



NAZIOA ETA HEZKUNTZA-SISTEMA ESPAINIARRAREN SORRERA

Iñaki Zabaleta Imaz

Udako Euskal **Unibertsitatea**
Bilbo, 2000

© Iñaki Zabaleta Imaz

© Udako Euskal Unibertsitatea

ISBN: 84-8438-009-2

Lege-gordailua: BI-2575-00

Inprimategia: SERVISISTEM, Bilbo

Azaleko diseinua: Iñigo Ordozgoiti

Hizkuntza-zuzenketen arduraduna: Jose Ramon Etxebarria Bilbao

Banatzaileak: UEU. Concha Jenerala 25, 4. BILBO telf. 94-4217145

e-mail: argitalpenak@ueu.org www.ueu.org

Zabaltzen: Igerabide, 88 DONOSTIA

Aurkibidea

SARRERA	7
1. NAZIONALISMOA ETA HEZKUNTZA.....	9
1.1. Nazioaren teoriak eta hezkuntza.....	9
1.1.1. Nazio eta nazionalismo fenomenoetara hurbilduz	9
1.1.2. Nazionalismoa: bi ikuspegi osagarri.....	12
1.1.3. Estatua, nazioa eta hezkuntza-sistema	13
1.2. Nazionalismoa, kultura, hizkuntza eta eskola.....	17
1.2.1. Estatua eta kultur identitatea.....	19
1.2.2. Estaturik gabeko nazioak eta kultur nortasuna	22
1.2.3. Estatua eta hizkuntza “nazionala”.....	24
1.2.4. Hizkuntza “ez-nazionalak”	27
2. HEZKUNTZA-SISTEMA ESPAINIARRAREN SORRERA	29
2.1. Frantziako hezkuntza-sistema nazionalaren sorrera	29
2.1.1. Iraultza frantsesa eta irakaskuntza publikoa	29
2.1.2. Unibertsitate napoleonikoa	34
2.1.3. Hezkuntza-sistemaren erakuntza.....	36
2.2. Espainiako hezkuntza-sistema nazionala (XIX. mendea).....	41
2.2.1. Hezkuntza-sistema nazionalaren lehen urratsak	41
2.2.1.1. Konstituzioa eta herritarren heziketa	41
2.2.1.2. Sistemaren ahulezia eta borroka politikoak	45
2.2.1.3. Irakaskuntzaren burokratizazioa eta hezkuntza-administrazioa	49
2.2.2. Hezkuntza-sistema nazionalaren finkapena	56
2.2.3. Administrazio-egitura	58
2.2.4. Irakaskuntzaren antolakuntza	62
2.2.4.1. Lehenengo mailako irakaskuntza	64
2.2.4.2. Bigarren mailako irakaskuntza	66
2.2.4.3. Irakasle-ikasketen profesionalizatze-prozesua	68
2.2.4.4. Ikuskaritza eta irakaskuntzaren kontrola.....	73
2.2.4.5. <i>Curriculum</i> nazionala	76

3. ERANSKINAK	85
Constitución de 1812.....	85
Reglamento General de Instrucción Pública, aprobado por Decreto de las Cortes el 29 de junio de 1821.....	86
Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857	100
4. BIBLIOGRAFIA	143

Sarrera

Nazionalismoaren historiografiak —eta, esate baterako, euskal nazionalismoarenak zer esanik ez— bigarren mailan utzi izan du, baztertu ez duenean erabat, hezkuntza-eremuko analisia (beharbada, fenomenoaren beste alderdi batzuei garrantzi handiagoa eman zaielako: planteamendu ideologikoak, borroka politikoa, ekonomia arloko aldaketak, gizartearen modernizazioa...); eta eremu honetara hurbildu denean —nahiz salbuespenak egon—, azaleko irakurketak edota guztiz topikoak di-renak nagusitu izan dira, agian hezkuntzaren historialarien ekarpena urria izan delako oso.

Bestalde, ezin da ukatu hezkuntza-sistema nazionalei buruzko lanak ugariak direla hezkuntzaren historiaren arloan; hala ere, hutsune nabarmena antzeman daitzeelakoan gaude, lan-esparru honetan ez baita egin ezinbestekoa den nazionalismoaren inguruko analisirik, hain zuzen ere identitate nazionala arazoaren funtsezko ardatza denean. Alde horretatik, hemen aurkezten dugun lanak eskaini nahi duen ikuspegiak, hezkuntza-politikaren arloko fenomeno hori (hezkuntza-sistema nazionalaren sorrera eta eraikuntza-prozesua, alegia) era ezberdin edota ezohiko moduan berrirakurtzearen beharra nabarmendu nahi luke.

Izan ere, Estatu-Nazioaren kontzeptupean Estatua eta Nazioa bat etorrasazteko beharraren eraginez, eraikuntza nazionalera zuzenduriko neurrien artean, Estatuak zeregin integratzailea eman zion heziketari. Zenbait adituk behin baino gehiagotan aipatzen duten Hobsbawm historialariaren hitzak erabiliz, XIX. mendea “nazio-fabrikatzearen” denboraldia dugu; Estatuak gizartearren homogeneizatzeari ekin zion eskuartean zituen tresnak erabiliz, armada eta eskola besteak beste, Estatuaren nazionalismoa zabaltzeko. Irakaskuntza publikoa izan zen, hain zuzen, tresna nazionalizatzaile egokienetariko bat.

Ezin da ukatu, integrazio nazionalaz gain, Estatuak bestelakorik ere bilatzen duenik, eta esan behar da, esate baterako, bere hezkuntza-arloko helburuen artean ekonomiaren laguntza edota gizarte-mugikortasuna eta kontrol soziala ere aurki daitezkeela. Edozein eratan begien bistakoa da, halaber, eta hau da guri une hone-tan azpimarratzea interesatzen zaiguna, heziketak Estatuaren eskuetan hartzen duen izaera politikoa: Estatuak nazioarena den (izan behar duen) herritarra du hel-buru, azken finean nazioa eraikitzeko bere oinarria izango dena; eta, horretarako hezkuntza-sistema nazionala eraikitzerari ekiten dio.

Lan honen xedea Estatu espanyiarren hezkuntza-sistema nazionalaren sorrera aztertzea da, nazio-identitate espanyiarren aldetik ezinbesteko erreferentzia izango dela uste baitugu, espanyiar nazioaren eraikitzearekin bat ez datozen —edo etorriko ez diren— beste nazio-proiektuentzako nahitaezkoa izan behar duen bezala, hezkuntza-sistemak ezarritako mugak eragiten duen neurrian eta gaintitzeko edota egokitzeko premia eskatuko lukeen aldetik. Helburua aipaturikoa izanik, hezkuntza-sistema frantsesera hurbiltzeko asmoa ere badugu; alde batetik, beste batzuen artean, hezkuntza-sistema nazional espanyiarak eredu gisa hartu izan due-lako, neurri handi batean bederen; eta, bestetik, Euskal Herriari begira, espanyiarak Hegoaldean bezala, sistema frantsesak Iparraldean izan duen eragin nabarmenengatik¹. Azken finean, laburbilduz, ondoko hau dugu XIX. mendeak eman zuen eskema nagusia: hezkuntza-egiturak iraunkorki finkatu ziren, lehenengo irakaskuntza, irakasleria, ikuskaritza eta hezkuntza-administrazioari zegokienez bereziki, hezkuntza-politikaren barruan gobernuaren jarduera-ardatz nagusiak ziren neurrian, aipatutako politikak ezaugarri hauek izan zituelarik, hots, zentralizazioa, uniformizazioa, sekularizazioa, etab. Errealitate honek egoera zehatzaren aurrean jarriko gaitu: identitate nazionalak sortu ziren, besteak beste, estatu-hizkuntzaren in-posizio-politika zela medio *curriculum* nazionalak izan zuen eragina begien bista-tik galdu gabe. Estatuaren egitura burokratikoaren hedakuntzak hezkuntza-administrazioaren ezarpena ahalbideratu zuen nabarmenak ziren alderdietan, hau da, irakaskuntza-maila ezberdinetan, irakaslerian eta ikuskaritzan, azken honek kontrol-lan aipagarria bete zuelarik eskola-errealitatearen eta Estatuaren politika-ren artean.

1. Beltzak aspaldi adierazi zuenez, badirudi Ipar Euskal Herriak ez duela historiarik izan (LOPEZ ADAN, E. (1979): “Ipar Euskal Herria: 150 urte historiarik gabe”, in *SAIOAK*, 3. zk.; 99-135), eta hezkuntzari dagokionez zeresanik ez dago; benetan gutxi da hortaz dakiguna, eta denborari dagokionez, oso mugatua den Hourmat-en lana aipatzeaz gain (HOURMAT, P. (1973): *L'enseignement primaire dans les Basses-Pyrénées au temps de la monarchie constitutionnelle 1815-1848*. Anglet:I.P.S.O), Goyhenetche-rena azpimarratuko genuke, gaia Ipar Euskal Herriak pairatu duen “kolonizazioaren” testuinguru orokorrean kokatzen baitu (GOYHENETCHE, M.(1979): *Pays Basque Nord, un peuple colonisé*. Hendaia: Elkar).

1. Nazionalismoa eta hezkuntza

1.1. NAZIOAREN TEORIAK ETA HEZKUNTZA

Nahiz eta ur sakonetan sartzeko asmorik ez izan, interesgarria iruditu zaigu nazioaren teoriei begirada luzatzea, nolabaiteko argitasuna eskain dezakelakoan, gai honi dagokion hezkuntzaren zereginaz jabetzeko helburua eskuartean dugularik. Lehenik eta behin, arazoari heldu bezain azkar zerbaitek harritu bagaitu, gaiaren konplexutasuna bera izan da. Nazio kontzeptua definitzeko unetik sortzen dira oztopoak, eta zailtasun honek egoera nabarmenaren aurrean jarriko gaitu: nazio zer den esateko momentuan eta, ondorioz, nazionalismoa definitzerakoan, nazioaren teorien artean dagoen ezadostasunaren aurrean. Zer esanik ez, mundua ulertzeko era guztiz ezberdinak, ideologia kontrajariak, gurutzatzen dira bidean; eta analisiengabeko abiapuntuak eta premisak baldintzaturik aurkituko ditugu, zeren, guztiz logikoa denez, egoera honek baldintzatutako analisiak aurrez aurre jartzen baititu.

1.1.1. Nazio eta nazionalismo fenomenoetara hurbilduz

Lehenik eta behin, nazionalismoa zer den esatera ausar gitezke, horretarako gai honi buruz egindako ehundaka lan ezberdinek proposaturikoen artean, nahiko irizpide zabala aukera baitaiteke; baina iruditzen zaigu ezen, nazionalismoaren edozein definizioren gakoa, nazioaren definizioa emateko orduan aurkituko dela ezinbestean. Egoeraren zailtasunaz ohar gitezten, Delannoi-k nazioaren honako definizio “biribila” eskaini du:

“Se trata de un ente que es teórico y estético, orgánico y artificial, individual y colectivo, universal y particular, independiente y dependiente, ideológico y apolítico, trascendente y funcional, étnico y cívico, continuo y discontinuo”².

Esan beharrik ez dago, definizio honek ez duela arazoa asko argitzen; baina, eta hori litzateke bere asmoa, egon diren eta gaur egun dauden nazioari buruzko defi-

2. DELANNOI, G. (1993): “La teoría de la nación y sus ambivalencias”, in DELANNOI, G.; TAGUIEFF, P.A.: *Teorías del Nacionalismo*. Barcelona: Paidós. 9.

nizioen zerrenda amaigabearen eta inguruko nahasketaren isla den neurrian, gaiaren zaitasunera gerturatzeko gonbidapena luzatzen digu. Horrela, nazioari eta nazionalismoari dagokien gaiari heldu nahi izanez gero, ikertzaileak ezin dio erreallitateari uko egin: guztiz biribila eta erabat bukatutakoa den teoriarik ez egotearen “zama” hartu beharko du bere gain, lanari ekiteko unean. Beraz, geureari ekinez, korapilatsua eta nahasia den sare ilun honetan sartu, eta hezkuntzak duen, edo izan dezakeen, protagonismoa bilatzeko ahaleginak egingo ditugu.

Aldez aurretik egokia iruditzen zaigu nazionalismoak izan duen garrantzia azpi-marratzea. Zalantzak gabe, beste kontzepzio politiko batzuekin batera, XIX. eta XX. mendeetako kontzepzio nagusienetariko bat dugu (gaur egun ere, XXI. mendean atarian gaudelarik, nahiz batzuen ustez guztiz zaharkitua izan, ezin da ukatu indar ikaragarria duenik). Baino ez da forma zehatz bakarra hartzen duen kontzepzioa, eta askotan beste batzuekin gurutzatzen da bide berean, bat egiten du, edota nahasten da; horra hor, adibidez, faxismoak eta nazional-sozialismoak nazionalismoari emandako forma, kolonialismoarekin izan duen zerikusia, marxismoaren nazioa eta nazionalismoa ulertzeko era hain ezberdinak —kontrajarriak askotan—, Estatu liberaletan beteriko zereginak, nazio-askapenerako mugimenduetan beterikoa, etab.³ Edozein ikuspegi ideologiko aukeratuta ere, zaila da nazioaz eta nazionalismoaz aritu izan den norbait ez aurkitzea. Ikusi besterik ez dago, esaterako, tradizio marxistak gai horri buruz utzitako produkzio mardula⁴, non era guztietako ikuspegiak agertzen diren.

Nolanahi dela, nazionalismoa ulertzeko edo nazionalismoaren tipologiak aztertzeko orduan, asko izango dira aurkituko ditugun sailkapenak. Besteak beste, Smith-ek taxonomia historikoak eta soziologikoak bereizten ditu. Lehenengoan artean hauek aurkituko genitzke: lau fase bereizten dituen eskema kronologikoa (integratzailea, disruptiboa, erasokorra eta garaikidea) —guztiz historiarengan aurkakoa—; Trevor-Rope-ren mugimendu historikoak eta bigarren mailako mugimenduak (oso mekanizista eta historia bera ere ezeztatzen duena); Hayes-en nazionalis-

3. Ikus CHATELET, F.; PISIER-KOUCHNER, E. (1986): *Las concepciones políticas del siglo XX*. Madrid: Espasa Calpe. TOUCHARD, J. (1983): *Historia de las ideas políticas*. Tecnos.

4. Oso luze joko luke egindako lanen zerrenda egiteak, eta guk bakar batzuk aipatu besterik ez dugu egingo. Klasikoen jarrera ezagutu nahi izanez gero, Marx-en eta Engels-en lan ezberdinetara jo beharko dugu (nazioaren gaiari buruzko erreferentzia asko aurkituko ditugu, nahiz eta horretaz sistematikoki ezer idatzi ez): *La ideología alemana*. Montevideo-México: Pueblos Unidos-Grijalbo. 1970. *Manifiesto del Partido Comunista*. Moscú: Editorial Progreso. 1985. Hona hemen, literatura marxistan klasiko bihurtu diren beste lan batzuk: LENIN (1966): *Problemas de la política nacional e internacionalismo proletario*. Moscú: Ed. Progreso. STALIN (1948): *El marxismo y la cuestión nacional*. Moscú. LUXEMBURG, R. (1979): *La cuestión nacional y la autonomía*. México: Ediciones Pasado y Presente. Marxismo eta nazioari buruzko lan orokorrak: E.A. (1977): *El marxismo y la cuestión nacional*. Barcelona: Avance (2. arg.). RODINSON, M. (1975): *Sobre la cuestión nacional*. Barcelona: Anagrama. AMIN, S. (1979): *Clases y naciones en el materialismo histórico*. Barcelona: Iniciativas Editoriales S.A. Eta marxismoa euskal arazo nazionalarekin lotzen duten lanen artean: IZTUETA, P.; APALATEGI, J. (1974): *Marxismo eta nazional arazoa Euskal Herrian*. Baiona: Irati. AZURMENDI, J. (1971): *Hizkuntza, etnia eta marxismoa*. Baiona: Euskal Elkargoa.

moaren sei tipo ideologikoak: humanitarioa, jakobinoa, liberala, tradizionala, babeste-ekonomikoduna eta totalitarista (zaila da tipologiak ikuspegi ideologiko hutsetik formulatzea; gainera, sailkapena ingelesa ala frantsesa izan, kutsadura nabarmena erakusten du); Kohn-en mendebaleko eta ekialdeko nazionalismoak (bere hutsuneak begi bistakoak dira).

Bestetik, sailkapen soziologikoen artean, Smith-ek hauetako aipatzen ditu: Handman-en taxonomia, non lau nazionalismo-mota aurkituko ditugun, hots, irredentismoa, zapalkuntza, “prekauziozko” nazionalismoa eta “ospekoa” (ez du arazoa asko argitzen); Wirth-ek proposatzen duena: hegemoniazko nazionalismoa, partikularista, marginala eta minoritarioa (airean uzten du mugimenduen eta hauen osaeraren azterketa, Deutsch-ek egiten duen moduan); Seton-Watson-ek mugimendu ezberdinak bereiziko ditu hiru elementu kontuan harturik: independentzia, irredentismoa eta nazioen eraikuntza (analitikoki interesgarria bada ere, ez ditu zehazten nazioaren eraikuntzan aurki daitezkeen egoera ezberdinak); Worsley-en taxonomia: mugimendu baterakoia, heterogeneoa eta pannazionalista (adibide batzuek guztiz zuzena ez dela erakutsiko dute eta, bestalde, talde nazional batzuen “ez izatea” zalantzan jar daiteke); Kautsky-k nazionalismo linguistikoa eta antikoloniala bereiziko ditu (baina salbuespenak ez dira gutxi); Symmons-Symonolewicz-en sailkapena: alde batetik, gehiengoan nazionalismo —orohar, Estatua dutenak— eta, bestetik gutxiengoa nazionalismo —askapen politikoa eta kulturalaren alde borrokatzetako direnak— (askapen nazionala nahi duten horiek lirateke benetako mugimendu nazionalistak; baina horietako batzuek ez dute Estatu berri bat sortu nahi, eta, beraz, sailkapena motz geratuko litzateke).

Adibide bat besterik izan nahi ez zuen bidaia luze samar honek⁵, telegrafikoki azaltzeko ahalegin guztiak egin arren, gure lanaren helburua gaindituko lukeen atearren aurrean jartzen gaitu. Baino, teorian garrantzia gutxietsi gabe, uste dugu, edozein fenomeno sozial eta politikorekin gertatzen den bezala, nazionalismoarena guztiz historikoa dela eta bere errealitate dinamikoan aztertu behar dela; izan ere, nazio hitzaren esanahiak historian zehar izan duen aldaketa ikusi besterik ez dago⁶ (teoriak alde horretatik soilik izango zaizkigu baliagarri). Hain zuzen, ez dago onarpen zabala izan duen nazionalismoaren inongo teoria zehatzik⁷, eta kontzeptu

5. SMITH, A.D. (1976): *Las teorías del nacionalismo*. Barcelona: Ediciones Península. Lehen aipaturiko DELANNOI eta TAGUIEFFen liburuak lan ezberdinak jasotzen ditu eta hauetako azaletik ikusitako horietaz gain, interesgarriak diren taxonomien azterketa ezagutzeko aukera eskaintzen dute. Nazionalismoaren sailkapen ezberdinak direla eta, hurbilpen azkarra nahi izanez gero, ikus ODRIDGE, A.W. (1987): “Variedades de nacionalismo”, in TIVEY, L.: *El Estado Nación*. Barcelona: Ediciones Península; 55-77. HALL, J.A. (1993): “Nacionalismos: clasificación y explicación”, in *Debats*, 46; 89-102. Antza duten nazionalismoen kontzeptualizazio ezberdinaz, adibidez: MA SHU YUN (1990): “Ethnonationalism, ethnic nationalism, and mini-nationalism: a comparison of Connor, Smith and Snyder”, in *Ethnic and racial studies*, 4; 527-541.

6. Ikus KEDOURIE, E. (1988): *Nacionalismo*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

7. JAFFRELOT, C. (1993): “Los modelos explicativos del origen de las naciones y del nacionalismo. Revisión crítica”, in DELANNOI, G.; TAGUIEFF, P.A.: Op. cit.

horrek izan duen bilakaera historikoa ikusi ondoren, agian nazionalismoaz baino nazionalismoez hitz egin beharko genuke. Beraz, gure ikerketaren norabidetik ez aldentzeko, aukera egin beharrean aurkitzen gara, eta aztertu nahi dugun egoera argizta dezaketen nazionalismoaren teoria zehatz batzuen bila joko dugu, geure burua kokatu dugun denboraldian eta euskal nazionalismoaren kasu zehatzean —frantsesa eta espanyiarra ahaztu gabe, noski— baliagariak izan daitezkeelakoan, orokortasun-asmoeetatik urrunduz.

1.1.2. Nazionalismoa: bi ikuspegi osagarri

Horrela, nazioari buruz klasiko bihurtu diren bi ideietan jarri dugu arreta. Bata, ilustrazioarekin lotu dena dugu, iraultza frantsesaren ideologian gauzatu zena hain zuzen; bestea, Herder-en⁸ “*Volkgeist*” nozio hartatik sortu dena, erromantikoen artean zabaldu zena alegia (tradizio frantsesa eta tradizio alemaniarrak, esan ohi den bezala). Lehenengoa harturik, nazioa era honetan ulertu beharko litzateke: borondate edota nahiak baturik elkartea libre bat sortzen da —kontratu sozialaren printzipioekiko atxikimeduan oinarritzen dena—. Hau da, nazioa eraikitzen den zerbaite da, eta ez berez den zerbaite, eta nazioaren parte izan ala ez izatearen jokoan, norberaren aukera libreak soilik hartzen du parte. Laburbilduz, tradizio frantsesaren arabera, Estatuak sortzen du nazioa. Nazio “erromantikoak”, aldiz, ez du “nazio-kontratu”arekin zerikusirik; tradizioarekin, historiarekin, hizkuntzarekin, arrazarekin, etab. lotzen da; hots, naturala den nazio-lokarria azpimarratzen da, eta ez atxikimendua. Bigarren ideia honek, nazioa eraikitzeko borondateaz baino, pertsonen eta herrien arteko ezberdintasun naturalez hitz egingo du, eta, hain zuzen, bereizgariak diren ezaugarri horiek egingo dute nazioa. Estatuari dagokionez, nazioa da lehenengo eta honek sortzen du Estatua, azken hau naturan oinarritu behar baita.

Neurri batean bederen bi ikusmolde hauek elkartuko dituen Fichte-rengana joko dugu, lagungarri izango baita gero hezkuntzaren funtzia zein den ulertu ahal iza-teko. Zentzu horretan, esan behar da, Fichte tradizio erromantikoarekin lotzen dela, nazioari buruz duen ideia kontuan harturik. Nazioak duen ezaugarririk garrantzi-tsuna, beraren ustez, hizkuntza da: hizkuntza abiapuntutzat harturik eraikiko litzateke nazioa, eta hizkuntzari esker hitz egin ahal izango litzateke kultura nazionalaz. Baino —eta hemen lego ke guk aztertu nahi dugun arazoaren gakoa— Estatuaz hitz egiterakoan, garbi antzeman daitake Fichte-k ikusmolde iraultzailearekin duen lotura. Estatuak —nazioak sortu duen Estatuak—, berez nazioaren parte ez diren horiek onartuko ditu, baldin eta Estatuarekin hitzarmenaren bidez konprometitzen badira: herritar berriak legeak bete beharko ditu eta Estatuak nazioaren herritarrek —berez nazioarenak direnak— dituzten eskubideak ziurtatuko dizkio —nazioaren hizkuntza eta kultura bereak egiten baditu, esate baterako—.

8. Nahiz eta nazionalismoaren teorietan guztiz onartua izan, Renaut-ek ez du batere garbi ikusten “*Volksgesist*” kategoria Herder-ekin sortzen denik. Ikus RENAUT, A. (1993): “Lógicas de la nación”, in DELANNOI, G.; TAGUIEFF, P.A.: Op. cit., 46.

Ideia honek ondokoa ikustera eramatzen gaitu: Fichte-k tradizio erromantikoaren kiko ñabardura bat ezartzen du. Estatua ezin daiteke elementu artifizialetan oinarritu; beraz, naturala den nazioaren oinarria behar du. Baino hau ez da automatikoki gertatuko, eta, horregatik, hezkuntzaren beharra azpimarratuko du: “*hay que empezar por formar y por educar a la nación con vistas a ese Estado*”⁹. Kedourie-k “Discours”etako Fichte-ren hitz hauek jaso ditu nazio alemaniarraren etorkizunaz: “*lo que propongo como único medio de preservar la existencia de la nación alemana es un cambio total del sistema existente de educación*”¹⁰.

Fichte-k behin eta berriro aipatzen zuen hezkuntzaren garrantzia, eta zehatzagoak izateko, hezkuntza nazionalaren funtsezko balioa: haren arabera, nazioa hezkuntza-prozesuaren produktua litzateke. Horrela, Estatuak (ez dezagun ahaztu nazioan oinarritzen den Estatuaz ari zela) bere gain hartuko luke hezkuntza nazionalaren antolaketaren ardura, horretan kokatzen baitu nazioaren etorkizuna. Iku daitekeenez, neurri batean Estatutik naziora doan bide honek bat egiten du tradizio frantsesarekin; edo hobeto esanda, Fichte-k honen eredu bere pentsamoldean integratzen du, zentzu horretan tradizio erromantikoaren eta tradizio frantsesaren antonomia gaindituz. Bi hitzetan, eta ondorio gisa, Fichte-k funtsezkoaren errealitatearen aurrean jartzen gaitu: nazioa hezigarritasunarekin loturik dago; hots, hezkuntza nazionala nazioarentzako den hezkuntza gisa¹¹.

1.1.3. Estatua, nazioa eta hezkuntza-sistema

Historian zehar hezkuntzak eta nazionalismoak duten elkarren arteko lotura era-kusten duten hamaika adibide daude¹², nazioaren irudia —eta horren erabilpen ezberdinak— tartean izanik. Beharbada, Estatuaren funtzionamendura hurbiltzeak jarriko gaitu arazoa ulertzeko bidean (oraingoz Estaturik ez duten nazioen egoera ez dugu kontuan hartuko, baina, zer esanik ez, kasu hauetan ere Estatuak badu bere presentzia eta eragina, aldarrikapen gisa zein etsai moduan¹³). Estatuek eskuartean izan duten aparteko tresna dugu eskola —oinarrizko eskola batipat—. Eskola erabiliz hauxe lortu nahi da: nazioaren (naturala den ala ez, hori beste kontu bat da) irudia zabaldu, baita bere historia eta tradizioa ere, nazioarenganako zaletasuna eta berarekiko atxikimendua ezartzen saiatuz, horretarako sinboloak eraikiz (bandera nazionala, himno nazionala, ...) eta, askotan, nazioaren tradizioa zein historia, edota nazioa bera ere, asmatuz. Hobsbawen-en hitzak erabiliz¹⁴, apropos eta jakina-

9. FICHTE: “Discours à la nation allemande”, in RENAUT, A.: Op. cit., 56.

10. KEDOURIE, E.: Op. cit., 63.

11. RENAUT, A.: Op. cit., 60.

12. Iku HOBSBAWN, E.J. (1991): *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Edición Crítica.

13. Alde honetatik geureak egiten ditugu Amin-en hitzak: “sin que exista superposición entre Estado y nación, el fenómeno nacional no puede ser separado del análisis del Estado” (AMIN, S. (1979): *Clases y naciones en el materialismo histórico*. Barcelona: Viejo Topo; 22.

14. HOBSBAWN, E.J.: Op. cit., 101.

ren gainean martxan jartzen den ingeniaritza ideologikoa dugu hau, zeinak herri zehatzarenganako baino, herri horren kontzeptu ideologikoarekiko leialtasuna bilatzen duen; hots, Estatuarekiko abertzetasuna du helburu.

Smith-ek dioen bezala, eta hau fenomeno orokorra litzateke mendebaldeko Europan, Estatuak hezkuntza-sistema ezartzen du, bere gobernupean dagoen lurraldea benetako nazioa izan dadin, hots, nazioa errebal bihur dadin¹⁵. Hobbsbawn-ek ingeniaritza ideologikoaz hitz egiten duen moduan, Smith Estatu zientifikoaz aritu da¹⁶, eta Chatelet-Pisier-Kouchner-ek “Estatu-Gestore”aren kontzeptua erabili dute; azken finean, gaiaren ardatza Estatuaren legitimazio-teknologia dela esan genezake, non hezkuntzak Estatu-nazioa sortzeko ezinbesteko garrantzia duen. Napoleon-ek erabat argi ikusi zuen fenomenoa dugu hau: “*Mientras nos se le enseñe a la gente desde su más tierna edad ..., el Estado no puede ser denominado con propiedad una nación*”¹⁷.

Baina esandakoak galdera bat sorraraz dezake: zergatik Estatua? Azken batez, badirudi Estatu-nazioak Estatuari sortzen zaion beharrari erantzuten diola. Badago gai hau argitu dezakeen nazionalismoaren hainbat teoria, eta horietako batzuen irakurketa azkarrari ekingo diogu. Adibidez, Gellner-en ereduaren arabera¹⁸, gizartean modernizatze-prozesuan koka daiteke nazionalismoaren gaia, gizarte tradizionalek gizarte industrializatu bihurtzeko izan duten igaroaldian. Bilakaera horretan gizarte tradizionalek zuten ezaugarri bat modernizatze-prozesurako oztopotzat hartua iza-tent da: kultur heterogeneitatea. Gizartearen kultur homogeneitatea nahitaezkotzat jotzen da modernizatze-prozesuak dituen beharrei erantzuteko. Bainaz zein testuin-gurutan bultzatu beharko litzateke homogeneizatze hori? Hain zuzen, modernizatze-prozesu hori dela eta, bere interesak zaintzeko burgesiak botere politikoaren nagusigoa edo hegemonia lortzen duen Estatu modernoaren markoa; Marx-en eta Engels-en hitzetan:

“La burguesía suprime cada vez más el fraccionamiento de los medios de producción, de la propiedad y de la población. Ha aglomerado la población, centralizando los medios de producción y concentrando la propiedad en manos de unos pocos. La consecuencia obligada de ello ha sido la centralización política. Las provincias independientes, ligadas entre sí casi únicamente por lazos federales, con intereses, leyes, gobiernos y tarifas aduaneras diferentes, han sido consolidadas en **una** sola nación, bajo **un** solo gobierno, **una** sola ley, **un** solo interés nacional de clase y **una** sola línea aduanera”¹⁹.

Hau da, modernizatze-prozesuak, industrializazioak eta tartean dauden klase-interesek estatu-nazioaren markoa behar dute; honek, gauzatu dadin hain zuzen,

15. SMITH, A.D. : Op. cit., 209.

16. Ibid., 319-325.

17. KEDOURIE, E.: Op. cit., 63.

18. Ikus GELLNER, E. (1988): *Naciones y nacionalismos*. Madrid: Alianza.

19. MARX-ENGELS (1985): *Manifiesto del Partido Comunista*. Moscú: Editorial Progreso; 41.

bere gobernupean duen gizartearen homogeneitatea bultzatzearen premia dauka, besteak beste honek kontzientzia nazionala sortzen duelako. Eta bera ideologikoki legitimatzeko eta baita homogeneizatze-prozesua bideratu ahal izateko ere, hezkuntza-sisteman aurkituko du aparteko tresna (gero ikusiko dugu zein baldintza bete beharko dituen hezkuntza-sistemak, alde horretatik arrakastatsua izateko). Azken finean, testuinguru honetan, nazioa boterearen teoriaren bilaketaren markoa definitzen da, edota, hobeto esanda, legezko boterearen titularraren definizioan²⁰.

Edonola ere azken orrialdeetan azaltzen saiatu garen egoera, hezkuntzak Estatu-nazioarekin —eta honekin bat egiten duen nazionalismo-motarekin— duen lotura zertxobait argitzeko baliagarria izan badaiteke ere, Estaturik ez duten nazioen kasuan bere zeregina zein izan daitekeen argitzeke dago oraindik. Dena dela, ezinbestean, Estatu-nazioaren erreferentzia nagusitzat jo beharko dugu hemen ere. Horrela, “*Nation-building*” izenarekin ezagutzen den eskolak ikuspegi interesgarriaren aurrean jarriko gaitu. Eskola honetako ordezkaririk garrantzitsuena den Rokkan-ek gure gaia Estatuen eraketa-prozesuan ulertzeko bidea erraztuko digu, nahiz berak nazio kontzeptuari espazio txikia eskaini, eta nazionalismoaz ez gehiegi arduratu.

Rokkan-ek²¹ proposaturiko ereduaren arabera, Europako mendebaldean kokaturiko bi motatako prozesu nazionalak bereiz daitezke: prozesu motela bata, prozesu azkarra bestea. Lehenengoa Estatu-nazioari dagokio: Estatuaren sorrerari, errealtate politiko berria eraikitzen delarik, zentralizazio politiko-administratiboa ezaugarri nagusitzat duen penetrazio fasearen ondorioz, nortasun nazionalaren elementuen sorrera jarraituko zaio. Hemen ere zentralizazioa ezaugarri nagusia izango dugu eta herritar guztiena den,edo izan nahi duen, *corpus* ideologikoaren eraikitzeari ekingo zaio, helburua nazioarenganako kontzientzia piztea izanik. Horrela ikusten da, hezkuntzak —edo, hobeto esanda, hezkuntza-sistemak— beste elementu batzuekin batera (armada, burokrazia, zerga-sistema. etab.) funtsezko zeregina betetzen duela Estatua eraitzeko garaian, identitate nazionala sortu eta indartzeko oinarritzko tresna den neurrian, identitate nazionala Estatuaren oinarri ideologikoa baita.

Baina Estaturik ez duten nazioen kasuan, beste bat izango da proposatuko zai-gun eredu. Lehen prozesu nazional motelaren eredu baldin baguenen eskuartean,

20. CORCUERA, J.; ORIBE, Y.; ALDAY, J.M. (1991): *Historia del nacionalismo vasco en sus documentos*. Bilbo: Eguzki.

21. ROKKAN, S. (1975): “Dimensions of state formation and nation-building”, in TILLY, Ch. (arg.): *The formation of national-states in Western Europe*. Princeton: Princeton University Press. 562-600. Recalde-k Rokkan-en eredu erabili du Spainiako zein Euskal Herriko prozesu nazionalak aztertzeraoan. Ikus RECALDE, J.R. (1984): “Intersección de dos procesos nacionales (Estudio del conflicto español-vasco)”, in *Estudios de Historia Social*, 28-29 zk., 77-84; RECALDE, J.R. (1985): “Crisis de legitimidad en los procesos nacionales en España (Estudio del caso vasco)”, in L.E.: *Industrialización y nacionalismo. Análisis comparativos*. Sitges-en (1982-XII-20.22) izandako “I Coloquio Vasco-Catalán de Historia”ren aktak. Barcelona: Universitat Autónoma. 517-530.

orain prozesu azkarrarena suertatuko zaigu interesgarri. Hemen koka genitzakeen nazioek egoera bereziari egin beharko diote aurre: alde batetik, besteek ez bezala, ez dute Estaturik eta, beraz, ezta honek martxan jartzen duen Hobsbawm-ek aipatutako ingeniaritza ideologikoa ere; bestalde, Estatu horien barruan sortzen diren heinean, Estatu-nazioak irensten duen nazioak etsai nagusia izango du Estatua, hil ala biziko borrokan, nazio batek (Estatu-nazioak alegia) bestea ukatzen baitu²². Beste era batera esanda, eta hezkuntzaren arloan kokaturik, Estaturik ez duen nazioak ez du hezkuntza-sistema nazionalik (armada, zerga-sistema..., ez duen bezala) eta legitimazio-tresna indartsuaren faltan dago; baina ez hori bakarrik, nazioa ukatzen duen Estatuaren hezkuntza-sistemaren eraginari aurre egin beharko dio, horrek legitimatzen baitu Estatuaren oinarri ideologikoa den nazioa.

Beraz, Estaturik gabeko prozesu nazionala beste era batekoia izango da. Lehenengo kasuan Estatuaren sorrerari Estatu-nazioa legitimatuko duen momentua jarraitzen bazaio, baieztapen nazionalaren bidez hain zuzen, bigarrenean hori izango da —nazio-nortasunaren baieztapenarena, alegia— prozesu nazionalaren lehen urrtasa. Azken kasu honetan zaila izango da nazioaren irudia gizartean zabaltea, zeren lehen azaldu dugunez, aipatutako prozesu nazionalak ez baitu, besteak beste, hezkuntza-sistema bezalako tresnarik. Beraz, hori lortzeko, beste bide batzuk aukeratzeaz gain (prentsa, folklore, etab.), nazionalismoak hezkuntza-sisteman izango du borroka-fronte garrantzitsuenetariko bat (hauxe da, gure iritziz, euskal nazionalismoaren kasuan gertatzen dena). Gero azertuko dugun kultura eta nazionalismoaren arteko lotura estuak bultzatzen gaitu hau esatera, Gellner-ek dioenarekin bat eginez:

“desprovista de caparazón político, la cultura intentará inevitablemente crear ese Estado, y rediseñar las fronteras políticas para garantizar su existencia, sin la cual carecería de la infraestructura educativa y cultural para la supervivencia de una cultura moderna escrita”²³.

Kultura evezik, nazioa bera ere kinka larrian egongo da aipatutako azpiegiturrik gabe. Jakina, era honetako nazionalismoak ez dira berdinak eta beraien eska-

22. Ikus daitekeenez, Estatu nazioaskodunen kasua alde batera utzi dugu. Gure iritziz, “Estatu-nazioaskodun”aren formula hori, hainbat kasutan behintzat (gertukoak adibidez), egoera gataztsuak indargabetu nahirik Estatua kolokan jar dezaketen prozesu nazionalak estaltzeko erabilia izan da; guk, hain zuzen, kasu horiek itzaletik atera nahi ditugu geure analisirako. Azkenean ez dira faltan izango, aniztasuna onartu arren, honako argudio honen antzekoak: “la contribución legitimadora de la Nación española es efectivamente tan importante”; “la Nación española como comunidad específica socialmente determinada y cuya permanencia histórica da cuenta asimismo de la continuidad de la forma política correspondiente”; “ningún Estado, por tanto tampoco el Estado español, está decidido a prescindir del argumento nacionalista a la hora de asegurar la justificación al orden político (...) la Nación tiene unos efectos constructivos o centrípetos en el edificio estatal, al hacer reposar a éste sobre cimientos ciertos y sólidos, indiscutibles”; hori bai, “la Nación española como unidad constitutivamente plural” (SOLOZABAL, J. J. (1994): “El Estado Autonómico como Estado Nacional. (Adaptabilidad y rendimiento integrador de la forma política española)”, in H.E.: *Pueblos, naciones y estados en la historia*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca; 179).

bide-mailak ezin dira parekatu, baina errekonozimendu soiletik Estatuaren eraikuntzara doan bidearen nolabaiteko eskema egin daitekeelakoan gaude. Horretarako Hroch-en ereduan (hain zuzen Puhle-k Euskal Herriaren kasuan erabilitakoa) oinarrituta, Coakley-ek zehazten dituen hiru sekuentziez baliatuko gara²⁴. Alde batetik, nazionalismoa sortzen den unean Estatu-nazioak bere legitimaziorako erabiltzen duen hezkuntza-sistemaren aurkako erreakzioa. Bestetik, nazionalismoak, gizarte hedapen handiagoa duen neurrian, hezkuntza-sistemaren kontrola lortzeko asmoz eginahal ezberdinak bideratuko dituen fasea. Eta azkenik, nazionalismoa bere hezkuntza-proiektu nazionala gauzatzera zuzenduko litzatekeen sendotze-fasea.

1.2.NAZIONALISMOA, KULTURA, HIZKUNTZA ETA ESKOLA

Jadanik ikusi dugun legez, eta Europari dagokionez, XIX. mendearen hasieran Estatuek, eta Estatu izateko bidean zirenak, nazioan eta honek eskaintzen zuen komunitate-nortasunean izan zuten oinarri sendoa. Eta identitatearena da, hain zuzen, orain helduko diogun gaiaren funtsezko ardatza; izan ere, hezkuntzaren arloan leku pribilegiatua izango duen kultura/hizkuntza binomioarekin²⁵ lotura zuzena du nazioaren konstrukto ideologikoak.

Arestian egindako moduan, eta Estatu-Nazioa abiapuntutzat harturik, jo dezagun honen lehenengo urratsak zeintzuk izan diren ikustera, batera gertatzen diren Estatu modernoa eta Estatu-nazioa fenomenoen ezaugarririk azpimarragarrienak nabarmenduz:

“El Estado creó lenguas comunes y sistemas educativos comunes, al mismo tiempo que impuso sistemas legales comunes en el marco de límites estatales claramente establecidos. Creó tarifas aduaneras estatales en sus fronteras, deudas estatales y bancos estatales que administraban fondos en todo el Estado. Y creó burocracias nacionales y ejércitos nacionales que socializaron sectores de población de diferentes regiones y clases sociales”²⁶.

Lehen aipaturiko Marx-en eta Engels-en analisiaren antza duen irakurketa honek (orohar, tradizio marxistarena²⁷), goian azaldutako Gellner-ek proposaturiko ereduak dakarkigu gogora, nahiz eta honek fenomenoaren alderdi ekonomiko eta politikoak horrenbesterainoko indarrez ez azpimarratu. Hots, gizarteen modernizatzeko prozesuan koka daitekeen nazionalismoaren gaiak, lotura zuzena izango du bultzatuko den kultur homogeneitatearekin, Estatu-nazioaren markoa —nazioaren itzal ideologikopean— gauzatua izango dena hain zuzen. Eta gizarte modernoaren

24. COAKLEY, J. (arg.) (1992): *The social origins of nationalist movements. The contemporary west european experience*. London: SAGE Publications.

25. Logikoa denez, kulturak zein hizkuntzak esanahi politikoa duten neurrian.

26. NAVARI, C.: “Los orígenes del Estado Nación”, in TIVEY, L. (1987): *El Estado Nación* Barcelona: Ediciones Península; 52.

27. Ikus *El Marxismo y la cuestión nacional*, Op. cit.

profilak eskatzen du, besteak beste, hau gizarte alfabetatua izatea eta eskolaren bidez transmititutako kultura homogeneoa edukitzea²⁸. Ikus daiteke, beraz, azken finean nazionalizatze-prozesua den hezkuntza-sistemaren bidez Estatu-nazioak gorputzuriko gizartearen modernotzean²⁹, kulturak zein hizkuntzak duten garrantzia handia dela.

Gauza jakina da, edozein eratako nazionalismoek kontzienteki bilatzen dutela kulturarekiko lotura. Ikusi besterik ez dago, “nazioaren” eskuistik doan hainbat kultur erakundek (“antzerki nazionala”, “museo nazionala”, “unibertsitate nazionala”...) beteriko zeregina: beren kultur balio horrez gain, garbi dago benetako subironatasun-ikur gisa jokatzen dutela nazioaren eszenatokian. Bestalde, esan beharrik ez dago, kontzientzia nazionala ez da gizakiak berez duen zerbaite, heziketaren bidez beregan pizten den zerbaite baizik. Gauzak horrela, kultura eta hizkuntza atal honen ardatz nagusi ditugularik, ikus dezagun zein den nazionalismoaren unibertsoan duten lekuia.

Lehenik eta behin, eta orain arte egin dugun eran Estatu-nazioa abiapuntutzat harturik, guztiz oinarrizkoa deritzogu arazoa ulertzeko bidean jarriko gaituen galdera bati erantzuteari: nola sor daiteke Estatuaren eta bere kontrolpean dagoen lurraldoko populazioaren arteko lokarria? Edo beste era batera esanda, nola sortzen da bi instantzia horien arteko identifikazio-elementua? Hobasbawn-ek Estatuaren gobernuarekin harreman zuzena duela dio; hau da, harreman erregularra sortzen da Estatu-nazioarekin, honek dituen ordezkarien bidez (postaria, polizia, eskolako irakaslea, soldaduak...), identifikazio zentrogunea —leialtasunarena barne— nazioan egonik. Eta nazioak komunitate-, herri- edota kolektibitate-sentimenduarekin egi-ten du bat, partehartze komuna edota batasun-zentzua emango dioten ezaugarriak eta bereizgarriak ezarriz; hots, “*dar el salto de comunidad existencial al de “comunidad imaginada” que ligara con la nación*”³⁰.

Tivey-ek³¹ ere antzeko analisia egin du: Estatua nolabaiteko komunitate-nozioa gauzatu beharrean dago, eta honek elkarkomunikazioaren maila handia eskatzen du, ondorioz hizkuntza komunak eta kultura komunak aparteko garrantzia hartzen dutelarik³². Azken batez, Estatuak bere neurriak hartuko ditu, haur guztiak goizero jaiki eta gero eskolara joan daitezen ziurtatzeko, eta hau bere gobernupean dagoen, edo mantendu nahi duen, herriaren batasunera zuzenduriko gobernu-jardueraren

28. GELLNER, E. (1993): Op. cit., 347.

29. Nazionalismo eta hizkuntzaren arteko lotura ez da nahitaezkoa, eta badakigu hizkuntza arazoari emandako “irtenbideek” —Irlandaren edo Eskoziaren kasuan, adibidez— ez dituztela egon daitezkeen gatazka nazionalak desagerrarazten; baina gure testuinguruan lotura hau ezinbestekoa suertatzen da, hizkuntza ardatz nagusia izango den neurrian, bai euskal nazionalismoari dagokionez, baita Estatu frantsesarri zein espanyiarri dagokienez ere.

30. HOBSBAWN, E.J.: Op. cit., 99.

31. TIVEY, L.: “Estados, naciones y economía”, in TIVEY, L. (1987): *El Estado Nación*. Barcelona: Ediciones Península. 98.

testuinguruan kokatu behar da. Alde horretatik hizkuntz/kultur batasunak Estatuaren politika errazten du. Zer gertatzen da batasun hori ez dagoenean? Bada, helburu bihurtzen dela, horretarako uniformea den hezkuntza nazionala ezartzen delarik, uniformizatzek integrazioa errazten baitio Estatuarri: “*un estado más fuerte hace más uniforme al pueblo, y un pueblo más unido hace más fuerte aun al estado*”³³.

1.2.1. Estatua eta kultur identitatea

Estatua, egitura politiko gisa, herritarrek osatzen (omen) duten nazioa den gorputzari lotzen zaio; baina gorputz horrek nolabaiteko sendotasuna behar du (eta ez duenean, sendotasun batez hornitu behar da). Alde horretatik, kultur identitateak funtseko zutabea osatzen du, komunitate nazional bakarraren nozioa sortzeko bidea eskaintzen baitu, nazioaren definizioari sendotasuna ematen dion neurrian. Kultur identitatea ez da berez identitate nazionalaren isla, ezta ere —maila absolutuan bederen— helburu politikoak dituen asmakizun arbitrario hutsa; historia bere izaera dinamikoan ulerturik, korapilatsuak diren egoera sozial eta politikoei zentzua emateko beharrarengatik sortzen dela esan genezake. Eta eskuartean dugun gai honek zuzen-zuzenean jotzen du Estatuak eta subiranotasunak osatzen duten gure gaiaren hezurraren atea:

“Una vez planteada la pretensión de soberanía en nombre de una unidad de humanidad determinada y definida territorialmente (nazioa), fue natural relacionarla con los atributos de dicha unidad”³⁴.

Ezaugarri horien artean, Breully-k kultur identitatearena azpimarratuko du; Estatuak erabakiko du zer den garrantzitsua eta nola erabil daitekeen hori nortasun nazionala ezartzeko; eta berak badaki, beharrezkoak dituen batasunak eta egonkor-tasunak neurri handian orokorra den kultur batasunean dutela oinarria. Zentzu horretan, garbi antzeman daiteke kulturak —orain Estatu-Nazioari dagokionez— nazionalismoaren funtsezko elementu gisa jokatzen duela. Ez da, edonola ere, kultur nazionalismo gisa uler zitekeen zerbait, honek lotura estua baitu nazionalismo politikoarekin, azken honi, nahiz hainbatetan oso nabarmena ez izan, nolabaiteko kamuflajea edota jantzia eskaintzen diolarik. Beraz, ezin da bereizketa faltsua sortu (are gutxiago neutraltasunaren diskurtsoan erori), ikusi besterik ez baitago boterearen eta kulturaren artean dagoen harreman estua:

“El Estado sólo se muestra favorable a aquellas formas de acción cultural que favorezcan la conservación de su poder; pero persigue con odio irreconciliable toda mani-

32. Interesgarria litzateke, adibidez, “*pays*”, “*paese*”, “*pueblo*” edota “*patria*” bezalako hitzek izan duten bilakaera filologikoaren nondik norakoak aztertzea; baina hau gure egitasmotik kanpo geratzen den zerbait da.

33. DEUTSCH: *El nacionalismo y sus alternativas*. Buenos Aires: Paidos; 25-26.

34. BREULLY, J. (1990): *Nacionalismo y Estado*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A., 362.

festación cultural que va más allá de las barreras por él trazadas y puede poner en ligio su existencia”³⁵.

Esandakoaren arrazoia eman behar izanez gero, honako hau proposatzera ausartuko ginateke: Estatuak populazioarengan kontzientzia nazionala errotzen du (eta ezagutzen dugu zeregin horretan hezkuntza-sistemak duen garrantzia) eta komunitate politiko handiaren parte izatearen uste osoa indartzen du pertsonarengan (komunitate horrekin apurtu ezinezko lotura izango luke, bere izate pertsonalari helburu eta edukia emango liokeelarik). Beste era batera esanda, Estatu-nazioak herri-tarrak politikoki soldatzen ditu nazioaren inguruan, horretarako, bere “soldagarritasuna” kontuan harturik (identitate-elementu garrantzitsua den heinean), “nazioarena” den kulturaren iturritik edanaraziz. Honen adibide ezin hobea aurkituko dugu, kultur ezaugarri bereziko natio edota komunitate ezberdinak integratzen dituzten Estatueta (frantsesean eta espanyiarrean, esate baterako). Estatuaren aldetik, estrategia politikoak zein administracioak direla medio, jarduera sistematikoa igar daiteke. Besteak beste, eta zuzenean gure gaiari helduz, hezkuntza-sistemaren monopolioa kultur asimilaziorako tresna zuzena dela esan daiteke; honen bidez, Estatua natio eta kultura horien kultur garapena baldintzatzen, indargabetzen edo itotzen —ez gutxitan— saiatuko da, kolokan ipintzen baitute beharrezkoa zaion kultur homogeneitatea, Estatu-nazioari identifikazio-oinarri indartsua ematen diona hain zuzen.

Interesgarria izan daiteke, aipatu berri dugun honen inguruan, Esteva-k³⁶ era-biltzen duen barne-kolonialismoaren formula. Hasieran politiko hutsa den menperatze-fasea zehazten du, bere goraheltza kultur kolonialismoaren fasearekin gauzatzen delarik. Fase honetan Estatuak Estatu-Nazioaren kultura (nazio menperatzailearen kultura, Esteva-ren hitzetan) zabaltzen die bere menpean dauden beste nazioei, hauek lehenago menpekotasun politikoa zen hartatik, orain kultur menpekotasunaren dominazio-subjektuak bihurtzen direlarik. Nahiz eta estatuaren zentripetismoa beti erabatekoa ez dela jakin, Gellner-en hitzak erabiliz, begien bistan dugun egoera hauxe dela esan daiteke:

“utilización abierta de la cultura como símbolo de unidades políticas persistentes, y la utilización de su homogeneidad para crear un sentido... de solidaridad, de movilidad, de continuidad, de falta de barreras profundas, **en el interior** de las unidades políticas de que se trate”³⁷.

Aipaturikoa telegrafikoki laburtuz: kultura bat, komunitatea, komunitate barruko elkartasun-harremanak, herrian ezberdintasunak sortzen/bereizten dituen mugarik eza, entitate politikoa, kultur nortasuna duen entitate politikoa, Estatua. Mezu azkar honek funtsean duen mamia honako hau litzateke: kulturaren erabilpenaren

35. ROCKER, Op. cit., 99.

36. ESTEVA, C. (1984): *Estado, etnicidad y biculturalismo*. Barcelona: Ed. Península.

37. GELLNER, E. (1993): Op. cit., 350.

aurrean gaude, hots, Estatuak gorpuzten duen erabilpenaren aurrean —besteak beste, hezkuntza-sistema kontrolpean duelako—; eta hau guztiz garrantzitsua da, gizarte-kohesioa sustatzen baitu. Alde horretatik, ikur nazionalak eta kultura nazionala (literatura, historia...) pertsonen bizitzaren parte izanarazteko eskolak duen gaitasuna azpimarratu behar da, maila pribatu edota lokalaren eta maila publikoa edota “nazionalaren” arteko bereizketa apurtzen baitu.

Adibidez, *curriculum* nazionalaren barruan duen leku nagusia kontuan harturik, ikus dezagun zein izan daitekeen historiak bete beharreko zeregin ideologiko³⁸. Breully-k esaten duen moduan, “*la historia proporciona identidad*”³⁹. Zentzu honetan, historia sinbolikoaz hitz egin beharko genuke, garrantzitsuena, erreala izan denentz alde batera utzirik, momentuko bere eraginkortasuna baita helburu modura bilatzen dena, iragana eta oraina lotuz, “nazioaren” partaideek “nazioaren historian” beren isipilua aurkitzen duten neurrian. Nazioaren historia nazio-nortasunaren isla litzateke, eta nazioaren eta bere partaideen arteko lotura ezarriko luke. Hain zuen, Breully-k aipatzen duen autorreferentziazko sinbolismoak bat egingo luke Esteva-ren hitz hauekin: “*La historia “propia” brinda un contexto de significación básico en lo que a la identidad se refiere*”⁴⁰. Hona hemen, kasurako, Esteva-k berak historiak kultur arloan duen dimensioari buruz jasotako Spicer-en iritzia:

“la dimensión histórica es parte de todo sistema cultural, y mientras hace posible que el individuo disponga de un legado integrador para su acción social, supone para él la oportunidad de continuarlo y evolucionarlo. Sin este legado, el individuo carecería de medios de experiencia cultural y, como es obvio, tendría que iniciar la historia cultural por sí mismo y sin antecedentes”⁴¹.

Zer esanik ez, talde-nortasunak (nortasun etnikoaren zentzuan) ez du zertan (ez behintzat nahitaez) nazio-ideiarekin lotuta egon, nazioa Estatu moduan antolatuta dagoen edo antolatu nahi duen populazio-taldea izan daitekeen aldetik. Baino badakigu kultur ezberdintasunak identitate/nortasun-ezberdintasuna ziurtatzen duen

38. Hemen historiaren adibidea erabili badugu ere, *curriculum*aren barruan aurki daitezkeen beste ikas-arloekin ere gauza bera egin genezake. Esate baterako, geografiarekin: ez da batere zaila lurraldeari ematen zaion garrantzi politikoa ikustea, hau zuzenean talde- edota komunitate-identitatearekin, nortasunarekin, lotzen delarik. Hona hemen, adibidez, lurralde-identitateari buruzko —Estatuaren legitimatzea dela eta— Urwin-en hitz hauek: “*el objetivo principal de todo Estado: preservar la integridad territorial y garantizar dentro de sus fronteras la legitimidad de su existencia*” (URWIN, D.W. (1983): “Territorio e identidad”, in *Revista de Occidente*, 26;- 9).

Curriculumarena —eta honen barruan kulturarena, nazio-identitatea sortzeko unean duen eraginarengatik— gai gatazkatsua zein neurritaraino izan daitekeen ikusteko, kontuan hartu besterik ez dago, hain egoera korapilatsua bizi duen Ipar Irlandaren adibidea (ikus FARRE, S. (1991): “Culture, curriculum and educational policy en Northern Ireland”, in *Language, culture and curriculum*, 4; 43-58.

39. BREULLY, J.: Op. cit., 365.

40. ESTEVA, C.: Op.cit., 31.

41. SPICER, E.H.: *Persistent cultural systems*, in ESTEVA, C. : Op. cit., 31.

bezala, kultur uniformizazioak populazioaren homogeneizatzea sorrarazten duela. Eta homogeneizatze hori da, hain zuzen, Estatuarentzat, eta honen egonkortasuneko, funtsezko ardatza. Alde horretatik, funtsezkoa da, halaber, kulturari ematen zaion balioa; hots, kultura batek izan dezakeen *statusa* edo prestigio-maila zein den. Galdera honi erantzongo dion eta guztiz oinarritzko den beste galdera bat erantsi beharko genuke: kulturak ba al du bere espazioa hezkuntza-sistemaren barruan?

1.2.2. Estaturik gabeko nazioak eta kultur nortasuna

Aurreko galderari erantzuteko baietzak zein ezetzak duten garrantzi nabarmena azpimarratuz, hurbil gaitezen orain Estaturik ez duten nazioetara, eta ikus dezagun zer-nolako errealtitatea aurki daitekeen eta zein den kulturari dagokion gai honi buruz Estatu-nazioarekin bat egiten ez duten beste era honetako nazionalismoek erakutsitako jarrera, eta oraintxe bertan airean utzitako galderak berebiziko pisua hartuko duela konturatuko gara. Hasteko, diogun ezen mugimendu nazionalistak izugarrizko kapital politikoa izango duela eskuartean, baldin eta berak ordezkatuko lukeen kultur taldearen errealtitateaz nolabaiteko gizarte-mailako sinestea edota uste osoa zabaltzen badu. Estatu-nazioaren markoa —edozein dela Estatu-nazioaren lurraldean edota erakunde-mailan bultzatu eta lortu nahi duen aldaketa (decentralizazio administratiboa, autonomia, federakuntza, independentzia)— beste nazio bat aldarrakatzen duen nazionalismoari, ezinbestekoa zaio lurralde zehatzean kulturiko giza talde zehatzaren nolabaiteko nozioa. Eskubide politiko batzuez hitz egi-teaz gain, talde horren kultur nortasun berezia azpimarratuz egin daiteke hori.

Zentzu horretan, testuinguru honetan kulturak beterikofuntzioei dagokionez, Estatu-Nazioari eta kulturari buruz esandakoa baliagarria izango zaigu, Estaturik gabeko nazioei buruz hitz egiterakoan ere. Laburbilduz, Estatuarekin bat egingo ez lukeen nazioaren eta nazio hori osatuko lukeen populazioaren arteko lokarria, komunitate-nortasunarekin lotuta dagoen kultur identitatean aurkituko du nazionalismoak. Hemen ere kultur nortasunak nazioaren oinarrizko ardatza den komunitate nazionalaren nozioari berebiziko sendotasuna emango dio, hori ezinbestekoa baita kontzientzia nazionala eraikitzerakoan.

Hain zuzen, horrexegatik aipatu dugu kulturaren kapital politikoaren garrantzia; izan ere, kultura bakoitzaren egoera zuzenean loturik baitago bere etnia edota nazioaren egoera politikoarekin. Hala, Estatu-nazioarekin bat egiten ez duten nazioek horren pareko kultur garapena baldin badute, asimilazioari aurre egiteko egoera hobean egongo dira. Ezaguna den legez, Estatuaren aldetik erreakzioa bat-bateko da eta mespretxuzko etiketak sortzeari ekiten dio; “sektarioa”, “tribala” eta antzeko izenlagunak egosten dira Estatu-nazioaren sukaldean. Honen zergatia oso simplea da: edonolako kultur nortasun bereziak aurrez aurre egiten du kultur identitate orokorraren kontra, eta hau Estatuarentzako izugarritzko zama politikoa izan daiteke, kolokan jartzen baitu beraren oinarri legitimatzailearen logika:

“it may be true that regionalist demands, of whatever kind, are potentially traumatic for a state, under certain circumstances their political impact can be negligible”⁴².

Eskaera horien artean (nazionalismoarentzako baldintza egokietan, jakina), kulturarenak kolokan jar dezake Estatu monolitikoa, eta hori, Esteva-k dioen moduan, Estatuak garbi asko daki zerbaite da:

“Toda idea de diversidad o de particularidad cultural es a la larga racionalizada como enemiga de la cohesión interna del Estado porque tiende a desarrollarse como otra identidad”⁴³.

Horrela, Estatuak Estatu-nazioarenak ez diren beste kultura ezberdinen konpetititate politikoa indargabetzen du, edota desagerrazten saiatuko da⁴⁴. Besteak beste, hezkuntza-sistemaren kontrola da jokoan dauagun elementu garrantzitsuenetariko bat. Nahitaez, gai honek kulturaren maila politikora garamatza: kulturak iraun nahi badu, babes politikoaren beharrean aurkituko da nahitaez, babes politiko horrek, orokorrean kultur azpiegituraz gain, hezkuntza-azpiegitura ziurtatuko baitio. Eta horixe da, hain zuzen, osatzen den katea: kultura/nazioa, nazioa/egitura politikoak, egitura politikoak/hezkuntza-sistema, hezkuntza-sistema/kultura. Beraz, erraz uler daitekeenez, Estatu-Nazioari aurre egiten dioten nazionalismoentzako nahitaezkoa suertatuko da hezkuntza-sistema era batean edo bestean kontrolatu nahi izatea, berak defendatzen duen nazioaren kulturak hezkuntza-sisteman lekua izan dezan, kultura nazioaren zutabe garrantzitsuenetarikoa den neurrian.

42. ROKKAN, S.; URWIN, D.W. (1982): *The politics of territorial identity. Studies in European regionalism*. London: SAGE Publications. 426.

43. ESTEVA, C.: Op. cit., 110.

44. Egia da kultura ezberdinek topo egiten dutenean —Estatu nazioaskodunen kasuan, adibidez— Estatuak kultura horien balioa pareka dezakeela; baina guk esango genuke —irakurketa klabe politikoetan eginez gero—, guzitx behin-behineko moduan egingo lukeela, testuinguru politikoak hala bultzaturik. Hau esatera garamatzan arrazoia hauxe da: gure ustez —behin baino gehiagotan aiaptu dugun Esteva-rekin bat eginez— Estatuaren azken helburua uniformazioa da, monokulturalismoa, hori batasun ideiaren garaipen gisa ulertu behar delarik. Horrela, Estatuak kultura ezberdinen arteko harremana ontzat hartzen badu, Estatuaren kulturarantz doan integratzeko prozesua bideratzen duelako da.

Orohar, Estatu-Nazio moduan —edota, testuinguru politikoak eraginda, Estatu nazioaskodun moduan— aurkezten zaigun Estatuaren barruan dauden nazioen eskubideek, Estatuaren menperatze-helburu eta nahiekin bat egiten ez dutela esango genuke. Azken finean, argitu egin beharko genuke noiz hitz egiten den Estatu nazioaskodunez, kontzeptu honek sakoneko azterketa ilundu ez dezan: a) Estaturik gabeko nazionalismoek Estatu-Nazioarekin bat egiten ez duten nazioen presentzia aldarrikatzetan dutenean, Estatu horrek beste nazio batzuk integratzeten dituela adieraziz; b) Estatuak, testuinguru historikoak bultzatuta (askotan beste nazionalismoen eraginez) nazio-anitzasunaren errealitatea onartzen duenean —harmonikoa den neurrian, noski—, hain zuzen Estatuaren beraren egitura arriskuan ikusten duenean. Edonola ere, esan behar da ez direla gutxi beren helburuen muga ofizialki aintzat hartzen den Estatu nazioaskodunaren markoa kokatzen duten mugimendu nazionalistak.

1.2.3. Estatua eta hizkuntza “nacionala”

Kulturaren gaiarekin egin dugun eran, hizkuntzarenarekin antzeko irakurketa egin daitekeelakoan gaude. Jadanik badakigunez, XIX. mendean —eta Europako Mendebaldean oso modu zabalduan— nazioak izaera naturala zuela “uste” zen, eta Estatua honen gainean eraiki behar zela. Baino esan daiteke, Estatuak ez dituela “nazioa”ren ezaugarriak islatzen, ezaugarri horiei forma ematen diela baizik. Horrela, Estatuak kontrolpean duen hezkuntza-sistemaren bidez hizkuntzaren unifor-mizatzea bultz dezake, era honetan nazioaren parte-izate ofiziala ezarriz. Prezeski, badakigu hemen irakiten ari den gaia nazio-integrazioaren suan izango dugula, eta López-Aranguren-en hitz hauek arazoaren gakoa aurkitzeko aukera emango digute:

“la esencia de la integración nacional es la creación de una identidad nacional común en todo el territorio integrado bajo la autoridad estatal superior”⁴⁵.

Alde horretatik uler daiteke Hobsbawm-ek hizkuntzari eskaintzen dion garantzia, berak aipatzen duen ingeniaritza sozial horren barruan duen indarrarengatik, maila sinbolikoan duen indarrarengatik hain zuzen ere⁴⁶. Nazionalismoaren gaian zuzenean sarturik, ideologia nazionala oinarritzerakoan hizkuntzak aparteko garrantzia duela uste du Rocker-ek:

“De todos los elementos que se han mencionado para cimentar una ideología nacional, la comunidad del idioma es seguramente la más importante”⁴⁷.

Horra hor non aurkitzen dugun berriro komunitatearen elementua. Izan ere, eta inongo zalantzak gabe, hizkuntza edozein giza taldearen lokarri indartsua dugu; askok hizkuntza-komunitatean ikusiko dute nazioaren ezaugarririk funtsezkoena. Beste batzuk, nazionalismoa integrazio politiko gisa ulerturik, integrazio politiko horrek berekin dakartzan ezinbesteko prozesuen artean, hizkuntzaren finkapena garrantzitsuenetarikoa dela uste dute⁴⁸. Estatu-Nazioari dagokionez, eta arestian aipaturiko gizartearen modernizatze-prozesuarekin lotzen den kultur homeogeneizatzeari helduz, garbi asko ohar gitezke alde horretan hizkuntzak duen garrantziaz.

Zentzu horretan, eta prozesuan komunitate-identitateak duen protagonismoa kontuan harturik —batasunaren zutabea ezinbestekoa suertatzen baitzaio Estatuari (gizarte-kohesioaz ari gara, hitz batean)—, lurralteko biztanleen homogeneizazioa zein estandarizazioa batik bat hizkuntza nazionalaren bidez lortzen direla esan behar da. Estatuak, prozesuaren alde “praktikoa” nabarmenduz, hizkuntza batean izango den populazioaren heziketaren beharra azpimarratuko du, eta behar honi

45. LOPEZ-ARANGUREN, E. (1981): “Regionalismo e integración nacional: aproximación teórica”, in *REIS*, 15; 62.

46. HOBSBAWN, E.J.: Op. cit., 122.

47. ROCKER, : Op. cit., 345.

erantzongo dio, alfabetatzea integrazio eta asimilazio nazionalaren ardatz nagusia izanik. Ez da ahaztu behar, bestalde, hemen Estatuak erakusten duen “borondate oneko” aurpegia, finean hiritarraren mesederako ari baita:

“En tal ambiente, la cultura de un hombre, el idioma en que ha sido formado y en el interior del cual es efectivamente empleable, son su posesión más preciosa, su carta de acceso a la plena ciudadanía, a la dignidad humana y a la participación social”⁴⁹.

Pentsa liteke “hizkuntza nazionalarena” aukera guztiz pragmatikoa dela, Estatuaren inongo interes ezkuturi erantzuten ez diona, huts-hutsean gizartearen modernotze-prozesuari erantzuten diona, baina:

“la «lengua nacional» raras veces es un asunto pragmático, y menos todavía desapasionado, como demuestra la poca disposición a reconocerla como conceptual, presentándola como histórica e inventando tradiciones para ella”⁵⁰.

Ezin da ahaztu, eskola ibilgailu nagusienetarikoa izanik, hizkuntza nazionalera doan bidaia honetan “amnesiak” betetzen duen zereginia. Gellner-ek dioen bezala, guztiz garrantzitsua da herritar bakoitzak normalizatua eta zentralizatua den hizkuntza oinarrizko eskolan ikastea; baina eskolan irakasten ez den hizkuntza ahazteak, edota behintzat gutxiestea, ez du garrantzi txikiagorik⁵¹. Beraz, hizkuntzaren gai hau politikoa den kultur asimilazioaren prozesuan kokatu behar da: Estatu-Nazioak asimilazio-prozesu horretan harturiko lehenengotariko neurrien artean, hizkuntzari dagokiona dugu. Historia, eta Europakoa zehazki, integratze-prozesuan hizkuntzak izan duen protagonismoaren berri ematen diguten adibideez josita dago (gaelikoz hitz egiten zuten eskoziarrak XVIII. mendean, bretoiak bretoieraz Iraultz Frantsesaren ondoren, etab.), eta ondorioz honako hau esan genezake: hizkuntza nazionalak nazionalizatu egiten du. Noski, asimilazio-mailaren araberakoa izango da lortuko den kohesio-gradua, eta arrakastatsua izateak ala ez, Estatu-nazioaren markoa gatazka nazionalak pizteko aukera/arriskua baldintzatuko du neurri handibatean.

Edozein modutan, ezin da ukatu modernotze-prozesuaren testuinguruan hizkuntzak “berez” duen nahitaezko balioa. Alde horretatik interesgarria iruditzen zaigu “hizkuntza egokia”ren ideiaren inguruan zerbaite esatea, modernotze-prozesuari aurre egiteko gai den aldetik. Zentzu horretan, hizkuntzaren erabilpen ideologiko hutsak arreta berezia merezi duelakoan gaude, Estaturik gabeko nazionalismo batzuek egiten duten erabilpenak bereziki —adibideak izateko, ez dago urrunera joan beharrik—. Neurri handi batean “hizkuntza egokia”ren arrazonamendua

48. Hizkuntzaren finkapena dela eta, eliteen zereginia guztiz funtsezkoa da. Euskal Herriko testuinguruan nabarmena da euskarari dagokionez, euskarari dagokionez eliteen jarrerak zein neurri-taraino izan ziren determinatzialeak ikusiko dugu.

49. GELLNER, C. (1993): Op. cit., 347.

50. HOBSBAWN, E.J. : Op. cit., 104.

51. GELLNER, E. (1993): Op. cit., 349.

ontzat harturik, beren hizkuntza erabili izan dute nazio-identitate, nortasun edota parte-izatearen elementu gisa, baina kultur hizkuntza sortzeari uko eginez.

Eta zergatik diogu “hizkuntza egokia”? Badirudi —tesi hau defendatuko duen analisi sasi-materialista asko dugu eskuartean—, hizkuntza ardatz nagusitzat har-tuko duen uniformizazioak behar “teknikoari” erantzuten diola (hau da, modernizatze-prozesuari aurre egiteko egokiak diren hizkuntzak behar dira eta Estatuak “nazioaren” hizkuntzaren alde egingo du apustu). Ezin da ukatu industrializazioak, merkatuak (eta pentsa merkatu “nacionallean”, adibidez) eta bestek aparteko eragina dutenik, ezta duten garrantzia gutxietsi ere, baina Balibar-ek eta Laporte-k diotenez:

“las condiciones que permiten el desarrollo de un mercado nacional —capitalista— no dependen únicamente de la «infraestructura», sino también de la superestructura jurídico-política, la cual incluye también un aspecto jurídico-lingüístico de este proceso tendencial, que hace ir a la par la constitución de un mercado nacional con la uniformización lingüística”⁵².

Eta zein da Balibar-en eta Laporte-ren hitz hauetan antzeman daitekeen alderdi juridiko-linguistiko horren ardatza? Hauxe: Estatu barruko biztanle guztientzat lege berbera, herritar guztientzat hizkuntza berbera. “Hizkuntza egokiaren” arazoa ez da, beraz, testuinguru “objektiboari” erantzuteko gaitasunean berez neurzen den zerba. Nahitaez Estatuari eta Estatuaren borondateari lotuta doakien gai bati heldu behar diogu⁵³. Hots, Estatuak nahitaez lotu behar du nazioaren ideologia hizkuntza nazionalaren ideologiarekin. Benetakoa den ala faltsua den baino gehiago, lotura hori eraginkorki nola gauzatzen den ikustea interesatzen zaigu. Zentzu horretan, erabaki politikoekin zuzenean bat egiten duen hezkuntza-sisteman arloan kokatu beharrean gaude, eratutako eskola-egiturarik gabe ezin baita aipatutako lotura hori (nazioaren ideología/hizkuntza nazionalaren ideología) materialki gauzatu; eta hori ez baita posible Estatuaren eskusartzerik izan ezean.

“la lengua nacional no tiene existencia material, constituida, estable, generalizada, antes de la instauración de un **aparato escolar**”⁵⁴.

Azken finean, modernizatze-prozesuak berekin dakarren aldaketak kultur identitatearen oinarrietan eragin nabarmena izan behar duela pentsatu behar da⁵⁵, eta, lehen ikusi dugun legez, kultur identitatea funtsezko zutabea dugu Estatu-Nazioa eraikitzerakoan (dakigun bezala, hizkuntzaren eta kulturaren batasunek Estatuaren

52. BALIBAR, R.; LAPORTE, D. (1976): *Burguesía y lengua nacional*. Barcelona: Avance. 60.

53. Ez genuke aipatu gabe utzi nahi, gure usteaz garrantzi handia duen gai honen beste alde bat. Estatuak badu zer esanik oso eztabaidegarria den gaiaaren inguruan, alegia, erabilpen publikorako hizkuntzaren ahozko adierazpenaren eta hizkuntza idatzien gaian.

54. Ibidem, 116.

55. Iku GELLNER, E. (1988): *Naciones y nacionalismos*. Madrid: Alianza.

jarduera errazten dute; eta ez dagoenean, helburu bilakatzen dira). Beharbada, adibide batek hori ulertzeko errazbidea eskainiko digu. Jo dezagun, esate baterako, gertuko testuinguruan, Frantziaren kasuan hain zuzen, gertaturikoa ikustera; Brunot-ek dioenez:

“el francés fue esencial para el concepto de Francia, aun cuando en 1789 el 50 por 100 de los franceses no lo hablaron en absoluto y sólo entre el 12 y el 13 por 100 lo hablasen «correctamente»; y, de hecho, fuera de la región central no se hablaba de forma habitual ni siquiera en la región de la **langue d’omi**, excepto en las poblaciones, y no siempre en los barrios periféricos de éstas. En el norte y el sur de Francia virtualmente nadie hablaba francés”⁵⁶.

Hala ere, eta hemen dator arazoaren kakoa, frantsesak bazuen Estatua, eta frantsesa Estatu horren “hizkuntza nazionala” zen hain zuzen. Eta testuinguru honetan ohar gitezke irakaskuntzan hizkuntzak duen —edo ez duen— presentzia zein neurritaraino den guztiz garrantzitsua. Gure adibide zehatz honekin jarraituz, frantsesak irakaskuntzan duen presentziak helburu bati erantzuten diola dio Swaan-ek: hizkuntza-uniformizazioa lortzea, nazioaren batasuna indartzeko (eraikitzeko esango genuke guk). Hona hemen Swaan-ek berak Gontard-en hitz hauek:

“Que la lengua sea como la República; las lenguas y los corazones deberían estar unificados ... en todo el territorio francés”⁵⁷.

1.2.4. Hizkuntza “ez-nazionalak”

Beraz, hizkuntzak —eta, ondorioz, hezkuntza-sisteman duen presentziak—, aparteko protagonismoa du, Estatuak Estatu-Nazioa eta honek beharrezkoa duen diskurso ideologikoa eraikitzeari ekiten dionean. Eta zer gertatzen da Estatu-nazioei aurre egiten dieten beste nazionalismoekin? Zein neurritaraino osatzen du hizkuntza/hezkuntza-sistema binomioak hauen ikuspegien ardatz nagusienetariko bat?

Lehenik eta behin, eta laburbilduz, goian komunitate-nortasunari buruz aipatutikoa baliagarri zaigula esan genezake. Hemen ere, hizkuntzak (folklorearekin batera, adibidez, beste zerbait aipatzearen) oso indartsua den identitate-efektua du, eta hau horrela den heinean, Estatuak bilatzen duen identitate uniformearen aurka egiten du. Horrela bakarrik uler daitezke, kulturaren gaiarekin gertatzen den antzera, historikoki Estatuek Estatu-Nazioarena ez den hizkuntzen konpetitibitate politikoa ezabatzeko egin izan dituzten saiakerak. Izan ere:

56. BRUNOT, F., in HOBSBAWN, E.J.: Op. cit., 69.

57. GONTARD, M. (1959): *L'Enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833)*. Paris: Les Belles Letres. 122; in SWAAN, A. (1991): “El currículum elemental como código nacional de comunicación”, in *Revista de Educación*, 295; 255.

“Language is the key resource for many who stress ethno-nationalism. A distinctive means of communication is a powerful political resource for a potential movement, and one which easily leads to political conflict”⁵⁸.

Estatu-Nazioari aurre egiteko indar politiko nabarmena duen giltza dugu hizkuntza, identitate kontrajarriak azalaraz baititzake, azkenean nazio bat zein bestea bereizteko bidea eskain dezaketenak. Beraz, nahiz eta bakarrik kultur nortasunaren elementu ideologiko hutsaren moduan izan, hizkuntza nazioaren funtsezko ezaugarrria izango da nazionalismo hauentzat⁵⁹. Ondorioz, eta lehen esandakoaren ildo beretik pentsa daitekeenez, hezkuntza-sistemarekiko ezinbesteko erreferentzia-puntuia izango da hizkuntza, inondik inora gutxiets ezin daitekeena. Badakigu Estatuaren monopoliopean dagoen hezkuntza-sistemak kultur asimilaziorako tresna zuen gisa jokatzen duela, eta izaera honek monopolio horrekin amaitzeko ahaleginak eskatzen ditu nazionalismo horien aldetik, eskolarena borrokagune politiko garrantzitsuenetarikoa bilaka daitekeelarik. Zeren, nazionalismo horiek aurre egin behar baitiote aipaturiko “amnesiak” sortzen duen eta Estatu-Nazioarenak ez diren hizkuntzekiko urruntasunari —urruntasun afektiboa barne, honek komunitate-nortasunaren apurketarekin duen loturarekin—, hizkuntza horiek ahaztu edota gutxiesten diren heinean.

Nola, bada, iraun dezake bizirik hizkuntza batek, nola izan daiteke “cultura nazionaleko” (Estatu-Nazioez ari gara, noski) hizkuntza menperatzaileekin konpetitzeako gai (horretarako kultur-hizkuntza behar du izan), hezkuntza-sisteman inolako presentziarik ez badu? Orain ere aurre egingo dugu hezkuntza-sistemaren kontrolaren gaiarekin eta, ondorioz, kontrolak duen dimensio politikoarekin. Hizkuntzak duen izan ala ez izatearen arazoak maila politikoan aurkituko du erantzuna, babes politikoa guztiz beharrezkoa baitzaio, horrek soilik eskain eta ziurta diezaiokeelako, besteak beste, bizirik irauteko premiazkoa zaion hezkuntza-egitura.

58. ROKKAN, S.; URWIN, D.W.: Op. cit., 428.

59. Berriro diogu hizkuntza/nazioa ekuazioa ez dela nazionalismo guztiei luza dakienea; baina gure gure saio honen testuinguruan testuinguruan erabilgarri izango zaigu, hizkuntza nazioaren ezauigarri definitzaile bilakatuko den heinean. Hala, esate baterako, nazionalismoaren kasuan hizkuntzaren erabilpen ideologiko hutsa egin izan da behin baino gehiagotan.

2. Hezkuntza-sistema espainiarren sorrera

2.1. FRANTZIAKO HEZKUNTZA-SISTEMA NAZIONALAREN SORRERA

2.1.1. Iraultza frantsesa eta irakaskuntza publikoa

Frantziako hezkuntza-sistema nazionalaren sorreraz hitz egiteko, nahitaez iraultza frantsesari luzatu behar diogu begirada. Hezkuntza arloan sistema horrek izan dituen eraginak, nahiz bat-batekoak ez izan, Frantzian ez ezik Europa osoan ere nabarmenak izan dira⁶⁰. Helburuak gauzatzeko urte asko pasa behar izan arren, Iraultza frantsesak hezkuntza-sistema nazionalaren zutabeak ezarri zituela esan daiteke, eta errealtitate hau guztiz oinarritzko da Estatu-Nazio frantsesa eraikitzeko gertatu zen prozesuan⁶¹. Horrela, 1789ko abenduan aldarrikatutako dekretu baten bidez, Nazio-Biltzar Konstituziogileak garbi asko erakutsi zuen zein zen Estatuak hezkuntza kontrolpean izateko zuen asmoa, hezkuntza publikoaren eta irakaskuntza politikoaren zaingoa Departamenduen eskuetan utzi zuenean, edota 1791ko irailean herritar guztientzako irakaskuntza berdina sortu eta antolatzeko hitza eman zuenean⁶².

Ezaguna den Iraultzaren testuinguru gatazkatsuan, irakaskuntzaren estatalizazioa izango dugu oinarri garrantzitsuenetariko bat. «Askatasuna, berdintasuna eta anaitasuna» printzipioen inguruan, eskola izan zen herritarren batasuna bideratu zuen tresna. Izan ere, Iraultzaren lehenengo momentutik legegileen helburua hauxe izan zen: herritarak egin, herritar frantsesak nazio frantsesaren itzalpean. Gómez de

60. Estatu espainiarreko hezkuntza-sistemaren sorreran Iraultza frantsesak izandako eragina ezagutzeko, ikus PUELLES, M. de (1991): “Revolución francesa y educación: su incidencia en la génesis del sistema educativo español”, in OSSENBACH, G.; PUELLES, M. de (arg.): *La revolución francesa y su influencia en la educación en España*. Madrid: U.N.E.D.- Universidad Complutense de Madrid.

61. Badakigu helburuaren formulazio hutsak —lege mailakoak— ez duela helburu horren gauzatze materiala ziurtatzen; eta, alde horretatik, Iraultza frantsesean agerturiko hainbat asmok ez zuen bat-bateko islarik izan. Edozein eratan, prozesu horren nondik norakoak ezagutzeko, nazioaren eraikuntzara zuzenduriko xeden azalpena ezinbesteko baldintza dugu. Horrez gain, nahiz eta iraultzaileen eginalhalak porrotarekin aurrez aurre egin, XIX. mendeko hezkuntza-politikan aurkituko ditugun gai nagusi gehienak planteatu eta eztabaidatu zitztela esan behar da, horren eragina nabarmena izan zelarik.

62. Esan beharrik ez dago, Estatu sortu berriak ez zuela oraindik Antzinako Erregimenaren hezkuntza-eraikuntza ordezkatzeko mekanismorik; baina horren suntsitzea bultzatu zuen.

Castro-k dioenez:

“Por primera vez en la historia de la educación, se considera como contenido educativo en el currículo escolar la enseñanza de los deberes cívicos y de la constitución, y para ello proliferan los catecismos, al uso de los instrumentos eclesiásticos tradicionales”⁶³.

Aipaturiko printzipo demokratikoak (askatasuna, berdintasuna, anaitasuna) nahitaez era honetan irakurri beharko lirateke: legearen alderako herritar guztien atxikimendua/sumisioa; Mairet-en ustez, askatasunaren ideología legearekiko berdintasunaren ideología besterik ez da⁶⁴. Beraz, aise uler daiteke Estatuak jokatu beharreko zeregin, eta alde horretatik eskola-arloko politikak izango duen garrantzia. Horrela, nahiz beren arteko ezberdintasunak txikiak ez izan, garai horretako protagonista nagusiak bat datoaz arestian azaldutako irakaskuntzaren estatalizazioaren inguruan. Adibidez, Talleyrand-ek, Mirabeau-ri⁶⁵ txanda hartu ondoren, haurra herritar-aprendiza zela uste zuen, eta, beraz, Estatuak ezin zion uko egin herritar hori formatzeko ardurari. Zentzu horretan, antolakuntza-ardatz batzuk proposatu zituen —tradizio bati hasiera eman ziotenak hain zuzen— eta horietan antzemango da eskolari emandako funtzio politikoa: lurrardearen eta populazioaren antolaketa zen-trokideak eskola-antolaketan izan zuen isla, hots, honek antolaketa administrati-boarekin bat egingo zuen. Errealitate honek garbi asko adierazten du zein zen jokoan zegoen gar zentralista.

Bestalde, Biltzar Legegileko Irakaskuntza Publikorako Batzordeak Talleyrand-ek Biltzar Nazionalari proposaturiko plana atzera bota ondoren, aparteko garrantzia hartuko zuen Condorcet-ek⁶⁶ berak ere, Estatuak hartu beharreko nagusigoan sinesten zuen: Estatuak izan behar zuen hezkuntza-sistema antolatzearren ardua.⁶⁷ Zentzu horretan, adibidez, irakaslearen aukeraketak izugarrizko garrantzia izango zuen Condorcet-en iritziz, ez baitzuen uste, beste arrazoien artean, irizpide “lokalek” inongo baliorik izan behar zutenik; Estatuak arduratu beharko litzateke oposizio-sistemaren bideaz, irakasleek funtzionario-estatusa izango luketelarik (noski,

63. GOMEZ de CASTRO, F. (1988): “Los sistemas educativos y la revolución francesa”, in H.E.: *Génesis de los sistemas educativos nacionales*. Madrid: U.N.E.D.; 24.

64. MAIRET, G. (1978): “Libertad, igualdad”, in CHATELET, F. (zuz.): *Historia de las ideologías*. Madrid: Zero; 80.

65. Mirabeu-k bat egin zuen ordurako Ilustrazioan zabalduta zegoen nahi batekin: Nazioaren ordezkariek ahalegin guztiak egin behar dituzte hezkuntza-mailan herritarra Nazioaren borondateari lotzeko.

66. Condorcet —Lacepède, Pastoret, Romme eta Arbogart-ekin batera— aipaturiko Batzordeak aginduta, irakaskuntza-plan orokor bat egitearen arduraduna zen. Esan daiteke bera izan zela eskola errepublikar laikoaren lehenengo teorikoa.

67. Hala ere, Condorcet-en ikuspegi liberala ukaezina da eta Estatuak bete beharrekoak ez luke maila hau gainditu behar: irakaskuntza-sistema ezarri eta garatu, eta herritarra irakaskuntza izateko duen eskubidea ziurtatu, nahiz derrigorrezkoa ez izan. Bera hezkuntza nazionalaren alde baino areago irakaskuntza publikoaren alde azaldu zen, era honetan beste proiektu batzuekiko distantzia markatuz.

irakasleek Estatuaren kontrolpean egon beharko lukete)⁶⁸. Gauza bera esan daiteke herritarren irakaskuntzari buruz (berdina oinarrizko eskoletan) edota erabili beharreko liburuei dagokionez (irakaskuntzaren lehenengo hiru mailetan); horrek guztiek ere botere publikoaren pean beharko luke izan.

Baina eraiki beharreko hezkuntza-sistemaren izaera nazionalaren defentsa sutsua jakobinoen eskutik eterri zen; horretaz, Daltonen hitz hauek oso adierazgarriak dira:

“Vayamos a la educación común única...; todo se engrandece en la educación común para todos. Yo soy padre, pero mi hijo no me pertenece. Pertenece a la República. A ella corresponde dictar los deberes para que se la sirva bien”.⁶⁹

Lepelletier⁷⁰ izan zen ikuspegি honen erreferentzia nagusienetariko bat. Bere “Plan d’Education” delakoan —Robespierre-k aurkeztutakoan hain zuzen— garbi asko agertzen da hezkuntza nazionalari ematen zitzaion funtseko garrantzia: “La educación nacional será igual para todos; todos recibirán el mismo alimento, la misma ropa, la misma instrucción, los mismos cuidados” (2. art.); eta horretarako, haur guztien (5-12 urte bitartean) heziketa Errepublikaren pean geratuko zen (1. art.). Horra hor Estatuaren eskuetan izango zen hezkuntza uniformizatuen borondatea; eta hau ziurtatzeko asmotan, Lepelletier-en proiektuan proposaturiko neurriek makineria konplexuaren premia adierazi zuten: kantonamendu bakoitzean gutxienez eskola bat (eskolatzea derrigorrezkoa zen eta gurasoek, hau bete ezean, herritarasuna galduko zuten eta zerga bikoitzari aurre egin beharrean izango ziren), irakasle bat 50 ikasleko, kontseilu bat ikuskaritza-lanak betetzeko, departamenduaren kontrola, sortu beharreko baliabideak (testuliburuak nazioaren erreferentzia ziurtatuz, frantsesez irakurtzen eta idazten irakasteko metodoak, etab., guztia Irakaskuntza Publikorako Batzordearen ardurapean), ...

Diktadura jakobinoak ez zuen plan hori burutzeko behar adina indarrik izan, baina esandakoak, neurri handi batean bederen, hezkuntza-sistema frantsesaren eraikitze-prozesuak izango zuen norabidearen arrastoa erakusten du. Hala, “Terrorearen” fasea gainditu eta gero, Iraultzak, beste lorpen batzuen artean, eta oinarrizko irakaskuntzari dagokionez, errealtitate hau gauzatu zuen: Antzinako Erregimenean baino askoz ere modu zabalagoan, eskola nazionalizatua eta estandarizatua; eta eskola-administrazioa zentralizatua⁷¹.

68. Ikus KINTZLER, C. (1991): “Condorcet, teórico de la escuela republicana: un pensamiento filosófico y paradójico”, in OSSENBACH, G.; PUELLAS, M. de: Op. cit.; 25-41

69. In GOMEZ DE CASTRO, F.: Op. cit.; 36.

70. *Plan d’Education de Michel Lepelletier, présenté à la Convention par Maximilien Robespierre, au nom de la Commission d’Instruction Publique; imprimé par ordre de la Convention Nationale* (1793). Gómez de Castro-k gaztelaniara itzulia, in GOMEZ DE CASTRO, F.: Op. cit.; 45-49.

71. Iraultzaren hezkuntza-politikak, Antzinako Erregimeneko eskola-aparatua eraisteaz gain, Elizaren monopolioaren hausturaren atea ireki zuen.

Estatu-Nazio frantsesaren ikuspegitik, ezin da ukatu aipaturiko elementu hauen garrantzia, eta guztiz oinarrizkoak suertatzen dira, bestalde, dagoeneko behin baino gehiagotan aipatu dugun hizkuntza-politikaren aldetik. Balibar-ek eta Laporte-k diotenaren arabera, nazioaren formazioa erabat lotuta dago hizkuntza-nazionalaren ezarpenarekin, azken hau nahitaez erabaki politikoetan oinarritzen delarik; eta Frantziaren kasuan iraultzaileen politika nazionalak hizkuntza-politika ere ekarri zuen, eskola-politikatik bereiz ezin daitekeena hain zuzen⁷². Zentzu horretan, “*Convention*”eko Irakaskuntza Publikorako Batzordeko partaidea zen Grégoire-k aparteko ardura erakutsi zuen frantsesa ezartzeko, bere iritziz nazioaren kohesio-rako guztiz oinarrizkoa baitzen:

“Mais au moins on peut uniformer le langage d'une grande nation, de manière que tous les citoyens qui la composent puissent sans obstacle se communiquer leurs pensées. Cette entreprise, qui ne fut pleinement exécutée chez aucun peuple, est digne du peuple français, qui centralise toutes les branches de l'organisation sociale et qui doit être jaloux de consacrer au plutôt, dans une République une et indivisible, l'usage unique et invariable de la langue de la liberté”⁷³.

“Patois” direlakoak suntsitzeko nahiak eta frantsesa zabaltzeko helburuak garbi asko adierazten du zein neurritaraino den hizkuntza nazioa —“bat eta zatizina”— eraikitzeko funtsezko oinarria⁷⁴. Baita helburu horrek gizartearen antolaketaren “beso” guztiak, hezkuntzaren arlokoa barne, zentralizatzeko premia ere. Nabarmena baino nabarmenago agertzen zaigu hemen nazioaren, herriaren eta hizkuntzaren artean osatzen den katea; bestalde, adierazpen horiek “*Instruction Publique*”tik eginak direla kontuan harturik, ondo asko ohar gitezke hezkuntza-sistemak kate horri sendotasuna emateko duen garrantziaz (ez da ahaztu behar, esate baterako, egoera honek isla aparta aurkituko duela oinarrizko liburu uniformal- meak sortzeko politikan).

Izan ere, frantsesa ez den edozein hizkuntza arriskutsu suerta zitekeen “probintzien arteko antzinako banaketak” pizteko, eta horregatik, hain zuzen, hizkuntzen batasunak elkartuko zituen “familia bereko seme-alabak”⁷⁵. Iraultzaileek “patois” direlakoez zuten iritzia zein zen kontura gaitezen, iku dezagun Barère-k zioena:

72. BALIBAR, R.; LAPORTE, D.: Op. cit.; 121.

73. GREGOIRE, H.: *Sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*, in CERTEAU, M. de; JULIA, D.; REVEL, J. (1975): *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois*. Editions Gallimard; 302.

74. Hemen agertzen dena, hizkuntzaren nolabaiteko errepresentazio edo irudi ideologikoa dugu. Berez ez du hizkuntza nazionala sortzen, baina, zalantzak gabe, beste elementu batzuekin konbinatuz (oinarrizko irakaskuntza, alfabetatzea, merkatu nazionala, hizkuntza politika, etab.) hizkuntza nazionalaren eraikitze-prozesuan funtsezko oinari ideologikoa dugu. Bestalde, Breuilly-ren esanetan, “la lengua francesa, un sistema uniforme de administración y de leyes y un Gobierno muy centralizado, se consideraron como emanaciones... del espíritu nacional” (BREUILLY, J.: Op. cit.; 69).

75. GREGOIRE, H.: Op. cit.; 304.

“Le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton; l'emigration et la haine de la République parlent allemand; la contre-révolution parle l'italien, et le fanatisme parle le basque. Cassons ces instruments de dommage et d'erreur”⁷⁶.

Alde horretatik, “*Salut public*”-eko Batzordeak ezinbestekotzat jo zuen “*langue nationale*” —frantsesa alegia— irakasteko “*instituteur*” izeneko irudiaren premia. Honek, hizkuntzari zegokionaz gain, berebiziko garrantzia zuen, lege-testuetan irakasle-irudia oinarrizko eskolarekin elkartzen zen lehenengo aldia izan baitzen⁷⁷. Egia da, hala ere, udal guztieta oinarrizko eskolak sortzeko urte asko behar izan zirela, baina portaera hori guztiz esanguratsua denik ezin da ukatu⁷⁸, hezkuntza-sistema nazionala eraikitzerakoan oinarrizko irakaskuntza (eskola nazionalaren kontzeptu pean), irakasleen *corpusa* eta elebakartasun nazionala funtsezko zutabeak diren heinean. Garrantzi txikiagorik ez duen beste zerbait ere azpimarratu beharrean gaude: irakaskuntzaren edukien gaiari dagokion portaera hain zuzen.

Beti ere nazionalismoarekin —nazionalismo frantsesa, kasu honetan— lotuta dagoen *curriculum*aren alde horretatik abiatuz, lehen oso laburki aipatu duguna gogoratuko dugu. Hezkuntzaren historian lehen aldiz honako errealtitatearekin egingo dugu topo: eskolako *curriculum*ean konstituzioaren eta herritarren betebeharren irakaskuntza hezkuntzaren edukitzat hartuak izango dira, horretarako katiximak ugarituko direlarik. Ez da hau huskeriatzat har daitekeen zerbait, Vilar-ek⁷⁹ gogoratzen digun bezala, praktika hori XX. mendean jarraipena izan duen hautzaroaren kutsapen (impregnazio) abertzalerako tresna izan baita. Hau da, herritar frantsesak fabrikatu behar ziren, eta, ororiar, Iraultz Frantsesak eskolan funtsezko kokagunea aurkituko zuen “aberriarekiko kultu laikoari” hasiera eman ziola esan genezake.

Testuinguru horretan jarri beharko genuke, halaber, *curriculum* nazionalaren barruan Frantziako historiaren irakaskuntzak, oinarrizko eskolan batik bat, beteko zuen funtzioa, hain zuzen ere, ondoko kate hau sortzea: Espana/Francia, Frantzia/ /frantsesen Nazioa. Hitz batean esanda, Frantziako balizko historiaren irakaskuntzak, arestian erabilitako hitzak kasu honetara egokituz, frantses-nortasuna eskaintzen du, Frantziako historia identitate frantsesaren isla litzateke eta nazioaren

76. BARÈRE: *Rapport du comité de salut public sur les idiomes*, in CERTEAU, M. de; JULIA, D.; REVEL, J.: Op. cit.; 295.

77. BALIBAR, R.; LAPORTE, D.: Op. cit.; 124.

78. Iraultzak Antzinako Erregimenarekiko ekari zuen haustura ez zen erabatekoa izan eta eskolatze orokorra ez zen XIX. mendearen bigarren erdialdera arte gauzatu. Lehen genioen legez, honek oso ondo adierazten du, adibidez, eskolaren ideología gauza bat dela, eta eskolaren historia, aldiz, guztiz fenomeno ezberdina. Dena dela, Balibar-ek eta Laporte-k dioten bezala: “Con todo, la escuela primaria «existía»: como formación ideológica y como «creación» política. Existía, aun cuando las escuelas estaban ausentes” (BALIBAR, R.; LAPORTE, D.: Op. cit.; 142).

79. Ikus VILAR, P. (1984): “Estado, nación, patria en España y en Francia. 1870-1914”, in *Estudios de Historia Social*, 28-29; 7-41. Katiximaz aparte, Vilar-ek eskolan abesturiko kantak eta irudi sinbolikoak hartutako espazioak hautzaroaren kutsadura abertzalean jokaturiko zeregina ere aipatzan du.

(Frantzia) eta herritarren (herritar frantsesen) arteko lotura ezarriko luke (Breully-k aipatzen duen autorreferentziazko sinbolismoa), talde-nortasuna nazioaren inguruau indartuz⁸⁰. Antzeko zerbait esan genezake geografiaren irakaskuntzari buruz; Iraultza frantsesak lurraldea nazioaren gorputz modura hartu zuen eta lurraldea batzeaz baino lurralde berri baten produkzioaz hitz egin beharko genuke; Korinman-ek eta Ronain-ek diotene moduan, frantsesei frantses-kontzientzia eman baino areago, iraultzaileek “*forjan un espacio de representación que coagula en el topónimo Francia*”⁸¹. Hau da, “*l'Hexagone*” Estatu-Nazioaren —Frantziaren— nortasun-elemen-tua, talde-identitatearen errepresentazio bilakatu zen, honen guztiaren oinarrian Estatuaren mugen zilegitasuna indartzeko helburua egonik. Beraz, geografiaren irakaskuntzak ere zeregin garrantzitsua beteko zuen ideologia nazionala sustatzeko momentuan: Frantzia bat eta zatiezinaren irudi “naturala” gorpuztea.

2.1.2. Unibertsitate napoleonikoa

Laburbilduz, nahiz eta agerturiko asmoak eta helburuak materialki gauatzeko modurik ez izan –alde honetatik eskola-aparatura eraikitzea nahia burutzeko ezina egiaztatu behar da–, Iraultza Frantsesa hezkuntza-sistema nazionalaren sorrerak duen oinarrizko zutabea izan zela esan genezake, hori ahalbidetzeko *corpus* ideologiko sendoa eraiki zuelarik. Edo beste era batera esanda, sentimendu abertzalea eta kontzientzia nazionala zirela medio, hezkuntza nazionalari eman zion hasiera. Hala ere, eta lehenago zehaztu dugunez, eraikitze-prozesu horrek urte askotako bidea egin behar izan zuen⁸². Horrela, “*Convention*”-i jarraitu zitzaison Frantziako jaun eta jabe izango zen Napoleon-en garaia erakutsiko digu lehenagoko asmo haiei sendotasuna emateko borondatea⁸³.

Napoleon-ek berak oso argi zuen, goian genioen bezala, populazioari irakatsi egin behar zitzaiola, Estatuaren eta Nazioaren arteko lotura gauzatu zedin, lotura hori ez baita jendeak berez, besterik gabe, barnera dezakeen zerbait. Estatuaren zerbitzurako, eta ESTATU-NAZIOA sortzeko hain zuzen, guztiz premiazkoa iruditzen zitzaison hezkuntza-aparatu sendoa egituratzea. Adibidez, ikusi besterik ez dago egitura honen barruan irakasleriak berak eta irakasleen prestakuntzak duten ga-

80. Ikus GENDRE, C.; JAVELIER, F. (1978): *Ecole, histoire de France et minorités nationales*. Lyon: Fédérop. Lan honetan Frantziako historiaren irakaskuntzaren alderdi politikoaren analisiaz gain, alderdi pedagogikoaren azterketa ere egiten da, edukiak, ideologiaren transmisorako ereduak, heroia, etab. kontuan hartuz.

81. KORIMAN, M.; RONAI, M. (1978): “Las ideologías del territorio”, in CHATELET, F.: Op. cit.; II alea, 197.

82. Durkheim-ek gogoratuko digu XIX. mendeak ez duela aparteko gauzirik ekarriko: “la historia escolar del siglo XIX no es rica en novedades; es sólo un lento y progresivo despertar de unas ideas que en el siglo XVIII ya conoció” (DURKHEIM, E.: (1982): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta; 379).

83. “*Convention*”-eko azken momentuko Daunou legeak, esate baterako, hezkuntza-sistema orokorraren antolakuntza zuen helburuak nolabaiteko jarraipena izan zuen.

rrantzia; Napoleon-en hitzetan, “*Nunca habrá un estado de cosas políticamente estable hasta que dispongamos de un cuerpo de profesores instruidos en principios sólidos*”⁸⁴.

Beraz, “Sire”-k behar-beharrezko egitura horrek oinarri erregularra eta sistematikoa izan zean lanari ekiteko aginduak eman zituen. Honen ardura hartu zuen Fourcroy-ko Kondeak hezkuntza-sistemaren honako egituraketa proposatu zuen⁸⁵: oinarrizko eskolak, udalen kontrolpean —baina, Estatuaren begiradapean—; bigarren irakaskuntza (esku pribatuetan egon zitekeena, baina Estatuak kontrolatuta); lizeoak⁸⁶, eskola zentralen ordezko institutu moduan; eta azkenik, beste hiru maila horien buru gisa, eskola espezializatuak. Baina Napoleon-en garai honek eskaintzen duen erreferentziarik garrantzitsuena, inongo zalantzarik gabe, unibertsitatearen da⁸⁷; kontzepcio politikoak zuzentzeko nahia gauzatu ahal izateko, 1806an unibertsitate imperiala sortzeko asmoa iragarri zen, Estatuko hezkuntza-sail modura, bakarra eta zeharo zentralizatua: “*Il sera formé, sous le nom d'Université impériale, un corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publique dans tout l'Empire*”⁸⁸. 1808an aldarrikatu zen legean, unibertsitate imperialaren irudia zehaztu zen, eta hezkuntza-sistema eraikitzerako momentuan duen garrantzia-rengatik, lehenengo hiru artikuluak azpimarratu nahi genituzke:

“Art. 1. L'enseignement public, dans tout l'empire, est confié exclusivement à la l'Université.

Art. 2. Aucune école, aucun établissement quelconque d'instruction ne peut être formé hors de l'Université impériale, et sans l'autorisation de son chef.

Art. 3. Nul ne peut ouvrir d'école, ni enseigner publiquement, sans être membre de l'Université impériale, et gradué par l'une de ses facultés. ...”⁸⁹.

Hitz hauek garbi erakusten dute zein den irakaskuntzaren kontrolaren inguruaren Estatuak duen kezka nabarmena; aldi berean, erakunde-egituraketa guztiz hierarkikoa izango duen hezkuntza-sistemaren antolaketaren aurrean gaude, oinarrizko

84. KEDOURIE, E: Op. cit.; 63.

85. *Loi Générale sur L'Instruction Publique. 11 Floréal an X (1. mai 1808)*, in CHEVALLIER, P.; GROSPERRIN, B.: (1971): *L'Enseignement français de la Révolution à nos jours. II: Documents*. Paris/La Haye: Mouton; 54-55. Lege hau aurrera jo ez zuen “Chaptal” planaren ondoren iritsi zen, eta aparteko garrantzia eman zion bigarren irakaskuntzaren antolaketari, hau izango baitzen Estatu zentralista eta ahalguztidunaren administratziorako koadro-haztegia.

86. Ordurako Condorcet-ek egindako proposamena dugu lizeoen, baina Napoleon-en garaian burututako ideia da.

87. Garai honetan, irakaskuntzaren bigarren mailan eta unibertsitatean gertatuko ez zen bezala, oinarrizko irakaskuntzak ez zuen aurrera egin. Edozein eratan “*Université impériale*”-k XIX. mende osoan irakaskuntzaren antolakuntza baldintzatu zuen koadro juridiko-administratiboa ezarri zuen.

88. *Decret-Loi relative à la formation d'une université impériale et aux obligations particulières des membres du corps de enseignant. 10 mai 1806.*, in CHEVALLIER, P.; GROSPERRIN, B. (1971): *L'enseignement français de la Révolution à nos jours. II: Documents*. Paris/La Haye: Mouton; 56.

89. *Décret Impérial portant organisation de l'Université, du 17 mars 1808*. In Ibidem.; 56.

eskolek, eskola pribatuek eta “*collège*”-ek, lizeoek eta akademiek osatuko duten, eta Estatuaren kontrolpean izango den eraikuntzarekin topo egiten dugularik. Horrez gain, zentralizatze-prozesu horren ezaugarri nagusiak izango diren beste elementu batzuk ere aipatu beharko lirateke: goi-mailako irakaskuntzaren antolaketa eta irakasleei eskatuko zitzaien —eta Estatuak eman beharko zien— agiria. Nahiz eta azken puntu hau oinarrizko irakaskuntzan materialki ez bete, irakasle-corpusaren helburua⁹⁰ gauzatuko zen “*École normale supérieure*”—ren sorrerarekin, hezkuntza-sistemaren eraikuntza-prozesua funtsezko zutabeaz hornituko zelarik.

Oro har, honen guztiaren garrantzia honetan datzala esan daiteke: Estatuaren aldetik hezkuntza-administrazioaren antolaketa eta bere pertsonalaren estatutua (egitura hierarkiko eta zentralizatuaren barruan —“*Grand-Maître*”, “*Conseil de l'Université*”, “*Inspecteurs généraux*”, etab.—) zehaztu ziren, eta, baita funtzionamendu arauak eta ikasketa-planak ere, uniformizazioa nagusitu zelarik (egia da, oraintxe bertan aipatu dugunez, oinarrizko irakaskuntzaren zutabea kolokan geratu zela, baina, edozein eratan, sistemaren koadro instituzionalaren barruan sartu izateak, lehenengo irakaskuntzaren gai honek Estatuarentzako zuen garrantzia adierazten du). Azken finean, Estatu arkitekto handiaren moduan agertzen zaigu: eraiki behar zuen eraikinaren proiektua zehaztu, zimendu sendoak sortu, beharrezko materialak aukeratu, espezialisten lana finkatu, ardurak banatu, zaintze-sistema diseinatu, espazioei erabilpen-helburu bat eman, konpetentziari aurre hartu (edo saiatu), “bezeroa” zein izango zen erabaki... Eta arkitekto honek etorkizuneko Frantzia eraikitzeko hezkuntza-sistemaren tailer nazionalean egin zuen lan.

2.1.3. Hezkuntza-sistemaren erakuntza

Baina, lehenago esan dugun bezala, proiektuaren oinarrizko diseinuari proiektu horren burutzea jarraitu zitzaison, eta hau urte askotako lana izan zen. Zentzu horretan, 1815-1840 urteetako eskolaren historiak Estatuaren eta eskolaren arteko harreman estuak nola korapilatzen diren erakusten digu. Horrela, esan daiteke, Bowen-ek dioenez⁹¹, oinarrizko irakaskuntzarena ez dela Guizot-en garaietara arte gauzatzen hasi zen helburua. Eta oinarrizko irakaskuntzaren garrantzia da, hain zuzen, guk azpimarratu nahi duguna: gorputza hartuz zihoan eskola-dispositiboak oinarrizko irakaskuntzaren orokortzea ekarri zuen, honek —ondotik joango ziren

90. Gogora dezagun 1794ean irakasleen prestakuntzarako Eskola sortzeko aldarrikaturiko dekretua. Edozein eratan, lehenengo “*école normale*” 1810ean sortu zen. Irakasle-eskolek XIX. mendean izandako bilakaera ezagutzeko, ikus PROST, A. (1968): *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*. Paris: Amand Colin; 132-152. Interesgarria da, bestalde, gai honen inguruan Dufraisse-k emandako azalpenei begirada luzatzea: irakasle-eskolak *normale* kalifikazioa izan zuten, beren zereginha irakasleentzako *norme*, arau, modukoak ematea izanik, irakasle-eredua sortu nahi zelako hain zuzen —eta ezin da ahaztu Estatuaren kontrolpean egongo litzatekeen ereduaz ari garela— (Ikus DUFRAISSE, R. (1981): “L'éducation durant la période révolutionnaire, 1789-1815”, in MIALARET, G.; VIAL, J. (zuz.): *Histoire mondiale de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France. II alea; 322).

91. BOWEN, J. (1985): *Historia de la educación occidental*. Barcelona: Herder.

erregimenak alde batera utzita— eskola Estatuaren zerbitzura jarriko zuen asmo politikoaren aplikazioa ekarri zuelarik. Estatuak ez zuen baztertu nahi —guztiz alderantziz— herriaren “zuzendaritza”, eta Guizot-ek, zehazki, uste zuen, gai hori garrantzitsuegia zela Estatua ez zen edozeinen eskuetan uzteko, Estatua bera baitzen ordena sozialaren arduraduna.

Hala, 1833an bozkatua izan zen legean, nahiz irakaskuntzaren askatasuna onartu —hau gehien bat 1830eko “*Juillet*”-eko iraultzarekin zuzenean lotuta da-goelako—, aparteko indarra hartu zuen “zerbitzu publiko” zentralizatu eta sendoa sortzeko ideiak⁹². Lehenik eta behin konpetentzia-banaketari ekin zioten: udalak alderdi materialez arduratuko ziren, irakasle-eskolak departamenduen eskuetan geratuko ziren, eta irakaskuntzaren zuzendaritza orokorra Estatuari esleituko zitzzion. Azken finean, benetako arduraduna Estatua izango zen: hortik aurrera maila guztietan egin behar zena berak diktatzen zuen eta kontrola ziurtatzeko dispositiboen sarea sortu zuen (buletin ofiziala, irakasleen agiriak, batzorde ezberdinak osaera, azterketa-programak, ikuskariak, etab.). Urte gutxi batzuen buruan makineria hori martxan egon zen eta esan genezake Estatuak kontrolpean izan zuela oinarritzko irakaskuntza, berau laster garatuz⁹³. Edonola ere, esan behar da, halaber, nahiz barealdia ekarri, eskola-politikaren bilakaerak ez zuela garai horretako gerra eskolarra erabat amaitu, irakaskuntzaren askatasunarekin lotuta zegoena hain zuzen; baina nabarmenak dira gerra horrek izan zituen aldaketak, Estatuaren escola indartsua sortzeko erabakiak itzulbiderik ez baitzuen izan (aurrerantzean Estatuak ez zion jaregin erregulazio sozialerako funtsezko tresna den honi).

Estatu-Nazioaren eraikitze-prozesuaren aldetik momentu honek izan zuen garrantziaz jabetzeko, bi gai azpimarratu nahi genituzke: bata eskolan irakasten ziren edukiei dagokiena, eta irakasleriarekin lotuta dagoena bestea. Bi hitzetan, eta lehenengo gaiari helduz, goi-mailako lehenengo irakaskuntzan Frantziako historiari zein geografiari Guizot legeak emandako garrantzia azpimarratu behar da: “*L'Instruction primaire supérieure comprend nécessairement ...les éléments de l'histoire et de la géographie, et surtout de l'histoire et de la géographie de la France*” (1. art.). Jokoan dagoen Nazioarekiko identifikazioak duen garrantzia ezagutzeko bidea eskaintzen digu egoera horrek; zentzu honetan uniformizatzearen bidean izandako arrakastaren arrastoa antzeman daiteke, neurri handi batean behintzat, esate baterako, *Revue pédagogique*-k 1833an frantses-abertzalesunarekin zuzenean lotzen eta txalotzen zuen eskolako eskuliburuen homogeneitatean, hau funtsezkoa baitzen dotrina “*dissolvantes*”—en aurka egiteko⁹⁴.

Bestalde, eta irakasleriari dagokionez, garbi ikusten da horrek duen garrantzia; ordena soziala zela eta, oinarritzko piezatzat hartua izango zen eta, beraz, ira-

92. *Loi Guizot du 18 Juin 1833 sur l'Instruction primaire des garçons*. In CHEVALLIER, P.; GROSPERRIN, B.: Op. cit.; 121-127.

93. Ikus NIQUE, C. (1990): *Comment l'Ecole devint une affaire d'Etat*. Éditions Nathan; 236.

94. PLENEL, E. (1985): *L'Etat et l'école en France*. Paris: Payot; 286.

kasle-eskolei izugarrizko protagonismoa eman zitzaien; gero eta indar handiago izango zuen irakasleak diziplinatzeko Estatuak omen zuen eskubidearen aldeko iritziak, irakaslek “fonctionnaires de l'Etat” bihurtuz⁹⁵, Guizot-en hitzak erabiliz. Zer esanik ez, irakaslea Estatuaren begirada zorrotzaren pean eduki behar zen eta, ondorioz, ezarriko zen Estatuaren ikuskaritza-mekanismo honen ardatz nagusietariko bat suertatuko zen: “*subreptice*” izan arren, aurrez aurre egingo dugu Estatuaren ikuskarien sorrerarekin⁹⁶.

Hezkuntza-sistemaren eraikitze-prozesua arrakastatsua izan dadin, aparteko garrantzia du antolakuntza sendoak. Horrela, XIX. mende honen barruan bi epealdi bereiz daitezkeela esan daiteke: alde batetik, eta hau da orain arte ikusi duguna, mendearen lehenengo erdialdean Frantzian hezkuntza-sistema nazionalaren prinzipioak garatu zirenakoa (Iraultzarekin sortu zirenak, hain zuzen); bestaldetik, mendearen bigarren erdialdean hezkuntza-sistema nazionala finkatuko zenekoa. Zentzu honetan, 1850eko “*Falloux*” legeak inflexio-puntuak markatu zuen, eta Ferry-ren legeekin batera (1881/1882/1886) XIX. mendearen bigarren erdialde honen momenturik garrantzitsuena izan zen⁹⁷.

“*Falloux*” legeak⁹⁸ irakaskuntza ofiziala kontsakratu zuen, Estatuareniko menpekotasuna indarrean jarriz, eta Frantziako hezkuntza-sistema nazionalari fisonomia osoa emanet. Goitik behera, eraikuntza honen alderdi guztiak arautu ziren: irakaskuntzaz arduratuko ziren agintariak (Irakaskuntza Publikorako Kontseilu Nagusia, kontseilu akademikoak, eskolak eta ikuskaritza), oinarrizko irakaskuntza (edukiak, irakaslek, agintari arduradunak, ...), bigarren irakaskuntza (zentroak, agiriak, ...), etab. Sare honen beste mailak gutxietsi gabe —sareak berak du garrantzi nagusia—, oinarrizko irakaskuntzak aparteko bultzada jaso zuela esan dezakegu, bera izango baitzen, Giolito-k⁹⁹ dioenez, batasun nazionalaren zutabea.

Baina, ikuspegi nazionaletik, eskolak duen batasunaren aldeko egitekoak dimentsio izugarria hartu zuen mende amaieran¹⁰⁰. Ferry-ren garaian hezkuntza-sistemari hainbesterainoko indarrez emango zitzaion kohesio nazionalerako funtzioa,

95. NIQUE, C.: Op. cit.; 236.

96. Ibidem, 163-170.

97. Ipar Euskal Herrian izango zuen eragin zuzenagatik, 1850eko legea garatu zuen 1851eko *Reglement pour les écoles publiques du Département des Basses-Pyrénées* delakoa ere aipatu beharko genuke.

98. *Loi relative à l'enseignement dite Loi Falloux du 15 Mars 1850*, in CHEVALLIER, P.; GROSPERRIN, B.: Op. cit.; 160-178. Lege honek oinarrizko irakaskuntzaren bultzada nabarmena ekarri zuen batipat, II. Errepublikaren eta Imperioaren garaietan Frantziako eskola-historiaren ardatz nagusia izanik.

99. GIOLITO, P. (1983): *Histoire de l'enseignement primaire au XIX siècle*. Paris: Nathan.

100. III. Errepublikan irakaskuntza-egitura modernoaren aurrean aurkituko gara. Garai honetako legediak hezkunta-sistemaren ezaugarri nagusiak zehaztu zituen, Frantziako irakaskuntzaren maila ezberdinjen egitura juridikoak argituz.

oso gatazkatsua zen testuinguruan kokatu behar da: abertzalesuna oposizio politikoak eta sozialak neutralizatuko dituen indar bateratzalea da; hots, sentimendu nazionalak kohesio soziala bermatuko luke. Gauzak horrela, oso adierazgarria da eskolak bizi zuen abertzalesun militarren “sukarra”: esate baterako, 1881ean Irakakuntza Publikorako Ministeritzan hezkuntza militarreko batzordea sortu zuten, edota 1885ean *Manuel de tir à l'usage des écoles primaires* izeneko testuliburuarekin egingo dugu topo, izan ere 1882eko martxoaren 28ko legeak¹⁰¹ “exercices militaires” izenekoak ezarri baitzituen oinarrizko irakaskuntzan. Horrek, herriar gaztea ezezik, herritar heldua zuen helburu. Plenel-ek jasotako Marse-ren hitz hauek ematen digute horren arrazoia:

“l’important, c’est de commencer tout de suite et de donner aux campagnes de France le spectacle de leurs enfants se préparant, dès l’École, à défendre le sol de la patrie”¹⁰².

Bestalde, Prost-ek¹⁰³ dioen moduan, orduan inoiz baino gehiago geografia eta historiarenean irakaskuntzak sentimendu nazionala indartzea zen helburua; alde batean, Frantziako geografiaren irakaskuntzak muga “naturalak” nabarmenduko lituzke, eta, bestetik, Frantziako historiarenean irakaskuntzak “nazioaren” identitatea adieraziko luke¹⁰⁴, aberriaren kulturaz hitz egin daitekeelarik. Zentzu horretan, 1884ko *Tribune des instituteurs et des institutrices* delakoak eskolaren inpregnazio abertzaleaz ohartzeko aparteko aukera eskaintzen digu:

“Nous tous, instituteurs français, nous savons profiter de toutes les occasions pour inspirer à nos élèves un vif amour de la patrie et «l'idée humanitaire» dans ce qu'elle a d'exagéré n'a jamais trouvé d'apôtres parmi nous. Dans nos leçons de géographie, nous n'oublions pas de faire remarquer à l'enfant bombien notre France est incomparablement belle, riche et fertile; nous savons lui en signaler la magnifique situation géographique, faire ressortir sa richesse industrielle et dire sa gloire scientifique et artistique. Faire des patriotes sincères, tel est encore notre but en enseignant l'histoire de France; faire des citoyens, tel est notre idéal en donnant l'enseignement civique. Il n'est pas jusqu'à notre langue, langue harmonieuse, douce et claire entre toutes, qui ne vienne dire au jeune Français: soir fier de la France et aime-la-par-dessus tout”¹⁰⁵.

Aberriareniko maitasuna iradoki, abertzaleak egin, Frantziareniko harrotasuna indartu; honek guztiak nabarmenki erakusten du eskola zentralizatuaren era-gin bateratzalea zein uniformizatzalea zein den: zentralizazioak ziurtatzen duen

101. *Loi du 28 mars 1882 relative à l'obligation scolaire et à la laïcité*, in CHEVALLIER, P.; GROSPERRIN, B.: Op. cit.; 275.

102. PLENEL, E.: Op. cit.; 288.

103. PROST, A.: Op. cit.; 336-337.

104. Historiaren irakaskuntzak duen gogo komuna sortzeko helburua lortu nahian, guztiz barregarriak diren adibideak aipa daitezke; adibidez, kolonietako haurrei honako hau irakastea: “nos ancêtres les Gaulois ...”.

105. Ikus PLENNEL, E.: Op. cit.; 287.

uniformizazioak batasun nazionala indartzen du. Zeregin honetan, berehala antzeman daitekeen bezala, irakasleriak duen protagonismoa begien bistakoa da. Alde honetatik, Guizot legea abiapuntutzat har daitekeelarik, XIX. mendean irakasleriari buruzko legediaren bilakaerak erakusten du, irakasleak duen Estatuarekiko identitatea nola sortu eta eraiki den. Estatuak hori gauzatzeko duen asmoak, bat egiten du zuzenean lanbide horren lan-baldintzen hobetzearekin; eta hori egia bihur dadin, Estatuak ahalegin guztiak egingo ditu.

Laburbilduz, XIX. mendean zehar irakaslearen gizarte-maila hobetu egin zela esan daiteke, Estatuaren zuzendari-jokamoldea zela medio; nekazari-jatorriko irakasleak promozio sozialerako bidea aurkitu zuen “*école normale*”tan, denborarekin nekazari-gizarteetako elitearen parte izatera iritsiko zelarik. Horrela, Prost-en¹⁰⁶ iritziz, Estatuarekiko identifikazioa bultzatzen zen, eta “*mentalité spécifique*”-ari eman zitzaion hasiera; hots, talde-mentalitatearen aurrean gaude, komuna zen ideo-logicaren aurrean, irakasleek gorputz solidarioa osatzen zutelarik. Estatuaren agin-dupean zeuden, baina, era berean, administrazioaren indartzea zuten helburu, Estatuaren indartzea hitz batean esanda, hauxe baitzen beraien posizioa ziurtatuko zuen bakarra. Ezinbestean, honek irakasleriaren funtzionarizatzearen garrantzia az-pimarratzen garamatza: alde batetik, Guizot-ek aipatzen zuen irakasleak “*fonctionnaires de l’Etat*” bihurtzeko nahiak, Estatuaren beharrari erantzuten zion; eta, bestetik, irakasleriaren funtzionarizatzeak administrazioaren indartzea bermatzen zuen.

Oraintxe bertan aipatutako hitzek ondo asko azaltzen dute hezkuntza-sistematikoa berezitasunak eta batik bat “*particularismes régionaux*”-ak desagerrazteko duen borrokaren barruan irakasleriak beteriko zeregina. Brél-ek¹⁰⁷ dioen moduan, eskolak sustrairik gabeko pertsonak sortzen zituen, “*dépaysés chez eux*”. Eta ez bakarrik “*patois*”en aukako borrokaren bidez —hau funtsezkoa izanik, lehen ikusi dugunez—; eskolak —eta honen barruan, irakasleak— Frantziarentzat traumatiko suerta zitezkeen kultur identitateen aurka egingo zuen era berean, zentzu honetan, irakaskuntzak izaera nazionala zuen kontzientzia kolektiboa modelatuz. Badaezpada ere, Estatuak beharrezko neurriak hartu zituen irakaslea helburu horietatik desbidera ez zedin, eta kontrolpean izan zuen ikuskaritzak, konstituzioa eta legeen kontra ezer egiten ez zela egiazatzeko kontu handia izan zuen¹⁰⁸.

Oro har, Estatuaren presentzia azkeneko txokoraino zabaltzen zela —eta zabaltsen dela— esan genezake, hizkuntz eta kultur praktiketan bere eragina sentiaraziz, bere zeregin bateratzailearen eraginkortasuna sare administratiboaren hedakuntzaren araberakoa izanik. Estatu-Nazioaren eraikitze-prozesuan bi dira fun-

106. Ikus, PROST, A.: Op. cit.; 132-147.

107. BRÉAL, M. (1872): *Quelques mots sur l'Instruction publique en France*. Paris: Hachette; 99-100. In PROST, A.: Ibid.; 349.

108. Eseste baterako, ikus lege honek bere 9. artikuluan ikuskaritzari buruz dioena: *Loi Organique du 30 octobre 1886 sur l'Instruction primaire*, in CHEVALLIER, P.; GROSPERRIN, B.: Op. cit.; 288.

tsean lortu beharreko helburuak: nazioarekiko atxikimendua bata, eta Estatuaren erakundeak onartzea bestea. Hala, Plenel-en¹⁰⁹ hitzak erabiliz, hezkuntza-sistematik, funtsean politikoa den Estatua sortu eta antolaturiko lurraldea eraikitzen laguntzen du, eta Estatuak, ematen duen eskolaren irudi ideologikoari esker, mistifikatu egiten du idea hori, eskola Estatu-Nazioarentzat arriskutsuak diren edo izan daitezkeen arazoak kamuflatzeako, ezkutatzeko, eta urtzeko gai bihurtzen duelarik.

2.2. ESPAINIAKO HEZKUNTZA-SISTEMA NAZIONALA (XIX. MENDEA)

2.2.1. Hezkuntza-sistema nazionalaren lehen urratsak

Frantziako kasuan bezala, XIX. mendean bi epealdi zabalez hitz egin daiteke Espainiako kasuan ere: alde batetik, mendearen lehenengo erdialdean hezkuntza-sistema nazionala sortzeko lehenengo ahaleginekin egingo dugu topo; bestalde, bigarren erdialdean hezkuntza-sistema nazionala finkatu zen edo finkatuz joango zen. Alde horretatik bi dira ezinbestean aipatu beharreko mugarriak: bata, 1812ko Cadiz-ko Konstituzioa, eta bestea, 1857ko Moyano legea. Lehenengoa abiapuntutzat harturik, Espainiako hezkuntza-sistema nazionalaren eraikitze-prozesuaren aurreneko urratsak azterzeari ekingo diogu.

2.2.1.1. Konstituzioa eta herritarren heziketa

Lehenik eta behin, nahiz eta Cadiz-ko Konstituzioaren ibilbidea Fernando VII. erregearen itzulerak moztu, guztiz garrantzitsua den errealtitatea azpimarratu behar da: Espainian aldarrikatu zen lehengo konstituzioa dugu 1812koa. Gure ustez, honen inguruau egin beharko litzatekeen irakurketak, zuzenean bat egingo luke Estatu-Naziona sortzeko nahiaren analisiarekin. Hau da, goreneko lege-koadroa sortzeko gertakariak —eta kontuan hartu behar da, hori Estatuaren antolakuntza juridiko-politikoaren oinarria dela— Nazioa gorpuzteko beharrari erantzun zion, eta honek berekin hezkuntza-alorrean Estatuaren eskusartzea ekarri zuen. Beste era batera esanda, konstituzioarekin Estatuak sortu zuen antolakuntza sozio-politiko berriak aldi berean Estatuaren hezkuntza-politikaren sorrera ekarri zuen¹¹⁰. Puelles-ek¹¹¹ dioen moduan, Cadiz-ko Konstituzioak, gero aipatuko ditugun Quintana-ren “Informe” delakoarekin eta 1814ko lege-proiektuarekin batera, Espainiako hezkuntza-sistema nazionalaren sorburuen iturria osatu zuen.

109. PLENEL, E.: Op. cit.; 286.

110. GONZALEZ, A. (1983): “Constitución versus escuela: tratamiento legal e ideología subyacente (siglo XIX)”, in *Escolarización y Sociedad en la España Contemporánea (1808-1970). II Coloquio de Historia de la Educación*. Valencia. 197-207.

111. PUELLES, M. de (1991): Op. cit.; 89. Beste lan batean, Puelles-ek berak, hauxe esan du 1808-1814 epealdiaz: “alberga la construcción teórica del Estado y del sistema educativo liberales” (PUELLES, M. de (1992): “De la cortes de Cádiz a la LOGSE (1812-1990)”, in H.E.: *El libro y la escuela*. Madrid: ANELE/Ministerio de Educación y Ciencia/Ministerio de Cultura; 28).

Konstituzio honetan irakaskuntzaren auziak zuen lege-tratamenduaren azterketa guztiz funtsezkoa da, gure iritziz, gero eraikiko zen hezkuntza-sistema nazionalaren zutabe nagusi batzuk aldarrikitzen zituen neurrian eta liberalismo espanyiarraren joera uniformizatzairen oinarrien berri emango digun heinean. Izan ere, irakaskuntzaren arazoa aparteko garrantzia duen jauzi kualitatiboaren testuinguruau ulertu behar da: subiranotasun nazionalaren defentsa, liberailek dogma-mai-lan kokatu zutena. Jokoan zeuden helburuak bi ziren: alde batetik, erregimen politiko berria sortzea eta, bestetik, gizarte berria itxuratzea. Frantziaren kasuan bezala, hemen ere askatasun eta berdintasun printzipioen inguruan, eskola izan zen herritarren batasuna bideratu zuen tresna, “*vasallaje*” egoeratik herritar egoerara zihuan bidea burutu nahi baitzen (honek legearekiko berdintasuna ekarriko luke, eta berdintasuna litzateke, hain zuen, askatasunaren printzipioa gauzatzeko modu bakarra)¹¹². Noski, herritarren multzoa nazioaren partaideek osatuko lukete, sortu nahi zen Estatu berriaren ardatza nazioa izanik.

Nahiz eta hezkuntzaren gaia jasotzen zuen titulua oso laburra izan, 1812ko Konstituzio honek etorkizunean izugarrizko eragina izango zuten printzipioak batu zituela¹¹³ esan genezake. Horrela, 366. artikuluan oinarrizko eskolak “*en todos los pueblos de la Monarquía*” ezartzeko emandako agindua azpimarratu beharko genuke; eskola horietan, irakurtzen eta idazten irakasteaz gain —eta inongo hizkuntzarik aipatzen ez zenez, pentsatu beharko da legegileek gaztelania soilik zutela buruan—, besteak beste, herritarren betebeharrei buruzko irakaskuntza nabarmenzen zen. Baino, beharbada, guztien artean garrantzirik handiena izango lukeen artikulua liberalismo espanyiarrak hezkuntza arloan izan zuen uniformizatzearren helburua zehazten zuena litzateke (“*El plan general de enseñanza será uniforme en todo el reino, ...*”, 368. art.), Konstituzioaren irakaskuntza ere aipatzen zelarik. Edonola ere, ez da gutxietsi behar, guztiz berria zen irakaskuntza-plan orokorrari erantzuteko helburua burutzeko sortu nahi zen ikuskaritza-tresnaren garrantzia, horrek garbi asko erakutsi baitzuen Estatuak irakaskuntza kontrolpean izateko zuen asmoa (“*Habrá una dirección general de estudios, ..., a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública*”, 369. art.), edota “nazioa” ordezkatuko zuen Gorteen irakaskuntzari buruzko ardura finkatzen zuen erabakiaren garrantzia (“*Las Cortes por medio de planes y estatutos especiales arreglarán cuanto pertenezca al importante objeto de la instrucción pública*”, 370. art.). Laburbilduz, eta Ruiz Berrio-k dioen moduan:

112. Gogoratu lehenago aipatu dugun Mairet-en iritzia; hots, askatasunaren ideologia berdintasunaren ideologia besterik ez litzateke, eta herritar guztien legearekiko atxikimendua zen, erregimen politiko berria sortzeko, bete behar zen gutxieneko baldintza.

113. *Constitución de 1812. Título IX. De la Instrucción Pública*, in M.E.C. (1985): *Historia de la Educación en España. Del Despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (2. arg.); 435-436.

“La uniformidad, el centralismo, ..., la defensa y conocimiento del régimen constitucional, la extensión de la primera enseñanza a **todos los españoles**, definen el perfil de la política escolar de los legisladores de Cádiz”¹¹⁴.

Gure iritziz, hemen azpimarratu beharko litzatekeen errealtitatea honako hau dugu: aipatutako ezaugarriak zituen Estatuak, kontrolaturiko sarearen sorrerari ekin nahi zion, sare hori guzitx funtsezkoa zelarik, “batasun nazionala” gauzatzeko oinarrizko zen Estatuaren praxi politikoaren isla zen neurrian. Horrela, urtebete pasatu eta gero, Cadiz-ko Konstituzioaren espiritua jaso zuen “*Informe Quintana*” izenez ezagutzen den dokumentua ezinbesteko erreferentzia-puntuia izan zen, XIX. mendeko eskola-legeriaren zutabea baitzen¹¹⁵. Besteak beste, hitzaurrean irakaskuntza-sistemaren baldintza politikoei buruz planteatzen zena azpimarratu beharko litzateke; bi hitzetan esanda, hezkuntza-sistema nazionalaren argumentazio politikoen ardatzak nazioa hartzten du abiapuntutzat, helburua herritarrak egitea izanik. Bestalde, aipatu berria dugunarekin zuzenean loturik dagoen uniformitatearen gaia ere “Informe”aren ezaugarri nagusienetarikoa dugu:

“Que el plan de la enseñanza pública sea uniforme en todos los estudios, la razón lo dicta, la utilidad lo aconseja, y la **Constitución**, de acuerdo con ambas, indispensablemente lo prescribe...

Debe ser una doctrina en nuestras escuelas, y unos los métodos de su enseñanza, á que es consiguiente que sea también una lengua en que se enseñe, y que esta sea la lengua castellana”¹¹⁶.

Horrez gain, eta gehiegi luzatu gabe, irakaskuntza hiru mailatan egituratu zen, oinarrizko herritar “españiar” guztientzat pentsatua izan zelarik. Estatuak lehentasuna eskaini beharko zion oinarrizko irakaskuntzari, hau nazioaren etorkizunaren giltza baitzen. Zentzu horretan, herritar eskubideak eskuratu ahal izateko, jadanik Konstituzioak ezartzen zuen (gaztelaniaz) irakurtzen eta idazten jakin beharra nabarmenduko genuke¹¹⁷, baita katixima politikoen¹¹⁸ presentzia ere. Ez du garrantzi txikiagorik, bestalde, hezkuntza-sistemaren administrazioa “*Dirección General de Estudios*” delakoaren ardurapean uzteak, hain zuzen uniformitatea ziurtatzeko, edota irakasleria kontrolpean izateko oposizio-sistema eta “*orden de rigurosa censura*” ezinbestekotzat jotzea (unibertsitateko irakasleriari dagokionez, oposizioak Madril-en izango ziren beti).

114. RUIZ BERRIO, J. (1988): “Constitucionalismo y educación en España”, in H.A.: *Génesis de los sistemas educativos nacionales*. Madrid: U.N.E.D.; 129 (testuko letra beltxa guk jarria da).

115. *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción Pública*, in M.E.C.: Op. cit.; 377-417.

116. Ibid.; 382. (letra beltxa guk jarria da).

117. Konstituzioak (25. art.) neurri hau 1830ean indarrean jartzeko asmoa agertu zuen.

118. Katixima politikoei buruz ikus CAPITAN, A. (1991): “Los catecismos políticos en los inicios del siglo XIX español: un intento de formación política y social del pueblo”, in PUELLES, M. de; OSSENBACH, G.: Op. cit.; 437-449.

Zalantzak gabe hezkuntzaren alorrean ideario liberalaren formulaziorik hobetena dugu hori, eta hezkuntza-sistema nazionalaren eraikuntzaren nolabaiteko proiektua dela esango genuke. Bain Quintana-ren ereduan inplizituki soilik agertzen zen hezkuntza nazionalaren elementua, guztiz esplizituki jaso zuen “*Informe*”an oinarritutako hezkuntza arautzeo lehenengo dekretu-proiektuak¹¹⁹. Hala, honen lehenengo tituluan —irakaskuntza publikoaren oinarri orokorreai buruzkoan, hain zuen— Gobernuaren autoritatea nabarmendu zen:

“... para hacer observar las reglas de buena **policía**, ..., y para impedir que se enseñen máximas contrarias ... á los principios sancionados en la Constitución política de la Monarquía”¹²⁰.

Dekretu-proiektuaren txostenean¹²¹, Konstituzioa goraipatuz, irakaskuntza egitura politiko berrien sostengutzat hartu zen; izan ere, nazioak behar zituen era-kundeek ez zuketen inongo zentzurik izango, hezkuntza-sistema nazionala eraiki ezean. Bi hitzetan laburtuz, eraiki nahi zen Estatu-Nazioaren zutabea izango zen hezkuntza nazionala:

“y si la divina Providencia concedió á las Córtes extraordinarias la inestimable gloria de dar á la Nación su justa libertad, fundada en una sabia **Constitución política**, también concede á las actuales Córtes el **eternizar la observancia de ese precioso código, sobre una base firmísima e indestructible cual es una recta educación nacional**”¹²².

Eta zein da orain arte aipatu ez dugun Konstituzio horrek jasotzen zuen kodi-goaren mamia eta betikotu behar omen zen betetzea?¹²³ Lehenik eta behin subiranotasun nazionalaren printzipioa (3. art.); hots, boterea nazioari dagokio, herritarren multzoari, eta nazioaren ordezkariekin osatzen zuten Gorteen eskuetan geratu behar

119. *Proyecto de decreto para el arreglo general de la enseñanza pública, de 7 de marzo de 1814*, in M.E.C. (1985): *Historia de la Educación en España. II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*. Madrid: Servicio Editorial del Ministerio de Educación y Ciencia; 377-396.

120. Ibid.; 6. art.; 377-378 (negrita gurea da).

121. Proiektu honen aurreko diktamenaren garrantzi ideologikoa azpimarratzen duelarik, Puelles-ek adierazpen interesgarria egin du honi buruz: “en este dictamen se halla la idea de un sistema educativo nacional basado en los principios más puros de la Revolución Francesa” (PUELLES, M. de (1992): Op. cit.; 29).

122. *Dictamen sobre el proyecto de Decreto de arreglo general de la Enseñanza pública, de 7 de marzo de 1814*; ibid.; 375-376 (negrita gurea da).

123. Cadiz-ko konstituzioa —eta gogora dezagun berriro, Spainian aldarrikatu zen lehenengoa dela— hamar ataletan banatzen da, eta horietatik honako hauek azpimarratu nahi genituzke: “1º De la nación española y de los españoles; 2º Del territorio de las Españas, ... y gobierno, y de los ciudadanos españoles”. Beraz, lehenengo aldiz, konstituzio batek zehatztuko du zein den nazio espanyiarra, zeintzuk diren herritar espanyiarra, zein den Espainiako lurraldea, zein bere gobernu eta herritar espanyiarrena. Ikus FERNANDEZ, M. (1976): *Orígenes del Régimen Constitucional en España*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.

zen. Honek berekin ekarri zuen nazioaren mugaketa politikoa zein geografikoa¹²⁴, eta bateratzaileak zein zentralizatzaileak ziren Estatu-egituren finkapena¹²⁵, non Gortea erregimen berriaren erakunde ardatz izango ziren; hots, nazioa (“*reunión de todos los españoles*”) oinarritzat hartzen zuen Estatu berriaren eraikitze-prozesuaren aurreneko urratsen aurrean aurkitzen gara; Solé-k eta Aja-k diotene moduan, Cadiz-ko Konstituzioa eraikitzeke zegoen edifizioaren lehengo harria izan zen¹²⁶, Estatu-Nazio espanyiarraren eraikuntzarena alegia.

Hain zuzen, horrexegatik da hain garrantzitsua uniformizazioaren printzipioa —eta hau ahalbideratuko duen zentralizazioarena—, uniformizazio-ezak garbi asko erakusten baitu zein mingarria den “*la absoluta falta de una educación verdaderamente nacional*”¹²⁷. Beraz, Cadiz-ko Konstituzioaren itzalpean burututako txostena eta funtsean hori artikulatuko zuen Irakaskuntza publikoa arautzeko asmotan aurkeztutako dekretu-proiektua ditugu, oraindik urte askotako bidea egin behar izango zuen hezkuntza-sistema nazionalaren eraikitze-prozesuaren aurreneko urratsak.

2.2.1.2. Sistemaren ahulezia eta borroka politikoak

Baina, lehen esan dugun legez, Fernando VII.aren eskutik etorri zen erreakzio absolutistaren itzulerak pikutara bidali zituen liberalen ametsak, hezkuntza-arloan ere. 1812ko Konstituzioaren indargabetzearen ondorioz irakaskuntzaren ardura zuen “*Secretaría de Despacho de la Gobernación*” zelakoaren ezabatzeak, Estatuak zuen —izan nahi zuen— irakaskuntzaren kontrola desegin zuen, Elizaren eskuetara itzuliz eta, alde horretatik, hezkuntza-sistema nazionala gorputzeko eman ziren pausuak zaputzuz. 1771ko plana jarri zen berriz indarrean, eta egoera honek irakaskuntza-plan orokorraren formulazioaren nahi-eza adierazi zuen; aldiz, helburua antzinako erregimenaren hezkuntza-egitura mantentzea zen¹²⁸.

Liberalek 1820-23ko epealdiari itxaron behar izan zioten beren politika burutzen saiatzeko. Hezkuntzari dagokionez, epealdi honetan izaera liberala zuen hezkuntza-egitura berriari hasiera emango zion lehenengo lege testua sortu zen: 1821eko “*Reglamento general de la Instrucción Pública*”¹²⁹ delakoa, alegia.

124. Alde horretatik, interesgarria da Fernández-ek azpimarratzen duen egoera berria: “*novedad en un cuerpo legal ya que hasta entonces no se acostumbraba a delimitar geográficamente el Estado*”. (FERNANDEZ, M.: Op. cit.; 95).

125. Gogora dezagun, esate baterako, probintzien sorrera, zeinak Estatuaren egituraketa zentralistari erantzun zion. Oro har esango genuke, Beneyto-k dioenari jarraituz, nazioak Estatua egin baino, Estatuak egiten duela nazioa. Ikus BENEYTO, J. (1980): *Las Autonomías. El poder regional en España*. Madrid: Siglo XXI.

126. SOLÉ, J.; AJA, E. (1985): *Constituciones y períodos constituyentes en España (1808-1936)*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.; 19.

127. *Dictamen sobre el proyecto ...*: Op. cit.; 356.

128. Ikus PUELLES, M. de (1986): *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor (2. arg.); 66-69.

Berriro, Cadiz-ko Konstituzioa indarrean jarri eta gero, Estatuak eta bere erakundeek (Gobernazio-Idazkaritza, Legebiltzarra) hezkuntza-alorreko kontrola bereganatu nahi zuten eta irakaskuntza-plan orokorra ezartzeko lanari ekiten zioten. Igaroaldiaren ondoren¹³⁰, Gorteek izendaturiko batzordeak “*Informe Quintana*” zelakoa abiapuntutzat hartu zuen 1814ko proiektua onartu zuen, nahiz eta hainbat aldaketa izan, eta, azkenik, Gorteek aipatu araudia —“*Reglamento ...*”— dekretatu zuten, zeinak, Estatu espanyiarrean lehenengo aldiz, hezkuntza-egitura modernoa ezarriko zuen¹³¹.

Irakaskuntza publikoaz gain, irakaskuntza pribatua ere arautu zuen araudi honek, Estatuaren “nazio” osorako egitura eraikitzeko nahia nabarmenduz. Hemen 1814ko proiektuarekiko ezberdintasun adierazgarria ageri da: proiektu honek, “irakaskuntzaren askatasuna” delako printzipioaren izenean, irakaskuntza pribatuaren gaia ukitzen ez bazuen ere, 1821ko araudiak egitura orokorra gauzatu ahal izateko ezinbestekotzat jo zuen. Puelles-ek dioskunez, eta Eliza absolutismoaren alde nabermenki lerratu zela kontutan izanda,

“De ahí que las discusiones en la Cámara se polaricen en torno a tres concepciones distintas de la educación: los partidarios a ultranza de la nacionalización de la enseñanza, los que defendían la libertad de enseñanza y los que mantenían una libertad de enseñanza sujeta a una serie de limitaciones establecidas por el Estado”¹³².

Azkena suertatu zen garaile, irakaskuntzaren askatasuna mugatz, eta, zentzu horretan, Estatuak hezkuntza-alorreko kontrola lortzera zuzenduriko bidaian urrats garrantzitsua finkatuz, erabateko “nazionalizatzea” gauzatu ez arren. Irakaskuntzaren askatasuna ez zen ito¹³³, baina horrek Estatuak ezarritako egituraren barruan aurkitu behar izan zuen bere espazioa. Adibidez, nahiz eta irakaskuntza pribatuan irakaskuntza uniformeari buruzko inongo agindurik ez egon —aldiz, askatasun osoa izango zuten zentro pribatuek, irakaskuntza publikoan gertatzen ez zena—, “*las reglas de buena política*” nahitaez bete behar ziren, eta Estatuak bere autoritatea ezarri zuen Konstituzio politikoak onetsitako printzipioen aurkako doctrina subertsiboak irakats ez zitezen¹³⁴.

129. *Reglamento General de Instrucción Pública, aprobado por Decreto de las Cortes el 29 de junio de 1821*, in M.E.C.: *Historia de la Educación en España II* ... Op. cit.; 49-67.

130. 1807ko “Plan Caballero” delakoa behin-behinekotasunez berrezarri zen.

131. PUELLES, M. de (1986): Op. cit.; 74-75.

132. Ibid.; 76.

133. Printzipioen defentsa alde batera utzita, garbi dago baliabideen urritasunak oinarrizko irakaskuntza eta bigarren irakaskuntza esku pribatuetan —konfesionaletan— uztea zekarrela, hau guztia unibertsitatearen “nazionalizatzea” hastearen “truke” (zentro pribatuetako irakasleen azterketa, eta zentro publikoetako irakasleen aurrean ikasleek egin beharreko azterketa; azken finean, Estatuaren kontrola ezarriz).

134. *Reglamento General ...*: Op. cit.; 4. art.; 49-50.

Bestalde, irakaskuntza hiru mailatan banatu zen (9. art.), antzinako erregime-nean ez zegoen egiturari lege-corpusa emanet, horrek berez zuen garrantziarekin: lehen aldiz barne-koherentzia zuen hezkuntza-sistema izatea¹³⁵. Horrez gain, goian esandakoa gutxietsi gabe, funtsean ez zegoen 1814ko proiektuarekiko aparteko gauza berririk (lege-estatusa lortzeak zuen garrantzia ahaztu gabe): irakaskuntza orokorra eta uniformea, doctrina politikoa, irakurketa eta idazketa (gaztelaniaz), es-kola publikoetako irakasleen kontrola¹³⁶, dohaintasuna¹³⁷, ..., oinarrizko irakaskuntzari zegokionez; bigarren irakaskuntzan ere edukiak zeintzuk izango ziren ezarri zen (“*constituyen la civilización general de una nación*”, 21. art.), gauza bera probintzia bakoitzean “*universidad de provincia*” izatearena...; hirugarren irakaskuntzari zegokionez, besteak beste, azpimarratu behar da lehen aldiz “*Universidad Central*” izenekoa sortzeko erabakia hartu zela (hemen bigarren irakaskuntzako ikasketa guztiak ere beren lekua izango zuten), baita katedrak lortzeko oposizio-sistema ezartzekoarena ere. Edozein eratan, nahiz eta 1823ko erreakzio absolutistak araudi hori benetan indarrean jartzea eta garatzea eragotzi, egituratutako hezkuntza-sistema izateak berez izan zuen izugarrizko garrantzia, eta gero Moyano legeak bere egingo zituen oinarri nagusiak jarri zituela esan daiteke¹³⁸.

“*Década ominosa*” izenaz ezagutzen den hamarkadan (1823-1833) absolutismoaren uretan murgildu zen Estatu espanyiarra eta, 1814an bezala, Antzinako Erregimeneko egoera juridiko-politikoa jarri zen indarrean. Edozein eratan, esan daiteke ez gaudela errepikapen hutsaren aurrean, eta hezkuntzaren arloari dagokionez garbi asko antzeman daiteke liberalen politikaren eragina zein neurritaraino zen nabarmena¹³⁹: uniformizazioa eta zentralismoa izan ziren, orduan ere, hezkuntza-arloko zutabe nagusiak. Viñao-rekin batera, hauxe azpimarratuko genuke:

134. *Reglamento General* ...: Op. cit.; 4. art.; 49-50.

135. PUELLES, M. de (1986): Op. cit.; 79-80.

136. Beharbada kontrolaz baino gehiago kontrolatzeko saiakeraz hitz egin beharko genuke; izan ere, irakasle hauek azterketa egin behar zuten, baina irakasleak aukeratzea udal bakoitzari zegokion (ordainketa Diputazioak zehazten zuen, eta gero udalak ordaindu behar zuen).

137. Baino probintzien esku. Gastuei aurre egiteko modurik ez bazuten, Gobernuak arazoari erantzuna emateko irtenbideren bat aztertuko zuen. Ez da gehiegipentatsu behar ikusteko, zer neurritaraino izan daitekeen ahula hezkuntza-egituraren ezarpena, gutxiengo baldintza ekonomikoak ziurtatzen ez badira. Agian, eta hau hipotesia litzateke, Estatu espanyiarrak alde horretatik XIX mendean erakutsitako praktika politikoak (XX. mendera arte ez da oinarrizko irakaskuntzaren derrigortasuna ez dohaintasuna finkatzen) Estatu-Nazio espanyiarraren nolabaiteko porrota (edo erabateko arrakastarik eza, bederen) esplikatuko luke.

138. Ruiz Berrio-ren ustez, 1823ko araudia XIX. mendean zehar izango ziren hezkuntza-alorreko lege erreformen oinarria litzateke; are gehiago, araudi horren printzipio batzuk —irakaskuntzaren egitura maila “nacional”ean ulertzeko lagungarriak izan direnak, hain zuzen— indarrean mantendu ziren Villar Palasió-ren erreforma-garaira arte (1970). Ikus RUIZ BERRIO, J. (1970): *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

139. Gobernu liberalera zuzendutako iragapena prestatuko zuten hainbat “afrantsesaturen” nolabaiteko infiltrazioaz hitz egin daiteke.

“la conciencia de las ventajas que para cualquier tipo de control o imposición ideológica suponían el uniformismo legal y centralismo subyacentes en la obra liberal”¹⁴⁰.

Aipaturikoa horrela izanik ere, erreakzio absolutistaren lehenengo kolpea liberalek legislatutakoa bertan behera uztea izan zen, berriro 1771eko plana indarrean jarriz. Neurri “osagarri” gisa edo, ez ziren garbiketa-lanak falta izan, eta erre-presioari ekin zioten: erregimenarekin bat ez zetozten irakasleak baztertuak izan ziren (hildakorik ere egon zen), testuliburuak kontrolatuak, edukiak garbituak, “Trienio”-an emandako tituluak politikoki zentsuratuak, etab. Horrez gain, hezkuntza-sistema tradizionala berrantolatzeko lehenengo ahaleginetan, besteak beste, deigarri suertatzen zaigun egoera nabarmendu beharko litzateke: Estatuko irakaskuntza-sistema sortzeko nahiari egin zitzaion kritika. Zer esanik ez, horrek irakaskuntza Elizaren eskuetan uztea ekarri zuen, baina, hala eta guztiz, liberalek hasitako hezkuntza-sistema nazionala sortzeko prozesuaren sugarra, ez zen itzali, nahiz etenak izan eta abiadura aldakorrekoa izan.

Hezkuntza-politikaren aldetik, 1821eko “Reglamento”-aren indargabetzeari “Plan Calomarde”¹⁴¹ izenarekin ezagutu zena aldarrikatu zen 1824an. Bi dira, Viñao-k¹⁴² dioen moduan, plan horren ezaugarriek garrantzitsuenak: uniformizazioa, alde batetik, eta kontrol ideologikoa, bestetik. Bigarren ezaugarri honi dago-kionez, erlijioak sistema politikoa babesteko eta finkatzeko hezkuntza arloan jokatzen duen funtsezko protagonismoa aipatu behar da, eta ikusi besterik ez dago, hezkuntza-arazoak kokatzen deneko beligerantzia-maila horretan, “leyes de policía” direlakoei eman zitzaien nagusitasuna. Baino plan horrek pentsamendu liberala unibertsitatetik erauzteko helburu zehatza izan arren, lehenago esan dugunez, liberalismotik hartu eta indarrean jarriko ziren bi joera nagusi jaso zituen: irakaskuntzaren uniformitatea eta zentralismoa. Hauxe da, hain zuzen, “ominosa década” delako denboraldi haren ezaugarriek deigarriena. Izan ere, garbi asko ageri da, nahiz eta Antzinako Erregimenaren aldeko erreakzioaren testuinguruau kokatu, hezkuntza-sistema nazionalaren prozesuak ez zuela itzulbiderik. Nahiz liberalak izan, nahiz absolutistak izan, lekurik nagusiena oinarrizko printzipioak hartu zuela antzeman daiteke: irakaskuntza botere-tresna prezziata da Estatuarentzat eta Estatuak dituen helburu politikoentzat.

Beste egoera politikoan sortuak izan arren, oinarrizko irakaskuntza arautu zuen 1825eko “Plan y Reglamento de Escuelas Primeras Letras del Reino” dela-koak eta bigarren mailakoa arautu zuen 1826ko “Reglamento general de Latinidad y Colegios de Humanidades” izeneko araudiak eskaintzen digute aipatutako pro-

140. VIÑAO, A. (1982): *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.; 261.

141. *Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino, aprobado por real orden de 14 de octubre de 1824*, in M.E.C.: *Historia de la Educación en España II ... Op. cit.*; 68-122.

142. VIÑAO, A.: Op. cit.; 268.

zesu hori ikusteko bidea¹⁴³. Lehenengoari dagokionez, aipatu dugun “*Informe Quintana*”-ren eragina nabarmena izan zela eta txosten horren ezaugarririk garrantzitsuenak jaso zituela ikus daiteke (egitura zentralizatua, irakaskuntzaren uniformizazioa, etab.); bestalde, “*Reglamento*”-n ere azpimarratu behar da jaso zuen centralizazio-gogoa. Baino neurri horien eragina berez eskasa izanik, bestetik, liberaletan eraginkortasuna batere txikia izan ez zela konturatzeko, hezkuntza-administrazioak izandako bilakaerari so egin beharko genioke.

Horrela, errealkzio absolutistak, geroago desagerraraziko zuen “*Dirección General de Estudios*” haren antzera, “*Inspección General de Instrucción Pública*” izenekoa sortu zuen 1826an, bere gain hezkuntza-alorreko ardura guztia hartuko zuena hain zuzen. Egoera horrek, edo adierazten zuen borondateak behintzat, izugarritzko garrantzia izan zuen: hezkuntza-politikak ez zuen etorkizunik hezkuntza-egitura eraiki ezean, eta legeak, nahia adierazteaz gain, ez zuen nahi hori gauatzeko modurik izango, baldin eta gauzatze hori ziurtatuko zuen Estatuak kontrolatuko zituen administrazio-tresnak sortu eta eraikitzen ez baziren. Oro har, Estatuak nazioa antolatzeko zuen beharrari erantzungo ziola esan daiteke, azkeneko txokora iritsiko zen administrazio-egitura ahalguztidun eta omnipresentearen bitartez, horixe baitzen nazioaren ideia memoria kolektiboan txertatzeko nahitaezko baldintza¹⁴⁴.

2.2.1.3. Irakaskuntzaren burokratizazioa eta hezkuntza-administrazioa

Baina aipatutako administrazio-egituren oinarriak hurrengo hamarkadan (lehenengo gerra karlista ezagutu zuen epealdian, hain zuzen) izango zuten aparteko bultzada, hezkuntza-sistemaren benetako sorrera normalizazio-bidean jarriko zutelarik, finkapen ideologikoaren aldetik batik bat. Izan ere, oso gatazkatsua izan zen epealdi harten, Estatu liberala ezarri zen. Egia da, lehenengo urteek ez zutela Estatu absolutuaren politikaren aldetik funtsezko aldaketarik ekarri, baina, esan dugunez, aurrera aterako ziren administrazio-mailako erreformak liberalen politika —boterea lortu bezain pronto— erraztuko zuten pausotzat hartu behar dira. Hezkuntzaren arloari dagokionez, hezkuntza-sistemak hurrengo urteetan bizi izan zuen nolabaiteko modernizatzea mota honetako izan zela esan daiteke:

“tendría como mecanismo o soporte de actuación y eficacia un esquema organizativo en el que los impulsos, criterios, control, ritmos y modos de comportamiento necesarios para su consecución, procedían fundamentalmente de un poder central (...), lo que implicaba, por un lado, la constitución, existencia y capacidad de un organismo a nivel central y, por otro, el envío y colocación de agentes tuyos de ejecución a lo largo del territorio, lo que, a su vez, suponía una previa división o reparto territorial de sus competencias”¹⁴⁵.

143. Ikus PUELLES, M. de (1986): Op. cit.; 87-88.

144. Ikus BENYETO, J. (1958): *Historia de la Administración Española e Hispanoamericana*. Madrid: Aguilar; 520-521.

145. VIÑAO, A.: Op. cit.; 279.

Aipatutako erakunde zentrala 1832an sortuko zen “Ministerio de Fomento” delakoa¹⁴⁶ dugu eta, Ruiz Berrio-k dioskunez , “*se esperaba de él .../... que fuera la palanca renovadora y regeneradora de la patria*”¹⁴⁷. Oso interesgarria da ministerio horrek hartzuen ardura-klasea: polizia eta segurtasun publikoa, “*vagos y mal entretenidos*”-en epaitegiak, espetxeak eta “*casas de corrección*”, osasun-zaintza, karitate eta ongintzarako establezimenduak, bide, ubide eta portuen eraikuntza, posta eta diligentziak, erresumaren estatistika orokorra, nekazaritza eta abeltzaintza, merkataritza eta industria, meatzaritza eta hargintza, ehiza eta arrantzaren zaintza, inprimategiak eta egunkariak, armadarako alistamenduak... eta Irakaskuntza Publikoa¹⁴⁸. Oso luzea den zerrenda horrek garbi asko Estatuak nazioaren azalaren azkeneko pororaino iristeko zuen asmoa zein zen adierazten du, (Beneyto-ren hitzetan, “*para ser vehículo de la penetración y la expansión de las nuevas ideas sobre la organización del Estado*”¹⁴⁹), zeren horrek ahalbideratuko baitzuen Estatu-Naziona gorputzko helburua¹⁵⁰.

Horretarako, Estatuaren impregnazioa gauza zedin, gorputz zentral horrek beharrezko besoak sortu zituen, modu honetan Estatuaren presentzia ziurtatu ahal izateko: adibidez, probintzia bakoitzean “*Subdelegado de Fomento*” izeneko batek beteko zituen ordezkarri-lanak; eta ministerio horrek “*Ministerio del Interior*” izena hartu zuenean, gaur egun ere ezaguna den “*Gobernador Civil*” delakoak. Laburbilduz, egiturak beste hainbat egitura sortu zituela esan genezake (goi-kar-guak, administrazio-buruak, “*negociado*”-buruak, ofizialak, laguntzaileak, etab.), era horretan Estatuaren sarea zabalduz.

Hitz batean esanda, burokrazia berriaren oinarriak finkatzen ari ziren, egitura zentralistari erantzuten zion burokraziarenak hain zuzen, gure gaiari dagokionez, Estatua irakaskuntzaren kontrola ziurtatzeko bidean jarritz. Izan ere, mahai gainean zegoen arazoa boterearena zen, eta, horretarako, hezkuntza-arloko kontrola guztiz funtsezkoa zen. Alde horretatik oso adierazgarriak dira XIX. mendean izugarrizko garrantzia izan zuen Gil de Zarate-ren Estatuaren kontrolaren aldeko hitz hauek:

146. Behin baino gehiagotan aipatu dugun “*Dirección General de Estudios*” —jadanik Cadiz-ko Konstituzioan aurrikusia zena— izan zen egitura berri honen aitzindari. Egitura berriak sortzeko Estatu espanyiarak XIX. mendean aurrera eramandako prozesua zein neurritaraino izan zen garrantzitsua ikusteko, hona hemen Medina-k dioena: “*El núcleo del Ministerio de Educación en España lo constituyó la Dirección General de Estudios, prevista en ... la Constitución de ... 1812, siendo su disposición orgánica y funcional más importante el Reglamento general de Instrucción Pública de ... 1821*”. (MEDINA, R. (1976): *La administración educativa periférica en España*. Madrid: Paraninfo; 17).

147. RUIZ BERRO, J. (1988): Op. cit.; 148.

148. GUAITA, A. (1984): *El Ministerio de Fomento 1832-1931*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local; 27-35.

149. BENEYTO, J. (1958): Op. cit.; 522.

150. Ministerio hori “*Ministerio del Interior*” bilakatu zen bi urte geroago. 1836an “*Ministerio de la Gobernación*” izeneko eta 1847an berari zegozkion betebeharra “*Comercio, Instrucción y Obras Públicas*” izenekoak hartzuen bere gain. 1850ean berriro “*Ministerio de Fomento*” izena izan zuen, horrela 1900. urtera arte iraunez. Urte honetan, lehenengo aldiz irakaskuntzaren ardura zehatza izango zuen ministerioa aldarrikatu zen, “*Instrucción y Bellas Artes*” izeneko, hain zuzen.

“Porque, digámoslo de una vez, la cuestión de la enseñanza es cuestión de poder: el que enseña domina; puesto que enseñar es formar hombres, y hombres amoldados a las miras del que los adoctrina”¹⁵¹.

Eta zein da adoktrinatzaile-zeregina bete nahi duen Estatuaren helburu politikoakoa?: Labur esanda, Antzinako Erregimenarekiko lotura hautsi eta Estatu berria eraikitzea. Izan ere, Gil de Zarate-ek berak dioen moduan, “*La instrucción... estriba en ella la base más firme de todo sistema político*”¹⁵². Helburu horretara zuzendu zen epealdi hartako antolakuntza-sukarra, eta diogunaren adibide batzuk aipatzearren, hona hemen Estatu-Nazio espanyiarraren eraikuntza-prozesuan guztiz garrantzitsu suertatu izan diren “*Ministerio de Fomento*” hark hartutako bi erabaki: 1833an “*Subdelegados principales de Fomento*” direlakoak (gaur egun ezagunak ditugun Gobernadoreak) sortu ziren, eta urte berean funtsean gaur arte mantendu izan den probintzien arteko banaketa onartu zen¹⁵³.

Antzeman daitekeenez, urteen poderioz ehotzen ari zen sarea asko ari zen fintzen, eta aipatutako adibide hauek Estatuaren enborretik adarrak nola sortzen ari ziren ikusteko aukera eskaintzen digute. Izan ere, Estatuaren kontrolpean dagoen lurraldearen antolaketak (probintziak) administrazioaren eskusartzea errazten du; eta Burgos-ek¹⁵⁴ aipatzen zuen “*el dogma político de la unidad*” ziurtatzeko, probintzia bakoitzeko buruak izendatuak ziren, beste arrazoi batzuen artean, Estatuak oinarritzko irakaskuntza garatu eta zabaltzeko hartutako erabakiak burutu zitezen ardura hartuko zutenak alegia, kontrol- eta zaintze-funtzioak nabarmenduz. Hitz batean esanda, Estatuaren makineria muntatuta eta prest zegoen, Administrazioaren eta tokian tokiko botereen arteko artikulazioa azken hauen buru-makurtzearen bidez ziurtatuz¹⁵⁵.

Egitura administratiboaren sendotzeak markatu zuen testuinguru harten, eta legegintza barruan kokatzen ziren neurriei zegokienez, lehenik eta behin, “*Plan del duque de Rivas*”¹⁵⁶ izenez ezagutu zen planaren garrantzia azpimarratu behar da. Ez da hau denbora luzez indarrean iraungo zuen plana (aldarrikatu eta egun gutxitara indargabetua izango zen 1812ko Konstituzioa indarrean jartzean), baina etorkizunean aparteko garrantzia izango zuten “*Plan Pidal*” delakoak eta Moyano

151. GIL de ZARATE, A. (1855): *De la Instrucción Pública en España*. Madrid; 117.

152. Ibid.; 108.

153. GUIAITA, A.: Op. cit.; 42-43. Jadanik 1812ko Konstituzioak ezartzen zuen erregeak izendaturiko “*jefe superior*”-aren ardurapean geratuko zela probintzia bakoitzaren gobernu; 1813an “*Jefe Político*” deitu zitzaien irudi horri, eta 1814ean buru militarrak hartu zuen horren ardura. 1823an berriro buru politikoak izan ziren, 1833an aipatu “*Subdelegado Principal de Fomento*” izatera pasatzeko.

154. Burgos-ek markatu zituen administrazio-antolakuntza formalaren lehenengo ardatzak; eta aipatu ditugun hauek, bera “*Fomento*” ministerioko buru zenean hartutako erabakiak dira.

155. VIÑAO, A.: Op. cit.; 282.

156. *Plan General de Instrucción Pública, aprobado por Real Decreto de 4 de agosto de 1836*, in M.E.C.: *Historia de la Educación en España II ...* Op. cit.; 123-148.

legeak aurreko plan hark zehazten zituen liberalismoaren norabide nagusiak berraganatuko zitzuten. Ondorioz, irakaskuntza, izan zezakeen kutsu demokratizatzalea edota iraultzailea galduz, inoiz baino hobeto agertuko zen botere-tresna gisa (“*la educación, ..., deberá adoctrinar de acuerdo con los fines del poder*”¹⁵⁷ izan ziren Puelles-en hitzak). Gehiegi luzatu gabe, “*Plan del Duque de Rivas*” delakoak zuen elementurik garrantzitsuena, 1821koaren moduan, irakaskuntza-sistema orokorra ezartzea zela esan daiteke, honi administrazio-antolakuntzaren konfigurazioa gehituko geniokeelarik, zeinak Gobernuak irakaskuntza kontrolpean edukitzeko zuen nahia garbi erakusten zuen¹⁵⁸.

Baina, zalantzak gabe, garai hartako momenturik interesgarriena 1838ko oinarrizko irakaskuntzari buruzko legea dugu¹⁵⁹. Aurrekoaren bide berdina jarraitzen zuela eta 1821ko “Reglamento”-aren printzipio nagusiak jasotzen zituela esan daiteke (estatalizazioa, zentralizazioa, uniformizazioa —mailak, *curriculum*, ikuskaritza...—, etab.), baina, nahiz eraginkortasunaren aldetik oso arrakastatsua izan ez¹⁶⁰, bere garrantzia honetan datza: Espainiako hezkuntza-sistema nazionalaren zutabea izango zen Moyano legeak bere egingo zuen. Bestalde, lege horrek gizartearen modernotze-prozesuan hezkuntza-sistema eraikitzeko emandako urratsa —pixkanaka finkatzen ari zen Estatu burgesaren sendotzean— guztiz garrantzitsua izan zela ikusteko adibide aparta eskaintzen digu. Beharbada urte berean aipatutako legeari bidea irekitzeko asmotan aldarrikatu zen araudiak¹⁶¹, diogunaren arrazoia emango digu; esate baterako, hona hemen “*en todas las escuelas públicas de Instrucción primaria del Reino*” (1go art.) nahitaezkoak ziren edukiei buruz Peset-ek, Garma-k eta Pérez Garzón-ek diotena:

“Evidente: con la lectura y escritura (erderaz) el ciudadano puede comprender y conocer los beneficios del nuevo régimen; con una gramática, una ortografía y una misma aritmética para todo el Estado se unifica la lengua, se sistematiza la base de unas relaciones de producción a nivel nacional”¹⁶².

Hitz hauek aurreneko atal batean esandakoa gogorarazten digute; hots, gizartearen modernotze-prozesuan, klase-interesak direla medio, burgesiak boterearen

157. PUELLES, M. de (1986): Op. cit.; 99.

158. Zehaztu ziren erakunde guztiak (herri zein probintzia bakotzeko “Comisión de Instrucción Pública” direlakoak, edota “Consejo de Instrucción Pública” izenekoa) Gobernuaren menpean zeuden erabat, eta honen tresna hutsak ziren. Ikus *Plan General de Instrucción Pública ...*: Op. cit.; 142-146.

159. *Ley autorizando al gobierno para plantear provisionalmente el plan de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838*, in M.E.C.: *Historia de la Educación en España II ...* Op. cit.; 149-158.

160. Ikus GOMEZ, A. (1990): *Liberalismo y educación primaria en España (1838-1857)*. Zaragoza: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.

161. *Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción primaria elemental, de 26 de noviembre de 1838*, in M.E.C.: *Historia de la Educación II ...* Op. cit.; 159-192.

162. PESET, J.L.; GARMA, S.; PEREZ GARZON, J.S. (1978): *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa*. Madrid: Siglo XXI de España Editores; 16.

hegemonia ziurtatzeko, ezinbestekoa da Estatu-Nazioaren markoa kultur homogeneitatea bultzatzea. Gómez-ek dioen bezala, Estatuak populazio osoari zabaldu nahi dion kulturak gizarte berriaren modernizatze-elementua izateaz gain, identitate-elementu moduan jokatzen du, eta

“Obviamente, para acceder a esa cultura escrita que, debidamente orientada, habría de desembocar en la configuración del ciudadano, y en la evolución de la sociedad, era preciso diseñar un sistema educativo”¹⁶³.

Hala ere, 1838ko lege horrek, nahiz udal guzietan oinarrizko eskolak sortu nahi izan, haurrak eskolaratzeko gurasoak estimulatzeko gogoa agertu edota irakasleen estatusa duintzeko eta hauen prestakuntza hobetzeko borondatea azaldu (hor daukagu Irakasle-Eskolen sorrera —“*Su capital importancia está en la creación de la Escuelas Normales*”, Cossio-ren¹⁶⁴ hitzetan—), esan behar da, Gómez-ekin batera, funtsezko helburu hauek ez zirela oraindik lortuko. Eta porrot horren arrazoi batzuk aipatzearren, ondokoak azpimarratu nahi genituzke: alde batetik eskolartzea ez zen derrigorrezkoa¹⁶⁵, ezta doakoa ere eta, beste aldetik, hezkuntza-administrazioari zegokionez, Gobernuak udalen eskuetan utzi zituen sistemaren antolakuntza eta finantzabidea, zentzu horretan maila bateko inhibizioa (ezina esatera ausartuko ginateke) erakutsiz¹⁶⁶. Lehenago esandakoaren ildotik, antzeman daitekeenez, helburu edota nahi batzuen formulazio hutsak berehalako islarik ez zuen izan, nahiz hori bidera zezaketen egiturak eraikitzeko egin ziren ahaleginak azpimarragarriak izan zirela ezin ukatu. Izan ere, epealdi hartako testuinguruak —gerra bat zela medio—, non gizartearen aldaketaren aurkako erresistentziak gutxi ez ziren, ezta tentsio gabekoak ere, ez zuen politika liberala gauzatzeko erraztasun handirik ematen; hala ere, Estatu-nazioaren markoa prozesu hori garatzeko eginahalak eta saioak eginez gobernuak eta administrazio liberalak berean gogor irauteak, eragin nabarmena izan zuen XIX. mendearren bigarren erdialdean, eta, ondorioz, Gobernua erreformei aurre egiteko egoera egon zen.

Hala, egonkortasun politikoa nagusitu zen garaian sartuz, “*Década Moderna*” izenaz ezagutzen den hamarkadak hezkuntza-sistemaren oinarrizko egitura eta antolakuntza ezarriko zituen lege-markoaren atarian jarriko gaitu. Garai horretan, XIX. mendeko hezkuntzaren historian funtsezko pausotzat hartua izan den 1845ko “*Plan Pidal*”¹⁶⁷ delakoa izango dugu momenturik aipagarriena, nolabait

163. GOMEZ, A: Op. cit.; 71.

164. COSSIO, M.B.: *La enseñanza primaria en España. “Escuela Normal Central”* delakoa 1839an inauguratu zen eta 1843an Irakasle-Eskolen araudia (“*Reglamento de las Escuelas Normales*”).

165. “*El no haberse impuesto en la ley esta obligación ha entorpecido mucho entre nosotros los progresos de la educación popular*” esan du Gil de Zárate-k (GIL de ZARATE, A.: Op. cit.; 254).

166. Adibidez, ikuskaritzari dagokionez, gobernuaren agenteen ardura izan beharrean, batera eraginkorrik ez ziren batzorde batzuen eskuetan geratu ziren, gobernuaren ahulezia erakutsiz.

167. *Plan general de estudios, aprobado por Real Decreto de 17 de septiembre de 1845*, in M.E.C.: *Historia de la Educación en España II ...*: Op. cit.; 193-239. Dirudienez, “*Pidal*” izenez

esateko, gero iritsiko zen Moyano legeari atea ireki baitzizkion. Interesgarria da plan horren hitzaurreari begirada luzatzea, irakaskuntzari buruzko nolabaiteko diagnosis eskaintzen baitu. Jadanik badakigu, besteak beste, mende horren erdian egindako eginahalak ondo antolatutako hezkuntza-sistema uniformea sortzen zuzenden zirela, baina errealtitateak beste aurpegi bat erakutsi zuen:

“los esfuerzos hechos para reformar la Instrucción Pública con sujeción a un plan general, vasto y uniforme, han venido a malograrse por efecto de las circunstancias o de obstáculos imprevistos. Ahora, pues, Señora, que la organización penetra en todos los ramos de la Administración pública, parece que es llegado el tiempo de poner también la mano en obra tan importante, y de llevarla a cabo juntamente con las demás reformas”¹⁶⁸.

Hitz hauek oso adierazgarriak dira: alde batetik hezkuntza-sistema osatuaren faltaren berri ematen digute; bestalde, eta hau guztiz garrantzitsua dela deritzogu, hezkuntza-sistemaren eratzea Estatuko Administrazio osoaren antolakuntzaren testuinguruan kokatzen da. Dagoeneko badakigu administrazio-mailako antolaketaren arloan hainbat urrats oinarrizko eman zirela; lehenago aipaturiko horiez gain, hauek izango lirateke, laburbilduta, azkeneko urteetan arlo honetan izandako erreformak (“*Pidal*” planaren aurrepausoak, alegia): “*Consejo de Instrucción Pública*” (aholkularitza-lanak beteko zituen eta ikuskariak eta buru politikoak izango ziren horren kontrol- eta burutze-agenteak) eta “*Junta de Centralización*” (administrazio ekonomikoa) izeneko erakundeen sorrera; desagerturiko “*Dirección General de Estudios*” zelakoaren funtziok exekutiboak “*Ministerio de la Gobernación*”-era pasatu ziren; honek “*Sección de Instrucción Pública*” izeneko saila sortu zuen; “*Boletín Oficial de Instrucción Pública*”¹⁶⁹ delakoa ere sortu zen (hain zuen, urte batzuk geroago “*Boletín Oficial del Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas*” izan zenaren aitzindaria), hots, Estatuko lurralte osoko erakundeak era-bakiak hartzen zirenko zentroarekin “lotuko” zituen komunikazio-organo espezifika¹⁷⁰.

ezagutu arren (Pidal zen “*Gobernación*” ministerioko arduraduna), plan honen egilea behin baino gehiagotan aipatu dugun Gil de Zárate izan zen.

168. Ibid., 194. Interesgarria da, halaber, hezkuntza-sistemaren barruan zutabe nagusia izan beharko lukeen irakasleriaren egoera penagarriari aurre egiteko azaltzen zen beharra, honek, besteak beste, Administrazioaren kaosa islatzen baitzuen eta Estatuaren eraginkortasuna kolokan geratzen baitzen. Antzeko zerbait dio Gil de Zárate-k 1838ko legearen eraginkortasun-ezari buruz hitz egiten duenean: “*lo que más se había opuesto á que la ley del año 38 tuviese una aplicación eficaz y benéfica, era el vicioso sistema administrativo que á la sazón regía*” (GIL de ZARATE, A.: Op. cit.; 288).

169. ”*Boletín*”-ak hezkuntza alorreko pentsamendu liberalaren zabalkundean izan zuen garanzia ezagutzeko, ikus SUREDA, B. (1983): “El Boletín Oficial de Instrucción Pública y su importancia en la difusión del pensamiento educativo liberal en España”, in *Historia de la Educación*, 2. zk.; 67-76.

170. VIÑAO, A.: Op. cit.; 327-329.

Beraz, “*Plan Pidal*” hura aldarrikatu zenerako, gutxieneko hezkuntza-egitura jadanik eraikita zegoela esan daiteke. Oinarrizko irakaskuntza 1838ko legeak arautzen zuelarik (orain egitura-oinarri hobearekin —kontuan hartu, adibidez, irakasle-eskolen kopurua areagotuz joan zela, edota gobernuak probintzietako batzordeen bidez zein buru politikoen eraginez bere presentzia eta eskusartzea gero eta modu eraginkorragoaz ziurtatzen zuela—), plan honek bigarren eta goi-mailako irakaskuntza arautzeari ekin zion, maila horietan sistema koherente eta antolatuaren beharra nabarmena izanik. Laburbilduz, nagusitu zen elementurik aipagarriena irakaskuntza-maila horiek egituratzeko ahalegina izan zela esan genezake.

Zehazkizun handietan sartu gabe, honako ezaugarri hauek azpimarratuko genitzuke bigarren mailako irakaskuntzari dagokionez: irakasleriaren prestakuntzaren arazoari erantzun zitzaison “*Instituto Central Normal*” delakoaren sorrerarekin (oinarrizko irakaskuntzako irakasleentzako zen “*Escuela Normal Central*”-aren modura); hiru mailatan banatu zen (oinarrizkoa, goi mailakoa eta osagarria); azterketa-sistema ezarri zen; zentro pribatuarekiko kontrola ziurtatu nahi zen (buru politikoen baimena eta azterketa publikoa beharrezkoak izango ziren edota gobernuak edozein momentuan hartu ahal izango zuen zentro bat ixteko erabakia); oro har, kontrolak izugarrizko garrantzia izan zuen, horretarako probintzia bakoitzean buru politikoak zuzentzen zuen “*Comisión Superior de Instrucción Provincial*” izeneko erakunde sortuz (hemen oinarrizko irakaskuntzako ikuskaritza integratu zen, eta bigarren mailako irakaskuntzarako gobernuko ikuskarien izendatze-funtzioa beteko zuen), etab.

Unibertsitate-mailako irakaskuntzari dagokionez, honen egituraketak unibertsitate zaharren autonomiari amaiera eman ziola esan behar da, uniformizazio-zein zentralizazio-printzipioak nagusituz (ordutik aurrera, unibertsitatea Estatuaren monopolioa izan zen). Ondoren, Gobernuak erabateko kontrola ezarriko zuen: esate baterako, unibertsitateko errektorea zein fakultateetako dekanoa erregeak izendatutakoak izango ziren (“*el rector es ya estrictamente el representante del poder central en la Universidad*” esango digu Puelles-ek¹⁷¹), katedratikoen *corpus* bakaarra eratuz, irakasleen oposizioak Madril-en soilik eginez¹⁷² eta bertako Unibertsitateak, “*Universidad Central*”-ak alegia, doktore-agirien monopolioa izanez:

“para formar un centro de luces que la iguale con el tiempo a las más célebres de Europa, **convirtiéndola en norma y modelo de todas las de España**. Esta Universidad solo puede existir en la capital de la monarquía”¹⁷³.

171. PUELLES, M. de (1986): Op. cit.; 121. Errektorearen irudiak aparteko garrantzia zuen; izan ere, unibertsitate bakoitzaren zuzendaritza-funtzioaz gain, Gil de Zarate-k dioen moduan, “*en ese sistema centralizador existía (sic) la tendencia á hacerlos jefes (sic) de toda la instrucción pública en el distrito que á cada uno se le señaló*” (GIL DE ZARATE, A.: Op. cit.; 182).

172. Bigarren mailako irakaskuntzako irakasleek ere Madril-en egin behar zituzten oposizioak.

173. *Plan General de estudios ...*: Op. cit.; 201 (guk azpimarratua).

Edonola ere, esandakoaz gain¹⁷⁴, behin eta berriro azpimarratzen saiatu izan garen moduan, arreta berezia merezi duen arloa administrazio-egiturei zegokiena dela iruditzen zaigu, honek osatuko baitzuen eraiki nahi zen hezkuntza-sistemaren oinarrizko zutabea. Ondorio gisa edo, hona hemen guztiz adierazgarriak diren momentu hartako protagonista izan zen Gil de Zárate-ren hitz hauek:

“el plan de 1845, arrancando los establecimientos de enseñanza á ese aislamiento que los dejaba en un estado de perpétuo abandono y de inmovilidad, los unia todos á un sistema comun, establecia entre ellos lazos de confraternidad, los hacia miembros de un mismo cuerpo, y daba impulso á esa accion que, comunicándose del centro á las partes y de las partes al centro, conserva un movimiento constante y provechoso en toda la máquina”¹⁷⁵.

2.2.2. Hezkuntza-sistema nazionalaren finkapena

Aurreneko atalean aztertu dugun hezkuntza-sistema nazionalaren lehen urratzen prozesua nolabaiteko “haurdunalditzat” hartuz (mende erdiko haurdunaldia, beraz), oraingo horretan hezkuntza-sistema nazional horren “erditzea” aztertzea izango da eskuartean dugun helburua¹⁷⁶. Aipatutako “*Plan Pidal*” horrek administrazio-mailako ikaragarrizko aktibitatea piztu zuen, egitura berrien barruan burokraziaren hedapena funtsezko ardatza izanik. Dena prest zegoen ehun urte baino gehiago indarrean iraungo zuen legearen jaiotzarako, hezkuntza-sistemari benetako izaera nazionala emango zion legearena hain zuzen. 1857ko “Moyano” legeaz¹⁷⁷ ari gara, noski.

Lehen esan dugunez, jauzi hau ere —hezkuntza-sistema eratzearena alegia—, Estatu-Nazio espanyiarraren eraikitze-prozesuaren markoa gertatzen ari zen Estatuko Administrazio osoaren antolakuntzaren testuinguruan kokatu behar da. Alde horretatik oso adierazgarri iruditzen zaigu Sanchez-Prieto-k Estatu espanyiarraren izaera nazionalari buruz dioena:

174. Ez diogu zuzenean heldu, garai horretan (mende osoan esango genuke) nagusienetarikoa izan zen irakaskuntza-askatasunaren arazoari, baina honekin lotura estua zuen Estatuaren aldetik bultzatzen ari zen hezkuntza-alorreko monopolioaren gaia isolatzen saiatu gara. Azken finean, irakaskuntza-askatasunaren arazoa nahitaez hezkuntza-sistema nazionalaren eraikitze-prozesuak osatzen zuen testuinguruan ulertu behar dela uste dugu. Izan ere, irakaskuntza botere-tresna zen —bai Estatuartentzat, eta baita Elizarentzat ere— eta zentzu horretan Estatu berria eraiki nahiak botere-tresna hori kontrolatzeko beharra zekarren berekin.

175. GIL de ZARATE, A.: Op. cit.; 183.

176. “La difícil implantación del liberalismo político produce un sistema educativo tardío. Sólo en 1857, año en que se aprueba la ley de Instrucción Pública de la mano de Claudio Moyano, puede decirse con rigor que España se ha dado a sí misma un sistema educativo público” izango dira Puelles-en hitzak (PUELLES, M. de (1992): Op. cit.; 27).

177. Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, in M.E.C.: *Historia de la Educación en España II* ...: Op. cit.; 245-300.

“La unidad nacional no nace de la **idea liberal**, se hace con la **praxis liberal**. En España, no parece que la unidad nacional pueda jugar y juegue de hecho un papel sensible en la memoria colectiva antes de 1850.

...

Cuando cabe reconocer un mínimo de asentamiento y **funcionamiento** del Estado liberal, es cuando cabe empezar a **reconocer** la unidad nacional y el empeño en trasladarla a la memoria colectiva”¹⁷⁸.

Hezkuntza-arloari dagokionez, 1857ko lege honekin has gitezke nazionala den hezkuntza-sistemaz hitz egiten; alde horretatik, orduan arteko izaera nazionalarena, gobernu eta administrazio liberala garatzeko nahiari lot zekiokeena besterik izan ez zela esango genuke. Era berean hezkuntza-sistema nazionalaren eraikitze-prozesua Estatu-Nazioa eraikitzearenean ulertu behar dela esango genuke, azken honen ardatz nagusienetarikoa izan zen heinean. Izan ere, —horregatik haurdunaldiaz ari ginen orain bertan—, Cossío-rekin¹⁷⁹ batera, irakaskuntzaren antolaketa berriari hasiera eman baino, lege hau —baita 1859ko bere araudia ere—, XIX. mendearren lehenengo erdialdean egindakoaren ondorioa izan zela esan daiteke, hezkuntza-sistema eraikitzeko ahaleginak eta esperientziak koherentzia eta kohesioa zuen egitura osoan bildu zituelarik¹⁸⁰. Izan ere, maila guztietan izugarritzko nahaspila zegoen eta irakaskuntzaren gaiaren inguruko legediak eszenatoki kaotikoaren erdian jarri zuen orduko hezkuntza-sistema. Ruiz Berrio-k¹⁸¹ dioskunez, irakaskuntzaren antolaketaren ikuspegí orokorra premiazkoa zen, baita hutsuneak eta kontraesanak gainditzeko administrazio-mailako ahalegina ere. Moyano legeak helburu horiek burutu zituen eta bere ekarpeneren artean, zalantzarak gabe, administrazio-egitura bikainaren ekarprena azpimarratu beharko litzateke.

Espainian lehenengoa —eta hain bizitza luzekoa— izan den 1857ko irakaskuntzari buruzko lege honen azterketa zehatza egitea interesgarria izan daitekeelakoan gaude. Mendearen lehenengo erdialdean gertaturikoaren azalpen azkarra egin badugu, mendeko lehenengo berrogeita hamar urteetako zipriztinak azalduz, oraingo honetan hurbilpen sistematikoagoa egitea merezi duela uste dugu. Beraz, egitu-

178. SÁNCHEZ-PRIETO, J.M. (1993): *El imaginario vasco. Representaciones de una conciencia histórica nacional y política en el escenario europeo 1833-1876*. Barcelona: Ediciones Internacionales Universitarias, EIUNSA, S.A.; 899-900.

179. COSSÍO, M.B.: Op. cit.; 30-31.

180. Hemen aipatu ditugun horiez gain, honako hauek ere ez genituzke gutxietsi behar: 1838ko Somoruelos-en proiektua, 1841eko Infantnera eta 1855eko Alonso Martínez-en proiektua, batzuk aipatzearen (Ikus PUELLES, M. (1986): Op. cit.; VIÑAO, A.: Op. cit.). Adibidez, hezkuntza-sistema ikuspegí nazionalik zein neurritaraino den garrantzitsua ikus ahal izateko, interesgarriak dira Puelles-ek jasotzen dituen Alonso Martínez-en proiektuko hitz hauek: “No son caros los sacrificios para que llegue el feliz día en que la instrucción nacional, generalizada entre todas las clases, sea un nuevo vínculo de unión y amor entre los que componen la gran familia española” (PUELLES, M. (1986): Op. cit.; 142.).

181. RUIZ BERRIO, J. (1988): “Constitucionalismo y educación ...”: Op. cit.; 144.

ratzen ari zen sistemaren zutabe nagusiei banan bana helduko diegu, horiek baitira, gure iritziz, edonolako alternatiba edo jarrera kritikok (euskal nazionalismoarenak, adibidez) egin beharreko —hori pentsa zitekeen behintzat— analisiaren ardatzak, nahiz hezkuntza-sistemaren barruan jokatzeko (lor litezkeen kontrol-aukerak zirela medio), nahiz bultza zitekeen eraldaketaren bila joateko, edota beste hezkuntza-sistema bat eraikitzeko ere.

Gobernuari legea egin eta ezartzeko baimena emango zion “*Ley de Bases*”¹⁸² delakoa, taktika politikoen logikaren barruan kokatzeaz gain, etorriko zenaren no-labaiteko iragarpentzat hartu beharko da. Lege horrek hezkuntza-sistemak jaso beharko lituzkeen oinarrizko printzipioak azpimarratu zituen, aztertzen saiatuko garenak hain zuen: Estatuaren zuzendaritza (irakaskuntza pribatuaren kontrola barne), irakaskuntzaren hiru epealditako banaketa, administrazio-egitura zentralizatua, irakasleriaren prestakuntza, irakaskuntza uniformea, ikuskaritza, etab. Oinarri-legea aldaketarik gabe onartuko zuten Gorteetan antzeman daitekeen aparteko eztabaidea ideologikoaren ezak¹⁸³, garbi asko erakusten du Estatuak behar-beharrezkoa zuen hezkuntza-sistema egonkorrauen inguruko akordioa ia erabatekoazela, Gorte espanyiarrek ez baizuten Estatu eraiki beharrari buruzko inongo za-lantzak; eta honen diseinuan, hezkuntza-alorreko konfigurazioa (konfigurazio nazionala, noski) ezinbestekoa izan zen¹⁸⁴.

2.2.3. Administrazio-egitura

“Moyano” legeak arlo honi azken atala eskaini bazion ere¹⁸⁵, administrazio-egituren gaia gure azterketaren abiapuntua izango da, eraiki nahi zen eraikuntza-ren funtsezko oinarria izan zela uste baitugu. Izan ere, arestian esandakoa errepikatuz, arlo baten edo besteren arautze hutsak ez luke berez eraginik izango (nahia adieraziko luke, besterik gabe) eta politikak (hezkuntza-politikak, gure kasuan) kontuan izan behar du zeintzuk izan daitezkeen sortu eta kontrolatu beharreko tresnak, hauen artean eraiki beharreko administrazio-sarea —Estatuaren makineria esango genuke— guztiz garrantzitsua izanik.

182. *Ley de bases de 17 de julio de 1857, autorizando al Gobierno para formar y promulgar una Ley de Instrucción Pública*, in M.E.C.: *Historia de la Educación en España II ...*: Op. cit.; 242-244.

183. Ia esan daiteke, eztabaidean zen gai bakarra Elizaren ikuskaritza-eskubidearen ingurukoia izan zela, baina ez dirudi aparteko zaitasunik zegoenik horretan, 1851eko konkordatua indarrean zegoela kontuan izanik (Ikus RUIZ, C.; PALACIO, I. (1983): “Iglesia y Educación en la España decimonónica: política concordataria (1851)”, in *Historia de la Educación*, 2. zk.; 287-298). Dena dela, egoera honek garbi asko erakusten du Estatuarentzat ez dela batere erraza Elizaren itzaletik ateratzea.

184. Hona hemen, Puelles-ek jasota, Moyano-k berak hoigeita hamar urte geroago lege honi buruz esandakoa: “*Esta ley ha durado y durará muchos años más porque dicha ley, y esto puedo decirlo muy alto, fue una ley nacional*” (PUELLES, M. de (1986): Op. cit.; 152).

185. “Sección cuarta. Del gobierno y administración de la instrucción pública”, in *Ley de Instrucción ...*: Op. cit.; 288-300. Ikuskaritzari dagokion tituluari geroago helduko diogu, nahiz atal honen barruan egon, berez aparteko garrantzia duelako eta azterketa berezia merezi duelako.

Gogora dezagun urte batzuk lehenago, 1855ean, hezkuntza-alorreko ardura, “Ministerio de Gracia y Justicia” delakoaren ministeriotik eskualdaturik, “Ministerio de Fomento” izenaz ezagutzen zenak izango zuela berriro. Itxuraz administrazioaren inguruko jokoaren barruan joan-etorri gisa uler daitekeen honek badu, gure iritziz, garrantzia duen —eta kontuan hartu behar izango den— elementu adierazgarri bat. “Fomento” hitzak (piztea edo bizkortzea, alegia) garbi asko adierazten du, Estatuak gizartearren modernotze-prozesuari heldu nahi ziola, eta honen barruan, beste arlo batzuekin batera (nekazaritza, industria, merkataritza, ...) hezkuntzak funtsezko zeregina bete behar zuela¹⁸⁶ (bide batez, gogora dezagun, Gellner-en ereduari jarraituz¹⁸⁷ eta testuinguru honetan hezkuntzaren garrantzia nabarmenduz, modernotze-prozesu horretan Estatuaren Estatu-Nazio gisako konfigurazioa, honek dituen ondorioekin: alfabetatzea, kultur homogeneitatea, zentralizazio politikoa, etab.).

“Ministerio de Fomento”-ri dagokiona izango zen, hain zuzen, Moyano legearen administrazio orokorrari buruzko ataleko lehenengo artikulua (legearen 243. art.). Honek irakaskuntzako goreneko gobernuia —maila guztietan— ministerio horren buruaren esku uzten zuen, eta bere agindupean Zuzendari Orokorra izango zuen, zeinak irakaskuntzaren administrazio zentralaren ardura izango zuen (244. art.). Bestalde, administrazio orokorraren barruan ere, legeak atal osoa eskaini zion “Real Consejo de Instrucción Pública” izena izango zuen erakundeari (245/258. art.), legeari esker ordura arte izan ez zuen egonkortasuna ziurtatuz. Aholkularitza-funtzioak beteko zituen kontseilu horren eraketak erakusten duenez, Estatuak Elizarekin izandako —eta orduan ere bazituen— tentsioek eragina izan zuten kontzesioak egiteko orduan; baina lehenengoak botere-harien kontrola ziurtatuko zuen, gatazkaren arriskua ekiditen zuen neurri berean. Noski, kontzesio-joko horrek, ondo dakigunez, ez zuen eskola-arloko gerraren amaierarik ekarri; baina Estatuaren posizioa geroz eta sendoagoa zela eta berak kontrolaturiko hezkuntza-egitura sortzeko erabakiak itzulbiderik ez zuela antzeman daiteke¹⁸⁸.

Gorenko administrazioa finkatu ondoren, egituratze-prozesuak tokian tokiko administrazio-maila jo zuen. Lehenik eta behin, lurraltearen banaketari zegozkion artikuluek zentrotik eraikitzen zen eraikuntzaren berri emango digute. Jadanik 1845ean, Frantziatik importaturik indarrean zegoen¹⁸⁹ unibertsitate-barrutien bana-

186. Esandakoaren arrazoia, aipaturiko mugimendua justifikatzeko, garai hotentako gobernuaren irakaskuntzari buruzko hitz hauek emango digute: “el primer elemento del desarrollo de los intereses materiales, de tal manera que la agricultura, la industria y el comercio marchan siempre al compás de la educación de los pueblos” (GUAITA, A.: Op. cit.; 65). Ez da kasualitatea, bestalde, irakaskuntza “Fomento”-ren barruan izatea, 1900ean “Instrucción y Bellas Artes” izeneko ministroaren ardura-pean egon arte.

187. Ikus **Nazioaren teoriak eta hezkuntza** izeneko atala.

188. Alde batetik, esan dugun legez, erakunde horrek aholkuak eman zitzakeen (“El Gobierno oirá al Consejo”) —arlo askotan izan arren—, baina, bestalde —badaezpada ere—, kontseiluko kide askoren kontrola ziurtatzen zuen, berak hartzen baitzuen kopuru handia izendatzeko ardura.

189. 1852an zertxobait aldatu bazen ere (irakaskuntzaren ardura “Gracia y Justicia”-ren esku zegoen garaian), berriro 1855ean lehen bezala geratu zen. Adibide honek ere “Fomento”-k izandako garrantziaren berri ematen diitu.

keta kontsakratu zen: “*Para los efectos de la enseñanza pública se divide el territorio español en tantos distritos cuantas son la Universidades*” (259. art).

Hego Euskal Herriari dagokionez, gai honek izugarrizko garrantzia izango zuen (kontuan harturik gainera, orain dela urte gutxi arte ez dela aldaketarik izan), alde batetik euskal unibertsitate-barrutirik ez zegoelako —ez baitzegoen euskal unibertsitaterik— eta, bestetik, bi unibertsitateekiko menpekotasunak euskal herrialdeen arteko banaketa edota zatiketa indartzen zuelako (Araba, Bizkaia eta Gipuzkoa Valladolid-eko barrutian, eta Nafarroa, berriz, Zaragoza-koan). Unibertsitate-barruti bakoitzeko zuzendaritzak erregeak izendaturiko errektorearen¹⁹⁰ esku geratu zen; eta errektorea unibertsitateko buru izateaz gain, barrutian zegoen irakaskuntza publikoko zentro guztien goreneko buru ere izango zen¹⁹¹. Bestalde, barruti bakoitzak gobernuak izendatutako idazkari orokorra zuen. Bi horiek unibertsitate-kontseilua (errektoreen ahokularitza-funtzioa zuena) osatzen zuten, fakultateetako dekano, eta goi-eskola, lanbide-eskola eta institutuetako zuzendariekin batera (hauek guztiak ere gobernuak izendatutakoak).

190. 1868ko dekretu batek (*Decreto ley de 2 de Octubre de 1868*) errektorea Gobernuak izendatu behar zuela dio. Dena dela, izendatzeko ardura zeinek zuen alde batera utzita, errektoreek Gobernuko ordezkari gisa jokatzen zuten; horren frogak nabarmena eskaintzen digu 1900go beste dekretu batek (*Real decreto de 18 de Mayo de 1900*): “*El rector de la Universidad es el representante del Gobierno y el jefe nato de todos los establecimientos oficiales de enseñanza que existan dentro de su distrito*” (2. art.); “*Los rectores podrán pedir informes á todas las autoridades y ponerse de acuerdo con ellas ... para ejercer una acción constante y provechosa en pro del desenvolvimiento de la cultura nacional*” (5. art.) (Ikus FERRER y RIVERO, P. (1906): *Tratado de la Legislación de Primera Enseñanza vigente en España*. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando; 354-357).

191. Lege hau arautu zuen 1859ko administrazio-arautegiak (*Reglamento administrativo de 20 de julio 1859*) hauxe dio: “*El rector es jefe de todos los establecimientos dependientes de la Dirección general de Instrucción pública que existan en el distrito universitario*” (25. art.). Arautegi berean errektoreei dagozkienei betebeharra zehaztu ziren; funtzio horien zerrenda oso luzea denez —irudi horrek zuen garrantzia adieraziko lukete—, gure aldetik honako hauek azpimarratuko genitzuke: “*Cumplir y hacer cumplir las leyes, reglamentos y demás órdenes superiores*” (27. art./1); “*Suspender en casos urgentes á los jefes y empleados nombrados por la Superioridad ..*” (27. art./8); “*Suspender asimismo a los profesores ..*” (27. art./9); “*Dirigir la administración económica y ejercer la inspección ..*” (27. art./12). *Real Orden de 3 de Febrero de 1886* delakoak bistakoa den fiskalizazio-funtzio hori nabarmendu zuen, polizia-itxura hartuz: “*el deber de cuidar especialmente del orden dentro de los establecimientos de enseñanza, pidiendo auxilio á la autoridad civil únicamente en el momento en que la suya propia no sea bastante para restablecerlo cuando sea perturbado, incurriendo de no hacerlo así, en la responsabilidad correspondiente ..*”. Urte bete geroago honako agindua aldarrikatu zuen gobernuak (*Real Orden de 22 de Marzo de 1887*): “*(los rectores)... como jefes de los respectivos distritos, son las autoridades superiores inmediatas á quienes las Juntas provinciales deben obedecer sin excusa ni pretexto alguno, ...*”. Eta XIX. mendean, errektoreen irudiari dagokionez, Moyano legea arautzen zuten arautegi edota aginduekin amaitzeko, gogora dezagun *Real decreto de 11 de Octubre de 1898* delakoa: “*Los rectores de Universidad son Inspectores natos de todos los establecimientos de enseñanza pública y privada y de cuantos funcionarios presten servicio al Estado en el ramo de Instrucción pública dentro de los respectivos distritos, teniendo en estos límites facultades análogas á las señaladas á los Inspectores generales, debiendo velar por el cumplimiento de las leyes y reglamentos vigentes*” (23. art.) (Ikus FERRER y RIVERO, P. (1906): *Tratado de la Legislación de Primera Enseñanza vigente en España*. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando; 354-356).

Orain arte ikusitakoaren arabera, Estatuak ezarri zuen kontrola zorrotza zela esan baldin badaiteke, erabatekoak izan zela esango genuke “*Juntas de Instrucción Pública*” zirelakoak arautzen zituzten artikuluak aztertu ondoren. Junta horiek beren aurrean antzeko izena zuten “*Comisiones de Instrucción Primaria*” izenekoek¹⁹² baino konpetentzia gehiago zituzten. “Junta” bat zegoen probintzia bakoitzeko hiriburuan, eta Gobernadorea (Estatuko ordezkari politikoa, beraz) zen haren lehendakari; gainera, junta osatzen zuten beste kideak ere (diputatu probintziala, kontseilarri probintziala, “*Comisión Provincial de Estadística*”-ko partaide bat, Institutuko katedratiko bat, udaleko kide bat, probintziako eskoletako ikuskarria, elizbarrutiko ordezkaria bat eta gutxienez bi guraso) gobernuak izendatzen zituen, gobernadoreak proposaturik (horretaz aparte ere, idazkariaren irudia aipatu beharko genuke, hau ere gobernuak izendaturikoa¹⁹³).

Zeitzuk ziren junta horiek bete beharreko funtzioak? Hain zuen, legearen 286. artikuluak ezarritakoak: alde batetik, legean ezartzen zen edozein gairen inguru informazioa Gobernuari ematea (baita honek eskatzen zuen edozein kontsultari erantzutea); beste aldetik, lehenengo eta bigarren mailako irakaskuntzako establezimenduen hobekunza bultzatzea eta hauen ondarearen administrazioa zuzena izan zedin zaintza; azkenik, bere kontrolpean zeuden eskola eta institutuen huts eta okerren berri errektoreari edota gobernuari ematea.

Eraikitzen ari zen makineria fintzeko, aipatutako probintzia-mailako juntei, udaletan zeuden oinarrizko irakaskuntzakoak gehitu behar zaizkie. Hauek ere probintziako buru politikoa —gobernadoreak— izendaturiko pertsonez osatzen ziren (elizbarrutiko ordezkaria ezezik, alkatea, “*regidor*” zelakoa eta gutxienez hiru guraso) eta probintzia-mailako betebehar berdinak zituzten (“*informar, denunciar y pedir*”, Ruiz Berrio-ren¹⁹⁴ hitzetan). Beraz, erakunde hauen bidez, Estatuak zaintze- eta kontrol-tresna indartu zuen, berak ezarritako neurriek behar bezalako eragina izan zezaten, bere beso luzea hezkuntza-alorreko azkeneko txokora iritsiko

192. Historia eginez gero, 1806ko “*Juntas Provinciales de examenes*” izeneko haitara jo beharko genuke. Geroztik, nahiz eta hauek 1808an desagertu, ez da —antzeko junten bidez— probintzia mailako administrazioa utzik. Junta horien momenturik interesarriena aipatu dugun 1838ko legearen eta lege hau arautu zuen 1839ko araudiaren eskutik etorri zen, zeinak “*Comisiones Superiores de primaria*” eta “*Comisiones Locales*” zirelakoak sortu zituen, hain zuen honako helburu huae erantzuteko: “*vigilar y propagar y adelantar la instrucción primaria elemental y superior*” (Ikus MEDINA, R.: Op. cit.; 27).

193. “*Título de Escuela Superior*” zuten irakasleak izango ziren idazkari-funtzioa beteko luketenak.

194. RUIZ BERRIO, J. (1988): Op. cit.; 150. Autore honek gabezia nabarmena azpimarratu du: irakasleek ez zuten inolako ordezkartzarik junta haitan. Baina, bere ustez, gobernadore eta alkateen boterea zen alderik larriena, botere hau garaiko jauntxokeria eta absolutismoaren testuinguran ere irakurri behar zelarik. Cuesta-k ere antzeko zerbaite dio: “*Prácticamente la Instrucción pública queda en manos de esas juntas, las cuales, por su composición y por el sistema representativo imperante en España, tenderán a monopolizarla en beneficio de sus posiciones caciquiles*” (CUESTA, P. (1994): *La escuela en la reestructuración de la sociedad española*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.; 14).

zela ziurtatuz. Esandakoa gutxi ez bada ere, aipatutako atalaren barruan, espreski, irakaskuntzaren gobernuari zegokion agintari zibilen eskusartzeari buruzko titulu zehatza zegoen, modu honetan Estatuak bere nonahikotasuna biribilduz:

“Los Gobernadores y los Alcaldes, como delegados del Gobierno de las provincias y pueblos, tienen, además de las atribuciones de que se trata el capítulo anterior, las facultades que les señalarán los reglamentos; y deberán vigilar sobre el cumplimiento de las leyes en todos los ramos de la Instrucción Pública, ... limitándose en todo caso a dar cuenta á los Rectores y al Gobierno de cuanto adviertan que á su juicio sea digno de corrección o reforma”¹⁹⁵.

Ondorio gisa edo, Moyano legearekin administrazio publikoko erakunde espezializatuak sortu eta indartu zirela esan daiteke, Medina-rekin¹⁹⁶ batera. Esan beharrik ez dago administrazio-mailako funtzieoak betetzeko, Estatuaren izugarriko enplegatu piloaren sorrera ekarri zuela horrek, nolabaiteko administrazio-ejertzito zibilaz —funtzionario-armada— hitz egin daitekeelarik¹⁹⁷. Bestalde, beste arlo guztielarik gertatuko zenaren antzera, administrazio-egiturei zegokienez ere, lege honek hezkuntza-sistema liberalaren ezaugarri nagusienetariko bat indartu zuen; hots, zentralizazioarena. Horrela administrazio-egitura uniformea ezarri zen, non adar guztiak, antolaketa hierarkikoaren barruan noski, zentrotik eraikitzen zen enbor sendoari lotuta zeuden. Dávila-k¹⁹⁸ dioen bezala, Estatuaren makina burokratikoaren sendotzetik eratortzen den lege eta administrazio-planteamenduetan, paradigmatikoa da Moyano legea.

2.2.4. Irakaskuntzaren antolakuntza

Gai honi dagokionez, Moyano legeak, ezer asmatu baino areago, ezagunak ziren irakaskuntzaren hiru mailak arautu zituen (“*La enseñanza se divide en tres periodos, denominándose en el primero, primera; en el segundo, segunda, y en el tercero, superior*” zioen jadanik aipatu dugun oinarri-legeak¹⁹⁹), arestian esan dugun

195. “Título III. De la intervención de las Autoridades civiles en el gobierno de la enseñanza”, in *Ley de Instrucción Pública ...*: Op. cit.; 293. art.; 296-297. Junta hauei dagozkien XIX. mendeko eta XX.aren hasierako dekretu zein araudien bilakaera ezagutzeko, ikus FERRER y RIVERO: Op. cit.; 361-369.

196. MEDINA, R.: Op. cit.; 25.

197. Beneyto-k dioskunez, 1789-1859 epealdian funtzionarioien kopurua ia zazpi aldiz handiagotu zen (BENEYTO, J. (1958): Op. cit.; 523). Berak Estatuaren enplegatu hauez hitz egiteko erabiltzen dituen hitzak oso adierazgarriak dira: “*servidores del Estado*”. Kontuan hartu behar da, bestalde, funtzionarioen nomina ez zela 1852 arte antolatu, burokrazia berri honen pertsonaiarik garrantzitsuena Bravo Murrillo dugularik.

198. DAVILA, P. (1994): *La honrada medianía. Génesis y ofmación del magisterio español*. Barcelona: P.P.U., S.A.; 27.

199. *Ley de bases de 17 de julio de 1857, autorizando al Gobierno ...*: Op. cit.; 1. art.; 2. oinarria; 242.

moduan, koherentzia eta kohesioa zituen egitura osoaren barruan²⁰⁰. Irakaskuntzaren hiru mailen arteko lotura garrantzitsua izanik —oinarrizko baldintza baita sistema osoa eraikitzerakoan²⁰¹—, aurreneko atalean aztertutako egitura-corpusaren logikaren barruan kokatzeak, aparteko sendotasuna eman zion eraikitzen ari zen hezkuntza-sistemari. Hauxe da, izeatz, Moyano legeak zuen ezaugarririk garrantzitsuetariko bat: irakaskuntzaren antolaketa orokorra gorputz bakar batean, nazionala zen sistemaren barruan.

Hain zuzen, esan berri dugun hau, oinarrizko irakaskuntzari buruz hitz egite-rakoan azpimarratu beharko genuke bereziki. Ordura arte, mendeetan zehar izandako senide pobrea izan zen oinarrizko irakaskuntza, eta boterean egondako taldeek ez zioten ia jaramonik egiten, horien interesgunea unibertsitatera mugatuta egonik. XIX. mendean, ikusteko aukera izan dugun bezala, zeharo aldatu zen oinarrizko eskolari buruzko ikuspegia; Ruiz Berrio-k²⁰² dioenez, nortasunik gabeko erakunde galdua izatetik (maila horretako irakasleekin gertatzen zen moduan), testuinguru politiko, sozial eta ekonomiko berrian (Estatu-Nazioaren eraikitze-prozesua kokatzen zen testuinguruan, alegia) helburu nagusienetarikoa izatera pasatu zen. Hau hezkuntza-sistema nazionalen garai historikoa da; irakaskuntza sekularizatu egin zen, eta Estatuek eskola-sistemak arbitratzeko aukera egin zuten, beren irizpide ekonomiko, sozial, politiko eta ideologikoen arabera²⁰³. Eta oinarrizko irakaskuntza irakaskuntza-sistema nazionalaren barruan bildu zen, Moyano legeak mende erdiko prozesuaren gailurra jorik.

Irakaskuntzako hiru mailen lurralte-banaketaren kargaren gaiak garbi erakus-ten du, sistemaren logika goitik beherakoa zela: oinarrizko irakaskuntzaz herriak arduratuko ziren, probintziek bigarren mailako irakaskuntzaren zama hartuko zuten bere gain²⁰⁴, eta unibertsitate eta “*escuelas profesionales superiores*” izenekoez

200. ”(...) por primera vez se sistematizaron todos los niveles del aparato escolar” esango dute Peset-ek, Garma-k eta Pérez Garzón-ek (PESET, J.L.; GARMA, S.; PEREZ GARZON, J.S.: Op. cit.; 18).

201. Ez luke zenturik izango oinarrizko irakaskuntzari heltzeak, etorkizunari begira ematen den aurre-pausoa ez bada behintzat, bigarren mailakoarekin lotuko ez balitz; eta gauza bera esan beharko genuke, unibertsitate-mailako irakaskuntzari dagokionez. Edo, beste era batera esanda, ez dago eraikuntzarik edifizio osoa eraikitzeari heltzen ez bazaio.

202. Ikus RUIZ BERRIO, J. (1988): “Las nuevas instituciones en la enseñanza en España”, in H.E.: *Génesis de los sistemas ...: Op. cit.*; 163-164.

203. Esan beharrik ez dago, Estatua esaten dugunean eta aipatu ditugun interesez ari garenean, Estatu-Nazioaren markoa kokatzen zen gizarteko klase boteredunez hitz egiten dugula, nahiz eta Estatu Espainiarraren kasuan interpretazio honek bere mugak izan. Egia da burgesia boterea hartuz joan zela pixkanaka —eta boterera iritsiko zen klasea zen—, baina ez da hau Europako beste Estatu batzuetan izandako prozesu “iraultzailea” —oso “aristokraziazalea” zen burgesia hori—. Hala ere, ezin da ukatu iraultza burgesa errealitatea izan zela (Ikus ARTOLA, M. (1973): *La burguesía revolucionaria (1808-1869)*. Madrid: Alianza/Alfaguara).

204. Probintziak irakasle-eskolez ere arduratuko ziren. Gai honek duen garrantziarenengatik, oinarrizko irakaskuntzako irakasle eta hauen prestakuntzarako eskolei atal berezia eskaintzea pentsatu dugu, izan ere, Davila-ren hitzak erabiliz, Estatuaren zerbitzura dagoen ejertzitoa dugu irakasleena. Horregatik, azterketa zehatzat merezi duelakoan gaude.

Estatua arduratuko zen. Lehenengoari dagokionez, eta *curriculumaren* gaia hurrengo atalerako utzita, legeak tradizionala den banaketa ezarri zuela esan behar da (1go art.); hots, “*primera enseñanza*” zeritzona oinarrizko irakaskuntzak eta “*primera enseñanza superior*” zelakoak osatuko zuten²⁰⁵. Lehengoa, “*enseñanza elemental*” alegia, nahitaezkoa zen “*para todos los españoles*” (7. art), 6/9 urte bitartean²⁰⁶. Oinarrizko irakaskuntzaren derrigortasunak, zalantzarak gabe, aipamen beretza merezi du; oinarrizko irakaskuntza nahitaezkoa izateak garbi asko azaltzen du Estatuak azken herritarrarengana iristeko zuen nahia. Bainan guraso edota tutores espanyiar guztiak beren seme-alabak eskolatzera behartuta egote hutsak ez zuen izango, berez, nahitaezko eraginik; egia da legeak, bere zortzigarren artikuluan, mehatxua luzatzen ziela agindu hau betetzen ez zutenei —eskolarik zegoen kasuetan behintzat—: “*serán amonestados y compelidos por la Autoridad y castigados en su caso con la multa de 2 hasta 20 reales*”.

Estatuak bere polizia-aurpegia erakusten zuen, autoritatea erabiltzeko prest agertuz. Bainan boterearen eraginkortasuna, legea ez betetzea ezinezko —ahal den neurrian bederen— bihurtzean datza (Estatuak herritarra legea apurtzeko ezinean jarri behar du). Alde horretatik, azpimarratu egin beharko litzateke, doako irakaskuntzaren alde egin zen nolabaiteko ahalegina. Ahalegina diogu, gai horri buruzko artikuluak, antzeman daitekeen bezala, legearen muga nabarmenak erakusten baititu:

“La primera enseñanza elemental se dará **gratuitamente** en las escuelas públicas á los niños cuyos padres, tutores ó encargados **no puedan pagarla**, mediante certificación expedida al efecto por el respectivo Cura párroco y visada por el Alcalde del pueblo”²⁰⁷.

2.2.4.1. Lehenengo mailako irakaskuntza

Asmoak asmo, Estatuaren ahulezia begien bistakoa da: alde batetik, legea bete zedin, beharrezkoak ziren eskolak falta ziren, baina Estatuak ez zuen honen ardura hartuko —aldiz, zama hau herrien bizkar gainean utzi zuen, lehenago esan dugun bezala— eta, beraz, ezin zuen legea betetzeko beharrezko zen oinarrizko baldintza ziurtatu. Bestalde, berak eraikiak ez ziren eskola publikoak ere —udal-eskolak, esate baterako— gobernatu nahi zituen, nahi izatetik ahal izatera ailegatzeko tarteko Zubirik eraiki gabe. Azkenik, ez dirudi “doan, baina ordaindu ezin duenarentzat” delako formula politika eraginkorren eskutik joan daitekeen neurria denik²⁰⁸.

205. Guk oinarrizko irakaskuntza esaten dugunean, oro har, “*primera enseñanza*” delako horretaz ari gara; baina, orain bezala, legearen irakurketa zehatza egitean, oinarrizko irakaskuntza hitzak “*primera enseñanza*” horren “*elemental*” maila adierazteria mugatzen ziren.

206. 1901eko urriaren 26an aldarrikatu “*Real decreto*”—ak oinarrizko irakaskuntzako goi-mailara luzatu zuen eskolatzeko derrigortasuna.

207. Letra belttxak guk jarritakoak dira.

208. Doakotasunarena zein beharrezkotasunarena dagoeneko 1838ko legeak jasotzen zituen printzipioak ditugu, eta badakigu lortutako arrakasta-maila guztiz eskasa izan zela.

Adibide honek garbi asko erakusten du hezkuntza-legediaren historiatik hezkuntzaren historiara izugarrizko jauzia dagoela. Nolanahi ere, guk hemen nabarmendu nahi duguna hauxe da: horrelako lege-mailako erabakiak indarrean jar daitezke, baldin eta burutu ahal izateko nahiaz gain, aldi berean administrazio-egiturak ere eraikitzen badira. Eta horixe da, hain zuen, Moyano legeak ahalbideratu zuena; esate baterako, lege honen markoa posible izan zen 1883ko dekretua ateratzea, ondoko agindu zorrotza emanez:

“Las Juntas locales de primera enseñanza formarán todos los años, en el mes de Diciembre, un empadronamiento ó censo general de los niños y niñas residentes en los respectivos términos municipales y comprendidos dentro de la edad escolar que fija el art. 7º de la Ley de 9 de septiembre de 1857. De este censo remitirán dos ejemplares á la Junta provincial respectiva, la cual, á su vez, elevará uno á la Dirección general de Instrucción pública en el mes de Enero”²⁰⁹.

Dekretu berean, matrikulen berri junta lokalari emateko agindua eman zitzaien irakasleei, eta juntek goian aipatutako bide administrativo osoa egin behar zuten. Aldi berean, “*los registros de multas que hubiesen impuesto en cumplimiento de la Ley de 1857*” direlakoen informazioa oinarrizko irakaskuntzako ikuskariei ematea agindu zitzaien alkateei²¹⁰; gero ikuskariek, beren aldetik, konparatu egin behar zitzuten aipatutako zentsoak jasotako matrikulekin; etab. Beraz, erraz ohar ginetzke, diogun honen inguruan, Moyano legeak izan zuen garrantziaz, herritarren kontrolerako Estatuaren makineria finduz zihoan heinean, Hobsbawm-ek aipatzen zuen ingeniaritza ideologikoaren penetrazioan funtsezko abiapuntua izan zela argiro ikusiz.

Aurrera eginez, arduren lurralte-banaketaren ildotik, eskola publiko eta eskola pribatu arteko bereizketa azpimarratu beharko litzateke. Lehenengoak diru publikoaz finantziatutakoak izango ziren; zehatzagoak izateko, oraintsu azaldu dugun bezala, eskola horiek udalek ordaindu behar zitzuten (udal-aurrekontuetan nahitaezko gastuen barnean egonik), nahiz eta Estatuak gastuei aurre egiteko moduan ez zeuden herriei laguntza emateko ardura hartu (97. art.). Bestalde, Estatuak bostehun baino biztanle gehiago zitzuten herrientzat oinarrizko eskolak izateko agindua ezarri zuen (102. art)²¹¹; eta probintzietako hiriburuetan, baldin hamar mila baino biztanle gehiago bazituzten, gutxienez goi-mailako eskola bat egon behar zen (104. art.).

209. *Real decreto de 23 de Febrero de 1883*, in FERRER y RIVERO, P.: Op. cit.; 7.

210. Garai horetan zigorrak asko gogortu ziren. Hona hemen zer zioen 1870eko kode penalak (1870/VI/18): “Art. 603. Serán castigados con la pena de 5 á 15 días de arresto y represión... 5º Los padres de familia que abandonaren a sus hijos no procurándoles la educación que requiera su clase y sus facultades permitan. 6º Los tutores, curadores ó encargados de un menor de 15 años que desobedecieren los preceptos sobre instrucción primaria obligatoria, ...”.

211. Irakaskuntza publikoaren egoera zein ahula zen ikusteko, oso bitxia da, oinarrizko eskolei dagokienez, legeak egiten zuen bereizketa: legez osoak behar ziren; posible ez bazen, eskola ez osoak; hau ere posible ez bazen, denboraldiko eskolak.

Hain zehatzak ziren aginduek, gure ustez, oso adierazgarria zen egoeraren aurrean jartzen gaituzte; gainera, zehaztasun hori eskola pribatuei legean eskaintzen zitzaien arreta eskasarekin konparatzen badugu (bigarren mailako zentro pribatuekin gertatzen ez zen bezala), diagnosi interesgarria egiteko moduan aurkituko gara. Alde batetik, legeak horrelako minimoak ezartzeak populazioaren hezkuntza-arloko baldintza penagarriak zeintzuk ziren adierazten du (ikusi besterik ez dago, garai horretako analfabetismo-tasak); bestalde, zentro pribatuak betar behar zitzuten baldintza ez oso zorrotzek²¹² (zer esan Elizarenak baldin baziren²¹³) derrigorrezko zen oinarrizko eskolaratzearen erronkari erantzuteko Estatuak zuen ahulezia (ezina esango genuke) erakusten dute —eta ez dezagun ahaztu, gobernu berak ezaerritako derrigorrezkotasunaz ari garela—; azkenik, nahiz eta esandakoa nabarmena izan, ezin da ukatu jokamolde hark zuen penetrazio-nahia erabateko zenik, horretarako behin eta berriro aipatu dugun administrazio-egituraz baliatu zelarik.

2.2.4.2. Bigarren mailako irakaskuntza

Bigarren mailako irakaskuntzari dagokionez, “estudios generales” eta “estudios de aplicación á las profesiones industriales” izeneko bi mailek —neurri handi batean paraleloak zirenak— osatu zuten (12. art.). Lehenengoan bi epealdi bereiz daitezke, bata bi urtekoa, eta laukoa bestea; “estudios generales” egiteko, oinarrizko lehenengo irakaskuntza osoa gainditzea nahitaezkoa zen, horretarako azterketa egin behar zelarik —bederatzi urterekin, beraz— (17. art); ondoren hurrengo lau ikasmailak egin eta gaindituz gero, behin lehengo biak gainditu eta gero noski, “Bachiller en Artes” izeneko titulua eskuratu ahal izateko azterketa egiteko aukera zegoen (23. art), unibertsitateko atea zabal zezakeen titulua hain zuen (26. art.). “Estudios de aplicación” zirelako haietan sartzeko ezarri ziren baldintzak, hauexek ziren: hamar urte eduki eta lehenengo mailako irakaskuntzako goi-maila egina izatea eta zegokion azterketa gainditua (18. art.). Ikastaroek iraunaldi aldakorra izaten zuten eta amaitzerakoan ikasleak zegokion ikasketa zehatzaren peritu-titulua jasotzen zuen. Titulu honek —baldin eta “estudios de aplicación” haien sei urtekoak izan baziren— eta aipaturiko “bachiller en artes” izenekoek, gero “escuelas superiores” zirelakoetan sartzeko aukera ematen zuten (27. art.)²¹⁴.

212. Hogei urte beteta zituen edozein irakasle tituludunek ireki eta zuzen zezakeen eskola bat (149. art.). Aldiz, bigarren mailako zentroa irekitzeko, baldintza askoz zorrotzagoak betar behar ziren: Gobernuaren baimena, enpresariaren “fitxa” politiko-moralra, zuzendariaaren lizentziatu-titulua, lokal egokiak, zentroko araudiaren kontrol politikoa, probintzietako institutu publikoen kontrola, zentro publikoetako programa eta testiliburu berdinak... (ikus legearen 150. eta 151. artikuluak).

213. Irakasleek, esate baterako, ez zuten ezta titulurik ere behar (153. art.). Egoera honek zer pentsa sortzen du. Estatuaren sekularizazio-nahiak ez zuen asmoen maila gainditzen, neurri handi batean bederen, eta egoera honek Estatu liberalaren eta Elizaren arteko tentsioa kistatzeko bidean jarri zuen, ondo asko dakigun bezala.

214. Lanbide-irakaskuntzak ere bazuen bere lekuak legearen barruan, baina ez gara gu gai hau aztertzen luzatuko, gure helburu nagusia —eta hori da, hain zuzen, egindako hurbilpenaren arrazoa— irakaskuntza-maila ezberdinak elkarrekin nola lotzen ziren ikustea baita.

Irakaskuntza-maila ezberdinak bere logika zuen sarearen barruan nola komunikatzen ziren ikustea interesgarria bada ere, ez du interes gutxiagorik zubi antzeko zeregina bete zezaketen bigarren mailako irakaskuntzako zentroak nola antolatzen ziren aztertzeak. Izan ere, institutuen arteko bereizketak oso eszenatoki deigarriaren aurrean jartzen gaitu. Institutu publikoetara mugatz, Madrilgoak “*de primera*” izango lirateke, probintzietako hiriburukoak “*de segunda clase*”—baita unibertsitatea zuten herrietakoak ere—, eta beste gainontzeakoak “*de tercera*” (115. art.)²¹⁵. Badirudi sailkapen honek irakaskuntzaren antolakuntzaren ikuspegi hierarkiko-zentralistari erantzuten ziola.

Dagoeneko 1845ko planean agertzen zen sailkapena dugu hori; bigarren eta hirugarren mailakoak —eta hauek ez osorik— bigarren irakaskuntzaren oinarrizko ikasketetara mugatzen ziren, Gobernuak —probintziako Juntari entzun eta gero— besterik erabakitzetan ez zuen bitartean (116. art.)²¹⁶; aldiz lehenengo mailakoak —Madrilgoak, alegia— gehiago hurbiltzen ziren unibertsitatera. Antzeman daitekeenez, jokoan zegoen irizpideak eraikitako egituraren eskemari erantzuten zion. Hala, probintzietako hiriburu bakoitzak, legeak horrela aginduta, bere institutua izan behar zuen, eta probintzia bakoitzak (lehen udalekin eta oinarrizko eskolekin gertatzen zen bezala) hartu behar izango zuen bere gain horren ardura (118. eta 119. art.). Zentro pribatuei zegokienez, Estatuak ezarritako kontrola eta ofizialak ziren institutuekiko menpekotasuna nabarmenak ziren.

Zein da egoera honetaz egin daitekeen irakurketa? Gauza jakina da, edozein hezkuntza-politikak ikuspegi ideologikoari erantzuten diola, eta orduan jokoan zegoena eliteen formazioa zen, gizarte berriaren eraikuntzarako funtsezkoa zen klase nagusiarena hain zuzen. Beste modu batean esanda, Estatu modernoaren eraikuntzaren erronkari erantzuteko, burgesiaren oinarri politiko-ideologikoak finkatu behar ziren, eta Estatuak kontu handia izan zuen hori horrela gertatu zedin (kontuan izan behar da institutuek Estatuaren aldetik jasotako mimo berezia)²¹⁷. Gauza bera esan daiteke goi mailako irakaskuntzari dagokionez, izan ere aurrenekoak, oraintxe bertan genioenez, funtsean zubi-funtzioa betetzen du.

215. Sailkapen hau 1870ean aldatu zen, bigarren mailako institutuak probintziako hiriburukoak zein herrietakoak izango zirelarik.

216. Institutu lokala izateko, udala gastuez arduratzeaz gain, Gobernuak ezarritako filtroa pasatu beharra zegoen.

217. Ikus gai horri buruz Viñao-k egin duen azterketa, non irakaskuntza ertainen eta “*clases medias*” direlakoen arteko identifikazioaren anbiguotasuna —garai hartan— nabarmendu duen (VIÑAO, A.: Op. cit.; 432-467). Negrín-ek hau ukatzen ez badu ere —historikoki izandako oinarrizko irakaskuntzaren osagarri eta unibertsitateko zubi-funtzioak nabarmenak baitira—, irakaskuntza izaera autonomoa izatearen bidean jarri zela azpimarratu du (NEGRÍN, O. (1983): “Algunas características de la enseñanza secundaria española decimonónica a través de la legislación”, in ***Historia de la Educación***, 2. zk.; 285). Burgesia eta hezkuntza-sistemaren arteko harremanari buruzko analisi interesgarria ikusteko: PESET, J.L.; GARMA, S.; PEREZ GARZON, J.S.: Op. cit. (hona hemen autore hauek diotena: “*El establecimiento de una nueva organización escolar y la introducción de saberes modernos era un paso imprescindible para los grupos burgueses triunfantes*”; “*Desde los inicios de la construcción del estado burgués se revela el aparato escolar como la institución ideológica dominante*” (5-6)).

Bien mailen arteko loturaren berri goian eman dugunez, eta oso luze joko lu-keen legean agertzen ziren hamaika ñabarduraren azterketa alde batera utzita, bat da, nahiz berria ez izan, guk azpimarratu nahi genukeen ezaugarría: Estatuaren non-nahikotasuna²¹⁸. Hezkuntza-egitura orokorraren piramidearen gailurrean gaude eta ardura zuzena —eta bakarra— Estatuari dagokio; unibertsitate zentrala Madril-en izango zen eta gero bederatzi hiritan distrituko unibertsitateak kokatuko ziren. Estatuak erabakitzuen zuen zer irakatsiko zen unibertsitate bakoitzean, eta zentro pribatuetan egindako ikasketek ez zuten balio akademikorik izango. Beraz, hezkuntza-sistema nazionalaren partituran Estatuak irakaskuntza-maila ezberdinen instrumentazioa egokitu zuela esango genuke, berak zuzentzen zuen sinfonian harmonia nagusi zedin.

2.2.4.3. Irakasle-ikasketen profesionalizatzeko prozesua

Irakasleriarena hezkuntza-sistemaren zutaberik oinarrizkoenatarikoa dugu eta Moyano legeak gai honi atal berezi oso zabala eskaintza ez da kasualitatetza har daitekeen zerbait²¹⁹. Legeak irakaskuntza-maila bakoitzari zegokion irakasleriaren ordenamendu zehatzari ekin bazion ere, arau orokor batzuk ezarri zituen. Hauen artean, kontrol politikoaz gain (168. art), Puelles-ekin²²⁰ batera irakasleria publikoaren estatalizazioaren kontsagrazioa azpimarratu beharko genuke: “*El nombramiento de Profesores de los Establecimientos públicos corresponde al Gobierno*” (169. art), gainera, irakaskuntzaren hiru mailetan antzeko hautaketa-sistema ezarri zen, Estatua —berriro— jaun eta jabe agertuz bere zerbitzurako ejertzitoa —Dávila-ren²²¹ hitzak erabiltzearren— antolatu nahirik.

Gure aldetik, hezkuntza-sistema osoan Estatuaren administrazio orokorraren antolakuntza burokratikoaren testuinguruan kokatzen zen irakasleriaren funtzionarizatzea orokorra zela kontuan izanik, oinarrizko irakaskuntzan ziharduen irakasleria aztertzen mugatuko gara, honen eskutik pasatu behar baitzuen (Estatuaren nahia gauzatzen bazen behintzat) espanyartzat hartua izango zen herritar orok. Gaiari helduz, lehenik eta behin, esango genuke irakasleriarena Estatuak izan zuen arazorik larrienetariko bat izan zela hezkuntza-sistema berria eraikitzeo orduan, eta bereziki oinarrizko irakaskuntza hedatzerakoan.

Zentzu horretan oso adierazgarria da Gil de Zaratek²²² ezagutzen eman zigun egoera penagarria: irakasle gehienak, kulturagabeak eta ezjakinak; bakar batzuk —“*los más instruidos*”— oso gauza gutxi irakasteko gai; hori gutxi ez bazen, “*a la falta de luces agregábase su ignorancia en los métodos de enseñanza*”. Garbi

218. ”En el siglo XIX, la Universidad pasó a ser un organismo estatal más” esango du Sauras-ek (SAURAS, C.: (1984): “Estatutos autonómicos de las universidades españolas”, in *Historia de la Educación*, 3. zk.; 127.

219. ”Sección Tercera. Del profesorado público”, in *Ley de Instrucción ...: Op. cit.*; 277-288.

220. PUELLES, M. de (1986): Op. cit.; 147.

221. DAVILA, P. (1994): Op. cit.

222. GIL de ZARATE, A.: Op. cit.; 259.

dago Estatuak ezin ziola bere hezkuntza-sistemaren eraikitzeari heldu, baldin eta ez bazion irakasleriaren prestakuntzaren arazoari lehentasunik ematen, horixe baitzen funtsezko baldintza oinarrizko irakaskuntza herri osoari zabaldu ahal izateko gero. Irtenbidea “*Escuelas Normales*” izeneko irakasle-eskolen eskutik etorri zen, eta Moyano legea izan zen, hain zuzen, irakasleriaren prestakuntzari izaera es-trukturala eman ziona²²³.

Baina, gai honi dagokionez ere, lege hau mende erdiko historiaren ondorioa dugu. Dagoeneko XVIII. mendearren azken urteetan, gobernuia irakasleriaren pres-takuntzaren arazoari erantzuna ematen saiatu zen: 1771n zehaztu zituen, lehen aldiz, irakasleak bete beharreko baldintzak eta 1780 hauen prestakuntzarako “*Academia pública*” sortu zuen; “*Academia de maestros*”²²⁴ izenekoa 1786koa dugu eta 1800goa “*Colegio Académico*” izenekoa²²⁵. Nahiz hasieran ez oso arra-kastatsuak izan, XIX. mendeak ekarri zituen mugimendurik interesgarrienak izan zirela esan dezakegu. Gogora dezagun Estatuak beti izan zuela irakasleria kontro-latzeko nahia (horra hor “*Informe Quintana*”-k “*Dirección General de Estudios*” delakoaren ardurapean utzitako oposizio-sistema edota asmo bera jasotzen zuen 1821eko “*Reglamento General*” izenekoa) eta, arlo profesionala ezezik, irakaslearen “*virtudes patrióticas*” zirelakoak funtsezkotzat jo zituela. Edozein eratan, irakaskuntzan jarduteko baldintza batzuk ezarri arren, irakasleak aukeratzea udalei zegokien bitartean, asmo horiek ez ziren burutu, kontrolaren gaia irakasleriaren formazioaren testuinguruan —hots, prestakuntza profesionalaren maila hutsa gain-dituz— ulertu behar zela ikusi arte. Pauso hori lehenengo irakasle-eskolaren sorre-rarekin iritsi zen 1839an, “*Seminario central de maestros del Reyno*” izeneko es-kolaren sorrerarekin preziski²²⁶.

Baina, Dávila-k dioskunez, “*hasta la ley Moyano de 1857, podemos decir que las escuelas normales no serán concebidas como centros profesionales de formación del magisterio*”²²⁷; hots, garai honetara iritsi arte, ez zegoen irakasle-ikasketen inguruko planteamendu globalik, eta, Gil de Zarate-k dioen moduan, urte askotan, irakasle-eskolak sortu arren, “*la autoridad suprema carecía de fuerza*”²²⁸. 1843ko

223. DAVILA, P. (1994): Op. cit.; 220.

224. Izen osoa “*Academia particular de profesores de primeras letras y aficionados a este arte*” zen.

225. Ikus RUIZ BERRIO, J. (1988): “Las nuevas instituciones en la enseñanza en España”, in H.E.: *Génesis de los sistemas ...*: Op. cit.; 170-172.

226. Eskola hori beste izen honetaz ere ezagutzen da: “*Escuela Normal Central de Maestros*”; horri buruz hitz egiterakoan aurkituko dugun espresio arrunta, “*la central*” izango da. Eskola honetan prestatutako hainbat irakaslek zenbait probintziatako irakasle-eskolak antolatu zituzten (GIL de ZARATE, A.: Op. cit.; 263-264). Aipatu besterik egiten ez badugu ere, eskola horretako zuzendaria izandako Montesino-ren garrantzia azpimarratu beharko litzateke (ikus SUREDA, B. (1984): *Pablo Montesino: liberalismo y educación en España*. Palma de Mallorca: Prensa Universitaria). Bestalde, badirudi Nafarroako “*Escuela Normal de Maestros*” aurrekoa zela; ikus GUIBERT, M.E. (1983): *Historia de la Escuela Normal de Navarra 1831-1931*. Iruña: Príncipe de Viana.

227. DAVILA, P. (1994): Op. cit.; 28.

228. GIL de ZARATE, A.: Op. cit.; 264.

araudian²²⁹ ikus daitekeenez, gobernu oinarrizko errealitateaz jabetu zen: irakasle-eskolak sortzea ez zen nahikoa; kontrolatu egin behar ziren, lan horretaz probintzietako batzordeak arduratuko zirelarik (buru politikoaren begiradaren pean, noski)²³⁰. 1845. urterako, oso epe laburrean beraz, estatuko probintzia gehienek beren irakasle-eskolak zituzten (salbuespenen artean Bizkaia eta Gipuzkoarenak nabarmenduko genituzke, Arabak eta Nafarroak berenak zituzten bitartean), prozesu horretan buru politikoak, Estatuko ordezkariak alegia, dinamizatzale nagusiak izanik.

Edozein eratan, Estatua noraezean ibili zen oraindik: alde batetik, probintzia askotako irakasle-eskolak desagerrarazi zituen —arazo politikoak zirela medio—; beste aldetik, eskolen arteko sailkapen hierarkikoa egin zuen: Madrilgo “Central” harez gain, unibertsitate-barrutiko zentroko goi-mailako eskolak eta beste hiriburu-tako oinarrizko eskolak bereizi zituen; irakasleriaren formazio egokiaren inguruko eztabaidak behin eta berriz errepikatzen ziren, etab²³¹. Adibide hauek erakusten dutenez, asko zen Estatuak egiteke zuen lana. Dena den, irakasle-titulua lortu ahal izateko irakasle-eskolatik pasa behar izatearen baldintzak, behin betiko indarra hartu zuen, eta irakasleriaren formazioa bere izaera gremiala galduz joan zen; bes-talde, irakasleak Estatuaren zerbitzura jartzeko eginahalak bere fruituak ematen hasi ziren, alde honetatik ikuskaritza zein oposizio-sistemaren izugarritzko garantzia ezinbestean nabarmendu behar delarik²³².

Moyano legeak garai bati ireki zizkion ateak, eta beraren xedapeneak irakasle-eskoletako ontziari norabide erregularra erraztu zioten²³³. Gai honi dagokio-nez, hezkuntza-sistemaren eraikitze-prozesuak aurrez aurre zuen erronka, honako hau zen: *corpus* homogeneo eta zentralizatuaren beharrari erantzutea. Hala, lehen esan dugunet, Estatuaren makina burokratikoaren indartzeak aparteko garrantzia izango zuen eta testuinguru honetan ulertu behar da Moyano legeak irakasleriaren arazoari emandako bultzada. Benso-k²³⁴ esaten duenari jarraituz, hezkuntzarena

229. 1843ko urriaren 15eko araudi hori probintziei zuzendu zitzaien, gobernuak markaturiko irizpideen ildotik irakasle-eskolak sortu eta antolatzeko.

230. 1849an izandako erreformaren ondorioz, Unibertsitateetako errektoreek eta institutuetako zuzendariek hartuko zuten gai horren ardura.

231. Gai honi dagokion bilakaeraren berri zehatza izateko, ikus ezinbesteko ereferentzia den Gil de Zarate-ren laneko “*De las escuelas normales*” izeneko atala (GIL de ZATATE, A: Op. cit.; 259-287).

232. Irakasle-eskola, ikuskaritza eta oposizio-sistemaren sorrera ezagutzeko, oso azterketa zo-rrotza eskañtzen digu “*El magisterio de Instrucción Primaria*” titulua duen honako lan honen atalak: DAVILA, P. (1988): *Educación en el País Vasco: El magisterio y la enseñanza elemental (1857-1930)*. Doktorego-Tesia; 34- 413.

233. Alde honetatik, Ruiz Berrio-k irakasleriaren bilakaera zein zen ikusteko datu interes-garriak azaltzen ditu, zentzu horretan Moyano legeak benetako aldaketa ekarri zuela antzeman daite-keelarik (RUIZ BERRIO, J. (1988): *Las nuevas instituciones ...*: Op. cit.; 176-177).

234. BENSO, M.C. (1983): “Génesis y problemática del funcionariado docente en España: un aspecto de la política escolar del siglo XIX”, in *Historia de la Educación*, 2. zk.; 255-262.

Estatuaren funtsezko funtziotzat hartzen zela kontuan izanik, irakasleria Adminis-trazioaren zerbitzuan zegoen pertsonalaren saila —handiena denborarekin— iza-tera pasatu zela ikusten da. Alde horretatik, Estatuaren funtzionarioen “*cuerpo*”-a izango zen, eta irakasleek “*estatuto funcional*” delakoaren egitura korporativo berberean parte hartuko zuten. Dávila-k dioen moduan:

“los maestros van a pasar de una estructura gremial a otra donde la intervención del Estado formentará la formación de un cuerpo de funcionarios del Estado a través del servicio público”²³⁵.

Estatuko funtzionarioa izateko irakasle-eskolak beteriko funtzioa guztiz ga-rrantzitsua dugu. Moyano legeak, irakasleria publikoaren erregimen orokorra arautu zuen atalean, irakaskuntzaren jarduerarako sistema uniformea ezarri zuen²³⁶. Oinarrizko irakaskuntzan zihardutentz irakasleek, nahitaez, zegokien titulazioa izan beharko zuten (180. art.)²³⁷, horretarako probintzia guztietako hiriburuetan “*es-cuela normal*”-a izango zelarik (109.art.), hauetako irakasleak prestatuko zituen Madril-go “*Escuela Central*” harez gain²³⁸. Behin titulua eskuratu eta gero, aparteko garrantzia izango zuen, bestalde, irakasleak izendatzeko ezarri zen sistemak: legeak oso transzendentala zen gai hau ere finkatu zuen, oposizio-sistemak bete-riko funtzioa nabarmendu behar dugularik, horrek ematen baitzuen eskolara iris-teko zein funtzionarioa izateko aukera.

Unibertsitate-barrutiko errektoreak izendatu behar zituen irakasleak, hauen soldata lau mila (hiru mila emakumeen kasuan) errealekoa baino txikiagoa bazen; kopuru hori gainditzen zutenak, “*Dirección General de Instrucción pública*” zela-koak izendatu behar zituen (182. art.). Bazegoen oposizio-sistema pasatu behar ez zuen irakasle-mota bat (hiru mila —bi mila emakumeak baziren— errealera iristen ez zirenak), baina izendapena, edozein eratan, probintziako “*Junta*”-k proposaturik, errektorearen esku geratu zen. Komeni da gogoratzea, 1838ko planaren ara-bera eta 1847ko irailaren 23ko dekretuaren arabera ere, udalek zutela irakasleak aukeratu eta izendatzeko ahalmena. Baina 1857ko lege honek, ikus daitekeenez, amaiera eman zion eskubide horri; nahiz 1868an berriro udalen eskuetara pasatuz, 1874an Moyano legeak ezarritako egoerara itzularaziko zuen erabakia hartu zuen gobernuak, 1900ean irakasle guztiak errektoreek izendatu beharko zituztelarik²³⁹.

235. DAVILA, P. (1994): Op. cit.; 27.

236. Kontuan hartzen dituen aldeak hauexek dira: baldintzak, mugikortasunik eza, iraupena zer-bitzuan, konpatibilitateak, eskubide pasiboak, utzialdiak, etab.

237. Salbuespen hauek izan ezik: oinarrizko eskoletako (ez lehenengo irakaskuntzako goi-mailakoak) eta eskolaurreko irakasleak.

238. Hau gizonezkoei zegokienez, zeren irakasle emakumeen kasuan legeak “*procurar*” hitza besterik ez zuen aipatzen.

239. FERRER y RIVERO, P.: Op. cit.; 164. Nafarroaren salbuespina 1880eko agindu batekin bukatu zen, herrialde honetan ere 1857ko legea indarrean jarriko zuelarik.

Eta zein izan zen izendatua izateko jarraitu beharreko prozesua? Hain zuen ere, Oposizio-sistemako frogak, plazak emateko eta funtzionaritzaren eskalafoian sartzeko kontrol-sistema gisa funzionatzen zutenak. Horrela, hamaika erreforma eta araudi izan arren, Moyano legeak jasotzen zituen oinarrizko printzipioek indarrean iraun zuten eta, oro har, antolakuntza-egiturak mantendu ziren: epaimahaia, azterketak eta, gure ustez, gero ikusiko dugunez, eragin handia izango zuen oposizioen zentralizazioak. Baino ez zen ez hori maila profesionalera mugatzen zen kontrol-sistema; Irakasle-eskolak, oposizio-sistema eta hezkuntza-arloko administrazio-egituraren barruan kokatzen zen egitura burokratiko eta funtzionarialaren antolakuntzarekin, Moyano legeak irakasleria Estatuaren zerbitzura jartzeko bidea eskaini zuen, eta Estatuak benetan bere kontrolpean jarri zuenetik aurrera (hau ez da XX. mendearen hasiera arte gertatuko²⁴⁰), “nazioaren” interesen defentsarako eraiki den ejertzitoaz hitz egin ahal izango da. Hona hemen guztiz adierazgarriak diren Loperena-ren hitz hauek:

“El Maestro del Estado, que al Estado sirve y por el Estado es pagado, sea el más perfecto y eficaz elemento que coopere al logro de todas aquellas realidades supremas que abriga todo Estado, es y debe ser en este su principal aspiración, aspiración que, para alcanzarla, no ha encontrado el Estado moderno otro medio que el de formarse él mismo, a su gusto, a sus propios Maestros” (...) “En las naciones modernas, se han formado, al servicio del Estado, verdaderos Ejércitos de Maestros que laboran, en el silencio de la Escuela, de un modo consciente, por triunfos y victorias que el poder público de los pueblos civilizados alcanza pacíficamente”²⁴¹.

Irakasleak, Guizot-en hitzak gogoratzuz, “fonctionaries de l’Etat” bihurtzeak (ezin baitugu ahaztu Estatu espanyiarreko administrazio-egiturak Frantziako eredu zentralistaren arabera eratu zela²⁴²) nahitanahiez Estatuaren estrategia politikoaren esparrura eramaten gaitu eta armariak gabeko armadaren aurrean jartzen gaitu, Estatu-Nazioaren xake-taulan irakaslea pieza nagusia izanik, herritarrak Estatuaren proiektuaren inguruan biltzeko (Estatu-nazioarekiko identifikazioaz ari gara) eta arerioak xakean —xake matea bada, hobeto— jartzeko²⁴³. Esandakoa hau gehiegi-

240. Aipatu dugunez, oinarrizko irakaskuntzan zihardutenean irakasleei udalek ordaindu behar zien, eta arrazoi ezberdinak zirela medio (erreakzio politikoak ere —eta arrazoi honek bere pisua izan du Euskal Herrian, adibidez—) irakasle horien egoera ez zen hobetuko XIX. mendearen bigarren erdialde honetan (gogoratu zer zioen Gil de Zarate-k: “maestros ignorantes, cuasi mendigos, desprovistos de todo prestigio é influencia social, desconsiderados por la plebe y maltratados por los caciques” -MACIAS, R. (1899): *El problema nacional. Hechos, causas, remedios*. Madrid: Imprenta y Encuadernaciones de G. Juste; 124. or.), harik eta, Estatuak ardura hau bere gain hartu ez zuen arte, horrela kontrola ziurtatzeko izugarrizko urratsa emanet. Esan daiteke, eta ez dugu uste hau kasualitatea denik, denboran bat etorri zela (XX. mendearen hasiera) eskolatzearen derrigortasunaren alde hartutako neurriekin.

241. LOPERENA, P. (1921): *Cómo el Estado forma a sus maestros*. Barcelona: Casa editorial Araluce; 30.

242. Ezaguna da, adibidez, egitura hori eraikitzeko garaian protagonismo nagusia izan zuen Gil de Zarate-k Guizot-ekiko sentitzen zuen mirespena.

243. Hona hemen zer dioen Gómez-ek irakasle-escolek zein hauek ekarriko zuten irakasleria estatalaren sorrerak Estatuaren asmoak burutzeko izan duten garrantziaz: “la creación de las escuelas

keria ez dela erakusteko, Loperena-ren esaldi honetaz baliatuko gara: “*En la enseñanza primaria y en sus maestros tienen los Estados el sostén más poderoso de la defensa nacional*”²⁴⁴.

2.2.4.4. Ikuskaritza eta irakaskuntzaren kontrola

Jakina denez, Estatua irakaskuntzaz arduratzen den lehenengo momentutik maila horretan gertatzen den guztiaren berri izan nahi du eta kontrolerako tresnak sortzeari ekingo dio. Dagoeneko dakigu bezala, Cadiz-ko konstituzioak “*Dirección General de Estudios*” delakoa sortu zuen, zeinak —gobernuaren autoritatearen pean— irakaskuntza publikoko ikuskaritzaren ardura hartuko zuen bere gain. Bainan hau, ikuskaritzarena alegia, pixkanaka egiten edota fintzen ari zen mekanismoa dugu; Jimenez-ek²⁴⁵ gogoratzan digun moduan, XIX. mendeko lehenengo herenean ikuskaritzak izaera nahiko lokala zuen, herriko juntaren eta batzordearen ardurapean baitzegoen; geroago, 1825eko “*Plan Calomarde*” izenekoaren arabera, “*junta superior*”-ak hartu zuen, herriko juntekin batera, ikuskaritzaren ardura; 1834ko Martinez de la Rosa-ren aginduak izaera lokal hori mantendu bazuen ere, probintzia, “*partido*” eta herriko batzordeak ezarri zituen kontrolerako.

Urrats garrantzitsua “*Duque de Rivas*”-en planarekin (1836) batera etorri zen, non partehartze desberdina izango zuten batzorde ezberdinez hitz egin zen, guzia eredu hierarkikoaren arabera, probintziako batzordeetan gobernuko ordezkari politikoaren —gobernadore zibilaren— presentzia nagusia nabarmenduz: Plan horrek gobernuaren ikuskaritza-funtzioaren antolakuntzaren oinarriak markatu zituela esan daiteke eta aipatutako izaera lokal horrekiko nolabaiteko haustura ekarri zuen: ordutik aurrera udalak arduratuko ziren ikuskaritza zuzenaz, baina hierarkikoki goi-mailan zeuden erakunde batzuen agindupean. Zentzu horretan, 1838ko planak eta hurrengo urteko araudiak Estatuaren kontrolari buruzko ikuspegia zertxobait

normales significa en las décadas más progresistas del S. XIX un positivo avance en la creación de un cuerpo estatal de maestros que haga posible el empeño del Estado por dirigir y administrar la educación del país” (GOMEZ, F. (1986): “El currículo de la formación del maestro (El momento histórico de la creación de las Normales en España) (1834-1857)”, in *Historia de la Educación*, 5. zk.; 175).

244. LOPERENA, P.: Op. cit.; 27-28. Interesgarria da Loperenak egiten duen irakasle eta militarraren arteko konparazioa: “*El militar profesional es, como el Maestro público, un funcionario del Estado que al Estado sirve y de quien el Estado se vale para el afianzamiento de todos sus ideales. (...) Militares y Maestros, que constituyen, en todo país civilizado, los más firmes pilares en que se sostiene el propio Estado y de cuya fuerza e influencia, de ambos agentes, dependen la tranquilidad pública y la prosperidad nacional*” (Ibid.; 120). Escolano-ren hitzak ere ez dute gai honi buruzko balizko neultratasunaren inguruko inongo zalantzarik erakusten irakasle-eskolez hauxe dioenean: “*Se utilizaron las normales como mecanismos de indoctrinación y control ideológico*” (ESCOLANO, A. (1982): “Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica”, in *Revista de Educación*, 269. zk.; 76).

245. JIMENEZ, J.A. (1983): “Caracterización general de la función inspectora de primera enseñanza en el siglo XIX”, in *Historia de la Educación*, 2. zb.; 300.

biribildu zute, zeren, nahiz probintziako eta herriko batzordeak hor egon oraindik, ikuskaritzaren zentzu korporativoaren sorrerari hasiera eman baitzitzaion²⁴⁶.

Dena den, tartean bide honi urratzeko ahaleginak egin baziren ere, ikuskaritzaren benetako sorrera 1849an izan zen, orduan abiatu baitzen ikuskaritzaren antolaketa erregularra. Ruiz Berrio-k dioenez, “*el nacimiento del cuerpo de inspectores se debió mucho al afán del gobierno por vigilar, controlar y dirigir la enseñanza en todos sus pormenores*”²⁴⁷. Zaindu, kontrolatu eta zuzendu, horiexek ziren ikuskaritzaren ardatz nagusiak. Eta irakaskuntzako maila ezberdinaren artean, arestian aipaturiko arrazoirengatik, oinarrizkoenean ziurtatu beharreko kontrola izan zen gobernuak premiazkoen gisa bizi zuena²⁴⁸. Izan ere, Gobernua ohartu egin zen horretarako baliabide zorrotzen faltan zegoela, eta, ondorioz, administrazio barruko “*cuerpo*” berezia sortu zuen, ikuskaritzarena alegia: “*Si en todos los ramos del servicio público son convenientes estos funcionarios (ikuskariak), en Instrucción pública son indispensables. Sin ellos la administración nada ve, nada sabe, nada puede remediar*”²⁴⁹ esan zuen Gil de Zarate-k.

Urte horretakoa dugu oinarrizko irakaskuntzako ikuskarientzako araudia, ikuskaritz-laneroaren bereziki eta apropos prestatutako funtzionarioen formazioaren beharrari aurre egingo ziona²⁵⁰; horrez gain, esan daiteke Jimenez-ekin²⁵¹ batera, ordura arte ezagutzen ez zen legaltasun-printzipio garrantzitsua garatzen hasi zela. Gehitu beharko genuke, halaber, ikuskaritzaren egiturak logika hierarkikoa segitzen zuela (lehenagoko batzordeak zutenen antzera): goreneko ikuskaritzaz arduratu ziren ikuskari orokorrak eta probintzia bakotzeko ikuskariak, hots, eskolatik gertu zeuden gobernuko begiak, zeintzuek, legeak ezarritako bete zedin, herriko batzordeen estimulu gisa jokatuko zuten (bete beharreko lanen zerrenda luzearen barruan, ikuskarien betebehar nagusiak burokrazia eta kontrola zirela esan daiteke).

Moyano legeak ekarri zuen ikuskaritzaren erabateko ezarrera. Hain zen garrantzitsua gai hori, non irakaskuntzako administrazioari eskainitako atalaren barruan bere leku berezia eman zitzaison. Argi eta garbi azaldu zen zein den Estatuaren asmoa: “*El Gobierno ejercerá su inspección y vigilancia sobre los Establecimientos de instrucción, así publicos como privados*” (294. art.). Eta kontrola

246. Aipatu ditugun oinarrizko irakaskuntzako batzordeen betebeharak, ikuskaritzari dagokionez, 1839an aldarrikatutako araudian zehaztu ziren.

247. RUIZ BERRIO, J. (1988): “Las nuevas instituciones ...”: Op. cit.; 177.

248. Guztiz adierazgarria da, oinarrizko irakaskuntzako “*Inspección Especial*” delakoa irakasle-eskolen berrantolaketari heldu nahi zion dekretu berean sortua izatea.

249. GIL de ZARATE, A.: Op. cit.; 300.

250. Orain ere Gil de Zarate izango da honen arrazoia emango diguna: “*Son precisos funcionarios formados á propósito, dotados de conocimientos y cualidades especiales, que estén ejerciendo constantemente su ministerio, que hagan de esto la ocupación de su vida*” (GIL de ZARATE, A.: Op. cit.; 301). Berak gogoratuko digu ikuskaritzaren zela Europaren oinarrizko irakaskuntzari bultzadarik handiena eman ziona.

251. JIMENEZ, J.A.: Op. cit.; 302.

ziurtatzeko, ikuskaritzaren egitura hierarkiko-piramidal ezarri zen: ikuskari orokorrak “en todos los ramos” —irakasle-eskolak barne—, ikuskari bereziak oinarrizko irakaskuntzan, eta errektoreak —edota hauek izendaturiko katedratikoak— beren unibertsitate-barrutiko zentroak ikusatzeko (297. art.), guztiak erregeak izendaturik (298.art). Bestalde, probintzia bakoitzak oinarrizko irakaskuntzako eskoletako ikuskaria izan behar zuen —Araba, Bizkaia eta Gipuzkoak bat izan zuten hirurentzat— (behar izanez gero, “Real Consejo de Instrucción pública” delakoaren oniritziarekin, kopuru hau gehitzerik bazegoen) (299. art.). Legeak ikuskaria izateko baldintzak ere zehaztu zituen: “Escuela Normal Central” delakoan ikasketak eginak izan eta bost urteko esperientzia (hamar urtekoa, eskola pribatuaren bazen) oinarrizko irakaskuntzan (300. art.). “Carrera”-sistema ere ezarri da, non merituek eta zerbitzuan emandako urteek kontuan hartuko ziren eskalafoian gora egin ahal izateko, ikuskariak hiru sailetan banatuz (302. art.).

Oso era laburrean azaldu dugun ikuskaritzari zegokion Moyano legearen markoak, lege-mailako garapen interesgarria ahalbidetu zuen. Baino honetaz zerbait esan aurretik, azpimarra ditzagun ikuskaritzaren inguruan ezarri ziren ardatz nagusiak. Alde batetik, Estatuaren zuzendaritza beste edozein ezaugarriren gainetik nabamentzen zelarik, ikuskaritzak guztiz zentralizatua zen administrazio-egituraren barruan bere leku protagonista zuen. Arestian esan dugun moduan, goreneko administrazioa finkatzeko momentuan Estatuak ezarritako kontrola oso zorrotza bazen ere, kontrol hori erabatekoa izango zen etorkizunean, aparteko garrantzia izango zuten “Juntas de Instrucción Pública” izenekoak arautzean; “Junta” hauetan Estatuaren presentzia ziurtatu zen bere ordezkari politikoaren bidez, gobernadorearen bidez alegia.

Baina Estatuak —eta hau da guk azpimarratu nahi duguna— bere presentzia politikoa ziurtatzeaz gain, kontrola ezartzeko helburu garbiarekin, hezkuntza-arloko kontrol-tresna espezifika garatu zuen, kontrol-mota zehatz hori benetan era-ginkorra izan zedin, bere hezkuntza-politika gauza zedin hain zuzen; ondorioz, probintzia bakoitzeko ikuskariak bere espazioa zuen, eraikitzen ari zen hezkuntza-sistema nazionalerako funtsezko zutabea zen aipaturiko “Juntas de Instrucción Pública” delakoan²⁵². Beste aldetik, eta ez du garrantzi txikiagorik, ikuskarien era-kundeak bere onespen legala izan zuen, baita ikuskarien “cuerpo”-aren eraketa hasiberriak ere, azken alderdi honek, irakasleriarekin gertatzen zen eran, Estatuaren zerbitzurako eraiki eta funtzionario-estatusa zuen administrazio-sareko zutabe na-

252. Badirudi, garai honetako kontrolaren zorroztasunari dagokionez, kontrol politikoaren ahul-tasunari atxikitzen diotela batzuk ikuskaritzaren balizko ahulezia; zentralizazio handiagoaren beharra azpimarratzen dute “necesidad de luchar contra el particularismo regional” delakoaren arrazoiaren-gatik. Izan ere “la persistencia de particularismos que obstaculizan la formación de una robusta conciencia nacional”, foru legislaziora batipat, oztopo ziren ikuskaritzarako ere (MAILLO, A. (1967): *La Inspección de enseñanza primaria. Historia y funciones*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.; 28). Edozein eratan, ikuskaritza kontrol politikoaren bidegurutzean aurkitzen zela antzeman daiteke.

gusiaren aurrean jartzen gaituelarik. Legean ikuskaritzaren alde administratiboak indar handia zuen —kontrolak zuen lehentasuna—, baina alde teknikoa oraindik nahiko zintzilik geratu zen²⁵³; nolanahi ere, ezin da emandako urratsa gutxietsi, honek egin baitzituen posible makineria hau fintzeko eginahalak²⁵⁴, guztiak honako helburu honetara zuzenduta: ikuskaritza Estatuari —eta soilik Estatuari— ze-gokion kontrol eta fiskalizazio-funtzio berezia izatea.

2.2.4.5. Curriculum nazionala

Hobsbawm-ek zioena gogoratz, herritarrek fabrikatze-prozesuaren testuinguruaren sartzeko ahaleginean kokatuko genuke *curriculum* nazionalaren garrantzia; edo beste era batera esanda, irakasten denaren bidez ere egiten dira herritarrek, eta herritar horiek eraikitzen ari zen nazioaren partaide konsiente izan zitezen irakaskuntzaren *curriculum* izaera nazionala eman behar zitzzion²⁵⁵. *Curriculum* erreformatzeko joera garai ezberdinan oso bizia izan bazen ere²⁵⁶, Moyano legeak inflexio-puntu nagusia markatu zuela esan daiteke; Villacorta-k²⁵⁷ dioen moduan, aurretik izandako liberalen erreforma-saiakera ezberdinek Moyano legean aurkitu zuten burutze-unea, lege horrek ikasketen antolakuntza hierarkikoaren eskema osatzen duen heinean, eta hau zuzenean lotu behar da eraikitzen ari zen gizarte-mota berriarekin, zeinak Estatu-nazioaren testuinguruan izango zuen bere kogunea.

Abiapuntua, beraz, eraikitzen ari zen —edota eraiki nahi zen— gizarte berri hura izan zen. Antzinako Erregimeneko gizarte tradizionalari amaiera eman zion trantsizio-garaia zen, non gizartearren modernotze-prozesuak behar ezberdin batzuk ezarri zituen (estatu zentralizatua, mugikortasun soziala, herritarren arteko komunikazioa, kultura zentralizatua, gizartea-rekiko identifikazioa, ezagutza modernoen inguruko formazioa, alfabetakuntza, etab.), irakaskuntzaren arloan ere erantzuna izango zuten beharrak hain zuzen. Izan ere, kulturaren administrazio- eta zabaltze-

253. COSSIO, M.: Op. cit.; 61.

254. Ikuskaritzak lege aldetik XIX. mendean zein XX.eko hasieran izandako bilakaera ezagutzeko, Ferrer y Rivero-ren lanak gai honi espreski eskainitako atalak oso sintesi interesgarriaren aurrean jarriko gaitu (FERRER y RIVERO, P.: Op. cit.; 383-387). Gauza bera esan daiteke Cossio-ren lanaz ere (COSSIO, M.: Op. cit.; 58-71).

255. Adibidez, “Consideramos de necesidad absoluta una educación nacional que inspire a la juventud sentimientos de noble y generoso patriotismo” esango du Carderera-k (CARDERERA, M. (1883): *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Madrid: Librería de D. Gregorio Fernando (3. arg.); IV. alea, 1). Izan ere, eraikitzen ari zen nazioaren, “aberriaren”, etorkizuna zegoen jokuan eta Estatuarekiko atxikimendua, lotura, bultzatu behar zen: “*¿Y qué ha de hacerse para salvar a la patria? (...) hacer que nuestra educación sea nacional y verdaderamente digna del país. (...) el educar á los niños en el amor á su patria y en el respeto a las leyes, el inspirarles interés por cuanto a ella se refiere, y toda la abnegación necesaria para su gloria?*

(Ibidem, 4). Oharra: liburu hau 1853an argitaratu zen lehen aldiz.

256. PUELLES, M. de (1992): “De las Cortes de Cádiz a la LOGSE (1812-1990)”, in H.E.: *El libro y la escuela*. Madrid: ANELE/Ministerio de Educación y Ciencia/Ministerio de Cultura; 33.

257. VILLACORTA, F. (1980): *Burguesía y cultura. Los intelectuales españoles en la sociedad liberal 1808-1931*. Madrid: Siglo XXI de España editores, S.A.; 58.

-tresnen kontrola guztiz oinarrizko baldintza zen gizarte berria eraiki nahi zuten talde sozialen nagusitasuna ziurtatzeko.

Egia da, Moyano legean klase zuzendarien formazioari buruzko ardura klase herrikoienari buruzkoa baino indartsuagoa dela antzeman daitekeela —aipatutako ikasketen antolaketa hierarkiko horrek nahiko garbi utziko luke hori—²⁵⁸, baina, oro har, Europako beste herrialde askotan Estatu-Nazioa eraikitze-prozesuaren barruan detekta zitekeen eskemari erantzuten ziola esan daiteke. Gizartearen modernotze-prozesuaren aurrean zeuden (nahiz erritmoak berdinak ez izan) eta gizarte tradizionalaren kultur heterogeneitatea oztopotzat hartu zen prozesu horretarako, kultur homogeneitatearena baitzen prozesuak ezartzen zuen behar nagusienetariko bat, eta estatu-nazioaren markoak eskainiko zuen homogeneizatzerako testuinguru aproposa. Ez dugu uste, eta hemen bat egiten dugu Gellner-ekin —Kedourie-k dioenaren aurka—²⁵⁹, nazionalismoak —nazionalismo espanyiarrak kasu honetan (edota Estatuaren nazionalismoak, nahi izanez gero)— homogeneitate hori inposatzten zuenik. Aldiz, gure iritziz, homogeneitearena gizarte berri hori eraikitzeko nahiak zekarren edo sortzen zuen beharra zen; baina homogeneitate horrek nazionalismo moduan azalduz bukatu zuen, nazioarena baitzen modernotze-prozesuan behar zuen Estatu-motaren —Estatu-Nazioa— zutabe ideologiko legitimatzaile nagusia. Zentzu horretan, zentralizatu eta uniformea zen hezkuntza-sistema nazionalak funtsezko zeregina bete zuen, erabat monolitikoa zen hezkuntza-sistemak ahalbideratu baitzituen gizarte modernoaren eraikitze-baldintzak.

Aipaturiko arrazoiengatik gizarteko klase sozialen arteko banaketari erantzuten zion ikasketen antolaketa garrantzitsua bada ere —eta ikusi besterik ez dago legearen bidez irakaskuntza-maila guztietaen Estatuak ezarri nahi zuen erabateko uniformizazioa—, gure aldetik herritar espanyiar guztiekin —teorian behintzat— egin behar izango zuten bidaia kurrikularren azterketa laburrari ekingo diogu²⁶⁰. Lehenik eta behin esan beharko genuke, zergatik hitz egin daitekeen *curriculum* nazionalaz Moyano legean; hots, *curriculum*ari izaera nazionala zerk ematen dion azaldu beharko genuke.

Hasteko, lurraldetasunarekin lotuta dagoen begien bistako arrazoi nabarmena azpimarratu behar da: naziotzat hartzen zen lurralte osoan, bat izango zen herritar guztiekin jasoko zuten irakaskuntza. Ondorioz, herritar horiek berdindu egingo ziren, beren arteko identifikazio-elementu komuna sortuz. Donostian, Sevilla-n edota Girona-n eskola berdina jasotzeak berdindu egiten gaitu, homogeneizatu egiten gaitu; eta, bestalde, Baionan, Paris-en, Brighton-en edota Edun Eideann-en eskolak jaso dituzten horiengandik bereizten gaitu, leku horietan irakasten dena ezberdina

258. Ibidem.; 58. Estatu espanyiarrak izan dituen analfabetismo- eta eskolatze-indizeek garbi asko erakusten dute arazo hau.

259. GELLNER, E. (1988): Op. cit.; 59-60.

260. Oinarrizko irakaskuntzaz ari gara, baina bigarren mailan ere (hirugarrena “profesionalagoa” litzateke) ez da nazioarekiko identifikazioa bultzatu eta indartuko duen ikasgairik falta izango.

den neurrian. Berez, halako arrazoi simpleak “gu” nazionala indartzen du nazioaren orkestran, nahitanahiez, dagokigun —eta “gu” bereizten gaituen— partitura jo behar baitugu. Beste era batera esanda, balizko nazioa kokatzen deneko lurralde osoan uniformea den irakaskuntzak, nazio horren partaide egiten du herritar oro, nahitanahiez.

Irakaskuntzaren edukiei begiratuz gero —eta hau konstante nabarmena izan da Moyano legearen ondoren—, errazago izango zaigu curriculumaren izaera nazionalaz ohartzea. Azter dezagun, hasteko, oinarrizko irakaskuntzako *curriculum* osatzen duten ikasgaiak zein diren, eta gero ekingo diogu horren interpretazioari. Lehenengo mailako irakaskuntzako oinarrizko mailari dagokionez —gogoratu Moyano legeak bi maila bereizten zituela— honako hauek izango lirateke: kristau-doctrina eta “*Historia sagrada*” delakoa²⁶¹, irakurketa, idazketa, gaztelaniazko gramatikako printzipioak —ortografiazko ariketekin batera—, aritmetikako oinarriak —neurri, pisu eta diruen lege-sistemarekin—, nekazaritza, industriagintza eta merkataritzako nozio laburrrak (2. art.). Lehenengo mailako irakaskuntzako goi-mailari dagokionez, oinarrizko gaiak zabaltzeaz gain, ikasgai hauek agertzen zaizkigu: Geometria, marrazketa lineala edota teknikoa eta lur-neurketen printzipioak, Historia eta Geografiazko oinarriak (“*especialmente de España*”) eta, azkenik, Fisika eta Historia naturaleko nozio orokorrak (4. art.)²⁶². Oinarrizko eskema hau mantendu egin zen denboran zehar; 1868an oinarrizko irakaskuntzako bi mailen arteko bereizketa bukatu zen, ikasgai-koadro hori zertxobait zabalduz; 1901ean eskolaurrea eta oinarrizko irakaskuntza eta goi-mailakoa bereizi ziren, bakoitzean —zabaltasuna zen ezberdina— ikasgai guztiekin beren lekua izan behar zutelarik²⁶³.

Garbi asko ikus daiteke, ikasgai batzuen irakaskuntza gizartearen modernizazio-prozesuarekin —edota prozesu honi aurre egin ahal izatearekin— bat zetozela. Estatu espanyarreko kapitalismoaren garapenaren testuinguruan irakurri behar den errealityea dugu hori²⁶⁴, kontuan hartu behar baita merkatu nazionala eraikitzen ari zela, burgesia finkatuz zohoala, populazioaren parte handia proletarizatzen ari zela, etab.; eta hori guztia erregimen kapitalistaren ezarpenaren —bere kili-koloka eta muga guztiekin²⁶⁵— barruan kokatu behar da. Alde horretatik, Estatu-Nazioaren garrantzia jabetzeko, ikusi besterik ez dago, esate baterako, neurri-, pisu- eta

261. Gogoratu 1851eko konkordatua. Estatuak hartutako konpromisoak, edozein eratan, ez zuen iraun aldaketarik gabe. Esan daiteke 1868 arte oinarrizko printzipioek iraun zutela, baina ordutik aurrera laizismorako joera nabarmena izan zen Estatuaren aldetik, honen eta Elizaren arteko eskola-gerra Estatu espanyarreko hezkuntzaren historiaren ardatz nagusienetariko bat izango zelarik.

262. Esan behar da, halaber, legeak bereizketa nabarmena egin zuela; neskei “ez zegozkien” ikasgaiak teknikoak ikastea; aldiz, “*labores propias del sexo*” horri aplikaturiko marrazkigintza eta “*ligeras nociones de higiene doméstica*” ikasi behar izango zituzten (5. art.).

263. FERRER y RIVERO, P.: Op. cit.; 1-2.

264. PESET, J.L.; GARMA, S.; PEREZ GARZON, J.S.: Op. cit.; 7-8.

265. Ezaguna da garapen kapitalista espanyarra, hasieratik, atzerritarrekiko menpekotasunak baldintzatu zuela.

diru-sistema legalari eman zitzaison lehentasuna; merkatu nazionala eraiki nahiak ekarritako eskaerari erantzun zion arlo horretako batasun-beharrik, eta arazoari soilik Estatu-nazioaren markoa kokaturiko irakaskuntza uniformaluak eman ahal zion erantzun egokia.

Estatuak oso seriotzat hartu zuen gaia dugu hori; dagoeneko 1849an “sistema métrico” delakoaren derrigortasuna ezarri zuen eta hiru urteko epea eman zuen gobernuak sistema indarrean jar zedin, erabaki hori betetzen ez zuten zentroak ixteko mehatxuak eginez²⁶⁶. Gainera, Moyano legeaz geroztik, indar handiagoa izango zuten neurriak hartu zituen gobernuak; adibide bat aipatzearren, 1892ko legeak garbi adierazi zuen zein zen Estatuaren helburua²⁶⁷: sistema metriko hamartarra eta honen nomenklaturaren erabilpen nahitaezkoa inposatzea Estatu, Probintzia edota Udaletako dependentzia guztieta, arlo zibil, militar, judicial zein eklesiastikoan, baita kontratu publiko eta pribatuetan ere. Nola ez, ordutik aurrera sistemaren irakaskuntza derrigorrezkoa izango zen oinarrizko irakaskuntzako eskola guztieta²⁶⁸. Beraz, nazioa oinarritzat hartzen zuten modernizaziorako neurriak dira, merkatu nazionalaren helburura begiratzen zuten erabakiak; eta badakigu —tradicionala bihurtu den esaldia dugu hau— merkatua dela burgesiaren lehenengo escola²⁶⁹, non nazionalismoa zer den ikasiko duen.

Baina esandakoa —atzerapen nabarmenarekin Estatu espanyiarraren kasuan— mendebaldeko Europako Estatu-Nazioen eraikitze prozesuen ezaugarri orokorra da. Zein dira Estatu espanyiarreko hezkuntza-sistemako *curriculum*aren ezaugarriak *curriculum nacional* bereziaraz hitz egin ahal izateko, hots, *curriculum nacional espanyiarraz* hitz egin ahal izateko²⁷⁰. Lehenik eta behin hizkuntzaz hitz egin behar da; oinarrizko mailan sei ataletatik hiru hizkuntzarekin lotuta dauden gaiak zehazten dituzte: irakurketa, idazketa eta gramatika. Oinarrizko maila hau herritar guztiekin nahitanahiez egin behar izango zutela kontuan izanik, gaztelaniaren posizioa guztiz nagusia zela esatea begien bistakoa da. Zer esanik ez, gaztelaniaren ga-

266. *Ley de 19 de Julio de 1849*, in FERRER y RIVERO, P.: Op. cit.; 3.

267. Helburua diogu, arrestian esandakoaren ildotik, izugarrizko desadostasuna baitago legearen eta errealtitatearen artean.

268. *Ley de 8 de julio de 1892*, in FERRER y RIVERO, P.: Op. cit; 3.

269. Honekin ez dugu esan nahi merkatu nazionalak nazioa egiten duenik edo nazioaren ezaugarri bat merkatu nazionalarena denik, ezta gutxiagorik ere. Azaldu nahi dugun gauza bakarra honako hau da: merkatua nazionaltzat hartzeak burgesiaren interesei erantzuten dio, horretarako nazioaren oinarria beharrezkoa zaiolarik. Horregatik, hain zuzen, Estatu-nazioaren sorrera —espaniarraren ere, bai— merkatu nazionalaren sorreren eskutik dator.

270. Ezin da ukatu Carderera-ren ondoko hitzak oso adierazgarriak direnik: “*Cada nación tiene una fisonomía característica que la distingue de las demás y que debe manifestarse en la educación; o para expresar mi idea con la mayor sencillez y claridad, dire: el francés, por ejemplo no debe educarse como el alemán ó el italiano; su educación debe ser completamente francesa, resaltando en ella la noble y elevada fisonomía de la patria. Solo en ese sentido puede admitirse como cierto y razonable el principio de que la juventud ha de amoldarse á la efigie de la nación*

” (CARDERERA, M.: Op. cit.; 6). Beraz, galdera zein erantzuna oso errazak dira: zeintzuk dira “efigie” espanyiarraren ezaugarriak? Gaztedia horietara egokitu eta abertzale espanyiarrak egitea.

rrantzia, modernizazio-prozesuaren barruan eta Estatu-Nazio espanyiarraren erakitzearren testuinguruan irakurri behar da; Gellner-en²⁷¹ ereduari jarraituz, eta eredu hori Estatu espanyiarrari egokituz, liberalek duten gizarte modernoa eraikitzeko nahiak gizarte hori alfabetatzea —hizkuntza batean— eta eskolaren bidez kultura homogeneoa bultzatzea eskatzen dituela esango genuke, horretarako transmisió-hizkuntza bat —eta bat soilik— erabili behar delarik: gaztelania.

Baina hori ez da, ez, neutralki modernizatzeko prozesuari erantzuteko eraginkortasuna bilatzen zuen neurri hutsa²⁷²; Hobsbawm-ek²⁷³ egiten duen analisi orokorraren arabera, hauxe esatera iritsiko ginateke: Estatu eta honen kontrolpean dagoen lurraldoko populazioa finkatzea dugu helburua; Estatu espanyiarrak espanyiarrak omen ziren herritarrekin harreman erregularra sortzen zuen bere ordezkarien bidez (postaria, soldaduak, polizia, irakaslea, ...), eta harreman hori eta harremean sortzen zen komunikazioa, hizkuntzaren bidez —gaztelaniaren bidez— izango zen nahitatzet. Eman dezagun hemen arrazoi operatiboak jokatzen duela, baina operatiboa izanik ere, ezin da ukatu Estatuaren eta populazioaren arteko lo-karria dagoela; eta, esango genuke, bi instantziaren arteko identifikazioa ere sortzen dela, espanyiarrak omen diren herritarren artean batasun-ezaugarria sortzen baita, kolektibitate-sentimendu bat. Gaztelaniak izan ezik, beste inongo hizkuntzak ez luke eskolan lekurik izan behar, ezta Estatuarekin harremanetan jartzeko aukerabiderik ere.

Beste era bateko kolektibitate-sentimendua sor zezakeen hizkuntzaren balioa urtu egingo litzateke; ez litzateke izango eskola-hizkuntza, ez kultur hizkuntza, ez harreman komertzial zein industrialerako hizkuntza baliagarria, ezta harreman administratiboetarako ere... Aldiz, egon zitekeen kolektibo hartatik kanpo ere egongo dira herritarrak, ezaugarri bera izango dutenak: bizitzarako —hau zentzu zabalean erabilita (eskola, komertzioa, lana, kultura —hau ere prestigio zentzuan—, etab.)— nahitanahiez behar eta erabiltzen duten hizkuntza: gaztelania. Eta errealtitate honek, aipatzen genuen modernizazio-prozesuari aurre egiteko eraginkortasunaz gain, funtsezkoa zen arrazoiari erantzuten zion: hizkuntza-uniformizazioaren bidez, Estatu espanyiarrak nolabaiteko komunitate-nozioa gauzatu zuen —hizkuntzak berdindu egiten ditu herritarrak—²⁷⁴ eta ondorioz, nazioan, nazio espanyiarrean, aurkituko zuten herritarrek beren identifikazio-zentrogunea.

Breully-ren²⁷⁵ ereduaren arabera esango genuke, Estatu espanyiarrak lurralde zein populazio unitatearen izenean —nazio espanyiarraren izenean— behin subira-

271. GELLNER, E. (1993): Op. cit.; 347.

272. Ikus, adibidez, beren liburuko “Nazionalismoa, kultura eta hizkuntza” izeneko atalean Balibar-ek eta Laporte-k, hizkuntzaren erabilpen ideologikoaren aurrean, gai honi buruz egiten duten analisia.

273. Ikus “Nazionalismo, kultura eta hizkuntza” izeneko atala.

274. Tievey-k dioen moduan, komunitate-nozioa gauzatu ahal izateko, elkar-komunikazioa guztiz funtsezkoa da; horrexegatik da hain garrantzitsua hizkuntza komuna izatea (TIEVEY, L.: Op cit.; 98).

275. Ikus BREULLY, J: Op. cit.

notasun-nahia planteatu zuelarik, guztiz logikoa zela, balizko nazio hori unitatearen ezaugarriekin lotzea. Ezaugarri horietako bat hizkuntza da²⁷⁶: hizkuntza ezberdinek herritarrak bereizten dituzte —edota komunitate ezberdinak— eta hori guztiz arriskutsua da, edo izan daiteke, Estatu-Nazio espanyiarraren batasunerako. Horregatik, gizarte-kohesioa sustatzeko nazio espanyiarrean sor zitezkeen nortasun-mugak apurtu behar ziren. Ondorioz, hizkuntza identitate-elementu garrantzitsua den heinean, Estatuaren aldetik jarduera sistematikoa detekta daiteke, besteak beste hezkuntza-sistemaren monopolioaren bidez, herritarrak gaztelaniaren bidez nazio espanyiarraren inguruan politikoki soldatzeko (homogeneizatu egiten baititu), Estatu-Nazio espanyiarrari identifikazio-oinarri indartsua emango baitzion hizkuntza-homogeneitateak²⁷⁷.

Bestalde, aipaturiko horiez gain, bi dira *curriculumaren* barruan aztertzeke ditugun ikasgaiak: Espainiako historia eta geografia. *Bat* zen herritar “españiar” guztiek ikasi behar zuten historia eta *bat* ikasi behar zuten geografia. *Curriculumaren* uniformizazioak bideratu ahal izan zuen helburu hori; gobernuak irakaskuntza-maila ezberdinei zegozkien ikasgaien programa orokorrik argitaratu zituen eta irakasleek, beren azalpenetan, muga horietan jokatzeko agindua jaso zuten (84. art.). Hala eta guztiz, badaezpada ere (hori gutxi balitz edo), Estatuak neurri zorrotzagoak hartu zituen bere asmoa burutu zedin; horra hor Moyano legeak testu liburuiei eskainitako atal berezia: irakaskuntza-maila guztietan testuliburuen bidez ikasi behar zen –”*hasta el grado de Licenciado*”– eta ikasgai orotako liburuak gobernuak aukeratuko zituen (86. art.)²⁷⁸.

Ez da berria Estatu espanyiarrak duen testuliburuak kontrolatzeko nahia, eta ezagunak dira, esate baterako, hauen bidez egin izan dituen herritar abertzaleak —abertzale espanyiarrak, noski— sortzeko ahaleginak²⁷⁹. Zalantzarik gabe testuli-

276. Esan beharrik ez dago, alde batetik gaztelaniaz alfabetatuta zegoen elitea (politikoa, kulturala, ekonomikoa) zegoela eta, bestetik, populazio-masa analfabeto handia, (gaztelaniaz herritar batzuen hizkuntza izan ala ez izan). Benetan indarra izan zuen elementua, elite horien hizkuntza izan zen (ez da berdina hizkuntza arrunta edo hizkuntza idatzia, kultur hizkuntza izan ala ez izan, kultura “kultoa” edo kultura “ez kultoa” berdinak ez diren bezala), eta horregatik nazionalizatzeak populazioaren alfabetatzea elite horien hizkuntzan egitea ekarri zuen. Hots, Estatuak, beraz, agintea edota boterea zuten klaseek, hasiera eman zioten kate bat: populazioaren alfabetatzea (gaztelaniaz), bat egiten zuten lurraldean eta hizkuntzan oinarritzen zen sentimendu nazionalaren sorrera, nazioaren formazioa (dioguna esateko, Smith-ek egiten duen analisian oinarritu gara; ikus SMITH, A.D.: Op. cit.).

277. Zer esanik ez, hizkuntza-homogeneizazioaz hitz egiten dugunean, hizkuntzaren erabilpen osoaz ari gara, ahozko erabilpenera mugatu gabe. Aipaturiko alfabetatzeak begien bistako helburua zuen, eta horrela zehazten zen legean: gaztelaniaz irakurri eta idatzi. Alde horretatik, oso nabarmena bada ere, oinarritzko den zerbaite azpimarratu nahi genuke: hizkuntza idatzien garrantzia izugarria da; irakurketaren hedapenak kultur komunitateko esparrua sortzen du eta kultur identitatea Estatu-nazioaren zutabe nagusienetarikoa dugu. Gogoratu, bestalde, Hobsbawm-ek hizkuntzari ematen dion garrantzia, berak aipatzen duen ingeniaritza sozialaren barruan: erabilpena garrantzitsua bada ere, maila sinbolikoak izugarrizko pisua du.

278. Elizaren kontrolak ere indarrean iraun zuen.

279. Aipatutako katixima politikoei buruzko Capitán-en lan horrez gain, ikus MAYORDOMO, A. (1983): “Bases para el estudio de la formación moral y de la ciudadanía a través de los textos esco-

buruak hezkuntzaren historia-arloko ikerkuntzarako aparteko dokumentu baliagarrriak ditugu, besteak beste, transmisio ideologikorako baliabide direlako (“*El libro escolar ha sido siempre –con la excepción de algunos breves momentos de exaltación libertaria– un producto cultural intervenido políticamente*” dio Escolano-k²⁸⁰) eta, beste batzuen artean, jarrera politikoen berri ematen digutelako²⁸¹. Kontrol ideologikora zuzenduta dauden praktika politikoek ematen digute honen frogatua garbia²⁸²; zentzu horretan, Moyano legeak aurreneko urteetako testuliburuen inguruko politika sistematizatu zuen, eta 1868ko iraultzak nolabaiteko etena ekarri bazuen ere, “*Restauración*” delakoak bere egin zituen 1857ko legearen irizpide nagusiak, mende erdi bat baino luzeago indarrean iraungo zutenak.

Historiaren irakaskuntzari dagokionez, garbi asko antzeman daiteke horren helburua herritarrak —herritar espanyiarak, alegia— egitea zela. Lehen azaldu dugunez, hizkuntzaren inguruko uniformizazioak eta sistema metrikoaren irakaskuntzak eraikitzen ari zen Estatu berriaren beharrari erantzuten baizotien, “*historia patria*” delakoaren irakaskuntzak testuinguru honetan jokatzen zuen: “*la construcción de la uniformidad del naciente ámbito nacional, como base de actuación de la clase social burguesa a nivel estatal*”²⁸³. Peset-ek, Garma-k eta Pérez Garzón-ek²⁸⁴ Moyano legearen aurretik eta geroztik erabilitako eta gehien berrargitaratuak izandako testuliburu batzuen analisia eskaini digute, nazioaren irudiaren transmisio ideologikoan “*historia patria*”-ren irakaskuntzari buruzko azterketa plazaratz. Adibidez, Caballero de Rodas-en *Compendio dialogado de la Historia de España desde los tiempos primitivos hasta nuestros días* testuliburuan historia espanyiarren hainbat topiko jaso ziren, burgesia penintsulako prozesu historikoaren inguruan sortzen ari zen ideología nazionalista eta bateratzailea proiektatuz. Ez dira gutxi

en la primera mitad del siglo XIX”, in *Historia de la Educación*, 2. zk.; 55-65. Hona hemen, adibidez, Mayordomok 1855eko *La Escuela de Insrucción primaria* izeneko testuliburutik aipatzen duen testu adierazgarri hau: “(...) consagrarse en servicio de la patria nuestros intereses, honores, comodidades, fortuna, y cuanto valemos y podemos, para emplearlo todo en su socorro (...) la sangre misma que circula en nuestras venas es patrimonio de la patria, y tienen legítimo derecho para mandarla derramar” (Op. cit.; 62); edo beste hau ere, 1842ko *El Amigo de los niños* liburuko: “es obligación sagrada la de respetar y amar al rey como cabeza de la nación, a los magistrados y tribunales, a quien está encargado el cumplimiento y observancia de las leyes, las que estamos obligados a cumplir exactamente y defender a costa de nuestra sangre” (Ibidem.; 63).

280. ESCOLANO, A. (1992). “El libro escolar y la memoria histórica de la educación”, in H.E. : *El libro y la escuela*: Op. cit.; 79.

281. Iku, halaber, DELGADO, B. (1983): “Los libros de texto como fuente para la historia de la educación”, in *Historia de la Educación*, 2. zk; 353-358. (“*El libro de texto indica cómo ha sido llevada a la práctica la política educativa de un país*” esango du; 354. or.).

282. Ez ahaztu, aurreneko gaiarekin lotuz, hizkuntza-arrazoiengatik ezarritako testuliburuen kontrola. Escolano-k dioen bezala, testuliburuak, besteak beste, gramatika edota sistema metrikoaren irakaskuntza bideratzen du, “*colectividad nacional*” delakoaren normalizazioaren bi funtsezko oinarri (ESCOLANO, A.: Op. cit.; 80).

283. PESET, J.L.; GARMA, S.; PEREZ GARZON, J.S.: Op. cit.; 23.

284. Ibidem.; 29-37.

zeharo ahistorikoak diren interpretazioak (abertzalesuna edo independentzia nazionalaren zaletasuna, adibidez, hauek betidanik egondako balioak bailiren) edo indartu ziren mitoak (“*Reyes Católicos*” direlakoen garaiaz geroztikako batasun nazionalaren topikoak, adibidez).

Baina portaera hori ez zen historiako testuliburueta mugatzen; irakurketa lantzeko liburuen artean (hauek ere gobernuaren oniritzia jaso behar zuten) historiak ere bere lekua izango zuen, testu hauen ezaugarririk nabarmenatariko bat, helburutzat hartzen zuten formazio zibiko-politikoa izanik. Aipaturiko autoreek diotene bezala, “*con estos textos se educaba a los niños del siglo XIX español y se forjaba la mentalidad del ciudadano de la patria burguesa*”²⁸⁵. Irakurketa orokorra egiteko asmotan edo, hauxe esango genuke: Espainiako historiak nortasun espezifikoaz jazten zuen nazio espanyiarra eta, beraz, identitate-erreferentzia eskaintzen zien herritar espanyarrei, talde edota komunitate-nortasuna indartuz (uniformizazioak batu egiten du nazioaren historia); hots, Espainiako herritarrek Espainiako historian —asmatua edo ez, hori beste kontu bat da— aurkituko zuten espanyiar izatearen identifikazio-ardatz komuna, sentimendu nazionala, eta kontzientzia nazionala sortuz eta kohesio nazionala indartuz²⁸⁶.

Espainiako geografiaren irakaskuntzari dagokionez, antzeko irakurketa egin daitekeelakoan gaude. Historiaren irakaskuntzarekin gertatzen zenaren antzera, geografiaren irakaskuntzaren helburua ere sentimendu nazionala indartzea zela esango genuke, eta bat gatoz Mira-k dioen honekin:

“A penes un país disposa d'una organització escolar, d'imprenta i d'altres mitjans de difusió visual, el govern corresponent es llança a imprimir mapes en el cervell de les criatures i dels adults. El mapa, la figura i el contorn de les fronteres, és un element insustituible, preciós, en l'«educació nacional»: la figura de la nació és la forma de la seu substància, el perfil sagrat, eventualment ampliable, mai no reduïble. Per a l'individu adoctrinat (...), la nació no és en primer lloc una societat, una collectivitat de prersones: la nació és abans que cap altra cosa una superfície amb una forma”²⁸⁷.

Espainiako geografiaren irakaskuntzak nazio espanyiarra (omen) den hori dela erakutsiko luke; hots, nazio espanyarreko lurraldea, honen gainazala —dagozkion mugekin—, nazioaren substantziaren frogat materiala litzateke. Espainiarra den lurraldea nazio espanyarraren gorputza izango litzateke; arestian “l'Hexagone”-z hitz egin dugunez, orain “*Zezen-Larrua*” Estatu-Nazio espanyarraren nortasun elemen-tua dela esango genuke, eta espanyarrak (omen) diren horien talde-identitatearen

285. Ibidem, 37.

286. Gogoratu Breully-k autorreferentziazko simbolismoaz dioena. Interesgarria da, halaber, eskolaren eszenatokian, zuzenean irakasten den horretaz gain, hainbat elementuk (abestiak, irudi simboliakoak, etab.) inpregnazio abertzalean betetzen duen zereginari buruz Vilar-ek, Frantzaren kasuan egiten zuen moduan, egiten duen analisia (VILAR, P.: Op. cit.).

287. MIRA, J.F. (1985): *Crítica de la nació pura*. València: Eliseu Climent, Editor; 2. arg.; 190.

errerepresentazio bilakatzen dela. Zer esanik ez, aurrez aurre dugun apustua Estatu espanyiarren mugen legitimitatea indartzearena da; Frantziaren kasuan gertatzen zen bezala, hemen Spainia bat eta zatiezinaren irudi “naturala” gorpuztu nahi zela esatera iritsiko ginateke. Izan ere, nazioaren ezaugarriez hitz egin aurretik, nazioa zer den eta zein den zehaztu behar da, horretarako nazioa territorialki definitu behar delarik; ondorioz, geografiaren irakaskuntzak funtsezkoak den lurraldetasunaren zutabe nagusiarri heltzen diola esan genezake. Lurraldeak duen garrantzi politika ukaezina da eta, alde horretatik, Estatu espanyiarreko geografiaren irakaskuntza sortu nahi zen komunitate-identitate espanyiararekin lotzen zen. Urwin-en²⁸⁸ hitzak kasu honetara egokituz, hauxe esango genuke: Estatu espanyiarren helburuen artean bere menpean dagoen lurraldearen osotasuna ziurtatzearena garrantzi-tsuenetariko bat da, eta horretarako bere barnean mugen zilegitasunaren inguruko diskurso ideologikoa zabaldu behar du, lurralde horren eta herritarren arteko identitatea sortuz eta indartuz.

Behin nazio politikoa definituz gero, errazagoa da nazio kulturala zein den zehaztea; Mira-k²⁸⁹ dioen bezala, “*varietat cultural*”-a onartzera irits daiteke Estatua —“*si l'absorció-elimació no té èxit*”—, baina beti baldintza batekin: “*unitat essencial*”-i eustea. Hau da, nazioaren ezaugarriak ez dira bereizten gaituztenak, batzen gaituztenak baizik. Horrela, hezkuntza-sistemak duen nazionalizatzetresnaren aurpegia erakutsiko du, *curriculum* nazionalean nazionala (omen) den kulturak haur espanyiarrek arnastu behar duten eskoletako airea betetzen duenean ere.

Lehenago esandakoaren ildotik, nazioaren hizkuntza bat baldin bada —besteak ez dira nazionalak—, bat izango da nazioaren kultura ere —gainontzeoak, edo ez dira kultura, edo “*particularismo*” bitxiak izango lirateke, inoiz kultura nazionalaren estatusa izango ez dutenak—. Kultura nazionalaz —kultura espanyarras— hitz egiteak komunitate nazionala —espanyarra— sortzeko modua ahalbidерatzen du, kultura-identitate horrek nazio espanyiarren definizioari sendotasuna ematen diolarik, kultur homogeneitateak, hizkuntzarekin gertatzen den bezala, Estatu espanyarrari identifikazio-oinarri indartsua ematen baitio. Eskolan ezartzen den *curriculum* nazionalak, Gellner-ek²⁹⁰ aipatzen duen kulturaren erabilpenaren aurrean jartzen gaitu, kultura hori, balizko kultura nazionala —espanyarra omen dena, alegia— unitate politikoaren sinbolotzat —Estatu-Nazio espanyiarren ikurtzat, hain zuzen— hartua izango delarik.

288. URWIN, D.W. (1983): “Territorio e identidad”, in *Revista de Occidente*, 26. zk.; 9.

289. MIRA, J.F: Op. cit.; 164.

290. Iku GELLNER, E. (1993): Op. cit.; 350.

3. Eranskinak

CONSTITUCION DE 1812

TITULO IX

De la instrucción pública

Capítulo único

Art. 366.- En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.

Art. 367.- Asimismo se arreglará y creará el número competente de universidades y de otros establecimientos de instrucción, que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes.

Art. 368.- El plan general de enseñanza será uniforme en todo el reino, debiendo explicarse la Constitución política de la Monarquía en todas las universidades y establecimientos literarios, donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas.

Art. 369.- Habrá una dirección general de estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno la inspección de la enseñanza pública.

Art. 370.- Las Cortes por medio de planes y estatutos especiales arreglarán cuanto pertenezca al importante objeto de la instrucción pública.

Art. 371.- Todos los españoles tienen libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación alguna anterior a la publicación, bajo las restricciones y responsabilidad que establezcan las leyes.

REGLAMENTO GENERAL DE INSTRUCCION PUBLICA, APROBADO POR DECRETO DE LAS CORTES EL 29 DE JUNIO DE 1821

TITULO I

Bases generales de la enseñanza pública

Las Cortes, usando de la facultad que les concede por la Constitución, han decretado el siguiente reglamento general de instrucción pública.

Artículo 1.º Toda enseñanza costeada por el Estado, o dada por cualquiera corporación con autorización del Gobierno, será pública y uniforme.

Art. 2.º En consecuencia de lo prevenido en el artículo anterior será uno mismo el método de enseñanza, como también los libros elementales que se destinen a ella.

Art. 3.º La enseñanza pública será gratuita.

Art. 4.º Los artículos anteriores no se entenderán en manera alguna con la enseñanza privada, la cual quedará absolutamente libre, sin ejercer sobre ella el Gobierno otra autoridad que la necesaria para hacer observar las reglas de buena política establecidas en otra profesiones igualmente libres, y para impedir que se enseñen máximas o doctrinas contrarias a la religión divina que profesa la Nación, o subversivas de los principios sancionados en la Constitución política de la Monarquía.

Art. 5.º La enseñanza privada será extensiva a toda clase de estudios y profesiones.

Art. 6.º Pero el que pretendiere dar a su enseñanza privada la autorización conveniente para la recepción de grados y ejercicio de profesiones, con la sola condición de examen y aprobación, lo expondrá previamente a su solicitud, asegurándose de la idoneidad del aspirante a esta gracia por medio de un examen que harán los sujetos de su confianza designados al intento por la misma.

Art. 7.º Exceptúanse de esta disposición los Catedráticos y Profesores de los establecimientos públicos.

Art. 8.º Los discípulos de estos maestros particulares serán admitidos a la recepción de grados, y habilitación para el ejercicio de sus profesiones, siendo antes examinados por los respectivos maestros de las Universidades de tercera enseñanza, o escuelas especiales en cada una de las materias en que deben estar instruidos para aspirar a dichos objetos, y sujetándose después a las reglas establecidas en la materia.

TITULO II
División de la enseñanza

Art. 9.^º La enseñanza se divide en primera, segunda y tercera.

De la primera enseñanza

Art. 10. La primera enseñanza es la general e indispensable que debe darse a la infancia, y necesariamente ha de comprender la instrucción que exige el artículo 25 de la Constitución para entrar de nuevo desde el año de 1830 en el ejercicio de los derechos de ciudadano, y la que previene el artículo 366.

Art. 11. Esta enseñanza se dará en escuelas públicas de primeras letras.

Art. 12. En estas escuelas, conforme al citado artículo 366 de la Constitución, aprenderán los niños a leer y escribir correctamente, y asimismo las reglas elementales de aritmética, y un catecismo que comprenda brevemente los dogmas de la religión, las máximas de buena moral y los derechos y obligaciones civiles.

Art. 13. Lo prevenido en el artículo anterior no impedirá que se dé más extensión a la primera enseñanza en las escuelas de aquellos pueblos en que las Diputaciones provinciales lo juzguen conveniente por el mayor vecindario u otra causa, pudiendo en dichas escuelas enseñarse completamente la aritmética, unos elementos sucintos de geometría y los principios de dibujo necesarios para las artes y oficios.

Art. 14. Para facilitar la más cumplida observancia de la Constitución: 1.^º Se establecerá en cada pueblo que llegue a 100 vecinos una escuela de primeras letras. 2.^º Con respecto a las poblaciones de menor vecindario donde no la haya, las Diputaciones provinciales propondrán el modo de que no carezcan de esta primera enseñanza. 3.^º En los pueblos de gran vecindario se establecerá una escuela por cada 500 vecinos.

Art. 15. Los maestros de estas escuelas públicas deberán necesariamente ser examinados; por ahora se verificarán estos exámenes en la capital de la respectiva provincia; y por lo que hace a Ultramar, si la gran distancia no lo permitiere en alguna provincia, se harán los exámenes en las cabezas de partido o donde y por quienes las Diputaciones provinciales determinen.

Art. 16. El artículo anterior no comprende a los maestros de escuelas privadas.

Art. 17. La elección de los maestros para las escuelas públicas, la vigilancia sobre su conducta, y la facultad de removerlos habiendo justa causa, corresponderá a los Ayuntamientos, conforme a la facultad 5.^a que les concede la Constitución, y bajo las reglas que prescriban los reglamentos, salvo a los maestros su derecho para reclamarle ante las Diputaciones provinciales, las cuales sin hacer novedad entretanto en la posesión, les oirán breve e instructivamente, como también a los Ayuntamientos.

Art. 18. Las Diputaciones provinciales fijarán la renta anual que deban gozar los maestros de las escuelas públicas de primeras letras, como también las jubilaciones de los mismos cuando se imposibiliten, oyendo a los Ayuntamientos de los pueblos respectivos.

Art. 19. Todo lo demás concerniente a las escuelas públicas de primeras letras lo determinarán los reglamentos particulares.

Art. 20. Las Diputaciones provinciales de toda la Monarquía cuidarán de establecer desde luego, bajo su más estrecha responsabilidad, estas escuelas, dando cuenta al Gobierno de haberlo verificado.

TITULO III

De la segunda enseñanza

Art. 21. La segunda enseñanza comprende aquellos conocimientos, que al mismo tiempo que sirven de preparación para dedicarse después a otros estudios más profundos, constituyen la civilización general de una Nación.

Art. 22. Esta enseñanza se proporcionará en establecimientos a que se dará el nombre de Universidades de provincia.

Art. 23. En la Península e islas adyacentes habrá una de estas Universidades en cada provincia, según se halle dividido el territorio. Y en Ultramar las habrá en Méjico, S. Luis de Potosí, Puebla, Valladolid, Oajaca, Orizava, Querétaro, S. Miguel el Grande, Guadalajara, Zacatecas, Mérida de Yucatán, Villahermosa, Saltillo, Sta. Fe del Nuevo Méjico, Chihuahua, Montesclaros, Durango, Guatemala, León de Nicaragua, Chiapa, S. Salvador, Comayagua, Cartago; en Filipinas sólo en Manila por ahora: Havana, Cuba, Puerto Príncipe, Sto. Domingo, Puerto-Rico, Lima, Cuzco, Arequipa, Trujillo, Charcas, Buenos-Aires, Potosí, Oruro, Caracas, Maracaibo, Guayana, Santiago, Concepción de Chile, Guamanga, La Paz, Salta de Tucumán, Córdoba de Tucumán, Paraguay, Sta. Cruz de la Sierra, Coro, Cuenca, Popoyan, Antioquia, Cartagena de Indias, Sta. Fe de Bogotá, Quito, Guayaquil y Panamá.

Art. 24. En todas las Universidades de provincia destinadas a la segunda enseñanza se establecerán las cátedras siguientes: dos de gramática castellana y de lengua latina; una de geografía y cronología; dos de literatura e historia; dos de matemáticas puras; una de física; una de química; una de mineralogía y geología; una de botánica y agricultura; una de zoología; una de lógica y gramática general; una de economía política y estadística; una de moral y derecho natural; una de derecho público y Constitución.

Art. 25. Habrá un profesor para cada una de estas cátedras.

Art. 26. En la tercera enseñanza se designarán los estudios de la segunda que hayan de exigirse a los alumnos, según las varias profesiones a que se dediquen.

Art. 27. Todos los ramos comprendidos en la segunda enseñanza se estudiarán en lengua castellana, encargándose al Gobierno que promueva eficazmente la publicación de obras elementales a propósito para la enseñanza de la juventud.

Art. 28. Habrá en cada Universidad de provincia una biblioteca pública, una escuela de dibujo, un laboratorio químico y gabinete de física, otro de historia natural y productos industriales, otro de modelos de máquinas, un jardín botánico y un terreno destinado para la agricultura práctica.

Art. 29. Estos varios establecimientos se ceñirán a objetos de utilidad común, atendiendo particularmente a la situación y circunstancias peculiares de cada provincia.

Art. 30. Si en la ciudad en que se establezca Universidad de provincia hubiere escuela pública de dibujo, se reunirá ésta a aquélla bajo el plan que se establezca.

Art. 31. Además de los exámenes particulares que sufran los discípulos en su respectiva clase, se celebrarán todos los años exámenes públicos, con asistencia de las autoridades provinciales, para promover por este medio la aplicación de los maestros y discípulos.

Art. 32. La duración de cada curso, la época del año en que debe empezarse y concluirse, el orden sucesivo que hayan de llevar los estudios, la combinación de los que puedan cultivarse al mismo tiempo, el señalamiento de horas, de ejercicios públicos y vacaciones, el modo de obtener los grados que se establecieren, y cuanto pueda pertenecer al arreglo literario, será objeto de reglamentos particulares.

Art. 33. Igualmente lo será la organización de estas Universidades como cuerpos, y su arreglo económico y gubernativo.

Art. 34. Estas Universidades se irán planteando en toda la Monarquía, al paso que se proporcionen medios y profesores para verificarlo.

Art. 35. Cuando haya recursos suficientes, y según las circunstancias peculiares de la provincia, se separarán ciertas enseñanzas que ahora se reúnen consultando la economía.

TITULO IV

De la tercera enseñanza

Art. 36. La tercera enseñanza comprende los estudios que habilitan para ejercer alguna profesión particular.

Art. 37. Se proporcionarán algunos de estos estudios en cátedras agregadas a las Universidades de provincia, que después se designarán, y otros en escuelas especiales.

Art. 38. Los que se han de dar en cátedras agregadas a dichas Universidades de provincias son la teología, la jurisprudencia civil y canónica, con los estudios auxiliares que son útiles para la enseñanza de estas ciencias.

Art. 39. Estas Universidades destinadas a la segunda y tercera enseñanza reunidas serán diez en la Península, una en las islas Baleares, y otra en las Canarias.

Art. 40. Las de la Península se establecerán en Salamanca, Santiago, Oviedo, Valladolid, Zamora, Barcelona, Valencia, Granada, Sevilla y Madrid; la de las Baleares en Palma; y la de Canarias en la Laguna; y las de Ultramar en Méjico, San Luis de Potosí, Guadalajara, Mérida de Yucatán, Saltillo, Chihuahua, Valladolid de Mechoacan, Durango, Oajaca, Santa Fe del Nuevo Méjico, Guatemala, León de Nicaragua, Manila, Havana, Lima, Charcas, Santiago, Santa Fe de Bogotá, Quito, Cuzco, Panamá y Cartagena de Indias.

Art. 41. Para proporcionar los estudios auxiliares, propios de esta enseñanza, se establecerán las cátedras siguientes: una de la lengua hebrea y caldea, una de lengua griega. A cargo de los Bibliotecarios, historia literaria y bibliografía, numismática y antigüedades. Habrá un monetario y un gabinete de estas últimas.

Art. 42. La enseñanza de la teología se distribuirá en la forma siguiente: Cátedras: una de fundamentos de la religión, historia de la teología y lugares teológicos; dos de instituciones dogmáticas y morales; una de sagrada escritura. Liturgia, práctica pastoral y ejercicios de predicación se enseñarán en las academias y en los seminarios conciliares.

Art. 43. La enseñanza de la jurisprudencia se distribuirá en la forma siguiente: Cátedras: una de principios de legislación universal; una de historia y elementos del derecho civil romano; dos de historia e instituciones del derecho español. Fórmulas y práctica forense se aprenderán en academias y tribunales.

Art. 44. La enseñanza del derecho canónico será común a teólogos y juristas.

Art. 45. Esta enseñanza común se distribuirá en la forma siguiente: Cátedras: una de historia y elementos de derecho público y eclesiástico; una de instituciones canónicas; una de historia eclesiástica y suma de concilios.

Art. 46. La enseñanza de la teología, del derecho canónico y del derecho civil romano continuará dándose en lengua latina; pero la de los demás ramos de esta tercera enseñanza se dará en castellano.

Art. 47. Habrá un profesor para cada una de las cátedras establecidas.

Art. 48. Para ser matriculado en las facultades de teología y leyes se necesita presentar certificación que acredite haber ganado los cursos siguientes en alguna universidad de provincia, o haber sido examinado en ella en los respectivos ramos, y obtenido la competente certificación de idoneidad y suficiencia; dos de gramática castellana y lengua latina; dos de matemáticas y física; uno de lógica y gramática general; uno de moral y derecho natural; uno de Constitución.

Art. 49. Los que se dediquen a la jurisprudencia deberán haber ganado, además de todos los cursos anteriores, uno de economía política y estadística, o acreditar la idoneidad y suficiencia en dichos ramos, con arreglo a lo prevenido en el artículo anterior.

Art. 50. Estas Universidades destinadas a la tercera enseñanza estarán sujetas al mismo régimen económico y gubernativo que las otras, y todo lo demás perteneciente a su completo arreglo se determinará por reglamentos particulares.

TITULO V

De las escuelas especiales.

Art. 51. Los estudios que se darán en estas escuelas especiales son los necesarios para algunas profesiones de la vida civil, los cuales se establecerán en la forma siguiente.

Art. 52. La medicina, cirugía y farmacia se enseñarán reunidas en un mismo establecimiento, y los reglamentos particulares determinarán los cursos y conocimientos que hayan de exigirse a los que vayan a ejercer cada una de estas tres profesiones.

Art. 53. En este establecimiento se darán las enseñanzas siguientes: anatomía general y particular; fisiología e higiene; patología y anatomía patológica; terapéutica y materia médica; afectos quirúrgicos; afectos médicos; operaciones quirúrgicas; obstetricia; clínica quirúrgica; clínica médica; medicina legal y pública; materia farmacéutica; farmacia experimental.

Art. 54. La Dirección general de estudios señalará los Profesores, Directores y Ayudantes que sean necesarios para el desempeño de estas enseñanzas.

Art. 55. La enseñanza de la historia de estas ciencias y de su bibliografía estará a cargo del Bibliotecario.

Art. 56. Habrá en cada una de estas escuelas una biblioteca pública, un anfiteatro y gabinete anatómicos, un laboratorio químico y farmacéutico, una colección de instrumentos quirúrgicos, otra de las drogas y de los seres naturales que tienen uso en estas ciencias, y un jardín de plantas medicinales.

Art. 57. Para ser matriculado en alguna de dichas tres facultades se necesitará presentar certificación que acredite haber ganado en alguna universidad de provincia los cursos siguientes: dos de gramática castellana y lengua latina; uno de lengua griega; uno de lógica y gramática general; dos de matemáticas; uno de física; uno de química; uno de mineralogía; uno de zoología; uno de botánica; uno de moral y derecho natural.

Art. 58. Para ser admitido al estudio de estas ciencias bastará igualmente presentar certificación de la Universidad de provincia, en que se acredite haber sido examinado y estar suficientemente instruido en estos estudios preparatorios.

Art. 59. Para la enseñanza de estas ciencias se establecerán escuelas especiales en Madrid, Cádiz, Barcelona, Valencia, Granada, Burgos, Santiago, Santa Cruz de Tenerife, Méjico, Guadalajara, Durango, Havana, Yucatán, León de Nicaragua, Guatemala, Havana, Manila, Lima, Santa Fe de Bogotá, Caracas, Buenos-Aires, Charcas, Santiago de Chile y Guayaquil.

Art. 60. Para la enseñanza de veterinaria se establecerán escuelas especiales en Madrid, León, Zaragoza, Córdoba, Méjico, Manila, Lima, Santa Fe de Bogotá, Caracas y Buenos Aires.

Art. 61. Para la de agricultura experimental en Valladolid, Sanlúcar de Barrameda, Canarias, Havana, Celaya, Cuernavaca, Córdoba, Guatemala, Tarma, Santa Fe de Bogotá, Caracas, Guayaquil y Manila.

Art. 62. Para la de nobles artes habrá en la Península seis escuelas situadas en Madrid, Sevilla, Valencia, Barcelona, Zaragoza y Valladolid; y nueve en Ultramar, a saber: en Méjico, Guadalajara, Guatemala, Havana, Manila, Lima, Chile, Santiago Buenos-Aires.

Art. 63. Para la enseñanza de la música se establecerá una escuela en Madrid y otra en Barcelona.

Art. 64. Para la del comercio se establecerán escuelas en Madrid, Cádiz, Málaga, Alicante, Barcelona, Coruña, Bilbao, Santander, Lima, Guayaquil, Valparaíso, Montevideo, Campeche, Caracas, Veracruz; Méjico, Havana, Manila, Guatemala, Cartagena de Indias, Santiago de Chile y Buenos-Aires.

Art. 65. Para la astronomía y navegación se establecerán escuelas en Barcelona, Cartagena, San Fernando, el Ferrol, Lima, Cartagena de Indias, Guayaquil, Havana y Manila, en las cuales se dará una enseñanza completa de matemáticas puras y mixtas, sin que estas escuelas perjudiquen a que subsistan las de náutica ya establecidas.

Art. 66. Para la enseñanza de la lengua arábiga se establecerán cátedras en Madrid, Granada y Valencia.

Art. 67. Se establecerá en Madrid una escuela con el nombre de Politécnica, cuyo objetivo será proporcionar la enseñanza común y preliminar para las diferentes escuelas de aplicación.

Art. 68. En esta escuela Politécnica se enseñarán las materias siguientes: geometría descriptiva y todas sus aplicaciones; lecciones de análisis y su aplicación a la geometría descriptiva; mecánica general de sólidos y fluidos; elementos de arquitectura civil y tratado de construcciones; fortificación, minería, geodesia y topografía; física y química, aplicadas a las artes de construcción, dibujo topográfico y de paisaje. Los jóvenes que pretendan entrar en esta escuela deberán sufrir en ella un examen de las materias siguientes: gramática castellana y lengua latina; matemáticas puras hasta el cálculo integral inclusive; elementos de física, química y mineralogía.

Art. 69. Habrá en esta escuela una biblioteca y un depósito de planos y mapas; un gabinete de modelos, máquinas e instrumentos físicos y matemáticos; un laboratorio químico y una colección de minerales.

Art. 70. Despues de examinados y aprobados en la escuela Politécnica podrán pasar los alumnos sin necesidad de nuevo examen a las siguientes escuelas de aplicación: primaria, artillería; segunda, ingenieros; tercera, minas; cuarta, canales, puentes y caminos; quinta, ingenieros geógrafos; sexta, construcción naval.

Art. 71. El Gobierno, procurando aprovechar los establecimientos existentes, fijará los puntos en que hayan de fundarse estas escuelas de aplicación.

Art. 72. Se establecerá en Madrid un depósito geográfico y otro hidrográfico.

Art. 73. En Ultramar se establecerán escuelas especiales de minería en Zacatecas, Guanajuato, Tasco, Potosí del Perú, Santa Fe de Bogotá y Tegucigalpa de Comayagua, con las cátedras siguientes: una de geometría práctica subterránea, física y mecánica, aplicada a las máquinas de minas; una de química aplicada a los ensayos o docimástica, fundición y amalgamación; una de mineralogía, geognosia y arte de minas.

Art. 74. Todo alumno que haya de entrar en cualquiera escuela especial será examinado en ella de las materias en que deba estar previamente instruido.

Art. 75. Todos los puntos concernientes al arreglo literario, económico y gubernativo de estos colegios o escuelas particulares serán objeto de sus respectivos reglamentos.

Art. 76. La Dirección general de estudios deberá formar estos reglamentos con presencia de los ya existentes, y tomando informes de los profesores más aventajados en la ciencia o facultad de que se trate.

Art. 77. La misma Dirección presentará al Gobierno los reglamentos que hubiese formado para que los pase a la aprobación de las Cortes.

TITULO VI

De la universidad central

Art. 78. Se establecerá en la capital del reino una universidad central, en que se den los estudios con toda la extensión necesaria para el completo conocimiento de las ciencias.

Art. 79. A este fin, además de enseñarse en la universidad central todo lo comprendido en la segunda y tercera enseñanza, se añadirán las siguientes cátedras: una de cálculo diferencial e integral; dos de física; dos de mecánica analítica y celeste; una de óptica; dos de astronomía; dos de zoología; una de anatomía comparada; una de fisiología comparada; dos de botánica; una de agricultura experimental; dos de mineralogía en sus dos ramos; dos de química; una de ideología; una de gramática general; una de literatura antigua; una de literatura española; una de historia general de España; una de derecho político y público de Europa; una de estudios apologéticos de la religión; una de disciplina eclesiástica general y de España; una de historia del derecho español.

Art. 80. Para cada una de estas cátedras habrá un Profesor, el cual deberá ser auxiliado por uno o más Ayudantes en las ciencias cuya explicación lo exija.

Art. 81. Las universidades de Lima, Méjico y Santa Fe de Bogotá tendrán la misma extensión de estudios que la central.

Art. 82. Debiendo haber en la capital del reino una universidad destinada a la segunda y tercera enseñanza, ésta misma se reunirá a la central formando un solo cuerpo, bajo el mismo régimen económico y gubernativo, entendiéndose lo propio respecto a las de Méjico, Lima y Santa Fe de Bogotá. Un reglamento particular determinará todo lo demás concerniente a la completa organización de estas universidades.

TITULO VII

De los Catedráticos

Art. 83. Los Catedráticos de todas las universidades, seminarios conciliares y escuelas especiales obtendrán sus cátedras por oposición y rigurosa censura, excepto los de las escuelas de aplicación de que trata el artículo 70.

Art. 84. Por ahora se harán estas oposiciones en la capital del reino ante los examinadores, que deberán nombrarse a este efecto todos los años por la Dirección general de estudios; y en Ultramar ante los examinadores que en cada uno de los lugares en que haya universidad de tercera enseñanza nombren todos los años las correspondientes Subdirecciones, siendo la de Méjico la que nombre los examinadores para Filipinas.

Art. 85. Los Catedráticos existentes en sus cátedras o en las correspondientes o análogas que queden establecidas por este nuevo plan.

Art. 86. Si a pesar de lo dispuesto en el artículo anterior resultase que hayan de quedar sin cátedra algunos de los Catedráticos existentes, la Dirección general, tomando los conocimientos necesarios, determinará los que deban ser jubilados.

Art. 87. Los Catedráticos que quedaren sin cátedra, conforme al artículo anterior, conservarán durante su vida toda la renta que actualmente disfrutaren, a no ser que obtengan otros destinos para los cuales serán atendidos por el Gobierno.

Art. 88. Los Catedráticos no podrán ser removidos sino por justa causa legalmente probada.

Art. 89. A todos los Maestros y Catedráticos se les asignará una dotación competente, cuya cuota respectiva se señalará en los reglamentos.

Art. 90. Los mismos reglamentos señalarán la época en que puedan los Catedráticos obtener su jubilación, y la renta que deberán disfrutar según los años que se hayan empleado en la enseñanza pública.

Art. 91. Si algún Catedrático deseare no entrar en la clase de jubilado, a pesar de haber cumplido el tiempo prefijado en los reglamentos, podrá continuar en la enseñanza con un sobresueldo igual al tercio de la jubilación, sin que por esto pierda la facultad de disfrutar su jubilación por entero cuando la solicite.

TITULO VIII

De la Dirección general de estudios

Art. 92. Se establecerá, con arreglo al artículo 369 de la Constitución, una Dirección general de estudios, a cuyo cargo esté bajo la autoridad del Gobierno la inspección y arreglo de toda enseñanza pública.

Art. 93. Esta Dirección general de estudios se compondrá de siete individuos, siendo presidente el más antiguo por el orden de su nombramiento.

Art. 94. Este nombramiento le hará por esta vez el Gobierno.

Art. 95. En las vacantes sucesivas elegirá el Gobierno entre los tres sujetos que le propongan los demás Directores, y el Presidente y cuatro individuos de la academia nacional nombrados por la misma.

Art. 96. Los Directores se propondrán y nombrarán siempre en la forma siguiente: dos por las ciencias eclesiásticas, morales y políticas; dos por las ciencias matemáticas, naturales y médicas; dos por la literatura y artes; y el séptimo a libre elección del Gobierno, según le considere más necesario en cualquiera de las tres clases.

Art. 97. Para ser nombrado Director se requiere haber dado pruebas positivas de saber, ya enseñando en los establecimientos públicos por espacio de seis años cuando menos, ya habiendo dado a luz alguna obra que acredite su sólida instrucción en el ramo para que ha de ser nombrado.

Art. 98. Los Directores nombrados disfrutarán 609 reales de sueldo, con los mismos honores y prerrogativas que los individuos del Tribunal Supremo de Justicia.

Art. 99. El cargo de Director será vitalicio e incompatible con otro cualquiera destino.

Art. 100. Los Directores, de la misma manera que los Magistrados, no podrán ser depuestos de sus destinos sino por causa legalmente probada y sentenciada, ni suspendidos sino por acusación legalmente intentada.

Art. 101. Las facultades de la Dirección general de estudios son: primera, velar sobre toda la enseñanza pública, y cuidar de que se observen los reglamentos establecidos; segunda, recibir las solicitudes, propuestas y reclamaciones de todos los cuerpos literarios y escuelas de la Monarquía para pasárlas al Gobierno con su informe; tercera, cuidar de la formación de los diferentes planes y reglamentos necesarios para el arreglo de la instrucción pública, valiéndose

para ello de las personas y medios que crea conducentes, y oyendo en todo lo perteneciente a la parte científica a la Academia nacional, antes de presentar los reglamentos al Gobierno para que los pase a la aprobación de las Cortes; cuarta, promover la mejora de los métodos de enseñanza y la formación y publicación de tratados elementales por medio de premios a sus autores; quinta, presentar las alteraciones que puedan convenir en la parte científica de los estudios, siempre a propuesta o con informe de la Academia nacional; sexta, cuidar de la conservación y aumento de todas las bibliotecas públicas del reino; séptima, dar cuenta anualmente a las Cortes del estado de la enseñanza pública en una memoria, que deberá pasarles por medio del Gobierno; octava, ejercer todas las demás facultades que se le señalen en su respectivo reglamento.

Art. 102. Este reglamento será formado por los Directores nombrados por el Gobierno, el cual le pasará con su informe a las Cortes para su aprobación.

Art. 103. Se establecerán dos Sudirecciones de estudios, una en Méjico y otra en Lima, compuestas cada una de cinco individuos nombrados por el Gobierno a propuesta de la Dirección general, y en la misma conformidad se establecerá una Subdirección en Guatemala y otra en Santa Fe de Bogotá, compuesta cada una de sólo tres individuos.

Art. 104. Estos Subdirectores disfrutarán los mismos honores, sueldos y prerrogativas que los Magistrados de las Audiencias correspondientes.

Art. 105. Lo prevenido en los artículos 99 y 100 se entiende igualmente con los Subdirectores.

Art. 106. Las Subdirecciones ejercerán las mismas facultades que la Dirección general, con subordinación a esta y deberán darle anualmente cuenta del estado de la enseñanza pública.

Art. 107. Todas las Direcciones y Subdirecciones existentes en el día, bajo cualquiera forma y denominación, que no sean puramente locales o ceñidas al gobierno interior de un establecimiento determinado serán suprimidas luego que se instale la Dirección general de estudios.

TITULO IX

De la Academia nacional

Art. 108. Se establecerá en la capital del reino una Academia nacional con el objeto de conservar, perfeccionar y propagar los conocimientos humanos.

Art. 109. En esta Academia se reunirán los sabios, los literatos y los profesores de bellas artes más eminentes en los ramos a que debe dedicar la Academia sus importantes tareas.

Art. 110. La Academia se compondrá por ahora de cuarenta y ocho individuos, distribuidos en tres secciones iguales, correspondientes a la clasificación de ciencias físicas y matemáticas, ciencias morales y políticas, literatura y artes.

Art. 111. Además de los cuarenta y ocho individuos que deben componer la Academia tendrá ésta dentro y fuera del reino el número de corresponsales que le señale el reglamento, debiendo hacer doce de ellas en Méjico, y otros tantos en Lima, Guatemala y Santa Fe de Bogotá, divididos también en tres secciones iguales y correspondientes a las de la Academia.

Art. 112. Para ser individuo o corresponsal de la Academia no se admitirá ninguna solicitud de parte de los que hayan de nombrarse.

Art. 113. El Gobierno nombrará por esta vez los individuos que deben componer la Academia.

Art. 114. En lo sucesivo las elecciones se hará por libre votación de los Académicos.

Art. 115. Así que se establezca la Academia nacional quedarán suprimidas las existentes en la capital del reino, refundiéndose en aquella sus fondos y arbitrios, sus depósitos y colecciones, y sus obligaciones respectivas.

Art. 116. Exceptúase de lo dispuesto en el artículo anterior la Academia de San Fernando, la cual subsistirá como escuela de nobles artes.

Art. 117. Los individuos de las Academias suprimidas, que no sean elegidos para la nacional, quedarán en la clase de Académicos honorarios.

Art. 118. Una vez elegidos los individuos que deban componer la Academia nacional, formarán un reglamento para su completo arreglo y organización, el cual será presentado por la Dirección general de estudios, y con su informe, al Gobierno, a fin de que éste le pase a la aprobación de las Cortes.

Art. 119. Para este reglamento servirán de base las disposiciones siguientes: primera, la Academia tendrá un Presidente anual y un Secretario general perpetuo; cada sección tendrá particularmente un Director trienal y un Secretario perpetuo elegido entre sus individuos; segunda, el Presidente y el Secretario general serán elegidos a pluralidad absoluta de votos de toda la Academia, y los Directores y Secretarios de sección lo serán a pluralidad absoluta de votos de su sección respectiva; tercera, el Presidente y Directores no tendrán más emolumentos que el doble del honorario que el reglamento señale a los Académicos por su asistencia a las juntas; cuarta, los Secretarios estarán dotados competentemente para que puedan llenar las obligaciones de su encargo sin necesidad de distraerse a otras atenciones; quinta, la Academia tendrá una junta general y pública cada mes; cada sección tendrá a lo menos una junta a la semana; sexta, a fin de no distraer a los Académicos del objeto de su instituto, el régimen económico y gubernativo de la Academia correrá a cargo de una comisión de gobierno, compuesta del Presidente, de los Directores de sección y del Secretario general.

TITULO X

De la enseñanza de las mujeres

Art. 120. Se establecerán escuelas públicas, en que se enseñe a las niñas a leer, escribir y contar, y a las adultas las labores y habilidades propias de su sexo.

Art. 121. El Gobierno encargará a las Diputaciones provinciales que propongan el número de estas escuelas, los parajes en que deban situarse, como también su dotación y arreglo.

TITULO XI

De los establecimientos antiguos

Art. 122. Las universidades y demás establecimientos de instrucción pública existentes actualmente en la Monarquía seguirán en ejercicio hasta la erección de los establecimientos que se prescriben en este arreglo general de la enseñanza pública.

Art. 123. En todas las cátedras que se hallen establecidas o se establecieren en los seminarios conciliares se observará el mismo método de enseñanza prescrito en este plan.

Art. 124. La Dirección general de estudios formará el correspondiente arreglo literario de estos establecimientos para que se observe en ellos la conveniente uniformidad.

TITULO XII

De los fondos destinados a la instrucción pública

Art. 125. Se encargará al Gobierno que averigüe en cada provincia a cuánto ascienden todos los fondos, de cualquier clase que sean, destinados hoy día a la enseñanza pública.

Art. 126. Si después de reunidos en cada provincia todos estos fondos aún resultase un déficit para costear los establecimientos prescritos en este nuevo plan, el Gobierno, tomando los correspondientes informes, propondrá a las Cortes el modo de cubrir dicho déficit, procurando en cuanto sea posible arreglarse al plan general establecido para todas las contribuciones del Estado.

Art. 127. Igualmente propondrá el Gobierno a las Cortes el método que juzgue más oportuno para que los fondos destinados a la enseñanza pública sean administrados con economía y con la posible independencia de los demás del Estado, a fin de que no sean distraídos a otros objetos, tomando siempre por base cuanto prescribe la Constitución acerca de la Administración de fondos públicos.

Art. 128. Se autoriza al Gobierno para que oyendo a las Diputaciones provinciales y Ayuntamientos respectivos destine a universidades y escuelas los edificios públicos que elija cómo más a propósito entre los pertenecientes a establecimientos o corporaciones suprimidas.

Art. 129. La Dirección general de estudios propondrá al Gobierno los medios que crea más conveniente para ir estableciendo sucesivamente en toda la Monarquía este plan general de enseñanza.

Art. 130. En Ultramar, si algún particular o corporación a falta de fondos del Estado propusiese dotar alguno de los establecimientos contenidos en este plan, se procederá, con acuerdo de la Subdirección del respectivo territorio, a su erección, con tal que se arregle en todo al método prescrito. —Madrid, 29 de Junio de 1821. Josef María Moscoso de Altamira, Presidente. Francisco Fernández Gasco, Diputado Secretario. Pablo de la Llave, Diputado Secretario.

LEY DE INSTRUCCION PUBLICA DE 9 DE SEPTIEMBRE DE 1857

Doña Isabel II, por la gracia de Dios y la Constitución de la Monarquía española, Reina de las Españas: A todos los que las presentes vieran y entendieren, sabed: que, en uso de a autorización concedida al Gobierno por la ley de 17 de Julio de este año, he venido en resolver, conformándome con el parecer de mi Consejo de Ministros, que rija desde su publicación en la Península é Islas adyacentes, la siguiente:

LEY DE INSTRUCCION PUBLICA SECCION PRIMERA

De los estudios
TITULO PRIMERO
De la primera enseñanza

Artículo 1.º La primera enseñanza se divide en elemental y superior.

Art. 2.º La primera enseñanza elemental comprende:

Primero. Doctrina cristiana y nociones de Historia sagrada, acomodadas á los niños.

Segundo. Lectura.

Tercero. Escritura.

Cuarto. Principios de Gramática castellana, con ejercicios de Ortografía.

Quinto. Principios de Aritmética, con el sistema legal de medidas, pesas y monedas.

Sexto. Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades.

Art. 3.º La enseñanza que no abrace todas las materias expresadas, se considerará como incompleta para los efectos de los artículos 100, 102, 103, 181 y 189.

Art. 4.º La primera enseñanza superior abraza, además de una prudente ampliación de las materias comprendidas en el artículos 2.º:

Primero. Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura.

Segundo. Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España.

Tercero. Nociones generales de Física y de Historia natural acomodadas á las necesidades más comunes de la vida.

Art. 5.º En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de que tratan el párrafo sexto del art. 2.º y los párrafos primero y tercero del art. 4.º, reemplazándose con:

Primero. Labores propias del sexo.

Segundo. Elementos de Dibujo aplicado á las mismas labores.

Tercero. Ligeras nociones de Higiene doméstica.

Art. 6.º La primera enseñanza se dará, con las modificaciones convenientes, á los sordomudos y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás que se crearán con este objeto; sin perjuicio de lo que se dispone en el artículo 108 de esta ley.

Art. 7.º La primera enseñanza elemental es obligatoria para todos los españoles. Los padres o tutores ó encargados enviarán á las escuelas públicas á sus hijos y pupilos desde la edad de seis años hasta la de nueve; á no ser que les proporcionen suficientemente esta clase de instrucción en sus casas ó en *establecimiento particular*.

Art. 8.º Los que no cumplieren con este deber, habiendo escuela en el pueblo ó á distancia tal que puedan los niños concurrir á ella cómodamente, serán amonestados y compelidos por la Autoridad y castigados en su caso con la multa de 2 hasta 20 reales.

Art. 9.º La primera enseñanza elemental se dará gratuitamente en las escuelas públicas á los niños cuyos padres, tutores ó encargados no puedan pagarla, mediante certificación expedida al efecto por el respectivo Cura párroco y visada por el Alcalde del pueblo.

Art. 10. Los estudios de la primera enseñanza no están sujetos á determinado número de cursos: las lecciones durarán todo el año, disminuyéndose en la canícula el número de horas de clase.

Art. 11. El Gobierno procurará que los respectivos *Curas* párrocos tengan repasos de Doctrina y Moral cristiana para los niños de las Escuelas elementales, lo menos una vez *cada semana*.

TITULO II *De la segunda enseñanza*

Art. 12. La segunda enseñanza comprende:

Primero. Estudios generales.

Segundo. Estudios de aplicación; las profesiones industriales.

Art. 13. Los estudios generales de segunda enseñanza se harán en dos períodos; el primero durará dos años, y el segundo cuatro.

Art. 14. Los estudios generales del primer período de la segunda enseñanza son:

Doctrina cristiana e Historia sagrada.

Gramática castellana y latina.

Elementos de Geografía.

Ejercicios de Lectura, Escritura, Aritmética y Dibujo.

Art. 15. Los estudios generales del segundo período son:

Religión y Moral cristiana.

Ejercicios de análisis, traducción y composición latina y castellana.

Rudimentos de lengua griega.

Retórica y Poética.

Elementos de Historia universal y de la particular de España.

Ampliación de los elementos de Geografía.

Elementos de Aritmética, Álgebra y Geometría.

Elementos de Física y Química.

Elementos de Historia natural.

Elementos de Psicología y Lógica.

Lenguas vivas.

Los reglamentos determinarán cuáles se han de enseñar y estudiar en este período.

Art. 16. Son estudios de aplicación:

Dibujo lineal y de figura.

Nociones de Agricultura.

Aritmética mercantil.

Y cualesquiera otros conocimientos de inmediata aplicación á la Agricultura, Artes, Industria, Comercio y Náutica, que puedan adquirirse sin más preparación científica que la que expresa el art. 8.

Art. 17. Para principiar los estudios generales de la segunda enseñanza se necesita haber cumplido nueve años de edad y ser aprobado en un exámen general de las materias que abraza la primera enseñanza elemental completa.

Art. 18. Para pasar á los estudios de aplicación correspondientes á la segunda enseñanza se requiere haber cumplido diez años y ser aprobado en un exámen general de las materias que comprende la primera enseñanza superior.

Art. 19. En el primer período de la segunda enseñanza las lecciones durarán todo el año, disminuyéndos en la canícula el número de horas de clase.

Art. 20. Para pasar al segundo período de la segunda enseñanza se requiere haber sido aprobado en un exámen general de las materias que contiene el primero.

Art. 21. En el segundo período empezarán las lecciones el día 1.^º de Setiembre y terminarán el 15 de Junio.

Art. 22. Los reglamentos fijarán la duración del curso en cada una de las enseñanzas de aplicación, y el número de cursos de que ha de constar cada una de ellas.

Art. 23. Terminados los estudios generales de segunda enseñanza, y probados los seis cursos, podrán los alumnos ser admitidos al exámen del grado de Bachiller en Artes.

Art. 24. Terminados los estudios de aplicación correspondientes á la segunda enseñanza, los alumnos podrán recibir un certificado de peritos en la carrera á que especialmente se hayan dedicado.

TITULO III

De las facultades y de las enseñanzas superior y profesional

Art. 25. Pertenece á estas tres clases las enseñanzas que habilitan para el ejercicio de determinadas profesiones.

Art. 26. Para matricularse en las facultades se requiere haber obtenido título de Bachiller en Artes.

Art. 27. Para ingresar en las Escuelas superiores, los reglamentos determinarán si ha de exigirse el mismo grado, ó en su lugar una preparación equivalente de estudios generales ó de aplicación de la segunda enseñanza. Estos estudios no durarán menos de los seis años que se requieren para el bachillerato en Artes.

Art. 28. Igualmente determinarán los reglamentos qué parte de los estudios generales ó de aplicación de la segunda enseñanza se ha de exigir á los alumnos que hayan de matricularse en las escuelas profesionales; entendiéndose que la duración de aquellos estudios previos ha de ser menor que la señalada en el artículo precedente.

Art. 29. Despues del grado de Bachiller en Artes ó de los estudios preparatorios prescritos en los artículos 27 y 28, se exigirán uno ó más años de ampliación, según la índole de las facultades ó carreras á que hayan de dedicarse los alumnos, y en la forma que determinen los reglamentos.

Art. 30. Ninguna facultad ni carrera superior ó profesional podrá exceder de siete años en la duración de sus estudios, incluso los de ampliación. En las facultades se exigirán uno ó dos más para el grado de Doctor.

CAPITULO PRIMERO

De las facultades

Art. 31. Habrá seis facultades, á saber:

De Filosofía y Letras.

De Ciencias exactas, físicas y naturales.

De Farmacia.

De Medicina.

De Derecho.

De Teología.

Art. 32. Los estudios de facultad se harán en tres períodos, que habilitarán respectivamente para los tres grados académicos de Bachiller, Licenciado y Doctor. No podrán los alumnos pasar de un período á otro sin haber recibido el grado correspondiente.

Art. 33. Los estudios propios de la facultad de Filosofía y Letras son:

Literatura general.

Lengua y Literatura griega.

Literatura latina.
 Literatura de las lenguas neolatinas.
 Literatura de las lenguas de origen teutónico.
 Literatura española.
 Historia universal.
 Historia de España.
 Filosofía.
 Historia de la Filosofía.

A la facultad de Filosofía y Letras corresponden también los estudios de Hebreo y Caldeo, Arabe y demás lenguas orientales, cuya enseñanza tenga por conveniente establecer el Gobierno.

Art. 34. La facultad de Ciencias exactas, físicas y naturales comprende los estudios siguientes:

Algebra, Geometría y Trigonometría.
 Geometría analítica.
 Cálculo diferencial é integral.
 Geometría descriptiva.
 Geodesia.
 Mecánica.
 Física.
 Astronomía.
 Geografía física y matemática.
 Química.
 Análisis química.
 Mineralogía.
 Botánica.
 Zoológia.
 Geología.
 Ejercicios gráficos y trabajos prácticos.

Art. 35. La facultad de Ciencias exactas, físicas y naturales se dividirá en tres secciones, á saber:

De Ciencias físico-matemáticas, de Ciencias químicas y de Ciencias naturales.
 Los reglamentos determinarán los estudios que ha de comprender cada una de ellas.

Art. 36. Los estudios de la facultad de Farmacia son:

Química.
 Análisis química.
 Mineralogía.
 Botánica.
 Zoológia.
 Historia natural aplicada á la Farmacia, con su materia farmacéutica.
 Farmacia químico-inorgánica.
 Farmacia químico-orgánica.
 Análisis química aplicada á la Farmacia.

Práctica de las operaciones farmacéuticas.

Historia crítico-literaria de la facultad.

Art. 37. Los estudios de la facultad de Farmacia se organizarán de modo que, recibido el grado de Bachiller y probada la práctica suficiente, pueda obtenerse, previos los ejercicios que determine el reglamento, título de Farmacéutico habilitado. Este título sólo dará derecho para ejercer la profesión en pueblos que no pasen de 5.000 almas.

Art. 38. Los estudios de la facultad de Medicina son:

Lengua y literatura griega.

Física experimental.

Química.

Mineralogía.

Botánica.

Zoología.

Geología.

Aplicación de la Física, Química é Historia natural á la Medicina.

Anatomía.

Fisiología.

Higiene.

Patología.

Terapéutica.

Materia médica.

Obstetricia.

Operaciones quirúrgicas.

Clínica.

Medicina legal.

Toxicología.

Historia crítico-literaria de la Medicina.

Art. 39. Los estudios de la facultad de Medicina se organizarán de modo que, recibido el grado de Bachiller, pueda obtenerse, previos los ejercicios que el reglamento prescriba, título de Médico-cirujano habilitado. Este título sólo dará derecho para ejercer la profesión en pueblos que no pasen de 5.000 almas.

Art. 40. Queda suprimida la enseñanza de la Cirujía menor ó ministrante.

El reglamento determinará los conocimientos prácticos que se han de exigir a los que aspiren al título de practicantes.

Art. 41. Igualmente determinará el reglamento las condiciones necesarias para obtener el título de Matrona ó Partera.

Art. 42. El Gobierno dictará las disposiciones necesarias para que, por medio de estudios suficientes, puedan pasar de una clase á otra los actuales Profesores del arte de curar, tomando en cuenta los estudios, el tiempo y los gastos de las respectivas carreras.

Art. 43. Los estudios de la facultad de Derecho son:

- Literatura latina.
- Literatura española.
- Filosofía.
- Historia de España.
- Prolegómenos de Derecho.
- Historia é Instituciones del Derecho romano.
- Instituciones del Derecho Civil, penal y mercantil de España con el estudio de los Códigos y Fueros provinciales.
- Instituciones de Derecho canónico.
- Historia de la Iglesia, de sus Concilios y colecciones canónicas.
- Disciplina general de la Iglesia, y particular de la de España. Teoría y práctica de los procedimientos judiciales.
- Oratoria forense.
- Ampliación del Derecho administrativo en sus diversos ramos.
- Estadística.
- Derecho internacional común y particular de España.
- Legislación comparada.

Art. 44. La facultad de Derecho se dividirá en tres secciones: de Leyes, de Cánones y de Administración.

Art. 45. El grado de Bachiller en Derecho será común para las tres secciones.

Los reglamentos determinarán qué estudios deban hacerse para obtener los grados de Licenciado y Doctor en cada una de ellas; disponiendo las enseñanzas de suerte que, con un año más de estudios, los Licenciados en Cánones puedan recibir este mismo grado en Leyes, y los de Leyes en Cánones.

El grado de Doctor en Derecho lo es juntamente en Leyes y Cánones, y los que á él aspiren completarán los estudios de ambas secciones en la forma que prescriban los reglamentos.

Los Licenciados en Administración ascenderán al Doctorado en la sección respectiva con los estudios que en los mismos reglamentos se determinen.

Art. 46. No se hará novedad por ahora en los estudios de la Teología que hoy se dán en las Universidades.

Se reserva al Gobierno la facultad de hacer uso, con respecto á ellos, de la autorización que le concede la ley de 17 de Julio último, cuando se verifique el arreglo definitivo de los mismos estudios en los Seminarios conciliares, ó ántes, si pareciese conveniente.

CAPITULO II

De las enseñanzas superiores

Art. 47. Son enseñanzas superiores.

La de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos.

La de Ingenieros de Minas.

La de Ingenieros de Montes.

La de Ingenieros agrónomos.

La de Ingenieros industriales.
La de Bellas Artes.
La de Diplomática.
La del Notariado.

Art. 48. La carrera de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos comprende los estudios siguientes:

Algebra, Geometría y Trigonometría.
Geometría analítica.
Física.
Química.
Mineralogía.
Geología.
Cálculo diferencial é integral.
Geometría descriptiva y sus aplicaciones.
Geodesia.
Mecánica.
Estudio de máquinas.
Estereotomía.
Construcción general.
Principios generales de Arquitectura.
Carreteras y ferrocarriles.
Ríos y Canales, abastecimiento de aguas y saneamiento de terrenos.
Puertos y faros.
Telegrafía.
Derecho administrativo y Economía política, con aplicación á las obras públicas.
Dibujo topográfico y de paisaje.
Ejercicios gráficos.
Estudios prácticos y formación de proyectos.

Art. 49. La carrera de Ingenieros de Minas comprende los estudios siguientes:

Algebra, Geometría y Trigonometría.

Geometría analítica.

Cálculo diferencial é integral.

Geometría descriptiva.

Estereotomía.

Geometría subterránea.

Geodiosia.

Mecánica.

Física.

Química.

Análisis química.

Mineralogía.

Botánica.

Zoología.

Geología.

Metalurgia.

Docimasia.

Construcción.

Laboreo.

Legislación de minas y Derecho administrativo aplicado á la minería.

Dibujo topográfico y de paisaje. Ejercicios gráficos.

Estudios prácticos, y redacción y formación de proyectos.

Art. 50. Los estudios de la carrera de Ingenieros de Montes son:

Algebra, Geometría y Trigonometría.

Geometría analítica.

Geometría descriptiva.

Geodesia.

Física.

Química.

Mineralogía.

Botánica.

Zoología.

Geología.

Principios generales de Dasonomía.

Dasografía.

Fisiografía forestal.

Dasótica.

Casotecnia.

Dasocresia.

Construcción forestal.

Derecho administrativo aplicado á los montes.

Historia de la Dasonomía.

Ejercicios gráficos.

Trabajos prácticos.

Art. 51. La carrera de Ingenieros agrónomos comprende:

Algebra, Geometría y Trigonometría.

Geometría analítica.

Geometría descriptiva.

Geodesia.

Mecánica.

Física.

Química.

Análisis química.

Mineralogía.

Botánica.

Zoología.

Geología.

Principios generales de Agronomía.

Fisiografía agrícola.

Fitotecnia y Zootecnia.
Industria rural.
Economía rural.
Historia crítica de la Agronomía.
Ejercicios gráficos.
Trabajos prácticos.

Art. 52. La carrera de Ingenieros industriales comprende:
Algebra, Geometría y Trigonometría.
Geometría analítica.
Cálculo diferencial é integral.
Mecánica analítica.
Cálculo diferencial é integral.
Mecánica analítica.
Geometría descriptiva y sus aplicaciones.
Estereotomía.
Física experimental.
Física industrial.
Mecánica industrial.
Química general.
Química industrial.
Análisis química.
Mineralogía y Geología.
Construcción de máquinas.
Construcciones industriales.
Metalurgia y Docimasia.
Economía política con aplicación á la Industria y Legislación industrial.
Dibujo y ejercicios gráficos.
Trabajos prácticos y formación de proyectos.

Art. 53. La carrera de Ingenieros industriales se dividirá en dos secciones; de Ingenieros mecánicos y de ingenieros químicos.

En los reglamentos se especificará qué estudios han de exigirse para obtener cada uno de estos títulos.

Art. 54. Los reglamentos determinarán los estudios y trabajos prácticos que deben hacer los Ayudantes y demás subalternos de los Cuerpos de Ingenieros, así como los aspirantes á Ingenieros industriales y los Peritos agrícolas.

Art. 55. En la carrera de Bellas Artes se comprenden las de Pintura, Escultura, Arquitectura y Música.

Art. 56. Los estudios de Pintura y Escultura son:
Anatomía pictórica.
Perspectiva.
Estudio del Antiguo.

Estudio del natural y ropajes.

Colorido.

Paisaje.

Composición aplicada á la Pintura y á la Escultura.

Modelado.

Teoría é historia de las Bellas Artes.

Se agregarán á los estudios de Pintura y Escultura las clases de Grabado que determine el reglamento.

El mismo expresará los estudios que han de exigirse para obtener el título de Profesor de cada una de estas partes.

Art. 57. La carrera de Arquitectura abraza:

Algebra, Geometría y Trigonometría.

Geometría analítica.

Cálculo diferencial é integral.

Topografía.

Geometría descriptiva.

Estereotomía.

Mecánica aplicada.

Mineralogía.

Geología,

Construcciones civiles é hidráulicas.

Historia de la Arquitectura; análisis de los monumentos de todas las épocas.

Composición.

Arquitectura legal.

Dibujo y trabajos prácticos.

Art. 58. Los estudios de Maestro compositor de Música son los siguientes:

Estudio de la Melodía.

Contrapunto.

Fuga.

Estudio de la Instrumentación.

Composición religiosa.

Composición dramática.

Composición instrumental.

Historia crítica del Arte musical.

Composición libre.

Un reglamento especial determinará todo lo relativo á las enseñanzas de Música vocal é instrumental y Declamación, establecidas en el Real Conservatorio de Madrid, como asimismo á los estudios preparatorios, matrículas, exámenes, concursos públicos y expedición de los títulos propios de estas profesiones.

Art. 59. La carrera de Diplomática abraza los estudios de:

Paleografía general.

Paleografía crítica.

Latín de los tiempos medios, y conocimientos del Romance, del Lemosin y Gallego.

Aljamía.

Arqueología y Numismática.

Bibliografía: clasificación y arreglo de archivos y bibliotecas.

Historia de España en los tiempos medios.

Ejercicios prácticos.

Art. 60. Los estudios de la carrera del Notariado son:

Prolegómenos de Derecho.

Derecho civil español.

Nociones de Derecho mercantil, administrativo y penal, en lo concerniente al ejercicio de la fe pública.

Otorgamiento de instrumentos públicos.

Teoría y práctica de los procedimientos judiciales.

Paleografía.

CAPITULO III

De las enseñanzas profesionales

Art. 61. Son enseñanzas profesionales:

La de Veterinaria.

La de Profesores mercantiles.

La de Náutica.

La de Maestros de Obras, Aparejadores y Agrimensores.

La de Maestros de primera enseñanza.

Art. 62. La carrera de Veterinaria comprende:

Elementos de Química y Física.

Nociones de Historia natural.

Anatomía general y descriptiva de todos los animales domésticos, Fisiología, Higiene, Patología, Terapéutica, Farmacología y Arte de recetar, Obstetricia, Medicina operatoria y clínica, con aplicación á las mismas especies de animales.

Elementos de Agricultura aplicada.

Zootecnia.

Arte de forjar y herrar.

Veterinaria legal.

Policía sanitaria.

Historia crítica de estos ramos.

Art. 63. El reglamento determinará qué parte de estos estudios y qué práctica habrán de exigirse para obtener el título de Veterinario de segunda clase y demás títulos de auxiliares subalternos.

Art. 64. Los estudios correspondientes á la enseñanza de los Profesores mercantiles abrazarán las materias que siguen:

Aritmética y Algebra mercantil.

Metrología universal.

Sistemas monetarios.

Teneduría de libros con aplicación al comercio, fábricas, talleres y oficinas públicas y particulares.

Cálculo mercantil aplicado á toda clase de negociaciones.

Práctica de comercio.

Geografía y Estadística industrial y comercial.

Elementos del Derecho mercantil español y Legislación de Aduanas.

Economía política, con sus aplicaciones al comercio.

Historia general del comercio.

Elementos de Derecho internacional mercantil.

Conocimiento de las primeras materias y de las manufacturas y objetos comerciales que con ellas se fabrican; y nociones de Física y Química indispensables para este estudio.

Art. 65. Los estudios de la enseñanza Náutica son:

Aritmética, Algebra, Geometría y Trigonometría.

Geografía física y política.

Física experimental.

Cosmografía.

Pilotaje y maniobras.

Dibujo lineal, topográfico, geográfico é hidrográfico.

Estudios prácticos en los buques.

Elementos de mecánica aplicada y resistencia de materiales.

Construcción y Arquitectura naval.

Art. 66. La carrera de Náutica se dividirá en dos secciones: la de Pilotos y la de constructores navales.

El reglamento determinará qué parte de los estudios arriba expresados han de probar los que aspiren á obtener uno ú otro de aquellos títulos.

Art. 67. La carrera de Maestros de obras, Aparejadores y Agrimensores comprende:

Aritmética y Geometría.

Topografía y Agrimensura.

Principios generales de Construcción y Montes.

Dibujo lineal, topográfico y de edificios.

Trabajos prácticos y formación de proyectos.

El reglamento determinará qué parte de estos estudios habrá de exigirse para obtener el título correspondiente á cada uno de los ramos de esta carrera.

Art. 68. Los estudios necesarios para obtener el título de Maestro de primera enseñanza elemental son:

Catecismo explicado de la doctrina cristiana,

Elementos de Historia sagrada.

Lectura.

Caligrafía.

Gramática castellana con ejercicios prácticos de composición.

Aritmética.

Nociones de Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura.

Elementos de Geografía.

Compendio de la Historia de España.

Nociones de Agricultura.

Principios de Educación y métodos de enseñanza.

Práctica de la enseñanza.

Art. 69. Para ser Maestro de primera enseñanza superior, se requiere:

Primero. Haber estudiado las materias expresadas en el artículo anterior.

Segundo. Haber adquirido nociones de Algebra, de Historia universal y de los fenómenos comunes de la naturaleza.

Art. 70. Para ser Profesor de Escuela normal, se necesita además haber estudiado:

Primero. Elementos de Retórica y Poética.

Segundo. Un curso completo de Pedagogía, en lo relativo á la primera enseñanza, con aplicación también á la de sordo-mudos y ciegos.

Tercero. Derecho administrativo, en cuanto concierne á la primera enseñanza.

Art. 71. Para ser Maestra de primera enseñanza, se requiere:

Primero. Haber estudiado con la debida extensión en Escuela normal las materias que abraza la primera enseñanza de niñas, elemental ó superior, según el título á que se aspire.

Segundo. Estar instruida en principios de Educación y método de enseñanza.

También se admitirán á las Maestras los estudios privados, siempre que acrediten dos años de práctica en alguna *Escuela modelo*.

Art. 72. Los reglamentos determinarán los conocimientos que se hayan de adquirir para ejercer las profesiones no expresadas en este título.

Art. 73. En todas las carreras de la enseñanza superior y profesional principiarán las lecciones el 15 de Septiembre, y concluirán el 15 de Junio.

En las Escuelas superiores, cuyos estudios teóricos y prácticos pasen de diez meses, se hará la distribución de las enseñanzas y ejercicios del modo que determinen los reglamentos, para aprovechar las ventajas de cada estación del año.

Podrá, sin embargo, obligarse á los alumnos en ciertos casos á dedicarse, durante las vacaciones, á estudios prácticos, bajo la dirección de los Profesores, ó en cualquiera otra forma que determinen los reglamentos.

TITULO IV *Del modo de hacer los estudios*

Art. 74. Los reglamentos determinarán el órden en que han de estudiarse las asignaturas, el tiempo que ha de emplearse en cada una de ellas, y el número de Profesores que ha de haber para enseñarlas en cada establecimiento. El Gobierno oído el Real Consejo de Instrucción pública, podrá modificar, disminuir ó aumentar las materias que quedan asignadas á cada enseñanza, siempre que así lo exija el mayor lustre de los estudios, ó lo aconsejen los progresos de los conocimientos humanos.

Art. 75. Desde que se principie la segunda enseñanza, así en ella como en los ulteriores estudios que se exijan académicamente, nadie se podrá matricular sin haber sido aprobado en el curso anterior, según el órden establecido, y haber satisfecho los derechos de matrícula que se señalan en la tarifa adjunta á esta Ley.

Sin embargo, cualquiera podrá matricularse en las asignaturas que le convenga, pagando los correspondientes derechos de matrícula, y obtener previo exámen, certificación de asistencia y aprovechamiento pero los estudios hechos de esta suerte no producirán efectos académicos sino para las carreras cuyos reglamentos lo permitan.

Art. 76. Se estudiarán en las facultades de Filosofía y Letras y en la de Ciencias exactas, físicas y naturales, las materias pertenecientes á ellas que forman parte de otras facultades ó carreras; y los estudios comunes á varias enseñanzas se harán en una misma cátedra, á no impedirlo la situación del establecimiento ó el excesivo número de alumnos.

Art. 77. Los estudios hechos académicamente en una carrera, serán de abono para todas las demás en que se exijan.

Art. 78. Se prohíbe la simultaneidad de los cursos académicos exigidos para cada carrera, así como los abonos, permutas y dispensas de estudios.

Art. 79. Para obtener los grados académicos y títulos de las carreras superiores y profesionales, será preciso sujetarse á exámenes y ejercicios generales sobre las materias que cada grado ó título suponga, y satisfacer los derechos que para cada caso se señalan en la tarifa adjunta á esta Ley.

Los reglamentos de las Escuelas superiores y profesionales determinarán las materias de segunda enseñanza y de la facultad de Ciencias que deben probar por medio de exámen verificado en las mismas Escuelas, los que aspiren á ingresar en ellas.

Art. 80. Los alumnos tendrán por punto general en todas las carreras dos lecciones diarias á lo menos y en la segunda enseñanza, tres.

Art. 81. Habrá academias ó ejercicios semanales en aquellos estudios en que se juzgue conveniente para el mayor aprovechamiento de los alumnos.

Art. 82. En cada establecimiento de enseñanza se conferirán los grados correspondientes á los estudios que en él se hagan, y se verificarán los exámenes y ejercicios necesarios para obtener los títulos profesionales á que dén derecho las carreras que en él se sigan.

Art. 83. Los exámenes y ejercicios para obtener grados y títulos serán públicos en todas las enseñanzas.

Art. 84. El Gobierno publicará programas generales para todas las asignaturas correspondientes á las diversas enseñanzas, debiendo los Profesores sujetarse á ellos en sus explicaciones; se exceptúan en las facultades los estudios posteriores á la licenciatura.

Art. 85. A los alumnos que sobresalieren en aplicación, progresos y conducta, se les distribuirá anualmente premios que podrán consistir en diplomas especiales, medallas, obras é instrumentos, y en la relevación del pago de derechos de matrícula, grados y títulos.

TITULO V

De los libros de texto

Art. 86. Todas las asignaturas de la primera y segunda enseñanza, las de las carreras profesionales y superiores y las de las facultades hasta el grado de Licenciado, se estudiarán por libros de texto: estos libros serán señalados en listas que el Gobierno publicará cada tres años.

Art. 87. La Doctrina cristiana se estudiará por el Catecismo que señale el Prelado de la diócesis.

Art. 88. La Gramática y Ortografía de la Academia Española serán texto obligatorio y único para estas materias en la enseñanza pública.

Art. 89. Se señalarán libros de texto para ejercicios de lectura en la primera enseñanza. El Gobierno cuidará de que en las Escuelas se adopten, además de aquellos que sean propios para formar el corazón de los niños, inspirándoles sanas máximas religiosas y morales, otros que los familiaricen con los conocimientos científicos é industriales más sencillos y de más general aplicación á los usos de la vida; teniendo en cuenta las circunstancias particulares de cada localidad.

Art. 90. En las demás materias de la primera enseñanza no pasará de seis el número de obras de texto que se señalen para cada asignatura, ni de tres el de las que se aprueben para las asignaturas de segunda enseñanza é instrucción superior y profesional.

Art. 91. Para proveer de obras de texto aquellas asignaturas en que no las haya á propósito, el Gobierno abrirá concursos, ó atenderá por otro medio á tas necesidades de la enseñanza, oyendo siempre al Real Consejo de Instrucción pública.

Art. 92. Las obras que traten de Religión y Moral no podrán señalarse de texto sin prévia declaración de la Autoridad eclesiástica, de que nada contienen contra la pureza de la Doctrina ortodoxa.

Art. 93. De los libros que el Gobierno se propusiere señalar para ejercicios de lectura en la primera enseñanza, se dará conocimiento á la Autoridad eclesiástica con la anticipación conveniente.

TITULO VI
De los estudios hechos en país extranjero

Art. 94. Serán admitidos á incorporación, en los establecimientos literarios, los años académicos cursados en país extranjero; siempre que se acrediten hechos con buena nota los estudios al efecto requeridos en nuestras Escuelas, y en igualdad de extensión y tiempo; completándose en caso contrario las materias ó el tiempo que faltaren.

Art. 95. Para cada incorporación será necesaria una autorización especial del Gobierno, no podrá concederla, oído el Real Consejo de Instrucción pública. Los agraciados pagarán los derechos de matrícula que habrían satisfecho si hubieran estudiado en España.

Art. 96. El Gobierno podrá, por justas causas y oído el Real Consejo de Instrucción pública, conceder habilitación temporal para ejercer sus respectivas profesiones en los dominios españoles á los graduados extranjeros que lo solicitaren; siempre que acrediten la validez de sus títulos, haber ejercido su profesión por seis años y pagado la cantidad que se les señale, la cual no podrá exceder de los derechos que se exijan por el mismo título en nuestros establecimientos.

SECCION SEGUNDA
De los establecimientos de enseñanza

TITULO PRIMERO.
De los establecimientos públicos

CAPITULO PRIMERO
De las Escuelas de primera enseñanza

Art. 97. Son Escuelas públicas de primera enseñanza las que se sostienen en todo ó en parte con fondos públicos, obras pías ú otras fundaciones destinadas al efecto.

Estas Escuelas estarán á cargo de los respectivos pueblos, que incluirán en sus presupuestos municipales, como gasto obligatorio, la cantidad necesaria para atender á ellas; teniendo en su abono los productos de las referidas fundaciones.

Todos los años, sin embargo, se consignará en el presupuesto general del Estado la cantidad de un millón de reales, por lo menos, para auxiliar á los pueblos que no puedan costear por sí solos los gastos de la primera enseñanza. El Gobierno dictará, oído el Real Consejo de Instrucción pública, las disposiciones convenientes para la equitativa distribución de estos fondos.

Art. 98. Los derechos de patronato serán respetados por esta Ley, salvo siempre el de la suprema inspección y dirección que al Gobierno corresponde.

Art. 99. Las Escuelas son elementales ó superiores, según que abracen las materias señaladas á cada uno de estos dos grados de la enseñanza.

Art. 100. En todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una Escuela pública elemental de niños y otra, aunque sea incompleta, de niñas.

Las incompletas de niños sólo se consentirán en pueblos de menos vecindario.

Art. 101. En los pueblos que lleguen á 2.000 almas habrá dos Escuelas completas de niños y otras dos de niñas.

En los que tengan 4.000 almas habrá tres; y así sucesivamente, aumentándose una Escuela de cada sexo por cada 2.000 habitantes, y contándose en este número las Escuelas privadas; pero la tercera parte, á lo menos, será siempre de Escuelas públicas.

Art. 102. Los pueblos que no lleguen á 500 habitantes deberán reunirse, á otros inmediatos para formar juntos un distrito donde se establezca Escuela elemental completa, siempre que la naturaleza del terreno permita á los niños concurrir á ella cómodamente; en otro caso cada pueblo establecerá una Escuela incompleta; y si aún esto no fuera posible, la tendrá por temporada.

Las Escuelas incompletas y las de temporadas se desempeñarán por adjuntos ó pasantes, bajo la dirección y vigilancia del Maestro de la Escuela completa más próxima.

Art. 103. Únicamente en las Escuelas incompletas se permitirá la concurrencia de los niños de ambos sexos, en un mismo local, y aun así con la separación debida.

Art. 104. En las capitales de provincia y poblaciones que lleguen á 10.000 almas, una de las Escuelas públicas deberá ser superior.

Los Ayuntamientos podrán establecerla también en los pueblos de menor vecindario cuando lo crean conveniente, sin perjuicio de sostener la elemental.

Art. 105. El Gobierno cuidará de que, por lo menos en las capitales de provincia y pueblos que lleguen á 10.000 almas, se establezcan además Escuelas de párvulos.

Art. 106. Igualmente fomentará el establecimiento de lecciones de noche ó de domingo para los adultos cuya instrucción haya sido descuidada, ó que quieran adelantar en conocimientos.

Art. 107. En los pueblos que lleguen á 10.000 almas habrá precisamente una de estas enseñanzas, y además de una clase de Dibujo lineal y de adorno, con aplicación á las Artes mecánicas.

Art. 108. Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordo-mudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una Escuela de esta clase en cada Distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, á la educación de aquellos desgraciados.

CAPITULO II

De las Escuelas normales de primera enseñanza

Art. 109. Para que los que intenten dedicarse al magisterio de primera enseñanza puedan adquirir la instrucción necesaria, habrá una Escuela normal en la capital de cada provincia y otra central en Madrid.

Art. 110. Toda Escuela normal tendrá agregada una Escuela práctica, que será la superior correspondiente a la localidad, para que los aspirantes á Maestros puedan ejercitarse en ella.

Art. 111. Los gastos de las Escuelas normales provinciales se satisfarán por las respectivas provincias, quedando á beneficio de éstas el importe de las matrículas que paguen los aspirantes á Maestros.

Art. 112. La Escuela práctica será sostenida por el Ayuntamiento del pueblo como Escuela superior, y también estará á cargo de la Corporación municipal la conservación del edificio.

Art. 113. Los gastos de la Escuela normal central se satisfarán por el Estado, salvo los que correspondan respectivamente á la Diputación y al Ayuntamiento de Madrid: á éste, por la Escuela práctica y á aquella, por la parte de Escuela normal provincial.

Art. 114. El Gobierno procurará que se establezcan Escuelas normales de Maestras para mejorar la instrucción de las niñas; y declarará *Escuelas-modelos*, para los efectos del artículo 71, las que estime conveniente, previos los requisitos que determinará el reglamento.

CAPITULO III

De los establecimientos públicos de segunda enseñanza

Art. 115. Para el estudio de la segunda enseñanza habrá Institutos públicos que, por razón de la importancia de las poblaciones donde estuvieren establecidos, se dividirán en tres clases, siendo de primera los de Madrid; de segunda los de capitales de provincia de primera ó segunda clase, ó pueblos donde exista Universidad, y de tercera las de las demás poblaciones.

Art. 116. Los Institutos serán además provinciales ó locales, según que estén á cargo de las provincias ó de los pueblos.

Art. 117. Cada provincia tendrá un Instituto que comprenda todos los estudios generales de la segunda enseñanza y los de aplicación que el Gobierno estime conveniente establecer ófda la Junta provincial de Instrucción pública.

En Madrid habrá por lo menos dos.

Art. 118. Las provincias están obligadas á incluir en sus presupuestos la cantidad á que asciendan los sueldos de entrada de todos los Catedráticos y los demás gastos del establecimiento; teniendo en su abono las rentas que posea el Instituto y los derechos académicos que satisfagan los alumnos.

Art. 119. El Gobierno podrá hacerse cargo de sostener los Institutos de las provincias que tengan por conveniente, mediante una cantidad alzada que la provincia ha de entregar anualmente al Estado.

Art. 120. No habrá Instituto local sino donde el Gobierno lo permita, previo expediente en que se justifique su conveniencia y se acrede la posibilidad de sostenerlo, después de cubiertas las demás obligaciones municipales.

Art. 121. Los Institutos locales se sostendrán:

Primero. Con las rentas que posean.

Segundo. Con el producto de las matrículas y demás derechos académicos.

Tercero. Con lo que para cubrir sus gastos, si no bastaren los expresados ingresos, habrá de incluirse en el presupuesto municipal.

Art. 122. En los institutos locales se dará, por lo menos, todo el primer período de la segunda enseñanza, y se establecerán además los estudios de aplicación que sean más convenientes, atendidas las circunstancias de la localidad.

Art. 123. No podrá suprimirse ni reformarse un instituto local sin autorización del Gobierno, previo expediente gubernativo, hasta cuya resolución continuará el pueblo obligado á satisfacer los gastos del establecimiento en la forma prescrita al autorizar su creación.

Art. 124. En las poblaciones donde haya Instituto, se refundirán en él las Escuelas elementales que existieren de Industria, Agricultura, Comercio, Náutica ú otras de estudios de aplicación de segunda enseñanza.

Art. 125. En los pueblos donde existan Escuelas de esta clase y no Instituto, se procurará establecerlo, y en tal caso se estará á lo dispuesto en el artículo anterior.

CAPITULO IV

De los Establecimientos públicos de enseñanza superior y profesional

Art. 126. Las Universidades y Escuelas superiores y profesionales serán sostenidas por el Estado; el cual percibirá las rentas de establecimientos, así como los derechos de matrícula, grados y títulos científicos.

Exceptúanse las Escuelas normales de primera enseñanza, con respecto á las cuales se estará á lo dispuesto en los artículos 111, 112 y 113.

Art. 127. Para la enseñanza de las facultades habrá diez Universidades: una central y nueve de distrito.

Art. 128. La Universidad central estará en Madrid; las de distrito en Barcelona, Granada, Oviedo, Salamanca, Santiago, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza.

Art. 129. En la Universidad central se enseñarán las materias correspondientes á todas las Facultades en su mayor extensión hasta el grado de Doctor.

Art. 130. La facultad de Filosofía y Letras se estudiará en todas las Universidades de distrito hasta el grado de Bachiller por lo menos. El Gobierno determinará los estudios de lenguas sábias que han de establecerse en cada Universidad.

Art. 131. Los reglamentos determinarán los estudios de la Facultad de Ciencias exactas, físicas y naturales que ha de haber en cada Universidad de distrito.

Art. 132. La facultad de Derecho existirá en todas las Universidades hasta el grado de Licenciado inclusive en la sección de leyes: en la sección de Cánones, en Oviedo, Salamanca y Sevilla; y en la de Administración, en Barcelona, Sevilla y Valladolid.

Art. 133. Habrá Facultad de Teología, hasta el mismo grado de Licenciado, en Oviedo, Salamanca, Santiago, Sevilla y Zaragoza.

Art. 134. Habrá facultad de Medicina, hasta el grado también de Licenciado, en Barcelona, Granada, Santiago, Sevilla, Valencia y Valladolid.

Art. 135. Habrá facultad de Farmacia, hasta el grado también de Licenciado, en Barcelona, Granada y Santiago.

Art. 136. Para el estudio y enseñanza de las Ciencias exactas, físicas y naturales, en su mayor extensión, habrá en Madrid una Escuela superior de Ciencias exactas, Física y Química, un Museo de Historia natural y un Observatorio astronómico. Estas tres Escuelas reunidas constituyen la facultad de Ciencias.

Cada uno de estos establecimientos tendrá un local independiente, y un reglamento particular en que se dispondrán los estudios de modo que los alumnos hagan frecuentes ejercicios prácticos de las asignaturas que cursaren.

Art. 137. Habrá en Madrid una Escuela de Bellas Artes para los estudios superiores de Pintura, Escultura y Grabado, además de los elementales; otra de Arquitectura, y un Conservatorio de Música y Declamación.

Las Academias de Bellas Artes establecidas en las provincias se conservarán en su actual estado.

Art. 138. Las enseñanzas superiores de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, y de Minas, se darán en las Escuelas de estos ramos establecidas en Madrid; la de Ingenieros de Montes, en la Escuela de Villaviciosa; la de Ingenieros agrónomos, en las de Madrid y Aranjuez; la de Ingenieros industriales, en el Real Instituto industrial de Madrid y en las Escuelas superiores de Barcelona, Gijón, Sevilla, Valencia y Vergara; la de Diplomática, en la Escuela de Madrid, y la del Notariado, en las de Madrid, Barcelona, Granada, Oviedo y Valladolid.

Art. 139. Las enseñanzas de los Ayudantes y demás subalternos, de que trata el art. 54, se darán en los puntos que el Gobierno determine.

Art. 140. La enseñanza profesional de Veterinaria de primera clase se dará en la Escuela de Madrid; y la de segunda, en las de Córdoba, León y Zaragoza.

La enseñanza profesional de Comercio se dará en la Escuela de Madrid agregada al Real Instituto Industrial.

La profesional de Náutica para Pilotos se dará en las Escuelas de Barcelona, Bilbao; Cádiz, Cartagena, La Coruña, Gijón, Málaga, San Sebastián, Santander y Santa Cruz de Tenerife; y para Constructores navales en las Escuelas de Barcelona, Cádiz, Cartagena, La Coruña y Santander.

La de Maestros de obras, Aparejadores y Agrimensores se dará en la Escuela de este ramo, agregada á la de Arquitectura en Madrid; y en provincias, en las Escuelas agregadas á las respectivas Academias provinciales.

CAPITULO V *De los Colegios*

Art. 141. En los mismos edificios que ocupen los Institutos de segunda enseñanza, ó á sus inmediaciones, se establecerán Colegios donde, por una módica retribución, se reciban alumnos internos.

Art. 142. Estos establecimientos podrán estar á cargo del Estado ó de las mismas provincias ó pueblos que sostengan los Institutos, aunque siempre sujetos á los reglamentos que expida el Gobierno.

Art. 143. Se aplicarán á los Colegios, salvo los derechos de familia, todas las prebendas ó becas que por cualquier título correspondan á estudios de Gramática, Filosofía ú otros de los que comprende ahora la segunda enseñanza; pero respetándose siempre el derecho de patronato, y siguiéndose en el orden de llamamiento la voluntad de los fundadores.

Art. 144. El Gobierno establecerá, donde lo tenga por conveniente, Colegios de internos para la enseñanza superior.

Art. 145. La mitad de los productos líquidos de los Colegios se aplicará al sostenimiento de las Escuelas á que estén adjuntos, y el resto se invertirá en becas gratuitas.

Art. 146. Las becas de gracia de que se habla en el artículo anterior se proveerán, parte en alumnos pensionistas del mismo Colegio que se hayan hecho acreedores á este premio por su conducta y aprovechamiento, parte en jóvenes pobres y sobresalientes.

Art. 147. Los agraciados perderán el derecho á la pensión si dejaren de matricularse, ó no fueren aprobados en algún curso; á no ser por causa involuntaria y legítima.

TITULO II *De los establecimientos privados*

Art. 148. Son establecimientos privados los costeados y dirigidos por personas particulares, Sociedades ó Corporaciones.

Art. 149. Todo el que tenga veinte años cumplidos de edad, y título para ejercer el Magisterio de primera enseñanza, puede establecer y dirigir una Escuela particular de esta clase según lo que determinen los reglamentos.

Art. 150. Para establecer un Colegio privado de segunda enseñanza se requiere autorización del Gobierno, que la concederá, oído el Real Consejo de instrucción pública, y previa justificación de los extremos siguientes:

Primera. Que el empresario es persona de buena vida y costumbres, y tiene veinticinco años de edad; que se halla en el ejercicio de los derechos civiles y políticos, y que está dispuesto á prestar la fianza pecunaria que prescribiere el reglamento.

Segundo. Que el Director tiene título de Licenciado en cualquier facultad, ó su equivalente en carrera superior.

Tercero. Que el local reúne las convenientes condiciones higiénicas, atendido el número de alumnos internos y externos que ha de haber en él.

Cuarto. Que el reglamento interior no contiene disposiciones contrarias á las generales dictadas por el Gobierno, ó perjudiciales á la educación física, moral ó intelectual de los alumnos.

Quinto. Que el Colegio tiene los Profesores necesarios, autorizados con el correspondiente título académico.

Sexto. Que hay en el Colegio los medios materiales que requiere la enseñanza.

Art. 151. Los estudios hechos en Colegios privados tendrán validez académica, mediante los requisitos siguientes:

Primero. Que los Profesores tengan la edad y el título universitario que exige esta ley para ser Catedrático de Instituto.

Segundo. Que se remitan anualmente al Instituto de la provincia las listas de la matrícula, satisfaciendo la mitad de los derechos.

Tercero. Que los estudios se hagan por los libros de texto designados por el Gobierno, y en el mismo orden y con sujeción á los mismos programas que en los establecimientos públicos.

Cuarto. Que los exámenes anuales se celebren en el Instituto á que esté incorporado el Colegio, y si estuviese en distinta población y á la distancia que los reglamentos señalen, bajo la presidencia de un Catedrático de aquella Escuela.

Art. 152. Las Sociedades y Corporaciones, debidamente autorizadas por las leyes, podrán establecer Escuelas ó Colegios privados para la primera y segunda enseñanza; pero tanto en un caso como en otro necesitan la autorización del Gobierno, que la concederá con sujeción á lo dispuesto en el artículo 150, pudiendo relevárlas de la obligación de prestar fianza.

Art. 153. Podrá el Gobierno conceder autorización para abrir Escuelas y Colegios de primera y segunda enseñanza, á los institutos religiosos de ambos sexos legalmente establecidos en España, cuyo objeto sea la enseñanza pública, dispensando á sus jefes y Profesores el título y fianza que exige el artículo 150.

Art. 154. Los reglamentos de las Escuelas superiores y profesionales señalarán los casos en que pueden servir para las respectivas carreras los estudios hechos en establecimientos privados.

Art. 155. Los estudios de facultad hechos privadamente no tienen valor ninguno académicamente; sin embargo, los Catedráticos de Instituto podrán optar á los grados de Licenciado y Doctor que necesiten para ascender en el Profesorado, estudiando provadamente las materias que les falten para aspirar á ellos, y computándoseles cada tres años de enseñanza por un año académico de los que aquellos grados requieran.

Los comprendidos en esta excepción deberán sufrir los exámenes de curso y hacer los ejercicios que para cada grado estuvieren establecidos, satisfaciendo los correspondientes derechos de matrícula y títulos.

TITULO III *De la enseñanza doméstica*

Art. 156. Serán admitidos á los exámenes de ingreso para la segunda enseñanza, los que hayan adquirido la primera en casa de sus padres, tutores ó encargados de sus educación, aun cuando no la hubieren recibido de Maestro con título.

Art. 157. También podrán estudiar los alumnos el primer período de la segunda enseñanza en casa de sus padres, tutores ó encargados de su educación, bajo las condiciones siguientes:

Primera. Que tengan la edad señalada en el art. 17.

Segunda. Que se matriculen en el Instituto local ó provincial respectivo, para lo cual deberán ser aprobados en un exámen general de primera enseñanza y satisfacer la mitad de los derechos de matrícula.

Tercera. Que estudien bajo la dirección de Profesor debidamente autorizado.

Cuarta. Que sufren los exámenes anuales de curso en el Instituto donde estuvieren matriculados.

TITULO IV *De las Academias, Bibliotecas, Archivos y Museos*

Art. 158. Las Academias, Bibliotecas, Archivos y Museos se consideran, para los efectos de esta Ley, dependencia del ramo de Instrucción pública.

Art. 159. El Gobierno cuidará de que las Reales Academias Española, de la Historia, de San Fernando y de Ciencias exactas, físicas y naturales, tengan á su disposición los medios de llenar, tan cumplidamente como sea posible, el objeto de su instituto.

Art. 160. Se creará en Madrid otra Real Academia, igual en categoría á las cuatro existentes, denominada *de Ciencias morales y políticas*.

Art. 161. Se pondrá al cuidado de la Real Academia de San Fernando la conservación de los instrumentos artísticos del Reino y la inspección superior del Museo nacional de Pintura y Escultura, así como la de los que debe haber en las provincias; para lo cual estarán bajo su dependencia las Comisiones provinciales de Monumentos, suprimiéndose la central.

Art. 162. Para establecer Academias ú otras cualesquiera corporaciones que tengan por objeto discutir ó estudiar cuestiones relativas á cualquier ramo del saber humano, se necesita

autorización especial del Gobierno, que podrá concederla, oído el Real Consejo de Instrucción pública:

Art. 163. El Gobierno promoverá los aumentos y mejoras de las Bibliotecas existentes; cuidará de que en ninguna provincia deje de haber, lo menos una Biblioteca pública y dictará las disposiciones convenientes para que en cada una haya aquellas obras cuya lectura pueda ser más útil, atendidas las circunstancias especiales de la localidad y del establecimiento á que corresponda.

Art. 164. Igualmente cuidará el Gobierno de que se establezca en cada capital de provincia un Museo de Pintura y Escultura, el cual correrá al inmediato cargo de la respectiva Comisión de Monumentos.

Art. 165. Se organizará el servicio de Archivos, determinando cuáles han de ser tenidos como generales é históricos, y cuáles como de provincia; la clase de documentos que han de conservarse en ellos; las épocas en que habrán de remitírseles, y la inspección que al Gobierno corresponde sobre los de las localidades y corporaciones.

Art. 166. Se creará un Cuerpo de empleados en los Archivos y Bibliotecas, exigiendo á los que aspiren á entrar en él especiales condiciones de idoneidad señalándoles digna remuneración, y asegurándoles la estabilidad que exige el buen servicio de estos ramos.

SECCION TERCERA Del profesorado público

TITULO PRIMERO *Del Profesorado en general*

Art. 167. Para ejercer el Profesorado en todas las enseñanzas se requiere:

Primero. Ser español, circunstancia que puede dispensarse á los Profesores de Lenguas vivas y á los de Música vocal e instrumental.

Segundo. Justificar buena conducta religiosa y moral.

Art. 168. No podrán ejercer el Profesorado:

Primero. Los que padeczan enfermedad ó defecto físico que imposibilite para la enseñanza.

Segundo. Los que hubieren sido condenados á penas afflictivas ó que lleven consigo la inhabilitación absoluta para cargos públicos y derechos políticos, á no obtener una rehabilitación suficiente y especial para la enseñanza.

Art. 169. El nombramiento de Profesores de los Establecimientos públicos corresponde al Gobierno ó á sus delegados, que lo harán, previas las formalidades que se dirán en los títulos respectivos.

Art. 170. Ningún Profesor podrá ser separado sino en virtud de sentencia judicial que le inhabilite para ejercer su cargo, ó de expediente gubernativo, formado con audiencia del interesado y consulta del Real Consejo de Instrucción pública, en el cual se declare que no

cumple con los deberes de su cargo, que infunde en sus discípulos doctrinas perniciosas, ó que es indigno por su conducta moral de pertenecer al Profesorado.

Art. 171. Los Profesores que no se presenten á servir sus cargos en el término que prescriban los reglamentos, ó permanezcan ausentes del punto de su residencia sin la debida autorización, se entenderá que renuncian sus destinos: si alegaren no haberse presentado por justa causa, se formará expediente en los términos prescritos en el artículo anterior.

Art. 172. Tampoco podrá ningún Profesor ser trasladado á otro establecimiento ó asignatura sin previa consulta del Real Consejo de Instrucción pública.

Art. 173. Cuando el Gobierno lo estime conveniente para mayor economía ó provecho de la enseñanza, podrá encargar á un Profesor, además de la asignatura de que sea titular, otra, mediante la gratificación que para el caso se establezca.

Art. 174. El ejercicio del Profesorado es compatible con el de cualquier profesión honrosa que no perjudique el cumplido desempeño de la enseñanza, é incompatible con todo otro empleo ó destino público.

Art. 175. Ningún Profesor de establecimiento público podrá enseñar en establecimiento privado ni dar lecciones particulares, sin expresa licencia del Gobierno.

Art. 176. Los que disfruten prebenda eclesiástica percibirán sólo la mitad del sueldo que les corresponda como Profesores.

Art. 177. Los Profesores que después de haber servido en propiedad sus plazas por espacio de diez años dejen la enseñanza para pasar á otros destinos públicos, podrán ser nombrados de nuevo para cargos del Profesorado de igual clase que los que hubieren servido; contándoseles los años de antigüedad que llevaban al salir de la carrera de la enseñanza, y recobrando la categoría que antes hubieren obtenido.

Art. 178. Los Profesores que por supresión ó reforma quedaren sin colocación, percibirán las dos terceras partes del sueldo que disfrutaban hasta tanto que vuelvan á ser colocados.

Art. 179. Los Catedráticos de los establecimientos sostenidos por el Estado, tendrán derecho á jubilación, y transmitirán á sus viudas y huérfanos el derecho á pensión conforme á las disposiciones generales vigentes para clases pasivas respetándose los derechos adquiridos.

CAPITULO PRIMERO

De los Maestros de primera enseñanza

Art. 180. Además de los requisitos generales, se necesita para aspirar al Magisterio en las Escuelas públicas:

Primero. Tener veinte años cumplidos.

Segundo. Tener el título correspondiente.

Art. 181. Quedan exceptuados de este último requisito los que regenten Escuelas elementales incompletas; los cuales, como igualmente los Maestros de párvulos, podrán ejercer mediante un certificado de aptitud y moralidad, expedido por la respectiva Junta local, y visado por el Gobernador de la provincia, en la forma y términos que determine el reglamento.

Art. 182. Serán nombrados por el Rector del distrito los Maestros de Escuelas públicas cuyo sueldo no llegue á 4.000 reales, y las Maestras dotadas con menos de 3.000. Corresponde á la Dirección general de Instrucción pública proveer las plazas de Maestros cuyo haber sea menor de 6.000, y las de Maestras cuyo sueldo no llegue á 5.000. Serán de nombramiento Real los cargos de la primera enseñanza que tengan mayor remuneración.

Art. 183. Se exceptúan de esta regla las Escuelas sujetas á derecho de patronato; cuya provisión se hará, conforme á lo dispuesto por el fundador, en personas que tengan los requisitos que exige la presente ley, y con la aprobación de la Autoridad, á quien á no mediar el derecho de patronato, correspondería hacer el nombramiento.

Art. 184. Cuando los Patronos no hagan la provisión en los plazos que los reglamentos señalaran, perderán por aquella vez el derecho de elegir, que se trasladará á la Administración.

Art. 185. Las plazas de Maestros cuya dotación no llegue a 3.000 reales, y las de Maestras cuyo sueldo sea menor de 2.000, se proveerán sin necesidad de oposición; pero se anunciará la vacante señalándose un término para presentar solicitudes; y se hará el nombramiento á propuesta de la Junta provincial de Instrucción pública, teniendo en cuenta los méritos de los aspirantes.

Art. 186. Las Escuelas cuya dotación exceda de las cantidades expresadas en el artículo anterior, se proveerán por oposición.

Art. 187. Los Maestros y Maestras que hubieran obtenido Escuela por oposición, podrán ser nombrados, si lo solicitaren para otra de la misma clase, aunque tenga mayor dotación, sin necesidad de nuevos ejercicios.

Art. 188. Los reglamentos determinarán la forma en que han de hacerse las oposiciones y el orden que ha de observarse en las traslaciones y ascensos.

Art. 189. En las Escuelas elementales incompletas podrán agregarse las funciones de Maestro á las de Cura párroco, Secretario de Ayuntamiento ú otras compatibilidades con la enseñanza. Pero en las Escuelas completas no se consentirá semejante agregación sin especial permiso del Rector, que tan sólo podrá darlo para pueblos que no lleguen á 700 almas.

Art. 190. Cuando en los casos previstos por el artículo anterior, el cargo de Maestro recaiga en persona eclesiástica, el certificado de que trata el art. 181 será expedido por el respectivo Diocesano, dando conocimiento al Rector del Distrito.

Art. 191. Los Maestros de Escuelas públicas elementales completas disfrutarán:
Primero. Habitación decente y capaz para sí y su familia.

Segundo. Un sueldo fijo de 2.500 reales anuales, por lo menos en los pueblos que tengan de 500 á 1.000 almas; de 3.300 reales en los pueblos de 1.000 a 3.000; de 4.400 reales en los de 3.000 a 10.000; de 5.500 reales en los de 10 a 20.000; de 6.600 reales en los de 20.000 a 40.000; de 8.000 reales en los de 40.000 en adelante; y de 9.000 reales en Madrid.

Art. 192. Los maestros y Maestras de las Escuelas percibirán además de su sueldo fijo, el producto de las retribuciones de los niños que puedan pagarlas. Estas retribuciones se fijarán por la respectiva Junta local, con aprobación de la de provincia.

Art. 193. En los pueblos que tengan menos de 500 almas el Gobernador fijará oyendo al Ayuntamiento la dotación que éste ha de dar al Maestro, ó la cantidad con que ha de contribuir para dotar al del distrito que se forme, según lo prevenido en al art. 102.

Art. 194. Las Maestras tendrán de dotación respectivamente una tercera parte menos de lo señalado á los Maestros en la escala del art. 191.

Art. 195. Los Maestros y Maestras de Escuela superior disfrutarán 1.000 rs. más de sueldo que los de Escuela elemental de los pueblos respectivos.

Art. 196. Los Maestros y Maestras de Escuela pública disfrutarán un aumento gradual de sueldo, con cargo al presupuesto de la provincia respectiva.

A este fin se dividirán en cuatro clases, y pasarán de una á otra, según su antigüedad, méritos y servicios en la enseñanza, en la forma que determinen los reglamentos.

De cada cien Maestros y Maestras, cuatro pertenecerán á la primera clase; seis a la segunda; veinte á la tercera, y los demás á la cuarta.

La clasificación se hará en cada provincia, y los Maestros ó Maestras que pasen de una provincia á otra, dejarán de percibir el aumento de sueldo correspondiente á su clase, hasta que ocurran vacantes, para las cuales serán nombrados.

Art. 197. Los Maestros y Maestras de las tres primeras clases disfrutarán un aumento de sueldo sobre el que corresponda á sus Escuelas, que consistirá:

Para los de tercera, en 200 rs.

Para los de segunda, en 300.

Para los de primera, en 500.

El sueldo de los Maestros y Maestras de cuarta clase será el que corresponda á la Escuela que desempeñen.

Art. 198. El Gobierno adoptará cuantos medios estén á su alcance para asegurar á los Maestros el puntual pago de sus dotaciones; pudiendo, cuando fuere necesario, establecer en las capitales de provincia la recaudación y distribución de los fondos consignados para este objeto, y para el material de Escuelas, á fin de que los pagos se hagan con la debida regularidad y exactitud.

Art. 199. Las condiciones que han de exigirse á los Profesores de las Escuelas de sordomudos y ciegos, y los sueldos que han de disfrutar serán objeto de disposiciones especiales.

CAPITULO II

De los Maestros de Escuelas normales de primera enseñanza

Art. 200. Para ser Maestro de Escuela normal de provincia, se requiere haber aprobado los estudios necesarios para obtener el título de Maestro superior, y estudiado posteriormente en la Escuela normal central el curso propio de los Maestros normales.

Este último requisito se dispensará á los que con buena nota lleven consagrados ocho años á la enseñanza en Escuela superior.

Art. 201. De cada cinco plazas vacantes de Maestro de Escuela normal, se proveerá una por concurso entre los Regentes de las Escuelas prácticas normales que hayan servido su cargo con buena nota por espacio de diez años.

Art. 202. El sueldo de los Directores de Escuela normal de provincia será de 12.000 rs. en las de primera clase; y de 10.000 en las de segunda y tercera.

El número, clase y sueldo de los Profesores de estas Escuelas y de la central se determinará en el reglamento.

Art. 203. Los Profesores del curso superior para Maestros de Escuela normal é Inspectores de primera enseñanza, establecido en la central de Madrid, tendrán el sueldo y categoríía de Directores de Escuela normal provincial de primera clase, con opción en la forma que determine el reglamento, á una mejora gradual de dotación que no podrá pasar de 15.000 rs.

Art. 204. En el Magisterio de las Escuelas normales se entrará por oposición y se ascenderá por concurso, con sujeción á los trámites que establezcan los reglamentos, y sin perjuicio de lo dispuesto en el art. 201.

Art. 205. No podrán ascender á Profesor del curso superior para Maestro de Escuela normal establecido en la central de Madrid los que no tengan el título de Bachiller en Artes.

CAPITULO III

De los Catedráticos de Instituto

Art. 206. Se consideran Catedráticos de Instituto para los efectos de esta Ley:

Primero. Los de los Estudios generales de la segunda enseñanza.

Segundo. Los de los Estudios de aplicación de que trata el artículo 16.

Art. 207. Para aspirar á cátedras de Instituto se requiere:

Primero. Tener veinticuatro años cumplidos.

Segundo. Tener título correspondiente.

Este será, en los Estudios generales de segunda enseñanza, el grado de Bachiller en la facultad á que corresponda la asignatura.

En las enseñanzas de aplicación los reglamentos determinarán para qué asignaturas se ha de exigir el mismo grado de Bachiller, y para qué otras el título superior ó profesional de la carrera á que correspondan los respectivos estudios.

Los Profesores de Lenguas vivas y Dibujo, y los de Música vocal é instrumental y Declamación no necesitan título.

Art. 208. Las cátedras de los institutos de tercera clase y las de las Escuelas elementales de que se habla en los artículos 124 y 125, se proveerán por oposición; las de los Institutos de segunda clase, por concurso entre los Catedráticos de Instituto de tercera; y las vacantes de los de primera, por concurso entre los Catedráticos de Institutos de segunda.

El reglamento determinará la forma en que han de hacerse las oposiciones, y la tramitación de los expedientes de concurso. En estos últimos será atribución del real Consejo de Instrucción pública hacer la propuesta en terna para la vacante.

Art. 209. El sueldo de entrada de los Catedráticos de Instituto será: en los de primera clase 12.000 rs. anuales; en los de segunda 10.000; y en los de tercera, 8.000.

Continuarán además disfrutando los derechos de exámen.

Art. 210. Se formará un escalafón general de todos los Catedráticos de Instituto del Reino, en el que ascenderán por antigüedad y mérito. Para ello se dividirán en cuatro secciones, de las cuales tres gozarán un aumento de sueldo en esta forma:

De 6.000 rs. la primera.

De 4.000, la segunda.

Y de 2.000, la tercera.

En ningún caso podrá exceder de 30 el número de los comprendidos en la primera sección; de 60, el de los que ingresen en la segunda; ni de 120, el de los que compongan la tercera.

En la provisión de estos premios se seguirán las reglas señaladas en los artículos 232 y 233.

Art. 211. No se incluirán en el escalafón los Catedráticos de los Institutos locales, ni los de las Escuelas elementales de aplicación no agregadas á Instituto pero los que hubieren obtenido por oposición cátedras en estos Establecimientos, podrán ser nombrados para otras de la misma asignatura en los Institutos provinciales de tercera clase, sin necesidad de nuevos ejercicios.

Art. 212. Los Catedráticos de Instituto se auxiliarán unos á otros en vacantes, ausencias y enfermedades. Cuando esto no fuere posible, nombrará el Jefe del Establecimiento un sustituto con la gratificación que prevengan los reglamentos.

CAPITULO IV

De los Catedráticos de Enseñanza profesional

Art. 213. Se consideran, para los efectos de esta Ley, Catedráticos de enseñanza profesional, los de aquellas para cuyo estudio se exija á los alumnos la preparación de que trata el artículo 28.

Art. 214. Para aspirar á cátedras de Escuelas profesionales, se requiere:

Primero. Tener veinticinco años cumplidos.

Segundo. Tener el grado de Licenciado en la facultad á que corresponda la asignatura, ó el título profesional, término de la respectiva carrera.

Art. 215. Las cátedras de las Escuelas profesionales se proveerán, según los casos, por oposición ó concurso, en la forma que determinen los reglamentos.

Art. 216. El sueldo de entrada de los Catedráticos de que trata este capítulo, será de 14.000 rs. en Madrid, 12.000 en las provincias de primera y segunda clase, y 10.000 en las restantes. Percibirán además derechos de examen.

Art. 217. Los Catedráticos de enseñanza profesional formarán un escalafón, en el que se ascenderá por antigüedad y mérito, en los términos que previene el art. 210 guardándose en el número de los ascensos la misma proporción allí establecida respecto al total de Catedráticos; y siendo los aumentos sucesivos de cuatro, seis y ocho mil reales.

Art. 218. Son aplicables á estos Catedráticos las disposiciones del art. 212.

CAPITULO V *De los Catedráticos de facultad*

Art. 219. Se consideran Catedráticos de facultad para los efectos de esta Ley:

Primero. Los de las Universidades.

Segundo. Los de las enseñanzas superiores que no pueden comenzarse sin haber obtenido el título de Bachiller en Artes ó la preparación equivalente de que trata el art. 27.

Art. 220. Para ser Catedrático de facultad se necesita:

Primero. Tener veinticinco años de edad.

Segundo. Tener el título correspondiente.

Este será en las enseñanzas superiores el que se obtenga al terminar los estudios en la facultad de Ciencias, el de Doctor en ella ó los de Ingeniero ó Arquitecto en las demás facultades, el de Doctor. Cuando la facultad tenga varias secciones, el título de Doctor ha de ser en aquella á que pertenezca la asignatura.

Art. 221. Los Catedráticos de facultad se dividen en numerarios y supernumerarios.

Art. 222. Las plazas de Catedráticos supernumerarios se proveerán por oposición, y no excederán de una tercera parte de la de Catedráticos de número. Los reglamentos determinarán la forma en que han de verificarse las oposiciones. Exceptúanse las de la Universidad Central y las de las enseñanzas superiores establecidas en Madrid, que se proveerán alternando una por oposición y otra por concurso, entre los Catedráticos supernumerarios de las Universidades y Escuelas de distrito, y á propuesta del Real Consejo de Instrucción pública.

Art. 223. Se exceptúan de las reglas señaladas en los dos artículos anteriores las enseñanzas de Pintura, Escultura y Música, á cuyo desempeño podrá proveer el Gobierno en la forma que determinen los reglamentos.

Art. 224. El sueldo de los Catedráticos supernumerarios será el de 8.000 rs. vn. en Madrid y 6.000 en las provincias.

Art. 225. Es obligación de los Catedráticos supernumerarios:

Primero. Sustituir á los numerarios en ausencias, enfermedades y vacantes.

Segundo. Enseñar las asignaturas que los reglamentos pongan á cargo de esta clase de Profesores.

Tercero. Desempeñar las demás funciones facultativas que los reglamentos les prescriban.

Art. 226. De cada tres plazas vacantes de Catedráticos numerarios se proveerán dos en supernumerarios, mediante concurso y á propuesta del Real Consejo de Instrucción pública; y una por oposición.

Art. 227. En las vacantes que ocurran en la Universidad Central y en las Escuelas, superiores establecidas en Madrid, serán llamados á concurso, además de los supernumerarios de las mismas, los Catedráticos de número de las Universidades y Escuelas de distrito, y los de Instituto de Madrid. Y á las que ocurran en las Universidades y Escuelas de distrito podrán aspirar, en concurrencia con los Catedráticos supernumerarios, los de Instituto que tengan la edad y título científico competente y desempeñen cátedra de la facultad y sección, ó bien de la enseñanza superior á que corresponda la asignatura vacante, y lleven tres años de antigüedad en ella.

Art. 228. Los Catedráticos numerarios de las Universidades formarán escala general, en la que se ascenderá por antigüedad rigurosa.

Esta escala será compuesta del modo siguiente: treinta Catedráticos á 18.000 rs.; sesenta á 16.000, y ciento veinte á 14.000; los demás á 12.000.

Art. 229. Los Catedráticos de las enseñanzas superiores formarán otro escalafón, en el que se obtendrán ascensos iguales á los señalados en el artículo anterior, proporcionalmente al número total de individuos que lo compongan.

Art. 230. Los Catedráticos de facultad estarán además constituidos en tres categorías: de entrada, de ascenso y de término. Corresponden á la de entrada las tres sextas partes de los Catedráticos de facultad; podrán optar á la de ascenso las dos sextas partes, y á la de término, la otra sexta parte.

Art. 231. Para la distribución de categorías se dividirán las cátedras de facultad en secciones, comprendiendo en cada una las enseñanzas para cuyo desempeño se requiera el mismo título científico, y señalándose el número de categorías que puedan proverse en cada sección con arreglo al número de cátedras que comprenda.

Art. 232. Las categorías de ascenso y término se concederán por el Gobierno á propuesta en terna del Real Consejo de Instrucción pública, con presencia de los méritos y servicios que cada Catedrático haya contraído en la enseñanza, señaladamente con la publicación de obras y otros trabajos literarios ó científicos, calificados por el mismo Consejo, con anterioridad á la vacante, como títulos para ascender en categoría atendiéndose, en igualdad de circunstancias, á la mayor antigüedad de cada uno.

Art. 233. Ningún Catedrático podrá ascender en categoría sin llevar cinco años de antigüedad en la inmediata inferior.

Art. 234. El sueldo de los Catedráticos de facultad será el que les corresponda por su antigüedad y categoría acumuladas. Continuarán además disfrutando los derechos de exámen.

Art. 235. La categoría de ascenso aumenta en 4.000 rs. el sueldo de antigüedad; y la de término en 8.000.

Art. 236. Los Catedráticos de facultad en Madrid disfrutarán de 4.000 rs. de aumento sobre el sueldo que les corresponda por su antigüedad y categoría.

Art. 237. Los reglamentos determinarán las circunstancias que han de tener y las condiciones á que habrán de sujetarse los Profesores de las Escuelas superiores y de las Ciencias, que sean individuos de los Cuerpos facultativos sostenidos por el Estado así como los de las Escuelas dependientes de las mismas, de que trata el art. 54. Pero estos Profesores no figurarán en la escala general, ni disfrutarán otro haber que el que les corresponda por los reglamentos del Cuerpo á que pertenezcan.

Art. 238. Las Cátedras de la Universidad Central, correspondientes á estudios posteriores al grado de Licenciado que determine el reglamento, podrán proveerse en personas de elevada reputación científica, aunque no pertenezcan al Profesorado.

Art. 239. En los casos de que trata el artículo anterior presentará un candidato, para obtener la cátedra, el Real Consejo de Instrucción pública; otro la facultad de la Universidad Central á que pertenezca la vacante; y otro la Real Academia á cuyo instituto corresponda la ciencia objeto de la asignatura.

Si la vacante no correspondiere á ninguno de los ramos del saber que se cultivan en las Reales Academias, propondrá dos candidatos al Real Consejo de Instrucción pública.

El Gobierno proveerá la cátedra en uno de los candidatos presentados por la expresada corporación.

Art. 240. Los Catedráticos así nombrados no figurarán en la escala de Profesores, y gozarán desde luego el sueldo anual de 30.000 rs. que será compatible con el goce del haber que les corresponda por cesantía.

Art. 241. Los Catedráticos de otras asignaturas que fueren nombrados para estas cátedras, serán borrados del escalafón general; conservando por lo demás todos sus derechos adquiridos.

Art. 242. El Gobierno podrá nombrar Profesores encargados de auxiliar á los Catedráticos en las operaciones prácticas, ó de desempeñar los cargos de las facultades y Escuelas superiores y profesionales que señale el reglamento proveyéndose estas plazas por oposición cuando tengan carácter facultativo. Los reglamentos determinarán los sueldos, derechos y obligaciones de los que desempeñaren aquellas plazas.

SECCION CUARTA
Del gobierno y administración de la instrucción pública

TITULO PRIMERO
De la Administración general

CAPITULO PRIMERO
Del Ministro de Fomento, y del Director general de Instrucción pública

Art. 243. El gobierno superior de la Instrucción pública en todos sus ramos, dentro del orden civil, corresponde al Ministro de Fomento.

En este concepto le incumbe:

Primero. Aconsejar al Rey en todos los asuntos relativos á esta parte de Administración Pública, y refrendar las Reales disposiciones.

Segundo. Presidir las secciones del Real Consejo de Instrucción pública y de las demás Corporaciones del ramo, siempre que asista á ellas.

Tercero. Conferir el grado de Doctor.

Cuarto. Expedir los títulos profesionales.

Art. 244. Al Director general corresponde la administración central de la Instrucción pública, bajo las órdenes del Ministro de Fomento.

CAPITULO II
Del Real Consejo de Instrucción pública

Art. 245. El Real Consejo de Instrucción pública se compondrá de 30 individuos y un Presidente, nombrados por el Rey.

Art. 246. El nombramiento de Consejero podrá recaer:

Primero. En los que hayan sido Ministros de Instrucción pública, Directores generales del ramo, Consejeros del mismo, ó por espacio de seis años, á lo menos, Rectores de la Universidad.

Segundo. En dignidades de las Iglesias metropolitanas ó Catedrales que tengan el grado de Doctor.

Tercero. En individuos de las Reales Academias; no pudiendo haber á la vez más de uno en concepto de representante de cada una de ellas.

Cuarto. En Inspectores generales de los Cuerpos facultativos del Estado en el orden civil.

Quinto. En Catedráticos numerarios de facultad ó enseñanza superior, que hayan ejercido este cargo en propiedad por espacio de doce años, y salido de la carrera del Profesorado con buena reputación científica.

Art. 247. El Gobierno podrá proveer hasta cinco plazas de Consejeros en personas que, aunque no pertenezcan á las categorías expresadas, hayan dado por sus escritos ó trabajos científicos ó literarios, positivas pruebas de eminent saber en cualquiera de los ramos que comprende la Instrucción pública.

Art. 248. Habrá cinco plazas de Consejeros dotadas, con el sueldo anual de 40.000 rs. Estas habrán de recaer precisamente en Catedráticos de facultad ó enseñanza superior, que hayan llegado á la categoría de término, ó sido Rectores por espacio de tres años, y cuenten además en uno y otro caso quince años de antigüedad en el Profesorado.

Art. 249. No podrá haber á un mismo tiempo dos Consejeros retribuidos que procedan de la misma facultad ó enseñanza superior.

Art. 250. El Director general de Instrucción pública, el Rector de la Universidad Central, el Fiscal del Tribunal de la Rota y el Vicario eclesiástico de Madrid son Consejeros natos.

Art. 251. El cargo de Consejero es incompatible con el de Catedrático en activo servicio.

Art. 253. El Real Consejo de Instrucción pública se dividirá en cinco secciones:

Primera. De primera enseñanza.

Segunda. De segunda enseñanza, de Bellas Artes y de Filosofía y Letras.

Tercera. De enseñanzas superiores y profesionales, de Ciencias exactas, Físicas y naturales.

Cuarta. De Ciencias médicas.

Quinta. De Ciencias eclesiásticas y Derecho.

Los Consejeros podrán pertenecer á más de una sección.

Art. 254. El Rey nombrará de entre los Consejeros el Presidente de cada una de las secciones.

Art. 255. Los Consejeros retribuidos desempeñarán en las secciones el cargo de ponentes.

Art. 256. El Gobierno oirá al Consejo:

Primero. En la formación de los reglamentos generales y especiales que deberán expedirse para el cumplimiento de esta ley, y en toda modificación que haya de hacerse en ellos.

Segundo. En la creación ó supresión de cualquier establecimiento público de enseñanza, y en las autorizaciones que exige esta ley para los establecimientos privados. Exceptúase la creación de Escuelas de primera enseñanza.

Tercero. En la creación ó supresión de cátedras.

Cuarto. En los expedientes de provisión de cátedras y en los de clasificación, antigüedad, categorías, jubilación y separación de los Profesores.

Quinto. En la revisión de programas de enseñanza, y en las modificaciones que en ellos se hicieren.

Sexto. En la designación de libros de texto.

Séptimo. En los demás casos que previene esta Ley ó expresen los reglamentos.

Art. 257. Consultará también el Gobierno al Consejo, haciéndolo en pleno ó por secciones, siempre que lo estime conveniente en los casos de duda y de importancia.

Art. 258. Será Secretario general del real Consejo de Instrucción pública un Oficial de Secretaría del Ministerio de Fomento, nombrado por el Gobierno.

TÍTULO II
De la administración local

CAPITULO PRIMERO
División territorial

Art. 259. Para los efectos de la enseñanza pública se divide el territorio español en tantos distritos cuantas son las Universidades, del modo siguiente:

Distrito de Madrid. Comprenderá las provincias de Madrid, Ciudad-Real, Cuenca, Guadalajara, Segovia y Toledo.

Distrito de Barcelona. Comprenderá las provincias de Barcelona, Gerona, Lérida, Tarragona é Islas Baleares.

Distrito de Granada. Comprenderá las provincias de Granada, Almería, Jaén y Málaga.

Distrito de Oviedo. Comprenderá las provincias de Oviedo y de León.

Distrito de Salamanca. Comprenderá las provincias de Salamanca, Avila, Cáceres y Zamora.

Distrito de Santiago. Comprenderá las provincias de La Coruña, Lugo, Orense y Pontevedra.

Distrito de Sevilla. Comprenderá las provincias de Sevilla, Badajoz, Cádiz, Islas Canarias, Córdoba y Huelva.

Distrito de Valencia. Comprenderá las provincias de Valencia, Albacete, Alicante, Castellón y Múrcia.

Distrito de Valladolid. Comprenderá las provincias de Valladolid, Alava, Búrgos, Guipúzcoa, Palencia, Santander y Vizcaya.

Distrito de Zaragoza. Comprenderá las provincias de Zaragoza, Huesca, Logroño, Navarra, Soria y Teruel.

CAPITULO II
De la administración de los Distritos universitarios

Art. 260. En cada distrito universitario habrá un Rector, Jefe inmediato de la Universidad respectiva, y superior de todos los Establecimientos de Instrucción pública que haya en él.

Art. 261. Los Rectores serán nombrados por el Rey.

Art. 262. El cargo de Rector recaerá precisamente en personas comprendidas en alguna de las siguientes categorías:

Primera. Los que hayan sido Ministros de la Corona.

Segunda. Los Directores generales de Instrucción pública ó Consejeros del ramo.

Tercera. Los Consejeros Reales.

Cuarta. Los Magistrados de los Tribunales Supremos, Regentes de las Audiencias territoriales ó Presidentes de Sala de las mismas.

Quinta. Los Canónigos de oficio y Dignidades de las iglesias metropolitanas y catedrales.

Sexta. Los Catedráticos de Facultad y de enseñanza superior que tengan la categoría de ascenso ó de término, y lleven diez años de antigüedad en el desempeño de su cargo.

Art. 263. Cuando un Catedrático sea nombrado Rector, conservará su lugar en el escalafón, sin número; y si fuere de ascenso, podrá aspirar á la categoría de término, del mismo modo que si continuara ejerciendo la enseñanza; pero se proveerán (por los medios que el Reglamento determine) la cátedra, la categoría y el premio de antigüedad que disfrute; sin perjuicio de que al cesar en el referido cargo vuelva á percibir el haber íntegro que le corresponda hasta ingresar de nuevo en el ejercicio del profesorado.

Art. 264. El Rector de la Universidad Central tendrá el sueldo anual de 40.000 rs.; y los de las Universidades de distrito, el de 30.000.

Art. 265. Para suprir al Rector en vacantes, ausencias y enfermedades, habrá un Vicerrector nombrado por el Rey de entre los Catedráticos de término ó ascenso. El Vicerrector percibirá la tercera parte del sueldo señalado al Rector, cuando esté vacante este cargo, y además el haber íntegro que por Catedrático le corresponde; en las demás circunstancias, su destino será meramente honorífico.

Art. 266. En cada distrito universitario habrá, á las inmediatas órdenes del Rector, un Secretario general nombrado por el Gobierno, á cuyo cargo estarán las oficinas de la Universidad. Para obtener este destino se requiere ser Licenciado, ó haber recibido título equivalente en la enseñanza superior.

Art. 267. El Secretario general disfrutará el mismo sueldo que los Catedráticos numerarios de entrada de la Universidad á que pertenezca y percibirá cada cinco años una sexta parte de aumento hasta llegar en Madrid á 24.000 rs. y en las provincias á 20.000.

Art. 268. Habrá también en las capitales de Distrito un Consejo universitario para aconsejar al Rector en los asuntos graves, y juzgar á los Profesores y alumnos en los casos que determinen los Reglamentos.

Art. 269. Los Consejos universitarios se compondrán:

Del Rector, Presidente.

De los Decanos de las facultades y Directores de las Escuelas superiores.

De los Directores de las Escuelas profesionales y de los Institutos.

Será Secretario del Consejo el del distrito.

CAPITULO III

Del régimen interior de los Establecimientos de enseñanza

Art. 270. Al frente de cada facultad habrá un Decano nombrado por el Gobierno, de entre los Catedráticos de la misma, á propuesta del Rector. Para ello se dividirán por antigüedad los Catedráticos en dos secciones iguales en número, y la propuesta deberá componerse de individuos pertenecientes á la sección de los más antiguos.

Art. 271. Cada escuela superior, profesional é instituto tendrá un Director nombrado por el Gobierno. Este cargo podrá recaer en un Profesor del Establecimiento.

Art. 272. A los Decanos y Directores corresponde gobernar bajo las órdenes del Rector, las facultades ó establecimientos que tenga á su cargo.

Art. 273. Podrán comunicarse directamente con el Ministerio de Fomento, en los casos que los Reglamentos determinen.

Primer. Los Jefes de las Escuelas superiores y profesionales establecidas en Madrid.

Segundo. Los Jefes de las Escuelas é institutos que no tengan su residencia en la misma población que la Universidad.

Art. 274. En las facultades, Institutos y Escuelas profesionales desempeñará el cargo de Secretario un Catedrático nombrado por el rector á propuesta del Decano 6 Director respectivo.

Art. 275. Los Reglamentos señalarán la retribución de los cargos de Decanos, Directores y Secretarios de las facultades, Escuelas é Institutos, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 202.

Art. 276. Compondrán el claustro ordinario de cada Universidad los Catedráticos de la misma; y el extraordinario, además de los expresados Catedráticos, los Directores y Profesores de todos los establecimientos públicos de enseñanza que existan en la población, como también los Doctores residentes en ella. Este sólo se convocará para los actos públicos y solemnes.

Art. 277. El Rector convocará y presidirá los Claustros ordinarios y extraordinarios.

Art. 278. Formarán la Junta de Profesores de cada facultad, Escuela superior, profesional é Instituto, los Catedráticos de los mismos establecimientos: la presidencia corresponde á los Decanos y Directores.

Art. 279. Los reglamentos determinarán los casos y forma en que se han de reunir los Claustros y las Juntas de Profesores, así como los asuntos que han de tratar en ellos.

Art. 280. Las Juntas de Profesores tendrán también el carácter de Consejos de disciplina para conocer de las faltas académicas de los alumnos, cuya represión encomiendan los Reglamentos á esta clase de corporaciones.

CAPITULO IV *De las Juntas de Instrucción pública*

Art. 281. En cada capital de provincia habrá una Junta de Instrucción pública, compuesta del Gobernador, Presidente; de un Diputado provincial, un Consejero provincial, un individuo de la Comisión provincial de Estadística, un Catedrático del Instituto, un individuo del Ayuntamiento, el Inspector de Escuelas de la provincia, un Eclesiástico delegado del Diocesano; y dos ó más padres de familia.

Art. 282. Cada una de estas Juntas tendrá un Secretario retribuido, nombrado por el Gobierno, á propuesta en terna de la misma Junta; quien la hará entre Maestros con título de Escuela superior, y que lleven tres años de práctica en la enseñanza.

Art. 283. El sueldo de estos Secretarios será: de 9.000 reales en las provincias de primera clase 8.000 rs. en las de segunda, y 7.000 en las de tercera. El Secretario de la de Madrid disfrutará de 10.000 rs.

Art. 284. El Gobierno nombrará los individuos de las Juntas provinciales de Instrucción pública á propuesta en terna del Gobernador.

Art. 285. Cuando el todo ó parte de las rentas del Instituto provincial consistiese en fundaciones piadosas, agregadas al mismo en virtud de convenio con los patronos, serán individuos dela Junta uno ó más de éstos, si estuviere así establecido.

Art. 286. Corresponde á estas Juntas:

Primero. Informar al Gobierno en los casos previstos por esta ley y demás en que se les consulte.

Segundo. Promover las mejoras y adelantos de los Establecimientos de primera y segunda enseñanza.

Tercero. Vigilar sobre, la buena administración de los fondos de los mismos Establecimientos.

Cuarto. Dar cuenta al Rector, y en su caso al Gobierno, de las faltas que adviertan en la enseñanza y régimen de los Institutos y Escuelas puestas á su cuidado.

Art. 287. Habrá además en cada Distrito municipal una Junta de primera enseñanza, compuesta:

Del Alcalde, Presidente.

De un Regidor.

De un Eclesiástico designado por el respectivo Diocesano.

De tres ó más padres de familia.

Art. 288. Los individuos de las Juntas locales de primera enseñanza serán nombrados por el Gobernador de la provincia.

Art. 289. Las Juntas locales tendrán, respecto de las Escuelas de primera enseñanza establecidas en el pueblo, las mismas atribuciones que el art. 286 señala á las Juntas provinciales respecto de los Establecimientos cuyo cuidado se les encomienda; con la diferencia de que las locales dirigirán sus comunicaciones á la provincial en lugar de hacerlo al Rector ó al Gobierno.

Art. 290. En los pueblos que no siendo capital de provincia tengan Instituto ó Escuela de aplicación, las atribuciones de la Junta local se extenderán también á estos Establecimientos.

Art. 291. La Junta de primera enseñanza de Madrid tendrá la organización y atribuciones que el Gobierno considere convenientes, según el estado de las Escuelas y las necesidades de la población.

Art. 292. Cuando los Presidentes de las Juntas de Instrucción Pública asistan á los actos académicos de los Establecimientos que les están encomendados, ocuparán la presidencia, á no estar el Rector del distrito ó algún Inspector general de Instrucción pública.

TITULO III

De la intervención de las Autoridades civiles en el gobierno de la enseñanza

Art. 293. Los Gobernadores y los Alcaldes, como delegados del Gobierno de las provincias y pueblos, tienen, además de las atribuciones de que trata el capítulo anterior, las facultades que les señalarán los reglamentos; y deberán vigilar sobre el cumplimiento de las leyes en todos los ramos de la Instrucción pública, pero sin mezclarse en el régimen interior, ni en la parte literaria, ni en la administrativa de los Establecimientos, y limitándose en todo caso á dar cuenta á los Rectores y al Gobierno de cuanto adviertan que á su juicio sea digno de corrección ó reforma.

TITULO IV

De la Inspección

Art. 294. El Gobierno ejercerá su inspección y vigilancia sobre los Establecimientos de instrucción, así públicos como privados.

Art. 295. Las Autoridades civiles y académicas cuidarán, bajo su más estrecha responsabilidad, de que ni en los Establecimientos públicos de enseñanza ni en los privados se ponga impedimento alguno á los RR. Obispos y demás Prelados diocesanos, encargados por su ministerio de velar sobre la pureza de la doctrina, de la Fé y de las costumbres, y sobre la educación religiosa de la juventud, en el ejercicio de este cargo.

Art. 296. Cuando un Prelado diocesano advierta que en los libros de texto ó en las explicaciones de los Profesores se emitan doctrinas perjudiciales á la buena educación religiosa de la juventud, dará cuenta al Gobierno; quien instruirá el oportuno expediente, oyendo al Real Consejo de Instrucción pública, y consultando, si lo creyere necesario, á otros Prelados y al Consejo Real.

Art. 297. En la primera enseñanza, el Gobierno vigilará, por medio de sus Inspectores especiales, en todos los ramos, sin distinción por medio de Inspectores generales de Instrucción pública. Los Rectores de las Universidades, por sí ó por medio de Catedráticos á quienes para ello designen, visitarán todos los Establecimientos de su distrito, y ejercerán en ellos la más constante inspección.

Art. 298. Los Inspectores serán nombrados por el Rey.

Art. 299. En cada provincia habrá un Inspector de Escuelas de primera enseñanza; las tres Provincias Vascongadas tendrán un solo Inspector.

En casos de necesidad reconocida, previa consulta del Real Consejo de Instrucción pública, podrán nombrarse hasta dos Inspectores en cada provincia, y en la de Madrid tres.

Art. 300. Para optar á este cargo se necesita haber terminado los estudios de Escuela normal central, y haber ejercido la primera enseñanza por espacio de cinco años de Escuela pública, ó de diez en Escuela privada.

Art. 301. Los Inspectores provinciales de primera enseñanza tendrán de sueldo 10.000 rs. anuales en las provincias de primera clase; 9.000 en las de segunda y 8.000 en las de tercera, con cargo al presupuesto provincial respectivo.

Art. 302. Para los ascensos en la carrera, según los méritos y años de servicio, se dividirán los Inspectores en tres secciones, prescindiendo de las provincias donde sirvieren. Una quinta parte pertenecerán á la primera sección; dos quintas partes á la segunda y otras dos á la tercera. Los de las dos primeras tendrán un aumento de sueldo sobre el que les corresponda por la clase de la provincia en que sirvan; cuyo aumento consistirá en 1.000 rs. para los de segunda sección, y en 3.000 reales para los de la primera.

Art. 303. Los Inspectores provinciales visitarán las Escuelas de primera enseñanza de todas clases establecidas en su provincia, á excepción de las Normales de Maestros y Maestras; y se ocuparán en los demás servicios del ramo que determinen los reglamentos.

Art. 304. Además habrá tres Inspectores generales de primera enseñanza que serán nombrados de entre los Inspectores de provincia de primera clase, Directores de Escuela normal de igual categoría ó Maestros del curso superior de la Escuela normal central: todos deberán llevar cinco años de ejercicio en su último destino y tener el título de Bachiller en artes.

Los Inspectores generales de primera enseñanza disfrutarán 18.000 rs. de sueldo anual.

Art. 305. Los Inspectores generales de primera enseñanza visitarán las Escuelas normales de Maestros y Maestras; vigilarán los trabajos de los provinciales, y prestarán los demás servicios que les encomiende el Gobierno.

Art. 306. Serán Inspectores generales de Instrucción pública los retribuidos del Real Consejo del ramo.

Art. 307. El Gobierno publicará, oyendo al Real Consejo de Instrucción pública, un reglamento que determine las obligaciones y facultades de los Inspectores generales, y señale las cantidades que han de percibir por vía de indemnización cuando salgan del lugar de su residencia en desempeño de su destino.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

1.^a El Gobierno dictará las disposiciones provisionales que estime necesarias, para acomodar á las prescripciones de esta ley lo vigente, en la actualidad, así en cuanto al orden de los estudios como en punto á la organización del Profesorado público; respetando siempre los derechos adquiridos.

2.^a Podrán ser declarados Catedráticos supernumerarios los Regentes, Agregados ó Sustitutos permanentes con diez años de antigüedad y cinco de desempeño de su cargo; ó con sólo tres años de servicio en su plaza, si la hubiesen ganado por oposición.

3.^a Los Catedráticos interinos que tengan siete años de antigüedad podrán ser declarados numerarios. Lo serán también todos aquellos á quienes con anterioridad á esta Ley les estuviere declarado á la propiedad de las Cátedras que sirven.

4.^a Los Maestros y Catedráticos propietarios, á cuyos cargos corresponda, según esta Ley ó los reglamentos que se den para su ejecución, menor sueldo que el que ahora les está señalado, continuarán percibiendo el que en la actualidad disfruten.

5.^a Una ley especial determinará los derechos pasivos de los Maestros y Profesores que no perciban sus haberes con cargo al presupuesto general del Estado.

6.^a Los Directores de Colegios privados de segunda enseñanza que á la publicación de esta Ley lleven diez años de ejercicio al frente de un Establecimiento de aquella clase, con buena nota, podrán ser facultados para continuar al frente de los mismos con dispensa del título de Licenciado, previa consulta del Real Consejo de Instrucción pública.

Séptima. El Gobierno podrá aumentar, disminuir ó suprimir derechos de matrícula señalados en la tarifa que acompaña á esta Ley, teniendo para ello en cuenta la conveniencia del servicio público, y oyendo al Real Consejo de Instrucción pública.

Por tanto, mandamos á todos los Tribunales, Justicias, Jefes, Gobernantes y demás Autoridades, así civiles como militares y eclesiásticas, de cualquiera clase y dignidad, que guarden y hagan guardar, cumplir y ejecutar la presente ley en todas sus partes.

Dado en Palacio á 9 de Setiembre de 1857.—YO LA REINA. El Ministro de Fomento, Cláudio Moyano Samaniego.

4. Bibliografía

- AMIN, S. (1979): *Clases y naciones en el materialismo histórico*. Barcelona: Iniciativas Editoriales S.A.
- AMIN, S. (1979): *Clases y naciones en el materialismo histórico*. Barcelona: Viejo Topo.
- ARTOLA, M. (1973): *La burguesía revolucionaria (1808-1869)*. Madrid: Alianza/Alfaguara.
- AZURMENDI, J. (1971): *Hizkuntza, etnia eta marxismoa*. Baiona: Euskal Elkargoa.
- BALIBAR, R.; LAPORTE, D. (1976): *Burguesía y lengua nacional*. Barcelona: Avance.
- BENEYTO, J. (1958): *Historia de la Administración Española e Hispanoamericana*. Madrid: Aguilar.
- BENEYTO, J. (1980): *Las Autonomías. El poder regional en España*. Madrid: Siglo XXI.
- BENSO, M.C. (1983): “Génesis y problemática del funcionariado docente en España: un aspecto de la política escolar del siglo XIX”, in *Historia de la Educación*, 2. zk.; 255-262.
- BOWEN, J. (1985): *Historia de la educación occidental*. Barcelona: Herder.
- BREULLY, J. (1990): *Nacionalismo y Estado*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A.
- CARDERERA, M. (1883): *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Madrid: Librería de D. Gregorio Fernando (3. arg.); IV. alea.
- COAKLEY, J. (arg.) (1992): *The social origins of nationalist movements. The contemporary west european experience*. London: SAGE Publications.
- CERTEAU, M. de; JULIA, D.; REVEL, J. (1975): *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois*. Editions Gallimard.
- CORCUERA, J.; ORIBE, Y.; ALDAY, J.M. (1991): *Historia del nacionalismo vasco en sus documentos*. Bilbo: Eguzki.
- COSSIO, M.B. (1910): *La enseñanza primaria en España*. Madrid: La Lectura.
- CUESTA, P. (1994): *La escuela en la reestructuración de la sociedad española*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- CHATELET, F.; PISIER-KOUCHNER, E. (1986): *Las concepciones políticas del siglo XX*. Madrid: Espasa Calpe.
- DAVILA, P. (1988): *Educación en el País Vasco: El magisterio y la enseñanza elemental (1857-1930)*. Doktorego Tesia; Universitat de Barcelona.

- DAVILA, P. (1994): *La honrada medianía. Génesis y formación del magisterio español*. Barcelona: P.P.U., S.A.
- DELANNOI, G.; TAGUIEFF, P.A. (1993): *Teorías del Nacionalismo*. Barcelona: Paidós.
- DELGADO, B. (1983): “Los libros de texto como fuente para la historia de la educación”, in *Historia de la Educación*, 2. zk; 353-358.
- DEUTSCH: *El nacionalismo y sus alternativas*. Buenos Aires: Paidos.
- DUFRAISSE, R. (1981): “L'éducation durant la période révolutionnaire, 1789-1815”, in MIALARET, G.; VIAL, J. (zuz.): *Histoire mondiale de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France. II. alea; 317-336.
- DURKHEIM, E.: (1982): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta.
- E.A. (1977): *El marxismo y la cuestión nacional*. Barcelona: Avance (2. arg.).
- ESCOLANO, A. (1982): “Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica”, in *Revista de Educación*, 269. zk.; 55-76.
- ESTEVA, C. (1984): *Estado, etnicidad y biculturalismo*. Barcelona: Ed. Península.
- FARRE, S. (1991): “Culture, curriculum and educational policy en Northern Ireland”, in *Language, culture and curriculum*, 4; 43-58.
- FERNANDEZ, M. (1976): *Orígenes del Régimen Constitucional en España*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- FERRER y RIVERO, P. (1906): *Tratado de la Legislación de Primera Enseñanza vigente en España*. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando; 354-357.
- FERRER y RIVERO, P. (1906): *Tratado de la Legislación de Primera Enseñanza vigente en España*. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando.
- GELLNER, E. (1988): *Naciones y nacionalismos*. Madrid: Alianza.
- GENDRE, C.; JAVELIER, F. (1978): *Ecole, histoire de France et minorités nationales*. Lyon: Fédérop.
- GIL de ZARATE, A. (1855): *De la Instrucción Pública en España*. Madrid.
- GIOLITO, P. (1983): *Histoire de l'enseignement primaire au XIX siècle*. Paris: Nathan.
- GOMEZ, F. (1986): “El currículo de la formación del maestro (El momento histórico de la creación de las Normales en España) (1834-1857)”, in *Historia de la Educación*, 5. zk.; 159-176.
- GOMEZ de CASTRO, F. (1988): “Los sistemas educativos y la revolución francesa”, in H.E.: *Génesis de los sistemas educativos nacionales*. Madrid: U.N.E.D.
- GOMEZ, A. (1990): *Liberalismo y educación primaria en España (1838-1857)*. Zaragoza: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- GONZALEZ, A. (1983): “Constitución versus escuela: tratamiento legal e ideología subyacente (siglo XIX)”, in *Escolarización y Sociedad en la España Contemporánea (1808-1970). II Coloquio de Historia de la Educación*. Valencia. 197-207.
- GOYHENETCHE, M. (1979): *Pays Basque Nord, un peuple colonisé*. Hendaia: Elkar.

- GUAITA, A. (1984): *El Ministerio de Fomento 1832-1931*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local.
- GUIBERT, M.E. (1983): *Historia de la Escuela Normal de Navarra 1831-1931*. Iruñea: Pricipe de Viana.
- HALL, J.A. (1993): “Nacionalismos: clasificación y explicación”, in *Debats*, 46; 89-102.
- HOBSBAWN, E.J. (1991): *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Edición Crítica.
- HOURMAT, P. (1973): *L'enseignement primaire dan les Basses-Pyrénées au temps de la monarchie constitutionnelle 1815-1848*. Anglet: I.P.S.O.
- IZTUETA, P.; APALATEGI, J. (1974): *Marxismo eta nazional arazoa Euskal Herrian*. Baiona: Irati.
- JIMENEZ, J.A. (1983): “Caracterización general de la función inspectora de primera enseñanza en el siglo XIX”, in *Historia de la Educación*, 2. zb.; 295-305.
- KEDOURIE, E. (1988): *Nacionalismo*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- L.E.: *Industrialización y nacionalismo. Análisis comparativos*. Sitges-en (1982-XII-20.22) izandako “I Coloquio Vasco-Catalán de Historia”ren aktak. Barcelona: Universitat Autònoma.
- LENIN (1966): *Problemas de la política nacional e internacionalismo proletario*. Moscú: Ed. Progreso.
- LOPERENA, P. (1921): *Cómo el Estado forma a sus maestros*. Barcelona: Casa editorial Araluce.
- LOPEZ ADAN, E. (1979): “Ipar Euskal Herria: 150 urte historiarik gabe”, in *SAIOAK*, 3. zk.; 99-135,
- LOPEZ-ARANGUREN, E. (1981): “Regionalismo e integración nacional: aproximación teórica”, in *REIS*, 15; 59-76.
- LUXEMBURG, R. (1979): *La cuestión nacional y la autonomía*. México: Ediciones Pasado y Presente.
- MACIAS, R. (1899): *El problema nacional. Hechos, causas, remedios*. Madrid: Imprenta y Encuadernaciones de G. Juste.
- MAILLO, A. (1967): *La Inspección de enseñanza primaria. Historia y funciones*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- MARX-ENGELS (1985): *Manifiesto del Partido Comunista*. Moscú: Editorial Progreso.
- MAYORDOMO, A. (1983): “Bases para el estudio de la formación moral y de la civilidad a través de los textos escolares en la primera mitad del siglo XIX”, in *Historia de la Educación*, 2. zk.; 55-65.
- MEDINA, R. (1976): *La administración educativa periférica en España*. Madrid: Paraninfo.
- MIRA, J.F. (1985): *Crítica de la nació pura*. València: Eliseu Climent, Editor; (2. arg.).

- NEGRIN, O. (1983): "Algunas características de la enseñanza secundaria española decimonónica a través de la legislación", in *Historia de la Educación*, 2. zk.; 275-286.
- NIQUE, C. (1990): *Comment l'Ecole devint une affaire d'Etat*. Éditions Nathan.
- OSSENBACH, G.; PUELLES, M. de (arg.) (1991): *La revolución francesa y su influencia en la educación en España*. Madrid: U.N.E.D.- Universidad Complutense.
- PESET, J.L.; GARMA, S.; PEREZ GARZON, J.S. (1978): *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- PLENEL, E. (1985): *L'Etat et l'école en France*. Paris: Payot.
- PROST, A. (1968): *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*. Paris: Aumand Colin.
- PUELLES, M. de (1986): *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor (2. arg.).
- PUELLES, M. de (1992): "De las Cortes de Cádiz a la LOGSE (1812-1990)", in H.E.: *El libro y la escuela*. Madrid: ANELE/Ministerio de Educación y Ciencia/Ministerio de Cultura; 27-40.
- RECALDE, J.R. (1984): "Intersección de dos procesos nacionales (Estudio del conflicto español-vasco)", in *Estudios de Historia Social*, 28-29 zk., 77-84.
- RODINSON, M. (1975): *Sobre la cuestión nacional*. Barcelona: Anagrama.
- ROKKAN, S. (1975): "Dimensions of state formation and nation-building", in TILLY, Ch. (arg.): *The formation of national-states in Western Europe*. Princeton: Princeton University Press. 562-600.
- ROKKAN, S.; URWIN, D.W. (1982): *The politics of territorial identity. Studies in European regionalism*. London: SAGE Publications.
- RUIZ BERRIO, J. (1970): *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- RUIZ BERRIO, J. (1988): "Constitucionalismo y educación en España", in H.A.: *Génesis de los sistemas educativos nacionales*. Madrid: U.N.E.D.; 115-157.
- RUIZ, C.; PALACIO, I. (1983): "Iglesia y Educación en la España decimonónica: política concordataria (1851)", in *Historia de la Educación*, 2. zk.; 287-298.
- SANCHEZ-PRIETO, J.M. (1993): *El imaginario vasco. Representaciones de una conciencia histórica nacional y política en el escenario europeo 1833-1876*. Barcelona: Ediciones.
- SAURAS, C.: (1984): "Estatutos autonómicos de las universidades españolas", in *Historia de la Educación*, 3. zk.; 127-133.
- SHU YUN (1990): "Ethnonationalism, ethnic nationalism, and mini-nationalism: a comparison of Connor, Smith an Snyder", in *Ethnic and racial studies*, 4; 527-541.
- SMITH, A.D. (1976): *Las teorías del nacionalismo*. Barcelona: Ediciones Península.

- SUREDA, B. (1983): “El Boletín Oficial de Instrucción Pública y su importancia en la difusión del pensamiento educativo liberal en España”, in *Historia de la Educación*, 2. zk.; 67-76.
- SUREDA, B. (1984): *Pablo Montesinos: liberalismo y educación en España*. Palma de Mallorca: Prensa Universitaria.
- SOLÉ, J.; AJA, E. (1985): *Constituciones y períodos constituyentes en España (1808-1936)*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.
- SOLOZABAL, J.J. (1994): “El Estado Autonómico como Estado Nacional. (Adaptabilidad y rendimiento integrador de la forma política española)”, in H.E.: *Pueblos, naciones y estados en la historia*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca; 171-189.
- STALIN (1948): *El marxismo y la cuestión nacional*. Moscú.
- SWAN, A. de (1991): “El currículum elemental como código nacional de comunicación”, in *Revista de Educación*, 295. zk.; 207-290.
- TIVEY, L. (1987): *El Estado Nación*. Barcelona: Ediciones Península.
- TOUCHARD, J. (1983): *Historia de las ideas políticas*. Tecnos.
- URWIN, D.W. (1983): “Territorio e identidad”, in *Revista de Occidente*, 26. zk.; 5-18.
- VILAR, P. (1984): “Estado, nación, patria en España y en Francia. 1870-1914”, in *Estudios de Historia Social*, 28-29; 7-41.
- VIÑAO, A. (1982): *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- VILLACORTA, F. (1980): *Burguesía y cultura. Los intelectuales españoles en la sociedad liberal 1808-1931*. Madrid: Siglo XXI de España editores, S.A.

Sailean argitaratu diren beste liburu batzuk

*Euskara eskolan eraiki nahi zuen euskal pedagogo aurrerakoia:
Agustin Pascual Iturriaga. Hernani 1778/1851*

Joxemmanuel Bujanda
1991n argit.
ISBN: 84-86967-36-8

Hizkuntza, Hezkuntza eta Elebiduntasuna

Lore Erriondo, Xabier Isasi, Fito Rodriguez
1993an argit.
ISBN: 84-86967-56-2

Oroimenaren hitza. Ikastolen historia 1960-1975

Idoia Fernandez
1994an argit.
ISBN: 84-86967-62-7

Hezkuntzaren Normalkuntza

Lore Erriondo, Xabier Garagorri, Xabier Isasi
1998an argit.
ISBN: 84-86967-96-1