

Historia y Memoria de la Educación, 1 (2015): 351-393

Sociedad Española de Historia de la Educación

ISSN: 2444-0043

DOI: 10.5944/hme.1.2015.12869



GUARDIANES DE LA TRADICIÓN Y ESCLAVOS DE LA RUTINA: HISTORIA DEL CAMPO PROFESIONAL DE LOS CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO

Guardians of the tradition and slaves of routine: a history of the professional field of secondary school teaching

Raimundo Cuesta Fernández* y Juan Mainer Baqué**

Fecha de recepción: 01/08/2014 • Fecha de aceptación: 19/10/2014

Resumen. El presente trabajo se ocupa de la construcción, desarrollo, crisis y ocaso del campo profesional de los catedráticos de Instituto. La sociogénesis de la institución sociocultural que aquí se propone, requiere del estudio cuantitativo y de la evolución del marco normativo en el que hubo de desenvolverse la corporación, pero también, y fundamentalmente, de la indagación en el ethos de sus componentes, en el conjunto de pautas ideológicas, normas y reglas no escritas que terminaron por forjar un canon profesional extraordinariamente sólido y duradero. Asimismo, el trabajo ensaya un expresivo y actualizado estado de las investigaciones sobre el tema.

Palabras clave: Educación secundaria. Catedráticos de Instituto. Campo profesional. Modos de educación. Código disciplinar.

Abstract. *This article deals with the formation, development, crisis and decline of the professional field of secondary school teaching. In order to examine the origins of this socio-cultural institution we must resort to a quantitative study as well as a study of the evolution of regulations governing the field. More importantly, though, we must delve into the ethos of its many components —its ideological codes and norms, its unwritten rules— that eventually led to the consolidation of a remarkably robust and abiding professional standard. The article also provides an up-to-date and revealing overview of the state of research on the subject.*

Key Words: *Secondary Education. Secondary School Teachers. Professional Field. Educational Modes. Disciplinary Codes.*

* Fedicaria-Salamanca. C. Cruz de Caravaca, 2-escal.3-3ºB, 37003 Salamanca. raicuesta2@gmail.com

** Fedicaria-Aragón. C. Cerro de San Jorge, 74, 22004 Huesca. juanmainer@gmail.com

INTRODUCCIÓN: PLANTEAMIENTO DE LA CUESTIÓN Y GENEALOGÍA DEL PROBLEMA

Hace ahora dos décadas afirmábamos que «no existe un estudio evolutivo y sistemático de la historia de la profesión docente en España». Poco después, Carmen Benso advertía de que la historia social del profesorado estaba «llena de silencios y pendiente de nuevos enfoques». Mucho más recientemente, en un notable balance historiográfico que vio la luz en 2010, Antonio Viñao seguía insistiendo en que a pesar de que alumnado y profesorado constituyen el elemento clave de la vida escolar, faltaba un estudio a fondo y global sobre el devenir de los cuerpos docentes en España.¹ Tal aserto sigue siendo muy cierto todavía a fecha de hoy.

Desde luego, ni la historia del bachillerato ni la de los catedráticos, puede desgajarse y entenderse al margen de los procesos constituyentes de los sistemas nacionales de educación, que conllevan la integración de múltiples instituciones dentro de un todo compuesto de partes dotadas de especialización funcional bajo la férula, más o menos directa, del Estado liberal-burgués. Así, el grado de bachiller —«joven que aspira a ser caballero», según Corominas—, que en el Antiguo Régimen era una titulación universitaria, otorgada por la facultades menores (Artes o Filosofía) como paso previo a estudios de licenciatura o doctorado en facultades mayores, deviene ahora en un nivel curricular autónomo y en un entramado de centros de nuevo cuño y con entidad propia dentro de la división tripartita de la educación (primaria, secundaria y universitaria), consagrada jurídicamente en la Ley Moyano de 1857 y perpetuada hasta el presente. No obstante, las raíces universitarias del bachillerato vinculadas al estudio introductorio a las artes liberales —la cultura «cultura» propia de los hombres libres—, y su vago carácter propedéutico, pervivirán y pesarán como una losa en la larga historia de este nivel educativo al punto de que una de las características inherentes de su existir haya sido su permanente e irresoluta definición de metas como consecuencia de su ambigua posición entre la enseñanza primaria y la uni-

¹ Raimundo Cuesta, «La historia como profesión docente y como disciplina escolar en España», *Historia de la Educación*, 12-13 (1993-1994): 457; Carmen Benso, «La historia social del profesorado en España», en *Os Profesores na História*, orgs. Justino Magalhães y Agustín Escolano (Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999), 103; Antonio Viñao, «La enseñanza secundaria», en *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*, eds. Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio, y Alejandro Tiana Ferrer (Madrid: Ministerio de Educación, 2010), 109-142. El propio Antonio Viñao se refirió al tema tempranamente en «Les origines du corps professoral en Espagne. Les Reales Estudios de San Isidro», 1770-1808, *Paedagogica Historica*. XXX (1), (1994): 119-174.

versitaria. Lo cierto es que los sistemas educativos nacionales y los correspondientes cuerpos docentes que en ellos se fraguan, no fundan sus méritos principalmente en razones estrictamente pedagógicas, sino en su capacidad de contribuir a la distribución de capital económico, cultural y social dentro de la estructura de clases y de género reinantes en una determinada sociedad. Por eso, conviene que la historia del presente de las corporaciones docentes sitúe el punto de mira en la problematización de su cometido en el pasado, en la actualidad y en lo porvenir.

El cuerpo de catedráticos de Instituto constituye el eje corporativo que atraviesa, incólume o con heridas no mortales, el modo de educación tradicional-elitista, desde mediados del siglo XIX hasta los años setenta del XX, sobreviviendo a la sucesión de diversos y hasta antagónicos regímenes políticos. Precisamente en este artículo tendremos ocasión de comprobar cómo los catedráticos de Instituto, sus pensamientos y prácticas sociales y pedagógicas, componen un campo profesional cuyo devenir es un indicador muy fiel de la temperatura del cambio y la continuidad en la historia de la educación española. Lo cierto es que la lógica de la reproducción corporativa tradicional perduró durante más de cien años, desde su fundación decimonónica hasta la ruptura de su esqueleto gremial y funcional en los años sesenta del siglo XX, en el curso de una suerte de «transición rápida» hacia el modo de educación tecnocrático de masas; un proceso que se acelera y completa en la década siguiente.² La destrucción corporativa, operada entre 1970 y 1990, por situar dos mojones legislativos insoslayables, aparece como la expresión de una crisis más amplia y profunda: de legitimidad, ante

² Sobre el significado y uso de los modos de educación —tradicional-elitista y tecnocrático de masas— como categoría heurística e instrumento de periodización para la historiografía educativa, puede consultarse Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Julio Mateos (coords.), *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación* (Salamanca, 2009). Ésta y otras categorías heurísticas utilizadas en el marco del Proyecto Nebraska de Fedicaria, han sido explicadas con cierto detalle en Raimundo Cuesta y Juan Mainer, «Memoria de la educación y educación de la memoria. Miradas genealógicas a propósito del devenir de los institutos de bachillerato», en *Estudios sobre la historia de la enseñanza secundaria en Aragón*, coord. y ed. lit., Guillermo Vicente, (Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2012), 203-244, y desarrolladas en sendas investigaciones sobre dos institutos «históricos»: el Instituto «Fray Luis de León» de Salamanca —Raimundo Cuesta y Antonio Molpeceres, *Retazos, relatos y memorias del Bachillerato. El Instituto Fray Luis de León de Salamanca*, (Salamanca: IES Fray Luis de León, 2010)—, y el Instituto «Ramón y Cajal» de Huesca —Juan Mainer, «El Instituto Ramón y Cajal de Huesca entre 1845 y 1970: de la construcción de elites a la construcción de masas», en *Historia de la enseñanza media en Aragón*, coord. Guillermo Vicente (Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2011), 101-168, y *De la formación de elites a la escolarización de masas. Historia y memorias del Instituto Ramón y Cajal de Huesca* (1845-2013), (Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses, en prensa)—.

las nuevas formas educativas que se abren paso en los institutos de Educación Secundaria, y, por extensión, de cuestionamiento de la función docente en las instituciones escolares de nuestro tiempo. La quiebra de la tradición corporativa podría entenderse como el desvanecimiento de una ilusión de un pasado que se ha quedado sin porvenir. Así pues, la aproximación al cuerpo profesoral como institución sociocultural en el tiempo largo que aquí se propone, exige abordar no sólo su devenir cuantitativo y normativo, sino también escrutar en el ethos que impregna sus pautas mentales e ideológicas, así como en los esquemas pedagógicos que forjaron el habitus y las tomas de posición colectiva que dotaron de sustento y argamasa al armazón del duradero campo profesional de los catedráticos de Instituto.

SOCIOGÉNESIS DEL CAMPO PROFESIONAL DE LOS CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO EN EL MODO DE EDUCACIÓN TRADICIONAL-ELITISTA

Las instituciones escolares decimonónicas obedecen y quedan encofradas dentro de un molde uniforme y centralista bajo la dirección del Estado, que, no obstante y en no pocas ocasiones y aspectos, deberá doblegarse ante los imperativos de la Iglesia, las alternancias gubernamentales y otros poderes siempre operantes en el campo de la educación. Como es bien conocido, el Plan Pidal de 1845 fue la norma determinante para la configuración de los nuevos centros de segunda enseñanza que, ya desde 1835, se habían comenzado a erigir en algunas capitales de provincias con el nombre de «institutos». A partir de 1845 rigió la obligatoriedad de un centro en cada capital, con arreglo a una idéntica planta curricular (planes de estudio y libros de textos aprobados por el Estado), un precario sistema de financiación (a cargo del pago de matrículas, rentas propias y fondos de las Diputaciones provinciales) y un cuerpo de docentes, los catedráticos de Instituto, reclutados mediante oposiciones.

El genuino proyecto de Antonio Gil y Zárate, autor y cabeza pensante del plan de 1845, fraguó un modelo de enseñanza media elitista —reservada preferentemente a los varones de las clases medias y altas de la sociedad—, fuertemente centralizada en el instituto de cada capital de provincia y secularizada, que no dejó de sufrir múltiples vaivenes, especialmente en el aspecto curricular. Los centros de segunda enseñanza, en verdad, se erigieron en terminales del poder central del Estado a través de los cuales circuló

la inculcación de una identidad nacional unitaria destinada a la formación de los grupos llamados a servir, dirigir y gobernar los nuevos aparatos del Estado pergeñados por el naciente liberalismo de la oligarquía triunfante. Inicialmente, en el marco de un cierto conflicto con la Iglesia católica, poco después, desde el Concordato de 1851, con la colaboración de la misma.

Durante el siglo XIX, el modo de educación tradicional-elitista tuvo en el bachillerato su expresión más acabada, convirtiendo a este nivel educativo en un subsistema que acertó a reproducir los valores sociales y culturales propios de las clases desvinculadas del trabajo manual. Tal bachillerato demandaba un sujeto docente capaz de ponerlo en marcha; el cuerpo de catedráticos, en efecto, se erigió en el actor colectivo de ese empeño durante el modo de educación tradicional-elitista. Maestros de primera enseñanza (una suerte de precariado docente semifuncionario), catedráticos de Instituto (inicialmente no muy discernibles de sus homónimos universitarios) y catedráticos de Universidad, constituyeron la pirámide funcional y docente sobre la que se levantó el sistema nacional de educación en el siglo XIX. El ritmo de su gestación no fue coincidente pero sí apunta ciertas tendencias evolutivas.

En el caso que nos ocupa, la forja de los catedráticos de Instituto se verificó merced a una suerte de procedimiento de ensayo y error³. El Plan General de Instrucción Pública de 1836, establecía una todavía frágil espe-

³ Véase Raimundo Cuesta, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia* (Barcelona: Pomares Corredor, 1997). Para la fase de «invención» del profesorado, antes de la Ley Moyano, y el periodo inmediatamente anterior, hay que acudir a Antonio Viñao, *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones con la enseñanza secundaria* (Madrid: Siglo XXI, 1982) y «Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España (siglo XIX-XXI)», *Revista Española de Educación Comparada*, 22, (2013): 19-37. Para la fase de creación del profesorado, antes de la Ley Moyano, es preciso seguir los exhaustivos trabajos de Carmen Benso: «Génesis y problemática del funcionario docente en España: un aspecto de la política escolar del siglo XIX», *Historia de la Educación*, 2, (1983): 225-262; «Ser profesor de bachillerato. Los inicios de la profesión docente», *Revista de Educación*, 329, (2002): 291-309; y «Enseñar para las elites. El catedrático de bachillerato tradicional», en *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el Nuevo milenio*, coords. C. Benso Calvo y M^a C. Pereira (Orense: Consello de Ourense-Fundación Santa María-Universidad de Vigo, 2003), 39-79. En este último trabajo, Benso recapitula con precisión su fecunda producción sobre el tema. Muy interesante también el trabajo de Carles Sirera Miralles, *Un título para las clases medias. El Instituto de Bachillerato Lluís Vives de Valencia*, 1859-1902. (Valencia: PUV, 2011). Igualmente deben citarse los estudios de Cristina Yanes Cabrera, «Grados y títulos académicos de los profesores de segunda enseñanza en los años de creación del instituto sevillano», en *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica. XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, (Oviedo: SEDHE-Universidad de Oviedo, 2001), 739-746; «La regulación de la práctica docente en los primeros institutos oficiales de segunda enseñanza», *Sarmiento*, 8, (2004), 125-143; y *Los primeros profesores del Instituto Provincial de Sevilla. Historia de una experiencia docente (1845-1868)*, (Sevilla: Diputación de Sevilla, 2004).

cialización disciplinar, incluso en los niveles más altos. Lo cierto es que entre 1836, momento de creación de los primeros institutos, y 1845, fecha de su generalización, se puso de manifiesto la dificultad de encontrar personal docente adecuado. En estos primeros institutos, anteriores al Plan Pidal de 1845, hubo que improvisarlo todo, incluyendo, claro está, la atención docente. A tal fin se establecieron sencillas formas de interinidad y de acceso, que, al principio, consistían en la presentación de un programa de la asignatura y, una vez seleccionados los mejores programas, se disputaba la plaza con un examen sobre el contenido de los mismos. La dotación de profesores fue empresa tan ardua como la confección de los primeros programas y textos, porque, como se decía en el Dictamen de la Comisión de las Cortes, en 1838, «es muy reducido el número de sujetos que se hallan en disposición de poder enseñar y el Gobierno se veía muy apurado para encontrarlos pues muchas veces se ve poniéndose anuncios para la provisión de una cátedra, sólo se presentan uno o ningún opositor, y es preciso que así suceda no habiendo recompensas ni estímulos para semejantes destinos».⁴

La administración tuvo que pergeñar una estrategia extraordinaria y de urgencia para dotarse de docentes. Así, el Plan Pidal estableció un profesorado especializado ya en una sola disciplina: los regentes (habilitados ante tribunal mediante oposición), que pasados unos años podían aspirar a ser catedráticos interinos como requisito previo para la obtención de la cátedra en propiedad. Al decir de Carmen Benso, se trataba de pasar por un «largo noviciado» hasta llegar a la situación de catedráticos. De estas regencias salieron la mayor parte de los primeros catedráticos de Instituto; con todo, el amiguismo y los poderes locales dieron la condición de regentes a personas totalmente desvinculadas de la educación y eso tiñó a esta primera generación de catedráticos de sospechas sobre su idoneidad, capacidad y mérito.⁵ Por lo demás, en 1845 todavía el término «catedrático» no discriminaba entre universidades e institutos. Habrá que esperar a 1857 para que la jerarquización económica, iniciada en 1847, y la separación jurídica de cuerpos quedara férreamente establecida en la Ley Moyano.

⁴ Antonio Heredia, *Política docente y filosofía oficial en la España del siglo XIX. La era isabelina (1833-1868)* (Salamanca: ICE de La Universidad, 1982), 173.

⁵ Benso, *Enseñar para las élites*, 66. De esta opinión discrepa Sirera, *Un título para las clases medias*, 123, quien en su, por otro lado, espléndida monografía sobre el Instituto de Valencia en el siglo XIX, defiende que en ese primer sistema de reclutamiento funcionaba la «libre concurrencia» (al menos por lo que se refiere a Valencia) «y las oposiciones y concursos parecían haberse transformado en un método eficiente de competencia abierta»; optimismo, sin duda, digno de mejor causa.

La formación inicial de este gelatinoso y embrionario primer colectivo docente, era tan heteróclita como su procedencia profesional previa. Además, hasta 1843 no se creó una Facultad mayor de Filosofía y hasta 1857 ésta no se desdobló en Filosofía y Letras y Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; ambas, facultades-cantera del futuro cuerpo de catedráticos. Por lo tanto hubo que inventar, por ensayo y error, a los profesores con arreglo a las asignaturas de los institutos. De suyo, los primeros docentes de los institutos fueron en su mayoría hijos de la universidad del Antiguo Régimen y tuvieron que acomodarse a una tarea ignota para muchos de ellos. Tan penosa situación animó a poner en marcha el intento, entre 1846 y 1852, de una Escuela Normal de Filosofía, encargada de formar a los futuros profesores de la Facultad de Filosofía (donde había secciones de Ciencias y Letras) y de los institutos de segunda enseñanza. Este singular y efímero modelo formativo para la docencia, de neta inspiración napoleónica, establecía una exigente prueba de ingreso al tiempo que garantizaba el desempeño profesional al terminar la carrera de cuatro años.⁶ Finalmente, su fracaso precipitó el asentamiento perdurable de un sistema de formación inespecífico y escasamente profesionalizador, vinculado a las muy pronto denominadas Facultades de Letras y Ciencias; fórmula que permanecerá inmutable durante todo el modo de educación tradicional-elitista, y que terminó por constituirse en una de las señas de identidad del cuerpo.

La creación de un cuerpo funcional específico

Los maestros, a cargo de los municipios, los catedráticos de Instituto, retribuidos por cuenta de las diputaciones provinciales y los catedráticos de Universidad, pagados directamente por el Gobierno central, formaban el trípode funcional docente sobre el que se levantó el sistema nacional de educación en el siglo XIX. La jerarquía y la estratificación, ensayada desde los primeros pasos del Estado liberal queda finalmente fijada en el modelo de funcionariado estatal impuesto por la Ley Moyano de 1857, en donde las categorías corporativas docentes se descompusieron en una cascada de

⁶ Como han visto casi todos los estudiosos, este experimento rompería con lo que luego fue la norma: separación entre formación y acceso. Otros estudios sobre la Normal de Filosofía, en Juan Antonio Lorenzo Vicente, «Una experiencia de formación de profesores de segunda enseñanza: la Escuela Normal de Filosofía (1846-1852)», *Historia de la Educación*, 2, (1983): 97-104, e Ignacio Peiró, «La Escuela Normal de Filosofía: el “sueño dorado” de la educación moderada y la “sombra de un sueño” de la historiografía española», *Studium*, 5, (1993): 71-97.

abigarradas taxonomías económicas y administrativas. La universalización del sistema de acceso mediante oposición estatal y la colocación de cada docente dentro del escalafón de pertenencia, son otras tantas características del nuevo sistema.⁷ Diferentes tipos de escuelas, diversas clases de institutos, maestros de primera, catedráticos de entrada y de término, sustitutos, auxiliares, en fin, segmentación piramidal de sueldos, minuciosos sistemas de acceso, concursos de traslados, cómputos de antigüedad, derechos de jubilación, etc.; esa «anatomía del detalle» foucaultiana, propia de las sociedades disciplinarias, constituye la compleja trama de una nueva profesión pública dentro del paradigma burocrático centralista que se dibuja y desarrolla a partir de la principal obra legal nacida del ministro Claudio Moyano. Y todo ello dentro de la nueva ordenación de los empleados públicos como consecuencia de la reforma llevada a cabo por Bravo Murillo en 1852, cuyas líneas maestras pervivieron hasta el Estatuto de Funcionarios de Maura en 1918 (vigente hasta 1963).⁸

⁷ En realidad, aunque el término «cuerpo» no aparece inicialmente, hace sus veces el de «escalafón», que, entre los docentes, viene a ser un sucedáneo. La prontitud en la formación los escalafones se convierte en un signo de distinción corporativa. En la universidad los primeros de catedráticos gozan de escala antes de la Ley Moyano mientras que el primero para los catedráticos de Instituto data de 1861. Por su parte, el magisterio, excluido del paraíso profesoral, no obtendrá su bautismo escalafonal hasta 1929. Tener o no tener escalafón, ahí reside la cuestión del prestigio profesional, de modo que todos los no catedráticos de todos los niveles y los maestros, es decir, los estratos subordinados de la profesión docente (los auxiliares de Instituto conseguirán el suyo en 1897), harán de su consecución afán y reiterada vindicación. Por lo demás, la categoría corporativa no es tanto signo de una función diferenciada (en nuestro caso, la docencia) como de una apropiación simbólica y real de poder-saber. A partir de 1857, tiene lugar la diversificación de escalafones docentes hasta llegar a 35 en la Ley General de Educación 1970 (Benso, «Génesis y problemática del funcionario docente en España», 49). Para este tema son muy recomendables los trabajos ya citados de Carmen Benso, el de Federico Sanz Díaz, *La segunda enseñanza oficial en el siglo XIX*, (Madrid: MEC, 1985), y los de Yanes, «La regulación de la práctica docente en los primeros institutos» y *Los primeros profesores del Instituto Provincial de Sevilla*.

⁸ Carmen Benso —especialmente en «Génesis y problemática del funcionario docente», «Ser profesor de bachillerato», y «Enseñar para las elites. El catedrático de bachillerato»— ha realizado un meritorio y poco frecuente trabajo de inserción de la historia de los docentes, cuerpos especiales de la Administración, en el devenir de otros colectivos de empleados públicos. Tarea, no obstante, que merecería más atención, pues falta un trabajo comparativo de la historia de las categorías docentes, de sus retribuciones y status. Lo más cercano es la muy documentada y excelente obra de Francisco Villacorta Baños, *Profesionales y burócratas. Estado y poder corporativo en la España del siglo XX, 1890-1923*. (Madrid: Siglo XXI, 1989); también se atisban informaciones muy relevantes en Francisco Villacorta, «El profesorado de segunda enseñanza, 1857-1936», en *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*, eds., Leoncio López-Ocón, Santiago Aragón y Mario Pedrazuela (Madrid: Comunidad de Madrid. CEIMES, 2012), 245-264. Por lo demás, es necesario seguir recurriendo a los trabajos clásicos de historia del derecho administrativo, especialmente a dos obras de Alejandro Nieto, ya clásicas: *Las retribuciones de los funcionarios en España* (Madrid: Revista de Occidente, 1967), y *El pensamiento burocrático* (Granada: Comares, 2002). Y, más específicamente, a Carlos Carrasco Canales, *La relación jurídico-docente en España* (Madrid: Dirección General de Enseñanza Media, 1967).

Para la filosofía hegeliana la burocracia sería la «clase universal» en razón de su carencia de motivos particularistas, llamada a imponer los intereses generales de la sociedad y consiguientemente a fabricar el consenso interclasi-sista. Esta concepción neutralista es lo que Marx llamó «ilusión del Estado»; una idea que a menudo pervive y permea las aproximaciones historiográficas al mundo de la educación.⁹ Ahora bien, tras el «espíritu burocrático», Marx¹⁰ percibió unos rasgos —secretismo, formalismo, autoritarismo y tradicionalismo— que asemejó a los del jesuitismo en el Antiguo Régimen y que esconden los intereses que realmente se defienden. Por otro lado, no conviene olvidar que la *Ratio studiorum* (1599), el primer plan de estudios de la modernidad, fue el molde organizativo y pedagógico sobre el que se manufacturó la enseñanza en las aulas del nuevo Estado burgués. Que el entramado crono-espacial y pedagógico del colegio jesuita fuese el antecedente de los institutos decimonónicos nos pone en la pista de las raíces religiosas, a menudo olvidadas, de los sistemas nacionales de educación y de sus cuerpos docentes.¹¹

Sea como fuere, las nuevas profesiones docentes se inscriben en el ambicioso proyecto político de erigir una administración moderna fundada sobre las bases teóricas de la eficacia, la neutralidad y la racionalidad, aunque, como se verá también en el caso que nos ocupa, se cumplió esa suerte de ley histórica según la cual «la burocracia es un racimo de paradojas» y de ambigüedades, pues a menudo eficacia coexiste con rutina, neutralidad con parcialidad descarada, y la finalidad de servicio público con el uso privativo del poder administrativo, etc.¹² En fin, todo ello al compás de la centralización y uniformiza-

⁹ Suponer que los usos y costumbres de una institución son el producto de la pura racionalidad es, como apunta Friedrich Nietzsche en *Aurora* (1881), desconocer la genealogía más bien mezquina e irracional de aquello que dura mucho tiempo. Sorprende, en verdad, que trabajos excelentes como el de Sirera, *Un título para las clases medias*, se vean contaminados de prejuicios sustentadores de una concepción angelical de la burocracia y de los sistemas de reclutamiento de los cuerpos docentes, que, en su opinión, serían producto de una suerte de competencia libre de valores y parcialidades.

¹⁰ Karl Marx, *Crítica de la Filosofía del Estado de Hegel* (Barcelona: Grijalbo, 1974).

¹¹ Desde luego los clásicos de la teoría social sí vieron las connotaciones religiosas de los nuevos edificios escolares levantados por el Estado laico y liberal. Baste acudir a la sociología de la religión de Max Weber o a los ensayos de Émile Durkheim, especialmente a su *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. (Madrid: Endymion, 1992), donde disecciona el legado jesuítico. Por lo demás, Michel Foucault, en el curso de su extensa obra, cada vez más asoció el poder a las formas religiosas de inculcación y de «examen» de los sujetos. En su interpretación, el poder pastoral se convierte en paradigma de las formas de poder en las sociedades de nuestro tiempo.

¹² Alejandro Nieto, *El pensamiento burocrático*. En este magnífico trabajo, bajo el rubro «La paradoja burocrática», se alude brillantemente al carácter ambivalente de la administración pública moderna, que, nacida como un instrumento de los príncipes y luego del Estado liberal, llega a convertirse a menudo en un fin en sí misma; un ejemplo claro, dice, de «la rebelión de los instrumentos» (Nieto, *El pensamiento burocrático*, 29).

ción propias del Estado burgués, que, además, trata de mutar «a los profesores de sacerdotes del saber en meros funcionarios estatales»,¹³ aunque, como ya viera Carlos Lerena, siguiendo la huella de Weber, el campo de la educación permanecerá durante toda su historia sembrado de un universo conceptual e ideológico heredado de la tradición religiosa y del consiguiente ejercicio del poder pastoral.¹⁴ Y así no debe sorprender que, en todo tipo de documentos —al respecto, resultan paradigmáticos los discursos de comienzo de curso incluidos en las memorias anuales de los centros—, comparezca una reiterada apelación de la emergente ideología corporativa al nuevo ministerio sacerdotal laico practicado en los institutos, presentados como flamantes «templos del saber».¹⁵ Esta mística del apostolado no estuvo reñida ni con la nueva racionalidad burocrática que se fue imponiendo, ni, parafraseando a Veblen,¹⁶ con las reversiones de la ritualidad académica de antigua raíz religiosa. El ejercicio y la consideración social de la docencia produjeron ideologías profesionales, hábitos corporativos y atávicos juegos ceremoniales que afectaron al campo profesional formado por los catedráticos de Instituto, a los que, no en vano, hemos tildado de «guardianes de la tradición y esclavos de la rutina».¹⁷

Pues bien, el momento formal y realmente constituyente del cuerpo de catedráticos de Instituto sucedió entre la Ley Moyano de 1857 y la Orden de 22 de enero de 1867¹⁸ por la que se reforma el ejercicio del profesorado en todas las enseñanzas mediante una refundición y reestructuración de lo

¹³ Mariano Peset y José Luis Peset, *La universidad española (siglos XVIII y XIX)*, (Madrid: Taurus, 1974), 491.

¹⁴ Carlos Lerena, *Escuela, ideología y clases sociales en España*, (Barcelona: Ariel, 1976) y *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, (Madrid: Akal, 1983).

¹⁵ Las memorias de los institutos, ya utilizadas en muchas monografías, merecerían en el futuro un estudio sistemático a fin de desentrañar el discurso del campo profesional, basado en la reiteración de comodines retóricos y en conceptos-clave, tales como «templos del saber», «sacerdocio de la inteligencia», «progreso de las artes y las ciencias», etc. Esta es una fuente donde el *ethos* profesoral brilla con la aburrida intensidad de las frases hechas. Un análisis más profundo debería ir dirigido hacia la historia de los «conceptos diana» que expresan, para decirlo como Reinhart Koselleck, la experiencia vivida y las expectativas de futuro de los docentes.

¹⁶ Thorstein Veblen, *Teoría de la clase ociosa*, (Barcelona: Orbis, 1987).

¹⁷ Denominación no exclusiva de este cuerpo. Siguiendo la teoría de la acción de Pierre Bourdieu muy libremente, utilizamos su idea de *campo* como sinónimo de red de fuerzas y conflictos entre agentes especializados en un espacio social objetivamente determinado por unas circunstancias, que, a su vez, configuran el *habitus*; esto es, un abanico de disposiciones infraconscientes que hacen a los sujetos comportarse de un modo idiosincrásico en su mundo institucional. En nuestro caso, como «catedráticos».

¹⁸ Para este proceso constituyente es indispensable la ya citada obra pionera de Sanz Díaz, *La segunda enseñanza oficial en el siglo XIX*. También la más reciente de Yanes, *Los primeros profesores del Instituto Provincial de Sevilla*. Sin olvidar lo que debemos a los hermanos Peset, *La Universidad española*, y a Benso, “Ser profesor de bachillerato”.

legislado hasta la fecha. En esa década se fraguaron los componentes esenciales de un arquetipo de campo profesional que, en el futuro, sufrirá no pocas transformaciones, pero sin que supongan afectación de los aspectos medulares forjados en los años postreros del reinado de Isabel II. En efecto, al lado del reconocimiento del cuerpo como tal, la obra legislativa de Moyano prometía que «se formará un escalafón general de todos los catedráticos de Instituto del Reino, en el que ascenderán por antigüedad y mérito» (art. 210), lo que, con alguna que otra queja por su tardanza, finalmente se realizó en 1861¹⁹ y sirvió para deshacer la maraña de situaciones personales de la anterior y muy intrincada prehistoria corporativa. Poco antes, en 1859, se había aprobado un nuevo reglamento —los reglamentos son concreciones calcáreas de las ideologías profesionales y expresión por antonomasia de la microfísica del poder disciplinario— para el funcionamiento de los institutos de segunda enseñanza, que, además de conllevar la autonomía funcional y administrativa de los centros respecto a las universidades-madre, incluía, al tiempo, un muy interesante elenco de normas reguladoras de la conducta de los agentes educativos, entre las que se abarcaban los métodos de enseñar, las artes de examinar y las maneras de castigar. A todo ello debe sumarse la fijación de un molde formativo inicial (desde 1867 se exige título de licenciado), principalmente en las Facultades de Filosofía y Letras y la de Ciencias, y de acceso por oposición a partir de la edad de 24 años. Finalmente, el Decreto de 5 de febrero de 1862 delimitó mejor la nueva categoría de catedráticos Instituto y estableció el sistema de ingreso, que el Reglamento de 1 de mayo de 1864 completará y perfeccionará.

Normas y reglas arquetípicas del campo profesional

Sin querer ni poder entrar en la laberíntica casuística jurídica de la profesión docente, trataremos ahora de dibujar una apretada síntesis de las marcas más duraderas que imprimen carácter en el cuerpo de catedráticos de Instituto desde su primigenia etapa de reglamentación y normalización. Entonces se acuñó un auténtico canon del campo profesional, que se prolongó durante más de un siglo en el transcurso del modo de educación tradicional-elitista. En efecto, sin obviar que los rasgos seleccionados de esta

¹⁹ *Escalafón de catedráticos de Institutos de Segunda Enseñanza a 1 de enero de 1861*, (Madrid: Imprenta Nacional, 1862). A partir de entonces fue proverbial la irregularidad de la administración a la hora de renovar y publicar este tipo de documentos, lo cual constituye un serio inconveniente para reconstruir con detalle y rigor la historia de la corporación.

tradición corporativa canónica no son del todo exclusivos y se integran en las funciones atribuidas por el Estado liberal a los intelectuales y estratos profesionales del enteco capitalismo español decimonónico, podemos resumirlos en cinco grandes categorías de análisis.

- Reducido número y fuerte diferencial de género.
- Jerarquía funcional
- Mediocridad económica
- Espíritu meritocrático
- Monopolio disciplinar especializado

Reducido número y fuerte diferencial de género

El cuerpo de catedráticos nace y pervive como un colectivo numéricamente exiguo, lo que se corresponde con la esencia elitista de los cuerpos superiores de la Administración. El primer escalafón de 1861 contabiliza 412 plazas disponibles y el de 1900 llega a 512. En realidad, durante mucho tiempo, prácticamente hasta la etapa final de la dictadura de Primo de Rivera, la red de institutos se fundaba en el primitivo plan de 1845, que establecía uno por provincia y dos en Madrid. Lo cierto es que esta concepción del instituto con sede en la capital y como lugar de acreditación de saberes de todos los establecimientos educativos de la provincia perduró durante el periodo isabelino y la Restauración, de modo que el entramado de centros podía rondar poco más del medio centenar y nunca iría mucho más allá de los sesenta en toda España. Normalmente, a pesar de los cambios de la denominación y dedicación de algunas asignaturas en los planes de estudio, había, no obstante, un core curriculum prácticamente invariable: las cátedras por materias de cada centro solían estar en torno a poco más de media docena. En fin, la cifra de catedráticos estuvo muy estabilizada entre los 500 y 600 efectivos hasta llegar a un ocasional crecimiento más rápido durante la II República, aunque, como se verá, el crecimiento rápido y sostenido se demoró hasta los años sesenta del siglo pasado.

Pero además de reducido, el campo profesional tuvo un pronunciado sesgo masculino hasta el punto de nacer como escalafón totalmente formado por hombres —también eran de ese sexo todos los alumnos—, situación extrema pero no exclusiva entre las elites funcionariales, que en nuestro

caso duró sesenta y dos años, hasta 1923 cuando ingresó la primera mujer catedrática de segunda enseñanza.²⁰ Hasta la II República no habrá rastros algo significativos de feminización; según nuestros cálculos, se llega sólo al 3,1% en el escalafón de 1935 y todavía en el de 1959 la aportación femenina, estimada en el 13,7%, era modesta. Por tanto, la dominación masculina en el capítulo docente fue determinante durante todo el modo de educación tradicional-elitista y, por supuesto, lo fue no sólo en las magnitudes, sino en las actitudes y el pensamiento implícito de la corporación.

Jerarquía funcional

En segundo lugar, existió en su origen una jerarquía funcional inherente al orden de la cadena de mando propia de los empleados públicos, que en nuestro caso iba descendentemente desde el ministro del ramo —la instrucción pública no fue ministerio propio hasta el amanecer del siglo XX— al director general de Instrucción Pública, el rector de la universidad correspondiente y el director del instituto. Allí al final, comparecía el catedrático propietario de plaza y de asignatura, con «mando» en ambas y miembro de pleno derecho del claustro (en realidad, una junta de catedráticos) y siempre, como último recurso, con la facultad de arrogarse el viejo adagio de la época de los Austrias, «se acata pero no se cumple».

Ahora bien, el sentido jerárquico del campo profesional se ejercía, por supuesto, respecto al alumnado y sus progenitores, pero sobre todo respecto a otros grupos de docentes. La identidad, como es sabido, necesita tener

²⁰ Se trataba de la salmantina y catedrática de Latín, María Luisa García-Dorado y Seirullo. Había pertenecido desde 1918 al grupo de profesores Aspirantes del Instituto-Escuela y, tras ganar la oposición, en 1922, a los 26 años, tomó posesión en el Instituto de Castellón y ejerció, a partir de 1932, en el Instituto-Escuela de Valencia —ver Encarnación Martínez, *Un laboratorio pedagógico de la Junta para la Ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela Sección Retiro de Madrid* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2009), 195—. Al respecto de la tardía y progresiva feminización del cuerpo de catedráticos de segunda enseñanza en España en el primer tercio del siglo XX, un trabajo pionero es el Consuelo Flecha, «La incorporación de las mujeres a los Institutos de Segunda Enseñanza», *Historia de la educación*, 17 (1998): 159-178, y, sobre todo, «Profesoras y alumnas en los Institutos de Segunda Enseñanza (1910-1940)», *Revista de Educación*, número extraordinario (2000): 269-294. Asimismo relevantes son los trabajos de Carmen Benso, «Exclusión, discriminación y resistencias. El acceso de la mujer al sistema educativo (1833-1930)», en *Xénero e educación social*, eds. Elisa Jato Iglesias, y Lucía Iglesias da Cunha (Santiago de Compostela: Edicións Laiovento, 2003), 57-78; y, sobre todo, los más recientes de Isabel Grana, «Las mujeres y la segunda enseñanza durante el franquismo», *Historia de la Educación*, 26 (2007): 257-278; y Natividad Araque, *La educación secundaria femenina 1900-1930* (Madrid: Editorial Complutense, 2010). Cada vez más, los trabajos sobre la historia de la mujer en la educación se han beneficiado de la consulta de los expedientes personales que custodia el Archivo General de la Administración (AGA) de los que las profesoras Flecha, Araque, Grana y otras estudiosas han sacado un gran provecho.

enfrente a «otro». Desde 1847, a escala salarial, se genera una separación de los catedráticos de Universidad,²¹ que se verá confirmada en la ley de instrucción pública de 1857, escisión que también se va produciendo respecto a otros cuerpos de elite, de modo que el catedrático de Instituto acabará ocupando un lugar relativamente bajo dentro de los niveles más altos de la escalera administrativa. De donde arranca su secular proclividad a mirar hacia arriba con pretensiones de ascenso y hacia abajo con voluntad de diferenciación.

Sin embargo, una de las señas fundamentales del ethos del catedrático será la diferenciación jerárquica dentro de su nivel de enseñanza; en particular respecto a los profesores auxiliares y a los de centros privados. Con respecto a estos últimos, los catedráticos de Instituto representaban la figura del agente examinador que obraba en nombre del Estado acreditando el logro educativo del alumnado de los centros de su jurisdicción; incluyendo los establecimientos particulares, con los que a menudo entrarán en conflicto por diversas razones. El eterno debate sobre la capacidad examinadora del Estado o la facultad de imponer libros de texto por los catedráticos llevó a mantener no pocas disputas políticas, especialmente desde finales de siglo, con los colegios de la Iglesia católica. Ahí los catedráticos, en tanto que corporación, fueron una avanzadilla de ese liberalismo de talante estatista, al estilo de Gil y Zárate o Romanones, poniendo límites al menoscabo de lo público por el intrusismo privado.²²

²¹ De los datos disponibles en los primeros escalafones, se infiere que el cuerpo de catedráticos de Universidad era también numéricamente exiguo, incluso a mediados de siglo inferior al de instituto, pero con el tiempo las cifras —seguimos aquí a Villacorta, *Profesionales y burócratas*, 212-214— se fueron acercando. Y así, si en 1900 los de universidad eran 460 frente a los 512 de instituto, en 1922-1923 son ya 576 los primeros frente a 561 los segundos. Estos dos cuerpos de elite se diferenciaban y distinguían del peldaño docente más humilde compuesto, en ese último año, por 28.587 maestros. En cierto modo, los catedráticos de Instituto, ya en los años treinta, constituyen con otros cuerpos, como los inspectores de primera enseñanza y los normalistas, una suerte de clase media-alta docente, intermedia en cuanto a salarios y *status*, entre los profesores de universidad y el humilde ejército de maestros primarios; ver al respecto Juan Mainer, *Inventores de sueños. Diccionario bioprofesional de pedagogos y didactas hacia 1936* (Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2009).

²² Entre finales de siglo XIX y principios del siglo XX, dentro de un movimiento profesional y corporativo más amplio, de alcance internacional —en 1910 se constituyó el Bureau International de l'Enseignement Secondaire que reunía asociaciones de profesorado de quince países—, fueron apareciendo asociaciones y colegios profesionales de doctores y licenciados encargados de la defensa de los intereses y aspiraciones del cuerpo, y de vigilar las circunstancias del ejercicio de la docencia ante los poderes públicos. Para entender el contexto de su desarrollo, véanse los trabajos de Villacorta ya citados, y, sobre todo, el de Emilio Díaz de la Guardia, *Evolución y desarrollo de la Enseñanza Media* (Madrid: CIDE, 1988), 73-89, así como el estudio de Manuel de Puelles, *El Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid (1899-1999). Una historia*

En un principio, en 1857 se concibe la plantilla como una ocupación propia del cuerpo de catedráticos. Incluso cuando están de baja se sustituyen entre ellos, aunque si no fuera posible se recurre a sustitutos primero y más tarde a auxiliares. En el Reglamento de 1867 (R.D. 15 de junio) se adoptó el nombre de Auxiliares y se fijó la obligatoriedad de dos por centro, uno letras y otro de ciencias, con el título de licenciados, con la mitad de sueldo que el catedrático; su labor era de mérito para las oposiciones. A partir de ahí las cosas se enredaron cada vez más y hubo continuos vaivenes en la legislación que reguló el papel y las atribuciones de ese profesorado —auxiliar, ayudante, adjunto, etc.— sometido a la autoridad del catedrático. A todo ello habrá que añadir, a finales de XIX, la comparecencia de un nuevo tipo de profesores numerarios, llamados «especiales», que obedece a la incorporación de nuevas disciplinas, como la gimnasia, la caligrafía o los idiomas modernos.

No obstante, durante mucho tiempo, el catedrático reinará casi en solitario en su disciplina, a lo sumo con algún auxiliar o ayudante plenamente a su servicio. Así y todo, ya nunca dejará de estar presente el tema de los derechos de este subprofesorado subordinado al catedrático y «no propietario» de una disciplina sino ejerciente en varias, letras/ciencias, que, bajo distintos nombres, fórmulas y condiciones laborales, supervivió durante todo el modo de educación tradicional-elitista. Incluso con la condición de no remunerado; desventaja que se trataba de compensar con la acumulación de méritos profesionales y sociales, y con diversas ocupaciones en la enseñanza privada u otros negocios más o menos lucrativos. No fueron pocas las provisiones para reconvertir ese profesorado «inferior» en superior, bien por acceso restringido, por méritos dentro de la fórmula de concurso, u otros. Al final, lo distintivo fue dejar incólume la figura del catedrático como superior jerárquico, merced a los méritos de un proceso selectivo basado en una dura oposición.

pública (Madrid: Espasa Calpe, 2000). La iniciativa de constituir la Asociación de Catedráticos Numerarios de Segunda Enseñanza surgió en plena polémica suscitada por las arbitrarias medidas de recorte presupuestario y supresión de cátedras llevadas a cabo por el Ministro conservador Linares Rivas en el verano de 1892. A finales del otoño de ese mismo año, aprovechando el cambio de turno y el aterrizaje del reformista Segismundo Moret a la cartera de Fomento, un grupo de catedráticos, encabezados por el matemático Manuel Salavera y Carrión, efectuó un entusiasta llamamiento, fechado en Tarragona el 30 de noviembre, convocando la celebración de la primera Junta general de la Asociación que tuvo lugar en Madrid el 3 de abril de 1893. Está por estudiar la génesis del fenómeno asociativo del profesorado secundario en España; a falta de estudios monográficos sobre el particular, pueden reconstruirse los hechos citados en la *Gaceta de Instrucción Pública* (Madrid), año IV, 131 (15-XII-1892).

*Mediocridad económica*²³

Los campos profesionales son espacios de circulación de las distintas formas de capital y poder dentro de las que se tejen las relaciones humanas. Desde su nacimiento, el cuerpo de catedráticos de Instituto acredita, por su formación y ocupaciones, un alto capital cultural, un elevado capital social, por sus conexiones con los poderes locales de su lugar de residencia, y, dadas sus retribuciones, un mediocre capital económico. Naturalmente, las formas de capital dentro de un campo profesional no son estáticas y, desde luego, no es lo mismo la posición de un catedrático a mediados de siglo XIX dentro de una depauperada sociedad rural con altísimos niveles de analfabetismo, que en los años 60 del siglo XX cuando se remata el ciclo industrializador y se inaugura el *boom* educativo.²⁴

Los emolumentos corporativos eran regulados de forma oficial y centralizada como una faceta más de la gestión estatal de los bienes públicos, lo que se ratificó en 1887, año en que las Diputaciones Provinciales cedieron ese cometido a los presupuestos del Estado. En el caso de los institutos, las retribuciones variaban según la clase de profesores, siendo, claro está, los catedráticos los mejor remunerados. Pero al mismo tiempo había una segmentación intracorporativa en cuanto a tipos de centro y retribuciones.

En 1857 se fijaba un sueldo básico de entrada del catedrático de Instituto para las tres clases con derecho a estar escalafonadas —la cuarta careció de tal privilegio hasta 1867—, al que se añadían complementos por derechos de examen, variables según el tamaño de la matrícula del centro, y una gratificación por años y méritos. El molde de un sueldo base, los complementos por derechos de examen, etc., y las percepciones por antigüedad consagraron una estructura retributiva muy duradera. La jubilación y los derechos pasivos destacaron como preocupación siempre viva; en el XIX, las

²³ Al respecto, Carmen Benso, «Estatus jurídico y económico del profesorado en España (1940-1965)», *Revista Española de Pedagogía*, 163 (1984): 101-120, y «La estructura de las rentas del profesorado estatal en torno a la reforma educativa de 1970», *Historia de la Educación*, 3 (1984): 237-259. También Yanes, *Los primeros profesores del Instituto Provincial de Sevilla, y Sirena, Un título para las clases medias*.

²⁴ A pesar de los citados esfuerzos de Benso y algunas aportaciones de Villacorta —*Profesionales y burócratas*, y «El profesorado de segunda enseñanza, 1857-1936»—, no existe, que sepamos, una caracterización en el tiempo largo de las condiciones salariales del cuerpo de catedráticos en relación con los niveles de vida y la estructura de clases de la España contemporánea. Ello dificulta ir más allá de expresiones como «situación no muy boyante». La estructura de clases y su progresiva complejidad con la proliferación de estratos intermedios, entre los trabajadores y los propietarios de los medios de producción, es un tema asaz relevante para situar la evolución del campo en perspectiva.

monografías que estudian los institutos provinciales, reflejan la tendencia a llevar la jubilación más allá de los setenta años y la relativa frecuencia de los decesos en ejercicio.

En una palabra, todos los estudiosos del tema coinciden en que la remuneración no era inicialmente muy elevada pero existían, y eso ocurrió muy a menudo después, formas oblicuas de completar los magros ingresos con otras actividades. La dedicación horaria, por lo general liviana, permitía simultanear la cátedra con otros negocios privados no necesariamente vinculados a la enseñanza —por ejemplo, la abogacía, la medicina o la empresa privada—, terreno que sufría algunas exclusiones por incompatibilidad. La confección y comercialización de libros de textos se convirtió en una seña de identidad corporativa muy duradera, que se gestó muy tempranamente. Por otra parte, el espacio de oportunidades de ampliación del capital económico y social será desigual según el tipo de instituto, ya que en los más grandes y aquellos donde existía universidad —sólo había diez en el siglo XIX— crecían las posibilidades de actividades lucrativas, de relaciones sociales productivas e incluso de ascenso en carreras políticas o académicas.

Espíritu meritocrático

Los catedráticos de Instituto, intelectuales especializados en un ámbito de la educación formal, eran portadores de un ethos en el que combinaban ideales humanísticos tradicionales y de una incipiente racionalidad burocrática. El punto de apoyo medular de su pensamiento corporativo, un consenso implícito, se sostenía en torno al ideal meritocrático y la neutralidad. Y a tales efectos el examen en las aulas y la oposición en el acceso a la cátedra constituían el alfa y la omega de la vida profesional.²⁵

²⁵ La hegemonía es un concepto gramsciano que relaciona las formas de dominación en una sociedad con el despliegue de grados de poder más o menos coactivos. En realidad, la hegemonía en una determinada sociedad es el resultado de una suma de violencia y de consenso. Las formas de dominación, como también supo analizar Max Weber, descansan en distintas fórmulas de legitimidad (carismática, tradicional y legal), apoyadas en diversos tipos de educación (carismática, humanística y racional-burocrática). La elaboración del consentimiento, pues, tiene que ver con la historia de las funciones del intelectual y, por supuesto, con las tareas de inculcación propias de la institución escolar. A este respecto, el examen ocupó un lugar principal, como señala Carmen Benso, «El examen en la enseñanza secundaria decimonónica», en *La acreditación de saberes y competencias, perspectiva histórica, XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, (Oviedo: SEDHE/Universidad de Oviedo, 2001), 329-339; y «El examen como instrumento de control en la enseñanza secundaria. Orígenes y evolución», *Revista Galega do Ensino*, 31 (2001): 127-147. Véase también, Juan Mainer, «Pensar históricamente el examen para problematizar su presente. Notas para una sociogénesis del examen», *Gerónimo de Uztáriz*, 17 (2002): 107-135.

Marx aludía al examen como un «bautismo burocrático del saber», una suerte de «transubstanciación del saber profano en saber sagrado». En su momento, el modelo de los literatos chinos, el sistema de exámenes pluscuamperfecto para el acceso a la burocracia imperial, llamó la atención de Weber y se convirtió en un paradigma de la mortificación ascética y el tributo del logro de poder y prestigio social. No obstante, el examen escolar en Occidente tiene su propia existencia y articulación en el marco de las «pedagogías duras» basadas en la competencia, la graduación y la organización mecánica de la enseñanza, que se remontan a la citada *Ratio studiorum* jesuítica. Ahora, con la nueva planta decimonónica de la segunda enseñanza, la práctica examinadora se convierte en la actividad normalizadora por excelencia, delegada por el Estado en los cuerpos docentes, para la selección, control y ejercicio de la violencia simbólica.

Basta pasar revista a los primeros reglamentos posteriores al Plan Pidal de 1845 para comprobar la centralidad del examen en toda la pedagogía del siglo XIX: examen de ingreso, examen por materias a fin de curso y examen de grado de bachiller. Para entrar, para estar y para salir era preciso superar unas pruebas, principalmente orales y ante un tribunal monopolizado por los catedráticos del Estado, que realizaban la liturgia de la ceremonia con un riguroso protocolo teatralizado en la indumentaria y disposición forense del espacio. Así, el Reglamento de la segunda enseñanza de 1859 se convirtió durante el siglo XIX en un código de prácticas institucionales donde la propia enseñanza se confunde con la vigilancia y el control, hasta el punto que la administración de las clases —sus tiempos, espacios, libros de texto, exposición del profesor, etc.— era indistinguible de un orden disciplinario muy pautado que prohibía el castigo físico pero no el encierro. Empero, este tipo de exámenes estaban empapados de un componente ritual y honorífico, más que propiamente en el ideal de una selección eficaz, propio de épocas más actuales. Frente a lo que ocurre hoy, eran poco frecuentes, se realizaban en momentos de especial trascendencia, eran principalmente orales y constituían una fuente de legitimidad para los catedráticos, y de ingresos complementarios merced a la venta de manuales y programas de la asignatura. El examen era, y lo siguió siendo hasta el ocaso del cuerpo, una señal de identidad del campo profesional y, como tal, de controversia con las instituciones, especialmente la Iglesia católica, que se oponía a que los catedráticos examinaran a los alumnos de sus centros utilizando programas y textos elaborados por los miembros de tan benemérita corporación. La

batalla por el control de los exámenes con los colegios privados confesionales fue uno de los empeños del campo profesional, remiso a soltar una presa que le proporcionaba poder y prestigio social.

Ahora bien, si el examen escolar era importante, no lo era menos la gran ceremonia examinadora intracorporativa: la oposición. En efecto, ella era el corazón que bombeaba chorros de legitimidad a todo el organismo del campo, la máxima expresión de una autoridad basada en el mérito y la capacidad. Después de los titubeos iniciales, aprobado el primer escalafón en 1861, al año siguiente se establece un reglamento regulador del sistema de acceso que se completa en 1864, y se modifica con matices de diversa clase hasta la nueva reglamentación de 1901.²⁶

La oposición al cuerpo de catedráticos de Instituto era de enorme prolijidad. Aunque se alternó la celebración en Madrid con los distritos universitarios, finalmente se impuso la ley del centralismo y ese desplazamiento del opositor a la capital alcanzó el valor de un viaje iniciático. Era un acto público sometido a un complejo ritual de ejercicios —hasta cinco o seis— que sometían al aspirante a acrobacias de diverso jaez: sorteo de cuestionario, entrega del discurso, memoria o programa de la asignatura, exposición de temas, disputas con la «trinca» de rivales, contestaciones al tribunal, encierro durante horas (en 1864 durante 24 horas con derecho a cama) para preparar la defensa de los temas, etc.

Nada, en una palabra, que suene del todo extraño a quien ha profesado la enseñanza secundaria. Un ritual laberíntico, evocador de los sistemas de acceso al mandarinato chino, que ocupaba mucho tiempo y producía, cuando el escalafón se iba envejeciendo, grandes probabilidades de convertir a más de un joven licenciado en opositor de por vida, como recogen los testimonios de época y algunas sátiras literarias de la época de la Restauración, momento en el que la esclerosis del escalafón condenó a más de uno a la frustrante reiteración de intentos fallidos. En cada momento el interven-

²⁶ Para una detallada exposición del sistema de oposición de 1862, véase Yanes, *Los primeros profesores del Instituto Provincial de Sevilla*; para lo mismo en 1864, véase Sirera, *Un título para las clases medias*. En otro plano, se recomienda leer una divertida sátira del sistema, novelada por un profesor «resentido», José E. García Fraguas, que firma con el alias de Doctor Esteban de Marchamalo y que dedica a Eduardo Vincenti, *Los Universitarios (novela de tipos y costumbres académicas en 1898)* (Madrid: Biblioteca de la Educación Nacional, 1902). Y, desde luego, el manual de Miguel Castro Marcos, *Vademecum del catedrático y del opositor* (Madrid: Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1929), que recoge las variaciones sufridas en las primeras décadas del siglo XX.

cionismo gubernamental fue distinto, pero nunca dejó de existir. Ya en las primeras oposiciones de los años sesenta, los candidatos aptos mediante sucesivas votaciones secretas llevaban a formar una terna con los mejores para que el Gobierno tuviera la última palabra. Así, desde el comienzo se acuñó una fórmula de acceso realmente barroca en retorcimientos y sutilezas, verdadero monumento corporativo a la idea de ingreso mediante la ascesis, el mérito y la capacidad, aunque no faltaron voces que clamaron contra la ineficacia de tal procedimiento selectivo y las prácticas corruptas que lo circundaron.²⁷

Por consiguiente, el catedrático era un auténtico «hombre de examen». La profesión docente, durante todo el modo de educación tradicional-elitista, estuvo enclaustrada dentro de una concepción humanística-tradicional según la cual la práctica de la enseñanza impregnaba todo un estilo de vida y un arquetipo, «el hombre de cultura», al que se accedía merced a la familiarización con ciertos rituales y dispositivos, muy particularmente con la inversión psíquica y la carga personal del examen. El habitus, las disposiciones que estructuran la acción de los miembros del campo profesional, se alimentaron de esa concepción humanística tradicional, que abominaba de una excesiva especialización en casi nada.

Monopolio disciplinar especializado

Una de las excepciones de la falta de especialización de estos profesores estribaba en la relación con la materia que enseñaban, que, junto a la plaza que ocupaban, eran de «su» propiedad. Aunque antes del siglo XX la formación universitaria de un licenciado era sumamente difusa (la demarcación letras/ciencias era la más clara) y al terminar su carrera un profesor podía aspirar a cátedras de distinta denominación, lo cierto es que, lograda la oposición, la plaza se ocupaba cual fortaleza inexpugnable e inamovible; a no

²⁷ El descrédito era evidente entre quienes percibían la enseñanza como una profesión obligada a requisitos técnicos distintos a los de la persuasión de las artes de la retórica. En el mundo literario de la Restauración, en memorias y piezas de otros géneros, mereció atención la figura del opositor, auténtica «enciclopedia viviente». Véase al respecto el trabajo de Fermín Ezpeleta Aguilar, *El profesor en la literatura. Pedagogía y educación en la narrativa española 1875-1939* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2006). En la citada novela *Los universitarios*, de José E. Fraguas, se dice que, una vez superados los dos primeros ejercicios, los aspirantes «hacían visitas domiciliarias a los jueces del tribunal al que fueron recomendados por fuláñez o mengáñez», aunque, al parecer, a menudo las plazas ya estaban «comprometidas». La disposición caciquil de la España contemporánea es una estructura de larga duración, como la del cuerpo de catedráticos, y por ello no ha de extrañar la intercomunicación entre ambas.

ser que el propio catedrático aceptara aumentar sus estipendios cubriendo o acumulando otra cátedra por diversos motivos. Lo cierto es que el catedrático, a diferencia del auxiliar, que lo era para todas las enseñanzas de letras o ciencias, cultivaba su asignatura y en ella celebraba de sumo sacerdote del saber y de omnipotente hacedor pedagógico. Ya en las postrimerías de su gloria, durante los amenes del franquismo, todavía la penalidad de impartir obligadamente materias «afines» era propia de las categorías inferiores a las de catedrático.

Esta relación de propiedad cuasi feudal con la plaza y la asignatura tuvo una repercusión excepcionalmente importante en los primeros tiempos porque convirtió a los catedráticos de Instituto en inventores de los *códigos disciplinares* de las materias de enseñanza, cuyas fronteras y figuras eran todavía asaz embrionarias. En efecto, como hemos podido comprobar en el caso de la Historia escolar, la primera generación del cuerpo, la que va entrando en los institutos desde los primeros procesos de selección de los años cuarenta del siglo XIX, desempeñó un papel trascendental en la asignaturización del conocimiento y en la elaboración de una tradición de discursos y prácticas disciplinares —eso que hemos llamado *código disciplinar*—, que se prolongarán invariables durante más de una centuria. Sería muy sugerente emprender un proyecto de investigación de la historia del *currículum* buscando las formas de complicación entre los campos profesionales y los códigos disciplinares.²⁸

Ello no impide suponer y saber que el catedrático decimonónico se convirtió en algo más que un cultivador de su disciplina. Su talante humanista genérico le llevó a participar en otras aventuras académicas y eruditas de carácter local, convirtiéndose en una suerte de miembro de las elites cultas de provincias. Este papel se difuminó conforme los espacios públicos de cultura se expandieron en el siglo XX. En el empeño de reconstruir mejor el retrato colectivo del catedrático decimonónico, emblema de la vida cultural de provincias, juegan un papel importante las fuentes iconográficas. Éstas poseen un valor poco explorado aún: representan la corporeización del *habitus*, la manera que la función pública se exterioriza en aspecto o figura personal.²⁹ Allí comparecen todos los signos del nuevo sacerdocio dedicado al cultivo de la excelencia intelectual de las minorías.

²⁸ Cuesta, *Sociogénesis de una disciplina*.

²⁹ Ver en Cuesta, *Sociogénesis de una disciplina*, 192-199, una interpretación del retrato al óleo del catedrático Juan Cortada realizado en 1863.

Todos estos rasgos persisten en el campo profesional como una tradición sociocultural heredada durante los cien años que siguen al primer escalafón, aunque ya se puede entender que los cambios del siglo XX no dejaron del todo incólume a la corporación. La expansión y especialización del conocimiento —también el relativo a las ciencias de la educación—, la complejidad de la estructura de clases, la emergencia del mundo profesional en la vida pública y, finalmente, la expansión de la escolarización y su progresiva feminización, harán mella en la coraza corporativa ocasionando mutaciones. La continuidad y el cambio convivieron en delicado equilibrio durante la pervivencia de la tradición —hasta los años sesenta del franquismo— durante el modo de educación tradicional elitista.

PERVIVENCIAS Y METAMORFOSIS DE UNA TRADICIÓN PROFESIONAL ENTRE LA RESTAURACIÓN Y EL FRANQUISMO TECNOCRÁTICO

Reproducción y cambios de las reglas del campo profesional en el primer tercio del siglo XX

Como se viene sugiriendo, la dinámica de las instituciones educativas y de sus cuerpos docentes, no obedece a la expresa voluntad que impera en los regímenes políticos, incluso de aquellos que, como ocurrió con la dictadura del general Franco, pretendieron arrasar con la tradición liberal dentro de la que se ahormó históricamente el canon corporativo de los catedráticos.

Entre la Restauración alfonsina, iniciada en las postrimerías de 1874, y la época de los planes de desarrollo, en la década de los sesenta del siglo XX, se sucedieron mutaciones económicas, sociales y políticas de gran calado. Sin poder ni querer detallar, por obvias razones de espacio, la afectación que aquéllas provocaron en el campo profesional de los catedráticos de Instituto, intentaremos dejar una imagen fragmentaria, aunque expresiva, acudiendo a los escalafones corporativos³⁰ y otras informaciones acerca de

³⁰ Creemos que no se ha sacado el suficiente partido a esta fuente imprescindible, a veces por no distinguir adecuadamente su lógica de producción documental de la propia de otros registros cuantitativos. Los escalafones adolecen de falta de sistemática e irregularidad en su publicación. A menudo, por ejemplo, no se distingue entre plazas ocupadas, vacantes y excedentes, y en ocasiones se establece como medida de cantidad de efectivos reales la aprobación presupuestaria de plantillas, como hace Juan Antonio Lorenzo Vicente, *La formación del profesorado de Enseñanza Media en España (1936-1970)* (Madrid: Editorial Complutense, 2001), 40-48. Existe el peligro de relacionar informaciones cuantitativas que no expresan lo mismo y, por lo tanto, muestran secuencias evolutivas distorsionadas. Por nuestra parte,

la pervivencia y metamorfosis de lo que hemos definido como las reglas arquetípicas del campo profesional.

En el aspecto meramente cuantitativo, el colectivo prosiguió siendo un cuerpo de elite, aunque siempre situado en un escalón más bajo del que ocupaban sus primos hermanos, los catedrático de Universidad, quienes constituían junto a otros altos cuerpos la cúspide de la pirámide funcional. Incluso, frente al casi estancamiento de sus colegas de instituto, durante el primer tercio del siglo XX, acusaron un crecimiento mayor dentro de sus filas y, cosa hasta entonces nunca vista, les superaron en miembros ya en 1919 (570 de universidad por 557 de instituto). En ese mismo año cada cuerpo se dividía en diez categorías retributivas: en la base, los de clase inferior, el sueldo anual en la universidad era de 5.000 pesetas frente a las 4.000 que cobraban los de instituto, mientras que en la cumbre la diferencia iba de 15.000 frente a 12.500 pesetas. En el caso del cuerpo del Magisterio Nacional, en 1920, los efectivos ascendían a 28.300 y las retribuciones de entrada alcanzaban las 2.000 pesetas. Por lo demás, si nos fijamos en el Cuadro 1, apreciaremos que las variaciones cuantitativas no son demasiado significativas en las dos primeras décadas del siglo XX:

CUADRO 1. Total de plazas ocupadas por catedráticos de Instituto

Año	Plazas
1878	561
1907	520
1920	481
1935	699
1959	793
1963	1289

Fuente: Elaboración propia a partir de los escalafones de los años respectivos y de la «Relación de catedráticos de Institutos Nacionales de Enseñanza Media a 31 de diciembre de 1963», aparecida en el BOE de 31 de julio de 1965.³¹

citamos escalafones o relaciones de profesores en los que hemos deflactado las vacantes y excedencias, de modo que procuramos ofrecer datos de plazas realmente ocupadas. Desde luego, todavía nos falta una explotación más sistemática que nos permitiría dibujar radiografías profesionales más precisas y relevantes (edad, formación de acceso, antigüedad, méritos, traslados y proyección en la vida pública).

³¹ Las diferencias cuantitativas de nuestras cifras, algo menores, con otras estimaciones como las de Flecha, «Profesoras y alumnas en los institutos», Grana, «Las mujeres y la segunda enseñanza», o Villacorta, «El profesorado de segunda enseñanza», estriban, como ya se advirtió, en que descontamos las vacantes y excedencias a fin de ofrecer una idea más precisa acerca del nivel real de ocupación.

La cantidad de catedráticos era una variable muy dependiente del número de institutos, aunque no siempre se daba una correlación directa e inmediata entre ambas. La pauta cuantitativa se empezó a romper como consecuencia de la expansión iniciada a partir de 1928. En efecto, al final de la dictadura primorriverista, se llega a un total de 96³² y con la II República se alcanza la cifra de 205. Correlativamente, la cifra casi estancada de la corporación se dispara en esos años para volver a estabilizarse o decaer tras la guerra civil y el primer franquismo. La subida de los componentes de la marea corporativa ya sería incontenible pleamar durante los años sesenta.

En el escalafón de 1878 todavía persisten todos los rasgos de un campo profesional estático y meramente reproductivo. Misma formación inicial en la universidad, ausencia de mujeres, parecido sistema de acceso por oposición, estancamiento del número de plazas disponibles, etc. El 29,7% habían tomado posesión antes de la ley Moyano de 1857; eran los padres fundadores del cuerpo. Casi el 70%, sin embargo, tenían menos de 20 años de antigüedad: la categoría más amplia era, con el 39,8%, la comprendida entre 20 y 10 años. Más tarde, a finales del XIX, el cuerpo se va envejeciendo y cerrando, siendo así que la edad media de acceso a las cátedras de Historia, por ejemplo, pasará de los 28 a los 38 años,³³ aunque en los efectivos de los años republicanos se observa ya un rejuvenecimiento, sin duda debido a la expansión docente de esa coyuntura.³⁴ No es raro que entonces se acrecienten las críticas sobre este purgatorio docente y se reiteren las quejas sobre el peregrinar por convocatorias y tribunales de oposiciones buscando el resquicio entre el que abrirse paso.³⁵

³² Consuelo Flecha, «Institutos de Segunda Enseñanza en España, y primeras profesoras en los de Murcia», en *Homenaje al profesor Alfonso Capitán* (Murcia: Universidad de Murcia, 2005), 169.

³³ Ignacio Peiró, «La difusión de libro de texto: autores y manuales de historia en los institutos del siglo XIX», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 7 (1993): 46.

³⁴ No obstante (ver Cuesta, *Sociogénesis de una disciplina*, 296), en el lapso comprendido entre 1914 y 1963 las edades de acceso y la edad media de los activos entre los catedráticos de Historia experimentan un rejuvenecimiento. La de ingreso pasa de 34,4 años a 31,9, y la edad media de 51 a 47,4. No hay razones para suponer que estos datos no supongan una tendencia general del cuerpo.

³⁵ Los expedientes del personal docente custodiados en el AGA constituyen una fuente magnífica. Allí figuran las tribulaciones del brillante geógrafo Rafael Ballester Castell, que lograra tardíamente (a los 37 años) tras repetidas intentonas y previo calvario como ayudante o profesor en centros privados, entre 1894 y 1910, el éxito tan anhelado. Véase su expediente en Sección de Educación del AGA, legs. 5606-2 y 8278-8. En los últimos años la eclosión de publicaciones en relación con los llamados «institutos históricos» ha desgranado una gran cantidad de perfiles bioprofesionales. Algún día convendría recoger este material en una base de datos o formar una suerte de diccionario biográfico, que, entre otras cosas, permitiría acotar la aportación de los catedráticos de Instituto a las distintas ciencias. Para un resumen

Sin embargo, las reglas del campo profesional determinan el mantenimiento de un status jerárquico en el interior del cuerpo, sobre todo frente a otros docentes de los mismos centros o de la red privada. Frente a estos últimos la estrategia consistía en no ceder los derechos de examen a entidades particulares y así seguir encarnando la sagrada llama de la acreditación pública, lo que no se hizo sin conflicto y concitó una fuerte resistencia de la Iglesia, defensora acérrima de expropiar a los catedráticos de esa sublime facultad. El surgimiento del asociacionismo profesional, con independencia de otras razones más apremiantes, hay que entenderlo dentro de este contexto de profesionalización conflictiva. No obstante, en el interior del cuerpo pervivirán las clasificaciones, hasta diez en el escalafón, que dibujan, tras el rito iniciático de la oposición, un penoso ascenso, por antigüedad, de la montaña profesoral hasta hacer cumbre a costa de paciencia y resignación, dos virtudes que ponían a prueba la templanza del material humano y condenaban a los recién llegados a disfrutar de un sueldo, en el primer tercio del siglo XX, de aproximadamente la mitad de los que estaban más cerca, estadísticamente hablando, de entregar su alma a Dios.

Jerarquía y orden, nacidas de una legitimidad meritocrática, basada en el duro trance de la insoslayable oposición, que se mantienen como signo de distinción y diferenciación de otros estratos de profesorado, a pesar de que siempre existió un porcentaje de los que accedieron por otros medios.³⁶ En 1901, con motivo del establecimiento de los Institutos Generales y Técnicos, se opera una nueva división del profesorado conforme a una taxonomía jerárquica: catedráticos, profesores especiales (de francés, religión, gimnasia, dibujo y caligrafía), auxiliares y ayudantes, estos dos últimos con funciones docentes supletorias, de ciencias y letras, y subordinados a la dirección de la cátedra correspondiente.

Por otro lado, la estrategia administrativa de subdividir un cuerpo principal y otro subalterno al primero, fue habitual en todos los empleados públicos a partir de la Ley de Funcionarios de 1918, buscando con ello personal «barato» para mantener el privilegio corporativo. En 1919 había 288

del proyecto CEIMES, véase Leoncio López-Ocón, «A modo de presentación. El programa CEIMES: un trabajo colectivo sobre las dinámicas y prácticas educativas en los institutos de enseñanza secundaria del Madrid liberal (1845-1936)», *Arbor*, 187 (2011): 453-463.

³⁶ Según nuestros cálculos, en el escalafón de 1907 serían un 14,8% los que arribaron por concurso o por Real Orden. Villacorta, «El profesorado de segunda enseñanza», 256, se hace eco de la encuesta de 1902, en la que se elevaría este tipo de acceso sin oposición al 20% del total de los catedráticos de Instituto.

auxiliares al servicio de 557 catedráticos y los sueldos de éstos eran de una cuantía casi tres veces superiores a la de aquellos.³⁷ No es de extrañar que, en un ambiente profesional cada vez más reivindicativo, este tipo de profesorado reclamara acercarse a los privilegios del cuerpo de catedráticos e incluso acceder a él en condiciones preferentes. En fin, la nueva planta del profesorado, creada en 1901, se completará en la II República con los encargados de curso; más tarde, en el franquismo, con el cuerpo de adjuntos numerarios en los años cuarenta y cincuenta, y con el de agregados en los sesenta. En fin, el eterno dilema: una misma función docente atribuida a cuerpos diversos organizados y separados jerárquicamente, o bien un solo cuerpo para una misma tarea. Eso demuestra que la clave de la división y clasificación del profesorado no residía en la función desempeñada, sino en la jerarquía social que se quería establecer y en el ahorro económico que se podía obtener.

En cuanto a la evolución del nivel de vida corporativo, en estos años parece que, comparando los catedráticos de Instituto con catorce cuerpos estatales facultativos, aquéllos gozaban de una posición intermedia, por detrás de las carreras clásicas del Estado, y sólo los abogados del Estado y los catedráticos de Universidad se beneficiaron de una subida porcentual más relevante de sus salarios hasta 1935.³⁸ Al parecer, pues, prosiguió la disposición de un capital económico mediocre, pero, en términos comparativos, la situación no se degradó y el prestigio y capital social siguieron siendo elevados.

No cabe duda que prosiguió la mentalidad meritocrática, fundada en la oposición y los exámenes escolares. Ambos fueron nuevamente reglamentados en 1901 y años sucesivos, creando una nueva planta que no dejará de ser retocada, pero que sobrevivió, en lo fundamental, durante el primer tercio de siglo. La labor enjuiciadora y ceremonial del catedrático se mantuvo intacta y se afianzó, entre protestas del cada vez más influyente *lobby* católico,³⁹ la potestad examinadora sobre los centros privados, a pesar de

³⁷ Datos en Villacorta, *Profesionales y burócratas*, 213. Con Romanones de ministro, en agosto de 1901, se crea el Cuerpo de Auxiliares de Instituto con una estructura burocrática clásica: en 1902 eran 200 frente a 494 catedráticos. Poco después se abriría, además de la oposición, la espita de las oposiciones restringidas a cátedra en 1903 (Villacorta, «El profesorado de segunda enseñanza», 256-257).

³⁸ Villacorta, «El profesorado de segunda enseñanza», 261.

³⁹ De nuevo es imprescindible el libro de Díaz de la Guardia, *Evolución y desarrollo de la enseñanza media*. Y para el tema de la guerra de los exámenes, un buen resumen de lo ocurrido en el siglo XX puede verse en Juan Antonio Lorenzo, *La Enseñanza Media en la España franquista (1936-1975)* (Madrid: Editorial Complutense, 2003); para el declive definitivo de la prerrogativa examinadora en el franquismo es

que retrocedió la habitual atribución sin trabas de imponer los libros de texto escritos por los catedráticos.

Tampoco sufrió variación de fondo el sistema de oposiciones que siguió siendo el centro de la vida corporativa y su principal fuerza de legitimación social. Desaparecen las trincas y bincas, se confirma el modelo centralizado en Madrid, se establece la prolijidad de los seis ejercicios y, tras no pocas variaciones, se tiende a ir pasando de un control directo de los tribunales por el Consejo de Instrucción Pública o por el Ministerio (que había nacido en 1900) a un sistema mixto (designación y rotación por sorteo de los vocales). Se diría que el sistema evoluciona, sin perder un ápice de su estilo mandarinesco, hacia una supervisión más endógena por parte de la propia corporación, que, por otra parte, plasma la creciente profesionalización de la época, coincidente con la presencia de los colegios profesionales de doctores y licenciados.

En fin, estamos ante un sistema de acceso claramente «universitario» no distinguible del utilizado por los catedráticos de Universidad, mantenido sin variaciones de raíz, y que se acompañó de otro método paralelo de acceso, con menos ejercicios y más suave, pero igualmente especulativo, para los auxiliares numerarios y luego, en el franquismo, para los cuerpos de adjuntos y agregados.⁴⁰ El armazón está ya presente en el siglo XIX, y también la jerarquía corporativa e intervención gubernamental. En cierto modo, la

fundamental el trabajo de Antonio Fco. Canales, «Falange y educación: el SEPTEM y el debate sobre el bachillerato en los años cuarenta», *Educación XXI*, 15 (1), (2012): 219-239.

⁴⁰ La creación en 1918 del Instituto-Escuela como ensayo de nueva pedagogía y de procedimientos renovadores de formación y acceso fue algo excepcional, con alguna imitación posterior en la II República. Un «experimento», importante pero que no llegó a afectar la entraña del campo profesional. Además de la obra pionera de Leopoldo-Eulogio Palacios, *Instituto-Escuela, Historia de una renovación educativa* (Madrid: MEC, 1988) y de la citada de Martínez, *Un laboratorio pedagógico*, pueden consultarse los trabajos de Antonio Viñao, «Un modelo de reforma educativa: los institutos-escuelas (1918-1936)», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 39 (2000): 63-88, y «Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España (siglo XIX-XXI)». En un plano más amplio, una perspicaz y sintética mirada a las anfibológicas relaciones de la corporación de catedráticos con los discursos y prácticas de la renovación pedagógica en el primer tercio de siglo —un tema que, centrado en los catedráticos de Geografía e Historia, aborda Juan Mainer en «Los catedráticos de Bachillerato ante la gestación de la didáctica de las Ciencias Sociales», *Participación Educativa*, número extraordinario (2011): 51-68—, puede encontrarse en Carmen Benso, «La formación profesional del profesorado de Segunda enseñanza en España a la entrada del siglo XX», *Revista de Educación*, 352 (2010): 453-472. Al respecto —como sugirió en un temprano ensayo de historia comparada Antonio Nóvoa, «Profesionalización de docentes y ciencias de la educación», *Educación y Pedagogía*, IX-X (19-20), (1997-1998): 251-283—, llaman la atención las coincidencias entre el caso español y el francés; véase el interesante libro de Evelyne Hery, *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au 20e siècle*, (París: L'Harmattan, 2007).

evolución se dirige hacia más profesionalización, algo menos de retórica y mucha más intervención y control intragremial. La valoración, en el proceso selectivo, de los trabajos doctrinales y de investigación denota un mayor peso de la especialización científica, que empieza a ser un fenómeno lento pero evidente en la universidad de la Edad de Plata de la cultura española. Por lo que hace a la propiedad de las materias de enseñanza pervivió a través de un plano casi invariable por lo que se refiere al tronco curricular, propiedad acotada e intangible del cuerpo. O sea, completo control del Latín, Lengua y Literatura Española, Geografía e Historia, Filosofía, Matemáticas, Física y Química y Ciencias Naturales, quedando en un espacio intermedio o inseguro otras disciplinas adjudicadas a profesores especiales —Dibujo, Religión, Caligrafía, Gimnasia, etc.—. Los catedráticos siguieron siendo los guardianes del código disciplinar de «su» disciplina y esclavos de las añejas rutinas troqueladas por el habitus profesional.

En resumen, a lo largo del primer tercio del siglo XX, el campo profesional dibuja un paisaje de un gremio de intelectuales que mantiene casi intacto su ethos primigenio, quizás con una vida pública más notoria, más volcada, aunque minoritariamente, hacia la investigación especializada y a escala nacional —dos ministros de educación, uno de la República y otro del franquismo saldrán de estos escalafones del primer tercio del siglo y un puñado de diputados a Cortes y numerosos miembros de las corporaciones provinciales y locales—. Lo que vincula su historia a la de las elites cultas provinciales que formaron la red de poderes de un régimen político liberal parlamentario, que Joaquín Costa equiparara a oligarquía más caciquismo.

En cualquier sistema de poder, la dimensión territorial representa una faceta muy notable de la geografía política. El cuerpo de catedráticos de Instituto, como puede verse en el Cuadro 2, muestra una cartografía muy expresiva de las áreas geográficas donde la administración española históricamente ha reclutado a sus servidores públicos más cultos.

CUADRO 2. Procedencia geográfica de los catedráticos en 1920

Provincia	Número	% del total
1. Madrid	49	10,6
2. Zaragoza	26	5,6
3. Salamanca	25	5,4
4. Valencia	19	4,1
5. Sevilla	14	3
6. Logroño	14	3
7. León	14	3
8. Granada	13	2,8
9. Valladolid	12	2,6
10. Zamora	11	2,3
11. Burgos	10	2,1
12. Álava	10	2,1
13. Murcia	10	2,1

Fuente: Elaboración propia a partir del escalafón de 1920.

Nada sorprendente, en verdad. Como puede apreciarse, no hay una correlación estable entre el número de habitantes de una provincia y el lugar de origen de los catedráticos; más bien se observa una asociación estrecha entre provincias de nacimiento y cabeceras de distrito universitario, pero no siempre es así ni el fenómeno cobra la misma intensidad —máxima intensidad en Salamanca y mínima en Oviedo—. De los 208 casos contemplados en el Cuadro 2 (algo más del 45% del total de 459 catedráticos de los que consta su procedencia), destaca la importancia de provincias de lo que entonces se llamaba Castilla la Vieja y León (que abarcaría lo que hoy es Castilla-León, La Rioja y Cantabria), siendo así que agrupaban el 26,3%, y que, sumadas a Madrid y al resto de Castilla la Nueva, totalizaban un 42,8% de la muestra. Todo ello frente a las ínfimas aportaciones de naturales de algunos territorios con lengua propia: Cataluña (6,1%) y el País Vasco (3,2%).⁴¹ En una palabra, el origen territorial de los catedráticos marca una pauta de poder de

⁴¹ Cuesta, *Sociogénesis de una disciplina*, 296-297, trabajó sobre el origen de los catedráticos de historia de los institutos en 1960 a partir de la publicación de *Cátedra 1960-61* (Madrid: Ministerio de Educación Nacional, 1960), y subrayó que la preponderancia de las dos Castillas seguía siendo notable (el 31,8%), aunque menor que en 1920. El caso del País Vasco seguía arrojando cifras muy bajas, pero, en general, se reflejaba una relativa mayor presencia de la periferia.

las elites estatales restauracionistas que debería estudiarse como sugieren los historiadores de este periodo histórico.⁴² Ya puede suponerse que los yacimientos funcionariales comportan, más allá de la neutralidad esgrimida por el ethos corporativo, un determinado imaginario nacional y pautas de conducta cultural legítimas y naturalizadas hasta convertirse en un estrato profundo de la praxis y el habitus gremial.

*La primera convulsión y crisis de la estructura profesional.
La ampliación republicana del profesorado y la reconversión franquista
del cuerpo de catedráticos*

Ciertamente las metáforas geomorfológicas dan mucho juego al narrador de la evolución de un cuerpo profesional porque tales formaciones rocosas resisten los agentes erosivos que, desde el exterior, las amenazan. Siguiendo con el símil, se diría que en los años treinta la entonces casi centenaria corporación sufrió el primer seísmo y las iniciales fisuras de su ya larga historia. Un colectivo que, antes de llegar a estos años, había formado tres grandes cohortes de catedráticos: los isabelinos (padres fundadores del canon profesional), los restauracionistas (los fijadores y conservadores de la tradición canónica) y los del primer tercio del siglo XX (los modernizadores y profesionalizadores). Ahora, tras la efímera experiencia republicana, asistiremos a la formación de la cohorte franquista, que, desde los años sesenta, entonaría el canto de cisne de una longeva trayectoria.

El agente erosivo externo más nocivo para un cuerpo de elite consiste en una rápida expansión y una nueva recomposición (sociológica, de género, etc.) de sus componentes. Eso, como venimos anunciando, ocurrió tras la rápida creación de institutos a partir de 1928. Durante la II República se alcanzaron los 205 establecimientos al tiempo que creció el número de estudiantes y las alumnas llegaron a constituir el 31,6%. Son, pues, los años republicanos un momento de encrucijada de ideas y fuerzas profundas que

⁴² Pedro Carasa ha mostrado la importancia de los institutos como cantera de las elites y generación de clases medias en «El Instituto General de Valladolid en el siglo XIX. De cantera de elites a constructor de clases medias», en *La Enseñanza Secundaria y el Instituto Zorrilla. Ciento cincuenta años formando la sociedad de Castilla y León* (Valladolid: IES Zorrilla, 2009), 317-337, a diferencia de lo que sostiene Sirera, *Un título para las clases medias*, 336-337, quien, a partir del caso valenciano, subraya que estos centros fueron, además de selectivos, depósitos de un tipo de alumnado sin mayores horizontes como consecuencia de la desastrosa y alicorta escolarización primaria y por la falta de una adecuada segmentación horizontal de la secundaria como la que se dio en otros países.

no podían pasar sin dejar huella en el campo profesional. Más allá de la actitud del cuerpo ante la política educativa republicana, las nuevas formas de escolarización hicieron necesaria la incorporación urgente y masiva de profesorado tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria. Todo ello se tradujo en un intento de modificación de los sistemas de formación y acceso a la profesión docente. Por ello, en lo que hace a los institutos hubo que recurrir, además de a la convocatoria de oposiciones a cátedras, que siguieron su curso, a expedientes de urgencia basados en la rapidez y la provisionalidad. De ahí nació la figura de los encargados de curso y los cursillos acelerados de 1933 y 1936 para atender a las exigencias de más profesorado.

Si nos fijamos en el escalafón vigente en el curso 1935-36, en el que recogen las últimas oposiciones de la era republicana —las convocadas para el verano del 36 fueron interrumpidas por el comienzo de la guerra—, observaremos que figuran 797 casillas de catedráticos numerarios, de las que 699 estaban ocupadas con nombre (de ellas 22 mujeres).⁴³ Pero el ritmo de crecimiento de los catedráticos parece manifiestamente inferior al de las nuevas demandas de escolarización, por lo que éstas se resolvieron recurriendo principalmente a los *encargados de curso*, a través de los cursillos de formación *ad hoc* de 1933 y 1936. Sea como fuere, este desbordamiento de alumnado y profesorado es percibido con alarma en el seno del campo profesional, como una amenaza de degradación de los poderes gremiales tradicionales.

Más allá de la oportunidad, profundidad o interés intrínseco de las reformas políticas y educativas republicanas, la aceleración del camino hacia la educación de masas objetivamente suponía un cierto grado de ruptura con el patrón de reproducción corporativa.⁴⁴ Así, con motivo de la necesidad de

⁴³ Entre 1931 y 1935, ambos inclusive, el escalafón refleja que tomaron posesión 198 efectivos, siendo el año 1932 con 100 y 1935 con 41 los momentos de mayor ingreso. Del total escalafonado en ese lapso, el 7,5% (15 catedráticas) eran mujeres, lo que suponía que el 68,1% de todas las mujeres ingresadas en el cuerpo lo hicieron en la etapa republicana. Esas magnitudes probablemente responden a la necesidad de afrontar una reposición y ampliación corporativa, pero por debajo del ritmo de la escolarización y creación de centros. Desde luego, expresan también una aceleración de la feminización relativa, cuyos valores totales, sin embargo, todavía permanecen modestos.

⁴⁴ Ya el ensayo de formación y acceso de los «aspirantes al Magisterio secundario» del Instituto-Escuela, creado en 1918, rompía la lógica heredada del campo profesional, pero lo hacía de forma minoritaria y experimental y no significaba amenaza al armazón del orden tradicional. En cambio, en el periodo republicano, además de ampliarse el número de este tipo de centros a poco más de media docena en las más importantes ciudades españolas, se modificaron los requisitos de acceso a la enseñanza secundaria con la creación del Certificado de Estudios Pedagógicos en las nuevas secciones de Pedagogía de las Facultades de Filosofía y Letras, y además, como estamos comentando, se dispuso un reclutamiento de

sustituir a las órdenes religiosas de la segunda enseñanza, el 23 de junio de 1933 (*Gaceta* del 27) se elaboró un decreto poniendo en marcha los cursos prácticos de preparación y selección de los profesores encargados de curso de los institutos, que tendrían continuidad mediante una nueva tanda de cursillos convocados el 15 de junio de 1936 (*Gaceta* del 17). No obstante, casi al mismo tiempo, en mayo, se hacía una masiva convocatoria de concursos y oposiciones a cátedras de Institutos Nacionales. En una palabra, entre 1932 y 1936 se mantuvieron dos sistemas de ingreso en la docencia: el tradicional mediante acceso a cátedra por concurso y oposición, y el nuevo basado en encargados de curso y el procedimiento de cursillos selectivos, lo que apunta a una cierta indefinición sobre el modelo profesional docente perseguido en la segunda enseñanza durante esta época. Esta indeterminación genera una clara inestabilidad en el campo profesional y el temor de que, en realidad, la creación de los encargados de curso y su selección mediante cursillos finalmente constituyera una alternativa al cuerpo de catedráticos, o fuera un camino de acceso definitivo al mismo.

Más tarde, como consecuencia de la guerra, esta primera desestabilización del orden corporativo sufrió el profundo trauma causado por los procesos de depuración. En el bando vencedor tuvieron lugar entre 1936 y 1943,⁴⁵ y sirvieron para recomponer de arriba abajo el vetusto cuerpo de

nuevo profesorado, los encargados de curso, optando por métodos selectivos distintos a los habituales. Los cursillos del 33 produjeron 587 nuevos profesores. Muchos de los formados en el Instituto-escuela como «aspirantes al Magisterio secundario» participarán y obtendrán plaza en las oposiciones a cátedra y en los cursillos para encargados de curso de 1933 y 1936. De todo ello se ocupa con detalle Juan Mainer en *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)* (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2009). También, Martínez, *Un laboratorio pedagógico*.

⁴⁵ Entre esas dos fechas se resolvieron la mayoría de los expedientes que el profesor Olegario Negrín, «La depuración del profesorado de los institutos de segunda enseñanza. Relación de los expedientes resueltos por el Ministerio de Educación Nacional (1937-1943)», *Historia de la Educación*, 24 (2005): 503-542, pudo localizar en el legajo 18.460 del AGA, titulado *Expedientes resueltos del cuerpo de catedráticos de Instituto*, donde se recopilan hasta 1.280 casos, aunque no todos de catedráticos. Este tema cuenta ya, desde algo más de una década, con numerosas monografías. Además de Olegario Negrín, «La depuración de los profesores de Segunda Enseñanza de España durante la Guerra Civil y el franquismo», en *La depuración de funcionarios bajo la dictadura franquista*, dir., Josefina Cuesta (Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero, 2009), 52-80, otras investigaciones han buceado en el tema, haciendo estudios comparativos como los Wenceslao Álvarez Oblanca, «Depuración de funcionarios en la enseñanza primaria y secundaria. Estado de la cuestión», en *La depuración de funcionarios bajo la dictadura*, dir. Cuesta, 329-342. También se ha profundizado sobre las fuentes disponibles en estudios procedentes de la Universidad de Málaga, a cargo de Isabel Grana Gil *et al.*, *Controlar, seleccionar y reprimir: la depuración del profesorado de Instituto durante el franquismo* (Madrid: Instituto de la Mujer, 2005); Francisco Martín Zúñiga *et al.*, «La depuración franquista de los docentes: control y sometimiento ideológico», *Historia de la educación*,

catedráticos sometido a un duro castigo y a una profunda purga. La tasa de sanción alcanzó al 36,4% y el de expulsión de la docencia al 18,4%, lo que obligó llenar los huecos y trazar planes de recambio excepcionales a través de la selección patriótica de una parte sustancial de los aspirantes; la página más oscura en la historia de la corporación.⁴⁶

Así pues, el desmoche fue tremendo y algo dejó de ser igual. No obstante, tanto las mutaciones republicanas como la posterior vesania franquista de guerra y posguerra, no acabaron con la estructura pétrea del cuerpo como institución. Le dieron, sin duda, un giro más conservador y alentaron un comportamiento colectivo más medroso, pero las reglas del campo profesional elitista permanecieron vigentes, incluso dentro de una versión arcaizante como la que favorecía el plan de bachillerato de 1938 y su política de devolución de parte importante de la enseñanza media a las manos de la Iglesia,⁴⁷ lo que, entre otras cosas, implicaba un debilitamiento del poder de control mediante el examen de los alumnos de los colegios privados. Por lo tanto, hubo cambios pero no quiebra de los arquetipos seculares del campo profesional. El *ethos* gremial

29 (2010): 241-258, y Carmen Sanchidrián et al., «Análisis y valoración de los expedientes de depuración del profesorado de Instituto de Segunda Enseñanza en el franquismo (1936-1942)», *Revista de Educación*, 356 (2011): 377-399. La investigación de la Universidad de Málaga maneja las 2.445 fichas de los expedientes personales de depuración disponibles en el AGA. A partir de este trabajo y de otros, se ha intentado un balance referido al cuerpo de catedráticos —Raimundo Cuesta, «El purgatorio docente: entre el desguace de los Institutos y la reivindicación del Bachillerato tradicional», en *La revolución educativa en la II República y la represión franquista*, coords., Asunción Esteban y María Jesús Izquierdo (Valladolid: Ediciones Universidad, 2014)— que muestra, comparado con otros empleados públicos y con otras categorías de profesorado de Instituto, un muy alto nivel de sanción, sorprendente dada la actitud política, más bien templada, de la corporación.

⁴⁶ Como puede seguirse acudiendo a la «corrida del escalafón de catedráticos de Instituto» efectuada en febrero de 1940 (BOE de 14 de marzo), confeccionada a fin de convocar ese mismo año oposiciones libres y restringidas, las famosas «oposiciones patrióticas», para cubrir las bajas habidas. En el escalafón de 1940 había 328 «huecos», esto es, catedráticos que figuraban en 1936 y no en 1940, lo que equivalía a un 46,9% de las 699 plazas realmente ocupadas en el curso 1935-1936. El escalafón de 1940 había quedado reducido, pues, a 422 catedráticos, lo que obligó en los primeros años del franquismo a rellenar las ausencias y dar aire de normalidad al funcionamiento de los, desde 1938, llamados institutos de Enseñanza Media, con sucesivas convocatorias de plazas. Las de 1940 y 1941 tenían dos turnos, mitad de plazas libres y mitad de restringidas (entre otros podían aspirar a esta últimas, los «encargados de curso» seleccionados en los cursillos de época republicana) y en ambas contaban los méritos por servicios prestados al «Glorioso Movimiento Nacional», conforme a lo legislado en 1939 sobre provisión de vacantes entre partidarios del bando sublevado contra la República.

⁴⁷ Al punto que en el plan de 1938 se entendían los institutos como centros exclusivos y minoritarios de ensayo e irradiación hacia el exterior. Para la política de destrucción de los institutos, véase Antonio Fco. Canales «“Innecesarios a todas luces”. El desmantellament de la xarxa de instituts en la postguerra», *Educació e Història de l' Educació*, 17 (2011):187-212. Y para la trastienda del bachillerato de 1938, consultar el libro de José Ramón López Basuela, *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra. El proyecto político de Pedro Sainz Rodríguez* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2011).

será reapropiado por los nuevos aspirantes, la mayoría curtidos en méritos de guerra, al tiempo que los efectivos humanos supervivientes del pasado que se salvaron de la represión más extrema, se resignaron a reproducir su vida profesional adaptándose a la terrible situación política de la época.

El periodo franquista anterior a la Ley General de Educación de 1970, que ha sido estudiado demasiado boletinescamente,⁴⁸ presenta, como muestra el Cuadro 3, una composición mayoritariamente masculina en el cuerpo, que no empieza a deteriorarse hasta los años sesenta.⁴⁹

CUADRO 3. Participación de la mujer en el cuerpo de catedráticos de Instituto

	Total	Mujeres	% sobre el Total
1878	561	0	0
1920	481	0	0
1935	699	22	3,1
1941	742	44	5,9
1959	793	109	13,7
1963	1289	292	22,6
1967	1602	471	29,4

Fuente: Elaboración propia a partir de escalafones de 1879, 1920, 1935, 1941 y 1959; para 1963 (BOE, 31 julio de 1965), y para 1967 Instituto Nacional de Estadística, *Estadística de la Enseñanza en España*. Curso 1967-1968 (Madrid: INE, 1970).

La primera catedrática española fue, como se ha dicho, la salmantina Luisa García-Dorado, que tomó posesión de su cátedra en 1923. Todavía figuraba en el escalafón de 1959. La progresión de mujeres catedráticas al final se impuso, como puede apreciarse en el escalafón de 1941,⁵⁰ por encima del

⁴⁸ Es el caso de Natividad Araque, «El profesorado de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (1938-1970)». *Revista Complutense de Educación*, 19, 2 (2008): 427-466. También véase Lorenzo, *La formación del profesorado de Enseñanza Media*.

⁴⁹ Finalmente el techo se rompe definitivamente en los setenta y ochenta al tiempo que declina el propio cuerpo como tal. En el curso 1967-1968 las mujeres representaban el 42,6% de todo el profesorado de los institutos y eran ya mayoritarias en el cuerpo de adjuntos y ayudantes —Instituto Nacional de Estadística, *Estadística de la Enseñanza Media en España. Curso 1967-1968* (Madrid, INE, 1970)—. Con la LGE de 1970 y la LOGSE de 1990 el proceso proseguirá hasta la plena normalización cuantitativa conforme avanzó la escolarización de masas.

⁵⁰ En este caso la progresión puede tener que ver con factores coyunturales como las consecuencias de los procesos de depuración, que, como sabemos, se resolvieron con un castigo más intenso, en términos comparativos, en los hombres que en las mujeres.

carácter de los regímenes políticos; siempre apareció vinculada a momentos de aceleración de la escolarización secundaria (finales de la Dictadura de Primo de Rivera, II República, etapa desarrollista del franquismo).⁵¹ Lo profundamente contradictorio de este proceso de feminización es que, al mismo tiempo que renueva la corporación con componentes altamente motivados y formados, significa la erosión del carácter elitista de la tradición corporativa. De ahí que la renovación, en el fondo, constituyó una muerte anunciada, porque coactuó con otros fenómenos sociales que iban mucho más allá de la voluntad subjetiva de las nuevas catedráticas. Éstas, como todo ente advenedizo, solían exagerar hiperbólicamente los rasgos meritocráticos del *ethos* de la corporación en la que ingresaban. En cierto modo, la incorporación femenina al cuerpo era una demostración palpable de la realización del ideal del mérito y la capacidad por encima de las coerciones sociales, pero el mismo hecho de su cumplimiento obedecía a esa invisible ley sexista de que las profesiones más feminizadas son aquellas que más rápidamente pierden valor simbólico y de cambio en la percepción de los demás.

Por lo que hace a la jerarquía intracorporativa, el molde del bachillerato de 1938 y luego el introducido por la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 mantuvieron una plantilla, conforme al modelo ya fijado en 1942 (catedráticos, profesores especiales, adjuntos y ayudantes), cuya novedad fue la progresiva reabsorción de categorías anteriores dentro de la nueva de «adjuntos», que no adquiere personalidad corporativa propia hasta los años cincuenta.⁵² En 1958 se fijó una plantilla teórica de once catedráticos por centro.⁵³

⁵¹ Si hacemos caso a las cifras del Instituto Nacional de Estadística —*Estadística de la Enseñanza Media en España. Bachillerato y Escuelas de Magisterio. Curso 1964-1965* (Madrid: INE, 1966)—, el porcentaje de mujeres sufre una progresión al principio leve pero al final muy significativa durante el franquismo: de todas las clases de profesoras en la enseñanza media oficial se pasó de un 16,6% en 1940-1941 al 44,8% en 1964-1965. En el alumnado, en cambio, las magnitudes absolutas de varones y mujeres escolarizadas en la enseñanza oficial son regresivas o estacionarias hasta el curso 1951-1952, para después experimentar un crecimiento sostenido. Ahora bien, la tasa de feminización se mantiene en valores que rondan o superan el 40% de mujeres en todos los cursos (el 41,3% en 1964-1965).

⁵² En 1942 (Decreto de 19 febrero, BOE 9 de marzo) aparece la categoría nueva de profesores adjuntos que absorbe a los auxiliares, profesores de institutos locales, encargados de curso, etc.; en realidad los adjuntos terminan con la larga historia secular de «auxiliares» y «ayudantes». El nuevo cuerpo como tal, no fue establecido hasta 1958 y de esa fecha data su primer escalafón —véase en *Enseñanza Media. Revista de Orientación Didáctica*, 24-26 (1958): 272-307—. Véase también Miguel de Castro Marcos, *Legislación vigente referente a los Institutos Nacionales de Enseñanza Media* (Madrid: Gama, 1943), 259.

⁵³ Los de Francés y Dibujo dejaban de ser «especiales» y entraban en la categoría de catedráticos. A cada cátedra se adscribía normalmente una plantilla formada por un adjunto (a veces, raramente, dos).

Este fue el esquema básico que sólo se rompió cuando, en los años sesenta, el cuerpo de adjuntos se reconvierte en cuerpo de agregados de Institutos de Enseñanza Media, el cual empieza a funcionar, tras la primera oposición de 1967, en el curso 1967-1968. Tras la LGE de 1970 este colectivo se irá multiplicando y convirtiéndose en el trampolín, primero para un acceso restringido y directo por concurso a las cátedras, y luego, tras la desaparición del cuerpo de catedráticos con la LOGSE, para una ocupación de la llamada «condición de catedrático», residuo de la vieja corporación establecido en la reforma educativa de 1990. Esta situación quebró definitivamente las viejas jerarquías que, junto al centenario cuerpo, quedaron ya «a extinguir».

Por lo que hace a las retribuciones, se sabe que esencialmente mantuvieron hasta 1965 la estructura fundamental acuñada a mediados del XIX. Permanecieron las categorías retributivas en el escalafón y su origen prosiguió fundándose en el criterio de riguroso orden antigüedad, único modo de promoción interna.⁵⁴ Desde luego, también había emolumentos ajenos al sueldo, que servían para compensar lo que parece fue notable pérdida de poder adquisitivo entre 1945 y 1965. De ahí la importancia de otras percepciones distintas del sueldo —cargos de dirección, residencia, horas extras, acumulaciones, permanencias, obvencionales, tasas de exámenes de grados, exámenes de libres, desdoblamientos, recompensas de las editoriales de los libros de texto, etc.—. Naturalmente, las formas de ganarse la vida también incluyeron el recurso a las célebres clases particulares, dedicación extraordinaria que ayudó a amortiguar en los años sesenta las diferencias de ingresos con otras profesiones cultas que, poseedoras también de un amplio capital cultural, empezaron a cobrar fuerza material en esa década. Por lo tanto, prosiguió la mediocridad del capital económico y, por comparación, se mantuvo una cierta consideración social del gremio.

Sin duda pervivió el ideal meritocrático y la pretensión de neutralidad en circunstancias tan difíciles como las que impuso la dictadura. Empero, no es fácil defender la tesis de un criptoliberalismo corporativo, aunque tampoco es difícil comprender que los institutos y sus profesores, en pleno esplendor del nacionalcatolicismo de los centros privados confesionales, fueran vistos por algunos como una isla de libertad.⁵⁵ En todo caso, persis-

⁵⁴ Benso, «Estatus jurídico y económico del profesorado», 110.

⁵⁵ Como indica el testimonio oral de Luis Morán, alumno de los años 50/60 —Cuesta y Molpeceres, *Retazos, relatos y memorias del Bachillerato*, 159-166—, o el de los hermanos Ramón y Alberto Gil Novales —Mainer, *De la formación de elites a la escolarización de masas*—.

tieron las formas de enseñanza en torno a un examen menos ceremonioso, más frecuente y más escrito que el habitual en el modelo antiguo. Las reválidas de los cincuenta y sesenta, cuyos tribunales eran compartidos por profesores de los colegios privados, eran una huella fosilizada de la relevancia del antiguo ceremonial del examen y del poder corporativo de los catedráticos como fedatarios públicos de las acreditaciones escolares.

En cuanto a las oposiciones, sobrevivió el método de acceso centrado en el ritual de la oposición de infinita prolijidad y absurda dificultad,⁵⁶ en del que únicamente se valoraban los conocimientos disciplinares. Su regulación varió pero dentro de un molde estable en el que se fueron incorporando ciertos requisitos de práctica profesional previa o posterior a la obtención de la cátedra. En 1945 entra en vigor la obligación de dos años de prácticas para presentarse a cátedras.⁵⁷ Pero cuando se explaya nítidamente un discurso más profesional, tecnicista *avant la lettre*, es a partir de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, donde se señala la intención de introducir la formación pedagógica en el ingreso en la docencia. En efecto, su desarrollo implicó la aparición, dentro del Centro de Orientación Didáctica (COD), de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, reorganizada en 1962 (BOE del 20 de noviembre). Desde 1957 se creó la figura de ayudantes becarios (BOE de 23 de septiembre de 1957), que se desarrolla hasta que se establece, en 1965, la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio. Esta figura del ayudante becario, que luego se completará con la figura de «profesores en formación», vino acompañada de la obligación, para acceder al cuerpo de catedráticos (la obligación no era para los adjuntos), de haber pasado previamente un periodo de prácticas en los centros, que en el caso de los becarios eran retribuidas. La citada Escuela de Formación tenía sobre el papel la misión de la formación teórico-práctica, de carácter pedagógico y científico, previa al acceso a la cátedra y, en general, acogía los ocasionales cursillos de formación para los docentes

⁵⁶ En 1964 (Decreto 4110/1964 de 23 de diciembre, BOE de 29) se redujeron los ejercicios a cinco. Los testimonios orales de las víctimas-beneficiarios son elocuentes y poco frecuentados. Remitimos a un fragmento de las confesiones de Julián Álvarez Villar, catedrático de Instituto y luego de Universidad, opositor exitoso en 1949, en Cuesta y Molpeceres, *Retazos, relatos y memorias del Bachillerato*, 115-116. La construcción de fuentes orales es una tarea imprescindible pero todavía muy incipiente. Los testimonios sobre la vida profesoral deberían combinarse con las fuentes escritas, como *Cátedra 1960-61* (Madrid: Dirección General de Enseñanza Media del Ministerio de Educación Nacional, 1961) y nos permitirían rehacer las historias de vida de los catedráticos de Instituto.

⁵⁷ Araque, «El profesorado de los Institutos Nacionales», 433.

en activo. El sistema, que, en puridad, se desarrolló de forma muy precaria, se articuló a través de una formación teórica impartida en las Facultades y otra práctica a través de los institutos mediante los catedráticos-tutores.⁵⁸

No cabe duda que el régimen dictatorial supuso un incremento de la presión política gubernamental sobre el neutralismo axiológico que regía las normas no escritas del campo profesional. Como ya se comentó, tras los crueles procedimientos de sanción, las oposiciones de 1940 supusieron un premio (reserva del 80% de las vacantes) a favor de los comprometidos con el bando sublevado contra la República. La normativa posterior estableció como mérito haber prestado servicios al Movimiento Nacional y, más tarde, al final de la época estudiada, se seguía obligando a juramento de acatamiento de los principios del régimen. Pero todo ello se agravaba por un sistemático intento de romper con la histórica autonomía funcional de la corporación, lo que se manifestó mediante un control político, inicialmente muy directo y férreo, de los nombramientos de los tribunales de oposición, cuyos cinco miembros eran designados por el ministerio hasta 1951, año en el que se retoma⁵⁹ la costumbre de la rotación de antigüedad en el escalafón de tres de los vocales (el presidente y otro vocal designados por el Ministerio y por Consejo Nacional de Educación). Por lo demás, nada conmovió el monopolio y dirección jerárquica de la enseñanza de cada disciplina como propiedad y razón de ser del cuerpo.

A pesar de todo y en cualquier caso, el franquismo más duro no terminó con el cuerpo de catedráticos al que, sin embargo, trató de embridar e ideologizar. Fue la versión tecnocrática del régimen, bien representada en los departamentos de las remozadas Secciones de Pedagogía y convenien-

⁵⁸ Sobre la distancia entre la regulación boletinesca y el corto alcance y vitalidad del COD, sus instituciones y prácticas, en Mainer, *La forja de un campo profesional*, 656-705. La Escuela emitía un Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), obligatorio para el acceso al cuerpo desde 1965, salvo en el caso de haber realizado prácticas alternativas al CAP —por ejemplo, 14 meses de prácticas docente probada y reconocida en centros variados como explica Araque, «El profesorado de los Institutos Nacionales», 438-439—. El artículo 102 de la Ley General de Educación vino a ratificar esta situación y estableció el CAP como requisito de acceso a las cátedras y agregadurías, las dos categorías de numerarios docentes en que quedan divididos desde 1966 los institutos. En fin, remozamiento formal y jurídico de una tradición que, procedente de las Secciones de Pedagogía de la universidad republicana, seguía manteniendo la secular escisión —si se exceptúan efímeros o aislados intentos como el de la Escuela Normal de Filosofía (1846-1852) o el Instituto-Escuela (1918-1939)— entre los procesos de formación y selección del cuerpo de catedráticos.

⁵⁹ Francisca Sánchez, «Acceso al profesorado en la Geografía española (1940-1979)», *Geocrítica*, 32 (1981): 38-39.

temente asentada en la flamante Inspección de Enseñanza Media, creada en 1954, la que en 1970, bajo el auspicio de los organismos internacionales, introdujo una serie de modificaciones en el sistema educativo que respondían a la necesidad histórica de atender a nuevas demandas sociales propias del modo de educación tecnocrático de masas. La consiguiente y posterior forma de implantación de una escolarización de masas se llevó por delante una más que centenaria tradición corporativa, cuya extinción jurídica, en la LOGSE de 1990, no fue más que un acto simbólico y, por supuesto, un signo inequívoco de los tiempos.

CODA FINAL: DESBORDAMIENTO DEL ORDEN CORPORATIVO Y CRISIS DEL CAMPO PROFESIONAL

Cuando a una vetusta institución, como la más que centenaria tradición de los catedráticos de Instituto, le llega la hora de desaparecer su agonía suele ser lenta, contradictoria y deja como legado un reguero de contrapuestas influencias inherentes a los que fueron «guardianes de la tradición y esclavos de la rutina». Empero, la quiebra del campo profesional vino precedida por una «crisis»; parafraseando a Gramsci, una situación irresoluta en la que lo viejo no acababa de morir y lo nuevo no terminaba de nacer. Tal crisis empezó a mostrarse en los años sesenta. Fue en el contexto ineludible de la transición rápida entre los modos de educación cuando tuvo lugar un auténtico terremoto corporativo que se expresó inicialmente como una suerte de «revolución silenciosa»:60 una vertiginosa expansión de la escolarización, centros y plantillas docentes y un consiguiente y progresivo deterioro de la función elitista tradicionalmente asumida por la corporación. En plena dictadura franquista, la legitimación carismática o tradicional fue cediendo a la razón burocrática y tecnocrática.

Por lo que hace a las grandes cifras del campo, la eclosión se hizo evidente. En el BOE del 31 de julio de 1965, en pleno despegue de los planes de desarrollo, se publicó una *Relación de funcionarios del cuerpo de catedráticos de institutos de Enseñanza Media*, que refleja el listado nominal de

⁶⁰ El término fue acuñado por Manuel Utande Igualada para referir los efectos de las reformas operadas en la Enseñanza Media a partir de la Ley de 1953 —«Una revolución silenciosa: los nuevos cauces de la Enseñanza Media», *Revista de Educación*, 48 (1956): 19-22—; un uso más amplio y con mayor perspectiva en Manuel Utande Igualada, «Un siglo y medio de segunda enseñanza (1820-1970)», *Revista de Educación*, 271 (1982): 7-41.

estos docentes a 31 de diciembre de 1963. Allí figuraban 1.289 personas en activo, de los cuales el 31,1% habían tomado posesión entre 1960 y 1963. Comparecen ya 313 mujeres (22,5%) y, lo que es más llamativo, se aprecia una aceleración del proceso de feminización pues alcanza el 34,7% entre las ingresadas en las cuatro últimas oposiciones. En fin, del escalafón de 1959 a la relación de 1963, la cantidad de mujeres se ha multiplicado por 2,8 y el total de efectivos por 1,6.

Pero fueron los años setenta los que finalmente desbordan las ya frágiles fronteras del campo profesional, despejando las incertidumbres de la crisis hacia una quiebra irreparable, tal como percibieron los propios interesados. En efecto, la prosa gremial y asociativa se convirtió en un puro lamento desde la LGE de 1970 a la que se presenta como «la culminación de la campaña legislativa contra los institutos y su profesorado». Quejas y más quejas que no harán sino incrementarse hasta la LOGSE, norma que supuso el finiquito de la corporación.

Ciertamente, la década de los setenta, los años del tardofranquismo y la transición a la democracia, fueron el escenario de bruscas transformaciones políticas, ideológicas, manifestadas en el *habitus* de las nuevas generaciones. Uno de los fenómenos más llamativos de esta época estribó en las grandes movilizaciones sociales que afectaron de manera directa al campo educativo; cabe resaltar la enorme dureza y persistencia de las huelgas de los llamados Profesores No Numerarios de los institutos (también en la universidad), especialmente durante los cursos 1975-1976 y 1976-1977. Asimismo, algunos autores⁶¹, han acuñado el marbete «generación del 77» para subrayar el destacado papel que tuvieron en los treinta y cinco años siguientes, los docentes ingresados en la segunda mitad de los años setenta. Desde luego tanto los efectivos ingresados desde las oposiciones de 1976 y 1977 como las huelgas de los docentes no numerarios produjeron una grave conmoción en el esquema corporativo y produjeron un fuerte efecto en la vida interna de los centros.⁶²

⁶¹ Joan Estruch, «La promoción de 1977. La trayectoria del profesorado de la Secundaria pública», *Escuela Española*, 3506 y 3507 (2001): 19-20 y 14-15 respectivamente. Este ensayo ofrece una imagen sugestiva del fin de la hegemonía de los catedráticos, aunque su hermenéutica adolece de cierta simplicidad.

⁶² Ver Cuesta y Molpeceres, *Retazos, relatos y memorias del Bachillerato*, 228-239. Faltan estudios rigurosos, micro y macro, sobre estos asuntos y sus repercusiones en el orden asociativo, sindical y político, pero también en la microfísica del poder de los nuevos institutos de Bachillerato, posteriores institutos de Educación Secundaria.

En fin, el movimiento huelguístico se terminó merced a una negociación que supuso el triunfo del procedimiento de la oposición a cambio de una convocatoria masiva, que, rápidamente, dinamitó y destruyó por desbordamiento lo que quedaba del cuerpo de catedráticos. Para hacerse una idea de cambio cuantitativo, mediante O. M. de 15 de febrero de 1977 (BOE del 18) se convocan 3.675 plazas de catedrático (con tres turnos: libres; restringida entre maestros licenciados y 1.838 por concurso entre agregados), y 3.918 de profesores agregados, conforme al nuevo modelo de concurso-oposición indicado en la LGE y concretado en ingreso en los cuerpos (BOE 15 febrero 1977). Las listas de adjudicación de destinos (anexo 1 del BOE, Orden 3 de oct. 1977) nos proporcionan información que podría ser útil tratar para ver el alcance de la transformación.

Al final, en los ochenta, normalizada la operación política de instalación consensuada de una democracia representativa, se emprende la reforma de las enseñanzas medias tomando como base (y como esperanza) las nuevas generaciones incorporadas masivamente a la docencia en los años anteriores. En vísperas de la remodelación de todo el sistema educativo, en el curso 1987-1988, cuando ya se había hecho pública la intención de modificar el conjunto del sistema y no sólo los cambios que permitieran ampliar la escolarización obligatoria hasta los 16 años, el cuerpo de catedráticos numerarios de Bachillerato era ya una pálida sombra de su pasado: se había masificado (7.801 efectivos), se había feminizado (41,6%), la *ratio* catedrático/agregado había llegado a 1/6 y las potestades exclusivas del catedrático habían declinado definitivamente. La LOGSE supuso la puntilla jurídica y formal al crear el cuerpo de profesores de Educación Secundaria, extinguiendo el valetudinario cuerpo y sustituyéndole por una mera «condición» retributiva. De los 412 catedráticos del primer escalafón de 1861, se pasó a los 109.004 profesores de Educación Secundaria de 1992.

Lo cierto es que el nuevo tipo de alumnado de los centros actuó, en realidad, muy a favor del desmantelamiento del viejo caparazón corporativo. La propia ley abrió la puerta a un proceso ya comenzado mucho antes, la escolarización de masas, que chocaba frontalmente con las reglas y tradiciones de la secular corporación. No obstante, los nuevos profesores llegados en los setenta, habían heredado en las aulas universitarias y en la vida de los centros no poco del espíritu y el *habitus* de sus ancestros docentes. Pronto la literatura del «desastre pedagógico» de la LOGSE se instaló en la mayoría de la profesión, especialmente entre algunos catedráticos conversos, que, en

vano, trataron de recuperar el espíritu de los «guardianes de la tradición y esclavos de la rutina». Esa suerte de retro-utopía conservadora ha venido constituyendo un indicador del progresivo triunfo del discurso conservador en la educación.

En definitiva, el bachillerato dejó atrás su pasado elitista para mutar en un modo de educación tecnocrático de masas en el que los centros, el alumnado, los planes de estudio y, obviamente, su profesorado, han experimentado grandes transformaciones. Pero el pasado pasa y pesa, y no es difícil hallar tras ellas los ecos de la añeja segunda enseñanza, encarnada en el *ethos* de su profesorado y en los códigos disciplinares que aquellos siguen reproduciendo en los actuales institutos. No en vano la educación es un fenómeno cultural complejo situado en el tiempo largo, que no permanece inmune a los cambios sociales y a las reformas inducidas desde el poder, pero que tampoco es capaz de hacer tábula rasa de su pasado. ■

Nota sobre los autores:

RAIMUNDO CUESTA FERNÁNDEZ es doctor en Historia por la Universidad de Salamanca. Ha sido catedrático de Historia en el IES Fray Luis de León de esa misma ciudad. Colaborador con universidades españolas e iberoamericanas, es especialista en historia de las disciplinas escolares, historia de la educación, didáctica y las relaciones entre memoria e historia. Ha participado en programas de formación del profesorado, de innovación (Premio Nacional a la Innovación Educativa en 1985) y renovación pedagógica en España (cofundador del grupo Cronos y de Fedicaria). Pertenece al Consejo de Redacción de la revista *Con-Ciencia Social*. En la actualidad investiga la relación entre genealogía, historia conceptual y memoria. En el campo de la historia del currículo destaca su *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, (Barcelona: Pomares, 1997). En *Los deberes de la memoria en la educación* (Barcelona: Octaedro, 2007) aborda la dimensión formativa de la memoria. Véanse también en 2011 «El lugar de la memoria en la educación», *Con-Ciencia Social*, 15 (2011) y «Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y crítica», *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (23), (2014). Disponible en <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n23.2014>. Véase relación de publicaciones más completas en www.nebraskaria.org

JUAN MAINER BAQUÉ (Zaragoza, 1958) es Catedrático de Instituto de Geografía e Historia desde 1981 y doctor en Filosofía y Letras (Historia Contemporánea) por la Universidad de Zaragoza. Miembro fundador del Grupo Ínsula Barataria y de Fedicaria, forma parte del Consejo editor de la revista *Con-ciencia social*. En el marco del Proyecto Nebraska de Fedicaria (www.nebraskaria.es), viene investigando en el campo de la historia de la educación centrando su atención en los procesos de profesionalización docente y en la construcción social de la pedagogía y la didáctica de la Geografía y la Historia en España. Fruto de esas averiguaciones son algunas de sus publicaciones como *La forja de un campo profesional* (Madrid: CSIC, 2009) e *Inventores de sueños* (Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2009); en 2011, junto a su colega Julio Mateos, publicó *Saber, poder y servicio. Adolfo Maíllo: un pedagogo orgánico del Estado*, (Valencia: Tirant lo Blanch, 2011). En compañía de R. Cuesta y J. Mateos, es autor de varios trabajos de síntesis y reflexión historiográfica como *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación* (Salamanca, 2009) y *Reformas y modos de educación en España: entre la tradición liberal y la tecnocracia*, Dossier de *Revista de Andorra*, 11 (2011). Es también autor de *Historia y memorias del Instituto Ramón y Cajal de Huesca (1845-2013)*, que se halla en prensa.