

El bachillerato durante el régimen liberal a través del Instituto de Toledo

JOSÉ MARÍA RUIZ ALONSO

Jefe del departamento de Geografía e Historia del IES El Greco. Toledo

Una de las preocupaciones del Estado liberal desde su nacimiento hacia mediados del siglo XIX fue la consolidación de un sistema educativo unificado. En número de al menos uno por provincia, nacen los institutos, con el fin de atender los niveles medios de la enseñanza. En la trayectoria de estos centros puede resumirse el devenir de las corrientes pedagógicas y educativas que ha ido atravesando nuestro país, siempre de la mano de la evolución del resto de la sociedad. El estudio del Instituto de Toledo es un buen ejemplo.

En el conocimiento de la evolución histórica de las enseñanzas medias en España cobran un especial interés los estudios diacrónicos sobre cada uno de los denominados Institutos “históricos”, es decir, los que constituyeron la primitiva red pública (uno por provincia y dos en Madrid). Tras varios años de trabajo hemos publicado la investigación relativa al Instituto provincial de Toledo durante el periodo decisivo en el que se adquirirán los rasgos básicos de las enseñanzas medias modernas y que, en sus fundamentos, se demuestra conectado -salvo en la democratización de su oferta- con la etapa actual, salvando el largo paréntesis del franquismo.¹ Y es que, en el caso del Instituto de Toledo y en general en toda España, conviene establecer metodológi-

camente cuatro periodos de investigación: los inicios (desde las normativas de 1836 y sobre todo, del plan Pidal de 1845), la conformación liberal o regeneracionista (desde la creación del Ministerio de Instrucción Pública, 1900), la deriva dictatorial (desde 1937) y la conformación democrática actual (desde la Ley General de Educación de 1970).

La etapa inicial se caracterizó por la titubeante búsqueda de los derroteros con los que superar el Antiguo Régimen en materia educativa. Una transición en la que las cátedras de latinidad, los colegios de humanidades y las fundaciones privadas fueron dando paso paulatinamente a los nuevos Institutos, en una amalgama problemática y caótica. Lo que nos descubre la documentación del Instituto de

¹ RUIZ ALONSO, José María, *La edad dorada del Instituto Provincial de Toledo (1900-1937). La educación de la mesocracia provincial*, Ciudad Real, Almud, ediciones de Castilla-La Mancha, 2005. Sirva esta nota de reconocimiento a la meritoria labor editorial que entre nosotros desarrolla Alfonso González Calero. DÍAZ-AGUADO, M. J. : *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud, 1996.



Homenaje de antiguos alumnos a Teodoro San Román. Patio del Instituto, 1920.

Toledo en sus inicios, es que a pesar del nuevo marco legal y curricular (plan Pidal de 1845, ley Moyano de 1857, ley Orovio de 1866, etc., etc.) se mantuvo la concepción educativa y los conocimientos heredados del Antiguo Régimen. Entre otras cosas, porque el Instituto de Toledo, como otros muchos de España, no inició su andadura *ex novo*, sino aprovechando la herencia de la suprimida Universidad de Toledo, en todos los órdenes: financiero, inmobiliario, material, personal, pedagógico y educativo. Es significativo que las titulaciones se denominasen, “Bachiller en Filosofía” (plan Pidal), o “Bachiller en Latinidad y Humanidades” (plan Orovio).²

El vertiginoso discurrir por más de ocho reformas y modificaciones en los diez últimos años del s. XIX revelan la desorientación estatal por encontrar el marco adecuado a este nivel de estudios.³

La segunda etapa, objeto de nuestra investigación, arranca el 18 de abril de 1900 cuando, escindiéndose del de Fomento, se creó el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (MIPBA) con Antonio García Alix, del Partido Conservador, como titular del mismo. Su aparición se debió, además de las necesidades propias del despegue económico español, a la importancia que las tesis regeneracionistas concedían a la instruc-

² Una catalogación de la biblioteca del de Toledo nos muestra, a la altura de 1863, el predominio abrumador de las materias propias de los estudios universitarios del antiguo régimen: Filosofía menor, Teología, Leyes, Cánones y Medicina (vid.. “Noticia del nº de libros que componen la Biblioteca del Instituto provincial de Toledo con expresión de materias (...) Toledo 4 de Marzo 1863” en AHPTO, Fondos del Instituto, 869/25).

³ “..la ausencia (...) de un acuerdo básico sobre los objetivos y naturaleza de la segunda enseñanza, el inicio de la crisis del bachillerato tradicional y las dificultades de mantener su estructura y contenidos haciendo frente a las nuevas necesidades sociales. No en balde son éstos justamente los años en que arrecia la polémica en diversos países europeos ante el nacimiento o consolidación de los llamados bachilleratos modernos, técnicos o vocacionales.” (VIÑAO FRAGO, Antonio, “Los Institutos de segunda enseñanza” en AA.VV., *La educación en la España Contemporánea (1789-1975)*, Madrid, Fundación Santa María-edic. SM, 1994, vol. 3, p. 427).

PANORAMA La educación en la Historia

ción pública como esqueleto de la conformación nacional. En efecto, el alda bonazo del desastre de 1898 sobre las conciencias tuvo bastante que ver en el despertar del interés por el sistema educativo español. El político y escritor Santiago Alba lo expresaba nítidamente: “..no los barcos, sino la Escuela yanqui, racional, humana, floreciente es la que ha vencido a la Escuela de España, primitiva, rutinaria y pobre..”⁴ Fue el conde de Romanones, segundo titular de la cartera (Partido Liberal) quien impulsó una profunda reforma de las enseñanzas medias tendente a adecuarlas y convertirlas en factor del desarrollo económico y cultural. Integró en los nuevos Institutos, denominados ahora Generales y Técnicos, a las Escuelas Normales, a los estudios de Agricultura (prácticos agrícolas y agrimensores), de Industria, de Comercio, de Bellas Artes y de Artes Industriales, y a las Enseñanzas para Obreros (régimen nocturno); cambió la consideración y el procedimiento de los exámenes; decretó la libertad de cátedra y de los libros de texto; puso a la enseñanza colegiada confesional bajo el control de los Institutos; revitalizó el bachillerato dándole mayor proyección profesional, al tiempo que reforzaba el valor de su titulación eliminando el examen de ingreso en las facultades universitarias, etc., etc. Aunque algunas de sus disposiciones no duraron mucho, el conjunto de ellas constituyó un punto de referencia secular que dio el tono a un reformado bachillerato. Y como ocurre en muchas ocasiones, no fueron las gran-

des leyes ni los planes de estudio los que modernizarían las enseñanzas medias y estarían llamadas a perdurar, sino disposiciones aparentemente menores, como las relativas a los exámenes finales. Dudo que Romanones fuera un experto en problemas educativos, sólo hizo algo de sentido común, atendiendo, tal vez a algunas de las recomendaciones de los prohombres de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). De su peculiar relación personal con muchos de los claustros, no escapó el Instituto toledano, que por las sobredichas medidas, sobre todo por las que reforzaban el papel del Instituto, remitió al ministro un razonado agradecimiento.⁵

Paralelamente, los cuerpos docentes, catedráticos y profesores, adquirieron su configuración profesional definitiva en la bisagra intersecular. Las dos fechas claves para la conformación funcional fueron: la Ley de presupuestos de 1887, mediante la cual el Estado se hizo cargo de los gastos de personal y funcionamiento de los Institutos, y el Real Decreto de 1-I-1913 por el que se estipulaba uno de los logros corporativos más anhelados por el profesorado: el establecimiento de la escala gradual de sueldos para los cuerpos de catedráticos y de profesores de Institutos, coloquialmente llamada, escalafón. Nada de esto hubiera sido posible hubiera sin el saneamiento financiero de la mano de Raimundo Fernández Villaverde. El ansiado equilibrio presupuestario durante varios ejercicios consecutivos repercutió en los diversos Ministerios, desde luego en el recién cre-

⁴ ALBA, Santiago, “Prólogo” a la obra de Edmundo DEMOLINS, *En qué consiste la superioridad de los Anglo-Sajones*, [1899] edic. española de 1904, pp. XX-XXI, tomado de, MUÑOZ LÓPEZ, Pilar, *Sangre, amor e interés. La familia en la España de la Restauración*, Madrid, UAM-Marcial Pons, 2001, p. 328.

⁵ Archivo del Instituto “El Greco”, *Memoria del Instituto de Toledo*, 1900/01, pp. 5-7. Las reformas de Romanones se contemplan, entre otros, en los R. D. de 12-IV-1901 y de 16-VIII-1901. Además, elaboró un nuevo plan de estudios para los Institutos Generales y Técnicos (R. D. 17-VIII-1901) que quedó enseguida derogado y del que sólo prosperó el atractivo nombre de los Centros. Una muy buena síntesis de la historia educativa del periodo en, GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Encarnación, *Sociedad y Educación en la España de Alfonso XIII*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 1988.

ado MIPBA y en la seguridad económica del funcionariado.⁶

Entre 1902 y 1936 se aplicaron tres planes de estudio en el bachillerato: los de los ministros, Gabino Bugallal (1903), Eduardo Callejo (1926) y Filiberto Villalobos (1934). El primero de ellos fue el que impregnó la mayor parte del periodo liberal que estamos definiendo, estuvo en vigor 23 cursos (en realidad no se extinguió totalmente hasta el año 1936); el segundo sólo cinco (se suprimió radicalmente, por decreto, en 1931); y el tercero, cuatro (sustituido por el plan Sainz Rodríguez de 1938). Los tres fueron diseñados y promulgados por partidos y Gobiernos de derechas y de centro derecha: Partido Conservador, Directorio civil primorriverista y uno de los Gobiernos de la coalición radical-cedista (segundo bienio republicano). Los aspectos claves de lo que hoy denominaríamos el currículo del bachillerato, los objetivos, la composición disciplinar (especialización *vs.* polivalencia), su estructura (unitaria *vs.* cíclica), su finalidad (terminal *vs.* propedéutica), la optatividad, el modelo y los criterios de la evaluación, quedaron en manos de un pequeño puñado de técnicos ministeriales. El currículo era único y cerrado para toda España, y sólo el Gobierno podía modificarlo. Sin embargo, con irregular periodicidad, los ministros del ramo solicitaban de los claustros la opinión sobre cuestiones relacionadas con los planes, es decir, existió algún tipo de participación corporativa no vinculable en su elaboración y una cierta autoevaluación de los mismos. Fuera del ámbito oficial no hubo un debate nacional sobre los planes de estudio. Sólo fueron

discutidos por unos pocos hombres de la ILE y de las congregaciones de enseñanza confesional. Por otro lado, la experimentación práctica de los nuevos currículos quedó constreñida a unos Institutos-Escuelas que no gozaron de ascendencia sobre los claustros de provincias.

Los Gobiernos liberales y republicano-socialistas actuaron más sobre los aspectos concretos de la política educativa de mayor inmediatez social: sueldos de los funcionarios, construcciones de centros, libertades de cátedra y textos, competencias y control de la enseñanza colegiada y privada, privilegios de las órdenes y congregaciones religiosas, inspección,

El aldabonazo del desastre de 1898 sobre las conciencias tuvo bastante que ver en el despertar del interés por el sistema educativo español.

becas, participación estudiantil, modalidad de exámenes, reválidas, etc., etc., tal como acabamos de ver en el paradigmático caso del ministro Álvaro de Figueroa y Torres. En torno a éstas normativas concretas de incidencia inmediata se centró la pugna y la dialéctica política.

Si no se manifestaron grandes diferencias entre los dos partidos dinásticos turnantes, y ni siquiera durante el primer bienio del nuevo régimen republicano pareció urgente acometer un nuevo plan de estudios, ni cambiar la estructura general de las enseñanzas medias —salvo en la urgencia de democratizarla, ampliando considerablemente el número del alumnado— resulta evidente que existió un consenso tácito sobre los currículos del bachillerato en el período ana-

⁶ Diez catedráticos fue el número *estándar* con el que se dotaba a los Institutos Nacionales. En su gran mayoría doctores y licenciados, aunque para algunas materias -Francés, Dibujo, Agricultura- no era precisa la licenciatura. El acceso se regulaba mediante una dura oposición, muy similar a la de los cuerpos universitarios. Cuando las necesidades aumentaron por el número creciente de alumnado, se les añadió un nuevo cuerpo de funcionarios docentes, el de los profesores o encargados de curso. Y más adelante, ya, como profesorado contratado, las figuras de profesor auxiliar y la de ayudante.

PANORAMA La educación en la Historia

lizado. En gran medida, ello fue debido a la asunción de las premisas básicas del sistema por parte de todos los partidos y grupos de presión: economía de mercado y conformación nacional (en torno al constitucionalismo y al nacionalismo español) y por ello trascendieron a los Gobiernos, e incluso a los regímenes, de signos dispares. En nuestro trabajo se demuestra también una paradoja en cuanto a los planes de estudio, y es que -salvo en la obligatoriedad de la asignatura de Religión- el plan que podríamos considerar, desde la perspectiva actual, pedagógicamente más innovador fue el del ministro Eduardo Callejo, personalmente muy escorado hacia una postura reaccionaria, y que como sabemos fue aplicado durante el periodo menos liberal de todos los que estamos considerando (dictadura del general Miguel Primo de Rivera).

Los Gobiernos liberales y republicano-socialistas actuaron más sobre los aspectos concretos de la política educativa de mayor inmediatez social: sueldos de los funcionarios, construcciones de centros, libertades de cátedra y textos, competencias y control de la enseñanza colegiada y privada, etc.

Varios aspectos fundamentales mantienen actualmente el interés historiográfico sobre el tema y atañen al periodo estudiado: la conformación del nacionalismo español a través del sistema educativo, y en especial de los libros y elaboraciones de Historia de España, y el papel de la Iglesia en dicho proceso, en especial, la pugna a tres bandas entre su modelo educativo, el modelo estatal y el de la Institución Libre de Enseñanza.⁷

Centrándonos en el Instituto de Toledo, el pilar sobre el que se apoyó su mayoritaria línea educativa, durante el primer tercio del siglo XX, fue Teodoro San Román. Su praxis y su discurso ideológico fueron seguidos por Gregorio Álvarez Palacios, secretario durante buena parte de la etapa, y por Constantino Rodríguez, tercer director en importancia, e impregnaron a una parte considerable de profesores. En su discurso de apertura del curso 1904/05, Teodoro señalaba que su ideal de educación eran las Escuelas del Ave María fundadas por el sacerdote Andrés Manjón, obviamente adecuándolas al nivel de las enseñanzas medias. La experiencia pedagógica y educativa de las escuelas del Ave María se había iniciado en el barrio del Sacromonte granadino (1889) entre los niños más pobres, para después irse extendiendo como una red de escuelas por el territorio nacional (300 en 1920). Tuvieron un éxito y repercusión notables, potenciados por las visitas de ministros, personalidades y del propio Alfonso XIII. Escuelas de *campo*, acomodadas a las diversas edades, sexos y ocupaciones, donde la pedagogía activa (juegos, canciones, diario escolar, dramatizaciones) y profesional (taller y granja junto a la escuela) confluían en una asignatura central: la doctrina católica. Pedagogía activa que recogía el reto de la ILE aunque sólo en las formas: se trataba de recursos lúdicos para mantener el método memorístico y los conocimientos tradicionales (la anécdota de aprenderse los listados jugando a la rayuela ejemplifica lo que queremos decir). Acerca del modelo de la ILE, el padre Manjón opinaba: “¿Qué fastidiosos me parecen los trabajos de la Institución Libre de Enseñanza!; en todos ellos se ve la

⁷ Vid. entre otros, ANDRÉS, María del Mar, *Currículo e identidad nacional. Regeneracionismo, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000; PÉREZ GARZÓN, J. S., MANZANO, E., LOPEZ FACAL, R., y RIVIERE, A., *La gestión de la memoria*, Barcelona, Crítica, 2000; ÁLVAREZ JUNCO, José, *Mater dolorosa: la idea de España en el siglo XIX*, Madrid, Taurus, 2003 (1ª edic. 2001); BOYD, Carolyn P., “El pasado escindido: la enseñanza de la historia en las escuelas españolas, 1875-1900”: *Hispania*, LXI/3, nº 209 (2001) pp. 859-878.

ausencia de piedad y borrado en absoluto el nombre de Jesucristo, Maestro de los siglos. Es una secta racionalista.”⁸ La aversión al modelo del krausismo español se manifiesta, asimismo, en la moción de protesta firmada por el claustro toledano, a iniciativa y con factura de otro de sus miembros ilustres, el gallego, Eloy Luis André, abundando en razones contra la creación del Instituto Escuela de Madrid.⁹ Y, finalmente, en esta relación demostrativa de la línea, llamémosla conservadora, estarían las obras que como historiadores publicaron Teodoro San Román y Constantino Rodríguez, maestro y discípulo. En ellas se contienen todos los paradigmas teleológicos que explican la construcción de la nación española intrínsecamente asociada a la Iglesia y a su doctrina.¹⁰

Sin embargo, es de sumo interés constatar varios terrenos de *flexibilidad* democrática. Por un lado, la tolerancia de esta línea mayoritaria con los idearios pedagógicos y las actitudes políticas distintas y aún opuestas de la minoría profesoral (Luis de Hoyos, Julián Besteiro, Ciriaco Ismael del Pan, Thomas Malonyay, Vicente Soriano, tal vez Francisco de Borja San Román,...). Por otro, la razonable coherencia de sus componentes a la hora de defender la enseñanza oficial (pública) ante los ataques de los colegios religiosos y de la propia jerarquía eclesiástica local. Nuestros docentes no vieron incompatibilidad entre mantener aquellos presupuestos docentes surgidos del catolicismo, sin ceder en la rigurosa defensa de la enseñanza oficial (pública) y reglada (cuerpo

de profesores con capacidad objetivamente contrastada —oposiciones—, exámenes y reválidas sin nocivas influencias económicas o familiares rendidos ante un tribunal del Instituto, etc., etc.). Abundan las muestras de lo que decimos en profesores de fuertes convicciones religiosas. Y hemos documentado varios de dichos conflictos, algunos dirimidos en la prensa y otros en los tribunales. En el mismo sentido debe interpretarse la aceptación normalizada de que la asignatura de Religión fuese optativa en la mayor parte del periodo (plan Bugallal), según se desprende de los cuestionarios oficiales remitidos desde el claustro de profesores. En el fondo de esta contradicción subyace el hecho, ya analizado por algunos historiadores, de que la Iglesia, por su propia condición ecuménica y vaticana, era un vehículo de nacionalización muy poco coherente en un siglo donde la Monarquía liberal estaba empeñada en construir un Estado nacional sin renunciar a su apoyo: “...no podía ser nacionalizadora una institución que desconfiaba de los estados y ponía límites a sus pretensiones de inmiscuirse en ciertos terrenos, especialmente educativos o adoctrinadores...” (Álvarez Junco, 2003: 461).

Desde el punto de vista de la formación de la mesocracia local y provincial, el Instituto fue determinante.

Otro rasgo de flexibilidad es el demostrado en la participación entusiasta de muchos profesores de esta línea mayoritaria y conservadora en la experiencia

⁸ La cita en, PRELLEZO J. M., “Andrés Manjón”, en AA.VV., *La educación en la España Contemporánea...*, 1994, pp. 332-338, donde también pueden verse los principios básicos de esta corriente.

⁹ LUIS ANDRÉ, Eloy, “La Protesta del Instituto de Toledo contra el establecimiento del Instituto-Escuela”: *Renovación Española*, Madrid, Año I, n.º. 23 (VII-1918), pp. 13-14. El decreto de creación fue emitido por el titular del MIPBA, Santiago Alba, y su puesta en práctica encargada a José Castillejo, secretario de la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.

¹⁰ Vid. a modo de ejemplo, SAN ROMÁN Y MALDONADO, Teodoro de, *IV Centenario del nacimiento de Felipe II*, Toledo, A. Medina, 1927.

PANORAMA La educación en la Historia



Manuel Gómez-Moreno y Julián Besteiro visitan la Junta Delegada del Tesoro Artístico. Madrid, 1938.

denominada Extensión Universitaria o Universidad Popular que, durante los años 1916, 1917 y 1918, se desarrolló en la ciudad por iniciativa del Instituto. En este caso y a pesar de que el origen de la experiencia procedía de los profesores institucionalistas de la Universidad ovetense (Aniceto Sela, Adolfo Álvarez Buylla, Adolfo González Posada y Rafael Altamira, entre otros) que habían creado a su vez la Extensión Universitaria en Oviedo (1898) tomando como referencia la *University Extension* de la británica universidad de Oxford¹¹, numerosos profesores del claustro de Toledo, dirigidos por Eloy Luis André, la hicieron suya. Iniciativa que no concurda, como acabamos de ver, con la marcada oposición a la obra e ideario de la ILE, en la figura del Instituto-Escuela.

Con el transcurso del tiempo, el claustro experimentó, en términos muy genéricos, una involución respecto a la concepción de los planes de estudio, a los objetivos de las enseñanzas medias e incluso en sus idearios políticos. Una de las posibles lecturas de este fenómeno nos indica el desconcierto producido por el contradictorio plan Callejo. Otra, nos señala el peso creciente que adquirió la ideología conservadora en las mentalidades del profesorado de bachillerato (a la par que en la mesocracia provincial) a medida que se desintegraba el régimen monárquico y emergían políticamente las clases consideradas inferiores.

En definitiva, para el Instituto de Toledo, este periodo constituye el de una proyección excepcional en el entorno pro-

¹¹ Cfr. TERRÓN, A., "La Institución Libre de Enseñanza en Oviedo" en, AA.VV., *La educación en la España Contemporánea...*, vol. 3, pp. 476-479; y ONTAÑÓN, Elvira, "Un aspecto positivo del 98: la Extensión Universitaria de Oviedo" en, *BILE*, II época, dic. 1997, nº 28 y 29, pp. 51-61.

vincial e incluso nacional debido a una serie de factores coadyuvantes: su plantel de profesores, la dotación de medios, la personalidad de dos de sus directores, y la activa participación política y cultural en la vida local y provincial fueron, entre otros menores, decisivos. El Instituto conoció a figuras profesoras señeras que dejaron su impronta no sólo en la vida provincial o capitalina sino alguna de ellas a nivel nacional. Ayuntamiento (llegaron a coincidir 4 concejales electos entre el profesorado), Diputación, Juntas del Censo, Juntas de Instrucción Pública, Junta de Beneficencia, Cámara de Comercio, Sociedad Arqueológica, Academia de Bellas Artes, Escuela Superior de Artes Industriales, Círculos y Casinos, revistas y semanarios, conocieron la dirección o la presencia de numerosos profesores. La cercanía a Madrid, y el atractivo intrínseco de Toledo, atrajo a buen número de catedráticos y profesores en su camino hacia la villa y corte a través de la lenta ruta de los concursos de traslado y de los méritos acumulados. Fueron los casos de Julián Besteiro Fernández, Luis de Hoyos Sainz, Ventura Reyes Prósper, Eloy Luis André, Ismael del Pan, Manuel Sandoval Cútoli, Eduardo Juliá, etc., etc. Otros muchos buscaron el tránsito para posteriormente conseguir acomodo en sus provincias de origen (Gregorio Álvarez Palacios, Adoración Ruiz Tapiador, Agustín Carrera, Mariano Martínez Jarabo, Ángel Andrade, Vicente Soriano...). Sin obviar los que se instalaron ex-profeso buscando estímulos para su vocación artística (Thomás Malonyay, natural de Budapest). La mayoría (Matías Moreno, Juan José Daza, Álvarez Palacios, Justo Saturnino Rodríguez, Salvador Hormaechea, José Sancho Adellac, Miguel Liso, Juan Suero, Andrés Marín y el propio *factotum* del Instituto, Teodoro San

Román) terminó *toledanizándose* completamente, bien por sintonía con la idiosincrasia y la mentalidad de su burguesía, bien por motivos económicos, bien por compromisos familiares, bien por verse frustradas sus expectativas promocionales. Y casi siempre por la sugestión de la ciudad milenaria. Es conocido el caso del matemático y polígrafo extremeño Ventura Reyes, perdiendo impulso a medida que pasaban los años y dejándose ganar por la indolencia. En su etapa de director del Centro, recibía a los nuevos profesores aconsejándoles: “*.Si tiene vd. intención de marcharse de Toledo, pida el traslado antes de que pasen tres meses; en otro caso no será vd. capaz de marcharse de aquí nunca..*”. Es preciso constatar que, salvo Constantino Rodríguez, fueron éstos avecindados quienes constituyeron el substrato rector (en todos los sentidos) del Instituto.

La labor y los apoyos políticos y ministeriales de dos de sus directores -por otra parte de muy distinta personalidad-, Teodoro San Román y Ventura Reyes, también aportaron mucho a esta proyección. Durante la larga rectoría del primero, el ministro de educación reconocía a la altura de 1907 que, “*...lleva 11 años como director con el mayor celo e inteligencia, siendo el (Instituto) de Toledo el que mejor funciona en los de su clase...*”¹² Mientras que el peculiar Ventura Reyes, con su bonhomía de sabio multidisciplinar, abandonado, distraído y disperso, promovió hacia su persona una corriente de simpatía que lo hizo ser reclamado por el propio Alfonso XIII como cicerone para él y las máximas autoridades extranjeras que visitaban Toledo. Lo que, no hay que decirlo, proporcionó al Instituto bajo su dirección bastante popularidad y, lo que fue más importante, inversiones en el inmueble y en el equipamiento de los

¹² Archivo General de la Administración Pública, MEC, *Expedientes Personales*, 5910-18.

PANORAMA La educación en la Historia

gabinetes, cátedras y laboratorios. Especialmente en los de Física y Química, los más onerosos.¹³ Parece evidente que, hacia los años veinte, el Instituto de Toledo era uno de los mejor dotados y de los de mayor prestigio en el mundillo académico del bachillerato en toda España. También de los más rigurosos, a pesar de las protestas de sus profesores.

Desde el punto de vista de la formación de la mesocracia local y provincial, el Instituto fue determinante. Muchos de quienes estaban llamados a desempeñar los puestos dirigentes futuros -para bien o para mal- durante la dictadura primo-

riverista, la II República y el primer franquismo (desde el líder del comunismo toledano, el abogado, Virgilio Carretero Maenza, hasta quien será pieza indiscutible del más duro de los franquismos, José Finat y Escrivá de Romaní -conde de Mayalde-) pasaron por sus aulas y declararon en alguna ocasión la impronta heredada del Instituto. Y, desde luego, no menos importante fue el amplio elenco de funcionarios, profesionales liberales, personal especializado en la industria y los servicios que pasando o no por la Universidad posibilitaron el posterior despegue económico de la provincia. ●

¹³ Gasómetros, destiladoras, aparatos de telegrafía, máquinas electromagnéticas, neumáticas y de vapor, espectroscopios, cámaras y laboratorio fotográfico, aparatos de proyección (carbones), diversos motores, dínamos, indicadores eléctricos, microscopios, goniómetro, máquinas de calcular, polarímetros, autoclaves, hornos, etc., etc. Todos están documentados en AIG, *MITO*.