amb adquisicions constants, buscades pel catedràtic José Antonio Secret, que va exercir com a bibliotecari fins el Sexenni, on va ser depurat. La tasca de Secret, però, no va ser minsa: el bibliotecari va aconseguir adquirir 3500 volums extrets de les ordes religioses amb la desamortització, sumats a un miler que l'Institut havia adquirit amb els seus propis pressupostos (2008:54). Amb el canvi de bibliotecari, el fons total de llibres de la biblioteca va augmentar a 7430 volums, amb 149 opuscles, provinents de noves adquisicions o de convents i hospitals. Els

llibres s'adquirien principalment a partir del suplement que l'alumnat pagava si volia fer servir una sala d'estudi localitzada dins la biblioteca, un fet que els permetia també presentar suggeriments bibliogràfics d'interès (2008:116). L'any 1881, la biblioteca de l'Institut de Girona comptava amb uns 2500 volums, la meitat de lletres i la meitat de ciències, mentre la biblioteca pública del centre havia arribat a més de deu mil exemplars diferents (2008:222-223). La reduïda biblioteca de l'Institut de Figueres, per la seva banda, va arribar a tenir uns 384 volums la dècada de 1860 gràcies a la compra de llibres i les donacions, encara que eren en bona part obres literàries, més que no pas manuals escolar o publicacions científiques (2008:92).

Carmen Rodríguez Guerrero parla també dels recursos destinats a les ciències, retornant als mèrits del catedràtic López de Neira. El jardí botànic i el gabinet de Ciències naturals també es trobaven en mans del bibliotecari, que va aconseguir no només l'ús del terreny i la instal·lació de l'hivernacle i la sínia (2009:264) sinó també l'adquisició d'una col·lecció zoològica, una mineralògica, i una sala fosca pels instruments (2009:277). El centre va anar augmentant les col·leccions i adquirint més minerals i animals dissecats o esquelets successivament (2009:268). D'altra banda, el gabinet de Física també va adquirir objectes com una màquina pneumàtica o una elèctrica, que van acabar essent compartits amb la Universitat (2009:271). L'any 1865 es va fer un pas a la recerca d'un laboratori de Química, adquirint diferents substàncies i comptant amb donacions privades, encara que no seria creat fins l'any 1871 (2009:271-273). L'Institut de Girona no era menys pel què fa a les inversions en material auxiliar per les matèries científiques: Olòriz fa constar que Física i Química, comptaven des de bon principi amb materials específics en els seus gabinets escolars, per poder fer demostracions pràctiques que complementessin la teoria (2008:48), amb uns vuitanta-vuit aparells diferents, que van augmentar en cent-cinc més a arrel d'una petició al Ministeri l'any 1847 (2008:55). Pel què fa a la Història natural, es van adquirir col·leccions de minerals a partir d'encàrrecs i donatius, però també es va desenvolupar una col·lecció de zoologia, en la qual destacaven particularment noranta-sis aus americanes dissecades. El ja mencionat jardí botànic va comptar amb uns cinc-cents testos i un dipòsit d'aigua amb una bomba, a més de comptar amb un herbari que tenia tres-centes espècies de plantes diferents (2008:56). És destacable tenir en compte que, quan l'Institut va guanyar espai amb el trasllat de l'Escola Normal l'espai va ser destinat a Física i Ciències naturals, amb grans armaris on contenir els aparells emprats pel seguiment de les assignatures o les col·leccions de minerals, herbaris i animals (2008:221-222). Josep Colls, per la seva banda, parla de les inversions en el material científic de l'Institut de Figueres que, des dels temps del Col·legi d'Humanitats, havia adquirit materials i aparells per poder dur a terme classes de Física, Química i Història natural (2021:49). Aquestes darreres assignatures, però, els van ser denegades en esdevenir un institut oficial, en no haver estat considerat de primera categoria, pel què els aparells van restar en desús fins que l'Institut va ascendir de categoria (2021:82-84). Un cop es va aconseguir, l'Institut va realitzar compres periòdiques de materials, sobretot per Física (2021:90), però també per Química, amb el pas del temps, comptant amb donacions de particulars. La Història natural comptava també amb col·lecció de minerals i de zoologia, un herbari i quadres de mostra, fins i tot amb un esquelet humà per estudiar anatomia (2021:91). Manuel Moreno, el segon dels autors que analitza l'Institut de Figueres, parla sobre com, en temps de crisi de l'Institut, el 1877, es va fer un inventari de materials del centre i es va decidir invertir entre altres en millorar-ne l'herbari i els materials del gabinet d'Història natural, considerats deficitaris, mostrant així la prioritat de les ciències en el programa figuerenc (2021:140-143).

Ara bé, els Instituts també comptaven amb material per la resta d'assignatures, de caràcter menys científic. Carmen Rodríguez Guerrero observa com els materials per ensenyar Geografia

i Història també eren importants a l'Institut del Noviciat, amb globus terraqüis, plànols topogràfics, de ferrocarrils i carreteres o xarxes de comunicacions telegràfiques, però també mapes murals de diferents llocs del món. També es van sol·licitar mapes històrics d'Espanya i Portugal, o de tot Europa (2009:273-274). En l'àmbit de les Matemàtiques es van demanar col·leccions de pesos i mesures, i per Dibuix es van costejar col·leccions gràfiques, bustos de guix i cartabons entre altres materials (2009:274-275). Els darrers materials destacats són les llavors que es demanen pels treballs d'Agricultura, a més d'eines per sembrar i llaurar (2009:276). Acisclo Fernández-Vallín, tercer director de l'Institut del Noviciat, va supervisar la instal·lació de timbres va renovar els mobles, els mapes topogràfics, geològics i climatològics, quadres i estàtues, assumint els costos a partir de la seva pròpia butxaca en arribar al càrrec, després de la Restauració (2009:246). Joan Olòriz també destaca l'ús de materials artístics adquirits per l'Institut de Girona per les classes de Dibuix, si bé no ressalta més materials adquirits per cap altre assignatura no científica (2008:75). Colls, per la seva banda, parla sobre els materials adquirits per Dibuix, Geografia, Història i Matemàtiques, com ara formes geomètriques, mapes, eines i instruments necessaris per dur a terme les classes, alguns heretats, però altres obtinguts a partir d'adquisicions constants (2008:92). Manuel Moreno fa una menor incidència en els recursos durant la segona etapa contemplada, marcada pel Sexenni i la Restauració, i parla sobretot del traspàs de recursos materials que va donar-se amb el tancament de la Granja-Escola de Fortianell. Les biblioteques, la maquinària i els instruments meteorològics que tenia aquesta escola privada hi van ser traslladats a més de mecanismes per regar i la capacitat de reutilitzar els residus del centre com a adob (2021:134). Aquell mateix any, 1875, es van produir obres per habilitar locals destinats a un museu en l'Institut, amb pintures, fotografies, gravats i altres objectes, cedits pel Ministre d'Hisenda Joan Tutau (2021:136). Moreno destaca cap altre adquisició significativa fins arribar al curs 1898-1899, on la nova obligatorietat de la Gimnàstica, implica adquirir pesos, espatlles, maces, politges i altre materials pel gimnàs (2021:169).

En tot cas, els autors destaquen l'important paper dels recursos materials en els programes educatius dels centres d'ensenyament secundari, particularment en l'àmbit més científic, on els catedràtics arribaven a costejar-se la compra d'instruments i materials. A partir de l'observació d'aquests materials es contempla no només com es va produir un augment de la pedagogia a les aules, per deixar de banda les meres explicacions teòriques i implicar l'alumnat en la realització d'experiments i observació, sinó també en l'explicació de les principals despeses del centre, en inversions per tal de millorar-ne el material i els recursos disponibles.

8.2. Els manuals escolars i la seva polèmica

En un article de 2004, l'historiador Jean-Louis Guereña fa referència a una eclosió en la producció de manuals escolars durant el període de la Restauració, que van originar un nou sector del mercat laboral en forma d'editorials, que buscaven atreure el professorat en la publicació i adquisició d'aquests (2004:107-108). El manual escolar general, poc a poc, va combatre l'antiga tendència de que el professor elaborés un manual específic pels seus alumnes, en favor de constituir llistes i catàlegs dels quals els professors de tota la Península podien disposar (2004:109). Guereña identifica com a detonant d'aquest creixement el fet que la Restauració va buscar combatre llibres amb ideologia considerada subversiva, relacionada amb el període del Sexenni, i ho va fer a partir d'una major estandardització de manuals, que no permetessin al professorat difondre la seva ideologia en concret i que resultessin més fàcils d'aprovar que no pas haver d'analitzar cada llibre que s'ideava (2004:111). Míriam Varela Iglesias ratifica aquesta premissa i parla sobre com, l'ús de manuals estandarditzats era una

subtil forma de censura emprada per l'Estat, que va procurar establir certes línies de pensament general a les escoles i instituts (2010:99).

En observar la incidència dels manuals escolars a l'Institut del Noviciat, Carmen Rodríguez Guerrero parla sobre com la majoria de llibres que es feien servir pel seguiment de les assignatures havien estat redactats pels propis catedràtics del centre (2009:291). En total, Rodríguez Guerrero identifica vint-i-cinc manuals de Geografia i Història escrits pel professorat, vint-i-tres de Matemàtiques, dinou de Retòrica i Poètica, catorze de Filosofia, onze d'Anglès i deu de Llatí (2009:293). Els catedràtics solien escriure manuals de les assignatures de la seva especialitat (si bé també podien fer-ho d'assignatures que hi compartien certa afinitat) i del mateix nivell en el qual impartien docència, per ser utilitzats al centre i als col·legis privats adscrits a aquest (2009:294). Ara bé, també podien redactar manuals destinats a primària o fins i tot a estudis superiors. Els professors auxiliars que van passar per l'institut també van aprendre'n i van esperonar posteriorment les seves pròpies publicacions a altres territoris del país al qual van ser destinats després de la seva estada professional al centre (2009:295). La majoria de professors utilitzaven els seus propis manuals pel seguiment de les assignatures, amb exemples com el catedràtic d'Història natural López de Nierga, que va emprar el seu manual des de 1848 fins a 1894, encara que també hi havia casos on els canvis constants de professorat dificultaven un bon seguiment, i es sol·licitaven manuals generals a la Universitat Central (2009:297). En tot cas, la tendència que impera pel què fa als llibres de text obligatoris per l'alumnat és que aquests fossin redactats pels catedràtics, si bé cal tenir en compte que hi ha marge d'excepció (2009:303). Com a antítesi del cas madrilenys, es pot observar l'Institut de Figueres, que emprava llibres que constaven a la llista de recomanacions oficials de l'Estat, seleccionats pel professorat, i no pas obres redactades pels docents del centre. Josep Colls emfatitza que l'ús dels manuals no era massa estricte, ja que la metodologia d'aprenentatge defugia l'ensenyament memorístic i consistia més en lliçons amb preguntes de l'alumnat. El professorat, de fet, instava els alumnes a fer repassos a casa, sobretot a partir de professors particulars (2021:89).

Ara bé, és Joan Olòriz qui fa un anàlisi més complet de l'ús de manuals per assignatura, fent constar els llibres de text específics que es feien servir en vuit assignatures o blocs d'assignatures diferents (Llatí i castellà, religió, història, geografia, filosofia, matemàtiques, física i química, i història natural), si bé la informació que presenta és dels primers dies de l'institut, de l'any 1849, pel què cal considerar que no va ésser sempre la mateixa durant la trajectòria estudiada (2008:42). En el seu anàlisi, l'autor estableix una divisió entre les assignatures que requerien un gran ús dels manuals, per memoritzar les lliçons i repetir-les a classe, entre les quals destaquen Castellà, Llatí i Religió (2008:43), i les que buscaven més aviat una reflexió raonada. Entre aquestes darreres, l'autor hi situa particularment Història, on el llibre resultava important, però també els apunts que se'n prenen a classe, sense tanta exigència de la memòria (2008:45).

Olòriz destaca finalment que els llibres de text comportaven queixes constants dels pares, que protestaven pel seu excessiu preu, una preocupació que acaba fent que un parlamentari del Congrés dels Diputats realitzi una inspecció als instituts de l'Estat l'any 1893. Aquesta investigació revela que els llibres d'obligada compra són escrits majoritàriament pels propis catedràtics, que feien adquirir els seus llibres a l'alumnat amb intenció de lucrar-se. Aquest fet va despertar polèmica per tot l'Estat, i va exigir una major regulació per part del govern, si bé Olòriz concreta que aquest detall no va ser particularment destacable a Girona, on tan sols quatre de les assignatures cursades comptaven amb un professor que podia reivindicar l'autoria

del manual consultat. En la majoria d'elles, l'alumnat gironí va emprar manuals redactats per catedràtics de la Universitat (2008:226-227).

En tot cas, l'observació d'aquestes tendències generals mostra com els principals promotors de manuals escolars es trobaven a l'Institut del Noviciat, un fet que no resulta estrany, tenint en compte que es tractava de l'Institut central de l'Estat, mentre els instituts provincians tendien a seguir la llista de propostes estatals més que no pas dur a terme les seves pròpies publicacions. Els escàndols relacionats amb la corrupció rere la publicació d'aquestes obres demostren que, fins i tot tractant-se d'un projecte avalat per l'estat, subtil a l'hora de plasmar una ideologia general, aquest no era lliure d'imperficcions i es veia subjecte a regulacions constants.

9. EL TERCER ACTE: ELS CENTRES PRIVATS DEPENDENTS

Estudiar l'educació secundària de la segona meitat del segle XIX sol situar els instituts públics en el punt de mira, com una novetat que apareixia a arrel de les reformes educatives de 1845. Formes d'educació anterior, vinculades a l'ensenyament religiós en centre privats o comptar amb tutors o professors que assistien al domicili de l'alumne per dur a terme les lliçons de manera domèstica, queden certament apartades de la visió de l'investigador, que prefereix interessar-se per la composició social de l'alumnat dels centre públics o del contingut ideològic d'aquesta educació i la seva evolució. Ara bé, l'educació privada va continuar mantenint-se present en la societat si bé, aparentment, fora de la visió general, i la seva trajectòria, que es dota d'un renovat prestigi amb el pas del temps, resulta a la vegada vinculada al detriment de l'educació pública, i un gran darrer acte per aquesta funció. És la mateixa Carmen Rodríguez Guerrero qui introdueix la qüestió de l'ensenyament privat per contemplar-ne els precedents, plasmats en el pla Claomadre de 1824, que havia afavorit la creació de nombrosos centres privats per l'estudi de Filosofia sempre que no competissin amb els estudis que oferien les antigues universitats, en cas de trobar-se en la mateixa ciutat (2009:277-278). L'autora descriu com el Pla Pidal va implicar que els centres privats es convertissin en entitats dependents dels instituts públics, sense poder fer servir la denominació d'Institut i sotmesos a inspeccions constants que, en el cas madrileny, va dur a terme una comissió creada a l'Institut del Noviciat, sota petició del rector de la universitat (2009:279). Els centres privats havien de fer constar anualment la llista d'alumnes, fer servir els mateixos llibres i programes que l'Institut i examinar-se en aquest. Per tal de poder-ne instaurar un, el govern requeria que s'obtingués una autorització i es realitzés un pagament que variava en funció de la tipologia de col·legi que es volia implementar (un centre de primera classe requeria que el director fos doctor, mentre un de segona tan sols llicenciat). Això també determinaria si podrien oferir l'ensenyament complet, o tan sols una primera fase del batxillerat estudiat (2009:280). Joan Olòriz parla també d'aquests mateixos requisits que feia falta complir, però hi afegeix també un certificat de bona conducta aprovat per l'alcalde i el rector parroquial, un requisit sobre el qual tan sols ell hi incideix (2008:57).

Carmen Rodríguez Guerrero identifica cinc col·legis privats de primera classe i tres de segona adscrits a l'Institut quan comença el període estudiat: les Escoles Pies de Sant Antoni Abad, el Col·legi de la Puríssima Concepció o de Don Ramón Meana, el Col·legi Polimàtic o de Don Luis García Sanz, el Centre de Manuel Tobías, el Col·legi del Sant Rosari, el Col·legi d'Humanitats de Don Sebastián Vilella Font, el Col·legi de Don Ramón Camarsa i el Col·legi de Santa Isabel (2009:284-285). L'autora mostra com el primer dels directors del centre, Tramarría, presenta una gran animositat respecte aquesta mena d'ensenyament, que considera corrupte i

dependent del pagament dels pares de l'alumne, més que no pas de l'habilitat d'aquest. Tramarría presentava queixes constants, demanant una major regulació d'aquest tipus de centres, argumentant que el professorat no hi realitza les classes, sinó que s'empara en substituïts i segueix temaris diferents, basant-se en les seves observacions de les inspeccions (2009:281-282). Ara bé, malgrat que aquesta fos la visió del director, els catedràtics de l'Institut del Noviciat sol·liciten permisos per exercir en aquests centres també, i els en són concedits com a mínim a una desena, alguns dels quals n'esdevindran directors amb el pas del temps, un fet que demostra que el rebuig de Tramarría no era compartit per tots els seus col·legues (2009:283). La majoria d'aquests docents ho feien perquè no els suposava una dificultat repetir la mateixa classe preparada per l'Institut, en comptar els centres privats amb els mateixos llibres i materials, i així aconseguien una major remuneració (2009:284).

Fora de la capital, la rebuda dels centres privats era inicialment força més pobre, com mostra Carles Sirera Miralles, que parla sobre com el fet de limitar l'ensenyament privat a la primera etapa de l'educació secundària contribuïa al manteniment dels instituts públics, ja que els alumnes de centres privats tan sols podien graduar-se si hi anaven a cursar els darrers anys (2011:309). Fins i tot en el cas de l'escola privada amb més reputació a València, les Escoles Pies, l'alumnat havia d'assistir a les escoles públiques per poder-se graduar, un fet que feia que, malgrat que aquest fos un centre particularment valorat per la societat valenciana, no comptés amb un nombre elevat d'alumnes (2011:310). A Girona, els centres privats que descriu Olòriz durant els primers anys de l'Institut tampoc són particularment prestigiosos. El col·legi privat de La Bisbal, inaugurat el curs 1845-46 com un centre de segona classe avalat per l'empresari Juan Pedrals, comptava amb set professors, encara que cap d'ells tenia la titulació de regent que era necessària, i tan sols dos d'ells cobraven (2008:58). Van comptar amb una vintena d'alumnes, dels quals, dinou es van presentar a exàmens, i tots van aprovar. Això va ser una sorpresa pels inspectors, que valoraven negativament el centre, i van acabar fent-lo descendir a centre de tercera categoria. Aquest fracàs va ser tan colpidor que l'autor no troba cap evidència de la continuïtat d'aquest en el temps, havent restat obert un sol curs (2008:59).

Ara bé, malgrat aquesta inicial manca de prestigi, les limitacions en les seves capacitats i aquesta marginació, que condueixen a pensar que es tractava d'una educació inferior a la pública, l'educació privada no va desaparèixer. Contràriament a la impressió inicial que pot causar aquesta descripció, els centres educatius cobrarien una gran importància amb el pas de les dècades, fins arribar a eclipsar els instituts i convertir-se en els centres de referència a nivell espanyol. Aquesta aparent paradoxa es pot explicar per un parell de motius: la flexibilitat que permetien aquests centres per servir d'experiments educatius i, sobretot, el fet que van servir de porta d'entrada a l'Església per secularitzar novament el sistema educatiu.

9.1. Una educació més flexible i experimental

L'arribada del Sexenni va marcar una gran diferència en l'àmbit de l'educació privada, ja que els centres van passar de dependre econòmicament dels instituts en qüestió i van poder-se establir com a centres supervisats exclusivament a nivell institucional, amb un gran marge de llibertat que els va permetre examinar els seus propis alumnes, i també l'alumnat d'ensenyament domèstic (Rodríguez Guerrero, 2009:286). Aquesta llibertat va suposar una explosió en nous col·legis, amb vint-i-sis nous centres que es sumen als que són supervisats per l'Institut del Noviciat (malgrat el fet que no tots ells tenen una trajectòria igual de llarga). La percepció del nou director de l'Institut respecte els centres privats és diferent, tenint en compte la ideologia més progressista d'aquest, contemplant-los com a col·legis que valoren la qualitat educativa i on es pot tenir més marge per experimentar amb nous mètodes pedagògics. Amb el pas del

temps, el nombre d'alumnes matriculats en aquests centres arribarà a igualar-se al dels d'ensenyament oficial, i el cost de la matrícula acabarà triplicant el de l'Institut, sobretot degut a una millora en resultats acadèmics als centres privats, explicada per l'autora a partir del seguiment personalitzat del professorat respecte l'alumnat en aquests col·legis (2009:287). Fins i tot amb l'entrada de la Restauració, el nombre de col·legis privats continua augmentant, i els pares d'alumnes de classe mitjana comencen a enviar-hi els seus fills a mode de distinció, el mateix que havien fet durant anys amb els centres públics, per mostrar la seva posició social benestant i educar els seus fills entre els seus iguals (2009:288). Aquesta visió és compartida per Carles Sirera que, en estudiar la posició social de l'alumnat de les Escoles Pies de València, contempla com els sectors més humils de la població no hi duïen els fills, en no poder costejar-se el pagament, i els fills de professionals docents tampoc hi assistien per mostra d'orgull patern envers la seva professió. Eren els fills de propietaris i comerciants els qui hi assistien en major mesura, en tractar-se de centres on se'ls podia dedicar atenció personalitzada (2011:312). Joan Olòriz, per la seva banda, contempla un patró similar amb l'educació privada gironina, partint d'una incidència molt marginal durant el regnat isabelí, amb tan sols uns pocs alumnes que eren apuntats a aquests centres quan es començava a parlar d'una pèrdua del llatí a les aules públiques (2008:173). El Sexenni va introduir un nou tipus d'ensenyament, el lliure, majoritàriament laic (2008:174). Com explica l'autor, aquest ensenyament va acabar imposant-se per damunt del públic, que havia estat el principal sistema d'estudi amb anterioritat, un fet que va plasmar-se fins l'arribada de la Restauració, on aquest creixement de l'ensenyament lliure va fer una transició a un creixement de l'ensenyament privat, que va convertir-se en l'ensenyament hegemònic de la Restauració.

Els autors també fan referència a l'ensenyament domèstic, cada cop més vinculat a aquests centres privats, on l'alumnat anava a examinar-se a partir del Sexenni. Carmen Rodríguez Guerrero explica que el director Tramarría encara tenia pitjor opinió d'aquesta mena d'estudis que de l'educació privada (2009:289). Ara bé, a partir de 1866, l'Institut del Noviciat comença a habilitar professors d'ensenyament domèstic per poder exercir sencera la primera etapa d'ensenyament secundari, i arriben a acreditar-ne una vintena, sobretot de Filosofia i Lletres (2009:290). Olòriz també observa com l'Institut de Girona tendia a aprovar professors particulars també, localitzant-ne vuit que s'encarregaven de la formació de dotze alumnes repartits entre Banyoles, Camprodon, Arbúcies i Girona (2008:108), i acaba precisant que aquest ensenyament desapareixerà durant la Restauració, absorbit per l'educació privada (2008:179).

El cas de Figueres és potser el més sorprenent, degut al caràcter del centre privat que va dependre d'aquesta institució durant un parell de dècades: la Granja-Escola de Fortianell (1855-1875). Malgrat el fet que Figueres fos una població petita, Josep Colls descriu que el nombre d'alumnes que cursaven estudis secundaris de manera privada a Figueres no arribaven al 10% dels matriculats al centre, degut a que la legislació no els concedia grans facilitats (2021:73). Ara bé, la iniciativa que va dur un seguit d'hisendats empordanesos de la Societat d'Agricultura de l'Empordà, vinculada a l'Institut de Figueres, per crear aquesta escola d'estudis pràctics, va tenir un gran èxit. Vista com un centre per acollir tant fills de terratinents que volien aprendre a gestionar finques com a fills de pagesos que volien aprendre tècniques agrícoles, la granja-escola servia com un centre privat on experimentar amb coneixements pràctics i tècniques d'aplicació. Comptaven amb eines i maquinària, a més de personal de manteniment pagat pel propietari de la casa, i se'ls pot considerar pioners d'un altre tipus d'estudi, vinculat al món agrícola, que demostra de la vitalitat i independència de la societat figuerenca, més deslligada de la capital provincial i el seu institut (2021:74). Manuel Moreno en descriu el tancament degut a la forta crisi que vivia l'àmbit figuerenc en el context de l'arribada de la fil·loxera. El seu claustre de

professors va integrar-se amb els de l'Institut de Figueres, i les seves eines i recursos també hi van acabar assimilades, si bé es tracta d'un cas singular, digne d'estudi (2021:134). A banda d'aquest projecte en comú, l'Institut no va haver de competir contra altres centres privats figuerencs en aquest període, sinó que les seves majors dificultats van relacionar-se amb els seus problemes econòmics i deficitaris, que havien de solucionar per garantir el seu manteniment.

Les monografies presenten, doncs, com la irrupció del Sexenni i la seva ideologia més progressista va permetre el desenvolupament de l'educació privada, que va rebre una millor acollida i va deixar enrere moltes de les seves prèvies limitacions. Aquesta educació privada va obrir la porta a nous projectes educatius, com la Granja-Escola de Fortianell, i va acabar el període revolucionari amb un gran vigor que mantindria durant la Restauració, amb un prestigi general que la convertiria en més hegemònica que l'educació pública.

9.2. L'educació confessional: Els centres privats com a porta d'entrada per l'Església

L'educació privada, des de la seva concepció, havia estat estretament vinculada a la religiositat, com un darrer recurs d'aquesta entitat, que havia monopolitzat l'educació espanyola amb anterioritat, de mantenir encara una escassa presència en aquest àmbit. És per això que no resulta estrany que la majoria de centre privats que descriu Joan Olòriz en la seva monografia tinguin un origen religiós. Les Escoles Pies de Puigcerdà, un dels primers col·legis privats vinculats a l'Institut de Girona, és una clara mostra de com aquesta educació va mantenir-se present des de 1845. Encara que aquest centre era extraordinàriament limitat, amb tan sols tres professors, tots escolapis, sense titulació, i un total de deu alumnes en el seu primer curs i que va ser sotmès a una inspecció que va resoldre que no era apte per exercir l'educació, aquest no va desaparèixer (2008:60-61). Dit centre van aconseguir mantenir la seva posició amb tan sols un parell de professors, basant-se sobretot en les dificultats del desplaçament per anar a realitzar-hi una inspecció, un fet que els va garantir reprendre la seva capacitat d'exercir, que els havia estat presa, i no només això. A aquestes escoles les van seguir ràpidament les Escoles Pies d'Olot, que van aparèixer per proporcionar el mateix tipus d'educació religiosa, amb tan sols sis professors (2008:106-105). Ara bé, el principal exemple de centre privat religiós en l'àmbit gironí va ser el Seminari Conciliar, que comptava amb cinc vegades el nombre d'estudiants que l'Institut, al qual feia la competència (2008:62). Encara que les inspeccions n'avaluaven negativament la qualitat d'ensenyament i metodologia, amb llibres de text diferents dels del govern, professorat escollit pel bisbe sense cap títol, i una formació pràcticament limitada a ingressar en el clergat, l'Institut de Girona no va poder obtenir-ne un major control (2008:63). El Seminari es va defensar principalment a partir del seu objectiu de formar alumnes per format part del clergat, per més que també impartia segon ensenyament. Aquests darrers es cursaven en vuit anys, tres de gramàtica, dos de retòrica, i tres de filosofia, compaginats amb alguns estudis d'assignatures com Matemàtiques, Física, Química i Història natural (2008:112). Les reformes d'Orovio van afavorir-lo en permetre que els religiosos exercissin sense cap títol professional, un fet que també va implicar el desenvolupament de nous centres privats religiosos a Banyoles, Olot, Lloret de Mar i Santa Coloma de Farners, aprofitant la permissivitat (2008:114). Aquestes condicions, reafirmades posteriorment per l'educació lliure del Sexenni i l'hegemonia dels centres privats durant la Restauració, permeten que Olòriz enumeri els nombrosos centres que sorgeixen a la província de Girona, incentivats pels nous governs que els afavoriran legislativament (2008:237). Parla dels casos individuals de disset col·legis diferents, alguns més llargs, i d'altres d'efímers, dels quals concreta el professorat i certa oferta educativa. Són el Col·legi San Narciso de Girona, el Seminari de Girona, el Col·legi de Nostra Senyora del Collell, les Escoles Pies d'Olot i les de

Puigcerdà, el Col·legi Vidal de Sant Feliu de Guíxols, el de Blanes, el de la Bisbal, el Col·legi de Santa Maria de Ripoll, el de Nostra Senyora de Farners, el de Palafrugell, l'Academia Gerundense, el Col·legi "del Ampurdán", el "Camprodonense", el Col·legi de San Luis Gonzaga de Banyoles, el Sagrado Corazón d'Olot, i el Col·legi Balmes de Sant Jordi Desvalls, tots ells, amb cert component religiós (2008:241-248).

Encara que Olòriz no ho explicita, és Sirera qui identifica la problemàtica rere aquesta expansió. Si bé l'autor accepta que les escoles religioses tenien inicialment una presència secundària a València, observa que protagonitzaven l'esfera de l'educació privada, amb l'excepció d'un notable cas laic que també descriu, el del Col·legi de Sant Rafael, regentat pel catedràtic Epifáneo Lozano (2011:313). Això porta l'autor a identificar com, durant el Sexenni, la llibertat que l'Estat va concedir als centres educatius d'establir-se, presentada com una oportunitat d'obrir les portes a una educació més lliure i a noves ideologies, va acabar convertint-se més aviat en un recurs que l'Església catòlica va saber aprofitar per tornar a guanyar terreny, amb una nova sucursal dels escolapis i un centre fundat pels jesuïtes a València (2011:314). Amb aquesta major incidència de l'educació religiosa, l'efecte que va contemplar-se ja en temps de la Restauració va ser un decreixement en el nombre de matriculats a l'Institut, mentre les escoles privades i l'ensenyament domèstic cobraven una major importància (2011:317).

Quan Sirera contempla aquest aspecte religiós rere els centres privats, que va oferir una revitalització del sistema educatiu que havia estat desplaçat amb l'arribada dels governs liberals, es centra més aviat en descriure les implicacions socials rere aquest fet. Més que preocupar-se per la llibertat religiosa, el principal interès rere els centres privats que localitza l'autor és el d'oferir un espai on l'alumnat pogués relacionar-se amb altres alumnes de la seva categoria social, com els garantien els seus diners, en comptes de formar-se en centre inter-classistes. Aquesta voluntat seria justament la que incentivaria la creació de clubs d'oci pels fills de les elits, per evitar que es relacionessin amb persones de menor extracció social (2011:325). Els jesuïtes triomfaven particularment, en restringir els seus centres a capitals de la Península, com la valenciana, i oferir una educació polititzada i elitista (2011:326). Per aquest mateix motiu, l'autor especifica que, l'any 1899, hauria estat impossible parlar d'un institut provincià destinat a formar les futures elits, ja que tots els alumnes que s'identificaven com aquests hereus assistien al col·legi jesuític. Aquesta situació de detriment dels col·legis públics descrita per Sirera duraria fins les reformes de Romanones, que tornarien a concedir certa importància als instituts públics i establirien límits notables als col·legis privats (2011:328).

En tot cas, els autors observen com la consolidació del sistema educatiu privat va produir-se principalment de la mà dels religiosos, que van ser els qui van poder aprofitar més lliurement el nou marc legislatiu per recuperar espais que els havien estat presos, i retornar a un estatus similar al que havien lluit amb anterioritat. Bienvenido Martín Fraile identifica aquest mateix efecte en el període de la Restauració, fent referència a una Església que durà a terme una forta ofensiva, recolzada principalment pels governs conservadors de Cànovas del Castillo, amb nombroses noves ordres que aprofitaran el moment per establir-se a Espanya i consolidar-se dins el model educatiu (2008:116-117).

10. CONCLUSIONS

Els ecos dels darrers aplaudiments del públic fa estona que s'han perdut en l'aire. Carmen Rodríguez Guerrero, Carles Sirera, Joan Olòriz, Josep Colls, Manuel Moreno, Antonio Viñao i la resta de la companyia ja han saludat més de tres vegades, acceptant el reconeixement dels seus mèrits. Els focus comencen a apagar-se sobre l'escenari, ara buit. La funció s'ha acabat i, en tornar cap a casa o mentre busca un bar per allargar la nit, l'espectador dona voltes a les preguntes formulades abans de l'actuació, per reflexionar sobre fins a quin punt els pot proporcionar una resposta.

La recerca bibliogràfica realitzada, contrastant la bibliografia de caràcter més general amb les monografies específiques, ha permès reconstruir de manera més completa l'educació secundària pública de la segona meitat del segle XIX. Així s'ha pogut comprovar que la voluntat de proporcionar una educació pública, ja no només secundària, sinó a nivell general, va ser plasmada per primera vegada per les Corts de Cádiz, en l'Informe Quintana de 1813. Ara bé, malgrat aparèixer inicialment només a nivell teòric, la seva aplicació pràctica, a través del Pla Pidal, va haver d'esperar fins l'any 1845, amb el liberalisme moderat consolidat en el poder. Aquest va ser el seu punt de partida, imitant el model francès, per tal d'establir un institut a cada capital de província de l'Estat, amb el doble objectiu de servir de nucli a les elits moderades per transmetre els seus valors cívics i religiosos a les noves generacions que els rellevarien en el poder, i de preparar l'alumnat per accedir als estudis superiors.

Els autors consultats posen en dubte el discurs oficial que consta a la legislació del moment, i conclouen que aquesta no anava adreçada a les classes mitjanes, sinó que tenia un caràcter més restrictiu. Aquest no es contemplava en les proves d'accés, relativament assequibles, sinó que es podia veure en els costos de la matriculació i adquisició de material escolar, que obstaculitzaven l'accés als sectors més desfavorits de la població. Observar el perfil de l'alumnat també permet destriar entre els discursos oficials, que consideraven que l'alumnat de secundària començava l'etapa formativa amb nou anys, per observar que els condicionaments econòmics i intel·lectuals afavorien que l'alumnat iniciés aquests estudis amb dotze. El treball ha mostrat també com la situació econòmica resultava clarament determinant a l'hora de mesurar el fracàs escolar també, ja que la majoria d'alumnes que abandonaven els estudis no ho feien per la dificultat d'aquests, sinó per la impossibilitat de les seves famílies de continuar costejant-se'n l'educació. Fins i tot les primeres alumnes que van irrompre en el panorama educatiu procedien majoritàriament de sectors benestants, que es podien permetre matricular-les en itineraris separats dels masculins. Ara bé, malgrat tenir en compte la importància de la situació familiar en aquesta investigació, els autors recalquen també la necessitat d'entendre que aquesta no impossibilitava l'accés d'altres sectors de la població a l'educació.

Les fonts també han permès fer una ullada al professorat del context seleccionat, i han observat com articulava una jerarquia molt marcada, a la qual s'accedia majoritàriament a partir d'oposicions, però també per antiguitat. Aquesta mateixa antiguitat va acabar consolidant el sistema de la remuneració econòmica en un estat d'immobilisme, descartant les retribucions extraordinàries vinculades als mèrits i establint cert *cursus honorum* entre el professorat. La ideologia del professorat, a més, marca tota la segona meitat del segle XIX, i presenta un cos docent que participava activament en la política de les seves ciutats, sobretot en el cas madrileny, amb més reserves com més reduït fos el nucli poblacional on es situava l'institut en qüestió. El conflicte entre el conservadorisme religiós i el progressisme de caràcter més científic també ha marcat profundament aquest treball, per mostrar una pugna farcida de detalls que, si bé resulten sorprenents en un primer moment, s'entenen amb facilitat a mesura que se'ls

integra en un anàlisi més detallat. Tal és el cas de la llibertat d'ensenyament i la llibertat de càtedra, defensades pels sectors progressistes en origen, per facilitar la difusió d'idees afines a la ciència i el progrés, però defensades posteriorment pels conservadors. Aquests, de manera aferrissada, van poder emprar-se en la legislació del moment per difondre la creació de centres religiosos i defensar així un retorn del control eclesiàstic damunt l'educació.

Ara bé, encara que és indubtable que el sector més conservador va ser el qui va acabar imposant-se a través de la Restauració borbònica, després de l'experiment polític i ideològic que va suposar el Sexenni democràtic, aquest no va poder frenar algunes de les principals premisses establertes pels seus rivals polítics. De la mateixa manera que els progressistes havien hagut d'acceptar la fundació de nombrosos establiments religiosos, els conservadors van haver d'acceptar la presència de coneixements científics a les aules, i el factor que la llibertat d'ensenyament que tant defensaven impossibilitava tancar la porta a la difusió de certes premisses de caire progressista. En qualsevol cas, amb el pas de les dècades, l'educació secundària espanyola va servir de mirall per reflectir les principals tendències ideològiques del govern central, passant d'un període amb gran importància de la religió i la disciplina cap a una etapa amb més llibertat i coneixement científic, per arribar a una etapa de llibertat controlada, amb un moderantisme marcat per l'experiència del Sexenni. El professorat dels centres va viure un seguit de cessions i depuracions a mesura que aquestes tendències generals canviaven i, si bé van mantenir cert sentiment d'unitat a l'inici del període, malgrat les divergències ideològiques, el relleu generacional als instituts va incentivar una major animositat als claustres.

El treball també ha considerat d'interès l'observació dels centres escolars en si, i ha establert que les fundacions dels instituts van tenir lloc a antics edificis religiosos desamortitzats, on adaptar els espais a aules i laboratoris no resultava complicat. Si bé s'hi identifica cert component antic, és necessari veure que aquests van servir ràpidament com a baluard de la ciència, amb bona part de les instal·lacions destinades a convertir-se en laboratoris o gabinets, i amb jardins botànics perquè l'alumnat pogués tenir també cert coneixement pràctic. La docència del període també mostra aquest caràcter pràctic, no exclusivament teòric, dotant-se d'eines i instruments per realitzar les classes de Física i Química, i col·leccions de minerals, plantes i animals per Història natural. Aquesta voluntat d'aplicar la pedagogia a partir d'altres recursos també queda demostrada en assignatures menys científiques, com la Història i la Geografia, que es doten de mapes i altres recursos per facilitar-ne les explicacions. Els estudis de casos d'institut fins i tot presenten un context en el qual els estudis memorístics no eren massa ben vistos per part de la majoria del professorat, que buscava fer raonar l'alumnat més que no pas instaurar-li dades i prou. Encara que aquesta afirmació no pot estendre's a totes les assignatures, és indubtable que la qüestió pedagògica era àmpliament debatuda en aquest context, caracteritzant les principals converses educatives del Sexenni.

Un detall no menys important que aquest treball ha pogut presentar és com, encara que la segona meitat del segle XIX va implicar experimentar amb l'educació pública com a educació oficial de l'Estat, també va servir per consolidar l'educació privada com la més prestigiosa. Malgrat que aquest no fos el cas des de 1845, on els centres l'observaven despectivament i la contemplaven com una eina que afavoria la corrupció, el Sexenni va afavorir-ne una mirada més positiva, que Cánovas del Castillo va incentivar des dels inicis de la Restauració. Així, les darreres dècades del segle XIX mostren un gran detriment de l'ensenyament públic, mentre l'ensenyament privat és celebrat pel seu elitisme i conservadorisme, prenent volada fins la gestió de Romanones l'any 1902, que va buscar revitalitzar el sector públic. Resulta certament

significatiu contemplar com, malgrat haver estat concebuda com un recurs per formar les futures elits de l'Estat, l'educació pública acabi cedint aquesta funció a l'educació privada.

L'estudi comparat de les monografies mostra que cada institut era un cas completament diferent, tots ells significatius, amb problemàtiques úniques. La irrupció del blasquisme en la vida política de València suposa un fort cop per l'institut d'aquesta província, i ocasiona un ambient de discòrdia entre els docents del claustre valencià, mentre el professorat de l'institut gironí es presenta més unit, però amb greu problemes a l'hora d'abordar l'educació privada a la província, amb un Seminari que presenta en tot moment més alumnes que el centre públic oficial. L'Institut del Noviciat, d'altra banda, és un nucli d'ebullició política i experimentació pedagògica, amb un pressupost molt elevat però constant persecució política, mentre l'Institut de Figueres es manté aliè als conflictes ideològics, però ha de fer front a la forta crisi que sacseja l'Empordà a arrel de la fil·loxera. Ara bé, malgrat aquestes diferències significatives, indubtablement presents, l'estudi d'aquests casos ha articulat fermes paral·lelismes i línies d'acció general que han permès completar el trenca-closques de l'educació secundària pública del segle XIX amb major eficàcia, si bé sempre hi haurà algunes peces difícils de fer encaixar.

En definitiva, el tradicionalment negligit àmbit historiogràfic de l'educació secundària ofereix un espectacle que encara requereix més hores d'assaig, el contrast i punt de vista d'altres directors i una renovació dels seus focus, però que, certament, no resulta buit en contingut. Uns actors experimentats que aborden amb precisió el segon acte de la representació, uns protagonistes ja coneguts però amb noves facetes a mostrar, uns escenaris d'àmplia trajectòria plens d'*atrezzo* modern i un tercer acte amb un gir inesperat, si bé racional, es complementen amb eficàcia a l'hora d'abordar un argument certament cèlebre, en una funció que, en un futur, buscarà ser representada en dotzenes de nous estudis.

11. BIBLIOGRAFIA:

- Bahamonde, Á. i Martínez, J. A. (1994). *Historia de España Siglo XIX*. Ediciones Cátedra.
- Benso Calvo, C. (2002). Ser profesor de bachillerato: Los inicios de la profesión docente (1836-1868). *Revista de Educación*, 329, pàg. 291-309.
- De Blas, P., Gómez Orfanel, G., Guerrero, E., Junoy, G., Martín.Caro, I. i Robles, M. (1979). *Historia de la Educación en España. Tomo II: De las cortes de Cádiz a la revolución de 1868*. Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación.
- Canet, F., Colls, J., Guillamet, J., Guixeras, D., Moreno, M., Roig, J., ... i Testart, A. (2021). *L'Institut Ramon Muntaner de Figueres. Pedagogia, cultura, identitat*. Col·lecció Juncària.
- Capitán Díaz, A. (1994). *Historia de la educación en España. II: Pedagogía Contemporánea*. Editorial Dykinson.
- Colom Cañellas, A. i Sureda García, B. (1990). Educación femenina y Confrontación ideológica en la Restauración. Dins A. Costa (Coord.), *VI Coloquio de historia de la educación. Mujer y educación en España 1868-1975* (p.104-111). Universidad de Santiago.
- Colls, J. (2021). El Col·legi d'Humanitats (1839-1845). Dins J. Colls (Coord.), *L'Institut Ramon Muntaner de Figueres. Pedagogia, cultura, identitat* (p.15-61). Col·lecció Juncària.
- Colls, J. (2021). El pas a Institut de Segon Ensenyament. Els inicis (1845-1868). Dins J. Colls (Coord.), *L'Institut Ramon Muntaner de Figueres. Pedagogia, cultura, identitat* (p.63-111). Col·lecció Juncària.
- Costa Rico, A. (1990). *VI Coloquio de historia de la educación. Mujer y educación en España 1868-1975*. 1990. Universidad de Santiago.
- Cruz, J. (2012). Los institutos de segunda enseñanza en España. Datos sobre su implantación (1835-1936). *Educatio siglo XXI*, 30(1), pàg. 233-252.
- Delgado Criado, B. (1994). *Historia de la educación en España y América. La educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Ediciones Morata.
- Díaz Alcaraz, F. i Moratalla Isasi, S. (2008). La segunda enseñanza hasta la dictadura de Primo de Rivera. *Ensayos*, 28, pàg. 255-282.
- Escolano Benito, A. (2003). Escenografías escolares: espacios y actores. Dins R. Calvo de León, P. Celada Perandones, H. Briongos Peñalba, D. Fernández Malanda, L. Arroyo Alonso, A. Escolano Benito... i A. Viñao Frago (Coord). *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (p.365-375). Universidad de Burgos.
- Gil y Zárate, A. (1855). *De la instrucción pública en España*. Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-mudos, volumen II.
- Guereña, J. (2004). La edición escolar en España durante la Restauración (1875-1900). La edición escolar en España durante la Restauración (1875-1900): producción y distribución. *Centros y periferias: prensa, impresos y territorios en el mundo hispánico contemporáneo: homenaje a Jacqueline Covo-Maurice*, pàg. 105-116.
- Hernández Díaz, J. (1986). Los alumnos de segunda enseñanza en el siglo XIX. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 5, pàg. 251-274.

- Lorenzo Vicente, J. (1996). Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España. *Revista Complutense de Educación*, 7(2), pàg. 51-79.
- Martín Fraile, B. (2008). Enseñanza pública y enseñanza privada: ¿Conflicto o complementariedad? *Foro de Educación*, 10, pàg. 111-132.
- Medina, E. (1977). *Educación y sociedad. I. La lucha por la educación en España, 1770-1970*. Madrid: Editorial Ayuso.
- Moreno, M. Del Sexenni als inicis de la Restauració (1868-1900). Temps de crisi per a l'Institut. Dins J. Colls (Coord.), *L'Institut Ramon Muntaner de Figueres. Pedagogia, cultura, identitat* (p.113-187). Col·lecció Juncària.
- Olòriz, J. (2008). *L'Institut de Segon Ensenyament de Girona (1845-1900)*. CCG Edicions.
- De Puelles Benítez, M. (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea* (4rta ed.). Editorial Tecnos.
- Rabazas Romero, T. (1998). El pensamiento pedagógico normalista durante la primera restauración borbónica. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 17, pàg. 251-288.
- Rodríguez Guerrero, C. (2009). *El Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid (1845-1877)*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Sirera Miralles, C. (2011). *Un título para las clases medias. El instituto de bachillerato Lluís Vives de Valencia, 1859-1902*. Publicacions Universitat de València.
- Sirera Miralles, C. (2014). ¿Quién debe formar a los ciudadanos? El sistema educativo liberal ante los deseos de las culturas políticas. Dins M. Romeo Mateo i M. Sierra Alonso (Coord.), *La España liberal 1833-1874* (p.131-162). Universidad de Zaragoza.
- Scanlon, G. (1990). Nuevos horizontes culturales: La evolución de la educación de la mujer en España, 1868-1900. Dins A. Costa (Coord.), *VI Coloquio de historia de la educación. Mujer y educación en España 1868-1975* (p.721-740). Universidad de Santiago.
- Tiana Ferrer, A. (2000). El proyecto MANES y la investigación histórica sobre los manuales escolares (siglos XIX y XX). *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, 19, pàg. 179-194.
- Turin, I. (1975). 1898, el desastre ¿fue una llamada a la "educación"? *Revista de educación*, 240, pàg. 23-29.
- Varela Iglesias, M. (2010). Sobre los manuales escolares. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 13, pàg. 97-114.
- Viñao Frago, A. (1990). Espacios masculinos, espacios femeninos. El acceso de la mujer al Bachillerato. Dins A. Costa (Coord.), *VI Coloquio de historia de la educación. Mujer y educación en España 1868-1975* (p.555-567). Universidad de Santiago.
- Viñao Frago, A. (1994). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la educación*, 13, p. 17-74.
- Viñao Frago, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. *CEE Participación Educativa*, 7, p. 16-27.
- Viñao Frago, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: siglos XIX-XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pàg. 19-37.

12. REFERÈNCIES DE LES FIGURES:

Banjo, J. (2010). Exterior de l'Institut Lluís Vives de València [Fotografia].

Enfo. (2014). Casa Cartellà (Girona) [Fotografia].

García, L. (2014). Fachada del Instituto Cardenal Cisneros de Madrid (España) [Fotografia].

Molina, R. (2015). Façana principal de l'Institut Ramon Muntaner [Fotografia].