

LA PRIMERA EDUCACIÓN EN CASTILLA Y LEÓN A MEDIADOS DEL SIGLO XIX A TRAVÉS DEL *DICCIONARIO DE MADOZ*¹

Primary Education in Mid-Nineteenth-Century Castilla y León according to Madoz's Dictionary

Juan José MARTÍN GARCÍA
Universidad de Burgos
Correo-e: jjmgarcia@ubu.es

Recepción: 16 de marzo de 2021
Envío a informantes: 25 de marzo de 2021
Aceptación definitiva: 29 de octubre de 2021

RESUMEN: A pesar de situarse en puestos sobresalientes a nivel nacional, la educación primaria en Castilla y León a mediados del siglo XIX adoleció de evidentes taras cuantitativas y cualitativas: escasez de escuelas, principalmente en las zonas rurales; escolarización limitada, con fuertes contrastes interprovinciales, escorada por sexos y poco atractiva para gran parte de familias; deficiente y parcial formación del profesorado, con una dotación económica totalmente insuficiente; y metodologías anticuadas que consolidaron posturas retardatarias. A pesar de los años transcurridos desde los ideales postulados educativos del primer liberalismo, mediante el *Diccionario de Madoz* visualizaremos un cuadro decepcionante que tardará décadas en modernizarse y convertirse en pilar básico del desarrollo socioeconómico regional.

PALABRAS CLAVE: primera educación; Castilla y León; siglo XIX; *Diccionario de Madoz*; frustración.

ABSTRACT: Although significantly better than in many other Spanish regions, primary education in mid-nineteenth-century Castilla y León suffered a range of

¹ Este artículo se enmarca en una de las vertientes científicas del proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, «La estructura de la ocupación y el ingreso en el largo plazo. Redefiniendo la modernización económica y los niveles de vida en España, 1750-1975» (HAR2017-85601-C2-1-P), dirigido por la profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona Carmen Sarasúa. El autor agradece las observaciones de los evaluadores anónimos de la revista.

limitations: a lack of schools, above all in rural areas; limited assistance, with marked provincial differences, often conditioned by gender and domestic opposition to schooling; a poorly trained and woefully funded teaching cadre; and old-fashioned methodologies that tended to entrench backward-looking mentalities. Despite the educational ideals long espoused by the early liberal movement, in *Maduz's Dictionary* we observe a depressing situation that would still take decades to modernise and develop into one of the pillars of regional social-economic advance.

KEYWORDS: primary education; Castilla y León; nineteenth-century; *Maduz's Dictionary*; frustration.

1. Introducción

EN ESPAÑA la transición desde el Antiguo Régimen al Liberalismo, renqueante desde sus inicios, se fue afianzando tras el Trienio Liberal (1820-1823) y la muerte de Fernando VII en 1833. Para los liberales, la educación –principalmente la primaria– jugaba un papel fundamental en la consolidación de su pensamiento, ya que sus planteamientos políticos serían inalcanzables si no se profundizaba en la instrucción básica de la población. Así, el discurso pedagógico liberal de la primera mitad decimonónica vino influenciado por el naturalismo roussoniano, el intuicionismo pestalozziano y el reformismo social-educativo inglés, con la difusión del lancasterianismo y de los postulados de Robert Owen².

Aunque en el periodo se suceden planes, programas y reglamentos que intentan solucionar progresivamente carencias seculares³, y a pesar de las primeras declaraciones maximalistas liberales en torno a una enseñanza primaria universal y gratuita, indudablemente durante la primera mitad del siglo –tampoco después– la instrucción pública no fue suficientemente protegida en España⁴. La incuria de las administraciones a todos sus niveles –principalmente del Gobierno central–, la tacañería de los fondos y la escasa comprensión de lo que significaba la educación para la construcción del Estado liberal se reflejaron en la frustración de los primeros planteamientos⁵. Un fracaso que, creemos, vino dado fundamentalmente por la responsabilidad de unas elites que, tras amoldarse a los

² SUREDA GARCÍA, Bernat: «El Boletín Oficial de Instrucción Pública y su importancia en la difusión del pensamiento educativo liberal en España», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 2 (1983), pp. 68-69.

³ ÁVILA FERNÁNDEZ, Alejandro: «La enseñanza primaria a través de los planes y programas escolares de la legislación española durante el siglo XIX», *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 6-7 (1989-1990), pp. 215-224. Las disposiciones legales más importantes de la época fueron la *Instrucción para el régimen y gobierno de las escuelas de primeras letras* (1834); el *Plan General de Instrucción Pública* o *Plan Duque de Rivas* (1836); el *Plan de enseñanza primaria* y el *Reglamento provisional de las escuelas públicas de instrucción primaria elemental* (1838); y el *Plan Pidal* (1845).

⁴ VIÑO FRAGO, Antonio: «¿Existió una revolución educativa liberal en la España del siglo XIX? Discursos y realidades», *Áreas: Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 37 (2018), pp. 129-143.

⁵ DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel: *Estado y educación en la España liberal (1809-1857): un sistema educativo nacional frustrado*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2004; DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel:

cambios, no estaban interesadas en fomentar transformaciones socioeconómicas que cuestionasen su estatus⁶. Por último, la formación del profesorado fue otro problema acuciante que no se abordó seriamente hasta la creación de las escuelas normales en la década de los cuarenta⁷.

En cuanto a las elaboraciones estadísticas, imprescindibles para un correcto funcionamiento de la maquinaria educativa, no se implantó un sistema solvente hasta la segunda mitad del siglo –básicamente con las operaciones generales de primera enseñanza de 1855, 1870, 1880 y 1885–⁸, mientras que en plena construcción del Estado liberal las estadísticas fueron insuficientes. Por ello, una fuente de interés para examinar un cuadro de la primera enseñanza durante los años cuarenta del Ochocientos –en concreto entre 1843 y 1848–, la constituye el *Diccionario de Madoz*⁹.

Son muchas las críticas que se pueden hacer a la fuente al adolecer de una metodología totalmente moderna, pero, inequívocamente, es una herramienta útil para visibilizar un contexto educativo sincrónico¹⁰. Jean-Louis Guereña y Antonio Viñao indicaron que *el Madoz* recoge prioritariamente los datos de la estadística de 1846¹¹, aunque también vislumbra cuestiones anteriores y posteriores. A la hora de comparar diferencias internas en cuanto a dotaciones, grado de escolarización o situación del profesorado, *el Madoz* supone un instrumento eficaz que introduce elementos de análisis cualitativo que permitirán apreciar hasta donde llegó el sistema liberal, comprobar las actitudes de los protagonistas y confirmar

«Grandeza y miseria de los liberales españoles ante la educación secundaria (1834-1857)», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 17 (1998), pp. 54-55.

⁶ Un aspecto que se acentuó más si cabe respecto a la segunda enseñanza y el acceso a la Universidad.

⁷ MELCÓN BELTRÁN, Julia: *La formación del profesorado en España (1837-1914)*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992; REAL APOLO, Carmelo: «La escuela normal de maestros de Badajoz. Su primer periodo histórico (1844-1849)», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 37 (2018), p. 304; HERNÁNDEZ DÍAZ, José M.ª: «El sistema educativo liberal y la formación de maestros. Origen y primer desarrollo de la Escuela Normal de Salamanca (1842-1868)», *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 4 (1986), pp. 7-31.

⁸ GUEREÑA, Jean-Louis: «La estadística escolar en el siglo XIX», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 7 (1988), p. 137.

⁹ MADDOZ, Pascual: *Diccionario Geográfico-Estadístico-Histórico de España y sus posesiones de ultramar*, Madrid, Imprenta de Madoz, 1845-1850, 16 vols., 11.688 pp. (n adelante, *DM*).

¹⁰ ORTEGA BERENGUER, Emilio: «La enseñanza en Andalucía contemporánea, I. La primera enseñanza entre 1840-1850 y Pascual Madoz», *Baética: Estudios de Arte, Geografía e Historia*, 8 (1985), pp. 489-514; RUIZ DE AZÚA, Estíbaliz: «La enseñanza pública primaria en Madrid a mediados del siglo XIX», en OTERO CARVAJAL, Luis y BAHAMONDE MAGRO, Ángel (eds.): *Madrid en la sociedad del siglo XIX. I Coloquio de Historia madrileña*, Madrid, Comunidad de Madrid, 1986, pp. 413-434; GÓMEZ MORENO, Ángel: *Educación primaria y sociedad en la provincia de Zaragoza (1838-1857)*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1991; OJEDA SAN MIGUEL, Ramón: «Aproximación al estado de la educación a mediados del siglo XIX a través del Diccionario de Madoz: el caso de La Rioja», *Berceo*, 136 (1999), pp. 139-150.

¹¹ VIÑAO FRAGO, Antonio y GUEREÑA, Jean-Louis: «Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)», *Revista de Demografía Histórica*, 17(2) (1999), pp. 117-118. Para las provincias alfabéticamente anteriores a Cuenca utilizaría los de 1843, lo que en nuestro caso afectaría a Ávila y Burgos. Para Valladolid y Zamora, de 1848.

el lamentable panorama de gran parte de las escuelas de una de las, por otro lado, regiones más adelantadas en este sentido de la época.

Volviendo a las estadísticas, hubo acercamientos inexactos en 1835 –*Comisión para el Plan de Instrucción Primaria*– y 1836. La *Dirección General de Instrucción Pública* impulsada en 1846 por Antonio Gil de Zárate elaboró otra, siendo más completa la de 1850, cuando la Dirección General ya disponía de inspectores. Una incapacidad definida como «querer y no poder o incluso el no saber lo que se quiere», con contradicciones y parcialidades¹², lo que lógicamente se trasladó a la enseñanza primaria¹³. No será hasta 1856 con la *Comisión de Estadística General del Reino* cuando se elaboren estadísticas fiables, por lo que, con anterioridad, *el Madoz* cobra relevancia.

Los estudios sobre la educación primaria en España durante la primera mitad del siglo XIX han sido innumerables y variados¹⁴. Sin ningún ánimo de exhaustividad y centrándonos en el contexto espaciotemporal del artículo, algunos valoran las implicaciones con la sociedad del momento¹⁵, otros abordan el marco regional¹⁶ o local¹⁷, la perspectiva de género¹⁸, las ideologías¹⁹ o la formación del profesorado²⁰.

¹² VIÑAO FRAGO, Antonio y GUERENA, Jean-Louis: «Estadística escolar, proceso de escolarización...», *op. cit.*, p. 121.

¹³ SANZ DÍAZ, Federico: «El proceso de institucionalización e implantación de la primera enseñanza en España (1838-1870)», *Cuadernos de Investigación Histórica*, 4 (1980), pp. 229-268.

¹⁴ A pesar del tiempo transcurrido continúan siendo una referencia fundamental: GUERENA, Jean-Louis; TIANA FERRER, Alejandro y RUIZ BERRIO, Julio (coords.): *Historia de la educación en la España contemporánea: diez años de investigación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1994; y VEGA GIL, Leoncio (coord.): *Pablo Montesino y la modernización educativa en España*, Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo, 1998.

¹⁵ Escolano Benito, Agustín: «Escuela y sociedad en la revolución liberal española», en VEGA GIL, Leoncio (coord.): *Pablo Montesino y la modernización...*, *op. cit.*, pp. 15-22; VIÑAO FRAGO, Antonio: «La génesis del sistema educativo español y su consolidación (1808-1875)», en VEGA GIL, Leoncio (coord.): *Pablo Montesino y la modernización educativa...*, *op. cit.*, pp. 23-36.

¹⁶ HERNÁNDEZ DÍAZ, José M.ª: «Implantación del sistema escolar en Castilla y León. Impulso de la primaria y nacimiento de la Segunda Enseñanza y reformas en la Universidad (1834-1868)», en VEGA GIL, Leoncio (coord.): *Pablo Montesino y la modernización educativa...*, *op. cit.*, pp. 37-56.

¹⁷ ORTEGA GUTIÉRREZ, Domingo: *Las instituciones docentes de la Iglesia en Burgos (1820-1923)*, tesis doctoral inédita, Universidad de Valladolid, 1987; SANTAMARTA REGUERA, Josefa: *La enseñanza primaria en Burgos (1875-1931)*, Burgos, Universidad de Burgos, 2000; GONZALO GOZALO, Ángel: *El Colegio Saldaña de Burgos*, Burgos, Colvi, 1998.

¹⁸ BALLARÍN DOMINGO, Pilar: *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*, Madrid, Síntesis, 2001; GIRÓ MIRANDA, Joaquín: *Mujer y educación. Las maestras. Un análisis sobre identidad de género y trabajo*, Logroño, Instituto de Estudios Riojanos, 2009; SAN ROMÁN GAGO, Sonsolés: *Las primeras maestras: Los orígenes del proceso de feminización docente en España*, Barcelona, Ariel, 2011.

¹⁹ DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel: *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, 1999.

²⁰ HERNÁNDEZ DÍAZ, José M.ª: «El sistema educativo liberal y la formación de maestros...», *op. cit.*; HERNÁNDEZ DÍAZ, José M.ª: «La escuela Normal de Ávila en el origen del sistema liberal de educación (1843-1868)», en VEGA GIL, Leoncio (coord.): *Pablo Montesino y la modernización educati-*

Por nuestra parte pretendemos encarar el estado de la educación primaria en un momento clave como el de mediados del siglo XIX en una de las regiones más extensas de Europa: Castilla y León²¹. Por fuerza, este tamaño conlleva una serie de contrastes evidentes no solo entre las orlas montañosas y las zonas llanas, sino entre ciudades y pueblos, en un marco diferenciado del actual, con un sistema urbano escuálido y un dinamismo rural que no se compadece con la actual quintaesencia de la España vaciada. Y aunque la enciclopedia madoziana introduce elementos analíticos individualizados, el espacio de este trabajo nos obligará a centrarnos en las circunscripciones provinciales.

Por último, la visión crítica del político progresista es otra aportación al debate que por entonces se mantenía en el seno del liberalismo español sobre la carencia de ambición de las reformas administrativas. Los casos concretos que expone Madoz en torno a la condición de las escuelas, la asistencia a clase, la escasa preparación y pobre dotación de los maestros, lo retardatario de los métodos y materias impartidas, etcétera, nos permitirán constatar un escenario que se encontraba muy lejos de constituir la base de la necesaria modernización socioeconómica castellana y leonesa, y española.

- En el país de los ciegos: la incompleta red de escuelas de educación primaria
- Hasta la creación del Ministerio de Fomento en 1832 no fragua la centralización administrativa española propiamente dicha, acompañada de la figura de los subdelegados de Fomento, consolidada mediante la división provincial de Javier de Burgos un año después, el restablecimiento de la *Dirección General de Estudios* y la creación de las comisiones provinciales y locales de instrucción primaria en 1834. Sin embargo, a nivel educativo la consolidación del proceso se demoró, permaneciendo distintas tipologías de establecimientos docentes, cátedras, seminarios, etcétera. En cuanto al marco legal, en 1838 se dictaron el *Plan de enseñanza primaria* y el *Reglamento provisional de las escuelas públicas de instrucción primaria elemental*. Varias voces pidieron la centralización en el Ministerio de la Gobernación y, tras la creación en 1841 del *Boletín Oficial de Instrucción Pública* y la *Dirección General de Instrucción Pública* en 1846, solidificó progresivamente un sistema integral que, hasta cierto punto, se consolidaría con la, ni tan innovadora ni tan salvífica, Ley Moyano de 1857²², ya que supuso una

va..., *op. cit.*, pp. 143-164; MELCÓN BELTRÁN, Julia: *La Formación Del Profesorado En España...*, *Op. Cit.*; ROMÁN SÁNCHEZ, José M.^a y CANO GONZÁLEZ, Rufino: «La formación de maestros en España (1838-2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio», *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación de la UNED*, II (2008), pp. 73-101.

²¹ Con 94.226 km², también es la región más extensa de España.

²² SANZ DÍAZ, Federico: «El proceso de institucionalización e implantación...», *op. cit.*, p. 234. Esta ley fijó una escuela elemental completa de niños y otra de niñas –que podía ser incompleta– en los municipios de más de 500 habitantes y una más de cada sexo por cada 2.000 habitantes. En las poblaciones de menos de 500 que no pudieran formar un distrito educativo, debía haber una escuela incompleta mixta o al menos de temporada. En las poblaciones con más de 10.000 habitantes se obligaba a implantar al menos una escuela superior, así como otras de párvulos y de adultos.

excusa por la que el Estado dejaba la educación primaria en manos de los estrechos presupuestos municipales. Hasta entonces, permaneció el panorama que describe Madoz en su obra.

Una característica fundamental para entender la capacidad de la educación primaria a mediados del siglo XIX en Castilla y León es la distribución provincial de las escuelas, determinada por un sistema de poblamiento diferenciado históricamente que claramente se plasma en León, Burgos, y zonas de Palencia y Soria, donde la existencia de más de 3.000 entidades se traducían en una mayor diseminación de escuelas, principalmente en sus comarcas montañosas. Así se explica que las aulas leonesas y burgalesas supusieran más de un tercio de las 4.351 existentes en toda la región.

Esta distribución también aclara en buena medida las ratios de escuelas por poblaciones, sin olvidar las variaciones introducidas por las actitudes de cada corporación municipal. Con una media de 0,74 escuelas por pueblo, el calibre más deseable lo disfrutaba Palencia con 1,48, seguida de Valladolid con 1,08, mientras que las ratios más bajas correspondían a Burgos con 0,57 y Ávila y León con 0,59. A pesar de ello, Madoz alababa en el caso abulense la elevada proporción de escuelas afirmando que, «la primaria, ese primer elemento de sociabilidad se halla en mejor estado que en ninguna otra de las provincias de que hasta el día nos hemos ocupado»²³.

A nivel interno sucedía lo propio en cada provincia. Un ejemplo es León, donde se comprueban diferencias comarcales con cifras altas en los partidos de Sahagún y Valencia de Don Juan, cuya estructura se basaba en pueblos de mayor tamaño. No obstante, la ratio por habitantes es más interesante, ofreciendo los peores datos las comarcas del Bierzo, con 503 y 445 habitantes por escuela en Villafranca y Ponferrada.

En el caso abulense Madoz no se explicaba por qué el número de escuelas era inverso al de concurrentes –«anomalía en verdad inconcebible y que no es fácil de explicar ni aún por la moralidad relativa de los mismos partidos judiciales»–, siendo Cebreros con 1,15 escuelas por ayuntamiento el más alto acudiendo 13,84 alumnos por escuela, mientras que El Barco o Arenas de San Pedro con 1 presentaban 17,75 y 15,32²⁴.

En cuanto a la distribución por población, aunque hay evidentes problemas sobre su correcta cuantificación hasta 1860²⁵, las provincias de Castilla y León se encontraban en la mejor de las situaciones a nivel nacional, ya que, seis de ellas

²³ *DM*, tomo III, p. 134. Debemos tener en cuenta que a esas alturas eran solo cuatro las tratadas: Álava, Albacete, Alicante y Almería.

²⁴ *DM*, tomo III, p. 134. Lo más probable es que en esta circunstancia interviniese el citado sistema de población diferenciado y, por tanto, la densidad divergente, pero no deja de ser sugerente que la lógica madoziana incida en la relevancia dada a la cantidad de escuelas por localidad.

²⁵ MARTÍN GARCÍA, Juan José: «Ocultando cantidades de mucha consideración: población y riqueza en el Diccionario de Madoz. El caso de Burgos (1845-1850)», *Alcores: Revista de Historia Contemporánea*, 23 (2019), pp. 105-136; MARTÍN GARCÍA, Juan José: «El pecado y la penitencia del Dic-

–León, Palencia, Burgos, Soria, Segovia y Salamanca– tenían una escuela por menos de 100 vecinos, lo que para el resto de España ocurría tan solo en Santander y Guadalajara²⁶.

TABLA I. *Número y ratios de escuelas primarias de León a mediados del siglo XIX*

Partido judicial	N.º pueblos	Habitantes	N.º escuelas	1	2
Astorga	157	33.523	81	0,52	414
La Bañeza	116	26.570	77	0,66	345
León	176	28.860	125	0,71	231
Murias de Paredes	158	19.289	64	0,41	301
Ponferrada	161	39.133	88	0,55	445
Riaño	113	20.708	80	0,71	259
Sahagún	99	18.979	88	0,89	216
Valencia de Don Juan	86	29.951	70	0,81	428
La Vecilla	148	18.238	70	0,47	261
Villafranca del Bierzo	144	32.187	64	0,44	503
Total	1.358	267.438	807	0,59	331

Fuente: Elaboración propia a partir del *Diccionario de Madoz*. 1: Ratio de escuelas por pueblo; 2: Ratio de habitantes por escuela.

TABLA II. *Número y ratio de escuelas elementales de Castilla y León a mediados del siglo XIX*

Provincia	N.º pueblos	Completas	Incompletas	Públicas	Privadas	Total	Ratio
Ávila	399	99	136	234	1	235	0,59
Burgos	1.214	694	-	634	60	694	0,57
León	1.358	73	732	791	14	805	0,59
Palencia	450	155	512	472	195	667	1,48
Salamanca	750	201	273	441	33	474	0,63
Segovia	395	92	226	297	21	318	0,80
Soria	531	90	399	486	3	489	0,92
Valladolid	279	229	73	259	43	302	1,08
Zamora	499	170	197	337	30	367	0,73
Total	5.875	1.803	2.548	3.951	400	4.351	0,74

Fuente: Elaboración propia a partir del *Diccionario de Madoz*.

cionario de Madoz: la utilización obligada de la población de la Matrícula Catastral y las alternativas a sus ocultaciones», *Revista de Demografía Histórica*, 38(2) (2020), pp. 107-134.

²⁶ SANZ DÍAZ, Federico: «El proceso de institucionalización e implantación...», *op. cit.*, p. 235. Valores intermedios se apreciaban en Asturias, País Vasco, Navarra y Aragón –con la excepción de Zaragoza–, mientras que los peores índices los mostraban las regiones centrales, del sur y levante, así como Galicia, Baleares y Canarias.

Aunque habría que matizar, es abrumador el carácter público de las escuelas de la primera enseñanza. Con un 90,81 %²⁷ del total, su grueso son las mantenidas –mal que bien– por la aportación prioritaria de los ayuntamientos, aunque con distintas formas de financiación. El 9,19 % de las privadas eran fundamentalmente las abiertas en poblaciones crecidas por maestros que impartían clases en sus casas y que respondían a la inquietud de sectores urbanos preocupados por la educación de sus vástagos. Aunque teóricamente la educación liberal se basaba en los principios de libertad, gratuidad y obligatoriedad, no se pusieron trabas a la enseñanza privada por el evidente ahorro presupuestario. Como cabría suponer por su grado de urbanización, el mayor índice de escuelas privadas se hallaba en Palencia, Valladolid y Burgos y el menor, en Ávila y Soria.

La enseñanza primaria se estructuró en dos niveles: elemental –la inmensa mayoría– y superior. Dentro del primer tipo las escuelas podían ser completas –se impartía la primera enseñanza elemental completa– e incompletas, que a su vez podían ser mixtas de niños y niñas. No se fijaba un número concreto de cursos y las materias eran ciertamente básicas. Las escuelas se solían dividir por sexos, aunque en buena parte de las zonas rurales castellanas el tamaño de muchas poblaciones obligó a que fueran mixtas. En invierno las clases solían durar tres horas por la mañana y otras tres por la tarde –menos los jueves–. En verano las de la tarde se reducían a una o dos y, en el contexto rural, podía haber mes y medio de vacaciones para recoger la cosecha²⁸.

En cuanto a las escuelas superiores se establecieron fundamentalmente en las capitales de provincia o núcleos urbanos de cierta importancia, precisamente los lugares en los que vivían las clases burguesas acomodadas a cuyos hijos iban destinadas. Como señala el Preámbulo del *Reglamento de las Escuelas Elementales* de 1838:

Las escuelas elementales se establecen para la masa general del pueblo, y tienen por objeto desarrollar las facultades mentales del hombre, suministrando los conocimientos necesarios a todas las clases sin distinción. Las superiores no se establecen para todos; se destinan a una clase determinada, aunque numerosa, cual es la clase media; y los conocimientos que en ellas se comunican, no son indispensables para las clases pobres²⁹.

En esencia, los ayuntamientos eran quienes sufragaban los gastos: sueldos de maestros, material escolar, alquiler o disposición de escuelas y alquiler de la vivienda del maestro. Por su parte, las diputaciones corrían con los gastos de las escuelas normales, inspección y juntas provinciales de instrucción pública, así como los aumentos salariales que se fueron aplicando. Por último, teóricamente,

²⁷ SANZ DÍAZ, Federico: «El proceso de institucionalización e implantación...», *op. cit.*, p. 254. En el global español el porcentaje de públicas en 1846 era menor –79 %–.

²⁸ SANZ DÍAZ, Federico: «El proceso de institucionalización e implantación...», *op. cit.*, p. 233.

²⁹ Citado en SANZ DÍAZ, Federico: «El proceso de institucionalización e implantación...», *op. cit.*, p. 238.

el Estado debía ayudar a aquellos municipios que no podían sufragar estos dispendios, aunque no siempre lo cumplió³⁰. Aunque en el conjunto nacional predominaban las escuelas «incompletas» –63 %– frente a las «elementales completas» –37 %–, el porcentaje era más aceptable en Castilla y León, donde, para 1846, era del 58,56 % y el 41,44 % respectivamente. Incluso presentaba mejores cifras en 1850, ya que en el total español las completas habían ascendido tan solo 3 puntos porcentuales. Hasta 1860, con un 43 %, no mejora la cifra general española frente a las cifras que quince años antes mostraba Castilla y León³¹.

Los pueblos que debían implementar las escuelas elementales completas eran aquellos que tenían al menos 100 vecinos –unos 450-500 habitantes– «o permitirlo sus recursos». Sin embargo, en León existían 21 pueblos que no cumplían con ese deber y exceptuando «en las poblaciones de alguna nota y capitales de partido», donde se contaba con escuelas «regularmente montadas, servidas y concurridas», se producía un fuerte contraste con el resto, donde tan solo figuraban «los nombres de los maestros y sus dotaciones»³². Aunque cuando Madoz recopila los datos todavía restaba una década para la aprobación de la Ley Moyano, la red de escuelas era ciertamente insuficiente.

El carácter rudimentario y provisional se agravaba precisamente en León –por cada escuela elemental completa había diez incompletas–, Soria –donde las incompletas cuadruplicaban a las completas– o Palencia –en la que se triplicaban–³³. En esta última, Madoz recordaba que el número de escuelas era «suficiente para que la juventud pudiese ser instruida, si estas se hallasen bien dotadas», introduciendo un matiz que se olvida en ocasiones, como es el de la calidad de estas infraestructuras. En el polo opuesto, como reflejo de un desarrollo económico superior, la provincia de Valladolid contaba con un 75,83 % de completas y Salamanca con un 42,41 %. Por último, los datos de Burgos –100 % de completas– habría que valorarlos con prudencia, al menos en zonas rurales de poblamiento disperso como las Merindades, los páramos noroccidentales o la Sierra.

Evidentemente, el término *escuela* no respondía a un criterio uniforme ni, mucho menos, equiparable a su concepción ideal. En ocasiones, las aulas de León se encontraban dentro de las casas de concejo, «donde si hay asientos, falta luz, abrigo y mesas para escribir». Otras, se localizaban bajo los pórticos de las iglesias, haciendo de pupitres los poyos corridos, o incluso «a campo raso en algún sitio abrigado». En muchas aldeas las clases eran cuartuchos junto a los corrales de los sementales del ganado vacuno y porcino. Y, aunque en el caso de Salamanca, Madoz hablaba de mejoras llevadas a cabo antes de 1849 por su jefe de Fomento

³⁰ DE GABRIEL FERNÁNDEZ, Narciso: «Financiación de la escuela pública en la España del siglo XIX. El caso gallego», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 7 (1988), p. 163.

³¹ SANZ DÍAZ, Federico: «El proceso de institucionalización e implantación...», *op. cit.*, p. 252.

³² *DM*, tomo X, p. 146.

³³ *DM*, tomo XII, p. 538.

señor Cambronero y por su jefe político José Marugim³⁴, quien «con la mayor actividad hizo levantar infinidad de escuelas, reformar otras y plantear la normal de la provincia, que está dando resultados palpables de adelante y mejora en la enseñanza»³⁵, en Zamora se criticaba que en las aulas «se ven mezclados ambos sexos, sean de la edad que se quiera, y no pocas veces demuestran su natural desnudez para sufrir un afrentoso castigo que la ira del maestro le impuso»³⁶.

En cuanto a Segovia, el *Diccionario* calificaba como satisfactoria la cantidad de dotaciones, teniendo en cuenta el número de localidades ya que, «contando los muchos barrios que no tienen ayuntamiento», existían 250 que no pasaban de 100 vecinos y, por tanto, no estaban obligadas a su equipamiento. No obstante, afirmaba que «es cosa sabida y natural, que en los pueblos de corto vecindario no hay estímulo para aprender ni para enseñar»³⁷. Para Soria recordaba que, a pesar de ser una provincia «tan pobre y miserable», no por ello se había abandonado «este importante ramo» de la educación primaria, que era la «principal fuente y origen de la felicidad y bienestar de los pueblos». En ello parece que resultó fundamental la labor de jefes políticos –su tendencia política respectiva más o menos cercana a la de Madoz ayudaba a las alabanzas–, como Miguel Antonio Camacho, quien obligó a los maestros a completar su instrucción en la escuela normal al entender que no estaban suficientemente formados³⁸.

2.1. *Escuelas urbanas versus escuelas rurales: el caso burgalés*

Además de las diferencias interprovinciales, eran significativas las habidas entre escuelas urbanas y rurales. Así, según Madoz la instrucción pública en Burgos estaba bastante cuidada, pero distaba mucho «de ser tan satisfactoria como conviviera», sobre todo en pueblos y aldeas, en contraste con la ciudad, dotada de suficientes centros de primaria y secundaria en los que existían «todos los medios necesarios para facilitar el estudio y hacer más comprensible(s) las explicaciones de los maestros». Sin embargo, continuaba, «saliendo del recinto de la capital, admira y no puede menos de deplorarse el descuido que se advierte»³⁹. Con 1.214 entidades poblacionales únicamente existían 694 escuelas de ambos sexos, por lo que la proporción tan solo alcanzaba el 57,17 %.

³⁴ El primero se trataba de José María Cambronero, quien hacia 1834 había destruido los antiguos símbolos jurisdiccionales de la provincia como horcas, rollos y picotas. El segundo, José Marugim o Marugán, ejerció su cargo entre 1841 y 1843.

³⁵ *DM*, tomo XIII, p. 630.

³⁶ *DM*, tomo XVI, p. 463.

³⁷ *DM*, tomo XIV, p. 80. Sobre este aspecto incidiremos más adelante.

³⁸ *DM*, tomo XIV, p. 453. No obstante, como veremos más abajo, también se recordarán las deficiencias del cuerpo docente tanto soriano como castellano y leonés.

³⁹ *DM*, tomo IV, p. 624.

TABLA III. *Escuelas urbanas y rurales en la provincia de Burgos a mediados del siglo XIX*

Escuelas	Localidades	Número	Porcentaje por localidades	Porcentaje del total
Urbanas	4	31	775,00 %	4,47
Rurales	1.210	663	54,79 %	95,53
Total	1.214	694	57,17 %	100

Fuente: Elaboración propia a partir del *Diccionario de Madoz*.

Si, con criterio laxo, considerásemos como urbanas Aranda de Duero, Brieviesca y Miranda de Ebro, con 5.200, 3.800 y 3.000 habitantes respectivamente, el porcentaje de rurales superaría el 95 por ciento. En cuanto al porcentaje de escuelas rurales por localidad sería de poco más de la mitad, aunque habría que tener en cuenta la dispersión de las entidades de la zona norte y este de la provincia, lo que relativizaría esta proporción.

3. Los contrastes interregionales en el grado de escolarización

Al analizar el grado de escolarización debemos tener en cuenta que el Estado liberal fue rebajando progresivamente sus expectativas sobre instrucción universal. Para 1836 quebró el principio de gratuidad, planteado como prioritario en el Trienio Liberal y, poco después –1838–, la escolarización obligatoria. Con ello se difuminaba uno de los primeros niveladores socioeconómicos, la educación primaria, siendo los cambios normativos el principal motivo que explica un grado de escolarización bajo⁴⁰. Y aunque la norma sobre obligatoriedad no hacía distinción de sexos, en la práctica no se cumplió.

Aunque debemos tener en cuenta que el *Diccionario de Madoz* presentó amonordadas de forma universal las cifras de población y riqueza en las entradas de las localidades españolas al basarse en las cifras de la ocultadora *Matrícula Catastral* de 1842⁴¹, podemos conocer mediante sus alternativas una ratio aproximada. Teniendo en cuenta que hacia 1846 la proporción alumno/habitante en España era de 1/17⁴², las cifras de Castilla y León podrían calificarse de excelentes, al ser de aproximadamente 1/11.

Por provincias son elocuentes las diferencias entre el sobresaliente índice de Burgos frente a Ávila, Palencia y Segovia. A pesar de que Madoz señalaba que la concurrencia de los alumnos en Ávila era tan considerable que hacía «desaparecer la mala impresión que el escaso número de establecimientos de instrucción primaria debía hacer esperar», a continuación añadía que sería deseable que la cantidad de niños escolarizados fuera mayor «como lo exige el bien público, (y) el decoro nacional»⁴³. Tras Burgos iban León, Soria y Zamora, quedando en una

⁴⁰ DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel: «Grandeza y miseria de los liberales españoles...», *op. cit.*, pp. 55-56.

⁴¹ MARTÍN GARCÍA, Juan José: «El pecado y la penitencia del Diccionario...», *op. cit.*, pp. 113-116.

⁴² SANZ DÍAZ, Federico: «El proceso de institucionalización e implantación...», *op. cit.*, p. 247.

⁴³ *DM*, tomo III, p. 134.

situación intermedia Salamanca y Valladolid. En el caso abulense el *Diccionario* insistía en la importancia de la escolarización infantil:

Convencidos de que una nación no puede ser rica ni poderosa, sino a medida que va dando impulso a la instrucción de los ciudadanos, no podemos dejar de insistir aquí en excitar a las autoridades políticas y civiles de la provincia y a los hombres influyentes de la misma, para que aprovechando la buena predisposición de los padres de familia procuren a la enseñanza primaria el desarrollo de que aún es susceptible⁴⁴.

Y en León, el político progresista alertaba de que, si no se estimulaba la asistencia y no se cumpliesen «con mano fuerte» las determinaciones y órdenes de la comisión provincial de educación, «dentro de pocos años no se hallará en muchos pueblos quien pueda leer el boletín oficial»⁴⁵. En este caso los mejores parámetros de escolarización por habitante los encontraríamos en las comarcas de páramos y vegas de La Bañeza -0,16-, Sahagún y Valencia de Don Juan -0,15- y los peores en las montañosas de la Omaña -0,08- y Riaño y El Bierzo -0,10-⁴⁶.

TABLA IV. *Número, porcentaje y ratio de niños y niñas escolarizados en Castilla y León a mediados del siglo XIX*

Provincia	Niños	Porcentaje	Niñas	Porcentaje	Total	Ratio
Ávila	6.657	77,94 %	1.884	22,06 %	8.541	0,064
Burgos	20.347	59,95 %	13.595	40,05 %	33.942	0,145
León	27.856	87,41 %	4.011	12,59 %	31.867	0,110
Palencia	8.937	74,10 %	3.124	25,90 %	12.061	0,067
Salamanca	15.892	88,90 %	1.984	11,10 %	17.876	0,074
Segovia	7.512	72,34 %	2.872	27,66 %	10.384	0,067
Soria	9.011	72,38 %	3.439	27,62%	12.450	0,089
Valladolid	12.219	80,56 %	2.949	19,44%	15.168	0,072
Zamora	11.799	77,69 %	3.388	22,31%	15.187	0,084
Total	120.230	76,35 %	37.246	23,65%	157.476	0,089

Fuente: Elaboración propia a partir del *Diccionario de Maduz*⁴⁷.

⁴⁴ *DM*, tomo III, p. 134.

⁴⁵ *DM*, tomo X, p. 147.

⁴⁶ *DM*, tomo X, p. 145.

⁴⁷ Hemos eliminado los alumnos que el *Diccionario* anota como asistentes a las escuelas superiores, cátedras de latinidad, etcétera. En las superiores del partido de Arévalo, el *Diccionario* no ofrece su cifra exacta ni en el cuadro de instrucción pública ni en la entrada individual, aunque sumarían aproximadamente 60 alumnos. En el caso de León se han suprimido los 105 alumnos del instituto que llevaba en funcionamiento pocos años, aunque no tenemos datos sobre los que concurrían a la escuela de latinidad de Villafranca del Bierzo. En el caso de Palencia, donde también había empezado su andadura el instituto, se señala que acudían en el curso escolar de 1847-1848 «unos 100 alumnos».

En cuanto a la escolarización por sexos, como cabía esperar en una sociedad que aún no se había deshecho de ciertos mecanismos antiguorregimentales, más de las tres cuartas partes de los alumnos eran niños, en concreto un 76,35 %. Por tanto, no es de extrañar que el grado de analfabetismo afectase mayormente a las niñas. Un contraste que era muy acusado en Salamanca, donde por cada niña que acudía a la escuela lo hacían 9 niños, al igual que sucedía en León; o en Valladolid, donde por cada 8 niños recibían clase tan solo 2 niñas. Nuevamente, los datos más satisfactorios los ofrecía Burgos, donde de cada 10 escolarizados, 6 eran niños y 4 niñas. En el resto los porcentajes mostraban peores datos que en España, si hacemos caso a la *Estadística moderna del territorio español* de 1843, donde el 70,03 % eran niños frente al 29,97 % de niñas⁴⁸.

Un abismo por sexos que tendrá su paralelo en el caso de las maestras. Si bien constituían la punta de lanza del cambio, sus metodologías y fines presentaban diferencias descomunales frente a postulados emancipadores de autoras contemporáneas como Flora Tristán⁴⁹. El *Informe Quintana* de 1813 ya fijaba que era impensable que, por sus distintos destinos sociales, niños y niñas recibiesen la misma educación: la de ellos debiera ser pública y la de ellas, doméstica. El *Reglamento General de Escuelas* de 1825 ampliaba el currículo de las niñas –hasta entonces fundamentalmente catecismo y labores– con lectura, escritura y cálculo, aunque ni tan siquiera a las maestras se les exigían estos conocimientos. El Real Decreto de 4 de agosto de 1836 instaba el establecimiento de escuelas separadas por sexos. Las de niñas se debían «acomodar» solo «en cuanto les sean aplicables, sin perjudicar a las labores propias del sexo». En la Real Orden de 17 de octubre de 1839, las labores propias del sexo se presentaban como cuestión «de inmediata utilidad para las familias pobres», y en 1855 Gil de Zárate justificaba la situación de abandono de la educación de las mujeres ante la necesidad de atender primero la enseñanza de los hombres, «como la parte más activa de la sociedad humana». La Ley Moyano de 1857 confirmaría esta situación⁵⁰.

4. La contradicción entre el alimento corporal y el cerebral

Era muy complicado en la España de mediados del Ochocientos convencer a las familias pobres de los beneficios de escolarizar a sus hijos. Surgía una clara dicotomía entre el sentido práctico que la necesaria mano de obra infantil suponía en las pequeñas células productivas de una economía atrasada y las ventajas

⁴⁸ GUEREÑA, Jean-Louis: «La estadística escolar...», *op. cit.*, p. 147.

⁴⁹ BALLARÍN DOMINGO, Pilar e IGLESIAS GALDO, Ana: «Feminismo y educación. Recorrido de un camino común», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 37 (2018), p. 41.

⁵⁰ BALLARÍN DOMINGO, Pilar: «La escuela de niñas en el siglo XIX. La legitimación de la sociedad de esferas separadas», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 26 (2007), pp. 154-155: «Para la consolidación de la idea de Estado y su unidad política, para el desarrollo económico interno y la efectiva transmisión de la moral burguesa no bastaba con educar honrados productores, era necesario acompañarlos de sumisas domésticas».

invisibles a corto plazo que supuestamente proveerían las primeras letras, principalmente en zonas rurales. Cabe recordar que a ello se unía una dura presión impositiva para sufragar el sueldo del maestro y las dotaciones materiales que recaía desproporcionadamente entre los vecinos más necesitados, provocando que no viesen con buenos ojos la instrucción de sus hijos.

Los niños iban a la escuela desde los 4-5 años hasta los 12-13. La mentalidad subyacente en las comunidades rurales se regía prioritariamente por el sentido pragmático de la supervivencia, lo que venía dado por una cosecha lo suficientemente capaz para costear las omnipresentes deudas y las ineludibles contribuciones, alimentar a la familia dignamente y posibilitar la reproducción del proceso agrícola que exigía el correspondiente remanente. Un planteamiento donde la escuela no aportaba beneficios explícitos, ya que el aprendizaje efectivo se desarrollaba con la praxis del trabajo familiar.

A ello podríamos unir las resoluciones gubernamentales que no favorecieron la universalización de la educación y que dejaron en manos de las administraciones locales un ingrediente básico para el desarrollo nacional. Aspectos negativos que no mejoraron necesariamente con el tiempo. Incluso empeoraron, máxime cuando se centralizó la financiación –1847–⁵¹ o se tornó a facilitar una mayor libertad municipal –1868– que promovió la supresión de partidas económicas. Cuando estas se restablecieron, se manifestaron en el rechazo de escuelas y maestros por parte del grueso de la población⁵².

De esta forma, en muchas localidades de Palencia y León la temporada de apertura de la escuela se reducía al periodo entre octubre y febrero, es decir, «mientras las ocupaciones agrícolas no ofrecen trabajo a los niños». Una vez entrado marzo, se dedicaban a las tareas del campo «olvidando en los meses restantes lo poco que aprendieron en los anteriores». Así asistían a clase durante tres o cuatro años, saliendo, los mejores, «con ligeros conocimientos de doctrina cristiana y cortas nociones de leer, escribir y contar que a poco tiempo desaparecen»⁵³. Este tipo de escuelas *de temporada* solían ser mixtas⁵⁴. La falta de asistencia incrementaba según los contemporáneos no solo el analfabetismo, sino los «vicios, feos costumbres, escandalosos cantares y horrorizantes blasfemias». Según Madoz en Segovia las faenas del campo absorbían la atención de los habitantes rurales «y los padres de familia cuidan más bien de que los niños les ayuden en sus labores que de enviarlos a las escuelas, donde a su entender pierden el tiempo»⁵⁵.

Escasa formación y apreciables diferencias del cuerpo docente.

A pesar de la preocupación de figuras como el zamorano Pablo Montesino –los maestros no debían ser meros transmisores de conocimientos, sino respon-

⁵¹ DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel: «Grandeza y miseria de los liberales españoles...», *op. cit.*, p. 59.

⁵² SUÁREZ PAZOS, Mercedes: «El campesinado gallego y su rechazo a la escuela primaria (1868-1874)», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 2 (1983), pp. 317-324.

⁵³ *DM*, tomo XII, p. 539.

⁵⁴ SANZ DÍAZ, Federico: «El proceso de institucionalización e implantación...», *op. cit.*, p. 233.

⁵⁵ *DM*, tomo XIV, p. 80.

sables del desarrollo integral de sus alumnos⁵⁶, la formación del cuerpo docente evidenciaba falta de solvencia. No llegaba a la mitad –43,82%– el número de profesores que poseían algún tipo de *título pedagógico*, y hasta la creación de las escuelas normales los certificados expedidos, de carácter gremial, estuvieron viciados de actitudes clientelares⁵⁷.

Este problema básico constituía un verdadero escándalo en León, donde tan solo un 7,56 % contaba con título. En este caso se recordaba que existía en la capital una escuela normal de la que salieron docentes aventajados, pero que, exceptuando la comarca capitalina, en el resto de partidos judiciales «no se les ha dado colocación, viniendo a ser inútiles los gastos hechos para sostenerlos en el establecimiento, causándose perjuicio hasta a los mismos alumnos que como jóvenes olvidarán fácilmente en la inacción lo que con trabajo aprendieron». Más adelante se describía su cotidianeidad como jornaleros:

Por los meses de noviembre, diciembre y enero, en que las nieves impiden todo trabajo del campo en las montañas, se descuelgan y diseminan por todo el país una porción de labradores que apenas saben deletrear y pintar su nombre; se ajustan en los pueblos regularmente por artículos de comer y una pequeña cantidad en metálico y presiden la escuela hasta febrero; entonces el *maestro*⁵⁸ vuelve a su montaña y sus discípulos a sus faenas de labor que no abandonarán aunque aquel permaneciera⁵⁹.

También era preocupante la situación palentina, con tan solo un 35,57 % de docentes avalados por algún documento acreditativo de su pericia, o de Soria, Segovia y Zamora, donde no se llegaba a la mitad. Los mejores parámetros se cumplían en Valladolid, con más de tres cuartas partes de titulados, seguida de Burgos y Salamanca.

TABLA V. *Número y porcentaje de maestros titulados y ratio por población*

Provincia	N.º maestros	Titulados	Porcentaje	Sin título	Porcentaje	Ratio
Ávila	240	124	51,67 %	116	48,33 %	18,05
Burgos	681	429	63 %	252	37 %	29,10
León	807	61	7,56 %	746	92,44 %	27,94
Palencia	357	127	35,57 %	230	64,43 %	19,83
Salamanca	465	285	61,29 %	180	38,71 %	19,37
Segovia	323	142	43,96 %	181	56,04 %	20,84
Soria	492	211	42,89 %	281	57,11 %	35,14
Valladolid	294	223	75,85 %	71	24,15 %	14,00
Zamora	241	107	44,40 %	134	55,60 %	13,39
Total	3.900	1.709	43,82 %	2.191	56,18 %	22,15

Fuente: Elaboración propia a partir del *Diccionario de Maduz*.

⁵⁶ VEGA GIL, Leoncio: *Las Escuelas Normales en Castilla y León (1838-1900)*, Salamanca, Amarú, 1988; SUREDA GARCÍA, Bernat: «El Boletín Oficial de Instrucción Pública...», *op. cit.*, p. 74.

⁵⁷ HERNÁNDEZ DÍAZ, José M.ª: «El sistema educativo liberal y la formación de maestros...», *op. cit.*, pp. 9-10.

⁵⁸ La cursiva es nuestra.

⁵⁹ *DM*, tomo X, p. 146.

La ratio del número de maestros por cada 10.000 habitantes venía determinada prioritariamente por la divergente distribución poblacional, indicando –caso de Soria y otras– un aspecto interesante: la preocupación de ciertos ayuntamientos por contar con maestro. En Soria la diseminación de entidades conjugada con baja densidad determinaba la ratio más alta –35,14–, casi triplicando valores como los de Zamora o Valladolid. Y, a pesar de que su preparación era manifiestamente mejorable, el cuerpo docente leonés era con mucho el mayor –un 20,7 % del total–, triplicando el abulense o el zamorano.

Eran preocupantes las ratios de estas últimas provincias, que parecen indicar mayor despreocupación de las autoridades locales y que marcan diferencias interregionales motivadas por la estructura socioeconómica y las mentalidades. En Valladolid, donde el tamaño y la homogeneidad de los pueblos eran proporcionalmente los más altos de Castilla, se observa la segunda cifra más baja de la región –14–, aspecto que viene compensado por una preparación adecuada de los maestros vallisoletanos –un 75,85 % frente a la media regional del 43,82 %–. Evidentemente, estos tuvieron que ocuparse de grupos de alumnos más numerosos por aula que el resto de colegas, lo que también se vio reflejado en su dotación económica, con diferencia, la mayor de todas.

Por último, en relación a la formación por sexos *el Madoz* ofrece datos para seis provincias. El porcentaje de titulados es prácticamente idéntico al de tituladas, alrededor del 56 %. La mayor divergencia se daba en Burgos, donde, de los 642 maestros, dos terceras partes poseían título, mientras que, de las 39 maestras, tan solo 8 contaban con él. En Salamanca, de 423 maestros casi el 61 % eran titulados, porcentaje que aumentaba en el caso de las maestras hasta el 67 %. En Valladolid, como era de suponer, de los 258 maestros, unas tres cuartas partes –191– contaban con titulación, cifra que se disparaba en el caso de las maestras hasta cerca del 90 %, debido a la labor de su escuela normal.

TABLA VI. *Porcentaje de la formación de maestros y maestras*

Provincia	N.º maestros	%	% titulados	N.º maestras	%	% tituladas	Total
Ávila	-	-	-	-	-	-	240
Burgos	642	94,27	65,58	39	5,73	20,51	681
León	-	-	-	-	-	-	807
Palencia	-	-	-	-	-	-	357
Salamanca	423	90,97	60,76	42	9,03	66,67	465
Segovia	307	95,05	43,65	16	4,95	50	323
Soria	485	98,58	42,47	7	1,42	71,43	492
Valladolid	258	87,75	74,03	36	12,25	88,89	294
Zamora	217	90,04	44,24	24	9,96	45,83	241
Totales	2.332	93,43	55,96	164	6,57	56,10	3.900

Fuente: Elaboración propia a partir del *Diccionario de Madoz*.

Si bien no contamos con la diferenciación por sexos de Ávila, León y Palencia, es significativo el abrumador porcentaje global de maestros –93,43 %– frente al de maestras –6,57– que, en todo caso, aumentaría si conociéramos los datos, principalmente los leoneses. Las maestras estaban peor preparadas y su sueldo era un tercio menor que el de los maestros. Se favorecía que las propias mujeres de estos o sus sirvientas preparadas por ellos se ocupasen de las niñas. Los datos de masculinidad de Castilla y León presentan peores perspectivas que los de la estadística española de 1843 ya que, de 15.478 maestros contabilizados, un 74,58 % eran hombres y un 25,42 % mujeres⁶⁰.

Por provincias sobresale negativamente el caso soriano –tan solo 7 de 492 eran maestras– y únicamente Valladolid bajaba por poco del 90 % de masculinidad, destacando la buena preparación de ambos sexos –74,03 % los hombres y 88,89 % las mujeres–, la más positiva junto a Salamanca en ambos criterios. Aun así, Madoz recordaba que en Valladolid muchos maestros no poseían título, «efecto en unos de su insuficiencia, y en otros de lo poco que les produce su noble profesión y del cortísimo estímulo que hasta ahora les ha ofrecido», finalizando con una ironía dirigida al Gobierno moderado: «Sin embargo, nos cabe la mayor complacencia el considerar que está el Gobierno ocupándose con un celo que verdaderamente le honra, en mejorar este ramo que tanto conduce a dulcificar las costumbres y, por consecuencia, a producir la verdadera felicidad»⁶¹.

En Soria, a pesar de que los maestros habían sido obligados a mejorar su instrucción en la escuela normal, y que pocos pueblos carecían de escuela, el *Diccionario* se dolía de que no estuviesen dirigidas por profesionales de mayor ilustración, «o al menos dotados de la suficiente para poder iniciar a sus alumnos con sólidos fundamentos, en las primeras bases de la educación civil y religiosa»⁶². Y continuaba resaltando la importancia de la formación pedagógica ya que, «forman la de la prosperidad o desgracia del hombre, considerado tal, desde que empieza a raciocinar hasta que baja al sepulcro».

Condiciones deficientes se adivinaban en Zamora, donde se hablaba de la «triste imagen» de la instrucción pública, «tan esencial en la moral y progresos de los pueblos». Aunque en algunos núcleos impartían sus clases maestros «dotados de suficiencia», en otros era «doloroso fijar la vista en los que desempeñan [...] tan noble magisterio». En los pueblos de las comarcas de Bermillo, Alcañices, Puebla de Sanabria y «la parte allende del río Órbigo que pertenece al de Benavente», los maestros eran «hombres faltos de la instrucción y demás cualidades necesarias al buen desempeño de su instituto»⁶³.

No debemos olvidar que el maestro debía ser no solo un profesional formado técnicamente, sino un ejemplo personal y modelo para la comunidad en la que

⁶⁰ GUEREÑA, Jean-Louis: «La estadística escolar...», *op. cit.*, p. 147.

⁶¹ *DM*, tomo XV, p. 528.

⁶² *DM*, tomo XIV, p. 453.

⁶³ *DM*, tomo XVI, p. 463.

trabajaba por sus cualidades físicas, morales e intelectuales, aspectos que mejoraron desde 1839 con el establecimiento progresivo de las Escuelas Normales⁶⁴; de maestros en 1841 en Segovia, Soria y Zamora; en 1842 en Salamanca; 1843, Ávila; 1844, Burgos y León; 1845, Valladolid, y 1860, Palencia. Desde 1858 a 1896 se establecieron las de maestras⁶⁵. Sin embargo, no es hasta la segunda mitad del siglo XIX cuando cuajarán a través de manuales y textos específicos las nuevas metodologías pedagógicas, sistemas organizativos y disciplina de la escuela normalista que bebe de las influencias europeas⁶⁶.

En ese sentido, Pablo Montesino publicaba en 1840 su *Manual para los maestros de las escuelas de párvulos*, que pensó que se podía aplicar también en las de instrucción primaria y que fue promovido por el Gobierno, recomendándolo junto con el *Manual de enseñanza simultánea, mutua y mixta*, de Laureano Figuerola. Desde 1841 a 1845 no se encuentran títulos pedagógicos específicamente dedicados a las Escuelas Normales o al profesorado, aunque se aprueban ejercicios de lectura como *Educación de la juventud*, de Rollín, o *Educación de la infancia y El libro de mis hijos*. En 1845, se declaraba útil para profesores y directores la obra *Ensayo general de educación física, moral e intelectual*, de Marco Antonio Jullien de París y, en 1847, el *Boletín Oficial de Instrucción Pública* se hacía eco de la traducción de la obra *Pedagogía*, de J. H. Schwarz⁶⁷.

6. Más hambre que un maestro de escuela: la misérrima dotación económica

La financiación de la enseñanza primaria por el Estado liberal fue muy deficiente. Hasta la Restauración el gasto en educación fue inferior al 1 % de los presupuestos estatales⁶⁸. Además, su formulación bebía en modos antiguorregimentales, ya que los liberales aún tenían puestas sus esperanzas en las rentas de fundaciones benéficas, legados y obras pías que hasta entonces la financiaban, pero que ya eran mínimas por mor de las propias actuaciones liberales. Y, aunque teóricamente los ayuntamientos solo intervendrían con sus fondos si dichas

⁶⁴ SUREDA GARCÍA, Bernat: «El Boletín Oficial de Instrucción Pública...», *op. cit.*, p. 74; LORENZO VICENTE, Juan Antonio: «Una experiencia de formación de profesores de segunda enseñanza. La Escuela Normal de Filosofía (1846-1852)», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 2 (1983), p. 97.

⁶⁵ VEGA GIL, Leoncio: «Pablo Montesino y los primeros desarrollos de las escuelas normales en Castilla y León», en VEGA GIL, Leoncio (coord.): *Pablo Montesino y la modernización...*, *op. cit.*, p. 91.

⁶⁶ VEGA GIL, Leoncio: «Las corrientes pedagógicas europeas a la luz del movimiento normalista español del XIX», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 4 (1985), pp. 119-138.

⁶⁷ Soler Balaba, M.^a Ángeles: «Textos pedagógicos aprobados para su utilización en las escuelas normales desde su creación hasta 1868», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 2 (1983), p. 90.

⁶⁸ ROBLEDÓ HERNÁNDEZ, Ricardo: *La universidad española, de Ramón Salas a la Guerra Civil. Ilustración, liberalismo y financiación (1770-1936)*, Valladolid, Junta de Castilla y León, 2014, p. 368. La Iglesia y el Ejército recibían porcentajes diez o doce veces superiores.

aportaciones resultarían insuficientes⁶⁹, debieron aplicar para ello porcentajes sumamente considerables de sus escuálidos presupuestos.

La dotación de los maestros venía fijada mediante tres fórmulas diferenciadas de ingresos: en metálico –en reales–, en *frutos* –es decir, en especie– y *por retribución*, en la que se conjugaban las dos anteriores. A pesar de encontrarnos a mediados del siglo XIX, perviven procedimientos de una economía fundamentalmente agropecuaria traducida en una escasa monetización. Es decir, escaseaba el dinero, resintiéndose las transacciones y pagos cotidianos que debía soportar toda economía doméstica. Por otro lado, ya hemos adelantado que el teórico principio de gratuidad universal, aplicado independientemente de la fortuna de cada niño, suponía que las únicas que no pagaban en metálico al maestro fuesen las familias más pobres, otra razón por la que continuaban teniendo peso los pagos mixtos o en especie. Unos pagos que complementaban la menguada economía familiar de los maestros.

Como comprobamos en la Tabla VII, tan solo el 57,27 % de los reales devengados se establecía en pagos monetizados. Destacan las retribuciones en especie de Soria –nada menos que un tercio–, como corresponde a la economía provincial menos desarrollada de la región. No obstante, entre los pagos destacadamente monetizados aparecen Zamora y Ávila, cuya diversificación sectorial tampoco era destacada, pero que abonaban en metálico un 80 y un 65 por ciento respectivamente. Lo explicaba el propio *Diccionario*, que se mostraba satisfecho sobre la educación primaria de la última, «porque vemos que a pocos esfuerzos que las autoridades hiciesen podían conseguirse grandes ventajas en este país; porque conociéndole esencialmente agrícola y poco rico hallamos más desarrollada la instrucción pública que en otros más favorecidos por la naturaleza y donde la industria y el comercio fomentan los capitales de los habitantes»⁷⁰.

En cuanto a la ratio por habitante, los que más desembolsaban eran los vallisoletanos –2,45 reales al año– seguidos de sorianos, segovianos y zamoranos –1,98 y 1,91–, prácticamente el doble que leoneses y salmantinos. Para Salamanca, Maduz afirmaba que a pesar de que las autoridades provinciales habían erigido numerosas escuelas sin gravar las economías municipales, no por ello debieran acomodarse estas, «vigilando las omisiones y condescendencias de los ayuntamientos que por una economía mal entendida toleran profesores ineptos y sin los requisitos tan necesarios para un cargo de no escasa importancia»⁷¹. Parecida situación se verificaba en Soria, donde se hablaba de su «frugal y miserable subsistencia» –a pesar de que los sorianos pagaban en mayor medida que los de otras provincias, ello no se traducía en sueldos altos– y que en la mayor parte de su zona rural los maestros eran a su vez sacristanes, organistas o secretarios de ayuntamiento. Con

⁶⁹ De Puelles Benítez, Manuel: «Grandeza y miseria de los liberales españoles...», *op. cit.*, p. 56.

⁷⁰ *DM*, tomo III, p. 134.

⁷¹ *DM*, tomo XIII, p. 630.

tono irónico, resaltaba que en algunos pueblos los «celosos curas párrocos» se habían convertido en maestros «de los hijos de sus feligreses»⁷².

TABLA VII. *Dotación y tipología de los salarios de los maestros (en reales)*

Provincia	Metálico	%	Especie	%	Mixta	%	Total	Ratio	Salario medio
Ávila	171.010	64,60	58.650	22,16	35.036	13,24	264.696	1,55	1.103
Burgos	-	-	-	-	-	-	-	-	-
León	159.216	56,97	18.985	6,69	105.730	37,24	283.931	0,98	352
Palencia	147.761	48,41	33.807	11,08	123.641	40,51	305.209	1,70	855
Salamanca	-	-	-	-	-	-	275.416	1,15	592
Segovia	175.441	59,11	31.100	10,48	90.275	30,41	296.816	1,91	919
Soria	104.505	37,68	91.922	33,14	80.928	29,18	277.355	1,98	564
Valladolid	277.173	53,93	44.463	8,65	192.338	37,42	513.974	2,45	1.748
Zamora	274.282	79,63	1.125	0,33	69.041	20,04	344.448	1,91	1.429
Totales	1.309.388	57,27	280.052	12,25	696.989	30,48	2.561.845	1,68	796

Fuente: Elaboración propia a partir del *Diccionario de Maduz*. Nota: Datos disminuidos por las carencias de Burgos y Salamanca. Otros se han corregido al presentar errores.

Un dato de interés es el salario medio. Con todas las prevenciones de este tipo de cálculos, refleja tendencias que explican diferencias internas del cuerpo docente castellano y leonés, teniendo en cuenta su preparación, media de alumnos atendidos y desarrollo del sistema educativo en cada circunscripción. Aunque hablar de salarios medios en esta época pueda constituir un análisis extemporáneo –al ser la mayor parte de los pagadores pequeños concejos rurales, se explicarían las acusadas diferencias–, con las ratios obtenidas se puede afirmar que los peor pagados eran los maestros leoneses, tanto por su escasa preparación como por la dispersión poblacional. Su media, inferior a un real por día –352–, no podía sustentar los mínimos imprescindibles para la supervivencia, por lo que estos docentes debían ocuparse en otros trabajos complementarios, desde jornaleros de campo hasta variados servicios municipales. En el mismo grupo de maestros muy pobres entrarían sorianos y salmantinos, con poco más de real y medio diario⁷³.

En el caso de Palencia, Maduz recordaba que estos educadores debían redondear su sueldo con otras ocupaciones y que se veían «obligados a buscarse la subsistencia por otros medios que los del fiel desempeño de su magisterio». Señalaba que debían desempeñar infinidad de cargos que, «distrayéndoles de la enseñanza les proporcionen recursos para vivir», y se lamentaba del ejercicio de otros oficios como el de sacristán, sangrador, *fiel de fechos* y otros

⁷² *DM*, tomo XIV, p. 453.

⁷³ VIÑAO FRAGO, Antonio: «La génesis del sistema educativo español...», *op. cit.*, p. 31. Un panorama muy alejado de las pretensiones de los liberales gaditanos.

empleos «poco honoríficos de república», es decir, servicios municipales nada apetecibles, como podían ser los de alguacil, guarda de campo o enterrador. Por tanto, no era de extrañar que los profesores careciesen de la instrucción necesaria, quizás con la excepción de los que trabajaban en pueblos crecidos quienes, «contando con una retribución mediana se entregan completamente al cumplimiento de su deber, tienen un interés verdadero en enseñar y adoptar los métodos más ventajosos»⁷⁴.

Madoz razonaba que una buena dotación económica era imprescindible, «porque el mayor adelanto de sus alumnos les proporciona el aprecio de los padres de estos, su conservación y el respecto (sic) que tanto influye en la aplicación de los niños». Sin embargo, hasta el decenio 1855-1865 no hubo un verdadero aumento presupuestario por parte de la Administración –fundamentalmente la local–, si bien continuaron durante decenios –al estar basada la financiación en los no progresivos impuestos territoriales y de consumos– los retrasos en los pagos, la insuficiente dotación y las diferencias internas. Teniendo en cuenta que la presión fiscal recaía fundamentalmente sobre los más pobres, las contribuciones y derramas destinadas a la instrucción eran impopulares, aspecto que no se solucionaría parcialmente hasta que la financiación pasase a manos del Estado⁷⁵.

En el polo opuesto de León, los mejor pagados eran los maestros de Valladolid. Los 1.748 reales que percibían de media suponían cerca de 146 reales mensuales, lo que al menos permitía la supervivencia –con ciertas estrecheces– de una unidad familiar. Exceptuando este caso y, a cierta distancia Zamora y Ávila⁷⁶, la media de 796 reales anuales o, lo que era lo mismo, dos reales y seis maravedís diarios, confirma las enormes carencias de estos profesionales y las derivadas negativas que suponían.

7. Ralentización de la modernización pedagógica

Con el liberalismo surgieron ejemplos puntuales de modernización pedagógica como los teorizadores y autores que daban importancia al potencial educativo de espacios abiertos o de la prensa periódica⁷⁷. Para Segovia, Madoz recordaba lo interesante que sería introducir en el mundo rural el conocimiento de los periódicos, «ese sublime medio de acción de los pueblos modernos». Según él, con la prensa todas las clases se interesarían por la lectura mediante diarios «de cortas dimensiones y bajo precio» que, si bien podrían incluir habitualmente artículos

⁷⁴ *DM*, tomo XII, p. 538.

⁷⁵ DE GABRIEL FERNÁNDEZ, Narciso: «Financiación de la escuela pública en la España...», *op. cit.*, pp. 165-172. Los maestros no representaban pues una figura amable en aquellos pueblos donde parecían constituir el destino de la mayor parte de las contribuciones vecinales.

⁷⁶ *DM*, tomo I, p. 134. Zamora y Ávila fundamentalmente.

⁷⁷ SUREDA GARCÍA, Bernat: «El Boletín Oficial de Instrucción Pública...», *op. cit.*, p. 70.

de política general, también se ocupasen de los «intereses materiales» de carácter práctico⁷⁸.

Sin embargo, y aunque hacia 1845-1850 quedaban lejos ciertos métodos y estructuras de los primeros compases decimonónicos, en los que primaba el carácter del maestro como vigilante de comportamientos inadecuados de los alumnos mediante el sistema de premios y castigos, adobados por el calendario litúrgico y las nociones repetitivas de lectura y escritura, nos encontramos ante una metodología pedagógica anticuada con puntuales excepciones⁷⁹.

Así, el *Diccionario* recordaba que, todavía en León, «niños se ven que llevan por libro las Aventuras de Bertoldo⁸⁰, o el Despertador del alma descuidada⁸¹», empezando a leer mediante libros antiguos e inaplicables «si no perniciosos a la instrucción primaria». No solo era inexistente cualquier método o planteamiento pedagógico, sino que predominaba la confusión de autores y materias. Tras analizar los pagos que satisfacían los vecinos leoneses, afirmaba:

Cualquiera al comparar los anteriores datos formará la idea más ventajosa, la más sublime del estado de esta parte del saber humano [...]; no hay duda que por ellos pudiera sentarse la proposición de ser la provincia de León la más ilustrada, la principal en el orbe literario de España; pero no nos hagamos ilusiones, no nos dejemos llevar de meras apariencias [...]: la educación primaria en la provincia de que tratamos, se halla en un estado lamentable, (y) presenta la perspectiva más desconsoladora⁸².

Incluso, reprochaba a las trabas del plan de estudios de 1845 la desaparición de la enseñanza secundaria en algunas poblaciones crecidas de León y Palencia que estaban acabando con las cátedras de latinidad, o con las clases superiores de filosofía y matemáticas, lo que había reducido el margen para que miembros de las clases medias, e incluso bajas, ascendiesen socialmente. No era de extrañar que todos estos factores condujesen a que en 1860 siete de cada diez niños mayores de 7 años no supieran leer ni escribir⁸³.

⁷⁸ *DM*, tomo XIV, p. 80.

⁷⁹ ESTEBAN MATEO, León: «Un manuscrito inédito en torno a las constituciones para el preceptor de gramática y maestros de primeras letras de la ciudad de Lorca de 1800», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 16, (1997), pp. 411-427. Libros de texto seguidos por entonces eran el *Tratado sobre el modo de enseñar el conocimiento de las letras*, de las Reales Escuelas de San Ildefonso; el *Libro segundo de los niños*, de la Real Academia; *El amigo de los niños*, del abate Sabatier; las *Lecciones elementales de Historia natural*, del mismo; *Tratado de las obligaciones del hombre*, de Juan de Escóquiz; el *Compendio de la Gramática y Ortografía*, de la Real Academia; el *Compendio del Arte de escribir por reglas*, de José Anduaga; las *Lecciones de Aritmética*, de la Real Academia; el *Compendio histórico de la religión*, de Pintón, o los *Catecismos* de Fleury y Ripalda.

⁸⁰ Cuentos morales escritos por el italiano Julio César Croce hacia 1620.

⁸¹ Con consejos esencialmente doctrinales escrito por el capellán Ildefonso Bereterra en 1766.

⁸² *DM*, tomo X, p. 146.

⁸³ RABATÉ, Colette: «Juegos y educación en algunas revistas infantiles madrileñas de mediados del siglo XIX», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 12-13 (1993-1994), p. 368.

La cotidianeidad de la educación primaria era frustrante. Al hablar de Zamora, Madoz aseguraba que los libros elementales utilizados eran «los que cada uno adquiere», sin orden ni concierto, y utilizaba el sarcasmo: «Unos leen en procesos; otros recitan la tabla de contar, dando a la vez tan descompasadas voces, que apenas se entra en la población desde luego se sabe dónde está la escuela». Con este panorama no se podía valorar el progreso de la enseñanza en estos niños, «pues los que más, llegan a leer malamente y escribir sin arte ni ortografía»⁸⁴.

8. Conclusiones

La Historia de la Educación valora no solo los caracteres cuantitativos que miden fríamente la situación de la enseñanza en cada época, sino que atiende a los resortes estructurales que influyeron decisivamente en la vida cotidiana de los sectores a los que se debe –alumnos, maestros, sociedad circundante– y a la concreción práctica de las infraestructuras y superestructuras –escuelas, métodos pedagógicos, ideologías políticas, gobiernos– a las que se ciñe. Así, la legislación del primer liberalismo en torno a los principios de universalidad y gratuidad, que cumplía con las más altas aspiraciones sobre la función salvífica de la educación contra la ignorancia y a favor del desarrollo humano y social, básicas en un país atrasado como la España decimonónica, no cumplió totalmente lo que prometía sobre el papel. Incluso, a medida que transcurrió el siglo XIX, no se apreciaron avances en algunos aspectos dotacionales. Lo mismo cabría decir respecto a los avances metodológicos, formación pedagógica y conocimiento de la literatura especializada, que quedaron relegados a una parte minoritaria del cuerpo docente a pesar de los esfuerzos de eximios maestros por su difusión y puesta en marcha.

El análisis sobre una de las regiones españolas más avanzadas respecto a los criterios esenciales que determinan el estado de la educación primaria, como era Castilla y León a mediados del siglo XIX, presenta un diagnóstico perfectible. El *Diccionario de Madoz* –a pesar de sus carencias– permite visualizar una imagen sincrónica, global y a su vez diferenciada sobre los caracteres cuantitativos y cualitativos de sus nueve provincias en un momento clave del moderantismo –1843-1848– al objeto de valorar la difícil implantación de las mejoras educativas por parte del naciente Estado liberal.

Ciertamente, el número de escuelas en Castilla y León contaba con los porcentajes más altos del país –seis de sus provincias formaban parte del grupo puntero a nivel nacional–, pero no alcanzó las cifras ideales, aspecto agravado en las zonas rurales. Espacios en ocasiones deficientes, en otras se encontraban masificados o con condiciones materiales insuficientes. Respecto al grado de escolarización, si bien junto a otras regiones del norte peninsular era de los más altos de España

⁸⁴ *DM*, tomo XVI, p. 463. Empero, recordaba que se estaban introduciendo mejoras gracias a la intervención del gobernador Valentín de los Ríos –por entonces en plena consolidación de su carrera política– y de la Diputación provincial.

–superando positivamente en más de un 35 % la media nacional por habitante–, aún era parcial, divergente por comarcas y poco atractivo para extensos sectores sociales –sobre todo en ámbitos agropecuarios y urbanos marginales– que no encontraban beneficios tangibles ni inmediatos en la educación de sus hijos. Por contra, los porcentajes de escolarización de las niñas castellanas y leonesas fueron algo peores que la media nacional, aspecto que, elocuentemente, se repetirá en el número de maestras, quienes ejercían su labor de forma precaria con respecto a sus colegas masculinos.

En cuanto a la formación pedagógica se intuye progresivamente la mejora que supusieron las escuelas normales, si bien la implantación de los conocimientos teóricos y prácticos tardó en materializarse. El cuerpo docente estaba aún poco profesionalizado –más de la mitad aún no contaba con ningún tipo de titulación–, se encontraba anquilosado en fórmulas anticuadas y, al menos en sus dos terceras partes, su nivel adquisitivo rayaba peligrosamente en la pobreza –la media para toda la región era de poco más de 66 reales mensuales–, provocando la pluriactividad. Las políticas estatales dejaron en manos de los municipios la financiación del sistema, lo que reprodujo el problema de la infradotación, agravado por las divergencias territoriales señaladas, aspecto que empezó a atemperarse tras la aprobación de la Ley Moyano de 1857.

Parece indudable que, valorando la foto fija que nos ofrece Madoz para mediados del siglo XIX, las teóricas pretensiones sobre la educación universal, gratuita y de calidad planteadas por parte de los padres del liberalismo español no habían cuajado totalmente en sus planteamientos ideales. Aunque a nivel teórico el liberalismo moderado pretendió mejorar las condiciones de la educación básica, hubo sectores influyentes que no estuvieron realmente interesados en dotarla de la financiación necesaria, ya que ello suponía poner en cuestión su propio estatus socioeconómico. Sin embargo, a partir de 1857 y, sobre todo, desde el último cuarto del siglo en adelante, se irán clarificando los problemas señalados, manteniendo a las provincias de Castilla y León en los indicadores educativos más positivos de la nación.