Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem

VOL VIII

EDITORA ARTEMIS
2026

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem

VOL VIII

EDITORA ARTEMIS
2026

2026 *by Editora Artemis*
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2026 Os autores
Copyright da Edição © 2026 Editora Artemis

O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M.ª Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M.ª Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Prof. Dr. Luis Fernando González-Beltrán
Imagem da Capa	tanor/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.ª Dr.ª Ada Esther Portero Ricol, Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría", Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, Universidad Autónoma del Estado de México, México
Profª Drª Alda Rocío Ortiz Muñiz, Universidad Autónoma Metropolitana, México
Prof.ª Dr.ª Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.ª Dr.ª Ana Clara Monteverde, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Prof.ª Dr.ª Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, Universidad Nacional del Altiplano, Peru
Prof.ª Dr.ª Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.ª Dr.ª Begoña Blandón González, Universidad de Sevilla, Espanha
Prof.ª Dr.ª Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Cirila Cervera Delgado, Universidad de Guanajuato, México
Prof.ª Dr.ª Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos

EDITORA ARTEMIS 2026

Editora Artemis
Curitiba-PR Brasil
www.editoraartemis.com.br
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

Prof. Dr. David García-Martul, Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Espanha
Prof.ª Dr.ª Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
Prof.ª Dr.ª Edith Luévano-Hipólito, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
Prof.ª Dr.ª Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, Universidad de Salamanca, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, Universidad de la República, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, Universidad de Guadalajara, México
Prof. Dr. Fernando Hitt, Université du Québec à Montréal, Canadá
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, Universitat de Barcelona, Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof.ª Dr.ª Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, Universidad Nacional de San Luis, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnido da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, Universidad de Guadalajara, México
Prof. Dr. Håkan Karlsson, University of Gothenburg, Suécia
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, Universidad de Piura, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, Universidad del Bío-Bío, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, Universidad Politécnica de Madrid, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, Universidad Nacional Autónoma de México, México



Editora Artemis
Curitiba-PR Brasil
www.editoraartemis.com.br
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Lívia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, Universidad Pablo de Olavide, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, Universidad Pablo de Olavide, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, Universidad Santiago de Compostela, Espanha
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, Universidad de Granada, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, Universitat Jaume I, Espanha
Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, Universidad de Guadalajara, México
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, Saint Petersburg State University, Russia
Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal



Editora Artemis
Curitiba-PR Brasil
www.editoraartemis.com.br
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, Universidad de León, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação no século XXI [livro eletrônico] : Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem VIII / Organizador Luis Fernando González Beltrán. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Edição bilíngue.
Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-82858-25-3
DOI 10.37572/EdArt_290926253

1. Educação. 2. Ensino e aprendizagem. I. González Beltrán, Luis Fernando.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Editora Artemis
Curitiba-PR Brasil
www.editoraartemis.com.br
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

PRÓLOGO

La educación constituye una de las dimensiones fundamentales de toda sociedad moderna y, al mismo tiempo, uno de sus espacios más sensibles de transformación. Los sistemas educativos se construyen históricamente, responden a contextos políticos y culturales específicos y se reformulan constantemente ante nuevas demandas sociales, territoriales, tecnológicas y ambientales. En este escenario, reflexionar sobre la educación contemporánea implica abordar aquello que ocurre dentro del aula y, además, las políticas, los currículos, los procesos de formación docente y las relaciones que la escuela establece con las comunidades, los territorios y la cultura.

El volumen ***Educação no século XXI: Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem VIII*** reúne investigaciones y reflexiones que examinan estas múltiples dimensiones de la realidad educativa. Los capítulos permiten recorrer diferentes escalas de análisis, desde las transformaciones de los sistemas y las políticas educativas hasta la formación de quienes enseñan y las experiencias educativas situadas en contextos sociales, culturales y territoriales diversos.

La obra se organiza en tres ejes temáticos. El primero, **Currículo, Políticas y Transformaciones de los Sistemas Educativos**, reúne estudios que analizan los procesos mediante los cuales los sistemas educativos se configuran, regulan y transforman. Las contribuciones abordan la construcción de un currículo crítico y socialmente significativo, la incorporación institucional de la transformación digital, la regulación del uso de dispositivos móviles y sus implicancias pedagógicas, administrativas y para el bienestar docente, las tensiones entre políticas educativas centralizadas y realidades territoriales, la evolución histórica de la legislación educativa y los desafíos contemporáneos de la educación rural. En conjunto, estos trabajos muestran que los currículos y las políticas educativas no constituyen estructuras estáticas, sino procesos históricos y sociales que deben responder a condiciones culturales, territoriales y humanas en permanente cambio. Aquí transitamos desde la transformación educativa, digital o no, rescatando el aprendizaje dialógico y el sentido de solidaridad, hasta el análisis de similitudes, divergencias y puntos de encuentro entre los sistemas educativos.

El segundo eje, **Formación Docente, Fundamentos y Transformación Educativa**, centra el enfoque en quienes participan directamente en los procesos de enseñanza. Los capítulos examinan las necesidades de formación continua del profesorado, la construcción de valores ciudadanos entre futuros docentes, las culturas de innovación observadas durante la formación inicial, la evaluación y el rediseño de programas de formación profesional y de posgrado, los fundamentos filosóficos y socio pedagógicos

de los modelos educativos y las posibilidades de comprender el fenómeno educativo desde concepciones integradoras de enseñanza, aprendizaje y cambio. La formación docente aparece así como un proceso continuo, reflexivo y estrechamente vinculado a las transformaciones de las instituciones y de las sociedades.

El tercer eje, **Educación, Territorio, Cultura y Sustentabilidad**, amplía la mirada hacia los espacios y contextos en los que se construyen los aprendizajes. La permanencia de los jóvenes en las comunidades rurales, la educación ambiental y los espacios no formales de aprendizaje, la enseñanza histórica del mundo antiguo y la educación patrimonial y musical muestran diferentes formas de vincular la experiencia educativa con el territorio, la memoria, la identidad, la cultura y el ambiente. Estas contribuciones ponen de relieve que educar también incluye aprender a interpretar los espacios habitados, reconocer la diversidad de saberes y establecer vínculos responsables con el patrimonio natural y cultural. Se busca cambiar las ideas sobre el mundo que se considera lleno de lugares exóticos por un planeta que se ha remodelado por la acción humana, mediante procesos sociales e históricos específicos.

La articulación de estos tres ejes permite comprender la educación como un fenómeno complejo en el que convergen políticas públicas, instituciones, sujetos, conocimientos y territorios. Desde perspectivas históricas y curriculares hasta experiencias contemporáneas de formación y transformación educativa, los trabajos reunidos en este volumen invitan a pensar los desafíos de la educación del siglo XXI desde una mirada crítica, contextualizada e interdisciplinaria.

Esperamos que esta obra contribuya al diálogo entre investigadores, docentes y profesionales de la educación, favoreciendo nuevas reflexiones sobre los caminos posibles para construir sistemas educativos capaces de responder a las transformaciones sociales sin perder de vista su compromiso con las personas, las comunidades y los contextos en los que la educación adquiere sentido.

Dr. Luis Fernando González Beltrán
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

SUMÁRIO

CURRÍCULO, POLÍTICAS Y TRANSFORMACIONES DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

CAPÍTULO 1.....1

HACIA UN CURRÍCULUM CON SENTIDO: LA PERSPECTIVA CRÍTICA COMUNICATIVA COMO MOTOR DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN CHILE

Richard Rodríguez-Gómez
Sebastián Dos Santos Cartes

https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262531

CAPÍTULO 2.....15

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DIGITAL DE CENTRO EN LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS EN CENTROS DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

Inmaculada Ibáñez Dolz

https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262532

CAPÍTULO 3.....24

REGULACIÓN DEL USO DE DISPOSITIVOS MÓVILES EN EDUCACIÓN: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES PARA EL PROFESORADO SEGÚN LA LEY N.º 21.801

María Celis Rain
Melisa Flores Grandón
Karla Lagos Yáñez
Valentina Quiroz
Pilar Jara-Coatt
Laura Jiménez-Pérez
Fabiola Sáez-Delgado

https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262533

CAPÍTULO 4.....45

ENTRE LA CENTRALIDAD Y LOS TERRITORIOS: APROXIMACIÓN AL DESARROLLO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE PAZ EN COLOMBIA

Jorge Enrique Díaz Cortés

https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262534

CAPÍTULO 5 53

FLORECIMIENTO, CREACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA: DE LA CONSTITUCIÓN DE 1812 A LA LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 1857

Jose Mateos Temprano

https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262535

CAPÍTULO 6 83

LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA Y MÉXICO: CAMINOS DE SEMEJANZAS Y DIVERGENCIAS

Jaime Alberto Cabrera
María de los Ángeles Chamorro Zárate
Héctor Venancio Narave Flores
Jorge Antonio Flórez

https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262536

FORMACIÓN DOCENTE, FUNDAMENTOS Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

CAPÍTULO 7 96

CRISIS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO: UNA MIRADA DESDE ZACATECAS

Tomasa Miranda Robles
José Guadalupe Sandoval Santoyo

https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262537

CAPÍTULO 8 106

VALORES DE LA FORMACIÓN CIUDADANA. UNA PERSPECTIVA DE LOS FUTUROS PROFESORES

Valentín Félix Salazar
Gloria Castro López
Rogerio Quijano Sotomayor

https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262538

CAPÍTULO 9 123

CULTURAS PEDAGÓGICAS DE INNOVACIÓN OBSERVADAS DURANTE EL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

Patricia Val Fernández

https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262539

CAPÍTULO 10 141

EVALUACIÓN DE PROGRAMA DE GRADO COMO EJE DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN EDUCACIÓN: EL CASO DE UN REDISEÑO DE MAGISTER CHILENO

Alejandro Villalobos Claveria
Yenia Melo Hermosilla

https://doi.org/10.37572/EdArt_29092625310

CAPÍTULO 11 154

SEGUNDA (Y ÚLTIMA) CONTRIBUCIÓN AL ESTUDIO DE ALGUNOS SUPUESTOS FILOSÓFICOS Y SOCIO-PEDAGÓGICOS DE UN POSIBLE MODELO EDUCATIVO URUGUAYO CON IDENTIDAD

Alejandra Capocasale Bruno

https://doi.org/10.37572/EdArt_29092625311

CAPÍTULO 12 170

EL COMPLEJO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE-CAMBIO (CEAC)

Ulises Trejo Amador

https://doi.org/10.37572/EdArt_29092625312

EDUCACIÓN, TERRITORIO, CULTURA Y SUSTENTABILIDAD

CAPÍTULO 13 183

LABORATORIOS VIVOS Y AGROTURISMO BIOCULTURAL: CARTOGRAFÍA SOCIAL DE LA PERMANENCIA JUVENIL RURAL

Alba Lucía Lucumí Silva
Juan Felipe Quintero Leguizamón

https://doi.org/10.37572/EdArt_29092625313

CAPÍTULO 14 195

LA FALTA DE MOTIVACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN DE ALGUNOS DOCENTES A TRABAJAR LOS TEMAS DE ECOLOGÍA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

Xiomara Marina Delgado Rodríguez
Tania Evelyn Bermudez Reyes

https://doi.org/10.37572/EdArt_29092625314

CAPÍTULO 15 206

¿UN EGIPTO SIN HISTORIA? FARAONES, PIRÁMIDES Y EXOTIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA ESCOLAR DEL MUNDO ANTIGUO

Humberto Álvarez Sepúlveda

https://doi.org/10.37572/EdArt_29092625315

CAPÍTULO 16 218

ANÁLISIS DEL ESPACIO SAGRADO: MÚSICA, LITURGIA Y ARQUITECTURA EN LA MEZQUITA-CATEDRAL DE CÓRDOBA. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA DIRIGIDA A LA ALFABETIZACIÓN CULTURAL Y MUSICAL SOBRE EL PATRIMONIO SONORO

Harold Hernández Lozano

https://doi.org/10.37572/EdArt_29092625316

SOBRE O ORGANIZADOR 233

ÍNDICE REMISSIVO 234

CAPÍTULO 5

FLORECIMIENTO, CREACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA: DE LA CONSTITUCIÓN DE 1812 A LA LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 1857[1]

Data de submissão: 22/08/2026
Data de aceite: 10/09/2026

Jose Mateos Temprano
CIESE-Fundación Comillas
Comillas-Cantabria-España
https://orcid.org/0009-0009-3616-6639

RESUMEN: Este artículo analiza los nuevos elementos que dotan a la instrucción de novedad y se encuentran en las diferentes ordenaciones legislativas en materia educativa entre el *Informe Quintana* de 1814 y la *Ley de Instrucción Pública* de 1857, conocida como Ley Moyano, en consonancia con la *Constitución* de 1812. Mediante un enfoque histórico-interpretativo, se examinan «unidades de análisis» extraídas de los textos legales, evaluando su coherencia en el arco cronológico propuesto y relacionándolas con los debates educativos en torno al mandato legal de 1857. Los resultados muestran que esta ley no solamente introduce innovaciones rupturistas respecto de las ordenaciones legales que la anteceden, sino también respecto de lo establecido en la enseñanza del Antiguo Régimen. Esta fractura se logró mediante la consolidación de algunas propuestas susceptibles de avanzar y modernizar en el contexto político y social de la primera mitad del siglo XIX. La aportación principal de este estudio radica en ofrecer una lectura transversal basada en tres ejes: la integración de disposiciones educativas más acordes con el progreso, la continuidad de esta idea y la incorporación de dichos elementos previos de manera acumulativa para formar una reglamentación educativa renovada, de conjunto, coherente y perdurable durante más de un siglo.

PALABRAS CLAVE: Claudio Moyano Samaniego; Historia de la Educación; Ley Instrucción Pública (España) 1857; Legislación Educativa Española Siglo XIX; política educativa.

FLOURISHING, CREATION, AND TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM IN SPAIN: BETWEEN THE SPANISH CONSTITUTION OF 1812 AND THE MOYANO ACT OF 1857

ABSTRACT: This article analyses the new elements introduced into education through legislative regulations between Quintana's Report of 1814 and the *Public Education Law* of 1857, known as the Moyano Law, in continuity with the *Constitution* of 1812. Adopting a historical-interpretative approach, it examines "units of analysis" drawn from legal texts, assessing their coherence over the proposed

[1] Este artículo está basado en Tesis Doctoral no publicada (Los primeros modelos pedagógicos innovadores en la legislación educativa en la España del siglo XIX. De las Cortes de Cádiz 1812 a la «Ley de Instrucción Pública» -ley Moyano- de 1857»).

time frame and relating them to contemporary educational debates surrounding the 1857 legislative framework. The findings indicate that the law did not introduce radical innovations in relation to preceding legislative measures, but rather in contrast to the educational structures of the Old Regime. This transformation was achieved through the consolidation of proposals aimed at advancing and modernising the political and social context of the first half of the nineteenth century. The main contribution of this study lies in offering a cross-cutting interpretation structured around three axes: the integration of educational provisions aligned with notions of progress, the continuity of these principles over time, and their cumulative incorporation into a renewed, coherent, and enduring educational framework that remained in force for more than a century.
KEYWORDS: Claudio Moyano Samaniego; History of Education; Public Education Act (Spain) 1857; Spanish Education Legislation in the 19th Century; educational policy.

1. INTRODUCCIÓN

La *Ley de Instrucción Pública* de 1857, conocida como Ley Moyano, es la pieza legal clave en la construcción de un sistema educativo en España en el siglo XIX. Frecuentemente, se cuestiona su carácter innovador y muy pocas veces se problematiza en clave histórica: ¿existen elementos susceptibles de modernidad en las nuevas disposiciones liberales establecidas en materia de instrucción a partir de 1812 y que cristalizan en la ley de 1857 rompiendo con los preceptos educativos establecidos durante el Antiguo Régimen? Y ¿qué permite que esta ley general perdure más de un siglo? Este artículo sostiene que la Ley Moyano integra de manera subyacente elementos que la desvinculan educativamente de lo establecido con anterioridad a 1812 y que se articulan de tal manera que cohesionan política, educativa y administrativamente para crear todo un sistema normativo instruccional perdurable.

El estudio se centra en dos ejes: primero, identificar los elementos de modernidad pedagógica presentes en las disposiciones nuevamente establecidas después de la norma fundamental de 1812 hasta 1857; segundo, analizar cómo la estructura y articulación en la introducción de estos elementos en la ley de mediados explican su carácter centenario. El objetivo es ofrecer una nueva perspectiva de estudio y una nueva lectura cronológica desde otra óptica que considere los elementos que han permanecido y cómo se han integrado, problematizando la noción de *innovación* educativa en el contexto español decimonónico.

La investigación se organiza de la siguiente manera: la primera sección revisa el estado de la cuestión historiográfico, posicionándose frente a estudios clásicos sobre la Ley Moyano; la segunda presenta la metodología empleada; la tercera contextualiza esta ley en el marco político y legislativo del periodo 1812–1857; la cuarta analiza los elementos

pedagógicos de modernidad en los diferentes textos legislativos del mencionado período; la quinta discute los hallazgos en relación con la historiografía; y, finalmente, se presentan conclusiones con aportaciones, límites y perspectivas de investigación futura.

Es importante esclarecer tres conceptos que aparecen vinculados a este trabajo: *ley educativa*, *espíritu de una ley* e *innovación educativa*. El primero, puede resultar llamativo a principios del siglo XIX, pues la concepción actual del término tiene que ver más con una estructura organizada y al amparo de una constitución que de un sistema absolutista. Esta concepción se extiende hasta la primera década del siglo XIX, momento en que se confecciona en España la primera carta magna que da tímido origen a toda una declaración de intenciones en lo que concierne a la instrucción. El segundo, en el Diccionario panhispánico del español jurídico, *espíritu de una ley*, viene definido como: «criterio interpretativo de las normas jurídicas que atiende principalmente a la intención del legislador o finalidad que inspiró su adopción» (Real Academia Española de la Lengua, 2022, párr.). Y, el tercero, es un término contemporáneo y con diferentes matices. La definición más clara se encuentra en Pedro Cañal de León (2005) cuando afirma que la *Innovación Educativa* que se entiende «como un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes» (p. 11). Tal es el caso del contexto pedagógico del siglo XIX. En lo que concierne a este estudio, aunque el concepto resulte anacrónico, está íntimamente relacionado con el espíritu intrínseco del análisis en cuestión y por este motivo es utilizado de manera recurrente como término científico.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La historiografía sobre la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 ha abordado tradicionalmente su carácter normativo y administrativo, aunque con escasa atención a sus dimensiones pedagógicas específicas y a su continuidad con legislaciones anteriores. Álvarez Morales (1975) centró su análisis en los precedentes legislativos y en la coyuntura política del bienio 1854–1856, resaltando la oportunidad política de la ley sin detallar los elementos pedagógicos que permitieron su perdurabilidad. Por su parte, Aranguren (1982) subrayó la relación entre modernidad educativa y control estatal, resaltando la tensión Iglesia-Estado y sin vincular explícitamente estos elementos con la noción de «innovación pedagógica».

Carmen García (1994) destacó la vinculación de la instrucción pública con el Ministerio de Fomento y el papel de la educación científica y técnica, enfatizando la

profesionalización del magisterio, sin realizar un análisis sistemático de los elementos modernos de la ley en continuidad con los proyectos de 1812, 1821, 1836 o 1838. Sin embargo, Dolores Fernández (1994) compuso un breve estudio de análisis sobre la relación entre educación y los textos constitucionales del siglo XIX y del siglo XX, poniendo de relieve la importancia que representa un texto constitucional dentro de una sociedad, cómo cristalizan las cuestiones educativas dentro de estos textos.

Sevilla Merino (2007) destacó el carácter de la Ley Moyano como mito histórico; y, Moreno Alcaide (2009) presentó lo que supuso esta ley para el siglo XIX y para la historia del sistema educativo español; realizó un breve análisis de los artículos más destacados de la mencionada ley; y, mencionó la pervivencia de esta durante más de un siglo. Álvarez Lázaro (2013) recalcó cómo España necesitó en el siglo XIX una ley de instrucción estable y perdurable.

En cuanto al papel de la niña y la escuela: Pilar Ballarín Domingo (2009) estableció una relación entre la entrada del modelo burgués y el acotado papel que las niñas jugarían dentro la sociedad. En esta línea Geraldine Scaldon (2010) trabajó en su estudio la necesidad de organizar la instrucción no solamente para los niños, sino también para las niñas.

Los estudios recientes (Escolano Benito, 1995; Canales Aliende y Romero Tarín, 2018; Montero, 2009) han destacado la férrea articulación de la Ley Moyano, así como la profesionalización docente y la organización de la inspección escolar. No obstante, ha existido durante décadas un vacío historiográfico: pocos trabajos han analizado de manera sistemática cómo los elementos pedagógicos modernos presentes en 1857 se han ido inscribiendo en continuidad con reformas y propuestas educativas desde 1812, ni han hablado sobre la «innovación» latente que ha ido surgiendo en el contexto legal instructivo decimonónico.

3. METODOLOGÍA

El estudio se ha inscrito en el enfoque *histórico-interpretativo*, combinando técnicas de heurística, crítica y hermenéutica[2]. Estas tres técnicas, que han precedido al momento de la exposición, han resultado clave para poder realizar una identificación de los diferentes cambios de ordenación latentes en la enseñanza del primer liberalismo; y, posteriormente, hacer un análisis de cómo se articulan las diferentes estructuras que dilucidan la durabilidad de la ley de 1857. De esta manera, se ha podido ofrecer una lectura diacrónica de las mejoras que se fueron introduciendo.

[2] Julio Ruiz Berrio, «El método histórico en la investigación histórica de la educación». *Revista de Pedagogía*, nº 34 (1976): 449-475. https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol34/iss134/1

El criterio de selección de las fuentes primarias se ha basado en toda aquella reglamentación educativa renovada dentro de las primeras formulaciones del liberalismo frente a otros momentos de la primera mitad del siglo XIX que permitieron retroceder a la educación. La extracción de las «unidades de análisis» de cada una de las fuentes se ha realizado por la relevancia y significación de haber sido aspectos educativos incorporados por primera vez y por haber sido considerados como criterios de relevancia pedagógica.

En primer lugar, se ha analizado la *Constitución Política de la Monarquía Española* de 19 de marzo de 1812, obtenida del Archivo del Congreso de los Diputados de España. Se seleccionaron 11 unidades de análisis correspondientes a artículos significativos del articulado (artículos 13-25-131-321-335; 366-371), considerando criterios sociológicos y de relevancia educativa.

En segundo lugar, se ha examinado el *Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública* de 7 de marzo de 1814, llamado de Manuel José Quintana, y conseguido del Archivo del Congreso de los Diputados de España. Se recopilaron 18 unidades de análisis correspondientes a los siguientes artículos: 1-8, 10-17, 20 y 121.

En tercer lugar, se ha estudiado el *Reglamento General de Instrucción Pública* de 10 de julio de 1821 de Ramón Olaguer, y alcanzado del Archivo del Congreso de los Diputados de España. Se compendiaron 4 unidades de análisis correspondientes a los artículos que se detallan: 10, 14 y 120.

En cuarto lugar, se ha observado el *Plan General de Instrucción Pública* de 4 de agosto de 1836 de Ángel Saavedra y Ramírez de Baquedano, llamado del duque de Rivas, y logrado de la página de internet de la Agencia Estatal del Boletín Oficial del Estado. Se compendiaron 17 unidades de análisis: Introducción al Real Decreto-1-3, 4-6 y 8, 9-15, 17-18, 92-107, y 120-121.

En quinto lugar, se ha meditado sobre el *Plan de Instrucción Primaria* de 21 de julio de 1838 de Joaquín José de Muro y Vidaurreta, III marqués de Someruelos, y cosechado de la página de Internet de la Agencia Estatal del Boletín Oficial del Estado. Se coleccionaron 38 unidades de análisis: 1-6, 7-10, 11-12, 3, 14-16, 17-19, 20-24, 26, 27-34, 35, y 36-37.

En sexto y último lugar, se ha considerado la *Ley de Instrucción Pública* de 1857, publicada en *La Gazeta* el 10 de septiembre de 1857, de Claudio Moyano Samaniego, y recibida del Archivo del Congreso de los Diputados de España. Se seleccionaron 27 unidades de análisis correspondientes a artículos significativos del articulado (artículos 1-10, 97, 99-110, 180, 191 y 294-295).

El procedimiento responde a tres momentos del método histórico relacionados con los textos objeto de estudio: el primero, *heurística* o identificación de los artículos

y disposiciones pertinentes mencionadas, cruzando con documentos (*Constitución Política de la Monarquía Española* de 19 de marzo de 1812, *Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública* de 7 de marzo de 1814, *Reglamento General de Instrucción Pública* de 10 de julio de 1821, *Plan General de Instrucción Pública* de 4 de agosto de 1836, el *Plan de Instrucción Primaria* de 21 de julio de 1838, y la *Ley de Instrucción Pública* de 1857). El segundo, *crítica histórica* o verificación de autenticidad, fiabilidad y contexto de los textos normativos. Y, el tercero, *hermenéutica* interpretación de los artículos seleccionados, articulando elementos pedagógicos con contextos políticos, sociales y culturales; análisis sumativo de los nuevos elementos de instrucción insertos en las disposiciones legislativas objeto de estudio.

Los criterios de análisis han sido los siguientes: *modernidad pedagógica*, o en otras palabras, inclusión de inspección escolar, formación y dignificación del magisterio, escolarización diferenciada, entrada a colectivos específicos, colaboración público-privada e higiene escolar. *Continuidad normativa*: identificación de elementos educativos nuevos previos incorporados desde 1812. Y, *perdurabilidad,* es decir, evaluación de cómo la articulación de estos elementos contribuyó a la estabilidad de la ley durante más de un siglo.

Esta metodología ha permitido reconstruir, no solo una estructura transversal de las nuevas ordenaciones en materia educativa, sino también una lógica y sensatez pedagógicas y normativas, ofreciendo una lectura crítica que ha trascendido la mera descripción legislativa.

Con todo y lo anterior, en una primera etapa se ha realizado un listado con todos los documentos objeto de este estudio y se presentan ahora en esta **primera** tabla:

Tabla 1. Relación de documentos de estudio.

	Articulado Legislativo		Procedencia	Fecha
1	*Carta magna*	Constitución de 1812	España	18 de marzo de 1812
2	*Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública, presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción Pública y Mandados Imprimir de Orden de las mismas.*	Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública	España	7 de marzo de 1814
3	*Reglamento General de Instrucción Pública*	Reglamento General de Instrucción Pública	España	10 de julio de 1821

	Articulado Legislativo		Procedencia	Fecha
4	*Instrucción para el Régimen y Gobierno de las Escuelas de Primeras Letras del Reino*	Plan General de Instrucción Pública duque de Rivas	España	4 de agosto de 1836
5	*Plan de Instrucción Primaria*	Ley de Instrucción Primaria	España	21 de julio de 1838
6	*Ley de Instrucción Pública*	Ley Moyano	España	9 de septiembre de 1857 (La Gazeta de Madrid: 10 de septiembre de 1857)

Nota: esta tabla corresponde al momento de la heurística de esta investigación en la que se identifican los diferentes textos de donde se han extraído los elementos susceptibles de modernidad que fueron valorados con atención en el posterior análisis que se realizó. Elaboración propia.

La autenticidad de los documentos empleados se muestra a continuación en la **segunda** tabla:

Tabla 2. Relación de la procedencia de los documentos históricos objeto de este estudio.

	Documento	Archivo
1	*Constitución Política de la Monarquía Española* [1812]	Congreso de los Diputados (Página web)
2	*Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública, presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción Pública y Mandados Imprimir de Orden de las mismas* [1814]	Congreso de los Diputados (Archivo)
3	*Reglamento General de Instrucción Pública* [1821]	Congreso de los Diputados (Biblioteca)
4	*Plan General de Instrucción Pública* [1836]	Agencia Estatal del Boletín Oficial del Estado
5	*Plan de Instrucción Primaria* [1838]	Agencia Estatal del Boletín Oficial del Estado
6	*Ley de Instrucción Pública* [1857]	Congreso de los Diputados (Archivo)

Nota. Esta tabla muestra la procedencia de los archivos que pone de manifiesto la autenticidad de los documentos. Elaboración propia.

La tercera parte, correspondiente a la hermenéutica se desarrollará en los puntos 4 y 5 de este estudio.

4. LA LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 1857

4.1. EL CONTEXTO POLÍTICO-SOCIAL DE LA LEY MOYANO. EL PAPEL DE LA IGLESIA

La evolución de la legislación educativa en España desde 1812 hasta 1857 refleja la construcción progresiva de un sistema público de enseñanza, dentro de un contexto de organización política más moderada. La *Constitución* de 1812 estableció por primera vez artículos dedicados a la instrucción, del 366 al 371; sin embargo, las constituciones posteriores de 1837 y 1845 otorgan menos protagonismo a la educación. Entre 1845 y 1857 se sientan las bases para un sistema educativo propio, respaldado por el liberalismo doctrinario, presente en la *Constitución* de 1845, y culminado en la ley educativa de 1857.

Sin embargo, el texto magno de Cádiz abraza los planes liberales en toda su extensión. Gil de Zárate (1855) lo percibe en su momento, afirmando: «extendiéndose á todo, y no dejando por tocar ningún ramo de la administración. Como de los más importantes, la Instrucción Pública no pudo ser olvidada; y en efecto, desde luego pensaron en él las Cortes» (p. 92). Y, por tanto, «confiando a una comisión el encargo de redactar un nuevo plan de estudios» (Gil de Zárate, 1855, p. 92).

El 9 de septiembre de 1857, Claudio Moyano Samaniego, como Ministro de Fomento, firma el primer articulado legislativo educativo con rango de ley general. Este acto cierra un periodo de cuarenta y cinco años de trabajo institucional y legislativo, iniciado en la *Constitución* de 1812, continuado con el *Plan de Instrucción Primaria* del marqués de Someruelos del 21 de julio de 1838 y dando oportunidad a la creación del *Plan General de Estudios* de Manuel José Pidal, antecedente de la ley de 1857. El objetivo principal de esta ley es organizar un nuevo modelo de enseñanza que comienza a producir una fractura con los postulados del Antiguo Régimen, adaptándose a los diferentes contextos políticos que sucedieron durante esas cuatro décadas. Esta necesidad de cambio se debe a varios aspectos que no se resuelven durante el bienio 1854-1856, así como a otros problemas que se han venido generando décadas atrás. El *Plan Pidal* de 1845 es fundamental en el desarrollo pedagógico y organizativo de la *Ley de Instrucción Pública* de 1857. No obstante, desde una perspectiva legislativa, esta ley precisa de una base sólida antes de convertirse en ley. Esa base es el proyecto legislativo de Manuel Alonso Martínez de 1855.

La *Ley de Instrucción Pú*blica de 1857 se organiza bajo la Dirección de Instrucción Pública, específicamente en la sección de Instrucción Primaria, y dependiente del

Ministerio de Fomento. Los Gobernadores de las provincias, las Comisiones Superiores de Instrucción Primaria y las Comisiones Locales están subordinados al mencionado Ministerio. Del mismo modo, existían los Inspectores Generales y los Inspectores de Provincias, quienes operan en aquellos años bajo la dirección de los primeros.

La situación política del bienio 1854-1856 proporciona el clima idóneo para impulsar un precepto legislativo completo en materia de instrucción pública. Álvarez Morales (1975) desarrolla este planteamiento de la siguiente manera: «se explica de todas formas que políticamente fuera un momento oportuno para plantear de nuevo una ley general de instrucción pública» (p. 12). En el Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes[3] del 19 de diciembre de 1855, se presenta el *Proyecto de Ley de Instrucción Pública* de Manuel Alonso Martínez, antesala de esta ley.

La conjunción de ideas entre moderados y progresistas durante el bienio 1854-1856 es revolucionaria, ya que ambos grupos coinciden en la necesidad de impulsar el avance y la modernización la educación en España. Esta convergencia de opiniones permite avanzar en la elaboración de una ley educativa que responda a las necesidades de aquella etapa, y dejando de lado sus diferencias más rígidas. Antonio Álvarez Morales (1975) señala que esta diferencia sustancial marca el rumbo de una parte de esta ley, permitiendo la entrada de la Iglesia en la cuestión educativa sin menoscabar el espíritu de avance de la misma.

> Los progresistas, herederos del regalismo, se resistían a toda intervención eclesiástica, mientras que los moderados, preocupados por tender un puente al sector del país cuyo catolicismo le separaba del régimen liberal, estaban dispuestos a dejar poner en manos de la Iglesia unas ciertas facultades de vigilancia para salvaguardar la ortodoxia de las doctrinas enseñadas en los centros de enseñanza del país (Álvarez Morales, 1975, p. 12).

La inclusión de la Iglesia en la legislación educativa durante el bienio 1854-1856 es un factor crucial para dotar de estabilidad y moderantismo a la *Ley de Instrucción Pública* de 1857. Sin embargo, uno de los puntos de desacuerdo más significativos es el papel que la Iglesia debe desempeñar en la educación: estrictamente educativo y/o de vigilancia moral. La estabilidad lograda gracias a la participación de la Iglesia en la educación es, posiblemente, un factor determinante para la aceptación y el éxito de la ley en el contexto decimonónico.

La sociedad española del siglo XIX está dispuesta a introducir reformas educativas que estabilicen el sistema; pero no está preparada para permitir que la Iglesia no tenga algún papel relevante y activo dentro de la instrucción. Y esto no es un asunto de una

[3] La denominación completa aparece como: Diario de Sesiones de las Córtes Constituyentes [Apéndice Segundo al Núm. 273] [9353] *Proyecto de Ley de Instrucción Pública, presentado por el Sr. Ministro de Fomento*, fechado el 19 de diciembre de 1855 en Madrid y rubricado por el Ministro de Fomento, Manuel Alonso Martínez.

sensibilidad política concreta, concierne a todos; pues la creencia es algo personal y ese sentir religioso está en todos aquellos que quieren profesar la religión católica más allá de sus postulados políticos. Desde el liberalismo doceañista se defiende la «singularidad católica de la nación», pues España desde sus orígenes es católica y este aspecto no ofrece oposición ni frente, ya que el laicismo viene de posiciones más allá del propio liberalismo. El catolicismo en España no está en cuestión en ningún momento, de ahí que su entrada en las cuestiones de legislación educativa no tenga un desacuerdo mayoritario o relevante. El hecho de no permitir la entrada de la Iglesia en la Ley Moyano hubiera abierto otro debate sobre la laicidad en la educación y, por ende, en el propio Estado; debate aún inaceptable para la sociedad del siglo XIX.

Las relaciones entre la Iglesia y el Estado durante el siglo XIX son complejas: conflicto y colaboración; ambos generadores de avances y retrocesos en la educación. Aunque la Iglesia mantiene un control estricto sobre la moral y la sociedad, en el ámbito educativo permite la creación de una ley de instrucción pública organizada, evidenciando que su influencia no impide completamente el arreglo educativo en ese periodo y que la tradición no impide la evolución.

Sin embargo, hay diferentes lecturas sobre el asunto de la permisibilidad en la entrada de la Iglesia en la *instrucción* pública. Poco a poco, se gesta la historia de un engaño, es decir, que en aquellos momentos se hace creer que la escuela es para adquirir conocimientos; y, sin embargo está sirviendo al mismo tiempo como hábitat para introducir la religión en la escuela y el «control de las mentes» a través de los asuntos morales. En esto, la Ley Moyano logra equilibrar la función educativa de la escuela con la instrucción religiosa, integrando el aprendizaje de conocimientos y la enseñanza moral mediante el catecismo, evitando que una de estas dimensiones desplace a la otra y consolidando así un proyecto que se había desarrollado durante décadas.

Una parte de la educación está conducida por la gestión religiosa, y otra por la estatal. Y toda esta situación, en un contexto en el que un nuevo estamento comienza a demandar su papel en la sociedad: la burguesía. En 1857 se establece una nueva y novedosa norma legislativa inserta en un ambiente de imposición de fundamentos éticos burgueses y de ordenamiento administrativo, destacándose por su carácter moderado y centralista, y por su relación con reformas previas. Así nos manifiesta Aranguren (1982): «-cuyo principal defecto fue el excesivo centralismo- (...) en la línea *moderna* y *europea*, corresponden la reforma fiscal de Mon (1845), el Decreto de Bravo Murillo (1852) sobre Fundaciones Públicas y la Ley Moyano (1857)» (p. 93).

El asunto del poder sobre la *instrucción* pública sigue presente: «esta última [la Ley Moyano] instauración definitiva de los principios de la Universidad Burguesa, representó

un esfuerzo de eclecticismo, en relación con las fuerzas reales del país interesadas en la orientación de la instrucción (...)» (Aranguren, 1982, p. 93). Esta ley refleja un cambio hacia un control estatal riguroso y medido de la educación, considerado necesario para avanzar en el contexto político y social del momento sin retrocesos en la modernización educativa.

Este control de la sociedad, que se da paralelo al proceso de nacionalización, nos lo narra impecablemente Álvarez Junco en toda la obra de *Mater Dolorosa* (2001). Se trata de un proceso que se alarga todo el siglo XIX y que toca la mayoría de los ámbitos políticos y culturales del momento, afectando también a la cuestión educativa en la que las luchas entre el Estado y la Iglesia por el control de la educación son patentes. En resumidas cuentas, cultura y educación son en España el cetro de poder y brazo ejecutor de poder social de los Gobiernos -amparados en la monarquía de aquel momento- aprovechando la ocasión que el país está pasando de ser «una abigarrada reunión de reinos y señoríos» (Álvarez Junco, 2001, p. 75), para intentar tener una cohesión nacional, incluida la educación. Quien controla la educación, controla el poder.

El proceso de creación de la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 comienza en mayo de ese mismo año, tres meses antes de su publicación, y está marcado por la sucesión de seis documentos que culminan con la promulgación de la ley en septiembre. Los seis documentos están indicados en la **Tabla 3**.

Tabla 3. Documentación legislativa y recorrido cronológico en la configuración formal de la Ley de Instrucción Pública de 1857.

	Documento «Ley Moyano»	**Fecha**
1	*Proyecto de Ley, presentado por el Sr. Ministro de Fomento, autorizando al Gobierno para formar y promulgar una Ley de Instrucción Pública, con arreglo á las Bases en el contenidas (Diario de las Sesiones de las Cortes)*	*13 de mayo de 1857*
2	*Proyecto de Ley de Instrucción Pública. Dictamen de la Comisión nombrada para informar sobre el proyecto de ley autorizando al Gobierno para formar y promulgar una ley de Instrucción Pública, con arreglo á las bases en el contenidas*	*14 de mayo de 1857*
3	*Proyecto de Ley, aprobado definitivamente en el Congreso, sobre instrucción pública*	*23 de junio de 1857*
4	*Ley sancionada por M.M en 16 de Julio de 1857 autorizando al Gobierno para formar y promulgar una ley de instrucción pública*	*16 de julio de 1857*
5	*Real Orden*	*17 de julio de 1857*
6	*Ley de Instrucción Pública (Gaceta de Madrid)*	*10 de septiembre de 1857*

Nota: en esta tabla se muestran los seis documentos que forman parte del proceso de construcción y redacción de la *Ley de Instrucción Pública* de 1857. Elaboración propia.

La *Ley de Bases* se firma el 17 de julio de 1857 y da paso a la redacción definitiva del primer articulado legislativo que organiza la *instrucción* pública en España de manera extensa, detallada y con el *espíritu* de permanencia que le otorga su propia arquitectura interna. Se trata del único de todos los marcos legislativos en materia de instrucción pública con rango de ley general[4], que abraza la *Educación Primaria*, la *Educación Secundaria* y la *Universidad*; generando ella misma, no solamente una referencia legal para el país, sino todo un sistema ordenado en el que la propia sociedad puede reflejarse.

Los diferentes textos magnos, arreglos, reformulaciones y decretos aparecidos con anterioridad a la Ley Moyano (desde 1812), reflejan la intención histórica de reestructurar la enseñanza pública para impulsar el crecimiento nacional, enfatizando la importancia de las ciencias exactas y naturales. Se observa que, los elementos, con voluntad reformadora, presentes en las diversas legislaciones educativas desde 1812 hasta 1845, incluyendo el texto de 1855 de Alonso Martínez, son incorporados en la Ley Moyano, consolidando así las novedades legislativas en esta normativa; y, mostrando una doble dimensión: una estructura externa política y un espíritu interno educativo. El análisis de Carmen García (1994) vincula la instrucción pública con el Ministerio de Fomento para favorecer el desarrollo social y científico. Por este mismo motivo, como nos razona Carmen García (1994), «dado que la Instrucción Pública giraría de forma cada vez más significativa en torno a las materias científico-naturales, ésta debía permanecer en Fomento, Ministerio al que concernía todo lo relativo al *progreso de la sociedad*» (p. 129).

La Ley Moyano es una ley extensa y, como precisa esta última autora (1994), «excesivamente prolija y detallista» (p. 133), y refleja un tratamiento perfeccionista. Aunque redactada bajo parámetros políticos y normas de conducta consensuadas del liberalismo doctrinario y la Iglesia católica. Por esto mismo, representa una revolución en sí misma para la educación del siglo XIX al integrar aspectos internos y externos, conciliando la modernidad con los principios de la Iglesia católica española. Este marco legal es concebido como un motor esencial para que la sociedad española avance hacia un futuro educativo más atractivo y refleje un espíritu político progresista más allá de la moderación tradicional.

Un aspecto destacable es que está influenciada por el moderantismo y el liberalismo francés, y supo integrar algunos de los postulados ilustrados sin alterar la estabilidad del Estado. En esa misma línea, busca actualizar la educación acorde con su tiempo, manteniendo la continuidad del sistema estatal para consolidarlo definitivamente. Por esta razón, marca un hito en la educación al consolidar un sentido más firme de la

[4] Es importante resaltar que el *Plan de Instrucción Primaria* del marqués de Someruelos de 21 de julio de 1838 es el primero que se convierte en la primera ley para la *Educación Primaria*.

misma y al comenzar a disolver sutilmente las barreras de clases y estamentos, aunque aún faltarían muchas décadas para cristalizar esta idea, y sentando las bases para las leyes educativas del siglo XX y actuales.

En realidad, representa un avance significativo en la modernización del sistema educativo en España durante el siglo XIX, al establecer un marco legislativo flexible bajo los principios del moderantismo. Del mismo modo, es permeable a reformas posteriores y evita riesgos de inestabilidad estatal al configurar la educación como su propia estructura. Desde la óptica del siglo XXI, es un verdadero acierto y no hay riesgo de desequilibrios de Estado por este asunto. Asimismo, es una ley que no dispone de forma fija el sistema de instrucción pública en España. Incluso, porque aun configurando la enseñanza como un sistema propio apartado de otros asuntos de Estado, simplemente, no atiende a aquellos aspectos que pueden perjudicarla.

Desde que se gesta el proyecto mismo, ya se empieza a consolidar el concepto de modernidad dentro de una ley educativa. En palabras de Escolano Benito (1995), «para Moyano este proyecto de ley general de instrucción recogía las experiencias de las de 1838 y 1845. El último plan, sobre todo, se ajustaba a la *cultura del siglo*, es decir, respondía a criterios de modernidad» (p. 70). En un período de consolidación estatal, en España, la inclinación es hacia el moderantismo y, simultáneamente, hacia la renovación, reflejando una perspectiva que combina elementos de estabilidad y cambio. Esta ley, para Canales Aliende y Romero Tarín (2018), «va a ser un modelo educativo uniforme e igualitario (...) secularizado y laico, y ello sin perjuicio del respeto a la Iglesia Católica y a sus instituciones, fruto del Concordato de 1851» (p. 30).

Entonces, ¿la Ley de Instrucción Pública es moderada o liberal? Al amparo de lo estudiado es moderada, aunque «es el fruto del liberalismo de la época y de su plasmación en el texto constitucional de 1812. Supone, pues, la ruptura del modelo del Antiguo Régimen» (Canales Aliende y Romero Tarín, 2018, p. 29). En los años del desarrollo y su posterior presentación, se dan unas condiciones sociales, políticas y culturales suficientes como para desligarse definitivamente con la estructura educativa del Antiguo Régimen, haciéndola moderadamente liberal y deliberadamente moderada y moderna.

Por tanto, he aquí la pieza principal que necesita en esos momentos la maquinaria de la Administración central: *el sistema educativo*. La base sobre la que se asentaría ahora la instrucción pública es la propia Administración del Estado que dota al nuevo concepto de educación (ya sistema público de enseñanza) de los fundamentos suficientes para que alcance dos objetivos: venir de un consenso político y lograr establecerla durante décadas. Y esto es porque, tal y como indica Moreno Alcaide (2009), «precisamente una

de las razones que avalan el consenso y estabilidad de la *Ley de Instrucción Pública* es su elaboración a partir de una ley de bases» (p. 4).

El hecho de reconvertir la instrucción pública en un sistema propio del Estado, y controlado por el sistema administrativo central, es una de las novedades más revolucionarias y novedosas del siglo XIX en esta materia. Esta posición permite dar apertura al mayor número de colectivos en el nuevo sistema y dotarlo de una mayor madurez que la de 1812 y anteriores normas. La inspiración está, de nuevo, en Francia: «El modelo educativo creado fue de inspiración francesa en lo ideológico y en lo organizativo (centralización administrativa)» (Canales Aliende & Romero Tarín, 2018, p. 30). Y en otro aspecto destacable que ayuda a su consolidación: la introducción del concepto e idea de *higiene* en la sociedad a través de la escuela; pedagógicamente se enfoca desde la idea de que no hay aprendizaje sino existe cultura de higiene.

Esta ley crea el propio *sistema* de educación en España. Canales Aliende y Romero Tarín (2018) exponen que «consagra y ratifica la idea de la educación como servicio público estatal» (p. 30). Si bien es cierto que, por un lado, se diseñó de una manera estructurada y entregada al Estado; por otro lado, «la educación no se considera un monopolio absoluto estatal, ya que se reconoce la libertad de educación, regulada y limitada estatalmente» (Canales Aliende & Romero Tarín, 2018, p. 30). A partir de ahora la enseñanza se piensa en términos de «lo público» y siempre orientada al mayor número de capas de la sociedad.

4.2. ANÁLISIS DE LAS NUEVAS PROPUESTAS EDUCATIVAS INTRODUCIDAS ENTRE LA CONSTITUCIÓN DE 1812 Y EL PLAN DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA DE 1838

El análisis de las unidades seleccionadas ha permitido identificar varios núcleos temáticos que articulan la modernidad pedagógica en las nuevas ordenaciones en materia educativa entre la *Constitución Política de la Monarquía Española* de 1812 y la *Ley de Instrucción Pública* de 1857, demostrando de esta manera el carácter severo, estabilizador y estructurador por un lado; y, por otro, rupturista con los preceptos educativos anteriores a la regulación definitiva de la enseñanza en España. La extensión que ha concernido a los artículos dedicados a la enseñanza es muy limitada dentro del primer texto constitucional en España.

El texto aprobado por las Cortes de Cádiz en 1812 presentó una dimensión ideológica dentro de un plan más ambicioso de nacionalización en el que está inmersa España en aquel momento. La educación se presentó con una función política y estatalizadora por su carácter universal, pues es evidente que existió una relación entre

educación, liberalismo y construcción de la nación[5] al amparo de los datos extraídos. Las dos leyes fundamentales posteriores que constituyeron la base de las nuevas disposiciones educativas dieron la *Constitución* de 1837, progresista durante la Regencia de María Cristina, y la *Constitución* de 1845, durante el reinado de su hija Isabel II.

La influencia que Francia transmitió a España a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX en materia educativa fue innegable. Las primeras unidades de análisis del texto legislativo propusieron que «El objeto del Gobierno es la felicidad de la nación, puesto que el fin de toda sociedad política no es otro que el bien estar de los individuos, que la componen» (artículo 13) y que «Desde el año de 1830 deberán saber leer y escribir los que de nuevo entren en el ejercicio de los derechos de ciudadanos» (artículo 25, punto 6º). La educación se vinculó a la ciudadanía: el aprendizaje de los elementos mínimos de instrucción como saber leer y escribir se planteó como requisito para poder ejercer derechos ciudadanos. La educación se concibió como fundamento para la participación política y para la construcción del nuevo ciudadano liberal.

El constitucionalismo gaditano provocó un cambio clave en materia de educación: definió por vez primera en España el carácter público de la instrucción, pasando a ser competencia directa del Estado. Las Cortes asumieron la capacidad de organizar y de «establecer un plan para la enseñanza pública». Por tanto, se articuló la idea de reglamentar la enseñanza desde el poder legislativo, siendo esta el embrión de un sistema educativo nacional y general (artículos 131 y 370).

La entrada de la cultura de la comodidad y salubridad (primeros elementos del bienestar físico) fue un aspecto poco o nada practicado hasta el momento. Los consistorios asumieron el miramiento de las escuelas como «obras públicas de necesidad» que serían a partir del texto constitucional (artículo 321).

El Estado concibió la educación como un elemento esencial para el desarrollo material y la modernización en España. El planteamiento fue aunar economía con adelanto y formación con «innovación», es decir, vincular educación y desarrollo económico, juntamente con otorgarle una orientación práctica y útil (artículo 335).

La universalización de la *Enseñanza de Primeras Letras* y la creación de *Escuelas de Primeras Letras* en todos los pueblos. El objetivo de esta medida fue llevar la educación básica al mayor número de habitantes y luchar contra los índices de analfabetismo, un gran impedimento para el avance del país. La influencia de Inglaterra fue notoria al implantarse como contenidos mínimos: leer, escribir y contar[6] (artículo 366). Prueba de esa voluntad

[5] Álvarez Junco, J. (2001). *Mater Dolorosa*. Taurus.

[6] La influencia inglesa aparece con la *enseñanza mútua* de Andrew Bell (1797) y Lancaster (1803): escribir, leer y contar por la mitad de tiempo.

de florecimiento es que se contempló la creación y regulación de universidades y de otros centros de instrucción (artículo 367) con el fin de avanzar y hacer progresar al país. La homogeneización como parte del desarrollo está presente entre estos artículos. Por primera vez, se propuso un plan de enseñanza en todo el reino, idea que va en la línea del artículo 366, y con el fin de centrar en un «todo» todas aquellas cuestiones sobre educación que en el Antiguo Régimen no presentaron relato coherente (artículo 368).

En esta primera carta magna se plantea otras dos novedades y son la creación de una Dirección General de Estudios y la de una Inspección para la enseñanza (artículo 369). Además, se afianzó la idea de tener libertad de escribir, imprimir y publicar; afectando al ámbito de la enseñanza en lo que concierne a cerrar algunas puertas a la censura, y permitiendo su desarrollo. (artículo 371).

En suma, la *Constitución* de 1812 ha mostrado un primer intento de modernización de la enseñanza: dotándola de una estructura en aras de su propia estabilización; y, concibiéndola como un modelo que rompiera con los preceptos anteriores. A esto anterior, se añade su idea de universalización y homogeneización para llegar al mayor número posible de personas. Y, se acierta dando el paso para entenderla como pública. Evidentemente, todos estos aspectos se han mostrado en una fase embrionaria debido a la exigua cantidad de artículos que el texto legislativo dedica a la enseñanza, sin embargo, señalan el camino hacia dónde se dirige.

El *Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública* de 7 de marzo de 1814, en continuidad con el marco constitucional de Cádiz, parte del asentamiento del carácter público de la educación: «Toda enseñanza costeada por el Estado será pública» (artículo 1). Esta idea confronta de manera definitiva con etapas históricas precedentes a los liberales doceañistas, pues ahora tiene que ser un bien de todos, una responsabilidad directa del estado y ser gratuita (artículo 5).

En el momento que se presenta como pública, adquiere voluntad de homogeneización en todo el territorio, no solamente a través de la estructura general, sino también por el método y por los libros. Este aspecto conlleva un control absoluto por parte del Estado tanto en la organización (artículos 2,3 y 4) y con la creación de la Dirección General de Estudios (artículo 90), o en la cuestión pecuniaria con la regulación de los fondos públicos para la educación (artículo 121), y que se pondrá de manifiesto al hablar de la compatibilidad entre la privada y la pública: «Libertad de enseñanza privada bajo ciertos límites» (artículo 6).

Durante el estudio se ha observado que, por primera vez, se plantea una estructuración por niveles educativos totalmente diferenciados, tanto en la forma como

en el fondo: primera, segunda y tercera enseñanza (artículo 7). La Segunda Enseñanza está diseñada como un compartimento totalmente diferente de la *Enseñanza de Primeras Letras*, y su diseño e introducción en la legislación educativa constituye un elemento esencial para el perfeccionamiento de la enseñanza (artículo 20).

El enfoque filosófico llegado de Francia se pone de manifiesto con la idea de formar ciudadanos maduros y formados intelectualmente. El primer paso es extender la enseñanza: «carácter general e indispensable» y ponerlo en relación con la construcción de sus propios derechos como mecanismo de avance (artículo 8). Los contenidos que se enseñan definen la línea por donde discurrir la educación: leer, escribir, aritmética, junto con moral y derechos (artículo 10), y la permisibilidad de poder ampliarlos según población (artículo 11). Una orientación clara hacia la formación del ciudadano y hacia la utilidad («Principios necesarios para las artes y oficios»)

La **Tabla 4** muestra la sucesión de las materias propuestas en el segundo texto legislativo objeto de análisis de este estudio.

Tabla 4. Materias de primera enseñanza dentro del Proyecto de Decreto (1814).

MATERIAS PRIMERA ENSEÑANZA (Por Dotación Presupuestaria Ampliada o Población– Alcance Diputación)	
Artículo 11	
Lectura	con sentido
Escritura	con claridad
Ortografía	buena
Aritmética	**ampliada**
Catecismo religioso y moral	breve (¿?) comprensión de los dogmas de la religión y máximas principales de buena conducta y buena crianza
Catecismo político	Breve (¿?) comprensión de derechos y obligaciones
Aritmética	completa
Geometría	elementos sucintos
Dibujo	Principios necesarios para artes y oficios

Nota. Esta Tabla refleja las materias que llevan dotación presupuestaria de las diputaciones. Elaboración Propia.

Las *Escuelas de Primeras Letras* deben estar presentes en todos los pueblos del reino -idea que emana del código político de 1812-, y llegar a toda la población, provocando la universalización de la enseñanza. Para poder acometerse este asunto es de gran importancia que alguno de los aparatos administrativos del Estado esté presentes en tal

empresa; este es uno de los cometidos de la Diputaciones Provinciales. Paralelamente, se conforma una organización más racional dividir el número de escuelas por habitantes (artículo 12).

Un pilar fundamental en el desarrollo de las ideas liberales en este cometido es la formación del cuerpo docente. Existe un compromiso serio de regular la profesión: exámenes de ingreso, nombramiento (artículos 13, 14 15 y 16) y emolumentos (artículo 17).

En la **Tabla 5** se muestran las diferentes formas de admisión al magisterio por parte de los futuros maestros.

Tabla 5. Tipos de pruebas de los maestros para el iniciarse en la escuela pública (1814).

ACCESO MAESTROS A LA ESCUELA PÚBLICA				
Artículos 13-14-15-16				
Plaza	**Región**	**Certificación**	**Organismo Evaluador**	**Organismo Pago Retribución**
MAESTROS ESCUELA PÚBLICA DE PRIMERAS LETRAS	**Península**	Examen verificado en la capital de la provincia a la que se opta la plaza	Ayuntamiento • Elección de maestros. • Vigilancia de conducta. • Facultad de traslados.	Diputación Provincial
	Ultramar	Examen verificado en la capital de la provincia o cabeza de partido a la que se opta la plaza	Ayuntamiento	Diputación Provincial
MAESTROS DE ESCUELAS PARTICULARES				

Nota. Exposición de las plazas de maestro y de toda la estructura organizativa que el propio Estado, a través de la ley, atribuye a las entidades locales. Elaboración Propia.

En la **Tabla 6** se reflejan las cantidades consignadas en la nómina de los maestros:

Tabla 6. Nómina de un maestro de escuela (1814).

NÓMINA MAESTROS ESCUELA PÚBLICA DE PRIMERAS LETRAS			
Artículo 17			
Región	**Carácter**	**Cuantía**	**Revisión**
Península	Anual	50 fanegas de trigo	Sexenios (Regulado por la Diputación provincial)
Ultramar	Anual	150 pesos fuertes	

Nota. En el artículo 17 se reflejan las cantidades (en especie) que un maestro de escuela debía cobrar. Elaboración Propia.

En definitiva, el proyecto sobre la instrucción pública de 1814 acometió la modernización educativa con la universalización de la *Enseñanza Pública de Primeras Letras* que sería costeada por el Estado. Las nuevas propuestas estuvieron encaminadas a la uniformidad de métodos y contenidos, y a estructurarla en tres niveles diferenciados. De esta manera, se dio respuesta a la falta de organización establecida con anterioridad. La tendencia fue a formar parte del proceso de nacionalización del reino. Mediante la creación de la Dirección General de Estudios el Estado buscó la centralización de la práctica docente. El binomio educación y ciudadanía fueron el eje principal para construir una nación moderna que se acercara a los modelos europeos. Una enseñanza de calidad debía comenzar por el control en el acceso a la intervención educativa y la profesionalización del maestro donde cupiera la mínima regulación salarial.

El *Reglamento General de Instrucción Pública* de 10 de julio de 1821, es el puente hacia la consolidación de un nuevo modelo educativo con la ley de 1857. Los datos aportados por el texto consideran que la enseñanza conserva su diseño inicial de ser pública, gratuita, homogénea y estructurada en tres niveles diferenciados. Asimismo, sigue apostando por la regulación estatal de la instrucción, incluido la incorporación profesional. Un proseguimiento de lo establecido en los principios del cambio.

Sin embargo, esta norma integra por vez primera elementos que no figuraban en la legislación precedente. El artículo 10: «La primera enseñanza es la general é indispensable que debe darse en la infancia (...)» es aperturista al introducir de manera latente la intención de «universalidad», aspecto que se refuerza con el artículo 14 apelando a las propuestas de organismos oficiales en aras de crear escuelas en todos los pueblos.

La educación femenina supone una mejora de primer nivel en la legislación educativa, aun con matices. El artículo 120: «Se establecerán escuelas públicas, en que se enseñe á las niñas leer, escribir y contar, y á las adultas las labores y habilidades propias de su sexo», expresa la intención de formar a las féminas sin las mismas oportunidades que los niños. Una posición excluyente que discurre paralela a la mentalidad decimonónica, aunque empieza a percibir la figura femenina de manera diferente a etapas anteriores.

En resumen, los textos legales del primer liberalismo fueron insertando elementos que supusieron una ruptura con algunos de los esquemas sociales establecidos: apuntalamiento de la idea de universalidad y la entrada de las niñas en el circuito escolar. Estos dos principios se sumaron a lo erigido como principios rectores de una nueva educación en la disposición de 1814.

El *Plan General de Instrucción Pública* de 4 de agosto de 1836, indica en su Introducción al Real Decreto la «necesidad de dar á las enseñanzas la dirección que exigen las luces del siglo», reconociendo el atraso de uno de sus aspectos nucleares. La voluntad de modernización de la educación prevalece y sigue el ideario ilustrado del primer liberalismo isabelino. El elemento moderno en esta primera parte está en la idea de impulso y reforma ordenada de la instrucción como una de las piezas de cohesión para consolidar el régimen constitucional y aportar estabilidad política al proceso de nacionalización en que está inmerso el país. La educación organizada contribuye al desarrollo socio-económico y al bienestar. La consolidación del criterio técnico se manifiesta como un punto clave en la posterior redacción de los artículos.

La enseñanza ha de ser pública, uniforme, con unos mismos métodos de enseñanza para todos (artículo 1 y 2), y apoyada en el principio de gratuidad (artículo 3). El Estado asume la dirección general de la enseñanza que la divide en primera, segunda y tercera (artículo 9), subdividiéndola en elemental y superior. Por tanto, jerarquización y articulación. Así rezan los nueve primeros artículos analizados y que continúan la línea ya esbozada en los articulados legislativos liberales precedentes. La enseñanza privada también debe cumplir una serie de parámetros mínimos de calidad docente (artículos 4,5,6 y 8).

El artículo 10 presenta la enseñanza como «general e indispensable», pues la pretensión es llegar al mayor número de habitantes para conectar el binomio alfabetización-ciudadano cívico. Esta idea establece una relación directa con los principios educativos de la *Constitución* de 1812. En el texto aparece como «En todos los pueblos que lleguen á cien vecinos se procurará establecer á lo menos una escuela primaria elemental completa»; y la obligación de establecer escuelas de carácter público de primeras letras (artículo 11). El principio de «universalización» de la enseñanza empieza a leerse en la legislación. La creación de escuelas viene establecida por el número de habitantes (artículo 14), permitiendo el desarrollo y la expansión territoriales para la escuela pública.

En los artículos 12 y 13 se establece un curriculum de mínimos. En la **Tabla 7** se presenta una relación de materias entre el reglamento de 1821 y el plan de 1836, en la que se observa cómo el de la década de los años 30 amplía los conocimientos básicos para la instrucción primaria superior: incremento de nociones aritméticas, mayor número de aplicaciones geométricas, por ende, dibujo, y la introducción en la historia natural o en la historia de España.

Tabla 7. Relación de materias de instrucción primaria (1821 y 1836).

MATERIAS PRIMERA ENSEÑANZA

Reglamento General de Instrucción Pública 1821		**Plan General de Instrucción Pública 1836**	
Instrucción Primaria		*Instrucción Primaria Elemental*	*Instrucción Primaria Superior*
Lectura	con sentido	Lectura	
Escritura	con claridad	Escritura	
Ortografía	buena	Gramática Castellana	
Aritmética	reglas elementales	Principios de Aritmética	
Catecismo religioso y moral	breve comprensión de los dogmas de la religión y máximas principales de buena conducta y buena crianza	Principios de religión y moral	
Catecismo político	breve comprensión de derechos y obligaciones		Se añade ...
-	-		Mayores nociones de Aritmética
-	-		Principios de Geometría y sus aplicaciones más usuales
-	-		Dibujo
-	-		Nociones generales de física, química é historia natural, acomodadas á las necesidades mas comunes de la vida
-	-		Nociones de geografía e historia de España

Nota. En esta tabla se presenta una relación comparativa de las materias de instrucción primaria (con sin subdivisión interna según el articulado legislativo de 1821 o de 1836). Elaboración Propia.

El examen obligatorio para ejercer como maestro (artículo 15) es otro de los elementos importantes. La tendencia es la profesionalización del magisterio y la mejora de las condiciones: regulación del nombramiento, conducta de los docentes (artículo 17). Las condiciones de salario y jubilaciones vienen nombradas en el artículo 18. Esta disposición aporta modernidad en el momento en el que entran a formar parte directa de la gestión educativa los ayuntamientos y las diputaciones (artículos 17 y 18).

La creación de una Dirección General de Estudios y las funciones que debe acometer también son objeto a reglamentación en este articulado como elemento aglutinador de diferentes aspectos para llevar un control educativo.

La mejora de la instrucción pública se refleja también en la regulación de la enseñanza de las mujeres dentro del circuito escolar (artículos 120 y 121).

En pocas palabras, el plan de 1836 abogó por la universalización de la enseñanza en la *Escuela de Primeras Letras* y la sistematización de la instrucción a través de un control estatal sin precedentes en esta materia. La función social y cívica de la educación conectaron directamente con los principios de la carta magna doceañista. La tendencia a la dignificación de la profesión docente se puso de manifiesto como elemento nuclear en la renovación pedagógica, junto con la tímida apertura a nuevas figuras educativas como la de las niñas.

El *Plan de Instrucción Primaria* de 21 de julio de 1838 supone una novedad legislativa en materia de instrucción por ser el primero con rango de ley para la *Educación de Primeras Letras*. La enseñanza tiene que evolucionar al ritmo que marca la sociedad y, por tanto, su transformación va por vía de urgencia. La planificación continúa en manos del Estado: educación pública y privada, organizada (elemental y superior, incompleta y completa). Las ideas de adelanto en las instituciones y de prosperidad, civilización y bienestar siguen latentes (artículos 1-6).

Este cuerpo legal, prorroga la estructura externa e interna de la enseñanza primaria dada en el plan de 1836 (artículos 7-10) y apuesta por la ampliación de la incorporación a la educación por parte de la población infantil del país (artículos 11-12). En lo que concierne a la disposición, propone la creación de un «reglamento especial que determinará la organización de las escuelas normales» (artículo 13). Del mismo modo y de manera sensata, este instrumento normativo indica las condiciones y emolumentos con las que el maestro debe ser resarcido (artículos 14-16); y enumera las condiciones para ejercer el cargo: titulaciones y nombramiento (artículos 20-24). Las diferentes formas de contribución al sostenimiento se aclaran en los artículos 17, 18 y 19.

El artículo 26 indica cómo la asistencia a clase por parte de los niños queda en manos de los padres (sin dar cabida a graduar la levedad o gravedad de las faltas de asistencia debidas a las particularidades de cada familia). La supervisión del «buen funcionamiento» de la enseñanza pública entre los artículos 27 y 34. En 1838 no se puede hablar de inclusión tal y como se entiende el concepto en el presente. Por esta razón, el artículo 35 cercena la posibilidad de un desarrollo intelectual para las niñas al mismo nivel y ritmo que los niños. Los artículos novedosos finales, 36 y 37, proponen la creación de escuelas para dos colectivos: párvulos y adultos.

Terminando, el diseño de esta norma educativa fue el fruto de una reflexión y una lógica en aras de contribuir a la mejora de la instrucción pública. La modernidad y la prosperidad, desde el punto de vista social, contribuyeron a la organización de la *Enseñanza de Primeras Letras*.

4.3. ANÁLISIS DE LAS NUEVAS PROPUESTAS EDUCATIVAS INTRODUCIDAS EN LA LEY MOYANO

La *Ley de Instrucción Pública* representa un doble papel en la época en la que se constituye. En primer lugar, porque pone punto final a cuarenta y cinco años de intenciones por establecer un nuevo modelo de enseñanza basado en la introducción de elementos más acordes con el nuevo siglo. Por otro lado, porque con esta ley comienza un nuevo período para la instrucción pública en la ya puede contar con un cuerpo legislativo, serio y razonado, que la ampara, con mayor o menor acierto, y con mayores o menores deficiencias.

El espíritu de la Ley Moyano es el de firmar un contrato con la sociedad y permitir que se desarrolle plenamente por medio de la educación. La Ley Moyano recoge de manera sensata aquellos aspectos educativos que se incorporan por primera vez después de la publicación de la constitución del liberalismo doceañista. Se aprecia de manera subyacente una voluntad reformadora en la ordenación de la instrucción primaria e incorpora mejoras en mayor sintonía con los principios del liberalismo moderado de mitad de siglo.

En el siguiente análisis se plantea una doble vía: incorporar a esta parte del estudio los elementos de modernización educativa que la ley recoge y que vienen apareciendo en los articulados educativos estudiados; y, aumentar la investigación con aquellos que se inauguran.

La educación elemental en dos etapas: elemental (lectura, escritura, doctrina cristiana) y superior (aritmética, nociones de agricultura). Las escuelas podían ser completas (en núcleos urbanos) o incompletas (en zonas rurales). Esta clasificación introduce una jerarquización educativa que representa un avance pedagógico respecto al Antiguo Régimen, aunque no garantizaba el acercamiento a la escuela de todos los niños (artículo 1,2,3 y 4).

El código educativo del moderantismo reconoció la entrada de la mujer en la escuela, aunque de forma limitada y subordinada al contexto social del siglo XIX. Las niñas accedieron a la enseñanza primaria con un currículo precarizado: labores propias del sexo. La incorporación de las niñas al circuito escolar constituye una novedad

pedagógica respecto a legislaciones anteriores. La ley también introdujo avances como la incorporación del higienismo, influido por Francia e Inglaterra, que representó un éxito en la educación pública española. (artículo 5).

En esa misma línea de incorporar a la ley colectivos que habían estado completamente denostados y marginados, se reconoce el derecho a la instrucción de personas sordomudas y ciegas. En los artículos 6 y 108, se observa cómo se establece la obligación del Gobierno de crear escuelas específicas, como al menos una para niños ciegos en cada distrito universitario.

La obligatoriedad escolar entre los seis y los nueve años florece en este código, responsabilizando a los padres de la educación de los hijos. Las familias con menos recursos acuden a la escuela pública, mientras que las más acomodadas pueden optar por la enseñanza en casa o en centros privados. El artículo 8 introduce una sanción económica a los padres incumplidores, lo que representa también un avance revolucionario, especialmente para las clases populares. Inspirada en la *Carta de Derechos del Hombre y del Ciudadano*, la ley reconoce al niño como sujeto con plenos derechos a la educación.

El modelo educativo isabelino plantea un reparto de la carga económica: las familias con recursos deben sostener la educación de sus hijos, mientras que las más pobres podían acceder a la escuela sin quedar excluidas. No trata de universalizar la gratuidad de la enseñanza (posiblemente una de sus deficiencias), aunque sí de darle un cierto sentido de «equidad». Sin embargo, si introduce el «certificado de pobreza», emitido por la Iglesia y supervisado por los Ayuntamientos, como requisito para la gratuidad. Este mecanismo evidencia la colaboración entre Iglesia y Estado en materia educativa y constituye una novedad social y pedagógica, pues «garantiza» la inserción de niños de familias humildes en el sistema educativo (artículo 9).

Para combatir el analfabetismo y el absentismo escolar, la ley adapta el calendario escolar a las labores agrícolas y domésticas, principales causas de absentismo escolar. Las vías de comunicación entre poblaciones se presentan conforme la orografía del terreno lo obliga; hay que tener en cuenta que los medios de transporte van tirados por bestias; y, que la península ibérica goza entonces de una climatología muy variada con el paso de una estación a otra muy marcado. Pues bien, estos tres elementos permiten que haya que ajustar la organización escolar a la realidad social y económica de las familias, máxime aquellas con escasos recursos pecuniarios. Aun con todas estas particularidades, este articulado continúa dando prioridad a alcanzar los mínimos conocimientos en aras de crecer como personas con una mínima madurez intelectual (artículo 10).

El artículo 97 da cuenta de una novedad inscrita en la ley que no debe pasar desapercibida: permitir la creación de escuelas públicas financiadas con fondos

particulares. Las fundaciones benéfico-docentes surgen en el momento como respuesta a la incapacidad del Estado para cubrir toda la infraestructura escolar, facilitando el camino a la educación en zonas difíciles, sobre todo en aquellas zonas de montaña donde la orografía es bastante abrupta. Estas escuelas están sostenidas principalmente por las fundaciones, aunque también pueden recibir apoyo de los Ayuntamientos, según los datos que aporta el texto; y, en casos necesarios, del Estado, garantizando así su continuidad y evitando cierres.

La *Ley de Instrucción Pública* establece la construcción de *Escuelas de Primeras Letras* según el número de habitantes e intentando evitar improvisar (artículos 99-102 y 104-105). Aquí vale la pena decir que evita la segregación por sexos en las escuelas incompletas permitiendo la enseñanza conjunta de niñas y niños. Se pone, por tanto, de manifiesto la oposición frontal a los cánones eclesiásticos en esta materia que propusieron en tiempos pretéritos todo lo contrario. Este avance muestra la primacía del derecho al aprendizaje sobre las restricciones morales religiosas, consolidando la inserción de la niña en la escuela como uno de los mayores logros educativos del siglo XIX (artículo 103 e indicado en el 101).

Los artículos 106 y 107 introducen el fomento de la educación para adultos en localidades de menos de 10.000 habitantes, atendiendo a criterios económicos de distribución lógica de recursos e infraestructuras; y, destinada a quienes no habían recibido instrucción en su infancia. Aunque no es obligatoria, busca combatir el analfabetismo funcional y promover la idea de un aprendizaje a lo largo de la vida. Esta medida supone un avance pedagógico y social al ampliar la incorporación tardía a la educación más allá de la niñez y así llegar a más capas de la sociedad.

La Ley Moyano impulsa la formación de maestros mediante la creación de las Escuelas Normales (artículo 109), superando la precariedad metodológica impuesta en la escuela por el Antiguo Régimen. La calidad pedagógica tiene que partir de unos mínimos de calidad intelectual de los futuros maestros y maestras, y también de unos mínimos de calidad pedagógica dando acceso a la realización de prácticas docentes previas al ejercicio del magisterio de manera autónoma con la asignación de una escuela. La calidad pedagógica permite a los maestros y maestras resolver situaciones de cierta complicación en los primeros momentos al llegar a una nueva escuela, máxime en zonas muy apartadas de la orografía del país. Y he aquí, una de las claves más importantes de modernidad que inscribe la Ley Moyano, pues se reconoce de esta manera el carácter eminentemente práctico del magisterio y justificando, por tanto, la entrada de nuevos métodos llegados desde otros puntos de Europa. Este avance consolida la profesionalización de la enseñanza y su permanencia (artículo 110).

El requisito principal para ejercer el magisterio es poseer el título correspondiente, priorizando la preparación pedagógica y cultural por encima de la edad. Este cambio marca una ruptura con fases anteriores, en las que enseñar no exigió formación sólida y el magisterio fue visto como salida a la pobreza. Con esta novedad, la ley garantiza una mejor calidad educativa para los niños, reconocidos ya como sujetos activos con derechos mínimos (artículo 180).

De la dignificación en el atractivo cultural y pedagógico que tenía que suponer la enseñanza, se dio un paso más allá «dignificándolo» pecuniariamente. La *Ley de Instrucción Pública* establece compensaciones económicas y materiales para los maestros, como vivienda y salario fijo proporcional al número de alumnos. Estas medidas buscan asegurar la estabilidad profesional y retener a docentes formados en las Escuelas Normales de Magisterio. En definitiva, la ley pretende hacer una profesión moderna y atractiva de las dos maneras más lógicas: con formación y emolumentos más atractivos (artículo 191).

La creación de la inspección educativa estatal supervisa los aspectos estructurales, pedagógicos y organizativos de las escuelas, con el fin de garantizar la calidad de la enseñanza (artículo 294). Asimismo, consolida el acuerdo entre Iglesia y Estado en materia educativa, recogido en el artículo 295, asegurando que la enseñanza impartida en las aulas no contraviniera los dogmas religiosos. Este doble avance –control estatal e influencia eclesiástica– pone broche al conjunto de novedades de la ley en relación con la Primera Enseñanza.

En conjunto, la Ley Moyano sentó las bases de un sistema educativo moderno, extendiendo la escolarización, regulando la profesión docente y ampliando la entrada a la educación, aunque todavía marcado por desigualdades sociales, de género y por la influencia eclesiástica.

5. DISCUSIÓN

El análisis de los elementos pedagógicos de la *Ley de Instrucción Pública* permite reinterpretar su carácter dentro del marco historiográfico existente. Tradicionalmente, la Ley Moyano ha sido descrita como una ley que traspasa más de un siglo sin aportar ningún elemento modernizador y por carecer de fundamentos estructurales capaces de proporcionarle algún atisbo de avance. Un examen detenido muestra que su modernidad fue innovadora por su amplitud y durabilidad, más allá de un articulado legislativo sistematizador y aglutinador de experiencias pedagógicas previas.

En contraste con Álvarez Morales (1975), que enfatiza la coyuntura política del bienio 1854–1856, este estudio sugiere que la estabilidad y coherencia de la ley

no se deben únicamente a la oportunidad política, sino a la integración de elementos normativos y pedagógicos acumulados desde la *Constitución* de 1812, el *Plan* de 1838 y el *Proyecto* de Alonso Martínez de 1855. La continuidad normativa, junto con la incorporación de prácticas pedagógicas modernas, muestra que esta ley opera como un instrumento que sabe articular elementos innovadores disruptivos con los planteadas en décadas atrás en las que la formación del docente, en términos de modernidad, no se plantea con seriedad. En este sentido, la Ley Moyano puede considerarse innovadora en el sentido de síntesis y consolidación, integrando elementos modernos en un marco normativo único, con un diseño integral que abarca primaria, secundaria y universidad, y que proyecta la instrucción pública como un servicio estatal estable, accesible y progresivamente inclusivo.

García (1994) y Aranguren (1982) señalan aspectos de modernidad y control estatal, aunque sin vincularlos explícitamente con la noción de «innovación pedagógica». Este artículo propone que la verdadera originalidad de la Ley Moyano reside en su capacidad para equilibrar modernidad y estabilidad: incorpora cambios pedagógicos significativos, reconfigurando el consenso político y el marco religioso de la época. La inclusión de la Iglesia en la supervisión moral y la regulación del capital privado en la creación de escuelas refleja un justo medio entre evolución y tradición, el cual permite la aceptación social y la perdurabilidad normativa.

Finalmente, la ley presenta elementos que permanecen en legislaciones posteriores: la profesionalización docente, la inspección educativa y la consideración de necesidades específicas de distintos colectivos. La Ley Moyano no solo responde a su contexto inmediato, sino que sienta las bases de un sistema educativo coherente y flexible, capaz de adaptarse a reformas futuras sin perder su esencia estructural, consolidando así su durabilidad centenaria y ser capaz de adaptarse a los cambios sociales y políticos de más de un siglo.

6. CONCLUSIONES

La *Ley de Instrucción Pública* de 1857 representa un hito en la modernización educativa de España al introducir múltiples novedades pedagógicas, sociales y administrativas en la *Primera Enseñanza* que están en mayor sintonía con las nuevas demandas de la sociedad. En conjunto, sienta las bases de un sistema educativo moderno, extendiendo la escolarización, regulando la profesión docente y ampliando el acceso a la educación, aunque todavía marcado por desigualdades sociales, de género y por la influencia eclesiástica.

Con todo y lo anterior, sabe conjugar el binomio equilibrio político y proyección temporal a largo plazo. La legislación educativa se diseña para establecer una educación duradera, capaz de mantenerse vigente a través de diferentes formas de Estado, gobiernos y mandatos durante más de un siglo, adaptándose, mediante reformas, sin sucumbir a las fluctuaciones políticas del país.

En este sentido, un aspecto que le otorga un carácter constante y duradero es su nueva estructura pedagógica y su capacidad para establecer algo revolucionario en España hasta el momento: un *sistema educativo* integral. Y no solo satisface las demandas sociales, sino que también promueve la alfabetización nacional – gracias a su espíritu –, cohesiona la inspección educativa y fomenta la formación docente mediante las Escuelas Normales de Maestros, consolidando así un procedimiento revolucionario para la administración central y el Estado.

Su resistencia al paso del tiempo se aclara también porque es una ley que admite modificaciones conforme las exigencias sociales van gestándose a lo largo de las décadas. Se trata también de una ley diseñada para absorber cambios y no sale durante esa centuria ninguna otra propuesta de larga duración que la desmonte, salvo la *Ley General de Educación* de 1970. No obstante, esta última se aparece en otro momento en el que la sociedad acucia otras necesidades bien distintas. Posiblemente, este es el gran momento en que una da paso a la siguiente. Y, posiblemente también, no tiene que ser eterna, dura ciento trece años y da paso digno a otra que también sabe mantenerse dignamente durante un largo período de tiempo (*Ley General de Educación*). Las épocas son diferentes y las necesidades sociales del siglo XX son más pronunciadas y de mayor rapidez que las del siglo XIX, por la propia evolución de la sociedad. La Ley Moyano encaja perfectamente administración y pedagogía y supone el fin de una etapa en la enseñanza española y dando comienzo a un ciclo de más de cien años, en el cual la *pedagogía*, la *instrucción* y la *educación* tuvieron cabida. Las dos leyes dan cumplida respuesta a un momento concreto en el que existe un vacío (de una índole u otra).

Al respecto, conviene decir que construye un marco sólido para la instrucción pública, al margen de ser muy mejorable en algunos aspectos y otorgar a la Iglesia poderes sobre ella (en España todavía no hay ley sobre laicidad). La sociedad de aquella época no está preparada para despojar a la Iglesia de sus quehaceres dominicales y obviarla. Se trata de una ley asumible tanto por la sociedad como por el Estado y que trae estabilidad a la instrucción sin grandes preocupaciones. Paralelamente, es moderna, pues toca varios puntos que la desmarcan del Antiguo Régimen, y de igual forma porque abarcó los tres tipos de enseñanza: la *Enseñanza Primaria*, la *Enseñanza Secundaria* y la *Universidad*, dibujándolas como cuerpos independientes.

Los tres criterios de análisis propuestos para este estudio permiten extraer conclusiones. La *modernidad pedagógica* viene dada por: el diseño e inserción de la inspección escolar como motor de avance y uno de los elementos clave del liberalismo doctrinario que preside la administración central; la férrea formación y dignificación del magisterio con mejoras salariales y el aprovechamiento de nuevos métodos que hacen permear el sentido pedagógico en la primera enseñanza; el reconociendo de las figuras nucleares de la Instrucción, de la Educación y de la Pedagogía, siendo estos el maestro y el niño; la escolarización diferenciada; el contacto con la formación más elemental a colectivos específicos; la colaboración público-privada como medida de aprovechamiento de los recursos provenientes de diferentes orígenes; y, la higiene escolar como reconocimiento de la importancia que merece la instrucción pública. En lo que concierne a la *continuidad normativa*, se han identificado elementos innovadores que construyen la idea de un país mejor basado en una instrucción que tiene que llevar en algún momento de su historia un sello de calidad. Y, la perdurabilidad, como hilo conductor en la articulación de todos estos elementos que contribuyen a la estabilidad de esta ley durante más de un siglo.

Este estudio permite reconsiderar que la Ley Moyano (1857) es el primer articulado legislativo que se eleva a rango de ley general y que goza de una arquitectura sólida basada en la pedagogía y en fundamentos modernos, algunos innovadores, los cuales le otorgan unas características propias que le permiten tener una durabilidad de más de una centuria y que abarca los tres ramos de la enseñanza. En su interior y en su espíritu existen elementos novedosos, incluso algunos de ellos revolucionarios, que vienen apareciendo, dentro de la legislación educativa en España entre 1812 y 1857. Entre ellos están la formación y la dignificación de los maestros y maestras, la inspección en la escuela, la entrada de la niña en el circuito escolar, y la introducción de elementos pedagógicos que atacan los preceptos del Antiguo Régimen. Sin embargo, la innovación más reveladora es la de crear, ya en aquella época, una ley que configure todo un sistema; elemento nuclear para configurar su sentido de permanencia. Esta ley es capaz de conjugar el *juste-milieu* entre mesura y mejora; y presentar un diseño moderno, simple y asumible por la sociedad de la época.

Entre las futuras líneas de investigación, cabe destacar la realización de este mismo estudio a lo largo de las diferentes reformas posteriores que sufre la Ley Moyano hasta la entrada de la *Ley General de Educación* de Villar Palasí en 1970.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Junco, J. (2001). *Mater dolorosa: La idea de España en el siglo XIX*. Taurus.

Álvarez Lázaro, P. (2013). Moyano y Samaniego, Claudio Antonio. *Padres y Maestros*, (351), 47–48. https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/4213

Álvarez Morales, A. (1975). *La Ley Moyano de 1857*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Aranguren, J. L. (1982). *La educación en la España contemporánea*. Alianza Editorial.

Ballarín Domingo, P. (2009). *La educación de las mujeres en la España contemporánea*. Síntesis.

Cañal de León, P. (2005). *La innovación educativa*. Akal.

Canales Aliende, J. M., & Romero Tarín, A. (2018). *Políticas públicas y educación en España*. Tirant lo Blanch.

Escolano Benito, A. (1995). *Historia de la educación en España*. Síntesis.

Fernández, D. (1994). Educación y textos constitucionales en España (siglos XIX y XX). *Revista de Educación*, (305), 45–68.

García, C. (1994). Educación y Ministerio de Fomento en el siglo XIX. *Revista de Educación*, (304), 123–140.

Gil de Zárate, A. (1855). *De la instrucción pública en España*. Imprenta Nacional.

Montero, M. (2009). *Historia de la educación en España*. Síntesis.

Moreno Alcaide, M. (2009). La Ley Moyano y su impacto en el sistema educativo español. *Revista de Historia de la Educación*, 28, 1–15.

Real Academia Española. (2022). *Diccionario panhispánico del español jurídico*. https://dpej.rae.es/

Ruiz Berrio, J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista de Pedagogía*, 34, 449–475.

Scaldon, G. (2010). Educación femenina y sociedad en el siglo XIX. *Historia de la Educación*, 29, 85–102.

Sevilla Merino, D. (2007). La Ley Moyano como mito histórico. *Historia de la Educación*, 26, 233–250.

SOBRE O ORGANIZADOR

Luis Fernando González-Beltrán- Doctorado en Psicología, Profesor Asociado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) UNAM, Miembro de la Asociación Internacional de Análisis Conductual (ABAI), de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, y de La Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Consejero Propietario perteneciente al Consejo Interno de Posgrado para el programa de Psicología 1994-1999. Jefe de Sección Académica de la Carrera de Psicología. ENEPI, UNAM, de 9 de Marzo de 1999 a Febrero 2003. Secretario Académico de la Secretaría General de la Facultad de Psicología 2012. Con 40 años de Docencia en licenciatura en Psicología, en 4 diferentes Planes de estudios, con 18 asignaturas diferentes, y 10 asignaturas diferentes en el Posgrado, en la FESI y la Facultad de Psicología. Cursos en Especialidad en Psicología de la Salud y de Maestría en Psicología de la Salud en CENHIES Pachuca, Hidalgo. Con Tutorías en el Programa Alta Exigencia Académica, PRONABES, Sistema Institucional de Tutorías. Comité Tutoral en el Programa de Maestría en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En investigación 28 Artículos en revistas especializadas, Coautor de un libro especializado, 12 Capítulos de Libro especializado, Dictaminador de libros y artículos especializados, evaluador de proyectos del CONACYT, con más de 100 Ponencias en Eventos Especializados Nacionales, y más de 20 en Eventos Internacionales, 13 Conferencia en Eventos Académicos, Organizador de 17 eventos y congresos, con Participación en elaboración de planes de estudio, Responsable de Proyectos de Investigación apoyados por DGAPA de la UNAM y por CONACYT. Evaluador de ponencias en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey; Revisor de libros del Comité Editorial FESI, UNAM; del Comité editorial Facultad de Psicología, UNAM y del Cuerpo Editorial Artemis Editora. Revisor de las revistas “Itinerario de las miradas: Serie de divulgación de Avances de Investigación”. FES Acatlán; “Lecturas de Economía”, Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica (PSIENCIA). Buenos Aires, Revista “Advances in Research”; Revista “Current Journal of Applied Science and Technology”; Revista “Asian Journal of Education and Social Studies”; y Revista “Journal of Pharmaceutical Research International”.

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3492-1145

ÍNDICE REMISSIVO

A

Actualización docente 96
Agroturismo comunitario 183, 186
Alfabetización 36, 72, 80, 103, 155, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 228, 229, 230, 231
Antiguo Egipto 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216
Aprendizaje 1, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 33, 34, 35, 38, 39, 42, 44, 45, 62, 66, 67, 77, 87, 89, 90, 93, 98, 99, 101, 102, 108, 110, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 138, 143, 144, 145, 147, 149, 152, 160, 161, 166, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 187, 189, 190, 195, 197, 198, 201, 202, 203, 204, 205, 208, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232
Aprendizaje-Servicio 218, 219, 220, 222, 223, 226, 227, 228, 229, 230

B

Bien común 1, 4, 6, 9, 11, 12, 13, 108, 120, 160, 167, 168
Bienestar docente 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 38, 40, 42, 96, 101, 102, 103, 104

C

Cambio de conducta 170, 174
Capacitación docente 96
Cartografía social 183, 185, 187, 188, 189, 191, 192, 193
Cátedra de la Paz 45, 46, 47, 48, 49, 51
52
Claudio Moyano Samaniego 53, 54, 57, 60
Competencia digital 15, 16, 19, 23, 41, 126
Cultura de paz 45, 46, 48, 49, 50, 52
Culturas pedagógicas 123, 125, 127, 133, 134, 135, 137, 139
Currículo crítico 84, 88
Currículum crítico 1, 5, 14

D

Dignidad humana 1, 3, 4, 7, 108, 120

E

Ecología 87, 93, 195, 196, 197, 201, 202, 203, 204

Educación 1, 3, 4, 6, 7, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 26, 30, 31, 32, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 125, 127, 128, 131, 136, 139, 141, 142, 143, 146, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 176, 179, 181, 182, 183, 186, 187, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 209, 212, 218, 219, 220, 222, 227, 228, 229, 230, 231, 232
Educación ambiental 83, 84, 90, 91, 94, 183, 195, 196, 197, 198, 201, 202, 203, 204, 205
Educación ciudadana 106, 107, 110, 122
Educación comparada 84
Educación en Chile 1, 152
Educación no formal 195, 196, 198, 204
Educación normal 106
Educación rural 83, 84, 85, 186, 193
Educación Secundaria 31, 40, 41, 42, 64, 110, 123, 125, 127, 128, 131, 136, 139, 187
Educación superior 3, 31, 41, 44, 52, 84, 91, 111, 141, 142, 143, 152, 181, 230
Enseñanza 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 24, 25, 26, 30, 33, 38, 41, 42, 45, 47, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 89, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 101, 108, 109, 110, 114, 120, 121, 124, 125, 137, 143, 144, 145, 147, 153, 158, 159, 160, 162, 165, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 184, 195, 196, 198, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 212, 213, 215, 216, 222
Enseñanza-Aprendizaje 170, 173
Enseñanza de la historia 206, 213, 215
Equipamientos ambientales 195, 196, 197, 198, 201, 202, 203, 204
Exotización 206, 209, 212, 213, 215

F

Formación continua 12, 21, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 141, 143
Formación de valores 106
Formación docente 13, 22, 51, 52, 80, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 125, 139, 141, 177
Formación inicial del profesorado 122, 123, 124, 127, 137
Futuros profesores 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 120, 121

G

Gestión administrativa 25, 27, 30, 32

Gestión pedagógica 25, 27, 29, 30, 32, 34, 35

H

Hermenéutica analógica 154, 155, 156, 157, 158, 167, 168, 169
Historia de la Educación 52, 53, 82

I

Innovación educativa 24, 43, 54, 55, 82, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 133, 136, 137, 138, 139, 170, 171, 194
Investigación cualitativa 25, 30, 42, 43, 44, 104, 110, 204, 224

J

Juventud rural 183, 192

L

Laboratorios Vivos 183, 194
Legislación Educativa Española Siglo XIX 53
Ley 21.801 25, 32
Ley Instrucción Pública (España) 1857 53

M

Magister 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152
Modelo educativo uruguayo 154, 155, 156, 167, 169
Motivación docente 195, 198
Mundo antiguo 206, 207, 210, 215
Música 158, 160, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 227, 228, 229, 230

O

Organización escolar 15, 22, 76, 125
Organizaciones digitalmente competentes 15

P

Patrimonio 212, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231
Pedagogía local 45, 51
Pensamiento histórico 206, 209, 214
Permanencia escolar 183, 185, 187, 188, 191, 192
Perspectiva crítica comunicativa 1, 3, 6, 11, 13
Plan Digital de Centro 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22

Política educativa 52, 53
Políticas educativas de paz 45, 47, 48, 49, 50, 51
Prácticum 123, 124, 127, 128, 129, 131, 132, 136, 137, 138, 139, 140
Praxis emancipadora 1, 5, 11
Proceso enseñanza aprendizaje 170, 171, 172, 173

R

Revisión de literatura 1

S

Supuestos filosóficos 154, 156, 158
Supuestos socio-pedagógicos 154
Sustentabilidad 83, 84, 91, 92, 93, 94, 194

T

Territorialidad 84, 185, 189
Territorios periféricos 45
Transformación educativa 1, 15, 84

V

Valores ciudadanos 106, 107, 109, 121


EDITORA
ARTEMIS
2026