

Pensaron en un principio que se trataba de un aprovechamiento de las circunstancias del decreto de expulsión, y que él se unió al carro del vencedor. Pero no es exactamente así: hay una evolución que empieza a partir de 1733 ó 34, y ya en 1728 hay unos matices de diferenciación. Pero cuando Mayans está en la Corte y entra en contacto con la religiosidad humanista, los herederos del humanismo cristiano y después empieza a conocer a Van Espen y todo el movimiento jansenista europeo, además conoce todos los planteamientos galicanos, hay ya, a partir de aquí, una evolución bastante pronunciada de diferenciación religiosa. Y teniendo mucha amistad con muchos jesuitas individualmente, tanto castellanos como Burriel, como catalanes como Aimeric, como Pou, a los que alaba mucho y con los que tiene una correspondencia cordial y amistosa, sin embargo hay una diferenciación de mentalidad.

Así que cuando llega el momento de la expulsión, Mayans se alegra enormemente, aunque intenta que estos personajes valiosos intelectualmente se queden, como hace con el padre Andrés. Es curioso, en este sentido, que días antes de la expulsión, el padre Andrés le devuelve unos libros que había utilizado de Mayans y, el mismo 2, día de la expulsión, encontró una carta de Mayans al padre Andrés, que probablemente no le llegaría, comunicándole que estaba disponible a enviarle todos los libros que quisiera, que pasara por Oliva para hablar con él, con toda cordialidad.

Así que es una relación ambivalente, y me imagino que la inmensa mayoría de los ilustrados estaría en esta misma tesis. Hasta el extremo, cosa curiosísima por ejemplo, de que la amistad con el padre Andrés se mantiene tras la expulsión, aunque nunca de manera directa. Nunca Mayans escribe al padre Andrés cuando ya está en Italia, ni el padre Andrés escribe a Mayans. Se escriben a través de los hermanos: el hermano Carlos Andrés está en Madrid, Juan Antonio Mayans le escribe a Carlos, Carlos escribe a su hermano Juan, y éste a Carlos. Es decir, toda una circulación subterránea, ya que está terminantemente prohibido por el Decreto Real, y ellos no ejercen esa relación, aunque continúen enviándose papeles y documentos.

La expulsión de los jesuitas y la evolución del Colegio

La expulsión tiene una clara explicación, por la entrada de una nueva clase social: los manteístas.

Naturalmente los jesuitas habían educado a la élite social e intelectual, pero la protesta viene cuando una nueva clase social, la burguesía, se despegó de ellos. No olvidemos que Voltaire fue discípulo de ellos. Y esa fue la evolución típica de Mayans. En un momento Pérez Bayer fue a Gandía a doctorarse, probablemente por conveniencia económica, Cavanilles fue a Gandía a doctorarse, por lo mismo. Y en un momento determinado este grupo social se considera con suficiente fuerza para desplazarlos, entonces desplazan a los colegiales mayores, y a la élite de la nobleza. Es cuando la nobleza inferior y la alta burguesía, en un momento determinado, comienzan a controlar el poder. Y como piensan que los jesuitas están unidos a la nobleza, a los colegiales mayores, ellos son los que arremeten contra la ideología que piensan que mantienen.

Añadido a esto está el problema del regalismo: los jesuitas son los confesores de los reyes, y son regalistas, la inmensa mayoría de los confesores, unos más otros menos, pero la base de los jesuitas son fieles a la autoridad de Roma, ya que hacían el cuarto voto, y eso lo sabían las altas esferas políticas. Así que cuando los manteistas llegan al poder, naturalmente tienen que desmontar la ideología que les sirve para mantenerse.

Respecto al Colegio, con la expulsión, pasa a ser prácticamente controlado por los discípulos de Pérez Bayer. Mi criterio es que Bayer fue lo suficientemente hábil, inteligente, para saber utilizar el Colegio, que estaba allí, estaba el Colegio de Nobles unido al de San Pablo y, en consecuencia, había que mantener una enseñanza digna y elevada. (El colegio de San Pablo se transforma en Real Seminario de Nobles, bajo la dirección del canónigo Joaquín Segarra).

Mayans cree que, a partir de ese momento (en 1772 se redacta un nuevo plan de estudios), el Colegio pierde altura intelectual y que los planes aplicados no están a la altura de los que debería mantenerse: “alcázar de la ignorancia” lo llama.

A partir de estos momentos hay una lucha de escuelas muy acusada en Valencia. Los tomistas son los que hacen el control del poder, se consideran garantes de la ortodoxia y los únicos garantes del regalismo y, en consecuencia, todos los que no son de la escuela (y no digo dominicos, digo de la escuela tomista) son considerados como peligrosos para la ortodoxia y peligrosos para las regalías en el poder. Mayans, que no era tomista, es más, había sido antitomista, porque había sido educado por los jesuitas, prácticamente quedó marginado del poder. Además, como él estaba en Valencia y Pérez Bayer estaba en Madrid, a Pérez Bayer le interesaba controlar los instrumentos de poder que tenía aquí a través de los tomistas.

Y este es el problema fundamental, que explicaría el que la Gramática mayansiana no sea aceptada ni en el Colegio ni en la Universidad, creando una serie de divergencias complicadas y luchas internas entre los mismos ilustrados.

Por un lado están los escolapios, por otro los tomistas, por otro los independientes que, fundamentalmente, acaban uniéndose a los agustinos, creando una actividad tremenda que es lo que hace que el plan de Estudios de la Universidad se retrase más que ninguno. Hasta que en 1786, cuando llega Blasco, de una forma ya establecida, por el apoyo definitivo de Pérez Bayer como preceptor de los infantes reales y de Florida-blanca, será cuando se permita la implantación de un plan de estudios definitivo.

Todo ello repercute negativamente en la enseñanza del Colegio, aunque parece ser que el colegio de Nobles continuó vivo. Por los textos que yo he podido ver, a principios del siglo XIX continua teniendo bastantes alumnos.

A mi una de las cosas que me gustaría clarificar es como se divide el control de la enseñanza entre escolapios y jesuitas a principios de ese siglo, y las implicaciones que esto pueda tener en la aparición definitiva de los partidos liberales y conservador.

¿Quiere decir esto que los escolapios adquieren la herencia de los jesuitas? De hecho ya a finales del XVIII tenemos un ejemplo claro: el del almirante Gabriel Ciscar, que fue alumno de los escolapios; y, luego, el del padre Arolas, que tiene una

importancia excepcional a principios del XIX. Son las evoluciones posteriores de las divergencias entre los grupos de enseñantes que valdría la pena clarificar.

Conclusión. Papel de los jesuitas en la enseñanza.

Los jesuitas fueron un grupo intelectualmente avanzado, no sólo en Valencia, sino en toda Europa. Son la educación de la élite intelectual y política europea. Prácticamente la mentalidad de las clases sociales dominantes en el Antiguo Régimen está educada en los jesuitas, de eso no hay duda de ninguna clase. Los jesuitas son los que recogieron la herencia humanista y son los que la practicaron de una forma clara a través de la *Ratio Studiorum*.

Esto tiene un mérito enorme, ya que la herencia humanista ellos la llevaron a la práctica, de una forma tanto literaria como culturalmente. El peligro que existe es que se quedaron en la *Ratio Studiorum* y entonces prácticamente tuvieron dificultades para adaptarse a la Nueva Ciencia; aunque, bien miradas las cosas, en España la mayor receptividad de cara a la ciencia moderna viene por los jesuitas. El caso concreto en Valencia es el del padre Zaragoza que es el primero que aceptó la ciencia moderna y es el que creó los novatores. Discípulos suyos fueron prácticamente todos los novatores: Iñigo, Corachá, etc.

Realmente los jesuitas deben esa apertura a la Universalidad que tienen; cuando no tienen personalidades capaces en un momento determinado, llaman del extranjero a sus miembros. En Madrid destacó el Colegio Imperial y aquí en Valencia el padre Zaragoza. Aunque esto no quiere decir que estuvieran en la vanguardia como lo estuvieron en el siglo XVI, con el humanismo; son dos cosas diferentes.

Pero en toda Europa, y también aquí en Valencia, mantienen el alto nivel intelectual. Hay que decir que Calderón fue discípulo de los jesuitas, y ahí están sus muestras en la literatura, retórica, etc.

La élite valenciana, en especial la alta sociedad, es muy proclive a los jesuitas y, hasta que no llegan los movimientos ilustrados, los alumnos en el colegio son muchos.

Ahora se está preparando la correspondencia de Mayans con los Consejeros, y aparece el caso de Borrull. La familia Borrull tenía una devoción tremenda a los jesuitas. Esta familia son personajes de unas implicaciones político-sociales realmente muy grandes: el padre de José Borrull, (catedrático de Salamanca y Fiscal del Consejo de Indias), fue consejero del de Castilla, nombrado por Felipe V para este cargo después de la abolición de los fueros.

Es decir, que esta enseñanza era la única forma de tener una cultura y de poder acceder a la alta cultura intelectual. Los jesuitas jugaron esa función durante un largo periodo de tiempo, y los padres encontraron en ellos la tranquilidad, la seguridad que en un momento determinado sus hijos eran educados, controlados y dirigidos y esto les favorecía enormemente.

La creació de l'institut de segona ensenyança de València: límits i contradiccions del liberalisme.

Transcripció de la conferència de
Àngels Martínez Bonafé
24 d'Octubre de 1995

Primer vull agrair-vos la invitació a participar en aquesta celebració i també fer públic que no podria dir quasi res sobre els orígens de l'ensenyament secundari al País Valencià si no fos per la consulta de les Memòries que guarden els arxius d'aquest Institut i que em van ser de gran utilitat per a la realització de la meua tesi de llicenciatura el 1984.

Aleshores s'iniciava l'experimentació de la Reforma dels Ensenyaments Mitjans i vaig participar en els debats que Moviments de Renovació Pedagògica i Conselleria d'Educació organitzaven al voltant del futur de l'ensenyament secundari i de l'escola pública en general. Aleshores vaig poder comprovar que l'estudi del procés de reformes educatives i sociopolítiques que espentaren els liberals del segle XIX i que condicionen el naixement del primer ensenyament secundari sostingut amb fons públics, pot donar-nos pistes importants per analitzar l'actual procés de reformes de l'ensenyament, les noves lleis, i els moviments socials que avui estan redefinint la funció social de l'escola pública i de l'ensenyament secundari a la fi del segle XX.

Una de les “pistes” o, podríem dir, claus per a l'anàlisi que vaig aprendre d'aquell estudi i que guien l'exposició que faré avui és que les lleis son un factor determinant però insuficient per explicar com és l'ensenyament en un moment històric i com afecta aquest ensenyament a la societat que el reb. M'explique: els Instituts d'Ensenyament Secundari —com aquest del que ara celebrem el 150é aniversari— van ser una creació de l'Estat liberal a la segona meitat del segle XIX; la naturalesa dels estudis que crearen, els grups socials als quals s'adreçaren, els recursos econòmics que els mantingueren, i la seuva repercuSSIó en la vida social del moment, són producte d'un marc

Cuando aun se divisaba el Micalet y la torre de Sta. Catalina.



jurídic sense el qual no hagueren pogut existir, però no sols d'això, sinó també de la correlació de forces existent en la societat valenciana del segle XIX i de la rellevància que els diferents grups socials i polítics donaren a l'educació dintre de les seues concepcions sobre el progrés i la funció de la intel·lectualitat i la cultura en la vida social i política. Vull dir que les lleis van ser importants, però també el que van dir i fer els Ateneus, la premsa, els intel·lectuals, els partits polítics, les Societats Econòmiques, l'Església..., i també, és clar, els ciutadans com els pares o mares de l'alumnat.

La segona “pista” o clau d’interpretació està enunciada ja, però vull subratllar-la: la posició que els diferents grups de la societat valenciana mantenen respecte al que havia de ser l’ensenyament secundari i l’escola pública, està íntimament lligada a la seva concepció de la ciutadania, de la funció social del saber i de la relació entre l’Estat i els ciutadans. Quan mes amplis son els desitjos de participació de la ciutadania en la direcció de la societat, mes innovadora és la concepció del saber i més integradora la definició de l’escola pública.

En definitiva, el debat que va marcar la transició del Col·legi San Pablo al *Insti-tuto de Segunda Enseñanza* de València és dins del debat sobre el model de progrés de la societat valenciana i la posició dels seus protagonistes a mitjans del segle XIX. A mi m’agradria que aquesta història —que jo vaig a intentar presentar-vos aquesta vesprada— ens donara pistes per entendre i actuar també en el procés de reformes educatives del qual vosaltres i jo, activament o passiva, també som avui protagonistes.

Els interrogants que em plantege i us plantege són:

1. Quina significació històrica té la creació de l’Institut de Segona Ensenyança de València. Per què és important i avui ho celebrem? En altres paraules, ¿quin canvi implicava per a la societat valenciana l’aparició d’un centre educatiu plenament dependent de l’Estat? Els nous estudis, a quins grups de la societat valenciana afectaren? Fins on arribaren aquells canvis, i quins van ser els seus límits? Com va repercutir en la vida cultural, política i social de la ciutat l’aparició de l’Institut?
2. Quins factors i quines forces van fer possible aquelles transformacions educatives i culturals? Quines forces i factors van limitar l’abast dels canvis? Què ens evidencia la història de l’Institut al respecte de les actituds ideològiques, escales de valors, i les concepcions del progrés de les classes socials de la València del segle XIX?
3. I per últim, com anaven a repercutir en el futur i com ens afecten avui aquells canvis? Què ens queda pendent en la perspectiva de fer un ensenyament secundari al servei de la societat valenciana?

Per poder contestar aquestes qüestions haurem de fixar-nos en *tres aspectes*:

D’una banda tenim *la relació entre l’Església i l’Estat*. Hem d’esbrinar el conjunt d’accions que mamprén l’Estat Liberal per anar substituint el paper preponderant de

l'Església en la direcció del sistema educatiu i, alhora, com es configura un ensenyament secundari públic enfront d'un ensenyament secundari privat i eclesiàstic. Per això hem de veure com es dota l'Institut amb recursos econòmics que assenten la seu existència i autonomia com a centre públic i com l'affecten els pactes que els liberals fan amb les jerarquies eclesiàstiques en relació a la seu posició econòmica i política.

De l'altra, hi ha *el currículum, els plans d'estudis, el què s'ensenya a l'Institut*, que ens mostra la "naturalesa" o les característiques amb què es definia el nou nivell educatiu. Punt interessant aquest, ja que hi comencen debats que encara avui no estan resolts, com ara si l'ensenyament secundari ha de ser, principalment, una continuació de l'educació primària, o ha d'orientar-se a la preparació dels estudiants per a la Universitat.

El tercer aspecte, molt relacionat amb el segon, es refereix a qui anava dirigit l'ensenyament secundari, quins grups socials havien de ser els seus beneficiaris. Es debatia si els continguts dels plans d'estudis havien d'acostar-se més als sabers clàssics, el llatí, la retòrica, la religió... o donar més importància a la química, l'agricultura, la història, el dret civil. Però lligat a aquesta qüestió apareixia l'orientació social i la finalitat dels estudis: des d'un punt de vista més progressista l'ensenyament secundari havia de servir per preparar a tots els sectors de la ciutadania que havien adquirit drets polítics, per a la participació en la nova dinàmica econòmica i política. Per la visió moderada, l'ensenyament secundari havia de restringir-se a l'oligarquia que havia d'accedir a la direcció de l'Estat des d'un sufragi i uns drets polítics molt limitats. En tot el procés podrem veure l'àmplia relació existent entre les concepcions polítiques —qui i quants han de participar en la direcció de la societat— i les concepcions del saber —què és un home culte— i com se l'educa.

Comencem, doncs, a veure els esdeveniments que conformen la creació de l'Institut de Segona Ensenyança, des de l'inici de la revolució liberal el 1836 fins la primera crisi de l'Estat Liberal en la revolució del 1868.

La societat aristocràtica

En primer lloc s'ha de dir que, abans de la revolució liberal, no hi havia ensenyament secundari, com a nivell educatiu diferenciat, ni centres públics, independents de l'església que el sostingueren. A la València anterior al 1836, els joves que tenien el privilegi de rebre educació són fills de nobles, membres de l'aristocràcia, i l'educació es concep bàsicament com una ornamentació, com un luxe. Es formaven en estudis elementals de lectura, escriptura, religió, doctrina. Per continuar estudis a la Universitat havien de conèixer el llatí, llengua filtre per a dominar el saber llegat de l'Antiguitat, conservat per l'església i que ara feia servir la Universitat. Era a les aules de llatinitat on s'aprenia aquesta llengua, juntament amb la retòrica. Algunes d'aquestes aules eren sostingudes amb fons municipals i pagades pel mateix alumnat mitjançant pressupost particular. No obstant, sectors més cultes i més alts de l'aristocràcia dirigien els seus till als Col·legis d'Humanitats. Entre aqueixos col·legis d'humanitats, el de San Pablo,

fundat pels jesuïtes el segle XVI, era el de més prestigi per a l'aristocràcia valenciana. S'hi estudiava dansa, esgrima, equitació, a més de retòrica, llatí, teologia, doctrina, etc., i per a accedir-hi es requeria el criteri de noblesa de sang, criteri que també s'exigia al *Colegio para doncellas de distinguido nacimiento*, fundat per l'arquebisbe Mayoral el segle XVIII, i on les alumnes havien de demostrar que provenien de “*padres decentes que no ejerzan oficio mecánico alguno.*” Es tractava, doncs, de criteris estamentals generats en una societat estamental.

El batxillerat en arts, que permetia l'accés a les facultats majors, podia impartir-se en aquests col·legis i també en la facultat menor de filosofia, cosa que provocava constants litigis entre els jesuïtes i la universitat, ja que aquells, pel seu prestigi ja al·ludit dins de la ciutat, nacional i internacional, es consideraven més capacitats per a una millor formació de l'alumnat.

Vull aportar-vos una citació d'un fullet editat pel “*Colegio Ambrosiano para Caballeros*” l'any 1817 perquè copseu quin era l'ambient d'aquests col·legis i, alhora, l'abast dels canvis que introduceix l'estat liberal a l'ensenyament. En aquells col·legis no es feien exàmens, els exàmens exigeixen competitivitat, que és un valor propi de la burgesia i no de l'aristocràcia. Hi havia, això sí, una mena d'exhibicions públiques en què l'alumnat, en finalitzar el curs, exposaven els seus coneixements o representaven obres teatrals, com aquella del col·legi San Pablo en què un alumne representava la poesia, un altre, la gramàtica, un altre, la retòrica i discutien entre ells sobre què era més important. D'aquesta manera, doncs, demostraven la seu capacitat de discutir en públic. En la presentació de la cerimònia del *Colegio Ambrosiano para caballeros* del fi de curs del 1817 es diu el següent:

“Si con el ejercicio cotidiano de perorar en el foro adquirió Cicerón tal facilidad en el decir, ¿a qué persuadir ahora si acaso alguno de los niños que presentamos al público conseguirán con este ejercicio alguna finalidad? ora dirijan su rumbo a la senda de la elocuencia forense, ora a la sagrada, ora abracen la diplomacia, ... (*fixeu-vos quines eren les aspiraciones sociales, les expectatives de futur que tenia l'alumnat*). Para que la juventud que está a nuestro cargo pueda entrar algún día por estas sendas hemos procurado instruirla en los ramos siguientes: religión cristiana, urbanidad, caligrafía, dibujo de aritmética, historia, cronología, geografía, gramática española y latina, lengua francesa, elocuencia y poesía, a lo que damos el nombre de humanidades.”

Convé comparar la citació adduïda, amb aquesta altra que introduceix el trienni liberal de 1820–1823. Es tracta d'una mena de llibre de text elaborat per un preceptor particular on presenta el seu programa d'estudis amb les següents paraules:

“Desde el último clérigo tonsurado hasta el sumo pontífice, y desde el secretario del ayuntamiento de la más pobre aldea hasta el presidente de Las Cortes, todos los hombres que comprenden estos extremos tienen necesidad, mayor o menor, de la instrucción de las letras humanas, aun a los

militares son muy necesarias y siempre útiles. No son estos estudios (*no-teu com ara ja no es refereix només a l'aristocràcia, a la noblesa*) menos útiles al navegante, al hacendado, al comerciante y en adelante serán necesarios en España a casi todos, porque sin esta instrucción no sé con qué cara se presentará nadie en aquel augusto y soberano congreso nacional (*referint-se al parlament que en aquell curt període de tres anys existiria*) y porque algún ignorante no piense que por letras humanas sólo se entienden coplas y flores retóricas, véanse los capítulos 2 y 5 de mi método.”

Observeu, doncs, que aquest professor veu la necessitat de no estudiar només retòrica, “*coplas y flores*,” sinó tota una altra cosa i d’ampliar l’espèctre de destinataris de l’educació que comprengu també “el navegante, el hacendado, el comerciante,” etc. Aquestes citacions ens han fornit d’informació sobre com era l’ambient dels col·legis aristocràtics i sobre com les primeres empentes del liberalisme qüestionen aqueix model educatiu pel que fa als continguts i als destinataris de l’ensenyament secundari.

Secularització i bases per al canvi

Entrarem tot seguit en *la revolució liberal* de la mà de Gil de Zárate, un dels inspiradors de la llei Pidal, un liberal moderat que admira el tranquil procés de reformes seguit a Anglaterra, i un dels polítics que més clara tenia la necessitat d’un nivell educatiu secundari, diferenciat del primari i de l’universitari. En les cites que us llegiré del llibre “*De la Instrucción Pública en España*,” publicat en Madrid el 1855, manifesta la consciència del paper que havien de jugar els canvis educatius dintre del conjunt de transformacions econòmiques i polítiques que acaben amb els senyorius i amb la monarquia absoluta i donen pas al règim parlamentari, encara que censitari. Aquest personatge afirma:

“No había medio en España: o el absolutismo o la tecnocracia y, con ellos, la ignorancia, el embrutecimiento y la esclavitud, o la revolución. Ha sido preciso elegir en todo a esta última. Llena en verdad de males, de excesos, de inestabilidad, desasosiego, pero preñada también de esperanza, de adelantos y de reformas útiles. La revolución se embravece al principio, mas se cansa luego.”

Efectivament, per les dades que he recollit de l’institut, les reformes educatives també “*se embravecen al principio, pero se cansan luego*,” com podreu anar comprovant. Per això podem distingir dos períodes: el primer, de 1835 a 1845, s’inicia amb l’ordre de Mendizábal de desamortització i desvinculació de les terres de senyorius eclesiàstics i la dissolució de les congregacions religioses, és un temps de “transició i revolució” en el qual es destrueixen les bases de l’Antic Règim (abolició de senyorius, del vassallatge, del sistema gremial, i creació d’una constitució per a una monarquia parlamentaria).

El segon període, d'estabilització i consolidació dels aparells del nou Estat liberal (Ajuntaments molt dependents del govern central, desarme de la milícia nacional i creació de la guàrdia civil, aparició del ferrocarril, la Banca..., creació d'un sistema educatiu dependent de l'Estat, escoles primàries públiques i aparició de l'ensenyament secundari...), l'iniciaríem el 1845 amb la definició d'una nova constitució moderada que restringeix encara més la possibilitat de participació política de la ciutadania, augmentant el poder de la Corona, i podríem finalitzar-lo amb la Revolució democràtica del 1868.

En això procés es definirà la major o menor *amplitud de les bases socials del nou estat*, el seu nivell d'integració de la societat civil, o fins on arribava la concepció de la sobirania nacional i la necessitat de participació en el poder polític d'una major o menor part de la societat. En relació a aquest model polític es definirà *la necessitat que la societat estiga educada en un major o menor grau*, en uns continguts o en uns altres, que els ciutadans tinguen instrucció bàsica per poder decidir, llegir, participar, desenvolupar noves empreses i projectes de desenvolupament econòmic... o que sols una èlit necessite aquests coneixements per dirigir a una majoria poc sabedora de les noves corrents polítiques, artístiques o econòmiques que apareixen a Europa, però amb suficient instrucció de moral i religió catòlica.

L'ensenyament secundari significava la font de creació dels nous quadres per al nou Estat: llatinistes-teòlegs? o economistes, enginyers, filòsofs...? educats per l'església o educats per l'estat?, trets d'una èlit social de les famílies aristocràtiques o de la nova classe burgesa, empresaris, rics comerciants, agricultors...? Tant si es pren una opció com una altra es va a formar *la nova classe dominant*, però una opció i altra *diferencien l'extensió, i els estils de direcció* que la nova classe burgesa imprimirà a la societat capitalista que es va creant.

En això context apareixeran propostes més radicals i més conservadores respecte al que havia de fer-se a l'ensenyament. Així, el *Boletín Oficial de Instrucción Pública* en 1843 citava l'opinió de Juan Meléndez Valdés, (el qual havia estat nomenat pel govern de José Bonaparte, president de la Junta d'Instrucció Pública, i havia hagut d'exiliar-se, com molts altres "afrancesats" el 1813-14). Us llegesc:

"Las casas del saber, tristes reliquias
de la gótica edad, mal sustentadas
en la inconstancia de la nuevas leyes
con que en vano apoyadas titubean
piden alta atención; crea de nuevo
sus veneradas aulas; nada, nada
harás de sólido en ellas si mantienes
una columna, un pedestal,
un arco de esa su antigua gótica rudeza"

Aquesta cita apareix en un article nomenat "Conclusiones sobre la poca firmeza de las opiniones que actualmente dominan en materia de Instrucción Pública," i en el

mateix article es fa veure que front a aquests consells “revolucionaris” de Meléndez Valdés, calia considerar que

“cuanta más novedad presentan los cambios, más difícil es ponerlos en ejecución, porque no se destruyen los hábitos y convicciones de los hombres con la facultad con que se destruyen las instituciones.”

En qualsevol cas, amb menys o més radicalitat en els canvis, el liberalisme sí que tenia clar la necessitat de disposar d'un sistema educatiu controlat per l'Estat com una de les eines per controlar el desenvolupament de la nova societat. Qui controla l'ensenyament controla una font de poder. Així Gil de Zárate afirma:

“Los gobiernos mismos que se han sucedido a través de tantas guerras y trastornos (...) no han podido menos de poner manos a la obra , y dar principio a lo que estaba en los deseos de la más sana parte de la nación; y a ninguno le incumbía tanto el llevarlo a cabo, como al que, producto de las revoluciones, estaba llamado a cimentar la nueva sociedad española sobre las doctrinas diametralmente opuestas a las que habían causado nuestra decadencia. La reorganización de la enseñanza tenía que ser tan completa como lo había sido la reorganización política.”

Referint-se a *la secularització* de l'ensenyament Gil de Zárate al·ludeix a:

“esa abdicación que a la sociedad civil se le pretende eximir de uno de sus más preciosos derechos, para entregarlos a otra sociedad, que por respetable que sea puede tener distintas miras, opuestos intereses, y llegar con tan poderoso instrumento a enseñorearse del Estado”

L'ensenyament primari, per eliminar l'analfabetisme generalitzat de la població, es regula amb la Llei d'Instrucció primària del 1838, tot i que renunciant a la gratuïtat que havien defensat els liberals de 1812, i que en València no es disposa d'una Escola Normal fins el 1844.

Quins esdeveniments caldria ressenyar del primer període per a la història d'aquest institut?

Excel·leix per damunt de tots la dissolució dels ordes religiosos ordenada per Mendiábal, amb la consegüent desaparició dels jesuïtes i la transformació del col·legi aristocràtic que aquests regentaven al *Real Colegio de San Pablo*, que ara dependrà de l'Estat. El director i el professorat són nomenats pel govern liberal. Així mateix, els plans d'estudi s'hauran d'adaptar als que decideix el nou govern liberal. Aquesta primera gran intervenció sobre la institució jesuítica és la primera pedra per a la creació de l'Institut públic on som avui.

Mentrementre, a les Corts no s’aclarien respecte del que havia de ser l’ensenyament secundari. Se succeïen governs i els debats parlamentaris entre moderats i progressistes, sense arribar a aprovar una llei o marc jurídic nou que definira establement aquest nivell del sistema educatiu. Per tant es va funcionant segons el “Arreglo Provisional,” una mena de normes que regulen els estudis de batxillerat impartits en la Facultat menor de Filosofia. Però el més important és que ja s’han intervençut els béns dels jesuïtes i de l’església, cosa que donarà a l’Estat fons, rendes i edificis que permetran més endavant construir la seua pròpia institució educativa i els aparells de control pertinents.

Podem dir que, amb mesures com aquestes (que impliquen reducció del poder econòmic i polític de l’Església), efectivament els liberals inicien la creació de l’ensenyament estatal. L’educació és assumida *com una responsabilitat i un dret de l’Estat*, el qual a partir de la desamortització dels bens eclesiàstics, es dota dels recursos necessaris per sostenir institucions dependents de l’Estat encarregades d’impartir ensenyament...

Paral·lelament a la intervenció de l’Estat, interessa conèixer la intervenció de la societat civil. Quina era la posició de la burgesia valenciana en aquest aspecte? A Alacant, per exemple, hi ha mobilitzacions per part de pares, ajuntament i associacions econòmiques perquè es cree un Institut usant els edificis i les rendes dels béns eclesiàstics i de propis desamortitzats. D’aquesta manera, Alacant aconseguirà un Institut abans que la llei Pidal ho ordene.

A Barcelona, la burgesia ja feia molt que havia construït una xarxa d’escoles i estudis adequades a les seues perspectives econòmiques i polítiques, al marge del sistema educatiu que l’estat liberal poguera crear.

No és el cas de València, que no tindrà el seu Institut fins que la llei Pidal no ho mane. A la nostra ciutat l’oferta d’estudis independent de l’Església que podríem considerar entre els que integraria l’ensenyament secundari, es reduïa a les anomenades càtedres independents, no articulades, iniciatives privades sense ajuts estatals. Cal esmentar la Societat Econòmica d’Amics del País, que sustentava càtedres d’agricultura, de mecànica industrial i de química aplicada a les arts, l’Escola de Comerç el *Liceo Valenciano*, amb càtedres de comptabilitat, de matemàtiques elementals i d’italià. Però totes aquestes entitats no es varen unir per a demanar a l’Estat la creació d’una institució en la qual desenvolupar el model educatiu que els interessava.

L’època moderada: lleis i institucions

Pel que fa al segon període dels suara esmentats, el del govern moderat, és el de la dotació de lleis i Institucions per al control i l’administració de la nova societat de classes. Així, a més dels Ajuntaments, o la Guàrdia civil, entre altres Institucions estatals que es creen en aquell temps, apareix el marc jurídic per a la creació dels Instituts d’Ensenyament Secundari: La llei Pidal (1845) i la llei Moyano (1857). Tots dos són polítics arrenglerats en les files dels moderats, que aconsegueixen els seus propòsits

d'implantar aquest nivell d'ensenyament perquè decideixen governar mitjançant decrets i ordres, donada la falta d'acords del parlament per a l'elaboració d'una llei clara respecte del que havia de ser l'ensenyament secundari.

La llei Pidal suposarà la conversió de la facultat menor de filosofia, —que expedia el títol de batxiller en art—, en *Instituto de Segunda Enseñanza*. Heus ací la primera repercussió de la llei Pidal.

L'any 1847 el govern ja nomena un director de l'Institut, i des del 1859 l'Institut compta amb secretaria, arxiu i memòries diferenciades, i des del 1866 és un Institut Provincial dependent dels fons de la Diputació. Tanmateix, fins el 1868, les classes continuen a les mateixes aules i el professorat roman al claustre universitari; llavors ens preguntem, quina importància té que, en lloc de facultat menor de filosofia, es diga Institut de Segona Ensenyança? Doncs, té una importància institucional i política. Primerament, implica que s'ha acceptat l'existència d'un nivell d'ensenyament diferenciat del primari i de l'universitari. A més a més, es conforma el marc jurídic per a la creació d'aquest nou nivell educatiu. I, per fi, un aspecte molt més important encara: s'assumeix que l'Estat té el dret i el deure de crear i controlar aqueix espai educatiu nou.

Què s'ha de comentar de la llei Pidal? Aquesta llei concep el nou nivell educatiu com una continuació de l'ensenyament primari i com a “*propio de las clases medias*.” Què entenen els liberals per *clases mitjanes*? Els liberals utilitzen aquest concepte al segle XIX per diferenciar la burgesia, la classe dirigent de la revolució liberal, tant de l'aristocràcia com del poble treballador. A la formació d'aquesta nova classe dirigent es destina l'ensenyament secundari. Però, segons el moment i la tendència moderada o progressista, defineixen la composició d'aquest grup social amb més amplitud o més elitisme. Per tant també es diferencien en incloure entre els que han de ser beneficiaris de l'ensenyament secundari a grups més amplis o reduir-lo a l'oligarquia.

Gil de Zárate, posem per cas, inclou entre les classes mitjanes (ho llegesc)

los que se hayan apoderado de los principales puestos del estado y de las decisiones que más capacidad requieren, los que inventan, dirigen y dan impulso a la sociedad conduciéndola por las diferentes vías de la civilización.”

Per a altres sectors del liberalisme el concepte de “*clases mitjanes*” l'identifiquen amb “la classe productora,” o “los promotores del progreso” en un sentit més ampli. En el context de la 1^a República tornen a aparèixer actituds més integradores en les consideracions de l'alumnat de l'Institut, com ara, us pose per exemple les paraules de Vivent Boix en la Memòria de l'Institut del curs 73-74:

“cuán grato ha sido a los ojos de los profesores contemplar en los anfiteatros de todas las clases, confundidos en fraternal confianza, los hijos de los poderosos con los hijos de las aldeas y los campos.”

Les diferències en la definició del grup al qual va dirigit l'ensenyament secundari ens mostren diferències ideològiques respecte a l'amplitud del grup que hauria de participar en la direcció de l'Estat, i també evidencien els models culturals i les aspiracions que guiaran la intervenció dels nous dirigents en la configuració de la nova societat: es volien semblar als poderosos d'abans, els aristòcrates, i imitar els seus sabers i els seus modals, o preferien inventar un nou model d'home culte i poderós basat en cànons alternatius als de l'élite aristocràtica? La formació que consideren escaient per a la nova classe dirigent ens indicarà també per on i com volien orientar la societat contemporània: modernitat?, europeisme?, La ciència al servei del progrés de la societat? O la ciència com status diferenciador d'una élit? o es conserva aquella por a la ciència per veure-la oposada a la tradició i la religió? Aspiren, doncs, a dirigir la societat per dominació autoritària, o per capacitat d'integrar i hegemonitzar les aspiracions de progrés de diversos sectors socials antiaristocràtics?

La llei Pidal pot ser va voler evadir aquest debat, pel que es reflecteix en la indeterminació sobre la naturalesa de l'ensenyament secundari: plans d'estudi a cavall entre matèries modernes i tradicionals, amb un pes considerable del llatí i de la religió; i una actitud pactista amb l'església; així els centres eclesiàstics s'hauran de sotmetre a una sèrie de requisits i de controls de l'Estat efectuats per l'administració de l'Institut, però l'església tindrà dret d'inspecció sobre centres públics.

Com a resultant de tot açò, a l'Institut de Segona Ensenyança de València, joves entre 10 i 17 anys estudiaven durant cinc cursos matèries com ara: 4 hores diàries de Llatí en 1r i 2n curs, Castellà a través de textos de clàssics; tres hores a la setmana de Religió i moral; Geografia-Història, Lògica, Física, H^a Natural i Matemàtiques.

Com que el finançament passa a ser dependent de l'Estat (primer s'elimina l'autonomia econòmica de les Universitats, i després passa a dependre dels pressupostos de la Diputació), amb l'objecte d'assegurar els recursos necessaris per a l'ensenyament públic, es crea una *Comissió Indagadora* de fons destinats a educació que es balafriaven i, per tant, l'Estat podria expropiar-los i dedicar-los al sosteniment dels Instituts. Però els enfrontaments amb interessos particulars, moltes vegades protegits per les mateixes autoritats locals, feren ineficaces les gestions d'aquestes Comissions.

Mentrestant, què succeeix amb el *Colegio de San Pablo*? El *Colegio de San Pablo* ha de seguir els plans d'estudi definits per l'Estat, s'ha de sotmetre a les inspeccions que realitza el rector de la universitat, i els exàmens es faran a l'Institut d'ensenyament secundari —l'ex-facultat menor de filosofia—. Per descomptat, hi augmenta el nombre de matriculats, ja que la nobiesa de sang no és, a hores d'ara, cap requisit d'accés. L'única limitació ve donada per l'elevadíssim preu de la matrícula (el preu d'un dia de pensió al *Colegio de San Pablo* equivalia al jornal d'un obrer vint anys després).

Però el 1850 s'esdevé la cosa més forta que li podia passar: per una Reial Ordre, les rendes i l'edifici del *Colegio de San Pablo* s'agreguen —o podem dir es transformen en—, l'Institut de segona ensenyança. Aquesta ordre, però, no es compleix. Caldrà que arriben els progressistes al poder, amb la revolució del 1868, perquè s'hi instal·le definitivament l'Institut de Segona Ensenyança. En aquest interval de temps, es continua emprant els locals de la Universitat.

Les memòries de l’Institut (es fan obligatòries des del 1857, al mateix temps que es dota l’Institut de secretaria i arxiu) reflecteixen moltes queixes dels directors: mancaça de locals, no dotació de suficients càtedres, s’encarrega a alguns professors dobles assignatures unificant Geografia i Història; Religió amb Lògica i Psicologia; eliminació de les llengües活ives, represàlies contra alguns professors, repercussions de les guerres carlines, “enfrentamientos con algunas corporaciones opuestas a la creación por el estado de centros de 2ª enseñanza,” diu Sanchis Barrachina en la ressenya històrica que escriu en la *Memoria* de 1881.

D’altra banda, el *Seminario de Nobles*, ubicat al *Colegio de San Pablo*, es transforma en col·legi d’interns de l’Institut a partir del 1861. Les reticències dels liberals, contraris a la pedagogia d’internat, s’esvaeixen en comprovar que són una font de finançament que pal·lia la penúria econòmica de l’Institut. Aquestes rendes són controlades per una junta nomenada pel govern i formada pel governador, el rector de la Universitat i el director de l’Institut.

L’altre pas important es produeix amb la *llei Moyano* i la incorporació del peritatge a l’ensenyament secundari. En altres paraules, amb aquesta llei s’accepta que hi haja dos tipus d’ensenyament secundari: un “d’estudis generals,” que dóna lloc al batxillerat, i un altre “estudis d’aplicació,” que dóna lloc al peritatge (mercantil, en nàutica, agrícola, o química...). Aquesta modificació de l’ensenyament secundari és molt important, perquè amplia l’espàcie social dels destinataris, i també perquè amplia el concepte de saber i de cultura incorporant coneixements no tradicionals, no controlats ni per l’Església, ni per la Universitat i que provenien del món de la producció. Aquelles càtedres que abans funcionaven privatament en la *Sociedad Económica de Amigos del País*, la *Escuela de Comercio* i el *Liceo Valenciano*, s’unifiquen en l’Escola Industrial i s’agreguen a l’Institut. L’edifici que el govern del bienni progressista cedirà a l’Escola Industrial és el de l’aristocràtic *Colegio de Doncellas de Distinguido Nacimiento*, el que suposava una nova intervenció de l’Estat liberal sobre els béns eclesiàstics, ara en la *Casa-Enseñanza* que havia fundat l’Arquebisbe Mayoral.

Tanmateix, després d’aquest període de reformes, arriben les mesures del Marqués d’Orovio, el ministre de Governació (del qual depèn l’educació) el 1866: noves *lleis ultramoderades*, representants del *neocatolicisme* més dur, que afavoreixen en gran manera l’ensenyament religiós. Orovio reforma els plans d’estudi, amb moltes més hores de Llatí i Religió, i suspèn les escoles d’aplicació reduint de nou el batxillerat als estudis clàssics. Ja hem comentat adés que l’Església podia crear col·legis, però havien de pagar drets de matrícula i passar els exàmens a l’Institut. Amb la llei d’Orovio aquestes condicions desapareixen i augmenta el nombre de matriculats als col·legis i descendeix el nombre de matriculats a l’Institut, les seues existències es queden a zero i la falta de recursos per a les càtedres s’agreua, tal com reflecteix el director de l’Institut a les memòries d’aqueixos anys. Al mateix temps el Seminari Conciliar de València era el de major nombre de graduats de tota Espanya i un diputat liberal de Castelló, anomenat Batllés, diu:

“A Castelló s’ha creat un Institut, però no hi ha més que quaranta matriculats perquè se’ n van tots al seminari de Tortosa i de València.”

Aquestes dades ens indiquen no sols la posició dels polítics, també les actituds de la societat civil, les opcions que fa la burgesia valenciana (els qui podien enviar els seus fills a estudiar) en determinades conjuntures històriques o polítiques.

Progressistes, demòcrates i republicans.

Aquesta és, per tant, la situació *a les portes de la revolució del 1868*. L’oligarquia, que ha estat dirigint l’estat liberal des dels anys 50, es mostra ara incapàc d’hegemonitzar el bloc dominant, de resoldre la crisi financer, de fer front a la problemàtica econòmica que té l’Estat espanyol en el seu conjunt. El model de direcció polític centralitzat, elitista i autoritari ha provocat el distanciament de molts diversos sectors de la societat valenciana: la burgesia industrial, comercial i, fins i tot, financer ha deixat de confiar en els governs d’Isabel II. La crisi bancària ha obligat a tancar la banca autòctona valenciana i ha provocat també el descontentament de la petita i mitjana burgesia, que hi tenien estalvis dipositats. Així el descontentament de empresaris, llauradors benestants, xicotets comerciants i artesans, confluix amb el moviment obrer i popular que des de feia anys lluitava contra les “quintes,” l’augment dels preus i els baixos jornals que agreujaven les seves condicions de vida... Així es conforma el bloc revolucionari del 1868 buscant models polítics i culturals alternatius als que han provocat tal crisi.

Aqueix bloc revolucionari, què té a veure amb l’ensenyament secundari? En primer lloc, necessita definir un altre concepte de progrés, de cultura, i de direcció política, una altra concepció de classe dirigent, de “*clases medias*” i, per tant, hauria de pensar la formació necessària per aquesta classe i l’Institut d’ensenyament secundari, des d’un altre model.

En tot el sexenari revolucionari es produeix una qualificada participació de la intel·lectualitat progressista valenciana; així, a la Junta Revolucionària de València trobem Vicent Boix, nomenat director de l’Institut, Pérez Puchol, rector de la Universitat i Pedro Barrientos, de Belles Arts. Aquests intel·lectuals fan una crítica de caire moralista de l’oligarquia anterior: “*eran egoístas, sólo miraban en su provecho propio, no buscaban el progreso general del país.*” Front a la imatge d’asseguradors de l’ordre que havia donat la burgesia moderada, els líders del sexenni revolucionari es defineixen a ells mateixos, a la burgesia, a la classe mitjana, com promotora del progrés econòmic, de l’europeisme, de la modernització. Però en les seues declaracions també manifesten tanta distància de l’oligarquia aristocràtica, com del poble treballador inculte, mancat d’instrucció i per tant —en la seua visió— de poca confiança moral. Un aspecte que defineix aquesta classe burgesa progressista és la seua gran confiança en la ciència i en la il·lustració com a valors messiànic, com a factors transformadors de la societat, moralitzadors de les classes populars i alternativa, per tant, a la repressió amb què els governs moderats solien respondre al problema social; idea que després recolliran els regeneracionistes.

Tot això repercutirà en la definició de l'ensenyament secundari que apareix en la Constitució de 1869:

“La enseñanza secundaria, que es una continuación y ampliación de la primaria, contribuirá eficazmente a la cultura intelectual de los pueblos, preparando el entendimiento de la juventud para los estudios profesionales y de facultad.”

Però també repercutirà en el tipus de continguts i l'escala de valors que reflectirà l'ensenyament de l'Institut. Vegem el conjunt de canvis que afecten a l'Ensenyament Secundari durant aquest període:

Primer calia derogar la llei Orovi i, per tant, un altre cop, l'ensenyament privat religiós hagué de pagar taxes i fer exàmens a l'Institut. Però, a més a més, la Junta revolucionària pren altres dues decisions, al meu parer, molt importants:

La primera és la creació de l'Escola d'Artesans, que implica l'ampliació de l'ensenyament secundari a uns sectors socials allunyats de l'Institut i, alhora, l'eixamplament del concepte de classes mitjanes. Vicent Boix aconsegueix el col·legi de Na Montforta, creat el segle XVI amb les rendes de la viuda de Montfort, per a ubicar l'Escola d'Artesans.

La segona és la definitiva desaparició del *Colegio de San Pablo*, l'edifici i les rendes del qual passen a l'Institut de segona ensenyança de València. Ha calgut una revolució democràtica i l'accés al poder dels progressistes perquè s'acompleix una ordre donada pels moderats el 1850.

Poc després, ja en temps de la I República, ocorre un altre fet, per a mi significatiu, i és l'elaboració d'un pla d'estudis sense Llatí per al batxillerat. Aquesta desaparició del Llatí és important pel que comporta de trencament amb els models culturals anteriors. No obstant això, en aquest batxillerat sense Llatí només es matricularan tres persones i així continuà tot fins al 1875, any en què acabarà aquesta modalitat de batxillerat i també l'experiència revolucionària del Sexenni, perquè fineix la I República, perquè Martínez Campos fa un cop d'estat a Sagunt, perquè es restaura la Monarquia borbònica i perquè Cánovas del Castillo i altres creen un sistema parlamentari molt moderat, d'ordre, que permet el control de la vida social i política pels cacics locals i provincials i el control ideològic queda en mans del tradicionalisme catòlic.

Ensenyament estatal i control eclesiàstic

Què succeeix en endavant, en el darrer terç del segle XIX? Vicent Boix, a la *Memoria* del curs 1874 afirma que

“el amor al saber y la pasión al estudio están aún muy lejos de adquirir el extenso desarrollo que las miras del gobierno, los progresos de la ciencia, y la honra de la patria tienen derecho a exigir [...]. Se echa de menos la propagación de los conocimientos útiles, lo mismo en las clases acomodadas como en los que buscan sólo el medio honroso para subsistir, y se echa de menos, en fin, en el trabajo intelectual, esa constancia [...] que ha dado al poder del hombre las fuerzas que le han prestado la mecánica y el vapor”

A finals de segle, doncs, podem deduir que els canvis de mentalitat i de models culturals han estat molt menors que els canvis institucionals. L’Institut ja té local i rendes i, per tant, el finançament de l’ensenyament secundari dependent de l’Estat està assegurat. Però, al mateix temps, les lleis concedeixen a l’Església un seguit de privilegis molt, molt important, per a construir centres privats religiosos, de tal manera que allò que caracteritza la vida educativa de la València del 1875 en avant és l’aparició de molts col·legis religiosos; d’aquest moment provenen la majoria dels que coneixem en l’actualitat. I no sols a la ciutat de València, també a Alzira, a Gandia, a Sueca, a Utiel, per a satisfer les aspiracions d’una burgesia agrària en expansió que considera un signe d’estatus dur els fills a col·legis de frares o de monges. El 1881 ha desaparegut l’Institut lliure de Requena; el d’Utiel i el de Xàtiva han estat substituïts per col·legis dels escolapis. A canvi, hi ha 16 col·legis agregats a l’Institut, tots religiosos llevat de dos, el *Colegio para niños* i el *Colegio Politécnico*, que eren laics.

L’Escola d’Artesans redueix el nombre d’aules i de càtedres, fins quedar limitada a tasques d’alfabetització i moralització.

L’Institut manté el control oficial, burocràtic i institucional, però és l’Església qui dirigeix ideològicament, controla els plans d’estudi, els llibres de text, i fa prestigiós el seu model educatiu elitista i tradicionalista front el que oferit l’Estat a l’Institut. Donat que el batxillerat és principalment un signe d’estatus de l’èlit que pot accedir a la Universitat, té més trellat per a les famílies benestants portar els fills a un col·legi de pagament que a l’Institut. Així veiem com les matrícules de l’Institut s’estanquen mentre que el nombre d’estudiants als col·legis religiosos augmenta.

Quina significació té això? Doncs, que la burgesia valenciana ha optat pel tradicionalisme i la religiositat que li assegura l’ordre social, davant dels models més progressistes que representaven el racionalisme i el positivisme. Després del sexenni revolucionari, el projecte polític de la burgesia valenciana és un projecte fonamentalment moderat i conservador, d’èlit i oligàrquic. I vol un ensenyament que siga un signe d’estatus superior, com ara els col·legis de pagament i estudiar Llatí. Tenir i manifestar status és més important que ser capaç de crear un bloc cultural, una intel·lectualitat alternativa, un concepte de cultura més renovador, més crític i més diferenciat del que hi havia en l’antiga societat feudal.

Això té conseqüències també en el model de direcció que s’imprimeix a la societat del País Valencià. A les acaballes del XIX i principis del XX l’elitisme, la mancança de models de cultura i de conducta propis, la imitació dels que havia ostentat l’aristocràcia,

caracteritzen “la coentor” de la classe dominant valenciana, i influeix en els comportaments ideològics i culturals d’altres sectors de la societat. Els sainets de Don Eduardo Escalante, i altres manifestacions culturals de finals del XIX o principis del XX ens mostren exemples d’aquestes limitacions del desenvolupament cultural i ideològic de la societat valenciana contemporània.

Pel que fa al model polític, a les eleccions del 1876 hi va haver un 75% d’abstencionisme, la qual cosa és indicativa del fet que el model polític no exigia participació; és coherent amb aquesta actitud la concepció de l’ensenyament més com una ornamentació que com una inversió en capital humà per un projecte econòmic i social diferent.

Podem començar a concloure preguntant-nos què va canviar i què no. Què ens ha donat l’Estat liberal i què ens queda a nosaltres per fer?

- Al finalitzar el segle XIX ja tenim ensenyament secundari i sostingut amb fons públics. S’ha creat un ensenyament secundari, un marc jurídic i un institut. L’Estat ja té l’aparell educatiu per a formar els quadres que el dirigiran (tot i que amb més voluntat de dominar que d’integrar, etc.), però també hi ha una posició clara davant l’Església: el pacte. S’ha creat l’ensenyament estatal, però l’Estat cedeix a l’Església un munt de drets dins d’aqueix ensenyament.
- És, a més, un ensenyament de classe, que serveix per legitimar les diferències socials. La manca de recursos econòmics per al sosteniment dels estudis, junt al tipus d’assignatures que s’imparteixen allunyades dels coneixements i els interessos de la majoria de la societat, distancien les classes populars d’aqueixs estudis. Així, la possessió del títol de batxillerat és símbol diferenciador del nivell cultural i també social, i sols té utilitat per aquells que puguen imaginars-se com a notaris o advocats o metges. (aquests eren les carreres universitàries preferides per la burgesia valenciana de principis del segle XX, que, segurament, associava aquests estudis als propis de la posició social privilegiada).
- A més a més s’ha consolidat un model educatiu competitiu, amb exàmens, concursos, premis i altres aspectes de l’escala de valors pròpia del món mercantil i del capitalisme.

Jo crec que quedava definit bàsicament el model educatiu que la burgesia i el nou Estat liberal necessitava. Però, en quines coses no es va avançar?

Què ens queda pendent?

Doncs, al meu parer, va quedar pendent el laïcisme, un ensenyament laic, no controlat per l’Església.

Queda pendent qüestionar el concepte de saber heretat del passat, i substituir-lo per un model d’intel·lectualitat i de persona culta alliberadora, que amplie les possibilitats de

participació crítica de la ciutadania en els assumptes públics. Queda pendent qüestionar el currículum tradicional, i construir una proposta cultural i científica que ajude les persones a ser més felices, a tenir més control sobre la realitat que els envolta, a poder transformar eixa realitat segons els seus interessos, molt més que a preparar per a accedir a la Universitat. Crec que encara no hem assolit la independència de l'ensenyament secundari respecte de la Universitat, heus ací un altre assumpte pendent.

Em sembla que tampoc no hem resolt, en la pràctica, el problema de si el que ensenyem és o no respectuós amb les diferents cuitures i interessos que integren la nostra societat. Pot ser cal un debat social sobre què cal ensenyar als Instituts, si aquests han de servir a tots els grups socials i culturals sense segregar ningú.

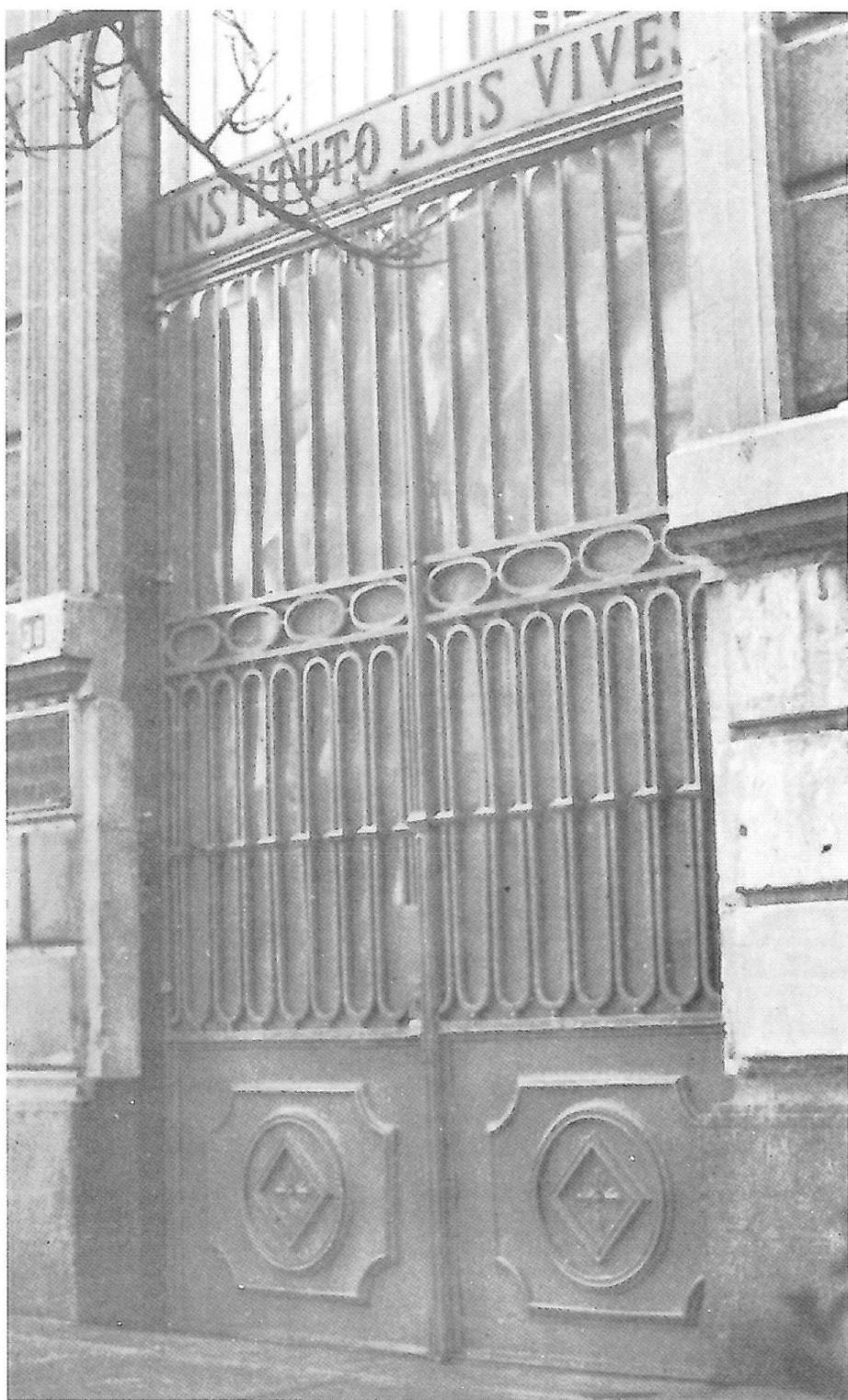
En definitiva: evitar la dependència de la Universitat, superar un currículum segregador, la capacitat de qüestionar els sabers tradicionals i d'introduir-ne d'altres que la vida quotidiana ens demana, ser capaços d'utilitzar la ciència per a donar resposta a aqueixos problemes rellevants en la vida social avui, oposar a l'Església un ensenyament laic i lliure crític amb qualsevol tipus de adoctrinament, són apects que encara queden pendents.

Però potser, aquestes qüestions, no corresponien lògicament a les expectatives, ni a les necessitats dels liberals del segle passat. La Segona República les va reprendre fins que un altre cop d'estat va acabar amb el nou intent reformista.

Potser es tracte de qüestions que hagen de resoldre avui els estudiants, el professorat, les mares i els pares, els governs i en general els protagonistes actuals de la història de l'educació, tal vegada, més des de l'òptica de la democràcia que des de l'òptica del liberalisme. I ací ho deixo.

*(La documentació citada, les fonts i la bibliografia usada per a la composició d'aquesta conferència podeu trobar-les detallades en: ÀNGELS Martínez Bonafé: *Ensenyament, burgesia i liberalisme. L'ensenyament secundari en els orígens del País Valencià contemporani*. Edit. Diputació Provincial de València. València. 1985.)*

València, Octubre, 1995



Instalaciones en la C./ Benjamin Franklin. (Méjico D. F.)
del Instituto Luis Vives, Colegio Español de Méjico

El instituto Luis Vives de la Ciudad de México: Un ejemplo de la educación republicana en el exilio

El 27 de Octubre, a las 18 horas y en el Salón de Actos del instituto, nuestro vicedirector don Joaquín Cruz Gaude presenta la ponencia anunciada a cargo del Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación don José Ignacio Cruz, con el título de: *El instituto Luis Vives de México: un ejemplo de la enseñanza republicana en el exilio*.

Tenemos el honor de contar con la colaboración de *doña María Luisa Gally Companys*, directora general del plantel del Instituto Luis Vives de México, que respondió satisfactoriamente a nuestra invitación a participar en la efemérides de este 150 aniversario y lleva entre nosotros dos días conociendo aspectos de nuestro centro educativo y de la ciudad de Valencia.

José Ignacio Cruz. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, autor del libro “La educación republicana en América (1939–1992),” comienza su así su intervención:

Muchas gracias a todos. Yo voy a hablar sobre algunos aspectos de la historia del Instituto Luis Vives de México. En cierta medida, yo estaba pensando que es un poco de osadía intentar hablar aquí, explicar algunos aspectos de la trayectoria de este centro docente, estando como está presente su actual directora M^a Luisa Gally. Además, ella ha sido antigua alumna y muchas de las cuestiones que yo voy a comentar aquí, en parte ella las ha vivido y, desde luego, tiene referencias personales mucho más significativas que las que yo puedo tener. Yo simplemente tuve la fortuna de poder visitar México y hacer una investigación sobre la educación republicana en el exilio que fue muy bien acogida allí y gracias a las aportaciones, entre otras, de M^a Luisa Gally y de muchas personas como ella, de muchos maestros y maestras del exilio y muchas

personas vinculadas a los colegios del exilio, pude intentar describir un poco la trayectoria de estos centros. Aquí voy a centrarme fundamentalmente en este Luis Vives de México e intentaremos salir del paso bienamente.

Nos hemos dividido la trayectoria cronológica del Luis Vives y a partir de determinado momento yo cederé la palabra y M^a Luisa Gally finalizará.

Teniendo acceso a la recensión de la conferencia, suministrada por el mismo autor, hemos decidido incluirla en esta recopilación y pasar a transcribir las palabras con que se despidió doña M^a Luisa Gally Companys:

Antes que nada quiero decir que la agradecida de estar aquí soy yo. Me ha encantado la idea de la invitación, lo estoy pasando muy bien, estoy conociendo gente muy interesante, muy cariñosa, contra lo que yo pensaba de los valencianos, que eran un poco mas fríos estoy conociendo gente muy cariñosa, de verdad, muy atenta y lo estoy pasando de maravilla, así que eso ya vale un viaje aunque sean muchas horas, por otro lado todo lo ha dicho ya José Ignacio y es muy poquitito lo que yo quiero añadir, pero si que me gustaría que después intercambiaremos opiniones, vamos a ver si al final podemos charlar un rato que eso es más enriquecedor.

En los primeros años de vida del Instituto Luis Vives su alumnado era lógicamente de origen español. Poco a poco este dominio numérico de alumnos españoles ha ido descendiendo hasta llegar a las cifras actuales en las que sólo un 30% de la población total del Instituto es hijo o nieto de refugiados españoles, yo tengo en este momento en clase de 5º año una chica que es alumna mía que es hija de una chica que yo tuve alumna en 5º grado, así que ya tenemos hasta nietos de los refugiados españoles en bachillerato.

Al mismo tiempo el Luis Vives fué escogido por muchos de los refugiados chilenos, uruguayos y argentinos de los años setenta para educar a sus hijos, esto da un perfil muy variado de nuestros educandos y esto hace su vida cotidiana muy rica porque hay un intercambio constante de vivencias y de cultura.

El grupo que día a día labora en la institución comparte el ideal heredado y trata de formar un tipo de alumno creativo, independiente y capaz de entender su papel en sus entornos sociales, de manera que aún en el caso de no llegar a convertirse en *profesionalista*, cosa que si sucede con la mayoría de nuestros *egresados*, puede apoyarse en una cultura básica sólida y en unos principios inamovibles que le permitan ser un hombre libre entre los hombres.

El Luis Vives es actualmente un colegio muy prestigiado dentro la clase pensante mexicana y es elegido por su alto nivel educativo y su perfil liberal. Su excelencia académica es reconocida año con año por las autoridades de la Universidad Nacional Autónoma de México y por la propia Secretaría de Educación Pública, que es el Ministerio de Educación. Es producto de entender la educación como un proceso paulatino y de un universo completo desde la primaria nuestros alumnos son objeto de una atención especializada que no finaliza hasta el último grado de bachillerato. Los alumnos

del Luis Vives adquieren casi sin darse cuenta una forma de pensar, de ver la vida y de ser particulares que los hace elementos valiosos y solidarios allí donde decidan seguir su futuro. A esto nos ayuda además del tiempo académico establecido un programa completo de actividades extracurriculares único en México, con visitas programadas a museos y lugares históricos, prácticas de campo sistemáticas y la presencia de *conferencistas expositores* externos. Destaco también el campamento anual de convivencia de toda la escuela y los talleres vespertinos.

En México igual que en otros lugares del mundo, los pequeños colegios privados tienden a desaparecer debido a sus altos costos de funcionamiento esto a supuesto una preocupación constante para la escuela que se niega a crecer irracionalmente, sin embargo el hecho de que el 95% de nuestros *egresados* es aceptado para realizar sus estudios en las Universidades del país sobre todo en la Universidad central y el enorme cariño que despierta la institución entre su comunidad nos da la tranquilidad suficiente para seguir adelante optimistas del futuro y realizando nuestra labor como desde el principio.

La educación es una de las actividades humanas más nobles y generosas es una actividad callada, cotidiana, ajena a los reflectores públicos y a la publicidad personal. Los méritos de una institución educativa tardan en salir a la luz y se miden sólo por el efecto que tienen en los que a ella acuden, los *egresados* del Luis Vives son intelectuales, científicos y maestros mexicanos reconocidos y valorados pero son fundamentalmente hombres de bien.

Gracias.



Dña. María Luisa Gally Companys,
en la cena de clausura de la conmemoración

El instituto Luis Vives de la ciudad de México: Un ejemplo de la educación republicana en el exilio

José Ignacio Cruz Orozco

Pocos, muy pocos, de los numerosísimos alumnos y profesores que han pasado en las últimas décadas por las aulas del Instituto Luis Vives de Valencia, sabrán que a muchos kilómetros de distancia, con un océano de por medio, en la populosa ciudad de México, existe hoy en día un centro docente que tiene idéntico nombre al del instituto señero de Valencia. Pero así es. En el número 38 de la calle Benjamín Franklin, en la colonia Escandón de la capital mexicana, la ciudad más poblada del planeta, en un recoleto edificio se encuentra una institución educativa en cuya puerta de entrada se puede leer con letras bien llamativas Instituto Luis Vives. Que ambos centros docentes se denominen igual no es una simple casualidad. Entre ambos “Luis Vives,” el de allá y el de acá, existen poderosos lazos de unión, aunque no son demasiado conocidos. Por ello creo que en estos momentos, en que el Instituto Luis Vives de Valencia conmemora su ciento cincuenta aniversario, es la ocasión propicia para subrayar los vínculos que han unido a ambos, esperando que el mejor conocimiento de las comunes conexiones pueda contribuir a desarrollar un mayor contacto futuro entre los dos centros.

El exilio republicano de 1939

La creación del Instituto Luis Vives de México se inscribe en un contexto histórico muy preciso y su trayectoria como institución docente se encuentra completamente condicionada por circunstancias ciertamente singulares. El Luis Vives es una consecuencia directa del exilio republicano de 1939 y dicha dependencia constituye, en cierta medida, la razón última y profunda de su carácter como colegio.

Como es bien sabido el triunfo de las tropas del general Franco en abril de 1939 supuso el éxodo de numerosos españoles comprometidos con el régimen republicano. Aunque desde casi el inicio de la contienda se habían producido desplazamientos de personas en razón de los movimientos de los frentes de guerra, el éxodo más numeroso se produjo en los primeros meses de 1939. La conquista de Cataluña por Franco provocó la huida de cerca de 500.000 personas hacia la frontera.²⁴ La mayor parte de los desplazados buscó refugio en Francia, donde muchos de ellos fueron recluidos en campos de internamiento que no contaban con las más mínimas condiciones. A suelo galo llegaron muchos militantes destacados de los partidos políticos y organizaciones que habían apoyado a la República y los restos del ejército popular copado en Cataluña. Pero junto a ellos, también cruzaron la frontera muchos otros españoles que, sin haberse destacado políticamente, veían con temor su destino bajo el régimen franquista. Además, en muchos casos no huyeron sólo los combatientes y responsables. Un

²⁴ Rubio, J.: *La emigración de la Guerra Civil de 1936 1939*. Tomo I, Madrid, Librería Editorial San Martín, 1977 pp. 104-109; y Abellán, J. L.: “Significado y proyección histórica del exilio de 1939” en *50 Aniversario del Exilio Español*, Madrid, Pablo Iglesias, 1989, pp. 33-46.

gran número marcharon acompañados por sus esposas, hijos e incluso otros familiares más lejanos.

Pero el suelo francés no ofrecía las suficientes garantías de seguridad para los exiliados. A los problemas generados por la acogida de las autoridades francesas y las pésimas condiciones de los campos de internamiento, los exiliados unían otros temores. La frontera española se encontraba muy cerca y nuevos aires de guerra se adivinaban en el horizonte. De hecho la II Guerra Mundial estalló en septiembre, sólo seis meses después del final de la Guerra Civil. Por todos esos poderosos motivos las autoridades republicanas intentaron trasladar el mayor número posible de exiliados al otro lado del Atlántico, lejos de los peligros que les amenazaban en suelo francés.²⁵

México tierra de promisión

El gobierno republicano realizó en aquellos momentos intensas gestiones para que diversos países iberoamericanos acogieran a grupos de exiliados. Por esa razón, bastantes consiguieron alcanzar la otra orilla del Atlántico y establecerse a salvo de los avatares de la II Guerra Mundial. Todos los países americanos se vieron afectados, en mayor o menor medida, por esa oleada del éxodo republicano y acogieron en su suelo a colectivos de exiliados. El grupo más numeroso, entre 20 y 25.000, se instaló en México. No se trató de ningún hecho casual. Cuando la marcha de la Guerra de España comenzó a torcerse para las fuerzas gubernamentales, las máximas autoridades republicanas realizaron contactos muy discretos entre gobiernos amigos, sondeando una posible acogida por si el exilio llegaba, finalmente, a producirse. El diputado socialista Juan Simeón Vidarte, hombre de confianza del presidente del consejo de ministros, Juan Negrín, mantuvo en septiembre de 1937 una conversación sobre el particular con el Presidente de México, general Lázaro Cárdenas. La respuesta de Cárdenas, gran amigo de la causa republicana, no pudo ser más desinteresada. Con estas palabras respondió a la cuestión planteada.

“Si ese momento llegase puede usted decir a su gobierno que los republicanos españoles encontrarán en México una segunda patria. Les abriríamos los brazos con la emoción y cariño que su noble lucha por la libertad y la independencia de su país merecen.”²⁶

Tan generosa promesa no acabó en el cajón de los olvidos y cuando la derrota republicana se convirtió en una cruel realidad, las autoridades mexicanas, con su presidente

²⁵ Los temores de los exiliados estaban muy bien fundados. En 1940, cuando el ejército alemán ocupó Francia, se produjo en el sur de Francia el apresamiento de varios destacados republicanos, los cuales fueron inmediatamente trasladados a España. Los detenidos fueron Cipriano Rivas Cherif, cuñado de Azafía, Lluís Companys, presidente de la Generalitat de Catalunya, Francisco Cruz Salido y Julián Zugazagoitia, diputados socialistas, y el dirigente anarquista Juan Peiró. Ya en España, las autoridades franquistas los sometieron a consejos de guerra que finalizaron, en todos los casos, con condenas de muerte. Excepto en el primer caso, la pena fue ejecutada.

²⁶ Vidarte, J. S.: *Todos fuimos culpables. Testimonio de un socialista español*, Tomo II, Barcelona, Grijalbo, 1977, p. 788.

a la cabeza, se mostraron fieles a la palabra dada, permitiendo que un amplio contingente de exiliados pudieran instalarse y reconstruir allí sus vidas. A causa de ese apoyo político México, un país situado a más de 10.000 kilómetros de distancia, se convirtió en la nación que, tras Francia, acogió mayor número de exiliados republicanos. Ya durante el mismo periodo bélico el gobierno mexicano recibió a medio millar de jóvenes, los denominados “niños de Morelia,” y a un selecto grupo de intelectuales para quienes se creó “La Casa de España.”

A esos primeros huéspedes se unieron muchos más poco tiempo después. Con el final de la Guerra el puerto mexicano de Veracruz se convirtió en el destino de una serie de expediciones que partieron de Francia. La primera de ellas zarpó el 25 de mayo de 1939 del puerto de Sète a bordo del buque *Sinaía*. Poco tiempo después arribaron a Veracruz otros grupos embarcados en el *Mexique*, *Ipanema*, etc. Así, por diversos caminos y distintas rutas, entre 20 y 25.000 hombres, mujeres y niños exiliados entraron en México a partir del verano de 1939.

Los recién llegados tuvieron que hacer frente a numerosos problemas. Derrotados, sin nada de valor en las manos, en un ambiente desconocido, se enfrentaron a un reto de considerables dimensiones. Necesitaban conseguir un lugar donde vivir, comenzar a ganar algo de dinero para hacer frente a las necesidades más perentorias y, como no, encontrar colegio para los niños en edad escolar. La respuesta que proporcionó el colectivo exiliado en México a éste último problema resultó ciertamente singular y no tuvo parangón en ningún otro punto de la diáspora republicana. A diferencia de otros lugares, y debido a peculiares circunstancias, los republicanos españoles pudieron crear sus propios centros docentes, los cuales proporcionaron una formación de gran calidad a los miembros más jóvenes de su colectividad. Así, surgieron el Instituto Luis Vives, la Academia Hispano-Mexicana, el Colegio Ruiz de Alarcón y el Colegio Madrid en el Distrito Federal, y hasta media docena de colegios Cervantes en distintas ciudades de provincias. Por todo ello el Instituto Luis Vives de México debe ser considerado, ante todo, y por encima de cualquier otra circunstancia, como uno de los colegios del exilio republicano español en México.

Para comprender mejor la peculiar idiosincrasia de esos centros docentes en general, y del Luis Vives en particular, conviene dar respuesta a un interrogante inicial. ¿Por qué se crearon allí esos centros docentes? ¿Cuáles fueron las causas que hicieron que se fundaran los colegios en México y no en Francia, o en cualquier otro lugar en los que se asentaron los exiliados? Para ofrecer una respuesta globalizadora, resulta imprescindible describir una amplia serie de factores que, en nuestra opinión, posibilitaron la creación de los colegios del exilio.

Por parte mexicana hubo dos elementos de indudable trascendencia. El primero ya ha sido citado con anterioridad. El exilio republicano contó en todo momento con el firme apoyo del gobierno mexicano. Desde la presidencia del general Lázaro Cárdenas, los sucesivos mandatarios mexicanos ayudaron siempre políticamente a los exiliados, negándose a otorgar legitimidad alguna al régimen franquista.²⁷ Ese auxilio hizo las

²⁷ Una muestra inequívoca del apoyo del gobierno mexicano al exilio español la encontramos en que éste no estableció relaciones diplomáticas con España hasta marzo de 1977, reconociendo durante más de cuarenta años al gobierno de la república en el exilio como el único legítimo.

veces de sólido paraguas protector, el cual les permitió allanar todo tipo de obstáculos a la hora de poner en marcha iniciativas de muy diversa índole. El otro aspecto poseía una dimensión más concreta y estaba relacionado con la situación del sistema educativo mexicano. A principio de la década de los cuarenta, las aulas de ese país hubieran tenido serias dificultades para poder integrar la demanda de puestos escolares que el colectivo exiliado necesitaba. Aunque el número de plazas no suponía una cifra demasiado elevada, representaba una carga difícil de asumir. Téngase en cuenta que la mayoría se estableció en la capital de la nación, la cual soportaba, ya en aquel entonces, un importante flujo migratorio interno.

Los exiliados, por su parte, también tuvieron poderosos motivos para crear el Instituto Luis Vives y el resto de los colegios del exilio. En primer lugar, como ya quedó dicho, existían unos niños y jóvenes con una problemática de escolarización a la que era necesario ofrecer respuesta. Además, la alternativa formativa debía ser lo más española posible. En esos primeros momentos, en torno al inicio de la década de los cuarenta, los exiliados pensaban que la vuelta a España estaba próxima, que el exilio finalizaría, como muy tarde, con el triunfo de las fuerzas aliadas en la II Guerra Mundial. La gran mayoría suponía que la victoria aliada llevaría pareja la caída del régimen franquista. Por tanto, la formación que debían de recibir sus hijos, tenía que preparar la vuelta a España que se anunciaría cercana.²⁸

A las necesidades de los más jóvenes se unió, la urgencia por facilitar puestos de trabajo a los recién llegados. Desde el momento mismo en que los primeros exiliados pusieron pie en tierra mexicana, el Servicio de Evacuación de los Republicanos Españoles (SERE) y la Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles (JARE), los dos organismos fundados por las autoridades republicanas para ayudar a los exiliados, crearon diversas empresas para proporcionarles puestos de trabajo. Así, surgieron: editoriales, imprentas, laboratorios farmacéuticos, explotaciones agrícolas, talleres metalúrgicos, diversas fábricas y los colegios del exilio.

A todas las urgencias enumeradas, ya sea por parte mexicana o española, se unió otra circunstancia más de índole cultural, y que abarcó por igual a mexicanos y españoles. A diferencia de lo que ocurrió en otros países, la comunidad exiliada instalada en México no sufrió lo que el profesor Marichal ha denominado “expatriación lingüística.”²⁹ La existencia de un mismo idioma entre la nación de procedencia y el país receptor, hizo posible que los profesores pudieran seguir ejerciendo la docencia y que los niños y jóvenes no tuvieran la necesidad de aprender una nueva lengua para desenvolverse en la tierra de acogida. Este hecho resultó un factor transcendental, sin cuya existencia todos los demás elementos enumerados no hubieran bastado por si mismos para posibilitar la creación de los colegios del exilio.

²⁸Puede comprobarse ese hecho en el testimonio de Manuel Andujar recogido por Alonso, M. S.; Aub, E. y Baranda, M.: *Palabras del exilio. De los que volvieron* Tomo 4, México, SEP, INAM e Instituto de Investigaciones José María Luis Mora, 1988, p. 124. También apunta en la misma dirección Mateo, E.: “Colegios. La enseñanza en el exilio mejicano” en *Cuadernos Republicanos*, nº 6 (abril, 1991) 17–29.

²⁹En ese punto concreto seguimos las ideas expresadas por Marichal, J.: “El Pensamiento Español Transterritorio” en Varios: *50 Aniversario... o. c.*, p. 16.

La creación del Instituto Luis Vives

En este contexto preciso de condicionantes ideológicos y materiales se llevó a cabo la fundación de Instituto Luis Vives. La iniciativa concreta partió del Comité Técnico de Ayuda a los Españoles Refugiados, la delegación del SERE en tierras mexicanos. El Comité estaba presidido por Jose Puche Planas, profesor universitario, catedrático de Fisiología y rector de la Universidad de Valencia. Conviene retener el nombre, ya que el doctor Puche se convirtió en uno de los pilares básicos del centro durante varias décadas y, en base a las circunstancias que enumeraremos, debe ser considerado como uno de los puntos de unión entre el Luis Vives de México y el de Valencia. Una de las primeras actuaciones del Comité consistió en fundar el Instituto. La decisión se tomó en agosto de 1939, apenas 60 días después de finalizada la Guerra Civil.³⁰

La elección del nombre para el colegio recién creado no fue casual. En ella encontramos en otro gran punto de unión entre el Luis Vives de México y el de Valencia. Sin ninguna duda la figura del ilustre filósofo valenciano resultaba especialmente adecuada en aquellas circunstancias. En primer término, la teoría educativa de la II República presentaba muchas concomitancias con los planteamientos reformadores de defendió Vives cuatro siglos antes. Como gráficamente señaló en un discurso parlamentario ante las Cortes Constituyentes de 1931 el diputado socialista y Ministro de Instrucción Pública Fernando de los Ríos, los republicanos se consideraban “herederos de los heterodoxos españoles.”

A esa consideración, se unían otras referencias más cercanas a la ciudad de Valencia. Luis Vives también fue un exiliado. Tuvo que abandonar su tierra natal para estudiar y enseñar en otros lugares. Una trayectoria bastante similar a la que emprendieron, siglos después, los maestros y profesores que fundaron el Instituto Luis Vives de México. Además, el doctor Puche, según referencias recogidas entre los profesores que le acompañaron en esos primeros momentos, tuvo mucho que ver con la elección del nombre. Don José Puche residió durante bastante tiempo en Valencia, fue rector de nuestra universidad y a la hora de seleccionar un nombre tuvo bien presente al Instituto Luis Vives de Valencia.³¹ Asimismo, la figura del filósofo valenciano ha estado muy presente entre los alumnos y profesores del centro. Prácticamente desde la fundación hasta nuestros días, un cuadro suyo, con la leyenda *Joannes Ludovicus Vives, Valen-*

³⁰ El SERE, o más concretamente su delegación en México, el Comité Técnico de Ayuda a los Refugiados Españoles, creó, además del Instituto Luis Vives, la Academia HispanoMexicana en México D. F. y una serie de colegios con la común denominación de Cervantes en diversas ciudades de provincias: Córdoba, Tampico, Torreón, Tapachula, Veracruz, Jalapa. Esos centros pasaron por diversas vicisitudes, pero la mayoría de ellos existen hoy en día. Capella, M. L.: “Entrevista al Dr. Puche Alvarez” en Varios, *Palabras del exilio. I. Contribución a la historia de los refugiados españoles en México*, México, INAH, Librería Madero, 1980. En cuanto a la fundación del Instituto Luis Vives véase Moran, B. y Perujo, J. A.: *El Instituto Luis Vives. Colegio Español de México*, México, Instituto Luis Vives, 1989, pp. 9-11.

³¹ Datos sobre el particular me fueron proporcionados por José Puche Planas, actual presidente del Consejo Directivo del Instituto Luis Vives e hijo del presidente del Comité Técnico de Ayuda a los Refugiados Españoles y por Eligio Mateo Sousa profesor del Instituto durante muchos años. Sobre la trayectoria de José Puche puede consultarse la obra de Barona, J. L. y Mancebo, M. F.: *José Puche Álvarez (1896-1979). Historia de un compromiso. Estudio biográfico de un republicano español*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1989.

tinus, ha presidido el Instituto, ocupando un lugar de privilegio en sus muros y en su imaginario simbólico.

Los inicios

Una vez creado el centro, las primeras actividades del Instituto Luis Vives se encaminaron a darse a conocer mediante un ciclo de conferencias en el que participaron ilustres personalidades españolas y mexicanos. Ocuparon la cátedra, entre otros, José Gaos, José Carner, Pedro Carrasco y Alfonso Reyes. Las actividades propiamente docentes, no se iniciaron hasta noviembre de 1939, con clases de regularización para los niños que iban llegando de las expediciones procedentes de Francia. Posteriormente, en enero de 1940 comenzaron las clases de primaria y en febrero las de secundaria. Una de las características principales, y que lo diferenció de otros colegios del exilio, consistió en que, desde el inicio, proporcionó una oferta formativa global para todos los niveles de enseñanza no universitarios. Desde los primeros momentos hubo jardín de infancia, primaria, secundaria y preparatoria, de acuerdo con los planes oficiales de la Universidad Nacional Autónoma de México, a la que incorporó sus estudios. También ofreció en los años iniciales, cursos de enseñanza vocacional y de comercio siguiendo la normativa del Instituto Politécnico Nacional.

Las primeras aulas estuvieron ubicadas en dos caserones. Uno en la calle Arquímedes, que se destinó para el jardín de infancia y la primaria, y otro, para el resto de las enseñanzas, en la calle Gómez Farías. Ésta última estaba situada muy cerca de una de las áreas urbanas en dónde se instalaron gran parte de los exiliados. Ninguno de los locales había sido diseñado para la función docente y, aunque se efectuaron reformas, siempre resultaron algo inapropiados para esa tarea. En 1940, primer año de funcionamiento, se matricularon 250 alumnos, hijos en su totalidad de familias exiliadas. En el curso siguiente la matrícula aumentó a 328 alumnos, de los cuales el 40% eran mexicanos, y en 1942 los inscritos llegaron hasta 400, superando ya los mexicanos a los españoles.³² El aumento del alumnado debe de interpretarse como un éxito de la oferta del Luis Vives, que siempre mostró un especial énfasis en la calidad de la enseñanza.

El profesorado

Uno de los pilares básicos de la fama del Instituto Luis Vives, y de su indudable éxito, fue el profesorado con que contaba. Casi todos ellos habían estado vinculados de un modo u otro a la Institución Libre de Enseñanza, y en conjunto formaban un claustro de indudable prestigio. En estos primeros momentos impartieron clase en la primaria, Pedro Pareja, Violeta Fernández, Antonio Molina, Amanda Velasco, Teresa Torres, Lucía Ruiz, Eleazar Huerta e Isabel Bustos.

³² Archivo del Ministerio de Asuntos Exteriores, citado en adelante como AMAE, M 304 leg. 6.

En los otros grados formaban el cuerpo de profesores los siguientes. En filosofía, Joaquín Alvarez, Joaquín Xirau y Rubén Landa. Se responsabilizaron de las matemáticas, Enrique Jiménez, Marcelo Santaló, Vicente Carbonell y Luis Tapia. Para Geografía e Historia se contó con, Pedro Frey, Vidal Luna, Ana Martínez Iborra, Carlos Ruis, Leonardo Martín, Alberto Morales, Josefina Oliva y Jorge Hernández. En física y química Pedro Carrasco, Alfonso Boix, Eligio de Mateo y Luis Tapia. Impartieron la asignatura de latín, Agustín Millares, Juana de Ontafión y Andrés Herrera. En ciencias naturales fueron profesores, Enrique Rioja y Enriqueta Ortega. Dieron las clases de literatura mexicana y española, Angela Campos, Eloy Cordero y Antonio Del Toro. En dibujo estuvieron los profesores Elvira Gascón y Luis María Bosqued. Civismo lo impartían Vidal Luna y Alfredo Uruchurtu. Higiene e inspección médica estaba a cargo de los doctores Marcial Portilla y Francisco Barnés. En educación física Marcelino Losada. Para música Marcial Rodríguez. En contabilidad estuvieron Lorenzo García y Eduardo Muñoz. Las clases de idiomas estaban a cargo de Manuel Devís y Rubén Landa.³³

Directores y profesores valencianos

Otro de los lazos de unión más sólidos entre el Luis Vives de la Valencia republicana y el del exilio lo constituyen los profesores que formaron parte de ambos claustros. El elenco es breve. Se reduce solamente a dos nombres. Pero ambos ocuparon puestos de responsabilidad en momentos de gran trascendencia. La corta lista debe iniciarse con Joaquín Álvarez Pastor, el primer director del Luis Vives mexicano. Este catedrático de instituto se había ocupado antes la dirección del Pérez Galdós de Madrid y del Luis Vives de Valencia, siendo, además, el primer director y responsable máximo de la puesta en funcionamiento del Instituto-Escuela de Valencia a partir de 1932. Después, formó parte del Consejo de Instrucción Pública y de la Junta Técnica de Inspección General de Segunda Enseñanza.³⁴

También ocupó la dirección del Luis Vives de México durante más de 20 años el catedrático Juan Bonet Bonell. Don Juan, como siempre fue conocido, llegó a la dirección en 1948, tras haber sobrevivido a la barbarie en el campo nazi de Mauthausen. Mientras dirigió el centro, Juan Bonet se entregó en cuerpo y alma a su trabajo, consiguiendo que el Instituto se afianzara por completo, pese a los problemas que atravesó.³⁵ La huella que dejaron ambos profesores en el Luis Vives resultó imborrable. Los dos fueron, en Valencia y en México, profesores muy seriamente comprometidos con la educación de la República. Al igual que muchos otros maestros y profesores. El exilio

³³ Reyes, J. J.: "Escuela, maestros y pedagogos" en Varios, *El exilio español en México, (1939–1982)*. México, Salvat-Fondo de Cultura Económica, 1982, pp. 190–191; y Moran, B. y Perujo, J. A.: *o. c.*, pp. 23–24.

³⁴ Joaquín Alvarez Pastor fue nombrado director del Instituto-Escuela en la reunión del Patronato de Cultura celebrada el 8 de marzo de 1932. Hay diversos datos su participación en el proceso de formación del Instituto-Escuela en el Archivo de la Universidad de Valencia leg. 1073.

³⁵ Datos sobre la interesante trayectoria vital y profesional de Juan Bonet puede encontrarse en Cruz, J. I.: *La educación republicana en América (1939–1992)*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1994, pp. 112–114.

no supuso para ellos un cambio de ideario político o pedagógico. Tan sólo modificó el hábitat en que tuvieron que desenvolverse como docentes.

En el Luis Vives también hubo otros profesores valencianos que, sino directamente, al menos supusieron un eslabón indirecto entre los dos centros. Lo mismo que Juan Bonet, la profesora Ana Martínez Iborra también trabajó durante muchos años en el Instituto de México. Antes había estudiado el bachillerato en el de Valencia. Continuó estudios en la Universidad, en una época en que era excepcional que las mujeres se sentaran en las aulas universitarias, y aprobó las oposiciones a profesora de instituto. Entre otros lugares, ejerció la docencia en el Instituto-Escuela y en el Instituto para Obreros de Valencia. Ya en México formó parte del claustro del Luis Vives durante 37 años. Antonio Deltoro Fabuel, marido de Ana Martínez, también impartió clases en el Instituto mexicano. Aunque estudió derecho y filosofía y letras, su auténtica vocación fue la literatura, materia que tuvo ocasión de enseñar en el Luis Vives durante 10 años. Por último, también dio clases el médico José Barón Fernández, antiguo alumno del Instituto de Valencia en donde tuvo un expediente brillantísimo. El doctor Barón ocupó el puesto de profesor de higiene y médico escolar del Luis Vives de México, al que permaneció vinculado durante un corto espacio de tiempo.³⁶

La orientación pedagógica

Como ya quedó apuntado, Joaquín Alvarez fue el primer director del centro. En 1941 tomó el relevo en la dirección del Instituto mexicano, Enrique Jiménez, profesor de matemáticas, doctor en ciencias exactas. Enrique Jiménez había sido profesor y director de varios institutos y escuelas superiores de trabajo. Pero su trayectoria profesional no finalizó en las enseñanzas medias. Trabajó en la universidad y llegó a catedrático de ciencias de la Universidad de Madrid. En 1942 fue nombrado director Rubén Landa que permaneció en el cargo hasta 1947. Rubén Landa había sido alumno predilecto de Francisco Giner de los Ríos. Fue catedrático de Instituto en España y tras su etapa de director del Luis Vives trabajó como docente en la Universidad de Oklahoma.³⁷

La máxima responsabilidad del Instituto Luis Vives recayó desde un principio en un Patronato, integrado por relevantes personalidades de la vida universitaria española y por ilustres patronos mexicanos, especialmente significados por su actividad intelectual o política. Presidió el Patronato Pedro Carrasco, que había sido decano de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Madrid y fueron vocales del mismo, entre otros, José Gaos, antiguo rector de la Universidad de Madrid, Joaquín Xirau que había sido decano de la facultad de letras de la Universidad de Barcelona y Agustín Millares profesor de paleografía de la universidad madrileña. Por la parte mexicana ocuparon

³⁶ *Ibídem*, pp. 114-125.

³⁷ Todos y cada uno de los profesores del Luis Vives poseía una trayectoria profesional de gran valía. Por cuestiones de espacio sólo vamos a enumerar los datos más significativos de algunos de los directores y profesores especialmente significativos desde la perspectiva que estamos trabajando. Para este caso concreto nos hemos basado en Moran, B. y Perujo, J. A.: *o. c.*, p. 13; Sáenz de la Calzada, C.: "Educación y Pedagogía" en Varios: *El exilio español de 1939*. Tomo III, Madrid, Taurus, 1976, pp. 241 y 258.

las vocalías, el insigne profesor Isidro Fabela, que entre otros cargos políticos había representado al gobierno mexicano en la Sociedad de Naciones, y Jesús Silva Herzog, íntimo colaborador del presidente Lázaro Cárdenas.³⁸ La tarea del Patronato consistía en la supervisión general del funcionamiento del centro. El prestigio de sus integrantes era muy eficaz para ello. Además, la inclusión en su seno de próceres mexicanos favoreció los contactos del Instituto con influyentes sectores de la sociedad mexicana.

La orientación ideológica y educativa del Vives estuvo claramente definida desde sus inicios. El objetivo que persiguieron sus creadores, tanto miembros del Patronato como profesores, resultó diáfano: debían formar personas en toda la más amplia dimensión del término, habiendo hincapié en todas las facetas de la personalidad humana. En el primer anuario del Instituto, editado en 1941, se definía con estas palabras la meta a alcanzar:

“Importa estructurar el pensamiento como órgano de la ciencia y la libre investigación personal. No son sabios o atletas lo que corresponde a la escuela producir, sino *Hombres* capaces de serlo, si su vocación lo reclama o sus necesidades lo exigen. Esta formación armónica supone el trabajo intelectual intenso y riguroso, el juego corporal al aire libre, el trato largo y frecuente con la naturaleza y con el arte, la íntima convivencia y la cooperación en un ambiente de amplia tolerancia humana, de relación familiar de mutuo abandono y confianza, de íntima y constante acción personal entre alumnos y los maestros.”³⁹

Se trataba de reproducir, en gran medida, las metas y los métodos didácticos de la Institución Libre de Enseñanza. El temperamento liberal, la tradición educativa institucionista continua vigente, aún hoy en día, cuando el Instituto define en estos términos, su actual meta educativa:

“... encauzar a los niños mexicanos y españoles en los métodos de enseñanza dentro de la tradición liberal, con el fin de despertar su interés en las fases generales del conocimiento humano, inculcándoles la tolerancia y el respeto hacia los demás, basados en el sentido del deber.”⁴⁰

La preocupación, tanto por la enseñanza académica, como por la formación espiritual de los alumnos, unas altas exigencias en todos las asignaturas, la participación activa del alumno en los procesos de enseñanza, la coeducación, fueron, y son aún hoy en día, las características básicas del Instituto Luis Vives. Como consecuencia de los avatares de la Guerra Civil y el posterior exilio, se reprodujeron a 10.000 km de distancia, las mismas prácticas e idénticos ideales que habían caracterizado los centros de enseñanza regidos por los principios Institucionistas y singularmente los empleados en los diversos Institutos-Escuelas repartidos por la geografía española.⁴¹

³⁸ Moran, B. y Perujo, J. A.: *o. c.*, p. 5.

³⁹ Instituto Luis Vives: *Instituto Luis Vives*, México, s. E., 1940.

⁴⁰ Instituto Luis Vives: *Instituto Luis Vives. Colegio Español de México. Fundado en 1939*, (s.l., s.e., s.a.).

⁴¹ Reyes, P.: *o. c.*, pp. 189 y 191; y Capella, Ma. L.: *o. c.*, pp. 66 y 67.

Como muestra de la orientación pedagógica del Luis Vives y de sus características educativas más relevantes podemos citar una fuente mexicana, no perteneciente al mundo del exilio, la cual pone de manifiesto la importancia otorgada por los directivos y profesores a la participación activa del alumnado en los procesos de enseñanza y a la necesidad de introducir prácticas en todas las asignaturas. En el informe redactado por Alfonso Prunera, en febrero de 1943, para la Comisión Administradora del Fondo de Auxilios a los Republicanos Españoles (CAFARE), organismo creado a instancias del gobierno mexicano que sustituyó a la JARE,⁴² se detallan las características principales del inmueble en que estaba ubicado el Instituto, efectuando algunas consideraciones de interés. Así, Alfonso Prunera destacaba la presencia, pese a las malas condiciones que ofrecía el edificio como local docente, de “un pequeño gabinete de historia natural” y “un laboratorio de química bien instalado y que es el mejor local de la planta.” También dejaba constancia de la existencia de “un laboratorio de ciencias naturales amplio y muy bien iluminado, que tiene el material adecuado.”⁴³

El contenido liberal de la educación del Luis Vives era indudable, aunque todo tiene un límite en esta vida. En 1944 unos alumnos de secundaria, apoyados por el profesor de civismo Vidal Luna Peralta, publicaron un periódico escolar titulado *Terremoto*. En él se reprodujeron artículos que contenían comentarios poco halagüeños sobre los profesores. El contenido disgustó profundamente al director Rubén Landa, que impidió que la publicación volviera a vez la luz. Esa medida situó en campos opuestos a la dirección por un lado y al alumnado y al profesor Vidal Luna por otro. En situaciones como esta, “el que manda, manda,” y la correlación de fuerzas se inclinó hacia el brazo de mayor peso. Consecuentemente, el señor Luna Peralta dejó de formar parte del claustro de profesores. Pero el otro sector implicado, los alumnos decidieron apoyar al profesor y se declararon en huelga exigiendo su retorno. La dirección solucionó el contencioso haciendo intervenir a los padres, quienes obligaron a sus hijos, con los argumentos disuasorios que tan bien han sabido utilizar los padres de todos los tiempos, por muy republicanos que sean, a abandonar la sedición escolar.

Esta pequeña historia escolar, tan parecida a otras que han roto la armonía de tantos centros escolares, tuvo un epílogo. Al poco tiempo se volvió a plantear en el Luis Vives, la iniciativa de publicar una revista escolar. Pero esta vez se hizo como es debido. El director habló con los alumnos y les orientó sobre los procelosos límites de la libertad de expresión escolar y el debido respeto a los profesores. Y para que no surgieran más contratiempos colocó a la profesora de literatura Angela Campos como supervisora de la publicación estudiantil. Como es de suponer, el nuevo periódico titulado esta vez *Retorno*, no volvió a salirse de los cauces establecidos, ni volvió a romper la buena relación entre los integrantes de la comunidad escolar del Instituto Luis Vives.⁴⁴

Además de todas las características básicas enumeradas anteriormente, comunes a otras realizaciones institucionistas, debemos señalar otras específicas, originadas en

⁴²El documento oficial en el que se enumeraban las razones del cambio y establecía el nuevo organismo pueden consultarse en Matesanz, J. A.: *Méjico y la República Española. Antología de documentos, 1931-1977*, México, Centro Republicano Español, 1978, pp. 85-88.

⁴³AMAE Leg. M 304 exp. 6.

⁴⁴El relato de este pequeño episodio está tomado de Moran, B. y Perujo, J. A.: *o. c.*, p. 20.

“A quienes estudiamos en sus aulas, nos llenan los recuerdos y nos mueven los ideales de aquellos maestros que jamás claudicaron. Año tras año proseguían en su intento, enfrentándose a situaciones agobiantes, a alumnos difíciles, encogiéndose de hombros ante los bajos sueldos que podía ofrecer el colegio, luchando siempre por formar personas dignas de ser llamadas así.”⁵⁴

El Instituto Luis Vives continua hoy en día su tarea docente. Fuerte a pesar de las diversas crisis que ha atravesado en su historia, afronta la realidad de cada día con energía, confiado en sus propios recursos. Cuenta en la actualidad con algo más de 400 alumnos, una quinta parte de los cuales pertenecen a la tercera generación de los refugiados republicanos de 1939. El personal docente ronda el medio centenar y en sus dos tercios son antiguos alumnos del colegio.

En todos los niveles de enseñanza los profesores efectúan una programación que amplía los contenidos obligatorios propuestos por la autoridades educativas mexicanos. Los programas son llevados a la práctica mediante una metodología ecléctica, la cual es revisada mensualmente en reuniones de coordinación. Al visitante actual, le llama la atención hoy en día, el interés y la importancia que el profesorado presta a las actividades prácticas. ¡Lo mismo que señalara hace más de cincuenta años Alfonso Prunera! Siempre que resulta posible se recurre a la experimentación y en el centro existen laboratorios diferenciados de física, química, biología, actividades artísticas, informática y cerámica, además de la biblioteca y un taller de cultivos hidropónicos instalado en el tejado del edificio de primaria.⁵⁵

El Instituto Luis Vives es, de todas las instituciones educativas creadas por los exiliados, la que ha conservado un carácter más netamente español. Su tamaño no demasiado grande y la pertinaz insistencia de sus directivos por conservar muchos de los rasgos pedagógicos fundacionales han contribuido a ello. Por tanto no es extraño que se hayan producido conversaciones entre la embajada española y el Patronato del centro, actualmente denominado Consejo Director, para estudiar su incorporación a la red de centros españoles en el extranjero, contactos que de momento no han tenido ningún resultado concreto.

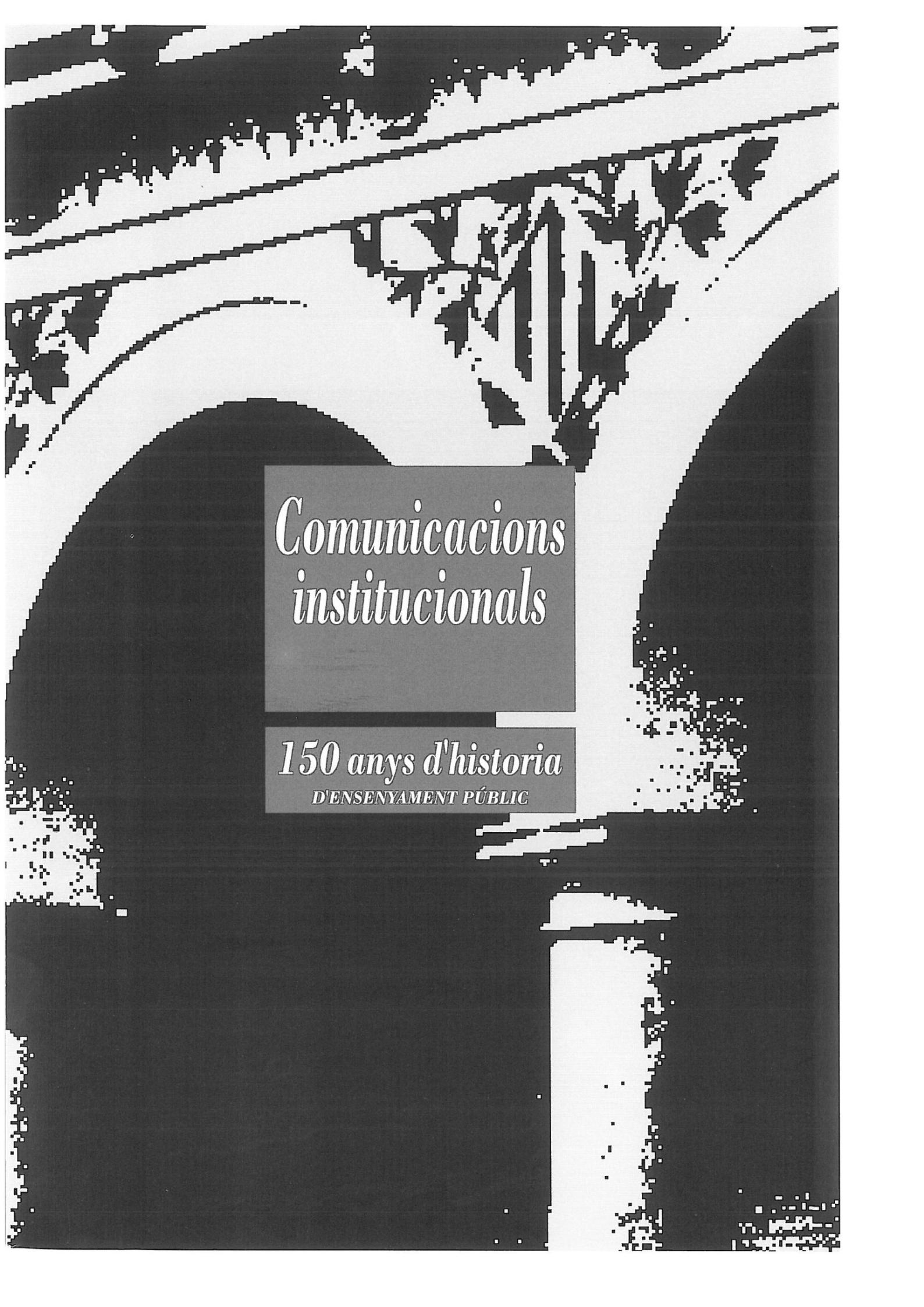
Su sistema de enseñanza es heredero directo de los ideales y métodos que el grupo fundador de maestros y profesores españoles, algunos de ellos directamente vinculados al Instituto Luis Vives de Valencia, aprendieron en su propia patria y las circunstancias históricas les obligaron a llevar a cabo en tierras mexicanos. Aún en la actualidad, el objetivo fundamental del Instituto Luis Vives de México consiste en formar alumnos intensamente preparados en lo académico. Pero sin olvidar que también deben estar bien informados sobre los acontecimientos sociales de su entorno, y han de contar con la necesaria capacidad de análisis crítico.

⁵⁴ Tomado de *Ibídem*, p. 54.

⁵⁵ Gran parte de la información sobre la situación actual del Instituto Luis Vives nos fue proporcionada en diversas conversaciones con la directora técnica de primaria M^a Carmen Sahagún, la directora técnica de bachillerato M^a Luisa Gally, el director general del centro Enrique Monedero y el Presidente del Consejo de Dirección José Puche Planas, celebradas durante el mes de marzo de 1991 en la ciudad de México.

Un ideario pedagógico y una práctica didáctica que identificamos como clara herencia de la tradición educativa institucionista y republicana, la cual, pese a todo, se resiste a ser sólo un objeto de investigación histórica. Ya que, ese modelo formativo, adaptado y modificado, continua vigente en el Instituto Luis Vives de la ciudad de México.





Comunicacions institucionals

150 anys d'història
D'ENSENYAMENT PÚBLIC

D. O. M.

EL INSTITUTO DE SEGUNDA ENSEÑANZA DE VALENCIA
POR REALES ORDENES DE 1 DE FEBRERO Y 6 DE JUNIO DE 1851
Y DECRETO DEL GOBIERNO PROVISIONAL DE 9 DE FEBRERO DE 1869
OCUPO EL REAL COLEGIO DE SAN PABLO CERRANDO SU INSTALACIÓN
EN LA APERTURA DEL CURSO DE 1869 A 1870.
PARA SEGURIDAD DEL EDIFICIO SE RECONSTRUYO LA CRUJIA DEL ANGULO D. N. G.
CONTINUANDO LA OBRA ANTERIOR.
EDIFICOSE DE NUEVO EL PABELLON Y GALLERIA DEL ANGULO S. E.
Y REFORZANDO LOS MUROS INTERIORES.
SE LEVANTARON DE PLANTA LOS DOS ANGULOS QUE FALTABAN
PARA COMPLETAR EL CLAUSTRO.
SIGUENDO EL MISMO ORDEN ARQUITECTONICO,
SIENDO DIRECTOR DEL ESTABLECIMIENTO
DON VICENTE RDX Y RICARTE
MDCCCLXXII

Origen y remodelación del edificio del Instituto Luis Vives a través de los tiempos.

Juan Luís Corbín Ferrer
Historiador y Antiguo profesor de Religión en este centro

Nos proponemos en el presente artículo realizar un estudio lo más documentado posible —dado que el tema lo merece— a nivel de investigación y, al mismo tiempo, fomentar la historia de Valencia, para que de este modo sirva también de información y emulación en el ámbito de la vida cultural.

La *historia del edificio del Instituto* de Enseñanza Media, hoy con el título del célebre humanista valenciano Luis Vives, es bastante compleja.

Convergen en ella dos vertientes: la memorable efemérides del año 1845, cuando la Ley Pidal crea los Institutos Provinciales, y que en el caso del nuestro comienza a funcionar en la Universidad antigua de la calle de la nave, en donde, inserto en otro esquema académico, se desenvolvió en la Facultad Menor de Filosofía, y otra vertiente que aparece con la designación para su nueva sede, de un viejo edificio, pero repleto de historia de la cultura valenciana y que, por ello mismo, atrajo poderosamente la atención de las autoridades académicas y personal docente de otros tiempos.

Tales valores académicos exigen igualmente, al menos, una ojeada, pero con cierto rigor, a ese pasado histórico del edificio en cuanto a un patrimonio intelectual; y esto es lo que nos proponemos realizar a lo largo de las siguientes páginas.

Desde muy antiguo y, por supuesto, con anterioridad a la ley Pidal de 17 de septiembre de 1845, los planes de estudio, con su división por cursos y materias, así como el horario de clases y su correspondiente profesorado, ya encontramos antecedentes de tipo local y regional en diversas ciudades y, concretamente, en Valencia capital, en donde tuvo su sede junto al *Colegio Máximo de los jesuitas de San Pablo* destinado al estudio de la teología y demás disciplinas eclesiásticas, el *Seminario de Nobles de San Ignacio* (que no debemos confundir con aquel) convertido en *Real Seminario de*