

SIMPOSIUM INTERNACIONAL
SOBRE

Educación e Ilustración
Dos siglos de Reformas en la Enseñanza



Ponencias

SIMPOSIUM INTERNACIONAL
SOBRE

Educación e Ilustración
Dos siglos de Reformas en la Enseñanza

Ponencias



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Número 24

Colección SEMINARIOS

SIMPOSIUM INTERNACIONAL SOBRE EDUCACION E ILUSTRACION.
(1988. Madrid).

Simposium internacional sobre educación e ilustración : dos siglos de reformas en la enseñanza : 7 a 10 de noviembre : Ponencias. - Madrid : Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia : C.I.D.E., 1988.

1. Historia de la educación 2. Reforma educativa 3. España 4. Siglo XVIII-XIX 5. Congreso

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

C.I.D.E. Dirección General de Renovación Pedagógica.

Secretaría de Estado de Educación.

EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES - Secretaría General Técnica.

Ministerio de Educación y Ciencia.

Tirada: 1.000 ej.

Depósito Legal: M-38356-1988.

NIPO: 176-88-193-4.

I.S.B.N.: 84-369-1472-4

Imprime: GRAFICAS JUMA

Plaza Ribadeo, 7-I. 28029 MADRID

INDICE

| | Pág. |
|--|------|
| MESA 1 | |
| Ilustración y educación en Europa y América: Estudio comparado | |
| Coordinador: Miguel Pereira | |
| Ulrich Herrmann Tubingá <i>Educación y formación durante la Ilustración en Alemania</i> | 9 |
| Dominique Juliá <i>Los cambios del sistema educativo en Francia durante el siglo XVIII</i> | 27 |
| Giovanni Stiffoni <i>Ilustración y educación en Italia</i> | 67 |
| Gregorio Weinberg <i>Ilustración y educación superior en Hispanoamérica</i> | 93 |
| MESA 2 | |
| Pensamiento y actividad pedagógica en la Ilustración | |
| Coordinador: Jaume Carbonell | |
| Mariano F. Enguita <i>Sociedad y educación en el legado de la Ilustración: crédito y débito</i> | 139 |
| Jordi Monés i Pujol-Busquets <i>Algunas reflexiones sobre el ideario escolar y la proyección educativa de los ilustrados españoles</i> | 161 |
| Margarita Ortega López <i>La educación de la mujer en la Ilustración española</i> | 193 |
| Julio Ruiz Berrio <i>La crisis del profesor español en la Ilustración</i> | 223 |

MESA 3

Instituciones docentes y extensión cultural en la Ilustración

Coordinación: Antonio Moreno

- Antonio Moreno González
Sobre la secularización de la instrucción pública 247
- Alberto del Pozo Pardo
El despotismo ilustrado y la escuela primaria ... 269
- Emilio Díaz de la Guardia Bueno
Los orígenes de la enseñanza secundaria y su desarrollo en el siglo XIX español 301
- Antonio Alvarez de Morales
La influencia de los libros universitarios en la difusión del pensamiento europeo en España ... 329
- Peré Solà i Gussinyer
Sobre las modalidades institucionales de difusión cultural popular del siglo ilustrado: de las Academias y las Económicas a los Ateneos 347

MESA 4

Reformas educativas desde la Ilustración

Coordinador: Manuel de Puelles

- Manuel de Puelles Benítez
La reforma educativa del liberalismo español (1812-1857): un enfoque político 405
- Antonio Heredia
La política docente del sexenio (1868-1874) y su filosofía subyacente 431
- Antonio Molero Pintado
Programa pedagógico de la Segunda República Española (1931-1936) 439
- Ricardo Díez Hochleitner
La reforma educativa de 1970. Su pequeña historia 477

PROLOGO

“¿Qué nos presenta la historia de diez siglos, sino violencias e injusticias, guerra y destrucción, horror y calamidad?... Al salir de este triste período, volvieron a reconocer los legisladores que la fortuna de los estados era inseparable de los pueblos, y que para hacer a los pueblos felices era preciso ilustrarlos. Entonces renació el aprecio a las letras, y la legislación, reconciliada con la sabiduría, se apresuró a multiplicar los institutos de enseñanza pública” (1). El comentario de Jovellanos, en su “Oración inaugural a la apertura del Real Instituto Asturiano”, resulta oportuno para la presentación de un libro sobre *Educación e Ilustración*, porque da ocasión de destacar algunas de las notas que permiten afirmar que, más aún de lo que solemos creer, somos en parte herederos del proyecto ilustrado. En primer lugar, no es casual el doble significado que tienen en castellano las palabras “ilustración” e “ilustrado”: miran, por una parte, a la educación misma. Por otra, a una época y, más que eso, a un estilo de pensamiento y acción, que recordamos con ocasión del segundo centenario de la muerte de Carlos III.

Un estilo de pensamiento en que la sensación de vivir en cierto modo una “época de inauguración del mundo”, que se percibe en el comentario de Jovellanos, se relaciona estrechamente con la convicción de que la educación es el camino principal hacia la “fortuna” de los estados y la “felicidad” de los pueblos. Hoy esos conceptos tienen un tono ingenuo que nos hace sonreír un poco. Y la historia de doscientos años de lucha por esas aspiraciones, nos aparta del optimismo histórico de muchos ilustrados. Como ha señalado Enrique Guerrero, “todavía no hemos hecho plenamente efectivos los derechos que, en materia de educación, reconocieron a todos los hombres algunos pensadores del XVIII” (2).

-
- (1) JOVELLANOS, G. M. Oración inaugural a la apertura del Real Instituto Asturiano. *Historia de la Educación en España. I. Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz*. Madrid: M.E.C., 1985, pp. 140-157.
 - (2) GUERRERO, E. Estudio preliminar. *Historia de la Educación en España. I. Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz*. Madrid: M.E.C., 1985, pp. 9-46

Sí, eso es cierto. Pero también lo es que la "agenda" que escribieron los ilustrados ha determinado la dirección de las reformas educativas durante dos siglos: la idea de una enseñanza pública, concebida como derecho de todos y como instrumento de perfectibilidad humana; los supuestos de que las personas son ciertamente perfeccionables, y de que también lo son unas instituciones sociales (como las educativas) que resultan más de la convención que de la "transfusión" desde un poder con un origen trascendente a las aspiraciones y argumentos de los ciudadanos; los procesos de secularización de la educación y el saber; la idea de que la sociedad es reformable; la formulación de proyectos pedagógicos en que la experiencia y la razón fundamentaban los métodos de adquisición de conocimientos y valores. Y, en suma, la aspiración meritocrática a una sociedad que estableciera el estatus en función de los valores personales, adquiridos por la educación, y no del estamento y la estirpe. Todo ello estaba, de un modo o de otro, escrito en aquella agenda de los ilustrados.

Estaba escrito en su agenda, y sigue estándolo, en parte, en la nuestra. Más aún: la revisión del proyecto ilustrado puede decirnos mucho acerca de nuestro propio proyecto (aunque, desde luego, debemos ser cautos en las extrapolaciones): darle volumen histórico y profundidad. Y, por eso, el recuerdo de aquel rey que asumió a su manera el proyecto ilustrado (que, en España, se realizó tan parcialmente gracias al pacto coyuntural entre una burguesía "insuficiente" y el propio Carlos III) nos da ocasión de recorrer el camino que va y viene de las preocupaciones de los ilustrados a nuestras propias ocupaciones como personas comprometidas en un proyecto de reforma del sistema educativo.

Estas son, en esencia, las razones que llevaron al Ministerio de Educación y Ciencia a organizar un Simposium Internacional sobre "Educación e Ilustración", del 7 al 10 de Noviembre de 1988, y encargar de su realización a la Dirección General de Renovación Pedagógica, a través del Centro de Investigación y Documentación Educativa. Nuestros esfuerzos por estimular la reflexión a que me he referido están en estas páginas. Recogen prácticamente la totalidad de las ponencias presentadas en el simposium, con la esperanza de que sirvan al propósito de revisar una historia que realmente nos atañe, porque irónicamente está teñida de presente.

Angel Rivière

MESA 1
Pensamiento y actividad pedagógica
en la Ilustración

COORDINADOR

MIGUEL PEREIRA

PONENCIAS

ULRICH HERRMANN TUBINGA

*Características de la historia social de la burguesía culta
en la segunda mitad del siglo XVII a la luz de recientes
investigaciones*

DOMINIQUE JULIA

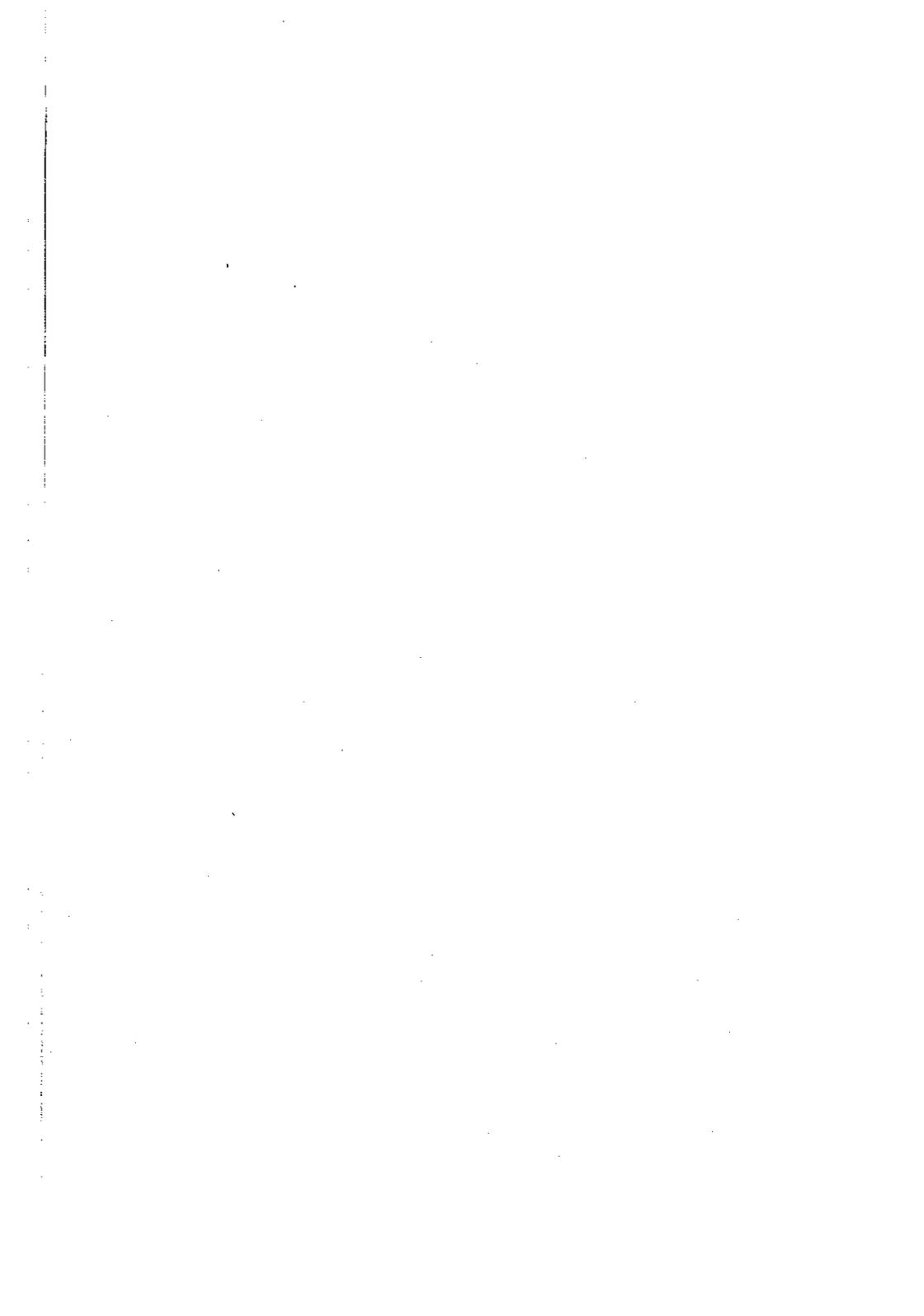
*Los cambios del sistema educativo en Francia
durante el siglo XVIII*

GIOVANNI STIFFONI

Ilustración y educación en Italia

GREGORIO WEINBERG

Ilustración y educación superior en Hispanoamérica



EDUCACION Y FORMACION DURANTE LA ILUSTRACION EN ALEMANIA

Ulrich Herrmann Tubinga

Características de la Historia Social de la Burguesía culta en la segunda mitad del siglo XVIII a la luz de recientes investigaciones.

La investigación de la pedagogía y del sistema educativo durante la Ilustración ha experimentado un auge notable en los últimos 20 años en Alemania. Se han conseguido nuevos y más profundos conocimientos en los diversos campos de la *institución* educativa y formativa, en los *contenidos* del aprendizaje y de la enseñanza, y en la *relevancia* de la educación y formación para el proceso configurador de la "sociedad burguesa", y se han pasado de la historia tradicional de las teorías pedagógicas a la *historia de la cultura y de la mentalidad*, a la *antropología histórica* y a la *historia social* de los distintos grupos y estratos básicos de la "formación" moderna. La investigación de la educación y formación durante la Ilustración se entiende hoy en Alemania como una contribución al estudio del proceso de transformación y modernización universal que puso fin al feudalismo e implantó a la sociedad burguesa.

No es posible exponer detalladamente en este artículo las estructuras y procesos que caracterizaron la conformación de la sociedad burguesa y de la burguesía culta. Me limitaré a algunos aspectos importantes en relación con el *estrato social* decisivo de este proceso de modernización, la *burguesía culta*, dada su singularidad en Europa a tenor de la forma que adoptó en la Alemania del siglo XVIII. Para comprender el carácter peculiar de la función y del servicio que prestó esta burguesía culta, es preciso lanzar una ojeada al marco histórico general de la época.

1. La "sociedad ilustrada" en Alemania durante la segunda mitad del siglo XVIII.

Una serie de obras colectivas recientes(1) y, últimamente, la exposición general de la época que hace Wehler(2) han puesto en claro lo que debemos entender por "sociedad ilustrada": un nuevo grupo social —todavía no un estrato, y mucho menos una clase— que apareció junto a la nobleza y la burguesía de las ciudades (patriciado, comerciantes y artesanos) de orientación tradicional. Se trataba de un "*estrato ascendente*", surgido al margen del antiguo orden social corporativo e integrado por funcionarios administrativos y teólogos, profesores y preceptores, letrados y mayordomos, síndicos y juristas, jueces, abogados y notarios, médicos y farmacéuticos, ingenieros y arrendatarios de fincas estatales, escritores y periodistas, oficiales y directores de empresas estatales, sin olvidar a los empresarios que dirigían editoriales, manufacturas... y bancos"(3). Sus integrantes no pertenecían a ningún estamento *hereditario*, sino que formaban una nueva élite funcional. Dentro de esta élite hay que distinguir entre la burguesía propietaria y la burguesía culta.

La *burguesía propietaria* —un grupo nuevo, al principio muy reducido, de empresarios capitalistas burgueses, la base por tanto de la *bourgeoisie* alemana del siglo XIX (Wehler)— se distinguió de la nobleza y de la burguesía ciudadana tradicional por una *nueva mentalidad*: tendencia a la innovación, capacidad organizativa, dominio sobre la mano de obra libre, utilización de la técnica mecanizada, expansión a los mercados extranjeros, cálculo del riesgo empresarial. Este grupo de empresarios e ingenieros llevó adelante el proceso técnico y económico de modernización técnica y económica, junto al cual se desarrolló un proceso de estructuración de la *conducta* económica y *laboral*: el proceso de la educación para la "industriosidad", para la aplicación (lat. *industria*) y la laboriosidad. Más adelante analizaré este punto.

La *burguesía culta* en cambio —presente sobre todo en los Estados y territorios protestantes del antiguo Imperio germánico— formaba una élite funcional que no se distinguía por la posesión de

bienes, sino por su *saber en el servicio* y en *el poder*. Este saber se adquiría en procesos sistematizados de formación y era el fundamento para aspirar a una carrera o a una actividad vitalicia segura en el servicio estatal, ciudadano o eclesiástico. Por eso cabe llamar también a esta burguesía culta “inteligencia estatalizada”(4). Precisamente porque los integrantes de la burguesía culta poseían el saber y los conocimientos propios de los especialistas profesionales —como juristas y funcionarios de la administración, como economistas y técnicos, como médicos y letrados—, resultaron cada vez más imprescindibles desde el siglo XVI en el servicio estatal y ciudadano, y fueron adquiriendo un prestigio social y cultural que contrapesaba la ausencia de la nobleza. La “inteligencia estatalizada” gozó de un rango jurídico especial y percibía una remuneración elevada, y el cliente del servicio esperaba como contraprestación una disciplina y lealtad especiales. Por eso la burguesía culta —en síntesis, los funcionarios, académicos y letrados— procuró distinguirse de la *pequeña* burguesía (los pequeños artesanos e industriales) y ejerció frente a la nobleza un papel directivo en la administración y la política. Se distinguía además por una *mentalidad nueva*: patriotismo, es decir, conciencia de responsabilidad para con la comunidad; utilidad pública y servicialidad(5); cosmopolitismo y tolerancia(6); independencia intelectual y crítica de la tradición(7); en suma: ilustración y formación. *Esta* burguesía culta constituye la “sociedad ilustrada” en el verdadero sentido del término, es decir, el grupo social de los “patriotas” que tiene presente el bien común, que desea promover la ilustración y que crea con este fin una *opinión* y un *discurso público* sobre los asuntos generales del bien común.

En consecuencia, la “sociedad ilustrada” aparece en principio como una sociedad *política*, mas no de oposición, ya que el objetivo de los “patriotas” fue la mejora de la sociedad y la elevación de la cultura, y no el cambio revolucionario del orden político(8). De ese modo, la función política y cultural y la situación social de la burguesía culta dieron lugar a un *doble* compromiso en favor de la educación y formación bajo el signo de la Ilustración: *por una parte*, la ilustración de todos los seres humanos como lucha contra la superstición, y su educación para la aplicación y la utilidad pública; y *por otra parte*, la formación de los ciudadanos para inculcarles un hábito cultural específico que los distinga de otros

grupos y capas sociales y les garantice determinados privilegios. De estas distinciones derivan los aspectos característicos de la estructura de la educación e ilustración, como también de la formación burguesa en la segunda mitad del siglo XVIII en Alemania.

2. Educación para la laboriosidad y la aplicación.

En la segunda mitad del siglo XVIII, la situación social y económica de la población general se caracterizaba por la pobreza y el hambre, a consecuencia de las malas cosechas, especialmente en el último tercio del siglo. Por eso, la educación y la instrucción debían tener *un* objetivo principal: ayuda para la *autoayuda*. Por supuesto, para alcanzar este objetivo, las personas debían sentirse responsables de sus asuntos. La sumisión de fe a una voluntad divina y a una providencia divina no podía seguir siendo la norma de vida. Aunque la guía hacia la fe cristiana y hacia una conducta cristiana debía seguir siendo el objetivo supremo de la educación moral, era preciso al mismo tiempo superar el "letargo cristiano", como decía acertadamente un reformador prusiano(9).

Surgió así una doble tarea educativa para el "hombre común", para la "gente sencilla de la ciudad y del campo": *por una parte*, la educación destinada al *súbdito* que se somete de grado a la autoridad secular porque la autoridad está instituida por Dios; *y por otra*, la educación destinada al hombre aplicado, útil, laborioso, que con su aplicación y su modestia, con su trabajo y su economía, con el amor al orden y la formalidad, es un instrumento útil de la autoridad para superar la miseria material de su situación vital. Por eso el hombre debe aprender a trabajar desde la más tierna edad y el trabajo debe convertirse para él en la "segunda naturaleza"(10).

Mientras que anteriormente se destacaba más la idea de la formación general del pueblo a finales del siglo XVIII, hoy se subraya más el aspecto de educación para la aplicación, para la "industriosidad" (del lat. *industria*)(11). Importa a este respecto comprender cómo se argumentó y cómo se trabajó prácticamente en el siglo XVIII: no sólo por una presión *económica* y con el *empleo de la fuerza* externa para obturar las fuentes de la pobreza mediante la instrucción en correccionales y centros penitenciarios(12), sino

con una doble argumentación inspirada en la teología calvinista: el trabajo y su producto son un signo externo de la gracia y la bendición divina, y por eso la aspiración a aumentar los bienes terrenos en la ejecución de un plan de acción divino ya en la vida terrena. El plan salvífico divino se realiza, pues, ya en esta vida, y la garantía de la salvación del alma *en el más allá* es la utilidad civil y el éxito económico visibles en *este mundo*(13). Es obvio que tales ideas llevan consigo un proceso de racionalización, y por tanto, de secularización de la fe cristiana, de suerte que al final el peso principal de la educación pudo y *tuvo que* recaer en la racionalización de la conducta, y la metodización de la praxis vital, como señaló Max Weber.

Las investigaciones realizadas sobre la historia de la pedagogía se han ocupado de la historia de las "escuelas de industria" derivadas de tales principios; el amplio estudio de Marquardt(14) resume tales investigaciones y las prolonga hasta el siglo XIX. La investigación de Dressen(15) ha analizado, en cambio, la historia de la educación para la "industriosidad" y la ha relacionado con una historia más general de la disciplina social, que es peculiar de la historia social del absolutismo. La forma de sociedad del absolutismo es la asociación de súbditos (como precursora de la moderna asociación de ciudadanos), que cabe mantener mediante un amplio sistema de reglamentaciones y controles. La "conducta desviada" debe ser corregida en los nuevos correccionales y centros penitenciarios, y la educación para el *autocontrol* ha de cuidar de que no aparezca tal conducta: *transformación de la heterocoacción en autoacción* (Elías). Las investigaciones fundamentales de Leschinsky/Roeder(16) han mostrado la estrecha relación existente entre la economía y la teología protestante en este proceso de establecimiento del autocontrol. Esta perspectiva permite comprender porqué los Estados o territorios protestantes del Norte de Europa lograron la preponderancia económica y política sobre los países católicos del Sur en el proceso ulterior de modernización e industrialización. En cualquier caso, hubieron de cooperar siempre *los dos* factores del proceso de modernización y movilización: los inventos científico-técnicos y el *ethos* protestante del trabajo; la economía expansiva y la *organización racional* e ilustrada de la sociedad; el saber innovador y la disposición a implantarlo e imponerlo; la combinación de las premisas *objetivas* y

las disposiciones *subjetivas* o mentalidades colectivas de su realización práctica.

Al resumir las intenciones y los resultados de esta educación para la laboriosidad y la aplicación, para la economía y el orden, advertimos que los resultados no arrojan un gran aumento de saber, de capacidades y destrezas, aparte el logro global de alfabetización de la población(17). Lo que se constata es más bien un cambio en la relación del hombre con el trabajo y con el orden público. En efecto, se consiguió imponer a la población general un sistema de "virtudes burguesas"(18) que llegaría a ser después el fundamento para la utilización de la laboriosidad y de la mano de obra disciplinada en la protoindustria y en la manufactura. Ese fue precisamente el objetivo de política educativa de los dirigentes de la "sociedad ilustrada", que como maestros y párrocos, como funcionarios de la administración y juristas, aspiraban a la mejora del nivel de vida de la población pobre, pero justamente *por eso* tenían que desear una situación política y social estable. Wehler lo resume así:

"La disciplina social en el sentido de interiorización del orden, de la puntualidad, de la docilidad, de la distribución del tiempo, de la capacidad de concentración, iba a producir, en unión con el estudio de materias didácticas formadoras del carácter y preparatorias de la acción, un súbdito del Estado caracterizado por reacciones fiables, dispuesto a seguir el "espejo de virtudes" del temor de Dios, la fidelidad al rey y la obediencia en cualesquiera puestos en que pudiera ser útil"(19).

En todo caso, no cabe abrigar falsas ideas sobre el alcance real de las inversiones hechas para esa educación escolar en forma de maestros y escuelas, libros y material de trabajo. Leschinsky/Roeder han podido mostrar el bajo equipamiento que caracteriza la escuela elemental en Prusia en la segunda mitad del siglo XVIII(20). La situación no fue distinta en otros territorios protestantes, como Wurttemberg(21), y los constantes intentos de implantar la ilustración y una enseñanza elemental del pueblo en la escuela elemental sólo aparecen —dejando aparte las ciudades— en el Noroeste alemán en dos pequeños Estados (Brunswick(22) y

y Lippe-Detmold(23)). Incluso en estos casos fracasaron las reformas, bien sea por la resistencia de la nobleza y la Iglesia (soportes y supervisores de la enseñanza elemental) —como ocurrió en Brunswick—, bien porque la teología protestante ortodoxa impidió el paso a la *ilustración en la educación del pueblo* —como ocurrió en Wurttemberg—, bien porque la educación para el “hombre industrial” sólo desplegó su eficacia después de 1800 —como fue el caso de Lippe-Detmold—. En el siglo XVIII se sentaron las *bases*, fundamentalmente, para una reforma de la educación popular y de la enseñanza elemental, pero su *realización* se produjo sólo en el siglo XIX.

Frente a eso, la situación formativa de la burguesía culta fue en el siglo XVIII radicalmente distinta, porque la organización familiar había cambiado. Este proceso de reorganización de la familia ha sido objeto de amplios estudios a escala internacional en los dos últimos decenios(24). Para nuestro propósito, interesan los aspectos del cambio en la educación y formación dentro de la familia de la burguesía culta.

3. La formación del ciudadano.

El eje de este capítulo no lo ocupan la nobleza(25) ni la burguesía propietaria, sino la educación y formación de la burguesía *culta* y la creación de su hábito específico y de sus formas de vida burguesa. Por eso me limito en esta breve panorámica a destacar algunos resultados de la investigación reciente que caracterizan de modo especial a la burguesía culta y su nivel de vida en el siglo XVIII. Remito simplemente a la bibliografía general sobre burguesía y espíritu burgués(26).

La forma social de la familia en la burguesía culta se distingue de otras formas más antiguas por dos características: *primero*, la separación de la esfera de producción de trabajo del cabeza de familia respecto a la vida familiar y, por tanto, la separación de la vida cotidiana del padre respecto a la madre y los hijos; *segundo*, el consiguiente paso desde la “familia extensa” a la “familia nuclear” moderna. Estos dos cambios originan las nuevas constelaciones de hombre y mujer, de padres e hijos, de vida privada y vida pública de los miembros de la familia. De ahí derivan los elementos

y las estructuras características de la educación y formación en la burguesía culta.

La familia nuclear en la burguesía culta y la relación entre sexos.

El burgués culto no produce mercancías ni se ocupa de la industria ni del comercio. En consecuencia, su forma de vida no es la propia de la "familia extensa", sino la de la *familia*, como se llama ahora(27). El cabeza de familia, para ejercer su actividad, abandona la casa o vivienda y sólo regresa después de haber realizado el trabajo. La configuración de la vida familiar —la vigilancia del personal, generalmente no muy numeroso, la educación de los hijos, la planificación y organización de la economía doméstica y del huerto, la preparación y cultivo de la sociabilidad occidental— pasan a ser la tarea exclusiva de la mujer. La familia tiene que ser para el padre un lugar de relajación y descanso y para los hijos un hogar de protección. La vida familiar tiene que intimizarse e intensificarse emocionalmente con este fin, como lo confirma la pintura burguesa del siglo XVIII.

Si en el mundo campesino, así como en la artesanía y la manufactura, la mujer era una verdadera colaboradora del hombre en el mantenimiento de la vida familiar, ahora deja de ejercer esa función y queda fijada más o menos exclusivamente en la esfera interna de la familia como esposa, ama de casa y madre. La mujer experimenta una *pérdida* de función en el aspecto económico y aumenta su dependencia del esposo, que es el único mantenedor de la familia. Ahora bien, la mujer y madre experimenta a la vez un *incremento* de su función, dada su responsabilidad en cuanto al nivel cultural de la casa y a la educación de los hijos. El último punto es de especial importancia, ya que afecta a la *futura* condición de la familia. Para la familia de la burguesía culta, es decisivo el hecho de que la garantía del futuro no pueda basarse ya en la herencia de bienes materiales, en que los hijos reciban en la casa paterna la adecuada preparación, mediante una cuidadosa educación y formación, para cursar estudios en las escuelas superiores y las universidades(28). Esta circunstancia explica dos extremos: *primero*, la elevada cuota de autorreclutamiento de la burguesía

culta (fenómeno que perdura hasta hoy), y *segundo*, el rápido aumento de la producción bibliográfica dedicada a la reforma pedagógica, cuyos destinatarios son los padres de la “clase media culta” y especialmente las mujeres y madres(29). El caso de las hijas es totalmente distinto en el siglo XVIII. Su educación y formación exclusivamente domésticas se orienta en los modelos de mujer de la burguesía culta debe ser ama de casa, esposa y madre; debe poseer, más que una formación intelectual, una “formación del corazón”; debe ser agradable y modesta, fiel servidora del esposo y un ejemplo para la casa en todos los aspectos(30).

De esta constelación surgieron las peculiaridades de los roles sexuales que se establecieron en el siglo XVII para el hombre y la mujer, para el padre y la madre y que —pese a la fuerte crítica formulada por el feminismo burgués en el último tercio del siglo XIX— determinaron en buena medida, hasta mediados del siglo XX, la forma de vida de las mujeres en la burguesía culta(31).

Padres e hijos

Con la privatización, intimización y emocionalización de la vida familiar en la burguesía culta, produjo una acentuación de las relaciones entre padres e hijos. En esta esfera vital, los hijos no eran ni futuras personas de un estamento (como en la nobleza) ni mano de obra deseable (como en la pequeña industria y en la agricultura), sino un “capital humano” para un futuro orientado al ascenso social. El interés *pedagógico* de la burguesía culta por la educación y formación de los hijos —en la modalidad específica para chicos y para chicas— presenta en consecuencia un sello ambivalente: promoción y control.

El aspecto de *promoción* es el que se subrayó tradicionalmente en la pedagogía, lo cual no es de extrañar, porque los conocimientos de psicología y pedagogía del desarrollo producidos, al menos, desde el *Emilio* (1762) de Rousseau respondían a las intenciones educativas y a las expectativas de formación de la burguesía culta. La investigación de Schlumbohm ha puesto de relieve que con la aplicación de estos conocimientos se produjo una grave disociación social de los niños burgueses respecto a los coetáneos de otras capas sociales(32). De ese modo se subraya lo que es a la

vez el aspecto de *control*: en la burguesía culta, la infancia transcurre en la casa y en la familia, mientras que en los estratos pobres transcurre entre otros niños de la calle. Se puede controlar a los niños reteniéndoles en la casa; expresiones como "chico o chica de la calle" se convierten en insultos. El aspecto de control fue subrayado por la orientación psicogenética y psicoanalítica, que vio en la promoción pedagógica de la vivencia y de la conducta infantil y juvenil la conformación troqueladora del hábito individual y colectivo del futuro burgués culto:

- Como fijación de fases de edad infantil y juvenil y de sus comportamientos ajustadas a normas, es decir, "normalizados";
- como imposición de normas culturales y de comportamientos sociales de la generación *adulta* que respondían a su *propia* visión del futuro (de donde derivó inevitablemente un "conflicto de generaciones" permanente);
- como normalización y codificación de la conducta *via educationis* mediante el amor y la frialdad, la entrega emocional y la autoridad, la tabuización de ámbitos esenciales de la vida (especialmente la sexualidad y el erotismo) y la invitación al pensamiento libre y a la ilustración(33).

Uno de los medios más importantes tanto de promoción como de control fue la *lectura* para niños y adultos; en la literatura infantil y juvenil se formularon, en efecto, las intenciones educativas de los adultos y las expectativas formativas sobre la joven generación. Las recopilaciones de fuentes, exposiciones e interpretaciones de este género literario del siglo XVIII no sólo contienen excelentes documentos de la historia de la educación y de la mentalidad, muy útiles para el estudio de la relación entre educación/formación e Ilustración, sino también importantes introducciones a la historia de la mentalidad de la burguesía culta(34).

Vida privada y esfera pública.

A consecuencia de la separación entre vivienda y trabajo o profesión, la mujer de la burguesía culta quedó fijada fundamen-

talmente al ámbito de la vida doméstica, y la vida privada se estilizó en el idilio(35). El cultivo de la sociedad doméstica —círculos de lectura y música doméstica— pasó a ser una área esencial de la mujer. La vivienda de la burguesía culta no aparece amueblada en forma representativa, sino “acogedora”.

El hombre, en cambio, tenía acceso a la “esfera pública burguesa”: las sociedades y asociaciones. Estas nacieron paralelamente a las corporaciones profesionales y reunían a menudo a la nobleza, el clero, burgueses propietarios y burgueses cultos. Fueron la forma característica de *autoorganización* de la “sociedad ilustrada”. Para las necesidades e intereses de los estamentos, élites funcionales y clases burguesas que se formaron gradualmente, la libre asociación ofreció posibilidades ideales. En ellas podía el individuo entregarse a sus intereses egoístas, pero también al bien común al mismo tiempo, dialogando y actuando a la luz de las propias ideas sobre los objetivos a alcanzar. En otros ámbitos, la información, la formación y el intercambio de ideas debían ocupar el punto central. Algunas asociaciones estaban primariamente al servicio del arte o de la ciencia. Otras creaban, a su vez, islas de sociabilidad espontánea(36). En las sociedades de lectura y en las sociedades patrióticas de utilidad común se desarrollaron la esfera pública burguesa, el razonamiento político, la humanidad cosmopolita y un nuevo hábito cultural. En ellas se practicaron la igualdad de clase, la autoilustración, la tolerancia y la libertad de espíritu democrática. Representan el estrato social y cultural básico del proceso de modernización de cara a la sociedad burguesa; por eso han sido objeto de especial atención en la reciente investigación sobre las relaciones entre formación e Ilustración y sobre el proceso conformador de la burguesía culta(37).

4. Desiderata de la investigación

La Ilustración del siglo XVIII en Alemania supuso un proceso de nueva *interpretación del mundo*, de nueva *interpretación de sí mismo* y de nueva *orientación de sentido*, un proceso de *reorientación* general en la *cultura*, en la *conciencia* y en la *conducta práctica* ante el mundo. De ahí derivan, para el estudio la de la *Ilustración en general* y de la historia de la educación y formación

de la burguesía culta en particular, los siguientes *desiderata* capitales de la investigación:

a) Sobre la historia de la Ilustración.

El proceso de la Ilustración debe considerarse sobre todo en la perspectiva de la *antropología* cultural y social, y uno de sus problemas centrales es la *religión*. El proceso de descristianización y deseclesialización, es —especialmente de la burguesía culta en Alemania, está aún poco estudiado. No hubo sólo un movimiento ilustrado contra la ortodoxia teológica. En sustitución de la religiosidad tradicional aparecieron, por un lado, formas secularizadas de postulados metafísicos (como el humanismo y el idealismo filosófico), mas también, por otro, nuevas formas de religiosidad cristiana (como el pietismo). Sería interesante indagar, especialmente para Alemania, el diferente curso que siguieron estos procesos en regiones católicas y protestantes y el papel que desempeñaron en él los medios y las instituciones de la Ilustración: el mercado del libro, las revistas, las universidades, las sociedades doctas. Otro tanto cabe decir de los grupos básicos de la Ilustración: funcionarios y letrados, teólogos y filósofos, escritores y profesores. El proceso de modernización social y mental se realizó en las distintas regiones, en el campo y en las ciudades, con diferente intensidad, con retrasos y aceleraciones temporales, y creó de ese modo desfases que, dada la pluralidad territorial de Alemania dentro de una vecindad inmediata, provocaron diferencias características en la "fisonomía" social y cultural.

Se desconocen aún, en buena parte, las áreas de praxis con las que podían contar los grupos que "soportaban" la Ilustración, ya que la sociedad seguía estructurada globalmente en sentido corporativo y estaba dominada por el estamento aristocrático y cortésano. Por eso hay que indagar las prácticas culturales que pudo apropiarse la "sociedad ilustrada" de una región y la influencia política concreta que pudo imponer; en términos precisos, la participación que pudo alcanzar la nueva élite funcional en la política y la administración dentro del marco de la organización estatal y administrativa tradicional. En el debate desarrollado en Alemania sobre la necesidad de la modernización y la Ilustración, es decisiva,

en efecto, la nota de la *yuxtaposición* de tradición e innovación en los *proprios ilustrados*: la insistencia en la evolución y el rechazo de la revolución. Este extremo indica la aspiración de los ilustrados y reformadores alemanes a alcanzar sus objetivos únicamente en el marco del orden político y social establecido y su transformación gradual. El modelo en este sentido no fue Francia, sino Inglaterra.

b) Sobre la historia de la mentalidad de la burguesía culta.

La referencia a la *aspiración* de la sociedad ilustrada alemana significa, por tanto, para la *praxis de la investigación*, que es preciso dedicar nuevos estudios, no tanto a la *conciencia* ilustrada, ya suficientemente conocida, cuanto al cambio gradual de *mentalidad* tema aún poco abordado. Ya Kant expresó esto acertadamente al declarar que el lema de la Ilustración era *sapere aude*: "atrévete a utilizar tu propio entendimiento". Esto parece significar que la Ilustración no es, en el fondo, una cuestión de claridad del pensamiento y de rectitud del conocimiento, sino una *actitud* (mentalidad) de *querer* llevar a la práctica esos actos mentales, porque el ser humano es perezoso y teme las consecuencias y cargas de lo nuevo. La Ilustración fue, pues, un proceso de *voluntad de aprendizaje del pensamiento propio*.

El proceso de la Ilustración en la burguesía culta no queda, pues, aclarado con identificar los *contenidos* del pensamiento ilustrado, sino únicamente determinando los *temas* permanentes del *interés* por la ilustración y modernización. El *tema permanente* lo expresa el uso lingüístico alemán con el término *Bildung* ("formación"), difícil de traducir a otros idiomas. "Formado" (culto) es aquel que sabe que el proceso de *autoilustración* es *inacabable*, ya que la idea de la Ilustración como un esfuerzo intelectual concluso y acabable sería la instalación de un nuevo *dogmatismo*.

Esto permite comprender que a finales del siglo XVIII las instituciones para el reclutamiento de la burguesía culta (*Bildungsbürgertum*) no se concibieran ya como *centros de formación*: los gimnasios y universidades debían transmitir la "formación" como *reflexión* y *disposición para la innovación*, no tanto mediante los *contenidos* sino mediante las *formas* del trabajo intelectual. Es

bien conocido el resultado de estas reflexiones, especialmente en la nueva concepción de la universidad propuesta por Wilhelm von Humboldt; pero la vía seguida continúa siendo desconocida en buena parte. En la esfera de la historia de la formación, no se ha investigado aún suficientemente la relación de condicionamiento y reciprocidad en que las nuevas expectativas y las nuevas ofertas, las nuevas exigencias y la nueva demanda pusieron en marcha el proceso de configuración de la burguesía culta y de su hábito específico, que durante el siglo XIX sería de importancia decisiva para la configuración de la cultura intelectual en Alemania.

NOTAS

- (1) Rudolf Vierhaus, *Deutschland im 18. Jahrhundert, Politische Verfassung, soziale Gefüge, geistige Bewegungen*, Gotinga, 1987. — Ulrich Herrmann (Ed.), *Das Pädagogische Jahrhundert, Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jh. in Deutschland*. Weinheim/Basilea 1981 — Ulrich Herrmann (Ed.). *Die Bildung des Bürgers. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die gebildeten im 18. Jahrhundert*, Weinheim/Basilea, 1982. — Hans Erich Böckeder/Ulrich Herrmann (Ed.), *über den Prozess der Aufklärung in Deutschland im 18. Jh. — Personen, Institutionen und Medien* (Veröff. d Max-Planck-Instituts für Geschichte, Bd. 85) Gotinga, 1987.
- (2) Hans-Ulrich Wehler, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, t. 1: 1700-1815 Munich, 1987.
- (3) Wehler, *op. cit.*; p. 204.
- (4) Wehler, *op. cit.*, p. 210; cf. Hans H. Gerth, *Bürgerliche Intelligenz um 1800*, ed. por Ulrich Herrmann (Krit, Stud. z. Geschichtswiss., Bd. 19), Gotinga, 1976.
- (5) La servicialidad es el presupuesto mental para la crítica de los privilegios tradicionales en la concesión y recepción de los cargos. En consecuencia, así como la *competencia* en el *mercado libre* constituye el principio económico fundamental de la sociedad burguesa, el *servicio* es el principio fundamental en la concesión de cargos y funciones.
- (6) El cosmopolitismo y la tolerancia no son meros principios generales de la Ilustración, sino algo imprescindible para la autocomprensión de ju-

ristas, letrados, funcionarios, etc., porque éstos tenían que orientarse en un "mercado de trabajo" que solía ser mayor que el área de soberanía o el territorio de procedencia; por eso actuaban generalmente como "funcionarios extraños" al servicio de señores extraños.

- (7) La crítica de la tradición no implica sólo crítica a la nobleza, sino también el principio (de derecho natural) de crítica de cualquier legitimación no racional de la soberanía.
- (8) Cf. Vierhaus, "*Patriotismus*" – *Begriff und Realität einer moralisch-politischen Haltung*, en Vierhaus, 1987 (cf. nota 1), p. 96 ss; impreso también en Herrmann (Ed.), *Die Bildung der Bürgers* (cf. nota 1), p. 119 ss. – También las contribuciones que figuran en Hans Erich Bödeker/ Ulrich Hermann (Eds.), *Aufklärung als Politisierung – Politisierung der Aufklärung* (Studien zum 18. Jh., Bd. 8), Hamburgo, 1987.
- (9) Cf. el extenso capítulo sobre Friedrich Eberhard von Rochow en Achim Leschinsky/Peter Martin Roeder, *Schule im historischen Prozess*, Stuttgart, 1976, p. 344 ss, aquí espec. p. 365 ss.
- (10) Tal es la argumentación habitual de los economistas políticos y de los cameralistas en el siglo XVIII; cf. Ulrich Herrmann, "Die Pädagogik der Philanthropen", en Hans Scheuerl (Ed.), *Klassiker der Pädagogik*, t. I, Munich, 1979, p. 135ss.
- (11) Cf. Ulrich Hermann, "Armut – Armenversorgung – Armerer – zziehung an der Wende zum 19 Jahrhundert", en Herrmann (Ed.), *Das Pädagogische Jahrhundert* (cf. nota 1), p. 194ss.
- (12) Christoph Sachsse/Florian Tennstedt, *Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland*, Stuttgart, 1980; Wehler, *op. cit.* (cf. nota 2), p. 197s.
- (13) Es lo que se lleva a efecto ampliamente en los famosos estudios de Max Weber sobre el "espíritu" capitalista de la ética protestante-calvinista.
- (14) Wolfgang Marquardt, *Geschichte und Strukturanalyse der Industrieschule. Arbeitserziehung, Industrieunterricht, Kinderarbeit in niederen Schulen* (ca. 1770 - 1850/70). Disertación doctoral, Hannover, 1975 (mecanografiado).
- (15) Wolfgang Dreßen, *Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewußtseins in Preußen/Deutschland*, Francfort/Berlin/Viena, 1982.

- (16) Leschinsky/Roeder, cf. nota 9.
- (17) Para el área de habla germana apenas hay investigaciones sobre la alfabetización. Cf. Rolf Engelsing, *Analphabetentum und Lektüre. Zur Sozialgeschichte des Lesens in Deutschland zwischen feudaler und industrieller Gesellschaft*, Stuttgart, 1973. Hay una investigación reciente para la zona rural en torno a Zurich: Marie-Louise von Wartburg-Ambühl, *Alphabetisierung und Lektüre, Untersuchung am Beispiel einer ländlichen Region im 17. und 18. Jahrhundert*. Berna/Francfort/Las Vegas 1981. Este estudio muestra que el grado de alfabetización era muy elevado, al igual que en las restantes zonas protestantes del área de habla germana. Pero esto significa sólo que la gente sabía leer o deletrear despacio textos sencillos y que su *capacidad de escritura* era rudimentaria (porque la vida cotidiana apenas necesitaba la escritura) e insuficiente para permitir lecturas de *cierto nivel literario*. La gente estaba, pues, alfabetizada en el sentido elemental del término, pero su praxis cultural era *iletrada*.
- (18) Paul Münch (Ed.), *Ordnung, Fleiss und Sparsamkeit. Texte und Dokumente zur Entstehung der "bürgerlichen Tugenden"* Munich, 1984.
- (19) Wehler, *op. cit.* (cf. nota 2), p. 283.
- (20) Leschinsky/Roeder, *op. cit.* (cf. nota 9), p. 112ss.
- (21) Michael Herbert, *Erziehung und Volksbildung in Altwürttemberg. Umbruch und Neuorientierung in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts* (Studien u. Dokumentationen zur dt. Bildungsgeschichte, Bd. 20), Weinheim/Basilea, 1982.
- (22) Hanno Schmitt, *Schulreform im aufgeklärten Absolutismus. Leistungen, Widersprüche und Grenzen philanthropischer Reformpraxis im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel 1785-1790* (Studien u. Dokumentationen..., Bd. 12). Weinheim/Basilea, 1979.
- (23) Volker Wehrmann, *Die Aufklärung in Lippe. Ihre Bedeutung für Politik, Schule und Geistesleben* (Lippische Studien, Bd. 2), Detmold 1972.
- (24) Cf. las exposiciones de Heidi Rosenbaum, *Formen der Familie*, Francfort, 1982; Reinhard Sieder, *Sozialgeschichte der Familie*, 1987.
- (25) Cf. la lúcida exposición de la situación formativa de la nobleza rural a la vista de una región del Noroeste de Alemania en Heinz Reif, *Westfä-*

- cher Adel 1770-1860 (Krit, Stud. z. Geschichtswiss., Bd. 35), Gotinga, 1979.
- (26) Rudolf Vierhaus (Ed.), *Bürger und Bürgerlichkeit im Zeitalter der Aufklärung* (Wolfenbüttter Studien zur Aufklärung, Bd. VII), Heidelberg, 1981; Jürgen Kocka (Ed.), *Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert*, Gotinga, 1987.
- (27) Dieter Schwab, artículo "Familie" en Otto Brunner y otros (Eds.), *Geschichtliche Grundbegriffe*, Bd. II, Stuttgart, 1975, p. 253-301.
- (28) Sobre la gran importancia del futuro, cf. Georges Snyders, *Die grosse Wende der Pädagogik. Die Entdeckung des Kindes und die Evolution der Erziehung im 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich*, Paderborn 1971 (org. francés: *La Pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles*, Paris, PUF 1965), Buch II, 1. Teil, Kap. VI: Der Lebensstil des Bürgers.— Cf. también Ulrich Herrmann. "Über burgerliche Erziehung in Frankreich und Deutschland im 18. Jahrhundert", en Gerhard Sauder/Jochen Schlobach (Eds.), *Aufklärungen, Frankreich und Deutschland im 18. Jahrhundert*, Heidelberg, 1986, p. 47ss.
- (29) También Rousseau se orienta hacia la "madre educadora" al comienzo de su *Emilio* (1762).
- (30) Gerda Tornieporth, *Studien zur Frauenbildung*, Weinheim/Basilea, 1977; Ute Frevert, *Frauen-Geschichte. Zwischen Bürgerlicher Verbesserung und Neuer Weiblichkeit*, Francfort, 1986.
- (31) Karin Hausen, "Die Polarisierung der "Geschlechtscharaktere". Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs – und Familienleben", en Werner Conza (Ed.), *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas* (Industrielle Welt, Bd. 21), Stuttgart, 1976, p. 363ss.
- (32) Jürgens Schlumbohm, "Traditionale Kollektivität und 'moderne' Individualität: einige Fragen und Thesen für eine historische Sozialisationsforschung. Kleines Bürgertum und gehobenes Bürgertum in Deutschland um 1800 als Beispiel", en Vierhaus (Ed.), *Bürger und Bürgerlichkeit* (cf. nota 26), p. 265ss. Impresión parcial también en Herrmann (Ed.), *Die Bildung der Bürgers* (cf. nota 1), p. 224ss. — Cf. asimismo de Jürgen Schlumbohm (Ed.), *Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden 1700-1850*, Munich, 1983.
- (33) Cf. Rainer Wild, *Die Vernunft der Väter. Zur Psychographie von Bürgerlichkeit und Aufklärung in Deutschland*, Stuttgart, 1987; Helga

- Glantschnig, *Liebe als Dressur. Kindererziehung in der Aufklärung*, Francfort/Nueva York, 1987; Dieter Richter, *Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*, Francfort, 1987.
- (34) Theodor Brüggemann y otros (Eds.), *Handbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Von 1750-1800*, Stuttgart 1982; Hans-Heine Ewers (Ed.), *Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung. Eine Textsammlung*, Stuttgart, 1980 (con excelentes interpretaciones pedagógicas en la introducción); Dagmar Grenz (Ed.), *Aufklärung und Kinderbuch*, Pinneberg, 1984.
- (35) Erich Langendorf, *Zur Entstehung des bürgerlichen Familienglücks*, Francfort/Berna/Nueva York 1983; Pia Schmid, *Zeit des Lesens – Zeit des Fühlens. Anfänge des deutschen Bildungsbürgertums*, Berlín, 1985.
- (36) Wehler, *op. cit.* (cf. nota 2), p. 319, del cap. Das Vereinswesen, p. 317ss.
- (37) Para *Europa* cf. Otto Dann (Ed.), *Lesegesellschaften und bürgerliche Emanzipation. Ein europäischer Vergleich*, Munich, 1981; Ulrich Im Hof, *Das gesellige Jahrhundert. Gesellschaft und Gesellschaften im Zeitalter der Aufklärung*, Munich, 1982. Para *Alemania* cf. recientemente Rudolf Vierhaus (Ed.), *Deutsche patriotische und gemeinnützige Gesellschaften* (Wolfenbütteler Forschungen, Bd. 8), Munich, 1980.

LOS CAMBIOS DEL SISTEMA EDUCATIVO EN FRANCIA DURANTE EL SIGLO XVIII

Dominique Juliá

El sistema escolar francés experimentó en el curso del siglo XVIII profundas transformaciones que modificaron sensiblemente su configuración. No es posible abordar a fondo, en una breve introducción, todos los problemas que suscitaron estos cambios. Sólo pretendemos esbozar algunas líneas de fuerza, por lo que limitaremos nuestro tema a tres puntos que estimamos de importancia capital: analizaremos primero la evolución de la red de colegios franceses y las modificaciones que se producen en el mapa escolar de la Francia del *Ancien Régimen*; evocaremos después, de modo sucinto, las reformas encaminadas a sacudir el pesado yugo de las humanidades clásicas para abrir la enseñanza secundaria a las disciplinas científicas, señalando sobre todo las resistencias sociales encontradas, y estudiaremos finalmente la secularización del personal docente en los últimos decenios del siglo XVIII.

I. LA RED DE COLEGIOS EN EL SIGLO XVIII

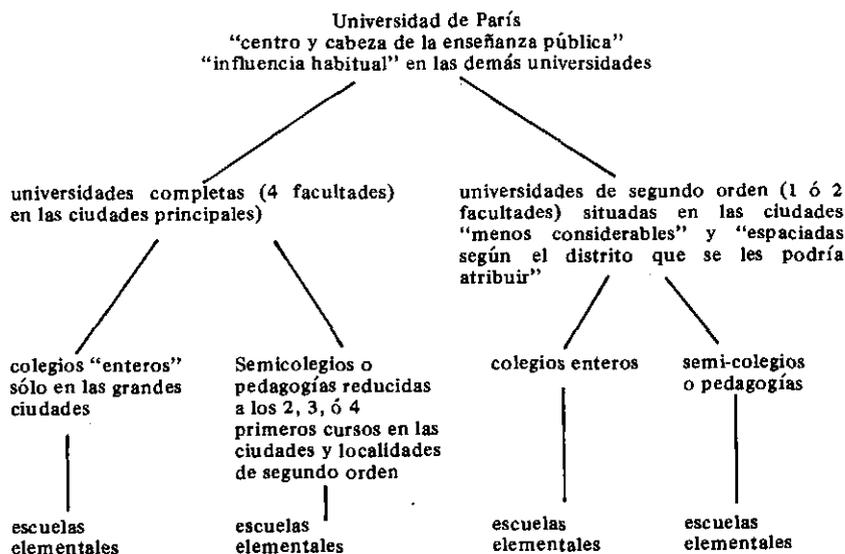
En el curso de los siglos XVII y XVIII, la monarquía se sintió inquieta ante la proliferación anárquica de centros escolares. La matriz de la razón de Estado en la materia la ofrece el *Testamento político* de Richelieu, texto citado a menudo, que desarrolla una argumentación reiterada invariablemente en el curso de los siglos XVII y XVIII: las letras “no se deben enseñar a todos indiferentemente”; un Estado se haría pronto “monstruoso” si todos los sujetos que lo habitan fueran sabios; y sobre todo, un número excesivo de colegios supone la ruina de la agricultura y llenaría el país “de

trapaceros más idóneos para arruinar a las familias y perturbar la tranquilidad pública que para procurar algún bien a los Estados". Sin embargo, la idea de construir un espacio escolar jerarquizado donde el tamaño de los centros correspondiera adecuadamente a la importancia respectiva de las ciudades chocó con la resistencia de las oligarquías urbanas, deseosas de poseer en su recinto el colegio más completo posible: las indagaciones efectuadas por Colbert (1667), Louvois (1685) o Pontchartrain (1701) con el fin de reducir o de cerrar algunos centros no llevaron a ninguna medida concreta(1). Además, un edicto de diciembre de 1666 exigía letras patentes para la apertura de cualquier colegio nuevo y ordenaba a todas las comunidades del Reino establecidas desde 1636 presentar las letras patentes en virtud de las cuales se habían establecido, a fin de poder dictaminar sobre su caso "mediante confirmación de su creación, supresión o traslado"; no parece que se cumpliera respetado este edicto, como lo atestiguan varias cláusulas del edicto de 1749 sobre los centros de manos muertas: por una parte, la expansión de las órdenes y congregaciones religiosas se limitó sólo parcialmente; por otra, el polimorfismo de los estatutos jurídicos permitió a muchos colegios subsistir sin letras patentes e incluso seguir recibiendo dádivas y legados por mediación de los grupos que los administraban —ciudad o comunidad (monasterio, hospital, fábrica, etc.)—, los cuales estaban autorizados para aceptar las donaciones.

La única ocasión en que la monarquía quiso realmente aplicar los medios para elaborar una geografía planificada del espacio escolar fue la resultante de la expulsión de los jesuitas en los años 1762-1764. En el mes de septiembre de 1762, el Parlamento de París pidió a las universidades de su jurisdicción que le presentaran reglamentos de estudio y disciplina y precisaran los medios para establecer una "correspondencia" rigurosa entre universidades y colegios, a fin de uniformar la educación en el conjunto de los colegios de la circunscripción. Los comisarios del Parlamento y los del Consejo del rey, encargados al principio de proceder sólo a la liquidación de los bienes de los ex jesuitas y a la colocación de un nuevo personal, creyeron muy pronto que uno de los objetivos esenciales de su trabajo era establecer finalmente una jerarquía funcional de los centros asignando a cada uno un nivel específico. El edicto de febrero de 1763, que incluía un reglamento para el

conjunto de los colegios seculares no dependientes de las universidades, fue el fruto de un trabajo común de las dos comisiones y exponía claramente el objetivo último que se habían fijado los administradores de la monarquía. *“Lo que nos parece más urgente es introducir un orden mejor en el estado de tantos colegios particulares diseminados por todas partes; la multiplicidad de estos colegios, la obscuridad y la indigencia de la renta de un gran número de ellos, pueden hacer temer que casi todos, debido a una creación poco sólida, a la falta de reglas o a vicios de administración, exijan una reforma total o la anexión a otros colegios más útiles y mejor establecidos, algunos incluso la supresión”*. (2)

En el plan de educación que sometió a sus colegas en 1768 y que recoge los datos de una amplia encuesta efectuada entre funcionarios de justicia, funcionarios municipales y universitarios, el presidente del Parlamento de París, Rolland d’Erceville, propuso una pirámide escolar que anticipaba, cuarenta años antes de los decretos napoleónicos, la organización de la universidad imperial. Presentemos aquí su esquema simplificado:



Cada universidad se encontraba así dotada de un territorio y tenía autoridad sobre los colegios de su competencia, que debían

recibir de ella tanto los reglamentos de disciplina y el método de enseñanza como el profesorado. Del mismo modo, cada colegio debía ejercer su irradiación sobre las escuelas primarias de su sector. Tal dispositivo, que articulaba la jerarquía de los centros escolares en el tamaño, la prosperidad y la situación geográfica de las ciudades, se esforzaba en definir una racionalidad eco-demográfica del mapa escolar. Había en juego demasiados intereses (a menudo divergentes entre sí) para que este proyecto pudiera recibir un comienzo de ejecución: los notables a los que el edicto de febrero de 1763 había otorgado un control preponderante sobre los colegios no querían verse privados de este poder recién conquistado, ni que se redujeran radicalmente o se suprimieran los centros cuyos destinos presidían. El episcopado se encontraba en violento conflicto con los Parlamentos, estimando que la inspección sobre los colegios le correspondía por derecho. Los propios Parlamentos favorables a una reforma del mapa escolar vieron abolidos sus poderes durante la reforma Maupeou y no recuperaron nunca en materia de educación la audiencia que habían tenido entre la expulsión de los jesuitas y 1770. Además, la ausencia de una reforma escolar delata simplemente el inmovilismo a que estaba reducido un poder real incapaz de arbitrar las luchas de influencia que desgarraban a las órdenes religiosas privilegiadas del Reino.

Ante este fracaso, se ha intentado examinar más precisamente las coherencias a las que responde el mapa escolar de Francia en víspera de la Revolución. El establecimiento de su lógica implica obviamente una cierta arbitrariedad, ya que toda calificación obliga a hacer clasificaciones drásticas allí donde las divisiones del Ancien Régimen son mucho más imprecisas. El criterio más fiable para definir el tamaño de un centro parece ser el número de los "regentes" (profesores) de latín. Nosotros hemos distribuido, pues, los centros escolares en cuatro grupos:

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 1 colegios de pleno ejercicio: | colegio donde se imparte la enseñanza hasta la filosofía inclusive. |
| 2 colegios de humanidades: | colegios que tienen tres, cuatro o cinco cursos e imparten una enseñanza que llega a la retórica como máximo. |

- 3 colegio menor: colegio que cuenta con dos regentes de latín.
- 4 "Regencia" latina: centro que cuenta con un regente dedicado exclusivamente a la enseñanza en latín.

Precisemos que las dos últimas categorías son a menudo muy difíciles de diferenciar y que en el curso de los años un mismo centro podía pasar de la una a la otra, incluso regresar a la primera. Es lo que ocurre, sobre todo, con las pequeñas instituciones, por definición frágiles, dotadas de rentas mediocres (o inexistentes, y que subsisten sustancialmente de las retribuciones escolares), con fases de prosperidad o de decadencia al hilo de la coyuntura económica. Añadamos que, al no estar nuestra investigación terminada, las cifras propuestas son provisionales y están destinadas sólo a ofrecer un *orden de magnitud* para razonar partiendo de él. Creemos, sin embargo, que nuestras investigaciones ulteriores no debilitarán las hipótesis avanzadas.

Si se compara la red de los colegios de humanidades y de pleno ejercicio con la trama urbana a finales del *Ancien Régime*(3) —la ciudad se define aquí por el criterio administrativo imperial: núcleos de más de 2.000 habitantes— se impone una evidencia, pese al carácter burdo de la comparación: por encima de los 10.000 habitantes, el colegio era parte integrante del equipamiento cultural urbano, ya que el 50% de las ciudades de esta categoría lo poseían; las localidades de menos de 3.000 habitantes sólo lo poseían excepcionalmente, pues poco más del 10% de ellas disponían de colegio. Aunque las ciudades de 2.000 a 5.000 habitantes representaban cerca del 60% de los núcleos urbanos franceses, sólo constituían una cuarta parte de las poblaciones dotadas de un colegio de pleno ejercicio o de humanidades. El peso demográfico aparece, pues, como un factor esencial en la implantación de los colegios; además, determina los tipos de centro. Mientras que los colegios de pleno ejercicio estaban situados, en una mitad aproximadamente, en las ciudades de más de 10.000 habitantes, los colegios de humanidades se ubicaban generalmente en las ciudades de 5.000 a 10.000 habitantes. En cambio, un tercio de los colegios menores y un 60% de las regencias latinas se instalaban en locali-

dades de menos de 2.000 habitantes: la jerarquía de los centros se hermana, pues, con la jerarquía numérica de la población urbana.

Pero esta primera instantánea del equipamiento escolar en 1789 es aún muy imprecisa. Se puede obtener de ella otra un poco más nítida midiendo la relación entre funciones administrativas de las ciudades y tipos de centros secundarios(4). En efecto, los estudios de sociología recientes han puesto de relieve la doble función esencial de los colegios: producir clérigos y reproducir notables (fundamentalmente funcionarios de justicia o de hacienda y miembros de las profesiones liberales). No es, pues, inútil anotar el peso específico del entorno administrativo en una clasificación de los colegios por orden de importancia. Hemos considerado aquí como criterios: la capitalidad de dos circunscripciones administrativas y financieras (administración, por una parte; elección o diócesis civil o veguería, por otra), la capitalidad de tres instancias judiciales (Parlamento o tribunal soberano, tribunal de primera instancia, bailía) y, por último, la sede de las universidades. De ese modo es evidente que medimos una *sedimentación* operada por los siglos (particularmente por la monarquía de los siglos XVI y XVII, que multiplicó las circunscripciones financieras o judiciales) y no siempre se conoce la lógica que presidió la *creación* del colegio (ya que las instituciones reseñadas pueden ser posteriores a ella); pero detectamos, probablemente, una de las razones de su permanencia. A nadie sorprenderá que las sedes de universidad, de administración o de tribunal soberano dispusieran casi todas de un colegio de pleno ejercicio (se trata, por otra parte, en la mayoría de los casos, de las mismas ciudades). La presencia del tribunal de primera instancia o del obispado constituye un buen indicador del equipamiento escolar, ya que en los dos tercios de los casos esa presencia va acompañada del centro más completo. Las siete sedes episcopales que carecían de toda enseñanza de latín eran simples aldeas con una población inferior a los 2.000 habitantes: Couserans, Glandèves, Lombez, Saint-Papoul, Saint-Paul-Trois-Châteaux, Vabres, Vence. Algunas de ellas disponían de colegios en su entorno inmediato: Entrevaux se situaba a las puertas de Glandèves, Saint-Papoul se insertaba en una densa red de centros de mayor o menor importancia: Montélimar, Valréas, Organge. La mitad de las cabezas de bailía o de elección contaban con un colegio de pleno ejercicio o de humanidades. Sólo una cuarta parte de ellas carecía de una infraestructura secundaria.

Dos conclusiones se desprenden, pues, de los cuadros nº 1 y 2: el colegio de pleno ejercicio se inscribe en un conjunto administrativo denso, ya que las ciudades dotadas de él cumplían, como media, tres de los criterios considerados. Además, si distribuimos esa media teniendo en cuenta el tamaño de las ciudades, advertimos que es *siempre* superior a la unidad y que aumenta regularmente, rebasando incluso los cuatro criterios en el caso de las ciudades de más de 10.000 habitantes. La trama administrativa desempeñaba aún un papel importante a nivel de los colegios de humanidades y de los colegios menores, ya que se observa su presencia en el 60% de los casos aproximadamente y la media general es igual o superior a la unidad. En cambio, las regencias latinas se situaban en un 70% en localidades carentes de cualquier función administrativa. Se produce, pues, una línea divisoria entre las tres primeras categorías —aunque la importancia de los servicios fuera decreciendo— y la última. Por un lado, las localidades que actuaban como capitales sectoriales parecían exigir una implantación escolar estable; por otro lado, las regencias latinas presentaban un polimorfismo de modalidades que subrayaba su diferencia: o bien un convento local asignaba a uno de sus religiosos la tarea de enseñar el latín, o bien el municipio retribuía a un maestro de latín (lo que revela al menos una distinción social a nivel de esta oligarquía), o bien su fundación pía (como en el caso del Oeste feudal, sobre todo) suministraba fondos en tierras o en rentas, o bien, por último, los ingresos de una prebenda de la colegiata local (como lo prescribía la ordenanza de Orleans en 1560) constituían el salario del maestro.

Avala esta distinción el hecho de que los colegios de humanidades situados en las ciudades no administrativas debieran su fundación a circunstancias muy particulares: un rápido sondeo revela, en efecto, que, de 36 colegios cuyas condiciones de creación se conocen (sobre un total de 54), había 5 internados destinados a una clientela aristocrática e instalados en abadías benedictinas o chateaux en el campo, 12 seminarios menores creados por los obispos, 5 fundaciones hechas por eclesiásticos piadosos, 9 por laicos (de ellos, 8 por nobles); sólo 5 colegios de este grupo debían su existencia a una iniciativa de la ciudad en que radicaban. Es una confirmación *a contrario* de las reglas antes descritas.

CUADRO 1.- *Cuidados y funciones administrativas en 1989*

| LOCALIDADES CON | Un colegio de | | Un colegio | | Un colegio | | Una regencia | | Sin colegio | | TOTAL |
|----------------------------------|-----------------|------|------------|------|------------|------|--------------|------|-------------|------|-------|
| | pleno ejercicio | % | de | % | de | % | latina | % | sin colegio | % | |
| Una universidad | 21 | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | 22 |
| Una sede de administración | 31 | - | 2 | - | - | - | - | - | - | - | 33 |
| Un tribunal soberano | 19 | - | 3 | - | - | - | - | - | - | - | 22 |
| Un tribunal de primera instancia | 60 | 69,8 | 12 | 13,9 | 8 | 9,3 | 5 | 5,8 | 1 | 1,2 | 86 |
| Un obispado | 85 | 64,4 | 27 | 20,4 | 5 | 3,8 | 8 | 6,1 | 7 | 5,3 | 132 |
| Una bailía | 98 | 30,7 | 51 | 16,0 | 38 | 11,9 | 45 | 14,1 | 87 | 27,3 | 319 |
| Una elección | 114 | 32,8 | 75 | 21,5 | 47 | 13,5 | 34 | 9,8 | 78 | 22,4 | 348 |
| LOCALIDADES QUE NO CUMPLIAN | | | | | | | | | | | |
| LOS CRITERIOS PRECEDENTES | | | | | | | | | | | |
| > 2.000 | 9 | - | 32 | - | 25 | - | 51 | - | - | - | - |
| < 2.000 | 3 | - | 22 | - | 22 | - | 109 | - | - | - | - |
| TOTAL DE LOCALIDADES | 143 | - | 137 | - | 107 | - | 228 | - | - | - | - |
| TOTAL DE CRITERIOS | 428 | - | 171 | - | 98 | - | 92 | - | - | - | - |
| CONSIDERADOS | | | | | | | | | | | |
| MEDIA | 3,0 | - | 1,25 | - | 0,9 | - | 0,4 | - | - | - | - |

CUADRO II.- *Distribución de los colegios por tamaño de las ciudades administrativas y sus criterios administrativos*
 (Las cifras entre corchetes corresponden a casos en que el número de los centros es inferior a la decena).

| | Nº | Menos de 2.000 habitantes | 2.000 a 3.000 habitantes | 3.000 a 5.000 habitantes | 5.000 a 10.000 habitantes | Más de 10.000 habitantes | TOTAL |
|--------------------|----|---------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|-------|
| Pleno ejercicio | | 7 | 4 | 11 | 58 | 63 | 143 |
| Humanidades | | 24 | 7 | 38 | 49 | 19 | 137 |
| Colegios menores | | 35 | 14 | 31 | 26 | 1 | 107 |
| Regencias latinas | | 136 | 25 | 33 | 31 | 3 | 228 |
| | % | | | | | | |
| Pleno ejercicio | | 4,9 | 2,8 | 7,7 | 40,6 | 44 | 100 |
| Humanidades | | 17,5 | 5,1 | 27,7 | 35,8 | 13,9 | 100 |
| Colegios menores | | 32,7 | 13,1 | 29 | 24,3 | 0,9 | 100 |
| Regencias latinas | | 59,6 | 10,9 | 14,5 | 13,6 | 1,4 | 100 |
| Media de criterios | | | | | | | |
| Pleno ejercicio | | [0,7] | [1] | 1,54 | 2,10 | 4,05 | - |
| Humanidades | | 0,12 | [0,42] | 1,02 | 1,77 | 2,05 | - |
| Colegios menores | | 0,6 | 1 | 1,16 | 0,97 | [2] | - |
| Regencias latinas | | 0,25 | 0,36 | 0,69 | 0,84 | [0] | - |

La lógica de la distribución geográfica de los centros escolares aparece aún con más claridad cuando se examina cuáles son las ciudades de más de 5.000 habitantes que no cuentan con un colegio de pleno ejercicio y con un colegio de humanidades(5). Destacan tres fenómenos: en primer lugar, la penuria de los grandes puertos como Cherburgo, Brest, Lorient, Rochefort y Sète en centros escolares de tipo clásico. En ellos se introduce otra forma de educación que sustituye al colegio: la escuela de hidrografía, basada fundamentalmente en las matemáticas y destinada a enseñar el arte de la navegación a los futuros marinos. En segundo lugar, muchas ciudades carentes de centros secundarios importantes son ciudades industriales: la extracción de la hulla y la metalurgia son preponderantes en el complejo Saint-Etienne, Saint-Chamond y Rive-de-Cier; una parte no desdeñable de la población trabaja asimismo en empresas metalúrgicas situadas lo largo del valle medio del Loira (Cosne, La Charité, Amboise) o del Cher (Vierzon). La industria textil está también bien representada en este mapa de los desiertos escolares: valle bajo del Sena, con sus grandes centros pañeros (Darnetal, Elbeuf, Louviers), o ciudades lenceras del Oeste normando, como Falaise, Mamers y Argentan. En el Languedoc mediterráneo, Uzès, Anduze o Clermonot-l'Hérault envían sus paños y sus sargas hasta las escalas de Levante. Así pues, la industria textil, cuando monopoliza las energías artesanales de una ciudad pequeña o mediana, parece impedir la expansión de los centros escolares. No hay que olvidar, en fin, que muchas ciudades del Languedoc mediterráneo o aquitano carentes de colegios fueron focos protestantes dinámicos y cabe preguntar en qué medida las élites urbanas no opusieron, después de la revolución del edicto de Nantes, una especie de resistencia pasiva al establecimiento de centros que consideraban como vectores favorecidos por la jerarquía católica para extirpar la herejía. En resumen, este inventario de las ciudades sin colegio (de pleno ejercicio o de humanidades) aparece como el reverso de los cuadros anteriores, ya que las ciudades mercantiles o industriales que lo componen carecen en su mayor parte de funciones administrativas. Se diría que el negocio y las humanidades clásicas eran aquí antinómicos.

Este examen correspondiente a 1789 no revela, sin embargo, el dinamismo histórico que había presidido la construcción de la

red escolar. Esta red fue el resultado de una herencia plurisecular que no posee la misma densidad en todos los tipos de centro. Cabe establecer, en efecto, una estrecha correlación entre el tamaño de un colegio en víspera de la Revolución y su antigüedad: en más de las tres cuartas partes, los colegios de pleno ejercicio —que radicaban mayoritariamente en las ciudades más populosas del reino— fueron fundados antes de 1610 (frente a menos del 10% en el siglo XVIII); la fecha de creación de los colegios de humanidades —situados generalmente en ciudades medianas (entre 3.000 y 10.000 habitantes)— se desplaza adelante: más de la mitad de ellos nacen en el siglo XVII, pero el movimiento no se agota en el siglo siguiente, pues en el período de 1715-1789 se edifica aún una cuarta parte de los centros de este tipo. La proliferación de los colegios menores sigue, por una parte, de modo uniforme y continuo desde mediados del siglo XVI hasta la Revolución, a pesar de la hostilidad manifestada por la administración estatal a este respecto(6). La iniciativa llegó —como un siglo antes para los colegios de pleno ejercicio— de los notables (oficios medios o pequeños, comerciantes) que dominaban en los consejos municipales; pero se trataba generalmente de pequeñas ciudades (entre 3.000 y 5.000 habitantes) sin un soporte administrativo importante. La fascinación que ejercía en los oligarcas urbanos el modelo de gran colegio mayor, el nuevo deseo (acorde con la evolución del sentimiento familiar, cuyas grandes etapas ha trazado hace poco Philippe Ariès) de evitar a los hijos un viaje largo y de reducir los gastos de pensión, y el patriotismo de campanario movían a las élites locales a adscribir a la pequeña escuela existente uno o varios regentes de latín. Dos ejemplos tomados entre otros pueden ilustrar el desarrollo progresivo de los centros en las pequeñas ciudades durante el siglo XVIII. En Bagnols-sur-Cèze (hoy, departamento de Gard), la escuela municipal estuvo confiada en 1668 a los josefitas, cuya comunidad fue fundada por el obispo de Uzès algunos años antes para las misiones; desde esa fecha, una parte de los habitantes, que se expresan en una memoria anónima, proyectan la construcción de un verdadero colegio. Pero, al término del contrato, los Padres sólo dedicaban a dos de sus miembros a la enseñanza; en 1781, la ciudad hizo el considerable esfuerzo financiero de construir un nuevo colegio; donde se instalaron los josefitas en 1783; éstos dirigieron en adelante un internado y aseguraron con cinco regentes la

escolaridad completa desde el curso séptimo hasta la retórica. Sainte-roy-la-Grande (en Girone), localidad fuertemente impregnada de protestantismo, tuvo desde el siglo XVI al menos una escuela atendida por uno o dos regentes cuyas retribuciones sólo se fijaron definitivamente a principios del siglo XVIII: desde entonces, uno de los dos enseñó latín y el otro la lectura y escritura; en 1749, el curso de latín estuvo confiado a los Recoletos, que lo desdoblaron inmediatamente y no tardaron en abrir un pensionado; el centro, bajo estos religiosos, no dejó archivos, pero algunos testimonios favorables sugieren su prosperidad. Notemos desde ahora, a tenor de estos dos ejemplos, la importancia del internado en este proceso, que es a la vez motor y signo del arraigo institucional de estos colegios menores.

La mayor parte de estos colegios menores estaban en manos de sacerdotes seculares o de laicos más o menos estables, incluso de órdenes o de congregaciones no enseñantes, debido a la negativa casi general de las congregaciones de enseñanza, que rehusaban tomar a su cargo colegios con rentas módicas. Hay muchos indicios de que el nivel alcanzado en cursos de denominación similar no fue el mismo, según que se estudiara en Dijon o en Semur-en-Auxois(7), en Gisors o en París. Todo hace pensar que estos colegios menores (como ciertos colegios de humanidades bastante mediocres) ofrecían la educación completa para los hijos de los comerciantes, de los artesanos y de los funcionarios inferiores (ujieres, procuradores) y satisfacían así las aspiraciones de estos estamentos que completaban después la formación de sus hijos mediante el aprendizaje en el taller, en la tienda o en el estudio del padre o de uno de sus hermanos. Mas para los funcionarios superiores, el colegio local desempeñaba sólo una función de "desbaste" y de aprendizaje de los rudimentos del latín antes del envío del niño al colegio de la metrópoli provincial o incluso de la capital del reino. Una memoria de 1742 señala las barreras que separaban así a las élites de una pequeña ciudad borgoñona, Semur-en-Auxois: indica los nombres de los hijos de funcionarios superiores que estudiaban en los grandes colegios de Autun, de Troyes y de París, y concluye: "Los carmelitas no tienen en este colegio más que hijos de procuradores, notarios, pequeños comerciantes, artesanos y de algunos campesinos que no pueden enviarlos a otras partes a hacer sus estudios y que, si no, estarían allí"(8). Se diría que el compor-

tamiento práctico de los estamentos superiores urbanos venía a perfilar una jerarquía de los centros, siendo el colegio de la pequeña ciudad una mera etapa que se recorría rápidamente antes de la larga partida. Por eso, en la medida en que el centro no tenía posibilidad de desarrollarse, sus rasgos "arcaicos" se iban acentuando: el centro reproducía, en forma reducida, los aspectos que caracterizaban a los colegios mayores de principios de siglo XVIII: un vínculo estrecho entre lectura-escritura, de una parte, y latín, de otra; un abanico de edades muy amplio en cada curso y, en consecuencia, una apertura social a los estamentos artesanales o campesinos mayor que en los colegios de pleno ejercicio.

De hecho, los colegios sufrían en su funcionamiento la consecuencia de esta competencia institucional; su tamaño medio no cesó de disminuir y los centros con más de 500 alumnos en víspera de la Revolución eran casos excepcionales(9). La fuente del alumnado fueron la red de colegios menores y la trama de pequeñas escuelas tanto urbanas como rurales que se desarrollaron, sobre todo, a partir de 1670. Por eso, el colegio de pleno ejercicio se vio exonerado del aprendizaje de la lectura y la escritura que había asumido durante gran parte del siglo XVII. El perfil social del colegio mayor se fue precisando: liberado de los cursos elementales y al tomar de su entorno una clientela seleccionada, adquirió rasgos elitistas. En lo concerniente a los alumnos de la ciudad, encontramos, como en los centros más modestos, la utilización diferencial del colegio con arreglo a las categorías sociales: en un colectivo de niños inscritos en el curso sexto, los hijos de artesanos habían perdido ya la mitad de su contingente al final del tercer curso, mientras que los hijos de nobles o de funcionarios conservaban la mayoría de sus efectivos hasta la retórica. Más para la entrada, la selección se hacía más severa para los estamentos menos acomodados; es sólo aparentemente paradójico constatar que los hijos de artesanos, principales víctimas de la selección escolar, fuesen a la vez los escolares más brillantes: se trata de una minoría de niños en relación con la clase de edad de su estamento de origen, cuidadosamente escogida por sus aptitudes, que justificaban de antemano la ideología meritocrática de los talentos(10). En cuanto a los alumnos procedentes del exterior, el desarrollo de los internados (que reemplazaron a la pensión en casas privadas, menos onerosa por los pagos en especie, siempre posibles, como señala en su

Mémoires Marmontel, que fue educado en el colegio jesuita de Maurice) contribuyó a hacer de la fortuna familiar el criterio de selección decisivo.

Esta presentación global del mapa escolar en vísperas de la Revolución podría ser engañosa de no tener en cuenta las diferencias regionales. Sería absurdo postular un funcionamiento idéntico de todos los colegios a lo largo y ancho del reino. Los centros de educación, como los otros centros, se insertaban en unas economías y culturas regionales que eran muy fuertes al final del *Ancien Régime*. Examinaremos algunos casos que ilustrarán mejor estas disparidades. Tomemos el ejemplo bretón, que manifiesta una estructura totalmente heterogénea respecto al resto del reino: las escuelas elementales apenas existían en el campo y los índices de analfabetismo eran los más altos del reino. El catecismo se enseñaba en bretón en la parte bretona y los niños lo aprendían de memoria sin referencia alguna a lo escrito. Había, cuando más, en la localidad un seguimiento de los niños más dotados por los sacerdotes, pero pocas instituciones educativas estables. Los colegios de la provincia eran poco numerosos —11 en total para una población global de 2.300.000 habitantes— y casi todos ellos colegios de pleno ejercicio (no había más que dos colegios de humanidades tardíamente abiertos: el pequeño seminario de Plouguernevel y el colegio de Ancenis). Eran también, casi los únicos que conservaban en Francia altas cifras de alumnado, ya que acogían a menudo en sus muros más de 500 escolares. Considerando las listas de alumnos que nos han llegado, se advierte que los procedentes del campo superan con mucho a los de ciudad. Encontramos ciertamente, aquí como en otras partes, a los niños de la nobleza o de los notables mercantiles y funcionarios de la ciudad en que radicaba el centro. Pero en el colegio de Vannes, por ejemplo, los nativos sumaban sólo el 19% de los alumnos y, con el conjunto de los procedentes de las otras ciudades de la diócesis, la proporción de alumnos urbanos alcanzaba poco más de un tercio del total(11). Tenemos ahí, por otra parte, un reflejo muy atenuado del carácter fundamentalmente rural de la diócesis de Vannes: el 85% de los naturales de Morbihan eran de procedencia campesina(12). La ciudad estaba, pues, más de dos veces mejor representada en el colegio que en la población. Además, la subdotación administrativa, la escasez de las funciones terciarias y la débil utilización de la

escritura en las pequeñas ciudades, aún muy ruralizadas, no eran precisamente factores de atracción hacia el colegio. Pero, a fin de cuentas, ¿por qué había entonces tanto alumnos de procedencia campesina? La respuesta es bastante simple: aparte la presencia de una pequeña nobleza menesterosa o miserable, deseosa de procurar a sus hijos un mínimo de educación, el contingente principal procedía del campesinado (el 80% de los alumnos rurales son hijos de agricultores), y su destino era entrar en el clero: el índice de clericalización que podemos establecer partiendo de las listas de alumnos arroja más del 40% para el campo morbihanés, lo que significa que 4 alumnos rurales de cada 10 entraban en el clero. Este índice, que no hemos encontrado en ninguna otra parte, se confirma por el análisis de la composición socio-profesional del clero morbihanés en la misma época, que es en más del 50% de origen campesino(14). Y la diócesis de Vannes fue una de las pocas, con la de Saint-Brieuc, en que la curva de las ordenaciones sacerdotales ascendió en la segunda mitad del siglo XVIII(15). La explicación es que en el Morbihan proliferaban los pequeños beneficios que mantenían en el lugar un "proletariado" superabundante de capellanes que había desaparecido en otras partes(16). Había perdurado, pues, una antigua forma de estructuración de la vida religiosa, que permitió canalizar las ambiciones sociales de un campesinado de pequeños propietarios y terratenientes. Desde entonces el colegio de Vannes —y con él la mayor parte de los otros colegios bretones— tuvo por función esencial proveer de sacerdotes al clero diocesano(17).

La situación difería en las regiones de Maine y de Anjou. Aquí (es decir, en los actuales departamentos de Sarthe, de Mayenne y de Maine-et-Loire), se creó una red de escuelas primarias poco densa a finales del siglo XVI y a principios del XVII, sobre todo bajo el impulso de eclesiásticos piadosos que dieron tierras y rentas para sostenerlas. Del mismo modo, a finales del siglo XVII y del siglo XVIII, diversos eclesiásticos fundaron pequeños colegios en Doué-la-Fontaine, Longué, Chemillé, Beaupréau, Baugé, Beaufort, Ernée, Sablé, etc. pequeñas ciudades carentes en su mayor parte de soporte administrativo. Estos centros se desarrollaron en el curso del siglo XVIII y a ellos se añadieron internados (de 10 a 20 alumnos como media) con tarifas más modestas que en los colegios de pleno ejercicio (alrededor de 200 libras por

año). Acogían en general a los niños desde el abecedario hasta el tercer curso. Convenientemente dotados, y contando además con las retribuciones que pagaban los alumnos y que podían alcanzar de 10 a 24 libras, satisfacían las aspiraciones de los notables locales del pequeño comercio, como señalan por ejemplo los administradores de Doyé-la-Fontaine en 1763:

“De los 70 ó 72 escolares que componen el colegio, no hay 10 ó 12 que terminen sus estudios; la mayoría se contenta con saber leer, escribir con ortografía y un poco de aritmética. Los que llegan al segundo curso o a retórica, o más allá, abandonan el colegio para seguir el comercio y las artes; hay entre ellos muy pocos ciudadanos, y los del contorno son agricultores”(19).

Asimismo, cuando François-Yves Besnard, hijo de un labrador fuerte de Anjou (su padre era arrendatario de un priorato de una superficie de 160 hectáreas) nos describe el itinerario que le llevó primero al colegio de Doué y después al de Angers, donde entró en retórica, y finalmente al seminario menor de la misma ciudad, donde hizo dos años de filosofía antes de la entrada en el seminario mayor y en la facultad de teología, advertimos que el destino que siguió fue el de muy pocos(20); por otra parte, la suerte de sus dos hermanos fue muy diferente: el mayor, Pierre Yves, estuvo sólo un año en el colegio de Doué y “rehusó obstinadamente proseguir el latín, declarando que prefería permanecer en la casa para conducir bueyes y aprender a labrar”(21); en cuanto al menor, después de algunos años en el colegio de Doué, rehusó muy cortésmente seguir con el latín y su madre lo ingresó en el internado de los Hermanos de las Escuelas Cristianas para aprender teneduría de libros; tampoco eso le gustó, ya que se enroló poco después en el ejército contra la voluntad de su madre...(22). A través de este historial familiar, o leyendo las memorias de un Reveillère Lépeaux, angevino también él, se comprende mejor la función de estos pequeños centros de irradiación limitada: los centros eran suficientes para la mayoría, pero para una minoría de alumnos constituían la primera etapa en el camino al colegio mayor. Se estableció así una jerarquía entre la metrópoli provincial, que atendía a los estudios superiores para el conjunto regional, y las

otras ciudades de tamaño más reducido, cuyos colegios menores impartían sólo un "primer ciclo" de gramática. Señalemos sólo tres rasgos originales de este dispositivo jerárquico: los colegios estaban, en su mayoría, en manos de sacerdotes seculares; obtenían lo esencial de sus rentas de bienes propios y no de una subvención municipal; su implantación no obedecía a una lógica administrativa precisa; de ahí la densidad inhabitual de centros que competían entre sí; por último, los índices de clericalización fueron, al parecer, muy elevados: de los 46 condiscípulos que François Yves Besnard evoca a propósito de su paso al colegio de Doué, 14 llegaron a ser sacerdotes seculares o entraron en las abadías, especialmente numerosas en aquella región(23). La memoria del nonagenario no parece haber favorecido a los clérigos que él pudo tratar después en su carrera eclesiástica; porque en Mans, a juzgar (únicamente, es cierto) por los alumnos de retórica y de lógica (en estos últimos cursos entraban precisamente los alumnos llegados de los colegios menores de la zona), el índice de clericalización alcanzó el 41% (24).

Lo que llama la atención en Provenza es también la multitud de colegios de que se enorgullecían la mayoría de las pequeñas ciudades: Brignols, Lorgues, Saint-Maximin, Manosque, Forcalquier, etc. Aquí, la oligarquía que dominaba en el Consulado deseaba mantener el centro de enseñanza (e incluso crearlo, como en Salon el año 1769, pero chocó con la hostilidad vigilante del intendente, que se opuso con firmeza aduciendo el endeudamiento de la comunidad urbana) (25). En efecto, estos centros pomposamente bautizados como "colegios" eran extremadamente frágiles: en el mejor de los casos contaban con tres regentes, más a menudo dos, a veces uno solo, aunque debían tener varios. En realidad, los colegios menores provenzales, financiados a menudo únicamente con el impuesto municipal, no tenían ingresos procedentes de bienes propios (tierras o rentas), y por eso atraían poco a los enseñantes. Su alumnado era en todas partes muy escaso (10 a 20 alumnos) y su radio de acción se limitaba casi exclusivamente al espacio urbano. Su clientela específica, en efecto, estaba constituida por los hijos de la "burguesía" local, rentista o funcionaria. Se advierten claramente, por otra parte, los conflictos que afectaron a las oligarquías urbanas. Así, en Grasse, de 1765 a 1788, el clan que se oponía a toda reforma del colegio y a su entrega a los oratorianos

para garantizar su estabilidad y su desarrollo, estaba animado por un grupo de comerciantes sostenidos por el obispo. A pesar de un contrato firmado por los alcaldes y cónsules el 27 de julio de 1765, los oratorianos no tomaron nunca posesión del centro y el colegio siguió vegetando hasta la Revolución(26). Del mismo modo, en La Ciotat la asamblea de cabezas de familia se opuso en 1785 por 77 votos contra 65 al restablecimiento del colegio cerrado por los oratorianos en 1780. El grupo hostil al colegio estaba encabezado por los comerciantes y los capitanes de barcos, que apenas veían la utilidad de un centro clásico en su ciudad, cuya actividad principal se orientaba al mar(27).

En cambio, la Borgoña ofrece el ejemplo de un espacio escolar rigurosamente jerarquizado en función de la importancia administrativa de las ciudades y de la composición socio-profesional de sus habitantes. En la base, y hasta en el campo, había una red de escuelas elementales ampliamente difundidas (salvo en la parte del Neversado y del Morvan). Las pequeñas ciudades de 2.000 a 5.000 habitantes, cabezas de partido, de bailía y de elección, poseían casi todas un colegio menor o un colegio de humanidades, sustituidos en las localidades más modestas por regencias latinas. Consideremos dos ciudades vecinas de igual tamaño (alrededor de 5.000 habitantes): Avallon y Semur-en-Auxois, ambas con idénticas funciones (capital de subdelegación, de abilia y de elección): la una creó a partir de 1664 un colegio de pleno ejercicio, confiado a los Hermanos de la Doctrina Cristiana, que enseñaban en ellos hasta filosofía inclusive, con un personal de cinco regentes y un prefecto de pensión; en cambio Semur (aun siendo sede de un tribunal de primera instancia) no conservó hasta la Revolución más que un centro menor que había encomendado a los carmelitas, con un personal de tres regentes, que debían enseñar, teóricamente, hasta retórica inclusive, pero cuya capacidad parece haber sido muy mediocre, como lo atestigua la visita hecha en 1744 al colegio: "Se reconoció que los alumnos de segundo curso y de retórica veían los mismos libros —los *Comentarios* de César y las *Odas* de Horacio— que habían compuesto en verso. Los versos de los retóricos eran de lo peor contruidos, y apenas los hubieran hecho suyos los alumnos de tercero. Se pidió a cuatro alumnos de retórica que explicasen algunos artículos de los *Comentarios* de César; explicaron mal; el acta dice simplemente "muy por debajo de lo que

deberían hacer en este curso'; se pidió a otro que explicase una oda de Horacio; pareció que no lo entendía"(28). Esta detestable reputación supuso, como hemos visto, el traslado de los semuranos más sobresalientes a los otros colegios: Avallon, Troyes, Dijon e incluso París. ¿A qué obedeció el éxito en un caso y la mediocridad en el otro? Más allá de los fenómenos circunstanciales debidos a la diferencia de ingresos y a la capacidad mayor o menor en materia de enseñanza de las congregaciones en cuestión, hay que preguntar si no influyó grandemente el peso respectivo de los diferentes estamentos interesados por el desarrollo del colegio en la población. Sin duda, si se comparan globalmente los datos relativos a la *taille* [impuesto directo de plebeyos] en Avallon el año 1765(29) con los correspondientes a la contribución mobiliaria en Semur-en-Auxois el año 1791(30), se llega a porcentajes similares de notables (incluyendo nobleza, "burguesía", oficios y profesiones liberales, comerciantes): se obtiene, en efecto, por una parte 25,8% y por la otra 26,9%, cifras casi idénticas. Pero en Avallon, los oficios y profesiones liberales representaban el 14% de la población urbana, frente al 8% en Semur-en-Auxois, ciudad fundamentalmente tendera. La mayoría de los comerciantes semuranos se conformaban probablemente con el colegio de los carmelitas.

De esta distribución regular de los centros nació una jerarquía que distinguía entre los colegios o regencias latinas de comienzo de estudios y los colegios de final de estudios. El área de influencia del colegio de Avallon se situaba en un radio de una cuarentena de kilómetros alrededor de la ciudad. Pero el espacio no lo recorrían del mismo modo todos los niños; se entraba más tarde en Avallon cuando se tenía el privilegio de llegar de una ciudad o de una localidad donde había ya una regencia latina o un colegio menor. Después, más del 20% de los alumnos proseguían sus estudios, bien en las universidades de París (derecho y medicina), Dijon (derecho), Montpellier (medicina), bien en los seminarios diocesanos de Autun, de Auxerre, Langres o Dijon. Pero, aislando el índice de clericalización, se alcanza sólo un 9% para los alumnos de la ciudad y un 11% para los del exterior(31): muy lejos de los índices bretones o incluso feudales... En suma, parece que se constituyó de hecho un espacio escolar jerarquizado, conforme a los deseos expresados por los parlamentarios o los relatores del Consejo de Estado encargados de velar por la reorganización de los colegios a partir de 1763.

Anjou o Borgoña no eran toda Francia, y los planes generales que se elaboraban en las oficinas del Consejo Real o entre los parlamentarios apenas podían influir en una realidad escolar tan proterforme. Además, por su visión fundamentalmente orientada a las humanidades clásicas, los parlamentarios no podían atraer más que a una parte de las élites: la de los funcionarios y las profesiones liberales que, desde el principio, habían otorgado su favor al colegio. Pero fue justamente esa élite la que se opuso con más firmeza a una reducción o al cierre de los centros. De ahí las innumerables delegaciones urbanas que se dirigían a París entre 1763 y 1770 a hablar con tal arzobispo de corte, con tal relator del Consejo de Estado o con tal parlamentario, a fin de preservar la existencia de su colegio: inmensa red de complicidades y de presiones que se oponían a una reforma radical.

II. EL COLEGIO, EN CRISIS

La ampliación de la red escolar iba acompañada de cambios sensibles en las formas escolares. Un primer cambio notable fue el desarrollo del internado. No es que el internado no hubiera existido antes del siglo XVIII (era incluso la norma para los becarios en los colegios universitarios medievales); pero sufrió modificaciones cualitativas sustanciales. En el siglo XVII, los padres de los estamentos acomodados solían confiar sus hijos a un maestro de pensión exterior al personal del colegio, un “pedagogo”. Este enviaba a los niños a seguir las clases del colegio y les servía de repetidor a la vuelta; a veces incluso, como lo muestra Charles Sorel en la *Histoire comique de Francion* a propósito de un “maestro de cámara” ridículo del colegio de Lisieux en París, se alojaba en las dependencias del colegio: el pedante Hortensius gozaba, con todo, de bastante independencia frente al director, ya que tenía una dependencia separada y disponía de una entrada particular desde la calle. Este sistema, que unía a un colegio compuesto fundamentalmente de externos (aunque el director —generalmente casado en el siglo XVI— podía tener algunos pensionistas a su “mesa”) una serie de “pedagogías” satélites autónomas, no desapareció totalmente en el siglo XVIII, pero encontró la competencia de otras formas de internado.

Ante todo, el modelo de internado elaborado en algunos colegios mayores (como los de Clermont en París o de La Flèche, regentados por los jesuitas; Juilly, regentado por los oratorianos) se convirtieron en norma para los colegios después de la expulsión de los jesuitas. Ofrecía, en efecto, a las familias una garantía de vigilancia moral y de seriedad en los estudios que las pedagogías privadas, muchas veces, no podían aspirar a dar. Las congregaciones de enseñanza, como los clérigos seculares, se vieron así obligados, a petición de las familias mismas, a hacer del internado un elemento estatutario del colegio; de ahí la frecuencia de nuevas construcciones (cuya arquitectura perseguía facilitar la función de vigilancia) y la adición de una serie de prefectos (elegidos entre los miembros más jóvenes de las congregaciones a la salida del noviciado o entre los seminaristas diocesanos) y de domésticos. Las ventajas de la integración del internado en el colegio no se limitaban a la seguridad moral que éste (al menos según los prospectos) aportaba a la familia, sino que a ello se añadía, a imitación de los grandes internados aristocráticos, la multiplicación de los maestros de artes de entretenimiento (dibujo, música vocal o instrumental, danza, escritura, etc.); estos maestros, generalmente laicos ajenos al internado —si bien residían en el colegio cuando éste se hallaba ubicado en el campo— perfeccionaban la educación mundana del joven interno y la preparaban para mantener su rango en la sociedad: el modelo nobiliario ejerció visiblemente una fascinación en el conjunto de los estamentos superiores de la élite, y tal admiración explica en buena parte la considerable extensión de los internados en la segunda mitad del siglo XVIII. Estos se desarrollan en los más modestos centros, como son los ejemplos citados de Bagnols y de Sainte-Foy-la-Grande.

Esta moda del internado no se refiere únicamente al tipo elitista que acabamos de evocar. No hay que desdeñar una corriente que aparece desde finales del siglo XVII y continúa a lo largo del siglo siguiente: muchos prelados intentaron remediar la debilidad de la red escolar de su diócesis (que se limitaba a menudo a las mallas, muy flojas, del tejido urbano) con la fundación de seminarios menores. Sea que lo hicieran por adición a un colegio preexistente, por fusión de dos centros o por creación de todos los elementos, iba siempre acompañado de un internado, ya que se juzgaba necesaria la separación del mundo para el nacimiento de la vocación y

el fomento de los hábitos específicos del futuro sacerdote. En víspera de la Revolución había no menos de treinta seminarios-colegios (existían otros seminarios menores sin ejercicio que enviaban a sus internos al colegio de la ciudad donde radicaban), distribuidos sobre todo en el Oeste (Normandía con Evreux, Lisieux, Sées, Domfront, Valognes; Bretaña con Plouguernevel, Saint-Pol de León y Dol), el Centro (Le Blanc, Saint-Gaultier, Magnac-Laval) y el Sudoeste (Saint-Geniez d'Olt y Laguiole en la diócesis de Rodez, Marmande, Mussidan, Figeac, Bazas, Aire y Larressore). Reemplazaban a centros que estaban a menudo en situación precaria por falta de ayuda económica urbana. La fórmula encontró una acogida muy favorable en el episcopado, porque éste experimentaba una grave crisis de vocaciones y confiaba poco en las reformas de la administración de los colegios impuestas por la monarquía en 1763: la creación de un modelo propio controlado totalmente por la Iglesia le pareció la solución más eficaz para asegurar la continuidad de un clero de moralidad probada.

Proliferó, por otra parte, sobre todo a partir de 1750, una multitud de pensiones privadas cuyo impacto real es difícil de medir, ya que no ha quedado ningún archivo en la mayor parte del período(32). Su característica era la plena independencia respecto a los colegios existentes y la impartición en su seno de una enseñanza propia, mucho más orientada a las disciplinas científicas. Muchos de estos centros fueron sin duda efímeros y anunciaban en su propaganda más de lo que podían cumplir, pero es indudable que su multiplicación revela el final de un consenso sobre el monopolio exclusivo del latín en la educación. El avance de la forma escolar —que hemos observado antes en la ampliación de la red de colegios— se tradujo *también* en una crisis del colegio, cuyos programas clásicos aparecían demasiado rígidos. Aunque la enseñanza tradicional se abría más a la lengua nacional, a la historia y a la geografía, que se llevaban la preferencia al final del *Ancien Régime*, es innegable que el aprendizaje de la lengua latina siguió siendo, a lo largo del curso, el armazón esencial: traducciones y temas fueron siempre la tarea principal de los alumnos de los cursos inferiores; los humanistas y retóricos se ejercitaban en los versos latinos y en la ampliación del latín, mientras que la filosofía se enseñaba hasta la Revolución en la lengua de Cicerón. Este dispositivo general no fue cuestionado fundamentalmente por los esta-

mentos sociales —funcionarios y profesiones liberales—, para los cuales la retórica escolar se insertaba en una práctica profesional cotidiana: así lo atestiguan las memorias o los planes de educación redactados por los parlamentarios o los funcionarios de justicia en los años 1763-1770. A este respecto, el célebre *Essai d'éducation nationale* de un procurador general del Parlamento de Bretaña, Louis René Caradeuc de la Chalotais, propone ideas modernistas que parecen totalmente anómicas respecto a las de su entorno. Se puede observar, a lo sumo, en algunos de estos funcionarios, la preocupación por remodelar en función de los descubrimientos científicos del siglo la enseñanza de la filosofía, ya que sostienen que debería darse un margen mucho mayor a la física experimental y a las matemáticas(33).

El éxito obtenido con varias experiencias innovadoras manifiesta las reticencias —por no decir más— que opusieron otros estamentos sociales a la carrera clásica. Estos intentos, aun siendo limitados y afectando a un público todavía restringido, no dejan de tener un valor de prueba, a nuestro juicio. Vamos a citar aquí sólo tres ejemplos. El más conocido es el de las escuelas militares creadas por el conde de Saint-Germain en 1776 e instaladas en doce internados regentados por congregaciones y órdenes religiosas: la medida perseguía, ante todo, favorecer a la nobleza pobre (hubo 600 plazas para los becados del rey) y desarrollar un cuerpo de oficiales técnicamente competentes, articulando la modernización del ejército en el privilegio del nacimiento. El análisis de la distribución social del alumnado pone de manifiesto que el plan de estudios del conde de Saint-Germain, orientado expresamente a las disciplinas necesarias para el futuro militar (lenguas extranjeras y matemáticas en particular), colmó plenamente las expectativas educativas del estamento nobiliario, que nunca tuvo el fetichismo del latín: más de la mitad de los internos de estas escuelas eran nobles, pudiendo alcanzar la proporción los dos tercios, como en Tournon, o las tres cuartas partes, como en Effiat y en Vendôme, y siendo la mayoría de ellos o bien gentilhombres que vivían en su tierra o militares en activo. Para éstos, la escuela militar presentaba la ventaja de añadir una formación más abierta que la del colegio clásico a los ejercicios físicos (equitación, armas, danza, evoluciones militares) y a las artes de entretenimiento (música, escritura, dibujo)(34).

Una experiencia significativa es la de los cursos o los internados abiertos por los Hermanos de las Escuelas Cristianas orientados a los hijos de comerciantes. A fin de financiar las clases gratuitas de las escuelas de caridad, que constituyeran la vocación esencial del instituto fundado por Jean Baptiste de La Salle, los Hermanos aceptaron desarrollar a partir de 1740 una enseñanza profesional de pago. Así se abrió en 1744 en Boulogne-sur-Mer un curso "para la perfección de la escritura, la aritmética y los libros de contabilidad por partida doble y simple con el cambio extranjero", y acudieron a él los hijos de las grandes familias de comerciantes de la ciudad, que aprendían en él asimismo las matemáticas elementales, hidrografía y dibujo. Todo indica que un aprendizaje que hasta entonces se hacía en el taller, en la empresa paterna o mediante viajes y prácticas en casas comerciales relacionadas con la familia, había encontrado ahí una forma escolar adecuada. El hecho no es aislado: los Hermanos abrieron el año 1762 en Cahors un curso de planimetría y de arquitectura, y se comprometieron, al instalarse el año 1769 en Castress, a enseñar las reglas de aritmética y los principios de geometría práctica y a dar lecciones regulares de teneduría de libros por partida doble(35). Pero fue sobre todo en la docena de internados abiertos en el siglo XVIII donde los Hermanos impartieron una enseñanza técnica y científica que satisfizo las aspiraciones educativas de las clases comerciales dirigentes. Las letras patentes otorgadas en 1757 al internado de Marsella indican que éste estaba destinado a recibir a los "hijos de los principales comerciantes para darles una educación conveniente y cristiana y enseñarles lo que es necesario para el comercio". El éxito alcanzado por el centro (de una cincuentena de alumnos en 1762 pasó a más de 150 en 1789) se refleja en el registro de entradas, donde aparecen los patronímicos de las grandes familias de comerciantes marseleses, pero también de niños llegados de todos los lugares del comercio mediterráneo, desde Cádiz a Constantinopla, desde Cartagena a Nápoles y Túnez(36).

Entre el movimiento que llevó a los Hermanos de las Escuelas Cristianas a desarrollar una enseñanza técnica y el indujo a fundar en la segunda mitad del siglo XVIII, una treintena de escuelas de dibujo, el paralelismo es evidente. En ambos casos, las autoridades urbanas quisieron sustituir la variedad y la rutina de la enseñanza tradicional por una instrucción razonada, basada en el dominio de

un saber teórico. Por ser necesario el conocimiento del dibujo para la mayoría de las artes mecánicas, su enseñanza sistemática encontró una audiencia inmediata: impulsadas financieramente por las comunidades de artes y oficios (así en París) y por generosos suscriptores que fundaban becas para ellas (no olvidemos que la empresa de rehabilitación del trabajo manual llevada a cabo en la *Encyclopédie* por d'Alembert y Diderot era contemporánea), las escuelas gratuitas de dibujo acogieron a un número creciente de alumnos, procedentes en su mayoría de los oficios más calificados de la artesanía; esta selección se explica por el nivel de las lecciones impartidas y por la demanda social de educación técnica, que afectó sobre todo a los oficios más ligados al lujo de una demanda aristocrática(37). La importancia del fenómeno fue en aumento, pues consta que los cursos de dibujo de las escuelas centrales de la Revolución francesa fueron los más frecuentados, alcanzando a menudo más de un centenar de alumnos.

En suma, si el colegio sigue siendo en el siglo XVIII la forma escolar dominante por el peso secular del programa que imparte y el poder de las fuerzas sociales que permanecen fieles a él, la diversificación de las fórmulas subraya sobre todo la ampliación del modelo escolar a ciertos aprendizajes que habían estado hasta entonces, más o menos, al margen. En el momento mismo en que se diversifica, el colegio delimita socialmente su clientela.

III. HACIA UNA CARRERA DOCENTE

Quedan por analizar las modificaciones que afectaron en el curso del siglo a la condición de los profesores. A lo largo del siglo XVII, la figura del regente de colegio se fue identificando progresivamente con el modelo sacerdotal, mientras que los directores y regentes del siglo anterior solían ser laicos casados. La responsabilidad de esta evolución incumbe, en buena parte, al desarrollo de las congregaciones de enseñanza. Estas, nacidas en el siglo XVI y a principios del XVII, tuvieron como misión inicial restaurar la eminente dignidad del sacerdocio. Dentro de la carrera que imponían a sus miembros, la regencia de clases era una primera tarea que ejercían antes de dedicarse a funciones más apostólicas (misiones, predicación, retiro, dirección espiritual), que exigían lo que los

catálogos trienales de los jesuitas llamaban *experientia rerum*. El regente oratoriano o jesuita era, pues, generalmente un hombre joven, candidato al sacerdocio o sacerdote recién ordenado. Entre los jesuitas, el período de práctica en la enseñanza discurría en dos etapas: la una se ejercía entre los estudios de filosofía y los de teología y se aplicaba sobre todo a los cursos inferiores; la otra se hacía, después de la ordenación, fundamentalmente en los cursos de humanidades, de retórica o de filosofía. Los oratorianos cursaban la carrera docente al terminar los estudios de teología, y recibían las órdenes sagradas durante los años de regencia. En ambos casos se empezaba por los empleos más modestos (prefecto de cámara, después regente de gramática) antes de llegar a las cátedras más estables de retórica y de filosofía; pero, de todos modos, el período de enseñanza no duraba nunca más de una decena o una quincena de años, y los profesores de más de treinta y cinco años eran raros. Después se dedicaban a las tareas que definen más específicamente la vocación de la congregación. Aunque este modelo quedó limitado a las congregaciones, no dejó de influir considerablemente en los otros colegios, siquiera porque las congregaciones dirigían los centros más prestigiosos: el canon presbiterial se imponían hasta en los municipios más modestos, ya que el carácter sagrado de que estaba revestido el regente para las autoridades urbanas, gracias a la implantación progresiva de las normas de la Reforma católica, era la mejor garantía de un orden respetado.

Este cuadro global sufrió retoques considerables en la segunda mitad del siglo XVIII, de los que sólo podemos señalar algunos rasgos importantes. Ante todo, las congregaciones de enseñanza, como el Oratorio o la Doctrina Cristiana, se transformaron en cuerpos mayoritariamente laicos, compuestos por hermanos o por "agregados" que pasaban en ellas una decena de años, pero que no sentían en modo alguno el deseo de abrazar el orden sacerdotal. Este cambio se produjo en el período más fuerte de la crisis jansenista, en el momento en que los obispos ortodoxos, sospechando que tales congregaciones eran los vectores más activos de la herejía, exigieron de los candidatos al sacerdocio una aceptación pura y simple de la bula *Unigenitus*. La disminución de las ordenaciones en el seno de estas congregaciones sacerdotales se consideró al principio como un simple retraso debido a la violencia del conflicto teológico; al prolongarse, la crisis modificó en forma duradera

la estructura del cuerpo y la conciencia que éste tenía de sí mismo. Así, se observa un doble movimiento en el Oratorio. Por un lado, los hermanos laicos —que formaban a finales del siglo XVIII las tres cuartas partes de los enseñantes de la congregación— volvían al siglo en su gran mayoría (aproximándose el porcentaje a los tercios entre 1730 y 1770) después de un período de prácticas de diez años: el cuerpo se renovó, pues, muy rápidamente. Por otro lado, para los que permanecieron, el estado de hermano laico no era ya excepcional y podía durar toda una vida. Se comprende entonces el alcance de los conflictos que oponían, en una congregación cuyos estatutos apenas habían evolucionado desde principios del siglo XVII, una minoría de Padres (sacerdotes que tenían acceso exclusivo a las asambleas generales) a una mayoría de hermanos (constituían el 60% del total en 1782-1783) carentes de todo poder de decisión (38). Muchos indicios hacen entrever que la evolución fue análoga en la Doctrina Cristiana. Al menos, estas transformaciones contribuyeron a laicizar, en el sentido original del término, la imagen del enseñante. Tampoco es un azar que los planes de reforma de la enseñanza propuestos en la Asamblea Nacional por Corbin, de la Doctrina Cristiana, el año 1789 o por el oratoriano Daunou en 1790 considerasen la creación de sociedades enseñantes “nacionales” cuyas estructuras se asemejaban, hasta el punto de confundirse, a las de sus congregaciones respectivas(39). Daunou se limitó a “laicizarlas” o a “democratizarlas” asumiendo los deseos expresados desde una veintena de años atrás por los hermanos: las congregaciones de enseñanza pasaron a ser cuerpos puramente “académicos” mucho antes de la creación de la universidad napoleónica.

Pero fue la expulsión de los jesuitas (1762-1764) lo que constituyó, más aún que estas transformaciones estructurales, un momento decisivo para la implantación de un nuevo tipo de profesor. No vamos a recordar aquí el intenso movimiento de reflexión que suscitó la marcha de unos 1.250 miembros de la Compañía que se dedicaban en mayor o menor medida a la enseñanza. Hemos indicado, por otra parte, los debates sobre la función profesoral y en los que tomaron parte parlamentarios y obispos, funcionarios de justicia, universidades y municipios. Para evaluar con precisión los cambios producidos habría que reconstruir fielmente las carreras de los enseñantes, y sólo un método prosopográfico permitiría

establecer los perfiles capitales que caracterizaban el entorno de los regentes(40). Nos limitaremos aquí a dos aspectos que nos parecen esenciales: la aparición de un reclutamiento por concurso que seleccionaba a los regentes en función de una competencia definida en términos de ejercicios escolares y ya no con arreglo a una ejemplaridad moral; y el desarrollo de un mercado nacional del empleo que se organizó conforme a procedimientos idénticos: licitación, garantía de carrera y jubilación asegurada.

La idea de que los regentes deben prepararse para su futuro oficio está presente en numerosos planes de educación publicados con ocasión de la expulsión de los jesuitas. ¿Por qué la enseñanza ha de ser la única profesión carente de un necesario aprendizaje? La voluntad de crear un vivero de maestros destinados a todo el reino subyace en las reflexiones de los comisarios en el Parlamento de París encargados de aplicar la reforma administrativa de los colegios instaurados por el edicto de 1763. En diciembre de 1763, las letras patentes que reúnen en el colegio Louis-le-Grand al conjunto de los becarios de los colegios menores parisienses señalan que el rey quiere formar en él "un plantel abundante de maestros que el Estado necesita y que han de difundir en todas partes esa emulación tan deseable para la educación de sus súbditos". Pero fue sobre todo la creación de la agregaduría en la Facultad de Artes de París lo que vino a expresar plenamente los deseos de los parlamentarios(41). Las letras patentes (10 de mayo de 1766) y el reglamento (10 de agosto de 1766) de organización del concurso preveían 60 plazas de agregados nombrados por orden de mérito, que se distribuían proporcionalmente en tres categorías —filosofía, bellas letras y gramática— correspondientes a los cursos en que enseñarían los seleccionados. El proyecto perseguía dotar progresivamente (al ritmo de las vacantes de cátedras, porque los profesores titulares no eran relevados) a los colegios de París con profesores cuya capacidad estuviera garantizada por su éxito en el concurso. Este quedó abierto a los laicos y a los clérigos seculares, pero prohibido a los miembros de órdenes regulares. Tres tipos de exámenes permitían al tribunal, compuesto de miembros de la Facultad de Artes, juzgar la aptitud de los candidatos: los exámenes de *composición escrita consistían para los filósofos en redactar dos disertaciones latinas*, y para los candidatos del curso de bellas letras en escribir un discurso latino y una poesía latina, mientras

que los gramáticos harían traducción griega y latina y tema latino; dos exámenes orales, la tesis pública y la lección pública revelaban las cualidades de argumentación y de interpretación de los textos antiguos necesarias para el futuro docente; la presencia sistemática, en estos actos orales, de concursantes o de agregados ya nombrados, encargados de interrogar al candidato sobre sus tesis o sus explicaciones de autores, iba destinada a evaluar el sentido de la oportunidad y la vivacidad de los competidores, y adoptaba la antigua fórmula de la *disputatio*, conservaba en particular en la defensa de licencia en teología. Los examinadores debían pronunciarse, pues, sobre un conjunto de ejercicios pedagógicos variados, pero estrictamente definidos en cada curso. El programa de los autores (explicados en las tesis) y de las materias (que eran objeto de las lecciones) lo fijaba el tribunal examinador el día siguiente a la apertura del concurso, y los candidatos disponían de una quincena de días para prepararse a sostener los diferentes actos. Para atraer a la agregaduría a los candidatos dotados del capital escolar considerado más brillante, se preveían exenciones de exámenes: los beneficiarios eran los 25 mejores licenciados de teología, los diez primeros bachilleres de medicina (en cada curso) y los alumnos que hubieran alcanzado tres premios en el concurso general de la Universidad cuando cursaban retórica. Después de ganar el concurso y hasta el nombramiento por el director de colegio para una cátedra, los agregados debían hacer su aprendizaje pedagógico corrigiendo los ejercicios del concurso general, ocupando puestos de repetidores en los colegios y supliendo en caso de necesidad a los profesores titulares cuando éstos estaban enfermos.

Se trata, pues, de un procedimiento moderno de selección orientado a elegir, con criterios de excelencia escolar, a los futuros profesores. En la intención de los parlamentarios, la agregaduría tendría que extenderse progresivamente a las otras universidades del reino, y cada Facultad debería dotarse de un cuerpo de agregados llamados a dar clases en los diferentes colegios sometidos a su autoridad. Aunque la experiencia quedó limitada finalmente a París, no carece de interés precisar el perfil de este nuevo tipo de profesor. Las actas del concurso que se desarrolló de 1766 a 1791 sin interrupción(42) no permiten trazar, en efecto, el retrato del candidato a la agregaduría. Un primer distintivo aparece en su condición clerical: si alrededor de los dos tercios de los candidatos a

la agregación de filosofía recibían las órdenes sagradas (de ellos, un 38% de sacerdotes), esta cifra baja al 15% para los candidatos del curso de bellas letras y el 8% para los de gramática; y a la inversa, los candidatos de estos dos últimos cursos eran, alrededor de la mitad, simples tonsurados y, en un tercio, laicos. Tal resultado confirma la evolución hacia la laicización ya indicada respecto de las congregaciones. Aparte de ese dato, es evidente que la agregaduría respondía a la ambición de sus promotores atrayendo a los mejores alumnos de los colegios parisienses. Si es imposible averiguar la excelencia escolar de los candidatos a la agregaduría de filosofía —porque la mayoría de ellos había realizado sus estudios de humanidades en colegios de provincia—, el cruce operado entre las candidaturas de los dos últimos cursos y los premios en el concurso general de la Universidad(43) permite conocer la aparición de una estructura que se mantendría inmutada en el siglo XIX: los agregados de bellas letras eran premiados, como media, dos veces más que los agregados de gramática (60% contra 34%): el número de menciones (premios o accésits) que alcanzaron fue siempre más elevado. Pero unos y otros fueron definidos, en un momento u otro de su carrera escolar, como alumnos excelentes. Aquí arraiga el agregado “fuerte en el tema”, al que el siglo XIX reservaría un hermoso porvenir.

Más allá del ejemplo sugestivo, pero limitado, de los agregados, conviene analizar los caracteres principales del reclutamiento de los profesores seculares. Es cierto que la sustitución de los jesuitas en más de un centenar de colegios amplió de pronto considerablemente un importante mercado de empleo dominado hasta entonces de manera aplastante por la Compañía(44). ¿Cómo se organizó ese mercado? Considerando sólo el aspecto económico de la carrera profesoral, hay que reconocer, a través de las letras patentes de confirmación de los colegios ex jesuitas, que las diferencias de salario eran considerables: el regente de sexto curso en Saint-Flour ganaba sólo 350 libras anuales, mientras que su homólogo de Lille o de La Flèche percibía 900. La diferencia se reducía sólo ligeramente para el profesor de retórica, ya que era aún más del doble: 500 libras en Saint-Flour contra 1.100 libras en La Flèche y 1.200 libras en Lille. Pero hay que reconocer que estos salarios, siempre mediocres, son aún netamente superiores a los que podían ofrecer ciudades de tamaño modesto o simples pueblos

donde era muy frecuente dar a los regentes unos honorarios de 200 a 300 libras (es cierto que, en este último caso, las retribuciones escolares constituían un complemento difícil de evaluar). La carrera docente no presentaba, pues, aún, el aspecto homogéneo que presenta en el siglo XIX. Además, si se quiere tomar una medida exacta del nivel de estos emolumentos, hay que compararlos con los ingresos de las carreras clericales a las cuales podían dirigirse los jóvenes enseñantes: la porción congrua de un sacerdote —nivel mínimo para el ejercicio de la función— alcanzó el año 1768 las 500 libras y ascendió a 700 libras en 1786. Así, pues, por encima de estas cifras —considerando sólo el estricto punto de vista económico, porque entraban en juego otros intereses—, la carrera docente podía calificarse de “atrayente”. Por debajo, los puestos más mediocres en el plano económico sólo podían solicitarlos los jóvenes seminaristas o sacerdotes carentes aún de beneficio: éstos no recibían la tarea de regente hasta el momento en que se les otorgaba un curato o un beneficio más lucrativo. En Fréjus, donde los honorarios eran sólo de 200 libras, los regentes sólo permanecían en su puesto dieciocho meses como media(45). En los colegios de los Países Bajos franceses, estudiados por Philippe Marchand, más del 40% de los enseñantes permanecieron en su puesto menos de cinco años (y cerca de las tres cuartas partes, menos de diez años) entre 1763 y 1789. La enseñanza era aquí una estructura de espera, y cabe preguntar por el ardor en el trabajo manifestado por unas personas que sólo tenían una idea: salir de su regencia... El sistema benefical representó el freno más potente a la creación de una verdadera carrera. Los contemporáneos, por otra parte, estaban muy persuadidos de ello. Para paliar esta hemorragia docente, el obispo de Puy propuso, por ejemplo, a la administración de su colegio duplicar los emolumentos del director elevándolos a 2.400 libras, a fin de “procurarse una persona que fuese digna” del puesto. Además, para atraer a individuos de valía y asegurar la sustitución de los regentes, pidió a la administración que eligiese en la distribución de los premios de cada año a uno o dos alumnos de retórica considerados como los más brillantes por sus profesores, a los que se inscribiría solemnemente en una especie de lista de aptitud para las regencias, ya que podrían “disfrutar de preferencia sobre los demás en la distribución de las plazas del colegio, a condición de que, redoblando su trabajo, supieran unir

el estudio de las bellas letras con los otros estudios y con los trabajos propios de la carrera eclesiástica". Las becas de estudios en el colegio del Puy y en las universidades ayudarían a las "personas más destacadas cuya fortuna fuese demasiado inferior a sus talentos para permitirles cultivarlos". Por estas distinciones y becas, el colegio del Puy aseguraría, en contrapartida, un autorreclutamiento de profesores particularmente cualificados por su oficio(46). Tal proyecto manifiesta *a contrario* las dificultades que las administraciones tuvieron que afrontar.

Si es difícil esbozar un perfil global de la carrera de los regentes seculares del siglo XVIII, cabe al menos inferir tres rasgos dominantes que contribuyeron, sin ninguna duda, a formar la conciencia de un cuerpo profesoral desde antes de la Revolución. Ante todo, una lectura de los archivos provinciales pone de manifiesto el nivel superior de que se beneficiaba en el mercado la formación recibida en la Universidad de París. Desde los años 1762-1763, la abundante correspondencia que sostuvieron entre sí los diversos municipios revela una voluntad común de formar a sus futuros enseñantes en el vivero universitario parisiense(47). Si la urgencia de la sustitución de los jesuitas obligó temporalmente a los notables locales a conformarse con maestros de pensión o con eclesiásticos diocesanos, la búsqueda de regentes maestros en artes o bachilleres en teología llegados de París no se dejó de lado: las ciudades delegaban a veces a un diputado en la capital, como lo hizo Amiens(48); o bien, como en Rodez o en Puy, la administración se dirigía al obispo, que prometía reclutar regentes competentes durante su estancia en París; o bien se acudía a intermediarios —a menudo coterráneos— residentes en la capital para que seleccionasen a personas que ofrecieran las mejores garantías. Los comisarios del Parlamento de París no vacilaban, por otra parte, en recomendar a las administraciones tal o cual candidato cuyas capacidades alababan(49). Ciertas letras patentes de confirmación —como las de Auxerre o de La Flèche— especifican incluso que los regentes elegidos deberán ser maestros en artes por la Universidad de París. Son otros tantos signos que revelan una preeminencia *de facto* de París en la jerarquía de los títulos escolares.

Tomó cuerpo, por otra parte, a pesar de los obstáculos señalados antes, la idea de una verdadera profesión docente: las letras patentes de confirmación de los colegios ex jesuitas preveían, en

efecto, después de veinte años de ejercicio, una pensión de emérito (de un máximo de 400 libras generalmente), acumulable con el sueldo si el profesor seguía ejerciendo. Tales disposiciones eran quizá disuasivas de la búsqueda de un curato, sobre todo cuando el mercado de los beneficios diocesanos, saturado de titulares jóvenes, sólo ofrecía un número restringido de puestos anualmente. En 1782, la administración del colegio de Orléans llevó la lógica hasta el final: al comprobar que la evolución de los precios hacía ridículas las pensiones eméritas previstas por las letras patentes de 1763, animó a los profesores a permanecer en su puesto instituyendo una pensión emérita progresiva: la mitad de los honorarios después de veinte años, cinco octavos después de veinticinco años, tres cuartas partes después de treinta años, siete octavos después de treinta y cinco años, y la totalidad después de cuarenta años. Se establecía así una prima de antigüedad(50).

Es menos fácil conocer de modo preciso la evolución de la condición clerical de los profesores. La estadística provisional dada por C.R. Bailey(51) sobre 250 regentes catalogados en la jurisdicción del Parlamento de París ofrece al menos dos certezas: la proporción de laicos, aun siendo inferior a la encontrada entre los agregados, no es desdeñable, ya que alcanza casi una quinta parte del total; el porcentaje de los que accedieron al sacerdocio representa alrededor de la mitad de los regentes. Todo parece indicar que un número importante de éstos se había detenido en la jerarquía clerical en las órdenes menores o en el subdiaconado, sin preocuparse de recibir nunca la ordenación sacerdotal. A este respecto se podría considerar la carrera de Jean-François Champagne como ejemplar de esta categoría: profesor de segundo curso en Lois-le-Grand de 1778 a 1791, director a partir de esta fecha, no fue nunca más que subdiácono(52). Por eso cabe preguntar si todos estos enseñantes, tanto sacerdotes como simples clérigos, no eligieron la vía clerical porque ésta les ofrecía la única vía para acceder a la docencia. Esta estructura "clerical" de la función docente persistió, por otra parte, mucho más allá de la ruptura revolucionaria: aunque, como hace notar Paul Gerbod, la condición de los enseñantes de la primera mitad del siglo XIX se "laicizó" ampliamente, la proporción de célibes siguió siendo considerable: un *hábito* clerical marcó la profesión incluso cuando las trabas impuestas por la Iglesia había desaparecido(53).

De esta breve reseña de las transformaciones del sistema escolar francés en el siglo XVIII retendremos, para finalizar, dos aspectos que influyeron sin duda en los inicios revolucionarios: pese a demandas muy fuertes —pero socialmente diferenciadas—, los programas de los colegios apenas se abrieron a nuevas disciplinas, y conservaron un respeto escrupuloso a las humanidades clásicas cuyo cuerpo se había definido dos siglos antes; la innovación pedagógica procedió, pues, en lo sustancial de otras instituciones, aunque localmente ciertas experiencias dieran resultados positivos en algunos centros tradicionales. La rigidez estructural no benefició al colegio en el momento en que las asambleas revolucionarias se esforzaron por poner en marcha una educación nacional acorde con los descubrimientos científicos del siglo. En cambio, el proceso de ampliación de los centros escolares apenas quedó afectado por el malthusianismo deliberado de los convencionales. La restricción del número de escuelas centrales (a razón de una por departamento) supuso una gran proliferación de las instituciones privadas para responder a una demanda social no satisfecha. Se constituyó un sector privado —en gran parte confesional, en la medida en que se oponía a las escuelas “revolucionarias”— cuya fuerza equilibró, por mucho tiempo, al sector público. Napoleón no pudo por menos de levantar acta de ello al abordar la ordenación de la universidad.

NOTAS

- (1) Cf. F. de Dainville, *L'éducation des jésuites (XVIe-XVIIIe siècles)*, París 1978, p. 119-149.
- (2) Rolland d'Erceville, *Recueil de plusieurs des ouvrages de Monsieur le président Rolland*, París 1783, p. 20-32.
- (3) Recogemos aquí, a propósito de los colegios de pleno ejercicio y de humanidades, los resultados expuestos en D. Julia, P. Pressly, “La population scolaire en 1789. Les extravagances statistiques du ministre Villemain”, *Annales E.S.C.*, 1975, p. 1516-1561.
- (4) Véanse tablas núm. 1 y 2.
- (5) Cf. D. Julia, P. Pressly, *artículo citado*, p. 1532-1535.

- (6) La fecha de fundación es muy difícil de precisar en el caso de los colegios menores, que muchas veces no dejaron archivos; pero se puede estimar que más del 40% se fundaron en el siglo XVIII.
- (7) Cf. Archivos municipales de Semur-en-Auxois, GG 45: "Resumen de los abusos del colegio regentado por los Padres Carmelitas, que están obligados a ofrecer tres regentes para cada uno de los dos cursos".
- (8) Archivos municipales de Semur-en-Auxois, GG 45: "Estado de los niños que no van al colegio de los carmelitas y de los que están en los colegios extranjeros". Hay razones para dudar de la conclusión de la memoria: "Si no, estarían allí".
- (9) Cf. D. Julia, P. Pressly, *artículo citado*.
- (10) Reproducimos aquí brevemente algunas de las conclusiones expuestas en el estudio de W. Frijhoff y D. Julia, *Ecole et société dans la France d'Ancien Régime*, París 1975.
- (11) Archivos departamentales de Morbihan, D8, listas de alumnos del colegio de Vannes publicadas con ocasión de los ejercicios públicos (segunda mitad del siglo XVIII).
- (12) Para la definición de las ciudades del siglo XVIII en esta región, hemos utilizado esta vez las distinciones establecidas por C. Langlois, *Le diocèse de Vannes au XIXe siècle, 1800-1830*, París 1974, p. 316, nota 1.
- (13) Sólo hemos considerado en este sondeo los alumnos diocesanos de Vannes. No hemos incluido ninguna lista posterior a 1780 para dejar un intervalo de tiempo suficiente entre el paso al colegio y la ordenación y obtener así un índice de clericalización fiable. Nuestro sondeo, que se basa en 415 alumnos, da los siguientes resultados:

| | Alumnos | Sacerdotes | Indíces en % |
|---------------|---------|------------|--------------|
| Ciudades | 157 | 30 | 19,1 |
| Campo | 258 | 104 | 40,3 |
| Total y media | 415 | 134 | 32,3 |

- (14) Cf. C. Langlois, *op. cit.* p. 317.
- (15) Cf. T. Tackett, "L'histoire sociale du clergé diocésain dans la France du XVIIIe siècle", 1979, p 198-234.

- (16) En víspera de la Revolución; de 820 sacerdotes seculares 370 eran capellanes o sacerdotes "habituados": un poco más del 45% Cf. C. Langlois, *op. cit.* p. 32-37.
- (17) Las recientes investigaciones de G. Minois sobre la diócesis de Tréguier no contradicen esta hipótesis, aunque la curva de las ordenaciones esté aquí claramente en baja: más del 60% de los eclesiásticos eran hijos de campesinos y más del 50% de los alumnos del colegio eran hijos de agricultores. Cf. G. Minois, "Les vocations sacerdotales dans le diocèse de Tréguier au XVIII^e siècle", *Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest*, 1979, p. 45-57; "L'enseignement secondaire en Bretagne à la fin de l'Ancien Régime: l'exemple de Tréguier", *Revue historique*, 1980, p. 297-317.
- (18) Cf. A. Angot, *L'instruction populaire dans le département de la Mayenne avant 1700*, 1890; A. Bellé, *Recherches sur l'instruction publique dans le département de la Sarthe avant et pendant la Révolution*, Le Mans 1875.
- (19) *Comptes rendus aux Chambres assemblées par Messieurs les Commissaires nommés par les Arrêts des 6 août 1762 et 24 mars 1763*, des différents collèges du Ressort qui n'étoient pas occupés par les ci'devant soi-disans Jésuites, Paris 1763, p. 128.
- (20) F.Y. Besnard, *Souvenirs d'un nonagénaire*, publicados por Célestin Port, París 1880, t. 1.
- (21) *Ibid.*, p. 22.
- (22) *Ibid.*, p. 96 y 198-199.
- (23) *Ibid.*, p. 52-54.
- (24) Cifras comunicadas amablemente por el señor Alex Foyer:

| | Alumnos de retórica y lógica | Tonsurados | % |
|-----------|---------------------------------|------------|-------|
| 1719-1721 | 335 | 138 | 41,2% |
| 1779-1781 | 128 | 49 | 38,3% |

El elevado nivel de este índice debe corregirse, sin embargo, con dos factores: sólo considera a los alumnos de retórica y de lógica, y no el

conjunto de los alumnos del colegio; e incluye sólo a los tonsurados. Conveniría tomar en consideración la pérdida entre tonsura y sacerdocio, que puede ser no desdeñable.

- (25) Archivos departamentales de Bouches-du-Rhône, C 4586.
- (26) Archivos departamentales de Bouches-du-Rhône, C 4583; Archivos departamentales de los Alpes Marítimos, H 1431; Archivos comunales municipales de Grasse, GG 48.
- (27) Archivos municipales de La Ciotat BB 12 y GG 150.
- (28) Archivos municipales de Semur-en-Auxois, GG 45.
- (29) Cf. W. Frijhoff en D. Julia, *op. cit.*, p. 18.
- (30) Cf. R. Robin, *La société française en 1789; Semur-en-Auxois*, París, 1970, p. 196.
- (31) Cf. W. Frijhoff y D. Julia, *op. cit.*, p. 80-81.
- (32) Cf. sobre este punto M. Garden, "Ecoles et maîtres: Lyon au XVIIIe siècle", *Cahiers d'histoire*, t. XXI, 1976, p. 133-156; P. Marchand, "Un modèle d'éducation à la veille de la Révolution: les saisons d'éducatations particulière", *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, t. XXII, 1975, p. 549-576; M. Grandière, "L'éducatations en France à la fin du XVIIIe siècle: les maisons d'éducation 1760-1790", *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, t. XXXIII, 1986, p. 440-462.
- (33) Hemos estudiado los planes de educación de los parlamentarios y de los funcionarios de justicia en un artículo titulado "Une réforme impossible: Le changement des cursus dans la France du dix huitième siècle", publicado en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 48,, junio 1983, p. 53-76.
- (34) Remitimos aquí a nuestro estudio de conjunto efectuado en colaboración con W. Frijhoff, "Les grands pensionnats de l'Ancien Régime à la Restauration: la permanence d'une structure éducative", publicado en 1981 en *Annales historiques de la Révolution française*, 53, p. 153-198.
- (35) Cf. *Annales de l'Institut des Frères des Ecoles chrétiennes*, t. II, 1725-1803, París 1883.

- (36) Cf. Archivos municipales de Marsella GG 158 y A. Prévot, *L'enseignement technique chez les Frères des Ecoles chrétiennes*, París 1964, p. 69-106. Véase el mapa de reclutamiento del internado publicado por D. Julia (dir.) *Atlas de la Révolution Française*, fasc. 2, *L'enseignement 1760-1815*, París, Editions de l'école des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1987, p. 67.
- (37) Sobre las escuelas de dibujo, el único estudio de conjunto es el de A. Birembaut, "Les écoles gratuites de dessin", en la recopilación colectiva dirigida por R. Taton, *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIII siècle*, París, 1964, p. 450-476.
- (38) Sobre la evolución del Oratorio, cf. W. Frijhoff y D. Julia, "Les Oratoriens de France sous l'Ancien Régime. Premiers résultats d'une enquête", *Revue d'Histoire de l'Eglise de France*, t. LXV, 1979, p. 225-265.
- (39) Cf. Corbin, *Mémoire sur les principaux objets de l'éducation publique*, París, s.a., 1789; Daunou, *Plan d'éducation présenté au nom des instituteurs publics de l'Oratoire*, París, 1790.
- (40) Es difícil determinar las carreras de los enseñantes al no existir una administración centralizada de la enseñanza como en el siglo XIX. Sobre el debate en torno a la fracción profesoral, cf. D. Julis, "Les professeurs, l'Eglise et l'Etat (1762-1789)", *The Making of Frenchmen*, dirigido por D. Bak y P. Harrigan, Toronto 1980.
- (41) Cf. Rolland d'Erceville, *Recueil de plusieurs des ouvrages du président Rolland*, París, 1783, p. 59-62 y p. 224-238.
- (42) Archivos de la Universidad de París, registros 93 a 96. Sobre la agregación de la Facultad de Artes véase nuestro estudio "La naissance du corps professoral", *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, n° 39, septiembre 1981, p. 71-86.
- (43) Un registro de distribución de premios del concurso general se conserva en la *Bibliothèque historique de la ville de Paris*.
- (44) Sobre la sustitución de los jesuitas en la jurisdicción del Parlamento de París, cf. C.R. Bailey, *French Secondary Education 1763-1790: The Secularization of Ex-Jesuit Colleges*, Filadelfia 1978, p. 83-90.
- (45) Según el registro de acuerdos de la administración 1765-1776, archivos municipales de Fréjus GG 41.

- (46) Registro de acuerdos de la administración del colegio, sesión del 2 de noviembre de 1777, archivos departamentales del Alto Loira 2 D 4(1).
- (47) Cf. por ejemplo las cartas de los regidores de Arras y de Nevers a los de Amiens, archivos municipales de Amiens GG 741.
- (48) Archivos municipales de Amiens GG 739 y GG 742.
- (49) Cf. por ejemplo archivos departamentales de Marne E 504 y E 507.
- (50) Cf. L. H. Tranchau, *Le collège et le lycée d'Orléans (1762-1892)*, Orléans, 1983, p. 152.
- (51) Cf. C. R. Bailey, *op. cit.*, p. 84.
- (52) Cf. R. R. Palmer, *The School of the French Revolution*, Princeton, 1975, p. 33.
- (53) Paul Gerbod, *La condition universitaire en France au XIXe siècle*, París 1965, p. 67: en 1842 había un 59% de célibes en el personal de los colegios, mientras que los eclesiásticos sumaban sólo la cuarta parte del cuerpo docente. El 43% de los laicos eran célibes. Sobre la distribución de los célibes y de los hombres casados en la universidad imperial puede consultarse D. Julia (dir.), *Atlas de la Révolution française*, fasc. 2, *op. cit.*, p. 35, para el año 1812.

REFERENCIAS

- AILEY, C. R., *French Secondary Education, 1763-1790: The Secularization of Ex Jesuit Colleges*, Transactions of the American Philosophical Society held at Philadelphia for Promoting Useful Knowledge, vol. 68, Philadelphia, Pa., The American Philosophical Society, 1978.
- BROCKLISS, L. W. B., *French Higher Education in the Seventeenth and Eighteenth Centuries*, Oxford, Clarendon Press, 1987.
- CHARTIER, R., COMPERE, M. -M., JULIA, D., *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*, París, CDU et SEDES réunis, 1976.
- CHISICK, H., *The Limits of Reform in the Enlightenment: Attitudes toward the Education of the Lower Classes in Eighteenth-Century France*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1981.

- COMPÈRE, M. -M., JULIA, D., *Répertoire des collèges français, XVIIe-XVIIIe siècles*, t. 1., *France du Midi*, Paris, Editions du CNRS-Service des Publications de l'INRP, 1984; t. 2: *France du Nord et de l'Ouest*, *ibid.*, 1988.
- FOURCY, A., *Histoire de l'Ecole Polytechnique*; réimpression anastatique de l'édition originale de 1828 avec introduction, notes, chronologie, bibliographie par J. Dhombres, Paris, Berlin, 1987.
- JULIA, D., REVEL, J., (sous la direction de), *Les universités européennes du XVIe au XVIIIe siècle. Histoire sociale des populations étudiantes*, t. 2: *France*, à paraître en 1988 aux Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- LANGINHS, J., *La République avait besoin de savants. Les débuts de l'Ecole Polytechnique: l'Ecole centrale des travaux publiés et les cours révolutionnaires de l'an III*, préface de E. Grison, Paris, Belin, 1987.
- PALMER, R. R., *The Improvement of Humanity: Education and the French Revolution*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1985.
- SONNET, M., *L'éducation des filles au temps des Lumières*, Paris, Editions du Cerf, 1987.
- TATON, R., (sous la direction de), *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIIIe siècle*, Paris, Hermann, 1964; réimpression anastatique, Hermann, 1986.
- VIGUERIE, J. de, *Une oeuvre d'éducation sous l'Ancien Régime: les Pères de la Doctrine Chrétienne en France et en Italie, 1592-1792*, Avrillé, Editions de la Nouvelle Aurore, 1976.

ILUSTRACION Y EDUCACION EN ITALIA

Giovanni Stiffoni

Para comprender los esfuerzos realizados por los intelectuales y las fuerzas políticas ilustradas para reorganizar el sector de la enseñanza en los distintos Estados italianos durante el siglo XVIII, es necesario esbozar un rápido panorama de la situación de la educación en la centuria precedente.

A finales del siglo XVII(1), la educación universitaria había llegado a una profunda decadencia. La corporación de profesores se vio afectada por la crisis general de la relación entre intelectualidad y poder que caracterizó la época de la Contrarreforma. El profesor universitario perdió su independencia intelectual y trasladó sus intereses profesionales fuera del círculo de la Universidad o se transformó en un burócrata sin dignidad, sin conciencia de su función en el contexto de la nueva realidad política e institucional.

Para comprender con exactitud las razones de la decadencia de los estudios y organizaciones universitarios, hay que tener presente también el hecho de que el concepto medieval de que la ciencia no podía venderse y que por tanto sus depositarios no podían percibir un sueldo fijo, sino sólo una especie de "limosna" (la *collecta*) por parte de los estudiantes, había desaparecido por completo. Por consiguiente, los estudiantes ya no tenían derecho a elegir a sus profesores ni tampoco a contestarles, porque las autoridades políticas habían hecho propia la facultad de elegirlos y controlarlos pagándoles un sueldo fijo, que por otra parte, no eran tan fijo, ya que ni se pagaba con regularidad ni garantizaba al profesor un puesto seguro. En el presupuesto de los distintos Estados italianos, la parte destinada a la educación era marginal y cuando llegaba un momento de crisis, no sólo se despedía a muchos profesores, sino que además no se dudaba en cerrar los centros docentes. Prestigiosos Ateneos, como el de Bolonia o el de Padua, se encontraban en quiebra y su gestión se cerraba con un déficit que

obligaba a las autoridades a pagar con mucho retraso a los profesores y a suspender las nuevas nóminas.

Había además otro factor negativo. Las Universidades, bajo la presión de altos personajes políticos o eclesiásticos de los que a menudo dependían en una relación de clientela, pagaban sumas muy altas a algunos intelectuales de renombre, mientras que los demás componentes del cuerpo docente percibían remuneraciones muy bajas. Esto tenía un doble efecto. En primer lugar, implicaba cierto envejecimiento del profesorado, ya que los jóvenes capaces no encontraban gran interés en entrar en una corporación mal pagada. En consecuencia, sólo acudían a ella personas sin demasiada inquietud intelectual, muy obsequiosas con el poder constituido y sin pasión alguna por la profesión que habían elegido. En segundo lugar, al faltar totalmente el control de los estudiantes sobre la calidad de los profesores, éstos eran elegidos exclusivamente por el poder político tomando como criterio de elección su absoluta pasividad con respecto a la ortodoxia política y religiosa. Sólo la República de Venecia se permitió el lujo de elegir profesores intelectualmente independientes, si bien los "Riformatori allo Studio" de Padua, de quienes dependía la Universidad de Venecia, ejercían un control rigurosísimo sobre la selección del personal docente.

Otro efecto de este sistema de elección era que si bien en el pasado las Universidades llamaban a los nombres más prestigiosos de la cultura internacional, ahora que la institución universitaria debía responder a las exigencias prácticas de los distintos Estados y estaba completamente bajo el control del aparato estatal, resultaba peligroso llamar a extranjeros que quedaban excluidos de las leyes del Estado. Se interrumpió así la circulación internacional de las ideas, de forma que los distintos centros universitarios se encerraron en un angosto provincialismo que favoreció la transformación del cuerpo de profesores en un cuerpo cerrado cuyo único interés era defender las posiciones adquiridas, obstaculizando cualquier apertura y convirtiéndose en una especie de corporación hereditaria.

Este hecho repercutió también en la composición del alumnado. Si en el pasado las Universidades italianas se caracterizaban por una población estudiantil procedente de diversas nacionalidades, a finales del siglo XVII, con raras excepciones, el alumna-

do de los centros docentes estaba constituido casi exclusivamente por jóvenes de la localidad, es decir, procedentes del ámbito regional en que se situaba la Universidad. A las viejas Universidades internacionales sucedió un nuevo tipo de Universidad regional con un nivel cultural consecuentemente más bajo. La Universidad se transformó en una auténtica escuela del Estado, pero de un Estado que había renunciado a hacer política para encerrarse en una abulia y un conformismo exacerbados y que reflejaba los intereses y la idiosincrasia de la inepta clase política de los distintos Estados. Un ejemplo de esta descalificación de las Universidades italianas lo constituye la famosa Escuela de Bolonia que a finales del siglo XVII, registra una impresionante disminución del profesorado y alumnado extranjero, un provincialismo sofocante y un nivel cultural bastante bajo que bloquearon la antigua aspiración de muchos estudiantes europeos de licenciarse en el "Alma Mater" de Bolonia y de los intelectuales más prestigiosos de ocupar una cátedra en dicha Universidad.

También Venecia, donde la intransigencia regalista empezó a debilitarse como consecuencia de la distinta situación diplomática internacional de la República, renunció al prestigio internacional de su Universidad paduana y la transformó en un instrumento para educar al nuevo "burgués" que necesitaba para administrar su nueva realidad política y comercial, que se restringía ya al limitado espacio de su centro histórico lagunar y de sus dominios en tierra firme. El nivel de la enseñanza superior en la República véneta descendió tanto que los títulos que en ella se expedían no estaban reconocidos ni en Viena ni en Roma.

En general, las Universidades estatales se limitaban, por lo tanto, a formar directivos para las distintas administraciones públicas y el personal necesario para el funcionamiento de la Justicia. Ahora bien, se les había escapado de las manos, paradójicamente, la formación de la clase dirigente. La nobleza, que se mantenía muy firmemente en el poder, prefería contratar profesorado privado que acudía a sus propias residencias o enviar a sus hijos a instituciones privadas, de cuya estructura y funcionamiento hablaremos más adelante, en vez de mandarlos a la Universidad pública.

Otro fenómeno resultante de la decadencia de las Universidades estatales fue la creación en su interior de "colegios profesiona-

les", agrupaciones de profesores y abogados, juristas y médicos, sobre todo, que controlaban la concesión de los títulos universitarios. Dado que importaba menos el nivel de instrucción de los licenciados que la posesión del título académico que permitía burocráticamente el acceso a las distintas ramas de la administración pública, los "colegios profesionales" acabaron por transformarse en una auténtica corporación capaz de controlar el funcionamiento de la Justicia y los problemas de salud pública en los distintos Estados italianos. Se creó así una auténtica forma de clientelismo que provocó que los estudiantes buscaran el apoyo de profesores de escasa valía cultural, pero capaces de introducirlos en los mecanismos del poder burocrático; con las consiguientes consecuencias no sólo para el nivel general de la enseñanza, sino también para la funcionalidad de los propios licenciados.

Este estado de cosas fue inicialmente favorecido por las propias instituciones estatales, que veían en ello una forma de acelerar y controlar al mismo tiempo el currículum de los futuros empleados de su administración. Ahora bien, esta situación acabó por volverse en su contra, ya que el sistema favoreció la creación de una serie de escuelas privadas competidoras del sistema público y contra las cuales los poderes políticos tuvieron que librar una durísima batalla; batalla por el momento perdida, ya que el fenómeno había sido favorecido, y a la postre creado, por la propia desidia del poder político, por su falta de voluntad de intervenir no sólo en el control ideológico de la enseñanza universitaria, sino también, en el mantenimiento del nivel de calidad de la misma mediante una importante inversión económica en el sector de la educación.

Lo que no se había comprendido bien es qué calidad de la enseñanza significaba calidad de la administración. Se había renunciado a la calidad cultural de la educación porque ello implicaba la aceptación de la nueva problemática planteada por el pensamiento crítico moderno, que la Iglesia y el Estado, que se apoyaba en ella para controlar a sus súbditos, consideraban peligroso. Era una especie de círculo vicioso que sólo podía romperse tomando el camino de la separación entre Iglesia y Estado; recobrando el Estado su autonomía administrativa y al mismo tiempo, política y cultural, es decir, comprendiendo que la fuerza de la cultura podía constituir una enorme fuerza política de nueva forma y más

funcional, por ser más racional, que el propio mecanismo del poder. A mediados del siglo XVIII, bajo la presión de una "opinión pública" que empezaba a darse cuenta de las disfunciones de las estructuras estatales y de los perjuicios económicos resultantes, los Estados italianos empezaron a tomar conciencia de la función política no sólo de una buena estructura universitaria, sino también de la organización de las escuelas de primer y segundo grado; de manera que el sistema permitiera formar, por una parte, buenos ciudadanos conscientes de que su interés personal coincidía con el interés general de una correcta administración pública, y por otra parte, hombres capaces de ejercer su profesión de una forma moderna y técnicamente correcta. Pero no era nada fácil pasar de la conciencia de la necesidad de una reforma escolar general a su realización práctica.

La condición previa para una reforma de la enseñanza era la reforma de la propia estructura de los viejos Estados italianos. Cuando se inicia la reforma política del Estado, saltan en seguida a primer plano dos problemas que caracterizaron todo el siglo XVIII. En primer lugar, el poder se dio cuenta de que las escuelas eran instrumentos fundamentales para la realización de las reformas, lo que suponía un estrecho control del Estado de los centros de elaboración del consenso (pues eso son, en efecto, las escuelas), y por lo tanto, de que la relación entre política y cultura debía de ser muy estrecha. En segundo lugar, para lograr la independencia política y económica del poder de la Iglesia, había que entablar una lucha contra las tres famosas "indemnidades" eclesiásticas, es decir, dar paso a una política regalista, algo imposible sin quitar al clero el control monopolista de la enseñanza, devolviendo dignidad a las escuelas estatales y cooptando en este programa a los intelectuales más avanzados del momento. Ahora bien, estos intelectuales, de diversas procedencias, estaban "unidos por vínculos de amistad y de colaboración intelectual", de forma que su empleo en los centros docentes de los Estados italianos supuso la "apertura de la Península a una mayor circulación de ideas, el crecimiento de la atención, ya no provinciana, hacia las experiencias extranjeras, como las Universidades protestantes, con respecto a las cuales los intelectuales italianos medían su retraso y las deficiencias de sus propias instituciones"(2).

El Ducado de Saboya fue el primer Estado que abordó el problema bajo la dirección de Victorio Amadeo II en la década de 1720. El soberano piomontés necesitaba, para llevar adelante su plan de reforma, hombres de leyes y funcionarios competentes, que sólo un nuevo tipo de Universidad podría proporcionarle. Se instituyó, por consiguiente, un Magistrado de Estudios, con la función de controlar la didáctica y la disciplina de las Universidades y de asignar directamente los puestos a profesores elegidos atendiendo al criterio exclusivo de su competencia. El teórico de la reforma fue el ilustrado Francesco d'Aguiarre, que durante un corto período de tiempo fue también el realizador de la misma en la Universidad de Turín. Francesco d'Aguiarre escribió sobre el asunto una obra fundamental, que constituyó un verdadero modelo para las reformas escolares de todo el siglo, *Della fondazione e ristabilimento degli Studi generali di Torino*.

D'Aguiarre era jansenista y sus ideas coincidían con el regalismo del soberano piomontés. Fue él quien impuso el criterio de que los profesores no debían reclutarse por oposiciones, porque a éstas sólo se presentaban personas mediocres incapaces de distinguirse en el mundo libre de las letras. La Universidad tenía que llamar sólo a personas de renombre, buscándolas si era necesario fuera de las fronteras del Estado, y asignarles una "condotta perpetua", es decir, un contrato permanente (una *tenure*, se diría hoy), además de un sueldo elevado y pagado regularmente "para que no piensen en buscar en otro lugar los medios para su propio sustento y vean la Academia como una madre y una nodriza, y gasten para su crecimiento y esplendor todas sus energías literarias". D'Aguiarre confió las cátedras de teología a los dominicos, por aversión a los jesuitas, e introdujo en las escuelas secundarias provinciales los métodos pedagógicos, prácticos y fecundos de *Port Royal*, instando a las autoridades a que ejerciesen un control completo y orgánico en todo el sector de la enseñanza. La reforma piomontesca, aunque se estancó pronto, siguió constituyendo hasta la época napoleónica un ejemplo en el que muchos se inspiraron.

La llegada de Carlos III a Nápoles dio un nuevo empuje a las reformas abortadas en la época de la dominación austriaca. Pietro Giannone, obligado a refugiarse en Viena tras la publicación de la incendiaria *Istoria civile del Regno di Nápoli* (1723), escribió en 1733 un *Parere intorno alla riforma de'Regi Studi di Napoli*, pero

su deseo de volver a Nápoles después de la reconquista hispanoborbónica del Reino no pudo realizarse. De su *Parere* sacó provecho, sin embargo, Celestino Galiani, que en calidad de Prefecto de Estudios, propuso una reforma completa de la Universidad napolitana.

Celestino Galiani abordó también el problema de las relaciones entre la escuela pública y la privada, proponiendo una estrecha colaboración entre ambas; colaboración que sin embargo, no era libre, sino regulada. Los profesores universitarios podían dar clases privadas, pero sólo de la disciplina que enseñaban en la Universidad, y los que querían abrir escuelas privadas debían pasar antes un examen ante el Capellán Mayor del Reino. Fue Celestino Galiani quien llamó a Antonio Genovesi, en 1741, para enseñar metafísica, y en 1744, ética, en la renovada Universidad napolitana.

En Nápoles se iniciaba también una nueva era. Al concepto tradicional de una cultura patrimonio exclusivo de los doctos le sustituía el de una cultura patrimonio de todos. En 1755, el fraile Bartolomeo Fortunato De Felice, que posteriormente llegó a ser en Suiza uno de los más importantes editores de la Europa de las Luces, publicó una antología divulgativa de los textos más importantes del pensamiento científico moderno. Antonio Genovesi empezó el nuevo curso universitario de 1754-55 hablando no ya de metafísica, sino de economía política y con gran escándalo de los ambientes académicos, dictó sus clases en italiano, abandonando el latín utilizado hasta entonces. La importancia de la pedagogía de Genovesi, "el hombre, entre los modernos, que más semejanza tiene con Sócrates" —decía de él Vincenzo Cuoco—, está en el hecho de haber considerado el problema educativo no ya desde el punto de vista humanístico-religioso tradicional, sino desde el punto de vista político-social y económico. Para Genovesi, la reforma espiritual de un pueblo está estrechamente vinculada a su reforma económica y ésta no puede llevarse a cabo sin que el pueblo sepa leer y escribir. De ahí su explícita petición de abrir una escuela elemental en cada pueblo y de organizar escuelas secundarias en las que se enseñase, también a las mujeres, los conceptos y las técnicas fundamentales para una vida práctica que condujera a la felicidad pública. Por lo tanto, para Genovesi, el problema de la educación tiene la dignidad de un problema capital de la vida nacional. También para él es necesario que el Estado sustraiga al

clero la enseñanza, porque “los frailes no tienen como finalidad crear ciudadanos, sino frailes” y porque la salvación de un Estado está en la difusión de una cultura utilitarista, basada en las “gentiles y útiles ciencias” que han hecho grandes a otras naciones europeas: geometría, astronomía, aritmética, teoría del comercio, mecánica, etc.

En el período de paz que se inició al terminar la Guerra de Sucesión Austríaca, ingresaron en la vida pública los jóvenes que se habían formado en el nuevo clima intelectual y político querido y fomentado por don Carlos. En torno al anciano florentino Bartolommeo Intieri se reunieron aquéllos que querían aplicar en el único reino independiente de la Península las ideas modernas que llegaban de Europa. Intieri, gran técnico e inventor, convencido defensor de que la ciencia era el instrumento fundamental para la realización de una sociedad justa y feliz, gran conocedor de la realidad agraria del Sur y hombre lleno de optimismo, fue capaz no sólo de inspirar a la nueva generación grandes esperanzas, sino de proporcionarle también los medios técnicos para realizarlas. No hay que olvidar que los años cincuenta son los años en que se fragua el gran proyecto de la Enciclopedia de Diderot y D’Alambert y en que se inicia el período de la Ilustración.

En Nápoles, no sólo habían penetrado las ideas del liberalismo anteriores a la Fisiocracia, del neomercantilismo manufacturero y comercial, sino también la voluntad de aplicarlas. En los albores de la Ilustración, Nápoles se encontraba a la cabeza del nuevo movimiento en Italia, con todo el peso y la responsabilidad que conllevaba tal papel. La nueva sociedad no debía construirse mirando hacia atrás, hacia una mítica edad de oro, sino mirando hacia adelante: “una sociedad culta y ciudadana —escribió Intieri— llena de artes y estudios, de bienestar y comodidades para la vida”. En 1751, Ferdinando Galiani, que reconocía en Intieri a su maestro, publicó una de las más sutiles obras económicas del momento, *De la moneda*, y en 1759 fue enviado a París por don Carlos para dirigir la embajada napolitana.

También Genovesi se dedicó, como hemos visto, a los estudios económicos y en aquellos años, escribió con sano nacionalismo: “Empezamos a tener una patria y a comprender cuán ventajoso es para una nación tener su propio príncipe”.

Tras la expulsión de los Jesuitas, Genovesi escribió, a petición de Tanucci, un *Piano delle scuole*, cuyo manuscrito se ha perdido, pero que a pesar de no haberse llevado a la práctica, constituyó una fuente de inspiración para todas las reformas de la enseñanza pública que se realizaron durante el reinado de Fernando IV, en el que se crearon varios centros de enseñanza primaria y secundaria sustrayéndolos a las órdenes religiosas que los regentaban sin ninguna garantía ni tutela. En este período, las ideas de Genovesi sirvieron de inspiración a otro gran ilustrado napolitano, Gaetano Filangeri, que en el cuarto libro de su *Scienza della legislazione* (1785), propuso la necesidad de un nuevo régimen escolar, público y laico, sustraído al clero. Filangeri llevó a sus últimas consecuencias el pensamiento del "despotismo ilustrado", ignorando la función educativa de la familia, demasiado impregnada, en su opinión, de prejuicios religiosos. Los niños debían ser asignados a la edad de cinco años a profesores sumisos a las máximas del Estado. Criticando a Rousseau, que quería subsanar el dualismo entre hombre y ciudadano, Filangeri afirma que "si no nos es permitido formar con este medio al hombre, intentemos, si lo logramos, formar al ciudadano". Por lo tanto, la única finalidad de la educación pública es formar "individuos útiles al Estado y verdaderos ciudadanos". La educación pública debe ser de 13 años (de los 5 a los 18) para los "trabajadores manuales" y correrá a expensas del Estado, y de 14 años (de los 5 a los 19) y a expensas de los padres para los "trabajadores de la mente"; todos ellos en escuelas públicas. En el mismo parámetro de ideas se inserta el reformador siciliano Gioavanni Agostino de Cosmi, encargado en 1779 de un plan de reforma de la Universidad de Catania y nombrado en 1788 director general de las escuelas primarias de Sicilia.

La gloriosa República de Venecia ya había iniciado su imparable decadencia, a la que en vano se intentó poner remedio. La incapacidad de la República para resolver sus problemas económicos y políticos se reflejó en su impotencia para reformar los estudios de su Universidad paduana o para llevar adelante su intento de instrucción de la clase dirigente. Uno de los intelectuales que prestó mayor atención al problema fue Gaspare Gozzi. El Magistrado de los Reformadores le encargó, en 1770, la preparación de una reforma del decadente Estudio de Padua. En 1773, cuando fueron expulsados los jesuitas, que también en la República de Venecia

controlaban en gran medida la educación de los nobles, Gozzi escribió unas memorias *Sulla sostituzione delle scuole di Venezia prima amministrata dalla Compagnia di Gesù, Sulle scuole che doveano in Padova essere sostituite a quelle dei Gesuiti* y en 1775, *Sopra il corso di studi che più convenga alla Accademia della Zecca in Venezia*, que era un colegio para la formación de los nobles en la carrera administrativa que estaba regentado por los padres Somascos. En dichas memorias, Gozzi sostenía la idea de que las escuelas debían de pasar de manos de privados y órdenes religiosas a las del Estado, con unos programas culturales más cercanos a las necesidades de los tiempos, al desarrollo de la ciencia y a la educación del pueblo. La finalidad era instituir la enseñanza de “una serie de artes y de ciencias en condición de formar los ingenieros necesarios a la república”. Según Gozzi, de las escuelas debían salir “patricios excelentes encaminados a las consideraciones y a los consejos de gobierno, a la custodia de las leyes”.

Como ha subrayado acertadamente Venturi, “el problema de las escuelas era, evidentemente, paralelo y semejante al problema del Estado: dinamizar a los patricios, hacerlos responsables y conscientes otra vez de los problemas de la República y por otro lado, crear órganos de gobierno y de administración capaces de sostener y en caso necesario, sustituir a una aristocracia cansada, muy a menudo incapaz de renovarse”(3). Pero en Venecia, los intelectuales deseosos de reformar los estudios tropezaron con la apatía de la clase política veneciana, que no quería llevar a sus últimas consecuencias el programa pedagógico ilustrado porque suponía la aceptación de la tolerancia religiosa y por lo tanto, una lucha muy clara contra el clero. La clase política veneciana tenía miedo de emprender esa lucha y por otra parte, tales proyectos implicaban también la voluntad política de abrir la carrera política al patriciado pobre y de provincia y a la clase no noble. Las reformas fueron, por lo tanto, muy pobres y dispersas en acciones particulares. La Universidad de Padua siguió siendo la de siempre, muy alejada de la renovada Universidad de Pavía, mientras que la difusión de las escuelas primarias no adquirió la importancia que tuvo en el Milanesado y en el Reino de Nápoles.

Pero, en el siglo XVIII, el problema general de las reformas escolares no se limitó a la difusión de la nueva cultura a las distin-

tas clases sociales, sino que se extendió a la apertura de vías funcionales para la formación de la nueva clase política. Esta tarea había sido cumplida eficazmente por los prestigiosos Colegios de Nobles, en su mayoría regentados por la Compañía de Jesús.

A partir de una muestra de los alumnos del Colegio de Nobles de Bolonia, se ha señalado recientemente que en este siglo se produjo una reducción del abanico de edades del alumnado: 9/17, en comparación con 7/18 del siglo anterior. Y esto encaja muy bien con el hecho de que en el siglo XVIII "el colegio de educación se concibe como una respuesta a las exigencias de una mayor escolarización de las clases dirigentes, aunque las finalidades que la nobleza se propone alcanzar mediante la instrucción se presenten diferenciadas". Por una parte, se trata de apropiarse de un "bien de consumo (ningún noble de la época es analfabeto), en el sentido de un medio orientado a la competitividad mundana; por otra, se trata de una auténtica "inversión de capital", ya que alcanzar un buen nivel de educación significa adquirir "una condición indispensable para afrontar los defectos de un sistema social que hubiera condenado a los nobles, en la época, a una existencia mediocre". A medida que avanzamos en el siglo, la enseñanza se transforma así en "la forma más segura de inversión"(4).

Todavía no se dispone de los datos cuantitativos necesarios para determinar si en la nobleza del siglo XVIII prevalece la idea de educación como "inversión" o como "consumo". Lo cierto es que la nobleza, cada vez más desplazada de la dinámica socioeconómica por la nueva clase, que por comodidad denominamos "burguesa", comprende que la educación de sus hijos es un medio privilegiado para mantener el control del poder político en la estructura centralizada del Estado absoluto. Los nobles son absolutamente conscientes de que ser "propietario de ideas", es decir, tener educación, significa "garantizarse el acceso a los cargos públicos, a los altos grados de la jerarquía eclesiástica, militar, política o diplomática, o simplemente, a una digna profesión privada"(5).

Para comprender mejor este "hambre de cultura" o mejor dicho, esta decisión de educarse, hay que tener presente que en la identificación nobleza-clase de gobierno, la nobleza no es identificable con los terratenientes ni con los señores feudales, de cuya condición jurídica muchos nobles no gozan. La nobleza es, simple-

mente, un grupo social que posee una serie de privilegios específicos. Desde esta perspectiva, la organización de la enseñanza se convierte cada vez más en un canal privilegiado para la formación de la clase dirigente. Esto explica que el mundo de la Ilustración, que gravita en torno a la "fórmula política" del despotismo ilustrado, cuyo centro de interés es la racionalización de las formas de gobierno, demuestre un interés creciente por las doctrinas educativas, por una parte y por la otra, por la reforma de las instituciones escolares que debían llevar las primeras a la práctica(6).

Ahora bien, para realizar este proyecto, era necesario que en el marco de la secularización progresiva de la sociedad, el Estado se hiciera cargo de la organización y el control de la enseñanza. Como hemos visto, de este aspecto del problema eran conscientes los intelectuales y la sociedad política de Turín, Venecia y el Reino de las Dos Sicilias. Pero donde las reformas tuvieron mayor alcance fue en el Milanesado.

En la segunda mitad de la década de los sesenta, la Lombardía austríaca inicia una profunda renovación de la organización de los estudios, tanto universitarios como de las escuelas primarias y secundarias. En este proceso de revisión pedagógica y organizativa desempeñaron un importante papel los ilustrados lombardos, "hombres capaces al mismo tiempo de pensar y de obrar"(7). En 1765 se creó una "comisión de estudios" con la tarea de ocuparse de la Universidad de Pavía, de los estudios palatinos y de "todas las demás escuelas de la ciudad y del Estado". Lo cierto es que las ideas directrices llegaban de Viena. Kaunitz dispuso claramente que la nueva filosofía, de tipo empirista, debía constituir el modelo y dar la nueva pauta a las disciplinas impartidas en las escuelas, aunque se debía tener cuidado de no enfrentarse directamente con las ideas tradicionalistas del clero por el momento.

El proyecto era que el Estado ejerciera un control sobre las estructuras docentes no sólo de tipo organizativo, sino también ideológico, mediante la recalificación del profesorado y la apertura a las ideas más avanzadas de la época. Así, el control sobre la Universidad, que hasta ahora había ejercido el Senado de Milán, pasó a manos del Gobierno de Viena, al que correspondía elegir a los profesores. Esto permitió poner en entredicho los privilegios acumulados por los "colegios profesionales" y enfrentarse al poder eclesiástico, que había ejercido hasta el momento el control sobre

las creencias de los profesores y su conformidad con la ideología católica. Esta última operación no resultó nada fácil, pero se hizo más viable tras la supresión de la Compañía de Jesús, que también en Lombardía controlaba la educación de los nobles a través de sus prestigiosos Colegios y Seminarios.

Las reformas propugnadas por el Gobierno austríaco tuvieron como resultado la crisis de la cultura de orden exclusivamente humanístico que había dominado hasta entonces y la apertura de la Universidad a científicos, médicos y técnicos que contribuyeron a la "formación de una enérgica mentalidad científica, naturalista, no sólo despegada y hostil a toda metafísica, sino de evidente gusto polémico contra los aspectos más ocultos de la tradición religiosa"(8). Y esto fue posible también porque el Milanesado se transformó, en el decenio de los sesenta, en un auténtico Estado, abandonando la antigua realidad histórica municipal del Ducado y absorbiendo ciudades hasta entonces celosas de su propia autonomía, como Mantua y Módena.

En Módena, el ministro ilustrado Bartolomeo Valdrighi, que tenía por misión la centralización administrativa del viejo Ducado, transformó la Universidad en un centro moderno y de gran reputación. Creó una cátedra de economía civil y rehabilitó la figura del profesor universitario encargando la dirección de las clases filosóficas al ilustrado Agostino Paradisi, que recibió un sueldo muy alto, varios honores y hasta el título de conde. Se abrió también una Academia agraria con la finalidad de propagar entre los jóvenes "los tan útiles y tan necesarios conocimientos de este arte, que es el manantial de cualquier condición primaria de riqueza"(9). La Universidad se convirtió así en un laboratorio de nuevas ideas donde se discutía el pensamiento de Ustáriz, Campomanes, Condillac y la escuela fisiocrática, para su utilización en los planes de reforma económica propugnados por el poder. Desaparecía así la división que se había creado entre la Universidad y la sociedad. La enseñanza no se concebía en función del aprendizaje de una "verdad" abstracta, sino de un saber funcional que respondiera a las necesidades de la sociedad civil y del Estado.

Lo mismo ocurrió, aunque con más dificultades, en Mantua. Pero también allí se abrieron camino las nuevas ideas. Se puede decir, con Severio Bettinelli, que "la historia, las matemáticas, la discernidora y observadora filosofía había reemplazado a las inúti-

les lenguas y a la inútil y leve filología”(10). El propio Bettinelli contribuyó además, con gran peso, a la transformación del famoso Colegio de Parma y a la del pequeño Ducado en uno de los centros más brillantes de difusión de las ideas de la Ilustración.

Este viento renovador aireaba no sólo a los centros universitarios, sino también a toda la organización escolar. Derechos del hombre, ética de la legislación, el problema de la libertad, la reforma de la economía, todos estos temas se trataban también en los “gimnasios” o institutos de enseñanza secundaria de los pequeños centros urbanos provinciales.

Para todos los hombres de la Ilustración, la “pública educación” constituyó un problema clave en un doble sentido: por una parte, la educación como instrumento fundamental y primario para la difusión de las luces y por otra parte, la difusión de las nuevas directrices de la política reformadora a todas las clases sociales a través de una articulación diferenciada de la enseñanza. Este problema se encuentra bien presente en una de las obras más importantes del pensamiento pedagógico ilustrado, *Saggio sulla pubblica educazione*, de Giuseppe Gorani, publicada en Londres en 1773. Gorani proponía dividir la sociedad en “cuatro clases distintas”: nobles, comerciantes, “agentes de la industria” y “colonos”, a todos los cuales el Estado debía impartir “la enseñanza de las verdaderas ciencias económicas, para que la ignorancia no sea obstáculo a las óptimas disposiciones que una ciencia tan sublime (Gorani se refiere al pensamiento fisiocrático, del que era ferviente admirador) prepara para la reforma y la felicidad de los pueblos”(11).

Gorani, como defensor del derecho de propiedad, consideraba absurdas las propuestas de limitarlo hechas por Rousseau, así como su denuncia de las contradicciones entre igualdad y propiedad. Sin embargo, consideraba de importancia vital para el buen funcionamiento de la sociedad y del Estado la extensión de la educación a todo el pueblo trabajador. Como señala Venturi, Gorani transformaba así el problema técnico de la organización de la enseñanza en un problema político, situándolo además en el marco general de las relaciones entre Iglesia y Estado(12); porque el problema seguía siendo el mismo, enfrentarse al monopolio de la enseñanza detentado por el clero. En lo que se refiere a las clases subalternas, la Iglesia limitaba la enseñanza a un control sobre la

ortodoxia de la mentalidad popular y a la difusión de los estrictos principios de la moral católica, al margen de cualquier preocupación por insertar el programa educativo en el programa general de renovación económica y política perseguido por los gobiernos reformadores.

Otro pedagogo reformador, Gian Rinaldo Carli, en su obra *Nuovo metodo per le scuole pubbliche d'Italia*, publicada en 1774, subrayó enérgicamente la total inutilidad de la enseñanza tradicional. Esta suponía "condenar a los niños al aburrimiento, hacerles consumir un tiempo precioso en la cultura inicial del intelecto, sin utilidad ni provecho alguno"(13), provocando además perniciosas ilusiones de elevación social, a través de la cultura, que servían de pretexto para que algunos trabajadores abandonasen su oficio y la sociedad se llenase de inútiles y ociosos ciudadanos. El principal responsable de ello era la Iglesia; por lo tanto, el Estado debía intervenir con energía.

Planteado el problema en estos términos, la cuestión de la enseñanza del latín saltaba a primer plano como problema político y social. La Academia de Mantua formuló en 1774 la pregunta, *Cuál ha de ser la educación de los niños del pueblo llano*. Pier Domenico Soresi publicó en 1775 su ensayo *Dell'educazione del pò-polo minuto*, con el que respondía que si el uso del latín era fundamental y por ello socialmente necesario para quien quería hacerse cura, ejercer la práctica de la abogacía o ser literato de profesión, era completamente inútil para "quien se ocupaba de comercio, de música, de arquitectura, de aritmética, de agrimensura, de pintura, de milicia, para no hablar de las otras mil artes prácticas inferiores a éstas"(14). El profesorado debía elegirse, por consiguiente, en función de la tarea asignada: por ejemplo, en las escuelas rurales el profesor debía tener conocimientos de botánica, agrarios, etc. Soresi se planteó también el problema de la educación de la mujer y publicó en 1774 un interesante *Saggio sopra la necessità e facilità d'ammaestrare le fanciulle*.

La administración austríaca se situó a la vanguardia también en el intento de reorganización de las escuelas elementales. José II comprendió muy bien que si el programa reformador quería ser eficaz, exigía necesariamente no sólo la reforma de los estudios universitarios, sino también, y sobre todo, la reorganización de la enseñanza elemental, sustraída al control de un clero de ideas

cortas y reaccionarias, utilizando para esta reorganización los fondos procedentes de la supresión de varias instituciones religiosas. El programa de José II se estructuraba obviamente sobre el principio fundamental del absolutismo ilustrado: estatalización de la enseñanza frente a cualquier tipo de escuela privada y rígido control centralizado de los programas y del reclutamiento de profesores. Con estos principios se fundaron las llamadas "escuelas normales". El intérprete de estas ideas fue Gian Rinaldo Carli, cuyas obras tenían por finalidad, como él mismo dice, "inspirar subordinación y respeto hacia las leyes contra las doctrinas del feroz Hobbes y del fascinante Rousseau". Su obra *Nuovo método per le scuole pubbliche italiane*, publicada en Florencia en 1774, es una de las más originales obras pedagógicas de la Ilustración italiana.

Dice Carli que el Estado a quien corresponde el cuidado de la educación y de la instrucción de todo el pueblo. La escuela tiene que ser capaz de potenciar y disciplinar las actitudes de cada uno y prepararlo para la profesión. No se trata, por lo tanto, de una cuestión de metodología didáctica, sino de organización escolar. Es necesaria una "educación pública" obligatoria y organizada por el poder civil. Carli traza el siguiente esquema: una "escuela popular" de 4 cursos (1º grado); una "escuela elemental" de 7 cursos (2º grado); una "escuela profesional" paralela, formada por academias de pintura, escultura, dibujo y arquitectura (2º grado); una "escuela de perfeccionamiento y ornamento" en la que se enseñan las ciencias exactas (matemática, física, astronomía, historia natural) (3º grado); la Universidad, con las tres Facultades fundamentales de Teología y Filosofía, Jurisprudencia y Medicina (3º grado); y por último, las "escuelas de artes mecánicas" para los que no quieren seguir los estudios, sino dedicarse a las profesiones mecánicas, que deben considerarse escuelas de 1º grado.

Se mire por donde se mire, ya sea desde el punto de vista de la renovación del contenido de los estudios, ya sea desde la perspectiva de la extensión de la enseñanza a las clases no nobles, o en lo que se refiere a la formación de la nueva clase dirigente, el problema de la reforma pedagógica siempre se desarrolló en el contexto de las complejas relaciones entre Iglesia y Estado. Si el proceso se desarrollaba en el sentido de una división entre Iglesia y Estado y el campo ideológico de la misma era la gran batalla jurisdiccio-

nal, es evidente el interés de la Iglesia, no sólo ideológico sino estrictamente político, por controlar los caminos de la educación de la futura clase dirigente.

El compromiso de la Compañía de Jesús en el sector escolar es algo que se desarrolló, como bien se sabe, con el tiempo. Los Colegios que la Compañía abrió en un principio se destinaban exclusivamente a formar al personal religioso de la Orden. Pero los jesuitas no tardaron mucho en abrir sus Colegios a estudiantes externos. Basándose en los estatutos de 1549 del Colegio de los Jesuitas de Mesina, que se transformaron en el modelo clásico, la Compañía empezó a abrir colegios en todos los países. En 1749 existían 669 Colegios de los Jesuitas, y en Italia, antes de su supresión, se contaban 29 colegios en Sicilia, 28 en Nápoles, 34 en los Estados de la Iglesia, 26 en el Milanesado, Piamonte y Génova, y 24 en la República de Venecia, Legaciones de Emilia-Romaña y Ducados de Módena y Parma.

Los jesuitas habían comprendido muy bien el papel fundamental de la educación no sólo en la formación de hombres inteligentes ideológicamente alineados con los principios de la doctrina católica, sino también en la formación de las clases dirigentes de los distintos Estados, sobre todo los de la Iglesia podía ejercer así un influjo determinante que debía recompensarse después, indirectamente, en el momento de las decisiones políticas gubernamentales. Los jesuitas, más allá de su propia óptica interna, proporcionaron a la nobleza, a través de sus colegios óptimamente organizados los instrumentos más adecuados para perpetuar su status quo. Por otra parte, en este tipo de estructura de la enseñanza, el conocimiento del latín, que era uno de los pilares de la práctica pedagógica jesuítica, se transformó en una auténtica barrera de clase discriminatoria.

En las escuelas de los jesuitas existía la llamada *Conclusionone* pública, algo así como un equivalente de la actual exposición de la tesis de licenciatura, que constituía el otorgamiento público de un verdadero título de estudios de la misma validez que el título del licenciado que se podía obtener en las Universidades; en la práctica, proporcionaba al estudiante los mismos privilegios que el título universitario.

Las demás órdenes religiosas que se interesaron por los problemas de la educación quedaron marginadas, de hecho, de la toma

de decisiones del poder. En efecto, limitaron su actividad a las clases inferiores, aunque no con demasiado éxito y con programas muy anticuados. Por otra parte, también quedaron fuera del control de la enseñanza superior y se limitaron a la primera enseñanza y a los primeros años del bachillerato. El monopolio de la educación de la nobleza correspondió así a los jesuitas. La institución de más éxito, aparte del clásico Colegio, fue el llamado Seminario para nobles. En estos Seminarios los estudiantes estaban en régimen de internado y la relación entre profesorado y alumnos era rígidamente autoritaria y jerárquica. Este tipo de organización de la enseñanza se oponía al de las Universidades tradicionales, en las que la participación de los estudiantes en la gestión era muy alta(15).

Todo este sistema se derrumbó con la supresión de la Compañía de Jesús y el recrudescimiento de la batalla jurisdiccional que como hemos visto, provocó serios problemas, pero también incitó objetivamente a los distintos poderes ilustrados a enfrentarse con los problemas de la educación, de una forma que puede ser discutible, pero que constituyó el modelo de referencia para toda la batalla que no sólo la burguesía progresista sino también el propio movimiento obrero llevaron adelante en el siglo de las revoluciones burguesas y en el siglo de las revoluciones socialistas; modelo al que todavía hace referencia, más o menos conscientemente, la actual lucha política sobre el problema de las relaciones entre escuelas públicas y escuelas privadas, casi en su totalidad todavía en manos de la Iglesia, y sobre el control más o menos centralista del Estado tanto en lo que se refiere a la estructura de los programas como a la estructura de la organización de la escuela pública.

Del rápido panorama que hemos trazado se desprende que una historia de la educación en la época de la Ilustración no puede desarrollarse en el marco tradicional de una historiografía especializada. Como hemos visto, la educación se presenta como una cuestión social, política y económica, y por lo tanto, su historia no puede ser ya la tradicional historia del pensamiento pedagógico, sino 1) una historia de las transformaciones en las estructuras educativas; 2) una historia de la procedencia geográfica y social de los alumnos en relación con factores demográficos y económicos; 3) una historia de los criterios de reclutamiento del profesorado, de los distintos ritmos o tendencias de alfabetización, utilizando

los instrumentos de la sociología y de la historia cuantitativa; 4) una historia de las relaciones entre las condiciones de vida, la estructura de parentesco y la sensibilidad del núcleo familiar y la coherencia, o no, de los distintos sistemas pedagógicos ante las mutaciones de dicha sensibilidad.

Por último, es necesario investigar la compleja realidad de la práctica pedagógica, sobre la que tenemos hasta ahora muy pocos estudios, situándola en el contexto general de una historia de las mentalidades y de las estructuras de comportamiento transmitidas por los centros escolares y determinadas por el contexto global de la sociedad. Es decir, hay que entender la historia de la educación como un momento de una historia global.

REFERENCIAS

- Aa. Vv., *Studi e memorie per la storia dell'Università di Bologna*, Bologna, 1912.
- Aa. Vv., *Storia dell'Università di Napoli*, Nápoles, 1924.
- Aa. Vv., *Contributi alla storia dell'Università di Pavia pubblicati nell'XI centenario dell'Ateneo*, Pavía, 1925.
- Aa. Vv., *Acta universitatis patavinæ*, Padua, 1925.
- Aa. Vv., *Memorie e documenti per la storia dell'Università di Padova*, Padua, 1925.
- Aa. Vv., *Statuti e documenti per l'Università di Pavia dall'anno 1361 all'anno 1859*, Pavía, 1925.
- Aa. Vv., *Contributi alla storia dell'Università di Pavia*, Pavía, 1925.
- Aa. Vv., *La scuola veneziana (sec. XVI-XVIII). Note e documenti raccolti in occasione della settimana celebrativa - 5/VI/1941*, Siena, 1941.
- Aa. Vv., *I quattro secoli del Collegio Borromeo di Pavia. Studi di storia e d'arte, pubblicati nel IV centenario della fondazione (1561-1961)*, Pavía, 1961.

- Aa. Vv., *Discipline e maestri dell'ateneo pavese*, Verona, 1961.
- Aa. Vv., *Il Collegio universitario Ghislieri di Pavia. Istituzioni della riforma cattolica (1567-1860)*, Milán, 1966-70.
- Aa. Vv., *Storia di Napoli*, vol. VIII, Nápoles, 1968.
- Aa. Vv., *Il catechismo e la grammatica. I: Istruzione e controllo sociale nell'area emiliana e romagnola nell'700*, (Dir.), G.P. BREZZI, Bologna, 1985.
- F. AMODEO, "Le riforme universitarie di Carlo III e Ferdinando IV di Borbone", en *Atti dell'Accademia Pontaniana*, serie 2ª, vol. VII, 1902.
- D. BALANI - M. ROGGERO, *La scuola in Italia dalla Controriforma al secolo dei lumi*, Turín, 1976.
- D. BALANI - D. CARPANETTO - F. TURLETTI, "La popolazione studentesca dell'Università di Torino nel Settecento", en *Bollettino storico-bibliografico subalbino*, 1978, 1.
- D. BALANI, "Studi giuridici e professioni nel Piemonte del Settecento, en *Bollettino storico-bibliografico subalbino*, 1978, 1.
- P. BARSANTI, *Il pubblico insegnamento in Lucca dal secolo XIV alla fine del secolo XVIII*, Lucca, 1905.
- E. BARTOLOTTI, "La fondazione dell'Istituto di Scienze e la riforma dello Studio di Bologna", en *Memorie intorno a L.F. Marsili*, Bologna, 1930.
- G. P. BREZZI, *La formazione della classe dirigente nel Sei-Settecento. I Seminaria nobilium nell'Italia centro-settentrionale*, Bologna, 1976.
- G. BRONZINO (Dir.), *Notitia doctoroum sive catalogus doctoroum qui in collegiis philosophiae et medicinae Bononianaee...*, Milán, 1962.
- G. CALECA, "Le scuole di popolo a Milano dall'avvocazione dell'istruzione primaria allo Stato alla venuta di Napoleone (1766-1796)", en *Rivista Pedagogica*, XIV, 1937.
- G. CAPASSO, "Il Collegio dei Nobili di Parma. Memorie storiche", en *Archivio storico per le Province Parmensi*, I, 1902.
- S. CARAFA, *De professoribus gymnasii romani*, Roma, 1751 (reedición, Bologna, 1971).

- N. CARRANZA, *Monsignore Gaspare Cerati, provveditore dell'Università di Pisa nel Settecento delle riforme (1733-1769)*, Pisa, 1974.
- E. CATALANO, "De Cosmi e l'illuminismo", en *Rivista pedagogica*, XVIII, 1925.
- "Il pensiero pedagogico di G.A. De Cosmi", en *Rivista pedagogica*, XXI, fasc. I, 1928.
- W. CESARINI SFORZA, "Il Padre Paciaudi e la riforma dell'Università di Parma ai tempi di Du Tillot", en *Archivio storico italiano*, LXXIV, vol. I, disp. I, 1918.
- E. CHINEA. *L'istruzione pubblica e privata nello Stato di Milano dal Concilio di Trento alla riforma teresiana (1563-1773)*, Milán, 1953.
- "Dalle antiche botteghe d'arte e mestieri alle prime scuole industriali e commerciali in Lombardia", en *Archivio Storico Lombardo*, LIX, 1932.
- "La scuola media nel ducato di Milano (1553-1773)", en *Rivista di Pedagogia*, XXIV, 1931.
- "La riforma scolastica teresiano-giuseppina nel ducato di Milano: le prime scuole elementari italiane", en *Archivio Storico Lombardo*, LXI, 1934.
- P. DI PIETRO, *Lo Studio pubblico di S. Carlo in Modena (1682-1772)*, Modena, 1970.
- S. DE BERNARDIN, "La politica culturale della Repubblica di Venezia e l'Università di Padova nell XVII secolo", en *Studi veneziani*, XVI, 1974.
- G. DE BLASIS, "L'Università di Napoli nel 1714", en *Archivio storico delle Province Napoletane*, I, 1976.
- F. DE STEFANO, *G. R. Carli (1720-1795). Contributo alla storia delle origini del Risorgimento*, Modena, 1942.
- G. ERMINI, *Storia dell'Università di Perugia*, Florencia, 1971.
- A. FABRONI, *Historiae Accademiae pisanae, Pisis, 1791 (reedición Bolonia-Forni, 1971)*.

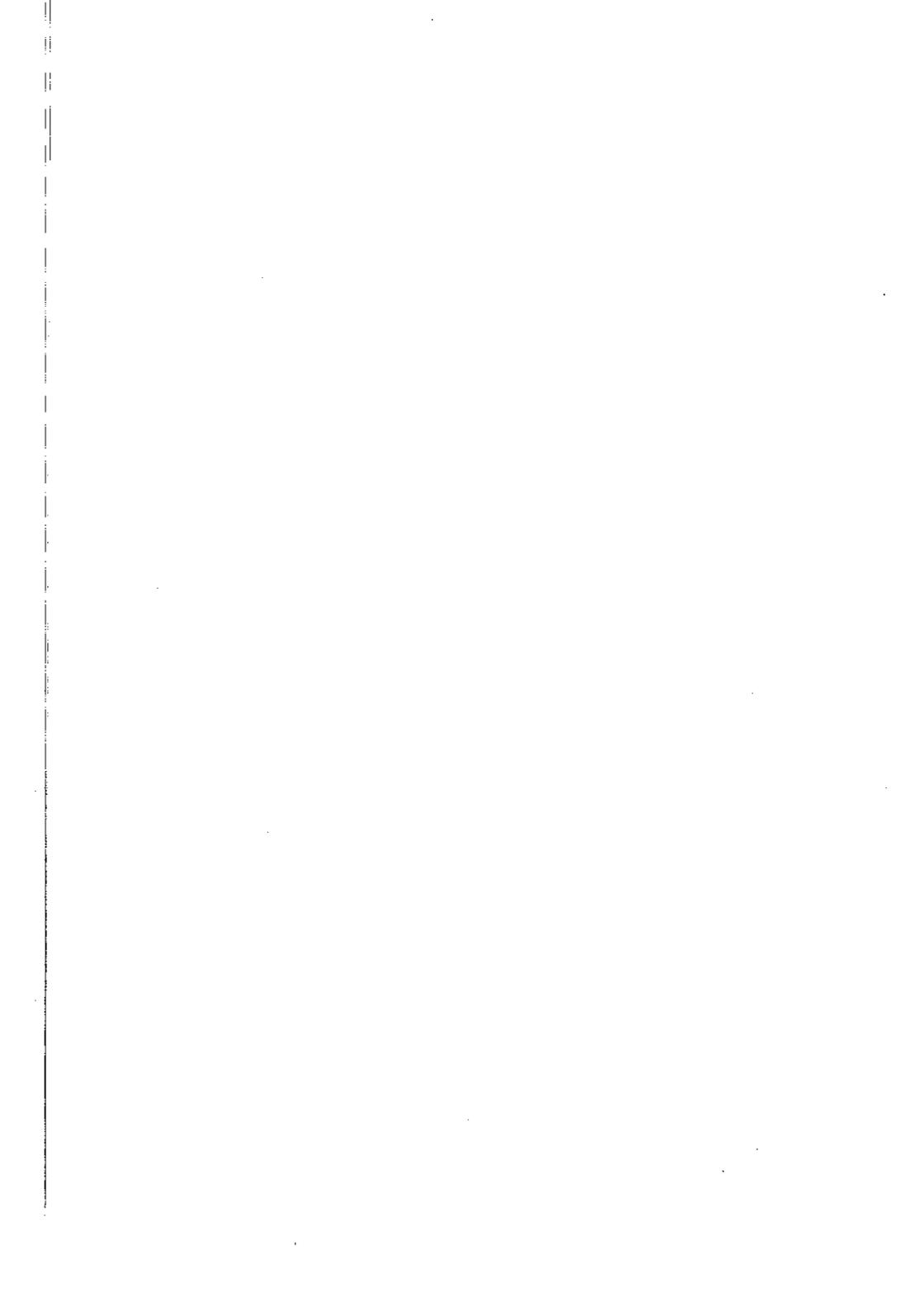
- A. FAVARO, *L'università di Padova*, Venecia, 1922.
- “Riformatori dello Studio di Padova”, en *Atti e Memorie della R. Accademia di Scienze, Lettere ed Arti in Padova*, XXXIV, 1917.
- M. FERLISI, *Giovanni Agostino De Cosmi educatore e pedagogista*. Piazza Amerina, 1885.
- E. FORMIGGINI, *L'istruzione pubblica nel ducato estense: 1772-1859*, Génova, 1912.
- B. GENERO, “Ricerche bettelliniane. La riforma dell'insegnamento della storia nelle scuole dei gesuiti e l'origine del 'Risorgimento'”, en *Giornale storico della letteratura italiana*, vol. CXXXVIII, fasc. 423, 1961.
- G. B. GERINI, *Gli scrittori pedagogici italiani del sec. XVIII*, Turín, 1901.
- V. A. GIUNTELLA, “Documenti sull'istruzione popolare in Roma durante il Settecento”, en *Studi Romani*, IX, 1961.
- G. GONZI, “Storia della scuola popolare nei ducati parmensi dal 1768 al 1859”, en *Aurea Parma*, LVI, 1972; LVII, 1973; LVIII, 1974; LIX, 1975.
- V. GUADAGNO, *Un illustre avvocato riformatore dell'università (con il Parere inedito di Pietro Giannone)*, Nápoles, 1956.
- GUDERZO, “La riforma dell'Università di Pavia”, in *Economia, istituzioni, cultura in Lombardia nell'età di Maria Teresa*, A. de Maddalena, E. Rottelli, G. Barbisi (Dirs.), Bologna, 1982.
- G. GULLINO, *La politica scolastica veneziana nell'età delle riforme*, Venecia, 1973.
- F. LAMA (Dir.), *Il pensiero pedagogico dell'Illuminismo*, Florencia, 1958.
- A. LA PENNA, “Università ed istruzione pubblica”, en *Storia d'Italia Einaudi*, V. Turín, 1973.
- D. MARRARA, *L'università di Pisa come università statale nel granducato mediceo*, Milán, 1965.
- E. MARTORELLI, “L'opera educativa di Antonio Genovesi nella storia della pedagogia italiana”, en *Rivista pedagogica*, XVI, fasc. IV, 1923.

- G. M. MONTI, *Per la storia dell'Università di Napoli*, Nápoles, 1924.
- G. MOR – P. DI PIETRO, *Storia dell'università di Modena*, Florencia, 1975.
- F. NICOLINI, *Un grande educatore napoletano, Celestino Galiani*, Nápoles, 1959.
- T. E. PERINI, *G.R. Carli pedagoga*, Roma, 1924.
- B. PERONI, *Le prime scuole elementari governative a Milano (1773-1796)*, Pavia, Fratelli Fusi, 1906.
- “La riforma dell'Università di Pavia nel Settecento”, en *Contributi alla storia dell'Università di Pavia*, Pavia, 1925.
 - “La politica scolastica dei principi riformatori”, en *Nuova Rivista Storica*, III, 1928.
- C. PIANA, “La facoltà teologica dell'Università di Bologna”, en *Archivium Historicum Franciscanum*, LIII, 1960.
- G. G. ORIGLIA, *Storia dello Studio di Napoli*, Nápoles, 1953-54.
- F. RENAZZI, *Storia dello Studio di Roma*, Roma, 1803-1806.
- G. RICUPERATI, “L'Università di Torino e le polemiche contro i professori, in una relazione di parte curialista de 1731”, en *Bollettino Storico Bibliografico Subalpino*, LXIV, 1966.
- “B. A. Lama, professore e storiografo nel Piemonte di Vittorio Amedeo II”, en *Bollettino Storico Bibliografico Subalpino*, LXVI, 1-2, 1968.
 - “L'Università di Torino nel Settecento – Ipotesi di ricerca e primi risultati”, en *Quaderni storici*, 23, 1973.
- G. RICUPERATI - M. ROGGERO, “Istruzione e società in Italia: problemi e prospettive di ricerca”, en *Quaderni storici*, n. 38, 1978.
- M. ROGGERO, “La scuola secondaria nel Piemonte di Vittorio Amedeo II e Carlo Emanuele III, crescita ed involuzione di un modello innovativo”, en *Bollettino storico-bibliografico subalpino*, LXXII, 1974, I.
- “Professori e studenti nelle università tra crisi e riforme”, en *Storia d'Italia Einaudi. Annali*, 4, Turín, 1981.
- S. ROMANO, “F. d'Aguirre e la sua opera manoscritta sul riordinamento degli studi generali in Torino”, en *Archivio storico siciliano*, vol. XXVII, 1902.

- E. ROTA, "Per la riforma degli studi ecclesiastici nell'università pavese al tempo di Giuseppe II", en *Bollettino della Società Pavese di Storia Patria*, VII, 1907.
- M. SAIBANTE, *Studi di economia, statistica e sociologia*, Padua, 1959.
- L. SBRIZIOLO, "Per la storia delle università d'Italia", en *Lettere italiane*, XXV, 1973.
- L. SIMEONI, *Storia dell'Università di Bologna*, Bologna, 1940. Vol. II: *L'età moderna*.
- A. SORBELLI - L. SIMEONI, *Storia dell'Università di Bologna*, Bologna, 1940.
- P. VACARRI, *Storia dell'università di Pavia*, 1957.
- T. VALLARI, *Storia dell'Università del Piemonte*, Turin, 1866, vol. II y III.
- F. VENTURI, *F. Dalmazzo Vasco (1732-1794)*, Ginebra, 1940.
- *Saggi sull'Europa illuminista: Alberto Radicati da Passerano*, Turín, 1954.
- *Settecento riformatore*, vols. I-V, Turín, 1969-1987.
- A. VIGLIO, *G. Gozzi pedagoga*, Racconigi, 1911.
- M. VIORA, "Gli ordinamenti dell'Università di Torino nel secolo XVIII", en *Bollettino Storico Bibliografico Subalpino*, XLV, 1947.
- A. VISCONTI, *La storia dell'Università di Ferrara (1391-1850)*, Bologna, 1950.
- V. VISCONTI, *Le Scuole Palatine di Milano*, Milán, 1927.
- A. ZARDO, "Gaspere Gozzi e le venete scuole nella seconda metà del Settecento", en *Rassegna nazionale*, XL, 1918.
- A. ZAZO, *L'istruzione pubblica e privata nel Napoletano (1766-1860)*, Città di Castello, 1927.
- "Antonio Genovesi e il suo contributo alle riforme scolastiche nel Napoletano (1767-1769)", en *Samnium*, II, 1929, ahora en *Ricerche e studi storici*, I, Benevento, 1933.

NOTAS

- (1) Para una detallada descripción de la situación italiana en el siglo XVII, en la aquí nos inspiramos, véase M. Roggero, "Professori e studenti nell' università tra crisi e riforme", en *Storia d'Italia*. Annati 4, Turín, Einaudi, 1981, pp. 1039-1081.
- (2) Véase *ibíd*, pp. 1068-69..
- (3) F. Venturi, *Settecento riformatore*. II. *La chiesa e la repubblica dentro i loro limiti*. 1758-1774. Turín, Einaudi, 1976, p. 152. Véase también G. Gullino, *La politica scolastica veneziana nell'età riforme*, Venecia. Deputazione di storia patria, 1973, y M. Berengo, *La società veneta alla fine del 700*, Florencia, Sansoni, 1959.
- (4) Véase G.P. Brezzi, *La formazione della classe dirigente nel Sei-Settecento*. I Seminario nobilium nell'Italia centro-settentrionale, Bolonia, Il Mulino, 1976, pp. 202-207.
- (5) Véase C. M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Turín, UTET, 1971.
- (6) Véase G. P. Brezzi, *op. cit.*, p. 6.
- (7) F. Venturi, *Settecento riformatore*. V. *L'Italia dei lumi (1754-1790)*, t. I. *La rivoluzione di Corsica. Le grandi carestie degli anni sessanta. La Lombardia delle riforme*. Turín, Einaudi, 1987, p. 476.
- (8) *Ibid*, p. 477.
- (9) Véase C. G. Mor, *Storia dell'università di Modena*, Módena, Società tipografica modenese, 1953 pp. 90 y ss.
- (10) Cit. in Venturi, *op. cit.*, pp. 623-624.
- (11) Cit. in *ibíd*, p. 782.
- (12) Cfr. *Ibid*, p. 784.
- (13) G.R. Carli, *op. cit.*, Lione, p. 25.
- (14) Comentando estas palabras, F. Venturi subraya con acierto que "la entera y moderna enciclopedia se erguía ya contra la tradición religiosa, jurídica y filosófica del latín", *op. cit.*, p. 788.
- (15) Véase J. de Vignerie, *Une oeuvre d'éducation sous l'ancien régime. Les Pères de la Doctrine Chrétienne en France et en Italie (1592-1792)*, París, Ed. de la Nouvelle Aurore, 1975.



ILUSTRACION Y EDUCACION SUPERIOR EN HISPANOAMERICA

Gregorio Weinberg

Abundantes son las dificultades que suscita cualquier intento de esbozar un panorama de la Ilustración en América Latina, acrecentadas cuando se intenta una perspectiva de la educación durante dicho período que abarque sus diferentes niveles y modalidades.

Las posibles explicaciones de esta situación son plurales y consienten diversas variantes y matices. Por un lado, estamos superando de alguna manera la moda de las historias limitadamente cuantitativistas o la esclerosis de las político-militares: son cada vez más frecuentes los aportes encuadrados dentro de concepciones más abarcadoras, esto es, que no desatienden los aspectos sociales, ni omiten mentalidades, ideas, instituciones, etc. Seguimos persuadidos que van quedando atrás las historias simplificadoras, pero de todos modos todavía escasean los enfoques que engloben efectivamente toda América Latina. En este sentido cabe añadir que durante las últimas décadas trabajamos zafándonos del ahogo de las angostas historias nacionales (y tradicionales) o de las supuestas latinoamericanas que suelen no ser otra cosa que una adición de aquéllas, montadas siguiendo algún débil hilo conductor. Además, por otra parte, la paulatina recuperación de la normalidad académica en la mayoría de nuestros países, fracturada durante años por abundantes golpes de estado y dictaduras, favorecerá la consolidación de una continuidad en la tradición de estos estudios. Apuntalan nuestro optimismo al respecto la bibliografía más reciente y determinados estudios en curso de ejecución(1). Confiamos, pues, que esta oportunidad que nos ofrece el bicentenario de la muerte de Carlos III incentive estas orientaciones renovadoras. Y otro factor más específico: la insuficiencia de estudios abarcadores y actualizados; abundan, en cambio, los de índole

nacional y más aún los referidos a un establecimiento, una modalidad o una época determinados que siguen respondiendo a criterios convencionales. Estamos faltos, infortunadamente, de monografías sobre puntos clave o protagonistas esenciales. Estos, y otros factores, desfavorecen cualquier intento orgánico y crítico de abordar el período. De todos modos intentaremos responder al generoso requerimiento.

PERIODIZACION

En una propuesta de periodización de la vida cultural y educativa de América Latina que expusimos hace varios años, mencionábamos tres etapas. La primera, la de la *cultura impuesta*, correspondería al período colonial cualquiera haya sido la fecha de su extinción, esto es, cuando entre otras cosas se trasplantan instituciones. La Universidad, por ejemplo, es una de ellas y cuyo desenvolvimiento no atendía la nueva realidad y tampoco asimilaba ni elaboraba los conocimientos acumulados por los pueblos sometidos, experiencias que sí solían ser aprovechados en el campo de la práctica cotidiana; en el plano social recuérdese otra institución trasplantada como la encomienda; en el político-administrativo el cabildo, etc. Basten estas referencias para corroborar la legitimidad de la idea de “trasplante” y percibir todas sus implicaciones. La segunda, *cultura aceptada o admitida*, engloba al período independiente hasta la crisis de 1930; durante esta etapa las ideas predominantes son las procedentes de Europa y, en menor escala de los Estados Unidos, que precisamente se aceptan o admiten por su supuesta eficacia explicativa de la nueva fase, cuando las nacionalidades en proceso de constitución no solo niegan —con explicable vehemencia— el pasado colonial sino que buscan renovados puntos de referencia o “modelos”. Desde luego que durante este lapso las ideas tradicionales no fueron desplazadas ni mucho menos, pues perduraban en parte significativa de la sociedad (así entre los grupos de intereses emparentados a la situación anterior y, sobre todo, en los sectores rurales). El contraste rural-urbano aparentaba profundizarse. Y la tercera, *cultura discutida o criticada*, desde la fecha antes señalada hasta nuestros días(2), cuando se advierte y comprueba su carácter insatisfactorio para entender la

crisis que denuncia la inviabilidad de la hasta entonces admitida división internacional del trabajo. La guerra civil española, la segunda guerra mundial, ahondan aún más las divergencias frente al "modelo" correspondiente al momento anterior (considerado "natural" y por tanto estable); los conflictos pueden percibirse hasta en el seno mismo de los grupos ideológicos aparentemente más sólidos y coherentes: la Iglesia católica, las corrientes marxistas, el liberalismo decimonónico, etc.

Ahora bien, las contradicciones del proceso histórico, en el sentido hegeliano del concepto, nos lleva a sostener que en el seno mismo de cada uno de esos momentos se incubaba el siguiente, que estaban ínsitos en los mismos. Aceptada esta premisa, y por lo que aquí interesa, cabría señalar que la ideología oficial de la época colonial veíase negada por aquellas corrientes de ideas que comenzaban a poner en duda la racionalidad del régimen, el tradicionalismo, el principio de autoridad, y más tarde a la luz de los perturbadores acontecimientos europeos, incluso su legitimidad; de este modo, y gradualmente, abrieron las compuertas que posibilitaron, en última instancia, incorporar nuevas actitudes, pautas y valores en sustitución de los anteriores. Por supuesto que entre tanto fueron modificándose paulatinamente los grupos sociales portadores de esas ideas y fue variando la gravitación de dichos sectores. Como punto de partida digamos que la Ilustración fue un movimiento modernizador (por tanto en modo alguno revolucionario, por lo menos en sus inicios), aunque retrasado en el Nuevo Mundo con respecto a lo que ocurría en Europa, y aún en la península ibérica. Este destiempo o asincronía constituye para nosotros una característica significativa de toda la historia latinoamericana, pues aquí llegaban siempre rezagadas las 'novedades' y amortiguadas serán por tanto las respuestas.

Durante el período colonial, perdurará la concepción de mundo impuesta, como llevamos dicho, por España y Portugal, y respondía a lineamientos ortodoxos, sin desconocer tampoco que, hasta cierto punto aparecen manifestaciones heterodoxas, favorecidas éstas tanto por el nuevo clima de ideas que se estaba incubando entre las clases dirigentes de las mismas metrópolis como así también por las distancias y las particularidades del medio. Estas ideas inspirarán tanto las realizaciones como las políticas educativas, que si bien pudieron parecer funcionales y satisfactorias para

las metrópolis en cambio no aparentaban serlo para las necesidades y requerimientos americanos. Los 'modelos' educativos y culturales se elaboraban en España y Portugal y desde allí se propagaban; respondían pues a intereses extralatioamericanos; o dicho con otras palabras, desatendían los rasgos específicos del Nuevo Mundo. Por lo tanto importa saber qué influencias contribuyeron a modificar los criterios tradicionales y en qué forma dichos cambios—casi siempre lentos y por momentos imperceptibles— se manifestaron en América Latina. A su vez ambos países mencionados, rezagados con referencia al movimiento intelectual europeo, sienten el influjo de las corrientes ilustradas; la francesa en primer lugar, y de la italiana, en menor escala, pero ambas decisivas. Si esas ideas llegan a América Latina, en forma refleja e indirecta, no por ello tendrán menos vigor, pues se insertarán en una realidad diferente y mucho más fluida que la sociedad fuertemente estratificada de la península.

La Ilustración francesa puso el acento sobre problemas educativos, religiosos, económicos, políticos y estéticos; pero dejó de lado, en cierto modo, otros como los referentes al concepto de Estado. Esta particularidad es fácilmente comprensible y explicable si se recuerda la temprana consolidación en Francia del Estado absolutista que culminó con Luis XIV. En cambio en Italia, fragmentada por pequeñas unidades políticas más o menos dependientes o de independencia más aparente que efectiva, la idea de la organización de un Estado nacional revestía particular importancia. Por lo tanto, América Latina, debe en buena parte al pensamiento italiano el impulso que llevó a reflexionar sobre los factores que contribuyen a forjar una conciencia nacional o por lo menos a percibir las especificidades regionales.

En suma, si se admite nuestro criterio de periodización parte de las dificultades aludidas al comienzo deben atribuirse al hecho de ser la Ilustración un momento que niega una etapa, la primera, que llamamos de la *cultura impuesta* y prepara la segunda, la de la *cultura aceptada o admitida*. Reviste pues los complejos rasgos de las épocas de acentuada mudanza, tan difíciles de captar y transmitir en un torbellino de luces y sombras, pasado y porvenir, temeridades y flaquezas.

LA ILUSTRACION ESPAÑOLA

El filósofo José Ortega y Gasset lamentó muchas veces el hecho de que España no hubiera tenido su propio Siglo de las Luces, su propia Ilustración, y esto lo condujo a interrogarse si aquella centuria había tenido (o no) algún efecto en la modificación de su país, sus hábitos y sus instituciones. Su respuesta fue negativa, y atribuyó los problemas del siguiente siglo en gran medida a esta ausencia. Estudios más modernos acerca del problema plantean la cuestión en términos harto diferentes, aunque sus conclusiones no contradicen necesariamente las opiniones del autor de *La rebelión de las masas*. Una vez perdida su hegemonía europea, y a pesar de sus esfuerzos por una rehabilitación, España no pudo recobrar su posición internacional ni su dinamismo interno. Las colonias, en un tiempo dependientes del Imperio, habían iniciado un proceso de transformación y de enriquecimiento propios, mientras que la madre patria se encaminaba por un rumbo opuesto, comprensible si lo referimos a una serie de sucesos turbulentos, hasta desconcertantes por momentos(3).

La nueva dinastía se ebocó a un febril intento por reformar una economía desorganizada y empobrecida, restablecer el poderío de las fuerzas armadas, reafirmar el sistema de gobierno y establecer las bases de una administración más eficiente y moderna. Sin embargo, las estructuras sociales vigentes, y la gravitación de las ideas consagradas, obstaculizaron un cambio más enérgico. Aún más, faltaba una clase o grupo interesado en recoger el desafío para dicho cambio, con el resultado de que esos ideales encontraron apoyo sólo dentro de un círculo relativamente pequeño, cuyos esfuerzos en su mayoría no fueron demasiado eficaces y limitada su influencia. Una penetrante y actualizada caracterización del momento y sus contradicciones podrá encontrarse, por ejemplo, en los valiosos ensayos de Alberto Gil Novales recogidos en un libro reciente: *Del antiguo al nuevo régimen en España*(4), quien, a nuestro juicio, utilizando categorías y bibliografía adecuadas sitúa las cuestiones acerca del carácter de los grupos sociales protagónicos, sus ideas contradictorias e inconsecuencias, además de registrar los alcances de los complejos avatares de la política española. Así, cuando observa

"Iglesia, Monarquía, América: éstos son los límites de la Ilustración clásica en España, precisamente porque de sus filas se nutre. Pero no sin tensiones internas, responsables de que una Ilustración administrativa llegue a veces más lejos de lo que habíamos imaginado. La Ilustración será progresista mientras la Monarquía fundamentalmente, y la Iglesia y la Aristocracia en segundo lugar lo sean."(5)

O más adelante, con relación al "inquietante" protagonismo del pueblo durante la Guerra de la Independencia, advierte

"... apoderarse del Estado, modernizándolo, y que pague la Iglesia es el programa burgués, es poner las bases de la revolución burguesa. Pero nada con el pueblo, a no ser tácticamente para arrancarle concesiones al Rey o a la Iglesia."(6)

Rescatemos el panorama general: un importante aunque reducido sector se constituyó en vocero de la renovación. Su plataforma comprendía un amplio espectro de temas tales como la lucha contra la rutina y la conducta social tradicional en una atmósfera donde la reacción frente al cambio era casi siempre adversa; de todos modos los nuevos grupos fueron haciéndose escuchar cuando reclamaban un sistema de educación más práctico; la diversificación de los cultivos; la adopción de técnicas agrícolas con énfasis en métodos modernos de labranza; la utilización de fertilizantes y semillas seleccionadas; reforestación; o temas de otra índole tales como la pobreza, los gremios, el fanatismo, etc. Instituciones como *Las Sociedades Económicas de Amigos del País*—la primera de las cuales fue organizada en 1763 con el nombre de *Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*, luego fusionada con los *Caballeritos de Ascoitia*—tenían entre sus objetivos, planes de mediano y largo alcance para lograr la prosperidad económica, rescatar al país del estancamiento y modificar el espíritu fatalista que parecía haberse apoderado de significativos sectores de la población. Para lograr estos designios proponían un amplio programa educativo como herramienta ideal y efectiva destinada a sustituir métodos y técnicas obsoletos, que sólo perduraban por

rutina, con predominio de los criterios de autoridad y carencia de espíritu crítico(7).

En otro plano, la calidad de la educación superior se había deteriorado hasta un grado increíble: en universidades otrora prestigiosas no se diferenciaba entre astronomía y astrología, o entre química y alquimia, mientras que la física se enseñaba como parte de la filosofía escolástica. En 1745 Andrés Piquer, por citar un nombre, distinguió entre estas dos disciplinas. Por eso Jovellanos tenía sus buenos motivos para escribir:

"... no parece sino que nos hemos empeñado tanto en descuidar los conocimientos útiles como en multiplicar los institutos de inútil enseñanza."(8)

Si tuviéramos que recurrir a un nombre para simbolizar el punto de partida de la renovación de la vida intelectual en la España del siglo XVIII, optaríamos por el de Benito Jerónimo Feijóo y Montenegro (1676-1764). Hombre entreverado en los vientos del cambio de un período de transición, ha sido descrito como alguien demasiado atrevido para los tradicionalistas y demasiado tímido para los ilustrados. Desde su celda monacal empleó, con tenacidad y buen tino, las herramientas de la razón y el experimento, y exploró críticamente los temas relacionados con la Naturaleza, soslayando aquí toda connotación trascendente.

El pensador uruguayo contemporáneo Arturo Ardao escribe:

"La crítica de Feijóo fue fundamentalmente una crítica de la España de su tiempo. Abarcó diversos dominios, desde las supersticiones más elementales hasta las más altas tradiciones académicas. La totalidad de la cultura española, popular como intelectual, resultó puesta en cuestión de una manera insólita a nivel excepcional."(9)

Su crítica del dogmatismo, despejó nuevas y promisorias perspectivas para las nuevas generaciones. Su empleo de la lengua castellana en lugar del latín constituye otro ejemplo de una actitud francamente renovadora; al adoptarla para el discurso científico, Feijoo siguió los pasos de los filósofos ingleses y franceses contemporáneos.

Numerosos pensadores, siguiendo los caminos desbrozados por el benedictino, recorrieron más cómodamente los senderos de la actividad intelectual. Pese a su importancia estaría fuera de lugar enumerar aquí a todos aquellos que manifestaron una común devoción por el bienestar público y confianza en el poder de las nuevas técnicas. Estaban convencidos que participaban de un movimiento, de un impulso: el "progreso", que tendía hacia la secularización de los conceptos tanto de libertad y felicidad como de utilidad(10). Perduraban muchos prejuicios que atacar, y era preciso propugnar otras ideas como las de dignidad de la labor manual, considerada legalmente degradante hasta 1783. Más aún, no obstante su reputación de afrancesados, fueron aquellos ilustrados quienes lucharon por el reemplazo del latín y la introducción del español como lengua culta; fueron quienes publicaron *El cantar de Mio Cid*, *El libro de Alexandre*, *El libro de Buen Amor* y recordaron el *Diálogo de la lengua* de Juan de Valdés. El latín, decadente y debilitado, había perdido su fuerza expresiva y mal podía transmitir el nuevo universo conmovido de objetos e ideas que asomaban en el medio urbano del hombre del siglo XVIII. Ramón de la Cruz reconoce este hecho cuando escribe: "Estudié cosas muy buenas / que, a no estar en latín, todas / sin duda las entendieron". Las palabras "crítica" y "método" eran frecuentes en todas las bocas, desde los claustros hasta los mercados según la sabrosa observación de Martín Sarmiento.

Viajes, libros, intercambios epistolares y una acrecentada movilidad de la población contribuyeron a intensificar el intercambio cultural, a lo que deben sumarse las modas, los hábitos, manifestaciones que se advierten hasta en el lenguaje.

Injusto sería dejar de mencionar aquí (aunque se trate de un número especial de la *Revista* dedicado precisamente a la Ilustración y donde tendrán un papel casi protagónico) siquiera unos pocos nombres para evocar la efectiva influencia que tuvo en la América Latina en aquella época; recordemos así: el conde de Aranda, el conde de Floridablanca, Gaspar Melchor de Jovellanos(11), el conde de Cabarrús(12), el conde de Campomanes(13), todos ellos presentes en las bibliotecas aquende el Océano. También es sugestivo que algunos latinoamericanos, como el peruano Olavide, desempeñasen un importante papel en el desarrollo de la Ilustración española(14).

LA ILUSTRACION EN HISPANOAMERICA

A través del modificado clima intelectual que empezaba a prevalecer en España, o por medio de la lectura de muchos libros que, a pesar de las prohibiciones y la censura de la Inquisición, habían logrado llegar al Nuevo Mundo con relativa profusión, las ideas de la Ilustración empezaron a difundirse, primero lenta y cautamente, y luego con mayor vigor y energía a medida que avanzaba el siglo XVIII(15). Con la expulsión de la Compañía de Jesús (de Portugal en 1759 y de España y sus posesiones en 1767), baluarte del viejo orden y fortaleza de ideologías tradicionales, se produjo un cambio decididamente favorable hacia un clima espiritual menos restrictivo.

Ahora bien, con el advenimiento de la dinastía borbónica se inicia un paulatino esfuerzo hacia la modernización de España y de la administración y explotación del imperio colonial; modernizar, desde luego, no significaba necesariamente propiciar siempre cambios fundamentales. Pocos fueron, cierto es, los que osaron cuestionar sus principios, pero las preocupaciones o las denuncias de unos cuantos estadistas y economistas notables comenzaron a surtir efecto. Así, con referencia al Nuevo Mundo podemos llamar la atención sobre ciertos datos significativos: la organización de un diferente sistema administrativo, así los nuevos virreinos y sobre todo las *Intendencias*; la creciente liberación de medidas económicas proteccionistas, otros como el desmantelamiento del sistema de la flota, la abolición de "puertos monopólicos" y el levantamiento de la prohibición del comercio entre las colonias. Todas estas medidas condujeron y contribuyeron a un paso final: la reglamentación del libre comercio y, más tarde, al establecimiento de los *Consulados de Comercio* (en Caracas y Guatemala en 1793, en Buenos Aires y La Habana en 1794, en Santiago de Chile en 1795, etc.) y de las *Sociedades Económicas de Amigos del País* (en Manila en 1781, en Quito en 1791, en La Habana en 1791, en Guatemala en 1794, etc.). A través de sus diversas actividades, estos centros se esforzaron por modificar las condiciones sociales y económicas vigentes, alentar la asimilación de nuevas ideas y métodos, y promover un especial interés por la reforma educativa, juzgada como la herramienta idónea para el cambio social; como se advierte, idea típica de la Ilustración. Aquí debe-

ríamos mencionar el surgimiento de lo que dió en llamarse los “intelectuales no académicos”, entre los cuales uno de los más significativos —y esto por muchas razones— sería Eugenio Santa Cruz y Espejo, de obra bien conocida e influyente, cuya misma compleja riqueza nos impide analizarla aquí, y sobre la cual existe una abundante bibliografía actualizada. Es asimismo reveladora la designación de algunos funcionarios importantes (entre ellos, virreyes y arzobispos), tales como el *Visitador* José de Gálvez, Caballero y Góngora en el virreinato de Nueva Granada, Revillagigedo en México, Vértiz en Buenos Aires, etc., quienes adoptaron una actitud más benévola, y hasta apoyaron y auspiciaron personalmente algunas manifestaciones que favorecían los cambios.

La estructura, la organización y sobre todo el espíritu que inspira la enseñanza de las universidades instaladas en América a partir de la de San Marcos (Lima, Perú, mayo de 1551) y la de México (de septiembre del mismo año) que son, con la de Santo Domingo, las primeras entre aquellas que, luego de una existencia accidentada, han perdurado hasta nuestros días, corresponden al de la Contrarreforma, con su filosofía y su ceremonial barrocos. En un cierto sentido parece elocuente recordar que la de San Marcos se asemeja a la de Salamanca, y en otro es significativo que el número de títulos de doctores en teología y en derecho, otorgados por dicha universidad hasta fines del siglo XVIII sea diez veces superior al de doctores en medicina. También importa señalar que las universidades languidieron durante el siglo XVII y primeras décadas del siguiente; predominaban las prescripciones sobre el contenido; las fórmulas vaciadas de sentido sobre una realidad acuciante e indócil para las categorías mentales con las cuales pretendía aprehendérsela. A nuestro juicio la Universidad fue agotándose paulatinamente como resultado de la censura, discriminación, impermeabilidad a las “novedades”, prejuicios, contradicción de intereses, “disfuncionalidad de la cosmovisión”, etc., dicho sea esto con las debidas salvedades como veremos en seguida. Las inquietudes científicas, las nuevas ideas filosóficas y económicas se manifestarán casi siempre, fuera de los claustros (las universidades permanecían ajenas a los requerimientos y desafíos del medio; estaban enzarzadas en interminables conflictos entre órdenes religiosos o delimitación de jurisdicciones; su espíritu reformista se agotaba en debates reglamentaristas o pedidos de modificaciones

estatutarias), y lo harán a través de instituciones y movimientos menos rígidos, menos formalizados, esto es, más permeables a las innovaciones y a las inquietudes, es decir, donde gravitase menos el peso de la rutina y de la inercia(16). Otro tanto ocurrió con el incipiente periodismo, los grandes viajeros y las expediciones científicas, y con algunas actitudes polémicas; así pues su consideración previa es indispensable para reconstruir en parte el clima espiritual de la segunda mitad del siglo XVIII.

a) El periodismo

Con respecto al periodismo ilustrado(17) cabría mencionar (dejando de lado la referencia a las primeras publicaciones pues carecería de sentido hacerlo aquí) al *Diario literario de México, dispuesto para la utilidad pública a quien se dedica*, (1768); su director fue uno de los sabios más notables de aquella sociedad, José Antonio Alzate y Ramírez, conocido como el “paladín de las luces”; prohibida su publicación reincidente con otras no menos significativas. Además, es del caso mencionar, en el mismo México, que diez y seis números alcanzó el *Mercurio Volante con noticias importantes y curiosas sobre varios asuntos de física y medicina*, orientada por un sabio singular: José Ignacio Bartolache. En Lima, el 2 de enero de 1791, apareció otro de los periódicos más fecundos de la época: *Mercurio Peruano de historia, literatura, y noticias públicas que da a luz la Sociedad Académica de Amantes de Lima*, y donde escribieron hombres tan notables como Pablo de Olavide, José Baquijano y Carrillo, José Hipólito Unánue y otros; fue excepcional e influyente por el alto nivel de sus inquietudes(18).

No son éstas, desde luego, las únicas manifestaciones del periodismo, pero sí posiblemente algunas de las más acreditadas con relación al tema que nos interesa aquí, porque los señalados, como así la gran mayoría de los papeles publicados hasta las vísperas de la emancipación, acogieron —en distinta medida y con diferente energía— un material singularmente valioso desde todo punto de vista: análisis de la realidad y señalamiento crítico, tímido u osado según las circunstancias o protagonistas, de las posibilidades de superar las inadecuaciones sociales, económicas y culturales. Y

además, como expositores de las soluciones postuladas: la educación, quehacer económico diversificado, dignidad del trabajo mecánico y manual; participación creciente de la mujer; importancia de las ciencias, denuncias de las distorsiones provocadas por el monopolio, amenazas del contrabando; y en mucho menor escala, acusaciones, más o menos veladas contra las autoridades locales, sus descuidos y su inoperancia, etc. Esto último es comprensible pues tanto la monarquía como la Iglesia, como instituciones, seguían siendo inatacables; más desprotegidos estaban, en cambio, ciertos representantes de las mismas.

b) Las expediciones

Las grandes expediciones tuvieron, si bien en otro plano, una trascendencia paragonable con la que hemos atribuido al periodismo, pues contribuyeron a una más ajustada comprensión de la realidad (geografía, flora, fauna, minerales, relevamiento de los "recursos naturales" si nos atenemos a nuestra jerga contemporánea, etc., de la región) y, sobre todo, al avance de los conocimientos científicos en general, expresado por una actitud más moderna y al convencimiento de su interés, importancia y utilidad. Sin entrar en mayores distingos entre el espíritu de las realizadas durante los siglos XVI y XVII y el de las del período de la Ilustración que nos importan en este momento, recordemos las de Charles Marie de La Condamine, Louis Godín, Pierre Bouguer, Joseph de Jussieu, etc., y las actividades a ella vinculada, como las publicaciones de Jorge Juan y Antonio de Ulloa(19), ciclo que podría cerrarse con la de Alexander von Humboldt y sus espectaculares aportaciones; infortunadamente no podemos analizar la sobresaliente influencia de la contribución del sabio germano como así tampoco su copiosa bibliografía; de todos modos creemos no errar si la damos por conocida siquiera en sus líneas esenciales. Entre ambas, evoquemos las de Hipólito Ruiz y José Pavón(20), durante más de un decenio por Perú y Chile, y de la cual se obtuvieron resultados tan notables como los valiosos volúmenes de su *Flora Peruviana et Chilensis*; la de la expedición de Alejandro Malaspina(21), con quien llegan científicos tan importantes como Tadeus Haenke(22); la de la justamente célebre Expedición Botánica, que dirigió José Celestino

Mutis(23), un sabio de excepcionales merecimientos y condiciones morales, quien personalmente divulgó las para entonces atrevidas ideas de Copérnico. Pero mucho importa subrayar que cerca del ilustrado Mutis se formaron otros hombres de ciencia de sobresaliente actuación política posterior como Francisco José Caldas, Jorge Tadeo Lozano y Francisco Antonio Zea. Otras notables expediciones y exploraciones podrían sumarse a las mencionadas; así las de Martín Sessé en Nueva España y la de Félix de Azara en el Río de la Plata(24).

Varios indicadores podrían adoptarse para rastrear el manifiesto proceso de incorporación de las nuevas ideas de la Ilustración a la vida universitaria y, más en general, a la cultura de América Latina. Uno de esos indicadores podría ser un rastreo de las ideas filosóficas, el otro, de muy diferente índole, la presencia o la importancia relativa atribuida a estudios tales como los de medicina o derecho, manifestaciones ya de otra actitud y de la búsqueda de diferentes horizontes por parte de los nuevos grupos sociales que iban emergiendo y consolidándose en las ciudades.

c) Presencia de la filosofía

Por supuesto que no debe buscarse, como alguna vez se ha hecho, originalidad en el desenvolvimiento de las ideas filosóficas, pero su análisis reviste interés por varios motivos(25). Primero, porque su enseñanza seguía hasta entonces en manos poco menos que excluyentes de la Iglesia(26), vale decir que era incipiente el proceso de secularización; y por otro lado, la filosofía aquí profesada conservaba un sensible rezago con respecto a la conocida y discutida en Europa; es la asincronía que al comienzo señalamos como una nota significativa y perdurable. En suma, las huellas de la renovación filosófica deben buscarse ante todo en las primeras referencias al pensamiento moderno: Descartes, Gassendi, Newton, Locke, etc., quienes son refutados con vehemencia aun antes de ser leídos; inicialmente fueron conocidos en forma indirecta a través de las impugnaciones de los catedráticos más alertas, aquellos que seguían las mudanzas en la materia registradas en la península(27). Luego, quizás bajo el estímulo, entre otros, de las ideas del P. Feijoo, comienzan a manifestarse actitudes críticas, más o

menos vigorosas, con respecto al pensamiento tradicional, sus métodos, y cuyos resultados parecían cada vez menos satisfactorios. Pero por otro lado debe comprender cuán difícil era poner en duda la cosmovisión impuesta, impugnarla y menos todavía pretender sustituirla; predominaba la ortodoxia y un conformismo más o menos matizado.

Si el nombre de Voltaire aparece en algunos procesos inquisitoriales y en el registro de ciertas bibliotecas de algunos funcionarios, el de Condillac se conoció por la temprana versión al castellano de sus obras, así *La lógica, o los primeros elementos del arte de pensar*, trad. de Bernardo M. de Calzada, Madrid, 1784, con reediciones posteriores(28); además: *Lógica puesta en diálogo*, por Valentín de Foronda, Madrid, 1794. También en Madrid, aunque en 1805, se imprimió *La lengua de los cálculos*, trad. de la Marquesa de Espeja (seudónimo de Vicenta Corbalán y Castro). Todos estos libros de Condillac fueron frecuentados y estudiados por los precursores de la emancipación latinoamericana, junto al de otros más de la Ilustración como los del abate Antonio Genovesi, traducido por Victorián de Villava: *Lecciones de comercio o bien de economía civil* (3 vols., Madrid, 1784).

Dejando de lado tantas figuras menores, merecen citarse dos personalidades extraordinariamente destacadas, en particular desde el punto de vista político: Jean-Jacques Rousseau y el abate Raynal; la heterodoxia de ambos indica por sí sólo cuán ajenos eran a las orientaciones oficiales; o dicho de otro modo, estaban mal vistos como autores heterodoxos, y por tanto perseguidos.

Por su parte las ideas de Jean-Jacques Rousseau, en torno a las cuales se desarrolla un intenso debate (el P. Feijóo, por ejemplo, lo impugnó con vehemencia), fueron realmente influyentes, pero parecen haber encontrado mayor crédito con posterioridad a las grandes revoluciones norteamericanas y francesas; y, por supuesto, a las conmociones cada vez más frecuentes en la Colonia(29); la de Túpac Amaru es apenas la más conocida. Según Boleslao Lewin la primera mención pública de *El contrato social* se debe al deán Gregorio Funes en 1790; a partir de entonces es nombrado cada vez con mayor insistencia. Sus huellas son numerosas y muy visibles como lo han demostrado muchos estudios sobre el particular; están en Simón Rodríguez, maestro del Libertador Simón Bolívar, y, claro está, también en éste, su discípulo; y las

hallamos en muchos otros. Fueron ingredientes valiosos de la formación ideológica de los precursores de la emancipación y de sus primeros protagonistas. Para culminar este punto específico de la incorporación de dicha vertiente de ideas baste memorar que el argentino Mariano Moreno ordena, en 1810, la impresión de una versión castellana de *El contrato social* para ser utilizada como libro de texto.

Y también da incuestionable predicamento será por su lado, la *Histoire philosophique des établissements et du commerce des européens dans les Deux-Indes* (1770) (y en cuya redacción colaboró Diderot, una de las figuras fundamentales de aquel momento histórico). La obra de Raynal, verdadero y apasionado alegato anticolonialista, que suele asociarse a la historia de la "leyenda negra" antiespañola, alcanzó multiplicadas reediciones y fue perseguida como un texto peligroso por los regímenes coloniales; de todos modos abundan las constancias de su presencia en numerosas bibliotecas del Nuevo Mundo, donde su circulación y lectura jugó un papel bastante significativo en la toma de conciencia de los problemas políticos. Mereció, hecho infrecuente y sugestivo, ser traducida por Eduardo Malo de Luque (seudónimo del Duque de Almodóvar) Madrid, 1784 y sigs.: *Historia política de los establecimientos ultramarinos de las Naciones Europeas*. La versión quedó interrumpida luego de publicado el quinto volumen. Un estudio reciente analiza con cuidado el contenido, ordenamiento, etc., del texto español, pero sobre todo cuáles habían sido los propósitos de la empresa encarada por Almodóvar "al intentar verter al castellano una obra indudablemente subversiva para los órdenes social y religioso imperantes y, como tal, condenada por las autoridades civiles y eclesiásticas..."(30)

Si dejamos de lado las influencias europeas ejercidas sobre el pensamiento latinoamericano y pasamos a señalar la presencia de 'filósofos' en el Nuevo Mundo, quizás la figura de perfiles más definidos entre aquellos que podríamos considerar precursores, por lo menos el momento inmediato anterior al de la Ilustración, sea Juan Benito Díaz de Gamarra, autor, entre otros suyos, de un libro valioso: *Elementa Recentionis Philosophiae*(31). De todas maneras Gamarra reviste importancia porque sus ideas tienen un evidente signo cartesiano y su texto fue adoptado por la Universidad de México. Por lo demás él mismo se consideraba un ecléctico:

“Quien con el nombre de filósofo se glorié, quien con ánimo ardiente se consagre a la investigación de la verdad, no confesará ninguna secta; ni la peripatética, ni la platónica, ni la leibniziana, ni la newtoniana; seguirá la verdad, sin jurar por la palabra del maestro”. Lo que por entonces era mucho decir, pues además de su eclecticismo aparece su antitradicionalismo; enfrentado al principio de autoridad y al dogmatismo, esgrime la razón, como instrumento: “La filosofía —escribe— es el conocimiento de lo verdadero, lo bueno y lo honesto, obtenido por la sola luz de la razón y el ejercicio del razonamiento”. Repárese que, a pesar de la fecha, último cuarto del siglo XVIII, una innovación atrevida consiste en mentar el pensamiento cartesiano.

Con más reducida importancia podría citarse al P. José Agustín Caballero, cubano, cuya obra *Philosophia electiva* (1797)(32), muestra también la fractura y el debilitamiento de las ideas tradicionales; obsérvese en él una mezcla de escolasticismo y modernidad: “No se debe emprender ningún estudio sino después de haber purgado la mente de los prejuicios temerarios que hayamos adquirido a través de la lectura de malos libros, bien del trato con gentes vulgares. Debemos escoger un buen autor. Léase mucho, pero no muchas cosas...”

Posiciones asaz semejantes podrían permitirnos caracterizar a otros pensadores preocupados siempre por los problemas y la enseñanza de la filosofía, cuya permeabilidad a las ideas modernas los destaca entre el resto de sus contemporáneos, mas de todos modos todavía no deben ser confundidos con los “ilustrados”. Así, en Bogotá, Francisco Antonio Moreno y Escandón, que propone una notable reforma (1774) de los planes aplicados para la disciplina; y otro tanto ocurrió, en 1808, con el deán Gregorio Funes en Córdoba (Argentina).

Más nombres podrían añadirse por cierto a los mencionados, pero serían casi con seguridad menos originales aún y por tanto menos vigorosos que los mentados; el fenómeno se repite desde México hasta el Río de la Plata, pero por doquier nos hallaremos con divulgadores inquietos y por momentos informados de las nuevas corrientes, más que con creadores en el sentido exacto del vocablo. Proponen, y a veces logran, actualizar la enseñanza adoptando textos como los de Condillac, o propiciando la separación de la física de la filosofía, hasta entonces entreveradas. La ruptura

se profundizará al secularizarse la actividad, fenómeno que coincide casi con los primeros pasos que llevan al período de la emancipación.

d) "Las ciencias útiles"

La renovación de los estudios superiores adquiere características singulares según las regiones, o más particularmente según la localización de las estructuras administrativas. Pero importa destacar que nunca las nuevas exigencias hicieron posible repensar en su conjunto la institución universitaria para adecuarla a las nuevas necesidades —cosa imposible, por lo demás, por su misma organización y filosofía implícita—; en el mejor de los casos, cuando las omisiones eran demasiado evidentes y las quejas reiteradas solía agregársele nuevos estudios (tal ocurre, en varias universidades con medicina y derecho durante la segunda mitad del siglo XVIII); o se los moderniza cuando ya existen en las casas de estudio más antiguas; un tercer indicador nada desdeñable podría constituirlo el análisis de las solicitudes de creación de universidades, desatendidas casi siempre por diversos motivos dignos de reflexionar. Pero de todos modos perdura el espíritu tradicional; las innovaciones no expresan tanto la sensibilidad de las instituciones y su capacidad de aceptación frente a los nuevos requerimientos, como su negación dialéctica. Los estudios más francamente renovadores se establecían (aunque no siempre con éxito) fuera de los claustros; los inspiraban tanto las inéditas condiciones socioeconómicas, como la influencia de las ideas de la Ilustración, expresadas sobre todo a través de instituciones que, como las Sociedades Económicas de Amigos del País y los Consulados estaban más sensibilizadas con respecto a las aspiraciones y demandas que cada región planteaba; inclusive la aplicación de Reales Cédulas se coloreaba de caracteres locales en manos de los funcionarios ilustrados; así, advertimos en dos países de "desarrollo cultural tardío" como Venezuela y Argentina una sugestiva y coincidente preocupación por dotar tanto a Caracas como a Buenos Aires de "ciencias útiles" o "artes mecánicas". El agudo historiador de la educación venezolana Ildefonso Leal recuerda, en este sentido, que "Desde el real Consulado señalaron los medios para la construcción de caminos,

puertos y canales, y también ofrecer premios para los que redactaran las mejores memorias sobre el cultivo del tabaco, algodón, añil, caña de azúcar y cacao en las que con claridad y evidencia se detallan completa y circunstancialmente los hechos y combinaciones que encadenan la cultura, el beneficio, la fabricación, el consumo y el giro de estos preciosos frutos y cuanto sea necesario para organizar una hacienda".(33)

En el extremo sur del mismo Continente, en Buenos Aires, Manuel Belgrano, secretario del Consulado se plantea una serie de iniciativas tendientes al "mejoramiento de la situación del país, aumento de sus riquezas y felicidad de sus pobladores. De aquí que su preocupación que todo lo abarca, desde los caminos, puertos, faros, estudios agronómicos, escuelas de comercio, agricultura, náutica, supresión de gravámenes, simplificación de trámites, difusión de cartillas vertidas a nuestro idioma con indicaciones de nuevos y mejores métodos de trabajo en el campo, abonos, cercos, forestación, rotación de cultivos, exposiciones y congresos para discutir y exhibir los resultados."(34)

Además, "escuelas gratuitas, donde pudiesen los infelices (labradores) mandar a sus hijos sin tener que pagar cosa alguna por su instrucción... igualmente se deben poner escuelas gratuitas para las niñas". La capacidad de iniciativa de Belgrano queda demostrada también cuando propicia "premios para fomentar la agricultura, arte y comercio", según consta en el acta del 17 de julio de 1798. Los temas propuestos y para los cuales establece premios son: 1) al labrador que haya introducido un nuevo cultivo provechoso; 2) al que haya establecido una huerta y monte de frutales en el Puerto de la Ensenada de Barragán; 3) medios que deben adoptarse para hacer grandes plantaciones de árboles útiles dentro de la jurisdicción de la Capital; 4) modo de tener aguadas permanentes en la campaña; 5) método fácil y poco costoso de exterminar los perros cimarrones; 6) cómo preservar los cueros de la polilla; 7) estado de la población de cualquier provincia del Virreinato, con preferencia la provincia de la Capital, con distinción de clases, ocupaciones, cultivo, industria, consumo, etc."(35), en rigor un verdadero censo. Como puede advertirse, todo un programa práctico inspirado en las ideas de la Ilustración y también de la fisiocracia. La accidentada historia de las tramitaciones padecidas por cada una de esas iniciativas, en algunos casos desautorizadas o suprimidas, no

es menos elocuente; revelan, en cierto, la insensibilidad de la burocracia colonial, pero también el predominio de los intereses creados y las rivalidades entre ciudades que no siempre la Corte podía dirimir satisfactoriamente.(36)

Que esa actitud de los consulados caraqueños y porteños frente a los problemas no constituyan una coincidencia es fácil demostrarlo, citando a otros funcionarios que, desde cargos semejantes y en lugares alejados entre ellos, adoptan posiciones casi idénticas porque comparten el mismo espíritu. Así, el chileno Manuel de Salas, a quien se ha llamado "campeón de la difusión de las luces, de la ilustración general, y del desenvolvimiento de la industria y el comercio y, en todo, patriota egregio".(37)

Jobet cita la "Representación sobre el estado de la agricultura, industria y comercio del reino de Chile", a su juicio documento capital para conocer la situación del país al final de la Colonia y en vísperas del movimiento emancipador. "En él, además del análisis económico y social, enfoca también la situación educacional; y luego, junto a los arbitrios propuestos para remediar el atraso y el decaimiento de Chile... propiciaba propagar la enseñanza de las ciencias que tuvieran aplicación a la agricultura, minería e industria y a perfeccionar los oficios".(38)

Las referencias podrían multiplicarse mencionando otros países y otras personalidades en cada uno de los ya citados; pero basten los referidos para sugerir un estado de ánimo y una posición frente a los problemas. Es el fermento de la Ilustración frente a la rutina de la tradición. Estamos ahora ante una nueva mentalidad, la de hombres preocupados por desechar las viejas recetas y dispuestos a proponer otras; critican el estado de la educación en todos sus niveles, y al mismo tiempo sentíanse calificados para sugerir alternativas; la reforma favorecida por los ilustrados iba más allá de imponer nuevos métodos; pretendía, con audacia creciente, sustituir la vieja tabla de valores por otra nueva, donde se privilegiaba al espíritu práctico y secular.

LA UNIVERSIDAD

En un trabajo nuestro publicado hace varios años(39) señalá- bamos que antes de abordar el tema más específicamente era indis-

pensable señalar que los españoles manifestaron una preocupación totalmente distinta de la expresada por los portugueses en el Brasil, o de la evidenciada por los ingleses y franceses en sus posesiones. La diferencia fundamental parece consistir en que, desde el primer momento, se advierte la intención de organizar en América una sociedad compleja con bases sociales y culturales estables. España se proponía, como es evidente, formar *in situ* una clase dirigente fiel, una sacerdocio y una burocracia eficientes. Dentro de ese 'proyecto' adquiere sentido la temprana fundación de colegios y universidades. Así, pues, se percibe una concepción global de objetivos colonizadores que solo muchísimo más tarde pusieron de manifiesto otros imperios.

El estudio prolijo de las universidades hispanoamericanas hasta mediados del siglo XVIII, de sus facultades o cátedras, su espíritu y sus reglamentos, la actuación de docentes y la reacción de los estudiantes —cuando ésta puede documentarse—, etc., y en particular su inserción social, nos brindaría un panorama muy rico y matizado, pero de todos modos no haría otra cosa que confirmarnos algo ya conocido en la enseñanza superior: las limitaciones que a su acceso imponían las distancias, el latín, los costos y las probanzas; las ceremonias y los trajes. Eran gajos, vigorosos o débiles, de la universidad del barroco, injertados en otro medio; con sus oropeles y tradiciones; su rutina deductiva y libresca, donde estaba firmemente anclado el principio de autoridad como método, copia más o menos fiel de las orientaciones de la Metrópoli española. Eran, qué duda cabe, una manifestación de lo que llamamos *cultura impuesta*, como puede comprobarse por sus contenidos (celosamente resguardados por la ortodoxia religiosa), por sus procedimientos (protegidos por estatutos minuciosos de inspiración salmantina), por sus formas exteriores (que la tradición consolidada y revestía de un complejo y costoso tejido ceremonial). Todo esto contribuía, una vez más, a distanciar la institución universitaria del resto de la población; consolidando el papel de la educación formal como legitimadora de una sociedad rígidamente estratificada. Más todavía, la educación, en todos sus niveles, se convirtió, paulatinamente, en un importante factor de diferenciación social que se sumaba a los muchos ya existentes.

Por su lado, la sociedad lusitana, asentada sobre el latifundio, donde estaban casi ausentes del todo las manifestaciones de la vida

urbana, tenía exigencias muy peculiares y adjetivas. Sus escasas expresiones culturales revestían un carácter ornamental, libresco, verbalista; carecía, como ocurre con toda cultura implantada que se aísla, de rasgos específicos que la definan y otorguen personalidad. A todo esto debe añadirse el profundo desprecio del colonizador portugués por el trabajo manual, por las tareas prácticas o las labores mecánicas, asociadas todas ellas al trabajo esclavo, y por tanto considerado degradante e indigno de un hombre libre. En el actual territorio del Brasil, durante este período que nos importa, no hubo universidad alguna ni estudios superiores. Los colegios, cuyo acceso estaba limitado por razones de índole económica como así por las exigencias de pureza de sangre, constituían casi los únicos centros culturales. Concurrían a los mismos quienes tanto por prestigio como por ser en la práctica el único medio que les permitiría más adelante completar los estudios en la Metrópoli, y así incorporarse a la burocracia y administración del imperio, lo que no dejaba de ser una forma de desarraigo. Este rezago quizás pueda ejemplificarse diciendo que la imprenta llega al Brasil solo en 1808, casi tres siglos después de la mexicana.

Un análisis de la Universidad hispanoamericana del período que nos interesa mal podría desatender los grandes cambios a los que antes solo se aludió de paso, o para decirlo con palabras de Arturo Andrés Roig quien, si bien se refiere al Ecuador específicamente, hace un planteamiento sagaz y abarcador que consideramos generalizable:

"... La crisis de la primera universidad colonial y la aparición de un nuevo tipo de universidades enmarcado dentro de las transformaciones económicas y sociales que se experimentaron en la segunda mitad del siglo XVIII. De aquella universidad en la que tuvieron un papel preponderante las órdenes religiosas, entregadas al aspecto misional de la conquista y colonización —entre las que jugó un papel ciertamente singular la Compañía de Jesús— se dio el paso hacia la universidad hacendaria, proceso en el que tuvo que ver también la misma Compañía. El hecho se relaciona con la decadencia del sistema de encomiendas y el fortalecimiento y extensión del sistema.

de haciendas, en particular en la región ecuatoriana andina. De una Universidad plenamente confesional y fuertemente eclesiástica se daría el paso hacia una universidad estatal que abriría las puertas a un moderado proceso de secularización. El fenómeno se produjo en la veintena de años que van de 1767 a 1787, desde la expulsión de los jesuitas —hecho que hizo entrar en abierta decadencia la Universidad de San Gregorio clausurada de modo definitivo en 1776— hasta la estatización de la Universidad de los dominicos, la de Santo Tomás, convertida en 1787 en universidad 'real' ".(40)

Desde luego que para un examen prolijo deberían sumarse a esta fundada exposición otros elementos, como los recuerda el mismo A. A. Roig, es decir el ahondamiento de las rivalidades entre criollos y españoles, el mestizaje, el creciente abismo entre campo y ciudad, las transformaciones de los sectores artesanales urbanos, etc. (41), factores condicionantes del nuevo humanismo ilustrado que este autor caracteriza como "antipopular y aristocratizante", inflexión que señala, entre otros datos, la desaparición, en la Universidad pública de Santo Tomás, de la cátedra de quechua.

Ahora bien, como antes señalamos el 'agotamiento' de la Universidad como institución y las respuestas que se dio (o buscó) la sociedad fuera de los claustros, e insistimos sobre el papel de las ideas ilustradas, y acabamos indicar muy someramente algunos de los cambios que registraban en las colonias, creemos preferible al estudio pormenorizado de dichas casas de altos estudios destacar determinados aspectos a nuestro juicio reveladores. (Recordemos que sobre el tema disponemos de estudios panorámicos como el de *Agueda María Rodríguez Cruz*, o parciales como los de *John T. Lanning*, *Ildefonso Leal*, etc.). Así, solicitudes de erección de universidades (para conocer los argumentos esgrimidos), propuestas de modificación de estructuras anquilosadas (por su contenido crítico y simultáneamente las nuevas intenciones) o la búsqueda de algún indicador posible sus procesos de modernización. Desde luego que nos vemos forzados a dejar de lado muchos otros problemas no menos importantes y atractivos, como la extracción social

de los estudiantes o las polémicas sobre los métodos, para mencionar dos muy disímiles y tentadores. (Con respecto a la cuestión del método restaría por estudiar la influencia en Hispanoamérica de, entre otros, Luis Antonio Verney, el "Barbadinho", que autores como Sarrailh consideran de tanta importancia en Portugal como en España).

a) Reclamos y frustraciones

La distribución geográfica en las universidades por el vasto territorio colonizado no respondía ya, mediado el siglo XVIII, a las necesidades poblacionales. Así, la política borbónica había favorecido, entre otras cosas, un proceso de litoralización en el extremo sur del Imperio; la erección del nuevo Virreinato del Río de la Plata lo corrobora. La situación creada generará pedidos que elevarán corporaciones y autoridades. Tal es, por ejemplo, lo que ocurrió en Buenos Aires, cuyo desarrollo suscitaba reclamaciones y pedidos siempre desatendidos. Dentro del actual territorio de la República Argentina estaba, cierto es, la Universidad de Córdoba, pero los jóvenes porteños optaban por ir a estudiar a Santiago de Chile, Charcas y aún más lejos, hasta España, cuando trataban de orientarse hacia disciplinas más modernas y útiles, hasta más atractivas si se quiere.

Juan María Gutiérrez, uno de los rectores más eminentes de la Universidad de Buenos Aires del siglo pasado e historiador de la misma, recogió en uno de sus libros capitales dos testimonios elocuentes de esos reclamos; nos referimos a los Informes del Cabildo Eclesiástico (diciembre 5 de 1771) y del Cabildo Secular (diciembre 28 del mismo año), donde se exponen los motivos que justifican sus demandas(42). Así lo expresan al gobernador del Río de la Plata qué destino debe darse, a juicio de ellos, a las Temporalidades: establecimiento de un colegio y de una universidad. Informan a las autoridades "que muchos años hace suspira esta ciudad por un Colegio y Universidad en que se formen sus jóvenes para el servicio útil de la Iglesia y del Estado. Su numerosa y populosa extensión en el estado que hoy tiene no cede a ninguna de esta América Meridional, al ver que muchas que le son del todo inferiores gozaban ya de tan propicio beneficio y decoroso blasón, le produ-

cía una especie de sensible emulación que le hacía insoportable sus penas. Pues no sólo la ciudad de Lima, sino también la de Quito, el Cuzco, Chile, Chuquisaca y Córdoba tienen Universidades con varios colegios cada una, donde sin necesidad de que sus hijos abandonen su país, logran la instrucción de las ciencias a que los adaptan sus talentos con los grados que coronan sus trabajos. Y sola ésta de Buenos Aires se ha visto y aún se ve con mengua de su mayor grandeza, hecha la excepción de una regla tan general, sin tener siquiera un seminario conciliar de que ninguna carece en estos Reinos. El perjuicio que de aquí ha resultado es demasiado visible para que lo deje de comprender la perspicacia de V.E. Este país en la opinión de sus mayores émulos es por extremo fecundo en sobresalientes ingenios, pero son innumerables los que se han malogrado por no tener medios con que conducirse a la ciudad de Córdoba y subsistir el tiempo necesario para vencer los cursos de filosofía y teología que sólo enseña aquella Universidad. Aun de ban a los Reinos del Perú o Chile para actuarse en la Jurisprudencia civil y canónica, y los progresos rápidos que éstos hacían en una ciencia tan proficua a la Iglesia y al Estado demostraban el daño que tan proficua a la Iglesia y al Estado demostraban el daño que sufría esta ciudad en los muchos que por falta de medios no podían seguir la carrera de estos estudios. Hasta aquí la consideración de no tener los fondos competentes para una obra tan útil y necesaria le ha mitigado de algún modo el dolor de la privación. Pero hoy que la Providencia le proporciona, no sólo los más oportunos medios para el logro más pronto de sus deseos, sino que le presenta en V.S. un superior y padre que haciendo valer el celo con que se interesa en su mayor bien puede fácilmente perfeccionar tan soberanos designios, sería más insoportable que nunca su pena si por algún fatal accidente dejaran de tener efecto sus votos, después que tuvo la gloria de ser como el alma que dio a todas estas provincias el movimiento para el feliz acierto de la expulsión de los Jesuítas y ocupación de sus temporalidades...”

Y por su parte el Informe del Cabildo Secular no es menos elocuente: “...Y a la verdad que no se lograría el fin primario de nuestro monarca de instruir y honrar a los naturales si efectivamente no se plantease el único medio de conseguirlo que es la erección de una pública Universidad en esta muy fiel ciudad, pues en este reino son eternos monumentos de la soberana propensión la

de Lima, Cuzco, Chile y Chuquisaca y Córdoba, las cuatro primeras sumamente distantes imposibilitan la enseñanza de los patricios montevidianos, paraguayos, correntinos y santafesinos, que las ciencias como las aguas se alteran y corrompen a proporción que se apartan de su fuente y origen".(43) Están, por tanto, los costos de viaje, que muchas veces ni siquiera parecen justificarse habida cuenta el estado de abandono de la Universidad de Córdoba. No corresponde reproducir más extensamente los significativos documentos, donde a las críticas de la situación heredada se suman propuestas reveladoras de las nacientes necesidades, que se expresan a través de las nuevas inquietudes manifestadas por los miembros de ambos Cabildos; pero sí es sugestivo reiterar el argumento allí esgrimido: si hasta entonces, de algún modo, podía aducirse la falta de universidad por la escasez de recursos para dotarla, cuando éstos aparecen (evidentemente son los de procedencia jesuítica) tórnase inaceptable dicha situación, más aún cuando la región se ha poblado, enriquecido y necesita "la instrucción de la ciencia".

b) La enseñanza de la medicina como indicador de la renovación de los estudios superiores.

La Real y Pontificia Universidad instalada en Caracas se inauguró solemnemente el 11 de agosto de 1725; su primer estatuto será de dos años más tarde. Pero de todos modos la aparición de los estudios médicos es bastante posterior a la creación de la Universidad. El ejercicio de la profesión hipocrática estaba a cargo de los pocos facultativos europeos que llegaban a Caracas y se decidían *por permanecer* en un medio donde debían competir con curanderos muchas veces acreditados. Tres gestiones por lo menos se registran en favor de la creación de una cátedra de medicina (1727, 1738 y 1740). "En esta ciudad —claman las autoridades— y justamente en todo el resto de la Provincia no hay otro médico revalidado que el dicho doctor Carlos Alfonso y Barrios... (la falta de esos estudios permitió que se hayan) aplicado a usar de dicha facultad diversos mulatos y algunos extranjeros sin más ciencia ni examen que el decidir que saben, siendo esto contra la docencia y *profundidad* de la facultad médica".(44) La escasez de galenos abre las puertas de la profesión a mulatos y extranjeros sin título

ni experiencia; por otro lado, se arguye que tal estado de cosas desalienta a los jóvenes blancos (está en juego lo que hoy llamaríamos 'prestigio social y profesional') y como corolario se reivindicaban privilegios para las "personas decentes". Pero el Consejo de Indias hace oídos sordos a todos los pedidos. Sólo con la presencia del doctor Lorenzo Campins y Ballester comienza a cambiar el panorama. Solicita éste a la Universidad la apertura de la Cátedra de Medicina (12 de abril de 1763), la que será inaugurada el 10 de octubre del mismo año.

Sin entrar en demasiados detalles digamos que pocos países pueden, como Venezuela, y a través de un solo hombre, expresar el paso de la antigua universidad colonial a la moderna, de la añeja enseñanza de la medicina a la nueva, del espíritu tradicional a las concepciones científicas y humanistas más avanzadas. Aludimos a José María Vargas, galeno ejemplar y lector de Rousseau, quien llegó a ser presidente de la República; su vida paradigmática constituye un eje en torno al cual se produjo una verdadera revolución en los estudios superiores de su país.

En 1752, el rey de España autoriza la creación de un curso de anatomía en Lima; importa la innovación porque todavía se estaba en los tiempos de las "disertaciones literarias", en latín, sobre los mejores métodos de curación, y el juicio privilegiaba la retórica sobre la experiencia.

Los estudios médicos de carácter moderno y científico se vinculan en el Perú a la brillante figura de José Hipólito Unánue, el "verdadero padre de la medicina peruana", quien llegó a desempeñar las más altas funciones gubernamentales luego de la emancipación; esta circunstancia establece entre Vargas y Unánue un significativo paralelo. También hombre de la Ilustración, Unánue, quien a su vez fue en su momento, Protomédico, solicitó y obtuvo del Virrey la fundación de un establecimiento de enseñanza: el Colegio de Medicina y Cirugía (llamado de San Fernando), establecido con donaciones de particulares, entre las cuales sobresale una de 6000 pesos del Arzobispo, y la asignación complementaria de recursos provenientes de cuatro corridas de toros. Y allí comenzaron a dictarse matemática, anatomía, medicina clínica, botánica, química y mineralogía. Las ciencias experimentales desplazaban la filosofía escolástica.

Veámos algunas de las razones que impulsan el pedido:

"Yo no quiero repetir las vivas y penetrantes expresiones con que siente el estado calamitoso del Perú y los grandes males que sufría por falta de médicos. Fácil es verlas en la oración de apertura del Anfiteatro. ¿Pero quién no conoce que a excepción de uno u otro facultativo que habita en las capitales, el resto de toda la América Meridional, es la presa de ignorantes, aventureros, charlatanes y pícaros, que se fingen Médicos y Cirujanos, para pasar la vida sin trabajo y sin encontrar el fomento de sus vicios? Causa dolor oír las relaciones que sobre sus desaciertos, hacen las personas de juicio que han vivido en las provincias. De Panamá a Lima, casi no encontró la Real Expedición de la Vacuna, un cirujano mediocre que conservase el fluido salutífero. La raíz de estos males es la falta de instrucción médica. Teniendo la teología y la Jurisprudencia una multitud de Colegios, el Virreinato donde se enseñan no tiene uno solo de la Medicina. Las cátedras destinadas a este fin en la Universidad de San Marcos, están por varias causas sin ejercicio".

Las ideas de Unánue evidentemente apuntaban a una enseñanza teórica y práctica, insistiendo sobre la segunda, y la urgencia de trabajar en un hospital y con enfermos, en vez de fatigar infolios latinos.

También sobre la enseñanza de la medicina podrían multiplicarse los ejemplos; pero parece innecesario hacerlo. Como una faceta complementaria digamos que es mexicana la primer revista médica editada en el Nuevo Mundo, nos referimos al ya citado *Mercurio Volante*, cuyo número inicial es del 17 de octubre de 1772; su director fue el inquieto y renovador doctor José Ignacio Bartolache, tres veces doctor (en leyes, medicina y teología), quien, según autorizados críticos, triunfó en "doce oposiciones para obtener cátedras en la Universidad de México"; fue Bartolache un impugnador enérgico de la escolástica decadente y un propagandista elocuente de los nuevos conocimientos, sobre todo, de los modernos métodos científicos.

c) Críticas y propuestas

Un caso bastante fuera de lo común es el de fray José Pérez Calama, obispo de Quito, y figura cuyo conocimiento pudimos profundizar gracias a los datos y bibliografía facilitadas por el estudioso argentino Arturo Andrés Roig, quien durante muchos años desempeñó en Ecuador una labor fecunda y renovadora.

En respuesta al Auto de Buen Gobierno (9 de agosto de 1791), que hizo conocer el Presidente de la Real Audiencia de Quito D. Luis Muñoz de Guzmán, el referido prelado hizo público a los pocos días (1 de setiembre de 1791) un significativo "Edicto Exhortatorio" (45), cuyas ásperas críticas a la enseñanza tradicional universitaria —harto severas por momentos— se suman a una llamativa propuesta: "Plan de Estudios de la Universidad de Santo Tomás de Quito" del 29 de setiembre del mismo año. José Toribio Medina por su parte recuerda un "curioso oficio que el prelado dirigió al Rey con motivo de este edicto", donde podemos leer pasajes tan llamativos como éste:

"La sólida literatura eclesiástica (y lo mismo sucede con la civil) tiene muy poco partido. Ambos seminarios de Quito están a cual peor, y la Universidad está en las mantillas de papel de estraza. Ni tiene rentas ni tiene catedráticos, pero tiene pleito con los padres dominicos. No faltan aquí (como en todas partes) muchos académicos de la Universidad o país de las monas... Semejantes académicos son, a la verdad, sabios a la violeta..."(47)

Ambos documentos —aludimos al Edicto y al Plan—, exiguamente difundidos hoy, revelan de algún modo el radical cambio de actitud registrado en los años inmediatos que siguen a los graves acontecimientos franceses. Por fortuna, y siempre a juicio del Obispo Pérez Calama, la muy "Ilustrada Política Gubernativa" se verá favorecida por los libros que el mismo prelado trajo consigo: "Colección bastante completa de los Autores más selectos en las útiles, e importantes ciencias de Política Gubernativa, y Economía Política, de las que por desgracia muy digna de llorarse, nada se enseña en las Universidades y colegios, ni de España ni de Indias, a excepción del muy ilustrado, y moderno colegio, que la Sabia

Sociedad Bascongada ha establecido en Vergara; y también en los Estudios Reales de San Isidro de Madrid".(48). Entre los libros que dispone el Obispo recordemos algunos pocos reveladores por su temática renovadora tanto como por su importancia intrínseca: El Proyecto Económico de del Campillo; La Industria y Educación Popular (probablemente se trate del *Discurso sobre el fomento de la industria popular*, hasta hace pocos años atribuido al Conde de Campomanes, u otra obra similar entre las que a la sazón comenzaban a difundirse); *Lecciones de Comercio, o, Economía Civil*, de Genobesi (sic); *Ciencia de la Legislación* de Filagiere (sic); 'Los Tomos de Memorias, que hasta el día han dado a luz la Sociedad Económica de Madrid, la de Tudela, la Matriz Bascongada, y otras sociedades de nuestra España', y otros títulos no menos sugestivos, a los que deben añadirse, por supuesto, los convencionales y esperables. Menciona además a "los sabios Autores del Mercurio Peruano y el papel Periódico de Santa Fe de Bogotá que en el presente año ha comenzado a salir a la luz".(49) En este "Edictillo", tal lo denomina su propio autor, el mismo se pregunta: "¿Qué cosa es Política Gubernativa y Economía Científica?". Su respuesta asegura que desatender estas disciplinas tan útiles contribuye a la declinación de los estudios que llevan a conocer "las verdaderas causas de la decadencia política y mercantil de esta vuestra muy amada patria; y los remedios convenientes para que resucite".

En el aludido "Plan de Estudios" rescata la importancia que para todas las disciplinas tienen las de carácter histórico ("sin nociones históricas serán muy Tuertos y muy Cojos"); indica métodos adoptados (sigue al Barbadiño, entre otros, y "mi Santo Tomás; pues en algunas partes trató el Santo del verdadero, y legítimo método de adquirir la *verdad científica*").(50) Prontamente su "exhortación a la juventud" remonta vuelo: "Mis queridos, y muy ingeniosos jóvenes Quiteños: Os engañaréis, y Yo sería muy responsable de vuestro engaño si pensáis ser verdaderos sabios, siguiendo el mal método de estudiar, que hasta aquí se ha observado. Desde el primer instante, en que fui nombrado vuestro Obispo, y Maestro, no he pensado en otra cosa con mayor atención, y preferencia, que en preservaros de la lepra, que a mi me cubrió en Salamanca". Hasta entonces los tiempos no habían sido propicios, insinúa, para alentar reformas; ahora en cambio parecen más favora-

bles: "... Aquí advertía ignorancia muy densa. Allí preocupación envejecida. Aquí partido de litigio. Allí otro ejército de contraposición. En una palabra: Formé dictamen de que podía esperar tiempo más bonancil. Mucha guerra me ha hecho el común enemigo para hablaros, y franquearos a manos llenas los arbitrios, y Libros medicinales que desde luego encargué para vuestra salud y sanidad".(51)

La actitud del Obispo encuentra eco rápidamente; lo corrobora, por ejemplo, el "Agradecimiento de los jóvenes estudiantes quiteños al Presidente de la Real Audiencia Sr. Luis Muñoz de Guzmán, 12 de octubre de 1791", donde podemos leer: "Todos los *Jóvenes Quiteños* nos hallábamos con el descrédito, y sanbenito de que aunque en *Filosofía, Teología y Jurisprudencia, poseíamos algunas luces, pero que éramos muy cortos, y escasos en las noticias Políticas, en las Históricas, y en las otras Ciencias Naturales, que contribuyen al mayor cultivo de los entendimientos, y a la verdadera utilidad de la Patria...*"(52)

Pero vayamos a lo esencial; en el Plan de Estudios, elaborado por Pérez Calama, al mencionar las cátedras leemos: "la de Política personal, y Gubernativa, y Economía pública ha de ser de once a doce... Y para *Economía Pública* se usará de la industria, y educación Populas... A esta Cátedra tan importante (en la que también se ha de enseñar el *Comercio Científico* por las Lecciones de Genovesi) han de asistir no solamente los Teólogos y Juristas jóvenes, sino que se ha de dar permiso, para que asistan todos los Ciudadanos, que quieran, sean Jóvenes, o sean Ancianos; pues todos aprenderán mucho. Y también se les ha de permitir, que vayan en cualquier traje, y que en el Aula no haya distinción de asientos. Esta Cátedra en el modo expresado, viene a ser principio o ensayo para la *Sociedad Económica* de amigos del País. Ya se dirá al Catedrático el verdadero método con que debe manejarse".(53)

Desde luego revistiría interés sobresaliente (aunque tampoco cabe hacerlo aquí) un cotejo entre el espíritu y la realidad de otras universidades también quiteñas como la de San Gregorio Magno (orientada por los jesuitas y clausurada por Real Cédula del 9 de julio de 1769, con motivo de la expulsión de la Compañía), la de San Fulgencio (agustina, y extinguida por Real Cédula de Carlos III del 25 de agosto de 1786), la de Santo Tomás (dominica,

reorganizada a su vez por Real Cédula del 4 de abril de 1786), a cuya modificación hizo las mencionadas contribuciones el Obispo Pérez Calama; su propuesta la convierte en una "nueva universidad pública" y trata de vincularla, como acabamos de ver, a una Sociedad Económica, es decir abre sus ventanas a la realidad; intenta alcanzar dichos objetivos renovando los planes de estudio, los métodos y, sobre todo, modificando la extracción de los cursantes amén de expresar otros objetivos. Fuera de lugar estaría profundizar aquí los alcances de las ideas del Obispo Pérez Calama pues correríamos el riesgo de alterar la estructura lógica de este trabajo, y por idénticas razones pasaremos por alto "La oposición a la ilustración en Quito" que estudia John Tate Lanning.(54)

Quizás fuese útil, además de historiar con criterios institucionales las universidades latinoamericanas de la segunda mitad del siglo XVIII, recordar las propuestas generadas aquí como el "Proyecto para la erección en la ciudad de Santa Fe de Bogotá, de una Universidad de Estudios Generales, presentado a la Junta General de Aplicaciones, por el doctor don Francisco Antonio Moreno y Escandón, Fiscal Protector de Indios, de la Real Audiencia del Nuevo Reino de Granada" (Bogotá, 1768), revelador de la actitud de los ilustrados inmediata a la expulsión de los jesuitas, es decir dos décadas antes de los escritos del obispo quiteño.

CONSIDERACIONES FINALES

Muchos otros aspectos podría señalarse acerca de la influencia, directa e indirecta, que tuvo la Ilustración en América Latina, sobre la enseñanza superior impartida en las universidades y fuera de ellas. Pero las diferencias existentes entre las diseminadas casas de altos estudios, donde habría ponderar la diversa y contradictoria gravitación de elementos tan disímiles como el peso de la tradición y los requerimientos sociales, obligarían a un estudio harto minucioso y extenso. Por consiguiente, y llegados a este punto, parecería prudente ya efectuar una recapitulación de los más significativos. Así, pues, digamos que las corrientes ilustradas (recibidas en forma directa o indirecta) se propagaron en Hispanoamérica con retraso; y esta asincronía es explicable tanto por la censura y por las diversas trabas impuestas a la propagación de las "nove-

dades” como a la debilidad de los grupos sociales que podían reivindicarla y hacerla suya; esta circunstancia afecta también el ritmo de su propagación. Por otro lado, la expulsión de la Compañía de Jesús de los territorios coloniales españoles y lusitanos —verdadero baluarte de la ortodoxia—, “fragmenta las fuentes de aprendizaje”, como escribe Néelson Werneck Sodré, y esto de cierto modo posibilitó se intensifique la velocidad de la onda propagadora de las nuevas ideas. Se apropian de este pensamiento los nacientes grupos de la estrecha y débil burguesía urbana y ciertos estratos de la administración, cuyas aspiraciones trascienden las de las corrientes tradicionales, y se plantean objetivos en función de otras necesidades y valores que, aunque borrosamente al comienzo se perfilan en forma sostenida; los hijos de dichos sectores sociales u ocupacionales, de uno a otro extremo muéstranse insatisfechos por la enseñanza impartida; su sentido ornamental inscrito en una cosmovisión arcaica y poco funcional por tanto, y por la estructura de las carreras universitarias predominantes; todo esto contribuye a identificarlos cada vez más con las corrientes antitradicionalistas. Además, redoblan los reclamos en favor de modificaciones en la organización y espíritu de los planes de estudio, persiguen el aditamento de nuevas carreras (derecho sobre todo, y, en menor escala, medicina, que aparentan brindar horizontes profesionales más satisfactorios y ser más atractivas para las nuevas clases en ascenso, etc.) Y en las ciudades que se desarrollan tardíamente, como Caracas o Buenos Aires, arrecian los reclamos por la instalación de nuevas universidades, los que serán cumplimentados como en la primera ciudad mencionada, o postergados hasta después de la emancipación como ocurrió con la segunda.

Es fácil comprender porqué las filosofías implícitas y la política educativa oficial de las metrópolis serán puestas en duda y criticadas con vehemencia creciente; las nuevas condiciones planteaban requerimientos que mal podían satisfacer las estructuras existentes. Apuntan, por tanto, a lograrlo de alguna manera fuera del sistema; todo esto esclarece las creaciones de diversas e importantes instituciones que, bajo el patrocinio o la inspiración de las Sociedades de Amigos del País o de los Consulados, se multiplicarán por doquier. La medicina o el derecho desempeñaban hasta entonces un papel secundario en los planes de estudio, o son de creación tardía. La autonomización creciente de las distintas regio-

nes, con los desarrollos de economías cada vez más diferenciadas, reclama “cuadros” para funciones como las que requieren actividades comerciales y administrativas más complejas; de todos modos la estructura productiva aún no exige un número importante de profesionales calificados. En suma, con los nuevos fermentos y estímulos que difunde la Ilustración, la enseñanza va perdiendo su mencionado carácter ornamental, adjetivo, y de algún modo, también marginal a las necesidades, para adoptar a partir de entonces características distintivas, en el sentido de prestar mayor atención a las actividades “útiles” y a las “artes mecánicas”, aunque esto último, insistimos, casi siempre fuera del sistema.

Completa el significado del aporte de la Ilustración en materia de enseñanza superior el esfuerzo realizado en diversas universidades para sustituir el latín por el español; pero, sobre todo, es reveladora la creciente presión de los grupos étnicos relegados (mestizos, indios, pardos) contra una rancia legislación que pretendía conservar “la pureza de sangre” como factor diferenciador y conservador de las prerrogativas de los blancos.

Para finalizar digamos que las ideas inicialmente modernizadoras de la Ilustración se transformarán, al injertarse en la realidad hispanoamericana, en uno de los factores decisivos que permitieron, primero, la crítica de las instituciones y los valores de la sociedad dependiente, caracterizada por una cultura impuesta, y luego contribuyeron a la emancipación política y a estimular una paulatina secularización de la educación superior; simultáneamente se harán cada vez más numerosos los grupos sociales que tendrán acceso a los claustros, y disminuirán las trabas impuestas por las discriminaciones; es decir que el horizonte será cada vez más amplio, socialmente hablando, y cada vez más práctico e instrumental desde el punto de los fines atribuidos a la educación.

Pero las guerras de la emancipación, y las civiles que las siguieron, dislocaron todo el renovado sistema educativo. Superadas las crisis, la Ilustración reaparecerá como ingrediente de las nuevas corrientes liberales, volverá a hacerse presente luego de las guerras independentistas cuando otra vez se recurra a la educación considerada como una de las herramientas esenciales para el logro de las transformaciones previstas. Pero en las cambiadas circunstancias esta misma educación adquirirá otro carácter y mucho se habrá

modificado ya la extracción de los estudiantes. Diverso será el contenido y muy diferentes las expectativas.

NOTAS

- (1) Algunos ejemplos: los valiosos trabajos de Ildefonso Leal sobre historia de la Universidad de Caracas; *La educación ilustrada (1786-1836)* de Dorothy Tanck Estrada; *Las mujeres en la Nueva España. Educación y vida cotidiana* de Pilar Gonzalbo Aizpuru (mexicanas ambas autoras); etc., para solo citar algunas obras muy diferentes entre ellas por su origen y modalidades y corresponden a la época aquí abordada.
- (2) Gregorio Weinberg, "Sobre el quehacer filosófico latinoamericano. Algunas consideraciones históricas y reflexiones actuales", *Revista de la Universidad de México*, XXVI, Nos. 6-7, febrero-marzo de 1972.
- (3) Richar Herr, *The Eighteenth century revolution in Spain*, Princeton University Press, Princeton, 1958. Hay una versión española: *España y la revolución del siglo XVIII*, Ed. Aguilar Madrid, 1964. Copiosa es la bibliografía posterior sobre el período.
- (4) Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia (de Venezuela), Caracas, 1986.
- (5) *Ibidem*, pág. 64.
- (6) *Ibidem*, pág. 68.
- (7) Robert Jones Shafer, *The Economic societies in the Spanish world (1763-1821)*, Syracuse University Press, 1958.
- (8) Jean Sarrailh, *L'Espagne éclairée de la seconde moitié du XVIII^e siècle*, Lib. G. Klincksieck, París, 1954. Hay una versión española: *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*, trad. de Antonio Alatorre, Fondo de Cultura Económica, México 1957, pág. 177. Vicente Palacios Atard, *Los españoles de la ilustración*, Ed. Guadarrama, Madrid, 1964.
- (9) Arturo Ardao, *La filosofía polémica de Feijóo*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1962, p. 22. Asimismo, por el mismo autor, "Feijóo, fundador de la filosofía de lengua española", en *Filosofía de lengua española*, Ed. Alfa, Montevideo 1963. Abundan los testimonios sobre la amplia y

temprana influencia de Feijóo en América Latina (así el "Elogio del P. Feijóo, de 1765, de Ignacio Escandón, cuyo texto completo puede leerse en Arturo Andrés Roig, *El Humanismo ecuatoriano de la segunda mitad del siglo XVIII*, Banco Central del Ecuador, Corporación Editora Nacional, Quito, 1984, t. II, pág. 182 y sigs. De su barroco y extenso título original entresacamos estos términos: "...corto panegórico mínimo tributo de sus afectos, al inmortal blasón de las glorias de España, y aún de todo el mundo, al querido Adonis de la América, a su adorado Maestro, el Ilustrísimo Señor y Reverendísimo P. Maestro Don Benito Jerónimo Feijóo, el Gran Feijóo, por antonomasia..." En cambio desconocemos estudios panorámicos sobre dicho crédito en América Latina. Véase asimismo, Olga Quiroz-Martínez, *La introducción de la filosofía moderna en España*, El Colegio de México, México, 1949.

- (10) Sarrailh, *L'Espagne éclairée...*
- (11) Especialmente en *Informe sobre la ley agraria y Bases para la formación de un plan de estudios de instrucción pública*. Asimismo en su *Memoria sobre educación pública, o sea tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños* se pregunta: "¿Es la instrucción pública el primer origen de la prosperidad social?" a lo cual responde categóricamente: "Sin duda".
- (12) En *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública* (1808), particularmente en la "segunda carta" en donde describe un sistema general de educación.
- (13) En *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento* (1775-1777) y en 1774, *Discursos sobre el fomento de la industria popular*.
- (14) Marcelin Defourneaux, *Pablo de Olavide ou L'Afrancesado* (1725-1803) Presses Universitaires de France, París, 1959.
- (15) Arthur P. Whitaker, ed., *Latin America and the Enlightenment*, Great Seal Books, Ithaca, 1961. (Esta es la segunda edición, la primera es de 1942). Trátase de un trabajo precursor y ya anticuado. La abundancia de nuevos estudios sobre aspectos parciales o nacionales reclama ahora una obra de conjunto que confiamos no tarde en aparecer y responda a las actuales exigencias metodológicas; de todas maneras resta por reeditarse mucho material hoy inaccesible para el estudioso, amén de la publicación de otro todavía inédito.

- (16) Gregorio Weinberg, "Sobre el 'agotamiento' de la Universidad hispano-americana del siglo XVIII" (trabajo inédito en proceso de elaboración).
- (17) José Torre Revello, *El libro, la imprenta y el periodismo en América durante la dominación española*, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, 1940. También son válidas aquí las consideraciones expuestas sobre el libro de A. P. Whitaker: precursor, desactualizado, etc. Durante los últimos años además de multiplicados trabajos sobre la imprenta en la mayoría de los países latinoamericanos, se han reeditado los clásicos sobre el tema de José Toribio Medina, Joaquín García Icazbalceta, etc.
- (18) Una reedición, relativamente reciente, del *Mercurio Peruano*, llevada a cabo por la Biblioteca Nacional de ese país (12 volúmenes, Lima, 1964-1966), a la cual debe sumarse el utilísimo trabajo de Jean-Pierre Clément, *Índices del Mercurio Peruano, 1790-1795* (mucho más rico de lo que hace suponer su título), ha hecho accesible a los estudiosos una publicación de sobresaliente importancia para un conocimiento pormenorizado de una de las piezas capitales de la Ilustración peruana.
- (19) Jorge Juan y Antonio de Ulloa, *Relación histórica del viaje a la América Meridional, hecho en orden de Su Majestad para medir algunos grados de meridiano terrestre, y venir por ellos en conocimientos de la verdadera Figura, y Magnitud de la tierra, con otras varias observaciones Astronómicas y Phisicas* (1748); asimismo véase la reimpresión moderna de *Noticias secretas de América*, Ed. Mar Océano, Buenos Aires, 1953, con introducción de Gregorio Weinberg.
- (20) Arthur Robert Steele, *Flowers for the king; the expedition of Ruiz and Pavon and the flora of Peru*, Duke University Press, Durham, 1964.
- (21) Los resultados fundamentales de sus andanzas sólo fueron publicados en forma parcial y casi un siglo después de su realización: *Viaje político-científico alrededor del mundo por las corbetas Descubierta y Atrevida a mando del capitán de navío don Alejandro Malaspina y don José Bustamante y Guerra desde 1789 a 1794*.
- (22) Entre otras, a Haenke se atribuyen las siguientes obras: *Descripción del reino del Perú; Descripción del reino de Chile; Viaje por el Virreynato del Río de la Plata, etc.*
- (23) Su impresionante *Flora de Bogotá* comenzó a publicarse hace poco tiempo en España.

- (24) *Descripción e historia del Paraguay y del Río de la Plata; Memorias sobre el estado rural del Río de la Plata en 1801; Historia natural de los cuadrúpedos; Los pájaros del Paraguay*, etc. Asimismo, Julio César González, *Don Félix de Azara. Apuntes bio-bibliográficos*, Ed. Bajel, Buenos Aires, 1943.
- (25) Ramón Insúa Rodríguez, *Historia de la filosofía en Hispanoamérica*, Univ. de Guayaquil, 1945; Manfredo Kempff Mercado, *Historia de la filosofía en Latino-América*, Ed. Zig-Zag, Santiago de Chile 1958. Las referencias bibliográficas sobre la historia de las filosofías nacionales son muy extensas, pero no corresponde mencionarlás aquí. Nos limitamos por tanto a señalar apenas dos libros harto superados pero precursores.
- (26) Las contribuciones de los jesuitas expulsados de España y el Nuevo Mundo constituye un capítulo en el proceso aquí explorado; por ejemplo: Miguel Batllori, *La cultura hispano-italiana de los jesuitas expulsos*, Ed. Gredos, Madrid, 1966; asimismo, Gabriel Méndez Plancarte, ed., *Humanistas del siglo XVIII* (México 1941).
- (27) Solo como indicación de la amplitud de la bibliografía existente, mencionaremos dos trabajos precursores: Monelisa Lina Pérez-Marchand, *Dos etapas ideológicas del siglo XVIII en México a través de los papeles de la Inquisición*, y Bernabé Navarro, *La introducción de la filosofía moderna en México*, ambos libros editados por El Colegio de México en 1945 y 1948 respectivamente. La decisiva influencia del español José Gaos y del mexicano Leopoldo Zea han alentado estos estudios sobre historia de las ideas, los que alcanzan hoy una profusión e importancia sobresaliente, aunque todavía carecemos de un estudio panorámico y actualizado que recoja y elabore los aportes de las últimas cuatro décadas.
- (28) Con ocasión del 150º aniversario de la Independencia de Venezuela, la Biblioteca de la Academia Nacional de Historia publicó la obra de Condillac *La Lógica o los primeros elementos del arte de pensar* con una introducción de Guillermo Morón y en la versión de B.M. de la Calzada (1959).
- (29) Universidad Nacional Autónoma de México, *Presencia de Rousseau. A los 250 años de su nacimiento y a los dos siglos de la aparición del Emilió y El contrato social*, México, 1962. Asimismo: Boleslao Lewin,

Rousseau y la independencia argentina y americana, Buenos Aires, 1967; Jefferson Rea Spell, *Rousseau in the Spanish world before 1833*, The University of Texas Press, Austin 1938. El tema ha suscitado polémicas persistentes y aún inacabadas.

- (30) Ovidio García Regueiro, "Ilustración e intereses estamentales; la versión de la 'Historia' de Raynal", en Homenaje a Noël Salomon, *Ilustración española e independencia de América*, Universidad Autónoma de Barcelona, 1979, págs. 165-205.
- (31) Juan Benito Díaz de Gamarra y Dávalos, *Tratados*, Ed. de la Universidad Nacional Autónoma, México, 1947 (el volumen incluye: *Errores del entendimiento humano*, *Memorial ajustado* y *Elementos de filosofía moderna*). *Elementos de filosofía moderna*, trad., edición y notas de Bernabé Narano, t. I, UNAM, México, 1963. Más recientemente púsose en circulación tres breves obras del mismo Díaz de Gamarra: *Máximas de educación*, *Academias de filosofía* y *Academias de geometría* (ed. facsimilar de sus manuscritos en un mismo volumen), El Colegio de Michoacán, Zamora, México, 1983.
- (32) José Agustín Caballero, *Philosophia electiva* ed. Jenaro Artiles, Francisco González del Valle y Roberto Agramonte, Ed. de la Universidad de La Habana, 1944.
- (33) *Documentos para la historia de la educación en Venezuela (Epoca colonial)*, con una introducción de Ildefonso Leal (Caracas, 1968), p. XII. Contiene asimismo la historia de los estudios en matemáticas, la historia de la Escuela Naval de La Guayra, etc.
- (34) Manuel Belgrano, *Escritos económicos*, con una introducción de Gregorio Weinberg, Ed. Raigal, Buenos Aires, 1954, págs. 40-41.
- (35) *Ibidem*, págs. 41-42.
- (36) Germán O. E. Tjarks, *El Consulado de Buenos Aires y sus proyecciones en la historia del Río de la Plata* (Buenos Aires 1962).
- (37) Julio César, *Jobet Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*, Ed. Andrés Bello, Santiago de Chile, 1970, particularmente "Don Manuel de Salas, puente entre la colonia y la República", págs. 99-153.
- (38) *Ibidem*, pág. 103,

- (39) Gregorio Weinberg, *Modelos educativos en la historia de América Latina*, UNESCO-CEPAL-PNUD / Ed. Kapelusz, 3a. reimpresión, Buenos Aires, 1987.
- (40) Arturo Andrés Roig, *El humanismo ecuatoriano de la segunda mitad del siglo XVIII*, Banco Central del Ecuador / Corporación Editora Nacional, Quito, 1984, t. II, págs. 35-36. Coincide este criterio con el expuesto por José Medina Echevarría, el ilustre sociólogo español, cuya fecunda labor aquende el Océano dejó huellas perdurables a través de su influyente reflexión vertebrada sobre los problemas del desarrollo y la educación.
- (41) *Ibidem*, pág. 44.
- (42) Juan María Gutiérrez, *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires desde la época de la extinción de la Compañía de Jesús en el año 1767 hasta poco después de fundada la Universidad en 1821, con notas, biografías, datos estadísticos, documentos curiosos inéditos y poco conocidos, por...* Imprenta El Siglo, Buenos Aires, 1868, p. 350.
- (43) *Ibidem*, pág. 388.
- (44) Ildefonso Leal, *Historia de la Universidad de Caracas (1721-1827)*, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1963.
- (45) "Edicto exhortatorio del Ilmo. Fr. Dr. D. José Pérez Calama, Obispo de Quito, sobre la Ejecución del Auto de Buen Gobierno Político y Económico, que en 9 de agosto mandó publicar el M.I.S. Don Luis Muñoz de Guzmán, Actual Presidente de esa Real Audiencia". Utilizamos el texto reproducido en *Pensamiento Universitario Ecuatoriano*, Estudio Introdutorio y Selección del Dr. Hernán Malo de Luque, vol. XIV de la Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriano, Banco Central del Ecuador/Corporación Editora Nacional, Quito, sin fecha.
- (46) Su título completo es de suyo sugestivo: "Plan sólido, fácil y agradable de los Estudios y Cátedra que puede y conviene poner en ejercicio desde el próximo curso de 1791 en 1792 en la Real Universidad de Santo Tomás de la Ciudad de Quito", *ob. cit.*, págs. 176-203.
- (47) José Toribio Medina, *La imprenta en Quito (1760-1818). Notas bibliográficas por...*, Imprenta Elzeviriana, Santiago de Chile, 1904, págs. 60-61

- (48) *Pensamiento Universitario Ecuatoriano*, ob. cit., pág. 162.
- (49) *Ibidem*, pág. 165. El Obispo Pérez Calama aparece mencionado varias veces en el *Mercurio Peruano*, que reproduce algunos de sus escritos. Así en el N^o 112, del 29 de enero de 1792, un Discurso como Director de la Nueva Sociedad Económica, donde opina sobre agricultura, artes, ciencias, comercio marítimo, laboreo de las minas, etc.
- (50) *Pensamiento Universitario Ecuatoriano*, ob. cit., pág. 196. Subrayado en el original.
- (51) *Ibidem*, pág. 198.
- (52) *Ibidem*, pág. 207. Subrayado en el original.
- (53) *Ibidem*, pág. 186.
- (54) *Revista Bimestre Cubana*, vol. LIII, N^o 3, mayo-junio 1944, págs. 224-241.

REFERENCIAS

Advertencia: Para evitar reiteraciones innecesarias, pues suponemos que serán mencionadas en los capítulos correspondientes de este mismo número de la *Revista*, no recordamos aquí las obras de índole general sobre la Ilustración (P. Hazard, E. Cassirer, L. G. Crooker, R. R. Palmer, etc.), tampoco lo hacemos con autores españoles como Cabarrús, Campomanes, Feijoo, Jovellanos, etc., o extranjeros como Condillas, Rousseau, Voltaire, A. von Humboldt, etc.; salvo excepciones justificadas excluimos las historias nacionales, las de universidades singulares o las de los viajeros y periódicos debidamente citados en el texto.

AJO G. Y SAINZ DE ZUÑIGA, G. M. *Historia de las universidades hispánicas. Orígenes y desarrollo desde su aparición a nuestros días*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 4 vols., 1957-1960. (Obra totalmente superada, con un apéndice documental rescatable, en particular en el vol. IV, "Período de los primeros Borbones", págs. 162-605).

- ARDAO, A., *La filosofía polémica de Feijoo*, Buenos Aires, Ed. Losada, 1962.
- ASTUTO, P. L., *Eugenio Espejo (1747-1795). Reformador ecuatoriano de la Ilustración*, México, Fondo de Cultura Económica, 1969.
- BELGRANO, M., *Escritos económicos*, introducción de Gregorio Weinberg, Buenos Aires, Ed. Raigal, 1954.
- Documentos para la historia de la educación en Venezuela*, estudio preliminar y compilación por Ildefonso Leal, Caracas, Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia (de Venezuela), 1968.
- ESPEJO SANTA CRUZ Y, E., *Obra educativa*, edición, prólogo, notas y cronología de Philip L. Astuto, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1981. (volumen 89 de la Biblioteca).
- GIL NOVALES, A., *Del antiguo al nuevo régimen en España*, Caracas, Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia (de Venezuela), 1981.
- GONZALBO AIZPURU, P., *Las mujeres de la Nueva España. Educación y vida cotidiana*, El Colegio de México, 1987.
- HERR, R., *España y la revolución del siglo XVIII*, trad. de Elena Fernández Mel, Madrid, Ed. Aguilar, 1964.
- Historia de la educación en España. Textos y documentos*, Madrid, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, 1979. (En especial el t. I: "Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz").
- Homenaje a Noël Salomon. Ilustración española e independencia de América*, Universidad Autónoma de Barcelona, ed. preparada por Alberto Gil Novales, 1979.
- JOBET, J. C., *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*, Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello, 1970.
- LEAL, I., *Historia de la universidad de Caracas (1721-1827)*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1963.
- LANNING, J. T., "La oposición a la ilustración en Quito", en *Revista Bimestre Cubana*, vol. LIII, N° 3, mayo-junio 1944, págs. 224-241.
- LANNING, J. T., *The Eighteenth Century Enlightenment in the University of San Carlos de Guatemala*, Ithaca, Cornell University Press, 1956.

MELENDEZ, C., *La Ilustración en el Antiguo Reino de Guatemala*, San José De Costa Rica, Educa, 2da. ed., 1974.

O nascimento da moderna pedagogia: Verney, introducción de Antônio Paim, Río de Janeiro, Pontificia Universidade Católica/Rio-Conselho Federal de Cultura – Editora Documentario; 1979. (Contiene varios ensayos importantes).

Pensamiento político de la emancipación (1790-1825), prólogo de José Luis Romero, selección, notas y cronología de José Luis Romero y Luis Alberto Romero, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1977. (volúmenes 23 y 24 de la Biblioteca).

PESET, M. – PESET, J. L., *La Universidad española. (Siglos XVIII-XIX). Despotismo ilustrado y revolución liberal*, Madrid, Ed. Taurus, 1974.

Pensamiento de la ilustración. Economía y sociedad iberoamericanas en el siglo XVIII, compilación, prólogo, notas y cronología de José Carlos Chiamonte, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1979. (Volumen 51 de la Biblioteca).

Pensamiento ilustrado ecuatoriano, estudio introductorio y selección de Carlos Paladines, Quito, Banco Central del Ecuador, Corporación, Editora Nacional, 1981. (Volumen 9 de la “Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriano”).

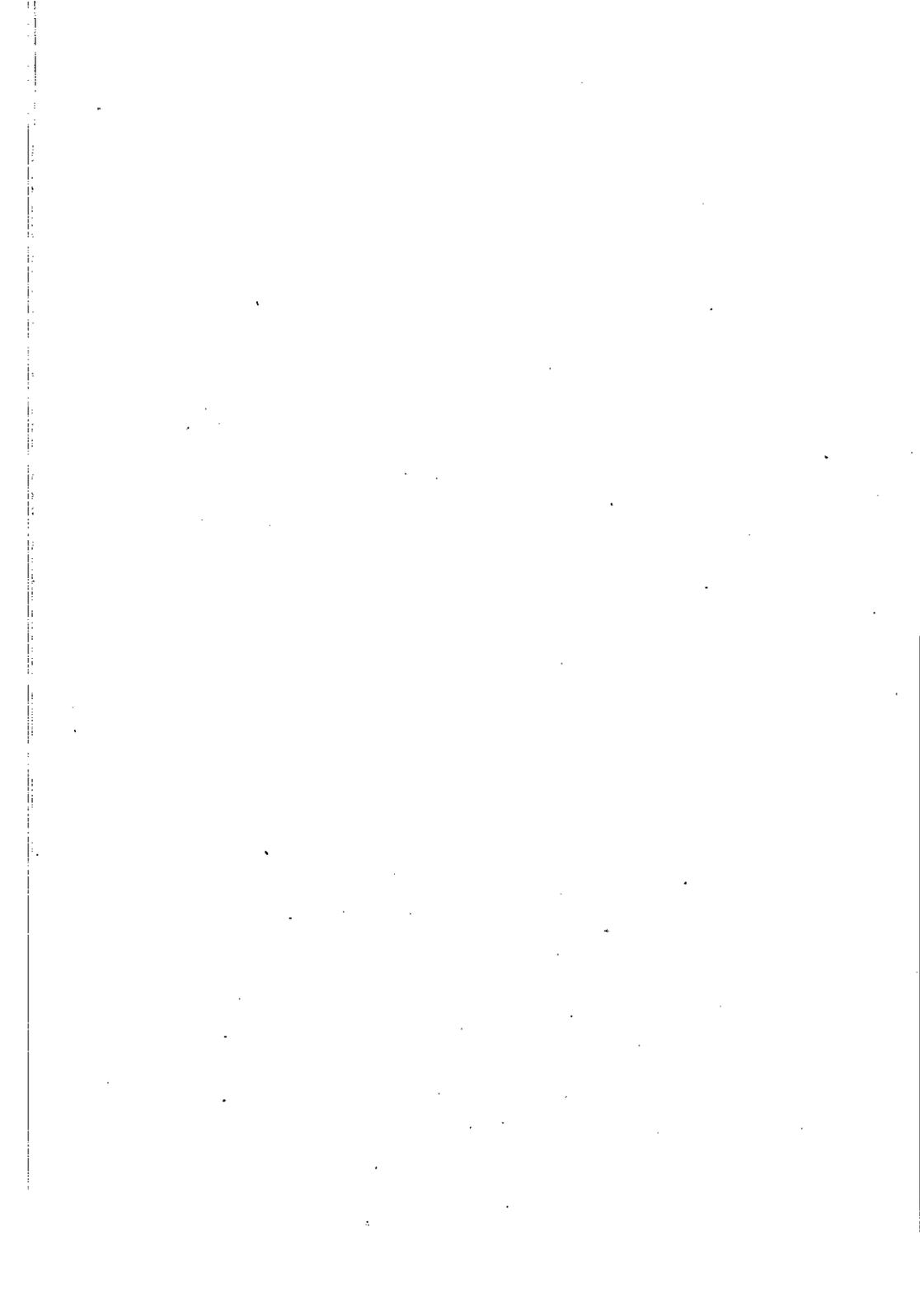
Pensamiento universitario ecuatoriano, estudio introductorio y selección de Hernán Malo G., Quito, Banco Central del Ecuador, Corporación Editora Nacional, sin fecha. (Volumen 14 de la “Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriano”).

RODRIGUEZ CRUZ, O. P., A. M., *Historia de las universidades hispanoamericanas, Período hispánico*, Bogotá, Patronato Colombiano de Artes y Ciencias, Instituto Caro y Cuervo, 1973.

ROIG, A. A., *El humanismo ecuatoriano de la segunda mitad del siglo XVIII*, Quito, Banco Central del Ecuador, Corporación Editora Nacional, 1984, 2 tomos. (Volúmenes 18-19 de la “Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriano”).

SARRAILH, J., *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*, trad. de A. Alatorre, México, Fondo de Cultura Económica, 1957. (La edición original francesa se publicó en 1954).

- SHAFER, R. J., *The Economics Societies in the Spanish World (1763-1821)*, Syracuse, 1958.
- STEGER, H-A., *Las universidades en el desarrollo social de América Latina*, trad. de E. Garzón Valdez, México, Fondo de Cultura Económica, 1974.
- STOETZER, O. C., *El pensamiento político en América española durante el período de la emancipación (1789-1825)*. (*Las bases hispánicas y las corrientes europeas*). Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1966, 2 vols.
- TANCK ESTRADA, D., *La educación ilustrada (1786-1836)*, El Colegio de México, 1977.
- TORRE REVELLO, J., *El libro, la imprenta y el periodismo en América durante la dominación española*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 1940.
- TRABULSE, E. (y colaboradores), *Historia de la ciencia en México. Estudios y textos. Siglo XVIII*, México, CONACYT, Fondo de Cultura Económica, 1985. (Este tercer volumen se subtitula *La ciencia mexicana en el Siglo de las Luces*).
- WEINBERG, G., *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, UNESCO-CEPAL-PNUD, Ed. Kapelusz, 3ra. reimpresión, 1987.
- WEINBERG, G., "The Enlightenment and some aspects of culture and higher education in Spanish America", en *Studies on Voltaire and the eighteenth century*, Oxford, The Voltaire Foundation and the Taylor Institution, 1977.



MESA 2
Pensamiento y Actividad Pedagógica
en la Ilustración

COORDINADOR

JAUME CARBONELL

PONENCIAS

MARIANO F. ENGUITA

*Sociedad y Educación en el Legado de la Ilustración:
Crédito y Débito*

JORDI MONES I PUJOL-BUSQUETS

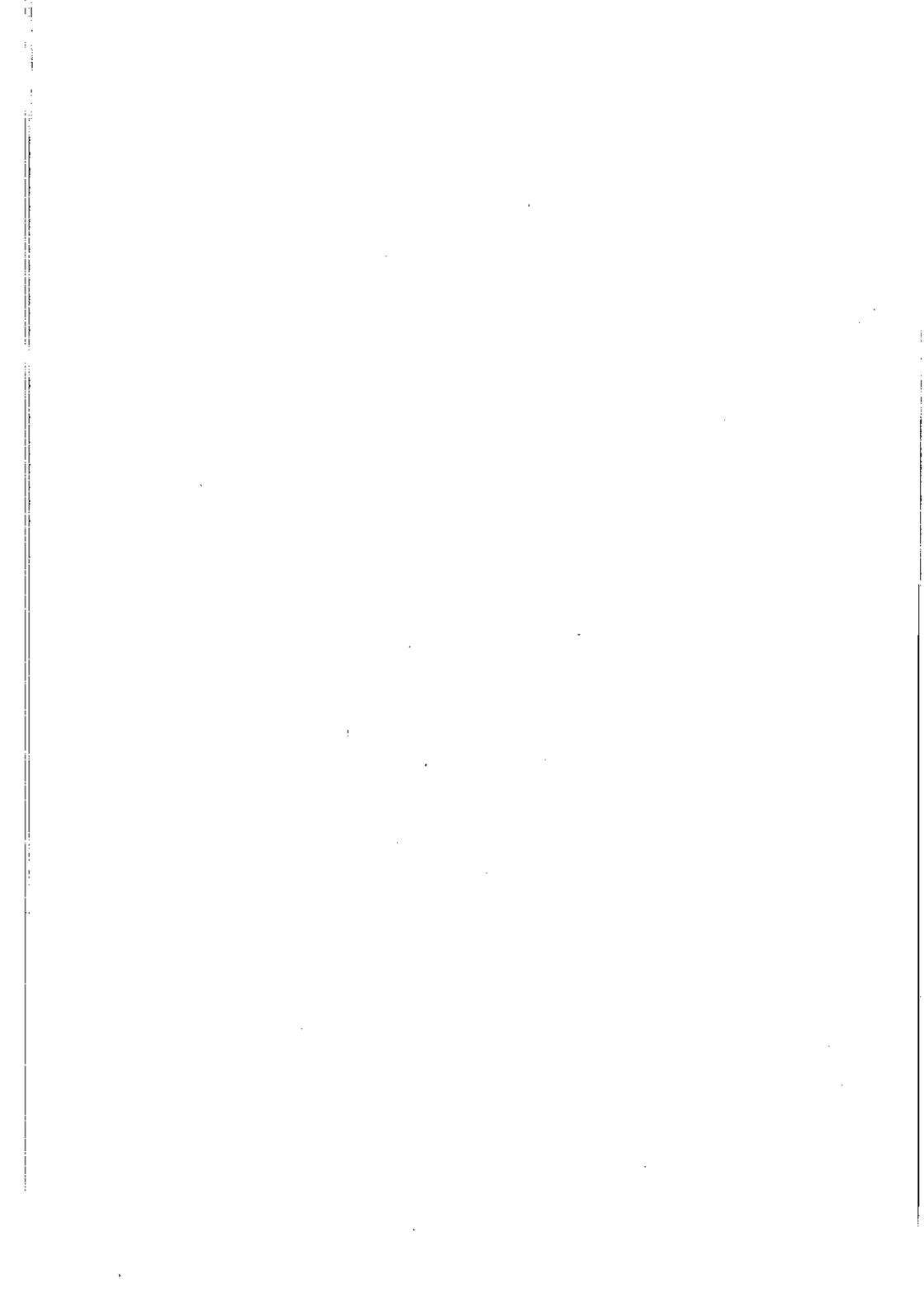
*Algunas Reflexiones sobre el Ideario Escolar y la
Proyección Educativa de los Ilustrados Españoles*

MARGARITA ORTEGA LOPEZ

La Educación de la Mujer en la Ilustración Española

JULIO RUIZ BERRIO

La Crisis del Profesor Español en la Ilustración



SOCIEDAD Y EDUCACION EN EL LEGADO DE LA ILUSTRACION: CREDITO Y DEBITO

Mariano F. Enguita

Si nuestra época es producto de la Ilustración en los terrenos del pensamiento económico y político, tanto o más lo es, sin lugar a dudas, en el del pensamiento educativo. No en vano la mayoría de los principales pensadores del movimiento iluminista le concedieron un importante espacio en su obra. Locke nos legó los *Thoughts on education*; Helvetius, su *De l'Homme*; Rousseau, el *Emilio*; Condorcet, el *Rapport sur l'Instruction Publique*; Kant, la *Pädagogik*, y ello sin contar los escritos menores de Voltaire, La Chalotais, Mirabeau y otros, o entre nosotros, Quintana.

El legado irrenunciable

Si bien sus posiciones fueron muy variadas, a veces irreconciliables, todos tuvieron en común la idea de que el pensamiento no debía detenerse ante las barreras de la tradición, la superstición, la sumisión a los poderes establecidos o la censura eclesiástica. El pasado, visto bajo el indiferenciado color negro del despotismo, era rechazado como una época oscurantista, y los abusos del poder eran atribuidos a la ignorancia en que habían sido mantenidos los pueblos. El progreso y la libertad, por el contrario —con la excepción del *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* de Rousseau—, eran inequívocamente asociados a la expansión de las Luces y el imperio de la razón.

Mostraremos —escribió Condorcet— cómo la libertad, las artes, las Luces, han contribuido a la moderación y el mejoramiento de las costumbres; pondremos de

manifiesto como esos vicios, tan frecuentemente atribuidos a los progresos mismos de la civilización, eran los de los siglos más groseros; que las Luces y el cultivo de las artes los templaron, cuando no pudieron destruirlos; probaremos que esas elocuentes peroratas contra las ciencias y las artes están fundadas en una errónea aplicación de la historia y que, por el contrario, los progresos de la virtud han acompañado siempre a los de las Luces, al igual que los de la corrupción han sido siempre la secuela o el anuncio de la decadencia. (Condorcet, 1980:125)

¡Sapere aude!, ¡atrévete a saber!, fue la divisa de la Ilustración, según Kant. Nada debía oponerse al progreso del conocimiento y ante nada debía detenerse éste. El saber se oponía al viejo orden teocrático en el campo de las ideas, al igual que el dinero lo hacía al viejo orden aristocrático en el más prosaico del poder. Pero el saber de una minoría no bastaba. Era necesario que alcanzase a la mayoría o al menos, que pudiera ser reconocido por ella. Por eso, la educación se convirtió de inmediato, para los ilustrados, en un instrumento crucial.

Si el orden aristocrático y el despotismo monárquico habían tenido su principal soporte ideológico en la iglesia, el nuevo orden debería tenerlo en la escuela. Althusser lo ha formulado taxativamente, combinando un acierto analítico con un desacierto terminológico: junto con la familia, el principal "aparato ideológico del Estado" en el antiguo régimen era la iglesia, pero en el nuevo pasó a serlo la escuela. Los ilustrados vieron en la educación formal el instrumento llamado a terminar con el predominio ideológico de la iglesia y a asegurar el consenso moral en torno al nuevo orden por venir. Nada hay de extraño en que la iglesia y las órdenes religiosas se convirtieran en el blanco de todos los ataques: por un lado, su dogmatismo y su intolerancia hacían de ella el enemigo por antonomasia de los intelectuales, mientras que sus inmensas riquezas inactivas y sus escrúpulos ante la miseria la convertían en un obstáculo para la nueva burguesía; por otro, resultaba más fácil cebarse en ella que en los poderes laicos.

Si las Luces debían extenderse a todos, aunque fuera en distintas dosis, la educación era la forma posible e imprescindible de conseguirlo y por consiguiente, era la llave del progreso de la

humanidad. Los ilustrados, los reformistas de entonces, como los de hoy, encontraban más fácil remitir sus ansias de libertad e igualdad al terreno educativo que a los de la propiedad o el trabajo. Como escribió el filósofo de Königsberg:

Arrebata imaginar que la naturaleza humana se desarrolle cada vez mejor mediante la educación y que ésta pueda adquirir una forma adecuada para la humanidad. Esto nos abre la perspectiva de un futuro género humano más feliz.

(Kant, 1968, 444)

Si Kant lo fiaba todo a la educación mirando al futuro, otros iluministas le achacaban todo mirando al presente y al pasado. Así, John Locke expresaba:

Creo poder asegurar que de cien personas, hay noventa que son lo que son, buenas o malas, útiles o inútiles a la sociedad, debido a la educación que han recibido. Es de ahí de donde viene la gran diferencia entre los hombres.

(Locke, 1968, 114)

Con un concepto más amplio de la educación, que se refiere en general a las circunstancias que rodean a cada persona, el sensualista Helvetius vino a decir prácticamente lo mismo. Para él, las causas de la desigualdad residían en las distintas oportunidades de educación, aunque en un sentido más amplio que el que hoy daríamos a la expresión:

¿De dónde proviene la extremada desigualdad de los espíritus? De que nadie ve los mismos objetos, nadie se ha encontrado precisamente en las mismas posiciones, nadie ha recibido la misma educación y en fin, de que el azar que preside nuestra instrucción no conduce a todos los hombres a vetas igualmente ricas y fecundas. Por consiguiente, es a la educación, tomada en toda la amplitud del sentido que se pueda atribuir a esta palabra y en la que se encuentra comprendida la idea misma del azar, a la que hay que referir la desigualdad de los espíritus.

(Helvetius, 1975, IX, 78)

La educación aparecía así, para los ilustrados, casi como la pócima mágica llamada a terminar con los males que abominaban: el despotismo y la opresión, la desigualdad entre los hombres, el oscurantismo y la superstición, la falta de libertad de pensamiento y la intolerancia...

Sería imposible dar cuenta adecuada de todos sus planteamientos, o de los principales de ellos, en un espacio tan reducido como el que aquí parece razonable —tanto más si se tiene en cuenta que la Ilustración no fue un movimiento organizado con unos objetivos compartidos, sino más bien la confluencia de distintas corrientes de pensamiento en un contexto histórico y con un estado de ánimo común—. Cabe, sin embargo, señalar algunos de sus temas centrales y recurrentes.

Todos criticaron acerbamente el estado de la educación existente, en particular su dogmatismo y su carácter disciplinario, abogando por un acercamiento a los intereses o las disposiciones naturales de los educandos y por un relajamiento de las formas. Algunos, como Locke, se cebaron en la costumbre de enseñar en lenguas muertas, como el latín y el griego, o de convertirlas en componente central de la enseñanza.

Todos apostaron por conceder mayor espacio a las ciencias de la naturaleza frente a las anquilosadas materias del *trivium*, y algunos, como Locke y Rousseau, por la introducción del trabajo en la formación de la persona mediante el aprendizaje de un oficio.

Todos quisieron una educación no dogmática sino crítica, no encaminada a instilar las verdades de turno sino a preparar al individuo para buscarlas por sí mismo o al menos, para elegir entre sus distintas versiones. Esto resultaba particularmente importante en lo concerniente a la religión, colocada más allá de los límites de la razón —y por tanto, como materia no susceptible de discusión— por Locke, sustituida por la religión natural por Rousseau, relegada a la conciencia personal por Kant y oblicuamente abominada por Helvetius y Condorcet. El objetivo a alcanzar no era el conocimiento adquirido, sino la autonomía de espíritu. Como había dicho Montaigne tiempo atrás: “cabezas bien hechas, no cabezas bien llenas”.

Todos dieron un mayor papel, en la educación, a la formación de la conducta y del entendimiento que a la transmisión de

conocimientos o ideas. Del entendimiento, porque veían ahí la base de la libertad de conciencia y de la tolerancia. De la conducta, porque veían en la educación el instrumento para sacar al hombre de su estado natural, bien fuera con el objeto de que pudiera sumarse al contrato social (Locke), de que alcanzara la moralidad (Kant) o de que fuera un buen ciudadano de la república (Rousseau; contra lo que piensan quienes solamente han leído el *Emilio*, el pensador ginebrino era un ardiente defensor de la idea de una educación nacional).

Todos reconocieron de un modo u otro la especificidad de la infancia, declarándola una etapa premoral, vinculándola a la naturaleza u optando por una cierta facilidad en la instrucción.

Donde menos acuerdo hubo entre ellos fue en la organización institucional de la educación. Todos criticaron sin piedad las escuelas de su época, pero las alternativas propuestas fueron distintas. Locke, por ejemplo, detestaba las "escuelas públicas" —es decir, las escuelas a secas— y consideraba que la educación adecuada para un niño solamente podía venir de un preceptor privado. Kant, por el contrario, desconfiaba del particularismo de las familias y prefería la educación pública a la doméstica.

Locke se revolvería en su tumba ante la idea de una educación a cargo del Estado, y Kant quería que éste tuviera simplemente la función de administrador, pero no directamente la de educador. Condorcet, por el contrario, abogó por un sistema nacional de educación.

Las tribulaciones de Condorcet al respecto pueden ayudarnos a entender mejor el problema. En el *Rapport* afirma sin vacilaciones que puesto que

la primera condición de toda instrucción es no enseñar más que la verdad, los establecimientos que el poder público le consagre deben ser tan independientes como sea posible de toda autoridad política.

(Condorcet, 1847, VII, 451)

Pero, llegada la Revolución, consideró conveniente añadir una nota:

Cuando el gobierno estaba en manos de un rey hereditario, era demasiado importante privarle de toda influencia sobre la instrucción. (...) Ahora este motivo

ya no existe. Lo único que importa sustraer a toda autoridad política es la enseñanza.

(Ibíd., 521n)

En definitiva, los escrúpulos por la independencia de la educación desaparecieron o se mitigaron cuando su clase tomó el poder. Luego volveremos sobre la distinción, sólo aparentemente misteriosa, entre "instrucción" y "enseñanza".

Rousseau se había movido en el mismo dilema, aunque no nos dio la ocasión de saber si la Revolución lo iba a resolver por él. Tanto en las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia* como en su contribución a la *Enciclopedia* abogó por un sistema de educación nacional. Pero Rousseau pensaba en una sociedad como la delineada en *El contrato social*, al estilo de las ciudades-Estado del Lacio o Roma. En la sociedad que a él le tocó vivir, prefirió propugnar en el *Emilio* la educación con un preceptor privado y al margen de la escuela (si es que no se quiere considerar la propuesta contenida en esta obra como un mero artilingüo retórico).

La Ilustración, claro está, no partió de cero. En el plano más general, fue deudora del pensamiento griego y sobre todo, y sin necesidad de remontarse más atrás, del Renacimiento, el Humanismo y la Reforma religiosa. En el campo específico de la educación es inevitable el reconocimiento de su anclaje en la dimensión intelectual de estos tres movimientos.

El Renacimiento ya había traído a primer plano la importancia del saber frente a la tradición y había abogado por una formación integral de la persona, rompiendo parcialmente con los usos escolares establecidos en favor de experimentos notorios (como *La Giocosa*, fundada por Vittorino da Feltre) y ofreciendo la obra de reformadores de la educación, como Bruní d'Arezzo, Piccolomini o Vergerio.

La Reforma impulsó, aunque no siempre, las libertades de conciencia y religiosa y la transferencia de las escuelas de las autoridades eclesiásticas a los poderes laicos, y algunos de sus principales promotores, como Lutero, Calvino y Zwinglio, dieron a la luz importantes escritos sobre la educación y apadrinaron o tomaron directamente las riendas de la reorganización de algunos sistemas escolares centroeuropeos.

El Humanismo, en fin, también centró buena parte de su atención en la educación, de manera secundaria en casos como los de Erasmo y Moro, pero de modo decisivo, sobre todo por su posterior influencia en la educación inglesa, en el caso de Vives. Todos criticaron implacablemente las universidades y las escuelas de su tiempo, y Vives fue de los primeros en reclamar una educación ajustada al desarrollo, la individualidad y la psicología del niño.

Pero ninguno de estos movimientos tuvo la amplitud ni el alcance universal, en el espacio y en el tiempo, de la Ilustración. Es ésta la que nos ha legado gran parte de las ideas que todavía hoy forman parte del acervo y el discurso educativo y pedagógico. La influencia de algunos pensadores se hizo sentir especialmente en la estructura institucional de la educación: tal fue el caso de Condorcet, cuya impronta marcaría todos los proyectos legislativos de la Revolución francesa y algunos posteriores. La de otros recayó especialmente sobre el método y las relaciones pedagógicas: tal es el caso de Rousseau y en menor medida, de Locke. Algunos tuvieron una influencia directa y sin mediaciones, como Locke, Rousseau y Condorcet. Otros la tuvieron a través de pedagogos que recogieron directa o indirectamente sus ideas, como Helvecio y Kant.

Ilustración ¿para quién?

Llega ahora el momento de preguntarnos si el legado de la Ilustración ha sido inequívocamente positivo. Podemos empezar por una pregunta más simple: ¿a quién querían los ilustrados hacer llegar la educación? El lenguaje universalista de sus obras, sus constantes referencias al hombre, la humanidad, las facultades racionales, la autonomía de juicio, los derechos innatos, etc. conducen a pensar que su propuesta era universal y sin distinciones. ¿Acaso no comparten todas las personas la condición natural añorada por Rousseau, la estructura del pensamiento evocada por Locke y Helvecio o la capacidad de ser kantianamente racionales y morales? ¿Acaso la Declaración Universal de los Derechos del Hombre no fue la expresión más acabada del pensamiento ilustrado?

El mensaje de la Ilustración estaría entonces dirigido a hombres y mujeres, ricos y pobres, jóvenes y viejos, "blancos" y "de

color". Estaría..., pero no lo estuvo. Con raras excepciones, de él quedaron excluidos, cuando menos, las mujeres, los pueblos no europeos y más sutilmente, los humildes.

Empecemos por las mujeres, la mitad de la humanidad, cualquiera que sea la amplitud espacial e histórica que se dé a ésta. Algunos ni siquiera se ocuparon de decir algo sobre ellas, y no cabe pensar que quedaban subsumidas bajo el término "hombre" como concepto neutro. Otros lo hicieron, pero más les hubiera valido no hacerlo.

Rousseau castigó a las mujeres con las páginas finales de su *Emilio*. Puesto que tenía que casar a su pupilo, no podía dejar de hacer algunas observaciones sobre la educación adecuada para la mujer elegida. En su descripción no encontramos otra cosa que la figura invertida de la educación de Emilio, que tan caro ha hecho al autor para la pedagogía reformista. Como el hombre está hecho para ser libre y la mujer para ser sojuzgada por él, la autoridad, ausente de la educación del primero, debía tener un papel importante y prioritario en la de la segunda. Si él debía ser iniciado en la religión natural para luego elegir libremente, ella tenía desde el principio que ser educada en la confesión del padre y luego, si fuera distinta, profesar la del marido. Si él necesitaba un sabio y prudente preceptor, ella podía ser dejada en manos de sus progenitores. Si la pregunta del niño es "¿para qué sirve eso?", la que cuadra a la niña es "¿qué efecto tendrá eso?". Si él debe perfilar y formular la moral, ella sólo tiene que practicarla. Véase esta espléndida descripción de Sofía:

(...) Es de índole apacible, tiene buen natural y el corazón muy sensible (...); tiene afición a ataviarse (...), cantar (...), andar con ligereza, naturalidad y gracia (...), lindo talle en hacer cortesías (...). Lo que mejor sabe Sofía, y lo que con más esmero le han hecho aprender, son las tareas de su sexo, aun aquéllas poco usadas, como cortar y coser sus vestidos. (...) Tiene Sofía agradable el entendimiento, sin que sea brillante (...). Sofía está instruida en los derechos de su sexo y del nuestro (...). Poco estilo de mundo tiene Sofía (...). No sólo observa silencio y respeto con las mujeres de más edad, sino también con los hombres

casados y ancianos; nunca aceptará un puesto superior a ellos, como no fuera por obediencia (...).

(Rousseau, 1978, 311-16)

Kant no fue más justo con ellas. Aunque su remisión constante a la figura del ser racional hizo pensar a Schopenhauer y a algunos de sus seguidores que su idea de la moralidad sería aplicable no sólo a los hombres sino también a los ángeles o a los extraterrestres, puesto que era válida para todo ser dotado de racionalidad, él no dejó duda alguna de que no debía aplicarse en exceso a las mujeres. Por eso pudo escribir:

A esto (la diferencia entre lo bello —femenino— y lo sublime —masculino—) deben dirigirse todos los juicios sobre las dos mitades de la especie humana, (...) esto han de tener a la vista toda educación y toda enseñanza y todo esfuerzo por fomentar la perfección moral de una y otra. No es suficiente pensar que se tienen ante sí hombres: es menester no perder de vista que estos hombres no son de una misma clase.

(...) El bello sexo tiene tanta inteligencia como el masculino, pero es una inteligencia bella; la nuestra ha de ser una inteligencia profunda, expresión de significado equivalente a lo sublime.

(...) El estudio trabajoso y la reflexión penosa, aunque una mujer fuese lejos en ello, borran los méritos particulares de su sexo (...). A una mujer con la cabeza llena de griego, como la señora Dacier, o que sostiene sobre mecánica discusiones fundamentales, como la marquesa de Chastelet, parece que no le hace falta más que una buena barba (...). La mujer, por tanto, no debe aprender ninguna geometría; del principio de razón suficiente o de las mónadas sólo sabrá lo indispensable para entender el chiste en las poesías humorísticas (...).

(...) En historia no se llenarán la cabeza con batallas ni en geografía con fortalezas (...).

(...) El contenido de la gran ciencia de la mujer es más bien lo humano, y entre lo humano, el hombre (...).

(...) Del universo, igualmente, sólo es menester que conozcan lo necesario para hacerles conmovedor el espectáculo del cielo en una hermosa noche (...).

(Kant, 1978, 147-9)

La única excepción a la regla fue Condorcet, un feminista *avant la lettre* que ya en el *Bosquejo* había escrito:

Entre los progresos del género humano más importantes para la felicidad general debemos contar con la total destrucción de los prejuicios que han establecido entre los dos sexos una desigualdad de derechos, funesta incluso para el sexo al cual favorece. En vano se buscarían motivos de justificación en las diferencias de su organización física, en la diferencia que quisiera encontrarse entre sus capacidades intelectuales, entre sus responsabilidades morales. Esta desigualdad no ha tenido más origen que el abuso de la fuerza, y ha sido inútil que luego se haya tratado de excusarla con sofismas.

(Condorcet, 1980, 241-2)

Pero incluso él, que propugnó la creación de escuelas mixtas y una instrucción común, consciente de la oposición de sus contemporáneos, ofreció siempre una segunda línea de propuestas. Así, por ejemplo, cuando tras afirmar que la instrucción debe ser única para ambos sexos añade que

si el sistema completo de la instrucción común (...) parece demasiado amplio para las mujeres, que no están llamadas a ninguna función pública, nos podemos limitar a hacer que recorran los primeros grados.

(Condorcet, 1847, 215-6)

Los pueblos no europeos tampoco caían necesariamente en el ámbito de la humanidad a redimir por los ilustrados. Montesquieu, que encontraba intolerable el despotismo en Europa, pero necesario en Asia, escribió sobre la esclavitud unas líneas escalofriantes:

Si yo tuviera que defender el derecho que hemos tenido los blancos para hacer esclavos a los negros, he aquí todo lo que diría:

Exterminados los pueblos de América por los de Europa, éstos últimos necesitaron, para desmontar las tierras, llevar esclavos de Africa.

El azúcar sería demasiado caro si no se obligase a los negros a cultivar la caña.

Estos esclavos son negros de los pies a la cabeza y tienen la nariz tan aplastada que es casi imposible compadecerlos.

No se concibe que Dios, un ser tan sapientísimo, haya puesto un alma en un cuerpo tan negro, y un alma buena es aún más inconcebible en un cuerpo semejante (...).

Es imposible suponer que tales seres sean hombres, porque si lo supusiéramos, deberíamos creer que nosotros no somos cristianos.

(Montesquieu, 1970, 278-9)

Kant se mostró tan poco dispuesto a extender sus principios pretendidamente universales a las otras razas como se había mostrado a hacerlo respecto a las mujeres, según lo muestra esta observación casual:

(...) Para ahorrar palabras, baste decir que el mozo era negro de los pies a la cabeza; clara señal de que lo que decía era una simpleza.

(Kant, 1978, 74)

La excepción, una vez más, fue Condorcet, que no dudó en proponer la abolición de la esclavitud y defender el derecho de los hombres negros de las colonias francesas a ser tratados en igualdad de condiciones que los blancos.

Pero las exclusiones no terminaban aquí, en esas dos formas de opresión, sexista y racista, aparentemente protegidas por prejuicios de difícil desarraigo. Tampoco todos los hombres blancos eran necesariamente iguales —o tal vez, como los animales de Orwell, fueran todos iguales, pero algunos más iguales que otros—.

Los *Thoughts* de John Locke tratan exclusivamente de la educación del *gentleman*, del caballero, y su autor no tuvo nunca la menor preocupación por que la del resto de los mortales fuera más allá de lo necesario para desempeñar sus respectivos trabajos.

Nadie está obligado a saberlo todo. El estudio de las ciencias, en general, es asunto de aquellos que viven con acomodo y disponen de tiempo libre. Los que tienen empleos particulares deben entender las funciones; y no es insensato exigir que piensen y razonen solamente sobre lo que forma su ocupación cotidiana.
(Locke, s/f, III, 225)

La Chalotais, autor de una propuesta de "educación nacional", no dudó en excluir de ella a los trabajadores, cuya única necesidad, en su opinión, era "aprender a manejar el buril y la sierra" (Querrien, 1979, 26). Voltaire, el "príncipe de la luz", aplaudía sin reservas tal opción, no dudando tampoco en afirmar que la *canaille* no era digna de ilustración, que la perpetuación de la ignorancia de las masas era fundamental y así pensaría todo el que tuviera una propiedad y necesitara criados (en carta a Demilaville), que "todo está perdido cuando el pueblo se mezcla en la discusión" (id.), que instruir al criado y al zapatero era perder el tiempo (en carta a D'Alembert) y que sobre su tierra quería "jornaleros, no clérigos tonsurados" (Laski, 1977, 184). También Mirabeau y Destutt de Tracy se opondrían de manera abierta y explícita a la generalización de la enseñanza.

Rousseau propugnó, como ya se ha indicado, un sistema de educación nacional, pero prefirió proponer en el *Emilio* una forma de educación, fuera del trabajo y a cargo de un preceptor privado, tan sólo posible para una minoría. Incluso en las *Consideraciones*, donde propone un sistema de educación nacional, defiende la homogeneidad de ésta afirmando:

No me gustan en absoluto esas distinciones de colegios y academias, que hacen que la nobleza rica y la pobre sean educadas distinta y separadamente. Siendo todos iguales por la constitución del Estado, deben ser educados juntos y de la misma manera; y si no se puede establecer una educación pública totalmente gratuita, al menos hay que ponerla a un precio que los pobres puedan pagar.

(Rousseau, 1868, 709)

Es difícil saber si los "pobres" a los que Rousseau se refería eran los pobres, en general, o la nobleza pobre, en particular.

En cuanto a Kant, que había declarado su preferencia por la “educación pública” —o sea, las escuelas— frente a la doméstica, afirmó también que

se depende aquí, principalmente, de los esfuerzos privados y no tanto de la intervención de los señores, como pensaban Basedow y otros.

(Kant, 1968, 448)

Pero lo que sin duda habían comprendido “Basedow y otros” era que sin “los señores” la educación quedaría reducida a quien pudiera pagársela, o sea, a una minoría.

Incluso Condorcet, que defendió la gratuidad, no hizo la misma con la obligatoriedad. (Los ilustrados españoles, y concretamente el *Informe* de Quintana, harían más o menos lo contrario: establecer la obligatoriedad por norma estatal, pero confiar la gratuidad a los municipios; lo que, como demostraría al final del siglo la aplicación de la Ley Moyano, era tanto como proponer un imposible.) Por otra parte, éste es el momento oportuno para volver sobre su distinción entre “instrucción” y “enseñanza”, antes mencionada. La primera era la instrucción básica; la segunda, la enseñanza secundaria y superior. Al dejar la primera en manos del Estado y proclamar la autonomía de la segunda, Condorcet consideraba dos tipos de personas: unas, la mayoría, que serían sometidas a la acción del Estado educador; otras, la minoría, que se verían libres de su tutela. Para las primeras, la inculcación ideológica y para las segundas, la libertad de conciencia. Una perfecta división entre los sujetos pasivos y los agentes activos de la ideología que no vacilaría en recoger la contrarrevolución: Napoleón confió a las órdenes religiosas la instrucción básica y encomendó al Estado los liceos y la enseñanza superior, y Guizot haría tres cuartos de lo mismo.

La trastienda del discurso ilustrado

El discurso ilustrado se dirigió aparentemente a toda la humanidad, pero en verdad, su alcance real no era mayor que el del pensamiento griego clásico, que al mismo tiempo que proclamaba iguales a todos los ciudadanos, no dudaba en reducir al esclavo a la categoría de *instrumentum vocale*, sólo un grado por encima del ganado, calificado de *instrumentum semivocale* (según

la traducción latina de Aristóteles, quien, por otra parte, lamentaba la situación del hombre libre pobre afirmando que su único esclavo era la mujer); o que el del pensamiento romano, que proclamaba la *humanitas* como principio universal al mismo tiempo que sometía a la esclavitud a buena parte de la humanidad a su alcance.

La época de la Ilustración fue también, no se olvide, la de la industrialización, con el sometimiento de una parte creciente de la población a la condición de trabajadores asalariados privados de propiedad; la de la expansión económica de las colonias, con la reducción de millones de africanos a la esclavitud; la de la privatización y la domesticación de la vida familiar, con la separación entre esfera pública y esfera privada y el confinamiento de la mujer a la segunda; la del internamiento, con la reclusión forzosa de locos, enfermos y sobre todo, vagabundos.

El pensamiento ilustrado y liberal dividió a la humanidad en dos partes, una libre y otra sometida, aunque su tratamiento de la segunda consistiera las más de las veces en no aludir a ella y aunque se dieran las siempre honrosas y notorias excepciones. Dividió a la humanidad a través de distintas líneas de fractura, tales como la fortuna, el sexo, la raza o la edad. No es difícil reconstruir las dicotomías en que se organizaba:

| Libres | No libres |
|---------------|------------------|
| Varones | Mujeres |
| Propietarios | No propietarios |
| Burgueses | Proletarios |
| Blancos | No blancos |
| Civilizados | Salvajes |
| Edad adulta | Infancia |

Las dicotomías entre el estado de naturaleza y el estado civil (Locke), lo "sensible" y lo "inteligible" (Kant), la animalidad y la humanidad (Kant), etc. cobran así su pleno significado. El blanco frente al de color, el adulto frente al niño, el patrón frente al obrero, el rico frente al pobre, el guardián frente al preso,... personifican la civilización frente a la barbarie, la madurez frente a la infancia, el carácter moral frente al sustrato animal, la razón frente al instinto.

No es difícil comprender la estrecha relación entre la “carga del hombre blanco”, su “misión civilizadora”, y la responsabilidad en la educación del niño. ¿Acaso no justificaba Kant la opresión supuestamente paternalista —después de la caza y captura y del viaje mortífero— del africano negro, fuera por el europeo en su propia tierra, Africa, o por el plantador americano en el sur de los Estados Unidos o el Caribe, al proclamar la simpleza del negro? ¿Acaso no fue ésta, desde el principio hasta el fin, la justificación blanca de la moderna esclavitud negra? ¿Qué podía haber más sencillo que, tras tachar de inmorales o amorales a pueblos de costumbres distintas, negarles el tercer estadio de la educación kantiana, la autonomía de juicio, y forzarlos al primero, la obediencia impuesta?

Y ¿qué hizo Rousseau sino justificar el sometimiento de la mujer al hombre, identificándolos a él con la sociedad y la razón y a ella con la naturaleza y el instinto? Así, por ejemplo, cuando afirmaba:

No hay paridad ninguna entre ambos sexos en cuanto a lo que es consecuencia del sexo. El varón sólo en ciertos instantes lo es, la hembra es toda su vida hembra, o a lo menos, toda su juventud; todo la llama a su sexo, y para desempeñar bien sus funciones necesita de una constitución que a él se refiera.

(Rousseau, 1978, 278)

De manera análoga serían legitimadas las distintas formas de trabajo forzoso, las reducciones salariales, la represión del vagabundaje y la mendicidad, las restricciones a la movilidad y otros instrumentos dirigidos contra la clase obrera real y potencial a lo largo del siglo XVIII. Sus valedores fueron economistas ilustrados e ilustrados aficionados a la economía, formando un coro casi unánime en el que se integraron Bellers, Petty, Johnson, Fielding, Berkeley, Defoe, Townsend, Young, Law, Hume, Bentham, Hanway, Temple, Malthus, Ricardo, Say, etc. (sobre la posición de la economía política ante la clase obrera, en general, véase Furniss, 1965). Malthus resumió la opinión más extendida al afirmar que los trabajadores eran “inactivos, perezosos y sentían repugnancia por el trabajo” (citado por Bendix, 1963, 89), mientras otros no deja-

ron de señalar su imprevisión, su afición por la bebida, y así sucesivamente; en suma, un conjunto de atributos que indicarían un grado de civilización, dominio de la naturaleza, racionalidad, moralidad, etc. insuficientes.

Aun cuando la historiografía al uso deja fuera de la Ilustración a los economistas de la época, centrándose sólo en los autores de obras filosóficas o políticas, entre unos y otros se dio en realidad una curiosa especie de división del trabajo. Mientras que numerosos filósofos ilustrados negaban al pueblo la educación o se la concedían de mala gana, los economistas propugnaban para él una educación un tanto especial, la de las casas de trabajo y las escuelas-taller. Unos y otros consideraban al populacho infantil poco civilizado, etc., pero mientras que los filósofos, pensando en las "Luces", podían desdeñar su educación, los economistas, pensando en los hábitos de conducta, le concedieron una gran importancia.

En realidad, la Ilustración es un concepto historiográfico por el que se selecciona arbitrariamente un segmento del pensamiento en los orígenes de la edad contemporánea; en general, del siglo XVIII. Tal vez fuera más correcto hablar del liberalismo, cuya sección filosófico-política fue la Ilustración, pero cuya sección político-económica, más importante aunque menos inequívocamente emancipadora, fue primero el mercantilismo y luego el liberalismo económico.

En suma, el liberalismo, o la Ilustración, proclamó la igualdad entre los hombres, pero dejando intactas las divisiones de sexo, raza o clase. Su deseo de abolir las desigualdades afectaba solamente a las derivadas de la cuna, es decir, a las diferencias estamentales propias de la época feudal. La mejor y más conocida manifestación de estos límites se encuentra en el sufragio político, que excluyó inicialmente por doquier a los no propietarios (sufragio censitario), las mujeres, los hombres de otras razas y los jóvenes, además de otros grupos menores. Que su ulterior extensión a estos sectores se llevara a cabo siendo englobados en la lógica del mismo discurso que los había excluido es algo que muestra la potencialidad universalista de éste, pero que no debe hacer olvidar sus límites ni sus contradicciones internas. Al fin y al cabo, no fue el desarrollo libre y espontáneo del discurso lo que trajo sin más la inclusión de dichos sectores en la esfera de los derechos ciudadanos, sino el conflicto político y social, en ocasiones con una dinámica revolu-

cionaria, lo que forzó la ampliación del ámbito del discurso y del orden político amparado por él.

La rémora ilustrada en la educación

Si hemos incluido la categoría de infancia como determinación de la ausencia de libertad en el discurso liberal o ilustrado, no ha sido simplemente para forzar el razonamiento mediante una metáfora. Locke excluyó a los niños y jóvenes de la libertad por su condición no adulta:

Hemos nacido, pues, libres, de la misma manera que hemos nacido racionales; pero de momento, no podemos ejercitar la libertad ni la razón. La edad, que nos trae la una, nos trae también la otra. Vemos así cómo se compaginan la libertad natural y el sometimiento al padre y a la madre y cómo ambas cosas se fundamentan en idéntico principio. El hijo es libre porque su padre lo es, ya que se gobierna por la inteligencia de éste, y seguirá gobernándose hasta el pleno desarrollo de su propia vida. La libertad de la que goza el hombre que ha llegado a la edad de la discreción y el sometimiento del niño a sus padres hasta que la alcanza marchan tan unidos entre sí y son tan evidentes (...).
(Locke, 1976, 46)

En el siglo siguiente, John Stuart Mill, codificador del liberalismo, no sería menos drástico:

Probablemente no sea necesario decir que (...) no estamos hablando de los niños ni de los jóvenes de menor edad de la que la ley pueda fijar como condición adulta de los hombres o mujeres, (...) (los cuales) deben ser protegidos contra sus propias acciones.
(Mill, 1961, 198)

Niños y jóvenes, pues, fueron eliminados de la categoría de los sujetos libres con la misma fuerza que los no propietarios, las mujeres o los pueblos no europeos. Sólo en un punto su condición era más favorable como tales: su incapacidad, vinculada a su edad,

era transitoria y superable individualmente. Para los excluidos con carácter definitivo, los grupos antes citados, lo adecuado era una relación de autoridad muda, su sometimiento sin condiciones a la autoridad de los hombres libres. Para los excluidos por su condición de no adultos, esta autoridad tenía su otra cara en la educación. Los niños eran educables y podían llegar a la condición de libres, las mujeres no; y los no propietarios o no europeos disfrutaban de un estatuto más confuso en el que resultaba difícil distinguir el mero ejercicio de la autoridad sobre ellos de las pretensiones moralizadoras (hacia los trabajadores; aunque eso no los sacaría de su condición) o civilizadoras (hacia los hombres de color; presuntamente prometedoras para la raza, pero no para el individuo) a veces presentes en quienes la ejercían.

Como escribiera Kant:

La ilustración consiste en el hecho por el cual el hombre sale de la minoría de edad. El mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento sin la dirección de otro.

(Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración)

Otras culturas, sin dejar por ello de establecer distinciones por razón de la edad ni de desconocer la especificidad de la infancia y la juventud, le han destinado espacios de autonomía y áreas de responsabilidad. Nuestra cultura actual no lo hace: un menor es menor hasta que deja de serlo, permaneciendo hasta entonces bajo la autoridad omnímoda de los padres o de quienes, como por ejemplo la escuela, actúen *in loco parentis*. El límite de la mayoría de edad ha venido descendiendo con el tiempo, pero no ha dejado de ser un límite estricto. Tampoco ha dejado de serlo, para la sociedad en general, porque en el seno de cada familia o en distintas subculturas hayan podido aflojarse o distenderse las relaciones de autoridad.

Esto ha conducido a la eliminación de la libertad de la actividad de aprender y supuestamente (viceversa), a la organización del aprendizaje como un proceso de sumisión y a la presunción de que la libertad se ejerce desde una capacidad plena.

Lo segundo, la presunción de la plena capacidad, es necesario para el reconocimiento formal de la libertad de elegir; necesario

en el mercado, donde compradores y vendedores de mercancías, incluidos compradores y vendedores de fuerza de trabajo, presumen mutuamente de ser responsables de sus actos; necesario en la esfera política, donde se debe suponer a los electores plenamente capacitados para seleccionar entre las opciones presentes o para poner en pie otras; necesario, en fin, en la esfera de la familia, cuya creación tiene la forma social y jurídica de un contrato, o sea, de un libre acuerdo de voluntades, y donde la patria potestad o en general, las decisiones que afectan a los miembros son tomadas por quien ejerce la autoridad con plenas consecuencias.

Sin embargo, por muy necesaria que la presunción sea, la vida misma se encarga constantemente de desmentirla. Elegir es exponerse a errar y por consiguiente, una oportunidad de aprender. El aprendizaje, en definitiva, es algo que dura toda la vida, y no precisamente por ese reciente invento que es la formación permanente o recurrente. En todo caso, cabe señalar que la supuesta ausencia del aprendizaje en la vida adulta —al menos, fuera de la educación formal— no elimina su existencia; aquí, el discurso no altera la realidad.

Las cosas son distintas en el otro lado de la dicotomía liberal-ilustrada. La absolutización de la minoría de edad y el encuadramiento del proceso de aprendizaje en una relación de autoridad unilateral e impuesta sí configuran el aprendizaje mismo. En paralelo a la partición en dos por edades, divide a los individuos entre los que saben y los que no, doctos y legos, o si se prefiere la terminología de antaño, ilustrados y bárbaros, sujetos morales y animales inteligentes. Los primeros tienen que dominar a los segundos e indicarles el camino a seguir, según o contra su voluntad; los segundos sólo pueden aprender sometidos a los primeros. Locke era explícito:

(...) En cualquier cosa que mandéis o prohibáis a vuestro hijo, hacéos obedecer sin cuartel y sin resistencia; porque si llegáis a disputar con él una vez quién de los dos será el amo, lo que sucede cuando le ordenáis una cosa y se niega a hacerla, debéis adquirir una fuerte resolución de vencerle, con cualquier violencia a la que seáis obligado a recurrir para ello, si es que una señal o unas palabras no son capaces de someterle a vuestra voluntad, a menos que deseéis estar en el por-

venir, durante todo el resto de vuestra vida, bajo la dependencia de vuestro hijo.

(Locke, 1968, 177-8)

Kant no era menos partidario del rigor: la educación debía comenzar por la obediencia impuesta; continuar (la fase más importante) por la obediencia querida, obediencia al fin y al cabo, y culminar, como resultado, en la autonomía de juicio (la ilustración, la mayoría de edad). Y Rousseau, por su parte, no añadió en el *Emilio* sino la ficción de que la obediencia no parecería impuesta si lo era a través de las cosas en vez de a través de las personas.

La consecuencia de este planteamiento es la configuración de la minoría de edad como una condición de dependencia personal total y de la enseñanza como un proceso de sumisión a la disciplina, imposición e inculcación. Al eliminar la capacidad de decidir y correlativamente, la responsabilidad del proceso de aprendizaje, se priva a éste de su mejor instrumento: el interés. Se impide a niños y jóvenes ejercer sus facultades en lo más relevante y se les condena a malgastarlas en lo marginal y por ende, a desdeñarlas. Se les conduce así a lo que el mismo Kant tanto denunciaba:

(...) ¡Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piensa por mí, un pastor que reemplaza mi conciencia moral, un médico que juzga acerca de mi dieta, y así sucesivamente, no necesitaré del propio esfuerzo.

(Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?)

En lo concerniente a la educación, el balance de la Ilustración es contradictorio. Por un lado, aquélla recibió de ésta un impulso formidable, aunque severamente limitado, y pudo ir más allá de los límites iniciales precisamente por medio de la universalización de su discurso. Por otro, la Ilustración fijó un marco del que deriva la organización del proceso educativo como una relación de poder; organización que limita severamente las potencialidades del aprendizaje y altera su sustancia y resultados.

Dos siglos después, no han faltado propuestas de romper las dicotomías heredadas del pensamiento liberal e ilustrado, pero la tarea sigue pendiente ante nosotros: configurar el aprendizaje como un proceso de libertad.

REFERENCIAS

- BENDIX, R. (1963): *Work and authority in industry; Ideologies of management in the course of industrialization*. Nueva York, Harper and Row.
- CONDORCET (Marie Jean Antoine Caritat, marqués de) (1847): *Oeuvres de Condorcet*, edición de M. F. Arago, París, Firmin Didot Frères. Los escritos sobre educación forman el volumen VII.
- (1980): *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*, Madrid, Editora Nacional.
- FURNISS, E. S. (1975): *The position of the laborer in a system of nationalism: A study in the labor theories of the later English mercantilists*, Nueva York, Augustus M. Kelley.
- HELVETIUS, C. A. (1795): *Oeuvres complètes*, París, Pierre Didot l'Aîné.
- KANT, E. (1968): *Pädagogik*, en *Kants Werke*, edición de la Academia de Berlín, volumen XI, Berlín Oeste, Walter de Gruyter und Co. Hay traducción al castellano: KANT, *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983.
- (1978): *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*, Méjico, Porrúa.
- LASKI, H. (1977): *El liberalismo europeo*, Méjico, Fondo de Cultura Económica.
- LOCKE, J. (1968): *Thoughts on education*, en J. L. Axtell, ed., *The educational writings of John Locke*, Cambridge, Cambridge University Press. Traducción castellana: LOCKE, *Pensamientos sobre la educación*, Madrid, Akal, 1986.
- (1976): *Ensayo sobre el gobierno civil*, Madrid, Aguilar.
- (s/f): *On the conduct of human understanding*, en *The works of John Locke*, Scientia Verlag Aalen, basada en la edición de 1823 de J. Evans & Co., Londres. Versión castellana incluida en LOCKE, *Pensamientos sobre la educación*, Madrid, Akal, 1986.
- MILL, J. S. (1961): *The philosophy of John Stuart Mill*, edición de M. COHEN, N. York, Modern Library.
- MONTESQUIEU (1976): *El espíritu de las leyes*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.

- QUERRIEN, A. (1979): *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, La Piqueta.
- ROUSSEAU, J.J. (1868): *Considerations sur le gouvernement de Pologne*, en *Oeuvres complètes*, vol. I, París, Firmin Didot.
- (1978): *Emilio, o de la educación*, Méjico, Porrúa.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL IDEARIO ESCOLAR Y LA PROYECCION EDUCATIVA DE LOS ILUSTRADOS ESPAÑOLES

Jordi Monés i Pujol-Busquets

1. INTRODUCCION

Cabe precisar de antemano que los ilustrados españoles llegaban a la escena política con un cierto retraso; que les obligaba a acelerar el proceso de cambio en una sociedad que a nivel europeo realizaba mutaciones mucho más revolucionarias de las que preveían dichos ilustrados. Las minorías progresistas del siglo XVIII se apercibieron de la urgente necesidad de superar la estructura del Antiguo Régimen, siguiendo para ello los pasos de la Ilustración, que preconizaba el progreso, el espíritu de tolerancia, el filantropismo y la extensión de la educación como motores del cambio social; pero se olvidaron o no pudieron poner en marcha las reformas políticas, económicas y sociales para hacer viable su programa reformista.

Dado que dichas minorías estaban inmersas en los esquemas sociopolíticos y socioeconómicos de los grupos sociales dirigentes, de los cuales formaban parte, eran incapaces de comprender las verdaderas necesidades socioeducativas de los demás sectores sociales. Sin contar con una base social mínima y partiendo de un moralismo pedagógico esencialmente paternalista, fracasaron, en buena parte, en sus tentativas para racionalizar la estructura escolar; aunque debemos recordar que actuaron de generación puente para ulteriores reformas.

La bibliografía sobre la Ilustración en España y sus derivaciones a nivel espacial y temporal, en la cual se estudia directa o indirectamente el fenómeno educativo, resulta impresionante; lo que explica que el propósito de este trabajo sea muy limitado y se

centre en la formulación de propuestas encaminadas hacia la reflexión crítica en un campo de estudio donde ha dominado el positivismo y el neopositivismo y los análisis primordialmente culturalistas.

Dicha bibliografía proviene, en general, de la historia de la cultura; tendencia comprensible si pensamos en la influencia que ha ejercido la Ilustración en el pensamiento de las élites culturales españolas a lo largo de los últimos doscientos cincuenta años. Esta situación contrasta con la escasa influencia sobre la realidad socio-educativa, en la cual la expresada línea de pensamiento sólo se nos ha manifestado en determinados períodos y entre algunos grupos sociales.

Este hecho puede explicar la orientación de los historiadores de la educación hacia terrenos menos estudiados, máxime si tenemos en cuenta que dichos profesionales trabajan en una disciplina relativamente joven y sobre todo, que cuando se comienza a desarrollar dicha disciplina en España, el corpus teórico sobre la Ilustración, en su vertiente educativa, se sustenta ya sobre unas bases más o menos consistentes.

A pesar de todo, estamos plenamente convencidos de que los historiadores de la educación pueden aportar su grano de arena a partir de una visión personal del problema que parte de la particularidad de observar el fenómeno desde dentro del proceso educativo hacia el mundo macrosocial; lo cual puede enriquecer el contexto teórico. A este respecto, no podemos olvidar que la bibliografía sobre el tema, salvando algunas excepciones, se proyecta desde fuera hacia dentro, es decir, desde la perspectiva de la cultura hacia la educación, o quizá, en el mejor de los casos, con una dirección preferente hacia la educación de las minorías, fundamentalmente la enseñanza universitaria; terreno en el cual la relación entre la cultura, considerada en el sentido tradicional del término, y la educación resulta más evidente.

No se trata simplemente, sin embargo, de incorporar únicamente la visión de la historia de la educación, sino que por otra parte, conviene profundizar en la relación de la Ilustración con la historia de la ciencia y los aspectos socioeconómicos directa o indirectamente imbricados en el problema; terrenos poco estudiados hasta ahora, en comparación con el entorno sociopolítico, que ha merecido una mayor atención por parte de los estudiosos.

Observando, pues, la cuestión que nos ocupa desde estas nuevas vertientes, nos percatamos de la existencia de importantes lagunas tanto en los estudios sobre la Ilustración como en los trabajos que hacen referencia a las corrientes que podemos considerar herederas o continuadoras de la tradición ilustrada; vacíos que nos inducen a preguntas que hasta el momento o bien no han recibido respuesta o ésta no ha resultado del todo convincente, debido generalmente al carácter excesivamente lineal de los trabajos que se han realizado hasta el presente.

2. EL PERIODO ILUSTRADO

2.1. Prólogo

Tomando como punto de partida la Gran Bretaña, Francia y los estados alemanes, este fenómeno se relaciona directamente con el racionalismo propio de la burguesía, en su etapa hacia la toma del poder político que presupone la hegemonía estructural del modo de producción capitalista y la conformación del pensamiento del citado grupo social como ideología dominante. Aunque se trata de una concepción simplista, si consideramos la Ilustración desde un ángulo europeo global, nos hemos referido a ella porque podemos constatar que sólo resulta parcialmente válida para el caso del estado español, en el que dicha burguesía (o lo que podríamos llamar sectores burgueses) únicamente está implicada de una forma muy incompleta en el expresado modo de producción.

Las especiales características de la integración española en los cambios culturales y científicos europeos, las distintas tradiciones culturales internas, la evolución de la crisis del Antiguo Régimen y de las causas que la provocaron, etc., fenómenos que se relacionan con las diferencias en los ritmos de liberalización del sistema productivo y de urbanización, nos explican la existencia en el seno de las propias clases dirigentes de concepciones socioculturales y socioeducativas no exactamente coincidentes, a pesar de una aparente uniformidad, concepciones implícita o explícitamente formuladas.

A partir de estas premisas se nos plantean diversos interrogantes que giran en torno a una misma cuestión: ¿Existe sólo una Ilustración genérica o podemos hablar, por el contrario, de varias ilustraciones? ¿Nos encontramos frente a un fenómeno de carácter general, con los consiguientes matices diferenciales (no siempre precisados por cierto, como se desprende de una buena parte de la bibliografía), o bien las expresadas diferencias adquieren, en determinados casos, una sustantividad específica que nos lleva a considerar la existencia de corrientes ilustradas más o menos independientes? Esta dualidad admitida generalmente a nivel global europeo tiene además, a nuestro entender, una significación precisa en el caso del Estado español.

Partiendo, pues, de estas consideraciones cabría replantearse, tanto para el caso de una Ilustración con matices como en el de la supuesta existencia de diversos tipos de Ilustración, la metodología de trabajo dentro de la cual deberían figurar nuevos objetivos de estudio. Creemos, por otra parte, que podría otorgarse una mayor importancia a los aspectos comparativos (1), para intentar superar el excesivo esquematismo de una parte determinada de la producción bibliográfica de carácter monográfico.

A continuación y para ilustrar lo que acabamos de indicar, vamos a referirnos a algunas situaciones concretas, a título de ejemplo, relacionadas con los dos casos citados en los párrafos anteriores.

2.2. La Ilustración como fenómeno uniforme

Al hablar de lo que podríamos considerar como esquema tradicional, observamos, como ya se apuntaba, que existen diferencias mayores o menores, no siempre estudiadas, las cuales pueden ser de orden práctico, teórico-práctico y en menor grado, de carácter teórico, conservando, sin embargo, una unidad de tipo conceptual. A título de ejemplo, presentaremos a nivel esquemático cuatro casos que podrían considerarse también desde otros ángulos.

- a) El replanteamiento de la evolución a lo largo del tiempo, y muy especialmente en el transcurso del período ilustrado, de

Sociedades Económicas de Amigos del País, potenciadas desde la Administración a partir, sobre todo, del modelo de la Sociedad Vascongada (2). Cabe recordar, a este respecto, que dichas sociedades, a pesar de partir de una misma conceptualización teórica, presentan a nivel de práctica educativa unos resultados radicalmente distintos, debido en parte a condicionantes socioculturales y fundamentalmente a circunstancias socioeconómicas. Así pues, el estudio de la obra escolar de las Económicas no puede concebirse únicamente, como se procede en la mayoría de los casos, desde la perspectiva de la trayectoria de las instituciones de vanguardia, sino que debe observarse el fenómeno globalmente, incluyendo en el esquema analítico las aportaciones historiográficas que nos dan a conocer situaciones en las cuales los ilustrados se mueven, parcial o totalmente, al margen de su realidad inmediata y ejercen, como consecuencia, un influjo social nulo o prácticamente nulo (3).

- b) El análisis preciso de las diferencias, aunque no divergencias, en las formulaciones teóricas de los ilustrados más significativos con influencia directa sobre el aparato del Estado. En este sentido, pensamos concretamente en la mayor preocupación manifestada por un Jovellanos o un Cabarrús por la enseñanza elemental (4); hecho que contrasta con la corriente europea, en general, y española, en particular (5), orientada primordialmente hacia la educación de determinados estamentos. Dichas diferencias responden, a juicio de muchos observadores, a simples planteamientos individuales; con lo cual quedan al margen los componentes socioculturales, socioeducativos y especialmente socioeconómicos, las posibles tendencias socioideológicas dentro de la clase dominante, así como la incidencia, aunque en menor grado, de la evolución del contexto político europeo y español. Sería interesante, por tanto, formular nuevas hipótesis de trabajo en la línea apuntada y llevar a cabo consiguientemente los estudios pertinentes para una debida comprobación y posible reformulación.
- c) Indicaremos también la problemática derivada de la participación directa o indirecta de los sectores católicos dirigentes,

sean laicos o eclesiásticos, en la política educativa de los ilustrados, que plantea diversos interrogantes. Esta cuestión cuenta con una bibliografía relativamente poco extensa, pero en algunos casos excelente, tanto desde la vertiente conceptual, como en todo aquello que hace referencia a la obra escolar de la Iglesia que podemos considerar integrada dentro de las coordenadas del movimiento ilustrado (6), en base a una asimilación teórica y práctica del espíritu de las Luces (7). Carecemos, sin embargo, de análisis globales y comparativos, en relación, por un lado, con la Ilustración considerada en su conjunto y por el otro, con la vista de la postura de los demás sectores de la Iglesia (8), con el fin de analizar en profundidad el alcance real de la obra de los sectores ilustrados de la Iglesia, a nivel de personas y sobre todo global, en los distintos campos de la educación (9); análisis en los cuales la periodización histórica debe jugar un papel fundamental (10). Partiendo de la perspectiva de la historia de la educación y de la historia de la ciencia, los trabajos que proponemos, insertos en la necesaria revisión del impacto de la expulsión de los jesuitas, deberían abarcar, entre otras cosas, el análisis sociohistórico del apogeo y la extensión de las Escuelas Pías, la obra diversa y contradictoria de los Seminarios Conciliares (que adquiere un mayor volumen a partir de esta época), el impulso de instituciones de enseñanza elemental y (en menor grado) técnico profesional por parte de algunos sectores eclesiásticos, la participación directa o indirecta de los católicos militantes en la política escolar ilustrada (desde una perspectiva global), etc. (11)

- d) Finalmente y aunque se trata de una cuestión que escapa en cierta manera del planteamiento anterior, querríamos precisar que existe un déficit de trabajos que estudien la Ilustración, desde el ángulo específico de la historia de la pedagogía, analizando, por ejemplo, la realidad del aula en los distintos niveles, los métodos pedagógicos y didáctico-metodológicos utilizados al margen de las actitudes tradicionales, la incidencia de la generalización progresiva del libro de texto, de la aparición del control académico y en general, de la gestación de un aparato burocrático, a nivel educativo (huelga decir), muy poco definido.

2.3. La Ilustración como fenómeno plural

En el apartado anterior hacíamos hincapié en la necesidad de incorporar nuevos campos de estudio para matizar y profundizar algunos aspectos de la Ilustración como un fenómeno uniforme. En los párrafos siguientes intentaremos introducir el concepto de ilustraciones varias, partiendo de las distintas realidades socio-educativas.

Aunque al final de este apartado apuntaremos algunas posibilidades de análisis diferenciales en relación con la Ilustración, nos limitaremos específicamente a un caso concreto. A este respecto, cabe precisar que la Administración no sólo adoptó una actitud favorable a las Económicas, como ya apuntábamos, sino que además puso trabas al desarrollo de las Juntas de Comercio durante los primeros años de expansión de las Económicas de Amigos del País (12).

No se trata simplemente de una política coyuntural, sino que responde a la existencia de diversas concepciones sobre el desarrollo económico entre unas Económicas, que tenían un tono marcadamente agrario, y unas Juntas de Comercio, que respondían a una estrategia urbana e industrial (13); lo cual derivaba hacia diferentes políticas que presuponian distintas concepciones en relación con la educación popular.

Dado que la Junta de Comercio de Barcelona es la que expresa, probablemente, más a las claras las diferencias conceptuales y de orden práctico en relación con el modelo oficial de desarrollo, vamos a ocuparnos preferentemente de la especificidad de esta Institución.

Para atender a nuestro objetivo, soslayaremos las convergencias que lógicamente existían entre una Institución como dicha Junta de Comercio y los poderes públicos (14), centrándonos en las divergencias que se evidencian a partir de la segunda mitad de la década de los 80 del siglo XVIII (15), entre otras cosas, para cotejar diferentes programas ilustrados. Al margen de una serie de divergencias que pueden atribuirse a problemas de competencias nos interesan, especialmente, las diferencias que se advierten en el terreno de las formulaciones teóricas y en la actividad práctica.

Las diferencias entre la política educativa de la Junta barcelonesa y el programa propuesto por Campomanes venían esencial-

mente determinadas por los distintos procesos de desarrollo socio-económico (16); lo que explica que en Cataluña no llegasen a fructificar las Económicas (17). La situación de las zonas con un desarrollo en marcha, que necesitaba evidentemente una aceleración, contrastaba con el proyecto del Fiscal de Castilla, que partía de un desarrollo cero, a tenor de la realidad de la monarquía española contemplada en su conjunto (18).

Dichas diferencias no se limitaban a los objetivos educativos, puesto que incidían también en los fines y estaban en gran parte condicionadas por las contradicciones existentes entre las necesidades de una burguesía con intereses comerciales e industriales y un nuevo grupo estamental cuyos intereses eran más bien políticos y corporativos (grupo que en nombre de los postulados de la Ilustración afirmaba el poder establecido, dándole visos de modernidad) (19).

Por lo que se refiere a las Económicas, su proyecto educativo, política escolar y desarrollo económico, formaban parte de un ambicioso programa global, impulsado desde los organismos del poder político y/o social, que comprendía, en el caso de la enseñanza, desde la escuela de primeras letras, concebida en el marco de la formación profesional, hasta la educación de las élites. Dada la diversidad de las situaciones socioeconómicas y socioculturales, este programa no siempre se imbricaba en el tejido social y, como consecuencia, no avanzaba en la dirección prevista por los organismos gubernamentales. En diversos casos, a nivel de realizaciones prácticas, no se puede hablar de una política cultural o educativa propiamente dicha, sino de la mayor o menor buena voluntad de un filántropo o un grupo de filántropos con muy pocas posibilidades de hacer efectivos los anhelos de la clase dominante.

El establecimiento de centros escolares por parte de las Juntas de Comercio, y muy en particular de la de Barcelona, no nacía, por el contrario, en el marco de un desarrollo económico hipotético, sino que estaba condicionado por un desarrollo económico que ya existía y que en el caso barcelonés no se limitaba a dicha ciudad, sino que se proyectaba también a las zonas más dinámicas de la sociedad catalana (20). No existía, por consiguiente, como en el caso de las Económicas, un planteamiento previo elaborado, por lo menos en el momento álgido de la Ilustración (21),

sino que se trataba de una adaptación a un proceso evolutivo donde los intereses particulares y de grupo jugaban un papel decisivo. La trayectoria de la Junta de la Ciudad Condal respondía, en general, al dinamismo de la sociedad catalana de finales del XVIII; se trataba, en realidad, de la obra de un grupo social específico, con una cierta coherencia ideológica, que intentaba impulsar una serie de iniciativas que surgían de la base burguesa de la sociedad barcelonesa, en particular, y de algunos sectores de la catalana, considerada en su conjunto.

Cabe hablar también de la evidente falta de interés de la Junta de Comercio de Barcelona y de la burguesía, en general, hacia las escuelas de primeras letras; un problema marginal para dicha institución, puesto que el Principado de Cataluña le ofrecía un número suficiente de escolarizados para satisfacer sus necesidades socioeducativas centradas en la enseñanza técnico-profesional y científico-técnica, máxime si tenemos en cuenta, además, que la estructura político-social del Antiguo Régimen daba a la Iglesia y a los órganos dependientes del poder político el control directo o indirecto de la enseñanza elemental.

Resulta mucho más complejo el análisis comparativo del discurso ideológico (muy bien elaborado, en el caso de la Ilustración oficial), que presenta un marcado acento racionalista y que perderá fuerza a medida que avance la crisis del Antiguo Régimen. Dicho discurso, en cambio, resulta mucho menos explícito entre los sectores de la burguesía comercial e industrial, cuyo pensamiento, por otro lado, no puede incluirse en las coordenadas de un programa racionalista (22) a pesar de que aparece durante la segunda mitad del siglo XVIII una serie de críticas que no persiguen otra cosa que la modernización del país (23). Sin entrar en la discusión de los condicionantes que determinan la existencia, por un lado, de un programa aparentemente revolucionario con poca base social y por el otro, de un programa reformista que sale de la misma sociedad civil, sólo queremos reforzar la tesis de la coexistencia de una Ilustración plural.

Como ya indicábamos, nos hemos circunscrito a un caso determinado por lo que se refiere a las divergencias en el seno de la clase dirigente del Estado español (diferencias que no se limitan al caso estudiado, ni mucho menos); aunque cabe precisar que durante el reinado de Carlos III de España se observa una cierta

comunidad de ideas y de proyectos a nivel cultural y educativo dentro de dicho grupo social.

De acuerdo con el marco historiográfico apuntado, podríamos hablar de otros vacíos bibliográficos, primordialmente desde nuestra óptica. A título únicamente orientativo y dentro del concepto de Ilustración global, indicaremos, como ya apuntábamos al comienzo de este apartado, nuevas posibilidades de estudios diferenciales y/o comparativos; vacíos que desde la perspectiva de la historia de la educación, nos hacen pensar en trabajos que podrían dirigirse hacia lo siguiente.

- 1) Un mayor conocimiento de las coincidencias y divergencias que existían entre las distintas clases dirigentes y entre éstas y el grupo estamental del aparato del Estado, así como las propias contradicciones internas y externas y sobre todo, las incidencias de todo ello a nivel escolar (24).
- 2) El estudio evolutivo del papel sociocultural y socioeducativo de las distintas Academias e instituciones coetáneas en cuanto a la discusión científica, la relación ciencia-sociedad y la difusión de la ciencia, la tecnología y la cultura en sus diversas facetas observando toda esta problemática a nivel interno y externo, particular y global, y comparativamente entre sí. No pueden olvidarse tampoco los marcos socio-religioso y socioideológico ni los componentes pedagógicos o didáctico-metodológicos, en el caso de que se manifiesten.
- 3) En último término, podríamos hablar del análisis comparativo de las distintas realidades socioeconómicas y sus derivaciones culturales y educativas y de los condicionantes políticos e ideológicos. En este sentido, deberíamos conocer mejor la historia de las Academias ilustradas y de las Sociedades Económicas que no llegaron a materializarse, valorando cada uno de los factores apuntados y estudiando la posible relación, a este respecto, entre ellas o entre algunas de ellas.

3. CONSTITUCIONALISTAS Y LIBERALES FRENTE A LA EDUCACION

Como ya señalábamos en un principio, estos grupos políticos sólo nos interesan en su relación con los ilustrados. Vamos a limi-

tarnos, por tanto, a plantear algunas cuestiones con miras a corroborar o cuestionar, en líneas generales, determinados análisis que a primera vista pueden considerarse más o menos correctos, pero que no se apoyan, a nuestro entender, en bases suficientemente firmes.

En dicho planteamiento, situaremos en un primer plano el estudio del peso de la tradición ilustrada, el cual parte, en general, de considerar esta tradición y las llamadas corrientes de vanguardia como si se tratara de concepciones prácticamente sinónimas, o de que al menos existe una línea conceptual que sigue la dirección citada. En primer lugar, cabe observar que en ambos casos nos encontramos frente a conceptos sumamente ambiguos e incluso subjetivos; lo que plantea serias dudas sobre dichos análisis. Por otro lado, no se acostumbra a precisar el carácter puntual o global de esta sinonimia, sea política, ideológica, pedagógica, etc.

Las condiciones de este trabajo no nos permiten entrar en periodizaciones; lo cual nos impide especificar la evolución escolar y los rasgos diferenciales que presenta la época de la crisis del Antiguo Régimen (aspectos, en general, poco estudiados) (25). Como ejemplo, recordaríamos el poco interés suscitado por la política educativa de José I, vista desde la perspectiva de la historia de la educación (26) y de su influencia sobre los planteamientos escolares de las Cortes de Cádiz y del liberalismo, en general (27).

Contamos con suficiente información para fijar las cuestiones que no han recibido una clara influencia de la tradición ilustrada. En este sentido, podemos señalar que dicha influencia es prácticamente nula sobre la realidad escolar decimonónica; por lo cual sólo vamos a ocuparnos de ello de una forma tangencial. A este respecto, nos parece obvia la diferencia que existe entre la realidad del período ilustrado y la que se configura a partir primordialmente de la reforma liberal, a cualquier nivel de la enseñanza, tanto en el terreno cualitativo como en el cuantitativo; aunque conviene remarcar que los cambios cuantitativos que se producen desde finales del siglo XVIII hasta las postrimerías del XIX son menores de lo que cabía esperar (28).

Otra novedad que se observa a partir, sobre todo, del triunfo de los liberales, es el nuevo valor social y económico que adquiere la escolarización, por lo menos entre algunos grupos sociales (29);

en este cambio intervienen varios factores, entre los cuales se encuentra el nuevo marco legislativo (30).

Así pues, para intentar clarificar, en cada caso específico y en los diversos campos apuntados, el alcance real de la herencia ilustrada, debería seguirse una nueva orientación metodológica que recogiera las aportaciones recientes de carácter general y monográfico, para valorar las posibles convergencias y diferencias entre ilustrados y constitucionalistas y liberales (31) y muy especialmente, si éstas responden a nuevos o viejos planteamientos.

3.1. Influencia ilustrada a nivel ideológico

En el apartado anterior señalábamos la existencia en el seno de las clases dirigentes, durante el período ilustrado, de tendencias diversas más o menos explícitas; lo cual nos llevó a formular la presencia, en el marco del sistema, de diversas ilustraciones (hecho que determinaba un contexto ideológico menos uniforme y coherente de lo que se presume).

Nadie discute, sin embargo, la pluralidad ideológica de la clase dirigente del período liberal, que se movía en un mundo complejo en el que a pesar de la institucionalización de la propiedad privada, no se consolidó la Revolución industrial. Convivían, por tanto, los nuevos sectores burgueses con los estamentos que detentaban el poder en el Antiguo Régimen; dualidad que se manifestaba, entre otras cosas, en las distintas tendencias ideológico-políticas y en los compromisos legislativos sobre todo en la década moderada, época durante la cual se pusieron las bases legales de la reforma educativa.

Parece evidente la existencia de una cierta continuidad ideológica entre ilustrados, constitucionalistas y liberales, lo que falta dilucidar es el impacto de la tradición ilustrada en cada uno de los sectores socioideológicos del período liberal. A pesar del interés de esta cuestión, nos limitaremos a señalar la relación entre Ilustración y reforma liberal en aquellos puntos que parecen compartir o aceptar los diversos grupos de las clases dirigentes (32).

En cuanto a este problema, queremos destacar la preponderancia de la cultura y el pensamiento francés, tanto en los ilustrados como en los constitucionalistas y liberales (33) e incluso entre

los sectores vinculados al Antiguo Régimen (34). Ciñéndonos a la problemática que nos ocupa, la continuidad se manifiesta, fundamentalmente, en la línea que va desde el regalismo al jacobinismo, pasando por el enciclopedismo; aunque en estos dos últimos casos conviene hacer precisiones.

En realidad, por tanto, la tradición parece concretarse de una manera especial en la justificación teórica del predominio del Estado sobre la Iglesia, dado que el primero permite la racionalización del sistema político de acuerdo con las nuevas coordenadas socioeconómicas; lo cual comporta también una mayor presencia de dicho Estado en la sociedad civil y conlleva la elaboración de un corpus ideológico escolar con miras a una consolidación de la nueva estructura educativa, concebida como una de las formas de perpetuación del sistema.

A diferencia de Francia, en el Estado español secularización y laicismo educativos no representan, en muchos casos, términos paralelos, e incluso pueden llegar a ser conceptos antitéticos. Mientras que en el ideario de Condorcet se conjugan los conceptos secularización y laicismo educativo, o mejor dicho, neutralismo religioso en la escuela, ni los ilustrados, ni las Cortes de Cádiz, ni los hombres del trienio liberal, ni los revolucionarios de 1835, y mucho menos los gobernantes de la década moderada, se plantean la cuestión religiosa como un problema personal.

3.2. Incidencia ilustrada en la política escolar

Los planteamientos ideológicos tienen incidencia en el terreno político; aunque en este caso y dada la diversidad de tendencias ideológicas, las similitudes entre ilustrados y liberales son menos perceptibles.

Hemos indicado anteriormente que no se observa una continuidad aparente entre las realidades socioeducativas del período ilustrado y la época liberal; lo cual no prejuzga que la Ilustración pueda, o no, haber ejercido una determinada influencia política sobre constitucionalistas y liberales.

Podríamos decir que la política de estos dos últimos grupos sigue, con matices, la trayectoria de la tradición ilustrada; lo cual se evidencia mayormente en el grado universitario, sector en el que

los liberales materializaron el proyecto frustrado de la Ilustración, después de una serie de intentos que por motivos políticos no llegaron a cristalizar (35).

Por el contrario, la relación entre el proyecto educativo ilustrado, poco explícito por lo que se refiere a la estructura educativa (36), y la nueva organización escolar dividida en tres grados es difícil de establecer, dado que dicha organización presenta diferencias sustanciales en comparación con los ensayos llevados a cabo en el período ilustrado. La nueva estructura, que comienza a definirse durante el período napoleónico (37), se diferencia fundamentalmente de la tradicional en los siguientes puntos:

- a) La aparición de una enseñanza secundaria específica que poco tenía que ver con la trayectoria de la Ilustración española (38); enseñanza dirigida teóricamente a las clases medias (39), a pesar de que en ningún momento sirvió para satisfacer las necesidades socioeducativas de estos grupos considerados globalmente (40).
- b) La generalización del concepto de educación universal y gratuita, presentado por Quintana en su Informe (41), siguiendo, en cierta manera, la línea de pensamiento de Jovellanos y Cabarrús; propuesta que se irá perfilando a nivel práctico, pero que en ningún caso debe considerarse como sinónima de igualdad de oportunidades, dado que a cada clase social corresponde un tipo de enseñanza determinado (42).
- c) El replanteamiento de la enseñanza elemental, es decir, el paso de la escuela de primeras letras a la escuela primaria, que supone, a pesar de sus limitaciones (43), un salto cualitativo importante a nivel de contenidos, desde el ángulo comparativo (44).
- d) Cabría hablar de otras diferencias, dentro de una línea de continuidad a nivel de estructura educativa, en cuanto a la racionalización que va acompañada de centralización del sistema educativo. Mientras que los ilustrados introducen fórmulas de control sobre las instituciones escolares, los liberales dan un paso hacia adelante en la política de secularización y centralización, iniciada por los primeros Borbones, adop-

tando fórmulas de absorción que no siempre responden a criterios de supuesta modernización, es decir, de liquidación del Antiguo Régimen (45). La política de absorción se muestra más claramente en el sector universitario y científico-técnico, ya que en la enseñanza secundaria clásica y en el grado primario la centralización no adquiere las mismas características y queda, en parte, aplazada por el coste económico hasta finales del XIX y principios del XX (46).

3.3. Balance de la influencia pedagógica de la Ilustración

Antes que nada, debemos preguntarnos, desde nuestra perspectiva, si existe realmente una pedagogía de la Ilustración española. Es evidente que la influencia jansenista resulta decisiva en las nuevas propuestas pedagógicas, que se manifiesta un interés por la enseñanza utilitaria, que aparece una preocupación por la renovación didáctico-metodológica (47), etc.; pero lo que podría considerarse como pedagogía contemporánea, es decir, la puesta en práctica de la idea de que la educación no es exclusiva de unas determinadas clases y sobre todo, el concepto de libertad aplicado a la educación, en general, y al educando, en particular, son cuestiones que comienzan a interesar a principios del siglo XIX.

Es, por tanto, a partir de este momento cuando podría hablarse de una cierta pedagogía en la línea apuntada; aunque debe precisarse que se trata de ensayos o propuestas minoritarias que se suceden muy de tarde en tarde de la mano de algún educador vinculado al pensamiento liberal. A pesar de todo, no puede olvidarse que los liberales, en su mayor parte y como integrantes del aparato gubernamental, excesivamente preocupados por el control del Estado sobre la estructura educativa, relegaron a un segundo término las reformas que pudieran afectar a la vida interior de la escuela.

Cuando se afirma o se presupone que hay un camino, más o menos recto, que va de los ilustrados a la Institución Libre de Enseñanza, mucho nos tememos que dicha línea quede circunscrita a unos aspectos muy determinados, como pueden ser la curiosidad intelectual, la preocupación por los problemas reales de la sociedad (entre los cuales juega un papel decisivo la educación,

considerada como motor del cambio moral y social) y otros rasgos de menor importancia. Por todo ello, resulta difícil afirmar, sin que se lleven a cabo análisis más concretos, que ilustrados, liberales e institucionistas formen parte de una misma línea pedagógica.

Dado que el análisis comparativo del pensamiento pedagógico ilustrado y del liberal, considerado globalmente, no parece presentar un interés muy específico y que existe, por otra parte, dentro de la problemática de la historia de la educación una serie de cuestiones que afectan conjuntamente al período ahora estudiado y al que vamos a estudiar a partir del próximo apartado, hemos creído oportuno plantear estas cuestiones más adelante.

4. EL NUEVO MARCO DEL PERIODO 1868-1898

4.1. Justificación preliminar

Debemos puntualizar que estos límites cronológicos pueden ser discutidos, como se ha hecho en más de una ocasión (48), pero este estudio, dadas sus características, no puede entrar en este tipo de detalles. El hecho de agrupar en un mismo bloque el período revolucionario y la primera época de la Restauración responde a los objetivos de este trabajo, ya que a partir de 1868 el tema que nos ocupa se debe observar desde una nueva perspectiva que en líneas generales, presenta una cierta continuidad, a pesar de las diferencias entre las dos épocas que engloba este apartado y que a pesar de todo, estudiaremos, en parte, separadamente.

4.2. Los cambios de los años 1868-1874

El triunfo de la Revolución de septiembre de 1868 representa fundamentalmente la proclamación del liberalismo político (49), confirmado legalmente por la Constitución de 1869 en la que se afirmaba la libertad de prensa, de asociación, de reunión, de cultos, etc. (50); lo cual presuponía, en el campo educativo, la libertad de enseñanza concebida para que el cuerpo social y el individuo

podiesen crear, orientar y dirigir establecimientos docentes y para hacer efectiva la libertad de cátedra (51). Esta concepción se manifestaría en la práctica por la mayor libertad de decisión de los claustros, especialmente universitarios, y por la proliferación de centros de enseñanza de segundo grado, denominados establecimientos libres, muchas veces patrocinados por los propios Ayuntamientos (52).

Para los políticos del 68, que creían ciegamente en el poder de la educación para la reforma de la moral y de las conciencias, ésta no podía depender de la Iglesia, que vio muy limitada su influencia durante estos años (53), ni tampoco estar exclusivamente en manos del Estado, porque estaban convencidos de que la educación era esencialmente función de la sociedad y de sus organismos naturales.

A pesar de que la obra escolar de esta época es poco conocida (dado que, en general, los estudios se han limitado primordialmente al marco legislativo y al contexto ideológico), no vamos a entrar en su análisis y discusión, puesto que sólo nos interesan las nuevas perspectivas que se abren y su posible relación con la tradición ilustrada.

La nueva dirección político-ideológica, en la línea más pura de las concepciones ideológicas del liberalismo, pondría sobre el tapete las contradicciones de los liberales españoles, no sólo en el terreno político, sino también en el ideológico; algunas de ellas, específicas y derivadas del compromiso político con los sectores del Antiguo Régimen y otras, de índole más general, que tenían su origen en los antagonismos internos de una clase social cuya meta era la libertad individual en todos los órdenes de la vida social, por lo menos para su grupo social, y que pretendía a la vez reforzar su poder político mediante la edificación de un Estado centralizado (54). La evidencia de dichas contradicciones y muy particularmente el nuevo rumbo político pueden presentar diversas lecturas desde nuestro ángulo de observación.

Por lo que hace referencia a la posible relación con los presupuestos político-ideológicos de los ilustrados, podríamos centrarla primordialmente en dos puntos:

- 1) La renovada preocupación por la extensión de los bienes culturales, y concretamente la escolarización, que en el caso de

estos años abraza también la educación de la mujer. Al igual que los ilustrados, los hombres del 68 tienen una visión idealista de la educación, puesto que consideran que es un resorte esencial para llevar a cabo una reforma profunda de las estructuras socioeconómica y sociopolítica.

- 2) El paso adelante que se da en dirección al liberalismo político y que en nuestro caso lleva como consecuencia a la separación total entre la Iglesia y el Estado y consiguientemente, a la laicización de las instituciones públicas, incluidas las del sistema educativo, como primer paso para la secularización real de la sociedad (55).

Todo lo contrario nos suscita la concepción y puesta en marcha de la libertad de enseñanza, que no parece concordar con la tradición ilustrada y la política educativa del primer período liberal. Esta concepción se nos aparece, en realidad, como una respuesta al excesivo control político del Estado, teóricamente liberal, y a la marcada influencia de la Iglesia, que había recuperado su protagonismo a consecuencia del Concordato con la Santa Sede de 1851. Cabe tener en cuenta, sin embargo, que los presupuestos ideológicos y el marco legislativo del período revolucionario no se corresponden siempre con la política educativa real; por ejemplo, en el grado universitario, donde la descentralización avanzaba muy lentamente (56).

No puede olvidarse tampoco que a medida que nos acercamos al siglo XX, va declinando la influencia francesa; aunque ésta continúe evidenciándose a distintos niveles (57). Las élites culturales buscaban en los Estados alemanes y en la Gran Bretaña nuevas corrientes de pensamiento para dar contenido a sus concepciones teóricas (58); élites que comenzaban a jugar, directa o indirectamente, un cierto papel a partir de esta época.

4.3. La primera época de la Restauración (1875-1898)

Estos años no pueden considerarse como un simple retorno a las posiciones del período anterior a septiembre de 1868, especialmente en el campo educativo; aunque los famosos decretos Orovio pudieran presagiarlo (59).

La nueva situación política, que da facilidades prácticas para la expansión de la enseñanza congregacionista; la mayor agresividad de la Iglesia, que ofrece alternativas para la educación primaria y secundaria de las clases dirigentes (la superior continuará en manos del Estado); la nueva posición de este organismo, que frena su tendencia expansionista y afirma su control, así como la aparición de un laicismo militante anticlerical (60), constituyen nuevas situaciones que poco o nada tenían que ver con el proyecto educativo de los ilustrados.

Una de las más significativas novedades, en relación con el período prerrevolucionario, es la confirmación en la Constitución de 1876 de la libertad de enseñanza (61), aunque se entienda de forma distinta a la de la época inmediatamente anterior; lo cual, dadas las condiciones sociopolíticas, favorece a la Iglesia, pero posibilita a la vez el establecimiento de la Institución Libre de Enseñanza (62).

Ya en otros apartados hemos señalado algunas características, como la curiosidad intelectual y la fe en la educación; que encuentran alguna expresión desde los ilustrados hasta los regeneracionistas. Por todo ello y por lo indicado en los párrafos anteriores, vamos a limitarnos al recuerdo de la tradición pedagógica que abarcará, como ya apuntábamos al final de los apartados dedicados al período liberal, desde el comienzo de la tradición pedagógica española contemporánea, que aparece en la época que podríamos calificar de postilustrada o preconstitucional, hasta la primera época de la Restauración.

Aunque de forma fortuita, pero en un campo abonado, se comenzaba a experimentar, en 1803, en Tarragona, el método Pestalozzi (63), método que suscitó un gran interés en los medios oficiales; lo que determinó que se ensayase en la Corte a partir de 1807 bajo el directo impulso de Godoy, con la intención de extenderlo a otras ciudades españolas (64).

No nos interesa el método en sí, ni las causas políticas y sociales que motivaron su extinción, sino el hecho de que los patrocinadores de dicho método se hubieran identificado con el pensamiento del educador suizo. Sencillez y economía de medios, esquematización y racionalización, repudio de la abstracción y el verbalismo, atención a la realidad y a los sentidos, concepción del estudio como un juego para impulsar el autoaprendizaje, atención al

propio cuerpo, activismo y tendencia a la expresión de las propias necesidades, etc., he ahí un programa que expresa bien a las claras dicha identificación (65).

Cabe hablar además del método lancasteriano, de enseñanza mutua, que encontró un amplio eco entre los liberales en el primer trienio y en los años posteriores a la muerte de Fernando VII; movimiento cuya proyección no ha quedado suficientemente perfilada, pero cuyo objetivo no era, como en el caso de Pestalozzi, el descubrimiento del niño, sino más bien la expansión de la enseñanza entre las clases populares; con lo cual no creemos que pueda incluirse en la tradición que llevaría a las concepciones de la ILE, a pesar de que deberían estudiarse mejor los condicionantes políticos e ideológicos de la enseñanza mutua (66).

Existen otros eslabones, como la obra de Pablo Montesino y otras experiencias interesantes anteriores a 1868, pero la verdad es que la pedagogía de la Institución enlaza directamente con Froebel, un poco al margen de la tradición iniciada por medio de Pestalozzi (67); lo que no es óbice para que consideremos que existe una cierta continuidad pedagógica que va de las primeras experiencias pestalozzianas a los primeros jardines de infancia impulsados directa o indirectamente por la ILE.

Observamos también una cierta coincidencia entre la expansión y los resultados de las Sociedades Económicas de Amigos del País y las instituciones y personas que fuera de Madrid, siguieron los pasos de Francisco Giner y de Cossío; en ambos casos, la falta de una base social, en determinadas zonas, provocó una escasa incidencia práctica a corto plazo (68).

Conscientes de que podrían plantearse muchas más cuestiones referentes a la influencia de la Ilustración en esta época, sólo queríamos indicar, para terminar, que no se trata simplemente de estudiar la relación entre Ilustración e institucionismo, sino también entre Ilustración y regeneracionismo, observando, sobre todo, si la tradición ilustrada ejerce una mayor o menor influencia, a nivel educativo, en el pensamiento de Joaquín Costa.

5. ALGUNAS PUNTUALIZACIONES SOBRE LA TRADICION ILUSTRADA

El posible peso de esta tradición sobre los liberales y los hombres del 68 y sus continuadores ha sido presentado esquemática y parcialmente y sin tener en cuenta todo el grueso bibliográfico; especialmente, las aportaciones más recientes, algunas de ellas, monografías locales que nos están deparando más de una sorpresa.

De un análisis concienzudo de las citadas aportaciones y de otras que se realicen, se podría derivar un mayor conocimiento de entre otras, las cuestiones siguientes:

- La problemática cuantitativa; en especial, en relación con el alumnado, el profesorado y el coste económico de la enseñanza, incluidas las instituciones públicas y los diversos grupos sociales.
- El impacto real de la legislación en la vida de la escuela.
- El verdadero papel del maestro en la sociedad o las sociedades del siglo XIX.
- El camino que va de la escuela de costura al aprendizaje de la lectura (en algunos casos, lecto-escritura) en los colegios de niñas.
- La evolución real de la enseñanza técnico-profesional y los condicionantes político-ideológicos que determinaron su abandono (69).
- El proceso de evolución de las mentalidades, considerada la población en su conjunto, especialmente sobre el papel social, político y económico de la educación.

Todo ello, enmarcado en un contexto sociogeográfico, además de aportar nueva luz sobre la realidad escolar del siglo XIX, podría servir para llevar a cabo análisis comparativos con el período ilustrado, siempre y cuando se realicen estudios paralelos sobre el siglo XVIII.

Por otro lado, al hablar de la Ilustración, nos referíamos a la posible existencia de Ilustraciones en plural; planteamiento que hemos descartado al tratar de la influencia ilustrada, actitud que

responde a las diferencias contextuales derivadas del paso, por parte del Estado, de una política de control a una política de absorción (problema que se presenta de forma aguda en la enseñanza técnico-profesional).

En relación con esta cuestión, vale la pena puntualizar que en Cataluña —cabría estudiar si existen otros casos similares— se puede hablar, en el caso de la enseñanza anteriormente citada, de una línea continua, más o menos, que va desde las escuelas de la Junta de Comercio hasta la política de Prat de la Riba en la Diputación de Barcelona, y en la Mancomunidad de Cataluña después, pasando por la Escuela de Bellas Artes de San Jorge, y la política en este terreno del período 1868-1874 (70). Debería analizarse, sin embargo, el alcance de dicha continuidad; pero es evidente que existía una conciencia, o una memoria histórica, que se manifestaba en determinadas épocas (71).

6. RECAPITULACION

Como ya se indicaba en los prolegómenos de este trabajo, nuestra única pretensión ha sido poner sobre la mesa una serie de cuestiones que la historiografía o bien no ha abordado o cuyas conclusiones no han resultado, a nuestro modo de ver, suficientemente satisfactorias. Nuestro punto de partida excluye, por tanto, toda conclusión, puesto que se dirige a la profundización del análisis para poder llegar a síntesis más válidas; se trata, pues, de plantear problemas, no de resolverlos.

Y para concluir, intentaremos justificar el hecho de que nuestro estudio se limite a finales del siglo XIX. Aparte de razones de espacio, hay que tener en cuenta, sobre todo, que a medida que avanzamos en el tiempo, la influencia de la Ilustración es más matizada e indirecta y que aunque llegue a la Segunda República, lo hace a través de la ILE. Después de la Guerra Española y con los cambios que se producen en el universo educativo después de la Segunda Guerra Mundial, sería muy aventurado hablar de influencia ilustrada; aunque la tentación de aplicar la máxima "todo para el ueblo, pero sin el pueblo", con que se quiere definir el Despotismo Ilustrado, se manifiesta a lo largo de todo el siglo XX.

NOTAS

- (1) En este sentido, queremos precisar que no nos referimos a la metodología utilizada en el campo de la Pedagogía Comparada, sino que pensamos en los métodos historiográficos.
- (2) "La sociedad de Azcoitia surge autónoma, las sociedades ulteriores surgen a su imagen y semejanza, las sociedades ulteriores surgen a su imagen y semejanza, las sociedades ulteriores surgen a su imagen y semejanza..." Ramón CARANDE. El Despotismo Ilustrado de los "Amigos del País", en *Siete Estudios de Historia de España*. Esplugues de Llobregat. Ediciones Ariel, 1969, p. 151.
- (3) A título de ejemplo, citaremos el caso de la Sociedad Mallorquina de Amigos del País. Véase al respecto Bernat SUREDA GARCIA. "Reformisme i educació elemental", en *L'educació a Mallorca (Aproximació històrica)*, Mallorca, Editorial Moll, 1977, pp. 11-38.
- (4) En relación con esta problemática, puede consultarse Jean René AYMES, "Les 'ilustrados' espagnols de la deuxième moitié du XVIII^e siècle et l'enseignement élémentaire —Etude comparative—", en *Ecole et société en Espagne et en Amérique Latine (XVIII^e-XX^e siècle)*. Publications de L'Université de Tours, 1983, pp. 9-48.
- (5) No se trata simplemente de las diferencias entre un Olavide y un Floridablanca y Jovellanos y Cabarrús, sino de constatar que a nivel europeo las cosas son exactamente iguales. Es de sobra conocido el caso francés, en el que resulta significativa la actitud de Voltaire, contraria a la instrucción de los campesinos, frente a la postura de Diderot y Condorcet, favorables a la instrucción de todo el pueblo.
- (6) Entre los titulares de sedes episcopales que pueden considerarse integrados en esta corriente (muchos de ellos, con una obra cultural y/o educativa remarcable) podemos citar: Felip Bertran, obispo de Salamanca (1763-1782); Josep Climent y Avinent, obispo de Barcelona (1766-1775); Francesc Armanyá y Font, obispo de Lugo (1768-1785); arzobispo de Tarragona (1785-1803); Alonso Cano, obispo de Sorogorbe (1770-1781); el cardenal Francisco Antonio de Lorenzana, nombrado arzobispo de Toledo en 1772, y su hermano Tomás, obispo de Girona (1775-1796); Francisco Fabián Fuero, arzobispo de Valencia (1773-1795); Joaquín de Santiyán y Valdivieso, arzobispo de Tarragona (1779-1783); Francisco de Veyán y Mola, obispo de Vic (1784-1815); Félix Rico, obispo de Teruel (1795-1799); Felix Amat de Palou

y Font, nombrado arzobispo in partibus de Palmira en 1805 y Félix Torres Amat y de Palou, obispo de Astorga (1833-1847). Contamos con estudios y biografías de buena parte de estos prelados, con muchas referencias al mundo educativo, pero nos faltan trabajos que valoren estas obras con carácter globalizador.

- (7) Consultar, en relación con este problema, P. Miquel BATLLORI, "Les relacions culturals hispano-franceses del segle XVIII. Directrius historio-gràfiques de la postguerra", en *Catalunya a l'època moderna. Recerques d'història cultural i religiosa*. Barcelona. Edicions 62, S.A., 1970, pp. 401-409.
- (8) Podría servir de guía, aunque circunscribiéndose a la problemática escolar, la obra de Emile APPOLIS, *Entre janzenistes et zelanti: le "tiers parti" catholique au XVIII siècle*. París, 1960.
- (9) A pesar de la existencia de algunos trabajos monográficos que tratan, directa o indirectamente, estos temas (véase nota 6), la bibliografía sobre aspectos generales es más bien escasa.
- (10) Una excelente contribución a dicha periodización puede encontrarse en José Manuel CASTELLS, *Las asociaciones religiosas en la España contemporánea. Un estudio jurídico-administrativo. 1767-1965*. Madrid, Taurus ediciones S.A., 1973.
- (11) Todos estos aspectos han sido tratados, generalmente, de una forma parcial sobre cuestiones concretas, especialmente en el caso de las actividades escolares de los escolapios y de la trayectoria de los Seminarios Conciliares.
- (12) Entre 1758 y 1772 se establecieron seis Juntas de Comercio, mientras que en el período que media entre 1765 y 1774 sólo se crearon dos Sociedades de Amigos del País; debemos recordar, por otro lado, que en 1772-1784 no se aprobó ninguna Junta de Comercio (por lo menos se solicitaron cuatro), en cambio entre 1774 y 1784 nacían 40 Económicas (número que entre 1785 y 1808 se elevaría a 107). Véase Rafael María LABRA, *Las sociedades económicas de amigos del país*. Madrid. Tipografía Al. Alonso, 1904.
- (13) Incluso en el caso de Valencia, ciudad que contaría con una Junta de Comercio y una Económica —dualidad poco normal— fundadas en 1762 y 1776 respectivamente, en la Junta de Comercio se observa una preocupación industrial dominante y en la Económica los intereses se

- dirigen hacia la cosecha. Consúltese Ernest LLUCH, *El pensament econòmic a Catalunya (1760-1840). Els orígens ideològics del proteccionisme i la presa de consciència de la burgesia catalana*. Barcelona. Edicions 62, S.A., 1973, p. 355, nota 13.
- (14) Sobre esta cuestión, véase Jordi MONES I PUJOL-BUSQUETS, *L'obra educativa de la Junta de Comerç de Barcelona. 1769-1851*. Barcelona. Cambra oficial de Comerç, Industria i Navegació, 1987, pp. 226-233.
- (15) A los problemas derivados de la creciente burocratización del aparato gubernamental, cabe añadir la problemática que se planteó a consecuencia de la crisis sociopolítica de finales del siglo XVIII, coyuntura que afectó negativamente a la burguesía comercial, arrastrando por consiguiente a la Junta de Comercio de Barcelona.
- (16) Véase Ernest LLUCH, *El pensament econòmic a Catalunya...*, op. cit., p. 126 y ss.
- (17) La negativa del Ayuntamiento de Barcelona a establecer una Económica en dicha ciudad explica, en gran parte, el fracaso del programa del Fiscal del Consejo de Castilla en el Principado de Cataluña, a pesar de las experiencias de Tárrega y Tarragona. El balance de la sociedad de Tárrega (1777-1792), dentro de las coordenadas oficiales, parece más bien pobre. La de Tarragona, fundada en 1785, llevó a cabo un trabajo efectivo hasta 1793, aunque no puede considerarse inscrita en la trayectoria de las Económicas, sino que se encuentra a medio camino entre estas sociedades y las Juntas de Comercio.
- (18) Las diferencias entre el mercantilismo agrario de los hombres del Despotismo Ilustrado y el liberalismo industrialista de los nacientes sectores burgueses se caracterizaban no sólo por divergencias en el proceso de desarrollo, sino también por las discrepancias sobre la supresión o resituación de los gremios, respecto al lujo y en relación con la educación popular. Consultar Ernest LLUCH, *El pensament econòmic a Catalunya...*, op. cit., p. 126.
- (19) Las nuevas instituciones creadas por el reformismo borbónico constituirán los máximos exponentes del pensamiento de los ilustrados y sus predecesores, de manera especial a nivel educativo. A este respecto, destacaremos las Academias, particularmente la real Academia de Nobles de San Fernando y en un segundo plano, la de San Carlos de Valencia, la de San Luis de Zaragoza y la de la Concepción de Valladolid. En dichas instituciones, sobre todo en la primera, modernización, racionaliza-

ción, centralización y clasismo formaban parte de un conjunto aparentemente homogéneo. Sobre los problemas prácticos que planteó esta política, consúltese Jesús A. MARCOS ALONSO, "Arquitectos, maestros de obra, aparejadores", en *CAU*, n.ºs 21-22 y 24, 1973-74.

- (20) Según los estatutos fundacionales, la Junta de Comercio de Barcelona era un representante legal de la Junta General de Comercio y Moneda; lo que significaba que tenía jurisdicción sobre todo el territorio de Cataluña, aunque en cuanto a la provisión de fondos esta jurisdicción no se hizo efectiva hasta 1816 y perdió su sentido a partir de la división provincial de Javier de Burgos de 1833. Véase sobre este punto Jordi MONES I PUJOL-BUSQUETS, *La Junta de Comercio de Barcelona...*, op. cit., Cap. VIII, pp. 256-290.
- (21) A partir de comienzos del siglo XIX, y particularmente después de la guerra napoleónica, la Junta de Comercio de Barcelona elaboró un proyecto educativo de carácter global.
- (22) No existía en Cataluña una tradición voltairiana y filosofista parecida a la del núcleo de Azcoitia, aunque los libros de Montesquieu, Diderot, Rousseau, etc. fueran conocidos en ciertos sectores. Véase Alexandre GALI, *Rafael d'Amat, Baró de Maldà*. Barcelona, Editorial Aedos, 1954, p. 255.
- (23) Consúltese Jaume VICENS VIVES, *Coyuntura económica y reformismo burgués*. Esplugues de Llobregat, Ediciones Ariel, S.A., 1968, pp. 52-53.
- (24) Nos referimos primordialmente a los estudios parciales y globales sobre la dualidad Sociedades Económicas-Juntas de Comercio en su vertiente educativa, así como también a las diferencias que podían existir entre los grupos dirigentes vascos; más concretamente, las Sociedades Económicas y el Gobierno central.
- (25) Ver sobre esta época Julio RUIZ BERRIO, *Política escolar en España en el siglo XIX (1808-1833)*. Madrid, C.S.I.C., 1970; Bernat SUREDA, *Del pestalozzismo al movimiento normalista. Los métodos educativos en el tránsito del Antiguo al Nuevo Régimen en España*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 1982.
- (26) Respecto a esta cuestión, consultar Pere SOLA i GUSSINYER, "La prehistoire recente des Ecoles Normales en Espagne", en *International*

Standing Conference for the History of Education (1), Leuven (Lovaina), 1979, actas no publicadas; Antonio VIÑAO FRAGO, *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Madrid, Siglo veintiuno de España Editores, S.A., 1982, pp. 192-210.

- (27) Consultar en relación con ello George DEMEPSON, *Juan Meléndez Valdés et son temps (1754-1817)*. París, Librairie C. Klincksieck, 1962.
- (28) La línea de análisis de la escolarización comparativo-evolutiva, a nivel cualitativo y cuantitativo, llevada a cabo en Francia no ha encontrado imitadores en España, con la excepción quizá de Antonio Viñao. Señalemos a título de ejemplo Dominique JULIA, "Les recherches sur l'histoire de l'Education en France au siècle des lumières", en *Histoire de l'Education*, diciembre, 1978, n° 1, pp. 15-38.
- (29) El prestigio de la educación quedó limitado casi exclusivamente en estos años a las clases medias, puesto que para ellas constituía un factor de movilidad social, por lo menos en teoría.
- (30) Cabe hacer matizaciones al respecto, ya que no debe olvidarse que la discordancia entre la realidad y la ley constituye uno de los rasgos característicos de la educación contemporánea en España.
- (31) Las limitaciones de este trabajo nos impiden precisar las diferencias entre constitucionalistas y liberales; por lo cual, en algunos casos, nos referimos a ellos indistintamente. Para comprender estas diferencias se puede consultar Mariano PESET-J. Luis PESET, *La universidad española (siglos XVIII y XIX). Despotismo Ilustrado y revolución liberal*, Madrid, Taurus ediciones, S.A., 1974; Antonio VIÑAO FRAGO. *Política y educación...*, op. cit.
- (32) Algunos sectores burgueses, en especial la burguesía catalana, no compartían algunos de estos puntos, pero los aceptaban, porque el estado liberal les aseguraba el orden público y el proteccionismo.
- (33) En cuanto a estos últimos, al margen de la influencia francesa, no debemos olvidar la relación que establecieron los exiliados liberales con Inglaterra.
- (34) Respecto a la idea de que la llamada tradición española del siglo XIX es de origen europeo, especialmente francés e italiano, véase Javier HERRERO, *Los orígenes del pensamiento reaccionario español*. Madrid, Editorial Cuadernos para el Diálogo, EDICUSA, 1971.

- (35) Recordemos los informes de Olavide y de Maians, el plan Caballero de 1807, el informe Quintana de 1813 y el Reglamento de Instrucción Pública de 1821.
- (36) Los ilustrados prepararon planes de estudios, como el de Cándido María Trigueros (1768), pero no se preocuparon de la estructura educativa. Los últimos trabajos de Jovellanos, ya dentro del período napoleónico, no los consideramos en el marco de la Ilustración.
- (37) En este sentido, señalaremos la obra educativa del gobierno de José Bonaparte, influida por la reforma napoleónica (especialmente la Ley de 1º de mayo de 1802 de creación de los liceos), así como también las preocupaciones educativas de las Cortes de Cádiz.
- (38) Consultar al respecto Antonio VIÑAO FRAGO, *Política y educación en la España contemporánea...*, op. cit., pp. 193-210.
- (39) Se habla, a grandes rasgos, de la existencia de dos tipos de clases medias: las que se consideran productoras y útiles y las conceptuadas como dirigentes y acomodadas; pero no existen estudios sociocuantitativos de cada una de ellas.
- (40) La enseñanza media, casi circunscrita al bachillerato, sin salidas propias y concebida en función del grado superior, estaba pensada, en gran medida, para las clases dirigentes y acomodadas; lo que frenaba, por consiguiente, la expansión de las clases productoras y útiles.
- (41) Véase el "Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer el arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública. 1813", en Manuel José QUINTANA, *Obras completas*. Madrid. Ed. A. Ferrer del Río. Biblioteca de autores españoles, 1946, Tomo XIX, pp. 175-191.
- (42) La concepción clasista de la división de la enseñanza en tres grados, de acuerdo con criterios sociales, está muy bien resumida en Mariano CARDERERA. *Diccionario de métodos de enseñanza*. Madrid, 1884, 3ª ed, Tomo I, p. 200.
- (43) Se experimentaron cambios, cuantitativos y cualitativos, importantes en la educación de las niñas, pero debemos resaltar que ni la escolarización ni el nivel de estudios estuvieron a la altura de las circunstancias.
- (44) A pesar de que la incidencia del positivismo pedagógico se evidencia en mayor grado en las enseñanzas media y superior, la escuela primaria fue mucho más rica en contenidos que la escuela de primeras letras.

- (45) Respecto a esta contradicción, véase Jordi MONES I PUJOL-BUSQUETS, *L'obra educativa de la Junta de Comerç...*, op. cit., pp. 239-246.
- (46) Los profesores de enseñanza media dependieron económicamente de las Diputaciones hasta 1887 y los maestros de enseñanza primaria, de los Ayuntamientos hasta 1901.
- (47) En relación a este punto, nos interesa la introducción gradual del libro de texto, reforma especialmente significativa en las Escuelas de Náutica. Consultar Horacio CAPEL, *Geografía y matemáticas en la España del siglo XVIII*. Vilassar de Mar, Oikos-Tau ediciones, S.A., 1982, pp. 245-257.
- (48) Véase la argumentación de Ivonne TURIN, *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*. Madrid, Aguilar, 1967, pp. 354-357.
- (49) Los liberales no renunciaban teóricamente al liberalismo político a largo plazo, pero no hacían nada para implantarlo a medio o corto plazo.
- (50) Consultar el artículo 21 de la Constitución de 1869 y los artículos 34, 35 y 36 del proyecto de Constitución Federal de 1873.
- (51) Como se sabe, el artículo *Rasgo* de Castelar, publicado en el periódico *Democracia*, fue el inicio de una crisis que demostraba la fragilidad de la libertad de cátedra y el detonante que condujo a la noche trágica de San Daniel. Ver Paloma RUPEREZ, *La cuestión universitaria y la noche de San Daniel*. Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1975.
- (52) Resulta urgente la elaboración de mapas escolares del siglo XIX sobre la base de datos fiables, entre los cuales se podría incluir el dedicado a los establecimientos libres, creados o proyectados durante el período revolucionario.
- (53) Como contrapartida, cabe señalar que la Iglesia elaboró, probablemente durante estos años, la estrategia que le hizo recuperar el terreno perdido, por lo menos en parte, desde 1835.
- (54) Esta contradicción se evidencia claramente en toda la Europa Latina, especialmente en Francia.
- (55) En este sentido, sería interesante conocer mejor el papel de la masonería, así como también la relación que pudiera existir entre los masones y la enseñanza durante el período que estudiamos.

- (56) Las limitaciones de la descentralización universitaria quedan patentes en los decretos de Eduardo Chao, Ministro de Fomento, del 2 y 3 de junio de 1873. Véase "Diario de las Cortes Constituyentes", Madrid, 1873, p. 1181, citado en Ivonne TURIN, *La educación y la escuela en España...*, op. cit., p. 292; "Actas de la Diputación Provincial de Barcelona", 13-VI-1873, citado en Josep TERMES, "El federalisme català", en *Recerques*, 2, Barcelona, 1973, pp. 68-69, nota 113.
- (57) No se trata únicamente de la influencia político-educativa, sino también del intento del reformismo universitario de implantar en los programas una filosofía oficial basada en el moderantismo francés y su filosofía ecléctica, al margen de otras influencias.
- (58) Los casos más representativos son los de Julián Sanz del Río y Ramón Martí d'Eixalà en relación con las filosofías germana y escocesa respectivamente. La bibliografía sobre Sanz del Río es bastante extensa; a título de ejemplo recordaremos Julián Sanz del Río, *Textos escogidos*. Estudio preliminar por Eloy Terrón, Barcelona, Ediciones de Cultura Popular, 1968. En cuanto a Martí d'Eixalà, el legado escocés, inglés y francés y su propia originalidad se pueden comprender en Jaume ROURA, *Ramón Martí d'Eixalà i la filosofia catalana del Segle XIX*. Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1980.
- (59) Sobre las destituciones de 1867 y 1868, que comienzan con la de Sanz del Río (R.O. 31-XII-1867) y el Decreto y la Circular de 26-II-1875, consultar Antonio JIMENEZ-LANDI MARTINEZ, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. Los orígenes*. Madrid, Taurus ediciones S.A., 1973, pp. 247-263, 431-486, 649-702.
- (60) Respecto a su expresión a nivel educativo, puede consultarse Pere SOLA, *Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna*, Barcelona, Edicions 62, S.A., 1978, pp. 173-203; Jordi MONES I PUJOL-BUSQUETS, "Le laïcisme éducatif et l'influence des lois Ferry en Espagne dans le dernier quart du XIXe siècle en *L'offre d'école. Elements pour un étude comparée des politiques éducatives au XIX siècle*. Sous la direction de Willem Frijhoff, Paris, 1983, pp. 327-340.
- (61) Sobre la confesionalidad católica y la libertad de enseñanza, véanse los artículos 1, 2, 3, 11 y 12 de la Constitución de 1876.
- (62) Resulta sintomática la frase de Castelar "*Fue una barbaridad*", referida a su conducta y a la del marqués de Orovio, y su continuación "*Pero hay que alegrarse de ello, por ese fruto*", es decir, la ILE. Ver al respecto

Alberto AGUILERA ARJONA, *Salmerón*, Madrid, Francisco Beltrán, 1918, p. 278, citado en Alberto JIMENEZ-LANDI MARTINEZ, *La Institución Libre de Enseñanza II. Periodo parauniversitario*, Madrid, Taurus-Alfaguara, S.A., Taurus ediciones, 1987, p. 11.

- (63) Siempre se pasa por alto el ambiente ilustrado tarragonés en aquellos años, cuestión que cabría estudiar en relación con el método Pestalozzi. Sobre dicho ambiente, véase José SANCHEZ REAL, *La Sociedad de Amigos del País de Tarragona*, Instituto de Estudios Tarraconenses, Ramón Berenguer IV, 1972.
- (64) En relación con el movimiento pestalozziano en España, consultar Bernat SUREDA, *Del pestalozzismo al movimiento normalista...*, op. cit.
- (65) Ver Antonio VIÑAO FRAGO, *Política y educación...*, op. cit., pp. 76-77.
- (66) En 1816 el duque del Infantado comisionó a John Kearney, de origen inglés, que estaba experimentando el método lancasteriano, para que fuera a Londres y París a estudiar este sistema. En 1818 se ponía en marcha en Madrid una escuela patrocinada por la "Junta protectora del método de enseñanza mutua". En cuanto a su expansión, los datos y las interpretaciones son un poco contradictorios.
- (67) La ascendencia krausista de Froebel explica en buena parte el interés que suscita la obra del educador alemán durante la Restauración.
- (68) A medio y largo plazo las diferencias son mayores, puesto que la incidencia social de la Institución Libre de Enseñanza es mucho más evidente que la de los ilustrados.
- (69) Para comprender este fracaso, se puede consultar Ramón GARRABOU, *Enginyers industrials, modernització econòmica i burgesia a Catalunya (1850- inicis del segle XX)*, Barcelona, L'Avenç, S.A., 1982; Pere SOLA, "La educación técnico-profesional y agraria en España en la segunda mitad del siglo XIX: una visión desde la burguesía periférica", en Mariano F. ENGUITA (ed.), *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, Ediciones Akal, S.A., 1986; Antonio VIÑAO FRAGO, *Política y educación*, op. cit., pp. 365-66.
- (70) En este sentido, debemos recordar la figura de Ramón Manjarrés y Bofarull, quien al ser disuelta la Escuela de Ingenieros de Sevilla, se incorporó a la Escuela Industrial de Barcelona. Además de participar en la creación de la Escuela Provincial de Artes y Oficios de Barcelona, organizó

cursos para obreros. Por otro lado, por iniciativa de la Escuela de Bellas Artes, se creó a finales de 1868 una Escuela de Arquitectura, germen de la Escuela actual.

- (71) A lo largo de la segunda mitad del siglo XIX son constantes las referencias a la obra escolar de la Junta de Comercio para contraponerla a la realidad del momento. Por otro lado, Prat de la Riba recordaba también la trayectoria de la Diputación en el periodo revolucionario. Ver "Universitat Industrial", en *La Veu de Catalunya*, 16-VI-1909, edición de noche.

LA EDUCACION DE LA MUJER EN LA ILUSTRACION ESPAÑOLA

Margarita Ortega López

La Revolución científica del s. XVII no sólo había rebatido las obsoletas ideas de la escolástica hasta entonces imperante, sino que —lo que es mucho más importante— también propició un nuevo talante para el hombre, en el que una esperanza ilimitada en la capacidad humana para superar cualquier obstáculo y para buscar soluciones racionales se elevó a la categoría de dogma y fue alborozada y paulatinamente introduciéndose por todos los países. En esta revisión general de las costumbres y de los credos imperantes tan útil y ventajosa era, por ejemplo, la labor de un ebanista que creaba nuevos muebles que acrecentasen la comodidad en su disfrute, como el trabajo de los científicos que dirimían en los laboratorios el destino de la civilización europea. En esta nueva mentalidad, ambos llevaban emparejada la idea de fomentar el progreso y la felicidad de los pueblos. Por eso, necesidades, aspiraciones e investigaciones se fundieron en el corazón de la ciencia y ésta alimentó la comodidad y la razón como planteamientos necesarios para obtener la felicidad apetecida.

En este intercambio permanente entre materia y espíritu la educación se mostró como motor de un nuevo progreso social que Europa estaba mostrando al mundo. En consecuencia, todos los países acataron en sus programas reformistas la necesidad de expandir la educación de sus ciudadanos como elemento imprescindible para la transformación perseguida. Para la Ilustración española fue un auténtico modelo moral.

En efecto, en nuestro país los ilustrados vivieron su tarea con una verdadera obsesión pedagógico-moral, sin olvidar la fundamental dimensión económica que esta ideología burguesa perseguía. No es extraña, por tanto, la consistencia con la que hicieron proliferar la enseñanza “de saberes útiles”, que permitiesen avances en

la agricultura, la medicina, la industria, etc., contraponiéndolos a los saberes inútiles —teología, metafísica,...—, que todavía seguían impartiendo en las Universidades españolas. El incremento de la productividad nacional y en correlación, la superación del lamentable estado de las finanzas nacionales fueron la causa determinante de que se acometiera el variado plantel reformista español, deseando olvidar la tradicional penuria de la hacienda española de los siglos XVI y XVII.

En este programa de regeneración nacional no debían existir seres humanos excluyentes. Por primera vez se consideró a los diversos marginados seres “útiles” para la empresa perseguida: vagabundos, pobres de solemnidad, habitantes de los hospicios, etc. fueron paulatinamente sometidos a un programa que deseaba integrarlos como seres productivos al nuevo planteamiento regeneracionista nacional. La proliferación de planes y fundaciones para el reciclaje de estos marginados sociales no se hizo esperar; sobre todo para un grupo que —como las mujeres— suponía más del 50% del potencial demográfico del país. Por primera vez en la historia de España se tomaba en consideración a las mujeres como elementos a tener en cuenta en el diseño de la nueva sociedad laboriosa y productiva que se perseguía. Ciertamente, se acudía a ellas llevados más por un evidente pragmatismo —el conocido utilitarismo que impregnó la labor de la Ilustración— que por un convencimiento de sus propias capacidades. Sin embargo, la educación femenina fue punto de convergencia de moralistas, políticos y filósofos que denunciaban la general ignorancia de las mujeres y la necesidad de poner remedio a esa situación.

El presente trabajo tiene por objeto analizar las actitudes y realizaciones que en el campo de la educación de la mujer acometió la Ilustración española. Se inserta este trabajo dentro de las nuevas corrientes de investigación que intentan trascender el desconocimiento que el análisis histórico ha otorgado a la mujer dentro de su participación en la vida colectiva de la humanidad; hecho hartamente difícil por la parcialidad con que la historia ha valorado el discurrir femenino y por la poca elocuencia con la que la documentación histórica —netamente masculina— ha tratado a la mujer como sujeto histórico. En efecto, las fuentes son un escollo no pequeño que todo historiador que desee analizar cualquier periodo anterior a la época contemporánea ha de sortear con ima-

ginación y habilidad, ya que la relegación social de la mujer de la esfera de actuación al ámbito privado origina una difícil tarea al investigador para encontrar para ella suficientes ámbitos documentales de actuación, tanto públicos como privados. Por lo que, con frecuencia, se ha de acudir a fuentes sustitutorias que permitan dar alguna luz en el conocimiento de las mentalidades o actitudes o del rechazo o aceptación femenina a la situación de postergación social en la que se adscribía dentro de la vida colectiva.

En el momento presente, las nuevas corrientes de investigación están haciendo especial hincapié en el papel de la vida cotidiana o en la importancia del estudio de las mentalidades y están contribuyendo positivamente al descubrimiento del papel histórico de la mujer, intentando paliar el desconocimiento que la cultura oficial ha otorgado a la participación de las mujeres en los diversos periodos de la historia. Del mismo modo, una parte de la historia social se ha dedicado con especial empeño al análisis de los grupos excluidos del poder: marginados, minorías étnicas o religiosas, esclavos, etc.; por lo que la reconstrucción del lenguaje histórico desde unas nuevas categorías conceptuales ha permitido constatar la importancia de parcelas de investigación relevantes —como en este caso, la historia de las mujeres—, que no lo fueron en la historiografía anterior.

Fuera de los círculos ilustrados, de las sociedades económicas, de la Inquisición o de instituciones afines es difícil encontrar datos documentales que nos permitan tomar el pulso de la participación de la mujer española en el siglo XVIII, ya que la escasez de diarios personales de mujeres —que la sociedad burguesa decimonónica tanto propició—, la práctica inexistencia de mujeres cultas y la escasa formación y curiosidad de las españolas por realizar viajes y relatos sobre los mismos, al modo de los abundantes libros de viajes hechos por mujeres extranjeras, nos impide conocer sus opiniones.

En efecto, dada la extrema juventud de los estudios sobre el tema de la mujer, este periodo histórico —como cualquier otro— adolece profundamente de una falta de trabajos que analicen el verdadero empuje que la Ilustración española concedió a la renovación cultural de las mujeres. Todavía sigue siendo muy útil el trabajo de Carmen Martín Gaité sobre *“Los usos amorosos de la España del Siglo XVIII”*, que aunque realizado con una intenciona-

lidad distinta, dedica un capítulo a la educación de la mujer en el siglo XVIII. También es valiosa la aportación de Paloma Fernández Quintanilla, *"La mujer ilustrada en la España del siglo XVIII"*.

La historiografía actual en este campo se centra en buscar en las fuentes históricas datos que nos permitan avanzar en el conocimiento de la presencia de la mujer en la sociedad del Antiguo Régimen. En este sentido, los archivos inquisitoriales suponen una buena muestra para conocer el comportamiento cultural de las mujeres que —en razón de alguna heterodoxia— se veían obligadas a pasar por el Tribunal del Santo Oficio; o los archivos eclesiásticos, que permiten adentrarse en el complejo mundo de la cultura religiosa de los claustros españoles; o los archivos de protocolos, que atestiguan a la hora de testar los principios religioso-culturales de las mujeres de la nobleza y clases acomodadas que deseaban transmitir a sus descendientes. En todo caso, las lagunas son inmensas y queda un largo camino por hacer, con nuevos planteamientos metodológicos que permitan encarar la "silenciosa" presencia de la mujer española en el Antiguo Régimen. Sin embargo, en este periodo inicial en el que nos encontramos no faltan puntuales aportaciones de investigadores que permiten atisbar un futuro prometedor en el conocimiento social de la mujer (1).

El gabinete ilustrado y la sociedad más progresista coincidieron en la utilidad de cambiar las pautas de comportamiento y las capacidades intelectuales que la mujer había de aportar al progreso de la sociedad española, y para lograr esa finalidad, toda una serie de obras literarias y ensayos, salones, foros de discusión, sociedades económicas, etc. se pusieron al servicio de esa idea. La polémica fue importante, ya que —como en otros muchos ámbitos sociales— los partidarios de mantener el orden anterior no fueron pocos. Sin embargo, la aceptación entusiasta por parte de una minoría de modificar la cerrada educación de la mujer así como la mayor utilidad social de una presencia femenina más creativa posibilitaron que se extendiese tímidamente el fermento de una idea que cercenaba el enclaustramiento y la pasividad de la mujer española de siglos anteriores.

1. LA EDUCACION TRADICIONAL DE LAS MUJERES ESPAÑOLAS

De generación en generación, a las mujeres españolas se les *hurtó la posibilidad de recibir una educación similar a la recibida por los varones*. No había prohibición taxativa para que acudiesen a las escuelas de las ciudades o de los municipios importantes. Tampoco había impedimentos para que acudiesen a las clases privadas de los maestros de primeras letras. Y sin embargo, salvo raras excepciones, no solían acudir. Simplemente, no era ese el papel que se le asignaba a la mujer a lo largo del Antiguo Régimen. Su educación, por el contrario, se centraba en una serie de valores que se consideraban útiles para la cultura patriarcal dominante —encarnada primero por el padre, luego por el marido, más tarde por el hijo— que, como denominador común, significaba una exaltación de los valores internos de la persona (es decir, el desarrollo del amor, de la sensibilidad, de la paciencia, de la espontaneidad, etc.), en contraposición con la cultura oficial (2), la educación que se transmitía en las aulas, más racionalista y fría y de evidente control varonil. En esto apenas había diferencias entre la educación de las mujeres de las zonas rurales y la de las de las zonas urbanas; aunque la inexistencia de escuelas públicas suficientes en las zonas rurales hasta el siglo XIX determinó la incultura mayoritaria de los hombres y mujeres del campo español durante siglos.

Para la educación de la mujer, por tanto, no era tan necesario poseer conocimientos de gramática o matemáticas cuanto dominar y propiciar los valores del “corazón”, que hiciesen posible una vida placentera en el hogar.

Por eso, fueron, sobre todo, las madres, las encargadas de educarlas en las llamadas tareas propias “de su sexo” (cocina, bordados, costura y algún conocimiento de lectura —en el caso de tratarse de familias de cierta instrucción—) y en las prácticas religiosas del catolicismo. Esta educación, centrada en el ámbito de la casa paterna, sólo recibía los aportes externos de los confesores, que se erigieron en formidables guías y supervisores de la conducta de las mujeres en la edad moderna (3). Esta formación religiosa, en ocasiones, se completaba con la permanencia en un convento por tiempo determinado, donde se consolidaban además los conoci-

mientos de los "saberes propios del sexo" enseñados por la madre, a la espera de un matrimonio ventajoso.

Cuando se podía acceder a la lectura, los escasos libros que completaban esa escasa educación no permitían ampliar demasiado los cerrados horizontes femeninos: biografías de santos, libros piadosos o cuentos clásicos (como los de Perrault —Historias del tiempo pasado— o más adelante, los de los hermanos Grimm), repetidos por vía oral por madres y ayas, tipificaban en Caperucita Roja, Cenicienta o las heroínas del calendario cristiano todo el conjunto de virtudes domésticas que la ideología patriarcal requería para su completo asentamiento. Por otra parte, no mostraron las españolas especial afición por la lectura y la instrucción; mucho más empeñadas, en cambio, en romper la clausura doméstica. Los testimonios de viajeras extranjeras durante el siglo XVII hacían hincapié en el escaso interés de las españolas por la escritura y la lectura (4), y en parecidos términos se expresaron los viajeros extranjeros durante el siglo XVIII.

El planteamiento que la cultura patriarcal mantenía desde época antigua era una persistente actitud de desconfianza en la identidad de las mujeres como seres esencialmente distintos a los varones y que entrañaban una cierta peligrosidad por su comportamiento, por sus actitudes no fácilmente previsibles. En la cosmovisión masculina se temía el poder que podían alcanzar las mujeres, conocedoras del atractivo que su sexualidad despertaba en los varones. Moralistas y teólogos repetían insistentemente la peligrosidad y falsedad con la que Eva se manifestaba, buscando ejercer el poder sobre el hombre, así como las consecuencias nefastas que esta inversión de valores había de conllevar. Posiblemente fue en la época barroca en la que existió una mayor coincidencia en condenar la presión de las mujeres por romper la clausura doméstica y por desarrollar actitudes no conformes con el ideal de mujer honesta plasmado por Luis Vives y Fray Luis de León.

Diego de Hermosilla, por ejemplo, acusaba a las mujeres, en su "Diálogo de los Pajes", de huir de la obediencia y subordinación al varón. Remontándose al desdichado mito de Eva, conforme al relato del Génesis, advertía: "¿Y si siendo una sola se atrevió a no obedecer a nadie, qué esperáis que harán todas juntas, como ya hay?" Sobre este mismo tema, Lope de Vega confirmó también la supuesta amenaza de subversión femenina, mostrando en verso la

preponderancia de la mujer, que él, en plena influencia bodiniana, revalorizaba, confiriéndola un mandato divino: "Que quiera la mujer tener el mando que Dios ha puesto en el hombre." Ciertamente, a la altura del siglo XVIII el incremento de la ociosidad en las mujeres urbanas —no en las campesinas— corrió parejo a la transformación y el incremento de las actividades económicas en formas capitalistas de producción que fueron relegando las actividades gremiales en las que la mujer, con el marido, trabajaba estrechamente en el taller familiar.

Los problemas económicos que la crisis del s. XVII trajo consigo y la intolerancia con la que se comportó la sociedad de la Contrarreforma agudizaron notablemente la crítica hacia la actitud de derroche de algunas mujeres, unas veces, y otras, hacia la falta de recato o de moralidad que la naturaleza inestable femenina desplegabá. (5) Sin embargo, tímidamente y en contra del antifeminismo beligerante de la mayoría de los escritores del Barroco, la obra de D^a María de Zayas mostró cómo la única solución para trascender la secular dependencia femenina respecto del varón no era sino el afianzamiento de la cultura de las mujeres. (6) La dura crítica vertida al comportamiento femenino y la gran divulgación de la obra de esta mujer, perteneciente a la nobleza, influyeron significativamente en los planteamientos manifestados por parte de los ilustrados españoles; sin olvidar los cambios que se estaban produciendo en Europa, profundizándose en las causas de la postración de las mujeres del continente. (7) Benito Feijoo y otros escritores españoles desarrollaron una labor sobresaliente en la dignificación intelectual de la mujer española.

2. LAS ACTITUDES DE LA ILUSTRACION ESPAÑOLA HACIA LA MUJER

La implantación de la nueva dinastía borbónica trajo consigo un cambio significativo en la organización de la vida pública nacional, así como la introducción de nuevos aires de convivencia desconocidos en la época anterior. Del mismo modo que el modelo institucional francés sustituyó a la anquilosada y obsoleta organización de la monarquía austriaca, las culturas francesa e inglesa se mostraron como paradigmas para modernizar el territorio español. Por

eso, los planteamientos de la Enciclopedia francesa y los avances de la Revolución científica no sólo propiciaron un conocimiento de las aportaciones en los diversos ámbitos científicos, sino que además generaron una mentalidad más abierta y tolerante, deseosa de ampliar horizontes y de recibir nuevas propuestas de vida que arrinconasen definitivamente el periodo de postración anterior.

Esta nueva actitud hacia el conocimiento fue paulatinamente desvalorizando y postergando el monopolio que el mundo clerical mantenía en la ciencia y en la educación nacional. En la recepción de esta nueva cultura no tenía por qué ser indispensable acudir a un colegio religioso o visitar las cátedras en donde los pensamientos escolásticos todavía se mostraban como los más adecuados para formar a las nuevas generaciones.

La difusión de la nueva cultura, evidentemente, no se produjo en esos centros, sino en espacios más tolerantes para el análisis de unos principios que cuestionaban seriamente el conocimiento anterior. Los salones de la aristocracia y de la burguesía, las academias y sociedades económicas, la prensa y los abundantes trabajos de ensayo que se publicaban, traduciendo o comentando las aportaciones de los "filósofos europeos", fueron los nuevos vehículos con los que se difundieron poco a poco las ideas ilustradas.

El laicismo imperante no sólo trajo consigo el descenso de la influencia de la cultura clerical, sino también el descenso de la influencia de la Inquisición y de otros métodos represores que habían impedido la posibilidad del nacimiento de una cultura concordante con la ortodoxia imperante. En su sustitución, una nueva ideología racionalista y regeneradora —la Ilustración— se proponía como antídoto contra tanto oscurantismo e ignorancia.

Sin embargo, la consideración de la capacidad intelectual de la mujer tampoco varió sustancialmente en sus presupuestos ideológicos, aunque discurrió por caminos más positivos que en las épocas anteriores.

En efecto, los planteamientos dominantes de la cultura patriarcal no sufrieron sino ciertos retoques, tanto dentro como fuera de nuestras fronteras. Por ejemplo, dos teóricos de la educación francesa, como Fenelón, en el siglo XVII, y Rousseau, en el siglo XVIII, tan distintos conceptualmente, coincidían en la postergación de la educación de las mujeres a los intereses de los hombres. Fenelón, en su "Educación de las niñas", de 1627, intro-

ducía la formación psicológica frente a los métodos impositivos de la época anterior; pero la finalidad de esta educación no era otra que la de servir mejor para el matrimonio y para la maternidad. Rousseau no era menos explícito: "La educación de las mujeres deberá estar siempre en función de los hombres: agradarnos, sernos útiles, hacer que las amemos y estimemos, educarnos cuando somos pequeños, cuidarnos cuando nacemos y crecemos... Estas han sido las tareas de la mujer y eso es lo que se las debe enseñar en su infancia." (8)

A las niñas parisinas se las educaba ampliamente en estos principios; y por caminos parecidos discurrió el sentir de la Ilustración española. Pese a excepciones significativas, la educación de la mujer que abordó la Ilustración española estuvo imbuida más por planteamientos políticos y económicos que por un convencimiento intrínseco de la capacidad intelectual femenina.

En efecto, a los sucesivos gobiernos de la segunda mitad del s. XVIII les preocupó la banalidad y la pasividad de las que hacían gala las mujeres españolas ante el regeneracionismo económico propugnado desde el poder. Había que modificar las actitudes de ociosidad femenina que tanto en algunos sectores del campo como, sobre todo, en los ambientes ciudadanos fueron incrementándose a lo largo del siglo. La crítica que Olavide, intendente de Sevilla, hizo a las jornaleras sevillanas, casi siempre ociosas y "sin deseos de cambiar su estado de dejación y de charlatanería permanente" (9), no sólo respondía a la lucha contra la ociosidad, que las Luces promovieron sin cesar, sino también al deseo de introducir las en los telares y artesanías diversas que habían de crearse, según sus propias ideas, en cortijos y pueblos.

Los planteamientos místicos y ascéticos de siglos anteriores fueron postergándose por el deseo y la búsqueda de la felicidad terrena, que las corrientes filosóficas alentaban y la sociedad demandaba. Las mujeres no sólo empezaron a apetecer el bienestar de una vida confortable, exhibiendo abiertamente su tendencia al lujo, sino que además se consideraban prestigiadas por esas exhibiciones. Estaban demasiado hartas de la imagen de esposa sobria, enclaustrada en su casa, que servía a la prosecución de la especie humana, que los textos evangélicos, los moralistas y la cultura islámica habían acuñado desde hacía siglos para ellas. Así, textos utópicos, como "Aventuras de Juan Luis", de Rejón y Lucas, censura-

ban la abundancia con la que proliferaban las tertulias abiertas donde las mujeres se divertían con “conversaciones frívolas, aderezadas con juegos de naipes, dados, juegos de prendas o bailes, olvidando el retiro anterior”. (10)

La afición por el lujo, la proliferación de la moda del cortejo —analizada brillantemente por Carmen Martín Gaité— y la subversión de los valores tradicionales de las capas burguesas de la sociedad fueron introduciendo un paulatino desprestigio de la institución matrimonial, que tuvo su correspondencia en el descenso del número de matrimonios. Sempere y Guarinos, en su “Historia del Lujo” (11), corroboraba, con alarma, que entre 1750 y 1776 la cifra de casamientos celebrados había descendido significativamente de 1825 a 1548 matrimonios. También fue evidente este descenso de matrimonios en el campo; aunque las razones aducidas fueron diferentes. El incremento del precio de la tierra arrendable en Castilla y el aumento del monopolio de la tierra arable en manos de la burguesía agraria ascendente hacían especialmente difícil la expectativa de vida en común para las parejas campesinas. En un memorial al Consejo de Castilla, de 1770, los labradores de Salamanca, Zamora y Toro explicaban estos problemas:

“Desde hace varios años no hay aumento de hijos en estas tierras, pues temen sus padres la miseria que les aguarda; y a pesar de que el Rey desea el aumento de sus súbditos, los matrimonios apenas crecen, por lo que no queda más remedio al Rey que protegerlos. De lo contrario, el problema de los despoblados en esta tierra irá en aumento y con el tiempo, V. M. no tendrá ni soldados ni vasallos, reinará sobre mendigos.” (12)

El admitir que el matrimonio se tambaleaba y que se posponía la posibilidad de incrementar el número de futuros ciudadanos útiles al Estado por problemas morales y económicos originó toda una campaña de mentalización sobre las virtudes matrimoniales en la que la concienciación y la educación de las mujeres para el matrimonio fue un elemento muy destacable. El fomentar los matrimonios se convirtió en un asunto de Estado y el educar a las mujeres para adquirir mayor madurez y conocimiento del status

matrimonial fue un punto de coincidencia general de la mayoría de los miembros de la Ilustración española.

2.1. La Educación para el matrimonio

La paulatina, pero real, subversión de los valores tradicionales que las nuevas corrientes intelectuales y sociales iban desencadenando originó una política estatal que tenía como finalidad un "rearme moral" de las mujeres para su educación como madres y esposas donde se combinaban los principios religiosos tradicionales con normas de higiene, dietética, psicología y economía doméstica que les facilitase su cumplimiento. Por ejemplo, en el aludido texto de Rejón y Lucas se revela el grado de incultura y frivolidad alcanzado por "petimetras" y mujeres pertenecientes a esas tertulias abiertas aludidas, charlatanas impenitentes; mostrando más adelante la frecuencia con la que estas mujeres habían olvidado el sentido de los valores y prácticas religiosas así como las obligaciones de una maternidad responsable. (13) Actitudes difícilmente sostenibles —por su descaro— por las mujeres en épocas anteriores; ni siquiera presentes en alguna de nuestras más destacadas pícaras.

En este sentido, es bien significativa la encuesta que la Junta de Damas de la Sociedad Económica Matritense elaboró en febrero de 1795, para su discusión en su comisión de educación, como guía vertebradora de los principios alentados por la Ilustración para difundir y divulgar entre las mujeres casadas y las próximas a estarlo, que originaron estudios individuales de cada una de las damas de la Junta.

- 1º Cuánto importa la educación de las mujeres a la religión.
- 2º A qué edad y con qué método conviene dar a las mujeres las primeras ideas de la religión.
- 3º Siéndoles confiada en los primeros años la educación de los hombres, ¿qué método emplearían con ellos para empezar a darles el conocimiento de nuestra santa religión?
- 4º Cuánto importa la política y el buen suceso de los negocios del Estado.
- 5º Cuánto importa a la economía doméstica.

- 6° Reglas de economía doméstica en los artículos pertenecientes a mujeres.
- 7° De lo que más conviene al ahorro de gastos domésticos.
- 8° Qué estudios se deben dar a las mujeres.
- 9° Qué suma de conocimientos se les debe dar en la educación de la constitución civil y negocios públicos.
- 10° Instrucciones particulares a las jóvenes para precaverse de los riesgos más comunes en la elección de persona determinada para el matrimonio.
- 11° Reglas más convenientes para liberarse de los perjuicios del lujo y de la moda, sin faltar a la decencia ni hacerse objeto de conjuras ridículas.
- 12° Reglas generales de moderación de costumbres a las jóvenes que se hallen en edad de recibir estado. (14)

Del análisis de este cuestionario elaborado por la representación más ilustre de las mujeres ilustradas españolas es fácilmente deducible el hecho de que ni siquiera se planteó la necesidad de dotar a las mujeres de una formación intelectual, por rudimentaria que fuere, sino que sólo se persiguió una acción más globalizante que comprometiera a sus costumbres y a sus ideas en la finalidad perseguida. En ese sentido, era más interesante lograr buenas administradoras del hogar y buenas cristianas que mujeres instruidas en las distintas materias del conocimiento. Eso explica que la educación femenina fuese, sobre todo, práctica y desde luego, específica; es decir, diferente. (15)

Se trataba, por una parte, de fomentar las virtudes domésticas y la naturalidad en la educación femenina, en contra de la creciente superficialidad con la que se educaba a las jóvenes de la aristocracia y la burguesía españolas. Cadalso, por ejemplo, tipificó este comportamiento artificioso de las jóvenes de la élite de este modo:

“¿Tienes ya 15 años? Pues no debes pensar en ser niña: tocador, gabinete, coche, cortejos, máscara, teatro, nuditos, encajes, cintas, parches, blondas, agua de colonia,... ¿Quién se ha de casar contigo si te empleas en esos pasatiempos? ¿Qué marido ha de tener la que no cría a sus hijos a sus pechos, la que no

sabe hacerle sus camisas, cuidarle en su enfermedad, gobernar la casa, seguirle, si es menester, en la guerra?" (16)

Se proponía desde el poder ilustrado la búsqueda de una mayor naturalidad que desterrase tanto artificio que la moda italiana y francesa, aceptada con tanta complacencia por la élite dirigente, había divulgado. En este sentido, no sólo se criticaba el desmedido lujo de una parte de las mujeres españolas (causa de recriminación (17) constante de los memoriales que enlazaban con la tradición moralizante de los arbitristas barrocos) (18), sino que además se asumía un ideal de educación menos artificioso, de corte naturalista y de indudable influencia rouseauniana. Se proponía una más directa educación de los hijos (en manos entonces de segundas personas), un mayor cuidado por el gobierno directo de la casa y un mayor y mejor entendimiento de los problemas del marido.

En efecto, los problemas materiales que acarrea la divulgación del cortejo, el incremento de los adulterios (19) y las dificultades de convivencia entre esposos y esposas fueron el resultado lógico de la mayor libertad de costumbres que la paulatina caída del código del honor y las nuevas ansias de felicidad y bienestar material propiciaban. No es extraño, por tanto, que incluso mujeres de la talla de Josefa Amar y Borbón, miembro de la Sociedad Económica Aragonesa y la mujer ilustrada que con más fuerza persiguió la capacidad intelectual y la educación de la mujer como medio de progreso de la nación, se pronunciase por una educación centrada en el marco del hogar y en el mejor entendimiento de los esposos.

La base de la ilustrada aragonesa era bien simple: perseguir y ampliar la educación de la mujer, pero sin más ambiciones que la de "llevar con instrucción el buen funcionamiento del hogar". Se trataba, según sus propias palabras, de que "las mujeres cultiven su entendimiento sin perjuicio de sus obligaciones, porque el estudio y la lectura hacen agradable el retiro de la casa y borran aquella idea de servidumbre que representa el continuo cuidado y gobierno doméstico" (20).

Del mismo modo, Josefa Amar documentó la necesidad de ampliar la educación femenina: "descanso y alivio del marido, que podrá confiar sus secretos y alternar en conversación racional con

su mujer". La argumentación de Josefa Amar no deja ningún género de dudas sobre los verdaderos principios que alentó la Ilustración en su política educativa hacia la mujer.

2.2. La defensa de la capacidad intelectual de la mujer

El empeño revisionista que acompañó el discurrir de la Ilustración española no dejó al margen el debate sobre la capacidad intelectual de las mujeres. Debate enconado que desencadenó en buena parte el padre Benito Feijoo con su tratado "La Defensa de las Mujeres", donde criticaba la actitud mayoritaria de la sociedad de desprecio e infravaloración de la incapacidad femenina "para todo género de ciencias y conocimientos" (21).

El mismo fue plenamente consciente de la dificultad de su empeño. Lo expresaba con estas palabras:

"En grave empeño me pongo. No es ya sólo un vulgo ignorante con quien entro en la contienda: defender a todas las mujeres viene a ser lo mismo que ofender a todos los hombres." (22)

Su defensa de la capacidad intelectual de la mujer se centró en dos núcleos fundamentales: el primero, de carácter histórico y el segundo, de carácter sociológico. En el primer caso, tipificó la existencia de mujeres inteligentes en un amplio recorrido histórico desde la antigüedad clásica hasta su época, echando por tierra tópicos y documentaciones falaces acumuladas sin sentido crítico.

En el segundo caso, la desinformación a la que estaba sometida la mujer en su obligado enclaustramiento en el hogar le había impedido acudir a la información y a la comunicación, agudizándose su desconocimiento por todo aquello que no fuesen problemas domésticos.

En ese sentido cifraba Feijoo las profundas diferencias existentes en la formación de hombres y mujeres: mientras que para los primeros existía el acceso a las fuentes de información y conocimientos y la posibilidad de relacionarse libremente, para las mujeres todas esas actitudes y posibilidades estaban vedadas. Así, se expresaba:

“Por muy penetrante que sea, estando desnuda de toda instrucción, es preciso que discurra defectuosamente, y así hace juicio el marido y aun otros, si la escuchan, de que es tonta, quedando él muy satisfecho de que es un lince.”

De todo ello se deducía que las personas que criticaban a las mujeres no habían comprendido la complejidad y la dificultad de su propia condición:

“Estos discursos sobre las mujeres son de hombres superficiales que por lo común no saben sino aquellos oficios caseros a que están destinadas, y de aquí infieren, sin saber que lo infieren de aquí, que no son capaces de otra cosa. El más corto lógico sabe que es distinta la carencia del acto a la carencia de la potencia; y así, de que las mujeres no sepan más no se infiere que no tengan talento para más. Nadie sabe más que aquella facultad que estudia, sin que de aquí se pueda colegir, sino bárbaramente, que la habilidad no se extiende a más que la aplicación...” (23)

En suma, para Feijoo, el relativismo cultural existente y la situación social de la mujer originaban una división social del trabajo profundamente marcada por la peculiaridad de los sexos, que convertía en axiomas lo que únicamente era producto de las circunstancias. De ahí por qué mostró tanto interés en defender la capacidad intelectual de las mujeres y en mostrar cómo su dignificación cultural produciría beneficios indudables al país.

Además, el pensamiento del Despotismo Ilustrado español tenía bastante clara la necesidad de incorporar al trabajo a toda clase de individuos —ociosos hasta entonces en nombre de privilegios ancestrales—, y del mismo modo que instaron al trabajo a la nobleza y al clero, pidieron la colaboración de la mujer para prosperidad de la nación. Sin embargo, esta unidad de criterios en no hacer excepción de las mujeres en la incorporación al trabajo se quebraba cuando se trataba de valorar su capacidad intelectual. Muchos y muy enconados debates se originaron por esta causa, que tuvo en la polémica sobre la admisión de socias en la Sociedad Económica Matritense su punto más culminante.

En verdad, la idea de admitir mujeres en aquel entorno masculino era atrevida y revolucionaria para la época, ya que hasta la aprobación de su admisión por Carlos III el 27 de agosto de 1787 no había existido ninguna otra asociación de mujeres en España, salvo las de corte religioso o monacal. (24)

Los argumentos de los que censuraban la entrada de la mujer a las instituciones ilustradas eran tan variados como anecdóticos, aunque todos ellos tenían en común la defensa por su postergación cultural tradicional.

Para Cabarrús, por ejemplo, no era tan importante entrar a valorar su capacidad intelectual cuanto mostrar cómo esas nuevas actitudes ponían en cuestión el pudor y el recato (25) que habían de poseer las mujeres. Debido a su oposición frontal a admitir a las mujeres en las academias y sociedades económicas, sostuvo en 1786 una larga polémica con Jovellanos, marcando los tintes sobre el caos que la incorporación de la mujer traería a esas instituciones, por su naturaleza anárquica y por su incapacidad de plegarse a las leyes y normas establecidas, "dada su naturaleza frívola e inestable".

En otro momento de su memoria, después de delimitar que uno de los fallos de la Sociedad Económica Matritense era el excesivo número de socios, argumentaba:

Será menester cercenar el número de socios, y lo aumentamos; no podemos avenirnos entre hombres, y llamamos a las mujeres. Lo confieso, por más que estudio esta cuestión no advierto un objeto, ni siquiera uno, en el que las mujeres sean útiles o necesarias a la sociedad matritense." (26)

No menos tajante en sus aseveraciones se mostraba Nipho a la hora de considerar como valiosa dote de las mujeres el pudor y la vergüenza; "por lo que habían sido eximidas y dispensadas de empleos incompatibles con la modestia del sexo" (27).

En concordancia con esos principios, Nipho mantenía que la apertura de la mujer hacia ámbitos nuevos no podía acarrear sino consecuencias nefastas.

En su conjunto, los opositores a la valoración intelectual de la mujer mostraban —como había señalado Feijoo— un notable

relativismo cultural marcado por la peculiaridad del sexo a causa de la tradicional supremacía del género masculino.

No presentaron planteamientos que analizasen en profundidad la peculiaridad intelectual de las mujeres, sino que se enzarzaron en discusiones más o menos anecdóticas que a la par que resaltaban las virtudes que la sociedad patriarcal había otorgado a la mujer, ponían de manifiesto la pobreza y el carácter subsidiario que acompañaban el cotidiano vivir femenino.

Jovellanos, en cambio, se manifestaba partidario no sólo de la capacidad de la mujer para entrar en academias y sociedades diversas, sino incluso de su participación directa en las mismas, aun siendo netamente selectivo en el criterio de su composición y valorando la pertenencia a ellas por la justicia de sus méritos y no por su riqueza y hermosura.

Llevado del utilitarismo de la Ilustración española, veía la incorporación de las mujeres a las sociedades económicas como un estímulo y un modelo nuevo a seguir para las mismas. Un modelo que transcendía de la frivolidad de las mujeres de las clases altas y de la ignorancia de la mayoría, para centrar sus esfuerzos en instruirse y participar activamente en las obras sociales existentes. No obstante, se opuso a que se constituyesen —como sucedió más tarde— en una junta aparte de la propia sociedad. (28)

Josefa Amar, dentro del planteamiento tradicionalista de la Ilustración española, mostró sin embargo una plena capacidad intelectual y moral de la mujer, achacando su ignorancia y vaciedad a la nula importancia que la sociedad otorgaba a sus miembros femeninos, en la que se les inducía a ser “bonitas y petimetras”. Por eso, casi resulta revolucionaria, a finales del siglo XVIII, su teoría de que a iguales obligaciones con los varones, igual enseñanza:

“Las mujeres están sujetas, igual que los hombres, a las obligaciones comunes a todo individuo, cuales son la práctica de la religión y la observancia de las leyes del país en que viven...; es decir, que no hay en este punto diferencia alguna entre ambos sexos y que por consiguiente, ambos necesitan de una instrucción competente para su entero desempeño.” (29)

Sin embargo, el radicalismo que mostraba en estos principios se veía frenado por el tradicionalismo de su pensamiento, ya que

no pretendía generalizar el estudio en todas las mujeres, sino sólo "en las que se casasen con hombres cultos e instruidos".

La existencia de esta aparente contradicción debe ser valorada dentro de los verdaderos principios que alentó la Ilustración española, en los que el predominio de los patrones nobiliarios y burgueses mostraba a las claras cuáles eran los sectores dominantes en la sociedad dieciochesca. Por eso, Josefa Amar, como muchos otros ilustrados, se movía profusamente por el mundo de los proyectos, "de los experimentos". En ese sentido, era significativo defender una educación de la mujer similar a la de los varones.

Otra cosa era la realidad de la sociedad española estamental, marcada por una cultura patriarcal profundamente asentada. La propia ilustrada admitía que la extensión del estudio a todas las mujeres "traería necesariamente el desorden", y conocida es la animadversión de la moderada Ilustración española (30) a cualquier cambio que chocase con la sociedad estamental que ellos respetaban y apoyaban.

Por eso, estas afirmaciones —como las de otros ilustrados— han de verse como muestra de la innegable capacidad de los "seguidores de las Luces" para diagnosticar los males del país, para enunciar proyectos sobre la política educativa —como sobre la económica o la religiosa—, etc.; proyectos que no se llevaron a buen término porque la mayoría de ellos ponía en cuestión la organización feudal, que no tenía interés alguno en derrocar.

Su participación en la polémica madrileña, defendiendo la admisión de las mujeres en la sociedad económica, se hizo a través de su "Discurso en defensa del talento de las mujeres y de su aptitud para el gobierno y otros cargos en que se emplean los hombres", de 1786; siendo posteriormente uno de los miembros de la Junta de Damas de esa sociedad, a la par que socia de méritos de la Sociedad Económica de Aragón, de donde era oriunda.

Josefa Amar abogó en esta memoria por la necesidad de admitir a las mujeres en la sociedad económica; en este sentido, hizo gala de una mayor claridad de ideas que en su confusa defensa por generalizar la educación de la mujer, como se ha visto anteriormente.

La ilustrada aclaraba las causas de las reticencias masculinas afirmando que su admisión las colocaba en pie de igualdad con los hombres y que esa idea le resultaba insoportable a la mayoría. (31)

Verdaderamente importante y significativa fue también la postura de Ignacio López de Ayala. Se manifestó como un feminista convencido y criticó duramente la actitud tradicional de postergación que la cultura patriarcal seguía ejerciendo sobre la mujer:

“Llegará un tiempo en que nuestro siglo parezca tan mal a los futuros, por excluir a las señoras de la instrucción y el manejo de que son capaces, como nos parecen mal los pasados por la repetición con que anhelaban tenerlas encarceladas y sofocar todas sus luces.”

Y más adelante expresaba:

“Los hombres son los únicos que han desprovisto al otro sexo; celosos de una autoridad inhumana, las reducen al ocio.” (32)

No menos taxativo se mostraba en esta afirmación:

“Un hombre reducido a vivir como mujer sería tan mujer como cualquiera de ellas y sólo añadiría a la pequeñez la desesperación.”

La divulgación de la prensa en la sociedad española del siglo XVIII y la creciente ampliación del número de socias subscriptoras de alguna de las publicaciones, de marcado cariz femenino, permitieron también la difusión de los nuevos planteamientos que se estaban generando sobre la capacidad y la educación de las mujeres. Especial relevancia, por su amplia difusión, tuvo la polémica en los periódicos *Memorial Literario* y *La Pensadora Gaditana* (33); éste último se centró casi exclusivamente en criticar la situación cultural y social de las españolas, preconizando la necesidad de un cambio.

Los periódicos fueron extremadamente útiles como divulgadores de los nuevos principios que las Luces promovían para la educación de las mujeres. En sus leves páginas es posible detectar un auténtico mosaico de las costumbres y la realidad de las mujeres en el que no faltaban los problemas matrimoniales o el cuidado de la educación física y psíquica de los hijos. Incluso es posible percibir una participación directa de las lectoras, a través de cartas, sobre los cambios necesarios a desarrollar en la educación femenina (34) y la crítica o aceptación de los principios de las Luces.

2.3. Utilidad social de la educación y el trabajo de las mujeres

La Ilustración española indujo a las mujeres a una cruzada de laboriosidad que desterrara las prácticas de ociosidad y frivolidad que tanto deseaba erradicar. Era necesario crear mujeres responsables de su función: buenas esposas y madres que supiesen hacer las tareas de la casa y que apreciaran el trabajo, en lugar de pasarse el día en charlas y diversiones. Se trataba, en suma, de crear buenas profesionales del hogar (en torno a cuyos valores girará toda su educación). En ese sentido, Campomanes acusó a la cultura islámica de ser la desencadenante del clima de ociosidad de las mujeres meridionales; situación que contrastaba con la laboriosidad de las mujeres del norte:

“Cuanto más se camina en España al mediodía, se aumenta la ociosidad en las mujeres y ésta, a la verdad, no mejora las costumbres. Los moros y orientales las tenían encerradas en el ocio... Por principios de religión, acomodaban sus costumbres respecto a las mujeres, y de ahí vienen su encierro, ociosidad y superstición. Se hallará que en las provincias más antiguas de España viven generalmente aplicadas al trabajo las mujeres y que sólo en las recobradas posteriormente a los árabes se ha introducido por contagio de los vencidos su ociosidad.”

Campomanes fue un defensor a ultranza de educar y fomentar en las mujeres el trabajo para alcanzar la prosperidad del Estado; siendo esta idea la cuestión central que destaca en su obra *El Discurso sobre la Educación Popular de los Artesanos y su Fomento*, mostrando la poca utilidad del debate de la sociedad del siglo XVIII en torno a la capacidad o la incapacidad intelectual de las mujeres, por su escaso sentido práctico. (35)

Llevado de esa practicidad, alentó a las religiosas españolas para que actuaran, dedicándose a la educación de las niñas nobles o ricas sin perjuicio del monacato que profesasen, y tras ellas, a los párrocos, obispos, ayuntamientos, sociedades económicas e instituciones diversas para que contribuyesen a la educación de las mujeres con los medios a su alcance. El reto del ministro ilustrado

fue recogido con resultados diversos por esas instituciones, aunque con verdadera fuerza por la *Sociedad Matritense*.

Los planteamientos de la sociedad española concordaron con las ideas de Campomanes de crear hábitos de laboriosidad en las mujeres más que con las de fomentar una educación intelectual y profunda que no sólo podía desdibujar la vigente supremacía masculina, sino que además, para la mayoría de la población, era objeto de mofa y censura sarcástica.

Un verso de 1739 mostraba el desdén que estas mujeres —llamadas despectivamente “bachilleras” — generaban en la gran mayoría:

*“Yo la quiero muy tonta,
que en todo tema;
mucho mejor es tonta
que bachillera.”* (36)

En efecto, las mujeres que deseaban ampliar su formación intelectual y que —en pleno siglo de espectaculares avances científicos— desearan conocer las aportaciones de la física o de cualquier otra disciplina habían de seguir luchando, como en la época del Barroco, para no ser tachadas de “bachilleras” (37); término insultante y provocativo a la vez, que paralizaba los deseos de algunas mujeres bien intencionadas y que seguían teniendo también detractores sarcásticos más allá de los Pirineos. (38)

La sociedad española no generó un grupo significativo de mujeres que se arriesgasen a tamaña crítica; sin olvidar el hecho de que por la ignorancia de la mayoría de las españolas, se encauzaba su educación hacia niveles más primarios. (39) No obstante, un pequeño grupo de mujeres de la nobleza, junto con algunas mujeres próximas a las élites dirigentes, trabajó denodadamente para dignificar la imagen de la mujer, desarrollando una activa labor en las sociedades económicas, sobre todo en la *Matritense*, y fomentando una formación primaria y artesanal que les permitiese encarar con más posibilidades su existencia. La Junta de Damas de la *Matritense* fue el mejor ejemplo de esta actividad.

Hacia finales de la década de los 70, Carlos III comenzó a impulsar la creación de las Diputaciones de Caridad, instituciones de carácter vecinal que tenían entre sus misiones crear escuelas

y entidades caritativas en los barrios. El Auto Acordado, de 30 de marzo de 1778, mandaba erigir las Diputaciones de Barrios en Madrid con el ánimo de extenderlas por todo el territorio nacional. Sus escuelas, creadas con carácter general para niños y niñas, no excedían el campo de la orientación básica. Por esta causa, se crearon las Escuelas Patrióticas a instancias de la Sociedad Económica Matritense, más especializadas y ligadas a la enseñanza y educación de las niñas, con vistas a familiarizarse con algún oficio.

La Junta de Damas de la Sociedad Económica Matritense se hizo cargo de la organización y gestión de las mismas, una vez creadas, elaborando un sistema de premios a las alumnas con mejores trabajos realizados, a los que se daba amplia publicidad. (40) Posteriormente, los objetos textiles confeccionados por las alumnas bajo la tutoría de una maestra eran objeto de venta en el mercado y su beneficio se empleaba en sufragar los gastos que cubrían las escuelas. A las alumnas, además de enseñarles un oficio y la doctrina cristiana, se las introducía en el aprendizaje de la lectura, con diverso éxito. (41) Un sistema de préstamo de materias primas a las ex alumnas y madres que desearan trabajar en su domicilio y un sistema de dotes para las trabajadoras que se casasen completaban la labor de educar para el trabajo artesano a la mujer urbana, en la que por primera vez se interesaba a las mujeres de la alta aristocracia española en fomentar la educación de las clases más modestas. (42)

Fue surgiendo así por los diversos barrios de Madrid un elevado número de Escuelas que siguieron las pautas de las cuatro originales —además de un gran número de escuelas que sólo quedaron en proyectos— y que crearon junto a un nuevo estilo de vida, unos hábitos de laboriosidad entre las mujeres de los barrios madrileños que concordaban plenamente con los fines perseguidos por la Ilustración.

Junto a ellas, otras realizaciones de la Junta de Damas supusieron avances innegables hacia la meta perseguida. En efecto, en 1792, elevaron al Rey una propuesta en la que daban cuenta del lamentable estado de la Inclusa Madrileña y de la necesidad de reorganizar esa institución. La aceptación regia supuso un notable cambio en el funcionamiento de la misma: el incremento de la higiene de los niños y de las habitaciones, junto con un servicio médico permanente y la selección de amas de cría, permitió des-

cender acusadamente la mortalidad en el centro. (43) La Junta de Damas de la Matritense posibilitó así un incremento de esperanza de vida de los niños de Madrid; en su mayoría, hijos de las clases de menstruales y pobres. Las mujeres ilustradas provocaron además su inserción en la clase de honrados plebeyos, impidiendo las penas de horca, azotes o exposición a la venganza pública. Los afanes de las Condesas de Montijo y de la Sonora, de la Duquesa de Osuna y de otras destacadas ilustradas (44) hicieron posible la recuperación para la sociedad de los niños expósitos.

Dados estos espectaculares resultados, se apresuraron a seguir otras instituciones del país los métodos de reorganización y educación empleados en la Inclusa Madrileña.

La atención de la Junta de Damas se extendió también a otros sectores marginales de la sociedad, como las cárceles de mujeres; fijándose en la cárcel de la Galera, a la que aflúan mujeres adúlteras, prostitutas, infanticidas y criminales. La filosofía con la que acudieron fue la ilustrada idea de "socorrer enseñando". Así, crearon en 1788 una asociación de ayuda a las presas (45), compuesta por nueve damas. Su finalidad era hacer útiles "a las mujeres perdidas que se hallen en las cárceles e inspirarlas en el temor de Dios y el amor al trabajo; consolarlas en sus tribulaciones y enseñarlas en aquellas labores propias del sexo que sean más útiles para que puedan ganarse con qué vivir y recobrar su libertad; proveyéndolas de primeras materias para que trabajen en su encierro" (46).

Ensayaron así todo un modelo educacional con las presas, fomentando el trabajo carcelario como sustituto de la desesperación de las cárceles, para que a la vez que aliviasen su soledad, obtuviesen una fuente de ingresos en las cárceles y posteriormente, el conocimiento de un oficio que les permitiese integrarse en la sociedad.

Esta asociación contó con el beneplácito del Rey, que concedió fondos económicos para la adquisición de las materias primas necesarias para el desenvolvimiento de la asociación de ayuda a las reclusas y el manejo de las máquinas requeridas para su trabajo. (47) Lucharon además contra los abortos e infanticidios abundantes en las cárceles y solicitaron al Rey permiso para abrir un asilo dedicado a atender a las embarazadas solteras y ayudarlas a coronar sin riesgos su maternidad. La aceptación regia constituyó un avance notable por la dignificación de las mujeres de las cárceles españolas.

2.4. La extensión de la enseñanza primaria para todas las niñas

La inexistencia de escuelas públicas suficientes para la mujer perpetuó un modelo de aislamiento y sumisión femenina que no se rompería, en su totalidad, hasta bien avanzado el siglo XIX con la proliferación de escuelas para niñas y adolescentes. Los numerosos viajeros extranjeros que recorrieron la España del siglo XVIII se sorprendieron tanto de la ignorancia de las chicas españolas como de la estricta supervisión paterna a la que estaban sometidas. (48)

Todavía a finales del siglo XVII la hermandad de San Casiano, que agrupaba a los maestros, se oponía a la teórica educación mixta que se daba en las escuelas de primeras letras a causa de los peligros morales y espirituales que esta convivencia podía conllevar, exigiendo escuelas diferentes para niños y niñas. (49) El resultado de este hecho fue que en los lugares donde se cumplió ese precepto, las niñas quedaron excluidas de su aceptación, ya que la mayoría de las instituciones o de las ciudades no podía sufragar dos centros de enseñanza paralelos.

También había escuelas patrocinadas por la Iglesia, que se sufragaban gratuitamente en algunas parroquias y concedían instrucción a las hijas de los feligreses. Sin embargo, ni eran lo suficientemente abundantes ni podían subsanar por sí mismas el escaso interés de la población femenina por el conocimiento. Otras instituciones benéficas igualmente comenzaban a preocuparse por ampliar los conocimientos y la educación de las mujeres; preocupación que resultaba simbólica por el pequeño número de alumnas que albergaban y por la debilidad de su implantación. Los resultados, poco brillantes, de todas estas experiencias hicieron que desde principios del siglo XVIII en España, como en otros países europeos, el Estado comenzara a preocuparse por la ignorancia femenina y a buscar soluciones para impedirla.

Durante la segunda mitad del siglo se dieron algunos pasos significativos en ese sentido. En 1768, Carlos III dedicó una parte de los bienes incautados a los jesuitas para establecer escuelas de niñas, instando a las instituciones religiosas a seguir ese ejemplo, ya que continuaba manteniéndose la prohibición de la coeducación (50) en la escuela. Treinta y dos escuelas de niñas funciona-

ban ya en Madrid en 1783 y su extensión hacia zonas preferentemente urbanas y de la España septentrional no se hizo esperar. (51)

Más tarde, la Sociedad Económica Matritense, en 1776, creó las cuatro Escuelas Patrióticas ya referidas, y tras ellas, otras similares promovidas por otras tantas sociedades económicas. María Victoria López Cordón explica la razón de la aparente contradicción entre el título de esas escuelas y los temas que en ellas se trataban: "Su rechazo a denominar las escuelas de niñas *Escuelas de Primeras Letras* obedecía al hecho de considerar la educación femenina como una habilitación profesional, soslayando el término *primeras letras* para evitar que se entendiera que era éste su objetivo básico." (52)

La necesidad de acabar con esta situación y la experiencia del rodaje de las escuelas de la Matritense permitieron la promulgación de una Real Cédula, de 11 de junio de 1783, por la que Carlos III establecía oficialmente las escuelas de niñas en el país, tras la creación tres años antes de una cátedra de pedagogía dedicada a investigar y promover los nuevos métodos pedagógicos y a crear un cuerpo de enseñantes preparados para afrontar ese reto.

No obstante y en concordancia con el tradicionalismo del que hizo gala la Ilustración española, la formación era diferente para los niños y para las niñas; mientras que a éstos se les enseñaba a leer, escribir, contar y la gramática —junto al catecismo y la moral cristiana—, a las niñas se las preparaba para ejercer como buenas madres de familia, enseñándolas tan sólo rezos y labores —aunque se especificaba "que las niñas que quieran aprender a leer y a escribir serán enseñadas por sus maestras" (53)—.

Esta coletilla no dejaba de ser sintomática por cuanto consideraba secundarias cuestiones fundamentales en la instrucción de la futura mujer y seguía desarrollando un modelo educacional afeño, similar al que las niñas habían recibido en los siglos anteriores. Sin embargo, este hecho no reflejaba sino la realidad de la sociedad española, en la que ni siquiera a las maestras les era preceptivo conocer las bases de la escritura y de la lectura; basándose sus conocimientos en la moral cristiana y en la enseñanza de las labores "propias del sexo" (54).

La Real Cédula de 1783 sólo establecía como materias obligatorias para las escuelas de niñas los rezos y las labores; aunque poco más tarde, en 1797, ya se explicaba la necesidad para las

niñas de aprender “los conocimientos comunes, como la religión, las costumbres, la lectura, escribir y aritmética” (55).

Desde esos momentos, toda una serie de disposiciones de carácter oficial fue ampliando la reglamentación de las escuelas de niñas, a la par que se fueron exigiendo con mayor rigidez pruebas de competencia y capacidad a las maestras, que permitieron ir modificando los planteamientos educacionales iniciales.

La Real Cédula que implantaba las escuelas públicas de niñas en España permitió una creciente labor de escolarización progresiva en la población infantil; labor que aun siendo todavía muy modesta (56), permitió a finales de siglo ir abriendo nuevos horizontes en la educación de la mujer española.

NOTAS

- (1) Como las ocho actas que el “Seminario de la Mujer” de la Universidad Autónoma de Madrid ha publicado sobre distintos aspectos de la Historia de la Mujer entre 1982 y 1988, o el número especial publicado en *Historia 16 sobre la Mujer en España*, Madrid, mayo, 1988.
- (2) Ortega, M.: “*La Educación de la Mujer en la Edad Moderna y Contemporánea*”. *Historia 16*, número 145, Madrid, mayo, 1988.
- (3) Fernández Vargas, V.: “*La Calidad de Vida en la España del siglo XVII*”. *Arbor*, número 386, 1978. Señala la influencia determinante del púlpito y del confesionario en la vida de las mujeres.
- (4) Mme. D'AULNOY, viajera francesa, así se manifestaba. En Bourland, C., *Aspectos de la vida en el Hogar en el siglo XVII según las novelas de María Carbajal* (en homenaje a Menéndez Pidal), volumen II, Madrid, 1925.
- (5) Sobre estas cuestiones: Maravall, J. A., *La Literatura Picaresca desde la Historia Social*, Madrid, 1987; Vigil, M., *La vida de las Mujeres en los siglos XVI y XVII*, Madrid, 1986; Ortega, M., *La Defensa de las Mujeres en la Sociedad del Antiguo Régimen: las aportaciones del pensamiento ilustrado*, Madrid, Fundación Pablo Iglesias, 1988 (en prensa).
- (6) María de Zayas: *Novelas amorosas y ejemplares*, B.A.E., Madrid, 1948. Foa, S., *Feminismo y forma narrativa: estudio del tema y las técnicas de María de Zayas*, Valencia, 1979.

- (7) Sounet, M.: *L'éducation des filles au temps des Lumières*, París, 1987. Muestra la educación propuesta a las mujeres por el XVIII francés.
- (8) Rousseau, J. J.: *El Emilio*, B.A.E., Madrid, 1955.
- (9) A.H.N., Consejos, Leg. 1844. Informe de Olavide sobre el Expediente de Ley agraria, 1768.
- (10) Su análisis en Soubeyroux, *Sátira y Utopía de la Corte en Aventuras...*, en *Carlos III, Madrid y la Ilustración*, Madrid, 1988. Señala este trabajo como uno de los escasos textos españoles representativos de esta corriente utópica.
- (11) *Historia del Lujo y de las Leyes Suntuarias en España*, Madrid, 1788. Colomer, J., *La mujer desengañada por las veleidades del hombre*, Madrid, 1781. Y el anónimo, *Consideraciones políticas sobre la conducta que debe observarse entre marido y mujer*, Madrid, 1792.
- (12) A.H.N., Consejos, Leg. 1840. Memorial de 1770 que muestra los problemas del campo castellano y algunas soluciones para sacarlo de su prostración.
- (13) Soubeyroux: *Sátira y Utopía*.. Señala cómo en una de esas tertulias se criticaba el sentido religioso del bautismo, centrándolo en una fiesta social "con bailes y refrescos".
- (14) A.R.S.E.M., Junta de Damas, Libro de Acuerdos, 2 de febrero de 1795.
- (15) Sobre estas cuestiones ver López Cordón, V., *La situación de la Mujer a finales del Antiguo Régimen: 1760-1860*. En *Mujer y Sociedad en España*, Madrid, 1982.
- (16) *Cartas Marruecas*. En *Obras Completas*, Madrid, 1813, 3 vol.
- (17) Por ejemplo, *Consideraciones políticas...*, o el *Memorial Literario instructivo y curioso de la Corte de Madrid*, enero, 1784 - diciembre, 1785.
- (18) Como por ejemplo, Fernández Navarrete, en *Conservación de las Monarquías*. Ver Maravall, J. A., *La Literatura*...
- (19) Así lo testimonia Carmen Martín Gaité en *Usos Amorosos del Siglo XVIII en España*, Madrid, 1988, pp. 113-139.
- (20) *Discurso en defensa del talento de las mujeres y de su aptitud para el gobierno y otros cargos en que se emplean los hombres*, Madrid, 1786. E interesante también: *Discurso sobre la Educación Física y Moral de las mujeres*, Madrid, 1790.

- (21) *Teatro Crítico Universal*, de Benito Feijoo. B.A.E., vol. 56, pág. 50. (Escrito en 1727.)
- (22) *Defensa de las mujeres*, tomo I del Teatro Crítico Universal, pág. 50. (Idem.)
- (23) Idem, pág. 42.
- (24) Ver Demerson, P., *María Francisca de Paula Portocarrero, Condesa de Montijo, una figura de la Ilustración*, Madrid, 1975; y Sempere Guarinos, *Ensayos de una biblioteca española de los mejores escritores del reinado de Carlos III*, Madrid, 1789, tomo V, pág. 213 y ss.
- (25) Cabarrús, F.: *Cartas a D. Gaspar Melchor de Jovellanos*, B.A.E., Epistolario español, tomo II, Madrid, 1952.
- (26) A.R.S.E.M., leg. 73, exp. 44.
- (27) Nipho: *Diario Extranjero: noticias importantes para los aficionados a las artes y ciencias*, Madrid, 1763, pág. 217.
- (28) Negrín Fajardo, L.: *La Educación Popular en la España de la segunda mitad del siglo XVIII*, Madrid, 1987. Jovellanos consideraba que las mujeres, por recato, no acudirían a la sociedad económica, pero que desde sus casas colaborarían con sus propuestas. El problema estaba en encontrar mujeres capacitadas para presidir y analizar esas propuestas.
- (29) Amar y Borbón, J.: *Discurso sobre... Un análisis de su aportación en López Torijo, El pensamiento pedagógico ilustrado sobre la mujer en Josefa Amar*, en Educación e Ilustración en España, Tercer coloquio de Historia de la Educación, Barcelona, 1984.
- (30) Aranguren, J. L. L.: *Moral y Sociedad: la moral social española en el siglo XIX*, Madrid, 1974. Equipo Madrid: *Carlos III, Madrid y la Ilustración*, Madrid, 1988.
- (31) A.R.S.E.M., leg. 72, exp. 4. *Papel sobre la cuestión de si las señoras deben admitirse en la sociedad económica*, 2 de septiembre de 1786.
- (32) Ortega, M.: *La defensa de las mujeres...*
- (33) Fernández Quintanilla: *La mujer ilustrada en la España del siglo XVIII*, Madrid, 1977.
- (34) Idem, pág. 119. En la Hemeroteca Nacional de Madrid ver el *Memorial Literario y La pensadora Gaditana*, 1768-70.
- (35) Rodríguez de Campomanes, P.: *Discurso sobre la educación popular de los artesanos*, Instituto de Estudios Fiscales, Madrid, 1975.

- (36) Antonio Muñoz, *Aventuras en verso y prosa*, Madrid, 1739.
- (37) Sobre la crítica que contiene ese término ver Maravall, *La literatura picaresca...*
- (38) En Francia, Molière escribió sobre este tema sus "*Mujeres Sabias*", Poquelin escribió para el teatro "*Las Preciosas Ridículas*", etc.
- (39) En Zaragoza, por ejemplo, se crearon dos colegios, el de la Compañía de María y el de las Dominicas, para la educación de las niñas de las clases altas. Ver López Torijo, *La Formación de la mujer en la Zaragoza del siglo XVIII*, en Educación e Ilustración..., Barcelona, 1984. La labor de los párrocos puede verse en Díez Rodríguez, *Prensa Agraria en la Ilustración española*, Madrid, 1980.
- (40) Fernández Quintanilla: *La Mujer Ilustrada...*
- (41) De las 60 alumnas de la Escuela de San Ginés, sólo 24 aprendieron a leer y escribir.
- (42) *Catálogo de Mujeres Ilustradas, socias de honor y mérito de la Junta de Damas*, 1787-1808. En Anales del Instituto de estudios madrileños, vol. VI, 1971.
- (43) Demerson, P.: *La Real Inclusa de Madrid a finales del siglo XVIII*, Madrid, 1793. Y A.S.E., leg. 153, exp. 15, *Informe de la Junta de Damas*. Descendió de un 96% a un 46% .
- (44) Demerson, P.: *María Francisca...*; e ídem: *La condesa de Montijo, una mujer al servicio de las Luces*, Madrid, 1976.
- (45) Fernández Quintanilla: *La Mujer Ilustrada...*, pág. 97. La presidía la Condesa de Montijo, tachada de jansenista por su crítica a la Iglesia y a las Instituciones Benéficas.
- (46) Memorial Literario, junio, 1788. Periódico creado en 1784.
- (47) Gaceta de Madrid, 10 de junio de 1797. Periódico creado en 1697.
- (48) Bourgoing, J. F.: *Nouveau Voyage en Espagne*, Paris, 1789.
- (49) Mujer y Sociedad en España, en la *Situación de la mujer...*, pág. 92.
- (50) Novísima recopilación, libro VIII, título I, Ley X.
- (51) Ortega, M.: *La Educación de la Mujer...*
- (52) López Cordón, *Idem*, pág. 94.
- (53) Ortega, M.: *La defensa de las Mujeres...*

- (54) Negrín Fajardo explica cómo a las maestras de las Escuelas Patrióticas se las escogía en función de sus conocimientos manuales, prefiriéndose a las que conocían las letras las que las ignoraban. *La Educación popular...*, pág. 270.
- (55) Novísima recopilación, libro VIII, título I, Ley X.
- (56) *Censo de Población de España de 1797*, Madrid, 1801. Da datos significativos de este avance: 88.513 niñas recibían enseñanza, frente a 304.613 niños escolarizados en centros públicos. López Cerdón, *La situación...*, pág. 96.

LA CRISIS DEL PROFESOR ESPAÑOL EN LA ILUSTRACION

Julio Ruiz Berrio

*"...Sólo después de consumir el sacrificio
se abrirán ante él todas las puertas.
Así, vencido y mutilado,
podrá ejercer el triste oficio
de mutilar los jóvenes spiritus
que tendrá a su cuidado.
Es el maestro alemán, no lo olvidéis jamás,
producto y productor de la contra-natura."*

B. BRECHT, *El preceptor* (Epílogo)

En la historia del profesor español en los tiempos modernos estimo que se puede hablar con bastante seguridad de dos épocas: una anterior al movimiento ilustrado y otra posterior al mismo. (1) De tal manera que quizá se podría afirmar que el profesor que ha predominado en España hasta hace poco, y del que aún quedan bastantes representantes, ofrece un perfil semejante al del empezado a forjar a finales del siglo XVIII y principios del XIX. Es más, entiendo que el concepto de profesor que han tenido, o que tienen, las mentes rectoras españolas en la pedagogía, en la política, en la economía, en la espiritualidad, es también muy semejante al de los dirigentes del país en los primeros años del siglo pasado; o al menos, tienen en común bastantes enfoques los dos conceptos. Cuando pasen cien años más creo que no habrá dudas al respecto, y los historiadores de entonces, *menos determinados* por la seducción de los pequeños acontecimientos que nos rodean ahora, distinguirán esos dos períodos que mencionaba arriba res-

pecto a nuestros profesores, desechando todos los subperiodos o etapas que en nuestros días establecemos.

¿Es que la Ilustración creó un tipo de profesor?... ¿Es que se puede hablar de un "profesor de la Ilustración"?... No, y la respuesta es negativa no en el sentido de respuesta, sino porque no deben ser ésas las preguntas. En primer lugar, porque el valor de la "Ilustración española" es discutible. Hasta extremos como el de Josep Fontana, que en fechas recientes ha afirmado que "de la Ilustración... no hay gran cosa que decir. Conviene que nos acostumbremos a afrontar la idea de que la nuestra fue, a lo sumo, de tercera o cuarta división..." (2) Quizá sea más acertado utilizar la expresión "movimiento ilustrado" en ese sentido. Porque está claro que los términos "siglo XVIII", "segunda mitad del siglo XVIII", "los Borbones reformistas", "época de Carlos III", etc., son erróneos, acientíficos, falsamente neutrales. Ciertamente que el "movimiento" no fue amplio ni profundo ni brillante en el panorama intelectual europeo, pero es más aceptable porque sus connotaciones son más modestas que las de "Ilustración" y a la vez, no afirma un producto determinado, sino que procura denominar a una pretensión, a unos intentos, que fueron reales. ¿No se puede hablar de la realidad de un proyectismo?...

Tales dificultades para encontrar un término que se refiera adecuadamente a una época y a un movimiento se originan en diversas causas que precisamente explican ya el periodo histórico correspondiente. De ellas, explicitaré sólo una: que cada día el historiador es más preciso y sin embargo, en este caso, no encuentra la expresión acertada porque el "movimiento" no coincide con un periodo en su totalidad. En otras palabras, no es posible una datación del movimiento, una datación bastante exacta. Por la evolución en España del movimiento ilustrado, desde sus precedentes hasta sus últimos acontecimientos, las fechas a señalar están muy separadas y entre ellas vivieron distintos comportamientos y muy diversos programas de vida que se solaparon.

Es verdad que este tipo de solapamiento, este tipo de convivencia de dos mundos, de dos concepciones de la vida, durante unos cuantos años no es único, sino más bien lo contrario. La Historia nos muestra que en casi todas las épocas, sociedades y culturas se han manifestado a la vez, durante algunos años, dos civilizaciones (por lo menos): una que irrumpía y otra que estaba agotándose.

Pero en el caso que nos ocupa, el hecho es más complejo y duradero de lo corriente. De tal modo que vino a durar unos cien años. Por supuesto, no los que van del año uno de un siglo al noventa y nueve, sino los comprendidos, aproximadamente, entre 1726 y 1808, entre la irrupción de Feijoo en el palenque de la modernización de España y los comienzos constitucionales del país. Ciertamente que hubo un periodo álgido en el que puede apreciarse un combate más amplio y más intenso de los ilustrados, el que va de 1766 a 1784, pero los veinticinco años restantes nos remiten de nuevo al debilitamiento de las posiciones conseguidas y a la frustración de los que practicaban la religión de las Luces, la fe en la Ilustración.

Si así fue la España de entonces, dos sociedades pugnando por sobrevivir, no nos extrañará que hablemos de dos tipos de profesor en la época, por lo menos. Uno, el profesor de siempre, el que reencarna la rutina de varios siglos, el mayoritario por toda la nación. Otro, el que los ilustrados sueñan, el que se empieza a perfilar, el que es consciente de necesitar una formación académica, el que se pretende imponer al país, el minoritario. Y podemos adelantar ya que a este último es precisamente al que se le puede llamar "profesor de la Ilustración", prototipo docente de los ilustrados. Recordemos el profesor predominante en España hasta bien entrado el siglo XIX para después comprender mejor al que fue su alternativa, y para advertir también que tenían algunos elementos en común muy importantes.

EL PROFESOR DEL ANTIGUO REGIMEN

Hace casi una década que el ilustre historiador belga De Vroede distinguía tres etapas claras en la historia de la formación de los maestros europeos occidentales. Una primera, en la que "no recibían prácticamente ninguna formación específica" (3); una *intermedia*, en la que se proporcionaba al profesor algunas competencias técnicas o bien se cursaban estudios, aunque no estuvieran enfocados directamente a la enseñanza primaria; y una tercera, en la que se ha formado a los candidatos a la enseñanza en establecimientos académicos específicos. Pues bien, no debe haber dudas respecto al caso del profesor español tradicional en el Antiguo

Régimen. Era un profesor sin formación específica alguna; al menos, como hemos entendido después la formación del maestro.

Porque no podemos olvidar que el futuro maestro sí que realizaba un aprendizaje previo a su colocación: un aprendizaje gremial. (Si no todos, al menos una gran parte de los maestros de las escuelas.) O dicho de otra forma, recibía una formación práctica de acuerdo con las reglas más clásicas entonces en el aprendizaje de oficios. No había una formación teórica ni una formación sistematizada, pero el futuro maestro estaba en contacto con la realidad escolar desde pequeño, desde que entraba en la misma escuela. Terminados sus estudios en ella, si mostraba adelantamientos adecuados para aquel tipo de enseñanza, continuaba en la misma clase. O bien entraba de ayudante con otro maestro; al principio, sin puesto definido y después, como "pasante", o maestro adjunto que diríamos hoy.

Es decir, que había muchos maestros que no salieron de la escuela desde que entraron en ella, con unos seis años, hasta que sustituyeron a su titular por fallecimiento o bien el gremio les admitió como titulares en otra plaza. Con bastante frecuencia esto significaba catorce o veinticuatro años de experiencia ininterrumpida en contacto continuo y directo con la realidad escolar y sin dedicar la más mínima atención a posibles teorías utópicas, no experimentadas en la realidad de cada uno y cargadas de presiones ideológicas. No les faltaba práctica alguna, como a los candidatos a otros oficios de la república, a todos los demás oficios; como hacían el aprendizaje las corporaciones medievales. Siete u ocho siglos avalaban este tipo de formación; no era cosa de atropellar la tradición.

Desde luego, no todos los maestros recibían la misma formación. La acabada de mencionar era moneda corriente en las grandes ciudades y en los pueblos destacados. Pero en la España rural, que era la mayoría, por cierto, había maestros de este tipo y maestros cuyos antecedentes se encontraban en las zapaterías, en el ejército, en tiendas de tejidos o en las boticas. En una gran parte de los pueblos eran los sacristanes los que ejercían el magisterio de primeras letras y en algunos otros, con más suerte, los párrocos dedicaban algunas horas a tal enseñanza.

Opino que para no inventariar todo el largo repertorio de tipos de maestros en la España del Antiguo Régimen, podríamos

simplificar con una reducción a dos clases. Una, la del *maestro urbano*, con una formación medieval, frecuentemente examinado, controlado por su propio gremio o por las autoridades locales y siempre inspeccionado por los representantes de la Iglesia. Sabía leer, escribir, las cinco cuentas de entonces y la Doctrina Cristiana que enseñaba el Catecismo de Astete. Era un calígrafo ante todo; alcanzando unos fama de grandes pendolistas, y aun de miniaturistas, y otros, ejerciendo muchas veces de peritos calígrafos en los juicios.

Lo que la sociedad esperaba de él era, sobre todo, que fuera su agente de formación moral y social, impidiendo la creatividad y el libre pensamiento y sometiendo a los discípulos para acatar sin reparos la situación social, económica y política vigente. Y en todas las ocasiones, el maestro era considerado como un criado social con la función esencial de tener recogidos durante todo el día y durante todo el año (hasta 1887 no hubo vacaciones de verano en las escuelas españolas) a los niños de las clases bajas, jornaleros, artesanos medios, menestrales y huérfanos.

¿Por qué no ocuparse de los demás niños?... Porque éstos tenían otro tipo de profesor. Por aquel entonces la aristocracia y las clases medias altas no enviaban sus hijos a la escuela; tenían para ellos un preceptor en su propia casa. Lo que explica también por qué le importaba poco a la clase dirigente de la sociedad la ruda formación del maestro público, su ignorancia, su arcaísmo, su miseria. El maestro público era un recoge-niños, un criado, un pedagogo en sentido original; no era un profesor.

La otra clase con la que intentamos referirnos a muy distintos tipos de maestros sería la del *maestro rural*. Algunos de éstos tenían formación práctica, pero pocos. Unos tenían algo de cultura, como algunos párrocos o perseguidos políticos, otros leían mal, escribían rudimentariamente y lo que únicamente dominaban era el Catecismo *par coeur*. Su miseria era mucho mayor que la del maestro urbano, la espiritual y la económica. Salvo excepciones de algunos ayuntamientos que les pagaban regularmente, en los demás casos recibían retribuciones figurativas; y en la mayor parte de las ocasiones se les adeudaban muchos meses o años. De ahí que fuera corriente que el maestro de un pueblo ejerciera también de sacristán, secretario del Ayuntamiento, fiel de hechos, campanero, fose-ro o tabernero. No hay que olvidar que fue en el Antiguo Régimen

cuando se hizo realidad el dicho de "pasas más hambre que un maestro de escuela". En algunos casos, los maestros o sus familias llegaron a morir de hambre, y en casi todos, el maestro tenía números rojos con su comunidad local.

Por cierto, la situación económica no era muy distinta un siglo después, pues puedo aportar un testimonio curioso e impreso, nada menos que de los últimos cien años. Se trata de una poesía redactada por dos maestros de la Rioja para casos en que un Diputado de las Cortes fuera a visitar una escuela. En 1896 se piensa que los maestros visitados por los políticos deberían invitar a éstos a que

*"Diga usted allá sin rebozos
—que la verdad nunca daña—
que las escuelas de España
son inmundos calabozos;
que no se extrañen si cunde
de la ignorancia la plaga,
que mientras la escuela se hunde
al Maestro no se le paga;
que mientras la ligereza
de algún caballo se premia,
al Maestro se le apremia
por deber una simpleza,
y no escuchan su clamor,
porque sin duda está bajo,
mientras le roban, señor,
el fruto de su trabajo;
que de la ignorancia el yugo
será el distintivo nuestro,
mientras se niegue al Maestro
lo que se paga al verdugo."* (4)

El control de estos maestros rurales se ejercía normalmente por los Ayuntamientos, porque ellos eran los que los contrataban. La verdad es que está por escribir la historia de la aportación de los Ayuntamientos a la escolarización, o a la alfabetización, en España. Rudimentaria o sistemática, pedagógica o rutinaria, caciquil o demócrata, poca o mucha, esa labor de los Ayuntamientos fue la

única de la sociedad civil en el terreno de la enseñanza primaria durante unos diez siglos. Hasta la época decimonónica, y aun después, de las autoridades civiles, sólo fueron las municipales (por supuesto, salvo excepciones individuales) las que se ocuparon de la enseñanza de primeras letras; o nadie se ocupó.

Si el control de los municipios era de carácter administrativo, como mucho, el control ideológico lo ejercía la sociedad a través del clero, que tuvo siempre bastante cuidado de que el maestro instruyera (no educara) a los niños en los resúmenes de las posturas católicas del Concilio de Trento, en los Catecismos. Se trataba de mantener la visión del mundo temporal y espiritual que se perfila en los cánones tridentinos.

También había maestras, pero muy pocas y con un carácter y un *status* marcadamente inferior al de los maestros. Salvo excepciones, no sabían leer ni escribir; entre otras razones, porque ni siquiera habían ido de pequeñas, o de mayores, a la escuela. Sabían el Catecismo religioso, y muchas veces no entero, y lo que enseñaban comúnmente a sus discípulas eran las principales oraciones de la religión católica, la costumbre de prácticas piadosas y en bastantes casos, a coser y bordar. Es decir, había una barrera *descomunal* entre el mundo del niño y el de la niña, que en cuanto a términos queda bien expresada por los nombres de las dos instituciones distintas que nos recogió para siempre Góngora: la Escuela y la Amiga. A tales maestras se les pagaba mucho menos que a los maestros, aunque se las vigilaba casi más que a ellos, pues la sociedad, tuviera o no hijas en la escuela, estaba muy preocupada por la gran categoría moral que en su concepto debería tener la maestra. Vamos, que estaban muy preocupados por que la mujer pudiera excederse en las posibilidades que ellos le concedían.

Resumiendo, cuando funcionaban mejor los maestros, se trataba casi siempre de los sujetos a una reglamentación gremial, que al menos velaban por la miseria de sus miembros y les exigían una titulación y unos conocimientos mínimos. El tratamiento que hacían de la enseñanza era, en consecuencia, un tratamiento corporativista hasta en sus mínimos detalles: cuotas de matrícula, permiso de apertura de escuelas, facilidades al que se casaba con una de sus viudas o de sus hijas, etc.; en una palabra, se trataba pura y simplemente de un comercio. En los demás casos la situación solía ser peor. De todas formas hay que tener siempre presente que España

presentaba una diversidad muy grande de casos, que pueden ir desde la existencia de maestros en casi todos los pueblos de muchas regiones del norte, como Navarra, hasta la ausencia casi total de profesores en zonas del sur.

Los contemporáneos de estos maestros fueron los primeros en criticarlos duramente. Y así nos encontramos que aún a finales del siglo XVIII o a principios del XIX se considera lamentable la situación de la enseñanza primaria, por las escuelas, por los contenidos, por los maestros. Un ejemplo lo tenemos en el testimonio de Antonio Tavira, obispo de Osma, cuando comenta en carta al Rey en 1797:

“Las escuelas de primeras letras, por lo común, están muy decaídas, y a excepción de alguna provincia del reino en donde hay algún esmero en esta parte, en todas las demás se mira este punto con indolencia. Los niños salen de ellas, después de no pocos años, leyendo mal y escribiendo peor; y sin otros conocimientos, porque los maestros carecen de ellos, y cuando más, han aprendido materialmente lo que dice un breve y descarnado catecismo por la rutina de decirlo y cantarlo en ciertos días. Y aquí termina la educación que se puede decir nacional, porque la (que) se continúa después en los estudios públicos es para una porción de individuos muy pequeña, si se compara con la de los que no los siguen.” (5)

Años antes, el gran intelectual que fue Martín Sarmiento se quejaba de lo mal que funcionaba la enseñanza, considerando muy culpables de tal estado a los profesores. Para el escritor de El Bierzo, el profesor de primaria era clave en el desarrollo escolar y aun en el desarrollo de todo el país: “¿Maestro de niños? Es en mi sentir el empleo más difícil, o de los más difíciles, de la república.” (6) Por eso tronaba contra la abundancia de malos maestros:

“Obra es de misericordia enseñar al que no sabe. Pero que el que no sabe enseñar se meta a ese oficio para comer, no es obra de misericordia, sino de injusticia y de una charlatanería insatisfecha. La culpa de ese abuso debe recaer sobre los magistrados, que buscan-

do los mejores toreadores, gaiteros y danzantes para sus fiestas, no buscan un buen maestro para sus hijos." (7)

Sarmiento centra el problema. Son bastante deficientes los maestros de la España de aquel siglo, pero la culpa es de los magistrados, de las autoridades, de los políticos; en último término, de la sociedad, que es la que no lucha ni interesa por mejorar la situación. Si el profesor es un cómitre, una niñera en el mejor de los casos, no necesita más retribución, ni hay por qué exigirle una preparación especial. La minoría de la sociedad que manda y que vive confortablemente estima que ya se encargará ella posteriormente de educar a los niños (a sus hijos, se entiende) correctamente. Los hijos de los demás, de la inmensa mayoría, están bien como están: ignorantes, sumisos, conformes con el papel subordinado que los dirigentes les han otorgado.

Por ello no nos debe extrañar un testimonio no conocido hasta ahora sobre las causas de entregarse al magisterio las gentes de menor mérito en la nación. Podría hacer repertorio de muchísimas citas más al respecto de personalidades tan reconocidas como Cabarrús, Jovellanos, Narganes, J. Picornell, etc., pero prefiero mencionar la de una autoridad local del mismo régimen, casi a finales de la época de la Ilustración. Me refiero al Corregidor de Talavera de la Reina, que en una carta al Conde de Aranda en 1792 dice de los maestros:

"He visto con harto sentimiento la corta instrucción de los más de ellos, aunque condecorados con el título de maestros, efecto sin duda de la indulgencia que ha habido en conceder dichos títulos y de la escasa o ninguna dotación con que hasta ahora se han remunerado sus penosas tareas. Por cuya causa se han dedicado a esta carrera los hombres más inútiles, con notable perjuicio de la Religión, del Estado y de los mismos particulares, de modo que la educación..." (8)

Hasta aquí unas notas, unas pinceladas, sobre el maestro tradicional, el de los últimos tres siglos antes del régimen constitucional en España. Pertenece a una época en la que no se considera, no se estima, no se concibe la enseñanza primaria. No la necesita la sociedad aún.

EL PROFESOR DE LA ILUSTRACION

Desde tempranas fechas del siglo XVIII comenzó en España un movimiento de crítica de la situación docente existente, a cargo de minorías que primero llamaron la atención sobre el mal estado de muchos aspectos de la sociedad española y que después, según avanzaba el siglo, pasaron a hacer propuestas de cambio en casi todas las esferas de la política, la economía, la industria, la cultura, la ciencia, la enseñanza, la religión, etc. Yo me atrevo a denominar este tipo de actividades un movimiento de regeneración. Quizá suene mal en algunos oídos de ortodoxos y rigurosos historiadores, pero no pretendo escandalizar al aventurar que lo que llamamos por antonomasia "Regeneración" en España tuvo unos antecedentes netos y meridianamente perfilados cien años antes.

Es más, quizá se pueda hablar de que los ilustrados españoles hicieron una adaptación doméstica de los afanes enciclopedistas y de la Ilustración, en general, al caso español, y precisamente con el fin de iniciar la regeneración del país. ¿Que al obrar así se recortaron ellos mismos sus alas y no tuvieron como grupo un peso en el movimiento europeo correspondiente?... Pues posiblemente. Pero lo que está más claro cada vez es que todos ellos utilizaron los instrumentos, las técnicas y tácticas de la Ilustración al servicio del cambio, de la actualización, de la europeización, de la modernización de España. Lo que pasa es que no podemos olvidar que tenían que modernizar un retraso de doscientos años o más, que tenían que romper el longevo caparazón de una cultura anquilosada, de una civilización que había podido arbitrar todo sistema de defensas para perpetuarse eternamente en vez de crear mecanismos de evolución y perfeccionamiento.

Había que cambiar casi todo. Pero había muy pocos capaces de pensar así y menos aún, de emprender la reforma. Y poco a poco, a lo largo de las décadas, esos pocos fueron desgranando sus aportaciones modernistas, apreciándose más su labor cuando coincidieron en mayor número. En ese marco general es donde hay que situar el cambio educativo. Por supuesto, el cambio educativo que también intentaron unos pocos, en lucha contra los poderes más fuertes durante siglos, como el clero regular y el secular, las universidades y los colegios mayores, la aristocracia, la administración.

Como han dicho algunos autores, habría hecho falta quizá una ruptura para lograr el cambio apetecido. Pero la estructura social predominante y el tipo de economía de subsistencia reinante impidieron tal posibilidad. ¿Qué quedó?... Podemos adelantar que quedó una propuesta, muchas veces no bien articulada, y nada más. Muchas disposiciones, muchos escritos, muchos reglamentos no suponían un cambio, y no pudieron hacerlo.

En 1797, junto a otras voces que también lo reconocen, está por ejemplo, la del mismísimo Godoy, que habla literalmente de "lo infructuosos que han sido hasta el día los repetidos esfuerzos que ha hecho el gobierno desde la época feliz en que ocupó el trono el glorioso abuelo de Su Majestad para que la industria nacional compitiese y aun superase a la de los países más adelantados..."(9)

Lo mismo que Godoy hablaron del fracaso del cambio, muchos años antes, los fiscales del Consejo de Castilla, la Junta de Estado, el propio Monarca, etc. Por eso se expresan los historiadores de la última década en términos de *proyectismo* al referirse a esa tentativa de los ilustrados; explicitando a continuación que se trató de un mero proyectismo porque los políticos interesados en el cambio no supieron hacerlo, o no quisieron hacerlo realmente porque sobrepasaba su capacidad de renuncia a su aventajada posición social.

Lo curioso es que antes y después del fracaso la culpa del mismo se echa a la enseñanza. Porque todo el grupo de ilustrados tenía fe en la educación, en la instrucción. Creía que un cambio en la enseñanza traería consigo el cambio del país. Godoy, en el documento que hemos citado antes, nos muestra su discurso al respecto:

"Es notorio que los hombres son lo que han aprendido a ser: feroces o humanos, amantes de su patria o egoístas y adictos a partidos, ignorantes o instruidos en las ciencias y artes según les han guiado los cuerpos o particulares encargados de la instrucción general, y les han enseñado en su juventud y preparado a contribuir a la felicidad o a la ruina y degradación de sus consúbditos." (10)

Y ¿qué tipo de profesor se ideó para tal cambio, para tal regeneración?... En primer lugar, hasta cronológicamente hablando,

se puso de relieve el deficiente profesor que teníamos en la escuela, en los colegios y en la universidad. Una de esas primeras intervenciones fue la del catedrático de la Universidad de Oviedo, Benito Jerónimo Feijoo. Merece la pena recordar que sobre el tema es muy expresiva su carta sobre las *"Causas del atraso que se padece en España en orden a las Ciencias Naturales"*. Porque de esas causas, afirma, *"la primera es el corto alcance de algunos de nuestros profesores. Hay una especie de ignorantes perdurables, precisados a saber siempre poco, no por otra razón, sino porque piensan que no hay más que saber que aquello poco que saben."*(11) Una característica que se ha perpetuado en parte del profesorado español, por cierto.

En segundo lugar, se presionó sobre los cuerpos docentes para que se renovaran, a la vez que se dictaron muchas disposiciones sobre el particular. La actividad legislativa escolar, que había sido casi inexistente durante todos los siglos anteriores, se hizo ahora intensa. La secularización de la enseñanza, que comienza en esta misma época y como una característica de la misma Ilustración, hierde la sensibilidad de las autoridades civiles nacionales para legislar, aunque no para retribuir ni para establecer, una infraestructura que exigía el cambio.

Los grandes pensadores, los políticos, los escritores, muchas autoridades locales y hasta algunos profesores ilustrados (si bien los menos), a través de las piezas legislativas o por medio de artículos y numerosos libros, fueron perfilando el nuevo profesor que deseaban. Por cierto, en pleno divorcio con el status social y económico recortado y mísero que les iban proporcionando.

EL PROFESOR-FUNCIONARIO

¿Cómo es ese profesor de la Ilustración, por llamarlo de alguna manera?... La primera respuesta, el primer acercamiento a ese concepto (y abarcando a los profesores de todos los niveles y tipos de enseñanza), sería que se trata de un profesor-funcionario, seleccionado por el Estado directamente o a través de sus representantes locales, secularizado para justificar la enseñanza pública, para construir el sistema educativo nacional; controlado en la cantidad y en la calidad de su trabajo, expresándose en español únicamente,

católico, con limpieza de sangre, sin ejercer otro oficio, encuadrado en el nuevo tipo de corporaciones como son las Academias, vigilado en asuntos religiosos por la Iglesia, obligado a un perfeccionamiento continuo, con aspiraciones a una formación inicial académica e incluso a una formación pedagógica (recuérdense las "*Cátedras de Educación*" que propuso la Academia correspondiente en 1797), admitiendo a los niños pobres que las autoridades le manden.

Y como no se le retribuye mínimamente, se le compensa haciendo los ojos ciegos y los oídos sordos a sus trabajos fuera de la clase. O dicho de otra forma, se trata de un profesor servidor del Estado que ayuda al nuevo mundo económico, el industrial, que empieza entonces a instalarse. Se trata del profesor que necesita la burguesía, que pronto ocupará el poder.

Es un nuevo profesor para una nueva enseñanza. En lo que se refiere a la instrucción primaria concretamente, se habla, por ejemplo, sin ambages de su necesidad, de la conveniencia de que sea obligatoria y gratuita, de que amplíe y modernice su programa. Así se asegurará el desarrollo de la agricultura, la industria, la navegación y el comercio en los niveles de la mano de obra. ¿Qué enseñanza es esa nueva?... Entre otros testimonios que podíamos ofrecer y que se pueden encontrar en muchos trabajos hoy en día (12), así como en los clásicos, voy a referirme a dos concretos, apoyándome en la representatividad de sus autores y en lo novedoso dentro de la historiografía al respecto. Juan Rubio, el hombre que dirigió la primera "*escuela normal*" de España, como fue la de San Isidro, creada hace doscientos años justos (13), explicando al Brigadier de El Ferrol qué se podía conseguir con la enseñanza según el nuevo método que había nacido en San Ildefonso y que se seguía en las ocho Escuelas Reales de Madrid, concretaba:

1° que los niños veneren la religión y que la entiendan y conozcan desde su origen;

2° que aprendan a leer con las posibles brevedad y perfección;

3° que sepan por principios exactos y fáciles de entenderse la formación de las letras en hipótesis y que sucesivamente escriban con expedición y regularidad

el carácter más acomodado a su genio o a su disposición física;

4º que sean no unos meros copiantes o pintores de las letras, sino que, auxiliados de unos buenos elementos de la gramática y ortografía de su idioma, puedan escribir sin tantos errores como se notan por desgracia en los papeles de muchos adultos y de no pocos ancianos cansados de escribir por su oficio toda su vida;

5º que sepan una aritmética racional y fundada hasta el punto en que deba necesitar el común de los hombres para sus tratos respectivos. Y últimamente, verá V. S. que aspiramos a que los niños sean inculcados en las obligaciones de buenos católicos y vasallos honrados y útiles, para que puedan desempeñarlas completamente en honor de Dios, en servicio del Rey y en beneficio de la Humanidad.”(14)

El otro testimonio a que me refería es el desideratum que el obispo Tavira hace de las escuelas deseables para el reino. En la ya citada carta al Rey Carlos IV, dice Tavira que si los maestros fueran como deberían ser,

“...saldrían los niños de sus escuelas no sólo impuestos en leer y escribir con primor y hermosura y buena ortografía...; formados con el conocimiento de la religión y las máximas que ella enseña, tendrían ideas sanas y rectas, estarían imbuidos de las reglas de urbanidad y de crianza...; sabrían la aritmética no reducida, como ahora en las mejores escuelas, cuando más a las cuatro reglas primeras, sino que las aplicarían a los quebrados, extraerían raíces y resolverían muchos problemas, aun del álgebra...”(15)

La nueva escuela no se reducía simplemente a una ampliación de contenidos, sino que se concebía en combinación con un nuevo tipo de maestro y con una metodología. El mismo Tavira pedía al profesor paciencia con los niños, progresión en las explicaciones, constancia, salidas al campo para una enseñanza directa y conectada con la realidad cotidiana de los niños, amenidad. Realmente,

muchas veces el recurso al método buscaba nada más que un camino que redujera el recorrido del niño en la escuela, en el aprendizaje. Se convocaron premios para ver quién demostraba estar en posesión de un método que lograra enseñar en menos tiempo.

Sin embargo, en las reuniones de la Academia de Maestros de Madrid, creada en 1786, o en las del Colegio Académico se puede constatar que discutían sobre metodología, se preocupaban en algunos casos por conocer los métodos más utilizados o en vanguardia en el extranjero, y con ello accedían a una realidad, la de aceptar la necesidad de una formación pedagógica sin la cual los maestros ya existentes en su gran mayoría no dejaban de ser unos parlanchines, unos feriantes.

Pero no sólo esto, también se avanzó en esos métodos. Es la época, a finales del XVIII y principios del XIX, de la coexistencia unas veces y en otras de la competencia de los métodos simultáneos, mutuo y mixto, para la enseñanza de la lectura y de la escritura. Hasta el mismo Campomanes participó en la polémica de la enseñanza de la escritura, como lo prueban sus *Avisos al maestro de escribir sobre el corte y formación de las letras, que serán comprensibles a los niños*, publicados en Madrid, en la imprenta de Sancha, en 1778, aunque sin citar el autor. La misma polémica entre Josep de Anduaga, creador del método de San Ildefonso, y el gran calígrafo Torio de la Riva, acerca de si se debía enseñar a escribir mediante reglas y sin muestras o bien con reglas y con muestras, atrajo la atención de la mayor parte de los maestros y los metió de golpe en algo que les debía haber preocupado desde el principio de su profesión, el considerar que la enseñanza exige una metodología.

Esa importancia concedida al método por el nuevo profesor es lo que promovió el desarrollo de la escuela citada de San Ildefonso, o las innovaciones metodológicas de los escolapios en 1780, la introducción y experiencia del sistema pestalozziano de 1803 a 1807 o la relevancia dada en el Trienio Constitucional a la enseñanza mutua.

En una palabra, estamos ante un nuevo planteamiento de la instrucción en el que la escuela primaria pasará a tener una personalidad propia, como se advirtió después a lo largo de todo el período decimonónico. La sociedad burguesa colocará a la escuela y al maestro en el último escalón de la enseñanza, y en el último

casi de la consideración social, pero el avance es tal que podemos hablar del siglo XIX como del siglo de la enseñanza primaria, de la extensión de la misma.

EL PROFESOR DE UNIVERSIDAD

En cuanto a los profesores de los otros dos tipos de enseñanza típicos, las escuelas de latinidad y las universidades, hay que decir que también hubo cambios importantes. Escuelas de gramática habrá muchas por todo el país; dicen que más de cuatro mil. Y latinidad enseñaban tanto los profesores de esas escuelas como multitud de preceptores. Unos y otros solían ser en su mayoría gentes del clero regular o secular que normalmente no tenían una vocación religiosa grande o que no habían alcanzado todos los grados de la carrera del sacerdocio. En ocasiones también había gentes de otros oficios que instruían, que adiestraban en las reglas de la gramática latina de forma puramente memorística; eran abogados fracasados, o algún militar, y a veces alguna persona sin carrera que engañaba de mala manera a los pequeños terratenientes ambiciosos por tener algún hijo con letras.

El grupo de ilustrados tomó al respecto dos medidas importantes. Por una parte, se constituyó en Madrid a mediados del siglo XVIII la Academia Latina Matritense, que reglamentó el comportamiento de los profesores de latinidad, al menos desde un punto de vista corporativista, exigiéndoles un examen fuerte (que en realidad es el germen de las oposiciones actuales). Por otra, procuró secularizar la profesión, especialmente a partir de la expulsión de los jesuitas en 1767, a la vez que redujo el número de los colegios o escuelas correspondientes.

Los ilustrados se quejaban mucho del elevado número de esas escuelas, mayor que en cualquier lugar de Europa, que sólo servían para crear expectativas de salir de núcleos rurales a gentes de clases medias bajas, impulsándoles a entrar en el clero sin tener vocación la mayoría de ellos. Lo terminaban o bien lo dejaban a medias, pero en cualquiera de los dos casos los ilustrados se lamentaban de que eran gentes con sensación y realidad de fracaso destinadas a maquinar toda astucia que les permitiera trabajar poco y mantenerse.

Los profesores de universidad del tipo antiguo tenían formaciones muy diversas, y de muy distinto tipo de calidad. Sus retribuciones también oscilaban según las universidades y a veces, según las cátedras que ocupaban. De cualquier manera, casi todos eran también miembros del clero regular o secular. Y en cuestiones de filosofía habían llegado a un monopolio tal que en los doscientos últimos años nadie podía aspirar a una cátedra si no era tomista (dominico), suarista (jesuita), escotista (franciscano o agustiniano (agustinos). Había una *entente cordiale* entre las cuatro escuelas, que se sucedían automáticamente.

Los profesores de esta universidad, en general, abusaban de toda clase de picaresca. Desde la práctica del absentismo por cuestión de comisiones de servicio hasta permitir el absentismo a los alumnos, que a veces sólo asistían a clase el primer día del curso, dándoseles entonces la "cédula" de asistencia para todo el curso. O bien les canjeaban a los mismos el reconocimiento como alumnos de una universidad importante por la asistencia real a una universidad ínfima o bien a algún estudio que las órdenes religiosas tenían en muchas poblaciones.

La formación de muchos de estos profesores dejaba bastante que desear. Sin exhibir el caso de las cátedras de matemáticas, desiertas o cubiertas por gentes que sólo sabían algo de astrología o juzgadas las plazas por catedráticos de otras especialidades que poco ni mucho entendían de la materia, y sin dar excesiva importancia a las cátedras de física, que según el mismo Feijoo se enseñaba metafísicamente, podemos recordar que el citado obispo Tavira, en 1767, estando en Salamanca, Universidad que junto con la de Alcalá fue la más importante de la época, informaba a Campomanes, por aquel tiempo fiscal del Consejo de Castilla, que en tal estudio salmantino *sobran* una cátedra de Prima de Leyes, otra de Cánones, otras dos de Vísperas de dichas dos Facultades, otra de Instituta, otra de Decretales, las cátedras de Suares, de Durando ("y aun las de San Anselmo, Santo Tomás y Escoto parecen estar de más, respecto de tener cátedras sus religiones en la Universidad"), y asimismo estimaba que sobran tres cátedras de regencia de artes en la forma en que se daban.

Pero, en cambio, el Dr. Tavira consideraba en ese año de 1767, después de la expulsión de los jesuitas, que la Universidad

del Tormes no podría pasar sin una cátedra de Derecho natural y de gentes, otra de Derecho del Reino, otra de Dogmas, otra de Controversias, otra de Historia —así profana como eclesiástica—, otra de Física experimental, otra de Lengua arábica “y otras varias”; cátedras que no tenía Salamanca en plena segunda mitad del siglo XVIII.

A partir de 1767 comenzó la reforma aparentemente a fondo de toda la enseñanza española, en general, y en especial, la de la universidad. Se dieron planes para todas las universidades, se suprimió la autonomía de las mismas, se nombraron directores y controladores de ellas a miembros del Consejo de Castilla, se puso en crisis a los Colegios Mayores, se cambiaron por órdenes centralistas los libros de texto, se pidió asistencia total y de calidad a los profesores y a los estudiantes, e incluso se empezó a considerar la conveniencia de dar las cátedras temporalmente y no de forma vitalicia.

El gobierno ilustrado puso, en una palabra, todas las esperanzas de la reforma general del país en manos de las universidades. Pero dichas universidades se resistieron. El corporativismo, la Iglesia, las Ordenes religiosas y sobre todo, la mafia universitaria del conjunto general de profesores se negaron a asumir la reforma. Aceptaron actividades externas, modales, pero torpedearon hasta anular la reforma. Incluso cuando hubo profesores que modernizaron su saber, sus textos, sus métodos, sus concepciones, éstos se vieron obligados a disimular, a explicar unos enfoques y unos temas en las cátedras, mientras que por la noche en sus casas podían hacer la formación contemporánea adecuada; el miedo a las delaciones de alumnos y compañeros podía mucho más que su aceptación de Descartes, de Locke o de Gassendi.

Como ha escrito Mauro Hernández Benítez recientemente, pese a los esfuerzos de varias individualidades de la administración o del foro, “o a la aparición de focos de reflexión científica como la Universidad de Valencia, las facultades españolas siguieron dominadas por gentes que oponían a cualquier innovación una lealtad inquebrantable a la escolástica”(16). O bien prefirieron morir antes que rendirse, como los Colegios Mayores.

Pero surgieron nuevos profesores en otras instancias docentes, en otros establecimientos de enseñanza, como los Seminarios de nobles (Madrid, Vergara), el Instituto de Gijón o el Seminario dio-

cesano de San Fulgencio de Murcia. Allí sí se impartieron asignaturas modernas, se modificó el método y se invitó a pensar, se compartieron con los alumnos las nuevas obras fundamentales en el pensamiento europeo, sucedió el texto a los apuntes, se investigó y se consiguieron descubrimientos y aportaciones de elevado peso científico, como pasó en Botánica, en Mineralogía, en Medicina. Por primera vez empezaron los nobles a proporcionar estudios a sus hijos en España en vez de remitirlos al extranjero.

EL PROFESOR DEL NACIONALISMO

Este profesor de la Ilustración, aunque no se extendió en su época, antes de 1833, fue en cambio el que prevaleció durante el siglo XIX y el que ocupó la base del sistema nacional de educación. Fue el profesor con el que se construyó la educación que hoy conocemos en España, o que hemos disfrutado y padecido hasta hace poco tiempo. Fue un profesor innovador en el método, en los textos, en los contenidos, en los enfoques; fue el profesor de la sociedad secularizada. Fue el profesor del Estado nacional.

Fue el profesor del mundo industrial, que luego ha sido traspasado a la sociedad de servicios. Con sus virtudes y con sus defectos, con su sueño o realidad de funcionario, con la misión continua de ser el agente de las fuerzas vivas en el poder en cada momento, con la prohibición de transgredir los paradigmas que la sociedad aconseja para cada grupo, para cada clase. Con la misión, muchas veces defendida con la misma vida, de propugnar una democracia, de ser el apóstol de un nuevo mundo democrático, de ser el apóstol de la sociedad dirigida por determinados grupos.

En último término, de continuar la misma tarea que tenía el profesor del Antiguo Régimen, la del apostolado. Lo único que antes era apóstol de la Iglesia, de una Iglesia universal y a veces revolucionaria, como la de la época que originó las universidades, y después fue el agente de una nueva institución, la sociedad temporal. Pero sin contar con libertad ni antes ni después.

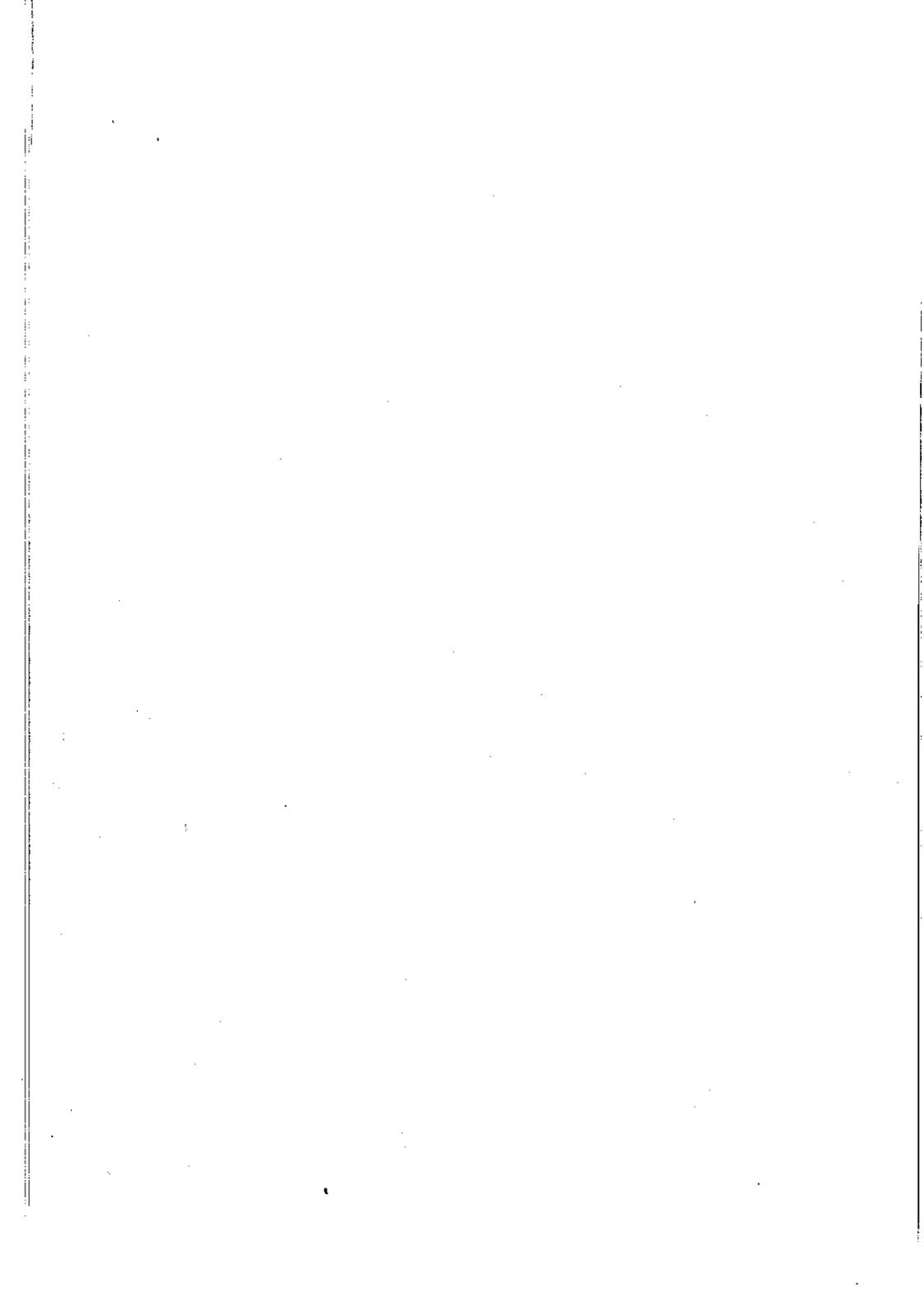
El profesor español ha tenido frecuentemente la libertad (poca, mucha o ninguna) que los gobiernos, o mejor dicho, las clases o grupos dirigentes, le han dejado. El día que se le respete,

se le consulte, se le proporcione el *status* de hombre libre realmente, ese día espero que comience una nueva etapa para el profesorado español.

NOTAS

- (1) Son interesantes al respecto, sobre el caso español, el artículo de ORTEGA, F. (1987), "Un pasado sin gloria. La formación de los maestros en España", *Revista de Educación*, 284, 19-38; y sobre el caso europeo, el trabajo de PEREYRA, M., "El profesionalismo a debate", *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 12-16 (1988).
- (2) FONTANA, J. (1986). "Introducción". En EQUIPO MADRID, *Carlos III, Madrid y la Ilustración*. Madrid, Siglo XXI de España, 1988, p. 13.
- (3) DE VROEDE, M. (1980). "La formation des maîtres en Europe jusqu'en 1924". *Histoire de l'Education*, 6 (1980), 35.
- (4) JALON, P. y OJEDA, C. (1986). *Colección de discursos escolares, diálogos y poesías*. Arnedo, Imp. de Agustín Palacios, 1896, p. 158.
- (5) TAVIRA, A. *Informe dado al Rey y dirigido al señor Príncipe de la Paz*. En *La Ilustración cristiana en España. Escrito de Antonio Tavira (1737-1807)*, de J. SAUGNIEUX. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca/Centro de estudios del siglo XVIII de la Universidad de Oviedo, 1986, p. 136. (El subrayado es mío.)
- (6) SARMIENTO, M. *Digresión sobre la educación de la juventud española*. En GALINO, A. y RUIZ BERRIO, J. *Textos pedagógicos hispano-americanos*. Madrid, Edic. Iter, 1970, p. 708.
- (7) *Ibidem*, p. 707.
- (8) *Carta del Corregidor de Talavera de la Reina al Conde de Aranda*, de 14 de marzo de 1792. Archivo Histórico Nacional, Sala de Consejos.
- (9) *Carta dirigida por el Príncipe de la Paz al Ilmo. Sr. don Antonio Tavira y Almazán, siendo Obispo de Osma*. En J. SAUGNIEUX, *Op. cit.*, p. 133.
- (10) *Ibidem*, p. 133.
- (11) FEIJOO, J. B. *Obras escogidas*. Madrid, Editorial Atlas, 1952, pp. 540-541.

- (12) RUIZ BERRIO, J. "Bibliografía sobre educación e Ilustración en España". *Boletín de Historia de la Educación*, 14 (1988), 15-29.
- (13) RUIZ BERRIO, J. "La educación del pueblo español en el proyecto de los ilustrados". *Revista de Educación*, 1988, en prensa.
- (14) *Carta de Juan Rubio al Brigadier del Departamento de El Ferrol*, de 18 de septiembre de 1793. Archivo Histórico Nacional, Sala suprimidos.
- (15) TAVIRA, A. *Informe dado al Rey y dirigido...*, *op. cit.*, p. 137.
- (16) HERNANDEZ BENITEZ, M. "Carlos III, un mito progresista". En EQUIPO MADRID, *Op. cit.*, p. 13.



MESA 3
**Instituciones docentes y extensión
cultural de la Ilustración**

COORDINADOR

ANTONIO MORENO

PONENCIAS

ANTONIO MORENO GONZALEZ
Sobre la secularización de la Instrucción Pública

ALBERTO DEL POZO PARDO
El Despotismo Ilustrado y la Escuela Primaria

EMILIO DIAZ DE LA GUARDIA
*Los orígenes de la Enseñanza Secundaria y su evolución
en el siglo XIX español*

ANTONIO ALVAREZ MORALES
*La influencia de los libros universitarios en la
difusión del pensamiento europeo en España*

PERE SOLA I GUSSINYER
*Sobre las modalidades institucionales de difusión
cultural popular del siglo ilustrado:
De las Academias y las Económicas a los Ateneos*



SOBRE LA SECULARIZACION DE LA INSTRUCCION PUBLICA

Antonio Moreno González

A lo largo de los más de doscientos años transcurridos desde las primeras reformas educativas, iniciadas durante el reinado de Carlos III, hasta la actual reforma, aún por concretar, hay una constante identificable que adquiere matices diferentes de unos tiempos a otros, pero que en cualquier caso, siempre es un *obstáculo a remover*, para decirlo en términos ilustrados. Me estoy refiriendo a la *secularización*. Secularización que con cierta licencia lingüística, y sin limitarme a lo estrictamente religioso, aunque sin demasiado distanciamiento, puede interpretarse genéricamente como el intento de sacar a la instrucción pública de las diversas "clausuras" a las que ha estado sometida, y a las que todavía hoy pueda estarlo, para conseguir que sea algo "vivo en el siglo",

Las ponencias de la mesa que se abre con esta intervención precisarán aspectos concretos de la pretendida secularización considerada desde los niveles primarios, secundarios, universitarios e incluso desde acciones promovidas por instituciones no docentes. Por mi parte, me referiré a la secularización de la enseñanza conseguida, o más propiamente dirimida, en la trabajosa aspiración de introducir en los ámbitos docentes la ciencia moderna. No obstante, antes de entrar en materia, apuntaré algunas reflexiones en torno a la formación del profesorado, asunto preferente para cualquier acción que afecte al proceso educativo y por tanto, motivo de tensiones entre partidarios y oponentes de la secularización.

La cuestión ha sido planteada en términos diferentes según los niveles docentes: para los estudios primarios, el debate se centra en el papel del maestro en el aula a partir de una determinada concepción del niño y consecuentemente, de una determinada concepción de la Escuela; para los niveles secundarios y universitarios —sin perder de vista consideraciones sobre el ser del escolar

y la misión de los respectivos centros—, adquieren más relevancia los contenidos específicos de las disciplinas académicas induciendo en la formación del profesor una mayor atención sobre la calidad y cantidad de sus conocimientos. Es en este segundo apartado donde tiene mayor incidencia la modernización de la enseñanza de las ciencias.

La condición caritativa con que fue implantada la primera enseñanza obligatoria, tenida como un acto piadoso para con los humildes y desocupados (en manos, por tanto, de órdenes religiosas y profesores a quienes aparte de saber leer, escribir y las cuatro reglas aritméticas, se les exigía poco más que conocer el Catecismo y tener la Historia Sagrada como base de comentarios y referencia para la formación del individuo), dio un tinte falsamente beatífico e ineficaz al trabajo en la escuela desde el punto de vista de las convicciones religiosas, porque cualquier motivo administrado como objetivo docente siempre está lindando con la fatal rutina, y el dogma católico no es una excepción en este sentido. Es difícil —éste es el gran reto del profesorado— convertir cualquier enseñanza en principio asimilable por el escolar y como tal, proyectarlo en su vida personal y social. La inculcación de actitudes desde la escuela es uno de los propósitos más frustrantes, sobre todo, cuando se trata del orden religioso y moral, salvo si se considera como objetivo alcanzado inculcar un temor de Dios entendido con un significado mundano y represivo, es decir, como un miedo fanático y no como una trascendencia.

Cuando la opción elegida sobre el papel de la escuela es preparar a los niños para acrecentar en ellos los, digamos, valores eternos, próximos al concepto de santificación (porque se entiende asimismo que el niño está dotado de una condición angelical primigenia que debe ser desarrollada por encima de cualquier otra condición), la escuela es inconsistente con el mundo exterior, produciéndose una disociación entre el recinto escolar y el resto de la sociedad. Igualmente lo es cuando se adopta como principio esencial la exultante valoración del patriotismo o se adoctrina con alguna tendencia política. Y esto afecta a cualquier creencia, a cualquier patria y a cualquier ideología.

Diferente es conseguir que la escuela sea un lugar de encuentro humano donde se fomente el principio ético del respeto mutuo, de manera que las realizaciones colectivas —que deben pro-

liferar en la escuela— se organicen mancomunadamente; donde los contenidos religiosos y políticos sean amplios, diversos e indistintos, como un aporte más a la formación cultural del individuo. De manera que se adquiriera conciencia de ciudadanía y ya fuera de la escuela —llegado el momento— cada cual pueda valorar y defender con criterio propio sus preferencias en cualquier orden de conducta. En definitiva, conseguir una escuela “para la vida”. Es obvio que con este horizonte los saberes y actitudes relativos a cualquier área de conocimiento adquieren importancia capital.

Pues bien, la azarosa historia del sistema educativo español está marcada por el debate manifiesto o soterrado del predominio sobre las estructuras docentes, con la consabida influencia en la forma de entender y hacer la escuela. La cuestión ¿quién debe enseñar al país, el Gobierno o el clero?, que en el fondo es un eufemismo de un planteamiento más abarcador —¿quién debe dirigir el Estado, el Gobierno o el clero?—, ha tenido respuestas alternantes, pero en cualquier caso, sobre todo en la enseñanza primaria, e incluso en ocasiones de claro dominio civil, ha prevalecido la opción eclesial. La estatalización iniciada con las reformas ilustradas, en buena parte conseguida durante el siglo XIX y mantenida durante el XX, modificó poco la orientación mesiánica de la escuela. Y en torno a esa misma orientación ha gravitado el pedagogismo de casi los dos siglos y medio historiados en este encuentro.

La política regalista de Carlos III, acaparando privilegios hasta entonces patrimonio de la Iglesia, tiene una clara orientación secularizante, acaso influido por esta misma tendencia practicada en Europa —recordemos que Carlos III fue un rey con 25 años de rodaje en la Corona de Nápoles—; en parte, provocada por la revolución científica del siglo XVIII y en parte, por “cierto declive de la Cristiandad”, como apunta Herbert Butterfield en *Los orígenes de la ciencia moderna* (Taurus, Madrid, 1982): La política de partidos del XIX repercutió en la secularización de la instrucción pública, transferida cada vez más definitivamente al Estado; aunque en las ocasiones de menos liberalismo los asuntos de la escuela fueran competencia de la Secretaría de Gracia y Justicia, donde se trataban las cuestiones eclesiásticas y se atendían las necesidades de los menesterosos.

No obstante, integrada la enseñanza primaria en el Ministerio de Fomento, hasta la creación en 1900 del Ministerio de Instruc-

ción Pública y Bellas Artes, apenas variaron las obligaciones docentes de los maestros ni se redujo la extensiva presencia de la Iglesia católica en las escuelas, ya fuera por el sostenimiento de colegios propios, ya por la formación de los maestros en las Escuelas Normales orientadas hacia una enseñanza confesional, salvo el episódico momento de la Primera República. Incluso el estilo docente promovido desde la influencia krausista en la Institución Libre de Enseñanza (laica, sin duda, y tachada de satánica, jansenista y libertina por el integrismo católico) redundó más en la exaltación moral del individuo que en la formación científica, en lo que a las ciencias positivas se refiere. En cierto modo, y reconocidas las diferencias entre el adoctrinamiento de las escuelas y el equilibrado principio de la ética institucionista, ambas requerían un proceso de secularización que obviamente tiene significados muy distintos de un caso a otro.

Por último, y para terminar con estas reflexiones, la Ley de Educación Primaria de 1945 organizó las enseñanzas cíclicamente según los siguientes grupos de conocimientos:

1. *Instrumentales*: lectura, escritura, ortografía, redacción, dibujo, cálculo.
2. *Formativos*: formación religiosa, formación del espíritu nacional (incluyendo Geografía e Historia), formación intelectual (Lengua nacional y Matemáticas), educación física.
3. *Complementarios*: ciencias de la naturaleza, música, canto, dibujo, trabajos manuales, prácticas de taller, labores femeninas.

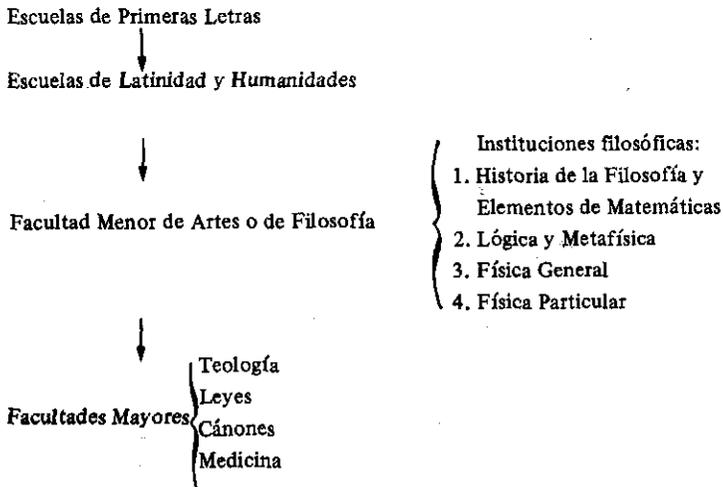
Son categorías que determinan los fines de la educación e igualmente condicionan la formación del profesorado. De esta situación se logra salir en gran medida con las reformas educativas propuestas a partir de la ley de 1970 que establece la Educación General Básica. Ahora bien, el profesorado actual en activo, con una edad media en torno a los 40 años y preparado según las directrices doctrinales de planes precedentes al Experimental de 1971, ha necesitado y necesita todavía esfuerzos acrobáticos para responder a la realidad que debe ser España, un país gobernado al amparo de una Constitución "que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo

político” y en el que “ninguna confesión tendrá carácter estatal”.

Ante estas exigencias, que irrenunciablemente deben ser una meta a conseguir desde la escuela, subyace todavía la necesidad de ahondar más en el proceso de secularización, que si bien ya no se plantea como una tensión entre la Iglesia y el poder civil, porque gozamos de una mejor clarificación en cuanto al lugar que ocupa cada cual, sí debe afectar a la formación del profesor, tanto desde el punto de vista estrictamente pedagógico como desde el específico de los conocimientos.

Dicho esto, paso a considerar cómo el proceso de implantación de la ciencia moderna en los niveles docentes secundarios y universitarios responde al proceso de secularización de la instrucción pública.

Cuando Carlos III asume la corona española, en 1759, el sistema educativo mantenía la estructura medieval de los estudios:



En las escuelas de Latinidad se debían adquirir los conocimientos de latín suficientes para seguir estudios en las Facultades, donde las exposiciones del profesor, las de los alumnos, los exámenes y las disputas públicas se hacían en latín, y en latín estaban escritos los libros de texto recomendados. Estas escuelas estaban

a cargo de órdenes religiosas, de maestros habilitados para tal menester o de cualquier tipo de fundación piadosa. También era posible ser preceptor de latinidad, que como los leccionistas de primeras letras, enseñaba a domicilio.

Los Colegios de Humanidades abarcaban desde las primeras letras hasta los estudios de Facultad Menor, incluyendo los de Latinidad. Por su carácter más completo y exigencias organizativas estaban regidos por órdenes religiosas.

El mantenimiento de las enseñanzas en latín en las Facultades Menores y Mayores, incluso en materias como la Física General y la Física Particular, levantó bastantes protestas por parte de quienes estaban dispuestos a la actualización del sistema educativo. Ya los *novatores*, reformistas de principios del XVIII, manifestaron esta tendencia modernizadora con la práctica, inusual en España, pero fomentada en el resto de Europa desde el XVII, de escribir en lengua vernácula —castellano, en este caso— los libros de uso universitario. Esta actitud hay que situarla dentro de las iniciativas tomadas por los profesores más sensibles a las novedades producidas en el extranjero para desterrar de las Universidades el estilo escolástico, que aparte de la vaguedad y obsolescencia de muchos contenidos impartidos, seguía aferrado al método silogístico, en el que importaba más el encadenamiento de los supuestos que el resultado final, muchas veces absurdo, aunque la construcción lógica fuera irreprochable, sobre todo en lo que a las ciencias físicas se refiere.

Por otra parte, la reivindicación del castellano como lengua de uso en las aulas y en las publicaciones respondía al propósito de *felicidad* popular de situar la enseñanza al alcance de todos, instruyendo así a la mayoría en los conocimientos más recientes y útiles, para lo que resultaba más fácil la castellanización de los nuevos conceptos que forzarlos en un latín cada día más deteriorado y macarrónico (como entonces se le denominó).

Si a las necesidades docentes contempladas desde una perspectiva de *utilidad* y *progreso* añadimos la variable, muy a tener en cuenta, del despertar nacionalista de la época, que supone el desplazamiento del sentido imperialista del Antiguo Régimen por una concepción más interna y propia del Estado, está justificada la oposición de los ilustrados a las enseñanzas en latín, que llegaron a prohibir las escuelas de latinidad, entre otras razones, porque

había cundido la idea entre las gentes del pueblo (labradores, artesanos, menestrales,...) de que empezando con la Latinidad, al cabo de unos años, los hijos harían *carrera*. De manera que aquellas escuelas, atendidas en los pueblos por quienes sabían poco más latín que el de sacristía, se llenaban de alumnos esperanzados que a la postre, ni aprendían oficio ni llegaban a la Universidad, y de los que llegaban, pocos gozaban de sus beneficios, porque la mayoría acababa malviviendo, acogiéndose a la caridad de los conventos.

Entiéndase que la oposición al latín es a la enseñanza *en* lengua latina que no a la enseñanza *del* latín. El movimiento ilustrado, como su precedente —el novator— y su heredero —el liberal—, no eliminó de los planes de estudio la enseñanza del latín, reconocido como uno de los instrumentos unificadores de la cultura europea. Era la lengua culta a la que fueron traducidos la mayoría de los saberes antiguos y en la que fueron escritos muchos de los saberes modernos y el único medio de intercambio de conocimientos hasta prácticamente el siglo XIX. Era, por tanto, una lengua de obligado dominio para quienes desearan entrar en el mundo de la cultura más académica. Jovellanos, por ejemplo, fue un reconocido latinista y sin embargo, durante su estancia en la Secretaría de Gracia y Justicia, donde se dilucidaban los asuntos relativos a la instrucción pública, estuvo a favor de la eliminación del latín como lengua oficial en las Facultades y autorizó traducciones al castellano para facilitar el estudio.

La reacción contra el latín, más intensa en la enseñanza de las ciencias que en la de otras materias, queda bien justificada en el siguiente párrafo de Voltaire (con quien algunos ilustrados españoles tuvieron trato personal), escrito en 1756 para una traducción francesa de los *Principia* de Newton editados originalmente en la lengua del Lacio: “El latín no posee términos para expresar las verdades matemáticas y físicas que faltaban a los Antiguos. Ha sido preciso que los modernos creasen palabras nuevas para denotar esas ideas nuevas. Es un grave inconveniente en los libros de ciencias y hay que confesar que no valen la pena esos libros en una lengua muerta, a la cual es preciso añadir siempre expresiones desconocidas para la Antigüedad y que pueden causar perturbaciones.”

Otra situación en la que el latín aparece involucrado, y por consiguiente el uso del castellano como lengua culta, es la actitud

ante la traducción de la Biblia. En España, salvo las versiones de Zaragoza (1485) y Toledo (1512), desde 1559 estuvo prohibida la traducción de los textos sagrados, contrariamente a lo que venía practicándose en Centroeuropa y Gran Bretaña, donde la escisión producida en la Iglesia católica con la propagación del protestantismo favoreció la versión a lenguas vernáculas como un medio rápido de proselitismo religioso. Hay autores que consideran esta libertad religiosa como uno de los factores determinantes del desarrollo científico alcanzado por países como Inglaterra y Alemania, donde las comunidades protestantes tuvieron más arraigo. El comedido aperturismo de los ilustrados españoles, que en todas sus decisiones fueron cautos y en algunos casos temerosos de que la "felicidad para el pueblo" resultara excesiva, permitió la versión castellana de la Biblia, autorizada en 1782 por el Inquisidor General Felipe Bertrán, obispo de la diócesis de Salamanca y destacado colaborador en los intentos de reformas educativas, particularmente en el control de los Colegios Mayores.

Los Colegios Mayores fueron establecidos entre los siglos XV y XVI en las capitales universitarias más importantes para alojamiento de estudiantes necesitados; había cuatro en Salamanca, uno en Valladolid y uno en Alcalá. Sin embargo, pronto se convirtieron en instituciones dominadas y pobladas por la clase más influyente del país, con el asentimiento de la nobleza (partícipe también de los beneficios colegiales), y bien relacionadas con los jesuitas (orden religiosa prepotente, cercana al poder real, que con el tiempo había acaparado la mayoría de los centros preparatorios para los estudios de Facultades Mayores y no pocas cátedras de éstas). De los Colegios Mayores salían altos cargos para los Consejos del Reino, la Justicia, la Iglesia y las Universidades. Tales fueron los privilegios alcanzados y la extensión de su influencia que difícilmente podían superar el status de cura, abogado, maestro o juez ordinario quienes no hubieran sido distinguidos con la beca colegial. Los necesitados, destinatarios en principio de tan filantrópicas fundaciones, se quedaron en la calle, alojados en posadas, casas de pupilage u hospederías de conventos. Por el uso habitual del manteo eran llamados *mantelistas*, "especie de mosquetería de las universidades", como después se ha dicho de ellos.

La orientación regalista que Carlos III dio a la Monarquía favoreció decisiones que afectaron al poder secular de la Iglesia; lo

que de ninguna manera puede interpretarse como desafección al dogma, pues era una persona muy religiosa, tirando a la beatería. Pero como hombre de su tiempo, era un *philosophe* al estilo generado por el enciclopedismo francés y veía con buenos ojos la tendencia secularizante de la sociedad europea y la fe en el progreso como palanca del bienestar. La secularización que propugnan los ilustrados parte de una interpretación de la sociedad como fundación humana, acorde con los principios de libertad difundidos por Rousseau y Locke, entre otros, y contrariamente al criterio providencialista, para el que no había designio ajeno a la mano de Dios. Este cambio de enfoque chocaba con la estructura estamental del Antiguo Régimen e indujo a una lucha por el poder desde las clases menos privilegiadas hasta entonces, conscientes, cada vez más, de tener unos derechos y deberes que reivindicar.

Las reformas, conseguidas o intentadas, durante el reinado de Carlos III no respondían a un plan previamente trazado. Por esta razón, no tenía reparos en cambiar de ministros cuando fuera preciso. Un nombramiento muy significativo fue el del Conde de Aranda como presidente del Consejo de Castilla, después del célebre motín de Esquilache. Aranda, que se mantuvo en el cargo desde 1766 a 1773, era noble de sangre y no de privilegio, pero un ilustrado reconocido en Francia, amigo personal de Voltaire, quien le dedicó una nota biográfica en el *Dictionnaire philosophique*.

En el Consejo de Castilla había dos tendencias, claramente diferenciadas y opuestas: por una parte, Aranda encabezaba lo que se ha dado en llamar el partido aragonés, militarista, nobiliario y reacio al centralismo monárquico; por otra, los golillas, así llamados porque vestían dicha prenda, partidarios de la toga y del poder civil, encabezados por Campomanes y Floridablanca. Entre estos últimos predominaron los manteístas, recelosos de la nobleza y del alto clero vistos como estamentos privilegiados incapaces de descender a ser intermediarios entre el Rey y el pueblo. No obstante estas diferencias, unos y otros estuvieron de acuerdo en que la universidad debía ser un medio decisivo para la pretendida felicidad del pueblo y que hasta entonces no lo había sido, en absoluto; por lo que era imprescindible su reforma. Reforma que, entendieron, debía hacerse desde arriba, al amparo de la ley.

La reforma universitaria había de provocar necesariamente el enfrentamiento con la Iglesia, que acaparaba la práctica totali-

dad de los estudios preparatorios (Facultades Menores) y buena parte de los de Facultad Mayor (en particular, Teología, Cánones y Leyes), pues la legislación era eclesiástica o servía a un poder civil mediatizado por la moral cristiana. Pero no sólo era la Iglesia el *obstáculo a remover* en la reforma. Gil de Zárate, político liberal implicado en las reformas educativas del XIX, hace un balance tan ajustado de los inconvenientes, que aunque peque de extenso, no me resisto a reproducir:

“La gran dificultad de las reformas en Instrucción Pública consiste en variar los métodos de enseñanza, es decir, en suprimir o aumentar las materias que han de constituir cada Facultad, en combinarlas de modo que formen el mejor cuerpo de doctrinas y, sobre todo, en dar a estas doctrinas la dirección más conveniente. Por útil que sea un nuevo método, opónense tenazmente a su planificación no sólo la ignorancia, sino también los hábitos, la vanidad, las preocupaciones y hasta la pereza. ¿Cómo convencer a engreídos doctores de que su saber, a tanta costa y con tanto aparato adquirido, es falso? ¿Cómo reducirlos a hacer nuevos estudios? ¿Cómo sacar del carril por donde caminan, ya casi adormecidos, para seguir otro que desconocen, expuestos a tropiezos de que tal vez no han de salir airosos? ¿Cómo, en fin, conseguir que abandonen doctrinas que se han acostumbrado a considerar cuales verdades inconcusas, para abrazar otras que miran con desconfianza y respecto de las cuales no sólo les falta la fe, sino además la preparación que su inteligencia exige? La dificultad sube de punto, si las doctrinas dominantes llevan consigo el apoyo de los siglos y el prestigio de muchos sabios varones que han brillado en ellas, si en su sostenimiento se mezcla el espíritu religioso y si a la sociedad se le ha dado tal carácter de inmovilidad que le haga repeler toda innovación como peligrosa. En este caso, la resistencia es inmensa, y para vencerla son necesarios esfuerzos inauditos, luchas porfiadas, acaso revoluciones.”

Alta exigencia la de Gil de Zárate al invocar la *revolución* para un país donde, en todo caso, ocurren pronunciamientos o re-

beliones particulares, dudosamente orientados al bien común, o donde se presentan con aires de progreso decisiones de muy corto alcance cuando no son decididamente reaccionarias.

Un primer paso con repercusión en la enseñanza universitaria es la Pragmática de Carlos III de 1/3/1767 por la que se expulsaba a los jesuitas de todos sus reinos; otro, la privación de privilegios académicos a los Colegios Mayores (en particular, la reserva de un turno restringido para colegiales en la provisión de Cátedras, aparte de la supresión de becas de comensalidad, la prolongación de la estancia en el Colegio hasta conseguir algún cargo y la determinación de que en adelante el nombramiento de nuevos becarios estaría a cargo del Rey). La reacción de los colegiales fue violenta en muchos casos, aunque poco tuvieron que hacer ante la firmeza de los principales artífices del desmantelamiento: el Ministro de Gracia y Justicia, Manuel Roda; el hebraísta y preceptor de infantes, Pérez Bayer, y el ilustrado obispo de Salamanca, Felipe Bertrán, quienes a pesar de su condición de estudiantes mantefistas —enemigos sin reservas de los colegiales—, habían llegado a tan altos cargos gracias al aperturismo del nuevo monarca.

Con la expulsión de los jesuitas y la reducción del poder colegial, los estudios menores quedaban muy desatendidos, haciéndose necesaria una repoblación de profesores en los centros afectados, al tiempo que intentaron acordar planes de estudios únicos para todas las Universidades, que desde 1769 contaban con un Director nombrado por el Consejo de Castilla, como una medida más de secularización de aquellos centros. En 1770 el Consejo pide a todas las Universidades que envíen un plan de estudios "arreglándose a la mente del fundador" (medida precavida ante el rechazo esperado), recomendando la eliminación o disminución de algunas asignaturas, en particular las de Derecho Romano, Historia Eclesiástica y de los Concilios, la Filosofía Escolástica, etc., en favor de novedades necesarias, tales como Economía Política, Derecho Natural y de Gentes, Filosofía Moral y Física Experimental. El plazo de 40 días fue naturalmente incumplido; las primeras respuestas llegaron al Consejo en 1771 y las últimas, en 1786. Ni en los años intermedios ni en los sucesivos a la muerte de Carlos III se consiguió implantar un plan único. Hasta 1807 no se hace oficial un plan con tal carácter, pero los acontecimientos inmediatos —la guerra con los franceses— impidieron su cumplimiento. En reali-

dad, la historia de los planes universitarios es un largo serial de frustraciones y contrariedades.

Las nuevas enseñanzas recomendadas por los reformadores obedecen al criterio genérico de *utilidad pública* canalizado por una doble vía: la del Derecho, entendido ahora como asistencia al ciudadano y no tanto como la salvaguarda de altos principios de escasa repercusión en el ordenamiento de la vida diaria, y la incorporación de las llamadas *ciencias útiles* a los estudios menores. Como ciencias útiles fueron designadas en la Enciclopedia francesa las matemáticas, la física, la metalurgia, la agricultura, la química y la economía. Y con esa denominación fueron aceptadas por los movimientos ilustrados europeos, asimilando el calificativo a la participación que los conocimientos relativos a cada una habían tenido, y aún tenían, en la Revolución Industrial, que despertó tanta apetencia de progreso en la sociedad del XVIII.

De las ciencias útiles, la que más polvareda levantó para su incorporación a los planes de estudio fue la física. Los estudios de física, junto con los restantes de Facultad Menor, englobados todos bajo el título de Instituciones Filosóficas, aunque eran preparatorios para cualquier Facultad Mayor, estaban pensados básicamente para los futuros estudiantes de Teología.

Las enseñanzas de esta disciplina estaban en manos de doctri-narios suaristas (jesuitas), tomistas (dominicos) o escotistas (franciscanos), todos escolásticos en métodos y contenidos, pero competidores entre sí para hacerse con el control del mayor número de Cátedras que a su vez, solían acarrear el desempeño de otras en las Facultades de Teología. En razón de tan innoble lid, que en nada beneficiaba a las enseñanzas, y de otras menos confesables, la expulsión de los jesuitas no fue mal vista por las demás órdenes, celosas de la expansión y el reconocimiento alcanzados por aquéllos.

Las ciencias físicas y la matemática habían adquirido un inusitado papel social y académico a partir de la Revolución Científica del XVII, vertebrada en torno a ellas y dando lugar a lo que se ha considerado "el nacimiento de la Ciencia Moderna". Favorecieron este surgimiento la pérdida del monopolio docente de las Universidades europeas, mediatizadas, en su mayoría, por la Iglesia; la consolidación de nuevas fuentes de riqueza en manos de artesanos y comerciantes sensibles a las actividades científicas y el rechazo del atávico y escolástico criterio de autoridad, en favor de la discu-

sión libre en academias u otras sociedades, muchas de ellas amparadas en la protección real. Hechos, todos, que contribuyeron al proceso de secularización de la sociedad iniciado en el Renacimiento.

El auge de estas ciencias se refleja en la paradigmática Enciclopedia francesa, que en su artículo Educación dice: "También se debería dar a conocer en seguida a los jóvenes las experiencias de la Física." (Y continúa enumerando hechos y métodos relativos a la mejora de estas enseñanzas.) Recomendación insistentemente repetida por los ilustrados españoles en todas sus propuestas de reforma. La renovación de la física europea afectaba a sus dos posibles orientaciones: la sistemática, destinada a explicar la naturaleza como sistema físico, es decir, la física teórica, especulativa, filosófica, científica o de sistemas, que todos estos nombres recibía (siendo desplazadas las antiguas teorías, en particular las aristotélicas, por las de Gassendi, Descartes o Newton); y la más novedosa, la orientación baconiana, que antepone el valor de la experimentación a la especulación filosófica (con figuras tan destacadas como Robert Boyle).

En España, la física de las escuelas (suarista, tomista y escolista) enseñada a mediados del XVIII se correspondía con la orientación sistemática, pero ignorante, deliberadamente ignorante, de la revolución barroca; seguía los procedimientos medievales a base de exposiciones y disputas en las que predominaba "el ergotismo y la sutil dialéctica escolástica", sumisa a la deducción lógica en torno a las causas material, formal, eficiente y final (y siendo anatematizado quien osara poner en duda a Dios como creador y providente del mundo). La física de aparatos puede decirse que estaba prácticamente ausente de las aulas universitarias.

Los planes de estudio propuestos a partir de 1770 hicieron más hincapié en la introducción de la física experimental que en la newtoniana; acaso porque reconocido el rechazo de los claustros —el de Salamanca fue el más notorio— a cualquier novedad presuntamente peligrosa para la Lógica y Metafísica de las escuelas, prefirieron, en un primer intento, la asepsia de los aparatos al atrevimiento de los sistemas, cuando no ninguno de los dos. El resultado final fue desolador, pues salvo en la Universidad de Valencia y en los Reales Estudios de San Isidro de Madrid, en ninguna otra se consiguió poner en marcha la enseñanza práctica de la física.

Durante el siglo XIX se produjo la eclosión de los planes de estudio; muchos no pasaron de proyectos y algunos ni a eso llegaron. La influencia de la Revolución Francesa condujo a la sociedad española al partidismo político, que en cuanto a Instrucción Pública, se comportó con la misma actitud de bandería que el partidismo de las escuelas en la etapa precedente; aunque ahora el trasfondo es más la estructura social que la tendencia filosófica. Esta circunstancia modifica el debate sobre la Instrucción Pública: durante la Ilustración se discute sobre el contenido de las enseñanzas de la Física, con las delimitaciones que hemos visto entre las Físicas teórica y experimental; el partidismo político, inicialmente polarizado entre las posiciones liberales y absolutistas, pugna más sobre quién, cómo y desde dónde se debe ejercer el control de la Instrucción Pública.

Desde las posiciones liberales se acrecienta el carácter de *ciencia útil* con que los ilustrados consideraron la Física; en tanto que desde las absolutistas, reflejadas en el Plan Calomarde, se retrocede a posiciones cuasiescolásticas, aun recomendando para determinados estudios la *Física experimental* de Libes, traducida por Pedro Vieta y de bastante actualidad.

El primer plan de estudios que se consigue establecer para todas las Universidades del Reino es el de 1807, que no llegó a implantarse por la guerra contra los franceses. Este era el plan de Filosofía, que seguía siendo previa a los estudios mayores:

| Cátedras | Asignaturas | Libros |
|----------|--|---|
| 1 | Elementos de Aritmética, Algebra y Geometría | Juan Justo García |
| 1 | Lógica y Metafísica | Padre Jacquier |
| 1 | Aplicación del Algebra a la Geometría, etc. | Juan Justo García |
| 1 | Física y Química..... | Musschenbroek y Furcroy |
| 1 | Filosofía Moral | Padre Jacquier |
| 1 | Astronomía e Historia Natural | Bails y en lo demás, a juicio del Catedrático |
| 6 | (Moderantía, Academia dominical, Ayudante de | Química y Maquinista) |

El texto de Musschenbroek, aunque todavía editado en latín, era una avanzadilla en el enfoque de la Física universitaria. No obstante, seguía un tratamiento cartesiano y no newtoniano, como correspondería a un texto mínimamente actualizado.

Durante este período se intenta organizar la Universidad española al estilo napoleónico, de claro predominio centralista y con un concepto de la Universidad estrictamente profesional: debía servir especialmente para formar la clase alta de los funcionarios públicos. De esta época data el primer intento liberal de establecer en Madrid una Universidad Central que fuera punto de referencia para las demás. Se consigue, al fin, su creación en 1845, estableciéndose entonces las titulaciones de Bachiller, Licenciado y Doctor en Ciencias (este último sólo podía conferirlo la Universidad Central). La Facultad de Filosofía, donde seguían cursándose los estudios de Física, mantenía su primitiva condición de preparatoria para las Facultades Mayores. Sus enseñanzas se impartían en los Institutos de Segunda Enseñanza, que definitivamente crea el Plan Pidal de 1845, con la opción de hacer, independientemente, Ciencias o Letras.

La redacción de este Plan estuvo a cargo de Gil de Zárate, José de la Revilla y Pedro Juan Guillén, quienes en la exposición de motivos del R. D. se quejaron de que en los estudios preparatorios se hubiera ido desatendiendo el latín, "abandonándose —dicen— casi del todo el estudio de las humanidades y pretendiendo convertir a los niños en puramente físicos y matemáticos". Sin duda exageraban aquellos literatos, pues por entonces el cientifismo que denunciaban no había pasado de las buenas palabras (no olvidemos que sólo estoy refiriéndome a la Universidad y los estudios preparatorios). Además, consideraban que "estudios propios para los hijos del norte (a las Ciencias se refieren), más tardíos, sí, pero más atentos y meditabundos, no cuadran a ingenios vivos, ardientes y de imaginación fogosa, como son generalmente los que nacen en el mediodía (es decir, nosotros, los españoles)". Incluso llegaron a dejar las matemáticas para los últimos cursos de la secundaria ("y aun entonces no son obligatorias más que en la parte indispensable para los usos comunes de la vida"), alegando que los niños manifiestan más aptitud y gusto hacia las ciencias morales.

Teniendo en cuenta que el Ministro Pidal era marcadamente liberal, sorprende la decidida defensa del latín, cuando la tendencia precedente de ilustrados y liberales fue en algunos casos la de excluirlo del plan de estudios.

Sin embargo, puede encontrarse explicable aquella postura, si se tiene en cuenta que introdujeron una segunda enseñanza de

ampliación para quienes desearan continuar en Facultades Mayores. En las asignaturas de este nivel ya no había latín y sí Matemáticas sublimes, Química general, Mineralogía, Astronomía, Ampliación de Física, etc. Igualmente ocurría con las asignaturas del doctorado en Ciencias, entre las que aparecía Historia de las Ciencias. No he podido averiguar el contenido de esta asignatura, que aparece y desaparece de los planes de estudio, pues en ningún caso he encontrado el programa correspondiente, ni en la relación de catedráticos alguno que impartiera esa asignatura.

En el Plan Pidal se propuso el escalafón de todos los catedráticos en ejercicio. De las dificultades encontradas por la Comisión son buena prueba las Ordenes Circulares y comentarios publicados en el Boletín de Instrucción Pública: los había por oposición y con real cédula, por oposición y sin real cédula, sin oposición ni real cédula y los interinos que por R. O. de 30/1/1846 accedieron a la cátedra mediante las primeras pruebas de idoneidad convocadas en la Universidad española (entre los profesores idóneos se encontraba el poco después célebre Claudio Moyano).

La primera generación de Catedráticos de Física en escalafón es:

| | | |
|--------------|-----------------------------------|------------|
| | Física con su ampliación | |
| | Pedro Vieta | Barcelona |
| | Luis Pose | Santiago |
| | Demetrio Duro Ayllón | Salamanca |
| | Luis Salmeán Mandayo | Oviedo |
| | Venancio González Valledor | Madrid |
| Licenciatura | Fernando Santos de Castro | Sevilla |
| | Manuel Rico Sinobas | Valladolid |
| | José María Guillén | Valencia |
| | Valero Causada | Zaragoza |
| | Manuel Fernández de Figares | Granada |
| | Física Matemática | |
| Doctorado | Juan Chavarri | Madrid |
| | Mecánica Racional | |
| | Alejandro Bengoechea | Madrid |

Astronomía Física y de observación

Antonio Aguilar Vela Madrid

Eduardo Novellas Madrid

Otras disposiciones del Plan Pidal que favorecieron la implantación de la Física en la Universidad con un carácter moderno, al estilo de como se enseñaba especialmente en la Universidad francesa, fueron las relativas a los programas de las asignaturas, a los libros de texto y al material científico. Los textos de Física seleccionados oficialmente para su uso en la segunda enseñanza elemental fueron:

Curso elemental de física y nociones de química, V. G. Valledor y J. Chavarri.

Elementos de física y nociones de química, Genaro Morquecho.

Curso elemental completo de física experimental, F. Santos de Castro.

Y para la Ampliación de Física de la segunda enseñanza superior:

Tratado elemental de física, Despretz

Tratado de física experimental y meteorología, Pouillet

Curso de física, Lamé.

Un proyecto destacable de la política liberal en Instrucción Pública durante este período fue el de crear un centro donde se formaran los profesores de ciencias. Estaba claro que para reformar la universidad no bastaba con modificar los planes, exigir un programa y proponer algunos textos a elegir; había que modificar los hábitos docentes del profesorado y sobre todo, su preparación científica.

Hubo varios intentos. En 1821 Mariano Lagasca vuelve del exilio y propone la creación en Madrid de una Escuela Normal, al modo francés, donde se prepararían los futuros profesores de ciencias físicas, matemáticas y naturales. La vuelta de Fernando VII modificó los esquemas de la reforma universitaria. En 1843, con

Espartero en el poder, se llegó a crear una Facultad completa de Filosofía en Madrid, con el rango de Facultad Mayor, que también respondía a las características de una Escuela Normal para profesores de ciencias; duró poco, pero hay que señalar que fue nombrado catedrático interino Julián Sanz del Río, "quien tendrá la obligación —consta en el Decreto fundacional— de pasar a Alemania para perfeccionar en sus principales escuelas sus conocimientos en esta ciencia (historia de la filosofía), donde deberá permanecer por espacio de dos años". El viraje hacia la influencia alemana ya es patente y la consecuencia más notable, en este caso, será la importación del krausismo.

En el proyecto del Plan Pidal se habla de un Instituto Central Normal y en el propio Plan se establece una Escuela Normal de Ciencias para formar "profesores idóneos". Nicomedes Pastor Díaz, que con todos los ministros retocó el plan de su antecesor, en este caso el de Pidal, también propuso una Escuela Normal de Filosofía y lo mismo Seijas Lozano, pero sin éxito.

La Ley Moyano (1857) creó, por fin, la Facultad de Ciencias Exactas, Física y Naturales. Esta nueva Facultad, despojada del carácter menor de su antecedente, la de Filosofía, es el comienzo del tratamiento de la Física no sólo como un medio para otros estudios, sino también como un fin en sí mismo.

La ventaja de esta ley, en el orden administrativo, es que detuvo bastante la modificación de los Planes de Estudios; lo que supuso, a pesar de algunos retoques, una continuidad favorecedora del desarrollo científico. No obstante, todavía se duda sobre la utilidad de las ciencias como estudios independientes de cualquier carrera posterior, pero ya es significativo que los legisladores reflexionen sobre este asunto y hagan públicos sus reconocimientos y temores. Así, puede leerse en el Reglamento del Marqués de Corvera (1858), que desarrolló la Ley Moyano:

"La Facultad de Filosofía y Letras y la de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales tienen dos fines que deben consultarse al determinar los estudios que han de atribuírseles. Sirven para formar profesores que las enseñen dignamente y para que en ellas adquieran la preparación necesaria los alumnos de aquellas carreras que exigen otros preliminares además de la segunda

enseñanza. Así se ha procurado (y en esto ha habido acuerdo entre el orden lógico y el interés administrativo) que los estudios primeros, tanto en Letras como en Ciencias, sean aquellos que disponen el entendimiento para la aplicación concreta, objeto de las demás profesiones facultativas.

En cuanto a la materia propia de las Facultades de Ciencias y Letras, por lo mismo que sus estudios no son de aplicación inmediata, es menos fácil que en las demás distinguir lo necesario de lo meramente útil. No debe extrañarse, por tanto, que los que a ellas se consagran, aficionados a su estudio con la pasión que la verdad y la belleza inspiran, pidan que se extiendan, amplíen y multipliquen sus enseñanzas en las Universidades. Laudable es en extremo este deseo, como que tiene su raíz en las más nobles y elevadas aspiraciones del hombre, pero desde la esfera del Gobierno hay que mirar la cuestión desde un punto de vista práctico y poner en relación los esfuerzos que se exigen a los alumnos con las ventajas que racionalmente puedan prometerse a la carrera emprendida. Es además indispensable atenerse al límite que señala el presupuesto; fuera de que no ha de abrigarse la irrealizable pretensión de que salgan de las aulas hombres ya consumados en doctrina, sino jóvenes suficientemente iniciados en la ciencia y en posesión de la clave para penetrar sus misterios."

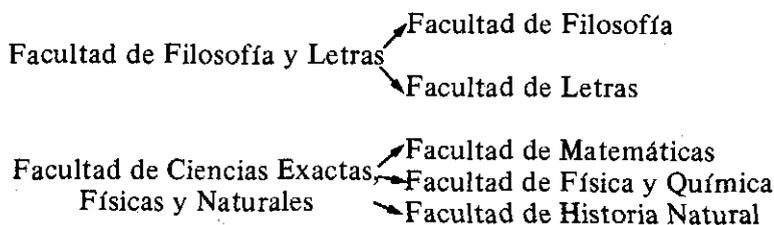
Hay que destacar de la Ley Moyano algunos cambios de denominación en las asignaturas y la consiguiente modificación de contenidos en quienes sentían cierto grado de vanguardismo. Este es el caso de "Teoría de los fluidos imponderables", que da, al menos en el espíritu de la ley, el golpe definitivo a las reminiscencias escolásticas, pues aquellos fluidos (calórico, lumínico, eléctrico y magnético) eran considerados las causas de los fenómenos dentro de una incipiente formulación de los hechos a partir de modelos físicos. Así, quedaron excluidos de los Planes de Estudios aquellos planteamientos empeñados en la búsqueda de causas primeras y formas sustanciales. Igualmente es un síntoma de modernidad la

posterior desaparición, como asignatura, de la "Teoría de los fluidos imponderables" y su desdoblamiento en otras, según puede verse en el cuadro final, como consecuencia de la sustitución de tales fluidos por teorías más unitarias de las fuerzas físicas.

Respecto a los requisitos previos al estudio de la Física, se pasó definitivamente de considerar la Lógica y algunas partes de la Metafísica como obligatorias, a ser las Matemáticas los estudios imprescindibles, para continuar después con los de Física. Este planteamiento había sido anticipado por las organizaciones que fomentaron la Física fuera de la Universidad. En cuanto a la metodología, se experimentó una notable transformación: se mantuvo el método expositivo, pero acompañado de algunos experimentos de cátedra y basado más en lo fenomenológico que en la mera especulación.

Después de la Ley Moyano, la propuesta más avanzada fue la del Ministro Eduardo Chao durante la Primera República. En el Plan, que no llegó a entrar en vigor, se refleja cómo había penetrado en los polítics republicanos la influencia del sistema educativo alemán. Este Plan de Estudios es la mejor muestra del cientifismo latente en la revolución septembrina.

PLAN CHAO (1873)



| <u>Facultad de Filosofía</u> | <u>Facultad de Matemáticas</u> | <u>Facultad de Física y Química</u> |
|------------------------------|--------------------------------|---|
| Introducción a la Filosofía | Análisis Matemático | Prolegómenos de Física |
| Lógica | Geometría | Prolegómenos de Química |
| Sistema de Filosofía | Geometría Analítica | Física |
| Filosofía de la Naturaleza | Trigonometría | Cristalografía matemática y químico-mineralógica (en la F. de Historia Natural) |

| Facultad de Filosofía | Facultad de Matemáticas | Facultad de Física y Química |
|-------------------------------------|--|--|
| Antropología psíquica y física | Poligonometría | Química mineral |
| Biología y Filosofía de la Historia | Geometría descriptiva | Química orgánica |
| Ética | Mecánica Racional | Química fisiológica |
| Cosmología y Teodicea | Mecánica Celeste | Física Matemática |
| Estética y Filosofía del Arte | Astronomía esférica Geodesia | Estudios teórico-prácticos de investigación en la Física |
| Economía | Física Matemática (en la F. de Física y Química) | Estudios teórico-prácticos de investigación en Química |
| Filosofía del Derecho | | Filosofía de la Naturaleza (en la F. de Filosofía) |
| Historia de la Filosofía | | Dibujo aplicado a las Ciencias de la Naturaleza (en la F. de Historia Natural) |

Aunque el proceso de secularización en los estudios secundarios y universitarios, a finales del XIX, estaba aceptablemente extendido, no cesaron los arrebatos ultramontanos de instaurar el tomismo en las aulas con la pretensión de "ser útil al catolicismo y a la ciencia" (en palabras de José Lladó España, miembro del destacamento neoescolástico, que contó con militantes tan pertinaces como el P. Ceferino González y el catedrático de Metafísica Manuel Ortí Lara).

Este renacer de la filosofía de Santo Tomás tuvo como escenarios, particularmente, las facultades de Filosofía y los institutos de segunda enseñanza, donde se impartían asignaturas de filosofía y otras afines.

En cuanto a la enseñanza de las ciencias, desaparecido ya el criterio de utilidad tal como lo entendieron los ilustrados y sin malestares relacionados con la secularización de los contenidos, sólo decir que se anquilosó en unos procedimientos y saberes cada vez más alejados de las novedades científicas del momento, producidas fuera de nuestras fronteras. Pero éste es otro asunto que no me corresponde tratar aquí. Sí hay que mencionar el auge conseguido por las ciencias exactas, físicas y naturales en el terreno experimental, que culminó, a principios del siglo XX, con la funda-

ción de sociedades científicas y la creación de laboratorios sostenidos y potenciados por la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.

EL DESPOTISMO ILUSTRADO Y LA EDUCACION PRIMARIA

Alberto del Pozo Pardo

I. INTRODUCCION: CARLOS III, MONARCA DEL DESPOTISMO

Al abordar este tema, nos hemos planteado una cuestión: el siglo XVIII es un siglo de cambio de dinastía, iniciada por Felipe V, caracterizado por la introducción de nuevas instituciones culturales (Academias, Bibliotecas y otras), pero que en la docencia primaria se presenta más bien como conservador de organismos gremiales, establecidos principalmente para la selección del magisterio, a los que los Borbones imprimieron nuevo sesgo. Los documentos que se indican (1, 2) son borbónicos y apenas aportaron algo de innovador e ilustrado: perfeccionismo técnico, no más.

El estudio que hace Cayetano Alcázar Molina del Despotismo Ilustrado en España, al distinguir en él cuatro periodos,

- uno preparatorio, de 1700 a 1766,
- un segundo más reformista —sobre todo en lo escolar primario—, de 1766 a 1788,
- un tercero, de reacción antirrevolucionaria, de 1788 a 1808,
- un cuarto, de afrancesamiento, a partir de 1808,

nos permite aislar a Carlos III y considerarlo a las luces de la temática que nos hemos propuesto: coincide con la expulsión de los jesuitas, pero también con la acción de los ministros más representativos —Aranda, Floridablanca, Campomanes...— y con las reformas más específicas, como veremos.(3)

Algo de la problemática del tercer período, ya en el reinado de Carlos IV —el bobalicón Carlos IV—, habremos de considerar en este trabajo, pero subrayamos de antemano que lo hacemos como consecuencia y derivación de la política educativa del progenitor, y algo también de lo que sucederá en el cuarto —renunciaremos,

con gran dolor de nuestro corazón, a las acciones de Godoy en el Instituto Militar Pestalozziano, : específicamente ilustradas(4)—: siempre hemos visto en estos veinte años una progresiva preparación para la formación magisterial sistemática, en la que se gestarán las Escuelas Normales, el gran invento del siglo XIX y la suprema innovación.

II. PROBLEMAS CON QUE SE ENFRENTA LA ESCUELA PRIMARIA EN EL SIGLO XVIII

2.1. Una gran proporción de analfabetos

Dicho así, en abstracto, y sin posibilidad de puntualizaciones cuantitativas. Los estudios que las intentan, aun dotados de una gran calidad metodológica, no aportan precisiones en el análisis cuantitativo del problema; en el aspecto demográfico, las cifras son bastante exactas.

El estudio de Jordi Nadal demuestra la coincidencia del cambio de dinastía con un incremento evidente en las curvas de población: tras las catástrofes epidémicas de años anteriores, las cifras pasan de 7.500.000 habitantes en 1717 a 10.540.200 en 1797.(5) Por eso, lo más sensato es decir que en ese colectivo había muchos analfabetos, sin que pueda hacerse, de momento, una valoración objetiva que permita precisar los efectos del proceso alfabetizador verificado en la etapa que vamos a estudiar (1766-1788).

Un estudio de Viñao recoge que hacia 1850 el 75% de la población de 10 y más años no sabía leer ni escribir, y que este porcentaje descendió paulatinamente hasta el 30 y el 15% en 1950: en este período actuaron sobre la población una serie de factores que él reconoce como influyentes en la desanalfabetización —industrialización, urbanización, crecimiento económico, proselitismo religioso, etc.—.(6)

El siglo XVIII, nos atrevemos a adelantar, va a ser un laboratorio para la comprobación de muchas hipótesis de trabajo; aunque en muchas ocasiones haya que lamentar la no personalización en nuestra idiosincrasia de nuevos modelos para calibrar el efecto producido en nuevos resultados sobre el comportamiento: por ejemplo, ¿en qué medida un método de enseñanza primaria

mejoró la calidad y cantidad de la lectura, motivó la actitud hacia la Escuela, mejoró las relaciones humanas?

El siglo XVIII sabía que el status social, en general, era una consecuencia de la ignorancia extendida e hizo lo indecible para suprimirla. Pero no podemos reducir a cifras lo primero, apenas está en nuestras manos cuantificar lo segundo y es casi imposible objetivar lo tercero. Pero —lo decimos con cierto temor— si la Historia tuviese a su alcance expresar en cifras tales valores, nuestro siglo sería un laboratorio experimental inigualable. (7)

2.2. Enseñanza no sistemática, de carácter gremial

María Angeles Galino Carrillo habla más bien de “extraordinaria irregularidad”(8), apoyándose para ello en las respuestas que dieron las autoridades locales a la R. O. de 6 de mayo de 1790: en los distintos protocolos de respuesta se reflejó la situación real de la enseñanza —solución que habían dado al problema de la enseñanza, quién actuaba como docente, lo que percibía del fondo de propios—. Vamos a precisar un poco esta variable recurriendo a

- lo que reflejan los prólogos de algunos libros utilizados en las escuelas,
- el testimonio de algún maestro de experiencia probada,
- el de algún otro con vivencias menos valiosas, pero asimismo testimoniales.

Francisco Gabriel Malo indica algo importante, que tiene todo el aspecto de una auténtica premonición (medio siglo más tarde hará furor en España el sistema mutuo de enseñanza) (9): mientras están en la escuela, los niños tienen “continua lección” (podemos traducir: *se emplea el método machaca*); primero del maestro, después de los *mayoristas*, y sucesivamente de unos a otros “a proporción de lo que saben” (10).

En un expediente del A.H.N., relativo a la actuación del gran maestro que fue D. Juan Rubio, se detalla el método de enseñar a leer e inmediatamente se evalúa. En sus escuelas —nos dice— se clasificaba a los alumnos en grupos en función de su estado en escritura y lectura; aprendían el alfabeto letra por letra, utilizando

la comparación y el análisis en abecedarios sueltos y movibles, colocados en las paredes del aula, de donde pasaban al uso de la cartilla cuando se creía que ya conocían todas las letras. Y hace una muy triste evaluación de la estrategia: "Hay niños que después de dos años, no saben el alfabeto."(11)

Finalmente, citaré el examen de un maestro, Pedro Jiménez Cabrera, muy buen calígrafo, que a través de ocho densas páginas (que le hacen proferir, un tanto molesto por la dureza de los jueces, "ceso, que no puedo más") y en una descripción un tanto barroca, puntualiza el orden y el detalle de la estrategia didáctica en escritura que pensaba realizar: que escriban "de gordo" los sábados por la mañana; detenerse hasta que formen lo mejor que puedan; ponerlos después a letras, tras lo cual "renglón de leer", en lo que estarán bastante porque "saliendo bien, es de mucha importancia"; pasarlos a medio y detenerlos, "porque aquí se aprende a escribir igual"; después de una regla "detenerlos, que aquí se aprende a escribir derecho", y luego sin regla hasta salir de la Escuela.(12)

1786 es una fecha importante en la didáctica de la lectura. En ese año llega a Madrid desde Zaragoza Naharro, que introduce el método silábico de aprender a leer; con ello, resuelve en parte la contienda entonces candente entre los sistemas de Palomares y Anduaga, basados en un empleo mayor o menor de reglas y láminas en la escritura.(13) El método silábico —aprender a partir de la sílaba— había sido propuesto con anterioridad por Cristóbal Morales, en el siglo XVII, y la decisión de Naharro representa un paso sublime, pues impulsó mucho las técnicas discentes (lo mismo que sucederá más tarde cuando los maestros se decidan a simultanear los procesos de aprender lectura y escritura). Esta innovación fue presentada por nuestro calígrafo —Naharro— a la Academia particular que surgió con motivo de la contienda. A los Maestros, el método de Anduaga —más novedoso, pero no muy convincente— no les gustó en exceso.

2.3. Enseñanza muy vinculada al estamento clerical

Los párrocos eran quienes únicamente ejercían una actuación docente masiva con las clases populares: se pensaba que a ellos correspondía una antigua función vinculada a la instrucción de

catecúmenos —que especialmente eran niños—, cuyo contenido era exclusivamente religioso. Por eso, en las respuestas de las autoridades locales a la R. O. de 1790, a la que ya hemos aludido anteriormente, muchos alcaldes tienen en cuenta el comportamiento del sacerdote, y cuando emiten su informe sobre la docencia, hablan de la actitud del clérigo (aunque fuera otra cuestión).

Aparte de esto, la Iglesia ofrecía —casi masivamente— la acción de una institución educativa y española, las Escuelas Pías, creadas por San José de Calasanz el 6 de marzo de 1617 y difundidas rápidamente por el mundo entero, que desde 1638 tuvieron participación fecunda en nuestra Patria (no les fue ajeno el proceso escolarizador que estamos estudiando).(14)

2.4. La infancia en edad de escolarización estaba muy mal asistida

Otro problema que aquejó al siglo XVIII fue el de los niños abandonados (vagos, maleantes, expósitos, huérfanos). Se calcula que a principios de siglo las cifras oscilaban entre 500.000 y un millón. Desde 1567 existía en Madrid la Real Inclusa, creada por la Cofradía de Nuestra Señora de la Soledad y las Angustias.(15) Empezó actuando con adultos convalecientes de hospitales, hasta que en 1572 comenzó a ocuparse de recién nacidos abandonados en la vía pública. Instalada cerca de la Puerta del Sol, entre las calles de Preciados y Carmen, arrastró durante todo el siglo una vida lamentable, sin preocupaciones por lo pedagógico. Su gran problema era las elevadas tasas de mortalidad, que llegaron a estar muy cerca del 100%. Una intervención de la Condesa de Montijo, en 1796, dio pie al Rey Carlos IV para que a partir del año 99 cambiase la organización económica (sin todavía abrirse a lo educativo). Más explícita en este sentido fue una carta de Carlos III (1779), con motivo de haber aumentado la población de expósitos en la Casa de Beneficencia de Segovia, que dependía del Deán de la Catedral: entre los tres puntos que consideraba, uno se refirió a apremiar a los maestros de primeras letras para que en sus escuelas enseñasen a dichos niños doctrina, a leer, escribir y contar, procurando “el mismo adelantamiento que en los demás discípulos”.(16)

Cuando las Casas de Beneficencia se generalicen, tendrán en cuenta el modelo de las Sociedades Económicas de Madrid y Murcia. (17)

Más fecundas, en el sentido de la beneficencia y caridad, pero también en lo pedagógico, fueron las acciones del conde de Aranda, descritas por el de Floridablanca, que dieron lugar a las Juntas de Caridad, tan importantes para Madrid y la organización de su enseñanza.(18) La descripción que hace Floridablanca es a la vez dramática y pintoresca en lo relativo a mendicidad y pública caridad: en las partidas de caza —decía— seguían al Rey “enjambres de hombres, mujeres y niños” para “recoger las abundantes limosnas con que se les socorría”. Añade que en las Jornadas de El Escorial de 1777 “para impedir la mendicidad voluntaria, desterrar la ociosidad y promover la educación y aplicación al trabajo de los pobres”, el Consejo de Castilla dio un método para la recogida de indigentes a través de las Juntas de Caridad, de las que hablaremos. Para esta finalidad —añadía— eran dignas de mención las Sociedades Económicas, de las que en aquel entonces existían ya 60. Condenaba también lo que llamaba “caridad indiscreta y aun perjudicial” y la actitud de quienes preferían distribuir la limosna por su mano y no a través de las Diputaciones, que podían llamarse “questores o limosneros del Estado.”(19) Al inventariar la labor de las Sociedades Económicas, destaca la cooperación ejercida por algunos prelados que favorecían el trabajo y la ocupación de los pobres: el Obispo de Gerona (creación del Hospicio de la Ciudad), el Arzobispo de Valencia (dota a la Universidad 12.000 pesos al año), el de Tarragona (habilitación del puerto y continuación del acueducto romano), el Obispo de Sigüenza, antes de Mallorca (antes, restauración de aquel puerto y ahora, fundación de pueblos, fomento de la agricultura y fábricas), etc. Y decía: “(Todos los obispos) parece que a porfía se han esmerado en estos últimos tiempos en la fundación, mejora o dotación de seminarios, Hospicios o Casas de Caridad.”(20)

No tenemos más remedio que incluir en este apartado una creación singular, privada, pues fue debida a Toribio de Velasco (hombre “iliterato, pobre, desvalido,... cuya ocupación era vender algunos libritos, devocionarios y otros piadosos de poco valor”; en suma, un buhonero beato, género denostado por la época); una institución que superaba lo primario, pues las edades de los discípulos desbordaban la infancia, y que por sus objetivos y preocupa-

ción abarcaba lo profesional, como algunos nuevos establecimientos de la época.

Nos estamos refiriendo a los llamados Toribios de Sevilla, centro surgido en 1726, de efímera vida, que pudo llegar a ser un auténtico correccional: en un momento dado de su existencia, amenazar un padre a su hijo con ingresarlo en los Toribios era acicate suficiente para su enmienda. (21) Tuvo una existencia floreciente hasta 1755, se ocupó en un principio de niños abandonados, fáciles para la delincuencia, con una orientación hacia las buenas costumbres y la doctrina cristiana, y contó con el Arzobispo de Sevilla y el Asistente de la Ciudad, conde de Ripalda. Tuvo a su disposición dos maestros, Isidro de Cabrera, examinador de la Ciudad, y Juan de Ojeda, con título de maestro de escribir. Ya antes de 1730 asumió en sus preocupaciones curriculares la profesionalidad, impartiendo con eficacia tareas de zapatero, sastre, polainero. Es en esa fecha cuando se inicia la decadencia del establecimiento: el sucesor del hermano Toribio —el hermano Antonio— es quien empieza a admitir descarriados, presentados por sus progenitores, con tanto éxito que la Audiencia llegó a mandar al centro delincuentes menores para su recuperación. A partir de 1755 la decadencia es clara, y según afirmación del título de la obra en que nos basamos, en 1766 será total, pues se habla del “infeliz estado” en que por aquellas fechas se encontraba.

III. BASES EN QUE SE APOYA LA TRANSFORMACION PEDAGOGICA DE LA EPOCA

3.1. Optimismo pedagógico muy acusado

Es corriente el comentario que se hace —hasta constituir un auténtico lugar común— de autores de la época subrayando la gran fe que todos tienen en la educación, de cómo la consideran fuente de felicidad y “origen de la prosperidad social” (... “con la instrucción, todo se mejora y florece; sin ella, todo decae y se arruina en un Estado”) (22). Por esto, son muchos los partidarios de comenzar la educación escolar cuanto antes, y toman para ello

argumentos de un clásico antiguo como Quintiliano(23). Los hombres de la Ilustración española dicen estas cosas, porque, como dice Puelles Benítez, comulgan con los “presupuestos de la Ilustración europea” y con ellos participan en la fe y en la razón.(24) Se manifiestan así las primeras figuras españolas: Jovellanos, Feijoo, Campomanes, Meléndez Valdés... Pero también otros hombres menos conocidos que tuvieron algún interés en la educación.

El Obispo de Barcelona, Climent, en su famosa carta a los párrocos, como testigo de su participación en el movimiento escolarizador de la ciudad, decía que “estaba persuadido de que no hay establecimientos más útiles que los de las escuelas públicas”(25); el benedictino Fray Iñigo de Barreda, en un tratado sobre formación religiosa de la nobleza, considera la acción educativa como tarea prioritaria —“la educación, lo primero”(26)— y Rosell, por su fe en la educación y su esperanza en los efectos, se manifiesta partidario de iniciarla cuanto antes —“la instrucción debe comenzar desde la cuna”(27)—. Pero en lo que a expectativas se refiere, es difícil que nadie iguale a Picornell y Gomila cuando se entregó a la tarea de educar a su hijo de menos de 3 años y corrió el riesgo de someterlo a un examen público. Criticaba duramente a aquellos que opinaban que los niños eran incapaces de adquirir conocimientos, y contra esa idea ofrecía la suya: el infante es capaz de asumir las nociones más abstractas con tal de que “se procure presentárselas con aquel método adecuado a su modo de aprender las cosas”(28). Y comenzó con su hijo los programas didácticos preparados, cuando apenas sabía proferir los sonidos del idioma, que abarcaban —nada menos que— 14 puntos de Religión, Moral, Historia Sagrada y Geografía (en presencia de mapas). Si este hecho fuese auténtico, no cabe duda de que nos situaría ante un caso de un fenómeno auténticamente excepcional.

3.2. Proyección de una Educación Popular de alcance altamente utilitario

Manuel Puelles ha hecho una valoración de la Ilustración española que no resisto la tentación de citar. Está teñida de una doble consideración:

- el pueblo es el objeto especial de la política y
- el pueblo carece de preparación para ser sujeto activo.(29)

Aserto en parte relacionado con el tan conocido lema del Despotismo: "*Todo para el pueblo, pero sin el pueblo*"

De aquí se derivan las principales operaciones educativas de la época: como hay deficiencias formativas en las masas, hay que regenerar esas masas, pero transformando el curriculum y suministrando aquellas nociones que más contribuyan a elevar las condiciones de vida y el grado de bienestar de las mismas. Por eso figura entre ellas lo relativo a trabajo, comercio, industria, medios de comunicación —puentes, carreteras,...—, agricultura, regadíos. Lo expresa admirablemente Jovellanos en una cita lapidaria, de antología:

"Carlos..., dando entrada en nuestras aulas a la libertad de filosofar, atrae a ellas un tesoro de conocimiento... que... empieza a restablecer el imperio de la razón... Deseoso de hacer en su Reino esta especie de regeneración, empieza promoviendo la enseñanza de las ciencias exactas, sin cuyo auxilio es poco o nada lo que se adelanta en la investigación de las verdades naturales,... y de esta manera introduce la economía en apoyo de la política."

(Este es el mayor de los beneficios aportados por Carlos III.) (30)

La operatividad de la acción a nivel popular y elemental vá a producir nuevos contenidos en la escuela primaria con la intervención de las Sociedades Económicas, en las que Campomanes desempeñó un gran papel, como se habrá visto en otras Ponencias(31). En su *Discurso sobre la Educación Popular*, plagado de preceptos educativos, subraya el efecto de los contenidos lectores en las mentes infantiles.(32) Como si fuera un principio, la norma se llevó a veces a documentos administrativos destinados a su cumplimiento por parte de los maestros: la Real Provisión de 1771, cuando orientaba a los docentes sobre la calidad de los libros, "prohibía las fábulas frías, historias mal formadas, devociones indiscretas", las que utilizaban un lenguaje impuro y las "locuciones impropias que fomentasen incredulidades nocivas"(33). El esmero

en el lenguaje —en este caso oral— recomienda de un modo expreso a las maestras cuando se ordena que no permitan a las alumnas el uso de “palabras indecentes, equívocas, ni de aquellas que se dicen propias de las majas”(34). El abogado Manuel Sánchez, en un proyecto educativo muy particular existente en el A.H.N., insiste en que el educador se esfuerce en “prevenir el fatalismo” y evitar “las máximas falsas de moral”.(35)

3.3. Preocupación de la Administración por uniformar la enseñanza regulando el currículum

Se va a explicitar este punto en el siguiente —Legislación estatal sobre instrucción primaria—, pero a manera de síntesis e introducción, vamos a anticipar los aspectos del mismo:

- 1) Secularización de la enseñanza mediante una rigurosa y precisa selección del magisterio.
- 2) Oferta a la infancia, a través de planes de estudios reales o ideales, de unos contenidos más útiles y adecuados a las necesidades de una sociedad en cambio.
- 3) Preocupación por el método.
- 4) Esfuerzo por lograr una supervisión y control de la enseñanza.

IV. LEGISLACION DE LA EPOCA SOBRE INSTRUCCION PRIMARIA

Obtenemos con facilidad una visión global de la legislación borbónica recurriendo al trabajo de Natividad Moreno Garbayo.(36)

4.1. Primera disposición, el Real Decreto de 1758

La primera disposición específicamente educativa de escuelas primarias que encontramos se refiere a *libros de texto*. Es un Real Decreto de 1758, dado en Aranjuez, por el que se confirmaba al cabildo de Valladolid el privilegio de imprimir y vender la cartilla

de primeras letras. (37) Es una cartilla que tuvo mucho predicamento para la enseñanza de la lectura hasta que Vicente Naharro lanzó, en 1786, su *Nuevo Arte de enseñar a los niños en las Escuelas*(38), con el que pretendía traspasar "la valla del estanque de la cartilla de Valladolid"(39) y del catón cristiano, tan arraigado en las escuelas.

4.2. Segunda disposición, la Real Cédula de 5 de octubre de 1767

Firmada por el conde de Aranda, va dirigida a jueces subdelegados, tras el Decreto de expulsión de los jesuitas ese mismo año y por el efecto que había producido el mismo en el alumnado de menos de 10 años: este colectivo aprendía en los internados primeras letras como introducción a su inicio en las Humanidades. La Real provisión presenta el problema, no como un intento de atajar una deficiencia, sino como medio de superar la decadencia de las letras humanas, echando un poco la culpa a los jesuitas. En cuanto a los docentes encargados de estos contenidos —se decía—, "en el ejercicio de la latinidad más bien se encaminaba a perfeccionarse en ello el maestro, que miraba como transitoria esta ocupación, que no a la pública utilidad". Esto perjudicaba a la instrucción, pues un docente "jamás puede competir con los maestros y preceptores seculares que... se dedican a la enseñanza y procuran acreditarse para atraer a los discípulos y mantener con el producto de su trabajo a su familia". Mientras la enseñanza estaba en manos de docentes de esa naturaleza y se proveían las plazas por oposición en las cabezas de partido, la docencia florecía y los alumnos entraban en las Facultades Mayores bien instruidos y progresaban en las Ciencias; con este nuevo sistema, la lengua de Cicerón había decaído tanto y los estudios adelantaban tan poco que los escritos apenas diferían de los producidos en el siglo XIII.

Por eso, con el informe de Pedro Rodríguez Campomanes, de 29 de septiembre del mismo año, debía procederse a "subrogar la enseñanza de primeras letras, Latinidad y Retórica en los colegios de jesuitas a cargo de maestros y preceptores seculares por oposición"; oyendo a Ayuntamientos, Diputados y Personeros del común y otras personas, proponer el número de pasantes, repeti-

dores que se necesitaban como auxiliares para proseguir la enseñanza, salarios y emolumentos precisos para ello, así como locales que habrían sido de la Compañía y que podían habilitarse para la enseñanza.

Una disposición, por tanto, que encajaba en el sistema escolar de la *ratio studiorum* y se proponía como remedio difícil de llevar a la práctica. Por eso, cuando se lee, se encuentra como escrita en el vacío, o como puntos suspensivos sin continuidad.

4.3. Paréntesis de nueve años de carácter preparatorio

Entre 1758, año en que se prorrogan los derechos del cabildo de Valladolid sobre catecismos, y 1767, en que se promulga la célebre disposición sobre secularización de docentes, según la Colección de Reales Cédulas ordenadas por Natividad Moreno(40), la acción legislativa de Carlos III se orientó en dos sentidos, trascendentes para la planificación escolar posterior:

- Una labor social en el recogimiento de mendigos, vagos, mal entretenidos..., de acuerdo con la normativa del conde de Aranda, de la que hemos hablado. Desde 1759 las disposiciones de este tipo van a menudear(41); la preocupación no es pedagógica, pero pronto tendrá una derivación de este carácter.
- Y otra de valor urbanístico: en 1768 se divide la población de Madrid en cuarteles.(42) Disposición que se completó con otras, facilitadoras de acciones administrativas educacionales inmediatamente posteriores.

Una Instrucción del mismo año mandaba a los alcaldes que subdividiesen cada cuartel en ocho barrios y los designasen por el número de manzanas enteras; que para el ejercicio de su autoridad usasen un bastón de vara y media, con puño de marfil; que el alcalde de cuartel entregase al de barrio una descripción de calles y manzanas de su demarcación; que inventariasen las posadas, mesones y figones, cuidando la limpieza y buen orden de las fuentes; que descubriesen los que estaban sin destino, vagos, niños abandonados..., dando cuenta al alcalde de cuartel para que fueran destina-

dos al hospicio quienes no fuesen aptos para las armas o marina (los huérfanos y abandonados se remitirían al oficio directamente). (43) La designación de cuarteles y barrios se hizo inmediatamente, así como el nombramiento de las personas encargadas de su gobierno. (44) Los barrios eran: de la Plaza, de Palacio, de los Afligidos, de Maravillas, del Barquillo, de San Jerónimo, de Lavapiés y de San Francisco. Y esto que se hace para Madrid se precisa también para otras ciudades. (45)

Con una exactitud asombrosa, y para facilitar la labor del organismo pertinente, se establecen a continuación los requisitos de las personas aspirantes al Magisterio de Primeras Letras (46). La profesión docente, decía el documento, es uno y aun "el más principal ramo de policía y buen gobierno del Estado". Y se expresaban dos tipos de condiciones: cualidades a poseer por los maestros y prerrogativas y exenciones que se les otorgaba, al igual que sucedía con otras dedicaciones laborales.

Los requisitos eran: atestado del ordinario de haber sido examinado en doctrina cristiana; informe de tres testigos, citados por el personero, sobre domicilio, costumbres y limpieza de sangre; examen ante examinadores sobre su pericia en el arte de leer, escribir y contar... Ante esto, la Hermandad de San Casiano de la Corte despachaba el título correspondiente, garantía del ejercicio y del disfrute de los privilegios otorgados por la Real Cédula de 13 de julio de 1758, que eran los mismos de quienes ejercían las Artes liberales (en quintas, levas y sorteos; no ser presos por causa civil, sólo criminal). En el Archivo Histórico Nacional se conservan expedientes de maestros que reflejan esta normativa. Algunos aspirantes, como José Calleja —muy preocupados por el requisito— llegaban hasta pretender demostrar hidalguía; como contraste, las láminas producidas en el examen eran de peor calidad que las de otros oponentes. (47) Daban normas muy claras sobre los libros: catecismo señalado por el ordinario de la diócesis; Compendio Histórico de la Religión, de Pinton; Catecismo Histórico, de Fleuri; más algún compendio de Historia de la Nación, señalado por Corregidores de Cabeza de Partido, según dictamen de personas instruidas. Del Catecismo de Fleuri se puede consultar una edición de 1794 (48); del libro de Pinton, una de 1784, 2 vols. (49); existe un libro manuscrito de Villarejo y Díez (50) y dos célebres catones, el cristiano, de 1773 (51), y el Moles, de 1772 (52),

caracterizados por el uso de textos de mucho contenido religioso (eran una mezcla de cartilla y catecismo).

4.4. Colegio del Noble Arte de Primeras Letras

El 22 de diciembre de 1780 una disposición hace desaparecer la Congregación de San Casiano, siendo sustituida por el Colegio del Noble Arte de Primeras Letras, con visos de academia y aires de auténtico anticipo del sistema de enseñanza primaria.⁽⁵³⁾ Para afirmar esto nos apoyamos en la estructura y los cometidos que al mismo se le conceden:

1. Tiene aires de academia con la responsabilidad de educar a la juventud (fomentar la perfecta educación de la juventud en los rudimentos de la fe católica, reglas del bien obrar y ejercicio de las virtudes y en el noble arte de leer, escribir y contar).
2. Se tiene presente el modelo de maestro que se diseñó en la Real Provisión de 1771, ya considerada: el Colegio examinaría a los docentes en la habilidad y suficiencia de lo que iban a enseñar y principalmente, en "la limpieza de sangre, buena vida y costumbres".
3. El curriculum venía precisado por los puntos de examen a los docentes: noble arte de leer, escribir y contar; ortografía (la lengua nativa, lo mismo que la ortografía, por la Gramática de la Real Academia); uso en lectura de un libro de buena doctrina que pudiera comprarse por poco dinero, como *El Camino para la Sabiduría*, compuesto en latín por Luis Vives y traducido al castellano por Francisco Cervantes Salazar (para que el precio fuese más asequible se autorizaba su impresión en el Colegio), y empleo de buenos autores, como Fray Luis de Granada, Fray Luis de León...
4. Se sumaba a la función de enseñar una existente en otras profesiones, la inspectora o de veedor: simultáneamente a la enseñanza, los examinadores visitarían a los maestros y sus escuelas en los tiempos que les pareciese más a propósito, velando por el cumplimiento de su obligación, tanto de maestros, como de pasantes y leccionistas.

5. Finalmente, el Colegio tenía una misión especial: formar al enseñante en activo (mejor dicho, que éste se autoformara), mediante la puesta a punto de "continuos ejercicios abiertos (de) los maestros profesores que (regentaban las escuelas)". Estas tareas abiertas serían obligatorias para todos los académicos, los maestros de Madrid. Un día a la semana, los jueves por la tarde, puesto que era vacación, se trataría de Gramática española, de los escritos, de los caracteres de letras que se han usado, de Aritmética universal, de comprobación y cotejo de manuscritos... En 1780 Andrés Merino de Jesucristo, escolapio, publicó un célebre tratado de lectura y escritura, que aunque no tuviera delante los fines del Colegio, sin duda fue valioso para instruir en esa comprobación y cotejo de documentos: contiene una sólida teoría de la escritura, modelo de todo tipo de letras, ejemplos de caracteres de monedas antiguas españolas, modelos de documentos sacados de diversos depósitos (Biblioteca escurialense)... (54)

La clasificación y descripción de lo que eran las Juntas del Colegio contribuye también a dar el mismo carácter sistemático del que hablamos: 1) Juntas Generales, a las que asistían todos los académicos (propietarios y honorarios); 2) Juntas Particulares, para directores, secretario y consiliarios (resolvían los problemas surgidos en la vida académica); y 3) Juntas de exámenes, con los directores, examinadores y secretario (exámenes profesionales). La estructura de cada tipo de Junta estaba bien especificada.

Junto a los Estatutos del Colegio, apareció un *Estatuto de Montepío*, que no vamos a detallar, para los aspectos caritativo y de beneficencia, ya considerados por la Congregación de San Casiano.(55)

Cotarelo Mori hace una sucinta evaluación del Colegio: no produjo los benéficos influjos que de él se esperaban, porque las conferencias de formación y reciclaje del magisterio fueron decayendo; en la administración y gobierno de las escuelas cada vez intervinieron más las Juntas de Caridad, creadas en 1778, de modo que la misión del Colegio quedó reducida a exámenes y nombramiento de maestros-veedores; la aparición del *Arte de escribir* de Anduaga hizo disminuir el esfuerzo por conseguir la pericia caligráfica.(56)

4.5. Las Juntas de Caridad, obra social de transcendencia pedagógica

4.5.1. *Las Juntas de Caridad y su intervención en la enseñanza*

Las J. de C. son el resultado de dos preocupaciones de Carlos III: 1) su espíritu ordenancista y 2) su celo por los pobres y la pública caridad (lo hemos visto en la Representación a Carlos por el conde/ de Floridablanca). Las dos se dan de lleno en nuestro período.

Primero fue la ordenación de Madrid, dividiéndolo en cuarteles y encargando del gobierno de cada uno de ellos a un Alcalde (portador de una vara de puño de marfil para su reconocimiento y respeto); después, el socorro de pobres en su barrio o recogimiento de ellos donde procediera. La medida fue recomendada por el conde de Aranda y su expresión más precisa, la Real Cédula de 1768, representaba así mismo una acción reductiva respecto a una ordenación de 1749 en la que la cifra era de doce. Cada cuartel estaba a cargo de un Alcalde, con amplia jurisdicción criminal, como cualquier ordinario de pueblo; con una aldeala de 500 ducados y la obligación de vivir dentro de la demarcación que le correspondía, así como de recoger a los pobres para dirigirlos al Hospicio y a los niños abandonados "para que se pongan a aprender oficio o a servir".

Una Instrucción del mismo año orientaba sus funciones (57) y un Auto Acordado complementario erigía las Diputaciones de Barrio. Aquí se indicaba que a los niños abandonados las Diputaciones los pusieran con amos o maestros o los llevaran a las Casas de Misericordia. Las Juntas de Caridad de Barrio, que eran 64 (8 cuarteles por 8 barrios), estaban compuestas por su Alcalde, un Diputado eclesiástico y tres seculares "de primera distinción, todos acomodados, prudentes y caritativos", más un secretario.

Se les imponía a los Alcaldes la obligación de conocer la intimidad de sus vecinos, sobre todo de los que se hallaban sin destino (mendigos, vagos, niños abandonados), que según la edad, irían a las armas o a marina. Así mismo, no tolerarían que mancebos y aprendices estuvieran ociosos por calles y esquinas. Harían asiento de mesones, "posadas secretas", figones, tabernas, casas de juego. Se les encargaba, por tanto, el control riguroso de las costumbres.

Para su sostenimiento contaban las Juntas con una subvención de 26.000 reales mensuales y limosnas que los individuos de

las mismas procuraban aumentar; en el A.H.N. encontramos alguna relación de las recibidas.(58) El 10 de junio de 1778 se publicaron las listas de los nombrados para presidir las Diputaciones de Barrio de Madrid.(59) La intervención escolar de las Juntas derivó de su función benefactora: se preocuparon de las escuelas para auxiliar a los niños pobres que a ellas concurrían, y poco a poco tuvieron una intervención mayor.

4.5.2. *Las escuelas de niñas*

Las escuelas primarias de niñas empiezan a generalizarse en el año 1783; pero ya antes, por la acción benéfica de la Junta de Caridad y con la participación de la Real Sociedad Económica de Madrid se había establecido una escuela gratuita para la formación de niñas pobres en el Barrio Mira el R.ío. Vistos sus magníficos resultados, y con el informe de la Real Sociedad Económica, se aprobó el Reglamento que establecía estos centros docentes en Madrid, así como en capitales, ciudades y villas. (60) Fue firmado el 11 de mayo de 1783.

Fin de los establecimientos:

Fomentar la buena educación de las jóvenes en los rudimentos de la fe, en las reglas del bien obrar y en el ejercicio de las virtudes, así como en las labores propias de su sexo.

Medio:

Crear un establecimiento en el que las maestras se ejercitasen continuamente en la educación de sus alumnas y donde las Diputaciones de Barrio vigilasen el adecuado cumplimiento de las obligaciones impuestas por el Reglamento a las maestras en la dirección de sus escuelas. Hasta cuando pudiera haber por lo menos 64, una por barrio, el Reglamento admitía 32. Las primeras aprobadas fueron las de maestras establecidas en la Corte.

Contenido de la enseñanza:

Oraciones de la Iglesia; doctrina cristiana por el método del catecismo; máximas de pudor y buenas costumbres; labores, según distribución hecha por las maestras, empezando por las más fáciles (faja, calceta, punto de red...).

Examen de las maestras:

Doctrina cristiana o certificado de haber sufrido examen con un párroco; labores, ante otras maestras, según orden establecido por las Diputaciones; información sobre vida y costumbres de los maridos, si fuesen casadas.

Horario:

Cuatro horas por la mañana y cuatro por la tarde. Las niñas nunca quedarían solas, y las Diputaciones cuidarían de que alguien las acompañase a sus casas. Si alguna quisiera aprender a leer, la maestra procuraría enseñarla, y por lo tanto, habría de ser examinada.

Emolumentos:

Las hijas de padres pudientes contribuirían con la cantidad acostumbrada. Para enseñar gratis a las pobres, la Junta de Caridad ayudaría a las Diputaciones para retribuir a las maestras con cincuenta pesos por lo menos. Como ayuda a la enseñanza, el Montepío proporcionaría algunas materias para labores.

Método:

Se advertía a las maestras que utilizasen para la enseñanza un estilo claro y sencillo en sus explicaciones y que no permitiesen a las niñas palabras indecentes "ni aquellas que se dicen propias de las majas".

María Angeles Galino, en el Congreso Internacional de Pedagogía, presentó numerosos expedientes relativos a colegios de niñas (Valladolid, Cádiz, Madrid, etc.) y exámenes de maestras que van desde 1745 a 1795.(61)

4.6. Real Cédula de 1781 sobre enseñanza obligatoria

Representa, por una parte, anuncio de una acción administrativa favorable a la pública educación; pero por otra, una continuación de la labor que los Borbones venían realizando en caridad pública para desterrar de la sociedad a vagos y mal entretenidos. Un documento legal de 1751 plantea el problema como una dicoto-

mpía entre el "poco celo" de las justicias y la "interposición de personas poderosas que protegen el vicio con el nombre de piedad" (62). La consecuencia, según había demostrado la experiencia, había sido doble: abandonos en la agricultura, la industria y el comercio, y haber tomado gran vuelo la desidia, la holgazanería y el ocio. Quedó en el aire un postulado al que se atendió en años sucesivos de diversa manera: perseguir a los marginados y con la sola presencia de dos testigos, destinarlos a servir durante cuatro años en las tropas. Las Reales cédulas de 1768 sobre el establecimiento en la ciudad de Cuarteles y Alcaldes de Diputaciones facilitaron la labor de recogida de mal entretenidos. Las de 1775 (63) y 1778 (64) acentuaron el carácter militar impositivo: "El recogimiento de mendigos en Madrid ha de ser continuo, sin intermisión."

Una acción amonestadora, a cargo de las justicias, se destinó a los padres para que recogieran a sus hijos, les dieran educación conveniente (aprendizaje de un oficio, un destino útil, colocación con amo o maestro...), que se complementarían cuando "se formen las casas de recolección y enseñanza caritativa" (65). Esto es lo que lograría arreglar la policía general de pobres para apartar a la juventud de la mendicidad y ociosidad.

En 1785 se da una normativa para las Juntas de Caridad, en los pueblos donde se hubiesen establecido, facilitadoras del riguroso control; repitiéndose lo que ya se había apuntado: que el recogimiento había de ser continuo, sin interrupción alguna; que cada alcalde se cifese a su barrio; que el análisis de datos fuese minucioso y fuera registrado en libros de asiento especiales (sin omitir el oficio de cada sujeto, dónde pedía limosna y desde cuándo...). Y ya había sido establecido un remedio: ponerlos con "amos o maestros" (66).

Para cumplir este precepto hubo cierta resistencia, como en el caso de Cuenca, donde se alegaron fueros privilegiados o que el Auto Acordado obligaba sólo a Madrid. Una Instrucción complementaria, dirigida a los Corregidores en 1788, encargó vigilar los establecimientos docentes de la Corte, informar sobre su existencia y frutos, para facilitar el encuadramiento en los mismos de marginados (ayudó mucho a redondear el sistema educativo de Madrid). (67)

4.7. La Real Cédula de 25 de diciembre de 1791

Se trata de la primera disposición en aparecer, y la última que vamos a considerar. Por ella se creaba una escuela gratuita en cada uno de los cuarteles en que estaba dividido Madrid, con el título o denominación de Escuelas Reales.(68)

Esta creación tuvo un antecedente cuasiexperimental, que le había servido de fundamento, las escuelas del Real Sitio de San Ildefonso de Madrid, para la educación de los hijos de los criados que seguían la Real Comitiva; escuelas bajo la inmediata protección y gobierno del Rey, sin depender de tribunal alguno ni de colegio u otros centros.

La Disposición apuntaba también a unas (sin duda) ambiciosas miras: promover un "plantel o vivero permanente de donde salgan buenos maestros."

El conjunto del documento nos da una idea completa de lo que aquellas pretendían ser y de cómo estaban concebidas por su responsable técnico, D. Juan Rubio, director de la Escuela del Real Sitio de San Ildefonso, nombrado ahora (indudablemente por su eficacia) visitador e inspector de todas las "Reales" de Madrid.(69)

Se propuso la elección de un sitio decente y cómodo para la enseñanza, con un cuarto para el maestro. Estaban dotadas con 400 ducados, más una ayuda para el pasante. Según curriculum y pericia del docente, las escuelas se agrupaban del modo siguiente:

De 1ª clase: dotadas con 600 ducados a los docentes. Se exigía: gramática y ortografía castellana, el arte de escribir por reglas, aritmética y uso de estos conocimientos en el encerado, dominio del catecismo y un Compendio de Historia de la Religión. A estos conocimientos incorporarían los de lógica, filosofía, moral, álgebra y geometría.

De 2ª clase: entre 300 y 500 ducados. Elementos de gramática y ortografía, arte de escribir por reglas, hablar con pureza, aritmética hasta potencias y extracción de raíces, saber clasificar los niños en las escuelas, uso del encerado, catecismo.

De 3ª clase: su dotación no llegaba a 300 ducados. Un extracto de ortografía, partes gramaticales de la oración, lo sustancial del arte de escribir por reglas, operaciones de sumar, restar, multiplicar y dividir enteros y quebrados, proporción y catecismo.

Se daban detalles de la metodología seguida en la enseñanza y de la organización de las clases. Los alumnos estaban clasificados en tres grupos en relación con su adelantamiento en lectura y escritura. Aprendían el alfabeto letra por letra, utilizando alfabetos sueltos y movibles, hasta llegar al uso de la cartilla. Algunos maestros practicaban un silabeo especial, llamado *silabeo mental*: tomando una consonante de fácil pronunciación, la asociaban a una vocal (la *c* con la *a*, *ca*; la *b* con la *u*, *bu*...). De ahí pasaban a la asociación de sílabas de dos en dos, para formar palabras con sentido (de-do, pa-lo, ca-sa...). A continuación, empleaban el libro de urbanidad; simultaneando todo con aritmética, ortografía, rudimentos de gramática castellana... Esta metodología se completaba con el Informe de los Maestros de 1796 (70).

Los ocho requisitos para la selección de maestros eran como los solicitados antaño por el Colegio Académico. El informe sobre limpieza de sangre se debía hacer "con expresión de no haber ejercido oficios viles o inhonestos". Y en los aspectos físicos, se había de certificar que no se era valvuciente (sic), sordo, corto de vista, defectuoso en su persona, "de modo que pueda promover risa o menosprecio de los niños"(71).

El plan educativo de las Escuelas Reales o de la Corte, si no en la intención, al menos en la práctica, tuvo carácter auténticamente nacional por la cantidad de apoyos y orientaciones que las provincias solicitaron del inspector de Madrid, Juan Rubio. El brigadier D. Máximo Dubouchet, intendente de El Ferrol, los solicitó para las de dicha ciudad; D. Pedro Jacinto Alcoriza usó el mismo método en el Real Hospicio de Barcelona; y M^a Angeles Galino Carrillo ha recogido referencias de su empleo en Cádiz, Granada, Jerez de la Frontera, Toledo, Sevilla, etc.

8. Otras escuelas cuasiprimarias

Escuela de Pajes

Al año siguiente (1792), el Rey erigió una escuela para sus pajes, que desbordaba la enseñanza primaria, pero la comprendía (por la edad inicial del alumnado, era centro elemental; por el profesorado y curriculum, era algo más). Albergaba un colectivo de 24

alumnos de 8 a 12 años, caballeros jóvenes de la “mayor distinción”, a cargo de un profesorado variopinto, responsable de un currículum en consonancia con los objetivos: desde el aprendizaje del manejo de cubiertos, decencia, aseo y composturas, francés y esgrima, hasta latinidad, retórica y filosofía racional. Las primeras letras las aprendían por el método de Palomares; y cuando el alumno sabía leer, se ponía en sus manos el *Nuevo Robinson*, traducción de Iriarte. Se seguía un plan religioso intenso, con misa y rosario diarios, de modo que si alguien se sentía inclinado por el estado eclesiástico, no se le impedía cambiar de centro. Luchaba un tanto contra el ambiente de la sociedad, pues trataba con muchísima cautela el tema de las corridas de toros por “ofrecer una idea de las luchas y sangrientos combates de las fieras en los circos romanos”(72).

Escuelas Patrióticas

Consideran la enseñanza primaria, lo mismo que las de Pajes, con carácter propedeúico. Su misión, acorde con la aspiración de quien las fomentaba —las Sociedades Económicas de Amigos del País—, era la formación profesional, el fomento de la industria, como el lema del sello aparecido en sus documentos “socorro enseñando”(73). En estas escuelas desempeñaban gran importancia los “socios curadores”, seis en cada centro, entre quienes se distribuían las tareas de visitar una vez al día cada establecimiento a su cargo, celar por que se guardasen las reglas, conservasen los docentes la puntualidad y se llevase un control de los rendimientos (teóricos y prácticos), la religiosidad, etc.

Como libro de texto se utilizó en alguno de estos centros el de Gabriel Malo(74), presbítero de Villacañas y fundador de las Escuelas de Penitencia de la Caridad: era una cartilla muy abocada a la educación de labradores, pastores, artesanos y menestrales, con un apartado sobre diálogos de oficios, desde el agricultor hasta el tejedor y tintorero..., y un contenido muy realista. En las *Escuelas Patrióticas*, según su *Instrucción* de 1776, se concedía a la preparación de hilados y tejidos mucha importancia.

V. A MANERA DE EPILOGO ABIERTO

Podemos decir que a partir de 1792, fecha clave en el establecimiento de las Escuelas Reales, por las que se establece la enseñanza obligatoria, se dan en España 4 fenómenos importantes:

- 1º La creación, en 1804, de una Junta para el examen de los maestros en todos los ramos que comprende la primera enseñanza y en los métodos más breves y provechosos para comunicar a la niñez. Iba acompañada de una normativa aperturista: les permitía abrir escuela pública en todos los pueblos de la Monarquía, incluso en la Corte, y en el Cuartel y Barrio donde les conviniese a los aprobados por dicha Junta (presidida por D. Gonzalo José de Vilches y teniendo como vocales al visitador D. Juan Rubio, un sacerdote de las Escuelas Pías y dos maestros de la Corte). Las Escuelas Reales vacantes se darían por oposición, actuando como juez la nueva Junta.(75). Sería interesante hablar de la política escolar de José Napoleón I, en la que de algún modo participó el afrancesado Narganes de Posada, como miembro de la Junta Consultiva de Instrucción Pública, con el Rey Intruso. En su libro epistolar sobre los vicios de la instrucción pública en España(76), propone como remedio un sistema escolar con tres niveles, en el que el primario se apoyase en el método de Pestalozzi.
- 2º Este propósito lo quiso realizar Godoy con el establecimiento de la Real Escuela de prueba por el método Pestalozzi, inaugurada el 4 de noviembre de 1806(77), a la que pertenecieron personas luego famosas, como José Mariano Vallejo, catedrático de Matemáticas del Real Seminario de Nobles y más tarde inventor de métodos de enseñanza primaria.
- 3º A partir de entonces se acometió la preparación de un acontecimiento, por una parte, impulsor de lo educativo (pues consideró desde sus inicios la obra educativa como derecho cívico —la Constitución gaditana—) y por otra, frenador del proceso mismo, por los acontecimientos políticos concomitantes.
- 4º El nacimiento de la *Academia Literaria de primera educación* —finales del reinado de Fernando VII, primeros tiempos de

Isabel II—, hacia 1837, que va a asistir con temor a lo que se anunciaba y parecía amenaza para los maestros de entonces —el nacimiento de las Normales—.

Lo que hemos visto a la ligera, entre 1766 y 1791, es en realidad una explosión de fervor anhelante de ese Centro de formación del Magisterio, sustentador y regenerador de la enseñanza primaria.

NOTAS

- (1) *Libro de la Hermandad y Congregación del Glorioso Mártir San Casiano*, fundada por los Maestros del insigne Arte de escribir y contar que residen en la Villa de Madrid, Corte de Su Magestad, en el qual se asientan los Maestros que reciben por Hermanos y los acuerdos y elecciones... que la Hermandad en sus Cauildos..., por el buen gobierno della. Empeçose el año MDCXLIII.
- (2) *Proposición para remediar la pobreza de la Congregación de San Casiano*. Totalmente manuscrito. (Ambos están en los fondos de la Bib. Pedag. del C.S.I.C.)
- (3) ALCAZAR MOLINA, C.: *El Despotismo Ilustrado en España*. Bull. du Comité International des Sciences Historiques (Extrait). N° 20. Juillet, 1933.
- (4) "Pan y luces que traen el pan y preparan los tiempos" dice el Príncipe de la Paz, que fue su lema durante su gobierno. MANUEL GODOY: *Cuenta dada de su Vida*. Tomo II. Madrid, Imprenta de I. Sánchez, 1836, p. 168.
- (5) MERCADER RIBA, utilizando el censo de Floridablanca de 1787, da la misma cifra para la población de la época. M.R.: *El siglo XIX*, Barcelona, 1957, p. 9.
- (6) VIÑAO FRAGO, ANTONIO: "Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica". *Historia de la Educación. Revista Universitaria*. Ediciones Universidad de Salamanca. N° 3. Enero-diciembre, 1984, p. 151 y ss.

- (7) En fecha próxima a nuestra época, FLOREZ ESTRADA no sólo afirma la importancia de la estadística en la prosperidad de la nación, sino que además señala el inmenso valor de los datos concernientes a la pública educación, que deben abarcar: 1º) salud o buena conformidad del cuerpo, 2º) rectitud de espíritu o instrucción y 3º) buenas costumbres, calidades prácticas; y da unas orientaciones muy precisas para la formación de esta variable: establecimientos dedicados a la pública educación; lo que se enseña en cada uno, el método que se usa, número de niños, maestros y ayudantes, promedio de días al año en que no se da enseñanza, premios y castigos, dotaciones y emolumentos del maestro.

FLOREZ ESTRADA, ALVARO: *Plan para formar la estadística de la provincia de Sevilla* presentado por --, Sevilla, Don Joseph Hidalgo, 1814, p. 94 y ss.

- (8) GALINO CARRILLO, ANGELES: "Nuevas fuentes para la historia de la educación española en el siglo XVIII". En *Actas II del Congreso Internacional de Pedagogía*, 1949, p. 194.
- (9) *Cartilla y catón para todas artes*. Madrid, en la Imprenta Real, 1787.
- (10) MALO MEDINA, FRANCISCO GABRIEL: *Guta del niño instruido y padre educado*, en la Imprenta Real, 1787.
- (11) Expediente formado en virtud de Real Decreto de S. M. por el que ha resuelto crear una Escuela en cada uno de los ocho cuarteles en que está dividido Madrid, con el título de Escuelas Reales. A.H.N., Leg. 3027.
- (12) Expediente de Pedro Jiménez Cabrera. A.H.N. Leg. 13112
- (13) COTARELO MORI, EMILIO: *Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles*. Madrid. Revista de Arch., Bib. y Museos, 1913. Artículo NAHARRO.
- (14) BAU, C.: *Biografía crítica de San José de Calasanz*, Madrid, 1949.
 BAU: *Historia de las Escuelas Pías en Cataluña*, Barcelona, 1951.
 CABALLERO, V.: *Orientaciones pedagógicas de San José de Calasanz*. Barcelona, 1921, 2 tomos.
 CLAVERO, A.: *Historia de las Escuelas Pías de Aragón*. Zaragoza, 1947, 5 tomos.
 GINER, S. y otros: *Escuelas Pías, ser e historia*. Salamanca, 1978.

- JERICO, J.: *Fundaciones de las Escuelas Pías en España*. En Archivo General de San Pantaleón.
- LECEA, J.: *Las Escuelas Pías de Aragón en el siglo XVIII*. Madrid, 1972.
- RABAZA, C.: *Historia de las Escuelas Pías en España*, Valencia, 1914. 4 vols.
- (15) DE DEMERSON, PAULA: "La Real Inclusa de Madrid a fines del siglo XVIII". *Anales del Instituto de Estudios Madrileños*. Tomo VIII, 1966.
- (16) CARLOS III. *Carta de S. M. acerca de los cuidados que se han de dar a los niños expósitos*. Madrid, 1779.
- (17) Informes de las Reales Sociedades Económicas de Madrid y Murcia sobre erección, dotación y gobierno de Hospicios o Casas de Misericordia. Madrid, Imprenta de Pedro Marín, MDCCLXXI. A.H.N. - Cons. 1491, núm. 34.
- (18) CONDE DE FLORIDABLANCA: *Representación hecha por el -- al Sr. D. Carlos III*, en la que se refieren los hechos principales de su Ministerio. Murcia. Viuda de Muñiz e hijo, 1809.
- (19) CONDE DE FLORIDABLANCA, op. loc. cit. p. 122.
- (20) Id., p. 123.
- (21) FRAY GABRIEL VACA: *Los Toribios de Sevilla*, breve noticia de la fundación de su Hospicio... Madrid, 1766.
- (22) JOVELLANOS: *Memoria sobre la Educación Pública*, o sea, Tratado teórico-práctico de enseñanza... En *Obras Escogidas de Jovellanos*. Biblioteca de Filósofos Españoles. Madrid, 1930, p. 201.
- (23) GONZALEZ CAÑAVERAS, JUAN ANTONIO: *Plan de educación o exposición de un nuevo método para estudiar las lenguas...* Cádiz, 1767.
- (24) PUELLES BENITEZ, MANUEL: *Educación e ideología de la España Contemporánea*. Editorial Labor. Politeia, 1980, p. 27.
- (25) JOSEPH CLIMENT, Obispo de Barcelona: *Carta a los párrocos, sermón y edicto sobre el establecimiento de diez escuelas del Ilmo. Sr. D. --* Valencia. Imprenta de Benito Monfort, 1767.
- (26) FRAY IÑIGO DE BARREDA: *El ayo de la nobleza y el noble instruido en su infancia y político de la Corte*. Madrid, MDCCLXXVII.
- (27) ROSELL, MANUEL: *La educación conforme a los principios de la religión cristiana, leyes y costumbres de la nación española dirigidos a*

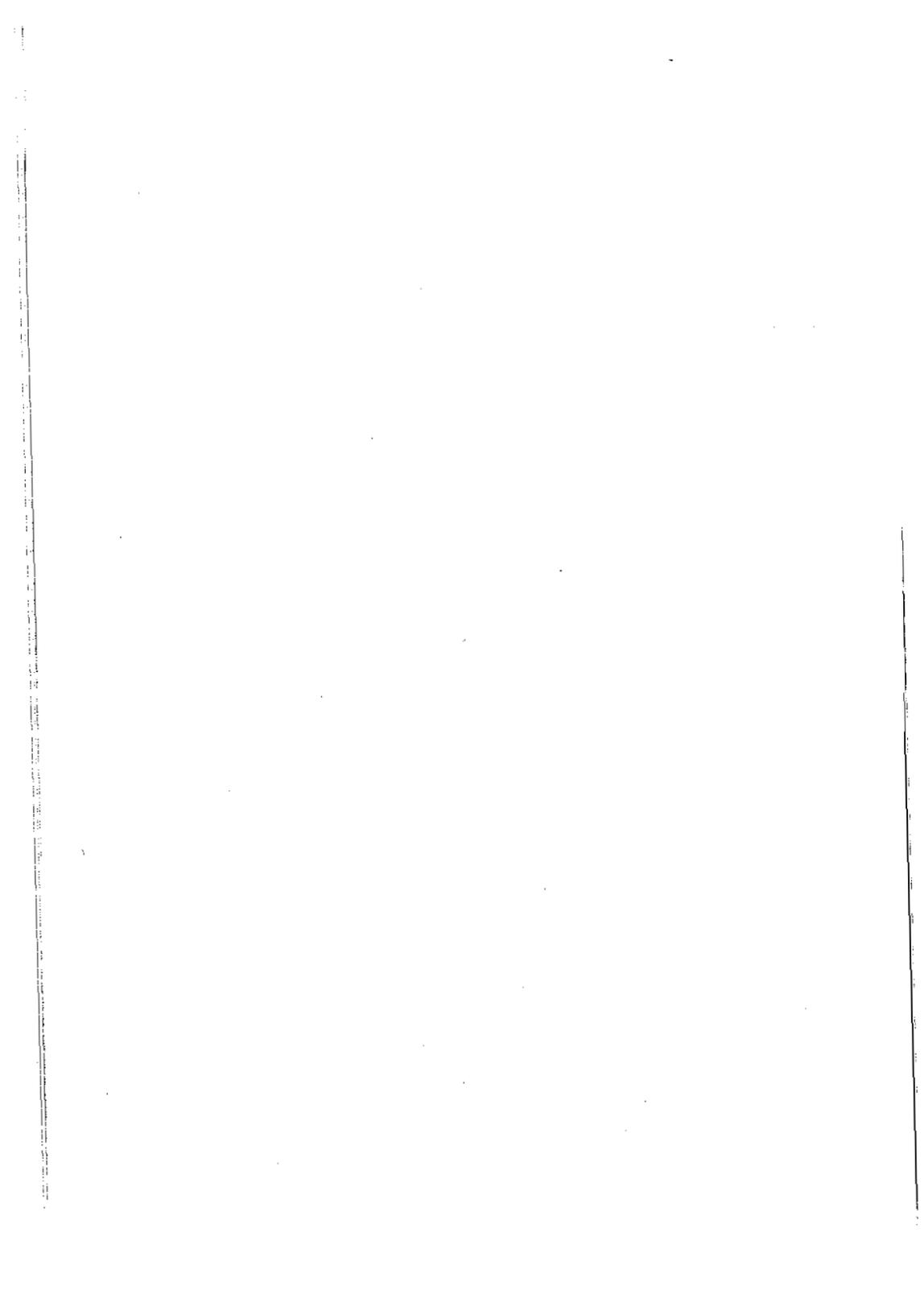
- los padres de familia*. Madrid, en la Imprenta Real, MDCCLXXXVI.
- (28) PICORNELL Y GOMILA, JUAN ANTONIO: *Examen público, catechístico (sic.), histórico y geográfico a que expone D. — a su hijo de edad de tres años, seis meses y veinticuatro días*. Domingo tres de abril de 1785. Obra dedicada a D. José Mofino.
- (29) PUELLES BENITEZ, MANUEL: *op. cit.*, p. 27.
- (30) JOVELLANOS: *Elogio de Carlos III*, leído en la Real Sociedad Económica de Madrid el día 8 de noviembre de 1788. *Obras*. Biblioteca de Autores Españoles. Tomo 46, Madrid, 1963, p. 310 y ss.
- (31) SARRAILH, JEAN: *La España ilustrada en la segunda mitad del siglo XVIII*. Fondo de Cultura Económica. México-Madrid-Buenos Aires, 1979, p. 236.
- (32) CAMPOMANES, CONDE DE: *Discurso sobre la Educación Popular de los artesanos y su fomento*. Madrid. Sancha. 5 vols., uno de texto y cuatro de apéndices, 1775 a 1777, I, p. 153.
- (33) Real Provisión de Su Majestad y señores del Consejo, en que se prescriben los requisitos que han de concurrir en las personas que se dediquen al Magisterio de las primeras letras y los que han de preceder para su examen. Año 1771, en Madrid, en la Oficina de Antonio Sanz.
- (34) Ley sobre establecimiento de escuelas gratuitas en Madrid para la educación de niñas... En *Historia de la Educación en España*, I, Textos y Documentos. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Madrid, 1979, p. 429.
- (35) JOSE MANUEL SANCHEZ, ABOGADO: *Instrucción para los maestros de primeras letras...* 1796. A.H.N., leg. 3027.
- (36) MORENO GARBAYO, NATIVIDAD: *Colección de Reales Cédulas del Archivo Histórico Nacional*. Dirección General del Patrimonio Artístico y Cultural. Comisaría Nacional de Archivos. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid, 1977.
- (37) COTARELO MORI: *op. cit.*, p. 318.
- (38) DELGADO CRIADO, BUENAVENTURA: "Los maestros del arte de enseñar a leer, escribir y contar de Barcelona (1657-1760)", en *Educación e Ilustración en España*, III Coloquio de Historia de la Educación. Universidad de Barcelona, 1984, p. 406 y ss.

- (39) Por ocho razones: comerciales, sociales, domina al resto de las lenguas peninsulares, se utiliza en audiencias, intendencias, contadurías..., la más conocida en Europa de las hispánicas, los libros escritos en ella son más numerosos, el trato entre catalanes y castellanos es cada vez más frecuente, las órdenes y disposiciones reales están escritas en castellano.
- BALDIRI REIXAC. *Instrucciones*. 1759.
- (40) MORENO GARBAYO, NATIVIDAD: *Colección de Reales Cédulas del Archivo Histórico Nacional* (Año 1366 a 1801), Madrid, Dirección General del Patrimonio Artístico y Cultural. Servicio de Publicaciones del MEC, 1977.
- (41) Explicación y Suplemento de las dos Instrucciones publicadas el 25 de julio de 1751 y el 17 de noviembre de 1759, para el recogimiento y útil aplicación de vagos y mal entretenidos en el Ejército, Marina y Obras Públicas. AHN, Sección Consejos, Libro 1511, n° 25 (encuadernado en el mismo volumen que el documento anterior).
Aviso al público, de 29 de junio de 1766, para que los pobres e imposibilitados se retiren al Hospicio. AHN, Sección Consejos, Libro 1511, n° 36.
Bando de los Alcaldes de Casa y Corte prohibiendo pedir limosna a nombre y título de ermitas, santuarios, hospitales. AHN, Sección Consejos, Libro 1535, n° 31.
- (42) Real Cédula de 6 de octubre de 1768, dada en San Ildefonso, por la cual se divide la población de Madrid en ocho cuarteles. Madrid, Imp. de Antonio Sanz, 1768. AHN, Sección Consejos, Libro 1484, n° 83.
- (43) Instrucción que deben observar los Alcaldes de Barrio para el más expedito y mejor gobierno... (octubre de 1768). AHN, Sección Consejos, Libro 1484, n° 83.
- (44) Auto Acordado de los Señores del Consejo... en el que se manda erigir las Diputaciones de Barrio y de parroquia en los lugares de su jurisdicción. AHN, Sección Consejos, Libro 1484, n° 83.
- (45) Real Cédula de 13 de agosto de 1769, dada en San Ildefonso..., estableciendo Alcaldes de cuartel y de barrio en todas las ciudades donde residan Chancillerías y Audiencias Reales... Madrid, Imp. de Antonio Sanz, 1789. AHN, Sección Consejos, Libro 1485, n° 20.

- (46) Real Provisión de 11 de julio de 1771, dada en Madrid, en que se prescriben los requisitos que han de concurrir en las personas que se dediquen al Magisterio de primeras letras y los que han de preceder para su examen... Madrid, Imp. de Antonio Sanz, 1771. AHN, Sección Consejos, Libro 1486, n° 19. (Esta Real Provisión se encuentra también en *Historia de la Educación en España*, Tomo I, p. 417 y ss.)
- (47) Examen de José Calleja. AHN, Sección Consejos, legajo 13112.
- (48) FLEURY, C.: *Catecismo histórico que contiene en compendio la Historia Sagrada y la Doctrina Cristiana*, Madrid, Imp. de Antonio Cruzado, 1794.
- (49) PINTON, J.: *Compendio histórico de la Religión*. 2 Vols., Madrid, 1784.
- (50) VILLAREJO Y DIEZ: *Libro de primeras letras*, Madrid, 1789.
- (51) *Catón cristiano*, Madrid, 1773.
- (52) MOLES, J.: *Nuevo catón cristiano, con la cartilla o christus para aprender con facilidad a deletrear*, Madrid, 1772.
- (53) Estatutos del Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras, aprobados por el Supremo Consejo de Castilla en 22 de diciembre de 1780... Madrid, Imp. de D. Isidro Hernández Pacheco, 1781. AHN, Sección Consejos, Libro 1524, n° 77.
- (54) ANDRES MERINO DE JESUCRISTO, P.: *Escuela de leer letras cursivas, antiguas y modernas, desde la entrada de los godos en España hasta nuestros días*, Madrid, 1780.
- (55) Estatutos de Montepío exigidos para alivio y socorro de los individuos pobres del Colegio Académico de Primeras Letras, 22 de diciembre de 1780. AHN, Sección Consejos, Libro 1524, n° 77.
- (56) ANDUAGA GARIMBERI, JOSEPH: *Compendio del arte de escribir por reglas y sin muestras*, Madrid, 1793.
- (57) Las dos importantes disposiciones de 1768. eran las siguientes:
- Real Cédula de S.M.... por la qual se divide la población de Madrid en ocho cuarteles... Madrid, Imp. de Antonio Sanz, 1768 AHN, Sección Consejos, Libro 1484, n° 83.
 - Instrucción que deben observar los Alcaldes de Barrio... 21 de octubre de 1768. AHN, Sección Consejos, Libro 1484, n° 83 bis.
- (58) Estado con las limosnas de la Junta de Caridad y sus Diputaciones de Barrio. AHN, Sección Consejos, Libro 1490, n° 37.

- (59) Lista de los que han sido nombrados para... las Diputaciones de Barrio de Madrid... Madrid, Imp. de Pedro Marín, 1778. AHN, Sección Consejos, Libro 1490, n^o 23.
- (60) Real Cédula de S. M. por la qual se manda observar... el Reglamento formado para el establecimiento de escuelas gratuitas de niñas, extendiéndose a las capitales... Madrid, Imp. de Pedro Marín, 1783. AHN, Sección Consejos, Libro 1492, n^o 19.
- (61) GALINO CARRILLO, M^a ANGELES: *op. cit.*, p. 219 y ss.
- (62) Explicación y Suplemento de las dos Instrucciones publicadas... para el recogimiento y útil aplicación en el Ejército, Marina y Obras Públicas... AHN, Sección Consejos, Libro 1511, n^o 54.
- (63) Ordenanza de S. M. en que se precisa y establece el recogimiento de vagos y mal entretenidos por medio de levas anuales..., Madrid, Imp. de Pedro Marín, 1775. AHN, Sección Consejos, Libro 1523, n^o 14.
- (64) Auto Acordado de los Señores del Consejo, consultado con S. M., en que se prescriben las reglas de policía que deben observar para el recogimiento de mendigos en Madrid, sus inmediateciones y lugares de jurisdicción... Madrid, Imp. de Pedro Marín, 1778. AHN, Sección Consejos, Libro 1524, n^o 11.
- (65) Real Cédula de S. M. por la qual se prescribe el medio y modos de dar destino y ocupación a los vagos ineptos para el servicio de las armas; ínterin se establecen y acuerdan las providencias oportunas sobre erección de casas de misericordia y enseñanza caritativa, Madrid, Imp. de Pedro Marín, 1781. AHN, Sección Consejos, Libro 1791, n^o 48.
- (66) Real Cédula de 13 de febrero de 1785, dada en El Pardo, por la qual se manda que en todos los pueblos, capitales de provincia... en donde haya establecidas Juntas de Caridad, o se erigiesen de nuevo, se observen los Autos acordados proveidos para Madrid en 13 y 30 de mayo de 1778... Madrid, Imp. de Pedro Marín, 1785. AHN, Sección Consejos, Libro 1493, n^o 5.
- (67) Instrucción a los Corregidores encargándoles la vigilancia de las escuelas e informes sobre las existentes en su jurisdicción, acompañando una Real Cédula de 6 de mayo de 1790 sobre los medios de enmendar y corregir la educación, ociosidad y resabios que pasan de padres a hijos. AHN, Sección Consejos, legajo 2806.

- (68) Real Cédula de 25 de diciembre de 1791 creando una escuela en cada uno de los ocho Cuarteles en que está dividido Madrid, con el título de Escuelas Reales. AHN, Sección Consejos Suprimidos, legajo 3027.
- (69) RUBIO, JUAN: *Previsiones dirigidas a los Maestros de Primeras Letras*, Madrid, Imp. Real, 1788.
- (70) Informe de los Maestros de las Escuelas Reales sobre su establecimiento, si convendría alterar éste, en qué términos sería más conveniente y útil, Madrid, 4 de marzo de 1796. AHN, Sección Consejos Suprimidos, legajo 3028.
- (71) Expediente formado en virtud de Real Decreto de S. M., por el que ha resuelto crear una escuela en cada uno de los ocho cuarteles... AHN, legajo 3027.
- (72) Reglamento para la Real Casa de Pages (sic.) de S. M., con las Instrucciones y Advertencias para sus Ayos y Maestros, Madrid, Imp. Real, 1792.
- (73) *Instrucción para las Escuelas Patrióticas*, Madrid, Imp. de Antonio Sancha, 1776.
- (74) MALO DE MEDINA, FRANCISCO GABRIEL: *Guía del niño instruido y padre educado. Cartilla y catón para todas artes*. Madrid, Imp. Real, 1787.
- (75) "Anuncio en el que se sintetizan varias disposiciones sobre enseñanza primaria", *Gazeta (sic.) de Madrid*, 51 (26 de junio de 1804), p. 562 y ss.
- (76) NARGANES DE POSADA, JOSE: *Tres cartas sobre los vicios de la instrucción pública en España y proyecto de un plan para su reforma*, Madrid, Imp. Real, 1809.
- (77) *Gazeta (sic.) de Madrid*, 91 (7 de noviembre de 1806), p. 944 y ss.



LOS ORIGENES DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y SU EVOLUCION EN EL SIGLO XIX ESPAÑOL

Emilio Díaz de la Guardia Bueno

EL SIGLO XVIII. ANTECEDENTES

La educación ha tenido una importancia capital en el desarrollo de las sociedades contemporáneas. En España la primera reforma educativa importante se inició durante el reinado de Carlos III, coincidiendo con la expulsión de los jesuitas en 1767. Antes de esa fecha, ningún gobierno se había preocupado seriamente por la instrucción de sus ciudadanos y los pocos establecimientos docentes que había, con la excepción de los jesuitas, estaban fuertemente desconectados unos de otros, sin existir un cierto orden en sus métodos y materias de estudio.

Este caos hizo que los políticos de la Ilustración se preocuparan por el tema, proponiendo múltiples reformas y planes. Algunos de ellos, como por ejemplo, la creación del Instituto de Gijón de Jovellanos, se llevaron a la práctica, pero en la mayoría de los casos estas reformas quedaron aplazadas para el siglo siguiente. Con estos proyectos los políticos ilustrados pretendieron regenerar la nación y acabar con la ignorancia y la superstición que dominaban el país. Pero no pensemos que estos males eran una característica exclusiva de España, pues también afectaban a otras naciones en mayor o menor medida. Así, por ejemplo, en la década de 1740 el confesor jesuita de Carlos III, Rey de las Dos Sicilias, le entregó una bolsa llena de hechizos denominados "Billetes de la Inmaculada", los cuales debía tragarse en caso de peligro; y en Baviera, en 1777, el elector Maximiliano José, en su lecho de muerte, fue obligado a tragarse un pequeño crucifijo en un esfuerzo por prolongar su vida. Por todo ello, no hay que sorprenderse de que algunos políticos, como Juan Bautista Virio, propusiesen elevar el nivel cultural de la nación reduciendo el excesivo número de cátedras de

Teología y Derecho Romano y Eclesiástico y reconvirtiéndolas en otras de Agricultura, Historia Natural, Química, Mecánica y Dibujo; e incluso dando un paso más, propuso que estos estudios se introdujesen en los Seminarios y que ningún seminarista pudiese ser nombrado párroco sin haber asistido durante algún tiempo a ellos. Esta idea podría considerarse una novedad en España, pero no en Austria, donde el Emperador José II obligó a los frailes a estudiar ciencias útiles y donde precisamente estuvo destinado este diplomático español, que fue comisionado en 1796 por Carlos IV y el Príncipe de la Paz con el fin de elaborar un "Plan de Educación Económico-Político" para elevar el nivel de España.

Como vemos, la idea no es del todo descabellada. Su razonamiento partía del principio de que no existían centros docentes ni personal especializado que pudiera enseñar a los labradores y a sus hijos la forma de elevar su nivel de vida y la producción agrícola de la nación. Por eso, y teniendo en cuenta que los párrocos eran el único cuerpo extendido por todos los pueblos y con cierto ascendente sobre la población, propuso vincularlos a la labor de regeneración del país; apuntando además que se les entregase a estos sacerdotes los libros adecuados para su instrucción técnica y la publicación de un "Diario Enciclopédico dirigido a los curas párrocos, a los propietarios de haciendas y a los hombres buenos del Reino" (con una periodicidad mensual) y que recogiesen todos los adelantos que se hubieran producido en los distintos sectores de la economía, especialmente en la agricultura, en el resto de las naciones europeas.

En otro orden de cosas, y pensando siempre en el desarrollo de España, Virio concedió una gran importancia a la educación de la mujer, ya que —como él mismo decía— "estando los hombres en sus manos desde que nacen, y que apenas salen de la infancia ya tienen las mujeres sobre ellos un poder irresistible, es de suma importancia a estas compañeras inseparables las ideas más esenciales a la prosperidad de sus familias y del Estado y aquellas reglas de economía más necesarias... (para) obligar a los hombres a conducirse en sus clases respectivas con honor y honradez y hacerse dignos de su mano".

En el tercer cuarto del siglo XVIII los príncipes católicos, inquietos por la falta de adhesión a la Corona de los jesuitas y por la enorme influencia que ejercían como correa de transmisión del

poder temporal del Vaticano, decidieron tomar una serie de medidas contra esta orden. En 1759 los jesuitas fueron expulsados de Portugal, en 1764 de Francia, en 1767 de España, de las Dos Sicilias y de Parma, y en 1773 el Papa Clemente XIV, presionado por estos soberanos, disolvió la sociedad por medio del DOMINUS AC REDEMPTOR NOSTER en todos los países católicos de Europa. La disolución de la sociedad indica que los monarcas católicos no estaban dispuestos a tolerar por más tiempo algunas de las prerrogativas temporales de la Iglesia, ni a las Instituciones religiosas que parecían amenazar su poder. Así, habrá que esperar a la Revolución Francesa y sus violentas consecuencias para que se invierta esta actitud.

Como es lógico, la Iglesia ejercía en el siglo XVIII una influencia enorme, contando para ello con un gran número de efectivos humanos y casas. En Francia, para una población cercana a los 25 millones, había unos 130.000 miembros del clero regular y secular; en España había unos 200.000 miembros, es decir, una persona por cada 50 habitantes; y en Austria, en torno a 1780, había 65.000 miembros sólo del clero regular. También el número de iglesias y de casas religiosas era importante. A finales de siglo, en España había 3.000 casas o comunidades, 2.500 en Francia y 2.000 en Austria. Valladolid, por ejemplo, con una población de 21.000 personas, tenía 46 monasterios con 1.258 residentes y Burgos, con 9.000 habitantes, tenía 14 iglesias parroquiales y 42 monasterios y conventos. Una situación parecida se daba en Francia y Austria. Pero además de contar con estos efectivos, la Iglesia influía por medio de sus colegios y en otro sentido, distribuyendo limosnas a un sinnúmero de mendigos y repartiendo la "sopa boba". Sólo en Madrid repartía 30.000 platos de sopa al día; lo que le daba un enorme poder. De ahí los intentos del conde de Aranda de reducir el número de mendigos y crear una caridad pública para contrarrestar este enorme influjo. Eso sin contar con la defensa que realizó de la política galicana propugnando las prerrogativas del Rey; llegándose al extremo de prohibir durante el reinado de Carlos III la publicación de las bulas papales que no hubieran sido previamente autorizadas por el Monarca.

La expulsión de los jesuitas desarticuló algunos de los colegios que mejor funcionaban en el siglo XVIII en España, pero esto no significó el estallido de un enfrentamiento total con la Iglesia.

De hecho, después de la expulsión de esta congregación se hicieron cargo de su labor educativa otras comunidades religiosas, como los dominicos y los benedictinos, además de los consejos municipales y el propio Estado, en algunos casos excepcionales. Esta nueva situación, unida al propio convencimiento de los políticos ilustrados, explica el interés que despertó la instrucción nacional a finales de este siglo. Así, no hay que sorprenderse por la relativa abundancia de órdenes, cédulas, providencias y planes de reforma que se publicaron en los siguientes años.

Dentro de esta intensa labor legislativa hay que recordar la reforma de los planes de estudios de las Universidades de Salamanca, Valladolid, Alcalá, Valencia, Oviedo, Granada, etc., la reforma de los Colegios Mayores y la creación de los cargos de Director de Universidad y Censores Regios para vigilar y hacer respetar la autoridad real por parte de nuestros estudiantes. Pero además se aprobaron otras medidas. El conde de Aranda mandó que la enseñanza de las primeras letras, latinidad y retórica de los colegios y casas de los jesuitas pasara a manos de maestros y preceptores seculares que hubieran superado los correspondientes ejercicios de oposición y que se crearan unas casas de educación o internados para jóvenes, con total separación de la Iglesia; lo que era una gran novedad e implicaba una fuerte desconfianza hacia esta institución.

En cuanto a los requisitos que se exigían a las personas que se dedicaban al magisterio, se volvió a insistir, de acuerdo con las ordenanzas de San Casiano, que los maestros demostrasen sus conocimientos de doctrina cristiana y su pericia en el arte de leer, escribir y contar, y probasen ante la justicia del lugar que poseían un domicilio fijo, que eran personas honradas, de buena vida y costumbres, así como su limpieza de sangre, es decir, que eran "cristianos viejos sin mezcla de mala sangre u otra secta"; castigándose severamente a los que incumpliesen estas prescripciones. Igualmente, para ennoblecer y dignificar la situación social de los maestros de primeras letras, se estipuló durante el reinado de Carlos III que se observaran las antiguas providencias dictadas por Enrique II, Fernando e Isabel, Carlos V, Felipe II, Felipe III y todos sus predecesores. Providencias que no se cumplían y que concedían a los maestros con título los mismos derechos de los hidalgos y de los que ejercían las artes liberales, es decir, el privilegio de poder usar todo tipo de armas, el singular honor de no poder ser presos por

causa alguna civil y sólo por causa criminal o de muerte (“distinguiéndolos en este caso con que la prisión fuese en casa propia e inhibiendo a las Justicias de fuera de la Corte del conocimiento aun de tales Causas”), y de todas las exenciones, preeminencias y prerrogativas en quintas, levas y sorteos, como en las cargas concejiles y oficios públicos que estuvieran en vigor. Derechos que en algunos casos, como la exención de los sorteos para los reemplazos del ejército, también disfrutaban los estudiantes de las Universidades, según se recoge en los párrafos primero y segundo del art. 30 de las Reales Ordenanzas de Reemplazos dictadas por Carlos III el 3 de noviembre de 1770 y en la Adicional del 17 de marzo de 1773. Precisamente esta disposición provocó algunas dudas en las Universidades, por lo que solicitaron una aclaración. Este fue el caso de las Universidades de Oñate, Valladolid o Irache. Dudas que fueron totalmente solventadas recordando, por Real Cédula de 6 y 22 de junio de 1773, las Reales Ordenanzas recientemente aprobadas, que concedían la exención en los sorteos para los reemplazos del ejército de los cursantes, incluso del primer año, y graduados de las Universidades y Seminarios Conciliares.

En definitiva, como resultado de estas acciones, que paulatinamente aumentando el interés por la enseñanza, y a mediados del siglo XIX pocos eran los que no aceptaban que la enseñanza fuera un servicio público que debía atender el Estado; al menos, donde no llegara la iniciativa privada. En este sentido el cambio fue muy importante.

LA ENSEÑANZA MEDIA EN LOS DOS PRIMEROS TERCIOS DEL SIGLO XIX

Como hemos visto, la segunda enseñanza, propiamente dicha, no existió como tal hasta el siglo XIX. Antes de esta fecha, entre las primeras letras y las llamadas Facultades Mayores, sólo se impartían unos conocimientos de Latín, Filosofía y Humanidades que tenían como finalidad la de preparar para los estudios en aquéllas. Considerada así, la mayor parte de los españoles se contentaba, en opinión de Gil de Zárate, con los “escasos rudimentos administrados por las escuelas de primeras letras; los más estudiosos añadían el mal latín de nuestros dómines y la peor filosofía de las

Universidades, Seminarios y Conventos, llegando a la cumbre del saber cuando se pasaba a cursar Leyes o Teología". Por todo ello, la enseñanza estuvo principalmente en manos de instituciones religiosas. Será en el siglo XIX cuando se inicie el proceso de secularización y de la educación en toda Europa, y consecuentemente en España, cuando el Estado y las instituciones privadas laicas comienzan a intervenir con fuerza. Sin embargo, el Estado liberal no asumió la enseñanza como una obligación directa, sino que descargó esta función en otras administraciones públicas, como eran los Ayuntamientos y Diputaciones, según se tratara de la Primera o Segunda Enseñanza, y en la iniciativa privada; reservándose el derecho de inspeccionarla y de establecer unas normativas básicas que protegieran a padres de familia y alumnos de posibles abusos y garantizaran un cierto nivel de calidad. Esta actitud no podía conducir a otro resultado que al dominio de la enseñanza por las instituciones privadas, que verán así con recelo cualquier intervención del Estado en este campo.

A lo largo de la primera mitad del siglo XIX los diferentes gobernantes intentaron organizar y articular lo que por extensión de la primera enseñanza se definió como segunda enseñanza. En el período constitucional de 1820 a 1823, al tratar la reforma de la instrucción pública, se habló por primera vez en España de la segunda enseñanza, aunque sin definirla, puesto que gran parte de las Universidades comprendía esos estudios, y sin establecer un plan de estudios para este período de la educación. No obstante, sí se indicaron las materias que debían cursarse antes de comenzar las diferentes carreras. Con la caída del régimen liberal se paralizó el proyecto, pero a la vez se estableció que para ingresar en las Facultades de Teología, Cánones y Leyes y Medicina, debían cursarse un año de diálectica, ontología y elementos de matemáticas; otro de física, astronomía y elementos de geografía; y un tercero de cosmología, psicología, teología natural y ética. Materias que se ampliaron en el reglamento de 1825, disponiéndose que se fueran introduciendo gradualmente cátedras elementales de matemáticas, historia natural, física y química y lengua griega.

Varios años después, en 1836, el duque de Rivas trató de mejorar la situación de la segunda enseñanza remodelando las materias de estudio y regulando el funcionamiento de los centros docentes. Este nuevo plan mantuvo las vinculaciones existentes

entre los estudios secundarios y los universitarios. Así, la reunión en una misma localidad del Instituto Elemental, del Superior y de una o más Facultades Mayores constituía la Universidad; estando el profesorado de Institutos y Universidades y ambas instituciones sometidas a un mismo régimen.

El plan también preveía establecer la educación como una obligación estatal más; lo que suponía una trascendental novedad en el programa educativo al asignarse por primera vez en los presupuestos generales del Estado unos fondos para atender las necesidades de la enseñanza. Sin embargo, este plan, que en muchos aspectos suponía un enorme avance, se quedó en el papel y no rigió ni un solo día.

Los años siguientes estuvieron dominados por desórdenes y profundas transformaciones en todos los ámbitos de la vida. Llegamos por fin al curso de 1845-1846, que inaugura una nueva era en la instrucción pública con la publicación el 17 de septiembre de 1845 del plan de estudios de Pedro José Pidal, el cual, aunque no llegó a producir los favorables resultados que esperaban los autores, consiguió mejorar la caótica situación anterior; constituyéndose este Decreto en la piedra angular a partir de la cual se crearon todos los Institutos.

El nuevo plan, de acuerdo con los ideales imperantes, reservó la enseñanza secundaria y superior a las clases medias y altas, manteniendo la instrucción primaria como el grado de conocimiento que debía adquirir el conjunto de la población. Planteada así la enseñanza, al no dirigirse a toda la población, no podía en consecuencia ser gratuita, de ahí que en el Decreto se estipulase el pago de una cuota, aunque sin determinar la cantidad.

A la hora de fijar la amplitud de los estudios y las materias del plan se tuvo en cuenta el hecho de que algunos estudiantes no realizaban después unos estudios universitarios. En este sentido, la enseñanza fue dividida en elemental y de ampliación. El grado elemental se estableció con el fin de dotar al conjunto de estudiantes de una cultura general y el de ampliación, como preparación de los estudios de Facultad. Además, la segunda enseñanza de ampliación fue convenientemente dividida en una sección de letras y otra de ciencias, dando entrada a una serie de asignaturas específicas como astronomía física, mineralogía, zoología, botánica, derecho político y administrativo, economía política, filosofía y lenguas inglesa,

francesa, alemana, griega, latina, hebrea y árabe (debiendo los alumnos cursar tres de estas lenguas). El programa, como se puede apreciar a simple vista, se caracteriza por su adaptación a una época en que las distancias se van reduciendo y cada vez es mayor el acercamiento de unos pueblos a otros (de ahí la importancia de los idiomas) y por su marcado utilitarismo que se observa en el reforzamiento de las asignaturas de ciencias, que se incorporan a las ya tradicionales matemáticas, ciencias naturales y ciencias físico-químicas, materias que se estimaban importantísimas para el desarrollo de la nación.

La reforma de 1845, aunque dotó a los Institutos de una entidad propia, no separó los estudios secundarios de los universitarios. Así, la segunda enseñanza elemental y la de ampliación constituían juntas una sola Facultad que se denominó de Filosofía, obteniéndose el título de bachiller al finalizar los cinco años que comprendía el grado elemental y el de licenciado en ciencias o letras al terminar los estudios de ampliación, que se cursaban en dos años, y el de licenciado en Filosofía si prolongaban los estudios dos años más. Por otra parte, los catedráticos de los Institutos de San Isidro y Noviciado de Madrid, junto con los profesores de ampliación o licenciatura, formaron un mismo claustro que fue presidido por el decano de la Facultad de Filosofía hasta que estos estudios se separaron en 1847.

El plan de Pedro José Pidal, a pesar de las notables mejoras que introducía en la enseñanza, fue duramente acogido por la derecha católica, teniendo el Ministro que declarar de palabra y por escrito en multitud de ocasiones que nunca estuvo en su mente convertir aquella reforma en un plan anticlerical, a la vez que reprochó por su espíritu de hostilidad a la Iglesia la obra "De la Instrucción Pública en España", publicada pocos años después por Gil de Zárate —Director General de Instrucción Pública durante su mandato—, en defensa de la labor desarrollada al frente de este cargo. El plan fue especialmente atacado por centralizar las Universidades, sometiéndolas a un régimen uniforme y controlado por el Estado, y por abolir la tradicional independencia de que venían gozando. Es decir, el proyecto fue duramente criticado por imitar el centralismo francés, temiendo la derecha católica que la intervención estatal condujera a una merma o desaparición de la autoridad y tutela que ejercía la Iglesia en el campo de la enseñanza; lo que facilitaría

la difusión y la explicación en las aulas de teorías no aceptadas por esta institución.

Mas con ser importante el problema de las relaciones del Estado con la Iglesia, no fue ese el único escollo que tuvo que superar el Plan de Pidal. Los padres de familia, fuertemente interesados en unos estudios breves, fáciles y baratos, protestaron con energía por la implantación del Decreto. Las principales objeciones que se hicieron se pueden sintetizar en estos puntos:

- 1º Abrumados los jóvenes con tantos estudios, terminarían por enfermar.
- 2º La simultaneidad de estudios les distraería, no dedicándose a ninguno con atención.
- 3º Contribuiría a formar "eruditos a la violeta", que sabrían un poco de todo y nada con fundamento.

Imputaciones, todas ellas, muy discutibles. Así, el Plan de Pidal fue el primero, aunque no el último, que tuvo que enfrentarse y sucumbir ante la presión combinada de los defensores de los intereses de la Iglesia, de los padres de familia y de los propietarios de centros privados.

Inútil decir que tras los durísimos juicios vertidos, el plan estaba herido de muerte. El 8 de julio de 1847 Pastor Díaz aprobó otra reforma, segregando de las Facultades de Filosofía los estudios propios de los Institutos.

De nuevo en 1849 y 1850 los estudios de segunda enseñanza fueron modificados. Con esta última reforma se dio independencia y completa autonomía a los Institutos de segunda enseñanza, que quedaron divididos en varias categorías según la importancia de la población, el número de asignaturas que constituyesen sus cuadros de enseñanza y el origen de sus rentas. Esta división provocó un fuerte malestar entre el profesorado, ya que tan sólo pretendía de forma enmascarada reducir los costes de la enseñanza al fijar los sueldos de los catedráticos en función de las categorías de los centros; lo que de hecho se traducía en el establecimiento de discriminaciones y agravios comparativos.

Dos años después, en 1852, se volvió a remodelar en un sentido autoritario la segunda enseñanza, produciéndose además la separación del profesorado de Universidad del de los Institutos de

Madrid, aunque se mantuvo unida la gestión administrativa. Al llegar el año 1857, en que se publica el 9 de septiembre la primera Ley de Instrucción Pública, bien puede decirse que comienza una nueva fase de la enseñanza media. El Instituto de Noviciado, lo mismo que el de S. Isidro, quedó entonces completamente desligado de la Universidad en su parte administrativa, pues ya lo estaba en la académica. Igualmente, el grado de bachiller, que se había considerado hasta entonces como uno de los grados de la Facultad de Filosofía, pasó a los Institutos, verificándose la separación de unos y otros estudios. Sin embargo, aunque se consideró la promulgación de la Ley de 1857 como un avance, no se tardó mucho tiempo en alterar su contenido y el plan de enseñanza media de septiembre de 1857, aprobado al calor de esa Ley, fue reformado en agosto del siguiente año.

Pero en España, lo permanente tiende a hacerse provisional y lo provisional permanente. Tampoco el plan de 1858 estuvo mucho tiempo en vigor, siendo modificado por el Reglamento de mayo de 1859 y el R. D. de agosto de 1861; para volver a ser modificado con nuevas reformas en 1866 y 1867. Por último, con el triunfo de la Revolución de 1868 la enseñanza volvió a sufrir fuertes transformaciones, publicando los sucesivos gobiernos los Decretos de 4 y 25 de octubre de 1868 (reformados en 1874) y de 3 de julio de 1873, que fue suspendido el 10 de septiembre del mismo año.

La enseñanza secundaria durante la Restauración

Tras la promulgación de tantas reformas y con la llegada de la Restauración, cabría pensar que por fin la enseñanza entraría en una etapa de sosiego y estabilidad. Sin embargo, no ocurrió así, y en este período volvieron a decretarse múltiples reformas orientadas en sentidos muy distintos.

Como ya vimos, el Estado español, desde principios del siglo XIX, concibió la enseñanza como un servicio público. Esta forma de actuar quedó plenamente ratificada por los artículos 364 a 369 de la Constitución de 1812. No obstante, no asumió directamente este servicio, sino que descargó esta función en los Ayuntamientos y las Diputaciones. Esto no significó que el Estado hiciese dejación

de sus atribuciones en esta materia, y desde muy pronto intentó hacer más patente su derecho a intervenir en la enseñanza, además de tutelarla, para lo cual incorporó en 1858 los Institutos de Madrid y los agregados a las Universidades y en 1860 el de Canarias. Esta decisión entrañó una mejora al dotar a los centros de una mayor seguridad económica y contribuyó a tranquilizar al profesorado, que pasó a cobrar sus remuneraciones regularmente. Esto no quiere decir que las Diputaciones desatendieran totalmente sus obligaciones respecto a la enseñanza secundaria, pero de hecho, algunas realizaban sus pagos con ostensible retraso, hasta el punto de que en más de una ocasión los claustros tuvieron que cerrar los Institutos para recordarles sus obligaciones económicas; lo que era oportunamente recordado por algunos rotativos, como por ejemplo, "La Universidad. Periódico escolar librepensador", de Madrid.

Los defensores de englobar la enseñanza dentro del aparato estatal tropezaron con las dificultades económicas del erario, dificultades que se agravaron porque las Diputaciones dejaron de remitir las cantidades a que estaban obligadas por la ley para sostenimiento de los institutos. En 1866, Orovio, hombre destacado por su extremado conservadurismo, derogó los Decretos de 1858 y 1860, devolviendo los Institutos a las Diputaciones. Volvieron las izquierdas al poder con la Revolución del 68 e incluso los republicanos, pero no se hizo ningún intento por incorporar los Institutos, salvo los de Madrid. Sin embargo, esta medida no se puede considerar como un intento de plasmar en algo tangible el interés del Estado por la educación, pues se llevó a cabo pensando en que era beneficioso para las arcas estatales por ser notoriamente mayores los ingresos que los gastos.

La antigua polémica en torno a la cuestión de si el Estado tenía una misión docente, o no, fue superada durante la Restauración. Incluso hombres tan comprometidos en la defensa de los intereses de la Iglesia como Alejandro Pidal no creyeron que fuera un peligro para la enseñanza secundaria privada la incorporación de los Institutos al Estado, y en su proyecto de reforma de 1885 incluyó un apartado dedicado a este fin. Si bien previamente tuvo el cuidado de adoptar las medidas necesarias —R. D. de 18 de agosto de 1885— para que los colegios de las congregaciones pudieran desarrollarse libremente y los Institutos no estuvieran en condiciones de competir con ellos.

Precisamente este Real Decreto tuvo una importante repercusión en la vida política. Alejandro Pidal era uno de los líderes de la Unión Católica —grupo político que fluctuaba entre el tradicionalismo carlista y el conservadurismo alfonsino—, que en 1876 aceptó la Constitución cuyo artículo 11 había combatido duramente, haciendo un llamamiento a las “honradas masas carlistas” para que hicieran lo mismo. El Decreto de Pidal tenía como finalidad equiparar los estudios realizados en los centros asimilados con los realizados en los establecimientos oficiales y estipuló la participación de los profesores de estos colegios asimilados en los tribunales que debían conceder los grados y títulos académicos de la enseñanza media y universitaria, dejando así de ser un derecho exclusivo del Estado la colación de grados. Esta decisión implicaba entregar de hecho la enseñanza media y universitaria a las órdenes religiosas, de ahí la tensión que provocó. Por eso, cuando volvió el partido liberal al poder, lo primero que hizo —Montero Ríos— fue derogar el Decreto de Pidal. Poco después gobernó de nuevo el partido conservador, pero en esta ocasión, Alejandro Pidal no intentó influir dentro del partido para devolver a la legalidad el Decreto de 1885, manteniendo una línea más moderada. Esta actitud política de uno de los líderes más representativos de la Unión Católica tuvo una trascendencia enorme y fue una de las causas explicativas de que esta fuerza política se disolviera como la sal en el agua en el seno del partido conservador, como así lo reconoció posteriormente el intelectual y político carlista Joaquín Sánchez Toca.

Volviendo a la incorporación de los Institutos, difícilmente se podían oponer a esta idea los prohombres del partido liberal, y en 1887, gobernando Sagasta, se efectuó.

De todas formas, la incorporación se realizó dentro de un marcado conservadurismo económico, procurando que no supusiese ningún coste. La idea de economizar en las partidas destinadas a la educación va a obsesionar a un gran número de gobiernos, que procurarán que la enseñanza se autofinancie entre las rentas que generaban los bienes incautados a los Institutos, los ingresos por matrículas y grados y las subvenciones de las Diputaciones, sin que el Estado tuviera en ningún momento que aportar directamente nada. En esta línea de apoyar los establecimientos oficiales sin que esto supusiera coste alguno, hay que ver algunas decisiones, como el pago de derechos de matrícula en los Institutos por parte de los

alumnos colegiados y libres, aunque se educaran fuera de la esfera oficial, y la R. O. de 8 de marzo de 1884, de Alejandro Pidal, en vigor hasta el final de la dictadura de Primo de Rivera, que penalizaba económicamente a los alumnos libres obligándoles a pagar 2,50 pesetas más por asignatura que los estudiantes oficiales y colegiados. En una línea similar está la creación de las matrículas gratuitas, en lugar de un sistema bien dotado de becas, forzosamente más caro, que permitiese al alumno vivir con cierta holgura mientras estudiara y suplir así en la casa paterna el jornal que necesitaban y que era ganado por los hijos; lo que además habría contribuido a superar el clasismo de la enseñanza. Por otra parte, la concesión de numerosas becas hubiera hundido los ingresos en concepto de matrículas de los Institutos, por lo que cuando se crearon, se fijó un exiguo cupo del 5% del total de matrículas con carácter gratuito. Este último hecho está relacionado con el propio origen de la enseñanza secundaria, configurada como los estudios propios de la clase media.

Esto explica el escaso volumen de estudiantes de enseñanza media y su lenta evolución cuantitativa. En 1876 el número total de estudiantes era de 28.740 y en 1900 tan sólo era de 32.297. El crecimiento siguió a un ritmo pausado, aunque bastante más ágil que en los años anteriores. En 1915 se alcanzaron los 48.750 alumnos y en 1930 los 70.876; cifra bastante reducida para una población de algo más de veinticinco millones de habitantes. No obstante, desde 1928 se observa un fuerte interés por parte de las administraciones locales en este grado de enseñanza, contribuyendo con su esfuerzo a la creación de una red de centros docentes en poblaciones secundarias. Precisamente estos nuevos centros serán una de las bases materiales sobre las que operen los ministros republicanos para potenciar la enseñanza media, pues si bien en el año 1933 se crearon algunos más, al año siguiente fueron suprimidos por las notables diferencias observadas en su funcionamiento.

La fundación de estos centros al final de los años veinte supone la reafirmación del concepto de la educación como obligación del Estado. Por otra parte, en estos años y los siguientes comienza a experimentarse un cambio. Hasta entonces los políticos apenas se preocuparon por las diferencias entre los porcentajes de alumnos libres y oficiales. La atención se centró preferentemente en las relaciones entre la enseñanza oficial y la colegiada por ser éste

el campo de actuación de las órdenes religiosas. Los liberales, celosos de las prerrogativas del Estado, sostendrán la necesidad de poseer títulos universitarios para ejercer la docencia y de someter la enseñanza privada a un control. Por el contrario, los sectores más radicales del partido conservador y algunos políticos moderados tratarán de apoyar a la Iglesia dispensando a los sacerdotes de los títulos académicos, tratando de independizar sus establecimientos docentes del control de los Institutos y al final de este período, esbozando una política de subvenciones en favor de sus colegios. El problema se recrudecerá cuando las actitudes se radicalicen: la derecha, enarbolando como bandera la defensa de los intereses de la Iglesia y la izquierda, atacando precisamente esos intereses. Todo ello, agravado por los conflictos sociales como mar de fondo. Pero contrariamente, a partir de los años treinta, y sobre todo después de la guerra civil, la preocupación político-pedagógica de los nuevos gobiernos se centrará, entre otros aspectos, en el excesivo número de alumnos libres. La enseñanza libre, que gozaba de una gran tradición y estaba fuertemente implantada en los grados medio y universitario, comenzó a ser atacada, procurándose que desapareciera y que los alumnos se encuadrasen ora en los centros oficiales, ora en los centros privados.

Aun siendo muy importante este problema político-pedagógico, no fue el único que afectó a la segunda enseñanza. La clasificación de la educación en tres niveles distintos apareció por primera vez en la legislación española en el R. D. de 4 de agosto de 1836 del duque de Rivas que distinguía entre primera, segunda y tercera enseñanza. El concepto de lo que debían comprender la primera y la tercera, o universitaria, no ofrecía problemas. Pero ¿cómo definir la segunda enseñanza? ¿Debía ser una mera prolongación de la primaria? Estas y otras cuestiones fueron las que intentaron resolverse a través de la profusa legislación aprobada entre 1875 y 1930.

En total, en esos años se aprobaron diez reformas y se proyectaron otras diez, incluyendo en este segundo grupo el Proyecto de Ley de Bases del conde de Toreno y el Decreto de creación del Instituto-Escuela. Huelga decir que únicamente incluimos en este segundo apartado los proyectos elaborados por los ministros y sus asesores inmediatos y no los forjados por diputados, senadores, asociaciones de catedráticos, profesores, etc., que son legión y

que no llegaron a ver la luz en la Gaceta por verdadero capricho de la fortuna, al no haber sido agraciados sus autores con la cartera de Instrucción, pese a haberla rondado. Tan elevado número de decretos no se explica sólo por la vanidad de algunos ministros de unir su nombre al de una reforma, aunque ciertamente muchos aprovecharon su nombramiento para legislar con excesivo entusiasmo, dando por resultado un verdadero caos. Hasta el punto de que en cierta ocasión en la que Amos Salvador, a la sazón Ministro de Instrucción Pública, fue interpelado en el Parlamento acerca de cuál era la legislación vigente sobre el tema de la coeducación, no pudo ser más concluyente: "Cualquiera sabe". La respuesta, algo exagerada, suponía en realidad un reproche a sus predecesores por haber abusado de la Gaceta legislando tanto y de forma tan dispar. Lo que para un ministro era aceptable, para su sucesor era materia de derogación e incluso dentro de un mismo partido las divergencias eran notables, como ocurrió entre Luis Pidal y García Alix. El momento culminante se alcanzó entre 1892 y 1903 con el Proyecto de Moret y las sucesivas reformas de Groizard, Puigcerver, Bosch, Gamazo, Pidal, García Alix, Romanones y Bugallal. Mas no fueron sólo los cambios políticos los que influyeron en este tejer y destejer. También influyeron las presiones de los padres de familia, los problemas de Hacienda, las dudas a la hora de definir la orientación que debía seguir el bachillerato y de determinar el número y selección de materias que debía comprender.

La enseñanza media, por su origen como un desprendimiento de la antigua Facultad de Artes, conservó su filiación esencialmente universitaria en su sentido, su estructura, su organización pedagógica, sus métodos y en la formación de su profesorado. Contra esta situación se levantaron algunos políticos preocupados por las cuestiones educativas y enamorados de la enseñanza primaria, que se convirtieron en verdaderos paladines de este grado de la misma llegando a defender, los más radicales, la desaparición del grado secundario y su absorción por la primaria. La cuestión de fondo debatida afectaba al núcleo de lo que debía ser la enseñanza media y sus fines: mientras que para unos debía vincularse más a la enseñanza primaria, copiando sus métodos, y constituirse como una sencilla prolongación de ésta; para otros, el bachillerato debía ofrecer una cultura general a aquellos alumnos que no prolongaran sus estudios, pero sobre todo, su objetivo fundamental habría de ser el

de dotar a los estudiantes de unos conocimientos específicos para que cuando terminasen el bachillerato estuvieran en condiciones de poder elegir con un mínimo de seguridad sus estudios universitarios. En este sentido, el bachillerato era ante todo piedra de toque de futuras vocaciones, y lógicamente nada tenía que ver con la enseñanza primaria y sus métodos, teniendo sustantividad propia.

Admitido este último concepto por todos los Ministros de Instrucción quedaban por resolver otros problemas de gran transcendencia. ¿Debía el bachillerato ser único, múltiple o bifurcado? ¿Clásico o moderno? ¿La educación había de ser serial o cíclica? ¿Qué asignaturas debían comprender los programas? ¿Debía figurar la religión en el plan de estudios? ¿Debían los claustros ser autónomos? ¿Qué relaciones debían existir entre la enseñanza privada y la oficial?

La cuestión del bachillerato único o múltiple no era novedad, habiéndose planteado en Europa a mediados del siglo XIX. En general, las naciones europeas adoptaron el sistema del bachillerato múltiple especializando los centros secundarios en función de los estudios superiores, salvo algunos países, como Noruega, que prefirieron bifurcar el bachillerato en una sección de ciencias y otra de letras tras un período común. Aunque, como es lógico, antes de introducir el bachillerato especializado, algunos países ensayaron el sistema bifurcado, como por ejemplo, Francia, donde lo introdujo Fourtoul en 1852, siendo luego sustituido por Duruy por las deficiencias observadas.

También en España se discutió el tema. En la reforma de 1845 de Pedro José Pidal, la más completa de cuantas se llevaron a la Gaceta antes de la Restauración, se dividió el bachillerato en elemental y de ampliación, subdividiéndose el segundo período en una sección de letras y otra de ciencias. A pesar de que la reforma se adaptaba perfectamente a las corrientes pedagógicas modernas fue violentamente acogida, solicitándose no sólo que el plan fuese derogado, sino que además el propio Pidal fuese expulsado de las tres Reales Academias de las que era miembro. Lo que da una idea del apasionamiento con que se tomaban los temas educativos. Posteriormente, en los años setenta, hubo otros intentos interesantes, pero también fallidos.

Ya en la Restauración, rechazado el establecimiento del bachillerato múltiple por imperativos económicos, pues suponía

crear unos centros oficiales especializados en el área científica y otros en el área literaria, no quedaba más remedio que elegir entre el bachillerato único o el bifurcado. Ambos modelos fueron implantados con desigual fortuna. Las reformas de Groizard y Callejo corresponden al bachillerato bifurcado y el resto al bachillerato único, incluyendo la reforma de Romanones, que tenía la particularidad de concentrar los estudios elementales y superiores de Magisterio y los elementales de Agricultura, Industria, Comercio, Bellas Artes y enseñanzas nocturnas en los Institutos; con lo que esperaban sus autores que los alumnos, al tener a la vista un amplio espectro de estudios, se diversificaran en lugar de concentrarse en los estudios generales de bachillerato. Por otro lado, en la elección de un determinado modelo, además de las consideraciones de tipo pedagógico influyeron los aspectos económicos; por lo que predominaron los planes unitarios, que en principio resultaban más baratos que los bifurcados.

La cuestión del bachillerato único o bifurcado está ligada al problema de la orientación clasicista o moderna y secundariamente, al número y elección de las asignaturas del programa. La polémica en torno a la orientación del bachillerato surgió en Francia; si bien antes se había producido en Alemania con la publicación del folleto *El Gusano Roedor*, del abate Gaume, en el que se exponían los peligros de conceder excesiva importancia a los clásicos, pues consideraba que los niños, al pasar demasiado tiempo con los autores de la Antigüedad, terminaban por descristianizarse. Con el curso de los años este concepto varió, convirtiéndose los estudios clásicos en la base de la educación elitista, por excelencia, y siendo defendidos de forma incondicional precisamente por los núcleos oligárquicos, es decir, por aquellos que no necesitaban unos conocimientos técnicos específicos, ya que ejercían un control absoluto de la sociedad desde el punto de vista económico, social y político y recurrían a la contratación de profesionales que poseían una preparación muy distinta para los puestos técnicos especializados, reservándose para ellos los puestos directivos. El caso más característico de esta enseñanza elitista es el de Inglaterra, donde los grandes y prestigiosos colegios privados defendieron siempre la importancia de los autores grecolatinos como base de su enseñanza.

Además, en esta pugna entre el bachillerato clasicista y el moderno influyeron otras circunstancias. No hay que olvidar que

durante la Revolución Francesa de 1789 los políticos revolucionarios instituyeron un sistema de enseñanza sobre unas bases exclusivamente científicas, dejando a las ciencias en cierto modo marcadas para algunas mentalidades, que las asociaron a los horrores de la Revolución. De ahí resultó que según el partido político que estuviera en el poder, la enseñanza oscilase entre estos dos polos opuestos. Así, con el Consulado y el Imperio las ciencias conservaron un puesto preeminente. La Restauración hizo retroceder la enseñanza científica. Con Vatismenil, con la Monarquía de Julio y con Guizot continuaron progresando las ciencias, con Villemain vuelven a perder terreno, con Salvandy lo recuperan, etc.; así, hasta principios del siglo XX.

De este modo, muchos años después de la Revolución, para Laprade (1812-1883), los adversarios de la cultura latina sólo podían ser "materialistas, ateos, revolucionarios y socialistas", y para el arzobispo Kopp, "todo retroceso de la cultura clásica tiene por efecto trastornar las bases del cristianismo". Por eso, mientras no se resolviera esta antinomia no se podría comprender que ahí en realidad no había dos órdenes de valores radicalmente opuestos entre los que había que escoger. Esta pugna es, pues, una de las causas que explican los múltiples cambios en la historia pedagógica del siglo XIX, según los políticos se inclinaban en un sentido u otro.

En España la situación evolucionó de forma similar a la de Francia, aunque con algunas particularidades por los diferentes presupuestos de Instrucción que aprobaron los distintos gobiernos. En nuestro país el estudio de los clásicos no se revistió de ese carácter elitista que tenía en Inglaterra, ya que los colegios privados renunciaron a fijar sus propios planes de estudios a cambio de gozar de los beneficios de la incorporación; pero eso no impidió que algunos ministros conservadores, sugestionados por el modelo inglés consideraran que el bachillerato debiera enfocarse en esa dirección. Así, el plan de 1899, elaborado por Saavedra y Luis Pidal, se articula en torno a las asignaturas de latín y de religión, casi equiparadas en número de horas semanales a las ciencias físicas, filosofía, ciencias naturales y francés, y secundariamente, en torno a las matemáticas, geografía e historia. Por el contrario, Groizard, responsable de la reforma de 1894, la más completa y competente de cuantas se elaboraron en este período, fijó un período común de cuatro

años, bifurcando luego los estudios en una sección específica de letras y otra de ciencias, con una duración, ambas, de dos cursos académicos. Modelo que con algunas variantes, se volvería a implantar en 1926 con Callejo. El resto de los planes no se inclina por una dirección concreta, ora clásica, ora moderna; tratando de armonizar las asignaturas de ciencias y letras con un carácter enciclopédico unos y procurando otros reducir al máximo el número de asignaturas.

La elección de las asignaturas y su número tuvo en España una importancia excepcional. Un alto porcentaje de los alumnos, cuando terminaba el bachillerato, no continuaba sus estudios, sino que buscaba un trabajo en las oficinas de la Administración. De ahí que el ideal de esos estudiantes y sus padres fuera el de unos estudios breves, fáciles y baratos. Indudablemente los estudios no resultaban baratos, ya que el Estado rechazó esa posibilidad para evitar que se produjera un déficit que forzosamente tendría que cubrir al haberse hecho cargo de este grado de la educación. En consecuencia, la única forma de abaratar los estudios era la de reducir el número de asignaturas. De esto eran conscientes los padres de familia; por lo que siempre se opusieron con gran fuerza a todo intento de reforma que implicase un considerable aumento de las mismas y de la duración de los estudios y a las limitaciones de edad para ingresar o terminarlos. De hecho, los dos planes que más tiempo estuvieron en vigor responden a ese ideal de economía, como son el de 1880, que rigió hasta septiembre de 1894 (volviendo a entrar en vigor, ligeramente modificado, de 1895 a 1898) y el de 1903, que rigió hasta 1926.

La elección de las asignaturas fue siempre comprometida por las razones expuestas anteriormente. Los ministros que no se preocuparon de las circunstancias económicas tendieron a robustecer el plan de estudios dando entrada a nuevas materias. Groizard, por ejemplo, restableció en unos casos e incluyó en otros las asignaturas de Antropología general y Psicología, Sistemas filosóficos, Sociología y Ciencias éticas, Estética y teoría del arte, Caligrafía, etc. García Alix restableció las lenguas inglesa y alemana y Romanones introdujo la *Geografía comercial y estadística* y restableció la caligrafía. Por el contrario, los ministros que se preocuparon más por los costes económicos tendieron a reducir el número de asignaturas, ora suprimiéndolas, ora englobando unas materias en otras.

Dentro del conjunto de disciplinas que componen los planes de estudios hay dos muy especiales: el latín y la religión. El latín despertaba suspicacias en los ambientes liberales. Siempre que un ministro conservador proyectaba una reforma aumentando las horas de clase dedicadas a esta materia, y especialmente cuando se aprobó la reforma de 26 de mayo de 1899, de Luis Pidal, los políticos liberales y la prensa de análoga ideología se movilizaban acusándole de reaccionario, neo, retrógrado, etc. El motivo de esta desconfianza radicaba en la opinión muy extendida de que una medida de esta naturaleza sólo pretendía favorecer a los colegios de religiosos, pues la mayoría de los sacerdotes que los regentaban únicamente eran doctos en esta lengua; al margen de esos planes, no se podían considerar clasicistas al no incluir el griego. Y todo ello, a costa de sacrificar las asignaturas de ciencias, que eran las que podían contribuir a formar los técnicos que necesitaba España para salir de su secular atraso. Iguales recelos despertó la asignatura de religión, restablecida por el partido liberal a propuesta del episcopado en enero de 1895. Cada vez que se ampliaba el número de cursos o se dictaba alguna disposición tendente a hacer obligatorio su estudio, los políticos, prensa y asociaciones liberales protestaban por el temor a que las instituciones oficiales terminasen siendo absorbidas y dominadas ideológicamente por la Iglesia, que no se caracterizaba precisamente por su aceptación de los principios del liberalismo. Los restantes países católicos no fueron una excepción. Francia, Bélgica, Portugal, Italia, Argentina, Chile, etc. suprimieron en un momento dado la asignatura de religión, restableciéndola luego.

El número de asignaturas también estuvo influido por el método educativo utilizado. Mientras dominó el sistema serial —planes de 1880 y 1895— su número fue menor, pero con la implantación, aunque parcial, del sistema cíclico, su número se incrementó al basarse este método en la graduación de los conocimientos por cursos según la edad de los niños.

Las reformas también pretendieron regular dos aspectos básicos de la enseñanza: 1º) el funcionamiento interno de los Institutos y 2º) las relaciones de la enseñanza oficial con la privada.

En cuanto al primer punto, la solución se inscribe en el marco del liberalismo tradicional, partidario de centralizar todas las funciones y de vincular los órganos rectores de cualquier institución

pública con el poder ejecutivo. Salvando el proyecto de Moret, en el que se admitía el nombramiento de los directores de los Institutos por los propios profesores, en el resto de los proyectos o reformas promulgados no se contemplaba tal eventualidad; determinándose, más o menos taxativamente, que el cargo de Director fuera un puesto de confianza y como tal, un derecho del Ministro el de nombrar a la persona que estimase más conveniente. Esta actitud tan intransigente irritó profundamente al profesorado, que durante toda la Restauración solicitó, con toda la razón del mundo, aunque sin ningún resultado, que se le permitiese elegir a las personas encargadas de regir los establecimientos, sin interferencias, pues nadie mejor que ellos conocían las cualidades de cada uno.

El segundo aspecto es mucho más complejo. Las relaciones entre la enseñanza oficial y la privada están condicionadas por la evolución histórica y el enfrentamiento entre Iglesia y Estado; enfrentamiento que culminó con la desamortización de los bienes eclesiásticos, la supresión del diezmo y la expulsión de las órdenes religiosas. Con la firma del Concordato y sobre todo, después de 1875, las relaciones entre ambas instituciones mejoraron notablemente, comenzando a establecerse en España un sinnúmero de órdenes y congregaciones que al poco tiempo de instalarse, iniciarían un fuerte proceso de expansión. El asentamiento de estas congregaciones, dedicadas fundamentalmente a la enseñanza, hay que verlo en función de los sucesos anteriores y de una política perfectamente programada de recatolizar la sociedad. De ahí que para el establecimiento de una orden o congregación, el obispo, autoridad religiosa encargada de conceder tal permiso, consultara, antes de concederlo, a los superiores de las órdenes establecidas para no crear conflictos de competencias entre ellas y procurar que la instalación se desarrollara de forma equilibrada.

Ahora bien, la Iglesia tendió a preocuparse más por el problema político del control de la enseñanza que por los aspectos educativos de contenidos y métodos, reclamando que la enseñanza fuese de entrada libre y estuviera confiada a los únicos que a su juicio tenían claramente un derecho a intervenir: los padres de familia, por razones obvias, y la Iglesia, instituida con el fin de educar en los principios cristianos a toda la humanidad. Al final, a la Iglesia no le quedó más remedio que aceptar el derecho del Estado a intervenir en la enseñanza, pero procurando que éste tuviera un

carácter subsidiario y que se ajustara estrictamente a los principios católicos. Además, aun concediéndose algunas becas, la enseñanza impartida por las congregaciones se dirigió a núcleos de las clases altas, que eran las clases rectoras de la nación, desentendiéndose del resto del país; a diferencia de la enseñanza impartida por el Estado, que dirigiéndose a las clases medias, no tenía ese carácter elitista. Por otro lado, la diferencia entre una y otra no sólo radica, en el aspecto de a quién se dirigía sino también en la forma de concebir la propia enseñanza. Por razones distintas, entre las que hay que destacar factores de tipo económico e ideológico, el partido conservador, la Iglesia y muchos de los políticos liberales, aunque no todos, estuvieron de acuerdo en que la enseñanza oficial tuviera un carácter instructivo y no educativo, dejando que los centros privados primaran cada uno de estos aspectos según sus respectivos pensamientos. Por el contrario, la Iglesia, que estaba conforme con ese carácter instructivo de los centros oficiales, siempre concibió la enseñanza con un fin esencialmente educativo, siendo su objetivo fundamental el de volver a ligar las clases rectoras de la nación con la Iglesia como institución —pues éste era el punto por el que se había producido la ruptura—, ya que desde el punto de vista religioso los políticos liberales nunca renunciaron a sus creencias católicas. Esta labor fue encomendada a las congregaciones que, recurriendo a la creación de multitud de colegios con internados, procurarán que los niños permanezcan el mayor tiempo posible en los centros docentes para así poder llevar a cabo con más facilidad esta obra de educación y adoctrinamiento. Por todo ello, los grupos políticos que apoyaban los intereses de la Iglesia se opondrán enérgicamente a la creación de internados en los Institutos, siendo el de Cabra el único centro oficial que conservará durante este período un colegio anejo como residencia de estudiantes, y rechazarán la posibilidad de incluir en los planes de estudios asignaturas que por sus peculiares características pudieran traspasar los límites de lo meramente instructivo, como ocurrió con la reforma de Groizard. Esta concepción de la enseñanza explica parcialmente el enfrentamiento y las críticas que sufrió el Instituto-Escuela por parte de sectores afines a la Iglesia, ya que ambas instituciones resaltaban dentro de la enseñanza el fin educativo, pero mientras que para la primera la educación no debía vincularse con ningún partido político, religión o escuela filosófica concreta, para la segunda debía supeditarse a los dogmas católicos.

Los intentos por parte de la Iglesia de monopolizar la enseñanza privada y de equipararla con la oficial, desde un punto de vista jurídico-docente, condujeron a una lucha que se planteó en un nivel político-religioso, pero no pedagógico-educativo. Para promocionar a sus centros se recurrió a todo. Evidentemente los colegios de las congregaciones podían ofrecer los mejores locales en cuanto a edificios, instalaciones deportivas y medios materiales; no así en cuanto a preparación científica de sus profesores, que eran sacerdotes sin titulaciones académicas, fuera de las meramente religiosas. En estas circunstancias no podían plantear la batalla en el terreno de los conocimientos técnicos, literarios o pedagógicos, dada la superioridad del profesorado de los centros oficiales. Por eso, en la propaganda de sus colegios lo que exaltan son las instalaciones materiales, los magníficos internados y la educación que reciben los alumnos, basada en los principios de profunda religiosidad y férrea disciplina; circunstancias con las que no podían competir los centros oficiales gracias a los mezuquinos presupuestos aprobados por el Estado.

No es de extrañar, pues, que los colegios privados, partiendo prácticamente de cero, comenzaran a prosperar y a desarrollarse por el apoyo que les dispensaron algunos gobiernos y padres de familia que les enviaron a sus hijos. Las razones por las cuales estos padres les confiaron a sus hijos oscilan entre motivos religiosos, de moda, cercanía del colegio al lugar de residencia y sobre todo, por prejuicios sociales, es decir, porque no alternasen con el alumnado más popular de los Institutos; configurándose sus establecimientos con un fuerte carácter elitista. Por otra parte, los defensores de estos colegios no se conformaron con apoyar y defender sus intereses, sino que emprendieron una campaña de desprestigio de los centros oficiales, ya que no dejaba de ser una forma indirecta de contribuir al robustecimiento de la enseñanza privada de carácter religioso. Así lo reconoció el propio F. Giner de los Ríos cuando en el Congreso de los Diputados manifestó:

“Yo ya sé que ha habido una época en que se puso de moda hablar muy mal de los Institutos; y no se ha hablado igualmente mal de las Universidades, de las escuelas especiales, ni de las escuelas primarias, y es preciso ser justos: tan mal están las Universidades

como los Institutos. Pero pasó esa moda, y hay que reconocer que a ella contribuyó el interés de todas aquellas poderosas instituciones que vivían a expensas de la segunda enseñanza, porque el desautorizar a la segunda enseñanza oficial y a los Institutos era un modo indirecto de favorecer a los grandes colegios, de las grandes congregaciones que mantienen internados, y por eso, precisamente se ha seguido una campaña de difamación contra los establecimientos que ahora se llaman generales y técnicos; pero en realidad, faltas hay en el bachillerato, como en la magistratura, en el sacerdocio, en el ejército, y como las hay en todos los órdenes y esferas de la vida."

Desde el punto de vista jurídico-docente la pugna entre la enseñanza privada y oficial se planteó en el terreno de los exámenes y los libros de texto. El partido liberal sostuvo siempre la necesidad de contrastar la calidad de la enseñanza privada por medio de los exámenes anuales por asignaturas y de los de grado de bachiller. Por el contrario, los protectores de la enseñanza de las congregaciones trataron de vulnerar ese precepto por medio de diversos sistemas. En un principio, el método empleado fue el de las comisiones de exámenes. Amparándose en las distancias, lo que no era realmente cierto en muchos casos, consiguieron que por decisión ministerial los profesores se desplazaran de los Institutos a los colegios, donde eran objeto de toda una serie de atenciones personales de las que resultaba muy difícil sustraerse y ante las cuales a los profesores no les quedaba más remedio que corresponder con la benevolencia. Consciente del problema, fue el profesorado oficial el primero en solicitar la abolición de estas comisiones. Además, a los profesores de los colegios incorporados, únicos beneficiarios de estos privilegios, se les permitía formar parte de los tribunales con voz y voto, aunque no fueran licenciados. En 1888 Canalejas las suprimió, siendo restablecidas posteriormente ante la oleada de protestas de los colegios privados, que no dudaron en acudir a la Reina para solicitar su apoyo. Habrá que esperar a 1901 para que de nuevo otro ministro liberal —Romanones— las vuelva a suprimir. No obstante, unos años después se concedieron algunas, pero ya en casos justificados, como eran los colegios de Ceuta y Canarias.

Desde esta fecha comienza a experimentarse un cambio. Ya no se insiste tanto en el derecho a las comisiones de exámenes, que implicaba aceptar, aunque no de buen grado, el principio de la subordinación de la enseñanza privada a la pública. Ahora lo que se pretende es acabar directamente con este principio. La modificación sustancial se producirá con la Dictadura de Primo de Rivera. Hasta entonces el profesorado oficial de los Institutos y Universidades había permanecido unido en su contienda con la enseñanza privada. Es precisamente este punto el blanco de los futuros ataques al buscar romper la unidad del profesorado oficial; lo que sin duda facilitaría la labor de apoyar la enseñanza privada equiparándola con la oficial, no de un golpe sino poco a poco, grado por grado. La reforma de 1926 de Callejo arrebató a los Institutos el derecho de conceder los títulos de bachiller —art. 10—, que son encomendados a las Universidades, dejando que formen parte de los Tribunales un único representante de los Institutos y otro de los colegios, es decir, igualando la representación de la enseñanza privada y la de los Institutos. Posteriormente, Elías Tormo, en su proyecto de reforma, fuertemente influido por la F.A.E., volverá a insistir en esta línea, suprimiendo los exámenes anuales por asignaturas, que tenían que realizar los alumnos colegiados en los Institutos, y encomendando la concesión del título de bachiller a la Universidad; estando representado el profesorado de los Institutos en minoría. Así en las publicaciones de la F.A.E. de 1930 resulta profundamente obsesiva la idea de suprimir el título de bachiller y alejar de los tribunales de examen de ingreso en las Universidades a los Catedráticos de Instituto, cuando en naciones más avanzadas, como Francia, los tribunales que juzgaban las pruebas de ingreso en las Universidades estaban constituidos por profesores de Universidad y Liceo en mayoría indistinta. Todas estas maniobras sólo pretendían enfrentar a los catedráticos de Universidad e Instituto, consiguiéndolo en parte, y en segundo lugar, desproveer a los Institutos de todo control del grado de bachiller como paso previo antes de dar el definitivo que vendría caracterizado por la independencia total de la enseñanza privada respecto a los centros oficiales secundarios. Paso que se dará en 1938 con la aprobación de la Ley de 20 de septiembre de Sainz Rodríguez. Ley informada de un espíritu radicalmente contrario a cuantas reformas se habían efectuado desde 1875, e incluso antes, y que recogía los principales

puntos de vista sustentados por la F.A.E. y por algunos representantes de la extrema derecha, como el marqués de Villaviciosa de Asturias, que nunca terminaron de aceptar la Constitución de 1876 y especialmente, los artículos 11 y 12.

El problema de los libros de texto era distinto. Hasta la publicación en la Gaceta de la circular de Albareda, tanto los libros de texto como los profesores estuvieron sometidos a una vigilancia intensa, pero desde esa fecha, quedó consagrada la libertad de exposición en la cátedra. Por otro lado, se trata de una época en la que las grandes empresas editoriales no existen y en la que cada catedrático, celoso de su libertad de exposición, redacta y edita su propio libro de texto, que se ajusta a lo que él, en conciencia, cree que debe comprender el programa de la asignatura. El resultado será que habrá casi tantos libros de texto como catedráticos. Indudablemente, de esta acción se derivaba un beneficio económico personal que servía para complementar los exiguos salarios que pagaba la Administración; y como en todas las cosas de la vida, había algunos que abusaban de esta circunstancia. Los esporádicos abusos, denunciados por el mismo profesorado oficial, pues era el primer perjudicado, fueron elevados a la categoría de ley general por los defensores de los Colegios de las congregaciones. Los ataques siempre se centraron en la extensión y los precios de las obras, exagerando las argumentaciones al tomar como ejemplo los casos extremos y no la generalidad. En realidad, los motivos por los cuales trataron de someter a un control los libros de texto estaban más relacionados con la libertad de cátedra, que nunca fue aceptada del todo por los sectores más intransigentes de la sociedad por considerar que era un baluarte desde el que se podía atacar impunemente a la Iglesia y a las congregaciones. El problema no sólo afectaba a la enseñanza oficial sino que además se extendía a la libre y colegiada. Legalmente, los catedráticos no podían obligar a los alumnos a comprar ningún libro de texto, pero sí podían y tenían además la obligación de redactar unos cuestionarios a modo de índice de cada asignatura; lógicamente, sus libros de texto eran los que mejor se adaptaban a los cuestionarios, por lo que todos los alumnos, al tener que examinarse en los Institutos indirectamente, debían estudiar por esos libros. Aquí radicaba precisamente la cuestión. Las asignaturas técnicas, como las matemáticas, no ofrecían ningún problema, pero sí otras, como la historia, la filosofía y las

ciencias naturales, en las que no siempre coincidía la opinión de los catedráticos con la de los sacerdotes de los colegios. Consecuentemente, los sacerdotes se sentían profundamente molestos cuando se veían obligados a explicar algunas teorías que no compartían; de ahí, en parte, los ataques a los libros de texto y los deseos de independizar la enseñanza privada de la oficial.

Por su parte, los dirigentes liberales y conservadores moderados, para no coartar la libertad de los profesores y controlar a la vez los posibles abusos, establecieron la obligación de someter los libros a examen del Consejo de Instrucción Pública; siendo este organismo el que debía aprobar los que fueran aptos para la enseñanza, teniendo en cuenta su extensión, precio y calidad tipográfica, pero no la ideología o teorías de sus autores, siempre que respetaran lo que se podría definir genéricamente como "valores morales". Por otro lado, como el Consejo estaba compuesto, además de por los políticos afectos al partido gobernante, por representantes de otras tendencias políticas, se mantuvo una actitud abierta aprobándose indistintamente los libros escritos por catedráticos de ideologías opuestas. Obviamente, esta solución no podía satisfacer a los sectores ultraconservadores. En este sentido, el primer paso importante lo dio en 1899 Luis Pidal, elaborando unos índices programáticos que estipulaban, en líneas generales, los temas que debían incluir los programas y en consecuencia, los libros de texto, y eliminando cuidadosamente temas molestos, como el evolucionismo, en beneficio de explicaciones y clasificaciones anteriores a Darwin —como eran la de Jorge Cuvier, naturalista francés muerto en 1832, autor de una clasificación zoológica; o la de Agustín de Candolle, botánico suizo fallecido en 1841 y autor de "*Prodromus Systematis naturalis regni vegetabilis*"—; o subrayando los temas que hacían referencia a la filosofía escolástica y encomendando a una junta nombrada por él la elaboración de los cuestionarios.

El debate en torno a esta materia se prolongaría durante años, alcanzando su punto culminante también durante la dictadura de Primo de Rivera con el establecimiento del libro de texto único. Esta disposición tenía la ventaja de uniformar la instrucción impartida en España, pero a cambio de sacrificar la libertad de contenidos en la exposición de clases al fijar el gobierno todos y cada uno de los temas que los profesores debían explicar. Además, como

los libros de texto eran únicos, el gobierno marcaba indirectamente una determinada orientación en la enseñanza. Como es lógico, no se podía aceptar semejante disposición sin protesta, y menos, siendo promulgada por un régimen político emanado de un golpe de Estado. Así, cuando cayó la dictadura y se proclamó la República, se derogaron inmediatamente el Plan Callejo y los decretos complementarios, volviéndose a la legislación liberal anterior. De igual forma, cuando cayó la República, el régimen docente sufrió una honda transformación, desapareciendo de la legislación muchos de los viejos ideales liberales; entre ellos, el de permitir a los profesores redactar libremente el cuestionario de materias que debía comprender el programa de la asignatura. Con lo que triunfaba el ideal, defendido a principios del siglo XX por el grupo político que encabezaban la familia Pidal y otros fervorosos católicos, de un cuestionario único y no del libro de texto único, que tan sólo fue promulgado por ser una idea personal de Primo de Rivera.

LA INFLUENCIA DE LOS LIBROS UNIVERSITARIOS EN LA DIFUSION DEL PENSAMIENTO EUROPEO EN ESPAÑA

Antonio Alvarez de Morales

Es indudable que la Universidad española a mediados del siglo XVIII se encontraba en proceso de decadencia, más grave aún, por su carácter pronunciado en el tiempo. La política reformista del reinado de Carlos III puso en marcha una reforma universitaria muy condicionada, pues su punto de partida fue la expulsión de los jesuitas, y cuya crítica se ha hecho en diversas ocasiones por los autores que nos hemos ocupado de estos temas. Sin embargo, hay aspectos positivos en esta reforma que no se han puesto de manifiesto debidamente, que por su importancia voy a subrayar y que destacan, una vez más, a lo largo de su historia el valor de la Universidad, entidad muy por encima de las demás instituciones culturales.

En efecto, ya antes del reinado de Carlos III, se ponen en movimiento una serie de instituciones, las Academias sobre todo, que de alguna manera inciden en la función docente de la Universidad. La reacción de ésta fue negativa, como era lógico, y se resolvió en contra de que estas instituciones entraran de alguna manera en competencia con ella. En esta actitud hay que comprender que junto a una intransigencia, defensora de unos privilegios, existía también una razón de fondo contra el tono mediocre y superficial que tenían estas iniciativas.

Algunos historiadores han llegado a sostener el valor significativo de estas instituciones nuevas, típicas del ambiente de la Ilustración, pero hay que señalar la debilidad de las mismas, cuya mejor prueba es que no resistieron mínimamente el paso del tiempo, mientras que la Universidad, a pesar de su difícil situación, superaría ésta, como otras crisis, con una afirmación de su conciencia precisamente de Universidad.

Me voy a ocupar, como he dicho, de uno de los aspectos positivos de la reforma universitaria, el que implicó la difusión en España de una serie de libros llamados a tener una capital importancia en la formación de la nueva ideología liberal y en la difusión, en general, del pensamiento europeo de la Ilustración, ya que aunque entre esos libros los hay españoles, la mayoría es de autores extranjeros; en este sentido, se hizo un enorme esfuerzo, a veces ingenuo y contradictorio, por introducir en España la Ilustración europea, frente a la cual no hubo especiales obstáculos, pues también los sectores reaccionarios y tradicionalistas acudieron a autores extranjeros para fundamentar sus posiciones.

LOS LIBROS DE TEXTO UNIVERSITARIOS

Sin duda, una de las medidas de mayor trascendencia que implicó la reforma universitaria fue la introducción de libros de texto para seguir los estudios de acuerdo con los nuevos planes. El sistema anterior, conocido vulgarmente por el nombre de "dictados", venía siendo ampliamente criticado, y además, la difusión de las "luces" que buscaba la política de los gobernantes de Carlos III pasaba por impulsar la edición de libros en España(1). Esto planteó la necesidad de cambiar el régimen jurídico de la edición de libros basado en un complejo sistema de privilegios típico del Antiguo Régimen.

Pero decididamente, nada impulsó más la edición de libros que los nuevos planes de estudios universitarios. La necesidad de poner al alcance de los estudiantes los libros designados como de texto por los planes de estudios desencadenó su edición en España, aunque algunos ya fueran conocidos a través de su importación desde el extranjero, pero lógicamente, con una difusión mucho menor.

Sin ánimo de ser exhaustivos y dando un breve repaso a los libros editados en España en estos años a causa de la reforma universitaria, tenemos, empezando por los libros destinados a las Facultades de Artes, los del napolitano Antonio Genovesi, del portugués Verney, del holandés Musschemboeck o de los franceses

P. Jacquier o Goudin, que en mayor o menor medida significaron una novedad importante con respecto a la enseñanza escolástica anterior.(2)

LOS LIBROS DE LAS FACULTADES DE TEOLOGÍA

Pasando a las Facultades mayores y empezando por la mayor de todas, la de Teología, tenemos que los nuevos planes de estudios en esta Facultad representaron, por un lado, la difusión de cierto jansenismo y por otro, el fortalecimiento del tomismo; ambas líneas de pensamiento, consecuencia de la caída de los jesuitas.

La difusión de teólogos jansenistas como Leridant, Opstraet, Estfo, Nicole, el historiador de la Iglesia fuertemente galicano Fleury; de los tomistas, como Graveson, Gotti, Billuart, o de los agustinos tachados de jansenistas como Natal Alejandro, etc. significó un debate teológico amplio que influyó directamente en las posiciones que adoptaron los distintos sectores eclesiásticos ante la caída de la Monarquía Absoluta y en el que el tomismo, que se las prometía tan felices tras la expulsión de los jesuitas, acabó siendo barrido.(3)

Pero como hemos dicho antes, también se introdujeron autores que venían a fortalecer el pensamiento tradicional; quizás el más destacado fue el apologista francés Bergier.(4)

LIBROS JURIDICOS

Las Facultades de Leyes y Cánones destacaron por la introducción de libros regalistas. A la temida introducción desde el extranjero, fundamentalmente desde Venecia, que era donde se reeditaban algunos ejemplares de la obra del gran canonista Van Espern, gracias a las gestiones de Campomanes, siguió una amplia difusión de canonistas regalistas editados ya directamente aquí.(5)

La difusión del iusnaturalismo y las características del modelo jurídico que en consecuencia de aquél se adoptó en España no han sido estudiadas, a pesar de que el Estado que entonces se construyó ha estado vigente hasta nuestros días.

El modelo jurídico del liberalismo español fue el desarrollado por una serie de autores de la segunda mitad del siglo XVIII divulgadores, sobre todo Grocio y Puffendorf, del iusnaturalismo.

Se ha dicho que con estos autores la jurisprudencia descendió de las cátedras y entró en el ámbito de la conversación cotidiana. Pero tanto el sistema doctrinal de Grocio como el de Puffendorf no brillaban ni por su simplicidad ni por su claridad expositiva. La desmesurada amplitud del tratamiento de los temas, y la carga excesiva de referencias eruditas completaban la obra, no dejando al público culto, pero no especialista, acercarse a materias que tenían sobre todo una gran importancia política. El mérito de estos otros autores consiste en haber simplificado al máximo la exposición y la resolución de aquellos problemas que Grocio y Puffendorf habían discutido en profundidad, pero que también habían envuelto en nubes difícilmente penetrables por ojos profanos.

En España, la difusión de esta ideología política tuvo una fecha fundamental, la de 1774, en la que se crearon varias cátedras de Derecho Natural y de Gentes o de Derecho Público, que así indistintamente se denominaron, aunque el objeto de estudio era el mismo. Ya en otro lugar me he ocupado extensamente de todo este proceso; por lo que allí remito al lector interesado.(6) Aquí voy a ocuparme substancialmente de la figura de Juan Bautista Almici, que es uno de los autores que más se estudiaron en estas cátedras, mientras éstas existieron, y que, además, tuvo un especial protagonismo en los hechos que desembocaron en su supresión en 1794 y que nos dan idea muy precisa del alcance de todo este movimiento.

Juan Bautista Almici, nacido y muerto en Brescia en 1717 y 1793, respectivamente, ha sido una figura obscurecida e incluso confundida en el panorama cultural del siglo XVIII italiano. Algunos recientes trabajos lo han tratado de sacar de esta obscuridad. Era hermano de Camilo Almici, un oratoriano jansenista muy conocido en su época, con el que siempre se mantendría en estrecho contacto. Fue estudiante de la Universidad de Padua y desempeñó el oficio de vicario del podestá de Crema y de Val Canónica.(7)

Su labor intelectual la dedicó íntegramente a difundir la obra de Puffendorf(8), primero como mero traductor y después como colaborador de su doctrina, para adaptarla a lo que, según su personal punto de vista, entendía por ortodoxia católica.

Pero esta tarea de reelaboración de la obra de Puffendorf y de otros importantes representantes de esta escuela de Derecho Natural, como por ejemplo Wolf, tuvo una gran extensión y fue la labor de muchos autores que nos legaron una importante obra escrita tanto por su cantidad como por su calidad. Pero es necesario proceder a un examen crítico de toda esta literatura para precisar su contenido, que por otra parte, no es uniforme. Se pueden agrupar estos escritos en tres direcciones distintas.(9)

Hay que distinguir entre aquellos escritos de derecho natural que no son más que tratados tradicionales de filosofía escolástica y teología moral; otros, que son libros que tratan de unir a Suárez con Wolf, a través de un Grocio escolastizado y catolizado, y finalmente los que partiendo de Puffendorf, a través de Barbeyrac y tal vez de Thomasius y Burlamaqui, se acercan a Locke, Montesquieu y Rousseau. Sólo este último grupo favorece el iluminismo, y en él podemos insertar la obra de Almicci. De toda la obra de Almicci, la que aquí nos interesa examinar es su *Institutiones*; primero, porque dentro de lo que cabe, es su obra más original, y segundo, porque fue la que se difundió en España.(10)

Las Institutiones iuris naturae et gentium secundum catholica principia es la última obra que publicó Almicci sobre el derecho natural y constituye la culminación de sus estudios sobre esta disciplina; ya no es traductor o adaptador de otros autores, sino que las *Institutiones* es una obra enteramente suya en la que como su propio título indica, trata de elaborar una doctrina del derecho natural de acuerdo con la religión católica. La obra, sin embargo, por ser una reelaboración de la doctrina de otros autores, no contiene mayor originalidad que la del intento que supone el insertar en el tronco católico una tradición del saber ético-jurídico-político que, en su versión moderna, había encontrado su mayor cultivo en un terreno cultural y religioso protestante. Almicci considera que para evitar que las obras de autores protestantes no circulen en las manos de los católicos no basta con obras apologéticas, sino que es necesario realizar un tipo de trabajo como el suyo, de carácter más integrador.

La obra se inserta claramente en la órbita de las doctrinas de Puffendorf; aunque además cita a otros autores como Grocio, Wolf, Vattel, Burlamaqui, Montesquieu; mas éstos son utilizados funda-

mentalmente para mostrar la posición ecléctica adoptada por parte de Almici.

El derecho natural es definido como una ley eterna inmutable y regla constante de nuestras acciones a la cual debemos conformar nuestro comportamiento.

En materia de filosofía política, Almici se apoya en Montesquieu, Burlamaqui y Rousseau. Se muestra decidido anglófilo en cuanto a que el sistema político inglés le parece una feliz combinación y composición de monarquía, aristocracia y democracia. Pero en el tema de la soberanía es seguidor de Puffendorf, y a través de éste defiende el modelo político del absolutismo iluminista. Ello se nota especialmente al tratar el tema de "juribus majestatis", en donde tras rechazar a Maquiavelo y Hobbes, se muestra regalista al confiar al Estado el objetivo de intervenir "in sacra" a fin de que la religión sea verdaderamente servida.

Esto sirvió para que cuando se produjeron las primeras denuncias ante la Inquisición contra las cátedras de Derecho Natural, el Inquisidor General Abbad y Lasierra, un obispo ilustrado y jansenizante, parara el primer golpe interpretando que la culpa de las malas doctrinas impartidas en esta cátedra la tenía la utilización de la obra de Heineccio y que el problema se resolvía utilizando un libro sano, como era el de Almici. Esta interpretación cabía porque la denuncia se concretaba en la cátedra de Derecho Natural de los Reales Estudios de San Isidro, que era en donde se utilizaba como libro de texto el de Heineccio(11).

Hay que tener en cuenta que esta cátedra, por estar en Madrid y por ser requisito indispensable el haber pasado por ella para recibirse de abogado en los Reales Consejos, era la que centraba todas las miradas inquisidoras, sobre todo desde que era un hecho claro que estas cátedras eran subversivas para el orden establecido; lo que ya se había puesto de manifiesto de una forma especialmente escandalosa cuando se hizo cargo de ella Manuel Joaquín del Condado, quien ya había causado alboroto por las tesis defendidas en unas oposiciones a una cátedra de la Universidad de Salamanca. (lo cual no había sido óbice, por otra parte, para que desempeñara la cátedra de Derecho Natural del Real Seminario de Nobles y luego pasara a ésta, la más importante, de los Reales Estudios de San Isidro).

Todo ello había dado ya lugar a que el Santo Oficio interviniera recogiendo ciertas tesis o conclusiones defendidas por los alumnos de esta Cátedra de San Isidro en 1790.

No es de extrañar que poco después de las denuncias, éstas afectaran ya directamente al libro de Almici.

A pesar del esfuerzo de Almici por adecuar su obra a los principios católicos, ésta fue denunciada a la Inquisición porque diversos pasajes de ella resultaban demasiado atrevidos para la tolerancia española de la época, en un momento en que lógicamente el estallido de la Revolución Francesa había puesto en guardia a los sectores más ultramontanos.

¿Cuáles fueron los pasajes que más escandalizaron y concretaron la denuncia contra el libro de Almici? Vamos a puntualizar brevemente en qué puntos concretos se basó:

- 1° Que la autoridad reside en el pueblo y que el Rey no es más que un depositario de esa autoridad, por lo que el pueblo puede recobrarla cuando quede poco satisfecho con la conducta del Rey.(12)
- 2° Elogio al gobierno inglés de forma que lo presenta como un modelo por su unión de la aristocracia con la democracia dentro de la monarquía.(13)
- 3° El Rey sólo puede imponer títulos a sus súbditos cuando lo piden la utilidad y el bien de la república.(14)
- 4° Los bienes que se destinan en la monarquía para el mantenimiento de la dignidad, persona y familia del Rey son de dominio público y no se pueden enajenar.(15)
- 5° Después de tratar de las causas justas de la guerra, deduce que son guerras injustas las que se emprenden por odio de religión, por política o por costumbres desordenadas de algún pueblo. Así pues, para Almici eran guerras injustas las Cruzadas medievales y por consiguiente, la Reconquista, aunque a ésta no la nombraba, y la conquista de América en el siglo XVI por los españoles, motivada por la avaricia. El denunciante añadía que naturalmente, según esto, también sería grave e injusta la que en ese momento sostenía España contra la República Francesa.(16)

Desde luego, el resultado final de esta denuncia fue la supresión de las cátedras de Derecho Natural, que zanjaba la cuestión definitivamente.(17)

Es curioso que cuando se restaura en las Facultades de Derecho la enseñanza del Derecho Natural y de Gentes durante el trienio constitucional, se acude entonces a Heineccio, que todavía conocerá reediciones en el siglo XIX; en cambio, las *Instituciones* de Almici desaparecerán, aunque su doctrina inspirará ampliamente a los diputados liberales de las Cortés de Cádiz y su elaboración doctrinal será decisiva para la configuración de conceptos como estado de naturaleza, contrato social, voluntad general y soberanía, que como tales, serán trasladados a las Constituciones liberales.

El derecho internacional, stricto sensu, fue introducido a través de los internacionalistas suizos Vattel, Burlamaqui y Felice o del francés Barbeyrac, divulgador de Puffendorf, traducidos a veces de forma no confesada (como, por ejemplo, Vattel, cuyo *Le Droit de Gens ou Principes de la Loi Naturelle*, appliqué à la conduite et aux affaires des Nations et des Souverains fue traducido por Olmeda y León bajo el título de *Elementos del Derecho Público de la Paz y de la Guerra*)(18).

Ahora nos toca destacar la influencia de los autores Heineccio y Vinnio.

Heineccio es el jurista más representativo del iusnaturalismo en Alemania. Su obra enciclopédica continúa la empresa del humanismo docente y es deudora en particular de Le Douaren. Para Donald Kelley, como Le Douaren, Heineccio establece previamente una línea filosófica y filológica.(19) Su conocimiento histórico del derecho civil y germánico y sus diversas investigaciones sobre los tópicos fundamentales de la crítica de la jurisprudencia moderna, como la prohibición de interpretar de Justiniano, la ignorancia del griego, la secta antitribonianista, y breves biografías de Cujas y otros juristas, ejemplifican su análisis filológico. La segunda parte de sus trabajos consiste en una serie de Comentarios, que llama en estilo enclidiano "Elementos", sobre filosofía, en general, derecho natural, derecho de las naciones y derecho civil, sobre todo, desde las XII Tablas hasta su tiempo. La tradición de Gayo está representada por su *Syntagma* de 1718, un tratado sistemático de acuerdo con el orden de la Instituta (aunque también utiliza a Oldendorp y otros profesores modernos). Por lo que afecta a la

condición humana (de Status hominis) expresamente repudia a Hobbes y toda tendencia a hacer derivar el derecho de alguna forma de contrato. Para Heineccio el fundamento de la sabiduría se origina en la filosofía griega, que es el conocimiento de las cosas divinas y humanas.(20) Por diversos conductos, Heineccio, como Grocio, Domat y otros, se sitúa entre el entusiasmo por el derecho natural y las viejas tradiciones docentes y también entre la vieja jurisprudencia y los nuevos puntos de vista de su sociedad.

Su éxito en España se debe sin duda a este eclecticismo y se extenderá, como el de Vinnio, hasta mediados del siglo XIX, siendo traducido al castellano como aquél.(21)

El libro que más se utilizó en las Facultades españolas fue el de *Recitationes*, obra póstuma elaborada a partir de sus *Elementa iuris civilis secundum ordinem Institutionum*, cuya primera edición apareció en Breslau en 1765, combinada con un *Compendium de Antiquitatum Romanorum Syntagma*. La obra de adaptación hecha por los profesores valencianos consistía en recoger primero las notas de Heineccio a la Instituta de Vinnio y después las del texto de las Recitationes, en donde se sustitufan los pasajes que ofendían a la Iglesia católica por otros ortodoxos y se omitían las referencias al derecho alemán. Tras la primera edición de 1789-1790 se hizo una segunda en la tipografía de Ildefonso Mompíe en 1826. La justificación de la tarea adaptadora de los juristas valencianos era adecuar la obra "Secundum novam Scholem methodum".

VINNIO

Parecido éxito al que tuvo Heineccio, al que está estrechamente ligado, tuvo el jurista holandés Vinnio, nombre latinizado de Vinnen, profesor de Derecho Romano de la Universidad de Leyden. Arnoldus Vinnius nació en 1588 cerca de La Haya y en 1603 inició sus estudios de derecho en la Universidad de Leyden. No consiguió fácilmente llegar a ser profesor de la Facultad de Leyes; tuvo que contentarse con ser profesor de Latín en una Academia de La Haya, no llamando la atención del mundo jurídico hasta la publicación de su obra *Jurisprudentia contracta*, cuyo primer volumen apareció en 1624 y el segundo en 1631. Tras conseguir ser nombrado profesor extraordinario, llegó a ser profesor ordinario en 1636.

El mayor interés de su obra *Jurisprudentia*, y sin duda el motivo de su éxito, fue que exponía el derecho romano de acuerdo con un nuevo orden sistemático, rechazando el que imperaba hasta entonces, fruto de la jurisprudencia humanista, sobre todo de Donello, excesivamente voluminoso. Vinnius ofrecía además en su texto constantes referencias a la práctica legal.

Su obra magna sería un comentario a la *Instituta* de Justiniano titulada *In quatuor libros Institutionum imperialium Commentarius academicus et forensis* y editada por primera vez en Leyden en 1642. Su utilización en las Facultades de Derecho data de principios de siglo, cuando en 1713 se ordenó por el Consejo de Castilla que la enseñanza del Derecho Romano se completara con la enseñanza del Derecho nacional o leal, como entonces se llamaba, siguiendo el sistema de explicar junto a cada institución jurídica romana la correspondiente española. Vinnio había escrito unos comentarios a la *Instituta* Romana completados con unas notas de derecho holandés. Que el Vinnio, en las ediciones de Venecia (1736, con reimpressiones en 1740, 1747, 1754 e incluso anteriores) así como en las de los Países Bajos, Bélgica y Alemania, corría por España lo demuestra su inclusión en el Índice de Libros Prohibidos de la Inquisición de 1707, repetida en el de 1747. Se supone que los profesores suplirían en sus explicaciones la nula referencia a las instituciones jurídicas españolas del libro.(22)

Por fin, en 1767, se publica por primera vez una edición en España que incluía unas adiciones de derecho español escritas por Bernardo Joaquín Danvila, un profesor del Real Seminario de Nobles de Madrid, muy conocido por la referencia que nos da de él Sempere y Guarinos en su *Biblioteca*(23). La edición española advertía que el texto original había sido expurgado de acuerdo con las indicaciones del Índice.

Ya en 1735 un profesor de la Universidad de Salamanca, Antonio Torres Velasco, publica una obra sobre *Instituta* de Justiniano con el comentario de Vinnio, pero sin confesarlo.

La aparición de los nuevos planes de estudios a partir de 1770, que establecían la exigencia de dedicar por lo menos dos años de la carrera de Leyes al estudio del Derecho nacional, dio lugar a dos nuevas ediciones del Vinnio en 1779: la conocida como Vinnius Castigatus(24) de Sala, también jurista valenciano, y la de Danvila; criticadas por Soler en 1786(25). Sin embargo, el éxito de Vinnio

fue imparable y se extendió hasta la primera mitad del siglo XIX, hasta el punto de que su obra fue traducida al castellano y editada en esta lengua, una vez que definitivamente se abandonó el latín.

Heineccio contribuyó decisivamente al éxito de Vinnio en Europa en el siglo XVIII, pues anotó sus obras y las reeditó. Su contacto con Vinnio se produjo como consecuencia de que fue unos años profesor de la Universidad holandesa de Franeker, lo cual le conectó con los medios jurídicos holandeses ya para toda su vida.

En España se editaron varias de sus obras por primera vez reunidas en cuatro tomos en 1789-90 bajo el título de *Institutio-num imperialium libri III, Arnoldi Vinnii... notis illustrati, Accedunt in eosdem libros Io. Gottlieb Heineccii... Recitationes et Sintagmatis antiquitatum Romanorum compendium suis loris particulatim appositum, in usum scholae valentinae Valentiae, in officina Iosephi et Thomae de Orga* (tomos I y II, 1789; III y IV, 1790). Es significativo que esta edición aparezca en los mismos años que el *Vinnius Castigatus*.

EL CASO ESPECIFICO DE LAS ACADEMIAS JURIDICAS

La prepotencia de los juristas durante la Monarquía de los Austrias y su máxima expresión, la constitución de la élite colegial, ponen de manifiesto la importancia que este núcleo social tuvo a lo largo de la vida y cómo, entre otros fenómenos, originó que en Madrid se concentrara un número importante de juristas, por estar aquí los grandes consejos de la Monarquía ante los que se sustanciaban los grandes pleitos. Para ejercer como abogado ante ellos había que pasar un examen específico. Todo esto creó la situación propicia para que en Madrid se desarrollara un ambiente jurídico que favoreció la creación de distintas Academias jurídicas en las que se ejercitaban los abogados. En algunas se hizo especialmente presente el carácter de servir de instrumento de preparación para obtener el título correspondiente necesario para ejercer la profesión de abogado; de aquí el carácter práctico que adoptaron, término fue incluso incorporar algunas a su nombre(26).

Por los testimonios que de algunos antiguos alumnos tenemos, estas Academias contribuyeron a difundir el pensamiento revolucionario; esto ha llevado a algún autor a exagerar el papel que estas academias pudieron haber desempeñado(27).

Por otra parte, el problema social que planteaba el exceso de abogados estaba ya presente antes de que se hiciera palpable el peligro revolucionario; y aunque no hay duda de que este núcleo profesional es susceptible de ser integrado en lo que podemos denominar burguesía revolucionaria, como dice Carl Schmitt, la natural *complexio* de los juristas es "mezcla de la actitud conservadora tradicional y de la resistencia iusnaturalista revolucionaria"(28). Por eso, la relación entre derecho y revolución resulta tan extremadamente problemática, comprendiendo no sólo la concepción misma del derecho, sino también el modo de ser de los juristas. Un acto que fenoménicamente tiene las mismas características de violencia asume, o no, la connotación de lícito sobre la base del criterio del éxito, pudiéndose configurar como "revolución" o como "insurrección"

NOTAS

- (1) El problema de la edición española venía de bastante tiempo atrás. En el reinado de Felipe II ya plantearon las Universidades los problemas que causaba a sus profesores la dificultad de editar en España, y a pesar de que el Rey tomó algunas disposiciones no se logró gran cosa. El sistema normal ya entonces en el extranjero de acudir a captar un número previo de suscriptores que hicieran posible económicamente la edición no se introdujo precisamente hasta el siglo XVIII. Tampoco hasta dicho siglo se llegó a una asociación de libreros, como en otras partes, que facilitara la edición. Sin embargo, la creación de la Compañía madrileña de impresores y libreros, presidida por Campomanes, no fue tan positiva como parece, pues fue víctima en todo momento de los intereses particulares de este importante personaje y a través de él, de la política oficial, lo que impuso de hecho una drástica censura. La primera providencia importante adoptada por Carlos III para promover la edición de libros en España es de 1762. Por ella se imprimía la tasación del Consejo de Castilla sobre cualquier libro impuesta por Felipe II, concediendo a autores y libreros plena libertad para fijar el

precio de sus libros, con excepción de los indispensables para la instrucción pública, en los que debía figurar obligatoriamente la tasa. La medida levantó bastante oposición, pero respondía a los aires librecambistas que respiraba el gobierno. Se siguió esta política, completándola con medidas como las de eximir del servicio militar a los impresores, conceder franquicias para la importación de materias primas utilizadas en el arte de imprimir, concesión de pensiones para perfeccionar en el extranjero, y se llegó a prohibir la importación de libros encuadernados en 1778 para favorecer la encuadernación aquí, aunque esto trajo el inconveniente de encarecer el precio de los libros.

Pero quizás la medida más importante, a la que ya nos hemos referido antes, fue la creación de la Real Compañía de Libreros e Impresores de Madrid, constituida en 1763; lo que provocó un aumento importante de la edición de libros en Madrid, aunque tuvo sus inconvenientes. El más importante, el control y censura de lo que se editaba. En 1769 se cambió el sistema tradicional de censura de libros centralizándolo en el Consejo, suprimiéndose las subdelegaciones de imprenta y traspasando sus funciones a los presidentes de las chancillerías, regentes de las audiencias y corregidores en su calidad de delegados natos del Consejo. Pero esta norma iba demasiado lejos, sobre todo, en la interpretación que hicieron de ella los fiscales del Consejo el 28 de febrero de 1769, porque chocaba abiertamente con la censura de la Inquisición; por ello, no se sacaron las consecuencias lógicas de los principios allí establecidos. El único artículo de esta disposición que se aplicó habitualmente, hasta la Revolución Francesa, fue el segundo, que señalaba que "cualquiera puede hacer la expurgación por sí".

De todas formas, si se hubiera aplicado esta norma, lo único que se hubiera hecho hubiese sido sustituir el control de la Inquisición por el del despotismo ilustrado, tan rígido el uno como el otro.

El asunto era tan espinoso que todavía en Cádiz los liberales, aunque proclamaron la libertad de imprenta, conservaron la censura de los obispos, previa audiencia del interesado conforme esta norma, precisamente, de Carlos III que comentamos en los temas de religión.

- (2) A. Alvarez de Morales, *La Ilustración y la reforma de la Universidad en la España del siglo XVIII*, 3ª ed., Madrid, 1985, p. 139 y ss.
- (3) Emile Appolis, *Les jansenistes espagnols*, Sobodi, Bordeaux, 1966. Más acertados son los trabajos siguientes:

M. Giovanna Tomsich, *El jansenismo en España. Estudios sobre ideas religiosas en la segunda mitad del siglo XVIII*, Madrid, 1972.

Joël Saugnieux, *Le jansenisme espagnol du XVIII siècle, ses composants et ses sources*, Universidad de Oviedo, 1976.

Joël Saugnieux, *La ilustración católica en España. Escritos de don Antonio Tavera, Obispo de Salamanca (1737-1807)*, Salamanca-Oviedo, 1986.

- (4) F. Puy, *El pensamiento tradicional en la España del siglo XVIII* (1700-1760), IEP, Madrid, 1966.
- (5) Vid. los documentos en Archivo Campomanes, FUE, Madrid.
- (6) A. Alvarez de Morales, *La Ilustración y la reforma de la Universidad en el siglo XVIII*, 3ª ed., 1985, p. 117 y ss. y 246 y ss.
- (7) M. Bazzoli, *Giambattista Almici e la diffusione di Puffendorf nel Settecento italiano*, en "Critica storica", XVI, 1979, pp. 3-100.
- (8) S. Puffendorf, *De iure naturae et gentium libri octo* (1672). La edición por mí usada es la de Francfurti et Lipsiae, ex officina Knochio-Eslingeriana, 1759, en dos tomos, con notas de Johan Nikolaus Hert y Jean Barbeyrac. Barbeyrac amplió sus notas cuando tradujo al francés la obra de Puffendorf *Le droit de la nature et de gens...* (1706). He usado la edición de Jean Nours en Londres en 1740 en tres tomos. Sobre Barbeyrac, traductor al francés también de Grocio y Cumberland, cfr. P. Meylan, *Jean Barbeyrac (1674-1744) et les débuts de l'enseignement du droit dans l'ancienne Académie de Lausanne*, 1937; es muy importante tener en cuenta esta reelaboración de Barbeyrac para entender bien la recepción de Puffendorf. Sobre Puffendorf cfr.: N. Bobbio, Prefazione a S. Puffendorf. *Principi di diritto naturale*, al cuidado de N. Bobbio, Torino, Paravia, 1944, pp. 5-19; E. Wolf, *Grosse Rechtsdenker der deutschen Geistesgeschichte*, Tübingen, Mohr, 1951 (3), pp. 306-366; H. Helzel, *Die Naturrechtslehre Samuel Puffendorf. Ein Beitrag zur Ideengeschichte des 17. und 18. Jahrhunderts*. Berlín, W. de Gruyter & Co., 1958; H. Rabe, *Naturrecht und Kirche bei Samuel von Puffendorf. Eine Untersuchung der naturrechtlichen Einflüsse des modernen Denkens*, Tübingen, Ekkehart Fabian, 1958; L. Krieger, *History and Law in the Seventeenth Century: Puffendorf*, en "Journal of the History of Ideas", XXI, 2, 1960, pp. 198-210; L. Krieger, *The Politics of Discretion: Puffendorf and The Acceptance of Natural Law*, Chicago

and London, The University of Chicago Press, 1965; N. Bobbio, Leibniz e Puffendorf, en N. Bobbio, *Da Hobbes a Marx*, Napoli, Morano, 1965, pp. 147-164; J. Brufau Prats, *La actitud metódica de Samuel Puffendorf y la configuración de la "Disciplina iuris naturalis"*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1968; G. Fasso, *Storia della filosofia del diritto*, vol. II, cit., pp. 173-185; W. Röd, *Geometrischer Geist und Naturrecht*, "Bayerische Akademie der Wissenschaften", Philos. — Hist. Klasse, Abhandlungen, Heft 70, München, 1970, pp. 81-99; H. Denzer, *Moralphilosophie und Naturrecht bei Samuel Puffendorf*, München, Beck, 1972 (con rica bibliografía sobre Puffendorf); K. Olivecrona, *Il Concetto di diritto soggettivo secondo Grozio e Puffendorf*, ahora en K. Olivecrona, *La struttura dell'ordinamento giuridico*, trad. it. di E. Pattaro, Milano, Etas Kompass, 1972, pp. 292-310; A. Dufour, *Tradition et modernité de la conception puffendorfiene de l'Etat*, en "Archives de philosophie du droit", 21, 1976, pp. 55-74; G. Tarello, *Storia della cultura giuridica moderna*, vol. I: *Assolutismo e codificazione del diritto*, Bologna, Il Mulino, 1976, pp. 106-113 y pássim; K. Olivecrona, Die zwei Schichten im naturrechtlichen Denken, en "Archiv für Rechts und Sozialphilosophie", LXIII, 1977, pp. 79-103; F. Palladini, *Discussioni seicentesche su Samuel Puffendorf*, Scritti latini: 1663-1700, Bologna, Il Mulino, 1978; M. Bazzoli, Giambattista Almici e la diffusione di Puffendorf nel Settecento italiano, cit.

- (9) Paolo Comanducci, *Settecento conservatore: Lampredi e il diritto naturale*, Giuffré, Milán, 1981.

Otros autores se quedan en un terreno estrictamente internacionalista o, como A. Desing (*Juris naturae larva detructa cum pluribus libris*, Munich, 1753) o D. Conncina (*Della religione rivelata contra gli Ateisti, Deisti, Materialisti, Indifferentisti che negano la verità dei Misteri*, libri cinque, Venecia, Occhia, 1754), son meros apologistas en contra de este Derecho Natural, v. I. Stegmann, Anselm Desing, Abt von Enseldorf, Munich, 1929.

- (10) La primera edición apareció en Brescia, Bossini, 1768; la de Madrid es de 1789, aunque la Universidad de Granada ya venía utilizando esta obra. Vid. Alvarez de Morales, ob. cit.
- (11) Heineccio o Johan Gotthieb Heinecke (1681-1741); vid. R. Stintzing y E. Landsberg, *Geschichte der deutschen Rechtswissenschaft*, München, Leipzig-Berlin-Oldembourg, 1880-1910, reimpr. anast. Aalen, 1957, III/1

pp. 179-198 y 122-132, notas, y E. Reibstein, J. G. Heineccius als Kritiker des grotianischen Systems, en "Zeitschrift für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht", 21, 1964, pp. 236-264. El libro de Derecho natural de Heineccio fue puesto de texto por Joaquín María y Mendoza, primer catedrático de la disciplina de los Estudios de San Isidro, convenientemente expurgado; pero poco después, este mismo autor dio a la imprenta una obra relativamente original suya titulada *Historia del Derecho Natural y de Gentes*, Madrid, 1776. Más adelante en este trabajo nos volveremos a ocupar ampliamente de Heineccio.

- (12) Ob. cit., en n. 5, edición española, pp. 269-270.
- (13) *Ibíd.*, p. 291.
- (14) *Ibíd.*, p. 232.
- (15) *Ibíd.*, p. 325.
- (16) *Ibíd.*, pp. 350-351.
- (17) El fenómeno fue general en los países católicos en que se habían introducido. La cátedra de Derecho Natural de la Universidad de Palermo se suprimió en 1787; vid. L. Sampolo, *La R. Accademia degli Studi di Palermo*, 1888. La primera cátedra universitaria de Derecho Natural fue creada en 1661 por el Elector Palatino en la Universidad de Heidelberg y confiada precisamente a Puffendorf. Así, el Derecho Natural, hasta entonces confundido con la Teología o la Filosofía Moral, se convierte en una ciencia específica. La novedad y la originalidad de esta creación merecen ser destacadas frente a algunos sectores científicos que han tratado de minimizarla.
- (18) La obra de Vattel se publicó en 1758, la edición de Olmeda y León es de 1771.
- (19) Donald Kelley, Gaius Noster, en *History of Law and the Human Sciences, Variorum Reprint*, Londres, 1984, p. I, 639.
- (20) Heineccio, *De iurisprudencia divinarum humanarumque rerum notitia*, en *Opera Omnia*, 3, p. 374-389. La edición de la *Opera Omnia* se hizo en Ginebra en 1744.
- (21) En esto no se hacía otra cosa que seguir los pasos de otros países en donde también se estudiaba a Heineccio; así, en 1812 se traduce al francés *Elements du droit civil Romain selon l'ordre des Institutes de Justinien*, et. de T. Berthelot, París, 1812. Otra edición corregida hace

Charles Grand, París, 1835. Recientemente se ha puesto de manifiesto la influencia de Heineccio en la Escuela Histórica de Savigny; vid. Notker Hammessteia, *Der Anteil des 18. Jahrhunderts an der Ausbildung der historischen Schulen des 19. Jahrhunderts*, en *Historische Forschung in 18. Jahrhundert*; ed. Karl Hammer y J. Voss, Bonn, 1976, 432-450 y *Ius und Historie*, Munich, 1972; también Georg Iggers, *Die Göttinger Historiker und die Geschichtswissenschaft der 18. Jahrhunderts, Mentalitäten und Lebensverhältnisse*, Rudolf Vierhous zum 60. Geburtstag, Göttingen, 1983, p. 385-398.

- (22) *In quatuor libros Institutionum imperialium commentarius academicus et forensis. Editio nova un usum Hispanae inventutis adornata, in qua austeris textus ad Batarivar, edd. fidem exhibetur, Graeca Latio donatur, patrii iuris fontes, tum ius ipsum et receptae de lo in praxi. O D. hispanorum opiniones singulis quibusque indicantur atque exponuntur*, tomos I y II, Valentiae apud Benedictum Montfort, 1779.
- (23) Juan Sempere y Guarinos, *Ensayo de una Biblioteca española de los mejores escritores del reinado de Carlos III*, Madrid, Imprenta Real, 1785, I. II, p. 239 y ss.
- (24) *Vinnius castigatus atque ad usum tirorum hispanorum accommodatus in quorum gratiam hispanae leges opportunioribus locis traduntur. Valentiae Edetanorum, ex praelo Josephi et Thomae de Orga, 1779-1780* (1ª ed.), 1786 (2ª ed.).
- (25) *Observaciones sobre las ediciones de los Comentarios de Arnaldo Vinnio ilustradas con adiciones del derecho de España por los doctores D. Juan Sala y D. Bernardo Danvila*, Madrid, Joaquín Ibarra, 1782.
- (26) Antonio Risco, *La real Academia de Santa Bárbara de Madrid (1730-1808)*. Naisance et formation de'une élite dans l'Espagne du XVIII siècle, Toulouse, 1979, 2 vol.; del mismo, *Los trabajos y los días de un pasante letrado en Madrid hacia 1756*, en *Revista Crítica de Derecho Inmobiliario*, nº 559, nov.-dic., 1983, p. 1517 y ss.

P. Barbadillo, *Historia del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid*, 2 tomos, Madrid, 1957; M. García Venero, *Orígenes y vida del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid*, Madrid, 1971; J. A. de Zulueta, *El doctor Ascensio López. Fundador del Colegio de Abogados de Madrid y Letrado de la Villa*, Madrid, 1980; Mariano Peset, *La formación de los jesui-*

tas y su acceso al foro en el tránsito de los siglos XVIII a XIX, en *Revista General de Legislación y Jurisprudencia*, LXII, 1971, p. 608 y ss.

- (27) Extracto de un discurso sobre el origen de la Magistratura leído en la Real Academia de Derecho español por el licenciado don Ramón María Zuazo en 1 de abril de 1794, en *Memorial Literario*.
- (28) Carl Schmitt, *Cattolicesimo romano e forma política*, ed. de Carlo Galli, Milán, 1986.

SOBRE LAS MODALIDADES INSTITUCIONALES DE DIFUSION CULTURAL POPULAR DEL SIGLO ILUSTRADO: DE LAS ACADEMIAS Y LAS ECONOMICAS A LOS ATENEOS

Pere Solà i Gussinyer

La difusión “popular” sistemática de la cultura es, ciertamente, un invento ilustrado. Otra cosa será lo que se entienda por “popular” en un siglo que no ha acabado de romper con la visión estamental de la sociedad. (Véase si no el “cruce” de significados que crea una decisión editorial por motivos comerciales, como la de cercenar el título completo del famoso “Discurso sobre la Educación Popular de los Artesanos y su Fomento”, R. de Campomanes, P., 1978. El título de la edición preparada por F. Aguilar se queda en “Discurso sobre la educación popular”.) Sin entrar ahora en esta discusión, podemos legítimamente preguntarnos *qué* instituciones produce la época ilustrada para esta nueva concepción de difusión “popular”. Recordemos que la Ilustración vendría a ser el “proceso de autonomía de los diversos campos de la cultura —ciencia, historia, economía o política—, que con anterioridad aparecían ligados en una interpretación unitaria coronada por la teología. En consecuencia, una serie de características calificarán el mundo de la Ilustración: el predominio de la razón, que se impondrá como criterio de verdad; la crítica, como instrumento de censura de cuanto en la sociedad, la cultura o la iglesia discrepe de las normas de la razón, la autonomía del poder civil o, en su caso, de su control sobre el eclesiástico; la tolerancia religiosa, como fruto de una pluralidad de creencias; un alto interés por la economía, como un medio de buscar la felicidad terrena...” (MESTRE, A., 1986:9)

La difusión de este talante en el ámbito de la Monarquía hispana fue diversa, desigual y, en cualquier caso, limitada, amortiguada.

Con todo, el siglo ilustrado creó unos dispositivos asociativos nuevos para una rudimentaria "sociedad civil", en el sentido burgués moderno (Giner, S., 1987). Creó instituciones de educación formal e informal de acuerdo con determinadas pautas institucionales. Instituciones que, *solamente* en cierta medida limitada, pueden ser consideradas como la prefiguración de las actuales. En este sentido, esta comunicación propone una "lectura" del modelo (o, mejor en plural, modelos) institucional de *centros de producción y difusión de conocimientos, cultura y educación, que nos ha legado el siglo de la Ilustración europea*.

Evidentemente, no se trata de llevar a cabo una descripción pormenorizada de las "variantes" institucionales de la época ilustrada, desde las Sociedades de Amigos del País a las Juntas de Comercio, pasando por las Academias científicas y literarias, sin olvidar las bibliotecas, librerías o incluso (por vía de contraste, puesto que en la Monarquía española no existían, naturalmente) los clubs políticos revolucionarios de fin de siglo.

Tampoco se trata de identificar paralelismos y diferencias regionales o nacionales en materia de producción y transmisión cultural-educativa, que los hay, y grandes (Fernández, R., ed. 1985).

Más bien interesa resaltar, por una parte, la coherencia histórica de este "modelo institucional", así como rastrear su influencia posterior, tanto a efectos ideológicos como ideológico-institucionales.

Hay —recordemos— en la historia de la cultura y educación populares (desde el XVIII hasta el presente) dos tipos extremos de proyecto cultural: el que se hace "para" y el que se hace "por". Es el siglo XVIII el que dio sentido a la gráfica y estereotipada frase *"todo para el pueblo pero sin el pueblo"*. A un proyecto cultural de esta índole se le puede denominar proyecto cultural "heterónimo", es decir, un proyecto de culturalización en el que las directrices, los valores y los medios vienen fundamentalmente impuestos "desde arriba".

Su antítesis justa es el proyecto "autónimo", es decir, aquel proyecto cultural en el que el sujeto colectivo es un sujeto esencial-

mente activo, no pasivo. Sin duda, en puridad, el ideal ilustrado (tal como lo formulara Kant) va en esta dirección de "autonomía" creciente. Y es cierto, en este sentido, que el XVIII descubre la "autonomía" tutelada de la burguesía y —en general— de los grupos ilustrados. El siglo XVIII refuerza, por otra parte, la autonomía tutelada de los grupos profesionales, de las profesiones "liberales".

Mas, con todo, la tendencia dominante del XVIII es la de considerar el cuerpo social como un ente menor de edad. Luego, con los progresos del liberalismo burgués y del capitalismo industrialista, la Europa más avanzada contemplará el desarrollo prodigioso de la "sociedad civil" burguesa. Pero, paralelamente, esta misma burguesía, que quiere ser "autónoma" para acabar con la tutela del Antiguo Régimen, limitará tenazmente el margen de maniobra de un proletariado cada vez más numeroso y cada vez más temible. Pondrá cortapisas al desarrollo popular en el terreno asociativo, pero igualmente en el terreno cultural y en el educativo.

Resumiendo, pues: el XIX verá el paso de la heteronomía a una autonomía más extendida, mediatizada —ciertamente—, pero autonomía al fin y al cabo.

Una autonomía siempre discutida en el terreno cultural y pedagógico, una autonomía a la cual el Estado burgués irá quitando —progresivamente— atribuciones y margen de maniobra, a medida que el capitalismo y la complejidad burocrática modifiquen sustancialmente el régimen de vida del ciudadano.

—I—

Como ha recordado José Fontana, "la Monarquía española vive el siglo XVIII en unas circunstancias de pobreza y de aislamiento ("tancament") intelectuales que no permiten ni soñar en fenómenos paralelos al de la 'Encyclopédie' o en personajes como Diderot o Voltaire".

Pero a pesar de ello, es evidente que el siglo XVIII estrena un impulso de modernización en el que se encuentra implicada una cierta "base social". Dicho impulso de modernización se hace, con frecuencia, en nombre de un supuesto "patriotismo".

No es raro, en este sentido, dar con monografías apologéticas de los proyectos y realizaciones de los grupos e instituciones ilustradas.

Como casi siempre, las “apologías” se hacen sobre la base de “creerse” los propósitos de los propulsores, sin calibrar realmente sus “intereses”. El apologista se convierte en propagandista que se deja llevar o convencer por el discurso “ideológico” del proyecto que mitifica. En este sentido, desenterrando las virtudes del Despotismo Ilustrado de Carlos III, es fácil, precisamente, que pase esto: que sutilmente, o no tanto, nos despertemos mitificando a una institución monárquica que, en cierto modo, nos ha venido impuesta por la anterior situación histórica sufrida en este estado.

Por esta vía se tiende a magnificar las iniciativas y se desatien- de la visión correcta de las mismas en su contexto social e históri- co. Y se olvida que difícilmente puede haber una visión correcta y una comprensión clara del valor de los proyectos culturales y edu- cativos “ilustrados” sin previo análisis de la sociedad en que se inscriben y en que inciden. Este análisis de la sociedad, dicho sea de paso, está progresando en estos últimos diez años, según diver- sos indicios.

Empezamos a ver más claramente, a pesar del renovado pro- ceso mitificador, que no es lo mismo Despotismo Ilustrado que Ilustración, ya que un proceso de “despotismo” bien poco puede tener de “ilustrador”.

—II—

El historiador registra una serie de dispositivos culturales que se desarrollarán posteriormente, en el siglo XIX, y cuya evolución les alejará muchas veces del modelo primitivo. Y esto es lo que realmente interesa: aprehender estos dispositivos como la prehis- toria o protohistoria de un proceso; por cierto, mucho menos lineal de lo que algunos apuntan.

En una rápida enumeración, podríamos distinguir diversos “géneros” institucionales dieciochescos; unos nuevos, otros “rees- tructurados” o remodelados:

Universidad y centros docentes seculares
Centros docentes eclesiásticos (seminarios)
Academias
Colegios profesionalizadores
Sociedades Económicas de Amigos del País
Juntas de Comercio
Prensa (ANES, 1975: 475 y ss.)
Tertulias
Bibliotecas
Librerías
Imprentas
Gremios, red asociativa tradicional
Sociedades eclesiásticas (tipo cofradías)
Parroquias (acción parroquial).

Cada uno de estos tipos de institución merecería un análisis. Hay importantes organismos “tradicionales” que van a ser objeto de relevantes modificaciones. Pensemos en corporaciones profesionales como los Gremios, que hombres como Campomanes quisieron ver sujetos a una reglamentación perfecta, haciendo gala de una falta de realismo considerable. Otras instituciones —como la Universidad— ofrecieron grandes resistencias a una remodelación que pecó, como no podía ser menos, de simplismo uniformizador. En cambio, el impacto del reformismo ilustrado fue mayor en las instituciones de formación del clero secular.

Carlos III y su Cámara dictaron una Real Cédula el 14 de agosto de 1767 para regularizar y hacer una reforma definitiva de los Seminarios Conciliares. Su tono era de un regalismo acusado. Indirectamente, este paso, así como el anterior de la expulsión de los jesuitas en virtud de la famosa pragmática de 27 de febrero de 1767, se inscribía en un vasto y difuso —no muy coherente, en el fondo, a pesar de su inquebrantable línea regalista— movimiento de reforma de la enseñanza superior, que no podía llevarse a cabo *sin tener en cuenta a la Iglesia*, no sólo por la importancia universitaria de sus órdenes religiosas principales, sino también por el hecho de que los estudios de Teología constituyeran una de las columnas tradicionales de los planes de estudios universitarios.

El intervencionismo “modernizador” de los ilustrados en materia de estudios eclesiásticos vinculó más y más a los Seminarios

con la Universidad, hasta llegar al Plan Caballero de 1807, que impone un nuevo plan de estudios para las universidades en virtud del cual se introducía cierta uniformidad en estudios y grados, sin suprimir lo que quedaba de "autonomía" universitaria.

Pero las instituciones que más interesan en una comunicación como la que presento son aquellas que no dispensan directamente una enseñanza estrictamente reglada (aun cuando la propician), sino que actúan sobre el cuerpo social a través de una acción más difusa e informal. Me refiero a instituciones como Academias o Sociedades de Amigos.

Formalmente, pueden distinguirse, cuando menos, según sea su:

- 1) motivación fundacional,
- 2) extracción sociológica del grupo animador y
- 3) tipos de actividades llevadas a cabo.

-III-

La "modernización" a que somete a la sociedad el Despotismo Ilustrado implica intentos más o menos logrados de reestructuración (¿una especie de "perestroika", *avant la lettre* ?) de las instituciones sociales (entre ellas, las de transmisión cultural y educativa). Basta con leer los discursos y programas de los ideólogos oficiales del Despotismo Ilustrado en la Monarquía española para darse cuenta de hasta qué punto es cierta la afirmación contenida en la frase anterior.

Esta "reestructuración" no se postula por capricho político, sino por pura necesidad de acomodación a los cambios en la base productiva del país y a las transformaciones en las relaciones sociales de producción. Ello comporta, por ejemplo, ineludiblemente un nuevo diseño de la formación profesional, un nuevo diseño de las profesiones. Lo que en cualquier caso se puede cuestionar es el *origen* de las directrices de este diseño, si las directrices emanan de la administración o del cuerpo social, desde arriba o desde abajo, o si acaso hay circularidad de arriba abajo. Dicha reestructuración profesional afecta tanto a las profesiones populares artesanales (gremiales) como a las profesiones técnicas de tipo más liberal. No

se pueden olvidar las motivaciones de tipo castrense en esta reestructuración profesional. Una reestructuración que, en el caso de los Colegios de Cirugía, significaba una viva pugna entre médicos y cirujanos o si se quiere, entre Universidades y Colegios. Recuérdese que una razón fundamental del éxito de los Colegios de Cirugía de Cádiz y Barcelona es que, cuando se crearon, se pusieron hospitales a su disposición. Nos dice Usandizaga que tuvieron “la gran suerte de ser creados por la Marina y el Ejército. En cambio, el de Madrid era estrictamente civil”. Los Colegios de Cirugía surgieron en época de desarrollo de las Academias y del espíritu que las informa. La Real Sociedad de Medicina y demás Ciencias de Sevilla —la primera Academia que se funda en España— había comenzado a funcionar en 1697, dando una tónica que pronto se extendería a todo el territorio.

—IV—

Hubo Academias en ciudades como Sevilla, Barcelona, Valladolid, entre otras, y Sociedades Económicas como la Vascongada, la de Baeza y Madrid y muchas más. Un observador, como Bourgoing, habla de más de 60 Sociedades de Amigos del País a fines del siglo XVIII (1795). Se ha calculado que entre 1774 y 1784 aparecieron 40 Sociedades de Amigos del País. Por su parte, G. Anes ha establecido un total de 96 Sociedades Económicas para el período 1764-1808. El modelo de Sociedad de Amigos fue “mimado”, mientras que el poder borbónico frenaba, al parecer, la creación de Juntas de Comercio. Así, entre 1758 y 1772 se establecieron seis Juntas de Comercio, mientras que entre 1765 y 1774 se crearon sólo dos Sociedades de Amigos del País. Pero entre 1772 y 1784 no se autorizó ninguna Junta de Comercio, pese a que por lo menos había habido 6 peticiones en este sentido. Por el contrario, la proliferación de Sociedades de Amigos más o menos florecientes (hasta principios del XIX) es un hecho —como he indicado—.

Hay diversos antecedentes extranjeros de las Sociedades Económicas. Capmany hablaba en una ocasión de sociedades de este tipo en Francia, entre 1757 y 1761. En especial distingue la de París, de la que dice que es la “única en la que un labrador se halla

sentado al lado de un príncipe, de un mariscal de Francia, de un primer ministro y del magistrado, en el lugar que le da la suerte”.

El irlandés B. Ward nos habla de sociedades de este tipo en Suecia, Toscana o Bretaña, así como en Irlanda. Formalmente, el motivo fundacional de los Amigos del País sería básicamente el estudio y difusión de los conocimientos “útiles” para lo que ahora denominaríamos el “desarrollo comunitario”. En realidad, los Amigos del País atendían a este desarrollo sólo medianamente, puesto que su primer interés era la promoción de un tipo de sociedad en la que las clases dominantes (nobleza y terratenientes, también la burguesía ascendiente) se aseguraban el rol director. Se proponían, a nivel inmediato, la educación de la nobleza y, mediatamente, la “educación popular”. Pero una educación popular siempre de segundo orden, como veremos a propósito de un ideólogo de las Sociedades de Amigos, como Campomanes. Los “socios”, usuarios y animadores de las Sociedades del País son básicamente los nobles y el clero.

Son conocidas sus actividades programáticas: “formar el estado de las provincias” en cuanto a recursos materiales, incentivar realizaciones económicas, agrícolas y profesionales; también, difundir conocimientos “tocantes a promover las artes, la industria y las cosechas”.

Es conocido el escaso enraizamiento de las Económicas en Cataluña. Los planes de Campomanes tuvieron escaso eco en el Principado, donde imperaba

“una concepció diferent del luxe, la qual cosa sembla revelar les diferències que hi havia entre el mercantilisme agrari del comte de Campomanes y el liberalisme industrialista que s’observa entre els escriptors catalans de la segona meitat del segle XVIII”.

(MONES, 1987:26)

De hecho, durante el s. XVIII no puede decirse en general que prosperaran Sociedades Económicas de Amigos del País en las ciudades que contaban con núcleos burgueses activos, como Barcelona, Cádiz, La Coruña y Bilbao. El caso de Valencia sería excepcional.

Tampoco se puede decir que la Vascongada respondiera exactamente al modelo oficialista de Sociedad de Amigos del País

que divulgó el Fiscal de Castilla; aunque, en el fondo, el nombre no hace la cosa, y es casi peligroso generalizar diferencias entre las Económicas y las Juntas. El caso de la entonces frustrada Económica Donostiarra prueba que un mismo modelo institucional podía servir a distintos designios. Incluso el nombre del político e ideólogo Campomanes podía ser utilizado para fines diversos...

En la década de 1785 a 1795 se formó, seguramente entre los miembros más destacados de la burguesía vasca, un núcleo —especialmente entre los comerciantes de Bilbao y de Donostia— cada vez más radicalizado política y económicamente. Los folletos revolucionarios franceses “inundaron” San Sebastián desde 1789. Había en esta ciudad conversaciones “en la casa de café” donde “se congrega la juventud y tropa a divertirse”. Allí, de 1789 a 1794, “se ha hablado con libertad... sobre asuntos de Religión, especialmente sobre el precepto de la Misa, como dudando sobre el valor de las Indulgencias y penas del Purgatorio por franceses e hijos del País educados en Francia”. Allí se discutía política y economía. Pero el caso donostiarra no es único. La “nueva” burguesía comercial y financiera tiene necesidad de nuevos canales de expresión y de difusión cultural. Esta burguesía no acepta los caminos trillados ni las instituciones controladas por la oligarquía terrateniente. Y, concretamente en el caso vasco, se produce una rivalidad entre la Vascongada y el núcleo de la proyectada Sociedad Económica de San Sebastián, como relata Otazu (véase el apéndice I de este artículo). Aquí es obligada la mención a la Sociedad Económica Vascongada de Amigos del País, cuyo origen próximo es una tertulia científico-literaria de actividades bien establecidas, fundada en Azcoitia en 1748. Ya en 1763, el marqués de Peñaflorida presentó oficialmente a las Juntas de Guipúzcoa su “Plan de una Sociedad Económica o Academia de Agricultura, Ciencias y Artes útiles y Comercio”. Fundada por fin en 1764 en Vergara, la Sociedad Vascongada fue autorizada por el Rey en 1765.

Desde la Económica Madrileña, creada en 1775, se generaliza un modelo de Económica uniforme. Estructuradas en secciones (básicamente tres: la de Agricultura, la de Industria y la de Artes y Oficios), disponen en general las Económicas de dos tipos de socios, los residentes y los correspondientes. Diversas Sociedades de Amigos crearon escuelas de enseñanza aplicada y cátedras diver-

sas de matemáticas, de latinidad, de dibujo. Así, en Madrid se crearon cátedras de mecánica teórica y práctica y en Granada, Talavera, Tárrega, Segovia, Vélez-Málaga y Zamora, cátedras de dibujo; en Zaragoza y Palma, de matemáticas; también en Zaragoza y Granada, escuelas de agricultura. Igualmente en esta última ciudad hubo cátedra para enseñar a tejer seda, y en Segovia, lana. En Madrid hubo asimismo una fábrica de estampados en papel, y se abrió una cátedra de latinidad en Vélez-Málaga. La nómina de creaciones vinculadas a las Económicas podría ampliarse. Valgan las indicadas como botón de muestra.

El modelo de Sociedad Económica de Amigos del País declina claramente en el siglo XIX y ya no vuelve a prosperar. Muchas de estas iniciativas no resisten la guerra del francés de 1808. Ello no quiere decir que desaparezcan las sociedades de "Fomento de intereses materiales" en el s. XIX. Habrá importantes iniciativas decimonónicas de Institutos agrícolas y de agrupaciones industriales, que promoverán otras de creación de escuelas profesionales y de artes y oficios.

El centralismo y la uniformización acabaron "matando" a las Económicas, haciéndolas innecesarias o redundantes, cuando menos teóricamente. Importantes instituciones civiles de "fomento" (desde intereses burgueses), como las Juntas de Comercio y más tarde las sociedades industriales (como el Fomento del Trabajo Nacional), criticaron más o menos frontalmente este vicio secular de la Monarquía española. En realidad, hasta avanzado el siglo XIX esta crítica al irracionalismo centralizador fue velada. El derecho a la "discrepancia" o disidencia política no estaba bien establecido. Este derecho sólo empezaría a ejercitarse en los períodos liberales. El establecimiento de instituciones como el Ateneo de Madrid indican que la burguesía ascendente estaba dispuesta a abrirse un camino que sus homólogos británicos (Simón, B., 1964) o franceses habían emprendido en pleno siglo XVIII —incluso antes en el caso británico—.

Voy a detenerme un momento en el ejemplo de los "clubs" franceses de la época revolucionaria —incluso un poco antes—. Los clubs franceses son un antecedente de los ateneos politizados del siglo XIX (el de Madrid o los de Cataluña de la segunda mitad del XIX). El "club" es una institución donde se difunden y discuten ideologías políticas y tácticas inmediatas de intervención política.

En la monarquía borbónica dieciochesca no había libertad para su establecimiento. Lo cual no quiere decir que en tertulias privadas y "casas de café" (sobre todo en Cataluña y Euskadi) burgueses y menestrales no discutieran a fines del XVIII soluciones sociales y políticas de tipo general, estimulados por el fenómeno sin precedentes de la caída de la Monarquía y el consiguiente establecimiento de un régimen revolucionario en Francia.

En este Estado existían en el siglo XVIII academias oficiales, legalizadas y autorizadas por el poder, sociedades de lectura, sociedades patrióticas y sociedades secretas como la masonería.

La palabra club hace fortuna en la Francia revolucionaria (desde 1788-1789). Este anglicismo designa "unas sociedades que se reúnen regularmente para discutir los asuntos políticos del momento". La adhesión de un nuevo miembro queda subordinada a la aprobación de los demás miembros. Todos pagan una cuota para permitir el correcto funcionamiento material del club: alquiler y mantenimiento de las salas, en particular las "destinadas a sesiones"

Las elecciones para los Estados Generales (desde verano de 1788) permitió la proliferación de clubs. Fueron famosos clubs, como el de los Jacobinos, el club de París, que permitió la adhesión de numerosas sociedades provinciales. "Los clubs desempeñaron un papel muy importante en el desarrollo de la Revolución. Elaboraron la doctrina, determinaron las modalidades de acción, obtuvieron la realización de su programa: formaron unos focos de instrucción pública para los militantes revolucionarios."(66)

La importancia de los clubs no escapó ni a los reaccionarios ni al poder. El Directorio renovó la prohibición de las reuniones de los clubs en 1797, aunque posteriormente fue permitida su reapertura. Veamos su esquema institucional:

| Motivo Fundacional | Composición sociológica | Actividades |
|---|--|---|
| Discusión asuntos políticos del momento. Desempeñarán un papel muy importante en el desarrollo de la Revolución. | Abiertos en principio a todos los ciudadanos, artesanos, comerciantes... | Elaborar doctrina, determinar modalidades de acción, seguimiento de su programa, formar focos de instrucción pública, creación de una vasta red que permita la penetración del ideal revolucionario por todo el Estado. |

El Ateneo liberal burgués decimonónico es, hásta cierto punto, hijo de los "clubs" políticos y también de las Academias dieciochescas. El Ateneo, modo "ligero" de Academia, se caracteriza por su cultivo de una "sociabilidad" eminentemente civilizada. No hay que exagerar su "interclasismo". En la práctica, su aspecto más "innovador" es que queda abierto a la burguesía de la inteligencia. Ya no es un coto exclusivo de la sangre noble. Pero el "ateneo" del XIX es distinto de la "academia" del XVIII. En él el margen de libertad de expresión y de libertad de cátedra se ha ampliado considerablemente (dentro de unos cánones eminentemente liberales burgueses, de modo que el socialismo no tendrá, en principio, cabida en los grandes ateneos burgueses del XIX). Sea como sea, el ateneo decimonónico abre vías a la discrepancia e incluso a la disidencia, y en este sentido cumple una función de progreso dentro del universo burgués.

Por otra parte, la motivación básicamente cultural del ateneo decimonónico fácilmente se combinará con otra motivación de tipo recreativo o lúdico. En este sentido, el ateneo típico de provincias del XIX es un ateneo con un componente lúdico-recreativo importante (de tipo popular). No se olvide que el siglo liberal trae una novedad: la de las diversiones ciudadanas organizadas por los mismos ciudadanos. El liberalismo burgués permitirá la "liberación" de una verdadera energía o "dinámica" popular en el aspecto lúdico.

—V—

En el siglo XVIII se dan —como hemos visto—, sobre todo, dos tipos especialmente relevantes de intervención cultural y pedagógica para el desarrollo comunitario. Existe, por una parte, el que se adecúa a la vía agraria (francesa). Es el que intenta oficializar la Monarquía española a través de las Sociedades de Amigos del País. Junto a él hay otro modelo, mucho más funcional, con la nueva situación que crea el naciente industrialismo. Nos referimos al modelo de las Juntas de Comercio, más adecuadas a la llamada vía comercial (escocesa). Como bien ha explicado Ernest Lluch, las Juntas de Comercio no sólo eran el exponente de la prosperidad de una ciudad, sino que además eran percibidas como un instrumento para lograr esta prosperidad. En ellas participaban no sólo los

comerciantes, sino también los grandes propietarios agrícolas, los gremios y los fabricantes. Su tono dominante era industrialista, mientras que el de los Amigos del País era agrario.

En cambio, brilla por su ausencia (a no ser que valoremos su existencia "informal", descrita por ejemplo en las reuniones en "casas de café" de la zona vascongada) el modelo de "club" francés o británico, antecedente de los ateneos liberales decimonónicos, como el famoso (actualmente vivo) Ateneo de Madrid.

Dice R. Carr que la Ilustración española nunca dejó de ser un movimiento patrocinado por el Estado, sometido a censura estatal y, en términos generales, restringido a los funcionarios públicos de espíritu más elevado. "La clase ilustrada no estuvo a la altura del credo basado en sus supuestos intereses; y es que, en España, la propaganda de las Luces no pudo por sí sola forjar una burguesía a imagen y semejanza de la francesa, como tampoco pudo la propaganda librecambista, medio siglo más tarde, crear una clase media como la inglesa."

Esta afirmación de Carr hay que matizarla. Hubo una tímida *Ilustración civil y burguesa* que intentó sobreponerse a este oficialismo, no por ningún mérito propio, sino simplemente porque "estaba situada en otras coordenadas sociales y económicas" que no eran las de la nobleza y el funcionariado estatal.

A mi parecer, lo malo es hablar en términos genéricos de "España" sin ver las "Españas" del Viejo y del Nuevo Continente, sin analizar la sociedad real de estas "Españas", ya se trate de México, de las Vascongadas o de Cataluña.

El siglo XVIII comporta una potenciación de la enseñanza "realista", de la enseñanza de aplicación de las ciencias exactas y físicas. Pero, al mismo tiempo, marca los límites exactos y, en definitiva, el fracaso de esta enseñanza de aplicación, que será una de las asignaturas pendientes endémicas del sistema escolar español. No es que falten importantes "primeros gestos": piénsese, por ejemplo, en el Real Instituto Asturiano de Náutica y Minerología, obra de Jovellanos (Gijón, 1792), la Escuela de Veterinaria (1793), el Museo Hidrográfico (1797), la Escuela de Ingenieros Cosmógrafos del Estado y la de Ingenieros de Caminos (1803) y, desde principios del siglo XVIII, las Escuelas Militares de Matemáticas (de los Cuerpos de Ingenieros y Artilleros). Pero el Estado no logrará generalizar y asentar un sistema de enseñanza técnico-pro-

fesional en el siglo XIX. Y lo que es mucho más grave, coartará, hasta impedirlo, el desarrollo de una enseñanza de aplicación propulsada por los sectores más “evolucionados” (desde el punto de vista del desarrollo capitalista) de la sociedad civil.

En la falta de realismo y en el arbitrio controlador de los políticos ilustrados podríamos ver un precedente de la ceguera política que a través de la incapacidad decimonónica para crear una red de enseñanza técnica elemental y post-elemental, ha llevado a la postergación social de las instituciones de enseñanza profesional en la actualidad.

El centralismo absorbente, que enlaza la Ilustración española con el liberalismo burgués decimonónico, supuso un lastre importante para los proyectos de enseñanza aplicada no oficiales. La nómina de obstáculos puestos por la administración borbónica al desarrollo de las actividades de la Junta de Comercio de Barcelona es larga. Muchas veces (como en el caso del capitán general de Cataluña, el marqués de la Mina, con la Junta de Comercio a mediados del XVIII), no era tanto la administración central como la periférica la que interfería.

Pero no es esta visión crítica la que domina (por lo menos en la historiografía educativa del Estado español; si nos atenemos a la historiografía de la América hispana, ya es otro cantar —Tank de Estrada, D., 1984—), sino una imagen mucho más simplista de un siglo al que se aplica indiscriminadamente el cliché de “modernizador”. Este “optimismo” oficial ha llegado hasta nuestros días, en los que nos encontramos una corriente que polemizando con la tradición historiográfica “romántica y nacionalista”, pretende —sin acabarlo de demostrar— que —por lo menos en el caso del Principado de Cataluña— “nunca desde los tiempos bajomedievales había conocido Cataluña un momento de mayor inquietud intelectual, de mayor iniciativa en las diferentes ramas del saber y de la creación artística. Esta efervescencia se manifestaba a partir de la acción de determinados centros o círculos, fundados en su mayoría durante el Setecientos.” (Carlos Martínez Shaw en Fernández, R., 1985: 116).

Creo prematuras afirmaciones de esta clase que, por vía de contraste, avalan la “modernización” borbónica. Autores como Fernández Shaw no parecen otorgar tanto valor a indicadores de desarrollo cultural comunitario que otros investigadores, con plan-

teamientos historiográficos novedosos, tienen muy presentes. Para uno de ellos, Pedro Ruiz Torres, refiriéndose al caso valenciano, "mención especial merece la más importante de las repercusiones culturales que trajo consigo el triunfo del absolutismo y del centralismo borbónico en el País Valenciano. Me refiero al violento proceso de castellanización cultural y lingüística, tal y como señalaron Manuel Sanchís Guarnier y J. Fuster. Con la decisiva colaboración de gran parte de la oligarquía valenciana, incluso de los sectores ilustrados y reformistas, el castellano se convirtió en la lengua oficial, por encima de la cultura de un pueblo que quedaba, de esta forma, nuevamente expoliado y marginado (P. Ruiz Torres, en Fernández, R., 1985: 229-230). Así, el siglo XVIII habría consagrado un estilo de "desprecio cultural" por características comunitarias básicas, como puede ser el idioma territorial; desprecio que ha llegado hasta nuestros días. Recuérdense las declaraciones de un político representativo, como Adolfo Suárez, a "París Match" al principio de la aventura de UCD, en cuanto a que no tenía mucho sentido en una perspectiva *moderna* la reivindicación del catalán como idioma-vehículo en las instituciones escolares de enseñanza secundaria y superior. Evidentemente la "realidad" es tenaz, o cuando menos, las necesidades "electorales": es seguro que el duque no opina igual ahora que hace una década.

Lo que está claro es que se produce ya en el siglo XVIII un gran divorcio entre las directrices del poder del Despotismo Ilustrado, por un lado, y una cultura "burguesa" emergente en diversos territorios y ciudades del Estado, por otro.

Pero el siglo ilustrado y su centralismo uniformizador —siempre en nombre de una "modernización"— han ganado batallas después de muertos. Valga una simple evocación de la historia más reciente. Todos sabemos hasta qué punto —en la actual Monarquía— las distintas leyes orgánicas, en materia de enseñanza por ejemplo, han cercenado la autonomía territorial (incluso en terrenos de teórica competencia exclusiva). Nadie se cree, en plena Monarquía de las Autonomías, que las distintas Comunidades del Estado puedan elaborar una política cultural y educativa dotada de unos márgenes reales y diferenciados de autonomía. Los recientes *conflictos en la enseñanza pública han demostrado* hasta qué punto la competencia exclusiva en materia educativa es papel mojado, cuando rige un modelo "único" de funcionario y una

prácticamente “única” forma de financiación de este funcionario.

Por todo ello, y abundando en lo dicho a lo largo de esta comunicación, no parecen de recibo los aires sutilmente apologéticos de la monarquía ilustrada que últimamente parecen estar soplando. Pero no por ello hay que olvidar la significación del siglo XVIII en la génesis de modelos institucionales de transmisión cultural y educativa que, transformados, han jugado un importante papel en las fases posteriores de nuestra historia.

En fin, si para otro asunto es relevante la historia de las instituciones de culturización “popular” dieciochescas, es para analizar la dinámica de la “innovación” educativa propulsada desde la Administración. Esta tiene varias posibilidades en caso de querer reformar la sociedad desde las instituciones. Cambiar las instituciones, transformarlas desde dentro, es un campo de batalla. Crear, mimar, propulsar “nuevas” instituciones es otra posibilidad. Ambas vías fueron intentadas por el reformismo franquista en la época tecnocrática (Ley de 1970). Se ha vuelto a intentar en las legislaturas socialistas (reformismo monárquico): ahí están la LRU y la LODE y otras medidas para la reforma de las enseñanzas no universitarias. Pero la realidad social ofrece resistencias a la lógica de las reconversiones y hay conflictos entre intereses dominantes. En este sentido, se comprende que los “reformistas” de finales del siglo XX acudan en busca de estímulo y de justificación a sus antecesores del XVIII.

APENDICE I

El “fracaso” de una Económica “burguesa”

Aparte de los problemas planteados por la crisis de la Compañía de Caracas, por la conversión del puerto de Bayona en puerto franco, a partir de 1784, o por la real orden de agosto de 1786 (que prohibía la exportación a Navarra —y a Aragón— de azúcar y cacao vnezolanos), la burguesía comercial donostiarra se había visto agraviada en repetidas ocasiones por el gobierno central y por las Juntas Generales de la Provincia; ambos organismos en estrecha vinculación con los intereses de la oligarquía terrateniente. Buena

prueba de estas contradicciones es que, existiendo desde 1764 la Sociedad Económica Bascongada, los burgueses de San Sebastián presentaron una petición similar en 1779. Encabezados por Manuel Antonio de Arriola —el mismo que había dirigido la represión de 1766—, los burgueses donostiarras, después de haber leído los “Discursos sobre el fomento de la industria popular (y) sobre la educación popular”, de Campomanes, solicitaban la erección de una *Sociedad Económica de Amigos del País en la Ciudad de San Sebastián*. ¿Objeto?: “La agricultura, el comercio, las artes e industria, en que comprenden el fomento de la pesca”. Pero junto al objeto, los proyectos innovadores: “la compra de algunos tornos de hilar, desusados en esta ciudad”. ¿Una aplicación vasca del “modelo” catalán? En cualquier caso, un intento fallido. Porque, pese a la calurosa acogida del propio Campomanes en el Consejo de Castilla, la decisión inicial de éste de aprobar la Sociedad en febrero de 1779 y la celebración de una junta constituyente de la Sociedad casi al mismo tiempo, no tardó mucho en oponerse al proyecto —hecho en realidad— la expresión de la oligarquía terrateniente: la propia Sociedad Bascongada a través de Peñaflorida y Narros. Argumentaban éstos que la Bascongada englobaba todo el País Vasco, que la existencia de otra sociedad “no podía menos de ocasionar divisiones y parcialidades”, que los burgueses de San Sebastián habían actuado “con gran secreto y reserva”, seguramente con ánimo de “sorprender”.

Todo esto indignó a la burguesía comercial donostiarra, que acusó a la Bascongada de tener olvidados los intereses de la ciudad, de haber beneficiado únicamente los intereses agropecuarios —con un préstamo para la compra de ganado vacuno el último año— y de no prestar atención al verdadero remedio de su decadencia: la compra de tornos de hilar, el establecimiento de telares de la lencería, de una Escuela de Dibujo —Industrial— y otra de Náutica, etc.

Floridablanca no acogió con mucho entusiasmo la respuesta de la burguesía vasca. En su correspondencia con el Consejo a propósito de esta cuestión, aparece claramente “influido” por los puntos de vista de la oligarquía terrateniente. Campomanes, por el contrario, se muestra como el valedor en la Corte de la Sociedad de San Sebastián. Así, en 1781, el dictamen de los fiscales sigue en todo el parecer de Campomanes: no existe “contradicción”

entre una Sociedad y otra. Sin embargo, prevalecerá el criterio de Floridablanca —el de la oligarquía terrateniente— y la Sociedad de San Sebastián quedará en mero proyecto. ¿Hasta qué punto no fueron sensibles a éste “desaire” sus cuarenta y ocho socios fundadores, que no eran otra cosa que la viva expresión de los intereses de la burguesía donostiarra en la década de 1780? ¿Se debe a la casualidad que al menos diez de entre ellos figuren como los primeros implicados en los sucesos de 1795?(1) Fracaso tras fracaso, los burgueses de San Sebastián y Bilbao comenzaron a observar cómo al otro lado del Bidasoa, a partir de 1789, problemas como los suyos se resolvían de otro modo que enviando memoriales a Madrid. (Otazu, 1982: 117-119)

APENDICE II

Significación de la Económica Mallorquina

El salón de Bonaventura Serra ha sido descrito con singular agudeza por Antoni Pons (...). En este salón se hablaba y se trataba de toda suerte de temas, siendo familiares, entre otros, los nombres de Voltaire y del padre Feijoo(...). Cuando les fundaron la Sociedad Económica (Mallorquina de Amigos del País) se integraron en ella como si de una continuación del saloncito de Serra se tratara; pero no fue, ni creemos que lo fuera, idea suya solicitar la fundación de este cuerpo patriótico (!). A pesar de ello, la labor de la Económica Mallorquina fue sumamente reveladora de la continuidad del espíritu ilustrado, aunque su actividad y su producción cultural se encauzaron hacia una temática más concreta. En cuanto a ello, se pueden establecer dos niveles. Por una parte, la labor estrictamente interna que se dio en el seno de la Sociedad Económica. Por otra, lo que podríamos calificar como su “promoción” externa.

Por lo que se refiere al primer nivel, se puede resumir la actividad de los Amigos del País en dos campos. Por un lado, la publicación de la *Idea Universal y sucinta de los principales objetos*, pequeño folleto que se puede considerar como el “primer programa teórico” de la Sociedad Económica Mallorquina: mejorar la

agricultura y perfeccionar y suscitar las artes, la industria y el comercio, así como todas las ramas económicas y políticas de la isla, con el fin de “desterrar el vicio, la mendicidad y la ociosidad, aumentar la población y hacer florecer las buenas costumbres”. Evidentemente, se trata de un programa un tanto ambiguo, ya que no definía puntualmente un programa económico y político preciso. Pero esto era algo que no podían hacer los Amigos del País mallorquines, porque ellos no partían de una concepción teórica de la realidad y, en consecuencia, de una concienciación que hubiera generado una idea de transformarla en su misma estructura. A ellos, cuyos intereses estaban perfectamente enraizados en un sistema de producción cuya relación determinante era la que generaba la renta de la tierra, les interesaba “mejorarlo”, pero no transformarlo. A pesar de su ambigüedad, los objetivos que se contienen en el citado folleto se alejan un poco de los que estipulaba Campomanes en sus “Discursos” y que, de hecho, deberían haber servido de modelo a los mallorquines: apenas se tiene en cuenta el mundo rural y no hay referencia alguna al programa de industria popular, tan caro al ministro de Carlos III. Por otro lado, la creación de la Academia de Economía Política, que debe ser contemplada en un programa de actuación regido por los mismos estatutos; el referente a que los socios de la Económica debían tener como uno de sus objetivos primordiales el conocimiento y la lectura de “libros económicos”.

La Academia se fundó como un seminario cuyas actividades quedaban fuera de las de la Junta de la Sociedad, permitiendo incluso la asistencia de personas que no fueran socios de la Económica. En enero de 1798 se presentó un plan de actividades de la Academia, cuya misión era sobre todo de consulta y discusión de obras importantes dentro de la Economía Política (...). La Academia tuvo una vida efímera, pues las reuniones duraron hasta mayo de 1800, fecha en que también finalizaron las lecturas y comentarios de la obra de Genovesi (“Lecciones de Economía Civil”); pero a pesar de su corta duración, tuvo resultados de cierta relevancia, no tanto en el sentido de *iniciar todo un proceso reformista*, como en el de *canalizar una serie de tendencias doctrinales que se daban en el seno de la Sociedad Económica y de introducir los estudios de economía, que iban a tener una continuidad catorce años más tarde con la instauración de la cátedra de Economía Política que, funda-*

da gracias a Guillermo Ignacio de Montis (miembro, en 1798, fundador de la academia), a la sazón jefe político de las Baleares, tuvo como profesor que pronunció la lección inaugural al catalán Udaldo Jaumandreu.

En cuanto al segundo nivel cabe destacar las siguientes actuaciones: una importante política educativa que se concretó en la fundación en Palma de tres Escuelas de Primeras Letras, de una Academia de Nobles Artes (la cual integraba las escuelas de Dibujo, Escultura y Arquitectura), una Escuela de Matemáticas y una Escuela de Náutica. Intentó, sin conseguirlo, la creación de un Seminario de Nobles y ayudó a que se abrieran algunas instituciones científicas como la Academia Médico Práctica o la Escuela de Física y Química. Por otra parte, la Económica llevó a cabo un conjunto de publicaciones, entre las que cabe citar, además de la ya mencionada *Nobleza comerciante* del Abate Coyer, un *Seminario Económico*, que tuvo una duración ininterrumpida de 1779 a 1820; el primer tomo de *Memorias de la Sociedad Económica Mallorquina de Amigos del País* (Palma, 1784), que recogía algunas de las memorias presentadas a la convocatoria de premios de 1782, y dos memorias sobre fomento de la agricultura y de la ganadería, que se publicaron en Valencia en 1798. (Moll Blanes/Suau Puig en Fernández, R., 1985: 286-288)

REFERENCIAS

- ANES, G., 1975: *El Antiguo Régimen: los Borbones*, M.
- CAMPOMANES, P. R. de, 1978: *Discurso sobre la Educación Popular*, Editora Nacional, M.
- CARR, R., 1969: *España, 1808-1939*, Barcelona.
- DIVERSOS AUTORES (ed. A. Alberola, E. La Parra), 1986: *La Ilustración Española. Actas del Coloquio Internacional celebrado en Alicante, 1-4 octubre 1985*, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert, Alacant.
- DIVERSOS AUTORES (R. Fernández, ed.), 1985: *España en el siglo XVIII. Homenaje a Pierre Vilár*, Grijalbo, B.
- FONTANA, J., 1988: "Conversa amb Josep Fontana" (transcr. por F. Manito y J. M. Delgado), *Cultura*, B., 15, junio, pp. 38-43.

- GINER, S., 1987: *L'esdevenidor de la nació, de la societat civil i de l'estat*, "Revista de Catalunya", 13, noviembre, pp. 18-38.
- MARTIN H., F.; MARTIN H., J., 1973: *Los seminarios españoles en la época de la Ilustración. Ensayo de una pedagogía eclesiástica en el siglo XVIII*, CSIC, M.
- MESTRE, A., 1986: prólogo de *La Ilustración Española* (Coloquio de Alicante), Alacant, pp. 6-10.
- MONES, J., 1987: *L'Obra educativa de la Junta de Comerç, 1769-1851*, Barcelona (Edcs. C.O. C.I.N. de B.)
- NEGRIN FAJARDO, O., 1987: *Educación popular en la España de la segunda mitad del siglo XVIII*, UNED, M.
- OTAZU, A. de, 1982: *La burguesía revolucionaria vasca a fines del siglo XVIII. La represión de la matxinada de 1766*, Txertoa, Donostia.
- PERONNET, M., 1984: *Vocabulario básico de la Revolución Francesa*, B., Grijalbo.
- SIMON, B., 1964: *The Two Nations and the Educational Structure, 1780-1870*, Londres, Lawren ce-Wishart.
- SOLA, P., 1988: *El Ejército Borbónico: Las Escuelas de Artillería de Cádiz y Barcelona a mediados del siglo XVIII*, "Historia 16", 142, febrero, pp. 27-34.
- TANK DE ESTRADA, D., 1984: "Conflict concerning Enlightenment Educational Institutions in Colonial México", pp. 259-272 del vol. III, de *Education and Enlightenment. International Standing Conference For The History of Education*, 6th. Session, Heft 25-IZEBF, 1984 (Wolfenbüttel-Hannover).
- USANDIZAGA SORALUCE, M., 1964: *Historia del Real Colegio de Cirugía de Barcelona*, IMH, B.
- VILAR, P., 1975: *Historia de España*, París.

NOTAS

- (1) "La penetración francesa en Guipúzcoa y en Navarra, la ocupación de Vera, Irún, Fuenterrabía, Pasajes, San Sebastián y Tolosa y su anexión a la República Francesa, y posteriormente la ocupación de Bilbao, Vitoria y Miranda de Ebro hicieron ver al gobierno español que, pese al éxito final conseguido en Cataluña con la expulsión de los franceses, era necesaria la paz... (Después del tratado de Basilea) los guipuzcoanos que habían simpatizado con la Francia revolucionaria durante la ocupación quedaron garantizados de inmunidad." (ANES, 1975: 421)

MESA 4

Reformas educativas desde la Ilustración

COORDINADOR

MANUEL DE PUELLES BENITEZ

PONENCIAS

ANTONIO VIÑAO FRAGO

Las Reformas de la Ilustración:

Proyectos y realidades, obstáculos y resistencias

MANUEL DE PUELLES BENITEZ

La Reforma Educativa del Liberalismo Español

(1812-1857): Un enfoque político

ANTONIO HEREDIA

*La Política Docente del sexenio (1868-1874) y su
filosofía subyacente*

ANTONIO MOLERO PINTADO

*Programa Pedagógico de la Segunda República
Española (1931-1936)*

RICARDO DÍEZ HOCHLEITNER

*Doscientos años de Reformas Educativas desde la
Ilustración. (La Reforma Educativa de 1970. Su
pequeña historia)*

LAS REFORMAS DE LA ILUSTRACION: PROYECTOS Y REALIDADES, OBSTACULOS Y RESISTENCIAS

Antonio Viñao Frago

En el contexto de estas Jornadas sobre “Doscientos años de reforma educativas desde la Ilustración”, se me propuso escribir (y hablar) sobre “Las Reformas de la Ilustración”. No sobre la reforma ilustrada, sino sobre “las reformas”, así, en plural. Este matiz, importante matiz, refleja el carácter vario, coyuntural y disperso del reformismo ilustrado. Y no sólo en el campo educativo, sino también en el social y económico.

No existió, pues, una reforma educativa ilustrada, sino varias reformas parciales, aisladas en el tiempo, así como en sus propósitos y alcance. Ello no significa negar la existencia de un ideario ilustrado o de rasgos ideológicos y características comunes en la génesis, formulación y aplicación de dichas reformas. Pero sí indicar, ya desde un principio, que no existió una reforma global (tal y como hoy entendemos este término) sino actuaciones concretas en ámbitos y momentos definidos, sin continuidad o coherencia suficientes. Y la razón es obvia. Como mostraremos, no hubo un programa o proyecto educativo ilustrado, impulsado por un grupo, partido o bando cohesionado, con poder y tiempo para llevarlo a cabo de forma general y decidida y una administración o agentes que aseguraran su aplicación. En suma, hubo ilustrados, incluso grupos de ilustrados, mas no Ilustración; al menos como un movimiento o grupo suficientemente compacto y coherente, poderoso, en algún momento, para hacer realidad siquiera una parte de su programa o ideas.

La perspectiva tradicional sobre estas reformas, ha prestado atención, con preferencia, a los discursos teórico y legal, al pensamiento o ideas, a los proyectos y a la legislación, a lo que se escri-

bió, propuso y legisló, con alguna consideración, a título de ejemplo, de lo que se hizo, de lo actuado. Nuestra perspectiva, será diferente. Las alusiones a lo propuesto y legislado son, desde luego, necesarias, pero lo que nos interesa son las diferencias, primero, entre lo que se pretendía y lo que se legislaba y, después, entre lo que se legislaba y lo que efectivamente se hacía. Todo ello en el contexto de un proceso de debilitamiento progresivo —y adulteración, cuando no torpedeamiento— de cada reforma concreta y del espíritu general de reformas.

De este modo, al invertir el punto de vista, se corre desde luego el peligro de terminar afirmando que poco o nada se innovó, que no hubo reformas (lo que supone negar la posibilidad de este mismo discurso). Aún con tal riesgo, este enfoque permite captar la otra cara del fenómeno: las resistencias y obstáculos (instituciones, mentales, corporativos), la influencia de determinados acontecimientos y las fluctuaciones del poder político (motín de Esquilache, expulsión de los jesuitas, revolución francesa, guerra con Francia) o las contradicciones, ambigüedades y límites del ideario y reformas ilustradas.

Contrastar un hecho u objeto con su opuesto permite captar más adecuadamente su naturaleza. La de ambos extremos. Es más, ninguno de ellos tiene sentido sin el otro. Sólo es aprehensible como reacción o confrontación. De aquí que uno de los modos de conocer que fue la Ilustración sea conocer las resistencias y obstáculos, es decir, a quienes se oponían a ella. Y viceversa. Por otra parte, al confrontar proyectos y realidades es posible, además, distinguir entre lo que es consecuencia de las reformas o de la propia evolución o fuerza de los hechos (por ejemplo, en la disolución del sistema de enseñanza gremial o en la decadencia de las universidades). Atender más a las continuidades que a los cambios, a las contradicciones que a las coherencias. Insertar las reformas en el contexto social y político en el que se gestaron, formularon y aplicaron. Analizar sus objetivos y pretensiones últimas, las acciones y medidas adoptadas, los medios y recursos afectados, sus posibilidades y límites, los efectos no queridos o no imaginados, opuestos o simplemente diferentes de los inicialmente buscados. Es decir, el proceso de adaptación o deformación de la idea inicial al entrar en contacto con la realidad para modificarla.

Queda por último referirnos, en estas consideraciones previas, a las reformas que van a ser objeto de análisis y a la estructura general del texto. Excluimos, como es obvio, la teoría o pensamiento, los abundantes discursos, proyectos o planes sobre educación, impresos o manuscritos (aunque aludamos a ellos o los tengamos en mente). Nos centraremos en aquellas reformas llevadas a cabo desde el poder público estatal por sí mismo, por asociaciones promovidas desde él (*sociedades económicas*) o por particulares con su apoyo (Instituto Asturiano de Jovellanos). Quedan fuera las actividades educativas de obispos y clérigos reformistas (Climent, Armanyá, Tavira...), de tal modo que las referencias a esta cuestión sólo tendrán por objeto situar las reformas ilustradas en un contexto social e ideológico más amplio.

Incluso así delimitado, el conjunto de reformas a considerar parece excesivo para un trabajo de estas características. Una exposición detallada —en un grado siquiera mínimo— de las reformas universitarias, de las innovaciones introducidas en la enseñanza profesional y técnica, en el campo de la ciencia, de la enseñanza de primeras letras y en esa amplia diversidad de establecimientos que constituyan lo que hoy llamamos educación secundaria —escuelas de latinidad y gramática, colegios, seminarios—, por no añadir determinadas enseñanzas especiales —ejército, marina, ingeniería—, resulta imposible. Hemos preferido por ello, tras una referencia general a los principios básicos de dichas reformas —y de la Ilustración—, tratar, con cierto detalle, determinadas reformas parciales o aspectos comunes a todas o la mayor parte de ellas, con especial atención a aquellas que, a diferencia de la universitaria y la de los colegios mayores, no han gozado de las preferencias de los historiadores.

IDEAS O PRINCIPIOS BASICOS DE LA REFORMA

Existe un acuerdo básico, expresa o tácitamente aceptado, acerca de las ideas o principios que presidieron las reformas ilustradas. Con unos u otros matices, con una u otra interpretación, pero casi con idénticos términos, una y otra vez se repiten las palabras clave, algunas de ellas patrimonio compartido con otros períodos o

movimientos ideológicos y otras más peculiares y propias. La referencia —rápida referencia— a ellas tiene por objeto no ya ofrecer un panorama ideológico general y previo, sino destacar su carácter de discurso ideológico que justifica y apoya unas prácticas determinadas, elaborado y utilizado bien por los mismos ilustrados, bien por la historiografía posterior que de ellos se ha preocupado. Otra cosa —como en todo discurso ideológico— es la veracidad o desarrollo real de tales palabras.

Términos compartidos con el liberalismo posterior (excluyendo el liberalismo radical) son los de *centralización, uniformidad y secularización*. Tomado, asimismo, del proceso de constitución y afirmación estatal frente a la iglesia romana, es decir, de la monarquía absoluta frente al obispo de Roma o papado, hallamos, junto a los tres anteriores, el de *regalismo*. Relacionados con la revolución industrial, los de *razón y racionalidad, utilitarismo y saberes útiles, ciencia y técnica, o sea, progreso y luces*. Desde un punto de vista político (frente a la sociedad estamental tradicional y el liberalismo burgués), lo específico de la Ilustración es la *moderación* y el *reformismo social y económico*, la consolidación (no la quiebra) de la sociedad estamental desde nuevas bases ideológicas y en provecho de nuevas élites, es decir, su renovación. El desplazamiento de las “inútiles” y “estériles” élites tradicionales —aristocracia y clero conservadores— por otras también ennoblecidas o clericales, pero apoyadas en el saber y en su contribución a la *felicidad, utilidad y prosperidad* de la nación o del pueblo (frente a la libertad, igualdad y fraternidad liberales con su acento en el punto de partida y despreocupación por las consecuencias reales, la tréada ilustrada constituye toda una justificación por los resultados de las desigualdades estamentales). De ahí que los instrumentos para difundir sus ideas y aplicar sus programas sean no la intervención directa, sino el *fomento*, el hacer que otros hagan, el promover y sobre todo utilidad, de sus propuestas. Y junto al fomento, como panacea, la *cultura escrita* y la *educación*, el impreso (catecismo, cartilla, periódico, libro...) y la enseñanza, como no, de saberes útiles, pero también la inculcación de ideas y prácticas religiosas y morales, de buenas maneras, de hábitos de orden, trabajo y productividad. La cuasiobsesiva preocupación ilustrada por la educación no es sino consecuencia de la fe puesta en ella como instrumento de cambio social regulado frente a la revolución, el

motín o la revuelta, frente a la disolución de las jerarquías estamentales. Sólo así se explica su reacción, virulenta reacción, ante los acontecimientos revolucionarios franceses y su ceguera, en casos significativos, ante las nuevas realidades y cambios sociales que estaban produciéndose.

EL CONTEXTO POLITICO DE LAS REFORMAS. LA EXPULSION DE LOS JESUITAS

No hay Ilustración sino ilustrados. Pero tampoco hay ilustrados aislados (quizás Feijóo, por su carácter de precedente y su pertenencia a la orden benedictina). Una rápida geografía de la Ilustración permite captar la existencia, aquí y allá, de grupos aglutinados en torno a una institución, el poder político, una sociedad o tertulia. Hay grupos definidos y asentados. Por ejemplo, el sevillano (Arjona, Lista, Blanco-White, Matute, Reinoso, Trigueros, Marmol...) integrado en la Academia Particular de Letras Humanas, creada en 1793, y la Sociedad Económica sevillana, donde abunda el "modus vivendi" clerical y el gusto por las humanidades literarias, o el vasco, formado por miembros y profesores de la Económica Vascongada de Amigos del País y el Seminario de vergara (conde de Peñaflorida, Marqués de Narros, Altuna, Ibañez de la Rentería, Foronda...), más preocupado por las ciencias sociales y de la naturaleza, así como por sus aplicaciones técnicas. Hay otros, como el valenciano, integrado por personalidades cultural y académicamente relevantes (Mayans, Muñoz, Pérez Bayer, Cavanilles, Blasco, Cerdá Rico, Jaime Villanueva...), cuya influencia social y política no se corresponde (sobre todo en el caso de Mayans, alejado de los centros de poder madrileños y retirado a su pueblo natal, Oliva, desde 1739 a 1767), salvo en determinados instantes, con dicha relevancia. En otros casos, las afinidades proceden de opiniones similares (las lecturas, los libros, la poesía, la historia), la amistad, una abundante correspondencia y/o la pertenencia a alguno de los cuerpos de la administración civil o militar (Jovellanos, Meléndez Valdés, Forner, Vargas Ponce, Cadalso...) que propician encuentros y una formación, preocupaciones y mentalidad similares.

Pero el grupo que ahora nos interesa de un modo particular es el de los ilustrados que ocupan el poder político (es decir, puestos relevantes en el sistema de Secretarías de Estado y del despacho y Consejos del antiguo régimen), los más destacados de los llamados "manteistas", "golillas", "covachuelistas", o "abogados": Roda, Moñino —conde de Floridablanca— y Campomanes. A Aranda lo incluimos en el llamado "partido aragonés", algo distanciado del anterior, pero tampoco integrado en el bando "aristocrático", "español", "castizo", opuesto a las reformas, partidario decidido del orden estamental tradicional y aliado del partido "colegial" y del "jesuítico", opuestos asimismo y afectados negativamente por dichas reformas.

La confluencia en el poder de Roda (nombrado Secretario de Gracia y Justicia en 1765, se mantuvo en el cargo hasta su muerte en 1782), Floridablanca (fiscal del Consejo de Castilla en 1766 y Secretario de Estado y Guerra desde 1777 a 1792) y Campomanes (fiscal del Consejo de Castilla desde 1762 y a la vez de su Cámara desde 1767 y gobernador del Consejo de Castilla desde 1762 y a la vez de su Cámara desde 1767 y gobernador del Consejo de Castilla desde 1783 hasta 1791), junto con el nombramiento de Aranda para la Secretaría de Estado y Guerra en 1766 (cargo en el que estuvo hasta 1773), hizo posible acometer un programa reformista. Nada sistemático o global. Ni siquiera previamente trazado. Las diferencias entre ellos y entre sus ideas acerca de cómo y quiénes debían llevarlo a cabo (aparte debilidades y resistencias a las que aludiremos) eran demasiado grandes. Más que coincidir en un plan general de lo que se pretendía, lo que existía era una cierta mentalidad e intereses comunes en cuanto fracción de una élite que desplazaba a otra (aristocracia y clero tradicionales, colegiales y jesuitas) y ese sentido oportunista y pragmático característico de la alta burocracia. La primera y casi única ocasión de consolidar su situación en el poder, en detrimento de la casta colegial y del partido jesuítico (hasta entonces preeminentes en la administración eclesiástica y civil, en los Consejos, tribunales y cátedras), fue propiciada por el motín de Esquilache, las revueltas populares de 1766 y la supuesta o real participación en ellos de los *jesuitas*. Su *expulsión* en 1767, (un hecho excepcional si se compara con todas las cautelosas reformas posteriores), sería el detonante que abriría las puertas a las reformas de las enseñanzas universitaria y secundaria.

Una posible aproximación —la más usual, desde la perspectiva educativa— a las consecuencias y reformas introducidas tras y a causa de dicha expulsión, consiste en analizar las disposiciones o medidas tomadas para suplir la red escolar desmantelada (por ejemplo, la Real Provisión de 5 de octubre de 1767, para la instalación de escuelas de primeras letras y de latinidad y retórica y la selección por oposición, de sus maestros y profesores), los proyectos de reforma universitaria que originó (por ejemplo, el plan Olavide para Sevilla, de 1768, o la creación de los Reales Convictorios Carolinos de Salamanca y Valladolid, para el estudio de las lenguas orientales, teología dogmática, medicina y matemáticas) o los nuevos establecimientos de enseñanza secundaria que se crearon (Reales Estudios de San Isidro y Seminarios de Nobles).

Pero caben otras perspectivas diferentes. Una de ellas —en aplicación del principio de secularización— dirige su análisis hacia el destino dado a sus bienes muebles (objetos artísticos, ornamentos, boticas, bibliotecas...) e inmuebles (edificios —colegios, conventos, iglesias, residencias, noviciados—, tierras) y rentas. Uno de los destinos posibles era el educativo. Pero había otros.

En otro lugar hemos estudiado —y pormenorizado— como el nacimiento y consolidación de los Institutos de segunda enseñanza y las Escuelas Normales, a mediados del XIX, fue posible, entre otras razones, por el destino a este fin de unos pocos conventos y de las rentas de también una mínima parte de la propiedad inmueble desamortizada, que se sustraía, así, a la venta pública. En este caso, en 1767, el proceso seguido sería el inverso: sólo dos edificios de un total de 143, propiedad de los jesuitas expulsos, fueron objeto de venta pública (integrándose, además, en las temporalidades la cantidad obtenida). El resto, hasta 141 (por vía directa o indirecta, de un modo exclusivo o compartido —de aquí que la suma total de usos asignados supere dicha cifra—), se asignaron a otras órdenes o congregaciones(13) o se destinaron a cárceles(1), cuarteles(1), hospitales(8), usos episcopales(1) o del común (2), beneficencia —casas de misericordia, hospicios, expósitos, recogimiento de mujeres—(23) y educación(155).

Entre estos últimos usos, algunos eran de índole excepcional —enseñanza de la lengua griega(2), aritmética o matemáticas(3) y náutica(3), escuela de niñas(1) y casa-colegio de niñas(3)—. A otros edificios(7) se les daba un destino universitario, lo que, en

algunos casos (Salamanca, Valladolid, Sevilla) suponía la reordenación o una nueva organización de la Universidad en cuestión. Otros, en buen número(33), se dedicaron a la formación del clero; es decir, a seminarios conciliares(18 de ellos), clericales, de misiones o de corrección. Otros(5), a la configuración de una nueva educación secundaria de élite: Reales Estudios de San Isidro, Seminario de Vergara y Seminarios de Nobles de Barcelona, Valencia y Sevilla. Y otros usos(98) por último, mantenían, ahora bajo el control local, los estudios de primeras letras y latinidad y retórica (con o sin pensión o casa de pupilos), según la siguiente distribución:

| | |
|--|----|
| – escuelas de primeras letras, latinidad y retórica y casa de pupilos..... | 63 |
| – escuelas de primeras letras y latinidad y retórica..... | 28 |
| – escuelas de primeras letras..... | 3 |
| – escuelas de latinidad y retórica..... | 2 |
| – escuelas de primeras letras y casa de pupilos..... | 1 |
| – escuelas de latinidad y retórica y casa de pupilos..... | 1 |

Esta relación, elaborada a partir de la adscripción inicial (tal y como figura en la “parte tercera”, impresa en Madrid en 1769, de la *Colección General de las Providencias hasta aquí tomadas sobre el entrañamiento y ocupación de temporalidades de los regulares de la Compañía*) deja a un lado el destino de las iglesias a usos parroquiales (via anexión o creación de nuevas parroquias) u oratorios, o su venta e incorporación de lo obtenido a la fábrica parroquial en cuestión, así como el de las boticas, bibliotecas u ornamentos de culto. E interesa, no tanto por la información en sí misma (no todos los destinos asignados se hicieron realidad, aunque sí la gran mayoría de ellos) cuanto por reflejar la importancia de la operación en su conjunto y el destino preferentemente eclesiástico y educativo-asistencial (de responsabilidad municipal) de dichos bienes y rentas.

Otra perspectiva posible, por último, sitúa esta decisión en el contexto —ya aludido— de la lucha por el poder entre diversas fracciones o grupos de la élite política. Más en concreto, ayuda a explicar la alianza y relaciones del partido o grupo “jesuítico”, de los jesuitas expulsos (algunos de los cuales bien pueden caracteri-

zarse como ilustrados), con el partido o grupo “aristocrático”, “español” o “castizo” y, de ambos, con el de los “colegiales” afectado a raíz por la reforma de los colegios mayores emprendida en 1771 y desplazado de los centros de poder por los “golillas” o “manteístas”. Sin tener en cuenta este entresijo de intereses, alianzas y conflictos, no pueden entenderse ni analizarse las resistencias a las reformas aprobadas (o a los proyectos), los vehículos a través de los que dichas resistencias se instrumentaban y la debilidad —timidez, moderación, transacciones, compromisos— con la que tales reformas se llevaron a cabo. En suma, su disolución, no aplicación u olvido en aras del mantenimiento de la cohesión necesaria entre la nobleza, alta burocracia, la iglesia —clero secular y regular— y la monarquía para no poner en peligro esta última y la sociedad estamental en que se apoyaba. Sólo desde esta perspectiva pueden comprenderse los avatares y fracasos de alguna de las reformas emprendidas. Veámos sino, en un rápido recorrido, algunas de ellas.

Las reformas universitarias y en la enseñanza secundaria

Este epígrafe podría muy bien llevar el siguiente subtítulo: “de cuanto más fácil es levantar un edificio de nueva planta que mejorar o remozar otro ya construido, con los propietarios e inquilinos dentro”. En especial, cuando este último no nos pertenece y carecemos de recursos —poder y finanzas— para llevar adelante la reforma que deseamos. Y mucho más, todavía, si su ejecución queda en manos de los mismos propietarios e inquilinos —conformes cuando no gustosamente acordes con la actual disposición del inmueble— y no es posible no ya sustituirlos sino incluso introducir otros nuevos.

Los acontecimientos básicos de las *reformas universitarias* son ya conocidos: la expulsión de los jesuitas como motivo y principio; los proyectos o planes de Mayans (1767) para todas las universidades, redactado por encargo de Roda, y de Olavide (1768) para la de Sevilla, también por encargo gubernamental en su calidad de Asistente de la ciudad; la creación de los directores (1769) y censores regios (1770) como agentes estatales de control; los

nuevos planes de estudios aprobados para cada universidad desde 1771 a 1786; la Real Cédula de 22 de enero de 1786 que, al menos sobre el papel, uniformizaba la organización universitaria; y, como complemento básico, la reforma de los colegios mayores emprendida en 1771.

Desde una perspectiva general y a medio plazo la institución universitaria mostró una capacidad envidiable para diluir cualquier reforma sustancial. Un observador situado a cierta distancia histórica de los acontecimientos apreciaría más las continuidades que los cambios. En primer lugar, las reformas aprobadas seguían una línea más moderada que las propuestas por Mayans y Olavide. En segundo lugar, las innovaciones en los planes de estudio —punto clave de las reformas— afectaron más a los autores o libros de texto utilizados —leídos— que a la introducción y difusión de nuevas disciplinas. Y, en el primer aspecto, siguiendo una orientación ecléctica, sin modificaciones importantes. Nada notable, al menos, en la facultad de Artes donde continuó predominando la lógica aristotélica y el escolasticismo. Tímidas inclinaciones jansenistas y regalistas en las de Teología y Cánones. Más atención al derecho patrio e introducción del derecho natural y de gentes —suprimido en 1794— en la de Leyes. Nuevos y modernos autores en algunas de Medicina. Pero ningún cambio fundamental que, por ejemplo, alterara el predominio de las facultades de Leyes y Cánones, introdujera la ciencia moderna (química, física, matemáticas,) modificara el carácter eclesiástico de la institución o lograra acabar con el proceso de decadencia (descenso del número de alumnos y falta de recursos) que la universidad venía arrastrando o los males una y otra vez advertidos (absentismo, temor a la novedad, relajación de la disciplina, abusos en las certificaciones y colación de grados, espíritu de partido y disputa...). Incluso la única reforma que puede merecer el nombre de tal —la de los colegios mayores— sólo sirvió para sustituir la “casta colegial” por otra nueva que reprodujo los hábitos y actitudes de la anterior, de tal modo que su final, bajo Carlos IV, no fue su transformación en instituciones integradas en la universidad correspondiente, sino su supresión de hecho. Bien poco, en suma, para las energías y atención prestadas a esta cuestión.

Aquí y allá, en alguna universidad (Salamanca, Valencia) y en algún momento determinado, es cierto que, en los años finales del

siglo, se observa la presencia de profesores innovadores. También los hubo, por aquellos años, en otros establecimientos (Seminario de Vergara, Seminario de San Fulgencio de Murcia, Reales Estudios de San Isidro). Pero no fue ésta la tónica general. Dichos grupos destacan justamente por su carácter excepcional. No es en las universidades donde hay que buscar las innovaciones curriculares, las nuevas disciplinas, la enseñanza y cultivo de la economía política, derecho natural, comercio, náutica, física, química, metalurgia, cosmografía, botánica, cirugía, lenguas vivas, geometría, arquitectura, dibujo, ingeniería, mecánica, minería o agricultura, es decir, de aquellas materias que consideramos más específicamente “ilustradas”, sino en instituciones ajenas a ellas, dependientes de la administración estatal —civil o militar— o promovidas por ella (como las sociedades económicas) o de iniciativa particular (juntas de comercio, Instituto Asturiano). Ni siquiera encontramos en la universidad los focos de renovación de las humanidades clásicas y castellanas, sino, en todo caso, en los Reales Estudios de San Isidro, seminarios de nobles, academias literarias, Real Biblioteca, Reales Academias de la Lengua e Historia, tertulias y el mundo editorial.

Las reformas emprendidas en el ámbito de lo que hoy llamamos *educación secundaria* tuvieron, en parte, un signo diferente. Aquí también había, por un lado, que remozar un más que vetusto edificio —las escuelas de latinidad y gramática—, pero, a la vez, había que crear nuevos establecimientos que, sustituyendo a los de los jesuitas expulsos, ofrecieron una educación ilustrada a los vástagos de la nobleza y clases acomodadas. Fruto de esta necesidad fueron los Reales Estudios de San Isidro de Madrid y unos pocos seminarios de nobles erigidos con diversa fortuna.

Los objetivos de la política ilustrada en relación con las *escuelas de latinidad y gramática* fueron, en síntesis, los siguientes:

- Aplicar la célebre pragmática restrictiva de 1623, que limitaba su creación a las ciudades o villas con corregidor y exigía una renta no inferior a 30 ducados, a fin de evitar, según palabras de Campomanes en un informe de 1767, “con discreción y prudencia el que los hijos de jornaleros y artesanos pobres que no pueden matenerlos cómodamente en los estu-

dios, los dediquen a ellos, debiendo en este caso aplicarlos a las artes y oficios”.

- Mejorar la calidad de los preceptores o maestros, exigiendo la selección mediante oposición, municipalizando las cátedras de los jesuitas expulsos, excluyendo en las oposiciones a los miembros de órdenes religiosas y prohibiendo la enseñanza de los “leccionistas” sin título (Real Provisión de 5 de octubre de 1767).
- Favorecer la enseñanza, en ellas, del castellano frente al latín, introduciendo la gramática castellana, aprobada por la Real Academia, la retórica también castellana, la lectura de los clásicos del siglo de oro y el aprendizaje en castellano de gramática latina.

En cuanto al primer objetivo, de índole restrictiva, poco o nada pudo hacerse. Los intentos de conocer y controlar el número de escuelas resultaron vanos, a causa, como indicaremos, de la inexistencia de una administración y agentes eficaces. En números globales, las estimaciones de R. L. Kagan, a partir de los datos fragmentarios del censo de estas escuelas llevado a cabo en 1764-1767, han fijado en unos 25.000 los alumnos que asistían a ellas. Pues bien, el “Estado de estudiantes” del curso 1830-1831, recogido en la *Gaceta de Madrid* del 23 de febrero de 1833, al final del antiguo régimen, cifraba dichos alumnos en 26.275.

La restricción del número de cátedras o escuelas y alumnos guardaba relación, a su vez, con la mejora de la calidad de sus titulares y enseñanza. Faltan estudios que comprueben el grado de cumplimiento de los objetivos indicados. En cuanto a la secularización —vía municipal— de estas escuelas, nunca fue aceptada, por ejemplo, la propuesta de la Real Academia Latina Matritense, realizada en 1767 tras la expulsión de los jesuitas, de monopolizar las enseñanzas de latinidad en Madrid, excluyendo al clero secular y regular. La exclusión de este último no llegó a hacerse efectiva; buena parte de las escuelas del país fueron ocupadas por eclesiásticos y, por otra parte, los ilustrados tampoco querían fortalecer los gremios de profesores. De aquí, por ejemplo, que ni siquiera la Real Cédula de 21 de julio de 1770, que reconocía a la citada Academia el monopolio de la concesión de títulos para enseñar latín

en Madrid, se aplicara de un modo riguroso y que las quejas por la existencia de "leccionistas" sin título se reprodujeran año tras año. En estas condiciones (inexistencia de establecimientos públicos estatales y diversidad de intereses en juego —municipios, clero secular, clero regular, gremios de preceptores—) todo hace dudar de la eficacia y difusión de la Real Cédula de 23 de junio de 1768 que declaraba obligatorio enseñar la gramática latina en lengua castellana o de las gramáticas latinas en castellano de Mayans (1768) e Iriarte (1771). Aparte las resistencias ofrecidas por los intereses en juego, las dificultades de fondo eran obvias: ¿dónde encontrar y dónde formar a los preceptores de estas escuelas? ¿en las no renovadas facultades de Artes? ¿en los no controlados seminarios? ¿Cómo renovar, además, a los preceptores existentes? La única solución posible para estos establecimientos sería la adoptada a mediados del XIX por los liberales: su supresión e integración —de rentas y profesores— en los Institutos de segunda enseñanza. Las escuelas de latinidad y gramática era un típico producto del antiguo régimen y con él habrían de morir.

La *creación de nuevos establecimientos docentes no universitarios* para la educación de la nobleza y clases acomodadas, y sustitución, a la vez, de los colegios de los jesuitas expulsos, implicaba todo un debate acerca del tipo de educación que se pretendía en relación con estos grupos sociales.

Las críticas a la nobleza tradicional, hereditaria, ociosa y absentista son usuales, conforme avanza el siglo, entre los ilustrados. Incluso a veces virulentas. Pero no son ataques al orden nobiliario en sí mismo, ni a la idea de ennoblecimiento que ellos mismos perseguían. Simplemente a ese tipo de nobleza se opone otra basada en la virtud, los servicios personales a la sociedad, el rey o el estado y la labor de mecenazgo, promoción, fomento y reforma en los sectores económico, asistencial, cultural y educativo. Esta idea del ennoblecimiento justificado por los resultados y acciones (o, si se prefiere, de los servicios prestados que justifican el privilegio nobiliario) precisaba una instrucción adecuada. A su vez, otro aspecto de la política ilustrada, la equiparación entre nobleza y gentes o clases acomodadas, la apertura estamental hacia nuevos grupos sociales y profesionales cuya función social destacada les hacía acreedores a la consideración de vasallos distinguidos, propició la erección de una serie de establecimientos docentes aprove-

chando edificios y rentas de los jesuitas y la configuración por Campomanes, en 1785, de un programa —frustrado— de creación de seminarios o colegios para la “nobleza y gentes acomodadas”.

Estos nuevos establecimientos, por otra parte, ofrecen diferencias significativas en su organización, objetivos y planes de estudios. El centro modelo, sin duda, fueron los Reales Estudios de San Isidro, creados en 1770, en el edificio y con las rentas del que había sido Colegio Imperial de los jesuitas. Con un plan de estudios tradicional, similar al del establecimiento anterior y al de las facultades de Artes, contó con un buen plantel de profesores seculares seleccionados mediante oposiciones a las que concurrían aspirantes de todo el país.

Los seminarios de nobles fueron erigidos asimismo con el apoyo oficial y sobre la base de los edificios y rentas que los jesuitas tenían en Madrid, Barcelona y Valencia. De los tres, el madrileño fue el que contó con un plan de estudios más completo —de carácter ecléctico— y los mejores profesores. Su organización y clima, la condición militar de sus directores, dieron al centro una marcada orientación hacia la formación para la milicia de sus alumnos. Muy diferente de las tres anteriores, por su orientación más científico-técnica y laicista, fue el Seminario de Nobles de Vergara. El carácter aplicado y utilitario de sus estudios —aún cuando también se impartían las disciplinas tradicionales y de adorno, propias de este tipo de centros— y la admisión de alumnos externos, le acercaban a otros establecimientos típicamente ilustrados tales como el Instituto Asturiano de Gijón y las cátedras de las juntas de comercio o consulados.

Una Real Cédula de 25 de octubre de 1787 mandaba a las universidades que, para la recepción del grado de bachiller, incorporaran los estudios realizados en los seminarios de nobles de Madrid, Vergara y Valencia y en los Reales Estudios de San Isidro de Madrid. Con ella se integraban en el sistema educativo estos nuevos establecimientos. Pero la reforma no pudo llevarse más allá. Cuando en 1785, a iniciativa de Campomanes, se promueven, desde el Consejo de Castilla y con el apoyo de las sociedades económicas la creación de seminarios de nobles, a imitación de los de Madrid, Valencia y Vergara, las respuestas (León, Jaén, Valladolid, Santiago, Granada, Murcia, entre otras localidades) y lo infructuoso de las gestiones mostrarán las dificultades económicas, la crisis de

dichas sociedades o bien que los edificios y rentas de los jesuitas, con los que se contaba para tal fin, habían sido ya dedicados a otros menesteres. Llegó incluso a encargarse, en 1786, la elaboración de un plan de estudios general a una comisión de la que formaba parte Vargas Ponce, autor principal de un plan ecléctico y modernizante que, entregado en 1788, no llegó siquiera a aprobarse. Todo quedó pues, como tantos otros proyectos, en un programa de buenas intenciones.

Una oportunidad truncada: las enseñanzas científicas, profesionales y técnicas

La atención y el interés por la ciencia y la técnica, los “saberes útiles”, fue uno de los rasgos típicos de la Ilustración. Y, en algunos aspectos concretos, es aquí donde hallamos sus principales logros. En las dos últimas décadas del siglo se crean toda una serie de instituciones dedicadas a estos “saberes” (o se revitalizan otros ya existentes): jardines botánicos, gabinetes de historia natural, colegios de cirugía, observatorios astronómicos, laboratorios químicos o metalúrgicos, gabinetes de física y escuelas de ingenieros. Se contratan expertos y científicos extranjeros y se conceden pensiones para viajar al exterior con fines de estudio y/o conocimiento de las últimas invenciones y adelantos. Se llevan a cabo expediciones científicas. En 1785 se proyecta incluso, como culminación de toda esta política, una Academia de Ciencias a ubicar en un nuevo edificio —el actual Museo del Prado— que no llegará a erigirse.

En este vasto programa de renovación científica se actúa, además, no sólo promoviendo (por ejemplo, las cátedras de dibujo y agricultura a través de las sociedades económicas), sino sobre todo de un modo directo. Es decir, dedicando a esta cuestión fondos estatales. No en balde estos saberes útiles (cultivados también por las juntas de comercio y consulados) guardaban una estrecha relación con aspectos económicos (producción agraria y de manufacturas, fábricas reales, transportes y comunicaciones), políticos (imperio colonial, ejército), humanos (salud pública) y un buen número de profesiones emergentes del mundo de la producción y del comercio.

Este desarrollo científico y tecnológico adoleció, sin embargo, de dispersión y descabezamiento. Ello originó, en muchos casos, dificultades y cierta debilidad institucional (e inestabilidad) en los nuevos centros o establecimientos creados o renovados. Como hemos indicado, nunca llegó a constituirse una Academia de Ciencias. Es cierto, por otra parte, que se puso más énfasis en la ciencia aplicada, en lo práctico y utilitario, que en lo teórico. Más en el experto que en el científico. También que este desarrollo se vió frenado por la militarización (supeditación a las necesidades y objetivos militares y sujeción de los científicos a la disciplina y jerarquía militares) de algunas disciplinas y cuestiones y las pugnas corporativas entre diferentes cuerpos o servicios de la administración o grupos profesionales. Pero por encima de todo queda ese interés por implicar a la nobleza, clero y clases acomodadas en la difusión de la ciencia moderna (y, sobre todo, en sus aplicaciones útiles) y el decidido apoyo estatal (institucional y financiero) por crear y renovar centros y establecimientos y favorecer el intercambio científico con el exterior. Suficiente, como un primer paso, si los acontecimientos de 1808 y el negativo reinado de Fernando VII no hubieran dado al traste, por razones financieras e ideológicas, con esta política de promoción científica y técnica que los liberales tendrían que reiniciar, cuarenta años más tarde, como casi nada hubiera existido.

El amplio y diverso campo de la enseñanza profesional y técnica que hoy llamaríamos de "nivel medio", quedó casi todo en manos de las juntas de comercio y consulados, así como de las sociedades económicas. Durante la segunda mitad del XVIII, especialmente en su último tercio, es justamente cuando se inicia el proceso de institucionalización de las enseñanzas técnicas (comercio, náutica, nobles artes, dibujo, química aplicada, agricultura, mecánica). Algunas de ellas (por ejemplo, la náutica donde, en 1790, llegó incluso a dictarse una *Instrucción general* para su enseñanza) con una clara presencia activa estatal. Pero la mayoría gracias a las entidades antes reseñadas (es conocida tanto la destacada labor, en este campo, de la Junta de Comercio de Barcelona y del Consulado de Málaga, como que fue en estas actividades educativas —y no en las de primeras letras— donde más énfasis pusieron las sociedades económicas), sin que en ningún momento llegaran a coordinarse o regularse de un modo general y uniforme y

corriendo, además, diferente suerte. Una suerte ligada al desarrollo de las fuerzas productivas de cada sector específico. Ello explica, por ejemplo, el escaso desarrollo o mejora de la formación profesional artesanal —a la que seguidamente aludiremos— o la escasa fortuna de las cátedras y escuelas de agricultura, pese a los apoyos estatales recibidos (legislación incluida). El desarrollo de la agricultura no era tanto cuestión de nuevas técnicas o de la difusión de la ciencia agrícola, cuanto de cambios estructurales en el régimen de propiedad de la tierra, sus rentas (supresión del diezmo) y comercialización de sus productos (ampliación del mercado), cuya consecución era una condición si no suficiente si al menos necesaria para interesar al agricultor en dichas cuestiones.

En el ámbito de la formación profesional gremial o de los operarios, la de primer nivel, las reformas ilustradas no fueron más allá de los proyectos e intenciones. Ni las propuestas de Campomanes (orientadas no hacia la disolución del sistema de formación gremial, sino a su mejora y control —con la colaboración de las sociedades económicas—, así como a la difusión del sistema de trabajo a domicilio frente al fabril) ni las bien diferentes de Jovellanos (partidario de la supresión de los gremios y de la creación de dos tipos de escuelas: unas de formación profesional en los principios generales y otras en los específicos de cada arte particular) tuvieron no ya aplicación sino formulación gubernativa o legislativa. En este caso, la crisis de 1808-1833 no vino a cercenar nada nuevo. Simplemente, disueltos los gremios y debilitado el sistema de formación de aprendices, habría que esperar al siglo XX, y bien entrado el siglo XX, para hallar un programa global de formación profesional estatal en escuelas específicas.

La enseñanza de primeras letras: ¿desinterés o impotencia?

Uno de los lugares comunes, entre los estudiosos de las reformas educativas ilustradas, ha sido aludir al escaso interés mostrado por la enseñanza de primeras letras en comparación con el prestado a las enseñanzas universitarias y técnicas. Hoy esta opinión (productos más del desconocimiento que del saber) precisa ser matizada. Establecer comparaciones resulta siempre difícil. Las refe-

rencias a la enseñanza de las primeras letras, en las memorias, planes, informes y escritos de los ilustrados, son bastante numerosas. La educación del pueblo, de los niños en general, era una de sus preocupaciones. Eso sí, por razones moralizadoras y de control social, pero desde perspectivas y con recetas muy diferentes: desde la nacional, pública y laica de Cabarrús (por lo demás, excepcional) hasta las clericales de Sarmiento y Floridablanca, pasando por las eclécticas de León de Arroyal o Jovellanos.

La política estatal ilustrada en relación con la enseñanza de primeras letras no difiere, en sus rasgos generales, de la seguida en otros niveles educativos: tímida centralización, fomento, escasa y débil actuación directa, incapacidad financiera y necesidad de contar con la colaboración de quienes se oponían a las luces y reformas. Los intereses a tener en cuenta eran, además, diversos. Primero, el poder municipal, las oligarquías locales, directamente responsables del mantenimiento y extensión de la red escolar. Después, los maestros agrupados en gremios o hermandades, deseosos de controlar y limitar el acceso a la docencia, el número de escuelas, con el argumento de mejorar su calidad. Además, cómo no, la iglesia en muy diferentes aspectos y maneras: control del acceso a la docencia y de los conocimientos y enseñanza de la doctrina cristiana; párrocos y religiosos (escolapios, sobre todo) dedicados a esta enseñanza; promoción directa de escuelas; catequesis infantil. Por último, el estado, los reformistas ilustrados, interesados en controlar a los tres poderes anteriores, corregir corruptelas y fomentar su actuación en esta enseñanza.

La centralización y control estatales prácticamente no existieron. En ningún momento, desde el estado, por sí o en colaboración con otros poderes o agencias, se proyectó, emprendió o promovió un programa determinado de escolarización o alfabetización (a diferencia, por ejemplo, de lo acaecido en Suecia, Escocia y Prusia o incluso Portugal). El único aspecto centralizado, la concesión de títulos por el Consejo de Castilla, era un mero formalismo legal. Lo importante eran los exámenes para el acceso a la docencia y la extensión de la red escolar.

En cuanto a la primera cuestión —los exámenes para la concesión del título de maestro y poder regentar escuela—, una Real Provisión de 11 de julio de 1771 fijó los requisitos para ser maestro y asignó la función examinadora a los municipios en colaboración

con los gremios de maestros y con la posterior supervisión de la Hermandad de San Casiano de Madrid. Esta tarea se centralizó en diversos organismos gremiales (Colegio Académico de Primeras Letras, creado en 1780, y Real Academia de Primera Educación, creada en 1791) o local-asistenciales (Real Junta de Caridad), hasta que en 1804 y 1806 se crearon, respectivamente, una Junta general de exámenes (con representantes de la Junta de Caridad, escolapios y colegios académicos de primeras letras) y unas juntas provinciales.

El modelo centralizador-gremial tuvo consecuencias nefastas para la escolarización. Casaba, además, a la perfección con el desinterés municipal por esta cuestión. Las hermandades, gremios o colegios de maestros eran las primeras interesadas en controlar la formación de nuevos maestros, restringir la concesión de títulos y no incrementar el número de escuelas, dejando sin atender a los que no podían pagar a causa de su pobreza. Por otra parte, nada hace pensar en un cambio de actitud y mentalidad entre las hereditarias y venales oligarquías locales (regidores y jurados) en relación con la enseñanza de primeras letras y el siglo precedente, tal y como ha sido descrito por R. L. Kagan (aversión del patriciado urbano a gastar fondos públicos en escuelas durante el XVII, frente a una mayor liberalidad en el XVI). El intento, tímido intento, de democratización de la administración local —la recreación de los diputados y síndicos personeros del común— en poco o nada cambió dichas actitudes y mentalidad. Tampoco sirvieron de mucho los encargos, en favor de la escolarización de la grey infantil, hechos a los corregidores y alcaldes mayores (punto XXVIII de la Real Cédula de 15 de mayo de 1788) o a los padres y justicias (Real Cédula de 12 de julio de 1781, “un ensayo de establecimiento de la enseñanza obligatoria” según L. Luzuriaga). A la hora de la verdad, el reformismo estatal se limitó casi exclusivamente a promover la voluntaria actuación en este campo de la nobleza, el clero y las clases acomodadas, bien a través de las sociedades económicas (aunque sólo una cuarta parte crearon y mantuvieron a su costa escuelas de primeras letras), bien de las juntas de caridad a erigir según el modelo de la madrileña, creada en 1788 (es decir, a partir de un objetivo asistencial y de las limosnas de nobles, clérigos y personas adineradas).

Sólo una excepción debe ser consignada: la “Escuela de San Isidro”, creada en Madrid en 1789, y las ocho “escuelas reales” creadas también en Madrid en 1791, sostenidas con fondos específicos de la Secretaría de Estado. De estas escuelas —ampliamente estudiadas por Ruiz Berrio— sólo nos interesa destacar su carácter singular —diferenciado— y el que pudieran haber sido el origen —por la condición de escuela normal de la de San Isidro— de un movimiento de reforma cuya difusión fue cortada, tras 1792, por la oposición de elementos reaccionarios desde la Junta de Caridad y la mentalidad gremial de algunos de sus maestros.

No es extraño en estas condiciones (sobre todo si se tiene en cuenta la débil actuación eclesiástica, en este campo, en relación con sus posibilidades) la divergencia entre la realidad vivida (una tasa de escolarización aproximada, en 1797, del 23% de la población de 6 a 13 años —un 36% en los niños y un 10% en las niñas—) y lo propugnado o legislado. Y ello sin considerar los modos y características de esta escolarización, tiempo de asistencia, etc. Aunque en esta cuestión sólo caben conjeturas, creemos que los tímidos esfuerzos estatales, eclesiásticos y sociales en favor de la escolarización durante el período ilustrado, debieron verse frenados —en términos porcentuales— por el incremento demográfico acaecido en estos años y el consiguiente aumento de la población infantil. Por otra parte, los límites y posibilidades del modelo ilustrado de escolarización venían fijados por la voluntad y colaboración de la nobleza, oligarquías, clases acomodadas y, sobre todo, de la iglesia. Conscientes de ello, muchas de las propuestas ilustradas (Floridablanca, Jovellanos, León de Arroyal, Campomanes y Sarmiento, entre otros) para ampliar la red escolar se apoyaban en las estructuras administrativas parroquiales —y sus ermitas anexas— y en la colaboración de párrocos y conventos. ¿Nos hallamos ante intentos de proporcionar una educación ilustrada y cristiana o ante el reconocimiento de una impotencia efectiva? ¿Ante propuestas ideales o pragmáticas? En todo caso ¿no era un complemento necesario la previa formación y mentalidad ilustrada del clero? Plantear esta pregunta nos lleva a la cuestión siguiente: la de los agentes de las reformas y su financiación.

Dos cuestiones básicas: los agentes de las reformas y su financiación

La formación y el papel del clero en las reformas

Toda reforma promovida desde el poder, de arriba a abajo, precisa agentes comprometidos en su ejecución, así como un cierto apoyo social y de los grupos encargados de llevarla a cabo. Agentes propios, simpatizantes y colaboradores más o menos entusiastas. Y, si ello no es posible, al menos la neutralidad o pasividad. Nunca la indiferencia. Menos aún la oposición frontal o animosidad de quienes en definitiva han de aplicarla. Toda reforma educativa, en especial si pretende introducir nuevos establecimientos y disciplinas, extender e innovar, precisa además medios y recursos. En ambos aspectos, la experiencia ilustrada servirá de lección a quienes ya en el XIX, desde supuestos ideológicos liberales, intentaban crear un nuevo sistema educativo. Ya que las reformas educativas ilustradas carecieron de agentes y apoyos consistentes, extensos y duraderos, como veremos, así como de recursos generales y constantes (o sea, de un plan o presupuesto de instrucción pública), en suma, de una administración "nacional", la lección sería a la vez negativa —cómo no hay que emprender una reforma— y positiva —qué requisitos previos, de índole política, administrativa y financiera, eran si no suficientes al menos necesarios—.

Todo gobierno que pretenda llevar a cabo una reforma educativa ha de contar, entre otros aspectos no menos importantes, con agentes periféricos que, distribuidos por el territorio, promuevan su aplicación. El gobierno y administración del antiguo régimen carecían de agentes de esta índole o los que existían (corregidores y alcaldes mayores, intendentes y asistentes) no poseían facultades o poder generales para intervenir en determinados cuerpos o establecimientos educativos. Su tarea, en este campo, era más de promoción y fomento que de actuación general y directa. Las reformas no pasan, salvo contadas excepciones por sus manos. Se emprenden o van ligadas a un informe o a la labor de un hombre específico (agente circunstancial) a quién se encarga o en quién se piensa para su planteamiento y/o ejecución (Pérez Bayer para los colegios mayores, Mayans para la universidad, Olavide para Sevilla, Tavira para Salamanca). O bien a una sociedad o grupo (por ejemplo, la Sociedad Vascongada de Amigos del País y el

Seminario de Vergara), a una persona (Jovellanos y el Instituto Asturiano) o a un establecimiento concreto y aislado (Reales Estudios de San Isidro). Todo ello produce una impresión general de dispersión e intermitencias. O sea, pragmatismo y aprovechamiento, sin continuidad o conexión, de las oportunidades o acciones de hombres o grupos aislados.

La impotencia gubernamental es, por lo demás, evidente. Impotencia administrativa y financiera. Así, por ejemplo, cuando Campomanes, en un informe de 1763 sobre las escuelas de latinidad y gramática, pide a los intendentes que indiquen el estado, número, rentas, profesores, discípulos, etc., de las existentes en su territorio, obtiene en algunos casos la llamada por respuesta y en otros lentitud y/o datos incompletos. Cuando de nuevo, en 1767, tras la expulsión de los jesuitas, elabora otro informe sobre dichas escuelas, poco o nada de sus propuestas pudieron realizarse. Y ello a causa, entre otras razones, de la lentitud, ineficacia e incapacidad de la administración del antiguo régimen para este tipo de tareas. El Consejo de Castilla tardó casi cinco años (1772) en dirigirse a las chancillerías y audiencias pidiendo otra vez información sobre los estudios de gramática existentes. Cuatro años después, en 1776, sólo habían contestado Valladolid y Galicia. Campomanes reiteró dos veces, en 1776 y 1777, el envío de los informes sin resultado alguno. En definitiva, nada se hizo. Y éste es solo un ejemplo entre otros posibles. Cualquier reforma (sólo la expulsión de los jesuitas escapa a esta afirmación) se eternizaba en las mesas y despachos. Y el tiempo jugaba siempre a favor de los establecidos. En el caso de las escuelas de latinidad, por ejemplo, de las oligarquías locales y de las órdenes religiosas. Igual podría decirse de los ineficaces síndicos y personeros del común en relación con la enseñanza de primeras letras frente a los regidores y jurados o los impotentes manteistas atrincherados en el Consejo de Castilla frente a los profesores y claustros reacios a las reformas e ideas ilustradas o incluso, por la misma inercia institucional y académica, a cualquier innovación o modificación del "status quo". De ningún claustro universitario puede decirse que, en la reforma de los planes de estudios fuera por delante o más allá que el gobierno. De más de uno sí puede afirmarse, por el contrario, que ofreció resistencias y oposición a lo que se le proponía. Y de casi todos, que en ellos predominaron la pasividad, el dejar hacer y pasar el tiempo

que, jugando a su favor, vendría a dejar de nuevo las cosas en su sitio, allí donde siempre habían estado.

Un repaso, siquiera somero, a las bases financieras con que se costeaban (o pretendían costearse) los nuevos establecimientos y reformas confirma esta impresión de provisionalidad y dispersión. De debilidad institucional y organizativa.

Así, por ejemplo, en el plan de Olavide para la Universidad de Sevilla, de 1768, se incluía un apartado específico sobre su financiación. En él se contaba, aparte de con los bienes y rentas de los jesuitas, con becas, aportaciones de los alumnos (matrículas y grados) y rentas eclesiásticas (las de las cuatro primeras canonjías que vacaren en la catedral). Al aprobarse el plan, en 1769, esta cuestión se dejó "para una época más favorable". En 1774, cinco años más tarde, ante la imposibilidad de poner en funcionamiento las nuevas enseñanzas por carecer de recursos, se hace una nueva propuesta (las rentas de los bienes de los jesuitas y una tasa sobre el vino) que refleja donde estaba el problema (en las cuatro canonjías). La aprobación vino ya tarde. En noviembre de 1776 Olavide era encarcelado por la Inquisición y poco o casi nada pudo hacerse de lo inicialmente propuesto.

Otro ejemplo. Cuando Campomanes en un "discurso" incluido en el tomo II del *Apéndice al Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento* (1774), expone cuales debían ser, a su juicio, las fuentes de financiación de las "escuelas patrióticas" de "hilar y tejer" de las sociedades económicas, aparte referirse a las aportaciones (voluntarias, por supuesto) de los miembros de estas últimas (es decir, de la nobleza, clero y altos funcionarios) y a la autofinanciación mediante la venta de sus productos, no incluye como "fondo público" más que (aquí también) un arbitrio sobre el vino. El soporte financiero principal de estas escuelas debería venir, no obstante, de las limosnas para pobres, obras pías y algunas rentas eclesiásticas que creía, ingenuo de él, que en vez de mantener y promover la ociosidad se iban a poner en sus manos para dedicarlas a fines útiles y productivos. En su opinión, la "sóla persuasión general de la utilidad de lo que se manda" bastaba para asegurar "la observancia en lo que hasta ahora había dependido del arbitrio voluntario de cada uno". Ningún texto revela mejor que éste los límites de las reformas en el marco del antiguo régimen. O aquellos otros de Floridablanca en

los que pone como ejemplo a “algunos monasterios” de Galicia que han creado “escuelas caritativas” y exhorta al resto de las órdenes monacales y regulares a seguirlo, para formar “súbditos y trabajadores útiles” en vez de fomentar “la mendiguez ociosa, la ignorancia y la adversión al trabajo” (apartados LXI y LXII de su *Instrucción reservada* de 1787), observa que la caridad en favor de la Junta general del mismo nombre no había sido “tanta o tan discreta” como debiera esperarse o contesta a quienes se oponían a la formación del fondo pio benéfico que transfería al estado (para “empresas de caridad y policía”) una reducida parte de las rentas eclesiásticas (*Memorial* de 1788).

Pero veámos cómo se financiaron algunos de los nuevos establecimientos y enseñanzas. El Instituto Pestalozziano (1806) se costeó con fondos municipales y rentas eclesiásticas. La construcción del Instituto Asturiano con aportaciones de los indianos (las peticiones de ayuda al alto clero resultaron infructuosas y a veces conflictivas) y deducciones de lo asignado para hacer navegable el Nalón; su mantenimiento, con una cantidad fija tomada de la renta sobre el aguardiente del Principado. El colegio de San Telmo de Málaga con fondos de la plata venida de Indias, acciones de la Real Compañía de Filipinas y del Banco Nacional (como el de Sevilla) y del homónimo acueducto de Málaga. Las cátedras de las sociedades económicas, por último, con las voluntarias aportaciones de sus socios y las escuelas de las juntas de caridad con fondos procedentes de limosnas.

Estos ejemplos, espigados entre otros posibles, bastan para mostrar la ausencia de bases financieras homogéneas y estables (salvo las de los bienes de los jesuitas) con que costear las reformas, la incapacidad estatal o pública para hacerse cargo de los nuevos establecimientos y enseñanzas y el recurso a la asignación concreta de aquí y de allá, según el momento y las circunstancias, de diferentes arbitrios o fondos (a veces temporales, siempre inseguros y normalmente relacionados con el consumo alcohólico) o a la buena voluntad de los que sí poseían medios personales o rentas con que mantenerlos. Es decir, la carencia de un sistema de educación nacional o pública con un presupuesto estable y unos agentes —también públicos— encargados de darle vida. O bien, desde una perspectiva más amplia, la ausencia de un ministerio de fomento con unos fondos estables. De aquí que Floridablanca, en esa apre-

tada síntesis del programa reformista ilustrado que es la *Ilustración reservada* de 1787 (apartados CXCI y CXCV), indicara que para el “fomento de la población, con el de la agricultura, el de las artes e industria y el del comercio” habría que asignar un uno por ciento de las “rentas generales, provinciales, tabaco y demás, y del catastro y equivalente de los reinos de Aragón, Valencia y Cataluña”, formando, con todo ello, un “fondo separado... depositado... fuera de tesorería general... fuera de contingencias y de ser empleado en otros fines” (o sea, un presupuesto estable).

Buena parte de lo dicho anteriormente se resume en el título de apartado XXVI de la citada *Instrucción reservada* de Florida-Blanca: “Necesidad de que el clero sea ilustrado”. Y ello, sobre todo, por dos razones. Porque así se dispondría de un agente gratuito (al menos de un modo directo para el erario público) y de una estructura, la única estructura territorial consolidada, con su red de parroquias, ermitas y conventos, es decir, edificios y personas. Y porque, en segundo lugar, un clero ilustrado estaría dispuesto a poner las rentas eclesiásticas, limosnas, obras pías, memorias, mandas y legados (que mantenían no sólo vagos y pobres, sino también un clero ocioso) a disposición de este programa de reformas. La ilustración del clero era muy necesaria, pero también sus edificios y rentas. Sin ellos no había reforma posible.

Así pues, desde la perspectiva educativa, otro de los aspectos fundamentales de la reforma era la *formación del clero*. A tal objetivo se dirigía la Real Cédula de 14 de agosto de 1768, sobre erección de seminarios conciliares, dictada en el contexto del conjunto de medidas adoptadas tras la expulsión de los jesuitas.

¿Qué se pretendía con esta disposición? En síntesis, el control estatal sobre los seminarios para asegurar la exclusión de los mismos del clero regular, la fijación del número de clérigos en función de las estrictas necesidades parroquiales y pastorales, la dedicación de estos establecimientos a la formación exclusiva de eclesiásticos y supresión de alumnos externos (cuestión relacionada con la no concesión de grados universitarios en los seminarios, según una Real Provisión de 11 de marzo de 1771) y la formación adecuada en una línea regalista e ilustrada, cuyo modelo podría ser el plan de estudios elaborado por Jovellanos, en 1790, para el Colegio Imperial de Calatrava en Salamanca.

El logro de estos objetivos (y ya hemos visto con que generosidad se destinaron 38 edificios de los jesuitas a seminarios eclesiásticos de diferente índole) quedó supeditado a la voluntad y parecer episcopal. Es decir, no alcanzado el primero de ellos (el control estatal o patronato regio) la consecución de los demás dependió de cada prelado y de lo que las circunstancias permitían. Y no permitían mucho. En unos casos (Tavira en Canarias) por la oposición del cabildo, clero tradicional, clero regular e Inquisición; en otros, no los menos, por la pertenencia o afinidades del prelado en cuestión con alguno de estos grupos o, simplemente, por su natural resistencia a cualquier ingerencia de poderes ajenos al suyo.

Por otra parte, en aquellos seminarios en los que se llevaron a cabo reformas que podríamos calificar de "ilustradas" (por ejemplo, en el de San Fulgencio de Murcia por Rubín de Celis y López Gonzalo, cuyo plan de estudios sirvió de modelo para el de la universidad de Valencia de 1786), sólo se aseguraba una formación de tal índole (lo que ya era excepcional) pero ninguno de los otros objetivos. Más bien, precisamente por ello, se les conculcaba con el apoyo y beneplácito del poder civil. Así, ya desde 1777, primero Salamanca y Ciudad Rodrigo y después uno a uno, casi todos los seminarios, obtuvieron el privilegio de incorporar los estudios en ellos cursados a alguna de las universidades próximas e incluso en algún caso (por ejemplo, en Murcia) la colación de grados universitarios. Tales disposiciones —lógica consecuencia de la renovación de sus planes de estudios y enseñanzas— convertían en papel mojado el objetivo de reducir estos establecimientos a la mera función de formación del clero —y del clero estrictamente necesario para las funciones parroquiales y pastorales—, así como la prohibición de admitir alumnos externos. Fue así como los seminarios vinieron a convertirse, en el siglo XIX, en centros de enseñanza secundaria en abierto conflicto con los recién nacidos Institutos de segunda enseñanza y en clara contradicción con ese principio general de secularización que tanto se imputa a las reformas ilustradas. El efecto conseguido —a causa de su fortalecimiento y reforma— fue justamente el contrario, en este aspecto, al pretendido: un efecto no querido.

Pero es que además, como hemos indicado, la formación ilustrada del clero era uno de los apoyos fundamentales de buena parte de las reformas educativas. Se contaba con ellos como agentes

de difusión de las luces: nada hay más significativo a este respecto que el título del conocido *Semanario de Agricultura y Artes dirigido a los párrocos* (1797-1808). Y ello por no referirnos a los intentos de reforma llevados a cabo por algunos prelados (Climent, Armanyà, Tavira, Cuadrillero, López Gonzalo, entre otros) en la predicación y en la enseñanza del catecismo. Nunca, sin embargo, se llegó a promover un clero regalista y galicano. A lo sumo, y excepcionalmente, un clero regalista-episcopalista (o anti-curialista), es decir, jansenista (o neojansenista, según se prefiera). Pero nada secular o laical, sino más bien clerical. Esta es una cuestión —la del reformismo ilustrado eclesiástico—, que aquí sólo podemos dejar apuntada (por sus implicaciones en el campo de la educación, alfabetización y catequesis, así como —tanto más importante— en el de las mentalidades y educación popular), cuyas contradicciones y débil difusión guardan estrecha relación con las del reformismo ilustrado laico.

**Debilitamiento y oposición a las reformas:
dos acontecimientos (la revolución francesa
y la persecución anti-reformista del cambio
de siglo) y una institución (la Inquisición)**

Las reformas educativas ilustradas, como hemos repetido, eran débiles, cuando no ambigüas y contradictorias. Se iban moderando, además, desde la idea inicial hasta su formulación legal o escrita y su aplicación de hecho. Pero este debilitamiento progresivo no se produjo sólo en el proceso interno de cada reforma concreta, sino también en su evolución general a lo largo del período 1767-1808. Con altibajos, por supuesto. Así, hubo momentos favorables: por ejemplo, el inmediato a la expulsión de los jesuitas y la breve “ofensiva” jansenista de 1797 (según expresión de R. Herr) con Urquijo, Jovellanos y Meléndez Valdés, entre otros, en el poder. Pero más fuerza tuvieron —como reacción opuesta— dos acontecimientos y una institución que explican ese debilitamiento progresivo, al que hemos aludido, y el triunfo definitivo de la resistencia y oposición a las reformas. Nos referimos a la revolución francesa y la política contrarrevolucionaria aplicada por Floridablanca a partir de 1789, la persecución de que fueron

objeto (en 1799-1801) los reformistas más destacados y, cómo no, a la Inquisición, institución que jugó un papel fundamental en ambos acontecimientos y en el proceso general de oposición a las reformas e ideas ilustradas.

Sobre la negativa influencia de la revolución francesa en las reformas educativas y la difusión de las luces —en especial tras ser guillotinado Luis XVI en 1793— casi todo ha sido ya dicho. No se trata sólo de aspectos concretos, tales como el más férreo control y censura sobre la producción impresa interior y exterior, la interrupción o restricción de la política de pensiones o salidas con fines educativos o científicos o la supresión, en 1794, de las cátedras de derecho público, natural y de gentes. Lo que nos interesa destacar, ahora, es cómo tales sucesos y la subsiguiente guerra con la Francia de la “Convención” (1793-1795), produjeron la eclosión de un clima general de “guerra santa” contra toda novedad y reforma —fomentado por buena parte del clero y aristocracia tradicional—, en la que ilustrados y jansenistas eran metidos en el mismo saco que los francmasones, filósofos y “regicidas”. La literatura y actuación reaccionaria de estos años finales del XVIII y primeros del XIX, fuertemente influenciada por la francesa del mismo signo, aprovechará este acontecimiento bélico para —jugando al populismo frente a lo extranjero— imbuir en el ánimo de los reformistas —débiles reformistas— el temor a las consecuencias imprevistas de cualquier cambio en el orden tradicional, de cualquier redistribución del poder entre los grupos dominantes. No resulta de este modo extraño que hombres como Jovellanos utilicen, en ocasiones, su vocabulario (“sectas corruptoras”, “asociaciones tenebrosas”, “moderna sofistería”, “turba de impíos”, “astucias y manejos”) e ideas (peligro de “estos errores” para el altar y el trono) en alguno de sus escritos (*Memoria sobre la educación pública* escrita hacia 1807 en su prisión de Bellver) o que, tras 1789, cedan el impulso reformista y los apoyos a determinadas instituciones o personajes y arreece el vendaval antiilustrado.

Junto a este ambiente general, una disposición concreta —la Resolución de 24 de febrero de 1791— dictada en el contexto de las medidas contrarrevolucionarias, cercenó de raíz uno de los instrumentos o vehículos clave en la introducción y difusión de las ideas ilustradas. Nos referimos, como es obvio, a la prensa, en especial a la prensa crítica surgida a imitación de *El Censor* (1781-

1787). Dicha disposición, tras una condena genérica de este medio de expresión y comunicación, prohibía todos los periódicos menos los tres oficiales —la *Gaceta*, el *Mercurio histórico y político* y el *Diario de Madrid*— a los que sometía además a una estrecha censura.

Por último, si ésta y otras medidas similares adoptadas en los años 1789 y 1790 produjeron el colapso de la prensa ilustrada, el control y censura sobre la producción y comercio de lo impreso sólo fueron posibles gracias al acercamiento y colaboración entre el gobierno, la administración estatal y la Inquisición. Dos poderes que en el periodo inmediatamente anterior a 1789 se contemplaban entre el recelo y el temor, vinieron a ser, de este modo, aliados frente a un enemigo común. El precio de dicha alianza fue el olvido de toda veleidad innovadora y la postergación de las reformas.

La acción inquisitorial contra las ideas y reformas ilustradas había consistido, hasta aquel momento, en procesos singulares de carácter ejemplar (es decir, atemorizador) como el de Olavide, en 1776-1778, y la vigilancia y persecución más o menos velada de personajes o establecimientos de dicho signo (recuérdense las páginas de Jovellanos en sus *Diarios* en relación con la biblioteca del Instituto Asturiano y la Inquisición) o, sobre todo, de la producción impresa (prensa y folletos de un modo especial), sin atreverse a buscar un enfrentamiento directo con la minoría ilustrada en el poder ni llevar a cabo actuaciones correctivas de índole general. Tras 1789 la situación cambia. Del recelo, del mutuo respeto y temor, se pasa a la colaboración. Justo en los años en que Cabarrús es detenido y encarcelado (1790), Jovellanos es alejado de la corte y recibe la orden de salir hacia Asturias (1790) y Campomanes es destituido como gobernador del Consejo de Castilla (1791) perdiendo influencia en el mismo (lo que implicaba el decaimiento del impulso y apoyo gubernamental a las sociedades económicas).

Este nuevo clima de entendimiento será el que haga posible —tras la breve ofensiva jansenista de 1797— la persecución generalizada de reformistas ilustrados y neojansenistas entre 1798 y 1802 y el desmantelamiento de algunos de los focos y establecimientos más destacados en la difusión de las nuevas ideas. Los acontecimientos más conocidos de esta reacción ultramontana fueron los destierros de Meléndez Valdés (1798) y Jovellanos (1801), la destitución de Urquijo (1801) los ataques contra Tavira y su aisla-

miento en Salamanca (1799), las persecuciones y delaciones de que fueron objeto, hacia 1800, los componentes de la tertulia o "circulo" de la condesa de Montijo (de Lugo, los hermanos Cuesta, Palafox, Posadas, Yeregui, Rodrigálvarez, Ibarra, Rossell, Villanueva), algunos de ellos canónigos de San Isidro y otros profesores de los Reales Estudios del mismo nombre. Pero hay otro ejemplo, un buen ejemplo menos conocido, de desmantelamiento de un centro docente, cuya referencia y exposición sintetizada ahorra cualquier comentario.

Nos referimos a los procesos inquisitoriales abiertos a 29 profesores y 28 alumnos del Seminario de San Fulgencio de Murcia —casi todos ellos entre 1800 y 1802—, aquél del que Narganes —uno de los encausados y alumno y profesor del mismo— diría en 1807, en sus *Tres cartas sobre los vicios de la instrucción pública en España*, que había sido el colegio "menos malo de España". En este centro docente de enseñanza eclesiástica, secundaria y superior, autorizado para conceder el título de bachiller e incorporar sus estudios de Teología y Leyes, habían confluído una serie de profesores y alumnos de reconocida fama y reputación heterodoxa. Baste citar, a título de ejemplo, a Ramón Campos, Manuel González de Narganes, Juan Andujar, Josef Pérez y Antonio Posadas, por no hablar de los liberales y constitucionalistas que estudiaron en sus aulas. El cúmulo de procesos y delaciones efectuados en los años citados, al amparo del clima de persecución y temor generalizados —y falta del apoyo eclesiástico y gubernamental que frenara tales desmanes— tuvo como consecuencia la huida de los profesores y alumnos más significados, la prisión de algunos y la retractación, sometimiento o silencio de la gran mayoría de ellos. En suma, la depuración y limpieza del seminario para hacer de él un semillero de sacerdotes del altar y del trono. Un final ejemplar —y un buen símbolo— de todo ese conjunto de propósitos abortados, iniciativas abandonadas y reformas a medio hacer (en expresión de Domínguez Ortiz) tan característicos de la Ilustración española, de esa España imposible que sólo una revolución podía hacer realidad.

REFERENCIAS

En un texto preparado para la exposición oral hemos rehuído toda erudición, notas a pie de página, etc. Ello no excluye una referencia, siquiera sumaria, a una pequeña parte de aquellas lecturas que, de una manera u otra, lo han hecho posible. El lector que desee un "somero balance historiográfico" y una buena síntesis general sobre los "límites del crecimiento" puede consultar la "Introducción" con el título de "España en el siglo XVIII o los límites de una reforma", de Roberto Fernández Díaz, al volumen colectivo *España en el siglo XVIII*, Crítica, Barcelona, 1985. En esta línea general, de índole contextual, son referencia obligada las ya clásicas obras de Sarrailh, Herr, Elorza, Domínguez Ortiz y Anes, a las que ha venido a añadirse el tomo XXXI de la *Historia de España* de Espasa-Calpe, bajo la dirección de José María Jover, editado en 1987, con el título de *La época de la Ilustración, Volumen I. El Estado y la cultura (1759-1808)*. De dicho volumen nos han sido especialmente útiles los trabajos de Luis Miguel Enciso Recio, Teófanos Egido, José Luis Péset y Antonio Lafuente, Francisco Aguilar Piñal y François López. Hemos manejado, asimismo, los textos mecanografiados de algunas de las ponencias presentadas al congreso sobre *El concepto de la Ilustración española*, organizado en Oviedo, del 27 al 30 de mayo de 1985, por el Centro de Estudios del siglo XVIII, en especial, las de Antonio Domínguez Ortiz ("Política nobiliaria de la Ilustración"), Mariano Péset ("La Ilustración y las universidades"), Antonio Lafuente y José Luis Péset ("La ciencia en la Ilustración española") y François López ("Los vehículos de la Ilustración").

En cuanto a las reformas universitarias, aparte los amplios estudios de Alvarez de Morales y Mariano y José Luis Péset, es interesante la extensa introducción de estos últimos a la edición de la *Idea del nuevo método que se puede practicar en las universidades de España* (1767) de Gregorio Mayans (Publicaciones del Ayuntamiento de Oliva, Valencia, 1975), así como el también extenso prólogo de Francisco Aguilar Piñal al *Plan de estudios para la Universidad de Sevilla* de Olavide (1768) y el esclarecedor artículo (como todo lo suyo) de Rafael Olaechea sobre la "Política anticolegialista del gobierno de Carlos III" (*II Simposio sobre el Padre Feijóo y su siglo*, Cátedra Feijóo, Oviedo, 1983, pp. 207-246).

Sobre la enseñanza secundaria y profesional, desde una perspectiva general, puede verse nuestro estudio *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*, Siglo XXI, Madrid, 1982, donde se encontrará biblio-

grafía específica sobre cada establecimiento o centro concreto. De entre la bibliografía reciente destacan los trabajos de Francisco Aguilar Piñal "Los Reales Seminarios de Nobles en la política ilustrada española" *Cuadernos Hispanoamericanos*, nº 356, febrero 1980, p. 329-349, José Luis Pesét: "Ciencia, nobleza y ejército en el Seminario de Nobles de Madrid (1770-1788)", *Mayans y la Ilustración*, Publicaciones del Ayuntamiento de Oliva, Valencia, 1981, t. II, pp. 519-535, Agustín Escolano: "Economía e Ilustración. El origen de la escuela técnica moderna en España", *Historia de la Educación*, nº 1, 1982, pp. 169-191, y Jordi Monés: *L'obra educativa de la Junta de Comerç, 1769-1851*, Cambra Oficial de Comerç, Barcelona, 1987.

En relación con la enseñanza de primeras letras destacamos, también dentro de la bibliografía reciente, los trabajos de Julio Ruiz Berrio, Jean-René Aymes y Paulette Demerson incluidos en *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIII^e siècle à nos jours*, C.I.R.E.M.I.A., Publications de l'Université de Tours, 1986. Sobre escolarización y alfabetización remitimos a nuestro trabajo "Alfabetización e Ilustración: difusión y usos de la cultura escrita", *Revista de Educación*, número extraordinario sobre *Ilustración y educación*, 1988 (en prensa) y al de Joël Saugnieux: *Les mots et les livres*, P.U.L., Lyon, 1986.

Sobre las consecuencias de la revolución francesa sigue siendo referencia obligada el artículo de Gonzalo Anes, "La revolución francesa y España", incluido en *Economía e Ilustración en la España del siglo XVIII*, Ariel, Barcelona, 1969, pp. 139-198, al que hay que añadir los siempre bien documentados trabajos de Lucien Domergue sobre la difusión del libro, la censura y la prensa (*Censure et lumières dans l'Espagne de Charles III*, CNRS, París, 1982, *Le livre en Espagne au temps de la Revolution Française*, P.U.L., Lyon, 1984, y *Tres calas en la censura dieciochesca*, Université de Toulouse-Le Mirail, Toulouse, 1981). Las referencias al Seminario de San Fulgencio, proceden de nuestro artículo "El Colegio-Seminario de San Fulgencio: Ilustración, liberalismo e Inquisición", *Areas*, nº 6, 1986, pp. 17-48.

Por otra parte, las actas del III coloquio de Historia de la Educación sobre *Educación e Ilustración en España*, fueron editadas por el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona en 1984. En la amplia variedad de temas y enfoques de sus 56 comunicaciones el lector encontrará sin duda alguna de interés, en función de sus preferencias e inquietudes. El número extraordinario de la *Revista de*

Educación antes indicado, pendiente de aparición cuando escribimos estas líneas, sobre *Ilustración y Educación*, ofrecerá en sus diferentes aportaciones una síntesis, en un contexto comparativo internacional, del estado de la cuestión en relación con diferentes aspectos y niveles educativos.

LA REFORMA EDUCATIVA DEL LIBERALISMO ESPAÑOL (1812-1857): UN ENFOQUE POLITICO

Manuel de Puelles Benítez

"(...) la mayoría de las veces las formas que la educación adopta son el producto político de luchas de poder. Ellas llevan las marcas de la concesión a los aliados y del compromiso con la oposición. Así, para comprender la naturaleza de la educación en cualquier momento necesitamos saber no sólo quién ganó la batalla por el control, sino también cómo: no simplemente quién perdió, sino hasta que punto perdió."

M. S. Archer

En la década de los años cincuenta un conocido politólogo se preguntaba acerca del manifiesto olvido en que la Ciencia Política había tenido a la educación, no obstante la singular relación entre los sistemas educativos y los sistemas políticos (Easton, 1957: 304). Era la época en que los estudios de Abramovitz y Solow ponían de manifiesto la conexión entre la educación y el desarrollo económico en los Estados Unidos, en que los trabajos de Aukrust resaltaban la aportación de la educación al producto interior bruto en Noruega, en que los teóricos del capital humano recibían el respaldo de organizaciones como la UNESCO o el Banco Mundial, etc. Las relaciones entre la economía y la educación parecían tan evidentes que este enfoque se aplicó también, en ocasiones, al nacimiento de los sistemas educativos.

Los sistemas educativos nacionales, surgidos en el siglo XIX bajo el impulso y la decidida voluntad del Estado, habrían nacido

para llenar las necesidades de capital humano producidas por la industrialización: la referencia a Inglaterra y al desarrollo económico parecían inevitables. Más aún, las teorías de Gerschenkron hicieron énfasis en que cuanto mayor era el retraso económico, mayor era también la intervención del Estado como agente impulsor de las necesarias reformas. Esto parecía particularmente cierto en el caso de España donde, desde la época de los ilustrados, el Estado había tomado parte activa, con mayor o menor éxito, en diversas clases de reformas.

Este enfoque económico era, a mi juicio, algo unilateral, pues olvidaba otros factores que también intervinieron, a veces como protagonistas, en el nacimiento de los sistemas educativos. Me refiero, sobre todo, a la necesidad de poner de relieve la importancia del factor político en la génesis, nacimiento y consolidación de los sistemas educativos nacionales. Con ello no trato ahora de relegar la importancia de otros factores, entre ellos el económico, sino de determinar, en lo posible, el justo lugar de cada uno de ellos.

En primer lugar, cuando se cita el caso inglés, no debería olvidarse que se trata de un caso excepcional y que, por lo que respecta a la educación, "el primer estadio de la industrialización no alcanzó cotas relevantes de capital fijo ni tampoco un capital humano de alto nivel" (Cipolla, 1970: 83), sino que, como sabemos, se basó fundamentalmente en el trabajo de las masas analfabetas.

En segundo lugar, por lo que concierne al caso español, las teorías de Gerschenkron no resultan tampoco convincentes. La intervención decidida del Estado en el nacimiento del sistema educativo español es un hecho que hoy nadie discute, pero este intervencionismo no se produjo en un momento histórico de atraso económico sino de notable expansión. En efecto, nuestros historiadores de la economía han puesto de manifiesto cómo la etapa de 1830-1860 no solamente no es un período de atraso, sino que se revela como una fase de notable crecimiento económico (Prados, 1988: 53). Ahora bien, esta etapa coincide cronológicamente, como sabemos, con la del nacimiento, evolución y consolidación del sistema educativo liberal (podría alegarse que este intervencionismo estatal en este período no se refleja sólo en la educación, sino que deja también su huella en múltiples áreas: administrativa, tributaria, penal, etc.). Por otra parte, que este período coincida

con otro más general de crecimiento europeo y que el ritmo español sea comparativamente menor, ocasionando a la larga el atraso económico de España, no quita importancia al hecho que queremos destacar: que la intervención plena del Estado en la educación coincide en nuestro país con un período de progreso económico importante.

No me parece, pues, cuestionable afirmar que el nacimiento de los sistemas educativos nacionales trae su causa de factores principalmente políticos, en especial por lo que se refiere al caso español. Ahora bien, dar su debido lugar al factor político implica aceptar también que el sistema educativo debe su origen a una lucha política, a un conflicto entre fuerzas distintas y poderes contrapuestos, pues como he señalado en otro lugar (Puelles, 1987: 31) la esencia de la política se encarna inexcusablemente en la realidad del conflicto. A fundamentar esta opinión dedico las páginas que siguen.

GRUPO DOMINANTE Y GRUPO EMERGENTE

Desde que apareció entre nosotros a principios del siglo XX, el liberalismo español dió a luz incontables reformas educativas, pero reformas que afectarían radicalmente a las propias estructuras de la educación, y con ello a la relación entre educación y sociedad, solo hubo, a mi parecer, una sola: la que se efectuó durante la primera mitad del siglo XIX, concretamente durante el período 1833-1857, dando origen de este modo al nacimiento del sistema educativo moderno.

¿Cómo se gestó esta reforma educativa? ¿Cómo evolucionó? ¿Asumió características propias o participó, por el contrario, de caracteres comunes a las sociedades europeas de su tiempo? Veámos ahora, aunque sea someramente, el alcance de estas preguntas y el contenido de las posibles respuestas.

El nacimiento del sistema educativo español se produce en una etapa histórica, la era isabelina, cuyo tratamiento historiográfico, como Jover ha señalado, ha sido insuficiente entre nosotros, lo que añade, en el caso de la educación, una dificultad adicional. No es ajeno a ello el que la gestación del sistema educativo se produzca en uno de los momentos más azarosos de nuestra historia,

el que representa la invasión napoleónica y la guerra de la Independencia, guerra que no es sólo una respuesta bélica al usurpador, sino también una respuesta política a través de las Cortes de Cádiz y de lo que es su fruto maduro y natural: la Constitución de 1812.

Acher, en su investigación sobre los orígenes sociales de los sistemas educativos, ha aislado un hecho importante, como rasgo común a los cuatro países analizados por ella (Francia, Inglaterra, Rusia y Dinamarca), y es que la educación aparece poseída y controlada en todos ellos por un solo grupo social, el que se encarna en la institución eclesiástica del Antiguo Régimen (Archer, 1979: 57 y ss). Así, la Iglesia Católica en Francia, la Iglesia Ortodoxa en Rusia, la Iglesia Luterana en Dinamarca y la Iglesia Anglicana en Inglaterra, aparecen como grupos que tienen prácticamente el monopolio de los recursos educativos. Indudablemente esta situación se reproduce también en España con similares características.

¿Por qué el Estado hubo de tolerar que la educación se hallara en una situación de dependencia y subordinación absolutas, sometida a un poder que era, sin embargo, ajeno a la monarquía absoluta? La respuesta es relativamente sencilla: la educación era una actividad minoritaria que afectaba sólo a una pequeña parte de la población; por otra parte, las distintas iglesias coincidían todas en reforzar la legitimación del poder político —recuérdese el origen de la teoría del derecho divino de los reyes—, así como en aportar también una justificación de la estratificación social —nobleza, clero y pueblo llano— que beneficiaba a los estamentos más implicados en el Estado absoluto. Sólo cuando una de las élites —modelo danés—, o varias de ellas —modelo ruso—, o un grupo social emergente —modelos francés e inglés— se vieron perjudicados por la existencia del monopolio eclesiástico, sólo entonces surgirá el conflicto educativo, y con él la lucha política por el dominio y el control de la educación. Veámos ahora brevemente los casos inglés y francés, que son los que nos pueden servir comparativamente para fijar la posición del caso español.

En las sociedades europeas llegó un momento en que la actuación de las diferentes iglesias, en tanto que grupos dominantes que monopolizaban la educación, implicó una asignación de fines —formación de buenos cristianos— que era demasiado estrecha para los grupos sociales que pugnaban por conseguir de la educación nuevas prestaciones, nuevos servicios. Así, ante esta situación, la burgue-

sía inglesa optará por invertir parte del excedente empresarial en una estrategia de sustitución, es decir, creará una nueva red de establecimientos docentes de carácter privado que le proporcionará los nuevos conocimientos que sus intereses demandan (idiomas modernos, geografía, contabilidad, técnicas de navegación, etc.). Por el contrario, la burguesía francesa se encontró con que no sólo los conocimientos que recibía de la educación monopolizada por la Iglesia Católica eran pocos y, en cualquier caso, ajenos al mundo del comercio y de las finanzas, sino que también los oficios importantes —ejército, judicatura, burocracia— eran privilegio de la nobleza; la respuesta de la burguesía francesa sería una estrategia de destrucción, es decir, un intento de suprimir, entre otros, el monopolio eclesiástico de la educación y reemplazarlo por otro cuyo nuevo titular sería ahora un sujeto político distinto: el Estado liberal burgués.

¿Qué ocurre en el caso español? Constituye un lugar común entre nosotros afirmar que el sistema español es una copia del francés, tanto por lo que concierne a nuestras leyes e instituciones educativas como por lo que respecta a los agentes creadores del mismo. Sin embargo, sin querer negar la influencia del modelo francés, considero que no se ha puesto de relieve suficientemente la singularidad que comporta la génesis del sistema español y las consecuencias que de ello se derivaron. Aunque la comprobación de una hipótesis como ésta exigiría mayor extensión, queden al menos apuntadas en esta ponencia las líneas principales de mi argumentación.

LA DEBILIDAD DE LOS ILUSTRADOS

No es mi intención penetrar ahora en lo que es el campo propio de otra ponencia, la relativa a las reformas educativas de los ilustrados, pero sí subrayar cómo la actitud de nuestros ilustrados refleja las condiciones históricas de la España de la segunda mitad del siglo XVIII y, en consecuencia, supone cierta singularidad.

En primer lugar, mientras que en Francia e Inglaterra el papel protagonista frente al monopolio eclesiástico de la educación corre a cargo de la burguesía, en España los ilustrados proceden

fundamentalmente de la nobleza y del alto clero, pues sólo en muy pequeña medida cabe hablar de una burguesía comercial e industrial, escasa en número y pobre en influencia.

En segundo lugar, mientras las burguesías francesa e inglesa adoptan una estrategia de destrucción y de sustitución del monopolio respectivamente, la ilustración española asume una estrategia, frustrada, de reforma de las instituciones universitarias eclesiasísticas, prácticamente las únicas existentes, lo que dejaba indemne la titularidad del monopolio. Este fracaso no llevará a los ilustrados a una estrategia de destrucción, para lo cual carecían de fuerza y de poder, sino de sustitución parcial que, a diferencia del caso inglés, no surgirá tampoco de la iniciativa privada sino que se apoyará fundamentalmente en el poder regio, que es el que por sí mismo, o por medio de asociaciones promovidas desde sus alrededores, creará nuevos establecimientos docentes (no obstante, y aunque la burguesía comercial y preindustrial fuese escasa y débil, no puede silenciarse el esfuerzo realizado a través de las Juntas de Comercio, que crearán a sus expensas escuelas de náutica, de química, de maquinaria, de comercio, de idiomas, de economía política, etc., lo que supone una actividad de sustitución análoga a la de sus colegas ingleses, aunque no lo suficientemente fuerte para sobrevivir al estatismo y centralismo posteriores, que paradójicamente aparecerán de la mano de los liberales españoles).

Es el fracaso del intervencionismo estatal en las viejas universidades el que va a dar lugar a la creación de nuevos centros docentes (Reales Estudios de S. Isidro, Seminario de Nobles de Madrid, Real Instituto Militar Pestalozziano, etc.), que, sin embargo, no serán centros universitarios sino que se encuadrarán dentro de lo que hoy conocemos como enseñanza secundaria. Sin entrar ahora en el carácter de los servicios que estos nuevos centros suministraban, lo que sí debemos resaltar es no sólo su novedad, sino, sobre todo, el hecho singular que representan, que no consiste sólo en que sean establecimientos de enseñanza secundaria, sino, sobre todo, en que simbolizan, a mi modo de ver, la debilidad de los ilustrados. Pues, en efecto, los reformadores de la segunda mitad del siglo XVIII no pueden por sí solos ni arrebatar al grupo dominante el monopolio —estrategia de destrucción— ni tampoco crear una red de centros docentes que haga competencia a las viejas instituciones educativas de la Iglesia española —estrategia de sustitución.

Las consecuencias de todo ello se pueden concretar en un hecho también singular: mientras en Francia la revolución daña sensiblemente el monopolio de la Iglesia respecto de las viejas instituciones educativas y mientras en Inglaterra comienza una lenta pero implacable erosión del monopolio anglicano, en España, cuando adviene el nuevo siglo, la fuerza efectiva del monopolio eclesiástico permanece intacta.

UNA GENESIS SINGULAR

En otro lugar he señalado las diferencias, a mi modo de ver muy importantes, que separan a los liberales de los ilustrados (Puelles, 1980: 53 y ss.). Pero ahora, lo que me interesa resaltar es que el liberalismo español presenta, además de las características comunes del liberalismo europeo, unos rasgos propios que poco o nada tienen que ver con el liberalismo francés o inglés. En efecto, nada más ajeno al pensamiento liberal europeo que la fundamentación de la libertad en la escolástica española del siglo XVI:

"Raramente se verá a un liberal europeo buscar sus argumentos en pensadores escolásticos; pero los liberales españoles frecuentarán con insistencia bien por rutina escolar, por honrado convencimiento o con móviles de corso, los libros de los Suárez, los Soto, los Molina y los Vitoria"

(DIEZ DEL CORRAL, 1956: 401)

Nuestros liberales basarán, pues, en la tradición española del siglo de oro el respeto a la dignidad del hombre, la exaltación de la libertad, la limitación del poder regio o la fuente del poder en la sociedad civil. Sin entrar ahora en la sinceridad de los liberales españoles cuando invocan nuestra tradición como auténtica fuente de las modernas libertades, es lo cierto que el liberalismo español surge como una fuerza política que no desea enfrentarse ni con la tradición ni con la Iglesia Católica que la representa, bien fuese por razón de su misma catolicidad —la gran mayoría de nuestros liberales son creyentes y además hacen buena gala de ello—, bien fuese por habilidad y estrategia —el poder social, económico y político de la Iglesia se conserva indemne en 1812—, bien fuese por ambas

cosas a la vez. El hecho objetivo es, pues, la voluntad de aunar liberalismo y tradición y buena prueba de ello es que la mítica Constitución gaditana, la que va a poner los cimientos del régimen liberal español y a nutrir buena parte del pensamiento progresista del siglo XIX, comienza invocando “el nombre de Dios todopoderoso, Padre, Hijo, y Espíritu Santo, autor y supremo legislador de la sociedad”.

En el ámbito educativo, es precisamente la Constitución, en su famoso título IX, la que va a dar las pautas de hasta qué punto los liberales desean una pacífica convivencia con la Iglesia, estableciendo sin ambages que en todas las escuelas de primeras letras se enseñe la religión católica. Al mismo tiempo ordenará también que en esas mismas escuelas se enseñe a los niños “las obligaciones civiles”, es decir, todos aquellos conocimientos que hará de ellos, además de buenos cristianos, buenos ciudadanos. La pretensión de aunar tradición y libertad no puede ser más explícita.

No obstante, existe en los diputados gaditanos una veta jacobina que les hace ser más entusiastas cuando aluden al tema de la formación del ciudadano, aspecto éste que será subrayado por Agustín Argüelles cuando, expresando el sentir de la Comisión que intervino en el proyecto de Constitución, ponga de relieve como objetivos de la instrucción pública elementos que resultan ineludibles e inaplazables en toda socialización política:

“El Estado, no menos que de soldados que le defiendan, necesita de ciudadanos que ilustren a la nación y promuevan la felicidad con todo género de luces y conocimientos. Así que uno de los primeros ciudadanos que deben ocupar a los representantes de un pueblo grande y generoso es la educación pública (...) Para que el carácter sea nacional, para que el espíritu público pueda dirigirse al gran objeto de formar verdaderos españoles, hombres de bien y amantes de su patria, es preciso que no quede confiada la dirección de la enseñanza pública a manos mercenarias (...)”

(ARGUELLES, 1981: 125)

Tales palabras anunciaban, por otra parte, la *publicatio* de la educación, su consideración como un asunto público de vital importancia para los intereses del naciente Estado liberal. No obstante, el carácter público de la educación no llevará a los liberales

españoles al monopolio estatal, tal y como lo intentará la Universidad Imperial napoleónica, sino que tratarán de conciliar los aspectos público y privado de la educación. Así, cuando la Junta de Instrucción Pública encargue la redacción de un informe sobre la enseñanza, su autor, Manuel José Quintana, liberal nada sospechoso de veleidades tradicionalistas, incluirá entre las grandes bases ideológicas del liberalismo español el principio de la libertad de enseñanza:

“Otro, en fin, de los atributos generales que deben acompañar a la instrucción es el de la libertad, porque no basta que el Estado proporcione a los ciudadanos escuelas en que adquieran los conocimientos que los han de habilitar para llenar las atenciones de la profesión a que se dediquen, es preciso que tenga cada uno el arbitrio de buscarlos en donde, como y con quien le sea más agradable su adquisición”

(Historia de la educación en España, 1979 a: 380)

Es decir, que contrariamente a lo que la influencia francesa demandara, los liberales españoles afirmarán la libertad de enseñanza. Recuérdense a este respecto las dificultades que tanto la libertad de cátedra como la de creación de centros docentes tuvo entre los revolucionarios franceses, dificultades que se agudizarán más tarde con la creación de la Universidad Imperial. Recuérdese también el pensamiento napoleónico y de la burguesía que le apoyaba: “Enseñar es una función del Estado porque es una necesidad de la nación. En consecuencia, las escuelas han de ser establecimientos estatales y no establecimientos en el Estado”.

La declaración de la libertad de enseñanza por los liberales españoles, que no se agota en la libertad de creación de centros sino que se afirma al mismo tiempo como libertad de expresión docente, hay que entenderla como una decisión política conscientemente asumida, es decir, no cabe atribuirle solamente a un grupo de liberales que redactan un informe, aunque este sea de tanta trascendencia posterior como el Informe de 1813. Lo prueba el que aparezca de nuevo en la Comisión de Instrucción Pública encargada por las Cortes de dictaminar el primer proyecto de ordenación del nuevo sistema educativo. En efecto, después de reafirmar los principios ideológicos inspiradores del nuevo sistema (los ya consa-

bidos de igualdad, universalidad, uniformidad, publicidad y gratuidad), los diputados gaditanos afirmará:

“Estos son los principios en que debe estribar la enseñanza costeada por el Estado; pero al mismo tiempo es necesario dejar en libertad a los que quieran enseñar o aprender en escuelas particulares. Nada más contrario a los más preciosos derechos del hombre, y al mismo tiempo al adelanto en las ciencias, que ese empeño de entrometerse el Gobierno en señalar el camino que han de seguir los que quieran dedicarse a enseñar por su cuenta, y los que anhelan instruirse con maestros que ellos mismos costeen. Esa manía reglamentaria de que adolecen tanto los gobiernos, quita la concurrencia, y ahoga el talento, lo mismo con respecto a las ciencias que a las letras; y si éstas han logrado la justa libertad que necesitan, no se debe privar de ella a la enseñanza particular(...)”

(Historia de la Educación en España, 1979 b: 360)

Este principio del dictamen se incorporará después al proyecto de decreto para el arreglo general de la enseñanza pública de 7 de marzo de 1814, cuyo artículo sexto señalará indubitablemente lo siguiente:

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

(Historia de la Educación 1979 b: 382)

Hay en todos estos textos una afirmación política de extraordinaria importancia. Me refiero a la voluntad de hacer convivir un sistema público de educación con otro de carácter privado. A mi modo de ver, no se trata de una estrategia más, o de una situación de recursos escasos, o de aunar voluntades ante la desastrosa situa-

ción económica que la guerra de la Independencia lleva consigo, que algo hay de todo ello, sino de un fenómeno complejo de carácter más general. Los diputados encerrados en Cádiz responden a la invasión con un rearme ideológico que sólo en parte bebe en las mismas fuentes que el invasor y que es también fruto de una situación de guerra que no permite una división interna. Hay, sí, una voluntad de romper el monopolio eclesiástico creando una red pública de educación, pero también la hay de respetar al mismo tiempo la red privada cuyo titular casi único es la Iglesia, en un intento decidido de evitar un enfrentamiento, no deseado posiblemente por la mayoría de los liberales españoles. Todo ello con independencia de la viabilidad de un camino como éste de tan difícil andadura, en el que a la larga la libertad de enseñanza será sometida a un reduccionismo ideológico —sólo creación de centros— en detrimento de su otra vertiente —libertad de cátedra—.

Este esforzado empeño por mantener la unidad dentro de un proyecto de futuro, sostenido a lo largo de toda la guerra a pesar de graves desavenencias internas, se quiebra con la vuelta de Fernando VII. El apoyo que el absolutismo tuvo por parte de la Iglesia jerárquica pondría al descubierto las grandes dificultades que encerraba un entendimiento entre los liberales y las fuerzas más tradicionales partidarias del Trono y el Altar. No es de extrañar que, cuando se produzca la irrupción del trienio constitucional, los liberales aparezcan fuertemente divididos en lo que concierne a uno de los principales problemas del nuevo sistema educativo que ahora legalmente se pergeña: el problema del monopolio educativo.

No voy a entrar ahora en el debate parlamentario que el reglamento general de Instrucción Pública de 29 de junio de 1821 planteará en la Cámara, pero sí debo señalar que por primera vez en nuestra historia se enfrentan expresamente dos concepciones distintas de la educación: una, la de aquellos que, estos sí, a imitación francesa, pedirán la nacionalización de la enseñanza, es decir, el monopolio estatal; otra, la de aquellos que, de acuerdo con sus orígenes, reclamarán la más absoluta libertad de enseñanza. En medio, como tendencia que terminará por imponerse, la que pedirá la aceptación de una doble red de establecimientos de enseñanza, pública y privada, si bien esta última sometida a unos requisitos previos de autorización para garantizar la correspondiente validez

académica y profesional de las enseñanzas impartidas. No obstante, dado que la enseñanza universitaria era la más afectada por esta solución, las restricciones impuestas abrían la puerta a lo que más tarde ocurriría: la nacionalización de la tercera enseñanza.

LA LECCION DEL PASADO

El trienio constitucional se saldó negativamente, no sólo por todo lo que supuso la vuelta al absolutismo, sino también porque este período produjo la división interna de las fuerzas liberales. Nunca más recobraría el liberalismo español la unidad de las horas gaditanas, sin duda porque bajo el amplio espectro del liberalismo latían intereses distintos y concepciones políticas diferentes, intereses y concepciones que posteriormente se tratarían de amalgamar, si bien precariamente, con la fundación en 1833 del partido moderado, fruto de la fusión de carlotercistas o viejos ilustrados afrancesados, doceañistas templados y antiguos exaltados o progresistas. Poco habría de durar tan difícil unidad: en 1837 surgiría, como una escisión inevitable, el partido progresista.

Pero no todo el legado del trienio fue negativo, hubo también aspectos positivos. Entre ellos, el recuerdo de los errores cometidos en el pasado y la decidida voluntad de no volver a incurrir en ellos. Entre los errores más acusados, que ahora se pretenden rectificar, hay que destacar la existencia de un excesivo parlamentarismo, la ausencia de una infraestructura administrativa para gestionar coherentemente las reformas y la escasez de recursos financieros.

La concepción de los diputados gaditanos, favorable a hacer del parlamento el foco de la vida política, dió lugar durante el trienio a una concepción muy rígida de las competencias de las Cortes, especialmente en educación donde todos los asuntos debían ser resueltos prácticamente por la Cámara. De ahí que una de las medidas más tempranas, todavía en vida de Fernando VII, fuese la creación en 1832 del ministerio de Fomento, configurado como un órgano administrativo de carácter activo, capaz de ejecutar los proyectos propios de un departamento de este tipo. Su creación muestra, por otra parte, la influencia que los carlotercis-

tas habían sabido adquirir en los últimos años del reinado del monarca absoluto.

Posteriormente, este mismo sector carlotercista sería el que dotaría a la regencia de María Cristina de los elementos necesarios para poder construir un régimen político, régimen que, por razones conocidas por todos, iba a desembocar rápidamente en el sistema político liberal. En esta dirección, el nombramiento en 1833 de Javier de Burgos como ministro de Fomento fue un acierto, pues a él se debe la creación de una infraestructura administrativa y política de la que España carecía. De este modo, la división de España en provincias y la creación de la figura del subdelegado de Fomento —denominación sustituida poco tiempo después por la de gobernador civil—, permitiría que la acción del Estado llegase hasta la última aldea del país.

A la figura del subdelegado de Fomento o gobernador civil, auténtico representante político del Gobierno, debe añadirse ahora la consideración del alcalde como un agente monocrático, concebido fundamentalmente como delegado del poder central, estableciéndose así un modelo, ciertamente napoleónico aunque con algunas características propias, que aseguraría la articulación entre el Gobierno y los escalones provinciales y municipales de todo el territorio nacional:

“La gran fórmula de la distribución territorial de los servicios estatales es, pues, la del Gobernador, actuando a través de sus subordinados los Alcaldes, como último eslabón de la jerarquía”.

(GARCIA DE ENTERRIA, 1972: 73)

La consecuencia de todo ello sería la construcción de un aparato político eficaz, tan necesario en la fase de erección de un nuevo Estado, pero también la transformación de las diputaciones y de los ayuntamientos en órganos de simple deliberación y de consejo, privados, por tanto, de autonomía real. Al final, el precio de toda esta operación fue el centralismo, que gravitó sobre todos los servicios estatales, incluido obviamente el de educación.

Correspondió al sector progresista del partido allegar los recursos precisos para echar los cimientos del nuevo régimen liberal. Me refiero con ello a la desamortización, fenómeno harto comple-

jo sobre el que, no obstante, quisiera destacar algunos aspectos a los efectos que nos ocupa.

En primer lugar, la desamortización vino precedida por una serie de disposiciones encaminadas a minar el poder de la Iglesia en la enseñanza. Recuérdense los reales decretos de 1835 suprimiendo la Compañía de Jesús y disolviendo los monasterios y conventos con menos de doce religiosos profesos. Se trataba, ahora sí, de un enfrentamiento directo con la Iglesia, seriamente comprometida con la causa carlista: la Iglesia aparecía ya como enemiga ideológica del naciente liberalismo. Los liberales seguirán aquí una decidida estrategia de hostilidad, en la que, entre otras cosas tratarán de destruir el monopolio que la Iglesia ostentaba sobre el viejo aparato escolar heredado del Antiguo Régimen. Para ello nada más certero que la supresión de la Compañía de Jesús, principal agente educativo de la Iglesia, así como la supresión de las escuelas monacales y conventuales.

En segundo lugar, la desamortización era, desde el punto de vista educativo, el único procedimiento viable para la creación de una extensa red de establecimientos públicos. Nuestros progresistas eran conscientes de que a la fase de destrucción jurídica del monopolio tenía que seguir otra de reemplazamiento del mismo por el Estado. Como Viñao ha puesto de relieve, quizás por primera vez entre nosotros, la creación de centros públicos, y en concreto la de los famosos institutos de enseñanza secundaria, hubiera sido inviable sin la previa desamortización, siendo inoperante, desde la perspectiva que nos ocupa, que la sustracción de edificios eclesiásticos a la venta pública fuera fruto del desinterés de los compradores por los inmuebles urbanos —en contraposición a su avidez por los rústicos—, o, por el contrario, respondiera a una política estatificadora de servicios públicos (Viñao, 1982: 289). Lo cierto es que tales edificios fueron la base de la nueva red de institutos públicos de enseñanza secundaria.

Correspondió, finalmente, al sector moderado la fijación de los grandes principios ideológicos que van a regir el nuevo sistema educativo. Como he expuesto en otro lugar, es un documento temprano, el plan del duque de Rivas de 1836 (tanto el texto articulado como la famosa Exposición a S. M. la Reina Gobernadora), el que constituye la formulación más acabada del pensamiento liberal moderado en educación, cuerpo ideológico que, en definiti-

va, es el que triunfa y el que marca con su sello el nuevo sistema (Puelles, 97 y ss.).

Toda esta infraestructura administrativa, política, económica e ideológica, construida en estos primeros años, se va a completar con una organización financiera que tiende a repartir la carga de los servicios públicos entre los diferentes entes o poderes públicos. En efecto, desde el punto de vista de la financiación de los servicios, va a regir el principio de distribución de las cargas económicas en tres esferas diversas, que son las que, con los recursos de sus territorios, van a proporcionar los medios financieros necesarios, sentando de esta manera las bases de la competencia de tres poderes públicos distintos: Municipio, Provincia y Estado. De la misma forma que la competencia sobre la beneficencia será distribuída, según los escalones señalados, de acuerdo con su carácter domiciliario, temporal o permanente, o los caminos de acuerdo con su carácter vecinal, provincial o nacional, del mismo modo se va a articular la competencia en materia de instrucción pública: la instrucción primaria va a corresponder financiarla a los ayuntamientos, la enseñanza secundaria a las diputaciones provinciales y la educación universitaria al Estado. Este principio competencial y financiero va a formar el sistema educativo liberal y a regir en la práctica hasta que sea asumido por la ley Moyano de 1857. No obstante, el principio se va a plasmar tempranamente, por lo que respecta a la enseñanza primaria, en la primera ley educativa del periodo isabelino, la ley de 21 de junio de 1838, una ley que comenzó siendo provisional y terminó rigiendo hasta la publicación de la ley Moyano.

EL MARCO GENERAL DEL MODERANTISMO

Las elecciones de 1844 abren paso a una década de gobierno del partido moderado. Es en este período donde se formulan las grandes leyes que van a encarnar la ideología del moderantismo, una ideología que se va a caracterizar por una preocupación casi obsesiva por el orden y por la seguridad, por la defensa de la propiedad como base del progreso económico, por el predominio del poder real sobre el parlamento (aunque se mantenga oficialmente la teoría de la soberanía compartida entre el Rey y las Cortes),

por la defensa de los intereses eclesiásticos, en fin, por la proclamación teórica de un gobierno mesocrático.

Una de las primeras leyes es la de Ayuntamientos, de 8 de enero de 1845, encaminada a minar uno de los baluartes de la oposición progresista. En ella se consagra lo que ya era una práctica política de los gobiernos moderados, esto es, la consideración del alcalde como delegado del poder central, transformándose los ayuntamientos en organismos administrativos ajenos a toda praxis de autogobierno local. Esta ley será una de las piezas básicas del nuevo régimen, contribuyendo en gran medida a reforzar la centralización política y administrativa, pero la ausencia de ayuntamientos electivos contribuirá también al nacimiento de uno de los fenómenos de mayor trascendencia histórica, el de la aparición de unas oligarquías locales, que, en lo que nos afecta, van a ejercer un caciquismo permanente sobre la instrucción pública primaria.

La ley de dotación del culto y clero, de 17 de marzo de 1845, significaba, entre otras cosas, la devolución a la Iglesia de los bienes desamortizados no vendidos. Aunque no fue suficiente para normalizar las relaciones con Roma, abrió el período oficial de acercamiento del partido moderado a la jerarquía eclesiástica, buscando con ello una solución al problema de la desamortización que fuese conciliable con el respeto a la nueva propiedad adquirida por la nobleza y por la burguesía. Se iniciaba así un camino que, en lo que nos ocupa, iba a ser difícilmente conciliable con la secularización de la enseñanza y con la libertad de pensamiento docente.

La reforma tributaria de 1845 es posiblemente uno de los grandes aciertos del moderantismo. Supuso la simplificación y unificación de más de un centenar de impuestos, organizando racionalmente los ingresos del Estado y facilitando la previsión de su cuantía. Aunque no fue bien recibida ni bien aceptada, de su bondad sólo puede decirse que esta nueva organización de los ingresos del Estado rigió hasta finales del siglo. Por lo que respecta a la enseñanza, la mejora de los ingresos no afectaría más que a la educación universitaria, pues el principio de la distribución de las cargas financieras entre los distintos poderes públicos sobreviviría a la era isabelina misma.

La ley electoral, de 18 de marzo de 1846, contribuyó en amplia medida a la consolidación política del moderantismo. De

acuerdo con su ideología, predominantemente doctrinaria, restringió aún más el sufragio censitario de la ley progresista de 1837. Para ejercer el derecho al voto será necesario ahora pagar al fisco como mínimo *cuatrocientos reales de contribución directa*, cantidad que quedaba reducida a la mitad para las profesiones liberales. A pesar de esta reducción, pensada para las clases medias más próximas a la "nueva aristocracia" gobernante, lo cierto es que la participación política con esta ley se redujo al uno por ciento de la población española. No obstante, la idea del sufragio censitario se compaginaba bien con un sistema educativo concebido fundamentalmente para las clases propietarias.

Otra de las preocupaciones del moderantismo, la obsesión por el orden, se va a plasmar en la formación de una comisión encargada de redactar el nuevo Código penal. Aunque la situación lo exigía —había un vacío legal al respecto desde que fuera abolido el Código penal dictado en el trienio—, no deja de ser significativa la importancia que se dió a este proyecto. Promulgado en 1848, tras cinco años de trabajo, el nuevo cuerpo legal era un código que ha podido ser calificado, al mismo tiempo, de autoritario y liberal, simbiosis típica, como sabemos, del moderantismo: liberal por la implantación de una escala graduada de penas que eliminaba el arbitrio típico del Antiguo Régimen, autoritario por la dureza en castigar los delitos contra el Estado y contra la religión católica.

Pero la religión no va a ser objeto sólo de una atención represiva, como acabamos de ver en el nuevo Código penal, sino también positiva. Los sucesos revolucionarios de 1848 tuvieron en Francia, como sabemos, una gran importancia. La burguesía francesa comenzará a ver en la Iglesia, su antigua enemiga, la mejor garantía del orden social. Si la sociedad está enferma, se dirá, es porque los maestros y los profesores propagan doctrinas socialistas en lugar de predicar la resignación y la conformidad con el orden querido por Dios (Prost, 1968: 173). En España, aunque el 48 pudo ser sofocado gracias a la férrea mano de Narváez, la burguesía española supo tomar buena nota de los sucesos del país vecino: la teoría de la religión como defensa del orden social encontrará cada día más partidarios. La solución fue la adopción de una estrategia de acercamiento que desembocará en la firma del Concordato de 1851. En realidad el concordato fue, haciendo honor a su nombre, un pacto mutuo en virtud del cual la Iglesia bendecía

el nuevo orden político, económico y social surgido de la revolución liberal y de la desamortización, mientras que a cambio recobraba buena parte de su antigua posición e influencia; la burguesía, a su vez, sosegaba su mala conciencia, nacida de la desamortización, y en contraprestación relegada al olvido las antiguas estrategias de destrucción del monopolio eclesiástico.

Este va a ser, pues, el marco legal y general de la política de la década moderada. Es dentro de este marco, que traduce en buena medida los principios ideológicos que se señalaron más arriba, donde debemos situar el plan Pidal, un plan que, en consecuencia, deber ser considerado, desde nuestro enfoque, como una medida que se inserta dentro del conjunto de actuaciones llevadas a cabo por el moderantismo para la conquista y consolidación del poder político.

LA EDUCACION Y LAS CLASES MEDIAS

“Careciendo de un sistema uniforme y bien ordenado; regida en general por disposiciones interinas, cuyo carácter tienen también casi todos los profesores; dotados éstos mezquinamente; desatendidos ciertos estudios a que es preciso dar impulso; privados todos de aquel enlace que constituye el verdadero edificio del saber humano, y, por último, introducido el desorden en la Administración económica, no había persona alguna en España que no clamase por su pronto y eficaz remedio.”

(Historia de la Educación en España, 1979, b: 191)

Tal era, según el espíritu de los reformadores, la situación en que se encontraba la enseñanza secundaria y la educación superior en España. La realidad no distaba mucho de estas palabras, pues aunque la enseñanza primaria había encontrado ordenación y cauce en la ley de 1838, las demás enseñanzas se encontraban sujetas aún a la legislación neoabsolutista de Calomarde, así como a múltiples disposiciones que habían tratado de subsanar lo que de ominoso contenía aquella.

Es, pues, partiendo de esta situación, y del contexto de reforma general que representa el moderantismo, como debe enjuiciarse

el nuevo plan de estudios del marqués de Pidal de 1845. La reforma, realizada por real decreto de 17 de septiembre de 1845, consagraba la polémica existencia de los institutos de enseñanza secundaria, hacía de éstos el eje principal del sistema educativo, reafirmaba los principios de uniformidad y centralismo en la enseñanza, consagraba el monopolio universitario del Estado e introducía una mayor severidad en la autorización de los centros privados.

El plan era, pues, fruto de la tendencia doctrinaria que dentro del partido lideraba políticamente Pidal —el otro liderazgo doctrinario era la espada de Narváez—, y que gobernaría prácticamente durante la década moderada. Frente a la tendencia *vilumista* del partido, defensora a ultranza de la presencia de la Iglesia en la educación, y frente a la tendencia *puritana* del mismo, cuyos planteamientos ideológicos se hallaban próximos a la derecha del partido progresista, se alzará triunfante la doctrina del justo medio, lo que en nuestro caso significará un juego de equilibrios no siempre conseguido: ratificación estatal del monopolio universitario, pero también afirmación de la libertad de enseñanza en el nivel secundario (en el primario dicha libertad existía desde la ley de 1838); defensa de los intereses eclesiásticos, pero establecimiento de un mayor control sobre los centros confesionales; defensa decidida de la secularización de la enseñanza, pero también enseñanza de la religión en los centros docentes. Era el comienzo de un largo camino, la puesta a punto de una estrategia de acercamiento a la Iglesia dentro del marco de determinados principios, no todos, del liberalismo inicial.

A las características señaladas debe unírseles otra más: la enseñanza secundaria y la enseñanza universitaria no serán gratuitas, pues las clases a las que van dirigidas estas enseñanzas pueden y deben sufragar el costo de las mismas.

¿Quiénes eran entonces para nuestros doctrinarios los destinatarios de esta reforma? Al igual que el plan del duque de Rivas de 1836 pensara ya en las “clases acomodadas”, el plan del marqués de Pidal concibe a la enseñanza secundaria como “aquella que es propia especialmente de las clases medias”, destinando la enseñanza superior, por su propia naturaleza, a las clases altas de la sociedad.

El plan Pidal es, como hemos indicado, una reforma más dentro del programa de cambios introducidos para consolidar el

régimen liberal desde la perspectiva del moderantismo. De ahí que debamos recordar que uno de los principios ideológicos de los liberales moderados, al que volverán una y otra vez, es la consideración de la clase media como el nuevo protagonista histórico de un nuevo régimen político:

"(...) la clase media de nuestro siglo, poseedora, aunque en pequeñas porciones, de la mayor parte de la propiedad, poseedora de la inteligencia, poseedora de la fuerza ordenada, tocando por un lado a la clase pobre y por otro a la clase rica, abierta a los primeros y elevándose poco a poco al nivel de los segundos, sin ningún interés que la empeñe en la resistencia ni la lance a la revolución; la clase media es, decimos, la que justamente y únicamente comprende, expresa, representa los intereses y las ideas comunes, que tanta parte deben tener en nuestros actuales gobiernos. La Democracia legal, pacífica, progresiva, ordenada, en ella debe buscarse, porque en ella y sólo en ella puede estar"

(PACHECO, citado por Cánovas, 1982: 280)

Estas afirmaciones, realizadas por una de las cabezas ilustres del moderantismo, responden a la tendencia *puritana* del partido, que, sin embargo, coincide aquí con la concepción doctrinaria del justo medio, esa concepción que trata de encontrar la síntesis entre la tradición y la revolución, entre el antiguo y el nuevo régimen, entre la revolución y la restauración del viejo orden. Desde el punto de vista social, el doctrinarismo político creará encontrar en las clases medias un amplio estrato que ocupe el ancho espacio existente entre la "clase rica" y la "clase pobre". Excluyendo a la gran propiedad, este espacio correspondería llenarlo a las profesiones liberales, a la pequeña y mediana propiedad, a los funcionarios —lo que hoy llamaríamos los cuadros de la Administración—, los profesores de instituto y de universidad, etc. Pero lo cierto es que esta pequeña y mediana burguesía, esta clase media era fundamentalmente urbana, de escasa cuantía y de poca capacidad de acción. Por lo que respecta a los profesionales de las clases medias, se ha recordado con gran acierto que la literatura de la época nos refleja una realidad que dista mucho de las evocaciones

políticas de los moderados: frente a la magnificencia del destino que se les tiene prometido, se alza la sombra del cesante angustiado, del médico que cobra en especie, del profesor carente de clases, del militar pendiente de sus sueldos atrasados, etc. La verdad es que estamos ante una realidad escasamente mesocrática: quien manda, quien gobierna, quien controla y, desde luego, quien recibe la enseñanza secundaria y superior es la alta nobleza, terrateniente y palaciega, y la alta burguesía, detentadora de los nuevos medios de producción y árbitro del tráfico comercial (Cánovas, 1982: 227 y ss.).

Así, pues, hay una construcción teórica, escasamente original, centrada sobre las nuevas clases que por su laboriosidad y austeridad alcanzan la propiedad, constituyéndose en una nueva fuerza que, como afirmara Alcalá Galiano, tiene el poder social, y, en consecuencia, debe tener el poder político. Pero esta construcción teórica, importada de Francia por necesidades políticas, tiene poco que ver con la realidad española. La doctrina de la soberanía de la inteligencia —sólo los más capaces alcanzan la propiedad y por eso sólo ellos deben gobernar— escondía una alianza de la alta burguesía con los poderes de hecho —la nobleza, la Corona, la jerarquía eclesiástica y los altos cargos militares—, y es esta alianza la que realmente gobierna y a la que el régimen político sirve. Es, me parece, desde esta perspectiva desde la que debe enfocarse el sistema educativo que la ley Moyano consolidará durante tanto tiempo.

LA LEY MOYANO: La consagración legal de un sistema

“La Comisión opina, lo mismo que el Gobierno de S.M., que al formar una ley de esa especie no estamos, por dicha nuestra en España, en el caso de demoler el antiguo edificio para levantar otro nuevo sobre sus ruinas. Tanto por la Ley de 21 de julio de 1838 como por los diferentes planes y reglamentos que desde aquella época, y especialmente desde 1845, han venido rigiendo hasta la fecha, se han hecho en el ramo de Instrucción Pública notables e importantes adelantos,

siendo ya suficiente el número de los años transcurridos para que la experiencia de a conocer con exactitud el resultado de tales ensayos, lo que contienen de bueno las leyes y reglamentos vigentes, los defectos de que adolecen y los vacíos que han dejado por llenar: Esto es puntualmente lo que en concepto de la Comisión se obtendrá con la nueva ley (...)"

(DIARIO DE SESIONES, 1857, Tomo I).

Estas palabras del dictamen de la Comisión parlamentaria son suficientemente expresivas del alcance y del sentido de lo que será la nueva ley de Instrucción Pública, la famosa ley Moyano. Como es sabido, Claudio Moyano obtendrá del Parlamento la aprobación de la ley de bases de 17 de julio 1857, por la que se autoriza al Gobierno para promulgar una ley de Instrucción Pública. A los pocos meses hará honor a este compromiso insertando en la Gaceta la ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, una ley llamada a ser centenaria.

La ley Moyano, como reconoció la propia comisión parlamentaria, no fue una ley innovadora. Se limitó a recoger los principios y a consagrar las enseñanzas fijadas por un largo proceso de reforma, a veces bruscamente interrumpido: reglamento general de Instrucción Pública de 1821, plan del duque de Rivas de 1836, ley de Instrucción Primaria de 1838, plan del marqués de Pidal de 1845. Pero, como ya quedó indicado, la reforma educativa es fundamentalmente obra del moderantismo liberal. Dicho de otro modo, la ley Moyano es sólo una lectura, de entre varias posibles, de los principios ideológicos establecidos por los diputados gaditanos. Representa, pues, la consolidación de una reforma educativa desde la ideología del liberalismo moderado.

¿A qué se debe entonces su larga pervivencia? Suele indicarse que fue una ley aprobada prácticamente por consenso de todas las fuerzas políticas con representación parlamentaria, pero no debe olvidarse que la técnica de *hacer* las elecciones, iniciada precisamente en la década moderada, llevó a la Cámara una aplastante mayoría a imagen y semejanza del Gobierno. Hay, por otra parte, es cierto, una coincidencia básica, por ejemplo, con el proyecto de ley progresista de Alonso Martínez de 1854 —también hay importantes diferencias—, pero no deja de ser significativo que Alonso

Martínez presentara al poco tiempo su dimisión como ministro de Fomento para trabajar en un nuevo proyecto político, el que va a dar a luz a la Unión Liberal, partido que agrupará a la izquierda moderada y a la derecha progresista.

En mi opinión, la ley de Claudio Moyano fue una norma que, en general, alcanzó el suficiente consenso social para perdurar durante largos años, lo que no debe hacernos olvidar la existencia de importantes discrepancias dentro del liberalismo español sobre determinados valores que impregnan la ley y sobre el sistema educativo consagrado por ella. Es posiblemente esta antinomia la que explica que, aunque el sistema se consolide, el debate ideológico permanezca en pie durante muchos años.

¿Cuáles son, entonces, esos valores, sometidos a permanente debate? A mi modo de ver, y a grandes rasgos, se pueden catalogar como tales los siguientes: reconocimiento de una doble red de centros de enseñanza, pública y privada; libertad de enseñanza en los niveles primario y secundario, monopolio estatal en los niveles universitarios; obligatoriedad de la enseñanza primaria; gratuidad relativa en la primera enseñanza; uniformidad de los planes de estudios; centralización administrativa; secularización de la enseñanza. Buena parte de estos valores serán combatidos desde la derecha del moderantismo, primeramente desde ese sector originariamente encabezado por el marqués de Viluma, posteriormente desde el bando de los neocatólicos, exigiendo en ambos casos una mayor presencia de la Iglesia en la enseñanza, combatiendo el monopolio estatal universitario y oponiéndose a la escolarización obligatoria. Asimismo, la izquierda liberal pondrá el acento en la defensa de la libertad de cátedra, hará énfasis en las responsabilidades educativas de la sociedad frente al Estado, exigirá la gratuidad absoluta de la enseñanza primaria y clamará por la descentralización administrativa.

Pero con independencia de los valores discutidos, existen valores que no son puestos en cuestión por la sociedad liberal en su conjunto, lo que explica, a mi modo de ver, la longevidad de la ley y del sistema. Me refiero a la pirámide escolar que la ley consagra, una pirámide cuya ancha base está concebida casi exclusivamente para la instrucción de las clases populares, mientras que se va estrechando conforme nos acercamos a la cúspide, privilegio sólo de unos pocos. Esta pirámide escolar supone un consenso tácito de las

clases dirigentes españolas, consagrando así un sistema educativo que hace de la instrucción primaria una enseñanza destinada fundamentalmente a las clases trabajadoras y que, en cuanto tal, no conduce a ninguna parte, al mismo tiempo que el sistema se asienta principalmente sobre una enseñanza secundaria que es prácticamente un medio de paso hacia la Universidad y sobre una enseñanza universitaria concebida para las capas superiores de la sociedad, aunque sea posible a una parte de las clases medias acceder a ella.

Con algunas excepciones, que no afectan básicamente al consenso indicado, este ha sido el sistema educativo que ha subsistido prácticamente hasta la ley general de Educación de 1970.

REFERENCIAS

- ARCHER, Margaret S.: *Social origins of educational systems*. Sage Publications Ltd, London and Beverly Hills, 1979.
- ARGUELLES, Agustín de: *Discurso preliminar a la Constitución de 1812*. Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1981.
- CANOVAS SANCHEZ, Francisco: *El partido moderado*. Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1982.
- CIPOLLA, Carlo: *Educación y desarrollo en Occidente*. Ariel, Barcelona, 1970.
- DIEZ DEL CORRAL, Luis: *El liberalismo doctrinario*. Instituto de Estudios Políticos, segunda edición, Madrid, 1956.
- EASTON, David: *Definition of formal education in a political system*. School Review, vol. LXV, 1957.
- GARCIA DE ENTERRIA, Eduardo: *La Administración española*. Alianza Editorial, Madrid, 1972.
- HISTORIA DE LA EDUCACION EN ESPAÑA. Textos y documentos. Tomo I: *Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1979 (a).
- HISTORIA DE LA EDUCACION EN ESPAÑA. Textos y documentos. Tomo II: *De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1979 (b).

- PRADOS DE LA ESCOSURA, Leandro: *De imperio a nación. Crecimiento y atraso económico en España (1780-1930)*. Alianza Universidad, Madrid, 1988.
- PROST, Antoine: *Historie de l'enseignement en France, 1800-1967*. Armand Colin, París, 1968.
- PUELLES BENITEZ, Manuel de: *Educación e ideología en la España contemporánea*. Labor, Barcelona, 1980.
- PUELLES BENITEZ, Manuel de: *Política y administración educativas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 1987.
- VIÑAO FRAGO, Antonio: *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*. Siglo XXI de España. Madrid 1982.

LA POLITICA DOCENTE DEL SEXENIO (1868-1874) Y SU FILOSOFIA SUBYACENTE

Antonio Heredia

1. INTRODUCCION

La actividad legislativa constituye uno de los medios más importantes que tiene una comunidad organizada para desenvolverse en los más diversos aspectos. Dicha actividad, convertida en uno de los poderes básicos de las sociedades modernas, alcanza también, como es lógico, a la vida educativa y docente. El conocimiento de las leyes que la regulan debe llevarnos a despejar algunas incógnitas sobre la cuestión, aparte de mostrar en un terreno práctico la inevitable interdependencia existente entre educación y política. Y como en el fondo de esta última hay siempre una idea motriz que la actividad legislativa —entendida en toda su extensión— se encarga de desentrañar, el sentido de esta ponencia se enmarca en la necesidad de conocer el modelo filosófico diseñado desde el Poder, con el fin de obtener una mejor comprensión doctrinal e ideológica de las reformas educativas o la política docente.

Soy consciente de que dicha política ha tenido otros condicionamientos no estrictamente filosóficos. Pero como es evidente que los ha habido de esta índole, me ha parecido oportuno fijar la atención en ellos. Trato, por tanto, de exponer una de tantas vertientes posibles. Nadie niega que la política educativa es mucho más rica y compleja de lo que puede adivinarse a través de la filosofía, pero tampoco nadie puede negar que la filosofía forma parte de esa misma política sin cuyo conocimiento se hace extremadamente difícil interpretarla con acierto y corrección. En esta dimensión hermenéutica consiste sencillamente mi aportación.

2. PRINCIPIOS BASICOS GENERALES POLITICOS

El Sexenio revolucionario se abre a impulsos del liberalismo radical-democrático, cuyos principios esenciales podemos fijar esquemáticamente en estos enunciados:

- soberanía nacional plena
- sufragio universal
- derechos individuales: libertad de pensamiento e imprenta, libertad de reunión y de asociación, libertad de cátedra y de enseñanza, libertad de cultos... Estos derechos tienen carácter absoluto y por lo tanto, se consideran imprescriptibles, inalienables e ilegales.

3. SENTIMIENTO DE RUPTURA O "GIRO" RADICAL

Todo en el ambiente hacía suponer que había llegado la hora de romper definitivamente con el eclecticismo doctrinario de la etapa anterior, con su formalismo y su política del término medio; en definitiva, con el débil soporte filosófico del régimen isabelino, con ese espiritualismo —en palabras de Giner— “estrecho y meticuloso, asustadizo de la razón, sin fe en ningún principio, retórico y sentimental, amigo del *statu quo* en el pensamiento y en la vida, y cuya cardinal aspiración (es), no a pura y absoluta verdad, sino precisamente a huir de ella y a mantener un cierto término medio entre la razón vulgar y la científica” (“La política antigua y la política nueva”, en O.C., t. V., Madrid 1921, pp. 76-77). En una palabra, todo hacía suponer que el viejo y gastado espíritu ecléctico estaba llamado a ser sustituido por el renovado y progresista espíritu radical, ya espiritualista, ya racionalista.

Un texto de Alvaro Gil referente a la Constitución del 69 nos manifiesta el sentimiento de ruptura total que trabajaba a los protagonistas de la revolución. “La Constitución que discutimos —decía el diputado salmantino— no tiene ningún recuerdo de las antiguas, en que el monarca lo era de derecho divino: el progreso es

patente. En los tiempos antiguos el rey era rey por la gracia de Dios; en las Constituyentes de 1837 y de 1854 fue rey por la gracia de Dios y de la Constitución; en la de 1869 será rey por la Constitución y por la soberanía de las Cortes, y de consiguiente por gracia de la Nación española.” (Alvaro Gil Sanz, “Discurso a favor del proyecto de Constitución”. Diario de las Sesiones de las Cortes Constituyentes. Legislatura de 1869-1871. Sesión de 6-IV-1869. Madrid, Imp. de J. A. García, 1870, p. 864.)

4. FUERZAS COADYUVANTES Y PREEMINENCIA IDEOLOGICA DEL KRAUSISMO

Quienes se opusieron frontalmente al régimen isabelino fueron los progresistas, los unionistas y los demócratas (republicanos y monárquicos). Desde el punto de vista filosófico, habría que decir que tres fueron también las corrientes de pensamiento que prepararon el clima revolucionario: el sensualismo o positivismo, el espiritualismo radical o semirracionalista y el racionalismo o idealismo de los demócratas puros. A todos cabe la responsabilidad ideológica y doctrinal del Sexenio. Sin embargo, al contrario de lo que sucedió con la fuerza material —detentada principalmente por unionistas y progresistas—, la dirección intelectual de la revolución recayó sobre todo en los demócratas. Claramente lo expresó sin contradicción Figueras en las Constituyentes, refiriéndose a la situación de los partidos en el momento de sobrevenir la revolución de septiembre:

“Había en España tres partidos liberales: el partido moderado había renunciado a este nombre y se había hecho verdaderamente reaccionario. Había, pues, sólo tres partidos liberales: el partido vivalvarista o de la unión, el partido progresista y el partido republicano. Los tres han contribuido con todas sus fuerzas a la revolución de septiembre, y nosotros hemos contribuido más que los otros dos, porque aunque los otros dos hayan desarrollado más cantidad de fuerza en un momento dado, corto, rápido, rapidísimo, nosotros

les dimos lo que les faltaba: el lábaro, la enseña, la idea."

(Ibíd., pág. 869-875)

Desde el punto de vista filosófico, la revolución osciló entre el espiritualismo y el racionalismo; entre un espiritualismo progresista y radical y un racionalismo esencialmente armónico, aunque heterogéneo. (El sensualismo o positivismo, desbordado por la euforia ambiental, se mantuvo más bien a la expectativa, adquiriendo —eso sí— mayor fuerza conforme se hacía más patente el fracaso revolucionario.) Pero de las dos tendencias dominantes, fue el racionalismo armónico o realismo racional (krausismo) el que penetró más profundamente en los medios oficiales. No obstante, la incorporación y asimilación de los principios krausistas —que inspiraron en gran medida la política de Instrucción pública del sexenio— no fue uniforme ni constante. En función, pues, de la intensidad de esta presencia, distinguimos tres fases principales en la política docente y filosófica del sexenio.

5. LAS TRES FASES DE LA POLÍTICA DOCENTE DEL SEXENIO

5.1. Primera fase (1868-1873)

Comprende políticamente la actuación de las Juntas Revolucionarias, Gobierno Provisional, Regencia de Serrano y Reinado de Amadeo I. La política docente y filosófica se asentó en el principio de la libertad de enseñanza y de cátedra más completa. Los decretos de Ruiz Zorrilla de 14 y 21 de octubre del 68 lo proclamaron solemnemente, haciendo declaración expresa de ir contra el monopolio estatal de la enseñanza. Un órgano afín al grupo krausista comentó la aparición de uno de los decretos (el del día 21) de esta manera:

"La idea liberal ha tomado en él más cuerpo y recobrado nueva vida..., tendiendo derechamente a emancipar de una vez la ciencia de la servidumbre del Estado y de la más indigna y humillante de las preocupacio-

nes que el fanatismo hipócrita y mañoso le había impuesto en nuestras escuelas."

(Juan Uña, *Crónica*, "Revista de Instrucción Pública", IV, 25-X-1868, 2-3, núms 68-69)

Partiendo de un concepto ideal de enseñanza (propagar la verdad, cultivar la inteligencia y corregir las costumbres), pensaba el ministro que era absurdo ponerle límites reduciéndola al plano del dominio público. Abranse, pues, a todos las puertas de la enseñanza; vivan armónicamente y en leal competencia lo oficial y lo privado hasta que llegue a ser innecesario lo primero, por haber llegado la sociedad a plena madurez. Y no haya miedo a la propagación del error, pues la libertad genera sus propios mecanismos de defensa, resplandeciendo siempre la verdad en virtud de su propio poderío y naturaleza. "*Cuando en un pueblo libre —escribía el ministro— se alza una voz para predicar la falsedad y la mentira, cien otras se levantan para combatirla, y la verdad no tarda en recobrar su imperio sobre el mayor número.*" (Decreto de 21 de octubre) No es extraño, pues, que el profesorado quedara relevado de la obligación de someterse a métodos de enseñanza, libros de texto y programas impuestos (arts. 16 y 17 del mencionado decreto). En cuanto a la organización de la enseñanza de la filosofía estricta, la reforma más significativa de esta primera fase se llevó a cabo en el ámbito de la segunda enseñanza, debiendo tenerse en cuenta sobre todo el decreto regulador de 25 de octubre del 68, firmado también por Ruiz Zorrilla. Lo más novedoso de este decreto estriba en la posibilidad de poner en funcionamiento un modelo de bachillerato en parte inédito en nuestra historia educativa, modelo que muy bien puede ser llamado filosófico o krausista por los fundamentos en que se apoya. De todos modos, el Gobierno mantuvo vigente el modelo tradicional, dejando libertad de elección.

La reforma educativa de esta etapa, saludada por el krausismo con palabras elogiosas, no satisfizo a la larga a los discípulos de Sanz del Rfo, debido principalmente al fondo doctrinario y ecléctico de la posición gubernamental, distinta del sentido social, unitario, sistemático y orgánico de la posición krausista. La revolución se estaba ocupando únicamente de lo exterior de la enseñanza, sin clara idea de lo que ella significaba de suyo, con peligro

cierto de convertirla —como dijo Salmerón— “en obra atomística e inorgánica” (*La libertad de enseñanza*, “Boletín-Revista de la Universidad de Madrid”, I, 25-I-1869, 64, n° 2); mientras que el krausismo aspiraba a tocar lo íntimo del sistema guiado por un concepto científico del mismo. Es la diferencia que va del espiritualismo al racionalismo.

5.2. Segunda fase (1873)

Comprende los once meses de la I República, durante los cuales el krausismo se convirtió en la filosofía oficial del nuevo Régimen; o al menos, en la filosofía *tutelar* de mayor peso específico. Su influjo se notó en muy diversos aspectos de la política docente, interesando destacar aquí:

- El matiz más orgánico y comedido que dieron a la defensa de la libertad de enseñanza.
- La extraordinaria importancia que dieron a la filosofía en sí misma y en el conjunto del sistema docente, como materia formativa. Intentaron crear una *Facultad de Filosofía pura*; primer ensayo que se realizaba en este sentido en la historia de la educación española (Decreto 2-VI-1873, Colección Legislativa de España, t. 110, 2ª parte; y Proyecto de Ley de 18-VIII-1873, en Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República Española, t. III, apéndice 9 al n° 69). Eduardo Chao y José Fernando González —ministros de Fomento en los gabinetes de Figueras y Salmerón, respectivamente— fueron los promotores de esta idea.
- Un concepto culturalista de la segunda enseñanza, a la que se atribuye carácter universal. Allí deben encontrarse los rudimentos de todos los conocimientos humanos fundamentales, pues el objeto de este nivel docente no es formar especialistas ni eruditos propiamente dichos, sino *hombres cultos*, esto es, en posesión de aquella cultura general indispensable en una sociedad moderna. “De esta suerte —escribe el ministro Chao—, concediendo igual importancia a los diferentes ramos de la ciencia, disponiéndolos en bien concertado organismo

y despojándolos de todo carácter exclusivo, se constituye la segunda enseñanza como una *pequeña Enciclopedia científica*." Naturalmente, el hilo unificador y dador de sentido universal de la *Enciclopedia* es la filosofía pura, que se encuentra ampliamente representada en este nivel.

En otro lugar del mismo decreto (3-VI-1873) se refiere el ministro a "la deplorable abundancia entre nosotros de los que con gráfica frase apellidó Cadalso *eruditos a la violeta*. A remediar este mal se encamina en parte el nuevo plan de la segunda enseñanza, y a la vez, a poner término a las llamadas *especialidades*, es decir, a aquel género de hombres que, por haber recibido una segunda enseñanza incompleta y exclusiva, son tan profundos en su ciencia particular como ignorantes e incultos en todas las demás." ¿No tendría la España actual algo que aprender de este pensamiento? ¿No fue Ortega quien recogió con una intensidad llamativa el mensaje profundo que latía en las palabras que acabamos de citar?

El que ninguna de las grandes disposiciones de esta etapa haya sido llevada a la práctica pone de manifiesto solamente la inestabilidad política y la penuria económica de aquel tiempo turbulento, pero en modo alguno significa deterioro ideológico en sus creadores. La realidad legislativa sigue teniendo sobre el papel, a pesar de su fracaso coyuntural, un alto valor a los efectos aquí considerados.

5.3. Tercera fase (1874)

Comprende la República dictatorial de Serrano, cuyo objetivo fundamental consistió en volver a los supuestos constitucionales de 1869, aunque corregidos. Idéntico espíritu revisionista y corrector inspiró, como es lógico, la Instrucción pública y, por consiguiente, la enseñanza y organización de la filosofía pura. El nuevo ministro de Fomento —Alonso y Colmenares— comenzó por criticar el régimen docente revolucionario de 1868, atacando más en concreto la "omnímoda libertad" que establecía y su "impaciente deseo de innovar" (Decreto 12-VI-1874).

Entre los aspectos más novedosos de la revisión que se hizo está el alcance y nuevo sentido que se dio a la libertad de enseñanza, haciendo clara distinción entre establecimientos libres o privados y establecimientos oficiales o públicos. Los primeros —en palabras del ministro (Decreto 29-VII-1874)— “se dejan enteramente al arbitrio de los que los funden o dirijan”; en cambio, sobre los segundos, “el Gobierno no puede menos de reivindicar enérgicamente la dirección”. Bajo el concepto de “escuela pública” se comprende no sólo aquéllas sostenidas directamente por la Administración Central, sino también las sostenidas por las entidades políticas y locales regionales (Ayuntamientos y Diputaciones).

En cuanto a la enseñanza de la filosofía estricta, la reforma se dirigió a implantar de nuevo el espiritualismo filosófico frente a la tendencia racionalista del krausismo (Decreto de 29-IX-1874).

6. CONCLUSION

La política docente del liberalismo democrático se dirigió a implantar una enseñanza basada esencialmente en los principios ya clásicos, desde las Cortes de Cádiz, de *Libertad y Secularización*, sólo que entendidos ahora de forma más radical. Este radicalismo varió asimismo a lo largo del Sexenio, así como la filosofía subyacente que, partiendo de un espiritualismo radical, terminó en otro de matiz más pragmático, pasando por el racionalismo armónico de la etapa republicana. La evolución notada indica que no hubo homogeneidad en las fuerzas políticas e intelectuales que hicieron la Revolución de septiembre. Progresistas, unionistas y demócratas; sensistas, espiritualistas y racionalistas..., libraron una sorda y, a veces, ruidosa batalla. Ninguno de ellos puede decirse que se llevara el gato al agua. Pero —a mi modo de ver— su fracaso a fines de 1874 fue más aparente y circunstancial que real y definitivo. La historia de la Restauración da fe de ello, sobre todo después del paréntesis de los primeros años.

PROGRAMA PEDAGOGICO DE LA SEGUNDA REPUBLICA ESPAÑOLA

Antonio Molero Pintado

El primer problema que se le plantea a un estudioso de la investigación histórica es el de la actitud metodológica que ha de adoptar frente al período de tiempo elegido como objeto de trabajo. No es una cuestión baladí ésta de las actitudes porque de ella se derivan enfoques muy diferentes que pueden, incluso, hacer variar las conclusiones que obtenga el futuro lector. Más que de la cantidad de saber sobre una materia, se trata de la manera de analizarlo y trasladarlo a unas cuantas páginas para que reflejen exactamente las cosas que ocurrieron o al menos como cree el autor que ocurrieron. Siempre que me aproximo al tiempo histórico de la Segunda República española este problema selectivo se me presenta como invariable. Al menos son éstas las posibilidades que encuentro más a mano para estudiar el célebre quinquenio desde una perspectiva pedagógica:

- Determinación de las causas sociológicas o políticas y sus efectos acompañantes.
- Seguimiento cronológico-evolutivo de los hechos tal y como se sucedieron.
- Estudio sectorial de los distintos períodos ministeriales.
- Análisis por separado de los diferentes niveles de enseñanza y sus relaciones, en el caso de que las hubiera.
- Comparación del programa pedagógico con los recursos presupuestarios destinados a cumplimentarle.

Todos y cada uno de los aspectos apuntados tienen su razón de ser y a buen seguro que proporcionarían una información suficiente para comprender este trozo de nuestra historia contempo-

ránea; pero tal vez sería un conocimiento fraccionado, sin sentido de síntesis, al no relacionar cada uno de ellos con los hechos políticos —en el más amplio sentido del término— que se sucedieron simultáneamente. Esta necesidad del investigador de refugiarse en ese soporte básico que resumo en el binomio “hechos-ideas”, hace más compleja la realidad estudiada, pero también más exhaustiva y real. Entiendo que la bibliografía fundamental sobre la época republicana aparecida ya hace años, sigue este modelo que yo llamo “comprensivo”. Así planearon sus obras autores acreditados como Madariaga, Jackson, Brenan, Ramos-Oliveira, entre otros, dando a sus textos un aire de totalidad en el que la relación de las causas y los efectos pertinentes —todos los efectos—, son abordados de una manera sincrónica. El problema de un artículo como el presente es el de conciliar este modelo metodológico y conceptual que es el que voy a seguir, con la cortedad de unos límites fijados de antemano. De todas formas el hecho de haber estudiado en otro lugar este período con arreglo a los planteamientos citados(1), me libera de omisiones inevitables en el presente trabajo.

Es habitual hablar de la “reforma educativa republicana” como un hecho indiscutido. Se cantan sus excelencias o se divulgan sus errores; pero nadie duda de la voluntad reformadora de estos hombres de la tercera década de nuestro siglo. Pero permítaseme el siguiente interrogante construido desde un fondo deliberadamente crítico: ¿acaso hubo tal reforma? Y en el supuesto de que la hubiera, que la hubo, ¿cuáles fueron sus precedentes?, ¿qué sentido tuvo?, ¿cuál fue su dimensión efectiva en el terreno de los hechos y las realizaciones educativas?, ¿qué obstáculos frenaron su implantación? Como se ve la búsqueda de una respuesta óptima a tales interrogantes va a ser la base de las páginas que siguen. Mucho me temo que determinados aspectos, presuntamente secundarios, quedarán orillados para poner más énfasis en esas ideas-fuerza que dieron tono y significación a todo el sistema. Con toda claridad, no quiero que los árboles de lo anecdótico impidan ver el bosque de lo fundamental.

LA EDUCACION, UNA HERRAMIENTA DE LA REVOLUCION

En términos de hechos objetivamente comprobables, el régimen político republicano atraviesa entre 1931 y 1936 tres fases ideológicamente bien distintas. La primera transcurre desde su advenimiento hasta finales de 1933; la segunda ocupa el espacio entre 1934 y febrero de 1936, de base radical-cedista; la tercera abarca desde esta fecha hasta el estallido bélico de julio de ese año, dominado por el Frente Popular. Naturalmente estos paréntesis cronológicos no son los únicos elementos de análisis. Entre ellos o a caballo de ellos, se producen acontecimientos que encaminan la acción de gobierno en una u otra dirección. En 1932, por ejemplo, hay un asomo golpista auspiciado por un reducido grupo militar; en 1934, la revolución asturiana de octubre pone notas de tragedia en la convivencia nacional. Otros hechos son más sutiles y van desgranando sus componentes sin estridencias en la sociedad española. Me refiero, entre otros, a los tardíos efectos de la crisis económica mundial que pulverizó las previsiones gubernamentales, o la convulsión del mapa electoral español con la inclusión del voto femenino.

También la propia evolución social e ideológica del país contribuye a configurar su estructura. Hay un amplio sector reformista distribuido en diversas ocupaciones políticas con claras afinidades republicanas, que pugnan por la modernización sin rupturas del nuevo Estado. Hay, también, un fuerte sentimiento conservador, con la Iglesia católica como respaldo, que no cesa de mirar con suspicacia al Gobierno, sobre todo desde que conoce sus primeras disposiciones. Fuerzas políticas diversas contribuyen también a perfilar este panorama, entre ellas el socialismo y los sindicatos afines, o los sectores anarquistas o las representaciones regionalistas. Este mosaico de realidades fácticas tiene movimientos alternativos y su proyección sobre la vida diaria no se rige por las leyes de la uniformidad. De ahí que valorando conjuntamente todos estos hechos siempre haya creído que tras la expresión unívoca de "Segunda República española", se escondan en realidad "tres Repúblicas" bien distintas que abarcarían cada uno de los períodos citados. Las "tres Repúblicas" de la Segunda República, es algo más que una pura terminología, es la expresión de un concep-

to que va a guiar el contenido de este artículo. Efectivamente, el hilo conductor de la educación se pierde en el contexto y la reforma que se acomete a partir del 14 de abril va a quedar poco a poco cuestionada y, al final, mayoritariamente detenida.

Formuladas estas consideraciones, es justo reconocer una jerarquía en los períodos de referencia en lo que atañe a mi objeto de estudio. El primer bienio es, globalmente, el más reformador, en el que se advierte con más nitidez la voluntad política del cambio educativo. El segundo, es un bienio de revisión. No se trata de crear algo, sino de frenar la reforma emprendida. El tercer período es de clara disolución junto a unos tímidos intentos de retomar la antorcha de la primera hora republicana. Respetando todas las ópticas particulares que quieran mencionarse en la interpretación de este tiempo, entiendo que es durante el primer bienio cuando se expresan más claramente los ideales educativos. Hay circunstancias que explican el que así fuera. Una de ellas es la homogeneidad en el equipo de gobierno de Instrucción Pública que ya no tendrá réplica en el resto del lustro. También a los pocos meses se aprueba la Constitución, con toda la carga jurídica que conlleva una norma de tal rango. Este último hecho obliga a sus responsables a expresar en un código escrito la quintaesencia de sus pretensiones reformadoras. La educación, como concepto y como praxis, encontrará en el texto constitucional su refrendo y ahí habrá que acudir para entender la legitimidad o la falta de ella, de muchos de los actos críticos que tendrán lugar en los años sucesivos.

Sin perder de vista todos estos acontecimientos es obligado reconocer la existencia de unos precedentes bien sean personales, institucionales o simplemente de ideas, que deben ser considerados como verdaderos soportes del nuevo Régimen. El empuje renovador de los primeros republicanos no se fragua en los albores del 14 de abril. Para conocer y comprender en su totalidad sus propósitos hay que remontarse, al menos, medio siglo atrás y reconstruir con algún detalle el rico acontecer doctrinal y político de la llamada Restauración. “La Restauración, nuevamente —opiné en otro lugar(2)— tendrá que volver a afrontar los problemas precedentes en educación, o si se quiere, con el gran problema que cruza la España del siglo XIX. ¿Quién tiene derecho a enseñar? ¿El Estado?, ¿la sociedad?, ¿la familia?, ¿la Iglesia?... Cada uno de los interrogantes mueve las voluntades de sus partidarios que buscan argu-

mentos decisivos... Nada nuevo, como se ve, en el espacio docente español, aunque sí lo sean los intentos armonizadores del sistema de Cánovas que, en su papel de conductor del nuevo ideario, montará su esquema de trabajo sobre bases más abiertas. Por primera vez se crea un marco político donde la izquierda liberal puede ejercer sus opciones. La oposición, al menos la moderada, abandona las barricadas para preparar su ascenso al poder. Toda la historia de la Restauración, incluidos sus momentos agónicos de 1931, hay que entenderla así, aunque nuevas ideas y nuevas presiones sociales comprometan progresivamente el bipartidismo canovista hasta dejarlo sin contenido”.

En 1876 nace la Institución Libre de Enseñanza compuesta por un grupo de hombres “atípicos” fraguados en la lucha de la disidencia isabelina, la controversia filosófica originada con el krausismo, la neutralidad confesional y el amor indesmayable hacia España. Vinieron con una herramienta de trabajo bajo el brazo que no habrían de abandonar durante toda su historia: la educación como base reformadora de cualquier pueblo civilizado. Y a la educación del hombre dedicaron sus esfuerzos durante las seis décadas siguientes. Todo el programa educativo institucionista —cada vez más enriquecido en sus bases técnicas— llega hasta las vísperas republicanas para convertirse en muchos de sus aspectos, en el núcleo del programa pedagógico que se aspira a realizar. Francisco Giner de los Ríos será el fundador y conductor de este movimiento hasta su muerte en 1915. Pero antes y después de este luctuoso suceso, la semilla estaba bien depositada en personas y grupos que proclamaban a los cuatro vientos los ideales reformadores ilustrados de este grupo de hombres.

También desde 1879 se abre paso en España una fuerza política que va constituyéndose en una verdadera herramienta de lucha contra el orden social existente. Me refiero al Partido Socialista Obrero. Al frente figura otro hombre —Pablo Iglesias— que busca no sólo la construcción de nuevas bases en la dialéctica de los partidos, sino introducir entre sus elementos reivindicativos algunos aspectos indispensables en un programa político revolucionario, entre ellos, la educación del pueblo. Analizar la historia de los Congresos del PSO desde sus primeras manifestaciones es asistir a este proceso de ensanchamiento de las aspiraciones educativas de sus dirigentes. Pero es en el undécimo Congreso celebrado en 1918

donde este espíritu se plasma de una manera definitiva. La educación deja ya de tener un carácter residual en los planteamientos del partido para pasar a ocupar un lugar prioritario. “La primera vez que este problema fue incorporado a un partido político fue en 1918, en que el Partido Socialista Español, acogió y aprobó la ponencia presentada por la “Escuela Nueva”, de Madrid, de la que era autor también el de este trabajo”(3). Entre los puntos de referencia figuraban aspectos fundamentales para el ordenamiento del sistema educativo. A saber: Gratuidad de la enseñanza, neutralidad confesional e ideológica, coeducación, escuela unificada y democratización de la enseñanza. No es una casualidad que el autor de estas propuestas —Lorenzo Luzuriaga— prestara su firma para tal documento. Conocida es su trayectoria institucionista y sus opiniones pedagógicas vertidas en numerosos testimonios, entre ellos el diario “El Sol”, cuya página pedagógica tuvo a su cargo. Pero lo importante, en este momento, es destacar el profundo significado de antecedente que tales propuestas tienen respecto a la Constitución de la Segunda República en los temas de enseñanza(4).

Por razones muy diversas, algunos hombres y algunas ideas de estos dos grandes movimientos se entrecruzan en la historia de los primeros lustros del siglo. Entre Pablo Iglesias y Giner de los Ríos hay un paralelismo evidente como líderes indiscutidos de sus propias agrupaciones. “No bastaba desear una España nueva —dice Luis Araquistain(5)—; había que organizarla fuera del Estado, en la entraña misma de la sociedad. Había que crear hombres y disciplinarlos. El problema último de Pablo Iglesias y Giner era el mismo: preparar hombres para hacer historia. Variaban las zonas sociales sobre las que operaban”. Los testimonios en este sentido menudean. Adolfo Posada(6) insiste también en esta identidad conceptual de estos dos hombres que estaban llamados a complementarse. Giner, sintetizador de una verdadera “filosofía de la libertad”, traduce este postulado en una función típicamente educativa: la elevación del hombre interior. Iglesias, hombre de acción, educa a la masa obrera convirtiéndola en una masa disciplinada. Por eso, afirma Posada, “la incruenta iniciación de la República no se habría podido producir sin el concurso del influjo de una “filosofía de la libertad” convertida en acicate ético de la voluntad, unido al apoyo resuelto de una masa obrera disciplinada”.

El análisis detenido de todas estas circunstancias me lleva a

sustentar la tesis siguiente, ya expuesta en mis obras citadas: a la Segunda República, en materia educativa, el socialismo le proporcionó las masas y la Institución Libre de Enseñanza, los líderes y las ideas. No se trata, naturalmente, de reducir todo el complejo caudal de situaciones que se dieron a partir de 1931 a este doble influencia, pero sí de poner orden en el entendimiento del problema. Efectivamente, la reforma docente se apoya en este doble pilar y quien quiera entender en profundidad, tanto en el plano conceptual como en el práctico, lo que ocurrió en los sucesivos Ministerios de Instrucción Pública, bien hará en remitirse a estos antecedentes. De todas formas, se trata de una identificación importante pero no absoluta. Diferencias y a veces muy acusadas, las hubo. El papel del Estado en materia de educación y las relaciones con la Iglesia podrían exponerse como ejemplos(7). Pero es verdad que la ILE aportó, sobre todo, el bagaje de renovación técnica que sus hombres habían ido acumulando durante largos años en empresas personales y colectivas. Un simple rastreo comparativo de la legislación republicana llevaría fácilmente a confirmar este punto de vista.

Hay un aspecto importante que tiñe de novedad la tan aludida reforma educativa. Desde finales del siglo XIX, la idea de la educación como un bien económico, como un valor indispensable en los movimientos de renovación social, empieza a ser moneda común en los países avanzados. En España también se alza el grito de estos reformadores en diferentes momentos(8), y la consecuencia inevitable es que los planteamientos pedagógicos y políticos se funden hasta alcanzar un hermanamiento asiduo. Entre las formulaciones de este nuevo ideal que más impacto suscitó al poco de ser expresado, es forzoso citar una conferencia pronunciada por José Ortega y Gasset en 1910, en la Sociedad "El Sitio", de Bilbao, donde enlazó formalmente la política y la pedagogía como extremos de un mismo proceso. "La Pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades —dirá Ortega—. Antes llamamos a esto política: he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía social y el problema español un problema pedagógico". Ya no será posible a partir de ese momento sustraerse a esa dialéctica que incluso es planteada con tonos más enérgicos. En 1926, Rodolfo Llopis, que muy pocos años después será un verdadero protagonista en el Ministerio de Instrucción, escribe con motivo

del cincuentenario de la ILE(9): "España necesitaba una revolución. Una profunda revolución moral que sacudiera la modorra de los espíritus. Y esta revolución sólo puede hacerla la escuela. Por eso don Francisco vió que en España, el problema político es, esencialmente, problema de educación". El mismo Llopis, pocas semanas después del cambio de Régimen, se expresa de forma inequívoca ante un grupo de enfervorizados partidarios: "Para mí no hay revolución simplemente porque se lleve a cabo un cambio de régimen político... Para mí, el ciclo revolucionario no termina hasta que la revolución no se haga en las conciencias. Y es esa la labor que tiene que hacer la escuela. Porque yo no concibo un revolucionario que no sea algo educador ni un educador que no sea un revolucionario". Todavía volverá dos años más tarde sobre los mismos conceptos(10): "Los revolucionarios, como hemos dicho antes, acabarán por refugiarse en la Pedagogía... Por eso no hay revolución que no lleve en sus entrañas una reforma pedagógica". La educación, pues, ya no será considerada sólo como un valor para la transformación personal, sino como una herramienta prioritaria para la implantación de todo proceso revolucionario. ¿En qué medida la "revolución" republicana utilizó esa herramienta de cambio? Este será el contenido de los epígrafes que siguen.

OCHO MESES DE "REFORMA PURA"

La República abrió sus puertas con tres hombres bien conocidos al frente de los puestos claves de Instrucción: Marcelino Domingo Sanjuán, como Ministro; Domingo Barnés Salinas, Subsecretario; y Rodolfo Llopis Ferrándiz, Director General de Primera Enseñanza. El Ministro se mantuvo en el cargo hasta el 16 de diciembre de 1931, mientras que el resto de los colaboradores continuó en el período ministerial siguiente, dirigido por Fernando de los Ríos. Quiere decirse, por tanto, que en este bienio se produce un alto grado de homogeneización en los tiempos de poder y en las afinidades políticas. Si a esto unimos la euforia inevitable de todo el Gobierno, la ocasión se perfila como especialmente propicia para cualquier iniciativa.

Marcelino Domingo, según sus detractores, no tenía más predicamento que el haber fundado una escuela laica en Roquetas y

escrito numerosos trabajos, generalmente libertarios, en publicaciones de escasa difusión. Crítico y extremado en sus opiniones políticas sobre la acción de los gobiernos monárquicos, fundó en 1929 el Partido Republicano Radical Socialista(11). Su intervención en el llamado "pacto de San Sebastián" le abrió las puertas del gobierno constituyente.

Sin embargo, su acción al frente del Minsiterio fue importante porque inició rutas formalmente inéditas en la educación española. Hay una nota distintiva en su trabajo que quiero destacar. Sus ocho meses de Ministro le permitieron acometer una "reforma pura" en el sentido de que actuó, salvadas las dependencias lógicas sobre la acción de gobierno en su conjunto, con plena independencia respecto a los poderes e instituciones habituales de un régimen democrático. Para empezar, no había Parlamento (la sesión de apertura se produjo el 14 de julio), ni tampoco Constitución (fue aprobada el 9 de diciembre). Esta situación parece que hubiera debido recomendar una cierta cautela en su programa de trabajo, al menos hasta que el Gobierno elaborara su propio ideario y desarrollado las instituciones. No fue así, y este tiempo de "dominguismo", de preconstitucionalidad(12), resultó ser en algunos casos, un ejercicio arriesgado de modificaciones apresuradas que probablemente hubieran necesitado un mayor análisis(13). Su objetivo prioritario era el de dotar a España de escuelas para poder cumplir con los deberes de la cultura humana. Esta fue la obra de Ferry en Francia, Vasconcelos en Méjico y Lunatcharski en Rusia. *Ahora le correspondía a él realizarla en España.* Quizás los tres primeros decretos de su Ministerio explican en parte su pensamiento: el primero se destinó a establecer el bilingüismo en las escuelas de Cataluña (29 de abril)(14); el segundo, a regular el carácter voluntario de la enseñanza religiosa en las escuelas (6 de mayo y Circular del 13); el último, a configurar el Consejo de Instrucción Pública, órgano clave de orientación y consulta en el sistema educativo.

Acompañaba a Domingo en la responsabilidad ministerial, como Director General, Rodolfo Llopis, un antiguo militante socialista y miembro de la Asociación General de Maestros. Admirador entusiasmado de la ILE, compaginó sus tareas con la docencia siendo profesor de Geografía en la Escuela Normal de Cuenca. La larga actividad de Llopis en todos los frentes de lucha, le acredita

como el más inteligente del trío de máximos responsables del Ministerio. Sus intenciones y sus propósitos, su programa, diría, quedó bien escrito en una obra medular para comprender este período y que es fuente de consulta permanente(15). Naturalmente, la exposición de su pensamiento no se agota ahí. Como Director de la *Revista de Escuelas Normales*, expuso en ella sus ideas, amén de otras obras bien conocidas(16). Pero con ser esto importante, quizás lo es más comprobar cómo su propia visión político-pedagógica alcanzada tras largos años de militancia socialista y de admiración institucionalista, se trasladaba a las páginas de la Gaceta a través de los preámbulos de los Decretos, Ordenes o Circulares, redactadas de su puño y letra.

Bien sabían los responsables de Instrucción que el panorama educativo republicano era insatisfactorio. Tras un enjuiciamiento rápido, el equipo de gobierno reconocía la insuficiencia dada a lo largo de la historia reciente, a los siguientes problemas que son básicos en cualquier reforma: por un lado la indefinición ideológica al "confesionalizar" desde el Estado las creencias individuales; por otro, los aspectos numéricos y cuantitativos, esto es, la insuficiencia de centros de todos los niveles pero esencialmente en el básico, lo que provocaba un estado endémico de indefensión cultural; por último, la debilidad técnica y pedagógica de todo el sistema docente. Cuando se analiza la obra de los ocho meses de Marcelino Domingo, como también ocurrirá con su sucesor, se advierte que la mayoría de estas iniciativas convergen en estos frentes. Pero hay una punta de lanza en esta estrategia ministerial que encuentra especial calor en los precursores del sistema y entre los políticos del momento y que de alguna manera sintetiza sus propósitos. Me refiero a la escuela única o unificada, como indistintamente fue utilizada por la terminología de la época.

Resumiendo la larga controversia levantada en torno a este polémico término, lo cierto es que su significación más habitual giraba alrededor de dos aspectos fundamentales: por un lado representaba un modelo organizativo de las instituciones docentes que debían estructurarse sin solución de continuidad respecto a sus contenidos, duración, métodos y profesorado. La unificación debería afectar a todo el sistema pero principalmente a los niveles primario y secundario(17). Desde otro punto de vista, la escuela unificada se hacía sinónima del afán monopolizador del Estado en

materia de enseñanza. “Evidentemente —he escrito en otro lugar(18)— no era sólo “la propiedad” posible de las instituciones de enseñanza lo que estaba en juego, sino también los rasgos complementarios que tal planteamiento docente llevaría consigo. La escuela unificada se concibe como gratuita, obligatoria, laica y coeducativa. A partir de ella debe respetarse la “democracia de las inteligencias”, “la selección de los capaces”, según se decía en las alocuciones ministeriales. La gran diatriba sobre el Estado-educador iba a alzarse sobre todo el país”. Luzuriaga, a quien ya he citado en otro lugar, había teorizado largamente sobre el concepto y la metodología de la escuela unificada. Artículos, conferencias o libros(19) dan testimonio de la proximidad de sus postulados con relación a los mantenidos por el Ministerio. Son elementos que se van desgranando en la literatura oficial, unas veces como razonados preámbulos, otras como articulado legal. En todos hay puntos coincidentes: el concepto de la educación como una función eminentemente pública que corresponde al Estado garantizar y administrar; la desaparición de cualquier barrera que impida a todos los ciudadanos el acceso a la cultura; la neutralidad en materia confesional o política... En realidad, la búsqueda de un estado de opinión en torno a esta innovación venía desde atrás. Desde una perspectiva socialista, el XII Congreso del Partido celebrado en 1928 insistía en los mismos argumentos: predominio del Estado, gratuidad de la enseñanza, “unidad continua y progresiva en todas las instituciones docentes”, “valoración de la capacidad intelectual”, etc. Pero en medio del ardor oficial que luchaba a diario en defensa de los nuevos principios, se alzaba la cruda realidad, una realidad aireada por el otro grupo en litigio. Una tercera parte, aproximadamente, del alumnado español asistía a centros privados que eran, a su vez, predominantemente religiosos. Por consiguiente, si la reforma anunciada por el Ministerio se ajustaba a lo que se iba publicando, la controversia y la lucha social estaba asegurada. Efectivamente, el problema educativo era, de forma inevitable, un problema político.

Se puede hacer una valoración sectorial del proceso de reforma llevado a cabo por Marcelino Domingo, analizando globalmente la legislación producida y obteniendo conclusiones por niveles. Hay una clara preponderancia en torno a la cantidad y calidad de las medidas tomadas sobre la educación primaria y en menor

cuantía, sobre la secundaria y la Universidad; y aunque todos tienen elementos de novedad, no se aprecia en ellos algún deseo de articulación formal. Son medidas independientes con un efecto reducido a la parcela para la que fueron creadas, pero sin una interrelación buscada y programada. Anticipo que esa articulación formal a la que me refiero debería haberse conseguido con la elaboración de una Ley de Instrucción Pública que al menos sentara los principios y finalidades de cada nivel. Pues bien, dicha Ley, permanentemente anunciada y según parece, ansiada, nunca llegó a redactarse. El esquema educativo republicano hay que investigarlo según se fue estructurando: por áreas, niveles, cuerpos o ideologías.

Donde más se acusó este intento de organicidad fue en la escuela primaria. Aquí las novedades fueron profusas y en determinados aspectos muy interesantes, hasta el extremo de presentarse habitualmente como la mejor obra del Régimen. Para una reforma efectiva de la escuela, se debía empezar antes por mejorar la formación del maestro, remediando de paso su precaria situación profesional, y asegurando finalmente su perfeccionamiento en ejercicio. Son los tres vértices de un triángulo representados por la Escuela, las Escuelas del Magisterio y la Inspección de Primera Enseñanza; sin embargo, para transformar las escuelas de un país, el primer requisito es disponer de ellas. El promedio anual de creación de edificios escolares en España desde principios de siglo fue apenas de 500, cifra que no alcanzaba a cubrir ni siquiera el crecimiento normal de la población. Según cifras oficiales fechadas en 1927(20), el número total de escuelas (públicas y privadas) era de 51.120, de las que 32.988 dependían del Estado (un pequeño porcentaje era de propiedad municipal) y 18.132 privadas. En resumen, un 35,50 por ciento de las escuelas eran privadas, un 62,3 por ciento estatales y un 2 por ciento municipales. Con arreglo a la política republicana esbozada hasta ese momento, había que crear urgentemente escuelas, "a voleo" si fuera preciso, para compensar las deficiencias estructurales de la red estatal y para cambiar la tendencia en el crecimiento a favor de las escuelas privadas, observada en las últimas tres décadas. De forma simultánea, mejorar técnicamente los procesos de selección y formación de los nuevos profesionales. Un interesante Decreto de 21 de mayo establecía "nadie puede ejercer el profesorado en una escuela primaria, sea

ésta del grado que sea si no posee el título de maestro. Se exceptúan de este artículo los núcleos de población inferiores a mil habitantes”(21). Esta medida, aparentemente inocua, produjo una reacción fulminante. Según Llopis(22), con datos referidos a 1926, ejercían 10.501 “maestros” dedicados a la enseñanza particular, religiosa o seglar. De ellos el 57,9 por ciento carecía de título. La polvareda entre los medios de la enseñanza privada fue en aumento hasta conseguir del Ministerio una suavización de las medidas que, para muchos, fue una auténtica rectificación. Pero el pulso Estado-medios privados, acababa de iniciarse(23).

El Decreto de 23 de junio sobre la creación de 7.000 plazas para maestros y maestras fue, a mi juicio, el más llamativo y eficaz de los firmados por Marcelino Domingo(24). En el preámbulo del Decreto se hacía constar que en España existían en ese momento 35.716 escuelas unitarias y secciones graduadas, calculándose un déficit de 27.151 para atender debidamente las exigencias de la población escolar. El Gobierno anunciaba en ese mismo acto la elaboración de un plan quinquenal para enjugar esta diferencia y poner a España en condiciones de normalidad educativa en lo que se refiere a niveles iniciales. La medida fue espectacular, necesaria y verdaderamente revolucionaria en función de lo realizado por el Ministerio de Instrucción en sus tres décadas de vida. Pero el clima de confrontación social que se iba fraguando con los anuncios de secularización de la vida española y la hegemonía, cuando no monopolio, del Estado que según se decía iba a implantarse próximamente, erosionó el crédito de una medida que hubiera debido conseguir un gran consenso nacional.

Con pocos días de diferencia se publican dos disposiciones destinadas a fortalecer la vida de la escuela. Una de ellas crea los Consejos Escolares de Primera Enseñanza (de carácter universitario, provincial, local y escolar) con una clara finalidad de apoyar su trabajo, sacarla de su aislamiento e integrar a su alrededor una serie importante de instancias educativas. La otra establece los Cursillos de Selección Profesional en sustitución de las clásicas oposiciones para acceder a la plaza. La mecánica selectora era compleja (comprendía partes teóricas, prácticas y de orientación, y serían impartidas en los niveles provincial, profesional y universitario), pero los resultados podrían ser buenos si las partes afectá-

das asumían sus cuotas de responsabilidad. Las medidas, sin duda, originaron conflictos, pero los Consejos Escolares eran una buena ocasión para reforzar la acción escolar y los Cursos de Selección un laudable intento de superar la arcaica oposición. El tiempo, como siempre, debería decir la última palabra.

En el mes de septiembre se publicó un Decreto sobre reforma de las Escuelas Normales del Magisterio. A la vista de su contenido no hay ninguna duda en calificarle con el mejor plan de estudios que estos Centros tuvieron durante su ya larga historia(25). La idea básica de la reforma era la de profesionalizar la formación de los futuros maestros, acentuando todos los aspectos didácticos y prácticos, pero también la de homologar esta formación con el resto de los grados universitarios. La empresa era arriesgada por la modesta consideración que tenían hasta esa fecha los estudiantes del Magisterio, por el desdén académico hacia las materias que cursaban y, en general, por el menosprecio histórico hacia la figura del maestro. Eran muchas las rémoras para ser resueltas de un plumazo. Pero la verdad es que la reforma de 1931, "el plan profesional", como terminó denominándose, era realmente bueno. Por primera vez se exige el título de Bachiller para ingresar en la Normal, caso insólito en nuestra historia cultural. El ingreso se hace mediante oposición a plazas limitadas y después, en régimen de coeducación, se estudian tres años. Al terminar éstos, el alumno realiza un curso de prácticas por los que percibe el sueldo de entrada en el Magisterio y a cuyo final, si la valoración era favorable, ingresa directamente en los escalafones del Estado con un sueldo anual de 4.000 pesetas. A su vez el currículum de las Escuelas Normales renovadas tenía un signo especial: la acentuación de los aspectos profesionales, el auge de las líneas didácticas, la preponderancia de los Seminarios, especializaciones, prácticas complementarias durante todos los cursos, etc. El Plan fue un elemento de choque para muchos sectores, incluido también el universitario, aunque se temía, y con razón, que los futuros Bachilleres dirigieran sus pasos hacia otras carreras quedando asfixiada la reforma por falta de candidatos. No fue así lo que ocurrió, pero sí que otro Ministro republicano modificara algunos aspectos del Plan que le eran sustantivos. Otra vez lo político y lo docente entrecruzaban sus intereses.

La Inspección de Primera Enseñanza experimentó también una reforma orgánica que sería verdaderamente ultimada en 1932;

pero lo que se hace en esas fechas tiene sentido. El Inspector ya no puede seguir siendo una especie de "policía docente" a las órdenes del jefe provincial. La función se especializa y se tecnifica. Por lo pronto establece la inamovilidad de los puestos y se normalizan las plantillas con unos mínimos de coherencia (213 plazas de inspectores a los que corresponden 167 escuelas a cada uno). Se crea la Inspección Superior (más tarde se llamará Central) como elemento coordinador entre la Administración ministerial y los efectivos periféricos. También en ese mismo paquete de medidas surge la figura del Inspector-Maestro, seleccionado entre los mejores profesionales, figura que aumentará las expectativas docentes de estos hombres.

Hay otra variada legislación "menor" que da tono y cuerpo a todas estas iniciativas. A los dos meses de llegar el nuevo Gobierno se eleva el sueldo a los maestros —3.000 pesetas anuales en la categoría inferior—, lo que representó el ascenso repentino de más del 80 por ciento del colectivo. También se intenta impregnar a la escuela de ciertos atisbos de modernidad pedagógica al fomentar los criterios activos de enseñanza, rechazar el uso del libro de texto único, combatir el intrusismo, o diseñar nuevos edificios escolares con criterios de funcionalismo didáctico. Fuera de la escuela, pero enlazada con ella, hay que citar la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas, —el gran sueño de Cossío— para la conquista de una vez por todas de la España rural. Ayllón, en diciembre de ese año, celebrará la llegada de los primeros misioneros. Sin embargo, el desarrollo de esta hermosa experiencia reclama un espacio del que ahora no dispongo. Valgan estas líneas como reconocimiento expreso a este formidable esfuerzo relacionado con la educación popular de nuestro país(26).

El Bachillerato y la Universidad experimentan menores cambios que los habidos en el nivel primario. Salvo las medidas iniciales como las de 13 de mayo por las que se anulan los planes de estudio del Bachillerato y la Universidad —medidas difícilmente justificables cuando no existían alternativas— puede decirse que la enseñanza secundaria pasó casi inadvertida. No ocurrió lo mismo con la Universidad. La mayoría de los nuevos planes universitarios se reimplantan en octubre con carácter provisional y sólo son válidos para el curso siguiente. Es lógico, ya que sin tiempo para una reflexión serena y sin la intervención de los claustros, pocas nove-

dades podrían llevarse a cabo. La gran novedad surge con las Facultades de Filosofía y Letras de las Universidades de Madrid y Barcelona a las que se concedió un régimen de excepción para iniciar una nueva experiencia pedagógica. Destacaba ésta por la flexibilidad del currículum que incluía un amplio margen de opciones para el alumno, tutorías, exámenes de conjunto, diversidad de profesorado y de materias, etc. El plan, que en el caso madrileño fue conocido como “plan Morente” —ese era el apellido del Decano de la Facultad que lo llevó a efecto— supuso un verdadero acierto y dejó una profunda huella en las promociones que pudieron seguirlo.

Esta fue —en apretada síntesis— la “gran guerra” de los primeros ocho meses republicanos. Durante ellos ocurrieron otras cosas en otros terrenos (agrias disputas parlamentarias, crisis de gobierno, etc.), pero entre ellas la “reforma pura” de Marcelino Domingo se abrió camino. A partir de él, habría tema sobrado para proseguir el debate.

LA CONSTITUCION REPUBLICANA Y LOS TEMAS DE ENSEÑANZA

Prescindiendo de otros antecedentes officiosos, la redacción del texto constitucional atravesó tres momentos culminantes —cada uno con sustantividad distinta— que define mejor que cualquier otro argumento las presiones, o mejor las ideologías, de los grupos que participaron en sus trabajos(27). El primero de ellos queda representado en el anteproyecto realizado por la Comisión Jurídica Asesora nombrada por el Gobierno a tal efecto. El segundo en el proyecto llevado a cabo por la Comisión Parlamentaria, y el tercero, por el texto que surgió tras los enconados debates de los diputados. El resultado final fue el desenlace de una fuerte lucha ideológica que difícilmente se trasluce de la lectura de los tres artículos (48, 49 y 50) que la Constitución comentada dedicó de manera explícita a la enseñanza.

El anteproyecto de la Comisión Jurídica cuya presidencia recayó en Angel Ossorio y Gallardo, a quien determinada prensa de la época consideraba como “un monárquico sin rey”, fue interpretado como un producto residual de unos hombres que aún no

habían asimilado en su totalidad las singularidades profundas del cambio de Régimen. En los dos artículos dedicados a la enseñanza, quedó recogido un aspecto que provocó una reacción inmediata: la obligación del Estado a proporcionar enseñanza religiosa aunque ésta fuera voluntaria para los alumnos. Otros temas, como la consideración "esencial" que se atribuía al Estado en materia de cultura, no impidieron que la "cuestión religiosa" se alzara como el gran escollo que el Gobierno debía sortear en esos momentos.

Recibido el anteproyecto Ossorio con manifiestas discrepancias tanto a nivel de Gobierno como en los estados de opinión ("El Socialista" le calificó como "un engendro constitucional"), la responsabilidad de redactar un nuevo texto se encomendó a una Comisión Parlamentaria presidida por Luis Jiménez de Asúa. Prácticamente en veinte días (del 28 de julio al 18 de agosto de 1931), la Comisión concluyó sus trabajos. Las novedades más sustanciales se referían al campo religioso, al técnico-didáctico y al autonómico. Tres flancos fundamentales sobre los que iba a resultar difícil encontrar un punto mínimo de acuerdo. Acerca del primero de ellos, se establecía el laicismo en todos los niveles de enseñanza; sobre el segundo, hizo acto de presencia el discutido tema de la escuela única con sus derivaciones de gratuidad y obligatoriedad, aparte del reconocimiento y garantía de la libertad de cátedra; y respecto al tercero, se dejó sentado el carácter obligatorio de la enseñanza del castellano en todas las escuelas primarias de España y el compromiso, por parte del Estado, de mantener en las posibles regiones autónomas, centros de instrucción de todos los grados en la lengua oficial de la República. También era de responsabilidad estatal la expedición de títulos académicos y la "suprema inspección" de los centros en todo el territorio nacional.

La discusión abierta y directa sobre la enseñanza se inició en los debates parlamentarios con la presentación del que habría de ser el artículo 48 de la Constitución, a pesar de que ya hubo antes momentos críticos cuya trascendencia es obvio destacar(28). Tal fue la discusión del artículo 26 por el que se anunciaba, entre otras cosas, la promulgación de una ley especial a la que se someterían todas las órdenes religiosas y en la que se les prohibiría el ejercicio de la enseñanza. Con todo, en el artículo 48 se advierte la ofensiva de la representación socialista que ya en plena batalla parlamentaria estaba dispuesta a no regatear esfuerzos en favor de sus postula-

dos pedagógicos. Y así, una enmienda —aprobada e incorporada al dictamen y cuyo primer firmante fue Rodolfo Llopis— sentenció definitivamente el tema en los aspectos cruciales. El Estado prestaría los servicios de cultura “mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada”; se legislaría para facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza sin más condiciones que la aptitud y la vocación; y, finalmente, la enseñanza, aparte de laica, haría del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspiraría en ideales de solidaridad humana. Otros aspectos del mismo artículo quedaban con la redacción propuesta por el grupo parlamentario.

El artículo 49 de la Constitución confiaba exclusivamente al Estado la expedición de títulos académicos más la fijación de pruebas y requisitos para obtenerlos, aún en los casos en que los estudios fueran seguidos en centros de las regiones autónomas. Una futura Ley de Instrucción Pública regularía el resto de los aspectos organizativos, además de establecer las condiciones en que se podía autorizar la enseñanza en los establecimientos privados.

La enseñanza de las regiones autónomas en su doble aspecto —relaciones Estado-región y lengua o lenguas a utilizar— fue planteada en el polémico artículo 50. Para nadie era un secreto que dentro del programa autonómico el tema de la enseñanza resultaba capital. La batalla no sólo ideológica o administrativa, sino incluso el regateo semántico de los conceptos a utilizar en cada caso, fue motivo de atención preferente en todas las intervenciones parlamentarias. Una de ellas adquiere especial relieve, cuando el entonces Rector de la Universidad salmantina, Miguel de Unamuno, dijo en defensa de una enmienda presentada por él: “Hoy hay en Barcelona una Universidad de España, y éste es el punto fuerte, Universidad de que no puede ni debe desprenderse el Estado español en absoluto; que no debe caer bajo el control de ningún otro poder que el del Estado español, ni compartirlo. Porque aquí de lo que se trata en el fondo es de apoderarse de esa Universidad. ¡Cuidado!, que yo temo más aún que a la autonomía regional a la autonomía universitaria. Llevo cuarenta años de profesor y sé lo que sería la mayor parte de nuestras Universidades si se les dejara una plena autonomía y cómo se convertirían en cotos cerrados para cerrar el paso a los forasteros”. Pero la propuesta de Unamuno fue recha-

zada. También lo fue —y éste es un hecho que llena de extrañeza habida cuenta de su posición política— una enmienda del grupo socialista en la que se pedía la soberanía del Estado en los centros de enseñanza de todo el país.

¿Qué significación global cabe hacer a los planteamientos docentes de la Constitución de 1931? Desde luego un laudable deseo por tratar con el máximo relieve unos criterios pedagógicos que habían de inspirar el desarrollo posterior de la educación española. Fijado el modelo y establecidos los principios, la alteración de todo o parte del esquema exigiría nada menos que una modificación del mismo rango y ésta era una empresa impensable en estos primeros meses de euforia republicana. Pero, precisamente, el mismo carácter apuntado supuso, andando el tiempo, su mayor riesgo. Gran parte de su carga ideológico-docente fue esgrimida por muchos sectores como bandera de lucha. A pesar de la evidente necesidad de unas reformas profundas en el cuerpo de la enseñanza española, la Constitución reflejaba, antes que una situación consensual y pactada con apoyo mayoritario del país, la obra de un grupo político. Y como inevitablemente ocurrió, los vaivenes de ese signo terminaron arrastrando las reformas pedagógicas.

DE LA CREACION A LA REVISION

Aprobada la Constitución, estalla a continuación la crisis de Gobierno. Hay relevo en el Ministerio de Instrucción y desde el día 16 de ese mes se alza con la titularidad, Fernando de los Ríos Urruti. El cambio, en opinión de la mayoría, no podía significar una interrupción en la tarea emprendida sino su relanzamiento porque, según afirmó la Revista de Pedagogía, “profesionalmente, a un maestro escritor ha seguido un profesor científico”.

De los Ríos acababa de dejar la Cartera de Justicia. El relevo no parecía, en principio, muy necesario habida cuenta de que Domingo estaba ya encarrilando su trabajo y su sucesor no se distinguía por sus dotes organizadoras. Quizá su prestigio de Catedrático de Universidad, su parentesco personal e ideológico con destacados miembros de la ILE y su militancia socialista, fueron los créditos que avalaron su nuevo nombramiento. Practicaba un socialismo de corte humanista y en el terreno de las ideas nunca

ocultó su afición a la filosofía alemana de corte kantiano. Célebre fue su viaje a Rusia en 1920, un momento clave para la vida de su partido que él narró en un conocido libro(29). A lo largo de sus páginas, hay un breve momento en que el autor habla en términos genéricos del "sentido pedagógico", afirmando que hay dos formas de concebirle; como una ocasión para dar contenidos encerrados en una unidad dogmática respecto del sentido de la vida, o como un período propicio para crear una capacidad de discernimiento merced al cual sea el propio individuo quien oriente su conciencia. "La acción pedagógica, de tipo dogmático, es una modalidad del abuso del Poder; en ella se orientan todas las escuelas confesionales: católicos o protestantes, republicanos o comunistas, y a esta orientación responde la actual rusa; la segunda es aún la obra de minorías, incluso en Alemania e Inglaterra; pero cada día se consolida más su valor científico"(30). Nada le hacía suponer en la fecha en que estas palabras fueron escritas, que doce años después tendría él la ocasión de proyectar sus opiniones en el sistema educativo español.

La época del nuevo Ministerio coincide con la puesta en práctica del programa laico aprobado en la Constitución. Es un tiempo vertiginoso en hechos contradictorios, en ataques y justificaciones entre grupos prooficiales y otros situados en la oposición. Obviamente, la Iglesia puso en pie de guerra todos sus efectivos y aunque la legislación aprobada le fuera inicialmente hostil, la verdad es que sus grupos de resistencia terminaron acomodándose a la nueva realidad. El tiempo de De los Ríos se abre con la disolución de la Compañía de Jesús y se cierra con la Ley de Confesiones y Congregaciones religiosas. Entre ambos hechos hay interesantes novedades relativas a todos los niveles de enseñanza.

Quiso el nuevo Ministro comenzar su mandato con un viaje insólito por tierras del Protectorado español de Marruecos. Allí, entre visitas a las comunidades musulmanas y judaicas habló de las razones de su viaje: borrar desde el gobierno la ignominia cometida en el siglo XV representada en la expulsión de los judíos del territorio peninsular. Eran los días finales de 1931 y poco tiempo después, se creaban las Escuelas Arabes de Madrid y Granada (27 de enero). Destaco este punto, desde luego integrador y justo, aunque inesperado, para compararle con las medidas adoptadas también en ese mes relativas a la cuestión religiosa. Efectivamente,

el 23 de enero un Decreto disolvía la Compañía de Jesús de acuerdo con el artículo 26 de la Constitución que declaraba disueltas aquellas órdenes religiosas “que estatutariamente impongan, además de los tres votos canónicos, otro especial de obediencia a autoridad distinta de la legítima del Estado”. La conmoción originada en aquellos días de 1932 por esta medida, fue muy alta. Los ataques se sucedieron desde muy distinto ámbito no faltando el puramente jurídico, ya que el Tribunal de Garantías, también previsto en la Constitución, aún no había sido constituido, imposibilitando la acción recusatoria ante las decisiones del Gobierno. En apretado resumen, el Decreto establecía que los bienes de la Compañía de Jesús pasaban a ser propiedad del Estado el cual los destinaria a fines benéfico-docentes. Asimismo, se creaba un Patronato encargado de formalizar el inventario de los bienes.

Más allá de los aspectos jurídicos, la disolución originaba graves problemas docentes porque las aulas cerradas había que reabrir las con nuevos profesores y equipos y el volumen de la sustitución era considerable. La Revista *Atenas*(31) publicó una relación de los principales centros culturales enajenados. Se contaban entre ellos el ICAI, la Universidad de Deusto, el Seminario de Comillas, el Instituto Químico de Sarriá, la Estación Sismológica de Cartuja (Granada), etc. Entre los mejores colegios de segunda enseñanza incautados figuraban los de Chamartín de la Rosa, de Madrid; San José, de Valencia; Nuestra Señora del Palo, en Málaga; San José, de Valladolid, etc. El resumen aproximado de alumnos afectados oscilaba alrededor de los 10.000 de primera enseñanza, 5.500 de Bachillerato y unos 1.000 de enseñanzas profesionales.

La reacción oficial fue rápida. Movilizaronse los gobiernos civiles, aceleraronse los procesos de nombramiento, se destinaron maestros en comisión de servicios, se incorporaron profesores interinos, todo ello para evitar la interrupción de las tareas docentes en los centros incautados. A las pocas semanas, el Ministro proclamaba el éxito de la incautación que se había realizado sin el más leve disturbio. “Si en alguno no se ha podido —agregaba— no ha sido por culpa del Estado sino porque algunos edificios no han quedado en condiciones de poder continuar en ellos la labor docente”. Paralelamente, se iban desgranando una serie de normas para ajustar a derecho todo el complejo mundo de actuaciones jurídicas enmarcadas en el proceso incautador(32). Pero aunque la

incautación quedara relativamente ultimada en octubre siguiente, el coste social y convivencial de la operación sustitutoria fue muy superior a los previstos por el equipo gobernante.

En esos airados días de enero, De los Ríos firmó un Decreto altamente interesante relativo a la consideración universitaria de los estudios pedagógicos. Me refiero a la creación de la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid (27 de enero). Esta iniciativa suponía el cierre de un entrañable Centro, la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, que desde 1909 había venido impartiendo sus enseñanzas. El significado real de esta Escuela, su vida y pormenores, su aportación específica a la formación universitaria del profesorado, ha sido recientemente estudiada por un colectivo de docentes (33). En aras de la brevedad, se puede afirmar que por sus aulas pasaron durante el tiempo indicado la mayoría de los profesores de Escuelas Normales, e inspectores de Primera Enseñanza existentes en el país. Difícil será encontrar una iniciativa pedagógica o una publicación destacable que no esté vinculada a ella. Profesores ilustres, con categoría de Catedráticos de Universidad casi desde los orígenes, impartieron docencia en las aulas del edificio instalado en la madrileña calle de Montalbán. Luis de Zulueta, Domingo Barnés, Rufino Blanco y un largo etcétera figuraron entre ellos. También hubo alumnos que luego brillaron con luz propia como Luzuriaga, Alejandro Casona o María de Maeztu. Pero hubo uno, al cual reservamos una mención especial, que fue Rodolfo Llopis —perteneciente a la octavo promoción, 1916-1919— que tuvo el difícil compromiso de ser testigo principal del cierre cuando era todavía Director General de Primera Enseñanza. “Pero la Escuela que comenzó con tanto ímpetu, fue languideciendo poco a poco —escribe Llopis(34)—. Combatida al principio por las derechas, acabó siendo el gran reducto del teresianismo... La Escuela no admitía ya más reformas. Se estaba sobreviviendo... Los que habíamos pasado por ella sentíamos una pena profunda viéndola marchar a la deriva. Por cariño a la Escuela había que cerrarla”. Con el traspase de estos estudios, la Facultad de Filosofía, que según quedó registrado gozaba desde hacía meses de un régimen de excepción, incrementó de forma importante su currículum, lo que contribuyó al relanzamiento previsto por García Morente, su Decano. El ambiente era tal, que el conocido historiador, Américo Castro,

pudo declarar a "El Sol": "El Catedrático por oposición es ahora lo mismo que cualquier joven inteligente que abre tienda de enseñar en las aulas".

Sin pena ni gloria transcurrieron estos meses en lo que se refiere a las enseñanzas medias. Este conflictivo nivel, cuyo plan de estudios había sido sustituido el año anterior por otro de transición basado en el de 1903, seguía sin definirse. De los Ríos acomete algunas modificaciones pero sin grandes expectativas porque ya tiene elaboradas unas Bases más profundas sobre este período docente. No obstante, se dejan entrever recomendaciones parciales de carácter didáctico, relativas al sentido activo de las enseñanzas, el tratamiento cíclico de las materias, el uso adecuado de los libros de texto y, en general, al enlace progresivo de programas y métodos con la escuela primaria. Es una configuración interesante que enlaza con la creación de la Inspección General de Segunda Enseñanza (30 de diciembre), precisamente encargada, entre otros cometidos, de la renovación pedagógica del Bachillerato.

En esta línea de construcción de un esquema de funcionamiento ministerial, empieza a vislumbrarse la aparición de un aparato burocrático más específico para atender responsabilidades no cubiertas hasta esa fecha. Unidades administrativas provinciales comienzan a realizar tareas imprescindibles, como las estadísticas, instrumento importante en toda acción de gobierno. Asimismo, se promueve la necesidad de que el Ministerio de Instrucción agrupe realmente todos los centros educativos del país, alguno de los cuales todavía dependía de otros Organismos. Para ello se crea la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica (10 de febrero) con el objetivo de recuperar centros como las Escuelas de Ingeniería, Arquitectura, Aparejadores, Comercio, etc.(35). Estos ajustes funcionales se amplían en el ámbito de la educación primaria con el reforzamiento de la Inspección de Primera Enseñanza y los servicios de ella dependientes, a los que se les dota de un nuevo espíritu que busca mayor profesionalización (Decreto de 2 de diciembre). El aspecto fiscal o coercitivo que había sido el habitual para a un plano secundario, por eso el Decreto que durante mucho tiempo sería utilizado como verdadero Reglamento del Cuerpo, ratifica otras medidas ya acordadas por el Ministerio incorporándolas de forma orgánica al mecanismo funcional establecido. Tal es el caso de los Inspectores Centrales, considerados como órganos de

coordinación entre la Dirección General y los Inspectores Provinciales, cuya misión principal se orienta hacia la planificación del trabajo en zonas de ámbito superior a la provincia(36). Se regulan las funciones de los órganos personales o colegiados y se introducen conceptos prácticamente inéditos al regularse la "Oficina de Inspección" que habría de encargarse de los aspectos burocráticos.

Probablemente, aparte de la "cuestión religiosa", el objetivo más buscado por el equipo de Fernando de los Ríos a lo largo de 1932 fuera el de la preparación y elaboración de una Ley de Instrucción Pública que era ya, en esas fechas, un mandato constitucional. Por diversos avatares jurídicos, los trabajos del Ministerio tuvieron que parcelarse e incluso adoptar una denominación ambigua a la hora de su presentación formal, que fue la de "proyecto de ley de Bases para la Primera y Segunda Enseñanza". Sea como fuere, en su elaboración se invirtieron muchos esfuerzos y también un enorme caudal persuasivo que no bastó para calmar la incertidumbre de amplios grupos que temían y no aceptaban el tinte socialista que progresivamente iba adoptando la obra de gobierno. Con todo, el proyecto fue presentado por el Ministro a las Cortes el 9 de diciembre de ese año.

Veintiseis eran las Bases referidas al sector primario, todas ellas elaboradas con un sentido de totalidad y que, según parece, revelaban el mejor sentir del Gobierno en estas cuestiones. La Base primera rezaba así: "La cultura primaria es atendida por el Estado en todo el territorio español mediante las escuelas nacionales de primera enseñanza y las instituciones complementarias". Las restantes Bases explican otros aspectos del proyecto. Existían diversas modalidades de escuelas (regionales, provinciales, municipales y privadas), sujetas siempre a la Inspección del Estado y de acuerdo con las leyes constitucionales. Se prevén tres tipos de escuelas nacionales: maternas (de 2 a 5 años), párvulos (de 5 a 8) y primaria (de 8 a 14), expidiéndose al final el "Certificado de estudios primarios". No es obligatoria la asistencia a la escuela nacional, pero sí que el niño adquiriera el nivel cultural correspondiente que se demostrará con la posesión del Certificado de estudios expedido por organismos del Estado. Se reconoce la libertad pedagógica del profesor a la hora de seleccionar métodos, adaptar programas o incluir actividades complementarias e incluso se le insta a una labor de participación permanente. También se compromete el

Ministerio a establecer sistemas de enlace entre la primera y segunda enseñanza para evitar cualquier tipo de desconexión.

Quince Bases componen el proyecto para el Bachillerato que se estructura de la siguiente manera: Siete años de duración, moderada especialización al final, exámenes de conjunto, proceso cíclico de las enseñanzas, énfasis en el sentido relacional de todas las materias, etc. En mi opinión, el proyecto se contradice al establecer la edad de ingreso a los 10 años, superponiéndose con los cursos superiores de la primaria. Son obvias las consideraciones sociales y académicas que pueden obtener de este hecho por muy generoso y abundante que llegara a ser el sistema de protección al estudiante. Finalmente, la Base décimocuarta equivale a un compromiso público del Ministerio porque en ella se autoadjudica la elaboración de un Reglamento para la aplicación y ejecución de todos los aspectos de la Ley en el ámbito metodológico.

La reforma universitaria ya tenía un valioso precedente en el régimen académico de las Facultades de Filosofía y Letras de Madrid y Barcelona, más la novedad, auténticamente prometedora, de la Universidad Internacional de Verano de Santander (23 de agosto). Pero en marzo de 1933, el Ministro hizo público un proyecto de Ley de Reforma Universitaria lleno de cuestiones interesantes. Ante la imposibilidad de un análisis detallado⁽³⁷⁾, valgan las palabras del propio Ministro efectuadas ante los medios informativos poco después de hacer la presentación del proyecto en el Parlamento: "Se trata de dar otro sentido a la Universidad estableciendo para ello un contacto distinto al que hasta ahora ha existido entre profesores y alumnos. Hay que hacer una Universidad corporativa y entiendo que para lograrlo precisa la existencia de un profesorado muy matizado. Yo pretendo fortalecer la institución del tutor docente". Como dato complementario puede decirse que el proyecto perfila un nuevo concepto de la función profesoral, fija criterios reductores para el acceso a la Universidad, es decir, reconoce el "numerus clausus", suprime la mayoría de los exámenes, concede a los Centros un amplio margen de autonomía en la vertebración de su curriculum, y concibe la Universidad como el núcleo de una vasta acción cultural que debe extenderse a cualquier rincón del país. Las valoraciones posteriores del proyecto fueron generosas y hasta laudatorias en casi todos los casos. La parte crítica, como en otras ocasiones, correspondió a "El De-

bate": "Claramente se ve —decía el órgano católico— que el proyecto ha sido tímido en otorgar a nuestros centros superiores esa sustancial autonomía que no sólo alcanza a la parte didáctica, sino que es además financiera, disciplinar y administrativa, sin la que ahora ni nunca podrá ser factible esa "desburocratización" de la cultura española. La réplica se la dió "El Socialista"(38), manejando conceptos que yo he empleado como hipótesis al comienzo de este artículo: "El Ministro continúa así el hacer de sus maestros... Don Francisco Giner tiene su sucesor. Un sucesor más afortunado que el maestro porque ya es fortuna poder realizar lo que soñaron los talentos más finos de los últimos tiempos españoles. Para que llegara esta hora, fue preciso que un grupo de revolucionarios de la cultura creara la nueva España dentro de la España burocratizada y decadente".

El compromiso más importante durante 1933 para todo el Gobierno, pero antes que nadie, para el Ministro de Instrucción, fue la discusión y aprobación de la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas por la cual se prohibía a éstas el ejercicio de la enseñanza. Como en el caso de la disolución de la Compañía de Jesús, la tramitación de esta Ley puede ser estudiada desde muchos puntos de vista. Yo no voy a plantear el tema de su juridicidad, ni siquiera otros aspectos igualmente relevantes, sino subrayar algunos puntos de la agria polémica suscitada con motivo de la discusión de la Ley y sus consecuencias docentes. De entrada, hay que apuntar que no fue posible establecer unas cifras estables y fiables —ni oficiales ni privadas— sobre el volumen de la sustitución, lo que rodeaba de escepticismo cualquier medida que se aprobara. Era lógico que la oposición al proyecto tratara de magnificar las cifras para hacerle inviable y que los gubernamentales buscaran la forma de reducirlas para simplificar el problema. Según "El Debate"(39), en lo referente a la enseñanza primaria, la cifra de alumnos de las Congregaciones masculinas era de 159.786 y las femeninas 442.164. A éstos había que sumar las escuelas nocturnas, asilos, reformatorios, lo que arrojaba una cifra global cercana a los 700.000 alumnos. La segunda enseñanza comprendía cifras mucho menores: 27.000 alumnos en total de los que casi la tercera parte recibía enseñanza gratuita. Una valoración económica de la posible sustitución efectuada por el mismo diario, teniendo en cuenta todas las variables para evaluar el coste real de cada alumno

(edificios, material, profesorado, etc.), elevaba la operación a unos 1000 millones de pesetas; es decir, tres veces aproximadamente, el presupuesto anual del Ministerio en su conjunto.

El mentís oficial lo dio el propio Ministerio con una Orden fechada el 25 de abril en la cual se publicaban los datos referidos a las escuelas de primera enseñanza sostenidas por las congregaciones religiosas, tras efectuar una rápida consulta a los Consejos provinciales. La estadística aclara que en estos momentos existían en España 995 escuelas de niños con una matrícula de 128.258, y 2.856 de niñas con 222.679 de matrícula; en total, 3.851 escuelas con 350.937 alumnos. Como es lógico suponer, la imposibilidad material de conciliar cantidades tan dispares obligó a una recíproca ofensiva dialéctica de los grupos en liza. El Gobierno acusó a la oposición de manipular las cifras para presentarlas con un dramatismo insuperable; mientras que la oposición tildaba al Gobierno de "indecorosa maniobra" y aseguraba que "el triunfo del sectarismo no será glorioso ni duradero".

La batalla llegó al Parlamento y allí las acusaciones se reprodujeron. En la sesión de 11 de mayo, habló De los Ríos y para centrar el tema en sus justos límites, anunció: "Lo que hacemos ahora es articular un corolario cuyo teorema es de valor constitucional". Desplazada la discusión de los aspectos de fondo, sólo quedaba acordar la viabilidad de la propuesta del Ministerio. Y ésta fue concreta: los 350.000 alumnos de la enseñanza primaria obligan al Estado a crear 7.000 escuelas hasta el 31 de diciembre de ese año. Respecto a la enseñanza secundaria, los 17.090 alumnos realmente existentes entre oficiales y libres exigen la creación de 20 Institutos nacionales y 50 Colegios subvencionados. Así planteado, el problema no era excesivamente grave, porque la experiencia en el tema de las construcciones escolares durante el primer año era valiosa y representativa. De todas formas, la cuestión era mucho más compleja y reducirla a los aspectos materiales probablemente equivalía a desnaturalizarla. Por si fuera poco, los parlamentarios establecieron en el artículo 31 de la Ley unos plazos apremiantes: "El ejercicio de la enseñanza por las Ordenes y Congregaciones religiosas cesará el 1º de octubre próximo para toda clase de enseñanza, excepto la primaria que terminará el 31 de diciembre inmediato". El 17 de mayo la Ley fue votada y aprobada, y el 2 de junio la firmó el presidente de la República. El mismo día los

prelados españoles publicaron una pastoral colectiva de protesta. Al día siguiente, el Papa Pío XI dió a conocer la Encíclica "Dilectissima nobis" en el mismo sentido.

A partir de ese momento la polémica se mantuvo, pero cambió el método. El Ministerio de Instrucción aceleró sus trabajos en forma de convocatoria de cursillos de selección, comisiones municipales, ofertas de construcción de escuelas, subvenciones, etc. para hacer posible el compromiso del Gobierno. Los grupos afectados, al contrario, comenzaron a organizarse para que la sustitución no pudiera llevarse a la práctica, transfiriendo a personal seglar la titularidad de los centros religiosos. En esta línea figuró la "Sociedad Anónima de Enseñanza Libre" (S.A.D.E.L.) regida por hombres de resonancia católica(40). La actividad en este sentido fue tal, que la Federación de Amigos de la Enseñanza (F.A.E.) pudo publicar en 1934 un "Anuario de la educación y enseñanza de España. Curso 1934-1935", en el que se recogía una relación de los colegios, escuelas, academias e internados en España, para varones y para señoritas, con varios centenares de ofertas. Paralelamente, muchos de los profesores de los centros amenazados por la sustitución deciden presentar su solicitud en los cursillos anunciados por el Ministerio. El parlamentario Luis Bello denunció esta estrategia, calificando a la primera parte de "autosustitución" y a la segunda de "infiltración". En ambos casos, un verdadero camuflaje para burlar la Ley y mantener el "status quo" de las vísperas.

La Ley se aprobó y no se cumplió. Se agotaron en ella los últimos esfuerzos del primer bienio republicano y con él, muchas de las expectativas generadas en los inicios de 1931. La crisis de gobierno hizo el resto y a partir de ese momento se inició "otra" República, mucho menos creadora y mucho más revisionista.

LA HORA DE LA CONTRARREFORMA

A veces las palabras sobran cuando los hechos hablan. Y los hechos son claros y escuetos. De los Ríos dimite en junio de 1933, mientras que Rodolfo Llopis, ya lo había hecho antes obligado por la Ley de incompatibilidades parlamentarias. Se esfuma, por consiguiente, el primer gran equipo de Instrucción Pública que junto a Marcelino Domingo y Domingo Barnés habían dirigido el timón

del primer bienio. En diciembre de este mismo año, unas elecciones generales ocasionaron la pérdida del poder de los grupos de izquierda y el auge de los partidos de derecha. Unas nuevas elecciones en febrero de 1936, darán el triunfo al Frente Popular y cinco meses más tarde estallará la guerra civil. Esa es la historia interna de ese tiempo que impide cualquier acción duradera de gobierno.

Pero voy a continuar con los hechos y con las cifras. A Fernando de los Ríos le suceden Francisco Barnés, Domingo Barnés, José Pareja Yébenes, Salvador de Madariaga, Filiberto Villalobos (dos veces), Ramón Prieto, Joaquín Dualde (dos veces), Juan José Rocha, Luis Bardají y Manuel Becerra, todos ellos hasta febrero de 1936, esto es, unos dos años y medio aproximadamente en su conjunto. Marcelino Domingo y Francisco Barnés agotarán la nómina de Ministros de Instrucción desde febrero a julio de 1936. Un porcentaje de tiempo aproximado y promediado ofrecería el pavoroso balance de dos meses y medio a tres cada uno. Claro está que la distribución fue irregular y los tiempos distintos(41). Con el 28% respecto al total del Régimen se alza De los Ríos, seguido con el 20% por Villalobos, el 17% Marcelino Domingo, el 8% Francisco Barnés, etc. Hubo un Ministro, concretamente Manuel Becerra, que sólo estuvo 16 días al frente de su despacho. Hago estas precisiones para justificar porqué el bienio radical-cedista y el del Frente Popular, apenas tienen significación en la tarea reformadora adoptada por la República desde su llegada. Antes al contrario, se inicia una acción de bloqueo encaminada a impedir el desarrollo de lo ya articulado, bien en forma de acción parlamentaria o por cualquier otro medio. En la brevedad de sus destinos, sólo algún afortunado Ministro conseguirá una modificación parcial pero, bajo ningún concepto, llega a elaborarse ni siquiera un bosquejo de sistema docente que, al menos, pudiera presentarse como alternativa al elaborado en los dos años anteriores.

El segundo semestre de 1933 lo ocupan casi en su totalidad al frente del Ministerio los hermanos Barnés, Francisco y Domingo, respectivamente. Su labor casi quedó reducida a complementar la tramitación de los numerosos expedientes iniciados sobre construcción de escuelas o Institutos o algún problema de profesorado. Con Pareja Yébenes, ya en el diciembre postelectoral, se aprecian nuevos vientos patrocinados por los grupos vencedores. En efecto.

con la nueva composición parlamentaria muy favorable al centro-derecha, con la barrida de los radicales y la merma muy acusada de los socialistas, el panorama era bien distinto. No fue mucho el tiempo del que dispuso pero aún así suspendió las normas para la construcción de edificios escolares establecidas el 7 de junio anterior. También presentó al Parlamento un proyecto para aplazar el calendario de aplicación de la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas(42). En realidad, no hacía falta porque la Ley había entrado en una fase generalizada de incumplimiento. En la Revista *Leviatán*(43), el ex-Director General, Rodolfo Llopis, exclamaba: "No se ha sustituido la enseñanza porque no han querido los gobiernos que sucedieron al de Azaña. Y no han querido por atender a elevadas sugerencias o por tener que responder a compromisos electorales indignos". Para Llopis, la República había sido limpia y llanamente traicionada por parte de los grupos que habían luchado por instaurarla. "¡Pobre República —terminaba— si no consigue arrancar las conciencias infantiles de las garras confesionales y formarlas libremente en las escuelas laicas del nuevo Estado español!".

Salvador de Madariaga ocupó la cartera de Instrucción en uno de los gobiernos presididos por Lerroux. Como los anteriores, apenas pudo conectar con los problemas. Sin embargo, disponemos de una obra suya donde diseña lo que podría hacerse con la cultura nacional(44). Destaca el énfasis que él pone en la educación cívica, entendida como la "vivificación del sentido de la ciudadanía y de la emoción nacional humana". En otro lugar escribe frases condenatorias para determinados aspectos de la política republicana. "La República, acuciada por la competencia de la Iglesia que deseaba eliminar del campo de la enseñanza, cometió el error de dar excesiva confianza a las cifras y a los edificios... Pero la tendencia a imaginarse que una escuela era un edificio, produjo desastrosos efectos"(45).

Filiberto Villalobos era un antiguo melquiadista que ocupó por dos veces la cartera de Instrucción, totalizando un tiempo considerable. Su presencia se dejó sentir en uno de los pilares de la ya "vieja" escuela unificada como era el de la coeducación. En 1934, una Orden dejaba fuera de vigor el régimen de coeducación establecido, prohibiéndose a los maestros e Inspectores su implantación en las escuelas primarias nacionales, exceptuando las escuelas

mixtas y las de párvulos. También fue abordado el tema de la coeducación relacionándolo con las Escuelas Normales. Peticiones y proyectos parlamentarios hubo donde se solicita la anulación del plan de reforma de estas Escuelas de 1931 y la vuelta al plan Bergamín de 1914. Pero donde Villalobos alcanzó una cierta notoriedad fue en la elaboración de un plan de Bachillerato que puede considerarse como la mejor oferta docente lograda por la República en este nivel. Siete años de duración, dos ciclos de 3 y 4 años cada uno, reválida al final con la intervención de la Universidad, exámenes de conjunto, equipos de profesores en las calificaciones... eran algunos de los rasgos, tomados en buena parte de la serie de trabajos que ya había hecho el Ministerio. Hay una nota negra, un agravio comparativo, en el nuevo Bachillerato. Se preveía que al final del quinto curso, los alumnos podrían ingresar en las Escuelas Normales previa obtención de un Certificado de Estudios Elementales de Bachillerato. Otra vez, la formación del magisterio pasaba a ser algo excepcional dentro de la configuración del esquema docente.

En la segunda mitad de 1935, cuando ya se advertía en las formaciones políticas un claro viraje en sus formas de acción con vistas a una próxima confrontación electoral, se producen dos hechos importantes relativos a la Inspección de Primera Enseñanza. Tomando como base la Ley de presupuestos que no recogía la dotación necesaria, es suprimida la Inspección Central. El Ministro de turno, Dualde Gómez, cercena de esa manera uno de los eslabones técnicos más interesantes de los creados años atrás. En virtud de esta medida cesaron los dos Inspectores que venían ocupando el puesto, Antonio Ballesteros Usano y Fernández Sáinz Ruiz. Todavía más perjudicial para la Inspección fue el Decreto de Luis Bardají (noviembre de 1935) por el que se anula la inamovilidad de los Inspectores que quedan sometidos a la discrecionalidad del poder a partir de ese momento.

Una coalición de partidos de izquierda agrupada en el llamado Frente Popular consiguió alzarse con el triunfo electoral en febrero de 1936. El día 19 de ese mes se constituye el nuevo Gobierno con un viejo conocido en el Ministerio de Instrucción: Marcelino Domingo. Su política general fue la de reagrupar esfuerzos, retomar los hilos desperdigados desde la primera hora republicana y relanzar la legislación aprobada e incumplida hasta ese instante.

Su pluma es ágil en la firma de disposiciones que muchas veces son pura réplica a las rectificaciones efectuadas por los Ministros anteriores. Un Decreto de 4 de marzo, recrea la Inspección Central y vuelve a situar en sus puestos a los Inspectores desplazados. Asimismo, se restablece la inamovilidad de escuelas se acomete con nuevo ritmo. Domingo es consciente de que el primitivo plan quinquenal para construir 27.000 escuelas no se ha cumplido, pues hasta finales de 1935 sólo han podido conseguirse 16.409(46). Por eso, en un Decreto de 28 de febrero se creaban 5.300 plazas de maestros y de maestras, dentro de un plan general que abarcaba varios años.

Donde más énfasis puso fue en el intento de dinamizar el programa de sustitución de las Ordenes Religiosas en la enseñanza. Domingo pide con toda urgencia datos a las Inspecciones provinciales, da instrucciones a los Consejos y hace renacer las esperanzas de una solución para el curso siguiente. Incluso en los días primeros de junio se produce un agrio debate parlamentario sobre este tema que además de no aportar nuevas luces, sólo sirvió para testimoniar la dramática separación existente entre todos los grupos. En esas fechas, incluso Marcelino Domingo ya había sido sustituido por Francisco Barnés que sería formalmente hablando, el último Ministro de Instrucción(47). Aparte de lo citado, durante el tiempo del Frente Popular se producen otras novedades como la creación del Certificado de Estudios Primarios, el restablecimiento de la coeducación anulada por Villalobos y la regulación de algunos aspectos relacionados con la selección del profesorado de los Institutos. Barnés no hizo nada nuevo sobre la sustitución apelando a la "mesura" necesaria con que habían de desarrollarse las medidas anunciadas que prácticamente sólo tenían un valor testimonial. Pero su cautela no fue necesaria porque dos meses después de su nombramiento estallaba la contienda civil.

LA HUELLA AUSENTE DE LOS REFORMADORES

Revisar con aire retrospectivo estos cinco años de la vida escolar, obliga a replantearse los interrogantes formulados al principio de este artículo. Si se disponía del poder político y se contaba

con un ideario pedagógico definido, ¿por qué la reforma republicana no cuaja en todas sus direcciones? ¿Por qué no llega a redactar una Ley de Instrucción Pública que hubiera servido de norma y acicate para todos los niveles educativos? Algunas de las respuestas posibles han quedado reflejadas en páginas anteriores, pero soy consciente de no haber agotado el problema. Otros autores han suscrito hipótesis distintas o simplemente han marcado otras rutas para la interpretación histórica. En esta línea de valoraciones posibles, menudean los trabajos acerca de la importancia que el hecho económico tuvo sobre la política general republicana y, por ende, en la política educativa. El optimismo de las reformas acometidas desde 1931, se vino abajo cuando la realidad económica con sus aires de desastre desde el "crack" mundial de 1929, hizo su aparición en España(48). Ciertamente, la atención presupuestaria hacia la educación, en su conjunto, no fue espectacular como podía pensarse en un principio. En el mejor de los casos, el presupuesto de Instrucción Pública no superó el 7,08% respecto a los generales del Estado y esto no era suficiente.

Algunos estudiosos destacan el papel nocivo de los grupos de presión —de uno u otro signo—, cuya actuación insolidaria y destructora hizo imposible la adopción de una línea de término medio en la convivencia nacional(49). En otros casos, es "la impaciencia e inexperiencia de los políticos victoriosos" los cuales, llevados por el primer entusiasmo, se enfrentan de lleno con todos los problemas de la vida española(50). Las prácticas antiliberales —como en la cuestión religiosa, por ejemplo— producen rupturas insalvables para la joven democracia española. Incluso iniciativas ya acreditadas en el orden educativo, como la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, creada en 1907 y que tan famosa hizo su política de pensionados en el extranjero, es tratada con desigual suerte en el quinquenio que comento(51).

Deseoso de hallar alguna respuesta de conjunto, encuentro en la palabra de uno de los líderes republicanos de primera fila —Manuel Azaña— los argumentos más convincentes. "En su corta vida —dice en una conocida obra(52)— la República no ha inventado ni suscitado las fuerzas que la destrozan. Durante años, ingentes realidades españolas estaban como sofocadas o retenidas. En todo caso, se aparentaba reconocerlas. La República al romper una ficción, las ha sacado a la luz. No ha podido dominarlas ni atraérse-

las y desde el comienzo la han atenazado". Palabras sinceras y llenas de sentido que explican en parte el dramatismo interno de aquellas fechas.

Agotado el Régimen, por una u otra causa, el programa pedagógico republicano no se pierde, diría que sobrevive y renace parcialmente mucho tiempo después. Una de mis preocupaciones de ahora mismo es rastrear el fondo legislativo actual en materia de educación e identificar en él las huellas ausentes de aquellos reformadores de hace casi sesenta años. Desde la Ley General de Educación de 1970, hasta la más reciente de Reforma Universitaria, pasando por la LODE, encuentro conceptos, metodologías y objetivos claramente afines con las de aquéllos. Han ocurrido, no obstante, demasiadas cosas para que la referencia sea idéntica. Pero el choque de las ideologías, los esfuerzos para robustecer la escuela pública, el sentido de igualdad ante el acceso a la cultura, por ejemplo, tienen una musiquilla de fondo que no es posible desconocer. Acaso, la historia no sea otra cosa que un lento renacer de los hechos que olvidamos.

NOTAS

- (1) *La reforma educativa de la Segunda República española. Primer bienio.* A. Molero Pintado. Ed. Santillana. Colección Aula XXI. Madrid, 1977.
- (2) *La Institución Libre de Enseñanza: Un proyecto español de renovación pedagógica.* Ed. Anaya. Madrid, 1985. Pág. 22.
- (3) *Historia de la educación pública.* Lorenzo Luzuriaga. Ed. Losada. Buenos Aires. 1946. Pág. 228.
- (4) Mayor afinidad tienen todavía, las propuestas que Luzuriaga formula en la *Revista de Pedagogía*, nº 112, en el mes de abril de 1931, pocos días antes de la proclamación republicana.
Para un mayor conocimiento de la obra de este pedagogo español puede verse la obra colectiva: *Lorenzo Luzuriaga y la política educativa de su tiempo.* Biblioteca de autores y temas manchegos. Ciudad Real, 1986.
- (5) Luis Araquistain: *Comentarios.* "El Sol", 11 de diciembre de 1925.
- (6) *Boletín de la ILE*, nº 859 de 30 de noviembre de 1931. Pág. 350.

- (7) La *Revista de Pedagogía*, en su número de septiembre de 1935, publicó un artículo de Luzuriaga en recuerdo de M.B. Cossío que había muerto en ese mes. Entre otras cosas, el autor decía: "Las reformas de la República en la enseñanza, contra lo que se ha dicho, no han sido inspiradas por el señor Cossío, aunque algunas hayan tenido origen en sus ideas. El laicismo, por ejemplo, no ha sido defendido nunca por aquel; lo que ha pedido siempre es el respeto a la conciencia del niño y del maestro... En general, las reformas introducidas en los últimos años lo han sido sin el consejo ni la orientación directa del señor Cossío. ¡Si se le hubiera oído, otra cosa sería la enseñanza en el momento actual!".
- (8) Cito, entre otros, a Ricardo Macías Picavea: *La educación nacional. Hechos. Causas. Remedios*. 1899; Aniceto Sela: *La educación nacional. Hechos e ideas*. 1910; César Silió y Cortés: *La educación nacional*. 1914 y Joaquín Costa: *Maestro, Escuela y Patria. Notas pedagógicas*. Madrid, 1916.
- (9) *Boletín de la ILE*, nº 800 de 30 de noviembre. Pág. 351.
- (10) *La revolución en la escuela*. Ed. Aguilar. Madrid, 1933.
- (11) Entre los puntos programáticos del nuevo partido figuraba el laicismo y la obligatoriedad de la enseñanza para todos los ciudadanos en función de su inteligencia.
- (12) Debe dejarse constancia de que, una vez aprobada la Constitución, las Cortes refrendaron la legislación anterior.
- (13) Domingo dejó escritos numerosos testimonios donde explicó las razones de su trabajo. Entre otros, en los siguientes: *La experiencia del poder*. Tipografía S. Quemades. Madrid, 1934 y *La escuela en la República (la obra de ocho meses)*. Ed. Aguilar. Madrid, 1932.
En junio de 1931, Domingo declaraba a la prensa: "Yo podría haber hecho muchas reformas por decreto, pero anunciadas las Cortes, he preferido la colaboración de todos para que las reformas se implanten con la solemnidad y autoridad de un voto de la soberanía nacional".
- (14) En la obra de Domingo: *¿A dónde va España?* Ed. Diana, Madrid, 1930, el autor expresa sus tesis catalanistas radicales, defendiendo un modelo federal de Estado. "Porque España ha sido y es una ficción. No existe España" (pág. 261).

- (15) Me refiero a la obra ya citada: *La revolución en la escuela*.
- (16) *Hacia una escuela más humana*. Ed. España. Madrid, 1933 y *Cómo se forja un pueblo. La Rusia que yo he visto*. Madrid, 1929.
- (17) El único centro oficial que puede citarse con valor de antecedente respecto a estos criterios metodológicos, fue el Instituto-Escuela, creado en Madrid en 1918; si bien desde 1912, la Residencia de Estudiantes había iniciado esta experiencia pedagógica con alumnos de primera y segunda enseñanza que desembocaría en la aprobación del Instituto citado.
Véase el estudio monográfico: *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*. Luis Palacios Bañuelos. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1988.
- (18) *Bordón*, nº 252, marzo-abril de 1984. Págs. 161-185.
- (19) *La escuela única*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Madrid, 1931.
- (20) *Revista de Pedagogía*, nº 68, mes de julio.
- (21) En esta misma disposición se exigía el título de Licenciado para enseñar en el Bachillerato y la Universidad.
- (22) *La revolución en la escuela*, pág. 247.
- (23) Se producen también otras medidas menores destinadas a ir implantando el ideal laico del nuevo Estado. El 9 de junio, un Decreto prohíbe las subvenciones del Ministerio a determinadas entidades confesionales. La cuantía era de 2.600.000 pesetas.
- (24) "El día que puse mi firma en el decreto disponiendo la creación de 27.000 escuelas —declaró Marcelino Domingo al diario "El Sol" el 28 de julio de 1931— he sentido una de las más hondas emociones de mi vida. El dramatismo de una existencia de luchador".
- (25) La primera Escuela Normal inauguró sus actividades en Madrid, en 1839.
- (26) Una información compilada sobre esta actividad se recoge en: *Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular*. Eugenio Otero Urtanza. Edición de Castro. La Coruña, 1982.

- (27) Algunas de las opiniones de este epígrafe fueron publicadas por el autor en un artículo aparecido en el diario YA, de Madrid, el 9 de febrero de 1978.
- (28) *La Constitución española de 9 de diciembre de 1931*. Antonio Royo Villanova. Imp. Castellana. Valladolid, 1934.
- (29) *Mi viaje a la Rusia soviética*. Espasa Calpe. Madrid, 1935.
- (30) *Op. cit.* Pág. 159. Texto tomado de la tercera edición de 1935, aunque conviene tener en cuenta que la primera edición se publicó en 1921.
- (31) 15 de febrero de 1932.
- (32) Orden de 22 de febrero, Orden de 14 de marzo, Ley de 21 de abril, Decreto de 1 de julio y Ley de 12 de septiembre, todas ellas pertenecientes a 1932.
- (33) *Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español. La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Antonio Molero Pintado y M^a del Mar del Pozo, editores. Departamento de Educación. Universidad de Alcalá de Henares. Madrid, 1988.
- (34) *La revolución en la escuela...* Pág. 142.
- (35) El primer Director General fue José Cebada.
- (36) En marzo de 1933 aparece el número 1 del *Boletín de Educación*, cuya redacción se confía a la Inspección Central de Primera Enseñanza, en cumplimiento del artículo 5º del Decreto de 2 de diciembre de 1932.
- (37) Se componía el Proyecto de 62 Bases, de las que 18 eran de carácter general y el resto proyectos concretos de cada Facultad. Estos últimos se reproducen en el Anexo de *La reforma educativa...* Págs. 448-458.
- (38) 22 de marzo de 1933.
- (39) 26 de febrero de 1933.
- (40) En un folleto de propaganda distribuido en 1934, se decía: "¡Capitalistas católicos! Suscribir acciones SADEL os asegura un rendimiento a vuestro capital y contribuir a la educación católica de nuestra Patria. En ocho meses, la SADEL ha instalado sesenta colegios católicos con diez mil alumnos recibiendo esmerada educación".

- (41) Datos tomados de *Estudios sobre la II República Española*. Ed. Tecnos. Madrid, 1975. Artículo de Carlos Alba Tercedor. Págs. 49-85.
- (42) Una ampliación de esta temática puede verse en: *La enseñanza en la Segunda República Española*. Mariano Pérez Galán. Ed. Cuadernos para el diálogo. Madrid, 1975.
- (43) N° 3, julio de 1934.
- (44) *Anarquía o jerarquía*. E. Aguilar. Madrid, 1970. (La primera edición apareció en 1934).
- (45) *España*. Libro segundo. Pág. 411.
- (46) Datos sobre esta cuestión pueden verse en *La política educativa de la Segunda República*. M. Samaniego Boneu. C.S.I.C. Madrid, 1977. Especialmente el Capítulo VIII.
- (47) La continuación a este período es analizada en: *Educación y cultura en la guerra civil (España 1936-39)*. Juan Manuel Fernández Soria. Ed. NAU llibres. Valencia, 1984.
- (48) *La política educativa en la II República*. Leandro Benavides. Ed. Guadiana. Madrid, 1972.
- (49) *Los grupos de presión en la II República española*. Manuel Ramírez Jiménez. Ed. Tecnos. Madrid, 1969.
- (50) *Guerra de ideas en España*. José Castillejo. Ed. Revista de Occidente. Madrid, 1976.
- (51) Revista *Arbor*, n° 493, enero de 1987 y n° 500, julio-agosto de 1987. Números monográficos sobre la Junta para Ampliación de Estudios.
- (52) *La velada en Benicarló*. Buenos Aires, 1939. Pág. 73.

LA REFORMA EDUCATIVA DE 1970. SU PEQUEÑA HISTORIA

Ricardo Díez Hochleitner

INTRODUCCION GENERAL

La expansión y la mejora de la calidad de la educación han sido estimuladas por numerosos acicates a lo largo de la historia más reciente de la humanidad. Así, por ejemplo, el optimismo respecto del poder de la razón que consagró el movimiento intelectual de la Ilustración, que rememora estas Jornadas, impulsó la educación para que el individuo pudiera ser constructor de su propio destino así como del de la humanidad. Más tarde, en España, la creación de la Institución Libre de Enseñanza (1876) dedicada al cultivo y propagación de ciencia y cultura, propició reformas políticas y pedagógicas de envergadura en torno a los principios de libertad de cátedra, escuela laica, formación integral de la persona, y enseñanza activa, “para que el hombre perfeccione la razón, la conciencia y las buenas maneras”, acordes con el idealismo hegeliano y krausista de su fundador, *Giner de los Ríos*. Otras figuras señeras de la historia de las reformas educativas en España durante esa época han sido: *Pablo Montesinos*, precursor de la Ley Moyano, quien impulsó la reforma de la educación primaria y elaboró el primer tratado sobre la educación del maestro de párvulos, además de defender una política en favor de los jardines de infancia y de la mejora de la educación femenina; *Andrés Manjón*, quien en resulta oposición a la escuela tradicional, luchó por desterrar el memorismo para reemplazarlo por la acción y la intuición, en línea con Juan Luis Vives; y *Pedro Poveda*, cuyo pensamiento pedagógico fue estímulo a la iniciativa del educando, procurando la comunicación interpersonal y un clima de sana alegría en la enseñanza. Sin embargo, es a partir de la II Guerra Mundial cuando

la educación ha atravesado en la mayor parte del mundo una etapa de desarrollo absolutamente sin precedentes pese a muchos problemas y limitaciones. A lo largo de estas últimas décadas, factores tales como la explosión demográfica, la independencia de más de setenta países, los avances en la investigación científica y en el descubrimiento de nuevas tecnologías, la explosión del conocimiento y la omnipresencia de los sistemas de comunicaciones, así como la conciencia del valor de la educación para el desarrollo de la sociedad y para el logro de las aspiraciones del individuo, han obligado a los sistemas educativos a extenderse incesantemente. No obstante, estos esfuerzos han estado siempre a la zaga de una demanda social en progresión incontenible, entre mutaciones sociales y técnicas capaces de desfasar e invalidar cualquier intento previsor.

El signo característico inicial de esos años de expansión fue la planificación educativa que en Occidente logró superar los criterios economicistas, los cuales habían orientado inicialmente los esfuerzos educativos de la postguerra hacia los objetivos de la instrucción de la mano de obra cualificada para el desarrollo industrial. Frente a tales planteamientos, la planificación impulsó los principios de la democratización de la educación y de la mejora de la calidad de la enseñanza, en consonancia anticipatoria con los criterios actuales según los cuales una cualificación técnica sólo cabe a partir de una previa educación general amplia y sólida. En este proceso, la planificación educativa logró conectarse más estrechamente con la planificación del desarrollo social y económico, en el marco de estudios prospectivos a plazo medio, afianzándose a la vez la visión del sistema educativo como un todo unitario e interdependiente. De este modo, la planificación educativa desembocó de manera natural en la inquietud casi universal de reformas de los años 70, que ahora cobran nueva actualidad, consecuentes con el concepto de desarrollo que implica no sólo crecimiento sino, muy especialmente también, cambio.

De hecho, para emprender una reforma educativa se precisa ponderar cuidadosamente la confluencia de una serie de factores sociales, políticos, culturales y económicos que condicionan y propician el deseable cambio. Por ello, no es nada fácil determinar con exactitud la diversa y desigual motivación de cada reforma concreta. En todo caso, sea cual fuere la motivación en cada país, la

reforma de un sistema educativo tiene consecuencias netamente políticas, además de las culturales y económicas; no sólo por el aspecto formal sino, sobre todo, porque conlleva consciente o inconscientemente una voluntad o consecuencia remodeladora y configuradora de la sociedad futura. Sin embargo, también es cierto que para que sea fructífera esa voluntad política o ese impulso creador, es preciso sea sostenido, desde los pasos iniciales y a todo lo largo del complejo y difícil proceso de elaboración, adopción e implantación de la reforma. Por supuesto, tampoco basta con la continuidad de esa voluntad e impulso puesto que precisa poder contar además con suficientes medios humanos, financieros y técnicos para llevarla a cabo. Pero todos ellos han de estar al servicio de una determinada filosofía del hombre y de una concepción concreta del desarrollo de la sociedad. Por lo tanto, al establecerse los objetivos generales de una reforma se está prefigurando, de hecho, una visión de la sociedad a largo plazo, ya que una opción de futuro en materia de política educativa es también una opción respecto del futuro de la propia sociedad.

A la vista de las anteriores reflexiones no son de extrañar, por lo tanto, las considerables dificultades y resistencias que la reforma educativa de 1970 encontró en la España de entonces, así como las limitaciones surgidas durante su aplicación posterior. Por todo ello, quizá interese la pequeña historia, que aquí se reconstruye, de la reforma educativa de 1970.

ANTECEDENTES.—

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), de 4 de agosto de 1970, así como el Libro blanco que le precedió (La educación en España. Bases para una política educativa), publicado en 1969 por el Ministerio de Educación y Ciencia, respondieron en su día a una demanda ampliamente extendida de introducir una profunda innovación en los esquemas educativos existentes para favorecer la promoción social y la convivencia mediante la democratización de la enseñanza y la mejora de la calidad de todo el sistema educativo, basado en el concepto de una educación permanente y en un sistema unitario, flexible y dinámico que preparase y potenciara los previsibles cambios de la sociedad. Se venía a sustituir así la centenaria Ley

Moyano (agosto de 1857) que unificó por primera vez en España las múltiples disposiciones que se habían acumulado hasta entonces para poder desarrollar la educación como un conjunto homogéneo.

Ninguna acción de gran alcance, como ésta de la reforma educativa, es casual o espontáneo sino que responde a un complejo cúmulo de circunstancias que coadyuvan y conducen a la misma, sumándose a ello, a veces, coyunturas personales excepcionales. A esa vivencia personal me referiré a continuación antes de comentar las circunstancias más concretas e importantes del inicio de la reforma educativa de 1970 en España.

En 1955, el entonces Ministro de Educación Nacional, Joaquín Ruiz Giménez, al presentar al proyecto de Ley sobre Formación Profesional Industrial (FPI) a las Cortes de entonces, declaró su aspiración de preparar en el plazo de un año "tal vez una Ley o Fuero General de la Educación desde la Enseñanza Primaria hasta nuestras Universidades", pretensión frustrada pocos meses después con su cese fulminante.

La formulación por el entonces Ministro de ese proyecto me impactó considerablemente por aquellas fechas, cuando ejercía yo como profesor en la Universidad Nacional de Colombia y cuando acababa de culminar el encargo que me hizo el Gobierno de aquel país en 1952 de elaborar un plan para la educación técnica y profesional de Colombia, orientado fundamentalmente a potenciar el desarrollo industrial, de acuerdo con el informe económico del Banco Mundial dirigido por L. Currie(1). El plan de educación técnica y profesional suscitó un notable interés entre los educadores y en el seno de la administración de aquel país y se crearon muchas de las instituciones propuestas en sus recomendaciones. Ahora bien, como consecuencia de aquel trabajo pude percibir la urgente necesidad que había de estudiar la situación de los demás niveles y modalidades de la enseñanza y atender simultáneamente la expansión y el perfeccionamiento de la educación junto con la administración y el financiamiento del sistema educativo, relacionado no sólo con el desarrollo económico sino también con el progreso social. En consecuencia, también recomendé, a título de conclusión final y urgente, una planificación general del desarrollo de la educación de Colombia, influido sin duda por las tesis del Presidente de la Comisión Económica de las Naciones Unidas para

América Latina (CEPAL), Raúl Prebish, que por aquellos años abogaba en favor de un planeamiento económico para los países occidentales en la línea del "planeamiento en libertad", preconizado ya años atrás por Karl Mannheim(2).

Mi grato encuentro en Quito (Ecuador) con la delegación española encabezada por J. Ruiz Giménez ante el I Congreso constituyente de la Oficina de Educación Iberoamericana, en mi condición de delegado adjunto al Ministro de Educación de Colombia, (ocasión durante la que intercambiamos información sobre experiencias y proyectos tales como la ya mencionada Ley General propuesta), me decidieron aceptar el nombramiento de primer Inspector General de F.P.I. en desarrollo de la recién adoptada Ley de F.P.I. en España. Pero, con el cese del Ministro, renuncié al cargo antes de cumplirse el año de ese mi primer regreso a España, llevando conmigo la inquietud del ambicioso proyecto pendiente en una sociedad que ve frustrado un primer intento tímido de apertura entre los intelectuales.

Durante ese tiempo en España profundizó dos aspectos: Por una parte, el sistema de F.P.I. y las nacientes Universidades Laborales, en relación con lo cual fuere una visita a la OIT, cuando España aún no es miembro de las Naciones Unidas, y a la vista de la experiencia en Francia e Italia introduzco en mi informe la recomendación de implantar la formación profesional acelerada que luego inspira la Capacitación Profesional Obrera de adultos. Por otra parte, acuerdo participar con todos los miembros de la Inspección de F.P.I. en un curso de la entonces innovadora Comisión Nacional de Productividad española, patrocinada por la OCDE, sobre métodos de trabajo AME, principios que luego adaptamos a la elaboración de series sistemáticas de enseñanza profesional (enseñanza programada) y que más tarde me sirvieron de punto de partida en el diseño de la metodología para la primera experiencia de planificación educativa.

Entre tanto, en Colombia, había sido nombrado Ministro de Educación Gabriel Betancur, con quién había colaborado ya en la puesta en marcha del ICETEX, institución pionera del crédito al honor para la especialización superior en el extranjero, y quién se constituye en principal adalid del planteamiento integral de la educación ante la Conferencia General de la UNESCO en New

Delhi y ante la Conferencia de Ministros de Educación de la OEA en 1956.

Al conocer el cese de J. Ruíz G. a principios de 1956 y mi consiguiente renuncia, soy nombrado Coordinador General del Ministerio de Educación de Colombia, encargado de organizar y dirigir una Oficina de Planificación de la Educación así como la elaboración de un I Plan Quinquenal de Educación que, de acuerdo con la Conferencia Interamericana de Ministros de Educación (Lima 1956), debía servir de experiencia piloto para todos los países de la región. Efectivamente, en 1957 la OEA me encargó organizar la primera conferencia que sobre planificación educativa se celebraba en el mundo (Washington DC, 1958) y preparar una detallada propuesta técnica junto con una amplia documentación, seguida de un curso de formación para potenciales directores de planificación educativa en América Latina (Bogotá, 1959). El considerable impacto de estas iniciativas tuvo como consecuencia que el entonces Director General de la UNESCO, L. Evans, me nombrara para iniciar el programa de planificación educativa con alcance mundial y, como parte del mismo, me ocupé de organizar conferencias de Ministros de Educación y Economía en Asia, África, Países Arabes y Europa, además del envío de numerosas misiones de asistencia técnica y la creación de institutos regionales así como internacional en París de planificación y administración educativa, siendo declarado este programa prioridad máxima para la Conferencia General de la Unesco en 1960.

Estos hechos, que por el protagonismo personal que encierran resulta incomodo enunciar aunque sea en tan brevísimo resumen, resultan sin embargo imprescindibles para explicar al menos parcialmente la fuente de inspiración de la estrategia y del contenido de la reforma educativa que luego se gesta en España, en 1968, sin olvidar otras dos grandes experiencias adicionales que mi buena estrella como funcionario internacional me permite llevar a cabo antes de regresar a España, a saber: En 1962, Gabriel Betancur, nombrado presidente de la Comisión Especial de Educación, me propone para que, en comisión de servicios de la UNESCO, sea nombrado Secretario Ejecutivo de la Comisión y elabore el "Plan Decenal de Educación para América Latina" como parte del programa Alianza para el Progreso de la Administración Kennedy. En 1963, concluido ese encargo, el Presidente del Banco Mundial,

Eugene Black, me ofrece organizar y dirigir un Departamento de Inversiones en Educación, después de lograr disuadirle de su propósito de hacer donaciones para proyectos educativos, a modo de una Fundación, y demostrarle que las inversiones en educación son social y económicamente rentables y que, por lo tanto, el sector educativo debe ser considerado "credit-worthy" por parte del Banco Mundial. Por aquella época, durante la que conozco a Aurelio Peccei(3) futuro fundador del Club de Roma, profundamente inquieto por el devenir del mundo, llega a Washington una primera misión española para negociar un crédito en favor de las obras públicas de carreteras y celebramos un amplio encuentro. A su regreso a Madrid informan sobre mi trabajo y sobre las ideas de reforma y planificación educativa que propugno. De ahí surge al parecer que, a mi vuelta a la Unesco en París, el entonces Ministro, Manuel Lora Tamayo, me ofrezca amablemente en 1966 la Dirección General de Enseñanzas Técnicas. Ya antes, Manuel Fraga Iribarne me había ofrecido, precisamente en vísperas de incorporarme al Banco Mundial, la Secretaría General Técnica del Ministerio de Información y Turismo, con el fin de desarrollar un amplio programa de educación popular. Estos importantes contactos me permitieron seguir de cerca y en detalle la evolución del sector educativo en España. Luego, ya de regreso en la Unesco y como parte de su Programa de Participación de los Estados miembros, accedo a organizar, a título de asistencia técnica oficial, varios cursos sobre planificación para la Comisión del Plan de Desarrollo y, en abril de 1962, un Seminario sobre Planeamiento Integral de la Educación, de un mes de duración, el primero en España auspiciado por el Ministerio de Educación y Ciencia y con la participación de representantes de los sectores público y privado interesados. El documento final(4) ("Libro Negro", por el color de sus tapas) hace un primer inventario de la situación de la educación en España y señala objetivos deseables para 1970, todo ello en un tono poco crítico y con predominio de los criterios entonces en boga en la OCDE sobre desarrollo de los recursos humanos(5). Estos son algunos de los antecedentes principales cuando, en abril de 1968, mientras dirigía una misión de inspección de la Unesco en países del Este de África, fui llamado a Dar-es-Salam (Tanzania) con el ruego de trasladarme a Madrid para consultar con el Ministro de Educación y Ciencia José Luis Villar Palasí, recién nombrado, a quién no conocía ni de referencia.

CIRCUNSTANCIAS EN LAS QUE SE INICIA LA REFORMA

En un estudio comparativo de las reformas de España, Colombia, Suecia, R.F. de Alemania, Perú, R.P. China, Tanzania, Reino Unido, Japón y Francia que elaboré por encargo del Banco Mundial a partir de 1972, al renunciar a la Subsecretaría de Educación y Ciencia, señalo que una reforma educativa se inicia, por lo general, cuando en la sociedad y en el gobierno de un país existe una extendida conciencia de crisis educativa. En ella influyen principalmente factores tales como las excesivas esperanzas depositadas por la sociedad y los individuos en la enseñanza, con descuido del aprendizaje personal; el inadecuado contenido de los planes de educación y una formación profesional poco relevante y obsoleta respecto de las oportunidades de empleo; la fuerte presión de la demanda social y una carga financiera pública y familiar creciente que consolidan y amplían respuestas educativas insatisfactorias; etc. etc. Pero, además, problemas específicos de cada país, tales como la agitación estudiantil universitaria (a finales de los años 60), debida no tanto a los problemas intrínsecos a la universidad como a la función de crítica a la sociedad que por esos años asumen las universidades con particular intensidad. Es la denuncia violenta y anárquica, pero con innegable visión de los males potenciales que encierra un desarrollismo esencialmente económico, derrochador de los recursos naturales, antiecológico, socialmente injusto, con abuso de los países en vías de desarrollo por parte de los más desarrollados, y con desprecio de valores éticos y morales colectivos. La "solidaridad generacional" entre los estudiantes, que no es un fenómeno enteramente nuevo como se pretende en aquellos momentos(6), llega a tener peso suficiente como para resultar un eficaz apoyo mutuo frente a cualquier autoridad. En España, este fermento de agitación estudiantil, que se había iniciado en la Universidad de Berkley y que culmina con los acontecimientos en la Sorbona, acoge el activismo político que empieza a cobrar importancia ante el agotamiento que empieza a entreverse del Régimen, tanto más que el plan de estabilización económica y un cierto desarrollo industrial, junto con un mayor bienestar material, promueve reivindicaciones laborales y una esperanza renovada de progreso social y de libertad en democracia. La senectud del

omnipotente Jefe del Estado obliga a plantear su futura sucesión y, pese al inmovilismo de algunos miembros del Gobierno, se van imponiendo cambios de diverso alcance e importancia que, poco a poco, configuran lo que en la perspectiva actual merecería ser llamada la *pretransición*, la cual tiene su nítido arranque con la proclamación, en 1969, de Don Juan Carlos como Príncipe de España, sucesor a la Jefatura del Estado.

En medio de esa coyuntura nacional e internacional el nuevo Ministro, J.L. Villar Palasí, me ofreció la Secretaría General Técnica, en mi condición de "especialista internacional para completar un equipo de Directores Generales extraídos de entre las principales tendencias políticas y tecnocráticas con peso en la vida pública" de aquel entonces. El explícito y concreto encargo fue elaborar una "reforma de las estructuras universitarias", tal y como lo anunció en su toma de posesión como Ministro, para paliar la agitación estudiantil, supuestamente nacida de una explotación política del descontento académico y a causa de la "masificación en las aulas" (pese a que por aquellos años el total aún no alcanzaba los 200.000 alumnos, si bien con una alta concentración de efectivos en Madrid y Barcelona a la vez que un veloz crecimiento de la demanda).

Durante nuestra primera entrevista en Madrid decliné el ofrecimiento y así lo confirmé por escrito antes de regresar a París. Sin embargo, ofrecí numerosas sugerencias concretas de organización y orientación, poniendo énfasis en la necesidad de una reforma global de todo el sistema educativo (la universidad es la cabeza del "iceberg" que constituye el sistema educativo y todo el entramado social). A tal fin sugerí un estudio serio de la situación del sector; un programa de estudios prospectivos sobre escenarios probables de una nueva sociedad emergente; la creación de una red universitaria de institutos de ciencias de la educación coordinados por un centro nacional para la investigación educativa y la formación y el perfeccionamiento de especialistas; una planificación educativa (mapa escolar, planes regionales, modelo macroeconómico, y PERT de actuación estratégica); una propuesta de política educativa (Libro Blanco) que debía ser sometida primero a la opinión profesional del sector y luego a la opinión pública, antes de formular el proyecto de norma legal, etc. etc. También recomendé una reforma administrativa del sector, incluida la creación

de dos Subsecretarías, una técnica y otra administrativa, y proceder a una reorganización del Ministerio, de carácter funcional, incorporando algunas mujeres a Direcciones Generales, junto con una profunda desconcentración de poderes hacia las entonces Provincias. Por lo que se refiere a la Universidad, propuse la creación de una Universidad a Distancia (UNED) basada en la excelente experiencia de la Universidad por Correspondencia de Lusaka (Zambia) que acababa de visitar, junto con la constitución de un equipo de planificación universitaria que ordenara la demanda social y la presión política localista respecto de los proyectos de creación de nuevas universidades, etc. etc. Junto con lo anterior, sugerí solicitar a la UNESCO mi colaboración técnica, de considerarse deseable, a través de sucesivas misiones cortas de asesoramiento. La espontánea generosidad y el entusiasmo del Ministro hicieron que, a las pocas semanas de este encuentro, se personara él, junto con el Subsecretario, y con el Embajador de España, Emilio Garrigues, ante el Director General de la UNESCO, René Maheu, solicitando mi incorporación inmediata. Una reflexión certera sobre lo excepcional de la oportunidad y la decisión, sin precedentes, de ese visionario que era R. Maheu, el cual, me concedió el status de funcionario internacional en comisión de servicio, decidió mi suerte. Así se abrió para mí la ocasión de contribuir a hacer realidad una esperanza largamente acariciada: Formular una nueva Ley General de Educación, como ya se propusiera en 1955.

Las circunstancias quisieron que justo antes de incorporarme a mi nuevo puesto en Madrid tuvieran lugar los graves acontecimientos en París, de los que tuve la necesaria información de primera mano asistiendo, en compañía de colaboradores míos en la Unesco, a algunos mítines en el atiborrado auditorio de la Sorbona y en el teatro Odeón, recién ocupado. Se jugaba a "cara o cruz" el orden de Occidente, pero la Universidad, a la que la sociedad tantas veces da la espalda, daba esta vez la espalda a la sociedad descalificándola globalmente. Aún así, aquellos acontecimientos marcaron una época.

EL DISEÑO DE LA REFORMA

Al cabo de diez años de la intensa experiencia que representó elaborar la reforma educativa de 1970, con un vivo espíritu de trabajo en equipo, publiqué el texto que transcribo a continuación(7), el cual condensa la estrategia inspiradora del alcance de los trabajos de la reforma:

“Las reformas educativas corresponden a cambios profundos en la política educativa de un país, los cuales deben estar planteados por encima de los intereses políticos de un gobierno, con sentido de continuidad y en el marco de una visión prospectiva sobre el futuro de la respectiva sociedad. La aplicación de las reformas exige planes y programas concretos de acción. Las reformas auténticas y profundas son la única alternativa a la revolución en situaciones de ruptura social, y exigen una definitiva y clara voluntad política. Las reformas educativas no rompen con el legado cultural o histórico, pero requieren una gran dosis de innovaciones con miras a la mejora de la calidad de enseñanza y a su amplia extensión o generalización. Pero, además, han de ser anticipatorias de necesidades y situaciones socio-económicas y culturales, incluidos, por ejemplo, los aspectos de educación-empleo, cuya problemática aparece cada vez más aguda. Por todo ello, una reforma educativa, para ser viable y ética, requiere como requisito indispensable una amplia participación social de la opinión pública y profesional, bien sea para acomodar el sector de la educación al modelo de sociedad elegida o bien para, a través de éste, propiciar un nuevo modelo de sociedad.

Un proceso de reforma educativa apropiada requiere cuatro etapas:

- 1ª) De estudio y propuesta técnica.
- 2ª) De consulta y participación social.
- 3ª) De adopción y de ordenamiento jurídico.
- 4ª) De experimentación e implantación generalizada”.

Tal es el resumen esquemático de una experiencia, que luego expongo en algunos aspectos, apoyada en una larga actividad profesional previa que, junto a sus aciertos, había demostrado dos errores principales de óptica y de método de trabajo. Primero; que la planificación (método social para alcanzar unos objetivos a

medio plazo de acuerdo con los recursos disponibles) requiere previamente una visión prospectiva a largo plazo y una definición política y democrática previa de esos objetivos, razón de ser de una reforma en caso de profunda crisis del sector. De otro modo, la planificación se vuelve autocrática, al servicio de regímenes autoritarios. Segundo; que los órganos de planificación no debían seguir siendo de tipo "staff" sino "staff and line" para que los planes no tengan el tratamiento de informes, de valor orientativo, sino que se transformen directamente en programas y presupuestos (PBS) a corto plazo.

MEDIDAS PRELIMINARES

Al planear la reforma de 1970 fue preciso tomar una serie de medidas previas de tipo instrumental(8) además de anticipar la definición de los objetivos, preparar el aparato administrativo adecuado para hacer frente a la transformación radical que la reforma llevaría consigo, o crear la infraestructura necesaria para una auténtica red de investigación educativa. Sin embargo, como ya quedó escrito más arriba, lo que de una manera más inmediata dio lugar a la decisión política de emprender la reforma integral del sistema educativo fue la crítica situación que venían atravesando las universidades españolas, sobre todo aquellas en las que se manifestaba mayor desproporción entre el número de estudiantes y los medios y el profesorado disponibles.

Es significativo a este respecto que una de las primeras decisiones adoptadas por el gobierno desde la toma de posesión del nuevo titular de la cartera de Educación y Ciencia, fuese la de crear por Decreto-Ley (lo que entraña una expresa calificación de urgencia) tres nuevas universidades: en Madrid, Barcelona y Bilbao, además de las Politécnicas de Valencia y Madrid, posteriormente, a las cuales se dotaba de una especial autonomía funcional y financiera. Este principio de autonomía, que tenía por objeto servir de revulsivo para las ya existentes, fue luego uno de los inspiradores de la Ley General de Educación. Sin embargo ante la avalancha de creación de Centros superiores, sin suficientes profesores cualificados disponibles, encargué a finales de 1968 la elaboración de un "mapa universitario", para planificar las necesidades y la

estrategia de creaciones a lo largo de 10 años, al Departamento de Investigación Operativa de la Universidad de Valencia. La presión de los intereses locales y el atractivo político coyuntural que ofrecía la creación de esos centros desbordó este intento de moderación y fue uno de mis primeros motivos de tensión con el Ministro.

Otra idea patente a lo largo de todo el desarrollo de la reforma fue que la Universidad debía orientar todo el sistema educativo desde los niveles inferiores de éste y promover de modo permanente el perfeccionamiento del conjunto. De este modo, las futuras acciones y la labor misma de los centros docentes estarían cada vez más apoyados en los resultados de la investigación educativa. Esta idea tuvo su primera aplicación —anticipándose en un año a la promulgación de la Ley General de Educación—, en la creación en Madrid del Centro Nacional de Investigaciones para el desarrollo de la Educación (CENIDE), órgano central coordinador de la labor de investigación educativa que asumirían las distintas universidades y que, en 1974, fue transformado en organismo autónomo, rebautizado INCIE. A tal efecto se creó en cada una de éstas un Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Entre las muchas actividades del CENIDE, hay que destacar la introducción en España de la enseñanza asistida por ordenador, programa CAI, distinguido luego por la Conferencia General de la UNESCO como programa piloto mundial, así como el Seminario Internacional sobre Prospectiva de la Educación en 1971, primero de su género en el mundo e inaugurado por Sus Majestades, los entonces Príncipes de España, con asistencia del Gobierno en pleno.

Por otra parte, el Ministerio de Educación y Ciencia fue objeto de sucesivas medidas de reorganización parcial durante los años 1968 a 1970, es decir, antes de la Ley General de Educación. Cuatro de los cambios introducidos en la etapa previa a la aprobación de la Ley fueron:

- 1) la reorganización de la Secretaría General Técnica, incluyendo en su nueva estructura un Gabinete de Planificación. El equipo de colaboradores en la Secretaría General Técnica tuvo una gran movilidad durante el diseño de la Reforma, la mayor parte de ellos escogidos sin conocerlos previamente, por su competencia profesional, e independientemente de sus respectivas ideologías.

- 2) La potenciación de las Delegaciones Provinciales del Ministerio, sustituyendo a las antiguas "Delegaciones Administrativas", que ostentaban muy limitadas atribuciones.
- 3) La creación de un Centro de Proceso de Datos destinado a facilitar y agilizar la gestión administrativa, y conectado desde Madrid con las Delegaciones Provinciales del Ministerio. Estas medidas de organización se encaminaban de una manera directa a posibilitar la preparación de la Reforma.
- 4) La organización de un curso de formación de Gerentes de Universidades encargados de la planificación y la administración, en colaboración con el Silver Institute en Washington D.C.

TRABAJOS PREPARATORIOS PARA EL DISEÑO DE LA REFORMA

La tarea de preparación inmediata de la Reforma —esto es, lo relativo a la definición, siquiera provisional, de los objetivos de la política educativa y el establecimiento del esquema general del nuevo sistema educativo— puede resumirse en los siguientes pasos:

- a) Una previsión prospectiva, en el marco de la década 1970-1980, respecto al desarrollo educativo de España ante hipotéticos escenarios socioeconómicos alternativos del país.
- b) La definición de una alternativa política, que fue establecida a mediados de 1968 en un breve documento de trabajo de carácter confidencial elaborado por mí que mostraba los puntos clave de las líneas propuestas, incluyendo diversas soluciones posibles ante una serie de problemas. Este documento incluía también un enfoque prospectivo en el sentido antes aludido y un resumen crítico de la situación educativa, considerada dentro del marco de las condiciones sociales y económicas de España, además de una lista de los capítulos que debería incluir el "Libro Blanco" sobre la Reforma Educativa, con una breve descripción del contenido de los mismos.
- c) La discusión del documento confidencial de trabajo por los miembros del equipo ministerial (Ministro, Subsecretario, Di-

rectores Generales) con el Secretario General Técnico durante una reunión de una semana de duración (en octubre de 1968) en la estación de satélites de la Compañía Telefónica en Buitrago, reunión celebrada con la finalidad de tratar de crear un "espíritu de equipo" para la adopción y mantenimiento de unos objetivos comunes. En esta reunión quedó determinado y perfilado el propósito de llevar adelante la elaboración de un Libro Blanco, y se programó la reunión de una serie de grupos o comités, uno por cada nivel educativo, para discutir los aspectos técnicos y para, al propio tiempo, movilizar la opinión profesional en torno a la Reforma que iba a emprenderse. En este contexto se inició un amplio esfuerzo de "recuperación de cerebros" emigrados en el que me ayudaron dos entrañables amigos: Manuel Jiménez Cossío y Francisco Giner de los Ríos. En New York negocio con Severo Ochoa su posible regreso al frente de un Instituto de Biología Molecular, y acepta presidir el Comité técnico correspondiente para debatir las propuestas de reforma universitaria, contenidas en el Libro Blanco, junto con un grupo especializado sobre educación médica presidido por José María Segovia.

- d) La invitación regular a todas estas actividades de los medios de comunicación social, proporcionándose información con vistas a suscitar un clima apropiado que llevase a interesar a la opinión pública y favoreciera un mejor entendimiento de las cuestiones técnicas involucradas, incluidas unas jornadas exclusivamente para periodistas.
- e) La organización de numerosas reuniones de debate con diversos sectores y estamentos sociales para informar sobre la reforma propuesta y discutir su alcance, incluidas reuniones masivas con estudiantes universitarios, que muy pronto me fueron impedidas, con claustros de profesores, con grupos sindicalistas, padres de familia, religiosos, militares, empresarios y público en general.
- f) El comienzo de una acción sistemática de recogida de documentación en educación comparada, estadísticas y recomendaciones de asambleas internacionales sobre educación, incluida la asistencia de personal seleccionado a reuniones políticas y técnicas en temas de interés para las actividades

de la Reforma, y la obtención de asistencia técnica de organismos internacionales (de la Unesco principalmente) para la realización de reuniones científicas, seminarios, grupos de trabajo y actividades de formación de personal, así como para el asesoramiento de proyectos nuevos o experimentales. Así, por ejemplo, constituyó el Comité de Cooperación Internacional para la reforma de la educación en España presidido por Gabriel Betancur (Colombia), con P. H. Coombs (USA) como relator, y como miembros H. Becker (R.F. de Alemania), A. Bienaymé (Francia), M. Coulon (Bélgica), C. Chagas (Brasil), El-Koussy (Egipto), G. Gozzer (Italia), V. Lipatti (Rumanía), J. Perkins (USA) y J. Vaizey (Reino Unido), todos ellos viejos compañeros en actividades educativas internacionales, quienes se reúnen en marzo y noviembre de 1969 para informar sus puntos de vista sobre el Libro Blanco publicado. También se inician por aquel entonces negociaciones con el Banco Mundial, la Fundación Ford y el PNUD para obtener ayuda financiera extranjera para proyectos experimentales, de valor principalmente demostrativo o de estímulo (construcciones, equipos, becas, formación de personal en el extranjero). La Fundación Ford nombró a estos efectos representantes en España a Peter Frankel, un entusiasta amigo de España, conocido desde mis tiempos en Washington.

EL LIBRO BLANCO: LA EDUCACION EN ESPAÑA. BASES PARA UNA POLITICA EDUCATIVA

En la etapa de diseño de la reforma, la primera tarea directamente relacionada con ésta fue la elaboración de un informe general o "Libro Blanco" destinado a su publicación y debate. Tal trabajo fue asumido dentro de la Secretaría General Técnica del Ministerio sobre la base del documento de trabajo mencionado con anterioridad, una vez conocido éste por el Ministro y sus otros colaboradores. Para su elaboración se solicitaron estudios sobre temas específicos a acreditados especialistas, así como a instituciones de investigación educativa y a asociaciones de profesores.

Paralelamente se desarrolló un programa de reuniones, por niveles educativos, de pequeños grupos de destacados profesiona-

les, incluidos expertos extranjeros invitados y representantes de la UNESCO, la OCDE, CEE, Banco Mundial, etc., para someter a discusión los más importantes temas de la reforma, para lograr una *definición de problemas y de soluciones alternativas*. Tras sucesivas revisiones, con la colaboración de los distintos centros directivos del Departamento en las materias de su respectiva competencia, el texto quedó ultimado a finales de 1968 y fue presentado al Jefe del Estado y al Vicepresidente para aprobación del Gobierno. Las noticias sobre su probable suerte no eran nada tranquilizadoras y por lo que a mí respecta ya estaba decidido a reintegrarme a mi cargo en la Unesco. Sin embargo, el estado de excepción que se acababa de declarar, a causa de acontecimientos graves en el País Vasco, produjo gran tensión en la vida política del país, ante lo cual el Gobierno aprobó la publicación del Libro Blanco, a modo de "balón de oxígeno", no sin antes introducir una referencia a los Principios del Movimiento que debían inspirar toda la política educativa. En febrero de 1969 se publicó con el título "La Educación en España. Bases para una política educativa". El Libro Blanco obtuvo un innegable éxito de crítica y fue objeto de continua discusión durante años sucesivos. Poco después de su publicación, en marzo de 1969, se celebró una reunión con todos los Rectores de las Universidades, por aquel entonces directores del respectivo Distrito universitario, debate que también tuvo lugar en Buitrago.

El cúmulo de información contenida en el Libro Blanco es imposible resumir aquí. De hecho era la primera vez que la Administración llegaba a formular un análisis crítico de su actividad y con un enfoque no estrictamente ceñido a los temas educativos, sino comenzando por los datos socioeconómicos relacionados con la situación educativa del país, aspectos que fueron revisados por el catedrático Angel Rojo. El Libro Blanco dedicaba la primera parte a "la situación educativa actual", ponderándola con un sentido crítico. La segunda parte, "bases para una política educativa", se refería a las propuestas concretas de la Reforma, y no sólo a cambios en la estructura del sistema, sino también a temas tales como investigación educativa, métodos, medios didácticos, contenidos, evaluación del rendimiento educativo, etc.

Los medios informativos se ocuparon sistemáticamente del Libro Blanco, que fue profusamente repartido a organismos y enti-

dades y puesto a disposición del público a precio de coste. Posteriormente fueron publicados los informes emitidos sobre el Libro Blanco por una serie de corporaciones y organismos públicos y privados (Informes sobre la Educación en España. 2 volúmenes. MEC, 1969). La prensa realizó encuestas e informes sobre los temas discutidos, al igual que lo hicieron numerosas entidades interesadas en la política educativa.

EL MODELO ESPAÑOL DE DESARROLLO EDUCATIVO

La técnica de la planificación integral de la educación aparece estrechamente vinculada, como ya queda dicho más arriba, a la reforma educativa de 1970. En este sentido hay que citar como actuaciones concretas los planes regionales de Galicia, Andalucía Oriental, Islas Canarias, Baleares, Cádiz y Vizcaya; los planes especiales para Tierra de Campos y la Zona de trasvase Tajo-Segura; el "mapa escolar" nacional; y el plan sectorial incorporado al Plan de Desarrollo.

Uno de los instrumentos más importantes en la preparación de la Reforma, así como en la discusión del texto legal, fue el "Modelo Español de Desarrollo Educativo", construido sobre la base del modelo econométrico elaborado por la Unesco para Asia (Unesco Asian Model. Bangkok 1967). El modelo español incluía:

- 1) La evolución de la población estudiantil matriculada en los diferentes niveles y grados de enseñanza, como un flujo demográfico, con tasas de promoción de un curso a otro, de repetición, de abandono, y de elección entre diferentes tipos de enseñanza.
- 2) Una simulación de los efectos al alterar cualquiera de los parámetros del modelo: tasas de promoción, abandono, repetición, etc.
- 3) La adaptabilidad a cualquier estructura, de forma que servía también como instrumento de análisis para definir un nuevo sistema educativo más perfecto.
- 4) La estimación de costes de la educación, con módulos de cos-

te por alumno para los diferentes niveles educativos y según diferentes conceptos de gastos.

El modelo fue utilizado para establecer los flujos de población escolarizada y para precisar el crecimiento de las necesidades presupuestarias del Ministerio de Educación y Ciencia, que se cifraron alrededor de un 16% de los presupuestos generales del Estado. Las previsiones financieras de la Disposición Transitoria Segunda de la Ley General de Educación derivan del modelo. El modelo sirvió durante la discusión del proyecto de Ley en las Cortes para mostrar las implicaciones que llevaba consigo la adopción de alguna de las alternativas que en cada tema se discutían. De este modo era posible apreciar las consecuencias de una determinada decisión, tanto en lo relativo al funcionamiento interno del sistema como al aspecto de su financiación. Además estaba concebido para ser aplicado a nuevas hipótesis de transformación del sistema educativo.

LA APROBACION DE LA REFORMA

Para llegar a la formulación concreta de la Reforma Educativa era necesario preparar un texto que el Ministerio del ramo sometiera al Gobierno como anteproyecto de Ley y que, una vez examinado y revisado por el Gobierno, éste enviara a las Cortes para su discusión y ulterior aprobación por el órgano legislativo. En la redacción del anteproyecto se consideraron las sugerencias y críticas recogidas en torno al "Libro Blanco", después de ser discutidas con el equipo ministerial. El proyecto de Ley fue elaborado con toda rapidez por un reducido equipo de especialistas en agosto de 1969 y sometido al Gobierno al mes siguiente. Ahora bien, la reforma propuesta no sólo incluía las normas relativas al sistema educativo propiamente dicho. También se incluyeron otras, entre las Disposiciones Adicionales al texto, que implicaban modificaciones del sistema fiscal con objeto de financiar el mayor gasto público que la aplicación de la Ley llevaba consigo. De ahí que su anteproyecto fuese elevado al Gobierno por los Ministros de Hacienda y de Educación y Ciencia, y no sólo por este último.

Coinciden esas fechas con el cambio de Gobierno, por el que el hasta entonces Subsecretario de Educación y Ciencia es nombra-

do Ministro de Hacienda. Ante el peligro de que su reemplazo supusiera continuar los esfuerzos de la reforma sin el decidido respaldo administrativo y financiero, acepté ocupar la Subsecretaría vacante. Al poco tiempo, el "affaire" Matesa amenaza políticamente al propio Ministro de Educación y Ciencia. El Vicepresidente del Gobierno exploró mi disponibilidad para remplazar al Ministro pero pude eludir tan comprometida situación haciéndole saber que estaba en comisión de servicios de la UNESCO, con status de funcionario internacional, por lo que no podía compartir las responsabilidades del Gobierno. Parece ser que ésta fue una ingrata sorpresa para él, aunque sus consecuencias se retrasaron debido a la positiva acogida que tuvo la Ley. Más tarde, a finales de 1971, presenté mi dimisión por escrito cuando se recrudece la represión universitaria y se pretende aplicar mi propuesta inicial de establecer dos Subsecretarías, si bien ahora; una Subsecretaría de la Reforma Educativa y otra Administrativa, a cargo de un juez. La aceptación de mi renuncia se aplaza y ceso en 1972, a los cuatro años de mi incorporación.

El texto del proyecto de Ley, aprobado finalmente por el Gobierno, fue publicado en el Boletín de las Cortes Españolas en octubre de 1969, abriéndose con ello el período oficial para la formulación de enmiendas por los Procuradores en Cortes. En las Cortes se constituyeron —hecho sin precedentes— tres Comisiones para examinar el proyecto: Educación y Ciencia, Hacienda y Presupuestos, si bien la breve actuación de estas dos últimas consistió en la supresión de las medidas de reforma fiscal y de apropiaciones presupuestarias. La sospecha popular de que había interés en frustrar la reforma dió lugar en Valencia a un movimiento breve pero significativo pidiendo que el proyecto de Ley se votara por referendun popular. Los debates, largos y difíciles, se prolongaron a lo largo de varios meses, desde abril hasta mediados de junio de 1970, fecha en la que el texto definitivo quedó visto para ser votado en el Pleno de las Cortes en la sesión del 28 de Julio de 1970, siendo sancionada la Ley por el entonces Jefe de Estado el día 4 de Agosto.

EL DESARROLLO REGLAMENTARIO DE LA LEY

A partir de la publicación de la Ley General de Educación se inició su desarrollo reglamentario por la Administración. Esta tarea es de gran importancia para la efectividad práctica de la Reforma, ya que las normas de la Ley —que en ocasiones llegan a ser extremadamente minuciosas— muchas veces se mantienen al nivel de declaraciones o preceptos básicos, haciéndose entonces particularmente necesaria su concreción en normas reglamentarias. En tales casos, éstas aportan una interpretación de la Reforma, al traducir en términos jurídicos y técnicos, de valor vinculante, una determinada opción política de entre las varias que serían posibles a partir de las fórmulas más o menos amplias del texto legal. Por lo pronto, cada nueva disposición significa de por sí una opción de plazos, ya que la Ley no establece fechas concretas ni una secuencia temporal para la adopción de todas las decisiones dentro del plazo general de diez años que para su plena implantación se propone. Es durante ese proceso cuando se ponen más claramente de manifiesto todas las resistencias políticas, los intereses gremiales y otros, hasta llegar a cuajar, a partir de 1972, una verdadera contrarreforma y un involucionismo con los Ministros Julio Rodríguez y Cruz Martínez Esteruelas, en notable coincidencia con los estertores del Régimen y el difícil comienzo de la reciente transición política de España.

CONSIDERACIONES FINALES

Esta es la pequeña historia de la reforma educativa de 1970. La historia sustantiva de aquella reforma fue su contenido y las múltiples actuaciones que tuvieron lugar para su gradual desarrollo cuantitativo y cualitativo, inspiradas en los principios de democratización, igualdad de oportunidades, educación permanente y educación de calidad. En ese empeño, el marco fue siempre una visión prospectiva y anticipatoria que estimulara la creatividad, la innovación y la más amplia participación profesional y pública posible. De hecho, cuanto se hizo sólo fue posible gracias al esfuerzo de los profesores, de los alumnos, de los padres, de la socie-

dad entera. Un enorme esfuerzo cargado de ilusión proyectada hacia el futuro de España y apoyada en una larga trayectoria de iniciativas y experiencias internacionales. Luego, como en todo empeño, muchas frustraciones aunque también un buen manejo de logros, entre los cuales espero que el principal logro, aunque intangible, ha sido que la reforma contribuyó a disminuir la tensión social ante la transición política de España al establecer y lograr aplicar en gran medida el principio democratizador de la igualdad de oportunidades en educación. Ahora corren tiempos de nuevas reformas y con ello soplan aires frescos, renovadores, de reflexión. Y, en el horizonte está Europa; una Europa crecientemente interdependiente. Ese es el nuevo escenario hacia el que deben encaminarse las futuras reformas de la educación en España.

NOTAS

- (1) Lauchlin Currie "Bases de un programa de fomento para Colombia" BIRF Informe final, agosto 1951.
- (2) Karl Mannheim "Libertad y planificación social" Fondo de Cultura Económica, México 1946 (2^o edición).
- (3) Aurelio Peccei, Alexander King y A. Piganiol, todos ellos miembros fundadores del Club de Roma en 1968, integraron la misión de la OCDE a España en 1970 sobre política científica como parte de los trabajos preparatorios del Libro Blanco sobre investigación científica y tecnológica, que quedó inédito.
- (4) "La Educación y el desarrollo económico-social. Planeamiento integral de la educación. Objetivo de España para 1970". MEC. Madrid 1962.
- (5) Proyecto Regional Mediterráneo - España, MEC-OCDE. Madrid 1963.
- (6) Chantal Dupille "Les enragés du XV^o siècle - Les étudiants au Moyen Age" Editions du Cerf. París 1969.
- (7) Diccionario de Ciencias de la Educación - Santillana/Diagonal 1983 pág. 1241/2.
- (8) R. Díez Hochleitner, J. Tena y M. García Cuerpo "La reforma Educativa española y la educación permanente" UNESCO. París 1977.



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
