

INSTITUT DE BATXILLERAT

Lluís Vives de València

150 Anys d'història
D'ENSENYAMENT PÚBLIC

AMB LA COL·LABORACIÓ DE: *fundació*
BANCAIXA

*150 anys
d'història*

D'ENSENYAMENT PÚBLIC

AMB LA COL·LABORACIÓ DE: *fundació*
BANCAIXA

Direcció i Coordinació
RAFAEL OROVAL MOLINA
RAMON ALÒS BARBERÀ
VICENTE MARTÍNEZ-SANTOS YSERN

El nostre agraïment a tots els que han fet possible la publicació d'aquest llibre, en especial a Juan Antonio Chiquillo per la transcripció de la conferència de Antonio Mestre i a Octavi Monsonís per la transcripció de la conferència de Angels Martínez; i per la col·laboració en els actes commemoratius i l'aportació de material gràfic a José Joaquín Viñals i a Amadeo Montón, president i secretari de la Associació d'antics alumnes de l'Institut; i a José Herrero per la fotografia de la portada, i junt a Pilar Moral, per la digna exposició que varen organitzar als actes commemoratius; i a Ximo Cruz per la coordinació de la trobada al Palau de la Música; i a Pere Cuevas i Núria Segalà, director i secretària de l'IB Jaume Balmes de Barcelona, pels seus consells.

EDITAT PER L'INSTITUT DE BATXILLERAT LLUÍS VIVES
Sant Pau, 4. 46002-València

amb la col·laboració de la Fundació Bancaixa
i
la subvenció de l'anex per la Diputació Provincial de València

© DELS AUTORS RESPECTIUS
Primera edició: gener de 1997

Producció: Acción, S.L.

Impressió: gráficas Bormac

Dipòsit legal: V - 2853 - 97

ISBN:

Índice

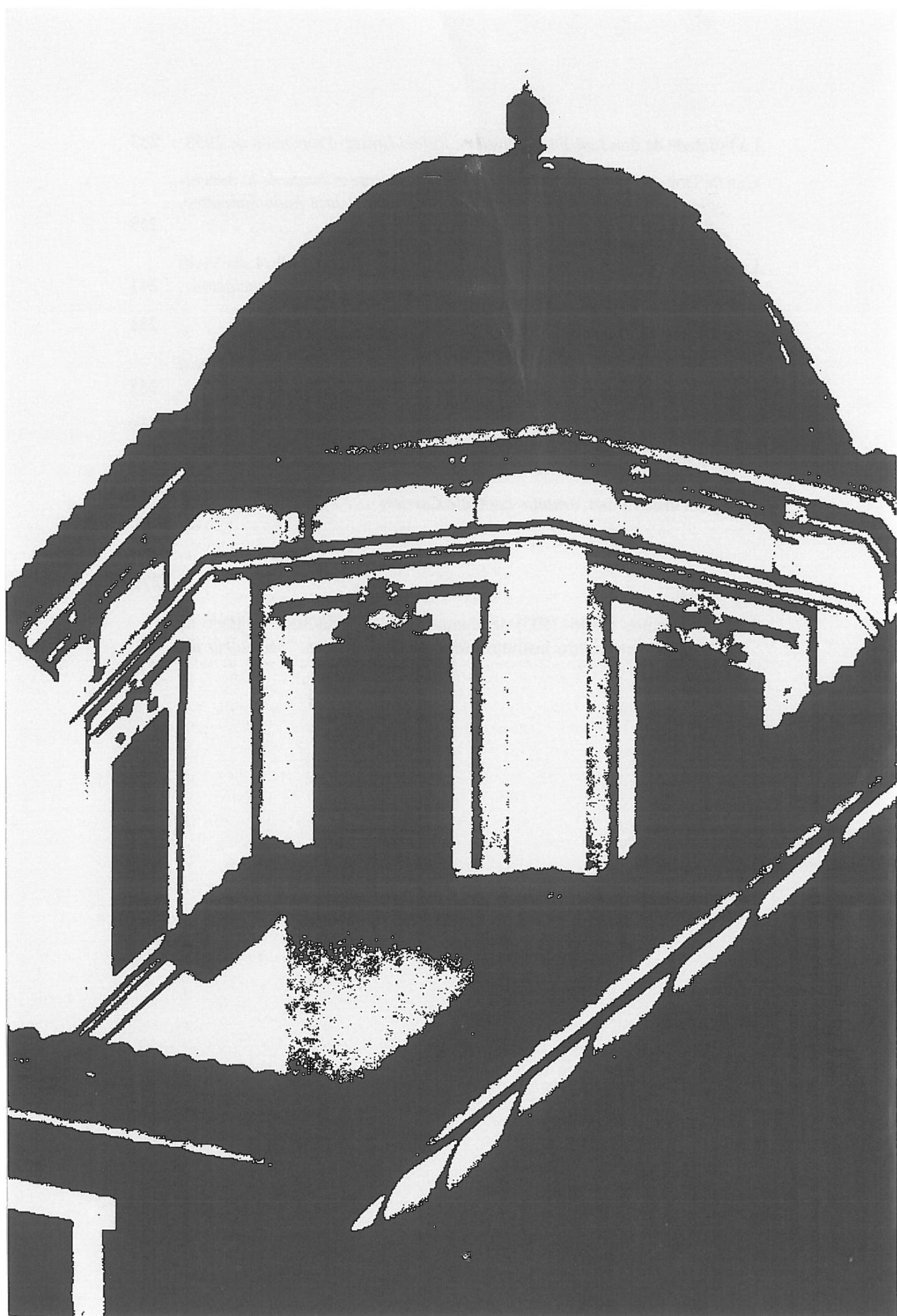
Prólogo	V
Presentación	VII
Conferencias desarrolladas	1
Una esperanza llamada educación: Ciento cincuenta años en la Historia de la Educación española. <i>D. Alejandro Mayordomo. Catedrático de Historia de la Educación, Universitat de València.</i>	1
Los antecedentes del Instituto de Valencia. <i>D. Antonio Mestre. Catedrático de Historia de la Universidad de Valencia.</i>	13
La creació de l'institut de segona ensenyança de València: límits i contradiccions del liberalisme. <i>Àngels Martínez Bonafé</i>	23
El instituto Luis Vives de la Ciudad de México: Un ejemplo de la educación republicana en el exilio. <i>José Ignacio Cruz Orozco</i>	39
Comunicaciones institucionales	59
Origen y remodelación del edificio del Instituto Luis Vives a través de los tiempos. <i>Juan Luís Corbín Ferrer. Historiador y Antiguo profesor de Religión en este centro</i>	59
La formación de la biblioteca del Instituto Provincial de Valencia (1859–1899). Análisis cuantitativo y cualitativo de sus fondos bibliográficos. <i>Vicente Martínez-Santos Ysern. Doctor en Historia y Director del Instituto de 1990 a 1993.</i>	83
La iglesia de San Pablo. Su estado de conservación. <i>Pilar Moral, Ignacio Borrás, Nuria Sanchis y Carolina Vázquez</i>	101

Formas y estilos del arte valenciano en el Instituto Luis Vives de Valencia. <i>María Purificación Benito Vidal. Catedrática de Geografía e Historia del I.B. Luis Vives</i>	119
Recorrido cerámico por el Instituto de Bachillerato Luis Vives. <i>Rosa Fagoaga Pérez. Catedrática de Dibujo del I. B. Luís Vives</i>	133
Recuerdos de años felices. <i>José García García. Director del Instituto desde 1.967 a 1970, 1.973 a 1.979 y 1.982 a 1.984</i>	141
30 Años de educación física en el Instituto "Luis Vives." <i>D. Bartolomé Gavilá Bertolín</i>	151
150 Años de enseñanza del latín en el instituto. <i>Francisca Almenar Ibarra. Catedrática de Latín</i>	169
El laboratorio de hidrobiología española: Una institución científica vinculada al Instituto General y Técnico de Valencia. <i>Jesús I. Catalá Gorgues. Departamento de Historia de la Ciencia y Documentación, Universidad de Valencia</i>	203
Recuerdos y vivencias	207
El sello del Instituto Luis Vives. <i>José Luis Villar Palasí. Ex-alumno y Ex-Ministro de Educación y Ciencia</i>	207
Carta. <i>Alfredo Sánchez Bella. Embajador de España</i>	210
L'Institut. <i>Ricard Pérez Casado. Preuniversitari 1962-1963 Llicenciat en Ciències Polítiques Alcalde de València, 1979-1988</i>	211
Records llunyans. <i>Vicent Juan i Rojas. Antic Alumne i alhora catedràtic de Física i Química d'aquest centre.</i>	215
Las ciencias naturales y el Instituto Luis Vives. <i>Ignacio Docavo Alberti. Director del Patronato Valenciano de Ciencias Naturales. Promoción de Bachilleres 1941/42</i>	219
Un bachiller del 36. <i>José Joaquín Viñals Guimerá. Presidente de la Asociación de Antiguos Alumnos del Instituto Luis Vives de Valencia y de la Promoción de Bachilleres del 36.</i>	223
Breve historia de un homenaje. <i>Miguel Ramón Izquierdo. Ex-alumno y Ex-Alcalde de Valencia</i>	229
Como entonces. Crónica de un aniversario. <i>Rafael Mauricio López. Promoción 1950-51</i>	233
Calle el Bachiller. <i>Artículo inédito escrito en Abril de 1985 por Manuel Bordes Valls, de la promoción de Bachilleres de 1936.</i>	235

La bofetada de don José Feo Cremades. <i>Rafael Brines. Promoción de 1953</i>	237
Una de Don Antimo. <i>Anécdota inédita, perteneciente al fondo de la Asociación, escrito en 1979 por el profesor mercantil José Adán Sanmateo, de la Promoción de 1943</i>	239
La asociación de antiguos alumnos del Instituto de Bachillerato Luis Vives de Valencia. <i>Amadeo Montón Carbonell Secretario de la Asociación</i>	241
Evocaciones. <i>Adolfo Rincón de Arellano.</i>	251
La confraternidad de la promoción de bachilleres 1941/42. <i>José Zaragosi Moliner. Presidente de la Promoción</i>	255
Un reinado efímero. <i>Germán Martínez Aledón. Promoción 1960-1968</i>	259
1976-1980: Chispas de transición. <i>Juan Carlos de Miguel y Canuto</i>	263
De aquí a la eternidad. <i>Antonio Lafuente Carrión</i>	271

Ayer y Hoy 275

150 Promociones (1846-1995) de alumnos que han adquirido el grado de bachiller en nuestro instituto. <i>Ramon Alòs Barberà. Secretario del Instituto</i>	275
--	-----



Pròleg

Sr. Pedro Ruiz Torres
Rector de la Universitat de València

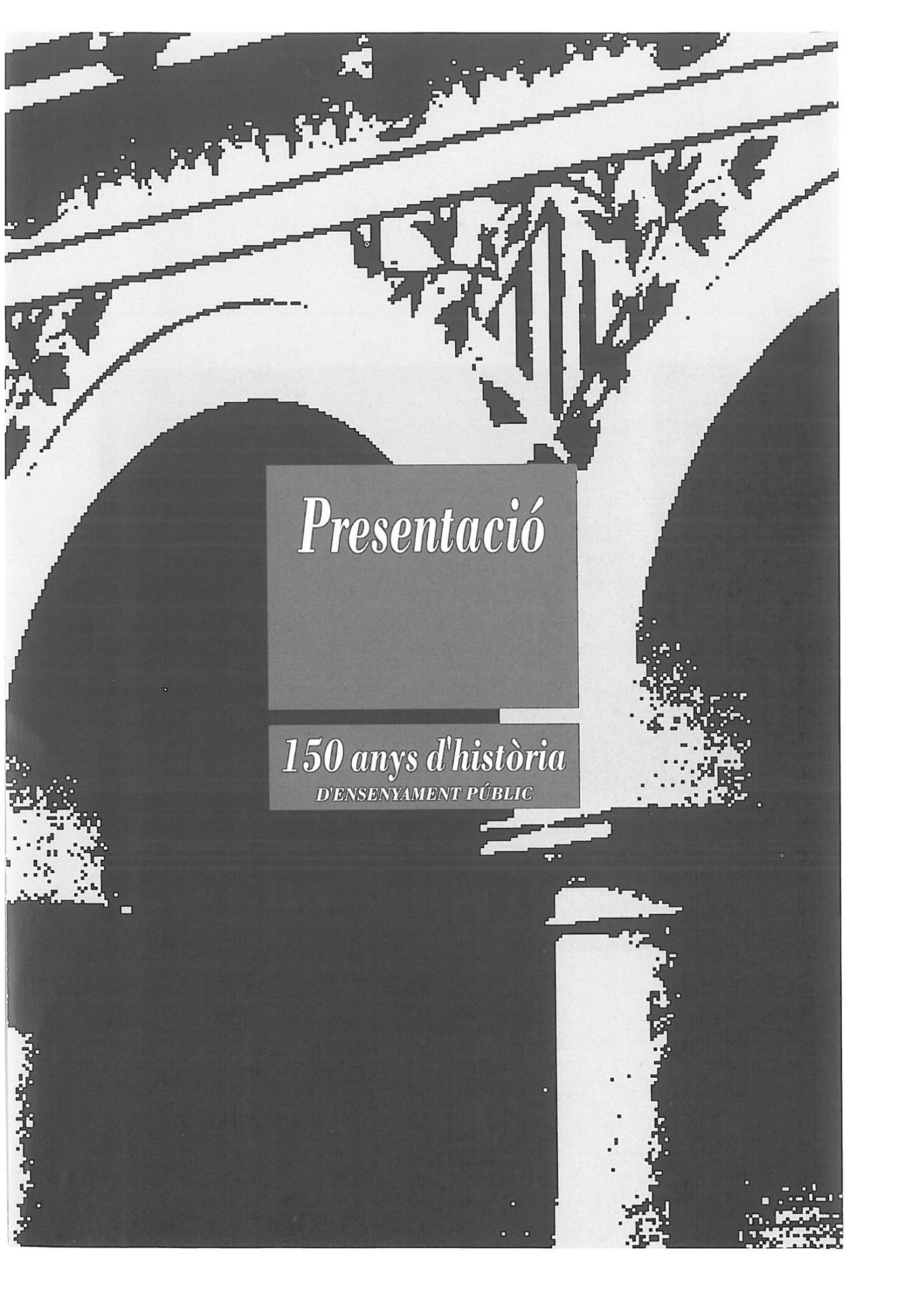
També a Espanya la revolució liberal separa dues èpoques en la història de l'ensenyament. Durant l'Antic Règim, l'educació era un privilegi de la noblesa, que a l'últim va compartir, molt a pesar seu, amb un petit sector de la burgesia. En el vell ordre, l'educació començava en el si de la família aristocràtica, on la figura del preceptor resultava fonamental per a l'ensenyament primari dels infants. Després, allò que podia ser considerat com una educació superior, o bé s'obtenia al llarg de la carrera eclesiàstica o bé, en el cas dels laics, en col·legis elitistes que pertanyien a ordes religiosos, tal com passava a València amb els jesuïtes o els escolapis; i, finalment, a la universitat. La revolució liberal, capficada a fer de la instrucció un dels seus principals objectius polítics amb vista a garantir el progrés de la nació, va establir dos nivells educatius abans de l'universitari. L'ensenyament primari es donava en escoles elementals per a la gent del poble, mentre que l'ensenyament secundari, d'acord amb l'esperit classista que inspira la revolució de la classe mitjana, era destinat a preparar millor els infants que procedien de la burgesia. En l'un cas i en l'altre, l'estat es trobava ara implicat directament en la creació i l'organització de les noves escoles públiques dels ensenyaments primari i secundari, a través dels ajuntaments i de les tot just creades diputacions provincials; també estava obligat a legislar per ordenar el conjunt del sistema educatiu. En 1845, la publicació del pla d'estudis de Pidal per part del Ministeri de la Governació va propiciar la creació, a cada província, d'un institut, que en el cas de València no va dependre de la diputació provincial, sinó de la universitat. Aquell institut provincial d'ensenyament secundari porta avui el nom d'institut de batxillerat Lluís Vives i té 150 anys d'història.

Amb motiu dels actes commemoratius dels 150 anys transcorreguts des de la creació, el 1845, de l'aleshores institut de batxillerat d'ensenyament secundari depenent de la Universitat de València, es va celebrar el més d'octubre passat un cicle de conferències el text de les quals ha estat recollit en la primera part d'aquest llibre. La lliçó inaugural va ser a cura del catedràtic d'Història de l'Educació i Educació Comparada de la Universitat de València, Sr. Alejandro Mayordomo Pérez, qui va donar la necessària visió panoràmica d'aquests anys d'història de l'educació a Espanya, amb els seus èxits i les seues penes. El Paranimf de l'edifici antic, l'edifici per excel·lència de

la Universitat, i el claustre presidit per l'estàtua de Lluís Vives, que durant algun temps van servir també de recinte a l'institut, van ser els escenaris d'aquesta primera trobada. Més tard, el catedràtic d'Història Moderna de la Universitat de València, Sr. Antonio Mestre, i la professora d'institut i autora d'un dels millors llibres sobre l'ensenyament secundari al País Valencià, Sra. Àngels Martínez Bonafé, van tractar, respectivament, de l'abans i del després de la revolució liberal; el primer, a partir del col·legi dels Jesuïtes durant l'antic Règim; la segona, centran-se en la creació i el desenvolupament de l'institut durant la segona meitat del segle XX. Fialment, el Sr. José Ignacio Cruz, doctor en Filosofia i Ciències de l'Educació, i la Sra. María Luisa Gally Companys, biòloga, van pronunciar una conferència sobre l'institut Lluís Vives de Mèxic, com a exemple de l'ensenyament republicà a l'exili. El llibre que ara es publica afegeix a les conferències una segona part de comunicacions sobre aspectes molt diversos de l'institut Lluís Vives, seguida d'una colla de records i vivències de persones de relleu. Acaba amb un ahir i un avui, que resumeixen la història de l'institut en aqueixes 150 promocions de batxillers que han passat per les seues aules.

150 anys d'ensenyament secundari públic enclouen una gran part dels problemes i els debats que han protagonitzat la història de l'educació a Espanya. La revolució liberal, en el vessant moderat i, més tard, conservador que va triomfar al final, no va tenir massa èxit a l'hora de crear un sistema alternatiu que estengués i millorés l'ensenyament a tots els nivells. La dictadura no va fer sinó apartar-nos encara més del desenvolupament educatiu propi del nostre entorn. Les reformes successives dels últims anys han tractat de recuperar el temps perdut; però no és fàcil trobar el camí més adequat per fer compatible la democratització de l'ensenyament amb la millora de la seua qualitat. *LS* plantegen reptes nous en un sistema educatiu que té enfront seu l'avanç d'una nova revolució, que aquesta vegada no és política, com a l'època de la revolució liberal, sinó tecnològica i, ahora, cultural, i que, a més a més, s'estén pacíficament arreu del món tot superant barreres nacionals i estatals, amb conseqüències imprevisibles per al futur. Esperem que les commemoracions, a més de recordar el que ha estat l'ensenyament secundari a Espanya, servesquen per ajudar a comprendre millor els problemes del nostre present, amb aqueixa dimensió tan necessària que introdueix la història.

València, maig de 1996.



Presentació

150 anys d'història
D'ENSENYAMENT PÚBLIC



17 de octubre de 1995: Paraninfo de la Universidad.

Preside el acto de apertura de la conmemoración del 150 aniversario del I.B. Luis Vives, el Magnífico Sr. Rector de la Universidad de Valencia. -Estudi general- D. Pedro Ruiz Torres, flanqueado a su derecha por el director de los SS.TT. de la Consellería de Cultura y Educación D. Pablo Antonio Crespo, y, a su izquierda por el concejal de Educación del Excmo. Ayuntamiento de Valencia, D. Fernando Coquillat. Completan la mesa, el director del I.B. Luis Vives D. Rafael Oroval y el conferenciante D. Alejandro Mayordomo.

Presentación

Comenzaré la presentación de este libro para celebrar el 150 aniversario de la fundación del Instituto de Bachillerato Luis Vives haciendo referencia a un breve intercambio de pareceres que tuvo lugar el 28 de Octubre de 1995, durante la cena de clausura de los actos conmemorativos, cuando ante tan especial concurrencia recordaba como...

... con la ayuda de valiosos guías comenzamos a navegar en esta conmemoración de la fundación del Instituto Luis Vives de Valencia, recorriendo las aguas, a veces revueltas, de los 150 años de historia de la Segunda Enseñanza Pública; y, después de recalar en esos puertos amigos de Alicante y de Castellón, y tras una singladura transatlántica desde México, empezamos a vislumbrar como se ha ido consolidando el prestigio de la Segunda Enseñanza Pública, y ello gracias al esfuerzo de muchos de nuestros compañeros y al interés creciente de capas de población cada vez más variadas.

Y hoy, aprovechando vuestra presencia, quiero apuntar que hemos decidido no realizar una clausura: esta mañana, viendo la actuación de nuestros alumnos en el Palau de la Música,¹ comprobamos que nuestra labor de educadores tiene grandes satisfacciones y queremos recordaros que la Segunda Enseñanza Pública continuamos aquí dispuestos a seguir trabajando con dignidad al servicio de todos.

Evocando el recuerdo de la declaración de intenciones que don Pedro José Pidal detalla en carta dirigida a la reina Isabel en agosto de 1845, que ya dejaba entrever los potentes obstáculos que después fueron surgiendo, previa a la publicación en 17 de septiembre de 1845 de su *bien meditado plan de estudios que modificaba por completo las diferentes Facultades, creaba en cada provincia un instituto, incorporaba a estos la latinidad y añadía asignaturas de que antes se había prescindido*, aquel Instituto Provincial de Valencia lleva hoy acuñado un nuevo nombre: es el Instituto de Bachillerato Luis Vives. Desde la tradicional denominación decimonónica de *Institutos de Segunda Enseñanza* o *Institutos Provinciales*, al cambiar el siglo pasan a denominarse *Institutos Generales y Técnicos*, para cambiar a *Institutos Nacionales de segunda Enseñanza*

¹ con motivo del Encuentro de Corales y de grupos de teatro de los tres Institutos Provinciales de Alicante (I.B. Jorge Juan), Castellón (I.B. Francesc Ribalta) y Valencia (I.B. Lluís Vives).

durante la II República, convirtiéndose durante el franquismo en *Institutos Nacionales de Enseñanza Media*, y llega a nuestros días como *Instituto de Bachillerato*.

Institutos de segunda enseñanza existentes en 1878²

Institutos	Clase	Estudios	Creación	Observaciones
Gijón (Instituto de Jovellanos de)	Local	Generales y de aplicación al Comercio	1794	Se inauguró en 7 de enero de 1794 con el nombre de <i>Real Instituto Asturiano</i> , siendo fundado por el Excmo. Sr. D. Gaspar Melchor de Jovellanos. Tiene agregada una Escuela de Náutica.
Alicante	Provincial	Generales y de aplicación al Comercio.	1845	Tiene agregada una Escuela de Náutica.
Castellón de la Plana	Provincial	Generales	1846	Tiene agregada una cátedra de Francés.
Valencia	Provincial	Generales y de aplicación al Comercio y a la Industria	1845	Formó anteriormente parte de la Universidad. Tiene agregada una Escuela de Náutica.

Nos hallamos, pues, funcionando en un centro que ha sido testigo privilegiado de los cambios sociales y económicos que ha ido experimentando nuestra ciudad desde los orígenes de su historia contemporánea y que constituyó también, durante mucho tiempo, un núcleo fundamental de la tradición cultural de la provincia.

Estas consideraciones nos fueron llevando a hilvanar una conmemoración del 150 aniversario de la instauración de la segunda enseñanza pública que, intentando superar un estilo ecomiástico y anecdótico, no se convirtiese en una celebración cerrada y particular de este centro: ... hoy, junto con el resto de los institutos de nuestra ciudad, una *oficina* más de aquel Instituto Provincial.

En ese sentido contactamos con aquellas instituciones que acompañaron la creación y el posterior desarrollo del Instituto Provincial: la Universidad de Valencia, el Ayuntamiento de la ciudad, la Diputación Provincial y la Consellería de Educación.

El primer contacto institucional fue con la Universidad, en febrero de 1995, desde el supuesto que su intervención al final de los estudios de Bachillerato significa presencia y actuación, pero no dominio. Obtuvimos entonces cumplida satisfacción del

²Extracto de las disposiciones relativas a establecimientos de segunda enseñanza, págs. 366 y siguientes, de compilación legislativa archivo Instituto.

Excmo. Rector don Pedro Ruiz al comprometer su presidencia en la apertura de los actos conmemorativos en el Paraninfo de la Universidad. No fue menos importante la inyección de moral que dicho compromiso supuso y la seguridad de contar con la autofinanciación de los locales prestados así como de los gastos que originasen las valiosas colaboraciones de los dos profesores universitarios que habíamos propuesto: don Alejandro Mayordomo, catedrático de Historia de la Educación y de Educación Comparada, y don Antonio Mestre, catedrático de Historia Moderna.

Desde el amparo inicial de la Universidad, como ocurrió en aquellos años iniciales contados desde 1845, retornamos a nuestro Instituto. Ya en nuestro Salón de Actos, doña Angels Martínez Bonafé nos ayudó a comprender mejor los orígenes de la Enseñanza Secundaria en el País Valenciano Contemporáneo, dejándonos en la puerta del siglo XX, y creimos interesante terminar la navegación de la mano de dona M^a Luisa Gally Companys, venida desde México D.F. en donde dirige el Instituto Luis Vives, y de don José Ignacio Cruz, que nos relataron la experiencia de la educación republicana en el exilio.

El último contacto institucional fue con el Ayuntamiento de la ciudad, informando a la Excmo. Alcaldesa de Valencia de nuestra iniciativa y pidiendo su colaboración en la organización de los actos conmemorativos. Era nuestra intención, le escribíamos, organizar un Encuentro de corales, jalonado por algunas intervenciones teatrales, de los tres institutos provinciales de la Comunidad Valenciana: la directora del I.B. Jorge Juan de Alicante, doña María Dolores Mollá, y el director del I.B. Francisco Ribalta de Castellón, don Ismael Sanjuan, ya eran copartícipes en dichos afanes. Y así pudimos disponer del Palau de la Música para el cierre de los actos conmemorativos.

Y así comprobamos la vitalidad de la Institución, mediante su repercusión en las sucesivas generaciones como queda patente en el anexo final de este libro, y con el honor de haber recibido el PREMI CIUTAT VELLA de libre designación (1995), *como reconocimiento a la larga y ejemplar labor educativa y cultural desarrollada en nuestra ciudad*, concedido por el Pleno de la Junta Municipal de Ciutat Vella del Ayuntamiento de Valencia.

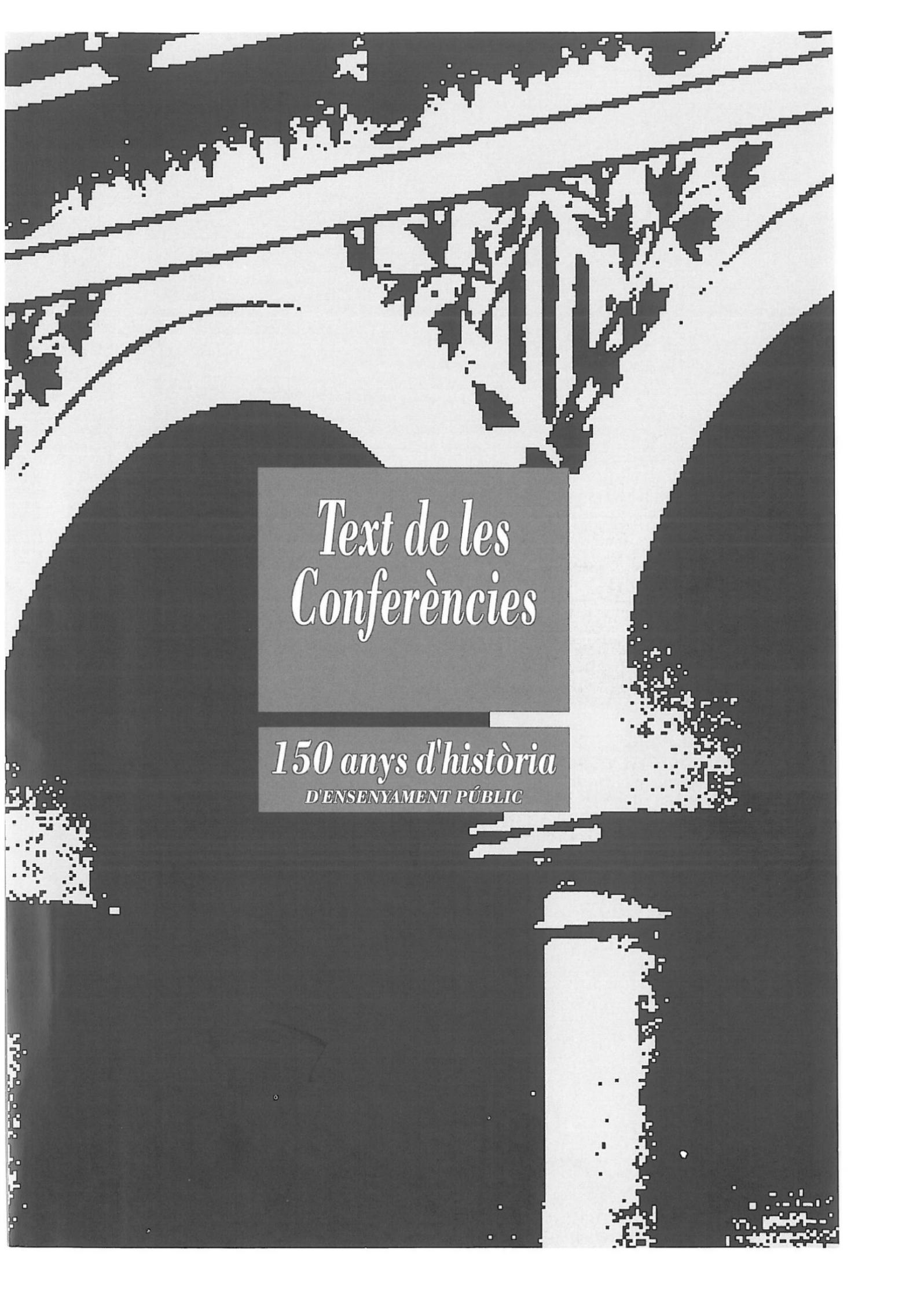
Queda todo un reto para conseguir que la Segunda Enseñanza Pública sirva para algo más que para ir a las Universidades, cuando el país necesita que sirva para ir a todas partes.

Rafael Oroval Molina
Director del I.B. Luis Vives



El día 29 de noviembre de 1995, a las 19 h. y en la sede de la Junta Municipal de Ciutat Vella se libra el premio de libre designación al Instituto de Bachillerato Luis Vives "como reconocimiento a la larga y ejemplar labor educativa y cultural desarrollada en nuestra ciudad". Mirando la foto y de izquierda a derecha : D. Amadeo Montón, secretario de la asociación A.A.A.A., D. Ramón Alós, secretario del Instituto; D. Enrique Perez, presidente de la Junta, D. Rafael Oroval, director del Instituto; Dña. Concha García Lliberós; D. Juan Luis Corbin; D. Juan Cotino, concejal del Ayuntamiento de Valencia.

El secretario del Instituto sostiene la placa representativa del premio que se reproduce en la contraportada de este libro.



*Text de les
Conferències*

150 anys d'història
D'ENSENYAMENT PÚBLIC



Aula de Física antes de 1972.

Una esperanza llamada educación: Ciento cincuenta años en la Historia de la Educación española

D. Alejandro Mayordomo
Catedrático de Historia de la Educación, Universitat de València.

La conmemoración de estos ciento cincuenta años de historia del Instituto Luis Vives de Valencia se asocia a una disposición del 17 de Septiembre de 1.845 por la que se aprobaba el Plan General de Estudios para la reforma de la enseñanza secundaria y superior; en la Exposición a S.M. la Reina, el Ministro de la Gobernación, manifiesta, entre otras, dos consideraciones que nos interesa anotar en este momento inicial. Por una parte la penosa situación del sistema escolar, y por la otra la definición o concepto que de la segunda enseñanza se mantiene. La instrucción pública, dice el Ministro, carece de un sistema uniforme y bien ordenado —disposiciones interinas, profesores provisionales, mala dotación económica para los mismos etc.—; por otro lado, añade, la enseñanza de este nivel es muy importante porque es la que da al entendimiento una dirección provechosa o extraviada “y le señala para toda su vida con un sello indeleble.” Los momentos perdidos en esa época de la vida, “no se resarcen nunca, y las impresiones entonces recibidas determinan la suerte de los ciudadanos y de la patria [...]” Desde luego 1845 es una fecha conmemorativa, pero no un hecho aislado. La consolidación definitiva de la enseñanza secundaria que ahora recordamos, ciento cincuenta años después, se sitúa en el proceso histórico de constitución del sistema educativo liberal que ya había tenido su primer intento entre 1808 y 1814. Se estaba, pues, en medio de la difícil y compleja tarea de formular una política educativa y emprender una reforma total del ramo de la enseñanza; un proceso, y un intento problemático que, además, se produce entre las dificultades de un período complicado de nuestra Historia contemporánea; una construcción que tiene, en definitiva, el sello de la ideología del liberalismo moderado, y por lo tanto, difumina, desvía o reduce algunos importantes principios del liberalismo gaditano; un empeño, en fin, que cuenta con las mismas di-

ficultades y debilidades que va encontrando la burguesía española en la edificación del nuevo régimen liberal.

Y conviene apuntar en primer término que el interés de los moderados por la educación está centrado precisamente en la enseñanza secundaria, en la formación de las clases acomodadas, en buscar el apoyo de la mesocracia como columna fundamental del nuevo régimen político. El plan general de estudios de 17 de Septiembre de 1845, que ahora rememoramos, presenta la segunda enseñanza como la “propia especialmente de las clases medias.” E incluso las posiciones progresistas de 1868 se mantienen en esa tendencia, definiéndola en el Decreto de 25-X-1868 como el complemento y ampliación de la instrucción primaria, “la educación necesaria á los ciudadanos que viven en una época de ilustración y de cultura,” el conjunto de todos aquellos conocimientos que de forma imprescindible ha de poseer el hombre “que no quiere vivir aislado y fuera de una sociedad en que los principios y las aplicaciones de la ciencia intervienen de un modo importante hasta en los menores actos de la vida pública y doméstica.”

Desde entonces el pensamiento pedagógico y la práctica política han ido configurando la realidad de la educación española como una esperanza. Digo esto, y he querido titular así esta conferencia, en razón de tres hechos fundamentalmente: por la confianza mantenida en que la educación sea medio principal y eficaz en la regeneración social y política de la nación; por el deseo persistente de transformar profundamente sus procedimientos y enfoques, persiguiendo un aprendizaje más satisfactorio y útil; y por la amplia y continuada relación de indicadores, resultados y circunstancias que manifiestan o condicionan el que muchos de los propósitos enunciados solo queden en deseos o proyectos no cumplidos o precariamente alcanzados.

La ya larga e importante vida académica de vuestro Instituto al recorrer esos sus ciento cincuenta años de historia, se ha producido en medio de esa significación socio-educativa, de la que ahora trataré tan solo de resumirles algunos hitos y evidencias.

Aquella ilustrada fe en las posibilidades de proyección social de la educación se expresa, por ejemplo, en la propia exposición inicial del plan de 1845. Pero todavía en 1888 Santos María Robledo exponía que “[...] el primer factor de la industria, el primer elemento de la producción agrícola y fabril, es la escuela, es la educación. Suprimid la escuela y podréis estar seguros de que habéis herido de muerte la industria y la riqueza de las naciones. muerta la industria y la riqueza de las naciones.”³ Pero en el ambiente se vislumbraba ya un matiz nuevo, porque junto a la primera consideración de la enseñanza como motor del progreso y la libertad, va tomando fuerza la idea de su instrumentalización como garante del orden y de la seguridad: Montesinos había escrito en el *Boletín Oficial de Instrucción Pública* sobre la decisiva función moral y social de la escuela sobre el valor de sus enseñanzas para el orden y la economía, acerca de su tarea de inculcar “el más sagrado respeto hacia lo ageno” (sic);⁴ y una disposición legal de 1865 ya advertía que si se aspiraba a evitar en el futuro “sensibles perturbaciones,” si se deseaba apereibir al pueblo “contra los extravíos del espíritu

³Actas del I Congreso Pedagógico de Barcelona, 1888, p. 230

⁴*Boletín Oficial de Instrucción Pública* 4 (1844) 359-363, 4 (1841) 163.

moderno, era necesario difundir la educación.⁵ En cambio, la Revolución de 1868 pregonaba una educación dirigida a “formar ciudadanos aptos para el ejercicio de los derechos políticos que han conquistado en nuestra gran revolución,” según se expresaba en la exposición de motivos del Decreto de 25 de Octubre de ese año que daba nueva organización a la enseñanza secundaria y universitaria.

La contraposición es bien clara y se expresa abiertamente. Más todavía cuando el triste final del siglo XIX, la reacción al “Desastre” de 1898, el llamado regeneracionismo, acoja con entusiasmo los puntos de vista de D. Francisco Giner y la Institución Libre de Enseñanza. Descontentos o decepcionados por la incapacidad de la sociedad española para darse una fórmula de progreso y convivencia, los institucionistas piensan que hay que transformar las cosas del país, revitalizar la sociedad, pero empezando por hacer hombres “que con espíritu de equidad y tolerancia,” con “buenas maneras,” sean capaces de producir armonía y equilibrio social; su objetivo será construir la aptitud intelectual y moral de unos nuevos ciudadanos para fundamentar en ellos la transformación ética de la realidad nacional, y todo desde un decisivo cambio de valores que implicaba construirlos desde la educación.

Cuando D. Manuel B. Cossío se preocupa por las escuelas del mundo rural, se pregunta dónde si no allí podrá enterarse el niño del campo de sus derechos como ciudadano, dónde si no allí aprenderá a estimarse a sí mismo” y a dejar de ser un ciego instrumento, como lo es ahora, en las manos de cualquier intrigante que lo explota para alcanzar sus fines?”⁶

Las voces y la aportación del catolicismo social se sumarán a esa visión de que es a través de la regeneración personal —pedagógica— como se producirá un firme saneamiento de la vida social; siempre aparecerá el hombre y la educación como fundamento de promoción y regeneración social: “una generación educada hace grande a un pueblo” dirá el Padre Poveda;⁷ la educación es para Andrés Manjón, “un poderoso medio de redención individual y social.”⁸

Hay otra voz importante que se suma a ese clamor, con un programa conocido. “La escuela y la despensa, la despensa y la escuela: no hay otras llaves capaces de abrir camino a la regeneración española,” proclama Joaquín Costa, para quien, como añade enseguida, “la redención de España” está en la educación que reconstituya y europeice el país⁹.

Desde el movimiento anarquista, y al servicio de su objetivo revolucionario, Ferrer y Guardia, Ricardo Mella, o Anselmo Lorenzo, abogan igualmente por acabar con la

⁵Colección Legislativa de España t. XCIV, p. 941.

⁶Actas del Congreso Nacional Pedagógico, 1882, pp. 84–85.

⁷Itinerario Pedagógico; estudio preliminar, introducción y notas de Ángeles Galino Madrid, C.S.I.C., 1964, p. 256.

⁸“Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897 a 1898 en la Universidad Literaria de Granada,” en Edición nacional de las obras selectas de D. Andrés Manjón, Patronato de las Escuelas del Ave María, 1945, p. 6.

⁹Reconstitución y europeización de España, Madrid, Impr. de San Francisco De Sales, 1900, pp. 219–264.

ignorancia del obrero —que facilita su dominación—, y por la extensión de la obra educativa en pro de la emancipación de la ignorancia.”

Socialistas como Besteiro confían, a su vez, en la obra de la cultura como instrumento para preparar una sociedad más perfecta, que no puede hacerse “sino con hombres más sanos, con hombres más fuertes, con hombres más inteligentes [...]”; por eso, añade, “queremos que los niños de la generación actual, para los que trabajamos, valgan más que nosotros, sepan más que nosotros.”¹⁰

Con todo, y como dije anteriormente, el cuidado de la educación como imperiosa exigencia tenía otras justificaciones, abrigaba otras esperanzas; aparecen claras en textos de Adolfo Posada, Rafael M. de Labra, o Concepción Arenal: para el primero es relevante el papel de la educación como esfuerzo de “racionalización” de la inmensa fuerza que van cobrando las masas populares, y la educación adquiriría así un carácter básico, el de cumplir una “función pacificadora” que aproxime a las clases, que elimine motivos de conflicto social, que obtenga efectos moralizadores; desde la misma posición, Labra contempla la necesidad de educar “como un interés de orden público y como una garantía del orden,” ya que no cree, dice, “en la eficacia de la Policía, ni de la Artillería, ni de la Infantería para resolver los conflictos sociales;” creo firmemente “en la eficacia de los intereses morales”; y Concepción Arenal relaciona los deseos pedagógicos de la época con la democracia, que, escribe, “empieza a ser una realidad, pero es necesario hacer de modo que no sea una desdicha, como lo sería si a la autoridad y a la fuerza no la sustituye la razón y el derecho [...] Si la multitud empieza a moverse es necesario que sepa dónde camina; si es fuerza, que sea inteligencia.”¹¹

En 1931 la instauración de la II República marcará como una primera directriz de la política educativa el hacer de la escuela, del cambio educativo, un arma de los ideales y transformaciones revolucionarias. Precisamente en este mismo Paraninfo en el que nos encontramos y al inaugurar el curso 1931–1932 de nuestra Universidad, el entonces Ministro de Instrucción Pública, Marcelino Domingo, incitaba a que la escuela no estuviera “perdida en medio del pueblo,” a que se constituyera en “luz encendida dentro del pueblo para que ella ejerza con su función social una irradiación espiritual.”¹² La popularización de la cultura era para la República una política fundamental, imprescindible para cambiar el cuerpo social del país, para construir la ciudadanía, para edificar radicalmente la democracia: España no será una auténtica democracia mientras la inmensa mayoría de sus hijos por falta de escuelas, se vean condenados a perpetua ignorancia, expresaba un decreto de 23 de Junio de 1931. No olvidemos que para un educador como Rodolfo Llopis, aunque instalado en la Dirección General de Primera Enseñanza, “el ciclo revolucionario no termina hasta que la revolución no se haga en las conciencias,” “no hay revolución, dirá Llopis, que no lleve en sus entrañas una reforma pedagógica.”¹³

¹⁰“Socialismo y escuela. Viveros infantiles,” *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 830 (1929) 166.

¹¹Gonzalez Posada, A., *Política y Enseñanza*, Madrid, Ed. Jorro, 1904; Labra, R.M. de: *La enseñanza primaria, la educación femenina y la educación popular*, Madrid, Tipografía del Sindicato de Publicidad, 1911, p. 10; Arenal, C., “La instrucción del obrero,” en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 380 (1892) 353.

¹²*El Mercantil Valenciano* 15-X-1931.

¹³*La revolución en la escuela*, Madrid, Ed. M. Aguilar, 1933.

Poco después cuando entre 1936 y 1939 se produzca el terrible enfrentamiento de la última guerra civil, la educación se pondrá al servicio de los nuevos ideales, y los nuevos escenarios se esforzarán igualmente en explotar las potencialidades de su misión social, la de contribuir a la causa de la guerra y a la propagación y aliento de los principios, postulados y proyectos que allí se sostienen, con toda su profunda significación social y cultural, que la República en armas ve como una defensa de la cultura, de la libertad y de la dignidad humana.

Por su parte, la realización de los planteamientos básicos del llamado nacional-catolicismo español de postguerra va a insistir, con notable énfasis, en convertir la acción educativa en un instrumento comprometido en la tarea de reconquistar lo que el Régimen franquista califica como las esencias de nuestra nacionalidad. Podríamos hablar de todo un pensamiento que reitera la idea de efectuar una reconstrucción pedagógica para una rectificación nacional. Otra vez la esperanza de producir una regeneración moral del país, y desde ella un fuerte y solidario "espíritu nacional," siempre según la terminología y los postulados de la época; en esos años se tiene confianza en el papel de la educación para alcanzar estos resultados en lo social: sentido de la vida como milicia, sentimiento de unidad nacional, arraigo del amor a la Patria, valoración de la jerarquía, la disciplina y el deber, educación y moral patriótica ... esa debía ser la contribución de la educación a la construcción del porvenir de la patria. Las proclamas de la época pedían que la escuela fuera ante todo un hogar del patriotismo. Es constante, pues, la preocupación por el enlace social de lo educativo, que en estos años cuarenta, sobre todo, ve en ello una misión histórica, la reconstitución del Estado según el orden nuevo; "la formación de todas las mentes juveniles en la idea y en el amor de la Patria, que obligue a una actitud colectiva unitaria de los españoles en el pensamiento y en la voluntad," dirá el Ministro de Educación Nacional en el discurso con que presenta la ley de 1945.¹⁴

Con el paso de los años se van superando lenta y difícilmente las graves deficiencias económicas, el profundo desgarramiento cívico que la guerra supuso, y la imperiosa necesidad de inculcar unos planteamientos ideológicos absolutamente contrapuestos. España entrará en los primeros años sesenta en un proceso de modernización económica que, aunque distanciado de su correspondiente transformación política, plantea una nueva manera de asociar la educación a lo social relacionándola ahora con el ámbito de la eficiencia y el desarrollo económicos. De esa manera se afianzará una preocupación pedagógica que vincula la educación con el desarrollo, con la capacitación para el empleo, con la búsqueda de racionalidad y eficacia en el proceso de reproducción de la fuerza del trabajo, con la consecución de beneficios económicos: hay que invertir en recursos humanos ello es una inversión rentable para la productividad, una esperanza ante los nuevos retos económicos. Es más, la reforma educativa, declara el Ministro de Educación y Ciencia, quiere ser una "revolución pacífica y silenciosa." Tal vez un nuevo regeneracionismo en una complicada coyuntura en la que también la educación se presenta para algunos como medio, otra vez, de legitimación del orden social desde nuevas bases culturales, y desde las propias posibilidades de cambio que creían podía ofrecer el franquismo. Transformación de la educación española que, entonces, el fa-

¹⁴ *Revista Nacional de Educación* 55 (1945) 11-34.

moso “Libro Blanco” concebía como “un acto de fe en el futuro de España así como en la capacidad renovadora de los españoles.” En otra ocasión más aparecen aunados la educación y el proyecto social de cambio.

Y justamente también al final del Régimen de Franco surgirán movimientos críticos y alternativos que enarbolan la bandera de la reforma educativa; ahora son grupos confiados y comprometidos con un nuevo papel de la educación para y en una sociedad democrática, grupos que estimulan un proyecto educativo puesto al servicio de una necesidad colectiva: la aspiración a la libertad, el pluralismo, la tolerancia ... Iba a iniciarse lo que se ha dado en llamar “la transición,” nuestra más reciente historia.

Pues bien, como les decía al comenzar, a ese continuado deseo de servir a la transformación de la sociedad española desde la obra educativa, acompaña una esperanza más: la de mejorar sus procesos y resultados. Era lógico; si se propiciaba una educación llamada a desplegar una acción transformadora y constructiva, era necesario eliminar el mero y falso intelectualismo escolar, había que introducir en las tareas didácticas dimensiones formativas básicas que preparasen realmente para la plena realización personal y la consecuente utilidad comunitaria ... había que cuidar, por ejemplo, la educación física, las enseñanzas de técnicas y oficios, debía ser mejorada la formación de los docentes y el propio trabajo pedagógico en las aulas. Aspiraciones y esperanzas pedagógicas realmente esenciales.

En este aspecto es también fundamental la significación del pensamiento y la praxis de la Institución Libre de Enseñanza; su convocatoria a la renovación pedagógica puede ser todavía hoy estimulante en muchos aspectos; por su preocupación por una educación integral, que cultive todas las facetas y posibilidades de la personalidad de los alumnos (física, intelectual, moral, estética, técnica); por su defensa de una escuela activa e intuitiva, que da importancia al contacto con la realidad, al juego, al ejercicio físico, y que rechaza el dogmatismo, el memorismo, y el aprendizaje pasivo; por su estima de la coeducación como un principio esencial del régimen escolar; también por su apasionado impulso a la significación social y profesional de los educadores o por su rigurosa crítica al sistema de oposiciones, a los exámenes, al excesivo número de alumnos en las aulas. Los grandes maestros de la Institución, Giner y Cossío, sueñan con conseguir que una Pedagogía moderna inunde las aulas de atracción, espontaneidad, vitalidad, dinamismo, familiaridad y comunicación. Suprimid el banco, la grada, romped, escribe D. Francisco, “esas enormes masas de alumnos por necesidad constreñidas a oír pasivamente una lección [...]”; en su lugar, desea, formad “un círculo poco numeroso de escolares activos que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que están vivos, en suma ...”.¹⁵ Hace más de cien años pronunciaba Giner las palabras que hoy muchos tienen como lema; el aula es un taller, el maestro un guía en el trabajo. Todo ese empeño pedagógico va a tener no solo su ideario sino también sus logros políticos: creación del Museo Pedagógico Nacional, de la Escuela Superior del Magisterio, de la Dirección General de Primera Enseñanza, del Instituto-Escuela, etc.

Muy en esa línea, como es conocido, la II República pretenderá materializar muchos de esos postulados. Hay que dar nueva vida a la escuela, proclamaba una Orden

¹⁵ El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza, en *Obras Completas*, t. VII, pp. 30-52.

Ministerial en los primeros días de 1932: horarios viejos y programas rutinarios deberían ser sustituidos por centros vivos e interés; el trabajo se convertiría en el eje de la actividad metodológica; la escuela debía vincularse con la realidad y utilizar todos los valores didácticos que le ofrezca el entorno. Recordemos brevemente algunos de sus motivos pedagógicos centrales: el maestro ha de ser fundamentalmente un educador, la escuela no ha de obstaculizar de ninguna forma el natural desenvolvimiento de la personalidad del niño, la escuela activa ha de superar a la vieja escuela libresca, la educación no puede ser dogmática ni sectaria y ha de respetar siempre la libertad de conciencia. El propio Rodolfo Llopis en su obra *Hacia una escuela más humana* resumía lo que fue la base de su política: hay que atender las investigaciones psicológicas que vienen revalorizando y descubriendo la verdadera personalidad del niño, hay que aplicar las ideas de los grandes pedagogos de la "Escuela Nueva" Claparede, Dewey, Decroly, Ferrière, Kerchensteiner [...] y hacer una escuela eminentemente activa, hay que procurar una contribución de la educación a inspirar en el espíritu humano el amor a la paz.¹⁶ Un deseo de mejorar la práctica educativa que lleva al Ministerio a articular en 1931 una estrategia de excepción: capacitar mejor al que es considerado como "el primer factor," el maestro, artífice de la nueva escuela. El plan que reordenaba los estudios de las Escuelas Normales es, sin duda, todo un hito en nuestra Historia de la Educación. Por primera vez los maestros y maestras españoles aprenderían en las Normales materias como Filosofía, Psicología, Metodologías especiales, Organización Escolar; por primera vez, también tendrían ocasión de realizar sus prácticas de forma adecuada durante todo un curso escolar en una escuela pública. El objetivo era hacer posible el que los docentes alcanzaran una "firme preparación pedagógica" como primordial instrumento de innovación.

Después la guerra, el silencio... el rechazo a lo que se calificaba como "las falacias del naturalismo pedagógico," la condena absoluta de la pedagogía "liberal", "exótica" y "revolucionaria." Habrá que esperar casi hasta 1970.

Tras unos primeros intentos encaminados a modernizar e innovar la práctica educativa en los años sesenta, y que van diseñando los pasos iniciales en la lógica tecnoburocrática del currículum, será la Ley General de Educación del Ministro Villar Palasí la que represente todo un intento de programación racional de los procesos educativos y de impulso a la transformación pedagógica de las instituciones educativas españolas; la ley insistía en aspectos como la adecuación de los contenidos y métodos a la evolución psicobiológica de los alumnos, incitaba a la utilización de métodos activos, demandaba el desarrollo de la creatividad y la incorporación a las tareas didácticas de técnicas y metodologías innovadoras, instaba a vincular los contenidos de la enseñanza con las necesidades y realidades del momento. Las orientaciones pedagógicas que guiaban la reforma hacían especial hincapié en la innovación didáctica en la necesidad de orientación y tutoría permanente para los alumnos etc. Es interesante reparar en que la ley planteaba como fines esenciales de la educación tres propósitos que habían animado todas las esperanzas pedagógicas del reformismo liberal institucionista desde, al menos, más de ochenta años antes; la for-

¹⁶Llopis, R.: *Hacia una escuela más humana*, Madrid, Ed. España, 1934.

mación humana integral el desarrollo armónico de la personalidad, y paradójicamente en un régimen autoritario la preparación para el ejercicio responsable de la libertad.

Otra vez las necesidades sociales y la coyuntura política impulsaban una propuesta de mejora del rendimiento y la calidad del sistema educativo, y por eso y para ello creían en la importancia de efectuar un proceso de enseñanza-aprendizaje más orientado a los aspectos formativos, que permitiera y enseñara al alumno a aprender por sí mismo, que ajustara los estudios a las exigencias del mundo moderno, que se apoyara en una formación pedagógica adecuada de los profesores, y en el estímulo de una organización sistemática de su perfeccionamiento. Muchas prescripciones pedagógicas en cuyo desarrollo pleno todavía hoy se continúa trabajando, cuando se cumple precisamente el veinticinco aniversario de aquella importantísima ley.

Pero, adelantando aquí un paso más en mi exposición, les recuerdo que al principio hablaba también de la educación como esperanza porque muchas de sus propuestas quedaron incumplidas o debilitadas en la realidad. Y eso tiene que ver, en mi opinión, con tres cuestiones de la mayor importancia: a) la continuidad de un optimismo pedagógico, idealizador de los hechos educativos, alejado de la consideración de la educación como un espacio de contradicciones, un idealismo que olvida o que oculta las escasas posibilidades que el sistema educativo tiene de ser un hecho con existencia independiente de las determinaciones sociales de la política educativa y curricular; b) la abundancia de contradicciones entre los principios pedagógicos y las prácticas, entre la norma jurídica o pedagógica y la realización efectiva de la escolarización y la escolaridad, entre la altura o bondad de lo que puede ser un discurso innovador y las condiciones reales de una organización administrativa y escolar inadecuada; c) la conversión de los temas educativos en un motivo de discordia política, en una fuente de tensiones y conflictos, la “querella” o la “guerra escolar” tantas veces presente en nuestra Historia educativa. En este momento de mi exposición es claro que el recorrido por tantos hechos, y tan decisivos y complejos, no puede ser sino un sencillísimo recuerdo de trazos de 150 años de avances educativos, desde luego, pero con demasiadas dificultades y resistencias; estos son algunos testimonios que les ofrezco como invitación a reflexionar:

1855: “parece que la fatalidad ha derramado la copa de la desgracia sobre ese mismo pueblo pobre, y parte de las diputaciones y ayuntamientos [...] han quitado muchos recursos de la educación del pueblo, y no parece sino que tratan los ricos de las provincias de monopolizar todos los recursos para educar a sus hijos;” así se expresa el diputado Gómez de la Mata en el Congreso;¹⁷

1869: “La mayor parte de los ayuntamientos de España sobre todo en poblaciones pequeñas, la primera partida que suprimen en su presupuesto es la destinada a la primera enseñanza, y el último funcionario á quien pagan es el maestro de instrucción primaria;” son palabras del propio Ministro de Fomento, Ruiz Zorrilla;¹⁸

¹⁷ *Diario de Sesiones del Congreso*, Legislatura 1854–1856, t. 11, p. 1.208.

¹⁸ *Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes*, núm. 122, p. 3.597.

1887: “[...] es para mi seguro ha de encontrarse V. con obstáculos insuperables para realizar su bello ideal, hijos sin duda alguna de la defectuosa organización que hoy tienen los variados asuntos de la primera enseñanza y del criterio que en su resolución impera en las Juntas locales y provinciales, debido á que las influencias políticas y las corrientes del favoritismo se imponen en muchísimos casos y desvirtúan los preceptos legales, faltándose con harta frecuencia a lo justo y equitativo, y haciendo en más de una ocasión desprecio de los acuerdos de la Autoridad Académica;” así escribe el Rector de la Universidad de Valencia al Inspector General Santos María Robledo cuando este le solicita su concurso para cuidar de la mejora de la enseñanza;¹⁹

1900: “Sé perfectamente que en materia de instrucción pública vivimos en la arbitrariedad y fuera del único precepto legal que es la ley de 1857;” es el propio Ministro de Instrucción pública, García Alix, el que lo reconoce ante el Senado.

Cuando se inicia el siglo XX España gasta en educación, y por habitante y alumno, cifras extraordinariamente más bajas que países como Alemania, Austria, Bélgica, Francia, Holanda; el número medio de alumnos escolarizados por cada cien habitantes es prácticamente un tercio del de Austria, Francia, Suiza, Holanda, Alemania ..., inferior incluso a los de Grecia o Italia. Es más, ya en 1950, de algo más de 4 millones de niños y niñas en edad escolar, un millón no tienen escuela, y alrededor de 850.000 la han de pagar; en 1965 más de medio millón de niños y niñas continúan sin escolarizar. Será preciso esperar hasta unos años después de la entrada en vigor de la ley de 1970 para que la tasa de escolarización alcance por fin el 100%. Sin duda sobran ya constataciones de este tipo, en un panorama en el que priman las cuestiones socio-políticas sobre los planteamientos pedagógicos.

Finalizando ya esta perspectiva histórica me serviré de nuevo de algunas acotaciones cronológicas que me ayuden a hacerles ver la incidencia de lo político en nuestra historia educativa, aún con el riesgo que comporta, lo reconozco, el no entrar en matices, contextos y legitimidades bien diferentes. La difícil secularización de la enseñanza, el reconocimiento de su papel como instrumento de clase, la utilización de la misma como medio de manipulación ideológica; esos son los problemas que agravan el desarrollo acordado de un sistema público de enseñanza entre nosotros:

1855: escribe D. Antonio Gil y Zárate cuando defiende que la sociedad civil ha de ser la que dirija la enseñanza: “Porque, digámoslo de una vez, la cuestión de enseñanza es una cuestión de poder: el que enseña, domina; puesto que enseñar es formar hombres y hombres amoldados a las miras del que adoctrina;”²⁰

1900: palabras de Canalejas en el Congreso de los Diputados en la línea de reclamar unidad de la educación para la unidad nacional, palabras en las que expresa su pesimismo ante la formación de dos juventudes: “[...] la una, inspirada en la

¹⁹ Archivo de la Universidad de Valencia, E.P. 81.

²⁰ *De la instrucción pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos, 1855 P. 118.

intransigencia y el fanatismo, con todas las preocupaciones y la rutina de los viejos tiempos, con la espalda vuelta al progreso siguiendo las inspiraciones de un sacerdocio de levita; la otra liberal progresiva, educada en la Universidad, con el sentimiento del derecho, con el amor a la libertad, con vislumbres democráticos. ¿Cuál será el resultado del choque de esas dos juventudes? ¿Cuál vencerá? No me atrevo a decirlo; pero, en suma, ¿no está ahí el germen de una guerra civil [...]?”²¹

1936: los acontecimientos están ya precipitados; en abril de ese año escribe el propio Llopis: “La educación responde siempre a los intereses de una clase social. Es inútil que nos hablen de la necesidad de situar estos problemas por encima de la lucha de clases [...] Quienes sostienen lo contrario, o son unos ingenuos o son unos hipócritas. En tanto que la sociedad esté dividida en clases, la clase dominante utilizará la organización social en todas sus manifestaciones como instrumento de dominación. Y la escuela y la educación no pueden escapar a esa ley;”²²

1940: volveremos a recordar palabras pronunciadas en este mismo Paraninfo, y que esta vez corresponden al Jefe del Distrito Universitario del S.E.U. de Valencia en la apertura del curso 1940–1941: “Para nosotros tiene más importancia en la actualidad la educación política de nuestras juventudes, que la misma ciencia [...]; la ciencia que en esta Universidad se enseñe, habrá de estar supeditada a los intereses del Estado Nacional-Sindicalista. De lo contrario no la admitiremos, porque preferimos ser ignorantes pero ‘buenos’ antes que ‘doctos’ pero malos español.”²³ Había que “falangizar” la Universidad repetían los jerarcas del Movimiento.

Y debo ir concluyendo. Las esperanzas de ayer son retos para hoy en una España que ha vivido cambios profundos en la historia de los últimos veinte años. Trataré de apuntar muy resumidamente algunas incidencias de los mismos en el campo de la educación: en primer lugar, es preciso señalar el pacto educativo que acompaña a la política de transacción y consenso que hace posible la Constitución de 1978, un acuerdo que, con dificultades y controversias, hacía posible resolver temas tan conflictivos en nuestra Historia de la Educación como el laicismo escolar, o cuestiones tan decisivas como un compromiso en la concepción del servicio público de la educación; en segundo término, hay que resaltar la mejora del servicio educativo, los esfuerzos desplegados para hacer extensivo adecuadamente el derecho a la educación, y para promover una política de compensación de desigualdades; o, por otra parte, hay que reconocer también los avances conseguidos en materia de descentralización, participación social, dinamización pedagógica, etc.

En una situación que es sin duda más positiva, los retos y las esperanzas de este tiempo, como dije, me parece que sugieren tres grandes estrategias para afrontar hoy

²¹ *Diario de sesiones del Congreso*, núm. 21, p. 515.

²² En *La Nueva Pedagogía I* (1936) 1.

²³ *Anales de la Universidad de Valencia*, año XVI 1, cuaderno 129, pp. 10–11.

aspectos relacionados con los problemas de la educación que vimos en nuestra Historia. Una es de tipo pedagógico; superados o disminuidos muchos problemas cuantitativos, materiales o de infraestructura, la actualidad nos urge igualmente a profundizar en las dimensiones o factores de la calidad, a implementar las políticas dirigidas a orientar los procesos educativos hacia o desde la mejora de las condiciones del aprendizaje y de los resultados educativos: se trata de elevar los niveles de rendimiento de los alumnos y de rebajar los índices de abandono y fracaso escolar, de poder contar con un profesorado con mayor competencia profesional y con mejor apoyo psicopedagógico para el cumplimiento de sus tareas, es cuestión de incentivar el desarrollo de una metodología didáctica activa que ponga en marcha toda la significación y la motivación que ha de alentar el aprendizaje de los estudiantes, es hora de materializar las virtualidades de un planteamiento curricular abierto y flexible, de buscar, en consecuencia, o casi mejor como condición la eficacia en la organización de los centros, y es el momento también de afrontar decidida y valientemente el diseño adecuado de las funciones de dirección y supervisión escolar. No es posible dejar de integrar los criterios y las técnicas pedagógicas en la formulación de las decisiones políticas que orientan el sistema educativo.

Otra línea de acciones pedagógicas tiene que ver con una consideración social; la vinculación de la formación y del sistema educativo a la colectividad, la comunidad, el territorio, a sus circunstancias, posibilidades y demandas. En mi opinión eso significa, entre otras cosas, que la política educativa ha de dar estímulos a un aprendizaje conectado con los contextos sociales o las realidades cotidianas (apropiación psicológica del medio, integrar los estudios locales en el currículum, ...); y significa también que la política de la educación ha de conseguir efectuar una cultura educativa que pueda servir a la identificación colectiva. Eso exige, por otro lado, el aprovechamiento de las múltiples situaciones o espacios de la vida social que puedan ser agencias formativas, que puedan ser generadores de experiencias culturales y educativas que complementen el trabajo de las instituciones de enseñanza. Ello supone, en fin, un compromiso o implicación de lo educativo en las políticas de desarrollo social, laboral y económico.

La tercera y última anotación es profundamente política. Frente a la manipulación o inculcación ideológica desde la educación, que aparece con frecuencia en nuestra Historia, este tiempo tiene el empeño y la obligación, a mi juicio, de hacer de la educación un indicador y un motor de la concordia y el civismo. Una democracia participativa ha de estar basada en la responsabilidad y ésta hay que edificarla. Para ello es condición de posibilidad una formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, una educación para el ejercicio de la tolerancia, la cooperación, la solidaridad, una capacitación para participar activamente en la vida social desde el aprecio de los principios básicos que rigen la convivencia humana, claramente una educación en valores. Hace falta sobre todo hacer realidad ese tipo de formación, que esos principios, fines y mandatos se pongan en marcha más allá de la legislación y los diseños. Educar, en fin, para una cultura democrática y ciudadana que modernice radicalmente el país y consolide definitivamente entre nosotros los mejores valores del civismo. Una esperanza en ciento cincuenta años de Historia.



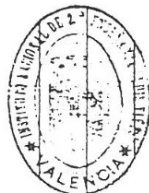
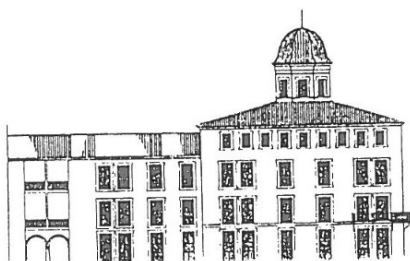
Entrada a la capilla Honda.

Cedida por D. Pascual Mercé, con motivo de un trabajo de catalogación que autorizó esta Dirección al Instituto Cerámico de la Diputación de Castellón.

*El Instituto de Bachillerato
Luis Vives de Valencia:*



*150 años de la Historia
de la Segunda Enseñanza Pública*



OCTUBRE DE 1995

Portada programa.

MARTES, 17 de Octubre

A las 18 horas y en el Paraninfo de la Universidad, Apertura del 150 aniversario de la creación de la Segunda Enseñanza Pública (Plan de Estudios de 17 de Septiembre de 1845) a cargo del Excmo. y Magco. Sr. **Rector de la Universidad de Valencia, D. Pedro Ruiz Torres.**

Acto seguido, a las 18.30, lección magistral a cargo del catedrático de Historia de la Educación y Educación Comparada, **D. Alejandro Mayordomo Pérez**, sobre:

*Una esperanza llamada Educación:
150 años de la Historia de la Educación en España.*

JUEVES, 19 de Octubre

A las 18 horas y en Salón de Grados de la Universidad de Valencia, lección magistral a cargo del catedrático de Historia Moderna **D. Antonio Mestre** sobre:

Los antecedentes del Instituto de Valencia.

MARTES, 24 de Octubre

A las 18 horas y en el Salón de Actos del Instituto de bachillerato **LUÍS VIVES**, ponencia a cargo de **D^a Angels Martínez Bonafé**, profesora de Secundaria, autora del estudio: *Ensenyament, Burgesia i Liberalisme: L'Ensenyament Secundari en els orígens del País Valencià Contemporani.*

MIÉRCOLES, 25 de Octubre

Encuentro de **ANTIGUOS ALUMNOS:**

11 h Misa

12 h Acto académico en el Salón de Actos del Instituto

14 h Visita a las instalaciones y Vino de Honor.

Por la tarde, sesión cinematográfica en el Centro Cultural de Bancaixa, con visionado de la película ¡Arriba, Hazaña!

contraportada programa.

VIERNES, 27 de Octubre

A las 18 horas y en el Salón de Actos del Instituto de Bachillerato LUÍS VIVES, ponencia a cargo del Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación **D. José Ignacio Cruz**, con el título de:

*El Instituto Luis Vives de México:
un ejemplo de la enseñanza republicana en el exilio.*

Colaborarán la bióloga **D^a María Luísa Gally Companys**, directora general del plantel del Instituto Luis Vives de México y **D. Rodolfo Echeverría Ruiz**, Excmo. Sr. Embajador de los Estados Unidos de México en España.

SÁBADO, 28 de Octubre

A partir de las 11h y 30 minutos, en el **PALAU DE LA MÚSICA** y a cargo del Ayuntamiento de Valencia:

ENCUENTRO DE CORALES Y GRUPOS DE TEATRO

de los Tres Institutos Provinciales de la Comunidad Valenciana:

- * I.B. JORGE JUAN, de Alicante
- * I.B. FRANCISCO RIBALTA, de Castellón
- * I.B. LUÍS VIVES, de Valencia

A las 22 horas, **CLAUSURA DE LOS ACTOS** y **CENA** en el Ateneo.

Observaciones

En el transcurso de las dos semanas que hemos citado podrá visitarse en nuestro Instituto una Exposición que pensamos titular: *Ayer y Hoy: Perspectivas de futuro.*

Interior programa.

Instituto de Bachillerato
LUIS VIVES
San Pablo, 4. 46002-Valenci
☎ 3-51-05-68 FAX: 3-52-93-82

Iba entre tanto avanzando la hora en que el Gobierno había de decidirse a promover la cultura general y los adelantos científicos que en otras naciones se reconocían. Intentada en varias ocasiones y constantemente rechazada la reforma, pertenece al Excmo. Sr. D. Pedro José Pidal la gloria de haberla realizado publicando en 17 de septiembre de 1845 su bien meditado plan de estudios que modificaba por completo las diferentes Facultades, CREABA EN CADA PROVINCIA UN INSTITUTO, incorporaba a estos la latinidad y añadía asignaturas de que antes se habían prescindido....

PLAN DE ESTUDIOS DE 17 DE SEPTIEMBRE DE 1845:

Sección 1ª, Título 1, Art. 2º:

La segunda enseñanza es continuación de la instrucción primaria elemental completa. Se divide en elemental y de ampliación.

Sección 2ª, Título I, Art. 52:

Son establecimientos públicos de enseñanza aquellos que en todo o en parte se sostienen con rentas destinadas a la instrucción pública y están dirigidos exclusivamente por el Gobierno.

Art. 56:

Se llamarán Institutos los establecimientos en que se dé la segunda enseñanza.

Art. 57:

Cada provincia tendrá un Instituto colocado en la capital...

Los antecedentes del Instituto de Valencia.

D. Antonio Mestre
Catedrático de Historia de la Universidad de Valencia.

Fundación del Colegio y primeros progresos.

La Compañía de Jesús se fundó en 1540 y, muy pronto, tuvo un despegue excepcional de personalidades y actividad. La fundación de Valencia plantea un problema, pues los historiadores no han determinado con claridad la fecha. Los bienes del Colegio están ya instituidos en 1544, por una donación de Juan Jerónimo Domenech, que fue después jesuita, en la que ya está determinada la idea. El consentimiento del Papa es de 16 de marzo de 1545 y la bula de fundación, en este caso, es de 1549.

Hubo una visita del padre Mirón, que venía desde Portugal, con tres o cuatro hermanos, y alquilaron unas casas cercanas a la Universidad. Pero el año concreto de la fundación, a pesar de muchas discusiones, parece ser que se establece en 1552, y en este sentido es la fecha que dan por definitiva los historiadores.

El problema que crea esto es si fue la primera fundación, el primer colegio de la Compañía en España. Algunos historiadores señalan que en 1543 hubo una residencia en Alcalá, pero era de tan pequeñas dimensiones y de tan poca amplitud que se suele marginar. En cambio el problema está en si fue el primero el Colegio de Gandía, aunque la diferencia está muy clara, porque Gandía fue Universidad, mientras que la fundación de Valencia fue colegio de enseñanza media o de preparación para la Universidad. En consecuencia, la inmensa mayoría de los historiadores señalan como el primer colegio el de Valencia en 1552.

El problema básico, fundamental, es que hay una evolución entre los jesuitas, entre los colegios de los jesuitas, porque, en un principio, ellos lo que pretendían era educar a los propios jesuitas dentro de este colegio; después fueron incorporando a asistentes clérigos que pudieran estudiar y al final, en una fase posterior, acabaron admitiendo a estudiantes seculares que pudieran seguir la enseñanza que se les daba a los jesuitas.

Esto es un planteamiento bastante sistemático, porque en un principio tampoco los jesuitas pensaban dedicarse con tal claridad a la enseñanza media, lo que nosotros hoy entendemos por media, primero para enseñar a los jesuitas, después enseñar a clérigos y después preparar para el acceso a las universidades.

El éxito fue espectacular, sobre todo por dos factores: por el método de enseñanza, lo que después sería la Ratio Studiorum, y después por la disciplina que impartían, ya que los estudiantes de Gramática, como se llamaba entonces, fundamentalmente perdían mucho tiempo por la vagancia, por la indisciplina, por la dispersión intelectual que había. Entonces los jesuitas supieron ordenarlo dentro de la enseñanza y de la disciplina y esto hizo que en un principio se desplegaran con un éxito que nadie esperaba prácticamente.

Estas mismas razones son las que explican su éxito en los siglos sucesivos: los padres tenían una seguridad y esa seguridad era un punto básico y fundamental para fomentar el que se desentendieran de la educación de sus hijos, dejándolos en la buena dirección de los jesuitas y, en consecuencia, no tenían la indisciplina, la rebeldía, que era típica de los estudiantes, como podemos ver a través de la literatura del siglo XVII.

Alrededor de 1580 había en España 155 colegios de jesuitas, lo cual suponía realmente un éxito fulgurante, espectacular, que nadie podía haber esperado.

Todo esto en cuanto al problema de la fundación y sus primeros pasos, que son hechos a tener en cuenta pues marcan prácticamente la enseñanza durante los siglos XVI y XVII, y en gran parte durante el XVIII.

Enfrentamientos con la Universidad, y polémica Patriarca Ribera.

Este éxito del Colegio va a suponer el enfrentamiento con la Universidad, y esto se ve con bastante claridad desde el principio, por un factor de primera magnitud que va a determinar los planteamientos posteriores.

Las pretensiones de los colegios de jesuitas eran los de homologar su enseñanza al nivel oficial de los estudios impartidos en la Universidad. En este sentido lo que querían era que la enseñanza del Colegio San Pablo tuviera el mismo valor que los grados concedidos por la Universidad a los estudiantes de Gramática. (Un Breve del papa Pío V, de 1571, confirma la concesión de privilegios de enseñanza a la Compañía:

“... los maestros de la misma Compañía de letras humanas como de artes liberales, de teología o de cualquier otra facultad en sus colegios, incluso en los lugares donde hubiera Universidad, puedan leer libre y lícitamente lecciones públicas, con tal que no coincidan con los lectores de la Universidad, durante dos horas por la mañana y una por la tarde, que le está permitido a cualquier estudiante frecuentar las clases y otros ejercicios

escolásticos en los mismos colegios como si fueran oyentes de ellos en cualquier Universidad ... puedan ser admitidos a los grados y se tengan por válidos los cursos que hubiesen realizado en los dichos colegios."

Este es el punto básico y fundamental, cosa que naturalmente a la Universidad le molestaba enormemente. No que dieran enseñanza, sino que se atribuyeran la capacidad de homologar sus estudios al título oficial impartido por la Universidad. Y aquí es donde radica realmente el problema básico y fundamental de las relaciones entre el Colegio y la Universidad. El art. 38 de las Constituciones del Estudi General, de 1561, dice así:

'Item si alguna persona de qualsevol conditio que sia llegis fora de la present Universitat algún curs de art, o de Medicina, o de Theologia, lo tal si tendrá grau en la present Universitat o cátedra, ipso facto lo perda e dex de ser cathedratich, e lo Rector no l permeta llegir en les Scholes, e si tindrà offici de examinador o de substitut o conjunt en aquell, ipso facto perda dit offici, e no puga exercirlo, e sia inhabilitat perpetuament per tenir cathedra e offici com dit es, reste perpetuament inhabilitat per ser cathedratich e official en la present Universitat e si será Doctor de alguna de les dites Universitats de la mateixa manera inhabilitat, a mes que en la present Universitat no tinga lo assento e lloch per argumentar que als Doctors de dites universitats sel s dona."

Existe otro problema ligado a este enfrentamiento, que es la polémica del Patriarca Ribera y la Universidad, pero es de matiz diferente.

Ya se inició su conocimiento cuando Ramón Robres redactó la biografía del Patriarca Ribera, entonces ya aparece como uno de los puntos básicos de la polémica entre el Patriarca y la Universidad; después han trabajado sobre él, tanto J. Fuster, García Martínez, como yo mismo en un artículo que publiqué en la Universidad de Alicante, basándome en la documentación de los procesos inquisitoriales se veía con bastante claridad cual era el problema de fondo.

Este radicaba en que el Concilio de Trento exigía a los obispos que tenían Universidad en sus diócesis, una vigilancia especial en la enseñanza de la teología. De ahí que el Patriarca Ribera, nombrado por Felipe II, como visitador de la Universidad, pretendiera controlar la enseñanza de la teología. De tal forma que al Patriarca Ribera no le interesó de ninguna forma las otras cátedras, ni otro tipo de enseñanza, ni se preocupó en absoluto. En lo que sí tenía interés especial es en la docencia universitaria, por eso cuando se trataba de la Universidad el Arzobispo decía al rey, o al Vicecanciller del Consejo de Aragón, que realmente la enseñanza universitaria estaba muy mal, muy deprimida, porque los profesores no sabían realmente qué es lo que enseñaban, y entonces se refería fundamentalmente a la teología. He aquí sus palabras:

"Muy ilustre señor, los jurados de Valencia, tomando por color favorecer a su Universidad, han querido impedir que no se oiga en algunas casas de

religión (donde con más aprovechamiento de la facultad y de la virtud se lee teología), de lo cual resultaría mucho daño de los estudiantes y aún nota en la doctrina destas partes, pues, siendo bueno, no debe ser impedida.”

De tal forma que el arzobispo cuando pretendió cambiar la reforma de la Universidad, sólo intentaba cambiar las cuatro cátedras o catedráticos de historia de la teología. En este sentido, el problema que planteaba el arzobispo era doctrinal, pero las implicaciones político-sociales eran realmente diferentes porque el control de la Universidad lo ejercía realmente el municipio, y si al municipio se le escapaba el control en cuatro cátedras, prácticamente podía desencadenarse una lucha en contra del control que ejercía el ayuntamiento y, a partir de aquí, una visita, que para el arzobispo tenía un sentido pastoral, se convirtió en un planteamiento político de magnitudes supongo que para él inesperadas.

Naturalmente, tanto la oligarquía municipal (de caballeros y nobles) como el ayuntamiento y todos los instrumentos que había alrededor de éste, se pusieron en contra de la posibilidad de que el arzobispo nombrara cuatro jesuitas para las cátedras de teología, y aquí es donde se desencadenó una lucha de privilegios.

El problema era complicado, pero el proceso inquisitorial que yo pude estudiar, demuestra con toda claridad que el problema es más político que doctrinal. Los consejeros, en este caso los jurats, se consideraban así mismos católicos practicantes fervorosos y no tenían, a su criterio, porque perder unos derechos establecidos por la misma universidad que les dejaba a ellos el control del nombramiento de los catedráticos.

El proceso después se les fue de las manos, porque una cosa fue la visita, y otra cosa distinta es el informe que diera el Patriarca, que es un documento que no se ha encontrado y que, naturalmente, en caso de encontrarse podría clarificar bastante más de lo que conocemos del particular. Todo ello desencadenó la lucha de los pasquines por parte de los estudiantes, movidos por los mismos profesores que estaban afectados por la actitud del arzobispo y que, naturalmente, eran apoyados por el mismo ayuntamiento a través de los instrumentos de poder que tenía de llegar a los estudiantes. Alguno de estos estudiantes fue después obispo, obispo de Orihuela en concreto (J. Esteve) y no tuvo buenas relaciones con el patriarca Ribera. Pero bien, esto es un problema diferente, en el que tuvo que intervenir la Inquisición porque los pasquines eran ofensivos contra el arzobispo.

El problema de la Inquisición yo no lo veo de una manera clara y rotunda, porque, inmediatamente después de la sentencia, vino el indulto del inquisidor general diciendo que aquellas sentencias no se llevaran a la práctica, con lo cuál da la impresión que la Inquisición para lo único que sirvió fue para controlar la reacción contra el arzobispo, pero no fue para castigarlos, ya que no se trataba de asuntos doctrinales y dogmáticos, sino que era pura y simplemente un acto de rebeldía contra la jerarquía eclesiástica, que en este caso era el Canciller de la Universidad.

Progresos del Colegio San Pablo y ampliación de su docencia.

El colegio tuvo una importancia creciente y adquirió mucho prestigio por la incorporación del colegio de la Na Monforta. Esta incorporación, que es muy temprana, a partir de los años sesenta y tantos del siglo XVI, dio al Colegio una fuerza inesperada socialmente.

Pero el hecho de que en el siglo XVII ya el Gobierno aceptara que hubiera una cátedra de teología escolástica, tanto dominicana (tomista) como antitomista, facilitaba a los jesuitas la posibilidad de acceder al control de la Universidad. Esto es lógico y natural y, automáticamente, hay un planteamiento de una mayor posibilidad de incorporarse, sobre todo a finales del siglo XVII. Hay un momento clave que es 1673, cuando tiene lugar la Concordia entre la Universidad y el Colegio.

Al Colegio se le permite la lectura de teología a los universitarios, siempre y cuando estos mismos universitarios estudiaran tres materias en el Estudi General. En consecuencia, los mismos seminaristas del Colegio de los jesuitas, podían asistir a clase al Colegio de todas las asignaturas con tal que tuvieran que completar tres materias, tres lecturas de teología, en la Universidad. Por lo tanto, ellos tenían una posibilidad de dar títulos a cambio de que pudieran estudiar y esto fue, naturalmente, un triunfo muy sonado para los jesuitas; es un intento que también hicieron en Zaragoza y en otras muchas universidades. Es decir, estamos ante un hecho importante que va a servir de antecedente para el gran problema de las escuelas de Gramática que tendrá lugar a partir de 1720.

La guerra de Sucesión y el cambio de dinastía no supuso grandes complicaciones para los jesuitas.

La toma de partido de estos en la guerra de Sucesión es uno de los problemas más complejos que hay. No está claro. En un reciente artículo del padre Batllori hace referencia a unas implicaciones políticas de algunos jesuitas, por lo que no está claro que todos los jesuitas fueran proborbónicos.

Quizá lo más importante es que con el cambio de dinastía, con la llegada de Felipe V, ya todos los confesores del rey son jesuitas, al menos hasta la exoneración de Rávago de 1755. Y esto les permitió de nuevo recuperar el favor de la monarquía. Esto se ve muy claramente en el hecho de la devolución del Patronato de la Universidad en 1720.

Con el Decreto de Nueva Planta de 1709 el rey había quitado el patronato a la ciudad y entonces hubo, desde 1709 a 1720, una situación totalmente provisional, donde realmente no había cátedras fijas, los nombramientos eran provisionales, momentáneos. Quizá la única solución que hubo fue la de un personaje de prestigio, el padre Tosca, que se hizo cargo, pero sin ningún nombramiento como rector, para resolver los problemas administrativos que hubiera. En el caso que yo mejor conozco, el de Mayans, que estudió aquí, tuvo profesores particulares ya que la enseñanza era muy floja. Salamanca, que ya no estaba en su época de esplendor, tenía una enseñanza muy

superior, pues no había sufrido los embates de la guerra de Sucesión, ni los efectos de la anulación del Patronato.

En 1720, sobre todo después de la visita del rey, es cuando se intenta devolver el derecho privado que no acepta el ayuntamiento, y cuando se llega al acuerdo con la Compañía para la devolución del Patronato a la ciudad, a cambio de la concesión de las clases de Gramática a los jesuitas.

Este planteamiento tiene lugar en 1720, que es cuando se concede, aunque no se publicará hasta 1728 en que tiene lugar la firma de la Concordia entre jesuitas y universidad: la ciudad construiría 5 escuelas, con profesores jesuitas encargados de la docencia, de la Gramática latina, y se separaría de la jurisdicción de la Universidad. Los jesuitas nombrarían a los profesores, y ya luego los estudiantes pasarían a las escuelas superiores que ya dependían de la Universidad.

Este control por parte de los jesuitas fue muy protestado por grupos de la Universidad, entre ellos el rector, Ortí, un pavorde conocido después como obispo de Lugo, Juan Bta. Ferrer, y Mayans. Los que más directamente intervinieron fueron un grupo de profesores que protestaron y redactaron documentos contra esa Concordia que, a su criterio, concedía demasiados favores a los jesuitas. Como además había muchos problemas económicos, ya que la ciudad tenía que construir las escuelas para la enseñanza de los jesuitas, esto retrasó el proyecto y hasta 1741 no se implantó de una forma definitiva esta Concordia.

Toda esta situación molestó a los universitarios, produjo enfrentamientos y motivó separaciones entre los distintos grupos. Por ejemplo Mayans, que era profesor y había jurado las constituciones de defender siempre la enseñanza, plantó cara a los jesuitas y, a partir de aquí, ya hay siempre un motivo de desconfianza con los jesuitas. Mayans, que se había educado en el colegio jesuita de Cordelles, en Barcelona, tenía muchísima amistad con estos, con el padre Bono, con el padre prepósito de la Compañía, el padre Julián, con los que tenía gran confianza, pero, a pesar de eso, él defendió los estatutos de la Universidad y se enfrentó con los jesuitas. Ya hay siempre un motivo de suspicacia.

No se si este es el motivo, pero en 1733, cuando publica *El Orador Cristiano*, los jesuitas no quieren aprobar el libro. Es decir, que el asunto de la Universidad ha creado un motivo de discordia, más que con Mayans con Juan Bta. Ferrer y con el rector, que es el historiador de la Universidad, en 1730.

Concluyendo este apartado, hemos visto la extensión de la esfera de control de la enseñanza del Colegio. Aunque esto es sólo en Valencia, en los pueblos es distinto. Para acceder a la Universidad lo único que se necesitaba era hacer examen de latín y, claro, se podía aprender latín en cualquier parte; Gramática en Elche, en Alcoy, en Orihuela, en Alicante; en cualquier parte esa enseñanza les podía servir para ingresar en la Universidad.

Por otro lado, como esa enseñanza era necesaria, las Universidades españolas crearon en todas partes la enseñanza de Artes, donde enseñaban la Retórica, el Latín, que

era la parte previa para ingresar en la Universidad, en las tres grandes facultades de Derecho, Teología y Medicina. Esta es la enseñanza que consiguen controlar en exclusiva los jesuitas, separando la enseñanza de la Universidad. Y ninguna otra orden religiosa la posee, ya que los escolapios son posteriores.

La polémica entre ellos no vino hasta, prácticamente, finales de siglo. Los escolapios empezaron por la escuela elemental, después, poco a poco, quisieron adquirir la enseñanza media (la escuela de Gramática) y hubo una oposición sorda durante bastante tiempo, hasta que después de la expulsión de los jesuitas, los escolapios ocuparon, sino de una forma exclusiva, porque estaba también el Colegio de Nobles educandos (unido al colegio San Pablo), al menos el área de enseñanza de Gramática dejada por los jesuitas.

Esto acarreará problemas de enfrentamientos y de interpretación entre las escuelas de Gramática. Polémica en la que intervino Mayans y los escolapios. Estos habían colaborado en una primera fase para una gramática latina, pero después se separaron porque los dos querían, bueno Mayans quería que fuera la Universidad quien controlase, y los escolapios querían tener sus escuelas universitarias.

La Ilustración y el Colegio de San Pablo

Realmente fueron muy importantes los contactos y las relaciones, ya que el Colegio de San Pablo logró tener una importancia excepcional debido a que, a partir de 1728, los discursos de apertura de curso en la Universidad, que siempre hacía el profesor de Retórica, como estaba incorporado al colegio San Pablo, prácticamente todos los discursos de apertura de curso los hacían los jesuitas. Ellos procuran tener profesores de retórica de altura para poder demostrar en un momento determinado que su enseñanza era muy correcta.

En el Colegio San Pablo, a lo largo del siglo XVIII, hay una serie de personajes, tanto profesores como alumnos, que constituyen una de las glorias más importantes del Colegio. En este caso concreto, profesor del Colegio fue Eiximeno, el músico, matemático importante que después en el exilio tuvo grandísima repercusión y es una de las grandes figuras de los jesuitas exiliados; estudió allí el padre Juan Andrés, aunque en el momento de la expulsión estaba de profesor en Gandía. En el colegio también estuvo el padre Tomás Serrano, un latinista de primera magnitud y, naturalmente, todo esto creó un ambiente intelectual realmente muy valioso. Aunque estuvieran en polémica con la Universidad, lógicamente ellos estaban en las inquietudes intelectuales del momento.

Las relaciones de los jesuitas con Mayans no fueron siempre cordiales. Mayans es un personaje curioso, ya que habiendo sido educado por los jesuitas y teniendo mucha amistad con ellos, poco a poco va diferenciándose, va evolucionando hacia un tipo de cultura diferente, de religiosidad distinta. Es decir, en un principio, nadie se explicaba como Mayans tomó una postura tan antijesuita.