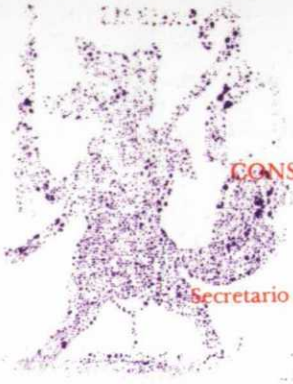
R-638 D

REVISTA DE EDUCACION

NUMERO EXTRAORDINARIO
1988

La Educación en la Ilustración Española

1788 CARLOS III 1988
Y LA ILUSTRACION



CONSEJO DE DIRECCION

PRESIDENTE:
Alfredo Pérez Rubalcaba
Secretario de Estado de Educación

VICEPRESIDENTE:
Concepción Toquero Plaza
Secretaria General Técnica

VOCALES:
Alvaro Marchesi Ullastres
Director General de Renovación Pedagógica

Carmen Maestro Martín
Directora General de Centros Escolares

José Ignacio Cartagena de la Peña
Director General de Promoción Educativa

M.ª Dolores Molina de Juan
Directora del Centro de Publicaciones

Alfredo Fierro Bardají
Subdirector General de Programas Experimentales

Climent Giné i Giné
Subdirector General de Educación Especial

CONSEJO DE REDACCION

DIRECTOR:
Angel Rivière Gómez

SECRETARIO:
Miguel A. Pereyra-García Castro

CONSEJEROS:
Inés Alberdi
Julio Carabaña
César Coll
Juan Delval
José Gimeno Sacristán
Manuel de Puelles Benítez

EQUIPO DE REDACCION:
José María Costa y Costa
Marina Sastre Hernangómez
Mercedes Díaz Aranda

ASESORES:
Gonzalo Anaya Santos
Blas Cabrera Montoya
Ernesto García García
M.ª Dolores González Portal
Adolfo Hernández Gordillo
Pilar Palop Jonqueres
José María Rotger

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría de Estado de Educación
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
del Ministerio de Educación y Ciencia.
Edita: Centro de Publicaciones del MEC
Depósito Legal: M. 57/1958
NIPO: 176-88-179-3
Imprime: AGISA (Artes Gráficas Iberoamericanas, S.A.) Tomás Bretón, 51. 28045 Madrid.

©
Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

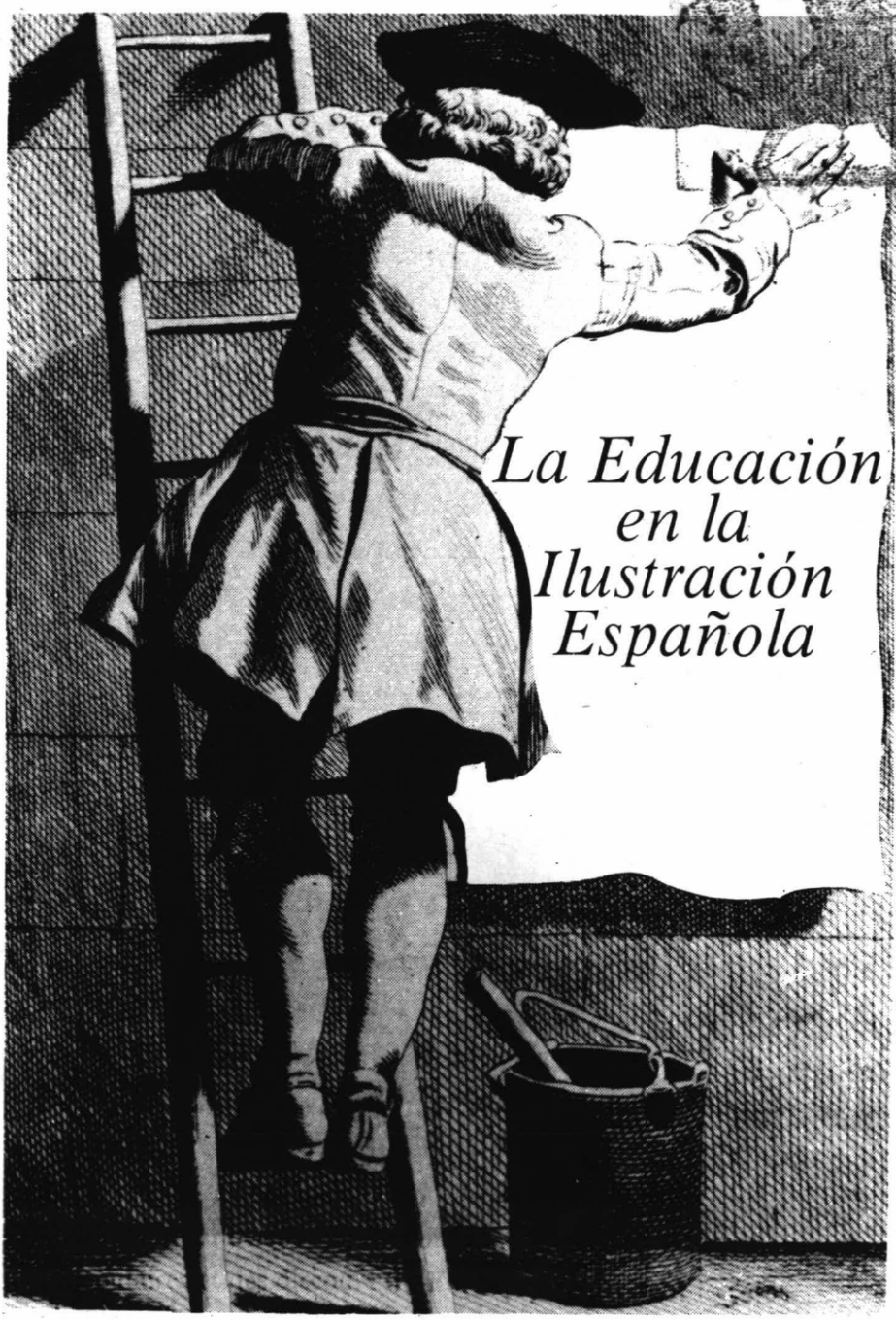
ISSN: 0034-8082

La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados

Número Extraordinario 1988

SUSCRIPCIONES EN EL CENTRO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CIUDAD UNIVERSITARIA – 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 449 67 22

EXLIBRIS



La Educación en la Ilustración Española

La portada y el diseño interior de este número extraordinario es obra de D. Miguel Jiménez. Los grabados de las composiciones de las diferentes portadillas los ha seleccionado D. Miguel A. Pereyra contando con la estimable colaboración de D.ª Paloma Hernández Fraile, Directora de la Biblioteca del Museo Pedagógico del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

S U M A R I O

Presentación 5

I. PARTE INTRODUCTORIA

Juan Francisco Fuentes.
Luces y Sombras de la Ilustración española 9

Gregorio Weinberg.
Ilustración y Educación superior en Hispanoamérica 29

Luis Reis Torgal.
Ilustración y Educación en Portugal. Perspectivas Históricas 59

Dominique Juliá.
Educación e Ilustración en Francia. Los cambios del sistema educativo en Francia en el siglo XVIII 69

Giovanni Stiffoni.
Educación e Ilustración en Italia 99

Ulrich Herrmann.
Educación y formación durante la Ilustración en Alemania 119

León Esteban.
Las Obras «Ilustradas» sobre Educación y su recepción en España 133

II. EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA ILUSTRACION ESPAÑOLA

Julio Ruiz Berrio.
La Educación del Pueblo Español en el proyecto de los Ilustrados 163

Miguel A. Pereyra.
Hubo una vez unos maestros ignorantes. Los maestros de primeras letras y el movimiento ilustrado de las academias 193

Francisco Aguilar Piñal.
Entre la escuela y la universidad: la enseñanza secundaria en el siglo XVIII 225

Julia Varela.
La Educación Ilustrada o cómo fabricar sujetos dóciles y útiles 245

Antonio Viñao Frago.
Alfabetización e Ilustración: Difusión y usos de la cultura escrita 275

Margarita Ortega López.
La educación de la mujer en la Ilustración española 303

Paloma Pernil Alarcón.
Caridad, Educación y Política Ilustrada en el Reinado de Carlos III 327

Fernando Alvarez-Uría.
La Ilustración y su sombra. Dominación Cultural y Pedagogía Social en la España del Siglo de las Luces 345

Agustín Escolano.
Economía y Educación Técnica en la Ilustración Española 373

Antonio Moreno González.
Hacia la felicidad pública por la Ciencia y la Educación 393

Jordi Monés i Pujol-Busquets.
La Ilustración en España. Algunas precisiones sociolingüísticas sobre la escolarización 421

Alejandro Mayordomo.
Iglesia, Religión y Estado en el Reformismo Pedagógico de la Ilustración Española 443

Antonio Alvarez de Morales.
La Universidad en la España de la Ilustración 467

Mercedes Vico Monteoliva.
Utopía, Educación e Ilustración en España 479

Con este número extraordinario, la **Revista de Educación** *presenta su contribución al homenaje nacional que, con motivo del bicentenario de su muerte, se le dedica a nuestro monarca ilustrado Carlos III (1716-1788) y al período histórico de reforma social, económica, cultural, científica... y educativa que su reinado simboliza. En esta conmemoración no podía faltar la reflexión histórica sobre la educación y las reformas que en este ámbito se idearon porque la educación fue la verdadera* **lógica de la Ilustración,** *empleando esta acertada y sumaria expresión del acreditado historiador anglosajón Peter Gay.*

Aunque siguen existiendo lagunas importantes sobre algunos ámbitos de investigación histórico-educativa, mientras que otros sólo ahora comienzan a ser objeto de reflexión y estudio por parte de la comunidad científica española, hoy contamos con un importante cuerpo de investigación que nos ha hecho cobrar conciencia de lo que representa la figura histórica de la Ilustración, articuladora de los elementos constituyentes de la modernidad, de nuestra modernidad. Por ello, nuestro propósito inicial, al elaborar el programa de los estudios que este número extraordinario podía comprender, fue ponderar sobre todo el trabajo de revisión de la historiografía que hasta estos momentos se ha ido acumulando acerca de las diferentes cuestiones relacionadas con la educación y la Ilustración. Con objeto de contar con un volumen que sirviese como punto de encuentro para el análisis de dicha historiografía, los autores de algunos de los trabajos incluídos han organizado de este modo sus estudios. Otros, sobre todo aquéllos que afectan a temas de investigación de reciente dedicación, suponen nuevas aportaciones que aparecen por primera vez.

Los veintiun estudios del volumen se organizan en torno a dos bloques. La parte fundamental se dedica lógicamente al análisis del proyecto educativo de nuestra Ilustración, abordado en los dieciséis trabajos que integran la segunda

parte y en los que se pretende abarcar los espacios de estudio que delimitan dicho proyecto. No obstante, hemos creído oportuno incluir una primera parte de carácter introductorio, de visión y valoración panorámica, en la que figuran estudios de las «Ilustraciones» europeas que más influencia inmediata tuvieron en la nuestra así como la Ilustración hispanoamericana que posee características distintivas. Todos ellos han sido escritos especialmente para la **Revista de Educación** *por reputados investigadores extranjeros en la materia. Acaso estos trabajos nos puedan servir, además de referentes, para profundizar o, en su caso, iniciar investigaciones de carácter comparado en este campo historiográfico, por otra parte tan necesarias.*

El número de estudios extranjeros que incluímos es lógicamente limitado y, como acabamos de indicar, se circunscriben a los países y culturas para nosotros más relevantes históricamente. Sin embargo, no nos ha sido posible incluir un trabajo que aborde en su conjunto la Ilustración que en el ámbito de la educación se produjó en Inglaterra o, para ser más precisos, en la nación que hoy forma el Reino Unido. Aunque emanadora de ideas y teorías elaboradas por renombrados pensadores, que saturaron los programas educativos –y, por supuesto, los de otros ámbitos disciplinares–del período de la Ilustración en Europa y América, como se recoge en algunos estudios de este número, el tema de la educación en la Ilustración anglosajona sigue siendo un campo no muy pródigo de investigación al que la comunidad científica de dicha nación no le ha dedicado una atención relevante en los últimos años (por lo menos con el propósito de abordarlo de forma más global que parcial, es decir, desarrollando trabajos coherentes con visión panorámica no sólo referidos a realizaciones educativas específicas del período). Dado que nuestra intención era incluir únicamente en este volumen estudios originales, renunciamos a traducir algún material sobre el particular previamente publicado hace ya algunos años en otras revistas u obras.

En nombre de la **Revista de Educación** *nos resta, finalmente, agradecer la colaboración de todos los autores que, con sus estimables aportaciones, han hecho posible la composición de este número extraordinario.*

Miguel A. Pereyra
Secretario de la Revista de Educación

I.
PARTE INTRODUCTORIA



Luces y Sombras de la Ilustración española

Juan Francisco Fuentes



«Divina razón: No dejes ninguno»,
dibujo de Goya (Museo del Prado)

1. ESTADO DE LA CUESTION

El siglo XVIII español ha sido motivo de una acalorada polémica historiográfica, que en gran parte continúa y en la que han terciado intelectuales de muy diversas disciplinas e inquietudes. Como «el menos español de nuestra historia» lo define Ortega, mientras que Azorín lo saluda como «un siglo de despertar» y para Eugenio D'Ors, «España se hizo en el siglo XVIII». El propio Ortega tituló uno de los ensayos de *El Espectador* «El siglo XVIII educador», título y texto que, dicho sea de paso, llenan de sentido la presente publicación. Más profunda, y también más hostil, es la visión del Siglo de las Luces que ofrece don Marcelino Menéndez Pelayo en su *Historia de los heterodoxos españoles,* obra de juventud en la que se ponen de manifiesto la increíble erudición y cultura del autor y su no menos increíble espíritu inquisitorial. Siglo *anticatólico y extranjerizante,* El Setecientos recibe de Menéndez Pelayo una condena sin paliativos como antesala de la España liberal y burguesa del siglo XIX. Una larga tradición intelectual de signo conservador que llega hasta nuestros días hará suya esta imagen maniquea y condenatoria de aquella época. Es la imagen que proyecta, por ejemplo, Ramiro de Maeztu en su *Defensa de la Hispanidad,* cuando afirma que la crisis de la hispanidad tiene sus orígenes «en el intento de secularización del Estado español realizado por los ministros de Fernando VI y Carlos III» (1). Frente a esta línea interpretativa, derivada en última instancia del pensamiento clerical y reaccionario del propio siglo XVIII, ha existido en nuestro liberalismo una cierta tendencia, igualmente desorbitada, a la idealización del reinado de los primeros Borbones. Así, Julián Marías ha llegado a escribir, refiriéndose a la España de Carlos III:

> Nunca había sido España tan verdaderamente una nación; nunca había estado tan unida como entonces, antes de que se deslizaran tentaciones que habían de tener después tan graves consecuencias; nunca se habían articulado tan bien el impulso ilustrado hacia lo culto y europeo, que exigía la recuperación del tiempo perdido

(1) Cit. por Raúl Morodo: *Los orígenes ideológicos del franquismo. Acción Española,* Alianza Universidad, Madrid, 1985, p. 157.

a fines del siglo anterior, la superación del aislamiento, con el tirón hacia las raíces, hacia lo verdaderamente popular (2).

Polémicas aparte, lo cierto es que durante mucho tiempo el siglo XVIII español mereció muy escasa atención por parte de los estudiosos de la Historia de España, hecha la excepción de don Marcelino. Le perjudicaba el situarse entre dos siglos dotados de una clara identidad histórica, como son el XVII, el siglo de la decadencia por antonomasia, y un XIX convulso y revolucionario. Era lógico también que la apabullante literatura de ambos siglos eclipsara una época que, según se ha dicho repetidas veces, carece de verdadera escritura de creación, si por tal se entienden los géneros literarios tradicionales. De ahí que, en 1963, el propio Julián Marías definiera el Siglo de las Luces como «una de las zonas de nuestra historia más deficientemente conocidas» (3), y, efectivamente, el voluminoso libro *The Enlightenment: An Interpretation* de Peter Gay, publicado en esos mismos años (4), sorprende por la nula atención que presta a la España ilustrada. Un cúmulo de circunstancias de muy diversa índole hacía que el interés por la época no fuera mayor entre los historiadores españoles. El profesor Caso González ha dedicado recientemente un bello artículo a glosar, a partir de su testimonio personal, las «fortunas y adversidades de un investigador dieciochista en los años cincuenta». Dice Caso que «en los años cincuenta estudiar el siglo XVIII no sólo valía tanto como dedicarse a una parte de nuestra historia que era mejor olvidar, sino que incluso equivalía a manifestarse de alguna manera en contra de los ideales entonces vigentes» (5). Por fortuna, los libros de Jean Sarrailh, Antonio Domínguez Ortiz, Gonzalo Anes, Richard Herr y Antonio Elorza (6) iban a abrir muy pronto un amplio camino para la renovación del estudio de la España dieciochesca. Aquel camino ha sido transitado y ensanchado en los últimos quince años por multitud de investigadores, de tal forma que en el Bicentenario de la muerte de Carlos III, el Rey ilustrado por excelencia, podemos decir que sobre el siglo XVIII español disponemos de una bibliografía copiosa, reciente, pluridisciplinar y de gran solvencia. La existencia en Oviedo de un dinámico Centro de Estudios del Siglo XVIII, dirigido por el propio José Miguel Caso, es tal vez la mejor prueba de la pujanza de los estudios dieciochistas en los últimos años (7).

---

(2) Julián Marías: *La España posible en tiempos de Carlos III*, Planeta, Barcelona, 1988, p. 7.

(3) *Ibíd.*, p. 12.

(4) Peter Gay: *The Enlightenment. An Interpretation*, tomo I: *The Rise of Modern Paganism*, Alfred Knopf, Nueva York, 1966; tomo II: *The Science of Freedom*, Alfred Knopf, Nueva York, 1969.

(5) Texto incluido en las *Actas del Seminario de Ilustración aragonesa*, Zaragoza, 1987, pp. 9-16.

(6) Jean Sarrailh: *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*, Fondo de Cultura Económica México, 1974 (1.ª ed. francesa del año 1954); A. Domínguez Ortiz: *La sociedad española en el siglo XVIII*, Madrid, 1955; R. Herr: *España y la Revolución del siglo XVIII*, Aguilar, Madrid, 1964 (1.ª ed., Princeton University Press, 1960); G. Anes: *Economía e Ilustración en la España del siglo XVIII*, Ariel, Barcelona, 1969, y *Las crisis agrarias en la España moderna*, Taurus, Madrid, 1970; y A. Elorza: *La ideología liberal en la Ilustración española*, Tecnos, Madrid, 1970.

(7) El *Boletín del Centro de Estudios del Siglo XVIII* reserva en todos sus números un apartado bibliográfico a recoger las nuevas producciones sobre la época. Esta sección del *Boletín* ofrece un catálogo imprescindible por su exhaustividad para conocer la evolución de las últimas investigaciones sobre el siglo XVIII español.

2. RASGOS GENERALES DEL SIGLO XVIII ESPAÑOL

¿Cuándo empieza el siglo XVIII? La cuestión es más compleja de lo que parece. Existe un amplio acuerdo en fechar en 1808 el comienzo del XIX y el fin del siglo anterior. Fecha traumática y revolucionaria, el año ocho inaugura nuestra historia contemporánea y pone fin a la época del Despotismo ilustrado, cuya última etapa correspondería a la privanza de Manuel Godoy. La cronología más convencional señala el año 1713, con el fin de la Guerra de Sucesión y el asentamiento de la nueva dinastía, como punto de arranque del Setecientos. Esta fecha, en gran medida válida, requiere no obstante una matización. Durante mucho tiempo se vio en la llegada a España de la nueva dinastía el origen de la expansión que en todos los órdenes –demográfico, económico, cultural– caracteriza al siglo XVIII en España, después de la profunda depresión que aqueja al país en la última etapa de los Austrias. Ello supondría que el cambio dinástico, con la introducción de un nuevo estilo de gobierno, habría impulsado por sí mismo el desarrollo material e intelectual de la sociedad española. Hay que hacer notar, sin embargo, que los últimos años del siglo anterior muestran ya indicios inequívocos de recuperación. Lo han demostrado Jordi Nadal y Emili Giralt para la demografía catalana (8), Pierre Vilar y Josep Fontana (9) para el comercio y la industria y Antonio Mestre (10) y François López (11) al estudiar la actividad intelectual de los llamados *novatores*, a los que es justo atribuir un papel pionero en el cambio hacia un pensamiento crítico y racionalista. Anteriormente, Albert Girard, por una parte (12), y Earl J. Hamilton, por otra (13), habían sentado las bases para una revisión del concepto tradicional del reinado de Carlos II. Si, como dice Pierre Vilar, la «atmósfera del siglo XVIII» no se detecta en Francia hasta los años treinta, la cronología del XVIII español estaría más en la línea del caso británico, esto es, una larga coyuntura expansiva que abarca todo el siglo y que se iniciaría hacia los años 1680-1690 (14).

Tal es, justamente, uno de los rasgos distintivos del Siglo de las Luces: una prolongada y sostenida expansión que inicialmente se produce al margen del poder político, que favorece sobre todo a las grandes clases propietarias y que, con el tiempo, será estimulada y aprovechada por la Monarquía. El Despotismo ilustrado no es otra cosa que el intento de la propia Monarquía y de las clases privilegiadas del Antiguo Régimen de adaptarse a una coyuntura favorable.

---

(8) *La population catalane de 1553 à 1717. L'immigration française et les autres facteurs de développement*, París, 1960.

(9) «Sobre el comercio exterior de Barcelona en la segunda mitad del siglo XVII. Notas para una interpretación de la coyuntura catalana», *Estudios de historia moderna*, tomo V, Barcelona, 1955, pp. 197-220.

(10) Antonio Mestre: *Despotismo e Ilustración en España*, Ariel, Barcelona, 1976.

(11) F. López: *Juan Pablo Forner et la crise de la conscience espagnole au XVIII^e siècle*, Bibliothèque de l'Ecole des Hautes Etudes Hispaniques, Burdeos, 1976.

(12) *Le commerce français à Séville et Cadix au temps des Habsbourg: Contribution à l'étude du commerce étranger en Espagne au XVI^e et au XVII^e siècles*, París, 1932.

(13) *War and Prices in Spain, 1651-1800*, Cambridge, 1947.

(14) Pierre Vilar: «L'Espagne de Charles III», *Annales Historiques de la Révolution Française*, 1979, pp. 594-610.

Uno de los principales indicadores de este fenómeno es el crecimiento experimentado por la población, tal como se refleja en las estimaciones demográficas elaboradas a partir de la proyección de datos fragmentarios de la época. El llamado censo de Campoflorido, realizado entre 1712 y 1717, permite situar en unos 7.500.000 habitantes la población española al comienzo de la centuria. Hacia 1768, según datos del recuento del conde de Aranda, rondaría los 9.300.000 y veinte años después –coincidiendo con la muerte de Carlos III– alcanzaría los 10.500.000 habitantes, para estancarse durante unos años en esta cifra (15). Todo lo cual requiere varios comentarios. El aumento demográfico a lo largo del siglo es de un 40 por 100 en relación al punto de partida. Esta respetable ganancia supone una tasa media de crecimiento anual del 0,42 por 100, similar a la de Italia, superior a la de Francia y algo inferior a la de Gran Bretaña y Escandinavia (16). No obstante, la aportación de las distintas regiones a este incremento fue muy desigual, pues mientras que Cataluña, Levante y probablemente Andalucía Oriental crecieron por encima de la media nacional, Andalucía Occidental y Galicia experimentaron alzas muy inferiores. En todo caso, la positiva evolución de la población española no se debió, como en Inglaterra, a un cambio profundo en las estructuras productivas, que permanecieron inalterables, sino, como dice Jordi Nadal, a la «simple eliminación de aquellos obstáculos que, por espacio de siglos, habían mantenido el potencial humano español muy por debajo de sus posibilidades», es decir, la emigración y las guerras, además de la introducción de nuevos cultivos (17).

Es claro que el aumento de población tenía que traer consigo una mayor demanda de productos agrícolas y que esta presión sobre el mercado debía traducirse en un incremento de los precios de estos productos y, finalmente, en una revalorización de la tierra. De esta forma, los beneficios de la nueva coyuntura iban a revertir primeramente en las grandes clases propietarias –nobleza e Iglesia–, que advirtieron muy pronto la posibilidad de conseguir mayores ingresos mediante ciertas reformas del aparato productivo. Los dos grandes fenómenos culturales del Siglo de las Luces en España, la prensa y las sociedades económicas, tienen mucho que ver con esta exigencia de puesta al día del régimen señorial. Que el desarrollo de la agricultura española será insuficiente para resistir la presión demográfica lo demuestra la grave crisis de subsistencia de los años 1765-1766, origen último del Motín de Esquilache.

Entretanto, el llamado «prerreformismo borbónico» de la primera mitad del siglo presenta la novedad de un notable intervencionismo del Estado en la vida pública y, hasta cierto punto, de una mayor racionalidad en el funcionamiento de las instituciones. En ese contexto se inscribe la reforma administrativa realizada en tiempos de Felipe V, por la que la antigua Secretaría del Despacho se desglosaba en cinco secretarías o ministerios (Guerra, Marina e Indias, Estado, Justicia y Ha-

(15) Cfr. J. Nadal: *La población española (siglos XVI al XX)*, Ariel, Barcelona, 1976, pp. 84-96.

(16) *Ibíd.* Cfr., no obstante, las cifras que ofrece Emiliano Fernández Pinedo: «Coyuntura y política económica» en *Centralismo, Ilustración y agonía del Antiguo Régimen*, tomo VII de la *Historia de España*, dirigida por Tuñón de Lara. Ed. Labor, Madrid, 1980 (sobre todo, pp. 17-20).

(17) J. Nadal: *La población española, op. cit.*, p. 93.

cienda), llamados a adquirir un creciente protagonismo político. Hay un afán obsesivo por hacer más eficaz el poder de la Monarquía, que se manifiesta, en primer lugar, en los decretos de Nueva Planta de 1707 y 1711 suprimiendo las libertades del Reino de Aragón. Este mismo prurito centralizador e intervencionista va a presidir las difíciles relaciones entre la Monarquía y la Iglesia desde la llegada de los Borbones, aunque sea exagerado decir que la actitud del nieto de Luis XIV «fue de hostilidad más o menos descubierta contra Roma» (18). En fin, como otras iniciativas políticas de la época, el proyecto de reforma de la Inquisición redactado en 1715 por Melchor de Macanaz obedece al propósito de robustecer el poder del monarca (19), más que a una voluntad revolucionaria que, en verdad, no existe en ninguna de las grandes reformas del Siglo de las Luces. Este espíritu de independencia y autoridad en las relaciones con la Iglesia recibirá el nombre de *regalismo.*

Junto al propio Macanaz, la gran figura intelectual de la primera mitad del siglo es el padre Jerónimo Feijoo, víctima, como aquél, de la persecución inquisitorial. Fue hombre de cultura muy vasta, aunque algo superficial en lo referente a las ciencias experimentales. Receptivo ante las nuevas ideas, sistemáticamente crítico con ciertas tradiciones y creencias, Feijoo contribuiría poderosamente a la renovación del clima cultural del país, más que por la entidad científica de su obra por su ejemplo de independencia intelectual y por su espíritu curioso y analítico. Los cuatrocientos mil ejemplares de sus obras vendidos a lo largo del siglo dan testimonio de la extraordinaria influencia ejercida por el padre Feijoo en la España dieciochesca (20). Aunque a finales del reinado de Carlos III se advierta un notable descenso en las reimpresiones, muchos años después un escritor afín al liberalismo, como Blanco-White, declara haber aprendido de Feijoo «a raciocinar, a examinar, a dudar» (21).

La gestión del marqués de la Ensenada cubre buena parte del reinado de Fernando VI (1746-1759) y será recordada por una inteligente política exterior y por los esfuerzos realizados para la mejor administración del Reino. Son multitud las iniciativas propuestas por Ensenada en este sentido; desde la construcción de una moderna flota de guerra, que debía preservar los vínculos con las colonias, hasta una reforma administrativa cuyos efectos perdurarían hasta bien entrado el siglo XIX, o un atrevido plan de arreglo de la Inquisición y del Consejo de Castilla que no llegó a llevarse a la práctica. La racionalización de la enseñanza militar, el fomento de la ciencia y tecnología nacionales y la protección dispensada a las humanidades denotan el espíritu de los tiempos, al que no era ajeno, según parece, el propio monarca. Enterado Fernando VI de los ataques de que era blanco el padre Feijoo, considerado por algunos peligrosamente heterodoxo, en 1750 publicó un decreto prohibiendo toda crítica a sus escritos, por ser «del real agrado» (22); actitud paradójica –defensa autoritaria de una cierta libertad de pensamiento– que refleja muy bien la propia esencia del Despotismo ilustrado. Un economista al servi-

(18) M. Menéndez Pelayo: *Historia de los heterodoxos españoles,* BAC, Madrid, 1956, II, p. 420.

(19) Sobre Macanaz, cfr. el bello libro de Carmen Martín Gaite *Macanaz, otro paciente de la Inquisición,* Taurus, 1975 (2.ª ed.).

(20) Cfr. Antonio Domínguez Ortiz: *Sociedad y Estado en el siglo XVIII,* Ariel, Barcelona, 1981, p. 110.

(21) Cit. por Menéndez Pelayo: *op. cit.,* II, p. 440.

(22) Cit. por Domínguez Ortiz; *Sociedad y Estado, op. cit.,* p. 112.

cio de Fernardo VI, don Bernardo Ward, expresa con gran sencillez la finalidad de esa política, a la vez esclarecida y autoritaria: excitar a la nación a emprender «grandes cosas y útiles; mil cosas útiles que hoy no se hacen ni nunca se han hecho» (23).

El esplendor del reformismo borbónico corresponde, como es bien sabido, al dilatado reinado de Carlos III, iniciado en 1759. Medidas de gran trascendencia política y social son la adopción del *regium exequator* (1762), la supresión de las tasas sobre los granos y la liberalización de su comercio en el interior (1765), la puesta en marcha de las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena (1766), la importante reforma del régimen municipal (1766), la expulsión de los jesuitas (1767), la reforma de los planes de estudio de las universidades (1770-71), la libertad de arrendamientos (1770), la libertad de comercio con América (1778) y la creación del Banco de San Carlos (1782). Por regla general, detrás de las grandes reformas ilustradas encontramos las dos principales motivaciones de la acción del Despotismo borbónico: el fomento de la agricultura y el fortalecimiento del poder de la Monarquía, además de una vaga, aunque sincera, búsqueda de la felicidad de la nación. Tal es el caso de la reforma universitaria, con la que se pretende conseguir una Universidad más moderna y eficaz, en condiciones de formar adecuadamente a los funcionarios de élite de un Estado cada vez más burocratizado –los llamados *golillas*–. Así se explica el interés del Consejo de Castilla por la actualización de los libros de texto de las facultades de Leyes, adaptando textos extranjeros de autores condenados por la Inquisición, como Heineccius, Grotius y Puffendorf, o la feroz batalla política librada entre el propio Consejo y los claustros más conservadores en torno a la creación de cátedras de Derecho Natural y de Gentes, materias que los más recalcitrantes consideraban altamente peligrosas (24).

Ese Estado beligerante en sus relaciones con la Iglesia o en su política educativa se muestra, a la vez, descentralizador y liberal en sus grandes iniciativas económicas, inspiradas generalmente en el pensamiento fisiocrático y dirigidas en su mayor parte a la liberalización del comercio, tanto interior como ultramarino. Ya se ha señalado la importancia de estas disposiciones para el crecimiento de las rentas agrícolas. Las viejas tasas sobre los granos limitaban el alza de los precios en los años de escasez y no impedían su caída cuando las cosechas eran abundantes. Su efecto en una coyuntura expansiva era frenar el ajuste de los precios a una damanda creciente. La liberalización del mercado de granos –uno de los postulados básicos del *programa* fisiocrático– favorecía, pues, fundamentalmente a los perceptores de diezmos y rentas señoriales. Otro de los puntos centrales del programa fisiocrático, la dignificación de los oficios, tema de una extensa literatura, será asumido por el gobierno en 1783 en una histórica real cédula por la que se viene a reconocer que oficios como los de herrero, zapatero o sastre son «honestos y honrados», y que, en consecuencia, no envilecen «la familia ni la persona que los ejerce» (25).

---

(23) Cit. por Ramón Carande: *Estudios de Historia de España*, Ariel, Barcelona, p. 160.

(24) Ver al respecto el testimonio del doctor don Ramón de Salas en sus *Lecciones de Derecho público constitucional*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1982, p. 6.

(25) Cit. por Domínguez Ortiz: *Sociedad y Estado, op. cit.*, p. 487.

Sólo en este contexto se puede explicar la actividad de las sociedades económicas de amigos del país, sin duda, la institución más característica y original de la España ilustrada (26). La primera en constituirse fue la Sociedad Económica Vascongada de Amigos del País, fundada en 1765 por un grupo de aristócratas guipuzcoanos. Diez años después se creó la Sociedad Matritense, cuya dirección ostentó durante largo tiempo don Gaspar Melchor de Jovellanos. Su famoso *Informe sobre la Ley agraria* ha sido considerado el «manifiesto por excelencia de las Sociedades Económicas» (27). Son fines primordiales de estas corporaciones la propagación de la economía política, la difusión de nuevas técnicas industriales y agrícolas, el fomento de las ciencias y, en última instancia, la creación de un clima propicio a las reformas emprendidas por el gobierno. A tal fin se establecen cátedras, se publican discursos y tratados y se constituyen bibliotecas, bien surtidas, por lo general, de libros franceses. Uno de los grandes méritos de las sociedades será, precisamente, servir de puente entre la cultura española y la nueva filosofía francesa, apurando al máximo la tolerancia gubernamental y burlando la celosa vigilancia de la Inquisición. Entramos así en el vidrioso problema de la frontera entre lo tolerado y lo prohibido en la España ilustrada, cuestión que afecta muy directamente a la prensa, el otro gran cauce para la difusión de las nuevas ideas.

Los periódicos españoles de la segunda mitad del siglo tienen el mismo público que las sociedades de amigos del país: aristócratas, funcionarios, militares, eclesiásticos y clases medias en general (28). Ahí radica, en definitiva, la base social de la Ilustración española. No acaban aquí las coincidencias entre dos instituciones culturales que se desarrollan en la misma época y que persiguen fines semejantes. A la acción tutelar que el poder ejerce sobre las sociedades económicas corresponde el trato de favor que la Monarquía dispensa a algunos de los principales periódicos de la Ilustración, como son *El pensador* de Saavedra Fajardo y *El Censor* de Luis García Cañuelo. Pero la protección oficial a la cultura es un arma de doble filo, según veremos más adelante. Hay coincidencia también en los asuntos que ocupan a la prensa y a las sociedades económicas. Uno de los primeros periódicos de la Ilustración española lleva el expresivo título de *Discursos mercuriales sobre la agricultura, marina, comercio y artes liberales y mecánicas,* y su primer número, aparecido en 1752, luce una pomposa dedicatoria al Ministro marqués de la Ensenada. En general, las publicaciones de la época reparten su atención entre cuestiones de agronomía, la creación literaria, los oficios, el progreso científico, la educación y el comercio. La crítica política o social aparece tardíamente, aunque con fuerza, en periódicos como *El Censor, El Observador* y las *Conversaciones de Perico y Marica.*

---

(26) Los principales estudios sobre las sociedades económicas son los siguientes: G. Anes: «Coyuntura económica e Ilustración. Las sociedades de amigos del país», incluido en *Economía e Ilustración, op. cit.;* Ramón Carande: «El Despotismo ilustrado de los 'Amigos del País'», en *op. cit.*; y Paula Demerson y Francisco Aguilar Piñal: *Las Sociedades Económicas de Amigos del País en el siglo XVIII. Guía del investigador,* San Sebastián, 1974.

(27) J. Sarrailh: *op. cit.,* pág. 281. Sobre el *Informe* y, en general, sobre la trayectoria intelectual de su autor, cfr. el brillante estudio de Javier Varela *Jovellanos,* Alianza Ed., Madrid, 1988.

(28) Sobre la prensa española del Siglo de las Luces es imprescindible el libro de Paul Guinard *La presse espagnole de 1737 à 1791. Formation et signification d'un genre,* Centre de Recherches Hispaniques, Institut d'Etudes Hispaniques, París, 1973.

Se ha insistido mucho, y con razón, en la influencia que la cultura y la sociedad francesas ejercen en la España ilustrada. «La inmensa tardanza de los libros de Francia me hace mucho daño», decía el padre Feijoo en 1739 (29). Con el tiempo, la entrada de obras de la moderna filosofía francesa fue haciéndose más fluida, aun habiendo sido muchas de ellas condenadas por la Inquisición. Entre sus lectores figuran ministros magistrados, grandes de España, catedráticos, estudiantes... y clérigos. Bibliotecas públicas y privadas albergan las obras más representativas del pensamiento ilustrado, incluso las de pensadores materialistas como Helvetius y d'Holbach (30). No obstante, los autores preferidos del público español son, con diferencia, Rousseau y Voltaire; del primero se lee, sobre todo, el *Emilio;* del segundo, las obras literarias e históricas. La clandestinidad no impedía que las obras de tales autores circularan con pasmosa facilidad a través de improvisados circuitos comerciales, preparando así el terreno a la propaganda revolucionaria. Lucienne Domergue ha aportado recientemente nuevos datos sobre el boyante mercado del libro prohibido en la España de Carlos III (31). El cotejo de las causas abiertas por la Inquisición por posesión de obras de Rousseau permite a L. Domergue dividir a sus lectores españoles en cuatro grandes categorías: abogados, militares, universitarios y eclesiásticos. Como dice la autora, «los que leen a Rousseau son los mismos que leen los demás libros prohibidos», aunque leer al ginebrino tiene el aliciente añadido de leer al más prohibido de todos los autores (32). Además de la lectura directa de los filósofos ilustrados, cabía la adaptación de sus obras a las exigencias de la censura –labor siempre ardua y a menudo peligrosa–, e incluso, en algunos casos, la circulación clandestina de traducciones manuscritas (33).

Era muy difícil, una vez abierto un portillo a las *luces,* que el poder llegara a limitar con éxito la entrada de nuevos libros, de nuevas ideas. Es decir, que la actitud de la Monarquía hacia la Ilustración se ve condenada a una cierta ambigüedad, fruto de la necesidad de renovación y también de la impotencia. Y como es lógico, lectores y escritores aprovechan al máximo esa ambigüedad. De todo ello resulta un amplio debate nacional entre progreso y tradición, debate abierto a todas las esferas del pensamiento y de la actividad social y que, poco a poco, va desbordando el terreno acotado por el poder.

El conflicto entre nuevas y viejas ideas es muy intenso en el orden de los principios dramáticos. La conversión de nuestros ilustrados a las pautas del clasicismo

(29) Cit. por Jean Sarrailh: *op. cit.,* p. 290.

(30) Ver, por ejemplo, el inventario de la biblioteca particular de Meléndez Valdés realizado en el libro de Georges Demerson *Don Juan Meléndez Valdés y su tiempo,* Taurus, Madrid, 1971, 2 vols. (I, pp. 119-139), o la relación de libros adquiridos por la Universidad de Salamanca en los años 1787-89, reproducida por Sandalio Rodríguez en su libro *Renacimiento universitario salmantino a finales del siglo XVIII. Ideología liberal del doctor Ramón de Salas y Cortés,* Universidad de Salamanca, Salamanca, 1979; pp. 91-92 (otros pasajes de este libro hay que tomarlos con muchas reservas, pues el autor confunde en Salas a tres personajes distintos).

(31) L. Domergue: *Censure et Lumières dans l'Espagne de Charles III,* Editions du CNRS, París, 1982, y *Tres calas en la censura dieciochesca (Cadalso, Rousseau, prensa periódica),* Toulouse, 1981.

(32) *Tres calas..., op. cit.,* p. 54.

(33) El doctor Ramón de Salas fue encausado por la Inquisición por imputársele la difusión entre sus alumnos de diversas traducciones manuscritas de obras de Voltaire, d'Holbach y Rousseau. Cfr. el libro de Sandalio Rodríguez, *op. cit.,* y el extenso prólogo de José Luis Bermejo a las *Lecciones de Derecho público* de Salas, *op. cit.*

les condena a un feroz enfrentamiento con la tradición barroca, todavía muy viva y popular. En arquitectura, como en el teatro, el racionalismo clasicista va desplazando al caprichoso manierismo barroco. En la nueva poesía lírica arraigan con fuerza los grandes temas de la Ilustración: el canto desenfadado al erotismo, cierto hedonismo materialista, junto a la exaltación del progreso, de la ciencia y de valores como la tolerancia y la filantropía. Impera la factura clásica, con fuerte influencia de las literaturas francesa y grecolatina, principalmente de Horacio, pero con una apreciable deuda también hacia los grandes poetas del Renacimiento español –Garcilaso y fray Luis de León, sobre todo (34)–. Ese cruce de influencias foráneas y nacionales se aprecia igualmente en la única novela meritoria del XVIII español: el *Fray Gerundio de Campazas* del jesuita Francisco José de Isla. Finalmente, el grabado, en el buril de Goya, se convierte en un eficaz instrumento de sátira social y de crítica de tradiciones seculares.

En este clima de inusitada efervescencia intelectual no puede extrañarnos el optimismo con que algunos contemplaban el futuro de la nación. «El día de la Ilustración –escribe en 1787 un corresponsal de *El Censor*– comienza a rayar sobre nuestro horizonte; y presto dejará verse en su lleno el sol de la verdad» (35).

3. LIMITES SOCIALES Y POLITICOS DE LA ILUSTRACION ESPAÑOLA

Del Rey Carlos III ofrece Menéndez Pelayo una curiosa semblanza:

> Era hombre de cortísimo entendimiento, más dado a la caza que a los negocios, y aunque terco y duro, bueno en el fondo y muy piadoso, pero con devoción poco ilustrada, que le hacía solicitar de Roma, con necia y pueril insistencia, la canonización de un leguito llamado el hermano Sebastián, de quien era fanático devoto, al mismo tiempo que consentía y autorizaba todo género de atropellos contra cosas y personas eclesiásticas y de tentativas para descatolizar a su pueblo. Cuando tales beatos *inocentes* llegan a sentarse en un trono, tengo para mí que son cien veces más perniciosos que Juliano el Apóstata o Federico II de Prusia. (...) ¿Qué importa que tuviera virtudes de hombre privado y de padre de familia y que fuera casto y sobrio y sencillo, si como rey fue más funesto que cuanto hubiera podido serlo por sus vicios particulares? (...) De Carlos III –concluye don Marcelino– lo mejor que puede decirse es que tenía condiciones para ser un especiero modelo, un honrado alcalde de barrio, uno de esos *burgueses*, como ahora muy bárbaramente dicen, muy conservadores y circunspectos, graves y económicos, religiosos en su casa, mientras dejan que la impiedad corra desbocada y triunfante por las calles (36).

No es menos curioso el dictamen de un inquisidor sobre el *Elogio de Carlos III*, opúsculo publicado en Madrid por Francisco Cabarrús el año 1789. Llama la atención del censor el que se pretenda elogiar al difunto Rey Carlos III calificándole, como hace el director del Banco de San Carlos, de *hombre de bien*.

---

(34) Sobre la influencia del Siglo de Oro en la poesía del XVIII hay una extensa bibliografía. Cfr. sobre todo el libro de Joaquín Arce *La poesía del siglo ilustrado*, Alhambra, Madrid, 1980, pp. 105-141.

(35) *El Censor*, discurso CLIII (carta firmada por Francisco Filoteo y fechada en Madrid el 24 de abril de 1787). Cito según la edición de Elsa García Pandavenes: *El Censor (1781-1787). Antología*, Ed. Labor, p. 260.

(36) *Historia de los heterodoxos, op. cit.*, pp. 493-494.

> El dictado de hombre de bien –explica el calificador del Santo Oficio–, en toda su extensión castellana, es de un hombre honrado, hombre de verdad, y exacto en el cumplimiento de sus obligaciones, y es un glorioso título para un ciudadano particular; pero no sé que sea bastante a llenar el elogio debido a un Monarca, a un Héroe tan recomendable como nuestro Carlos III y sí que puede dar ocasión a una idea indecorosa a la esclarecida memoria que se mereció nuestro Soberano (37).

Estos dos singulares testimonios deben hacernos meditar sobre si fue don Carlos III un *rey burgués,* a la manera, por ejemplo, de Luis Felipe de Orleans en la Francia decimonónica. Así lo creen Menéndez Pelayo y Francisco Cabarrús, en épocas distintas y desde ideologías opuestas. Tiene razón el inquisidor que califica el *Elogio* de Cabarrús cuando acusa a éste de haber pervertido el concepto tradicional de realeza, ignorando que la majestad de que se halla investido el Monarca le pone muy por encima de las comunes categorías sociales. Comerciante ennoblecido, Cabarrús atribuye a Carlos III una cualidad –hombría de bien– que, efectivamente, es más propia de un burgués –o de *un particular,* como dice el inquisidor– que de un monarca absoluto que reina por derecho divino. Salvo que el monarca en cuestión fuera, como cree Menéndez Pelayo, un rey burgués. Más allá de esta discusión sobre la personalidad de Carlos III, lo que se plantea es la naturaleza social del programa de reformas emprendido bajo su reinado; eso que un historiador conservador llamó abusivamente «la revolución burguesa del XVIII español» (38).

La base social de la Ilustración española la proporcionan los grupos y clases dirigentes del Antiguo Régimen: aristocracia terrateniente, eclesiásticos y funcionarios. Como una *Ilustración de funcionarios* la definió, efectivamente, uno de los principales estudiosos de la Ilustración europea (39). A estos sectores se añade un amplio segmento de las clases medias urbanas y rurales o, más exactamente, de las capas superiores del artesanado y de medianos propietarios rurales. Tales son los grupos sociales que nutren las listas de miembros de las sociedades económicas y de suscriptores de los periódicos. En cambio, se ha subrayado la inexistencia de sociedades económicas en las ciudades de mayor actividad comercial –Cádiz, Bilbao, Barcelona, La Coruña–, donde mayor peso tenía la incipiente burguesía española (40). De todo ello se siguen varias consideraciones. En primer lugar, parece claro que las reformas ilustradas no podían alterar sustancialmente el marco social y político imperante, cuando son las propias clases dominantes del Antiguo Régimen las que alientan las reformas. El fin de esa política era, precisamente, afianzar las viejas estructuras del país –régimen señorial, Monarquía absoluta– mediante una cierta renovación. Nada tiene de particular, por otra parte, la indiferencia de la burguesía ante el fenómeno de las sociedades económicas, dado el carácter eminentemente agrario y fisiocrático del programa económico de las mismas No quiere esto decir que la burguesía comercial se sintiera incómoda con el reformismo borbónico. Como dice Pierre Vilar, la extraordinaria prosperidad comer-

---

(37) Archivo Histórico Nacional: *Inquisición,* leg. 4474, exp. 4.

(38) Vicente Rodríguez Casado: «La 'revolución burguesa' del XVIII español», en *Arbor,* n.º 61, 1951.

(39) Franco Venturi: *Enlightenment and Reforms in Eighteenth Century: Italy and Spain,* XIV Congreso Internacional de Ciencias Históricas, San Francisco, 1975.

(40) El hecho fue señalado por G. Anes: *op. cit.,* p. 26.

cial de la segunda mitad del siglo creó en la burguesía periférica una profunda identificación con un régimen político que ponía a su alcance un vasto mercado colonial (41). Mientras las colonias existieran, la burguesía no tenía por qué arrostrar el inmenso coste político que acarreaba la creación de un mercado interior (42). En esas condiciones, lo prudente era mantener una buena convivencia con el Antiguo Régimen; de ahí que no pueda sorprender, por ejemplo, el apoyo económico que la burguesía gaditana presta a la Monarquía cuando se declara la guerra entre España y la Francia revolucionaria (43). De ahí también la adaptación de la burguesía barcelonesa a la vieja estructura gremial (44), fenómeno que permite hablar de una verdadera ósmosis entre el orden tradicional y las fuerzas sociales emergentes.

Las reformas introducidas en la agricultura española iban dirigidas a un mayor aprovechamiento de la tierra, manteniendo inalterables las relaciones sociales que se daban en torno a ella. No hubo cambios sustanciales en el régimen de propiedad, aunque Domínguez Ortiz señala como signo de los tiempos la mayor conflictividad jurídica entre campesinos y propietarios y una cierta devaluación de los privilegios *políticos* de los señores (45). Tampoco se produjeron alteraciones en la titularidad de la tierra, de manera que los propietarios de los grandes medios de producción siguieron siendo los mismos. La desamortización de Godoy de 1798 tuvo, como bien es sabido, un alcance muy limitado. En estos términos, no cabe, en rigor, hablar de revolución burguesa, ni es lícito pintar a Carlos III como un rey *burgués*.

Queda por calibrar la trascendencia de las reformas emprendidas. Hay que decir, en primer lugar, que la mejor explotación de la tierra propició un aumento de la producción agraria y, consiguientemente, un incremento de las rentas que, según parece, se frenó en la década de los ochenta. Todo indica que en esos años el Despotismo ilustrado –en todas sus manifestaciones– había tocado techo. Algunos contemporáneos son los primeros en señalar la fatuidad de ese clima de reformas que vive la España de la segunda mitad del siglo XVIII. En 1770, es decir, en la etapa de apogeo del Despotismo borbónico, el embajador español ante la Santa Sede –el enciclopedista Azara– expone en carta al Ministro Roda un durísimo juicio sobre la España ilustrada:

> En todos los reinos de Europa se ve un movimiento y calor que denota estar el cuerpo vivo, pero de España no sale más que hedor de cadáver. Estando uno fuera, lo nota mejor que no hallándose ahí; quizá porque en política, como en óptica, se requiere una cierta distancia para ver en su verdadero punto los objetos. Esto lo

(41) P. Vilar: *Hidalgos, amotinados y guerrilleros. Pueblo y poderes en la historia de España*, Crítica, Barcelona, 1982, p. 205.

(42) De la ruptura de este modelo se ocupa Josep Fontana en su libro, ya clásico, *La quiebra de la Monarquía absoluta (1814-1820)*, Ariel, Barcelona, 1974 (2.ª ed.).

(43) Cit. por Geoffroy de Grandmaison: *L'Ambassade française en Espagne pendant la Révolution (1789-1804)*, Plon, París, 1892.

(44) Cfr. el libro de Ernest Lluch *El pensament econòmic a Catalunya (1760-1840)*, Edicions 62, Barcelona, 1973.

(45) *Sociedad y Estado, op. cit.*, p. 449.

> confirmo con algunos de ahí que continuamente me escriben grandezas y más grandezas, sin que yo vea ninguna (46).

Algunos años después, unos pocos meses antes de la muerte de Carlos III, un anónimo corresponsal del *Memorial literario* de Madrid confiesa su escepticismo sobre la verdadera influencia que la cultura ilustrada ejerce en la vida nacional:

> No se oyen en nuestros tiempos más que nuevos proyectos, y aunque su utilidad sea conocida, son raros los que llegan a ponerse en ejecución (47).

La resistencia de los sectores inmovilistas es muy fuerte –más fuerte que en otros países, según Sarrailh–, y la voluntad transformadora del gobierno es mucho menor de lo que quieren creer sus partidarios. La Inquisición se muestra menos activa que en épocas pasadas, pero no por contagio del filantropismo ambiental, sino por prudencia. Los gobernantes ilustrados quisieran verla sometida a la autoridad real; los más audaces sueñan incluso con su abolición. Tal vez un enfrentamiento abierto con la Monarquía pudiera haber decidido a Carlos III a reformar el odiado tribunal. Pero, como dice Gil Novales, la Ilustración española encontró en sí misma sus propios límites (48). Monarquía, Inquisición, orden estamental y régimen señorial eran instituciones inalterables desde los postulados del reformismo ilustrado, por lo menos, del reformismo oficial. La Inquisición opta por permanecer cautamente a la defensiva, dosificando al máximo sus grandes actuaciones –proceso a Olavide–, a la espera, podríamos decir, de tiempos mejores, que no tardaron en presentarse.

El comienzo de la Revolución en Francia, coincidiendo con el advenimiento de Carlos IV al trono de España, provoca en la Monarquía española una histérica reacción de pánico. Es entonces, en el verano de 1789, cuando el gobierno de Floridablanca decide propiciar la reconciliación con el Santo Oficio en aras de una mayor eficacia en la prevención del contagio, pues, efectivamente, ninguna institución podía desempeñar con mayor propiedad el papel de policía política (49). A partir de este momento, por citar una vez más a Gil Novales, los intelectuales ilustrados tienen que abandonar su *inocencia monárquica* y romper con el poder, o militar, sin más, en el bando de la contrarrevolución (50). Cierta frustración ante las grandes limitaciones del Despotismo había creado las condiciones para que, en ese momento crítico, algunos ilustrados españoles tomaran partido a favor de la revolución.

---

(46) Carta de José Nicolás de Azara al Ministro Roda, Roma, 30 de agosto de 1770, recogida en la obra *El espíritu de don José Nicolás de Azara descubierto en su correspondencia epistolar con don Manuel de Roda*, Madrid, imprenta de J. Martín Alegría, 1846 (2 vols.); II, p. 96.

(47) *Memorial literario*, agosto de 1787, carta publicada en las pp. 547-549.

(48) A. Gil Novales: *Del Antiguo al Nuevo Régimen*, Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, Caracas, 1986, p. 57.

(49) En el libro *Economía e Ilustración, op. cit.*, de Anes, se encontrará una extensa documentación sobre las medidas adoptadas y sobre las dificultades de llevar a cabo tal política.

(50) *Del Antiguo al Nuevo Régimen*, p. 55.

4. CRISIS DE LA ILUSTRACION ESPAÑOLA

La Ilustración española tiene, según Domínguez Ortiz, un perfil en dientes de sierra, marcado por sus continuos avances y retrocesos (51). Con ser esto cierto, parece indiscutible la existencia en su evolución de tres grandes etapas: una primera, que cubre el reinado de Fernando VI y los primeros años del reinado de Carlos III, de lento desarrollo de las reformas; una fase de fuerte aceleración, posterior al motín de Esquilache (1766), y un remansamiento del reformismo que coincide con los primeros síntomas de crisis del Despotismo ilustrado. Este último período plantea, a su vez, el problema del comienzo de la crisis y de los factores o acontecimientos que marcan su ritmo.

Si nos remontamos al contexto internacional, Franco Venturi habla del «vento di reazione» que azota impetuoso a la Europa de los años setenta (52). En ese nuevo clima –o en ese *anticlímax,* como lo llama el historiador italiano– se produce en nuestro país el proceso inquisitorial al superintendente don Pablo de Olavide. Los hechos son conocidos. Hombre de ideas avanzadas, admirador de los filósofos franceses, Olavide acomete con gran entusiasmo los grandes proyectos puestos bajo su dirección: reforma de la enseñanza universitaria, arreglo de los teatros y, sobre todo, la colonización de Sierra Morena –las Nuevas Poblaciones–. Su nutrida biblioteca y la animada tertulia filosófica que preside en Sevilla atestiguan lo arraigado de sus convicciones enciclopedistas, de las que solía hacer gala con cierta imprudencia. Claro está que todo ello no podía ser bien visto por la Inquisición, que, llegado el momento, decidió actuar contra el superintendente. Detenido en 1776, Olavide permanece dos años encerrado en secreto –¿o habría que decir secuestrado?– en los calabozos de la Inquisición. Por fin, en 1778 se le somete a un auto de fe celebrado a puerta cerrada. Los cargos van desde la lectura de obras prohibidas hasta la defensa de la rotación de la Tierra. Ciertos personajes, cuidadosamente seleccionados, son *invitados* por el Santo Oficio a presenciar el *autillo:* aristócratas, militares, altos funcionarios; en suma, una pequeña representación de la Ilustración española. Es dudoso que el carácter restringido del acto obedeciera, como afirma Menéndez Pelayo, al piadoso deseo de la Inquisición de evitar al procesado una mayor humillación. Con esa siniestra intimidad se buscó más bien, como el mismo don Marcelino reconoce, aprovechar al máximo el impacto que el proceso debía producir en los amigos de la víctima, de tal forma que cuando, en una sesión estremecedora, se procedió a dar lectura a la sentencia (53), la condena al po-

(51) *Sociedad y Estado,* p. 495.

(52) F. Venturi: *Settecento riformatore,* tomo II: *La chiesa e la repùbblica dentro i loro limite,* Einaudi, Turín, 1976, p. 337.

(53) «Olavide salió a la ceremonia sin el hábito de Santiago, con extremada palidez en el rostro y conducido por dos familiares del Santo Tribunal. Oyó con terror grande leer la sentencia y al fin exclamó: 'Yo no he perdido nunca la fe, aunque lo diga el fiscal'. Y tras esto cayó en tierra desmayado. Tres horas había durado la lectura de la sumaria; los cargos eran 66, confirmados por 78 testigos. Se le declaraba hereje convicto y formal, miembro podrido de la religión; se le desterraba a cuarenta leguas de la Corte y Sitios Reales, sin poder volver tampoco a América, ni a las colonias de Sierra Morena, ni a Sevilla; se le recluía en un convento por ocho años para que aprendiese la doctrina cristiana y ayunase todos los viernes; se le degradaba y exoneraba de todos sus cargos, sin que pudiera en adelante llevar espada, ni vestir oro, plata, seda, ni paños de lujo, ni montar a caballo; quedaban confiscados sus bienes e inhabilitados sus descendientes hasta la quinta generación» (*Historia de los heterodoxos, op. cit.,* pp. 572-573).

bre Olavide ya era lo de menos. La apuesta de la Inquisición había sido arriesgada, pues la persecución a un alto funcionario reformista podía haber provocado una reacción de solidaridad en las altas instancias del poder. Aislando a la víctima, la Inquisición había ganado una importante batalla política, que señala, como reconocen todos los autores, el punto de inflexión del Despotismo ilustrado en España.

Pero este cambio de tendencia en el comportamiento del poder, lo que Domínguez Ortiz llama «el giro hacia el conservadurismo» en la política carlotercerista (54), no podía interrumpir bruscamente una dinámica renovadora puesta en marcha en la propia sociedad civil. No es extraño, por tanto, que los años ochenta conozcan un gran desarrollo de la prensa periódica, ni sorprende tampoco el ensanchamiento de nuestra Ilustración hacia espacios insospechados de crítica social y política. Ese dinamismo es patente también en el orden económico. En 1780, al cabo de una larga etapa de expansión económica, España aparece, según Pierre Vilar, como «uno de los países mejor encarrilados por la vía del capitalismo naciente y de la unidad de las naciones en vías de aburguesamiento» (55).

En las filas de la Ilustración surge por entonces una corriente contestataria y escéptica, que, al decir de Antonio Elorza, invalida la imagen tradicional de la Ilustración española, «forjada sobre la base de una monolítica moderación reformista en nuestros ilustrados» (56). A los intelectuales oficiales del estilo de Forner o Sempere y Guarinos se oponen autores como Cañuelo, Arroyal, Marchena o el agustino Pedro Centeno, hombres que saben decir «no» al poder cuando, en respuesta al artículo de Masson de Morvilliers sobre la decadencia de la cultura española, el gobierno de Floridablanca lanza una formidable campaña de autopropaganda dentro y fuera de España. En suma, con la polémica de «las apologías» se ponen de manifiesto el interés de la Monarquía por utilizar la cultura ilustrada en provecho propio y la difícil independencia de los escritores protegidos por el Rey.

Como el proceso a Olavide, el caso del periodista Luis María García de Cañuelo nos muestra el lado tenebroso de la Ilustración española, sus contradicciones, su vertiente represiva. El periódico de Cañuelo, *El Censor,* aparecido en 1781, gozaría en sus comiezos de una ayuda económica concedida oficiosamente por el Rey. Los problemas del autor con el Santo Oficio empezaron muy pronto a causa del atrevimiento de la obra en materias religiosas. Al principio, el gobierno –y parece que el Rey Carlos III– ampara a Cañuelo ante sus enemigos y permite la continuidad del periódico. Por su parte, el autor está convencido de la bondad de los gobernantes ilustrados y ve en la acción reformista de la Monarquía el gran instrumento para el progreso y la felicidad de la nación.

> Ninguna ocupación, pues, más digna de un hombre que ama sinceramente a su patria –dice Cañuelo–, que la de cooperar a los esfuerzos de un gobierno sabio: no

(54) *Sociedad y Estado,* p. 499.

(55) *Hidalgos..., op. cit.,* p. 205.

(56) A. Elorza: *Ideología liberal..., op. cit.* Sobre la existencia de una Ilustración disidente, más crítica y radical que la Ilustración oficial, cfr. el artículo de José Antonio Maravall «Las tendencias de reforma política en el siglo XVIII español», *Revista de Occidente,* n.º 52, 1967.

> comunicándole luces, que no ha menester, y que él mismo no debe acaso sino a su benéfica influencia; pero extendiéndolas todo lo posible entre sus conciudadanos. (...) Mis lectores habrán advertido ya por la gran parte de mi obra que ocupan estas materias, que tal es mi principal objeto en todo lo que escribo. Y a la verdad, regístrese nuestra historia con cuidado: ¿ofrece por ventura toda ella una época tan favorable para aspirar a esta suerte de gloria? (57).

Pero Cañuelo confía demasiado en la protección del gobierno, ignorando que en la España ilustrada la frontera entre la tolerancia y la persecución es sumamente equívoca y está sujeta a desplazamientos. Le pierde su persistente crítica al orden estamental y al fanatismo religioso, pero sobre todo, su posición en el debate sobre las «apologías», en el que tercia con una sabrosísima sátira titulada *Oración apologética por el Africa y su mérito literario.* Este rasgo de independencia ante el poder le enajena definitivamente el apoyo del gobierno –ese *gobierno sabio* al que alude en el texto citado–, que opta por inhibirse ante la actuación del Santo Oficio. En 1788, el año siguiente a la desaparición de la obra, Cañuelo es condenado por la Inquisición a abjurar de algunas de las opiniones vertidas en su obra. Documentos posteriores a su muerte, acaecida en 1802, indican que murió «turbados sus sentidos, creyendo que no le restaba más que mendigar para tener el preciso sustento» (58).

Queda dicho que, con el estallido de la Revolución en Francia, el recrudecimiento de la censura y la persecución sistemática a la letra impresa, con prohibición casi general de la prensa periódica, ponen fin a la ambigua tolerancia gubernamental. En ese momento, el Ministro de Estado, conde de Floridablanca, parece arrepentirse de las veleidades ilustradas de que había hecho gala el poder –empezando por él mismo– en tiempos no muy lejanos:

> Se dice –le escribe al embajador español en Francia– que el siglo ilustrado ha enseñado a los hombres sus derechos. Pero también les ha robado, además de su felicidad verdadera, el reposo y la seguridad de sus personas y familias. Nosotros no queremos aquí tanta ilustración (59).

Por disparatado que fuera el empeño, la obsesión del gobierno por prevenir el contagio revolucionario no deja de dar sus frutos. En 1792, un clérigo francés refugiado en España descubre estupefacto que los vecinos de un pueblo de Aragón ignoran que en Francia haya habido una revolución (60). Pero, como es lógico, no se podía mantener al país indefinidamente en la inopia. La declaración de guerra entre España y la República francesa, ya con Godoy en el poder, era la forma más eficaz de poner al pueblo español al corriente de los sucesos de Francia. Y, en efecto, la Guerra de la Convención va a desestabilizar profundamente a la sociedad española del Antiguo Régimen. Ciertos sectores de la población –no sólo las clases instruidas– empiezan a ver con curiosidad primero y luego con simpatía los

(57) Discurso CLVII, pp. 268-269 de la edición citada *supra.*

(58) Documento reproducido por A. Gil Novales: «Para los amigos de Cañuelo», en *Cuadernos Hispanoamericanos,* n.º 229, 1969.

(59) Desconozco el paradero de este documento, que reproducen, con algunas diferencias, R. Herr *(op. cit.,* p. 198) y Joaquín Arce *(op. cit.,* p. 13), entre otros.

(60) Cit. por Herr: *op. cit.,* p. 221.

principios de la Revolución francesa (61). Al cabo de dos años, los reveses militares, la difícil situación política y una grave crisis económica desatada como consecuencia de la guerra obligan a Godoy a firmar la paz. En poco tiempo se pasa del enfrentamiento armado a una alianza diplomática y militar con el régimen republicano, que hace pensar en una reedición *contra natura* de los pactos de familia que habían presidido las relaciones hispano-francesas antes de la ejecución de Luis XVI. La ocasión es propicia para un relanzamiento del Despotismo ilustrado, del que Godoy se convierte ahora en el gran y último valedor. Hombre de cuidada instrucción y cierta sensibilidad, Godoy pone gran empeño en el fomento de las ciencias y las humanidades: protege la creación literaria, impulsa expediciones científicas, como la de Balmis en 1803, y establece multitud de instituciones universitarias y culturales. Para su acción de gobierno, pasada la etapa de la guerra contra Francia, busca la colaboración de hombres comprometidos con las nuevas ideas. Y es su espíritu ilustrado el que, en medio de una profunda crisis financiera, le lleva a decretar una desamortización parcial de los bienes de la Iglesia, medida de extraordinaria importancia histórica, a pesar de su modesto alcance. En fin, el propio Godoy cultiva en sus Memorias la imagen de gobernante ilustrado y benéfico, a caballo entre el absolutismo puro y el liberalismo revolucionario. Muestra de su eclecticismo es la receta política que dice haberle aplicado al país durante su mandato:

> Poca democracia, como las medicinas heroicas que se mezclan para la confección de un cordial generoso; otra dosis igual de aristocracia, y una dosis monárquica bien fuerte, atemperada por entrambas (62).

Se ha señalado con razón la falta de apoyos para llevar a cabo una política de esta naturaleza (63). Lo atestiguan, por un lado, el rechazo que Godoy provocaba en los sectores más avanzados de la opinión; por otro, la formidable oposición de los estamentos privilegiados a la política y a la persona del privado. Su enorme impopularidad y una desafortunada política exterior serán aprovechadas por sus enemigos para provocar su estrepitosa caída del poder.

El motín de Aranjuez marca el comienzo de muchas cosas, no sólo del reinado de Fernando VII. Los afrancesados –entre los que militaban algunos de los últimos ilustrados– solían considerarlo el origen de una funesta revolución popular, cuya fecha emblemática sería el 2 de mayo de 1808 y cuyo desarrollo coincidiría con el de la propia Guerra de la Independencia. En el orden de las ideas políticas y de su praxis, el año ocho señala en España el relevo de la Ilustración por una cultura liberal y revolucionaria.

Pero el liberalismo español no tardará en incurrir en algunos de los errores que habían malogrado los buenos propósitos del Siglo de las Luces. De ahí que, en fe-

(61) Cfr. al respecto el capítulo «La Revolución francesa y España», del libro de G. Anes *Economía e Ilustración, op. cit.* Cfr. también mi artículo «La Ilustración española ante la Revolución francesa. Activismo revolucionario en España en torno a 1789», de próxima aparición en la obra *1789. Weltwirkung einer großen Revolution*, Karl Marx-Universität, Leipzig.

(62) Citado por Carlos Seco: *Godoy: el hombre y el político*, Espasa-Calpe, Madrid, 1978, p. 93.

(63) *Ibíd.*, p. 115.

cha tan avanzada como el año 1837, un periódico satírico y progresista pudiera todavía escribir estas amargas palabras:

> Todo el tema del partido de la Ilustración ha sido emancipar al pueblo de la tu tela del despotismo; tantas cuantas veces lo han proyectado y principiado a ejecutar, otras tantas han visto perecer su obra; si ahora cuaja, concederemos a los que lo consigan más conocimientos, más previsión que a sus antecesores; pues hasta ahora no hemos visto más que aquello que escribió el antiguo *Indicador* del año de mil ochocientos veintidós, diciendo *que era una pura farándula, una comedia sin interés, una tragedia sin color, un poema sin invención, una mujer sin bondad una coqueta sin juventud, una novela sin estilo, una joven sin amor, farándula, y más farándula* (64).

(64) *El Matamoscas*, n.º 36, Madrid, 1837. Recojo ese texto en mi libro «*Si no hubiera esclavos, no habría tiranos*». *Proclamas, artículos y documentos de la Revolución española*, El Museo Universal, Madrid, 1988.

Ilustración y Educación superior en Hispanoamérica

Gregorio Weinberg
Universidad de Buenos Aires



Grabado del libro de Jorge Juan y Antonio de Ulloa, **Relación histórica del viaje a la América Meridional** *(Madrid, 1748).*

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 de 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). Confiemos, 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

(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., por sólo citar algunas obras muy diferentes entre sí por su origen y modalidades, que corresponden a la época aquí abordada.

claves 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 que haya sido la fecha de su extinción, esto es, cuando entre otras cosas se trasplantan instituciones. La Universidad, por ejemplo, es una de ellas, cuyo desenvolvimiento no atendía la nueva realidad y tampoco asimilaba ni elaboraba los conocimientos acumulados por los pueblos sometidos, experiencias que sí solían ser aprovechadas en el campo de la práctica cotidiana. En el plano social recuérdese otra institución trasplantada como la encomienda; en el político-administrativo, el cabildo; etcétera. Basten estas referencias para corroborar la legitimidad de la idea de «trasplante» y percibir todas sus implicaciones. La segunda, *cultura aceptada* o *admitida,* engloba el 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 sólo niegan –con explicable vehemencia– el pasado colonial sino que además 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, ínsito en el anterior. 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 posibilita-

(2) Gregorio Weinberg, «Sobre el quehacer filosófico latinoamericano. Algunas consideraciones históricas y reflexiones actuales». *Revista de la Universidad de México,* XXVI, n.os 6-7, febrero-marzo de 1972.

ron, en última instancia, incorporar nuevas actitudes, pautas y valores en sustitución de los anteriores. Por supuesto que entretanto 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 aun 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 del mundo impuesta, como llevamos dicho, por España y Portugal, que 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 extralatinoamericanos, o dicho con otras palabras, desatendían los rasgos específicos del Nuevo Mundo. Por 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; de 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 su 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 atribuía 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 propio, 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 abocó 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 protagonistas, 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

(3) Richard 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) *Ibídem,* pág. 64.

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 tácitamente 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, la 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 Azcoitia*– 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 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 Feijoo 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

(6) *Ibídem,* 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.

Feijoo 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 una confianza en el poder de las nuevas técnicas. Estaban convencidos de 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 del Mio Cid, El libro de Aleixandre, 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 entendiera». 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

---

(9) Arturo Ardao, *La filosofía polémica de Feijoo,* Ed. Losada, Buenos Aires, 1962, pág. 22. Asimismo, por el mismo autor, «Feijoo, 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 Feijoo en América Latina (así, el «Elogio del P. Feijoo 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 panegírico, 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 Feijoo, el Gran Feijoo, 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...*

protagonista) siquiera unos pocos nombres para evocar la efectiva influencia que tuvieron en la América Latina en aquella época; recordemos, así, al 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 virreinatos y sobre todo las *Intendencias),* la creciente liberación de medidas económicas proteccionistas, 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 regla-

(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.

mentación del libre comercio y más tarde, el 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 deberíamos mencionar el surgimiento de lo que dio 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, etcétera, 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 a los 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 languidecieron durante el siglo XVII y primeras décadas del siguiente; predominaban las prescripciones sobre el contenido, las fórmulas vacías 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 religiosas 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 gravitasen menos el peso de la rutina y de la inercia (16). Otro tanto ocurrió con el incipiente

(16) Gregorio Weinberg, «Sobre el 'agotamiento' de la Universidad hispanoamericana del siglo XVIII» (trabajo inédito, en proceso de elaboración).

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) el *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, reincide con otras no menos significativas. Además, es del caso mencionar, en el mismo México, que dieciséis números alcanzó el *Mercurio Volante con noticias importantes y curiosas sobre varios asuntos de física y medicina,* orientado 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;* donde escribieron hombres tan notables como Pablo de Olavide, José Baquíjano 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 también 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: 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 mucha 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.

---

(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, *Indices 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.

b) *Las expediciones*

Las grandes expediciones tuvieron, si bien en otro plano, una trascendencia parangonable con la que hemos atribuido al periodismo, pues contribuyeron a una más ajustada comprensión de la realidad (geografía, flora, fauna, minerales, revelación 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 Godin, Pierre Bouguer, Joseph de Jussieu, etc. y las actividades a ellas vinculadas, 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, de las cuales se obtuvieron resultados tan notables como los valiosos volúmenes de su *Flora Peruviana et Chilensis;* la expedición de Alejandro Malaspina (21), con quien llegan científicos tan importantes como Tadeus Haenke (22); o 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

---

(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 conocimiento 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 Virreinato 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.

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, etcétera, 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, quizá 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 y sus métodos, cuyos resultados parecían cada vez menos satisfactorios. Pero por otro lado, debe comprenderse cuán difícil era poner en duda la cosmovisión impuesta, impugnarla y más 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 altos 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 pos-

(25) Ramón Insúa Rodríguez, *Historia de la filosofía en Hispanoamérica,* Univ. de Guayaquil, 1945; Manfredo Kempff Mercado, *Historia de la filosofía en Latinoamérica,* Ed. Zig-Zag, Santiago de Chile, 1958. Las referencias bibliográficas sobre la historia de las filosofías nacionales son muy extensas, pero no corresponde mencionarlas 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 constituyen 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) Sólo 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 sobresalientes, aunque todavía carecemos de un estudio panorámico y actualizado que recoja y elabore los aportes de las últimas cuatro décadas.

teriores (28), y 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 a los de otros más de la Ilustración, como los del abate Antonio Genovesi, traducidos 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 sola 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. Feijoo, 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 de 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. Me-

(28) Con ocasión del 150 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 Emilio 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.

reció, hecho infrecuente y sugestivo, ser traducida por Eduardo Malo de Luque (seudónimo del Duque de Almodóvar) la *Historia política de los establecimientos ultramarinos de las Naciones Europeas,* Madrid, 1784 y ss. 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, quizá la figura de perfiles más definidos entre aquellos que podríamos considerar precursores, por lo menos en 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 glorie, quien con ánimo ardiente se consagre a la investigación de la verdad, no confesará ninguna secta; ni la peripatética, ni la platónica, ni la leibniciana, 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. Obsérvase 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 per-

---

(30) Ovidio García Regueiro, «Ilustración e intereses estamentales; la versión de la 'Historia' de Raynal», en Homenaje a Nöel 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,* trad., edición y notas de Bernabé Navarro, t. I, UNAM, México, 1963). Más recientemente pusiéronse 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.

meabilidad 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; 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 modernizaba cuando ya existían 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 adaptación 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 detallaran 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 es 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 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, artes 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, es 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 constituía una coincidencia es fácil demostrarlo citando a otros funcionarios que desde cargos semejantes y en lugares alejados entre sí, adoptaban posiciones casi idénticas porque compartían el mismo espíritu. Así, el chileno Manuel de Salas, a quien se ha llamado «campeón de la difusión de las luces, de la ilustración

(33) *Documentos para la historia de la educación en Venezuela (Epoca colonial)*, con una introducción de Ildefonso Leal (Caracas, 1968), p. 32. 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) *Ibídem*, 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).

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 se sienten 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 el espíritu práctico y secular.

LA UNIVERSIDAD

En un trabajo nuestro publicado hace varios años (39) indicábamos que antes de abordar el tema más específicamente era indispensable 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, un 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 sólo 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–, etcétera, 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 co-

---

(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) *Ibídem*, pág. 103.

(39) Gregorio Weinberg, *Modelos educativos en la historia de América Latina*, UNESCO-CEPAL-PNUD / Ed. Kapelusz, 3.ª reimpresión, Buenos Aires, 1987.

nocido 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 consolidaba 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 definieran y otorgaran 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 también por las exigencias de pureza de sangre, constituían casi los únicos centros culturales. Se concurría a los mismos tanto por prestigio como por ser en la práctica el único medio que 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 quizá pueda ejemplificarse diciendo que la imprenta llega al Brasil 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 sólo 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 haciendaria (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 a 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 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 dio (o buscó) la sociedad fuera de los claustros e insistimos sobre el papel de las ideas ilustradas, y acabamos de 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 de 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 y en España.)

a) *Reclamos y frustraciones*

La distribución geográfica de 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

(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 Echavarría, 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) *Ibídem*, pág. 44.

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, a 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, le expresan al gobernador del Río de la Plata qué destino debe darse, a juicio de ellos, a las Temporalidades: el establecimiento de un Colegio y de una Universidad. Informan a las autoridades «que muchos años hace, suspira esta ciudad por un Colegio y una 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 producía una especie de sensible emulación que le hacía insoportable sus penas. Pues no sólo la ciudad de Lima, sino también las 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 sólo 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 los que podían llegar hasta Córdoba, eran muy pocos los que pasaban 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 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

(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.

de ser como la alma que dio a todas estas provincias el movimiento para el feliz acierto de la expulsión de los Jesuitas 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 las de Lima, Cuzco, Chile y Chuquisaca y Córdoba; las cuatro primeras, sumamente distantes, imposibilitan la enseñanza de los patricios montevideanos, 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 del 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 Alfonzo y Barrios... (La falta de esos estudios permite que se hayan) aplicado a usar de dicha facultad diversos mulatos y algunos extranjeros sin más ciencia ni examen que el decidir si 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 reivindican privilegios para las «personas decentes». Pero el Consejo de Indias

(43) *Ibídem*, pág. 388.

(44) Ildefonso Leal, *Historia de la Universidad de Caracas* (1721-1827), Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1963.

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), 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; importaba 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 6.000 pesos del Arzobispo, y la asignación complementaria de recursos provenientes de cuatro corridas de toros. Allí comenzaron a dictarse matemática, anatomía, medicina clínica, botánica, química y mineralogía. Las ciencias experimentales desplazaban la filosofía escolástica.

Veamos 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 a 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 primera 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 grancias a los datos y bibliografía facilitados 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 septiembre 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» (46), del 29 de septiembre 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

(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 Introductorio 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 a 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.

vio 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 de 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 Genovesi (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», como lo denomina su propio autor, él 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 a «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 mí me cubrió en Salamanca». Hasta entonces, los tiempos no habían sido propicios –insinúa– para alentar reformas; ahora, en cambio, parecen más favorables: «...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 bonancible. Mucha guerra me ha hecho

(48) *Pensamiento Universitario Ecuatoriano, ob. cit.,* pág. 162.

(49) *Ibídem,* 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.

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 sambenito *de que aunque en Filosofía, Teología y Jurisprudencia, poseíamos algunas luces, 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 popular... 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, no revestiría 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).

Quizá fuese útil, además de historiar con criterios institucionales las universidades latinoamericanas de la segunda mitad del siglo XVIII, recordar las propuestas

(51) *Ibídem,* pág. 198.
(52) *Ibídem,* pág. 207. Subrayado en el original.
(53) *Ibídem,* pág. 186.
(54) *Revista Bimestre Cubana,* vol. LIII, n.º 3, mayo-junio 1944, págs. 224-241.

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 podrían 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 que 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 «novedades» como por la debilidad de los grupos sociales que podían reivindicarla y hacerla suya (esta circunstancia afecta también al 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 Nelson Werneck Sodré; y esto en cierto modo posibilita que 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, ya se perfilan en forma sostenida. Los hijos de dichos sectores sociales u ocupacionales, de uno a otro extremo, muéstranse insatisfechos por la enseñanza impartida, por 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 despúes de la emancipación, como ocurrió con la segunda.

Es fácil comprender por qué las filosofías implícitas y la política educativa oficial de las metrópolis eran 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 eran de creación tardía. La autonomización creciente de las distintas regiones, 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 vista 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 entrevistas. Mas 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.

BIBLIOGRAFIA SUMARIA

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 Condillac, 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.º 3, mayo-junio 1944, págs. 224-241.

– *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, 2.ª ed., 1974.

O nascimento da moderna pedagogia: Verney, introducción de Antonio 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 Chiaramonte, 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.

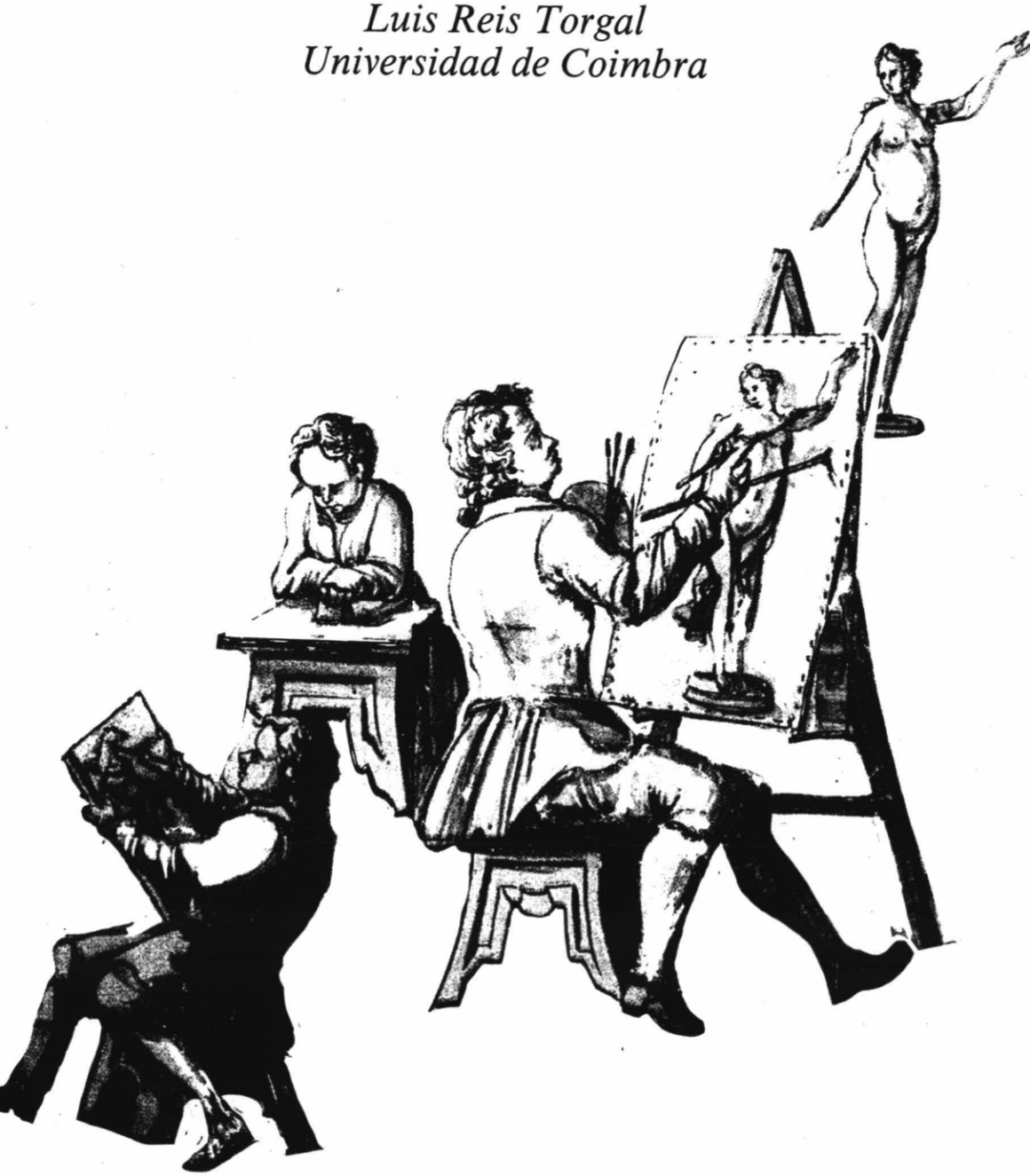
TRABULSE, E. (y colaboradores), *Historia de la ciencia en México. Estudios y textos. Siglo XVIII,* México, CONACYT / Fondo de Cultura Económica, 1985. (Este tercer volumen se subtitula *La ciencia mexicana en el Siglo de las Luces.)*

WEINBERG, G., *Modelos educativos en la historia de América Latina,* Buenos Aires, UNESCO-CEPAL-PNUD / Ed. Kapelusz, 3.ª reimpresión, 1987.

– «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.

Ilustración y Educación en Portugal Perspectivas Históricas

Luis Reis Torgal
Universidad de Coimbra



Composición sobre un azulejo del siglo XVIII de la Universidad de Évora.

A través de dos artículos recientes, de Rui Gracio (1) y de Joaquim Ferreira Gomes (2), el segundo de ellos reproducción de la conferencia de apertura del Primer Encuentro de Historia de la Educación en Portugal celebrado a finales de 1987, se conoce en lo esencial la producción historiográfica portuguesa de estos últimos años en elcampo de la historia de la educación y, a la vez, en el área concreta d ela historia de las relaciones entre la Ilustración y la Educación. Se constata, por decirlo en síntesis introductoria, que a pesar de las evidentes lagunas resultantes en buena parte de un trabajo científico ligado a razones político-ideológicas y político-culturales de casi 50 años de régimen autoritario y de censura intelectual, la historia de la educación en Portugal es hoy un foco historiográfico en expansión, abierto al debate y a nuevas líneas de análisis.

2. Las polémicas en torno al pombalismo, al «absolutismo ilustrado» portugués, tuvieron alguna influencia negativa sobre el estudio objetivo de la Ilustración y de su teoría y práctica respecto al fenómeno de la educación. La «historia-tribunal», a partir de distintas perspectivas, convergía en la idea de que el ministro ilustrado de José I abrió las puertas al movimiento liberal; de ahí que fuese considerado como un personaje «simpático» o «antipático» según que la opinión emanara de una ideología liberal-republicana o de una ideología integrista-salazarista (3). En esta apreciación polémica quedaban involucrados, al menos implícitamente, los ilustrados que lanzaron las teorías culturales y educativas preparatorias de la acción del ministro de José I.

---

(1) «História da História da Educaçao em Portugal: 1945-1978», en *Cultura, História e Filosofia*, II, Lisboa, I.N.I.C., Centro de Historia de la Cultura de la Universidad Nueva de Lisboa, 1983, pp. 135-184.

(2) «Situação Actual da História da Educação em Portugal», separata de la *Revista portuguesa de Pedagogia*, Universidad de Coimbra-Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, 1988.

(3) Sobre las polémicas en torno al pombalismo, véase Rui Bebiano, «O 1.º Centenario Pombalino (1882). Contributo para a sua Compreensão Historica», en *Revista de História das Ideias*, Coimbra, Facultad de Letras-Instituto de Historia y Teoría de las ideas, n.º 4, tomo 2, 1982, pp. 381-428, y Luis Reis Torgal, «Pombal perante as Ideologias Tradicionalistas e Catolicas», en *Pombal Revisado*.

Comunicaciones al Coloquio Internacional organizado por la Comisión Conmemorativa del 2.º cen-

De esa situación comenzaron, sin embargo, a tener conciencia los historiadores ya a partir de los años 40 de nuestro siglo. El testimonio del historiador del Derecho, Luis Cabral Moncada, en su estudio sobre Verney, es sintomático de ello y resulta tanto más significativo por ser un intelectual que navegó en las aguas del integrismo, el cual entendió peyorativamente la acción del Marqués de Pombal como un verdadero «terremoto» destructor de la tradición. «Consideradas como simple interrupción episódica y escandalosa de la tradición portuguesa –escribía, criticando concretamente esa tesis–, las grandes figuras intelectuales de la llamada época pombalina no han pasado de ser muchas veces, a los ojos de ciertos críticos e historiadores contemporáneos, meros aventureros del pensamiento extranjero y desnacionalizador. No se ha intentado averiguar hasta qué punto esos hombres fueron a su vez exponente de un movimiento general de Europa, de la que nosotros formábamos parte, y cuyas ideas tenían también en la base y en el origen algo de orgánico y necesario, como los restantes movimientos generales de la cultura occidental» (4).

Pero esta visión «europea» y «occidental» de la cultura, diferente de la idea integrista típica de antinomia ético-política entre lo «tradicional» y «nacional» y lo «extranjero» y «desnacionalizador», debe entenderse también en función de la formación de otra antinomia, que oponía «el reino cadavérico» que era Portugal en el siglo XVII y parte del XVIII a la idea de los nuevos vientos que soplaban desde Europa. En parte como reflejo de la interpenetración entre el análisis de la historia de los siglos XVII y XVIII y el análisis de la historia «presente» –durante la crisis de la Primera República y el «Estado Novo»–, se formó así, especialmente por efecto del pensamiento de Antonio Sergio (5), una oposición entre lo «castizo» y lo «extranjerizado» (6) que no abandonó ya nuestra conciencia histórica a pesar de las saludables, aunque discutibles, intenciones de revisión surgidas desde hace algunos años (7).

Cabe afirmar, pues, que si bien el estudio de la Ilustración se liberó del «complejo integrista», no se apartó del todo del «complejo europeo», que puede hacer perder de vista el proceso de gestación de nuestra propia cultura y entender lo mejor que se forma en ella como algo procedente del «extranjero» en contraposición a nuestro «primitivismo castizo», pintado en colores negros o grises.

3. Hay que decir que la Ilustración portuguesa debe abordarse desde una perspectiva tanto nacional como europea, ya que es indiscutible que fue un movimien-

---

tenario de la muerte del Marqués de Pombal, Lisboa, Editorial Estampa, 1984, pp. 131-157.

(4) *Um «Iluminista» Português do Século XVIII: Luis António Verney,* Coimbra, Arménio Amado, 1941, pp. 122-123.

(5) Véanse, entre otros textos de Sérgio, «O Reino Cadaveroso ou o Problema da Cultura em Portugal», en *Ensaios,* vol. II, Lisboa, 1929.

(6) Véase Jaime Cortesão, Castiços e Estrangeirados», en *Alexandre de Gusmão e o Tratado de Madrid,* vol. I, Rio de Janeiro, 1950, pp. 90-106. Véase también, de António Coimbra Martins, el artículo «Estrangeirados», en *Dicionário de História de Portugal,* dir. por Joel Serrao, vol. 2, Lisboa-Oporto, Iniciativas Editoriais-Libraria Figueirinhas, 1971, pp. 122-129.

(7) Véase Jorge Borges de Macedo, «'Estrangeirados', un conceito a rever», separata de la Revista *Bracara Augusta,* vol. XXVIII, fasc. 65-66 (77-78), Braga, 1974.

to asumido generalmente por intelectuales que pasaron gran parte de su vida en el extranjero, desde donde emitían posiciones consideradas en Portugal, por la cultura oficial, como «heterodoxas». Así es tratada, por lo demás, esa Ilustración desde las primeras síntesis historiográficas, comenzando por los capítulos de Newton de Macebo y Hernâni Cidade en la *Historia de Portugal* de la llamada «edición de Barcelos», publicada en el contexto conmemorativo de la Fundación de la Nacionalidad (8). Y ciertamente la mejor obra de conjunto sobre la problemática ilustrada o, con más rigor, sobre la polémica del Renacimiento a la Ilustración, el estudio *Portugal e a Cultura Europeia* de J. S. da Silva Dias (9), trata de establecer exactamente la confrontación y la conexión entre la cultura portuguesa y la de Europa.

En efecto, intelectuales como Verney o Ribeiro Sanches y estadistas como D. Luis da Cunha o Pombal deben estudiarse no sólo en función de la realidad nacional, sino también a la luz de su «cultura europea». Europa es, en definitiva, un complejo histórico-geográfico donde se integra Portugal, aunque haya que decir que participa también y de forma relevante, en ciertos momentos esencial y casi exclusivamente, en un complejo ibérico-atlántico sin el cual tampoco puede explicarse su identidad.

4. El análisis de la complicada relación existente entre el movimiento ilustrado portugués y las teorías y prácticas de la educación pasa necesariamente, en primera y última instancia, por la caracterización de nuestro movimiento de las «luces» y de su amplitud. La obra de Silva Dias –no sólo la ya citada, sino también sus artículos sobre el eclecticismo y el pombalismo (10)–, el más importante artículo de síntesis de António Coimbra Martins en el *Dicionário de Historia de Portugal* sobre las «Luces» (11) y los diversos estudios dispersos, aunque dotados de cierta continuidad, de Oliveira Ramos (12), además de otros estudios especializados, nos dan un cuadro suficientemente esclarecedor sobre esta realidad cultural (13). Pero aun así, faltan obras sobre los movimientos culturales implicados en la Ilustración, como el iusnaturalismo o el deísmo (14), y una obra de conjunto que revele no sólo las características esenciales del movimiento sino también las de sus fases desde, al menos, las primeras décadas del siglo XVIII hasta el siglo XIX, es decir, de todo

(8) *Historia de Portugal*. Edición monumental conmemorativa del 8.º Centenario de la Fundación de la Nacionalidad, vol. VI, Barcelos, Portucalense Editora, 1934, tercera parte, p. 419 y ss.

(9) *Portugal e a Cultura Europeia (Sécs. XVI a XVIII)*, Coimbra, Facultad de Letras, 1952. El trabajo fue primero publicado en la revista *Biblos* de dicha Facultad, vol. XXVIII, 1952, pp. 203-498.

(10) *O Eclecticismo em Portugal no século XVIII. Génese e Destino de uma Atitude Filosófica*, Coimbra, 1972, «Pombalismo e Teoria Política», en *Cultura, História e Filosofia*, vol. I, 1982, pp. 45-114, «Pombalismo e Projecto Político», en la cit. revista, vol. II, 1983, pp. 185-318, y vol. III, 1984, pp. 27-151.

(11) Cf. *Dicionário cit.*, vol. 2, pp. 836-856.

(12) *Da Ilustração ao Liberalismo*, Porto, Lello e Irmao, 1979.

(13) Véase también, apenas a nivel de planteamiento de problemas, Luis Reis Torgal, «Acerca do significado do Pombalismo», Nota Introdutória a *O Marquês de Pombal e o seu tempo, Revista de História das Ideias*. Número especial en el 2.º centenario de su muerte, n.º 4, Coimbra, 1982, p. 7-17. Entre las obras de temática cultural específica hay que señalar la fundamental de José Augusto França, *Lisboa Pombalina e o Iluminismo*, Lisboa, Bertrand, 1977 (2.ª ed.).

(14) Está en preparación una obra sobre el deísmo en Portugal por Graça Silva Dias, centrada en el estudio del pensamiento de José Anastácio da Cunha. José Esteves está elaborando, a su vez, una obra sobre la idea de naturaleza durante el siglo XVIII en Portugal.

su complejo proceso hasta la llegada del liberalismo, que es en muchos aspectos heredero del pensamiento ilustrado.

5. Se han realizado ya, en lo esencial, las síntesis sobre las ideas pedagógicas de la Ilustración (15). A su vez, los «grandes educadores» –como algunos políticos e intelectuales (16)– han sido objeto de estudios monográficos de referencia. Recordemos los análisis de Ferreira Gomes sobre Martinho de Mandonça Pina y Proença (17), los estudios de Cabral Moncada y de António Alberto Banha de Andrade sobre Verney (18), los ya antiguos trabajos de Maximiano de Lemos sobre Ribeiro Sanches y Jacob de Castro Sarmento (19) y los estudios de Jacques Marcadé sobre Frei Manuel do Cenáculo (20), de Esteves Pereira sobre Ribeiro dos Santos (21) o de Oliveira Ramos sobre el cardenal Saraiva (22). Faltan, sin embargo, las revisiones historiográficas y, sobre todo, el estudio de otras personalidades menos conocidas o, aun siendo conocidas, insuficientemente estudiadas. Y carecemos, en especial, de estudios prosopográficos en relación con sectores concretos, como los profesores de Universidad –trabajo que, sin embargo, se está efectuando en el Archivo de la Universidad de Coimbra– o los miembros de la Academia de Ciencias, labor que felizmente está en vías de realización (23).

---

(15) Véase, de Rogério Fernandes, la obra de divulgación *O pensamento pedagógico en Portugal*, Lisboa, Instituto de Cultura Portuguesa, Biblioteca «Breve», 1978, y de A. A. Banha de Andrada, *Contributos para a História da Mentalidade Pedagógica Portuguesa*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa de Moeda, 1982. Como trabajo académico, pero de temática más especializada, véase María de Fátima Alves Mendes, *Concepções Educacionais dos Estrangeirados*, tesis de licenciatura presentada en la Facultad de Letras de Lisboa, 1972.

(16) Recuérdense la obra clásica de Jaime Cortesão sobre Alexandre de Gusmão *(Alexandre de Gusmão e o Tratado de Madrid*, 8 vols., Rio de Janeiro, Instituto Rio Branco, 1950-1960), algunos estudios sobre D. Luis de Cunha, especialmente de Luis Ferrand de Almeida (entre ellos, *A propósito do «Testamento Político» de D. Luis da Cunha*, Coimbra, 1948), el importante artículo de Ofélia Paiva Monteiro sobre el 4.º conde de Ericeira («No Alvorecer do 'Iluminismo' em Portugal: D. Francisco Xavier de Meneses, 4.º conde da Ericeira», en *Revista de História Literaria de Portugal*, Coimbra, Facultad de Letras-Instituto de Estudios Románticos, vol. I, 1962, pp. 191-233, y vol. II, 1964-67, pp. 1-58) o el estudio clásico de Gonçalves Rodrigues sobre el Cavaleiro de Oliveira *(O Protestante Lusitano. Estudo Biográfico-Crítico sobre o Cavaleiro de Oliveira*, Coimbra, 1950).

(17) *Martinho de Mendoça Piña e Proença e a sua obra pedagógica*, Universidad de Coimbra, 1964.

(18) *Um «Iluminista» Português do Século XVIII: Luiz António Verney*, Coimbra, Arménio Amado, 1941, y *Verney e a Cultura do seu Tempo*, Universidad de Coimbra, 1966, respectivamente. Hay que destacar también la edición crítica de *O verdadeiro Método de Estudar* por António Salgado Júnior (Lisboa, Clássicos Sá da Costa, 1949-1952, 5 vols.).

(19) *Ribeiro Sanches. A sua Vida e a su Obra*, 1911. Más reciente y digna de mención es la obra de Davis Willemse, *António Nunes Ribeiro Sanches, Elève de Boerhaave et son importance pour la Russie*, Leida, E. J. Brill, 1966. En el contexto del centenario de su muerte se publicó un artículo en la *Revista de História das Ideias*: Ana Cristina Araújo, «Ilustração, Pedagogia y Ciência em António Nunes Ribeiro Sanches» (revista cit., n.º 6, Coimbra, 1984, pp. 377-394). La publicación de las obras de Ribeiro Sanches se efectuó en la Universidad de Coimbra (Obras, 2 vols., «Universitatis Conimbrigensis Studia ac Regesta», Universidad de Coimbra, 1959). Sobre Castro Sarmento, véase *Jacob de Castro Sarmento*, Oporto, 1919.

(20) *Frei Manuel do Cenáculo Vilas Boas, Evêque de Beja, Archevêque dEvora*, París, Fundación Calouste Gulbenkian-Centro Cultural Portugués, 1978.

(21) *O pensamento político em Portugal no século XVIII. António Ribeiro dos Santos*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1983.

(22) *O Cardeal Saraiva, Oporto, Facultad de Letras, 1972.*

(23) El brasileño Leopoldo Jobin está realizando un trabajo de conjunto sobre la Academia de Ciencias y sobre los académicos en una tesis de doctorado dirigida por el firmante de este trabajo, en la Facultad de Letras de Coimbra. Sobre los aspectos pedagógicos de la Academia, véase Rómulo de Carvalho, *A Actividade Pedagógica da Academia das Ciências de Lisboa nos séculos XVIII e XIX*, Lisboa, 1981.

La historia de las instituciones de enseñanza –teniendo en cuenta particularmente, para el caso que nos interesa, la famosa reforma escolar ilustrada-pombalina– merece igualmente la atención de algunos historiadores. La extensa obra de José Silvestre Ribeiro, a finales del siglo pasado, constituye un hito en este sentido (24). Y hay que señalar los estudios del brasileño Laerte Ramos de Carvalho sobre las reformas pombalinas de la instrucción (24a), de António Cruz de la Banha de Andrade sobre la «reforma de Pombal en los estudios secundarios» (25), de Busquets de Aguilar y Rómulo de Carvalho sobre el Colegio dos Nobres (26) y algunos trabajos sobre la Casa Pia de Lisboa, verdadera institución de asistencia y de enseñanza técnica (27). La Universidad de Coimbra –la única existente en el país después de la extinción de la Universidad jesuita de Evora por intervención de Pombal, que sufrió la gran transformación «ilustrada» de 1772 en términos de orientación galicana y científica– sigue contando con los estudios globales de Teófilo Braga y de Mário Brandao y Lopes de Almeida; el primero, de orientación sociológica positivista y el segundo, de tipo factual (28). Se han realizado entre tanto, con ocasión de los centenarios relacionados con Pombal o sus reformas o de otras fechas clave de la universidad, gestos significativos en el sentido de dinamizar su estudio o, al menos, la publicación de sus documentos (29). Esto es lo que

---

(24) História dos Estabelecimentos Científicos, Literários e Artísticos de Portugal nos Successivos Reinados da Monarquia, 18 vols., Lisboa, 1871-1889.

(24a) Laerte Ramos de Carvalho, *A Reformas Pombalinas de Instruçao Pública,* Editora da Universidades de São Paulo, 1978.

(25) António Cruz, A., *Reforma Pombalina do Ensiño das Humanidades,* Oporto, 1956, y A. A. Banha de Andrade, *A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários* (1759-1771), 2 vols., Coimbra, 1981-1984.

(26) M. Busquets de Aguilar, *O Real Colégio dos Nobres,* Lisboa, 1935, y Rómulo de Carvalho, *História de Fundação do Colégio Real dos Nobres de Lisboa* (1761-1772), Coimbra, 1959.

(27) El más reciente es de José Hermano Saraiva, *Casa Pia de Lisboa,* 1780-1980, Lisboa, 1980. Hay que mencionar los estudios ya antiguos de José Antonio Simões Raposo Júnior, *Casa Pia. A sua historia e a sua accão no meio social,* Lisboa, 1929; José Ernesto Dias da Silva, *A Escola de Agricultura Prática da Casa Pia de Lisboa,* Lisboa, 1903; António Aurélio da Costa Ferreira, *A Casa Pia e o Ensino da Farmacia em Portugal,* Lisboa, 1914, y *Uma aula de Anatomia na Casa Pia de Lisboa,* Lisboa, 1918.

(28) Teófilo Braga, *Historia da Universidade de Coimbra nas suas relações com a Instruçao Pública Portuguesa,* 4 vols., Lisboa, 1892-1902; Mário Brandão e M. Lopes de Almeida, *A Universidade de Coimbra. Esboço da su História,* Coimbra, Atlantida, 1937. Sobre la historiografía relativa a la univerdiad, véase Luis Reis Torgal y María do Rosário Azenha, *A historiografía da Universidade em Portugal. Fontes, Bibliografia e Problemas,* que se publicará en las actas del «Primer Encuentro de Historia de la Educación en Portugal».

(29) Ya en 1872, primer centenario de la reforma pombalina, se publicaron las memorias de las facultades existentes (salvo la de Derecho): Manuel Eduardo da Motta Veiga, *Esboço Histórico-Literário da Facultade de Teología,* Coimbra, Impresa da Universidade, 1972; Bernardo António Serra de Mirabeau, *Memória Histórica e Comemorativa da Facultade de Medicina,* ídem, 1873; Francisco de Castro Freire, *Memória Memória Histórica da Facultade de Matemática,* idem, 1872; y Joaquin Augusto Simões de Carvalho, *Memória Histórica da Facultade de Filosofia,* idem, 1872. En el contexto del centenario del traslado de la Universidad de Lisboa a Coimbra (que se efectuó en 1537) se publicaron entre otros textos, los *Documentos da Reforma Pombalina,* 2 vols., Coimbra, Universidade de Coimbra, 1937 y 1979, por M. Lopes de Almeida. En el segundo centenario de la reforma de la universidad por el Marqués de Pombal se reeditaron el *Compêndio Histórico do Estado da Universidade de Coimbra* (Coimbra, Universidade de Coimbra, 1972), los *Estatutos da Universidade de Coimbra 1772* (idém) y de don Francisco de Lemos, rector de la universidad pombalina, la *Relação, Geral do Estado da Universidade* (1977) (Coimbra Universidade de Coimbra, 1980), además de pequeños estudios –sobre todo Joaquín Ferreira Gomes, «A Reforma Pombalina da Universidade (Notula Comemorativa)», en *Revista Portuguesa de Pedagogia,* Coimbra, 1972– y ya tardíamente, una obra importante sobre uno de los centros científicos de la universidad pombalina, *História do Gabinete de Física da Universidade de Coimbra desde a su Fundação (1772) até ao Jubileu do Professor Italiano Giovanni António Dalla*

se está haciendo en el contexto del séptimo centenario de la universidad portuguesa que se celebrará en 1990. Es posible que surjan entonces estudios orientados a un análisis de tipo sociocultural, siguiendo antiguos ensayos de António de Vasconcelos (30), que nos revelen, a través del conocimiento cualitativo y cuantitativo de la población universitaria, docentes y estudiantes, de sus conflictos sociales y «de facultades», de sus logros y frustraciones científicas y pedagógicas, el verdadero sentido de la reforma pombalina en lo que respecta a las intenciones, a la práctica y a sus contradicciones (31).

Los estudios de historia de la enseñanza científica apuntan los primeros brotes. Dispersos en análisis aislados y dotados sólo de algún significado en función de coyunturas propicias (32), se resienten de la falta de centros especializados dedicados al estudio de la historia de la ciencia. Y sin eso no es posible entender la nueva dinámica de la Ilustración en materia de enseñanza. Se puede afirmar, así, que junto con el estudio de las instituciones –especialmente aquellas que surgieron en el contexto de las reformas ilustradas de Pombal y en su continuación durante el reinado de María I (nos referimos a las diversas escuelas dedicadas a la enseñanza de la administración, la náutica, las artes plásticas y arquitectura y las artes militares, a las Academias de Ciencias, como institución superior dinamizadora del estudio científico y literario, y sus órganos centrales de la Administración Escolar, la

---

Bella, por Rómulo de Carvalho (Coimbra, Biblioteca Geral 1978). Con ocasión del centenario de la muerte de Pombal (1982), dos revistas –*Revista de História das Ideias* (Coimbra) y *Brotérica* (Lisboa)– dedicaron números especiales al ministro de José I y a su tiempo, además de celebrarse un coloquio («Pombal Revisitado»). Aparecieron algunos artículos sobre la reforma de la universidad y de las otras instituciones de enseñanza (véase *Revista de História das Ideias*, n.º 4, 2 tomos, Coimbra, 1982; *Brotérica*, vol. 114, n.ºs 5-6, mayo-junio, y vol. 115, n.ºs 2-3-4, agosto-septiembre-octubre, 1982; *Pombal Revisitado*, Lisboa, Estampa, 1984, 2 vols.). También en el año 1982, en el contexto del centenario referido, Joaquim Ferreira Gomes publicaba, teniendo como base un conjunto de artículos, el libro*O Marquês de Pombal e as Reformas do Ensino*, Coimbra, Almedina, 1982. Más recientemente, el Archivo de la Universidad de Coimbra, por iniciativa de su director Manuel Augusto Rodrigues, está publicando las actas de las reuniones de las diversas facultades desde 1772 hasta 1820.

(30) Véase en *Escritos vários relativos a Universidade Dionisiana*, vol. II, Coimbra, 1943, «Mapas Estatísticos», p. 111 y ss., y también *Notas e Dados Estatísticos para a História da Universidade de Coimbra*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1902.

(31) En ese contexto y para todo el período liberal, aunque con referencias a la reforma pombalina –que es, por lo demás, una constante a lo largo de nuestro siglo XIX–, véase nuestro artículo «Universidade, política, ciência e 'conflicto de facultades' nos primordios do liberalismo em Portugal», en *Estudios de História Social, n.ºs 36-37*, enero-junio, Madrid, 1986, pp. 39-43. Véase también Luis Reis Torgal e Isabel Nobre Vargues, *A Revoluçao de 1820 e a Instruçao*, Oporto, Paisagem, 1984. Siguiendo estos estudios, estamos preparando la obra *Universidade e Liberalismo em Portugal (1820-1850)*. También sobre el período liberal, pero con referencias al período anterior, véase Luis Albuquerque, *Notas para a História do Ensino em Portugal*, Coimbra, Vértice, 1960, y Rafael Avila de Azevedo, *Tradição Educativa e Renovaçao Pedagógica (Subsidios para a História de la Pedagogia em Portugal– século XIX)*, Porto, 1972.

(32) Recientemente cabe destacar diversos estudios publicados en el contexto del 2.º centenario de la Academia de Ciencias de Lisboa *(História e Desenvolvimento da Ciência em Portugal*, 2 vols., Lisboa, Publicação do II Centenario da Academia das Ciências de Lisboa, 1986) y las comunicaciones próximas a aparecer, presentadas en el coloquio celebrado en Lisboa el año 1987, en el contexto del 2.º centenario de la muerte de José Anastácio da Cunha, figura prominente de científico, que fue profesor de matemáticas en la Universidad de Coimbra y en Casa Pia de Lisboa. Rómulo de Carvalho ha sido, en lo que respecta a la Ilustración, el historiador que más tiempo ha dedicado al estudio de la enseñanza científica, habiendo publicado diversos trabajos sobre el tema. También en el ámbito de las ciencias exactas hay que mencionar el nombre de Luis Albuquerque.

Real Mesa Censória (33) y la Directori Geral dos Estudos)–, ha sido el área más deficitaria de un desarrollo organizado. Igualmente importante es el estudio sistemático de las academias literarias (34), de las bibliotecas, cuyos catálogos comienzan a ser conocidos (35), y del libro y de la lectura (36). Sin ese análisis es imposible saber el tipo de cultura y de ideología conocida y reproducida, al igual que su sociología y geografía, lo cual es fundamental para una comprensión de la realidad y de los condicionamientos de la educación.

Hay que decir, por último, que el estudio de las condiciones sociológicas de la enseñanza, particularmente en lo que respecta a la enseñanza de las «primeras letras» y de las «humanidades», comienza a ser objeto de análisis fundamentales. Ejemplo de esto es el reciente estudio de António Novoa sobre la condición de los profesores (37), como lo serán las investigaciones que está realizando Regerio Fernan-

---

(33) La Real Mesa Censória, creada en 1768 por Pombal, que centralizaba no sólo la Censura –aboliendo así los otros aparatos con idéntica función (especialmente la censura inquisitorial)–, sino también la administración escolar, ha sido objeto de un interesante estudio de María Adelaide Salvador Marques, *A Real Mesa Censória e a Cultura Nacional*, Coimbra, 1963.

(34) Véase sobre el tema João Palma-Ferreira, *Academias Literarias dos Séculos XVII y XVIII*, Lisboa, Biblioteca Nacional, 1982.

(35) Nunca se ha realizado un estudio sistemático de la llamada «Biblioteca Joanina», creada en el ámbito de la Universidad de Coimbra por Juan V y ya dentro de un espíritu pre-ilustrado –así como de la Biblioteca Real de Mafra–, que tendría que movilizar a muchos técnicos e investigadores. No obstante, se han catalogado algunas bibliotecas de colegios universitarios a través de los cuales se podrá detectar quizá la introducción de obras de tipo ilustrado: *Catálogo de Biblioteca do «Real Colegio de São Pedro» de Coimbra*, 2 vols., Coimbra, Biblioteca Geral da Universidade, 1977-1978, y Manuel Augusto Rodrigues, *Inventário da Livraria do Extinto Colégio de S. Tomás do Coimbra*, Coimbra, Arquivo da universidade, 1987. Sobre la Biblioteca de don Francisco de Lemos, rector-reformador de la Universidad de Coimbra, cf. Manuel Augusto Rodrigues, *Biblioteca e Bens de don Francisco de Lemos e da Mitra de Coimbra*, Coimbra, Arquivo da Universidade, 1984.

(36) Recientemente se han iniciado los primeros ensayos en ese ámbito, bien en forma de publicación e interpretación de textos –por ejemplo, los trabajos de Luis Albuquerque *«O Reino da Estupidez» y e a Reforma Pombalina* (Coimbra, Atlantida, 1975); de Ofélia Paiva Monteiro, «Sobre una versso desconhecida de 'O Reino da Estupidez'» y de Isabel Nobre Varges «A 'Ode' a Fileno' e a Reforma da Universidade de 1772» (en *Revista de História das Ideias*, n.º 4, t. II, pp. 199-253 y 255-284, respectivamente)–, bien sobre las relaciones entre la literatura y el poder –anotemos la tesis, que nosostros dirigimos, de J. J. Carvalhão Teixeira Santos, *Literatura e Poder Político, Pombalismo e Antipombalismo*, Coimbra, 1987–, bien sobre las conexiones entre ciencia, política y lectura –anotemos la tesis de João Luis Lisboa, *Ciencia e Política na Leitura em portugal (1780-1820)*, Lisboa 1987 (véase también del mismo «Divulgação Científica em Portugal, antes e depois de 1789» en, *Estudios de Historia Social*, Madrid, n.ºs 36-37, 1986, pp. 35-38)–. Antes de èl se había investigado poco en ese contexto en relación con Portugal, al contrario de lo ocurrido en Francia. Hay que exceptuar un artículo de G. Bonnont, «Les Librairies du Portugal au 18e siècle à travers leurs relations d'affaires avec leurs fournisseurs de Genève, Lausanne et Neuchatel», en *Arquivo de Bibliografia Portuquesa*, año VI, n.ºs 23-24, Coimbra, 1960. También sería muy importante el estudio de la producción editorial, especialmente de la Imprensa Regia y de la Imprensa da Universidade, de creación pombalina (sobre la última véase José Antunes, «A proposito de um Documento da Imprensa da Universidade. Algunas Notas Sobre o Sentido Ideológico da Reforma Pombalina» en *Revista de História das ideias*, n.º 4, t. II, pp. 143-197). Hay que decir, por último que se ha comenzado el estudio sistemático de algunos periódicos publicados en el extranjero por emigrantes portugueses que manifestaban nuevas ideas políticas y culturales. Sobresalen el estudio de *o Portugues* y de *O Correio Brasiliense*, realizado recientemente en tesis dirigida por Silva Dias, cuyos autores son J. A. dos Santos Alves y J. P. Rosa Ferreira, respectivamente, y el ensayo de Francisco Fortunato Queirós sobre *Anais das Ciências e das Artes e das Letras* (Oporto, 1983).

(37) *Le Temps des professeurs. Analyse Socio-Historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII-XX siecle)* 2 vols., Lisboa, Instituto Nacional de Investigaçao Cientifica, 1987.

des. Por otro lado, los estudios de la infancia, de su condición y de su mundo pedagógico-didáctico comienzan a dar los primeros pasos (38).

6. De aquí se puede concluir, por tanto, que son aún grandes las lagunas de la historia de la educación en Portugal, concretamente en lo que respecta al período ilustrado.

Aunque hay algunos estudios referentes a los «grandes educadores» y las ideas pedagógicas, si bien a falta de revisiones y profundizaciones, y aunque se conoce en lo esencial la gran reforma ilustrada pombalina en sus diversas áreas –las «primeras letras», las humanidades, la universidad y otros institutos medio-superiores– y en el contexto de un verdadero programa de «instrucción pública», no se ha profundizado mucho en el estudio «institucional» o «sociológico», que, no obstante, está obteniendo actualmente una mayor atención. Y lo cierto es que sin ese análisis no es posible conocer la «realidad» educativa.

El avance de los estudios de historia de la educación a finales del siglo XIX y en las primeras décadas del XX, es decir, en las últimas décadas de la monarquía constitucional y durante la república, fue una realidad. Aunque encauzadas por la militancia política, surgieron entonces las primeras obras de conjunto sobre la educación (39), las primeras revistas (40) y las primeras obras de historia institucional y sociológica, de las que son ejemplo los estudios clásicos, ya citados, de Silvestre Ribeiro y Teófilo Braga. Más recientemente ha aparecido la primera obra actual de conjunto sobre la historia de la enseñanza de Portugal, el libro Rómulo de Carvalho, publicado hace poco (41), y ha tenido lugar, como hemos dicho, el Primer Encuentro sobre Historia de la Educación en Portugal, llevado a cabo por iniciativa de la Fundación Calouste Gulbenkian. Digamos que aumentan las esperanzas de un desarrollo sistemático y organizado de los estudios en este área. En tal sentido, las investigaciones sobre la Ilustración en su relación con la educación –que constituyó un momento crucial de viraje– se irán desarrollando sin duda, cada vez más.

---

(38) António Gomes Ferreira, investigador en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de Coimbra, está trabajando sobre esta cuestión en una tesis dirigida por António de Oliveira. Ya ha publicado, referente al siglo XVIII, el artículo «A criança em Dois Tratados Setecentistas de Puericultura», en *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n.º 21, 1987, pp. 151-167.

(39) António da Costa, *História da Instrução Popular em Portugal*, Lisboa, 1871; Francisco Adolfo Coelho, *Historia da Instruçao Popular*, s.l., 1985; Henrique Texeira Bastos. *Ideias Gerais Sobre a Evoluçao da Pedagogia em Portugal*, Coimbra, 1892; M. A. Ferreira Deusdado, *Educadores Portugueses*, Coimbra, 1909; Silvio Pélico Filho, *História da Instrução Popular em Portugal*, Lisboa, 1923.

(40) Hay que destacar la *Revista de Educação e Ensino*.

(41) *Historia do Ensino em Portugal desde a Fundaçao da Nacionalidade ate ao fim do Regime de Salazar-Caetano*, Fundación Gulbenkian, 1986.

Educación e Ilustración en Francia. Los cambios del sistema educativo en Francia en el siglo XVIII

Dominique Juliá
Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (París)



Grabado de una clase de diseño en un establecimiento de enseñanza francés de finales del siglo XVIII.

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 Régime;* 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 supondría 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 cen-

tros no llevaron a ninguna medida concreta (1). De hecho, 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 hubiese 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 Consejos 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.

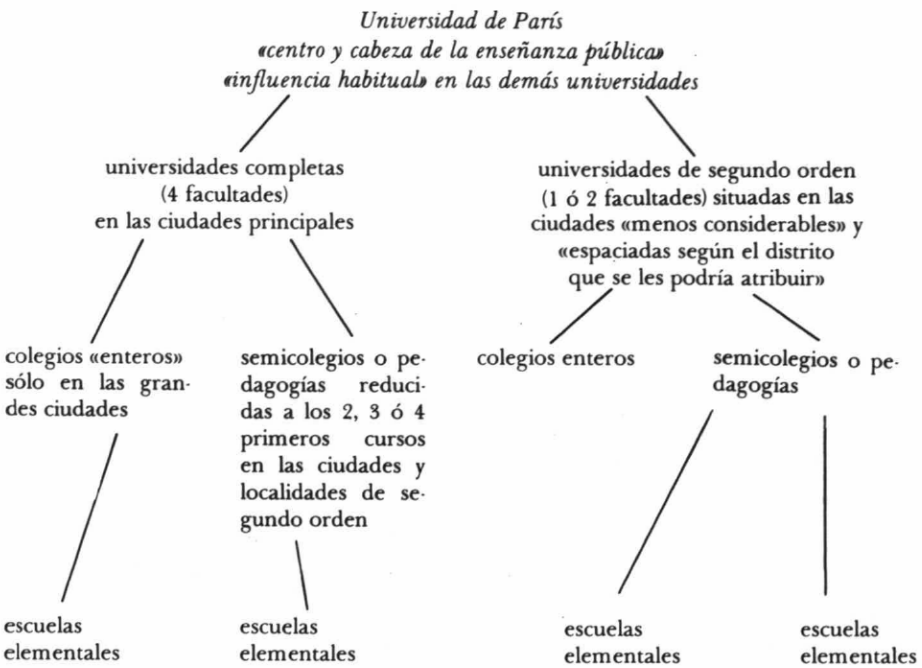
«Lo que nos parece más urgente es introducir un orden mejor en el estado de tantos colegios particulares diseminados por todas partes; la multiplicidad de estos colegios, la oscuridad y la indigencia de la renta de un gran número de ellos, pueden hacer temer que casi todos, debido a una creación poco 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:

---

(1) Cf. F. de Dainville, *L'éducation des jésuites (XVIe-XVIIIe siècles).* París 1978, pp. 119-149.

(2) Rolland d'Erceville, *Recueil de plusieurs des ouvrages de Monsieur le président Rolland,* París, 1783, pp. 20-32.



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 un sector. Tal dispositivo, que articulaba la jerarquía de los centros escolares según 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 delataba 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 vísperas 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 Régime* 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:* colegios 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, frágiles por definición, 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 comparación: por encima de los 10.000 habitantes, el colegio era parte integrante del equipamiento cultural urbano, ya que el 50 por 100 de las ciudades de esta categoría lo poseía; las localidades de menos de 3.000 habitantes sólo lo poseían excepcionalmente, pues poco más del 100% de ellas disponían de colegio. Aunque las ciudades de 2.000 a 5.000 habitantes representaban cerca del 60 por 100 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 por 100 de las regencias latinas se instalaban en localidades 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

(3) Recogemos aquí, a propósito de los colegios de pleno ejercicio y de humanidades, los resultados expuestos en D. Juliá, P. Pressly, «La population scolaire en 1789. Les extravagances statistiques du ministre Villemain», *Annales E.S.C.*, 1975, pp. 1516-1561.

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 que 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 n.os 1 y 2. El colegio de pleno ejercicio se inscribía 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 por 100 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 por 100 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

(4) Véanse tablas n.os 1 y 2.

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 una 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 Orleáns 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 y 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.

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 a 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'Héreault envían sus paños y sus sargas hasta las escalas del 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

(5) Cf. D. Juliá, P. Pressly, *artículo citado*, pp. 1532-1535.

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 poseía la misma densidad en todos los tipos de centro. Cabe establecer, en efecto, una estrecha correlación entre el tamaño de un colegio, en vísperas 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 por 100 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 nace 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 expresa en una memoria anónima, proyecta 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-Foy-la-Grande (en Gironde), 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

(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 por 100 se fundaron en el siglo XVIII.

proceso, que es a la vez motor y signo del arraigo institucional de estos colegios menores.

La mayor parte de estos colegios menores estaba 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 era 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 borgoñesa, 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 comportamiento 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, de forma reducida, los aspectos que caracterizaban a los colegios mayores de principios del 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 vísperas de la Revolución eran casos excepcionales (9). La fuente del alumnado fue 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

(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. Juliá, P. Pressly, *artículo citado.*

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

Esta representación 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) 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 la 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 por 100 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

(10) Reproducimos aquí brevemente algunas de las conclusiones expuestas en el estudio de W. Frijhoff y D. Juliá, *Ecole et société dans la France d'Ancien Régime,* París, 1975.

total (11). Tenemos ahí, por otra parte, un reflejo muy atenuado del carácter fundamentalmente rural de la diócesis de Vannes: el 85 por 100 de los naturales de Morbihan era 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 tantos alumnos de procedencia campesina? La respuesta es bastante simple: aparte de 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 por 100 de los alumnos rurales son hijos de agricultores) (13) 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 por 100 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 por 100 del 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).

---

(11) Archivos departamentales de Morbihan, D 8. 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,* POarís, 1974, p. 316, nota 1.

(13) Sólo hemos considerado en este sondeo los alumnos diocesanos de Vannes. No hemos incluído 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*	*Indices 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, pp. 198-234.

(16) En vísperas de la Revolución, de 820 sacerdotes seculares, 370 eran capellanes o sacerdotes «habituados»: un poco más del 45 por 100. Cf. C. Langlois, *op. cit.,* pp. 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 por 100 de los eclesiásticos eran hijos de campesinos y más del 50 por 100 de los alumnos del colegio eran hijos de

La situación difería en las regiones de Maine y de Anjou (18). 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 en el siglo XVIII, diversos eclesiásticos fundaron pequeños colegios en Doué-la-Fontaine, Longué, Cnemillé, Beaupréu, 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 Revellière Lépeaux, angevino también él, se comprende mejor la función de estos pequeños centros de irradiación limitada: los centros eran suficientes para la mayoría, pero

---

agricultores. Cf. G. Minois, «Les vocations sacerdotales dans le diocèse de Tréguier au XVIIIe 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 Régimen: l'exemple de Tréguiers», *Revue historique*, 1980, pp. 297-317.

(18) Cf. A. Angot, *L'instruction populaire dans le département de la Moyenne avant 1700*, 1890; A. Bellée, *Recherches sur l'instruction publique dans le département de la Sarthe avant et pendant la Révolutioin*, 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 differens colléges du Ressort qui n'etoiente pas occupés par les ci-devant soidisans Jésuites, París, 1763, p. 128.

(20) F. Y. Besnard, *Souvenirs d'un monagénaire*, publicados por Célestin Port, París, 1880, t. 1.

(21) *Ibíd.*, p. 22.

(22) *Ibíd.*, pp. 96 y 198-199.

para una minoría de alumnos constituían la primera etapa en el camino al colegio mayor. Se estableció así una jerarquía entre la metropolí provincial, que atendía 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. Señalaremos 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, en verdad) por los alumnos de retórica y d elógica (en estos últimos cursos centraban precisamente los alumnos llegados de los colegios menores de la zona), el índice de clericalización alcanzó el 41 por 100 (24).

Lo que llama la atención en Provenza es también la multitud de colegios de los 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 sólo, 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

(23) *Ibíd.*, pp. 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 al conjunto de los alumnos del colegio; e incluye sólo a los tonsurados. Convendría tomar en consideración la pérdida entre tonsura y sacerdocio, que puede ser no desdeñable.

(25) Archivos departamentales de Bouches-du-Rhône, C 4586.

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 abilía 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 los peor construidos, 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 obedecieron 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

(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.

globalmente los datos relativos a la *taille* (impuesto directo de los plebeyos) en Avallon el año 1765 (29) con los correspondientes a la contribución nobiliaria 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 por 100 y por la otra 26,9 por 100, cifras casi idénticas. Pero en Avallon, los oficios y profesiones liberales representaban el 14 por 100 de la población urbana, frente al 8 por 100 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 por 100 de los alumnos proseguía 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 por 100 para los alumnos de la ciudad y un 11 por 100 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 proteiforme. Además, por su visión fundamentalmente orientada a las humanidades clásicas, los parlamentarios no podían atraer más que a un 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

(29) Cf. W. Frijhoff et D. Juliá, *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. Juliá, *op. cit.*, pp. 80-81.

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, o Juilly, regentado plor los oratorianos) se convirtió 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 obligadas, 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 le 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 yu el fomento de los hábitos específicos del futuro sacerdote. En vísperas

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 ostentaban 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 estamentos 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

(32) Cf. sobre este punto M. Garden, «Ecoles et maîtres: Lyon au XVIIIe siècle», *Cahiers d'histoire,* t. XXI, 1976, pp. 133-156; P. Marchand, «Un modèle d'éducation à la veille de la Révolution: les saisons d'education particulière, *Revue d'histoire moderne et contemporaine,* t. XXII, 1975, pp. 549-576; M. Grandière, «L'éducation en France à la fin du XVIIIe siècle: les maisons d'éducation 1760-1790», *Revue d'histoire moderne et contemporaine,* t. XXXIII, 1986, pp. 440-462.
1986, pp. 440-462.

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 y orientados a los hijos de comerciantes. A fin de financiar las clases gratuitas de las escuelas de caridad, que constituían 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», al que acudieron 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 en 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

(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, pp. 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, pp. 153-198.

(35) Cf. *Annales de l'Institut des Frères des Ecoles chrétiennes*, t. II, 1725-1803, París, 1883.

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 marselleses, 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 que 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.

---

(36) Cf. Archivos municipales de Marsella, GG 158 y A. Prévot, *L'enseignement technique chez les Frères des Ecoles chrétiennes*, París, 1964, pp. 69-106. Véase el mapa de reclutamiento del internado publicado por D. Juliá (dir.) *Atlas de la Révolution Française*, fasc. 2, *L'enseignement 1760-1815*, París, Editions de l'ecole 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, pp. 450-476.

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 imponía 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 dos 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 mejor 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 por 100 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 profesora, 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 de 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

(38) Sobre la evolución del Oratorio, cf. W. Frijhoff y D. Juliá, «Les Oratoriens de France sous l'Ancien Régime. Premiers résultats d'une enquête», *Revue d'Histoire de L'Eglise de France,* t. LXV, 1979, pp. 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. Juliá, professeurs, l'Eglise et l'Etat (1762-1789)», *The Making of Frenchmen,* dirigido por D. Bak y P. Harrigan, Toronto, 1980.

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 quhe 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 proveían 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 hacían 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,* conservada 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 del colegio para una cátedra, los agregados debían hacer su aprendizaje pedagógico corrigiendo los ejercicios del concurso general, ocupan-

(41) Cf. Rolland d'Erceville, *Recueil de plusieurs des ouvrages du président Rolland,* París, 1783, pp. 59-62 y pp. 224-238.

do puestos de repetidores en los colegios y supliendo en caso de necesidad a los profesores titulares cuando éstos estuvieran 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 por 100 de sacerdotes), esta cifra bajaba al 15 por 100 para los candidatos del curso de bellas letras y al 8 por 100 para los de gramática; y a la inversa, los candidatos de estos dos 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 por 100 contra 34 por 100); 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 jesuíticos, 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

(42) Archivos de la Universidad de París, registros 93 a 96. Sobre la agregaduría de la Facultad de Artes véase nuestro estudio «La naissance du corps professoral», *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, n.° 39, septiembre 1981, pp. 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, pp. 83-90.

o de la Flèche percibía 900. La diferencia se reducía sólo ligeramente para el profesor de retórica, ya que era algo 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, eran 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 presentará en el siglo XIX. Además, si se quiere tomar una medida exacta del nivel de estos emulumentos, 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 por 100 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 beneficial 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 un 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 de 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 de 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.

(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).

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 jesuíticos 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 Orleáns 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 plor C. R. Bailey (51) sobre 250 re

(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, 1893, p. 152.

(51) Cf. C. R. Bailey, *op. cit.*, p. 84.

gentes 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 el único modo de 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 habían 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 que levantar acta de ello al abordar la ordenación de la universidad.

---

(52) Cf. R. R. Palmer, *The School of the French Revolution.* Princenton, 1975, p. 33.

(53) Paul Gerbod, *La condition universitaire en France au XIXe siècle,* París, 1965, p. 67: en 1842 había un 59 por 100 de célibes en el personal de los colegios, mientras que los eclesiásticos sumaban sólo la cuarta parte del cuerpo docente. El 43 por 100 de los laicos eran célibes. Sobre la distribución de los célibes y de los hombres casados en la universidad imperial puede consultarse D. Juliá (dir.), *Atlas de la Révolution française,* fasc. 2, *op. cit.,* p. 35, para el año 1812.

Tabla 1

Ciudades y funciones administrativas en 1789

LOCALIDADES CON	Un colegio de pleno ejercicio	%	Un colegio de humanidades	%	Un colegio menor	%	Una regencia latina	%	Sin colegio	%	TOTAL
Una universidad	21	–	1	–	–	–	–	–	–	–	22
Una sede de la 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	141	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 PREECEDENTES											
> 2.000	9	–	32	–	25	–	51	–	–	–	–
< 2.000	3	–	22	–	22	–	109	–	–	–	–
TOTAL DE LOCALIDADES	143	–	137	–	107	–	–	–	–	–	228
TOTAL DE CRITERIOS CONSIDERADOS	428	–	171	–	98	–	92	–	–	–	
MEDIA	3,0	–	1,25	–	0,9	–	0,4	–	–	–	–

Tabla 2

Distribución de los colegios por tamaño de las ciudades y sus criterios administrativos

(Las cifras entre corchetes corresponden a casos en que el número de los centros es inferior a la decena)

N b	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]	–

OBRAS RECIENTES SOBRE LA HISTORIA DE LA EDUCACION EN FRANCIA EN EL SIGLO DE LAS LUCES

BAILEY, 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 Seventeenthy and Eighteenth Centuries,* Oxford, Clarendon Press, 1987.

CHARTIER, R.; COMPERE, M.-M.; JULIA, D., *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle.* Paris, 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.

COMPERE, M.-M.; JULIA, D., *Répertoire des collèges français, XVIe-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, Belin, 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.

LANGINS, 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.

Educación e Ilustración en Italia

Giovanni Stiffoni
Universidad de Venecia



Venture de Cipper, «Il Todeschini» (escuela italiana del siglo XVIII)

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 era 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.

---

(1) Para una detallada descripción de la situación italiana en el siglo XVII, en la que aquí nos inspiramos, véase M. Roggero, «Professori e studenti nelle università tra crisi e riforme», en *Storia d'Italia. Annali 4*, Turín, Einaudi, 1981, pp. 1039-1081.

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 rarísimas excepciones, el alumnado 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, re-

nunció 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 profesionales», 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 curriculum 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 presuponía 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 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 Vittorio Amadeo II en la década de 1720. El soberano piamontés 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'Aguirre, que durante un corto período de tiempo fue también el realizador de la misma en la Universidad de Turín. Francesco d'Aguirre 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.*

(2) Vease *ibíd.*, pp. 1068-69.

D'Aguirre era jansenista y sus ideas coincidían con el regalismo del soberano piamontés. 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'Aguirre 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 piamontesa, 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 hispano-borbónica 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 Vicenzo 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 espiri-

tual 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 Austriaca, 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'Alembert y en que se inicia el período de la Ilustración.

En Nápoles, no sólo habían penetrado las ideas del liberismo anteriores a la fisiocracia, del neomercantilismo manufacturero y comercial, sino también a 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 –escribía 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, *Della moneta,* 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 Giovanni 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 amministrate dalla Compagnia di Gesú, 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 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

(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'etá riforme,* Venecia.

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 distintas 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).

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 Seminaria 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.

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, simplemente, 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 austriaca 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, sin 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.

---

(6) Véase G. P. Brezzi, *op. cit.*, p. 6.

(7) F. Venturi, *Settecento riformatore. V. L'Italia dei lumi (1764-1790), t. I. La rivoluzione di Corsica. Le grandi carestie degli anni sessanta. La Lombardia delle riforme*, Turín, Einaudi, 1987, p. 476.

Las reformas propugnadas por el Gobierno austriaco 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 Saverio Bettinelli, que «la historia, las matemáticas, la discernidora y observadora filosofía habían reemplazado a las inútiles 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 difu-

(8) *Ibíd.*, 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.

sión 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 popolo 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

(11) Cit. in *ibíd.,* p. 782.
(12) Cfr. *ibíd.,* p. 784.
(13) G. R. Carli, *op. cit.,* Lione, p. 25.

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 austriaca 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 metodo 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 es 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 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 (1.° grado); una «escuela elemental» de 7 cursos (2.° grado); una «escuela profesional» paralela, formada por academias de pintura, escultura, dibujo y arquitectura (2.° grado); una «escuela de perfeccionamiento y ornamento» en la que se enseñan las ciencias exactas (matemática, física, astronomía, historia natural) (3.° grado); la Universidad, con las tres Facultades fundamentales de Teología y Filosofía, Jurisprudencia y Medicina (3.° 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 1.° 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

(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.

de la misma era la gran batalla reglista, 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 unos hombres ideológicamente alineados con los principios de la doctrina católica, sino también en la formación de las clases dirigentes de los distintos Estados, sobre los que 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 *Conclusione* 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 de 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).

(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.

Todo este sistema se derrumbó con la supresión de la Compañía de Jesús y el recrudecimiento de la batalla regalista 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.

BIBLIOGRAFIA

Aa. Vv., *Studi e memorie per la storia dell'Università di Bologna,* Bolonia, 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 patavinae,* 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 1-5/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 nel '700,* (Dir.), G. P. BREZZI, Bolonia, 1985.
F. AMODEO, «Le riforme universitarie di Carlo III e Ferdinando IV di Borbone», en *Atti dell'Accademia Pontaniana,* serie 2.ª, 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. BORTOLOTTI, «La fondazione dell'Istituto di Scienze e la riforma dello Studio di Bologna», en *Memorie intorno a L. F. Marsili,* Bolonia, 1930.
G. P. BREZZI, *La formazione della classe dirigente nel Sei-Settecento. I Seminaria nobilium nell'Italia centro-settentrionale,* Bolonia, 1976.
G. BRONZINO (Dir.), *Notitia doctorum sive catalogus doctorum qui in collegiis philosophiae et medicinae Bononianae ...,* 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, Bolonia, 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),* Módena, 1970.
S. DE BERNARDIN, «La politica culturale della Repubblica di Venezia e l'Università di Padova nel XVII secolo», en *Studi veneziani,* XVI, 1974.
G. DE BLASIIS, «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,* Módena, 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.
G. GUDERZO, «La riforma dell'Università di Pavia», in *Economia, istituzioni, cultura in Lombardia nell'età di Maria Teresa*, A. de Maddalena, E. Rotelli, G. Barbisi (Dirs.), Bolonia, 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 pedagogista*, 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*, Pavía, 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 dell'Università degli studi di Roma*, Roma, 1803-1806.
G. RICUPERATI, «L'Università di Torino e le polemiche contro i professori, in una relazione di parte curialista del 1731», en *Bollettino Storico Bibliografico Subalpino*, LXIV, 1966.
– «B. A. Lama, professore e storiografo nel Piemonte di Vittorio Amedeo II», en *Bolletino 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,* Bolonia, 1940. Vol. II: *L'età moderna.*
A. SORBELLI – L. SIMEONI, *Storia dell'Università di Bologna,* Bolonia, 1940.
P. VACCARI, *Storia dell'università di Pavia,* Pavía, 1957.
T. VALLARI, *Storia dell'Università del Piemonte,* Turín, 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 pedagogista,* 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),* Bolonia, 1950.
V. VISCONTI, *Le Scuole Palatine di Milano,* Milán, 1927.
A. ZARDO, «Gaspare Gozzi e le venete scuole nella seconda metà del Settecento», en *Rassegna nazionale,* XL, 1918.
A. ZAZO, *L'istruzione pubblica e privata nel Napoletano (1767-1860),* 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.

Educación y formación durante la Ilustración en Alemania

Ulrich Herrmann
Universidad de Tubinga



Composición sobre un cuadro de Janvarius Zick de 1771 que muestra al propietario siderurgico Gottfried de Requilé explicando a su hijo los fundamentos y la prosperidad de su industria. Sobre ellos, el dios Mercurio (Rheinisches Landesmuseum, Bonn).

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 ha 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 estractos 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.

LA «SOCIEDAD ILUSTRADA» EN ALEMANIA DURANTE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XVIII

Una serie de obras colectivas recientes (1) y últimamente, la exposición general

(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 Bökeder/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.

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 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 serviciali-

(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.

dad (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.

EDUCACION PARA LA LABORIOSIDAD Y LA APLICACION

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).

---

(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 juristas, 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 y ss. Impreso también en Herrmann (Ed.), *Die Bildung des Bürgers* (cf. nota 1), p. 119 y ss. Igualmente, las contribuciones que figuran en Hans Erich Bödeker/Ulrich Herrmann (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 y ss; aquí espec. p. 365 y ss.

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 también con una doble argumentación inspirada en la teología calvinista: el trabajo y su producto son un signo externo de la gracia y la bendición divinas y por eso la aspiración a aumentar los bienes terrenos es 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

---

(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. 135 y ss.

(11) Cf. Ulrich Herrmann, «Armut - Armenversorgung - Armenerziehung an der Wende zum 19. Jahrhundert», en Herrmann (Ed.), *Das Pädagogische Jahrhundert* (cf. nota 1), p. 194 y ss.

(12) Christoph Sachsse/Florian Tennstedt, *Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland*, Stuttgart, 1980; Wehler, *op. cit.*, (cf. nota 2), p. 197 y ss.

(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.

sistema de reglamentaciones y controles. La «conducta desviada» debe ser corregida en los nuevos correccionales y centros penitenciarios y la educación para el *auto*control ha de cuidar de que no aparezca tal conducta: *transformación de la hetero-coacción en autocoacción* (Elias). 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 por qué 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 del 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).

---

(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.

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 a 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 Lippe-Detmold (23). Incluso en estos casos fracasaron las reformas, bien 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 pago a la ilustración en la educación del pueblo –como ocurrió en Wurttemberg–, bien porque la educación para el «hombre industrioso» 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.

LA FORMACION 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

---

(20) Leschinsky/Roeder, *op. cit.* (cf. nota 9), p. 112 y ss.

(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*, Francfort, 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, *Westfälicher Adel 1770-1860* (Krit., Stud. z. Geschichtswiss., Bd. 35), Gotinga, 1979.

modo especial a la burguesía culta y su nivel de vida en el siglo XVIII. Remito simplemente a la bibliogafía general sobre la burguesía y el 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 los 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– pasa 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 hacerse íntima 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).

---

(26) Rudolf Vierhaus (Ed.), *Bürger und Bürgerlichkeit im Zeitalter der Aufklärung* (Wolfenbütteler 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 Grundbergriffe*, Bd. II, Stuttgart, 1975, pp. 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

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 orientan 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, intimación y emocionalización de la vida familiar en la burguesía culta, se 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

---

(org. francés: *La Pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles*, París, PUF, 1965), Buch II, 1. Teil, Kap. VI: Der Lebensstil des Bürgers. – Cf. también Ulrich Herrmann, «Uber bürgerliche Erziehung in Frankreich und Deutschland im 18. Jahrhundert», en Gerhard Sauder/Jochen Schlobach (Eds.), *Aufklärungen, Frankreich und Deutschland im 18. Jahrhundert*, Heidelberg, 1986, p. 47 y ss.

(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 Conze (Ed.), *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas* (Industrielle Welt, Bd. 21), Stuttgart, 1976, p. 363 y ss.

(32) Jürgens Schlumbohm, «Traditionelle 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. 265 y ss.

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 estractos pobres transcurre entre otros niños de la calle. Se puede controlar a los niños reteniéndolos 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 de sus comportamientos ajustados 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 *vía 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 contienen no sólo 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 fundamentalmente 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 un área esencial de la mujer.

Impresión parcial también en Herrmann (Ed.), *Die Bildung der Bürgers* (cf. nota 1), p. 224 y ss. – 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 (Eds.), *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.

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 *auto*organización 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).

DESIDERATA DE LA INVESTIGACION

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 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.

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, 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 hu-

(36) Wehler, *op. cit.* (cf. nota 2), p. 319, del cap. Das Vereinswesen, p. 317 y ss.

(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.

manismo 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 cortesano. 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 propios 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.

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 trasmitir 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.

Las Obras «Ilustradas» sobre Educación y su recepción en España

León Esteban
Universidad de Valencia



La Biblioteca Nacional de París en 1717.

0. ACOTACION NECESARIA

Quizá sea innecesaria y aun imprudente esta acotación preliminar en torno a la Ilustración; en todo caso, a nosotros nos servirá de descargo de conciencia y no precisamente con afán erudito o pretensión de polémica. Con harta frecuencia se reduce la Ilustración al «esprit français» y sus ideólogos, cuando no se identifica «Despotismo» e «Ilustración»; para algunos –léase M. Pelayo– Ilustración es sinónimo de heterodoxia; para otros –Rodríguez Casado–, es signo de tradición cristiana, distinguiendo el grupo conservador tradicional (Piquer y Forner), el cristiano-ilustrado (Feijoo, Floridablanca, Campomanes, Jovellanos) y el revolucionario extranjerizante (Olavide, Samaniego, Aranda); otros reducen los afrancesados a los Ilustrados del tiempo de Carlos III y aun de Carlos IV y Godoy, incluso Sarrailh y Herr simplifican cronológicamente el reformismo español a los tiempos de Carlos III. Tampoco existe acuerdo entre los historiadores para señalar los límites de la Ilustración en nuestro país.

Todo lo cual pone de manifiesto la dificultad objetiva del fenómeno de la Ilustración hispana, la necesidad de estudios no sólo a nivel nacional, sino regional y, por supuesto, lo superfluo de las generalizaciones. De cualquier modo, puede aceptarse que la Ilustración «se caracteriza por el intercambio de ideas, de creaciones literarias y técnicas entre las principales culturas europeas con predominio de las más avanzadas: Inglaterra y Francia».

Las actitudes, aceptaciones o rechazos de la misma no son, ni pueden ser, generalizables.

El advenimiento de la Casa Borbón (1701) hasta la muerte de Fernando VII (1830) marca, para nosotros, la Ilustración española; si bien, no sería incorrecto hablar de Ilustrados hispanos, más que de Ilustración española, y se acepta que el término de «Ilustración» debe ir irremediablemente unido al de «Anti-Ilustración», como ha hecho Elorza, pues difícilmente puede hablarse de los Ilustrados como un grupo organizado con ideas homogéneas.

Es asimismo necesario no perder de vista el carácter elitista y minoritario de la Ilustración hispana.

Cierto que con la entrada de los Borbones, y tras la Guerra de Sucesión, nuestra cultura es impulsada a través de la creación de Instituciones culturales de cuño francés: Biblioteca Nacional (1711), Academia de la Lengua (1714), Academia de la Historia (1738), etc.; cierto que la crítica literaria se dejará sentir a través del *Diario de los Literatos* (1737) de Martínez Salafranca, y más tarde (1762) las llevadas a cabo por Nipho (1); cierto que las Sociedades Económicas de Amigos del País se multiplicaron, mas ¿quién lee en nuestro país?, y sobre todo, ¿cuántos pueden y saben leer si el 80 por 100 de la población es analfabeta? (2). Y no se olvide, de ningún modo, la actitud de la Iglesia (Santo Oficio) ante las obras de los Ilustrados y Enciclopedistas franceses a partir de 1756; o la del propio Despotismo ilustrado borbónico, que entendiendo la religión como un instrumento político, trata de remodelar la Iglesia y aun a los propios Ilustrados según los intereses de su política: «Les Peuples sont partout ce que les bons Princes veulent qu'il soient... La grandeur d' un Etat –escribía N. Leclerc a Catalina II– dépend donc des qualités personelles du Monarque, et de la bonté du Governament» (3). La alianza Trono-Altar, ante el peligro de las ideas revolucionarias de allende los Pirineos, no es sino un maridaje de conveniencia (4). De manera que los dos puntales de apoyo para el ejercicio político-cultural del absolutismo ilustrado hispano son la nobleza y la incipiente burguesía, a los que va dirigido; y ello, pese a la declaración de buenas intenciones puesta de manifiesto en la *Habilitación para obtener empleos de república los que ejercen artes y oficios, con declaración de ser éstos justos y honrados,* de 18 de marzo de 1783.

El propio Jovellanos se lamentará en la *Ley Agraria* de la sustracción de la mano de obra con excusa de los estudios; no niega el aserto precedente la activi-

(1) El total de los periódicos en el siglo XVIII español oscila –en el decir de Enciso Recio– alrededor de 135; de los que 28 aparecen en la primera mitad del siglo; 71, en el reinado de Carlos III, y 36, en el de Carlos IV.

(2) He aquí el número de Colegios de niños y niñas, en nuestro país, según el *Censo de 1787* del conde de Floridablanca; datos que con las reservas que hay que observar, dan una idea aproximada de la situación anunciada:

Colegios de Niños				Colegios de Niñas			
Estudiantes		Artesanos		Nobles		Pobres	
Casas	niños	Casas	niños	Casas	niñas	Casas	niñas
160	8.793	10	637	25	642	18	656

El censo trae 2.926.229 de solteros varones y 2.703.224 de solteras hembras. (Véase *Estado general de la población en el año 1787 n.° XLIII en el Censo Español executado de Orden del Rey comunicado por el excelentísimo Señor Conde de Floridablanca... en el año 1787,* Impr. Real, Madrid.)

(3) Betzky, *Les Plans et les statuts des différents établissements ordones par se Majesté Impériale Catherine II pour l'Education de la Jeunesse... escrits en Langue russe par... et traduits en Langue française, d'aprés les origeneaux par Mr. Clerc.* Cher Marc-Michel Rey, Amsterdam, MDCCLXXV, tome premiér, p. V.

(4) Desde la centralización político-administrativa y el regalismo, los Borbones, sobre todo Carlos III, intentarán el dominio sobre la Iglesia restringiendo el poder de la Curia Romana y Tribunales Eclesiásticos, reduciendo el número de eclesiásticos y sus riquezas; el Concordato de Madrid de 1754 con Benedicto XIV; el pase regio para cualquier documento pontificio (1762); la sustitución del Tribunal de la Nunciatura por el de Rota; o el intento de Urquijo y Caballero de otorgar «toda plenitud de sus facultades» a los Obispos –ya con Carlos IV–, ponen de manifiesto lo anteriormente expresado. No ha de sorprender, por lo tanto, la reacción del Santo Oficio ante las obras y personajes de tendencia regalista, jansenista o enciclopedista.

dad de las SEAP, historiada por Paula y Jorge Demerson y Francisco Aguilar Piñal, entre otros; pues como han demostrado los dos primeros, pese a sus momentos de brillantez, la decadencia de las Sociedades Económicas fue un hecho. Ello no es óbice para la constatación de los esfuerzos, más a nivel teórico que práctico, de ciertos Ilustrados para la regeneración de la clase popular. Todo lo cual evidencia que la cultura y la enseñanza propiciadas por el Absolutismo ilustrado no ostentan precisamente, en su intencionalidad, un carácter popular.

La organización escolar por parroquias, con su reducido curriculum tradicional, corresponde –como veremos– más a la Iglesia que al Despotismo Ilustrado que la propicia sirviéndose de aquél.

1. LAS OBRAS EXTRANJERAS DE EDUCACION Y SU INTRODUCCION EN ESPAÑA

1.1. *Legislación civil y eclesial*

El carácter elitista y minoritario de la Ilustración hispana no niega, ciertamente, la penetración y difusión del libro extranjero en nuestro país, simplemente reafirma la clase social que lee.

Tanto los diversos «Indices» pontificios, como los hispanos, y con frecuencia, las Pastorales de los obispos expresan el carácter de las obras prohibidas. Los estudios de Paul Marimée, Geoffroy de Grandmaison, Marcelin Deforneaux (5), o los de Serrano Sanz, Sierra Corella, M. Zavala Iris o Javier Herrero, por citar algunos (6), evidencian no sólo el carácter sino el idioma, el contenido, la problemática y sobre todo, a quién van dirigidos.

Y aun siendo verdad la existencia de traducciones a nuestro idioma –que iremos constatando–, éstas son mínimas, tardías y casi siempre de cierta altura histórica, filosófica, jurídica o política, que no llegan al pueblo (7). Añádase el influjo de

---

(5) Merimee, Paul., «L'influence française en Espagne au XVIII siécle», *Etudes françaises*, Cahier, n.º 187, 1936, 1 vol. en 12.

Grandmaison, Geoffroy de, *L'ambassade française en Espagne pendant la Revolution*, París, 1892.

Deforneaux, Marcelín, *Inquisición y censura de libros en la España del siglo XVIII*. Taurus, Madrid, 1973.

(6) Serrano Sanz, M., «El Consejo de Castilla y la censura en el siglo XVIII», en *R.A.B.M.*, t. XV, 1906, p. 28 y ss.

Sierra Corella, A., *La Censura de libros y papeles en España y los Indices y Catálogos españoles de libros prohibidos*, Madrid, 1947.

Zavala, Iris M., «Clandestinidad y literatura en el Setecientos». *Nueva Revista de Filología hispánica*, 24 (1975), 398-418.

Herrero, Javier, *Los orígenes del pensamiento reaccionario español*. «Cuadernos para el diálogo». Madrid, 1973.

(7) De las 453 obras de la biblioteca del Obispo Climent hemos constatado sobre 220 pertenecientes al siglo XVIII; y de éstas, 27 se editaron en Venecia; 18 en París; 15 en Roma; 7 en Lucca; 7 en Lyon y 5 en Amsterdam. García Llamazares y Gil Vicent han constatado del total de la Biblioteca: 156 títulos de Historia (34,36 por 100); 140 de Religión (30,83 por 100); 48 de Filología y Literatura (10,56 por 100); 38 de Derecho (8,37 por 100); 25 de Filosofía (5,50 por 100); 11 de Pedagogía (2,42 por 100); 9 Obras científicas (1,98 por 100); 9 Miscelánea (1,98 por 100); 6 de Economía (1,32 por 100) y 12 de Varios (2,64 por 100).

la Iglesia en la clase popular y se comprenderá, en la práctica, lo limitado del campo de acción de nuestros ilustrados.

Pese a todo, el temor de la Iglesia al influjo ilustrado, y sobre todo, al revolucionario francés, le hará levantar la voz para prevenir a «sus fieles»: «Si los efectos de esta guerra –proclama el arzobispo Armañá, de Tarragona, el 15 de abril de 1793– fuesen favorables a las armas francesas, fácilmente lo entenderá cualquiera que considere las inicuas máximas que actualmente dominan en aquella nación» (8). La voz no cesará, y en 1817 el obispo de Tarazona, Castillón y Salas, dedica a los fieles y clero de su diócesis nada menos que una Carta Pastoral de 154 páginas en tres capítulos, en torno a lo pernicioso de las nuevas ideas «que han venido sobre España. ¿Cerraré yo mis labios y dormiré muy sosegado, sabiendo que han volado por España y por esta mi diócesis muchos folletos , discursos y periódicos perniciosos, que no respiraban sino impiedades y máximas libertinas, inmoralidad y relajación?». Y más adelante matiza: «Los libros de estas clases, particularmente los nocivos y perniciosos, introducidos en España desde el año 1792 y aún antes, son infinitos. Más por cuanto, velan sobre este punto el Gobierno y el Tribunal del Santo Oficio, nos abstenemos de hablar de él» (9).

En efecto, tanto el Consejo de Castilla con su censura gubernativa, como el Tribunal de la Inquisición con sus índices y catálogos, formarán una barrera, sobre todo el último, casi infranqueable, a partir de la Revolución Francesa.

Hasta bien entrado el siglo XVIII el Estado se limitará a recordar lo establecido por los RR.CC. sobre censura de libros, así como por Felipe II con su Pragmática de Valladolid –dada por la princesa Juana el 7 de septiembre de 1558–. Ninguna normativa al respecto expedirán los monarcas Felipe V y Fernando VI; se limitarán a recordar lo legislado.

Con Juan Curiel, como Juez de Imprenta, el *Consejo de Castilla* ordenará el Reglamento de 22 de noviembre de 1752, prohibiendo bajo pena de muerte la introducción y venta de libros extranjeros; se prohíbe asimismo, bajo pago de 100.000 mrs. y pérdida de los libros, para los que «trajeren o metieren (y pusiesen a la venta) sin que preceda la tasa por el Consejo» (10). Nos consta la protesta de los libreros, no así la aplicación del Reglamento.

Más adelante (1773), los obispos se verán privados del «imprimatur», reservándoselo el Gobierno. Con el propio Floridablanca, en el reinado de Carlos IV, se prohíbe la introducción de libros extranjeros dictándose numerosas Resoluciones, tales como la R. R. de 24 de febrero de 1791 o la Real Orden de 15 de julio de 1792, disponiendo que la censura de libros sobre revoluciones o nueva Constitución de

---

(«Inventario de la Biblioteca de Joseph Climent. Aproximación bibliométrica al pensamiento crítico-reformista del siglo XVIII», en *Rev. de Historia Contemporánea* 3 (1982) nota 1.)

(8) *Carta Pastoral del Ilmo. Sr. don Francisco Armañá, Arzobispo de Tarragona, con motivo de la actual guerra con Francia.* En Oficina Benito Cano. Madrid, 1793, p. 2.

(9) *Carta Pastoral que el Ilmo. Sr. don Gerónimo Castillón y Salas, Obispo de Tarragona, escribía al clero y demás fieles de su diócesis en el año 1817.* En la Imprenta de Francisco Magallón, Zaragoza, 1817, pp. 15 y 110.

(10) Eguizábal, José Eugenio de, *Apuntes para una historia de la legislación española sobre Imprenta,* Madrid, 1897, pp. 20 y ss.

Francia, corresponde al Ministerio de Estado, y la escritas en francés, al Comisionado del Gobernador del Consejo (11). La Real Orden de 14 de octubre de 1792 va a descentralizar la censura de libros extranjeros colocando en los Registros de Aduanas «dos Revisores, uno Real y otro, Comisario de la Inquisición», correspondiendo al primero el reconocimiento de las obras y su listado, y al segundo, la incautación de los prohibidos según los Indices y Expurgatorios (12)

No fue menor la cautela tomada respecto a los «papeles periódicos»; sirva a título de ejemplo, el auto del Consejo del 12 de abril de 1791 por el que se ordena la suspensión de todos los periódicos, a excepción de «La Gaceta» y el «Diario de Noticias de Madrid».

Paralela a la censura gubernamental, en concordancia a veces, y en antítesis otras, actúa quizá con mayor virulencia la *Censura eclesial,* que dispone del órgano supremo del Santo Oficio, «Tribunal de la Inquisición», organizado en Tribunales provinciales (13), Tribunal de Corte y Consejo Supremo. El examen riguroso de la obra por los Calificadores concluye en una de estas tres vías: nihil obstat o imprimatur, condenada «in totum» o expurguetur, que expresan los edictos en las iglesias y recogidas a su vez en los Indices, que no hay que identificar, necesariamente, con el «Index» pontificio (14).

El primer Indice en el siglo XVIII lleva fecha de 1707, siendo sus principales autores Diego Sarmiento y Vidal Marín, Inquisidor y Obispo, respectivamente; el segundo –notable por el affaire de la obra del Cardenal Noris– se debe al Obispo-Inquisidor Francisco Pérez de Prado y Cuesta, y se data en 1747; el tercero, de 1790, lo firma Agustín Rubin de Celis, Obispo de Jaén (15). Hacia finales del siglo (1795), sin embargo, la paz del Tratado de Basilea entre España y Francia conlleva cierta apertura y permisividad en la entrada de libros franceses; aunque habrá que recordar la Real Orden de 9 de enero de 1801 que ordena a los Obispos, Audiencias, Cancillerías y Universidades la vigilancia de doctrinas jansenistas, o el Real Decreto de 11 de abril de 1805 y la Cédula del Consejo por la que se crea la figura del juez Especial de Imprenta, sustituyendo a los Censores.

1.2. *Conocimiento, vías y conductos de penetración*

Tanto la censura gubernativa (Consejo de Castilla) con sus Catálogos, como la

---

(15) Para los «Indices» españoles de 1551 a 1878 véase: Sierra Corella, *La censura en España...*, pp. 217-303. *Novissimus librorum prohibitorum et expurgandorum Index pro catholicis Hispaniarum regnis Philippi V reg. cath.,* anno 1707, 2 t., 791 y 324 pp. *Index librorum prohibitorum ac expurgandorum novissimus pro universis Hispaniarum regnis Ferdinandi VI Catholici...* Matriti, anno Dei MDCCXLVII, 2 t. in. fol, etc.

(11) Véase *Nov. Recop.,* Ley XIII, tít. XVIII, Lib. VIII.

(12) *Nov. Recop.*, Ley XIV, tít. XVIII, Lib. VIII.

(13) Tribunales provinciales existían en Sevilla, Córdoba, Jaén, Granada, Huesca, Llerena, Valencia, Mallorca, Barcelona, Zaragoza, Cuenca, Toledo, Valladolid, Logroño y Santiago de Compostela.

(14) Indices Pontificios: *Index librorum prohibitorum Sanctissimi Domini nostri Benedicti XIV Pontificis Maximi jussu editus,* Romae, MDCCXLIV. *Index Librorum prohibitorum Sanctissimi Domini nostri Pii sextii Pontificis Maximi jussu editus,* Romae, MDCCLXXXVL. *Index librorum prohibitorum Sanctissimi Domini nostri Gregorii XVI P. M. jussu editus,* Romae, MDCCCLVI. *Index librorum prohibitorum Leonis XIII, sum. pon. auctoritate,* Romae, MCMIV.

eclesial (Santo Oficio) con sus Indices, ponen fuera de toda duda la introducción en nuestro país de obras extranjeras en la época que nos ocupa.

Cualquier lector medianamente culto de mediados del siglo XVIII puede disponer de las *Memorias Literarias de París* (1751) de Ignacio de Luzán, especie de breviario de Literatura contemporánea francesa; de la *Década Epistolar sobre el estado de las letras en Francia* (1781) del Duque de Almodóvar, donde se pasa revista a los principales enciclopedistas (Voltaire, Rousseau, Bayle, La Mettrié, Marqués de Argens, Helvetius, Montesquieu, D'Alembert, Condorcet, Condillac, ...) (16); del *Origen, progreso y estado actual de toda literatura* (1784-1806) del abate Juan Andrés, con manifiesta admiración por Locke, Montesquieu, Condillac, Rousseau, Voltaire y D'Alembert (17); o del *Correo General, Histórico, Literario y Económico* (1763) de Mariano Nipho, en el que se contiene, como reza su título, «memorias útiles sobre las ciencias, agricultura, artes y comercio de Francia, Holanda, Alemania, Italia y demás reinos y provincias europeas que saben sacar su felicidad de una prudente y bien dirigida economía pública...» (18).

La nómina podría alargarse: Feijoo, para el conocimiento-refutación de Rousseau *(Cartas Eruditas* IV, Carta 18); López Núñez de Peralveja, para Condillac *(Lecciones preliminares del curso de los estudios,* 1786); Carlos Martínez de Irujo, para Condorcet *(Compendio de la obra inglesa intitulada Riqueza de las naciones,* 1792), etc.

La historiografía contemporánea –Sarrailh, Herr, Deforneaux, Merimée, Spell,...– (19) ha evidenciado, de otro lado, el conocimiento directo, por parte de los Ilustrados, de la *Encyclopédie* y sus colaboradores. Cuenta Mayans, en testimonio de Mestre (20), amén de la *Encyclopédie,* con las obras de Voltaire en la edición de Cramer (1757); el *Espíritu de las Leyes, Las Cartas Persas* y *Mélanges de Littérature, histoire, philosophie* de D'Alembert, Meléndez Valdes leyó de 1777 a 1780, según Demerson (21), a Condillac, Locke, Rousseau, Heinnecio, Hume, Leibniz, Marmontel, Montesquieu, Pope, Roberston, Vattel, Voltaire, ...; Olavide incluye en su biblioteca –que trae de París en 29 cajas– obras de Bayle, Locke, Pope, Montesquieu, Voltaire, Marqués de Argens, Diderot, Rousseau, Enciclopedia, ... (22); Jovellanos cita en sus escritos obras de D'Alembert *(Eleménts de Philosophie),* Condillac *(Cours d'étu-*

---

(16) Duque de Almodóvar (Francisco María de Silva), *Década epistolar sobre el estado de las letras en Francia,* Antonio Sancha, Madrid, 1781 (Cartas 6 y 7).

(17) Andrés Abate, Juan, *Origen, progresos y estado actual de toda la literatura, traduc. de Carlos Andrés...* Madrid, 1784-1806, 10 vols. (Tomos V y II).

(18) *Correo General, Histórico, Literario y Económico...* Por Francisco Mariano Nipho y Cagigat. Imprenta de Gabriel Ramírez, Madrid, 1763.

(19) Sarrailh, J., *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII,* Ed. F.C.E., 2.º ed. Madrid, 1979. Herr, R., *España y la revolución del siglo XVIII,* Ed. Aguilar, Madrid, 1971. Deforneaux, M., *Inquisición y censura de libros en la España del siglo XVIII,* Taurus, Madrid, 1983. Merimee, P., *L'influence française en Espagne au XVIIIe siècle* (Les Belles Lettres) (1936). Spell, J. R., *Rousseau in the Spanish world before 1833.* The University of Texas Press, Austin, 1938.

(20) Mestre, A., «Inquisición y corriente ilustradas», en *Historia de la Inquisición en España y América* (BAC, Madrid, 1984) I, pp 12-52.

(21) Demerson, G., *Don Juan Meléndez Valdés y su tiempo (1754-1817),* Madrid, 1791, 2 vols.

(22) Deforneaux, M., *Pablo de Olavide au l'Afrancesado (1725-1803).* Presses Universitaires de France, París, 1959.

de), Condorcet *(Bibliotèque de lhome public),* Fleuri *(Catecismo histórico),* Mirabeau *(El amigo de los hombres),* Rousseau *(Confesiones, Cartas, El Emilio),* Voltaire *(Henriada, Edipe, Xaira), La Encyclopédie* (23); el propio Obispo Climent puede leer en su biblioteca particular a Condillac *(Obras,* París, 1718), Lis Verney *(Verdadero método,* Valencia, 1746), Rousseau *(Obras,* Amsterdam, 1761), *L'Ami des Hommes* (1759), *Historia de Luis XIV, rey de Francia...* (24).

Y si tal sucede, a nivel privado, a pesar de la vigilancia de la censura gubernativa y sobre todo de la eclesial, no ha de sorprender la existencia de tales obras en las bibliotecas de las Sociedades Económicas y Juntas de Comercio, muchas de las cuales cuentan con licencia para su adquisición.

La correspondencia epistolar entre nuestros Ilustrados y los extranjeros –falta de estudios en profundidad– ha de abrir, sin duda, nuevos itinerarios. Está documentada la correspondencia de Voltaire con Aranda, Olavide, Mayans y Marqués de Miranda; de Rousseau con M. Ignacio de Altuna, Carrión, Fagoaga y Duque de Alba; de D'Alembert con el Duque de Villahermosa; de Mayans con Pluer y Schomberg... (25).

No ofrece menos interés, para la penetración de obras extranjeras, la serie de Catálogos de Bibliotecas Privadas, tales como la del P. Sarmiento en la Real Academia de la Historia, la de Olavide estudiada por Deforneaux, la de Floridablanca descrita por Cayetano Alcázar, la del Marqués de la Romana en la Biblioteca Nacional, la de Meléndez Valdés estudiada por Demerson, la de Mallén en Valencia, la de Mayans analizada por Mestre, la de Jovellanos estudiada por Aguilar Piñal, o los Catálogos de las obras impresas por Ibarra, Monforte, editados por Inocencio Lasala.

El conocimiento indirecto de la Ilustración francesa a través de los refutadores católico-conservadores hispanos no es desdeñable, como han puesto de manifiesto Javier Herrero y Antonio Elorza (26).

A su tiempo hablaremos de los traductores; interesa ahora la referencia obligada a libreros y vías de penetración y comercialización del libro «ilustrado». Un breve *Prospectus de la Encyclopédie* «pour souscription» fechado en Yverdom en 1769, que encontramos en la seccción de Varios de la Biblioteca Universitaria de Valencia (27), nos ha proporcionado los libreros de las principales ciudades europeas en Suiza, Holanda, Países Bajos, Inglaterra, Escocia, Irlanda, Alemania e Ita-

---

(23) Jovellanos cita a D'Alembert en *Diarios* (I.E.A., Oviedo, 1953-56) t. II, pp. 351-355-359; a Condillac en *Diarios,* t. I, pp. 372, 386, 529, 451, 485; a Condorcet, en *Diarios,* t. I, p. 535 y t. II, pp. 273, 274, ...; a Fleuri en *Obras,* t. I, p. 259; a Mirabeau en *Obras,* t. L, p. 400; y ss.

(24) Biblioteca del Obispo Climent en Archivo Municipal de Castellón, cotejada por nosotros.

(25) Vid. Cervino, M., «Voltaire y Mayans» en *Sociedad Española de Excursiones,* VIII (1899), 172-175. Spell, J. R., *Rousseau in the Spanish...,* pp. 15-18 y 57-58. Rousseau, J. J., *Oeuvres Completes,* París, 1826, t. II. Correspondence (A. M. Altuna), p. 1364. Para la correspondencia Mayans-Pluer en Biblioteca Municipal de Valencia, Serrano Morales, Caja 37; para la correspondencia Mayans-Schomberg ibídem, caja 35.

(26) Herrero, J., *Los orígenes del pensamiento reaccionario...,* Madrid, 1973. Elorza, Antonio, «Las ideas políticas: Ilustración y anti-Ilustración» en *Historia 16,* Extra VIII-Dic. (1976), 69-86.

(27) *Encyclopédie, ou Dictionaire Universel Raisonné des connoissances Humaines par souscription,* Yverdon, MDCCLXIX, Prospectus, 8 pp.

lia. La nómina es extensa, mas dada su importancia, la reproduciremos a pie de página (28). El mapa de suscripción y venta de la Encyclopédie en Europa queda configurado con la anotada nómina. No figura España en la relación susodicha,

(28)

Nación	*Ciudad*	*Librero*
Alemania	Estrasburgo	Bauer et Köning
Alemania	Francfort	Hermanos Andrae; J. L. Broenner; J. G. Eslinger
Alemania	Gotha	Merreis et Dieterich
Alemania	Leipzig	Sucesores Weidman et Reich
Alemania	Berlín	Voss; J. Jasperd; Hude et Spener
Alemania	Brunswick	Casa de Huérfanos
Alemania	Hannover	Sucesores Foerster et Zimmerman
Alemania	Breslau	W. G. Korn et Meyer
Alemania	Göttingen	Viuda de Van den Hoeck
Alemania	Bremen	Cramer
Alemania	Nüremberg	Felsceker
Alemania	Ulm	Bartolomaei
Alemania	Harzburg	C. H. Stage
Alemania	Viena	Gresner
Alemania	Hamburgo	Bohn; Ve; Isaac Etienne e hijos; Petit e hijos
Alemania	Königsberg	Canter
Alemania	Riga	Harsknoch
Alemania	Copenhague	Heineke y Faber
Alemania	Rostock	Koppe
Alemania	Varsovia	Mizler, Consejero de la Corte
Alemania	Dresde	Walther
Italia	Milán	Casa Galeazzi
Italia	Turín	Hermanos Reycends
Suiza	Yverdon	De Puget
Suiza	Berna	Sociedad Tipográfica
Suiza	Lausana	Grasset et Heubach et cia.
Suiza	Ginebra	H. A. Cosse; Isaac Bardin
Suiza	Neuchâtel	Fauche
Suiza	Zurich	Fuesly
Suiza	Basilea	Imhoss
Holanda y Países Bajos	La Haya	Pierre Gosse: Daniel Pinet
Holanda y Países Bajos	Amsterdam	E. Van Harreveld; Margerus; Ulan; J. Chaguion; J. Schreuder.
Holanda y Países Bajos	Haarlem	J. Bosch
Holanda y Países Bajos	Leydèn	D. Haak, S. J. Luchmans
Holanda y Países Bajos	Rotterdam	H. Berman; D. Vis; R. Van Arrenberg
Holanda y Países Bajos	Dordrecht	Sucesores Van Braam
Holanda y Países Bajos	Leuwarden	Vigerus; Vigeri
Holanda y Países Bajos	Utrecht	Spruyt; A. Van Paddenburg
Holanda y Países Bajos	Deventer	Viuda de Van Wiych
Holanda y Países Bajos	Groninga	Barlinckhoff
Holanda y Países Bajos	Nimega	Van Gor et Hymans
Holanda y Países Bajos	Arnhem	Nyhoff
Holanda y Países Bajos	Zutphen	Van Bulderen
Holanda y Países Bajos	Middelburg	C. Boheemer et H. Sas
Holanda y Países Bajos	Bois-LeDuc (Hertogenbosch)	Pallier

mas ya advierte el «Prospectus», «on pourra souscrire... dans les autres villes de l'Europe chez les principaux Libraires» (29).

Por los estudios de P. J. Guinart y Georges Bonnant (30) conocemos algunos libreros extranjeros que se ubican en España, caso de los Orcels y Barthelemy en Madrid, o los Bonnardiel en Barcelona y Cádiz. Nos consta, asimismo, las frecuentes visitas a las librerías de las principales ciudades españolas de Antoine Boudet, François Grasset y Gabriel Cramer; este último visitará a Mayans en 1749 remitiéndole, en 1751, el *Espíritua de las Leyes* y otras obras. No es infrecuente, de otro lado, la comercialización del libro en España por libreros extranjeros, sobre todo franceses, así como la impresión de manuscritos españoles fuera de nuestras fronteras, librándose de la tasa correspondiente, entre otras cosas. Para atajar tal «abuso» vino el Reglamento –ya aludido– del Juez de Imprentas y Ministro del Consejo de Castilla, don Juan Curiel, de 22 de noviembre de 1752, que en su artículo 13 expresa: «Asimismo ningún librero o tratante en libros ni otra alguna persona puede vender o meter en estos reinos libros ni obras de romance compuestas por los naturales de estos reinos, e impresas fuera de ellos, sin expresa Real licencia, sopena de muerte o pérdida de bienes. Y esta pena de muerte se conmute en cuatro años de presidio y se aumente conforme a la contumacia» (31). El artículo 14 prohíbe, de otro lado, tanto a libreros naturales como extranjeros, la introducción y venta de libros sin que preceda la tasa por el Consejo, al que deben remitir un ejemplar, so pena de la pérdida de libros y multa de 100.000 mrs.

En testimonio del mencionado Paul Guinard, Venecia, Padua y Verona son las principales ciudades europeas que imprimen para nuestro país, dato constatado en la Biblioteca del Obispo Climent. De la primera ciudad se importan 350.000 libros; de Amberes, 200.000; de Lausana, Ginebra, Lyon y París, 100.000; de Avignon, 50.000, e idéntica cantidad de Roma, Milán y Lucca (32). También en Alemania se imprime para España –las tres cuartas partes del total–, sobre todo en

Holanda y Países Bajos	Maestricht	Lantmeeter
Holanda y Países Bajos	Bruselas	Van den Berghe y Viuda de Vasse
Holanda y Países Bajos	Amberes	J. Grangé
Holanda y Países Bajos	Gante	P. Gimblet y hermanos
Holanda y Países Bajos	Brujas	J. Van Praet
Inglaterra	Londres	Backet et De Hondt; Wilson et Knox
Escocia	Edimburgo	Kincaid; Bell; J. Balfour
Irlanda	Dublín	R. Main; William Watson.

(29) *Prospectus*, p. 7.

(30) Guinard, F. J., «Le livre dans la Péninsule Ibérique au XVIIIe siècle. Témoignage d'un libraire français», *Bulletin Hispanique*, LIX, 2 avril-juin (1957), 176-178. Bonnant, Georges «Les librairies du Portugal, au XVIIIe siècle vus à travers leurs relations d'affaires avec leurs fournisseurs de Génove, Laussane et Neuchâtel», *Archivo de Bibliografía Portuguesa*, VI, Coimbra, (1960), 67. Según Bonnant el itinerario de Cramer fue de Lyon, Avignon, Marsella, Toulousse, Burdeos, Bayona, Valladolid, Madrid, Cádiz, Valencia, Zaragoza, Barcelona, Montpellier y Marsella.

(31) A.H.N. Consejos, Lib. 1481 E. *Colecc. de Reales Pragmáticas, Decretos, Cédulas, Provisiones y otros papeles curiosos de los años* 1753-59, fol 117, n.º 14.

(32) «Carta de François Grasset a Malesherbes de 1753» en Guinard, Paul J., *Les livres... op. cit.*, apéndice.

Francfort, Mayence, Colonia y Ausburgo, así como en las ciudades de Lausana y Ginebra, en Suiza; y en español, en Flandes y los Países Bajos.

Por el «Prospectus» de la Encyclopédie anotado, conocemos algunos libreros-impresores exportadores de libros a las principales ciudades españolas (Madrid, Cádiz, Salamanca, Alcalá, Oviedo, Sevilla, Toledo, Zaragoza, Valencia, Alicante y Barcelona): Grasset y Heubach et cia., en Lausana; H. A. Cosse e Isaac Bardin, en Ginebra; Galeazzi, en Milán; los Hermanos Andrae, J. L. Broenner y J. G. Eslinger, en Francfort. Pese a todo, el comercio del libro en España está dominado, en gran parte, por manos francesas. Los centros de distribución se sitúan fundamentalmente, en París y Lyon (aun los procedentes de Alemania), y de aquí a Marsella con la doble posible vía, atlántica o mediterránea, hacia España (País Vasco y Cádiz).

Y al filo de lo expuesto surge un interrogante: ¿qué sucede con los libreros e impresores españoles? Anunciamos con anterioridad la protesta de los mismos ante el «Reglamento Curiel»; nos consta, asimismo, la del librero francés Malesherbes, y sobre todo, la del librero madrileño Francisco Manuel Mena, por la exigencia de listas firmadas de los libros impresos en castellano fuera de España y existentes en las librerías de todo el país. Parece, pues, que la Ley se cumplió pese a las protestas (33).

No podrían competir, ciertamente, nuestros impresores (34) con los europeos, y les era más rentable editar fuera, sobre todo obras cuya temática podría crearles verdaderos quebraderos de cabeza por la doble censura. Tal es así, que algunas Universidades, como la de Valencia, reglamentan su propia imprenta en el Plan de Estudios. Para la impresión de textos se formó la Junta del Ramo de Impresores, compuesta por once catedráticos y el propio rector, con la misión específica de elegir, para su edición, los textos preceptuados en el Plan de 1787. La propia Junta se preocupaba de comprar el papel y convenir el precio de impresión y posterior venta en concierto con impresores y libreros. De 1787 a 1802 imprimieron

---

(33) No era infrecuente la venta de libros en cualquier tienda, incluidas las de comestibles, razón que explica sólo en parte el reducido número de librerías. Anotamos las de Valencia; referiremos, ahora, algunas de Madrid: Manuel Martín, Manuel Barco, Antonio Sanz, Francisco Mena. Conocemos asimismo la Hermandad de Libreros el 13 de junio de 1798: Sebastián Tomás de Arango, Luis Gutiérrez, Antonio del Castillo, Lorenzo Cándamo, Manuel Serrano, José Gómez, Valentín Francés Caballero, José García Lana y Francisco Asensio. A. Paz Meliá *(Papeles de Inquisición,* Madrid, 1947) refiere en el número 1490 los Indices de las siguientes librerías de Madrid en 1816, en su mayoría existentes a mediados del siglo XVIII: Antonio Rosales (Gradas de San Felipe); Raimundo Pardo y Manuel Bueno (ídem); Viuda de Barco López (calle de la Cruz); Diego Zaragoza (Majaderitos Ancha, n.os 8 y 9); María Olalla Quiroga (ídem); Viuda de Quiroga (Carretas n.º 9); Alfonso Pérez; Doctor Manuel Barco (Carretas, n.º 2); Viuda de Ramos (Carrera de San Jerónimo); Jaime Campins; Domingo de Trevilla (Puerta del Sol); Francisco de Castañeda Laborda (calle Mayor); Francisco de Martín; Alejandro Rodríguez; Sebastián Villarreal; José Cuesta; Antonio del Castillo; Gabriel Sánchez; Antonio Hernano; Gregorio Gila; Manuel Raquel; Manuel Martín de la Higuera; José Martínez; Antolín Hurtado; Pablo Villa; Isidro Vidal; Atanasio Dávila.

(34) He aquí los impresores madrileños hacia 1770: Francisco Marín, Joaquín Ibarra, Francisco Mena, Antonio Sanz, Gabriel Ramírez, Andrés Ramírez, Francisco Javier García, Angel Ponte Saez, Manuel Martínez, Andrés Ortega, José Abod, Manuel Ceciaga, Blas Román, Pantaleón Aznar, Manuel Moya, Juana Muñoz, Joseph Doblado, Francisco Nipho, Manuel Lozano, Antonio Muñoz, Miguel Escribano, Juan San Martín (Enciso Recio op. cit., t. II, p. 267).

para la Universidad Ramón Monfort (Benito Monfort), José Orga, José Estevan y Cervera y Salvador Faulí, todos ubicados en la ciudad de Valencia (35).

Según el *Libro Mayor de Ventas Impresas por la Universidad,* ésta tenía concierto con los siguientes libreros: José Orga, Salvador Faulí (impresores-libreros), Joaquín Minguet, Diego Mallén, Vicente Beneito, Juan Carsí Vidal, Manuel Isidoro Cavero, Pedro Juan Mallén y Manuel Barco (de Madrid).

No escaparon las Universidades al control de sus textos por parte de la censura, tanto a la hora de imprimirlos, como a la de su adquisición. Sírvannos dos ejemplos: ordenaba el Plan Blasco de 1787 la enseñanza del Derecho Natural y de Gentes, preceptuando como texto las *Instituciones iuris naturae et gentium* de Juan Bautista Almici. En el Claustro de 24 de marzo de 1788 el catedrático y pavorde de la materia, Jaime Camarasa, hará llegar un escrito acusando a la obra de Almici «de defender expresamente la horrenda y abominable doctrina del Regicidio y Tyranicidio» (36), solicitando la supresión del texto. El Claustro acuerda la recogida para su corrección, logrando incluso el nombramiento de una Comisión encargada de vigilar «las impresiones de todas las obras que se hagan y enseñen en esta Universidad» (37). Los tiros iban dirigidos al Plan de Estudios más progresista de la Universidad española.

En esta línea, se enmarca la flagrante actuación del Obispo Fabián y Fuero, que sin previa consulta al Rector, nombra en enero de 1792 un Comisionado para que recoja los libros prohibidos de la Biblioteca Universitaria; acto que lleva a cabo colocándolos en un armario sellado y lacrado con el sello arzobispal (38). La Carta-Protesta del Rector Blasco al Inquisidor General es todo un alegato regalista en pro de la independencia y libertad universitarias: «El Prelado ha procedido a un hecho violento usurpando facultades que nunca han sido propias de los Obispos sino de la Autoridad Real...; ha atropellado el honor y decoro de aquella Universidad...». Y concluye: «Suplico a V. E. que lo ponga todo en noticia del Rey Nuestro Señor para que tome las providencias que estime convenientes» (39). El asunto fue archivado por acuerdo del Consejo de 6 de junio de 1792, no sin reconocer «que el Reverendo Arzobispo no sólo se ha excedido en el principio, sino en el modo»; obligándole a desdecirse y restituir las licencias al Bibliotecario Mayor y que «en lo sucesivo se abstenga de tomar conocimiento alguno en semejante materia» (40). Y no lo tomó, pues el 9 de enero de 1794 era desterrado.

---

(35) De 1787 a 1802 la Universidad de Valencia editó 51.200 tomos con un valor de impresión de 299.785 r.v. con 16 mrs.; de éstos se vendieron 18.653, es decir, el 36,43 por 100 de los editados. Véase, Esteban León «Textos, Impresores, Correctores y Libreros en la Universidad de Valencia de finales del siglo XVIII (1788-1802)» en *Universidades Españolas y Americanas.* V Centenari del Descobriment d'América. Generalitat Valenciana, Valencia, 1987, pp. 109-125.

(36) Archivo Municipal de Valencia, *Libro de Claustros de los años 1780-1797.* Claustro de 24-III-1788, fol. 271. Sig. 79.

(37) *Ibídem,* fol. 312.

(38) A.H.N. Sec. Inquisición legajo 2327. *Cartas del Arzobispo Fabián y Fuero al Sr. Inquisidor General de 12 de mayo de 1792.*

(39) *Ibídem, Carta del Rector don Vicente Blasco al Inquisidor General de 23 de octubre de 1793.*

(40) *Ibídem, Resolución del Consejo de 6 de junio de 1792.*

1.3. *Obras «menores» de educación*

Nada halagüeño es ciertamente el panorama de la educación primaria en la época ilustrada en España: escasas escuelas municipales y privadas, alguna más de carácter parroquial y episcopal; maestros mal preparados (leer, escribir y contar), peor pagados, y con nula preparación pedagógica. Y todo ello, pese a que las competencias en materia de enseñanza primaria estaban en manos del Consejo de Castilla y de la Administración Municipal.

La legislación al respecto, que no se cumplió, se reduce a los exámenes de maestros y materias instrumentales. La Real Cédula de 16 de noviembre de 1762 ordena la abolición de la tasa de libros a excepción «de aquellos que son de uso indispensable para la instrucción y educación del pueblo» y que determina la resolución de 22 de marzo de 1763 en los siguientes textos: *Catón Cristiano,* del P. Jerónimo Rosales; *Espejo de Cristal fino, Cartillas de Valladolid, Catecismos del P. Astete y Ripalda, Devocionarios del Santo Rosario, Los Via Crucis, Los Preparatorios para la confesión y comunión* y las *Novenas...* (41).

Esta es la situación, pese a los esfuerzos de las Sociedades Económicas, que crean algunas escuelas con manifiesta incidencia práctica (dibujo, hilatura, agricultura...) y aun planifican, supervisan e incentivan las Parroquiales (42).

No faltaron, sin embargo, propuestas de cambio y de remodelación de la educación primaria por parte de algunos «Ilustrados menores», abiertos a las innovaciones europeas.

Es el caso de los Planes de Enseñanza presentados al Consejo, con manifiesto influjo de Locke, Rollin, Rousseau y otros, por González Cañaveras *(Plan de Educación, Suplemento al Plan de Educación)* (43), Torio de la Riva *(Arte de escribir...)* (44), Cabarrús *(Cartas sobre los obstáculos...)* (45); o los de Picornell y Gomila *(Discurso teóri-*

(41) He aquí el programa curricular con sus exigencias en una escuela de mediados del siglo XVIII, según Gabriel Fernández Patiño en su obra *Origen de las sciencias. Arte Nuevo de leer, escrivir y contar...* (Madrid, 1753): 1.º *Cartilla,* letra-sílabas, 2 renglones; 2.º *Catón Cristiano,* 2 ó 3 renglones por Sección, deletrear; 3.º *Espejo de cristal,* media plana; 4.º *Doctrinal del cardenal Belarmino,* 4 renglones y media plana; 5.º *Tratado de ortografía,* puntuación; 6.º Manuscritos, *Compañeros.* Tras el dominio de lo expuesto, la escritura. Del *Catón Cristiano* (Cádiz, 1750) se tiraron en una sola edición 40.000 ejemplares que se vendían a 14 cuartos, y a 15 el *Espejo de Cristal fino* (A. Martín, 1761). Recuérdese el «affaire» de Curiel Ibarra en torno al *Catón.*

(42) Elorza, Antonio, «La formación de los artesanos y la ideología ilustrada» en *Revista de Trabajo,* 24 (1968), p. 30 y ss. Negrin Fajardo, O., «Pedagogía e Ilustración españolas. El ideario educativo de los fundadores de la Sociedad Económica Matritense de los Amigos del País», en *Anales del Instituto de Estudios Madrileños,* 18 (1981) 367-393.

(43) González Cañaveras, J. A., *Plan de Educación o Exposición de un nuevo método para estudiar las lenguas, Geografía...* Oficina de don Manuel Espinosa de los Monteros, Madrid, 1767, 8.º, 7 h + VI, 74 p. *Suplemento al Plan de Educación,* Madrid, 1782, 8.º 3h, 34 p.

(44) Torio de la Riva, T., *Arte de escribir por reglas y con muestras según la doctrina de los mejores autores antiguos, modernos, extranjeros y nacionales...* Imprenta de la Viuda de Joaquín Ibarra, Madrid, 1798, XXVIII + 418 p.

(45) Cabarrús, Francisco de, *Elogio de Carlos III, Rey de España y de las Indias.* Antonio Sancha, Madrid, 1789, 48 p. *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública... al señor don Gaspar de Jovellanos y precedidas de otras al Príncipe de la Paz,* Imp. de don Pedro el Real, Vitoria, 1808, 4.º, 152 p.

co-práctico sobre la educación...) (46); o los más tardíos de Francisco Xavier de Aspiroz *(Instrucción para la enseñanza en las escuelas de Primeras Letras)* (47), de José Narganes de Posada, seguidor de Destutt de Tracy *(Tres Cartas sobre los vicios de la instrucción en España)* (48), de Simón Gómez Piñeyra *(Sistema de educación...)* (49) en línea de Locke (estas dos últimas estudiadas por J. Ruiz Berrio y Alfonso Capitán, respectivamente), o de Francisco de P. González de Cándamo *(Memorias sobre la influencia de la instrucción púbica en la prosperidad de los estados,* condenada por la Inquisición en 1819).

No escasearon tampoco traducciones extranjeras en torno a la Enseñanza Primaria, la educación y su reforma.

Martín de Valle traduce libremente a Fenelón *(Escuela de Mujeres y Educación de las niñas,* Madrid, 1770), y Joaquín Moles Arroyín *(Educación y Estudio de los niños y niñas y jóvenes,* Madrid, 1781); Tomás de Iriarte vertirá a Campe *(El nuevo Robinson,* Madrid, 1770); Josefa Amor y Borbón hace lo propio con Francisco Griselini *(Discurso sobre el problema de si corresponde a los párrocos y curas de aldea instruir a los labradores,* Zaragoza, s.a.); Pedro Ballerini *(Método de estudiar,* Madrid, 1767) es conocido en la versión de Fr. Fulgencio Pumarino; Juan Bautista Muñoz impugnará al polémico Cesáreo Pozzi *(Juicio del Tratado de Educación,* Madrid, 1778); Jaime Abreu traduce del francés *Proyecto sobre educación pública* Madrid, 1767), con evidentes influencias de Locke y Rousseau; José Antonio Porcel vierte el *Tratado de Educación Pública* (Madrid, 1766) de Guiton de Morveau; y Fray Juan Interian de Ayala, el *Catecismo Histórico* de Fleuri (Madrid, 1776); Mariano Nipho propugna –como medio de reforma– planes de estudio franceses en su «Diario extranjero» (diciembre de 1762), como el de M. Colomb *(Plan raisoné d'education publique pour cequi regarde la parti des études,* Avignon, 1762) o el *Plan metódico de los conocimientos humanos* que traduce, así como los sistemas pedagógicos del Barón de Bielfeld, deducidos de sus *Instituciones Políticas.*

---

(46) Picornell y Gomila, J., *Examen público catequístico, histórico y geográfico a que espone D. ... a su hijo Juan Antonio Picornell y Obispo, de edad de 3 años, 6 meses y 24 días, en un general que franqueará la Universidad de Salamanca el domingo 3 de abril de 1785.* Imp. de Alfonso López, Madrid, 1785, 4.° *Discurso teórico-práctico sobre la educación de la infancia, dirigido a los padres de familia.* Andrés García Rico, Salamanca, 8.°, XVI + 144 p. *Discurso sobre los mejores medios de escitar y fomentar el patriotismo en una monarquía...* Imp. de Aznar, Madrid, 1790, 4.° 35 p.

(47) Aspiroz, Francisco Xavier de, *Instrucción para la enseñanza de las Escuelas de Primeras Letras en los pueblos, formada por el Intendente General del Exército D. ... y aprobada por el Supremo Consejo de Castilla en Real Orden de 22 de agosto de 1792.* Benito Monfort, Valencia, 1807, 9 pp. Plan bastante moderno, propone para la lectura: el *Catón Cristiano,* la *Cartilla de Valladolid,* los *Catecismos* de Pedro Vives, Fleuri, Miguel Copín y Pintón, *Fábulas* de Samaniego. En la escritura, T. Torio de la Riva; en aritmética, Benito Bails; en gramática, la de la R. A. Española y su Ortografía. Se detiene luego en los consejos a los curas y padres, premios, accesorios de las clases, obligaciones de los maestros y reglas que deben observarse (Biblioteca Municipal de Valencia).

(48) Narganes de Posada, Manuel José, *Tres cartas sobre los vicios de la Instrucción Pública en España y proyecto de un Plan para su reforma.* Imp. Real, Madrid, 1809, 148 pp. (Cfr. Ruiz Berrio, J., «El Plan de Reforma Educativa de un afrancesado: el de Manuel José Narganes de Posada» en *Revista interuniversitaria Historia de la Educación,* 2 (1983), 7-18.)

(49) Gómez de Piñeyra, Simón, *Sistema de Educación: obra de primera necesidad para los padres de familia...* por ... Imp. de Estevan, Valencia, 1813. (Cfr. Capitán Alfonso. «El 'sistema de educación de Gómez de Piñeyra', una muestra de la presencia lockeana en la pedagogía española de principios del siglo XIX» en *Revista interuniversitaria Historia de la Educación,* 2, 1983, 19-25.)

A pesar de que lo expuesto es una muestra incompleta, la realidad educativa primaria desconoció, en la práctica, tales propuestas de reforma, si exceptuamos, en parte, las Escuelas escolapias, y sobre todo, la prestigiosa actividad educativa del Instituto Militar Pestalozziano, plasmada en su *Reglamento de 10 de octubre de 1806* (50). Por vez primera, el Estado crea, planifica y financia un centro de enseñanza con un método y unos textos reconocidos en Europa. Sin duda, un precedente manifiesto ilustrado en la configuración del sistema educativo liberal-burgués (51). Y no ha de sorprender tal aseveración, si se tiene en cuenta que en su Junta de Literatos –Antigua Comisión de Observadores– figuran Francisco Amorós, Juan de Andújar, José Miguel Alea, Joaquín Franco, Magín Ferrer, Melchor Andrio, Felipe Bauzá e Isidoro Antillón.

Mención exigen, aunque sea mínima, las experiencias de la enseñanza mutua llevadas a cabo por José Anduaga en 1870 en los Reales Sitios de San Ildefonso y puestas de manifiesto en su obra *Arte de escribir por reglas y sin muestras* (Madrid, 1781) (52). Mas como apuntamos, también en este caso las excepciones confirman la regla.

1.4. *Las «obras mayores» de educación*

Vana pretensión sería, por nuestra parte, y aun improcedente, el intento de análisis y exposición de la doctrina pedagógica de las «obras mayores» de educación extranjera y su incidencia en España en el marco y espacio de un artículo. Es por ello, que nos limitaremos a la breve exposición de las coordenadas básicas de su influjo en nuestro país, y en lo posible, a sus circunstancias. La nómina, que evidentemente, podría ser mayor, queda reducida a Locke, Rousseau, Condillac, Condorcet y Luis Verney, aun no faltando referencias a otros autores y obras.

Es **John Locke** (1632-1704) el autor más conocido y de mayor influjo en la Europa del XVIII junto con Rousseau. Dos obras publicadas en el transcurso de tres años (1690-1693), *Essay on the human knowledge (Ensayo sobre el entendimiento humano)* y *Some Thoughts concerning Education (Algunos pensamientos sobre educación),* le hicieron merecedor de tal honor. La primera sirve de base y aun complementa a la segunda: si el hombre es un página en blanco, mas con capacidad de recibir todas las impresiones transmitidas por los sentidos, todo el saber, toda la moral y toda la

---

(50) En Luzuriaga, Lorenzo, *Documentos para la Historia Escolar de España, Junta para Ampliación de Estudios,* Madrid, 1916, 2 vols., t. II, pp. 39-40. (Cfr. Chavanes, D. Alex, *Exposición del método elemental de Enrique Pestalozzi...* Madrid, 1807.)

(51) Véase, Sureda García, B., *Del Pestalozzianismo al movimiento normalista. Los métodos educativos en el tránsito del Antiguo al Nuevo Régimen en España.* Barcelona, 1982, 2 t. (Tesis doctoral inédita, que supera en algunos aspectos a las clásicas obras de Heinrich Morf, *Pestalozzi in Spanien,* Wintertur, 1876; y Rufino Blanco, *Pestalozzi, su vida y sus obras. Pestalozzi en España,* Imp. de la Rev. de Arch. Madrid, 1909.)

(52) Véase Galino, Mª. Angeles, «Nuevas fuentes para la Historia de la Educación Española en el siglo XVIII» en *Evolución histórica de la educación en los tiempos modernos,* C.S.I.C. Madrid, 1950, pp. 191-278. Será Anduaga director de la Academia de Primera Educación, creada por la Real Orden de 25-XI-1791, en la que colaboraron figuras tan prestigiosas como Juan Rubio, F. Zazo de Lares, Vicente Naharro, Ignacio Sancha, Plácido Huarte, José Cándamo y otros.

pedagogía tienen su base en la experiencia sensorial y en la reflexión individual; de manera que, si toda adquisición de conocimiento nos viene «ab externo», nada más importante que rellenar bien esa «tabula rasa», nada más notorio que la pedagogía. Para el desarrollo de esta última idea, escribirá Locke la segunda obra, en la que analiza con sencillez y sentido común la educación física (endurecimiento), la educación moral (honor como disciplina moral), la educación intelectual (formación del hombre práctico)...

Expresamos con anterioridad el influjo de Locke en los Planes presentados al Consejo y en otros autores hispanos; Rodríguez Aranda ha expuesto «La influencia en España de las ideas pedagógicas de John Locke» (53) reduciéndola, no sin acierto, mas con desigual tratamiento, a Jovellanos *(Tratado Teórico-Práctico de la enseñanza,* 1802), a Montegón *(Eusebio,* 1786-88, 4 vols.), a Josefa Amor y Borbón *(Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres,* 1790), a Hervás y Panduro *(Historia de la vida del hombre,* 1789-1799, 7 vols.).

Sin insistir en el tema, nos permitiremos, sin embargo, algunas precisiones. No observa Rodríguez Aranda («La influencia...», p. 323) ninguna relación entre el *Verdadero método...* y los *Pensamientos sobre educación.* Habrá que recordar de nuevo el dualismo unitario del *Ensayo sobre el entendimiento* y los *Pensamientos sobre educación*; así y todo, pueden anotarse coincidencias como: necesidad del cultivo de la lengua materna, de las lenguas vivas (francés e italiano) y del sano practicismo. La *Lógica* de Verney, que servirá de texto en la Universidad de Valencia, así como las Cartas VIII-IX del *Verdadero Método* están impregnadas del más fino agnosticismo lockiano (54).

Que Locke fuese el breviario de formación intelectual de gran parte de nuestros Ilustrados –Valdés, Olavide, Jovellanos– parece que no ofrece dudas. Anotar el influjo de las ideas lockianas en los Planes de Estudio escritos por Jovellanos ostenta quizá mayor importancia, dado que es el asturiano hombre-puente entre la Ilustración y el Liberalismo, y de algún modo, modelo o paradigma de los Planes de Estudio decimonónicos juntamente con Quintana. La concepción de la enseñanza como formación, la necesidad de la educación física y su organización escolar, la utilidad de los idiomas modernos, la atención a las diferencias individuales, erradicación de castigos, la utilización de la lengua materna en la enseñanza, son notas heredadas de Locke, que plasmará, sobre todo, en su *Memoria sobre la educación pública* o *Tratado teórico-práctico de la enseñanza.*

Jovellanos, al igual que Rousseau y Helvetius y la mayoría de los enciclopedistas, alimenta su espíritu en las obras de Locke. El *Some Thoughts concerning Education* se vertió al castellano en 1797 a través *De l'education des enfants,* traducción de Pierre Coste en 1711, con el título *La Educación de los niños* (55). *El Ensayo sobre el*

(53) En *Revista Española de Pedagogía,* julio-septiembre (1954) 321-327.

(54) Véase para este asunto Esteban, L., «O seculo das Luzes y la Ilustración Valenciana», *Saitabi,* 24 (1977) 13-30.

(55) Traducción del francés por M. Coste y de éste al castellano por F.A.C.P. (Madrid, 1977), 2 vols. 8.º; hay otras ediciones: M. Alvarez, Madrid, 1817, 2 vols., 16.º; Burdeos, Lavalle, 1825, 2 vols., 16.º con la versión correcta del título original: *Pensamientos acerca de la educación,* traducción y notas de Domingo Barnés, La Lectura, Madrid, 1911.

entendimiento fue condenado, en versión inglesa *(An essay concerning humane understanding)* por Breve de Clemente XII de 19 de junio de 1734, en versión francesa *(Essai philosophique sur l'entendement human,* traducción de Coste, Amsterdam, 1764) en 1805 y la traducción española (Madrid, 1797) en 1804 (56).

Más adelante, seguiremos insistiendo en el influjo de Locke.

La publicación de la Encyclopédie (1745-1772), más importante por la polémica suscitada entre partidarios y adversarios que por la obra en sí, logró, sin pretenderlo, aunar a los «philosophes» y sus colaboradores en un objetivo común: ilustrar a toda la clase social poniendo a su alcance toda serie de conocimientos en torno a las ciencias, artes y oficios de forma sencilla y comprensible. Las demás propugnaciones enciclopedistas vendrán por añadidura favorecidas por la polémica, y aún hay quien afirma que en la *Encyclopédie* reside la base de la Revolución Francesa.

El *Discours preliminaire* de D'Alembert anuncia y resume, en algún sentido, las ideas «base» de la obra: la religión queda reducida a simple funcón social; la moral es una dura deducción de la sociedad; la política y la economía de tendencia liberal; razón, tolerancia, frente a fanatismo y revelación; secularización, en definitiva, de la ciencia y de la vida toda en aras de la razón práctica y libertad de pensamiento. He aquí el programa, de enorme influjo transformador de la mentalidad y de la conciencia europeas del siglo XVIII, que ha sustituido la *Suma* por la *Enciclopedia* y el *Dictionaire Philosophique.*

Bajo el punto de vista pedagógico, la *Encyclopédie* es paupérrima. Dumersais redactará el artículo «Education», en el que nada aporta. Más notorias son para la educación las ideas subyacentes en la Enciclopedia: procurar que los conocimientos y estudios partan siempre de lo concreto; preparar el itinierario hacia una educación científica, utilitaria y positivista, frente a la educación formalista... Diderot (Plan de una Universidad Rusa), Condillac, Condorcet, Helvetius, y en algún aspecto Rousseau, lo explicitarán en sus obras sobre educación.

El «affaire» en torno a la *Encyclopédie* en nuestro país ha sido historiado por Sarrailh, Herr, Deforneaux (57) y otros.

Consta que en 1756 habían penetrado los cinco primeros tomos publicados de la *Encyclopédie.* La polémica suscitada por Masson con su artículo «España» en la *Encyclopédie* hará vibrar las plumas de Cabanilles, Forner y Deninna, con la consiguiente inconsciente propaganda de la misma. Anunciamos, anteriormente, los ilustrados que contaron con ella, su difusión por Europa, así como las Sociedades Económicas que la ficharon en sus bibliotecas. No faltaron tampoco los intentos de traducción de los dos primeros tomos por Gregorio Sanz y Chanos, editados en 1578 por Sancha. Diversas y consecutivas condenas sufrirá la *Encyclopédie:* París, 1752; París, Roma y Madrid, 1759.

---

(56) Por «proposiciones erróneas, temerarias, heréticas... contrarias y perniciosas a toda buena educación y enseñanza respectiva...» En A.H.N. de Madrid existe una Censura de 1736.

(57) Sarrailh, J., *La España ilustrada... op. cit.*, p. 188 y ss. Herr, R., *España y la Revolución del siglo XVIII..., op. cit.*, pp. 122-184 y 290-291. Deforneaux, M., *Inquisición y Censura..., op. cit.*, p. 197 y ss.

Uno de sus colaboradores, **Juan Jacobo Rousseau**, romperá con los enciclopedistas, en actitud antirracionalista y romántica, como símbolo de reacción sentimental y satisfacción de la sensibilidad a juego con la tradición de la pequeña burguesía. En 1762 editó en Amsterdam *Del contrato social o De los principios del derecho* (VIII + 324 pp. en 8.º) en el que plantea la conciliación de la libertad individual y las exigencias de un Estado organizado; la respuesta del pacto a través de «volonté generale» conduce, necesariamente, a la soberanía popular, a la vez que al rechazo del despotismo absoluto. El programa político *Del contrato* influirá en los hombres de la Revolución y Robespierre intenta implantarlo en la etapa más radical de la Revolución Francesa. Roma lo condenará tardíamente (1776).

En mayo de este mismo año aparece en La Haya (4 vols. 8.º) *El Emilio o De la educación*. Partiendo su autor de la idea lockiana de que la salud física, intelectual y moral y aun la actitud para la felicidad pueden inculcarse; que el hombre es bueno, mas la sociedad lo corrompe, redacta *El Emilio* como un breviario del naturalismo. La educación negativa (dejar hacer) y la educación progresiva (atenta vigilancia) son los ejes de su sistema educativo (58). En contacto con la naturaleza y en plena libertad va Emilio adquiriendo su personalidad, a la vez que la configura siguiendo los períodos de la vida –lactancia, infancia, adolescencia, mocedad, virilidad– a través de la educación corporal y sensorial (lib. I y II), de la educación del espíritu (lib. III), de la educación del corazón y de la razón (lib. IV) y de la educación de la virtud y libertad moral (lib. V)...

Alguien ha querido ver en *El Emilio* una transposición antitética o vaciado de la obra de Malebranche *XIIIe. Eclaircissement de la Recherché de la vérité sur les medicins et directeurs*, con la que Rousseau contaba –en testimonio personal– en su biblioteca. «El hombre, expresa Malebranche, no tiene necesidad, ni de director, ni de médico para conservar su espíritu y su cuerpo en estado perfecto.» El individuo debe liberarse de la autoridad y no depender sino de sí mismo y de sus sentidos. He aquí el programa de *El Emilio* que Rousseau elevará a categoría de sistema, contraviniendo la tradición pedagógica del catolicismo. Al «estado de gracia» (hombre caído pero redimido) opone el «estado de naturaleza»; al «estado de pecado», el «estado de perversión» de la sociedad corrompida (por su educación y costumbres).

Sea como fuere, *El Emilio* suscitó gran revuelo y Madrid lo condenará, con mayor prontitud que el *Contrato* (1766), en 1764 «por contener proposiciones respectivas heréticas, erróneas, impías y escandalosas que inducen al deísmo y naturalismo, con desprecio de la religión»; Roma y París lo habían efectuado dos años antes (59).

---

(58) Rousseau, J. J., *El contrato social o principios del Derecho político*, Londres, 1799, 8.º, XVI + 432 p. *Emilio o la educación*, por... trad. por J. Marchena, Imp. de Pedro Beaume, Burdeos, 1817, 3 vols. 8.º I, 2h. + 300 pp.; II, 2h + 444 pp.; III, 2h. + 288 pp.

(59) «Rousseau Mr. J. J. Por decreto del Tribunal ya antes publicado (1756), se prohibió una Disertación en lengua francesa cuyo título es: *Disertation sur le origine de l'inegalites des hommes*, escrita por Mr. J. J. Rousseau, y contando con que se han traducido y leen en estos Reynos otras obras del mismo Autor, como son *Letres de deux amans habitans d'una petite Ville au pied des Alpes*, en 5 o mas tomos; *Emile ou de la Education*, en quatro. Se prohíben todas por contener proposiciones respective hereticas, sapientes he-

La rápida condenación de *El Emilio* en nuestro país supone su conocimiento y difusión. Las informaciones recibidas a través de la refutación del *Discours sur les sciences de Feijoo,* de las reseñas periodísticas de *El Mercurio* (1751 y 1762), de *El Journal de Trevoux* (1762), de *El Pensador matritense* y otros, evidencian lo anotado. La presencia de Rousseau en la obra y pensamiento de nuestros Ilustrados no necesita ser analizada, ni expuesta, por confirmada. Todavía en 1817 se efectúan expedientes de reconocimiento «de cinco tomos de *El Emilio* de Rousseau a Vicente Ramón Richart, preso en la cárcel de la Corte», así como a la Librería de don Estanislao de Lugo, según consta en el Archivo Histórico Nacional y refiere A. Paz y Meliá (60).

Y el 12 de octubre de 1823, el Deán y el Cabildo de la Santa Iglesia de Toledo siguen condenando en su Lista de Libros Prohibidos «*El Contrato Social* y *El Emilio,* de J. J. Rousseau, traducidos al castellano por don J. Marchena y publicados en Madrid» (61).

Tardíamente, sin embargo, se vertirá a nuestro idioma el *Emile* por el abate Marchena (Burdeos 1817, 3 vols. 8.°, I, 2h. + 300 pp.; II, 2h. + 444pp.; III, 2h. + 288 pp.), no así el *Contrato Social,* que se traduce en Londres en 1799 (8.°, XVI + 432 pp.) (62).

Mas desde la perspectiva de la educación, interesa resaltar el influjo de Rousseau en dos pedagogos «de talla» diversa: Pedro Montegón y Enrique Pestalozzi. El primero lo dejará sentir en su *Eusebio,* joven náufrago que recogido en Filadelfia, es educado por un cuáquero humanista con ribetes de estoicismo; el segundo, en el espíritu y tendencias de su teoría y acción educativa en general, puestas de manifiesto en sus principales obras.

Montegón (63), en la defensa escrita que efectúa a la *Censura del Eusebio,* explicita el sistema de educación seguido en su formación: «de cuyo sistema de educación la máxima principal consiste en colocar a su discípulo en circunstancias de adquirir prácticamente aquellas virtudes más arduas que eran objeto de la lección del día procediendo en esto conforme a la razón, a la experiencia y aquello del

---

resim, erroneas, impias, escandalosas, que inducen a Deismo, y materialismo con desprecio de la Religión. Y recelando que de el mismo autor se haian introducido tal vez, o se introduzcan en adelante algunas otras obras; desde ahora las declaramos todas prohibidas como de Autor herege que esparce y siembra errores, opuesto a la Religión, a las buenas costumbres, y al gobierno civil, y justa obediencia debida a los legítimos Soberanos, y Superiores. Declarando que esta prohibición se extiende aun a todos aquellos que tuviesen licencia de leer libros prohibidos. En edicto de 11 de abril de 1764, n.° 7.» (AHN Inquisición, libro 1319, p. 235).

(60) Paz y Meliá, A., *Papeles de Inquisición...*, números 1345 y 1486. Los ejemplos podrían multiplicarse.

(61) *Lista de libros prohibidos por el Deán y Cabildo de la Santa Iglesia de Toledo, Sede vacante, en el edicto de 12 de octubre de 1823.*

(62) *El Discurso sobre el restablecimiento de las Ciencias y las Artes* se traduce por Everardo de Velarde (París, 1910, pp. 1-35, inserto en el Contrato social); el *Discurso sobre el origen y fundamento de las desigualdades,* en 1803 (Charleston, XXIII + 192 pp.); *Julia o la nueva Heloísa* (en Bayona, 1814); el *Emilio* seguirá editándose (en Burdeos, 1821, 1822, 1827; París, 1824, 1896, 1900; Madrid, 1821, 1855, 1879, 1910; Barcelona, 1920; Avila, s.a.).

(63) García-Sáez, Santiago, *Montegón, un prerromántico de la Ilustración,* Alicante, 1974.

apóstol 'virus infirmitate perficitur', la virtud se acrisola en los apuros» (64). Distintas censuras sufrió el *Eusebio* hasta su prohibición en 1799 (65), y ello, por apartarlo de «toda idea de religión con mayor afectación que el impío Rousseau en su detestable *Emilio* a quien imita». De efímera cabe calificar la influencia educativa del *Eusebio* en el ámbito pedagógico hispano, no así en la literatura romántica y sentimental.

No sucede tal con el influjo roussoniano en la obra pedagógica pestalozziana, con presencia institucional en España a través del *Instituto Militar Pestalozziano*, de cuya creación y sentido educador hablamos ya con anterioridad. Los textos pedagógicos de Pestalozzi sirvieron de base en el Instituto, así como los procedimientos de enseñanza impregnados en las propugnaciones generales de *El Emilio*.

A pesar de todo, no puede hablarse de una influencia manifiesta en los sistemas educativos españoles, ni determinante en el pestalozziano, aunque sí, de su idealismo naturalista (66).

Las influencias pedagóicas sobre Jovellanos se han exagerado sobremanera; las alusiones del asturiano a la «educación corruptora» en su *Memoria sobre la Instrucción Pública* se quedan a medio camino, distinguiendo entre buena y mala educación. La transposición antológica de retazos de *El Emile* en el *Censor* no deja de ser «vox clamante in deserto» (67). Hasta la introducción de la Escuela Nueva, no puede hablarse de la presencia pedagógica de Rousseau en España.

Discípulo de Locke, el sensista **Etiénne Bonnot de Condillac** (1715-1780), filósofo y psicólogo más que pedagogo, es conocido en España por su obras *La Logique ou les prémiers développements de l'art de penser* (París, 1780) y el *Cours d'étude pour l'instruction du Prince de Parme* (Genéve, 1780, 12 vols.); Bernardo María de la Calzada traduce la primera en 1784 (68), año en que se introduce como texto en la Universidad de Valencia; Basilio Antonio Carsi vierte la segunda en 1813 (69), si bien

---

(64) Archivo Histórico Nacional, Consejo de Castilla, *Impresiones, 55-67. 13 b. Examen analítico de la Censura de N. sobre el «Eusebio» corregido,* obra de don Pedro Montegón.

(65) Helas aquí: 26 de julio de 1790; 30 de octubre de 1794; 13 de junio de 1795; 29 de noviembre de 1796; y mayo de 1798. Tras las censuras y correcciones, se otorgará la correspondiente licencia de impresión del *Eusebio*, siendo la del último tomo el 3 de octubre de 1807 (Imp. Benito García y Cía. Madrid, 1807-1808, 4 vols.). Otras ediciones: A. Babie, París, 1824, 4 vols., 8.º; Antonio Sierra, Barcelona, 1840; Francisco Oliva, Barcelona, 1840-41, 6 vols. 6.º

(66) Pestalozzi, retomando los principios educativos de Rousseau, se separa –completándolo– en su método de la intuición sensible, con sus tres categorías, que explicitará asimismo en tres obras: la palabra *(Manual de las madres)* para denominar las cosas; el número *(La enseñanza intuitiva de las relaciones de los números)* para la formación en el niño de nociones de cantidad; la forma *(La enseñanza intuitiva de las relaciones de las dimensiones)* para la adquisición de las nociones de forma y dimensión. (Cfr. Chavanes, D. A., *Exposición del método...)*

(67) Véase, «Reflexiones sobre educación literaria» en el *Censor*, 1820, EVI, n.º 36.

(68) Condillac, E. B., *La lógica o los primeros elementos del arte de pensar... escrita en francés por... y traducida por Bernardo María de Calzada,* Joaquín Ibarra, Madrid 1784, 8.º, VI-203 pp. Diversas ediciones se hicieron en Madrid, 1788, 1792, 1794, 1887, 1910; Barcelona 1817, 1823, 1827; Burdeos 1825 y París 1824.

(69) Condillac, E. B., *Curso para la instrucción del Príncipe de Parma. Traducido por Basilio Antonio Carsi, B. Roldán y Godinez y J. Gorosarri,* Imp. Carreño, Cádiz, 1813, 4. vols. 8.º Nosotros hemos manejado la edición de Deux-Pont, 1782, 13 vols.: I, La Grammaire, 29 pp., en la que está incluido el Discours preliminaire y el Motif de Leçon Preliminaire; II, Traité de l'Art d'Ecrire, 400 pp.; III, De l'art de Raissoner, 326

López Núñez de Peralveja en 1786 había traducido *Las lecciones preliminares del Curso*. Encierra *La Lógica* la filosofía sensista de Condillac; contiene *El Curso* sus ideas epistemológicas y pedagógicas, envueltas a veces en análisis psicológicos absurdos referidos a edades inapropiadas de la infancia. El arte de hablar (gramática) y el arte de escribir (retórica), el arte de razonar (lógica) y el arte de pensar (filosofía) para el desarrollo y formación de las ideas en el espíritu humano, configuran *El Curso*, fruto de las explicaciones al príncipe Fernando de Parma. Toda la epistemología expuesta por Condillac en *El Cours* puede sintetizarse, quizá, en una frase: «cuando se sabe pensar, se sabe razonar; y nada queda más, para bien hablar y para bien escribir que hablar como se piensa y escribir como se habla»; lo que lleva a Condillac a la afirmación de que toda ciencia se reduce a una lengua bien hecha. *El Curso* era conocido y utilizado ya en 1785 por Pérez y López, profesor de la Universidad de Sevilla, ciudad en la que en 1789 figuraba a la venta en alguna librería; Meléndez Valdés reflexionará sobre él en 1779, según su propia confesión a Jovellanos. En el *Expediente de Calificación* del papel *El Observador* (1788) se citan las doctrinas de Helvecio, Condillac, Hobbes y Espinosa; Santiago Chaix es acusado en 1817 por tomar prestado el *Cours d'étude*; en el Expediente de reconocimiento de los libros del licenciado José María de Ocharán, hallados tras su muerte (1816), figuran las obras de Condillac, según referencia de Paz y Meliá.

Es Jovellanos, sin embargo, el ilustrado español más influido por las ideas de Condillac. En sus *Diarios* (t. I, pp. 372-386) nos demuestra la lectura del *Cours d'étude* en 1794; «las gramáticas generales de Dumersais, de Gibelin, Condillac y de los enciclopedistas, francesa y británica están a la mano», escribe en su *Memoria sobre Educación Pública* (BAE, I, n.º 46, p. 245).

La influencia anunciada –y no es necesario incidir– ha sido constatada, magistralmente por cierto, por M.ª Angeles Galino *(Tres hombres y un problema)* en cuanto a las teorías sensualistas, nominalismo y clasificación de las facultades del alma (70).

La presencia de Condillac se extenderá no sólo a la Universidad sino al claustro; en expresión de Godoy en sus *Memorias:* «Hubo muchos que adoptaron por entero las nuevas enseñanzas, los nuevos libros y los nuevos métodos a cuyo impulso y boga se debió que en los claustros penetraran Locke, Condillac, Descartes, Newton...» (71).

El *Cours d'étude* (Genéve, 1780, 12 vols.) es condenado en Madrid (6 últimos tomos) por edicto de 10 de mayo de 1789 como obra «impía, libertina, sediciosa y propia para sublevar a los pueblos»; el edicto de 11 de febrero de 1804 prohíbe los tomos 15 al 21 (edic. París, 1789, 23 tomos); Roma decreta tardíamente su condena el 23 de septiembre de 1836.

---

pp.; IV, De l'Art de penser, 229 pp.; V Histoire Ancienne, 706 pp.; VI, Id. 670 pp.; VII, Id. 660 pp.; VIII, Id. 723 pp.; IX, Histoire Moderne, 646 pp.; X, Id. 654 pp.; XI, Id. 708 pp.; XII, Id. 736 pp.; XIII, De L'Etude de l'Histoire, 366 pp., en el que se trata: Directions pour le concience d'un Roi, pp. 1-82 y De l'Etude de l'Histoire, pp. 85-366.

(70) Galino, M.ª, Angeles, *Tres hombres y un problema*. C.S.I.C. Madrid, 1953, pp. 215-216.

(71) Godoy, Manuel, *Memorias críticas y apologéticas para la historia del reinado del señor Carlos IV*. Edición y estudio preliminar de Carlos Seco Serrano, BAE, t. LXXXVIII, 1955.

No es de menor incidencia la obra del «pedagogo de la Revolución», Antoine Nicolás de Condorcet (1743-1794), en nuestro país. Discípulo de Voltaire y Rousseau, amigo de Helvetius, su ideal sobre la instrucción pública –según confesión propia– es simple deducción, por reflexión, en torno a la marcha del espíritu humano en las ciencias y filosofía. Con una fe profunda en la educación –como motor del progreso, de la felicidad, de la igualdad, de la libertad y del bienestar–, la proclamará en su *Rapport et Projet de décret sur l'organization générale de l'instruction publique,* presentado a la Asamblea Legislativa el 20 y 21 de abril de 1792, como obligatoria, universal, gratuita, liberal y laica. Para tal consecución, señala un triple fin a la educación pública: a) Enseñanza al ciudadano de la serie de conocimientos que le faciliten el ejercicio de los derechos comunes (Enseñanza Elemental); b) Enseñanza técnica para una profesión (Escuela Secundaria); c) Enseñanza y cultura superior para la autorrealización personal, cultural y profesional (Enseñanza Superior-Liceo). La idea, en cualquier caso, de «bonheur individual et prosperité commune» es la clave en torno a la cual gira la instrucción pública.

No es tardía la introducción de Condorcet en España. Ya en diciembre de 1792 se prohíbe por Real Orden el *Avis aux espagnols*; y en marzo del mismo, las *Recherches sur la nature et les causes de la richesse...* según anotaciones de Richard Herr. Jovellanos, por su parte, confiesa en sus *Diarios* la lectura de la *Vie de Turgot* de Condorcet (72), haciendo mención expresa del *Rapport en Projet... de l'instruction publique* (73). Traducciones hubo de les *Recherches* por Carlos Martínez de Irujo en 1792 y del *Esquisse d'un tableau des progrés del'esprit humain* en 1823 con las siglas D.C.A. (74).

No es necesario insistir en la incidencia de Condorcet a través de Turgot en la *Ley Agraria*; ni en la del *Rapport et Projet* en las *Bases para la formación de un plan general de instrucción pública,* o en la *Memoria sobre educación pública,* o sea, *Tratado teórico-práctico de la enseñanza* (75). Otros lo han efectuado y con acierto: M.ª Angeles Galino en *Tres hombres y un problema;* Alfonso Capitán en «Dos versiones de la presencia francesa en la realidad educativa española» (76); Julio Luis Berrio y Herminio Barrero han analizado la influencia pedagógica de Condorcet-Quintana: el primero, en su obra *Política escolar de España en el siglo XIX;* el segundo, en su trabajo «Condorcet-Quintana: un micromodelo de cotejo textual» (77). De cualquier for-

---

(72) Condorcet, A. N., «Vie de Turgot» in *Oeuvres completes,* París, 1804, 2 vols., t. V., p. 40 y ss.

(73) *Diarios..., op. cit.*, t. II, pp. 273-274.

(74) Condorcet, A. N., *Compendio de la obra inglesa intitulada Riqueza de las naciones... trad. del castellano con varias adiciones del original por don Carlos Martínez de Irujo,* Real, Madrid, 1792, 8.º, 2 h. XI-302 pp. *Bosquejo de una pintura histórica de los progresos del entendimiento humano,* Trad. D.C.A. Lanuza, París, 1823, 8.º, 379 pp. *Sobre la desigualdad entre los hombres.* Trad. por Comaposada, edit. Sopena, Barcelona, 1905, 8.º, 135 pp. *Escritos pedagógicos,* Trad. por Domingo Barnés. Colección Universal Calpe, Madrid, 1922, 8.º, 219 pp.

(75) Ambos Planes, juntamente con el Plan de Estudios del Colegio Imperial de Calatrava, en Jovellanos, G. M., *Obras,* Mellado, Madrid, 1845, t. II: Bases... pp. 7-39; *Reglamento...*, pp. 39-243; *Tratado teórico-práctico...*, pp. 549-694.

(76) Capitán, A., en *R.E.P.,* 128 (1974), 437-468.

(77) Berrio Ruiz, J., *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833).* C.S.I.C. Madrid, 1970, p. 26 y ss. Barreiro Rodríguez, H., «Condorcet y Quintana: un modelo de cotejo textual» en *Educación e Ilustración en España.* Universidad de Barcelona, 1984, III Coloquio de Historia de la Educación, pp. 9-17.

ma, el influjo de Condorcet en Jovellanos, en cuanto a la reforma de la enseñanza, debe matizarse, y aunque a nivel general existen ciertas coincidencias, a nivel práctico dista bastante del pedagogo de la Revolución. En cuanto a Quintana (78), su programa de reforma educativa no está exento de algunas de las ideas de Condorcet (enseñanza pública, universal, gratuita y libre); la diferencia radica, sin embargo, en que éste programa una reforma de la educación nacional donde política y educación se confunden en aras de la democracia y aquél se reduce a la exposición «de ideas posibilistas de reforma» (centralización-uniformidad), en actitud ciertamente crítica, mas donde el binomino política-educación no se identifica, sino más bien el de educación-sociedad.

De las obras de Condorcet, sufrirán condena de la Inquisición las *Recherches sur nature,* en marzo de 1792, y el *Esquisse d'un tableau historique,* en 1797.

Nos corresponde ahora, indicar la presencia del «**Barbadinho**» (**Luis Verney**) en la Ilustración española; en otro lugar (79) lo hemos efectuado, por lo que nos limitaremos a adecuar los datos, añadir alguno y corregir otros.

Arcediano de Evora y Secretario del Embajador en Roma, formado por los círculos romanos de Muratori, Genovesi, Soave, etc., levantará gran revuelo con su *Verdadeiro Metodo de Estudar* (80). Para conocer, sin embargo, su ideología reformista, sociopolítica e iluminista, hay que acudir, necesariamente, a su correspondencia con Aires de Sá (81), ministro de Negocios Extranjeros (1756-66): el Rey es un simple administrador; la opinión pública debe intervenir en el Gobierno; hay que llegar a la reglamentación del crédito a la pequeña agricultura e industria, a la laicización del profesorado, a la restricción de las propiedades del clero y a la racionalización de la política. Amplio programa de reforma –en la línea de Ribeiro Sánchez– y del que Pombal será ejecutor.

No menos exigente se mostrará en las reformas pedagógicas. Sus ideas las expresa en su *Verdadeiro Metodo de Estudar* y en otros manuales didácticos para la enseñanza secundaria y universitaria.

En 1746 publica su obra en Nápoles, de la que se incautará el Santo Oficio; en 1748, y en la misma ciudad, surge la segunda edición; en 1751, y clandestinamente, aparece en Lisboa la tercera. En España se traduce, en 1760, por Maymó y Ribes (82), aunque, como hemos demostrado en otro lugar, se conoce desde su pu-

---

(78) Quintana, M. J. y otros, «Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción pública» en *Obras Completas*, F. González Rojas, Madrid, 1897, t. II.

(79) Esteban, L., «O seculo das Luzes y la Ilustración Valenciana»...

(80) Como se dirá más adelante, en Portugal se publica clandestinamente en 1751: Verney, Luis A., *Verdadeiro Metodo de Estudar para ser util á Republica e á Igreja: proporcionado Ao Estil, e necesidade de Portugal Expoxto en varias cartas, escritas polo R. P. Barbadinho da Congregasam de Italia, ao R. P. Doutor na Universidade de Coimbra*, Tomo Primeiro, Valensa. Na oficina de Antonio Balle. Ano MDCCXLVI, con todas as licensas necesarias, 2 t.

(81) Publicado en Moncada, L. Cabral de *Estudos de Historia de Direito,* Coimbra, 1949, Vol. 3.º «Iluminismo católico. Verney: Muratori», pp. 324-409.

(82) Verney, L. A., *Verdadero método de estudiar para ser útil a la República y a la Iglesia... Traducida al castellano por Joseph Maymó y Ribes*, Madrid, Joachín Ibarra, 1760, 4 vols.

blicación. Está expuesta en dieciséis Cartas, y su último objetivo es la crítica de la enseñanza a todos los niveles, impregnada por el escolasticismo y el tradicionalismo jesuítico (83), para proponer después su reforma.

Buen latinista y mejor teólogo y pedagogo, conocedor de las lenguas francesa e italiana, deja atrás las corrientes de pensamiento cartesianas y gasendista para entrar de lleno en la experimentalista y nominalista lockiana, en la que se impregna a través de Antonio Genovesi, traductor de Locke (84), y que se pone de manifiesto en su *De re Lógica* (1751) y *De re Metaphisica* (85), deudoras del *Elementorum Artis Criticae* del italiano. Dispuesto su espíritu en las «Luzes», intenta la reforma de la enseñanza, convencido, como buen ilustrado, de que aquélla conlleva la de la Sociedad. Con ella pretende, en el decir de Paul Hazard, «integrar la novedad en la tradición; limpiar la enseñanza de las anticuallas de las escuelas; orientar los espíritus hacia la observación de los hechos; preconizar el culto de Bacon, de Newton; librar a los portugueses de su narcisismo; habituarlos a la crítica, al juicio personal; despertarlos, excitarlos a recuperar su puesto en la vida intelectual de Europa» (86); algo que más tarde harán suyo los Ilustrados hispanos tomando como modelo el *Verdadeiro Método de Estudiar,* que en verdad, secunda perfectamente los objetivos de reforma de Carlos IIi y sus ministros.

Se detiene Verney en cada una de las Facultades en una crítica dual, negativa, o exposición de los defectos, y positiva, o propuesta de la reforma. Trata de la Fi-

---

He aquí el contenido del índice de la obra en dos tomos, publicada en «Valensa» (Nápoles) en 1749:
Tomo I:
Carta I: «...a nececidade de una Gramática Portugueza, para comesar os estudos...», p. 1
Carta II: «...Nova idea de una Gramática Latina...», p. 59.
Carta III: «...o método... o que e pura latinidade. Necesidade da Geografia, Cronología, e Istoria, para poder intender os Livros», p. 74.
Carta IV: «Necesidade das linguas Orientais... Greca, e Hebraica, para intender as letras Umanas... e a Teología», p. 112.
Carta V: «...necesidades da Retoria...», p. 124.
Carta VI: «...e verdadeira Retorica...», p. 153.
Carta VII: «...Fala-se da Poezia...», p. 215.
Carta VIII: «...trata-se da filosofía...», p. 176.
Tomo II:
Carta IX: «...metodo de tratar a Metafizica... dá-se juizo das obras de P. Feijoo», p. 1.
Carta X: «Mostra-se, que coiza é Fizica...», p. 23.
Carta XI: «Mostra-se, que a Etica legitimamente a o Filozofo...», p. 61.
Carta XII: «Trata-se da Medicina... Aponta-se o metodo de estudar a verdadeira Medicina, e Cirugia. Apontam-se os melhores autores, em Anotomia, Chimica, Medicina, Cirugía», p. 86.
Carta XIII: «Origen da Jurisprudencia Romana...», p. 139.
Carta XIV: «Discorre-se da Teología...», p. 195.
Carta XV: «Trata-se do Direito Canonico...», p. 229.
Carta XVI: «Aponta-se o metodo de regular os estudos, em todas as escolas, comesando da Gramatica, até a Teología... modo de exercitar... na Gramatica. Modo util de exercitar os Medicos, e Cirugioens. O mezmo sobre as Leis, Canones, Teologia... do modo de instruir as Molheres», p. 253. Pedagógicamente, esta carta XVI es la más importante. En todas las demás ofrece una crítica negativa (estado de la enseñanza de su tiempo) y positiva (su propio método).

(83) Verney, A. *Verdadeiro Metodo de Estudar...*, t. II, p. 255.

(84) Véase, Andrade, Antonio Alberto de, «O Eclecticismo filosófico de Vernei», *Brotería,* vol. 44, fasc. I (1949), 57-80.

(85) Véase respecto a estas dos obras «'O seculo da Luzes'...», pp. 28-29.

(86) Hazard, P., *El pensamiento europeo en el siglo XVIII*, Guadarrama, Madrid, 1958.

losofía en sus Cartas VIII-XI del *Verdadeiro Metodo*, en las que sin despreciar la Lógica y el Derecho Natural pasa por alto la metafísica, dada su impregnación en el agnosticismo lockiano; no acepta la lógica formal silogística, tendiendo al mecanicismo, aunque el mejor sistema, según afirma, es no tener ninguno, y el mejor método: «menos lisoes o mas explicasoens» (87).

La Carta XII la dedica a la Medicina. Verney, que conoce el descubrimiento de la circulación sanguínea, no acepta las concepciones animistas de la medicina galénica, mostrándose también mecanicista. De aquí que desde el primer año exige el estudio de la Anatomía y la práctica en hospitales: «no primeiro ano de Medicina deve estudar fundamentalmente Anatomia... e frecuentar o Ospital, para sefundar bem na practica» (88).

La Jurisprudencia, Teología y Derecho Canónico ocupan, respectivamente, las Cartas XIII, XIV y XV. Critica la excesiva presunción de los portugueses como juristas; expone la necesidad de la Historia para el Derecho; define el Derecho Civil, colocando su base en el Derecho Natural de Gentes, que el hombre alcanza sin necesidad de la Revelación; tras apuntar los defectos intrínsecos y extrínsecos de la Jurisprudencia anota el modo de tener una práctica útil, tanto para el abogado como para el juez: «Primeiro deve estudar a Etica, istoricamente: para ver os principios, da lei Natural, e das Gentes. Despois no mesmo ano, a istoria Universal..., Cronología..., Geografía» (89).

Verney critica duramente la Teología Escolástica para indicar, en la Carta XVI, el método a seguir con sentido moderno y abogar por la Teología positiva (90).

Didácticamente, la carta más importante es la XVI: «O metodo de regular os estudos...» (91), en la que describe minuciosamente los elementos materiales, formales y personales del acto didáctico de cada materia. Sus objetivos metódicos pueden cifrarse en la adaptación del nivel de la enseñanza a la edad cronológica del estudiante, clases poco numerosas, metodología activa, disciplina «por amistad», proscripción del castigo... Siguiendo muy directamente a Rollin, admite el estudio de la mujer: «Digo que como as molheres se-deve practicar o mesmo, que apontei dos rapazes» (92).

No faltaron impugnadores al *Verdadeiro Metodo:* Cordorniu, Isla, fray Arsenio de la Piedad, se despachan a su gusto. Mas la suerte de la obra estaba echada (93), en

(87) Verney, L., *Verdadeiro Metodo de Estudar...* t. II, Carta VII, p. 276.

(88) *Ibídem*, t. II, Carta XVI, p. 274.

(89) *Ibídem*, p. 280.

(90) Véase a este respecto Esteban, León, *La enseñanza de la teología en la Universidad española. La Ilustración Valenciana.* Instituto Francisco Suárez del C.S.I.C. Cuaderno 24. Serie «Estudios» 6, 39 pp.

(91) Verney, L., *Verdadero Metodo...*, t. II, Carta XVI, 253.

(92) *Ibídem*, p. 292. Los antecedentes ideológicos del Barbadiño han sido puestos de relieve por Antonio Salgado Junior en la cuarta edición crítica del *Verdadeiro Metodo.* Colecçao «Clásicos Sá da Costa», 5 vols., 1949-52. Para el citado autor, las fuentes de las que Verney se sirve son: en Lengua Moderna, Rollín; en Retórica, Lamy; para la Poética, Rapin; en Lógica, Locke y Genovesi; en Medicina, Boerhaave; en Jurisprudencia, Muratori; y para la educación de la mujer, Fenelón.

(93) El primer impugnador del Barbadiño fue Fr. Arsenio da Piedade en *Repos-tas as Refexoens que ó R. M. Fr. Arsenio da Piedade Capuchi Fez as Livro intitulado: Verdadeiro Método de estudar. Escrita por aoutro Reli-*

España es traducida por Maymo y Ribes, y con el Real Decreto de Carlos III de 5 de enero de 1756 «para utilidad del pueblo y universal remedio de las escuelas» se introduce como el catecismo a seguir por la élite de la Ilustración Española. Y, en efecto, Mayans tendrá noticia del *Verdadeiro Metodo* en abril de 1748 (94), y el 13 de marzo de 1757 posee la obra, aunque desconoce al verdadero autor (95), cosa que averigua ese mismo año. Andrés Piquer lo cita en su *Filosofía Moral* (Madrid, 1755), y Vicente Calatayud lo refutará en sus *Cartas eruditas* en 1758, fecha en que Maymó Ribes escribe su *Defensa del Barbadinho en obsequio de la verdad* (Madrid, 1758); dos años más tarde traducirá el *Verdadeiro Metodo* (96).

Juan Bautista Muñoz traduce el *De re Lógica* en 1796 (97) figurando como texto en la Universidad de Valencia, así como el *Apparatus ad philosophiam et theologiam...* (Roma, 1751) en el Plan de los antitomistas de 27 de diciembre de 1769.

Mas el verdadero influjo del Barbadinho se dejará sentir en la reforma universitaria española tras o al tiempo de la expulsión de los jesuitas; en el caso del *Informe sobre los Estudios* de Mayans (98) y a través de éste, en el *Plan de Olavide* (99), y más tarde, en el *Plan Blasco* en 1787 (100).

Autores como Hipócrates, Boerhaave, Wan Swieten, en Medicina (101); Cuja-

---

gioso da dita Provincia para dezagravo de mesma Religian e da Nasam. Valenca. Na oficina de Antonio Balle. Anno 1748. Con todas as Licenzas necesarias. (Consta el libro de 14 *Reflexiones*, siguiendo punto por punto el *Verdadeiro Metodo* de Barbadiño.) En 1764 lo impugnará también el P. Isla (B.A.E., Ribadeneyra, t. XV, p. 395), así como el P. Antonio Codorniu, en *Desagravio de los autores y facultades que ofende el Barbadiño en su obra Verdadero Método de Estudiar,* Barcelona, Imp. María Angela Martín, año MDCCLXIV. A este respecto, véase Andrade de A. A., *Verney e a cultura do seu tempo,* Acta Universitatis Combrigensis, 1966.

(94) Mayans y Siscar, G., *Epistolario, II. Mayans y Burriel. Transcripción, notas y estudio preliminar de A. Mestre.* Valencia, 1972, n.º 122, p. 393: G. Mayans y Andrés M. Burriel, Oliva, 13-IV-1748.

(95) *Ibídem,* n.º 207, p. 409: Mayans a Burriel, Oliva, 13-III-1751.

(96) Verney, L. A., *Verdadero método de estudiar para ser útil a la República y a la Iglesia proporcionado el estilo y necesidad de Portugal, expuesto en varias cartas, escritas en idioma portugués por... Traducido al castellano por Joseph Maymó Ribes.* Joaquín Ibarra, Madrid, 1760-1768, 4 vols. 4.º: I, 12 h + 290 pp.; II, 3 h + 344 pp.; III, 4 h + 294 pp.; IV, 3 h. + 346 pp.

(97) Muñoz, Juan Bautista, Catedrático de Filosofía de la Universidad de Valencia, en 1769 traduio la obra de Verney. *De re lógica ad usum Lusitanorum adolescentium libri IV,* 2.ª ed. Valencia, 1769. Cfr. Balleste-ros de Bereta, «Don Juan Bautista Muñoz. Dos facetas científicas», en *Rev. Indias,* II, 3 (1941), pp. 5-77, y los números 4 (1941), pp. 55-95; 10 (1942), pp. 589-600. Cfr. Arch. Univ. de Valencia: *Mérito opositores a cátedras,* 152, m. 1, p. 2 (de Juan Bautista Muñoz). *Ibídem,* MOC, 152, m. 27, p. 2 (de Pedro José Aguilar). *Ibídem,* MOC, 152, m. 24, p. 1 (de Juan Bautista Noguera). Todos ellos defienden el *De re lógica* como texto en nuestra Universidad (años 1769-1781).

(98) Mayans y Siscar, G., *Informe al Rei sobre el methodo de enseñar en las Universidades de España.* «Autógrafo de D. Juan Antonio Mayans i Siscar (es copia del informe sobre los estudios de su hermano Gregorio), fechado en Oliva el 1 de abril de 1767. Un tomo en rústica, 129 pp., 107 escritas in folio» (Biblioteca Municipal de Valencia, fondo Serrano Morales, n.º 6.384, armario 14, estante 12).

(99) Olavide, Pablo de, *Plan de Estudios para la Universidad de Sevilla, Estudio Preliminar de Aguilar Piñal.* Ed. de Cultura Popular, Barcelona, 1969.

(100) Blasco y García, V., *Plan de Estudios para la Universidad de Valencia... de 1787.* (Ms. 68 [15], en Bibl. Univ. de Valencia.) Véase la reciente edición y estudios sobre el mismo en Esteban, L.; Peset, M.; Mestre, A. y otros, *Plan de estudios aprobado por S. M. y mandado observar en la Universidad de Valencia.* Ayuntamiento de Valencia, 1984.

(101) Barbadiño, carta XII, p. 86; Mayans, cap. XIV, pp. 45-46; Olavide, p. 137.

cio, Godofredo, Grocio, Heinecio, en Jurisprudencia (102); Puffendorf, Lancelotto, Corvino, Wan Spen, Fleury, en Derecho (103); Natal Alexandro, Francisco Ruiz, Melchor Cano, Duhamel, en Sagrada Escritura; y Santos Padres, en Teología, sirven como textos «base» en los referidos Planes, así como en los de 1772 (104). La exigencia –en el *Plan Blasco*– para los estudiantes de Filosofía «de adquirir conocimientos de filosofía moral, matemáticas y física, y los de Derecho civil y canónico, conocer el Derecho natural y de gentes» es algo manifiesto en el *Verdadeiro Metodo*.

Mas, sobre todo, «las críticas de Verney... son un arsenal de argumentos selectos en su lucha por la orientación de la enseñanza y el sometimiento de ésta a la voluntad del Monarca, más que a la autoridad esclesiástica» (105) siendo la base de reformas posteriores.

Sin duda, es Verney el Ilustrado que mayor impactó causó en España y su *Verdadeiro Metodo* el breviario reformista universitario de nuestros Ilustrados, como lo fue, en su momento, el *Traité des Etudes* de Rollin en los niveles de enseñanza primaria y secundaria (106).

De reducido cabe tildar, de otro lado, el influjo de los Ilustrados «materialistas» La Mettrie, Helvetius y Holbach, tanto a nivel general como educativo (107).

Por lo demás, el ideario de los Ilustrados sirvió de base, sin duda, para la reforma liberal burguesa de la educación decimonónica; con todo, también esta idea admite grados y matizaciones.

---

(102) Barbadiño, carta XIII, p. 139; Mayans, cap. XIX, pp. 50-53; Olavide, p. 149.

(103) Barbadiño, carta XV, p. 229; Mayans, cap. XX, pp. 53-54; Olavide, p. 143.

(104) Barbadiño, carta XVI, p. 195; Mayans, cap. XXIV, pp.60-65; Olavide, p. 158.

(105) Sarrailh, J., *La España Ilustrada en la segunda mitad del siglo XVIII*. Fondo Cultura Económica, México, 1957, p. 202.

(106) Rollin, C., «Traité des Etudes» en *Oeuvres Completes*, París, 1866, pp. 9-721. Traducciones parciales se efectuaron por Joaquín Moles, Madrid 1731, 8.°, 6 h. + 32 + 72 p.; Leandro de Tovar y Aveiro, Madrid, 1747, 16.°, 8 h. + 276 pp.; María Cathalina de Caso, Madrid, 1755, 4 vols., 8.°, 2 h. + 420 pp.; 44 h. + 440 pp.; 23 h. + 398 pp.; 3 h + 486 pp.

(107) Esteban, L., «D'Holbach en España» en *Educación e Ilustración en España*, III Coloquio de Historia de la Educación. Universidad de Barcelona, 1984, pp. 78-89.

II.
EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA ILUSTRACION ESPAÑOLA



La Educación del Pueblo Español en el proyecto de los Ilustrados

Julio Ruiz Berrio
Universidad de Oviedo



Escudo de Armas del Real Instituto Militar
Pestalozziano de Madrid
(1806)

En una de las últimas obras publicadas por el gran hispanista francés Joël Saugnieux antes de morir recordaba cómo la aparición de la lingüística en el primer rango de las ciencias humanas ha hecho descubrir al historiador los problemas del lenguaje y de la comunicación: «il sait désormais que le danger est toujours, pour lui comme pour ses sources, de se laisser prendre au piège des mots..» (Saugnieux, 1986: 13). En lo que tenía mucha razón, ya que efectivamente, no hay palabras neutras. Pero por esa misma razón, el asunto se puede complicar también con el título del trabajo del historiador. Y eso es lo que me ha ocurrido en este caso y de lo que quiero dar parte al lector desde el principio.

Mejor que «educación del pueblo español» hubiera sido el título de «educación popular». Incluso para algunas personas hubiera resultado más acertado porque se trata de un convoy semántico más utilizado y con más gancho. Sin embargo, como insistía el historiador J. Monés hace poco, son muy amplias las connotaciones del término «educación popular» y se suele utilizar con abundante falta de precisión (Monés, 1987: 298). Unas veces se maneja en razón del origen social de los alumnos; otras, según los destinatarios de la legislación o los proyectos; otras, según los autores del programa educativo; otras, según la cantidad de los posibles beneficiados, etc.

A lo que habría que añadir que la conceptualización y las connotaciones del término «educación popular» son muy distintas en nuestra cultura actual de las de aquella otra perteneciente a una sociedad de fines del Antiguo Régimen. No es necesario explicar que su empleo por Campomanes, Federico Urales o Adolfo Maíllo constituye tres ejemplos de esas diferencias, y no precisamente sólo por el tiempo que separa a las tres.

Resumiendo, he considerado que no debía utilizar el término «educación popular» por la sencilla razón de que está cargado de unas connotaciones muy concretas y ya está bien del abuso del mismo en los discursos poco precisos o muy demagógicos. En cambio, he preferido la expresión «educación del pueblo español», porque de una forma bastante literal indica que vamos a tratar del proceso educativo de la mayoría de ese pueblo, del estamento denominado entonces «estado lla-

no», o de la llamada «masa» si se quiere. Lo que exige, ciertamente, una referencia, aunque mínima, a alguno de los perfiles de ese «pueblo español».

Otra cuestión diferente, aunque también semántica, es la de si están bien utilizados los términos «educación», «proyecto» e «ilustrados». Respecto a educación, estimo que sería más completo hablar de «instrucción» y de «educación», porque el proceso institucionalizado correspondiente fue ante todo instructivo. Pero por no alargar el título y porque ciertamente se llevó a cabo una acción educadora con toda intencionalidad a través de la instrucción y paralelamente a la misma, he respetado el término educación, que puede comprender los dos a la vez.

En cuanto a lo de «proyecto», no hace falta decir que ése es el término utilizado con preferencia por la historiografía actual en lo tocante a las reformas elaboradas o deseadas por los progresistas de la época. Hay veces en que uno está tentado de sustituirlo por el término «utopía», sobre todo cuando se tropieza una y otra vez con varias muestras del género en concreto (Pozo, 1984), o bien cuando la legislación o los planes dejan al descubierto el «sueño de la razón», tan alejado de las posibilidades de realización inmediata. Pero como en la mayoría de los casos se conciben las reformas como planes concretos y el conjunto de ellos es otro plan, un grandioso plan de reforma, de cambio, de regeneración del país, soy de los que me inclino por utilizar la palabra *proyecto* al referirme al mismo; máxime cuando las connotaciones al caso incluyen una buena dosis de utopía.

¿Por qué «ilustrados» y no Ilustración?... Sinceramente, es una cuestión de revisión historiográfica. No hay inconveniente en hablar de la «Ilustración española», y de hecho, muchas veces se hace y es un término aceptado. Pero el análisis crítico, fuertemente crítico, del período estudiado nos pone en evidencia cada día más una tesis que se apunta en varios historiadores: la de que en España, más que Ilustración lo que hubo fue «ilustrados». Hubo una minoría ilustrada que proyectó la modernización de España. Hubo gobiernos ilustrados que legislaron abundantemente al respecto. Hubo miembros de distintos grupos sociales que militaron en el proceso de ilustración del país: hombres de la administración y de la jurisprudencia, algunos representantes del clero, alto y medio, unos pocos burgueses, algunos nobles, algunos intelectuales, pocos militares, hombres de profesiones liberales; pero no hubo Ilustración, y menos con mayúscula (Fernández, 1985).

LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DEL XVIII

Teniendo en cuenta el carácter de estas líneas, está claro que no es éste el sitio para pararse a analizar ni la estructura de la sociedad española en los reinados de los primeros Borbones ni sus características más importantes, ni siquiera el movimiento de reforma que la sacudió y desperezó. Pero ello no significa que lo olvidemos. Por el contrario, si consideramos la sociedad como un sistema, la educación será un subsistema del mismo, en continua interacción con otros, como el político, el económico, el cultural, etc., y eso obliga a recordar, o al menos mencionar, algunas de las dimensiones de la sociedad de la época.

Por supuesto, debe constar en primer lugar que al hablar del «XVIII» no me estoy refiriendo a una medida cronológica, sino a una sociedad determinada española, con unas connotaciones históricas concretas, y que también podríamos llamar sociedad del Antiguo Régimen. Su datación es otra cosa y la podemos situar entre los primeros años del Setecientos y el año 1808.

Pues bien, la situación de España al comienzo de esa época tan amplia, que hemos dicho, era bastante angustiosa en varios planos: económico, político, cultural, científico, etc. Situación que empeoró con la guerra de Sucesión, que realmente se convirtió en una guerra civil, con todas las secuelas típicas. La nueva administración, al amparo de los Borbones reformistas, se revolvió contra ese estado de cosas y constantemente, aunque con mucha pausa, inició los cambios de infraestructura más necesarios. Como dijo Vicens Vives en su día, «los nuevos principios administrativos desarrollados por hombres de la talla de José Patiño, José Campillo y el marqués de la Ensenada» hicieron posible poner fin a la decadencia del país.

El tranquilo reinado de Fernando VI, después, enemigo de guerras y promotor de bienestar, logró grandes progresos. Es lo que permitió que al llegar Carlos III a España en 1759, ante unas buenas perspectivas demográficas, hacendísticas, administrativas y productivas, se lanzara a un desarrollo económico y cultural completo. Al final de este período, en cambio, durante el reinado de Carlos IV, la coyuntura política europea y la ineptitud y falta de fuerza de la Administración pararon el desarrollo y estimularon la miseria económica y el obscurantismo cultural y científico en muchas ocasiones.

La población española, a tenor de los censos de Aranda, Floridablanca y Godoy, así como del Catastro del marqués de la Ensenada de 1749, pasó de 9,3 millones hasta 11,5 millones en 1797 (censo de Godoy). Como ha dicho Fernández Pinedo, «con una densidad media situada entre los 21 y 23 habitantes por kilómetro cuadrado en 1787, el país ofrecía fuertes contrastes regionales: la periferia cantábrica era el área más densamente poblada, seguida de la mediterránea y de la andaluza. El interior era una amplísima zona de baja presión que oscilaba entre los 19 habitantes por kilómetro cuadrado, de León, y los 10, de Extremadura» (Fernández Pinedo, 1980: 21).

Pese a las diferencias tan acusadas, y para no entrar en pormenores, recordaremos algunas de las tasas que caracterizaban el movimiento vegetativo de esa población, a escala nacional. Utilizando el método de las tablas de mortalidad y de natalidad y el del llamado modelo de las poblaciones estables, como dice Gonzalo Anes, «había una esperanza de vida al nacer de 27 años. Las tasas brutas de natalidad serían del 42 por 1000 y las tasas de mortalidad, del 38 por 1000. La tasa de crecimiento sería un poco mayor: del 0,4 por 100.» (Anes, 1975: 27)

Se trataba de una sociedad estamental. En ella, la nobleza controlaba gran parte de la agricultura del país, así como los puestos militares, gran parte de los eclesiásticos, los políticos y los burocráticos en su mayoría. Es cierto, como dijimos antes, que una parte de esa nobleza realizó reformas importantes que pudieron hacer cambiar la situación, y es verdad que algunos se mostraron bastante avanzados en sus discursos, que no en la realidad. Pero nunca perdieron privilegios, pro-

piedades, poder o control. Lo que sí se modificó fue su número, pues entre el censo del conde de Aranda y el mandado efectuar por Floridablanca hay una diferencia de 242.205 personas hidalgas de menos. Aunque, como apuntó en su día G. Anes, quizá se deba esa diferencia a criterios distintos en el concepto correspondiente.

«El estado general, estado llano o cuerpo no privilegiado, estaba compuesto por cuantos no formaban parte de la nobleza o del clero. A mediados del siglo XVIII el estado general estaba constituido por el 90 por 100 de la población española; lo cual no suponía la posibilidad de actuación política, a pesar de que el estado llano fuese tan importante numéricamente, ya que su representación en las Cortes se reducía a las burguesías organizadas de algunas villas y ciudades, pues la representación en Cortes, «'tener voto en Cortes', era un privilegio heredado de la tradición» (Herrero, 1971: 27). De lo que obtenemos la lección rotunda sobre la cuantía del pueblo español, un 90 por 100, y en cambio, la ausencia de representación del mismo en organismos políticos. Lección que podemos ampliar adelantando ya que los llamados «Estudios», fueran de Latinidad o Humanidades, o bien las mismas Universidades o las Academias militares no eran para este pueblo.

La reciente publicación en facsímil del Censo de Floridablanca nos exime de entrar en detalles sobre el mismo por lo fácil de su localización (Floridablanca, 1787), con lo que conocemos también sus diferencias con el censo mandado realizar por el conde de Aranda. Pero sí creo que merece la pena extrapolar y anotar la población en posible edad escolar de la época:

Censo de Aranda (1768-69)	Varones	Hembras
Hasta siete años	842.383	823.616
De 7 a 16 años	829.238	782.984
Censo de Floridablanca (1787)		
Hasta siete años	957.048	915.464
De 7 a 16 años	928.263	878.470

Según este último censo, el de Floridablanca, sabemos que entre niños y niñas comprendidos entre uno y siete años de edad había 1.872.512 almas. Y también, que el número solamente de varones entre uno y dieciséis años de edad venía a ser de 1.885.311 almas. Lo que nos hará admirarnos cuando nos enteremos de que según el Censo de Godoy, hecho tan sólo diez años más tarde, el número de escuelas en el país era de 8.704 y el de maestros, de 8.962. Y eso teniendo en cuenta los aumentos de población del período y sin entrar a analizar la calidad de la enseñanza impartida en tales escuelas existentes o simplemente, el curriculum impartido en las mismas.

Lo que comprenderemos rápidamente es la separación tan grande que había entre las minorías ilustradas y el pueblo español, entre los dirigentes y los gobernados; situación que se pondría de relieve agudamente en la guerra contra las

huestes de Napoleón, en el aislamiento de las Cortes de Cádiz y en las posibilidades de dictadura que se le ofrecieron a Fernando VII en 1814.

La verdad es que se intentó cambiar ese estado de cosas, pese a las contradicciones internas de la clase dirigente. Y hubo una época, entre 1760 y 1788 aproximadamente, en que se avanzó bastante, tanto en cuestiones de crecimiento económico y reformas industriales como en un claro proceso de ilustración del pueblo español y liberalización política. Es lo que hacía afirmar al gran Sempere y Guarinos, seis años antes de 1788, reconociendo el papel desempeñado por la Corona en aquel proceso, que «Carlos III, con una resolución heroyca *(sic),* que será el asunto de los mayores elogios que le formarán los que hablen de su Reynado *(sic)* en adelante, libertó a la nación de este yugo, reformando algunos de aquellos cuerpos, restituyendo a los grandes talentos la justa y prudente libertad y dando exemplo él mismo en la discreta imparcialidad con que ha premiado el mérito, sin distinción de clases, de profesiones, de estados ni de nacimiento» (Sempere y Guarinos, 1782: 226).

Pero en España, «la relativa permeabilidad y tolerancia que habían permitido la difusión de las ideas de los filósofos a través de la *Encyclopédie Méthodique,* que habían abierto la puerta a las obras de Montesquieu, Voltaire y Rousseau, a las doctrinas fisiócratas y al liberalismo económico de Smith, a las teorías de reforma penal de Beccaria y Filangieri, al sensismo de Condillac, etc., concluyeron cuando resultó patente la dirección que todo ese conglomerado de actitudes intelectuales adquiría» (Villacorta, 1980: 7-8).

Ni las fuerzas vivas de la población, como decimos modernamente, estuvieron dispuestas a transigir con los nuevos rumbos en política, en cultura, en costumbres, en moral y en justicia, ni el divorcio entre el pueblo y los gobernantes ilustrados permitió una victoria de los reformadores.

Y este divorcio fue posible por las contradicciones internas del proyecto de la minoría ilustrada. Como ha publicado recientemente un gran experto de la época, Franciso Aguilar Piñal, la política ilustrada fracasó y quizá se deba ese fracaso a la «equivocada pretensión de hacer una reforma cultural sin dañar los privilegios de clase, respetando los presupuestos económicos y sociales de la sociedad estamental» (Aguilar Piñal, 1988: 456).

EL PROYECTO EDUCATIVO PARA EL PUEBLO

En algún trabajo me he referido con detalle al tipo de planteamiento que entiendo que hicieron los ilustrados españoles en el asunto de la educación (Ruiz Berrio, 1987). Resumiendo ahora, afirmaré que se trató de un planteamiento económico de la reforma educativa.

Y entiendo que fue así porque formaba parte del planteamiento general que hicieron de todo el problema español. Se consideraba al país en crisis política, y de acuerdo con una larga tradición española que empieza, cuando menos, con Sancho Monacada en 1619, con su *Restauración Política de España,* buscaron soluciones

económicas prioritariamente. Persiguieron la regeneración de España por la vía de su regeneración económica. Buscaron afanosamente la felicidad de la nación a través de la felicidad de los particulares.

Como decía Jovellanos en 1782, cuando trazaba un programa de acción para la Sociedad económica de Amigos del País de Asturias: «Cuando digo que la Sociedad debe procurar la felicidad de Asturias, ya se ve que no tomo esta palabra en sentido moral. Entiendo aquí por felicidad aquel estado de abundancia y comodidades que debe procurar todo buen gobierno a sus individuos. En este sentido, la provincia más rica será la más feliz, porque en la riqueza están cifradas todas las ventajas políticas de un Estado...» (Jovellanos, 1782: 443)

Y para conseguir esa felicidad, el mismo Jovellanos, al que acabo de tomar como testimonio, aunque igual podía haber hecho con Floridablanca, Vargas Ponce, Munibe o Uriz, etc., indica que lo conveniente es aumentar la población, al mismo tiempo que extender y perfeccionar el cultivo, desarrollar la industria e incrementar el comercio. La agricultura, las artes y los oficios y el comercio fueron las tres grandes secciones en que se estructuraron las actividades de las Sociedades económicas de Amigos del País.

Y para conseguir esos aumentos y desarrollos, los ilustrados pensaron que nada más necesario que disponer de una mano de obra con un mínimo de calificación, de unos cuadros medios que dirigieran y de unos sabios que perfeccionaran las técnicas y desarrollaran las ciencias, sobre todo, las ciencias útiles: «Lo que hace más falta es el estudio de las ciencias exactas, como las matemáticas, la astronomía, la física experimental, química, historia natural, la mineralogía, la hidráulica, la maquinaria y otras ciencias prácticas.» (Floridablanca, 1787: 224)

Los cuadros medios, los técnicos, necesitaban de una educación esmerada, la misma que los científicos, los profesores o los directivos de todas las esferas. Deberían cursarla en la Universidad y antes, en los estudios de Latinidad o en los Colegios de Humanidades. Y si fallaban las Universidades, si fracasaba la reforma universitaria, como fracasó, la formación a estas élites se daría en nuevos centros de estudio, de reciente creación o con programas y profesores renovados.

Se hablaba de enseñanza para todos, de extenderla a todos los españoles. A los varones, por decreto (1781) y a las mujeres, en el mayor número posible. Pero esa instrucción tenía unos límites para la inmensa mayoría de las gentes. Se trataba tan sólo de la enseñanza primaria, o mejor dicho, de las primeras letras. La superior, la de los «estudios», era para los hijos de la nobleza, de los dirigentes, de la burguesía y de algunos terratenientes.

Los hijos de los jornaleros, de casi todos los artesanos, de pequeños propietarios, podían aspirar como mucho a una primera enseñanza o todo lo más, a una instrucción profesional que, como tal, empezó entonces, ya que la existente, de carácter gremial, era temida y rechazada por los que la conocían o se veían obligados a ella.

De esta manera, la escuela se transformaba en el principal y casi único medio de culturización o indoctrinación para el pueblo español. Era su única institución

docente y casi su único *mass-media;* aunque compartiera este carácter con los sermones (Escolano, 1986) y con los romances y coplas de los ciegos.

LA REFORMA DE LA INSTRUCCION ELEMENTAL

No voy a desarrollar aquí el tema del optimismo pedagógico, pero es necesario recordar que una de las bases de la pedagogía de la Ilustración era el optimismo con el que se consideraba el poder de la educación. Se creía ciegamente en el poder total de la educación como instrumento para conseguir la felicidad ansiada. La ecuación *Educación = Virtud = Felicidad* sostiene la utopía educativa de los ilustrados y nos da la clave de la atención que le dedicaron.

La instrucción es considerada como el mejor y más seguro medio para alcanzar el estado virtuoso de los individuos, a la par que se estima que una nación en la que reine la virtud será muy fácil de gobernar y ello permitirá a la larga conseguir la felicidad pública. Afirmación que se matizará más adelante con la doctrina liberalista de A. Smith, en el sentido de que se debe estimular y promover la felicidad, el bienestar de cada individuo en particular, porque así se contribuirá decididamente al bienestar general de la nación.

De ahí se deducirá que los estudios son útiles y especialmente, algunos determinados estudios, como apuntaba en renglones anteriores. Ahí encontramos justificación al enfoque utilitarista de la instrucción, lo que permitió que se desarrollara la idea de hacer universal la instrucción, y por supuesto, como he dicho antes, estableciendo diferencias en los contenidos y niveles. Pero se sintió con fuerza la necesidad de extender los conocimientos elementales a todos los individuos sin excepción. Incluso se llegó a comprender dentro de la humanidad a las mujeres, argumentándose en multitud de ocasiones el derecho y las posibilidades que tenían de educarse en virtud de la contribución que podían prestar al desarrollo de la industria y al incremento de la riqueza de la nación, así, sin paliativos ni velos de ninguna clase (Campomanes, 17).

Dominando estos planteamientos y principios entre los gobernantes y las minorías rectoras, es fácil comprender que se intentara renovar la situación de la enseñanza elemental. O mejor dicho, que se intentara extender por todas las ciudades, villas y pueblos del reino; que se procurara modernizarla; que quisiera dotársela con un método, textos didácticos adecuados y un profesorado competente. Pero en razón de las contradicciones internas a que me referí antes, los ilustrados no supieron emprender una reforma sistemática, o mejor aún, la construcción de un sistema educativo, que el país necesitaba. Por ello, tenemos que hablar de diversas acciones en torno a la enseñanza elemental del pueblo español, de variadas iniciativas, de aportaciones generosas y de actitudes míseras, de disposiciones nacionales, regionales y locales, de instituciones con resultados muy diferentes; pero hay que adelantar ya que no podemos hablar de un plan nacional de educación elemental.

LEGISLACION SOBRE ESCUELAS

A lo largo del siglo XVIII Europa asiste a una carrera entre varias de sus naciones por llegar antes a la meta de la enseñanza universal, de calidad y gratuita. En esa marcha, como reconocía hace años el italiano Mario Pagella, «l'iniziativa partirá appunto dalla Prusia, dove fin dal 1716 Federico Guglielmo I (1713-1740) sollecitrato dall'allora fiorente movimento religioso –il Pietismo– aveva posto mano alla riorganizzazione dell'ordinamento scolastico, rendendo obligatoria l'apertura delle scuole elementari e instituendo la prima scuole normali per la preparazione tecnico professionale dei futuri insegnanti» (Pagella, 1980: 70).

En España, en cambio, no encontramos disposiciones innovadoras auténticas acerca de la enseñanza primaria hasta la segunda mitad del siglo XVIII. Es más, lo que consiguió la Hermandad de San Casiano, que agrupaba a los maestros de primeras letras desde 1642, fue reducir el número de escuelas en Madrid, desde unas cincuenta hasta veinticuatro, lo que fue autorizado por Real Provisión de 20 de diciembre de 1743.

Sin embargo, aun en ese documento de carácter negativo para un desarrollo de la enseñanza, podemos destacar el hecho de que empieza a interesarse el poder central por el mundo de las primeras letras y se dan algunas instrucciones en forma de orden. Las más interesantes opino que son las que incluye el punto 10 de la R. P., mandando a los maestros que

> «assi mismo deben celar que sus discípulos no lean novelas, romances, comedias o historias profanas, por ser la admisión de estos papeles en las Escuelas de considerable daño para la puerilidad, no obstante el socolor casual que se quiere prestestar *(sic)* de que con estos libros suelen abreviar más bien en aprehender los niños a leer, por ser semejantes motivos licenciosos y muy dañosos para la buena dirección de los discípulos».

Con anterioridad a esa Provisión, Felipe V había otorgado una Real Cédula por la que concedía preeminencias y exenciones a los maestros de primeras letras, a la vez que confirmaba privilegios y requisitos otorgados por Monarcas anteriores, a partir de Enrique II de Trastamara. Privilegios, por cierto, que Emilio Cotarelo Mori puso en duda en su día y que atribuyó a la habilidad de los maestros para engañar al primer Borbón. Verdad o no, lo cierto es que Fernando confirmó en 1758 lo concedido por su padre.

En 1763 Carlos III respaldo, mediante una Real Provisión de 3 de octubre, los acuerdos de la Hermandad de San Casiano tomados en 1760. En ese documento se dispone sobre problemas puramente gremiales, pero también se cuidan otros aspectos, como el de la recomendación que cité antes de que los niños se abstuvieran de leer literatura de imaginación y practicaran la lectura en libros de *utilidad*. También se legisló sobre que los maestros estudiaran buenos libros, que cuidaran de su escritura –por razones pedagógicas y por razones de profesionalidad en tanto que peritos calígrafos, en el caso de tribunales– y que nada les distrajera de su actividad docente. De forma terminante se prohíbe que

> «ningún Maestro de esta Corte pueda tener ocupación que le distraiga de las horas regulares de enseñanza de los niños, pues se opone a la buena asistencia y celo con

que se debe practicar el Arte. Y en caso de hacerlo, y constando de la contravención, se le pueda excluir del número y nombrar otro en su lugar.»

En 1767 fue expulsada la Compañía de Jesús de España. Sobre su importancia en el mundo de la enseñanza podemos aportar el testimonio de dos historiadores, de dos grandes hispanistas. En primer lugar, el del francés Desdevises du Dezert: «Ils étaient certainement á la tête de l'enseignement tant pour la bonne tenue de leurs maisons que pour la valeur de leurs professeurs et même pour la variété de leurs programmes.» (Desdevises, 1904: 178) Y después, la afirmación del profesor norteamericano R. L. Kagan, asegurando que «en la década de 1760 los jesuitas, a pesar de las pérdidas que habían sufrido durante el medio siglo anterior, representaban todavía una fuerza principal en la educación castellana. Galicia y la provincia de Sevilla eran las regiones en que tenían mayor influencia: en aquélla enseñaban a cerca del 60 por 100 del total de alumnos, y en ésta, al 40 por 100. Las provincias vascas y Madrid eran también importantes feudos de los jesuitas...» (Kagan, 1981: 100) Con lo que podemos imaginar el vacío y el retraso que provocó su marcha.

Pero nos conviene matizar enseguida que su dominio era fundamentalmente en la enseñanza universitaria y en la de latinidad y humanidades. En el campo de la instrucción elemental ocupaban muy poco espacio y le dedicaban poca atención. No obstante, es necesario subrayar que la enseñanza primaria también se sintió afectada por tal expulsión y más tarde, disolución. Porque así se intensificó la política regalista y centralizadora de la enseñanza. Es más, es posible señalar la fecha de 1767 como la del comienzo de la enseñanza laica y estatal en España. La primera prueba de ello la tenemos en una Real Provisión de 5 de octubre del mismo año 1767, por la que se subrogaba la enseñanza de primeras letras y otras de los colegios y casas de los jesuitas a maestros y preceptores seculares por oposición. A la vez, se solicitaba de las autoridades locales y provinciales que informaran sobre la situación y el número de las escuelas.

Carácter distinto tuvo otra disposición del año siguiente. Me refiero a la Real Cédula de 23 de junio de 1768, en virtud de la cual, y por su artículo 7.º, se mandaba que la enseñanza de primeras letras (así como, por supuesto, las de latinidad y retórica) se hiciera en adelante en «lengua castellana generalmente, dondequiera que no se practique...».

En 1770 nos encontramos con dos documentos legislativos que aparentemente no tienen que ver con la enseñanza de primeras letras, pero que no podemos olvidar porque están perfilando el programa político de los ilustrados, incluyendo a la Corona.

Uno de ellos es la Real Provisión de 6 de septiembre que obligaba a los universitarios a jurar no enseñar contra la autoridad real y las regalías, a la vez que establecía como obligatorio el nombramiento de un Censor regio en la defensa de cualquier tesis doctoral. Es una disposición que se justificó por unos hechos concretos acaecidos en la Universidad de Valladolid, que no voy a recordar aquí, pero que menciono porque suponen nada menos que mostrar a las claras el decidido propósito del gobierno de mantener el regalismo a ultranza; con lo que se avanzaba sobremanera en ese proceso de secularización de la enseñanza.

El otro documento que decía muestra otro plano de la política de los dirigentes en el poder entonces: el de modernizar a la nobleza y servir al programa de desarrollo económico del país. Es una Real Cédula de 3 de noviembre de 1770 por la que se ordena considerar los oficios como dignos para cualquier español, incluyendo los nobles. Es la expresión legislativa de la opinión del mismísimo Feijoo casi medio siglo antes:

> «¿Qué caso puedo yo hacer de unos nobles fantasmones que nada hacen toda la vida, sino pasear calles, avultar *(sic)* corrillos, y comer la hacienda que les dexaron sus mayores?...»
>
> «...Al contrario, venero por sí mismo o por su propio mérito a *aquél que sirve útilmente a la* República, sea ilustre o humilde su nacimiento, y assimismo venero aquella ocupación con que la sirve, graduando el aprecio por su mayor o menor utilidad sin atender a si los hombres la tienen por alta o baxa, brillante u obscura.» (Feijoo, 1952: 456).

El 11 de julio de 1771 una disposición de rango nacional fijaba por primera vez en España a ese nivel los requisitos y circunstancias que debían reunir los maestros de primeras letras. En el preámbulo de esa Real Provisión el Consejo de Castilla justificaba su contenido alegando que

> «la educación de la juventud por los Maestros de Primeras Letras es uno, y aun el más principal ramo de la policía y buen gobierno del Estado, pues de dar la mejor instrucción a la infancia, podrá experimentar la causa pública el mayor beneficio, proporcionándose a los hombres desde aquella edad, no sólo para hacer progresos en las ciencias y artes, sino para mejorar las costumbres.»

La influencia del programa educativo de Locke y del proyecto enciclopedista de los filósofos franceses es neta, como se puede observar. Aunque en la literatura legislativa que viene a continuación en el documento haya una diferencia de años luz con relación a los citados. O lo que es lo mismo, como ha pasado y sigue pasando muchas veces, entre el preámbulo de una ley o de cualquier otra disposición y el articulado que le sigue hay con frecuencia una distancia muy notable. Le es más fácil al gobernador mostrarse progresista en declaraciones que no en las precisiones de la disposición.

Pero vayamos a esos requisitos y circunstancias. En las condiciones exigidas a los maestros se sitúa en primer lugar la certificación eclesiástica de haber sido examinados y aprobados en Doctrina Cristiana. Después se pide el informe sobre buena vida, costumbres y limpieza de sangre según acreditación de la Justicia. En último lugar, se someterá a examen al maestro sobre «la pericia del arte de leer, escribir y contar» ante dos Comisarios de su Ayuntamiento y dos examinadores o Veedores. A las maestras, tristemente, sólo se les exige en este caso el informe de vida y costumbres y el examen de Doctrina Cristiana.

En cuanto a condiciones de la enseñanza, los dos últimos títulos de la pieza legislativa prohíben la coeducación y *mandan* «que en las escuelas se enseñe, además del pequeño y fundamental Catecismo que señala el Ordinario de la Diócesis, por el compendio histórico de la Religión por Pinton, el catecismo histórico de Fleuri *(sic)*, y algún compendio de la historia de la Nación». Como vemos, de for-

ma tímida se introduce la historia en el curriculum escolar, de la mano de las preocupaciones civiles.

LA JUNTA GENERAL DE CARIDAD Y LAS DIPUTACIONES

En el año 1778 se estableció la Real Junta General de Caridad, dentro de las preocupaciones filantrópicas y de policía propias de los ilustrados o para mayor precisión, del Despotismo ilustrado.

La disposición legislativa que la originó fue de fecha 30 de marzo, emitiéndose en el mismo día un «Auto acordado de los señores del Consejo consultado con S. M. en que se manda erigir las diputaciones de barrio, en Madrid, y de parroquia, en los lugares de su jurisdicción, con la instrucción de lo que deben observar para socorrer a los jornaleros desocupados y enfermos convalencientes, en la forma que se expresa» (Libro Actas, 1778).

Estas Diputaciones se formaban con el Alcalde del mismo barrio, un eclesiástico y tres vecinos «acomodados y zelosos del propio barrio» (Ruiz Berrio, 1963). En la mayor parte de las ocasiones los vecinos fueron miembros de la nobleza, al menos dos de ellos, con lo que constatamos una continuidad en la tarea gubernamental por dar ocupación a la nobleza, a la vez que se trataba de aprovechar al máximo las pocas personas con una formación amplia y sólida.

La verdad es que la labor de la Junta, como la de las Diputaciones, fue fundamentalmente de policía y beneficencia. Pero en educación llevaron a cabo una actividad muy interesante, y por eso las mencionamos aquí. En primer lugar, porque pusieron en marcha numerosas escuelas generales, escuelas patrióticas (lo que se llamaba entonces escuelas patrióticas), y en otros casos, se preocuparon de escolarizar a muchos niños y niñas de la Corte que vivían prácticamente abandonados. En segundo término, porque todos sabemos que la escuela pública nace verdaderamente como una institución benéfica, o benéfico-docente si se prefiere. Los hijos de los nobles, burgueses y artesanos importantes se educaban en sus casas, normalmente con un preceptor (no olvidemos que hasta el revolucionario Rousseau pone a Emilio un preceptor *comme il faut)* y a veces, con algún sucedáneo. Y sólo cuando existen intereses económicos de contar con una mano de obra un poco pulimentada o por preocupaciones de beneficencia para no tener niños abandonados por las calles y campos, la sociedad, gobierno o fuerzas vivas, ponen manos a la obra de la escolarización.

Así, en el Auto acordado citado arriba, en su apartado XII, se señala que habrá que conocer a todos los niños y niñas del barrio, «para que de este modo se tenga completo conocimiento de cada familia y pueda velar la junta del barrio *en su educación* y evitar que mendiguen». Y en el apartado XVII de ese Auto se regula expresamente que la Diputación de barrio cuide «de poner con amos o maestros, o de que se lleven a las Casas de Misericordia, a los niños o niñas y demás personas desvalidas del barrio, *y de exhortar a todas al trabajo*» (el subrayado es mío).

El reducido número de escuelas del cuerpo de maestros que había en Madrid, así como la ausencia de centros gratuitos en aquellas fechas, a excepción de las Es-

cuelas Pías de San Fernando del Avapiés (y alguna otra aislada), estimuló a los dirigentes de las Diputaciones a resolver la escolaridad de los niños de sus barrios. Y de este modo abrieron su primera escuela el 1 de abril de 1780, en la calle Mira el Río Alta, número 12, y precisamente para niñas. La maestra fue María Felipes. Era, como he dicho en otras ocasiones, la primera escuela pública gratuita con carácter semiestatal. Lo que no tenía era una dotación del Estado al estilo moderno, pero ya sabemos que en España no pagó el Estado a los maestros hasta 1901.

En el mismo año se inauguró otra, también para niñas, en la calle de la Huerta del Bayo, en el mismo Cuartel de San Francisco. Un año después en el mismo distrito (¡perdón!, cuartel), en el popular barrio de las Vistillas, se abrió otra escuela con el mismo carácter, pero esta vez destinada a niños. Se iniciaba así una etapa de numerosas inauguraciones de escuelas con semejantes planteamiento y destino.

Su éxito, especialmente en el caso de las niñas, fue tal que en 1783 ya había 32 en Madrid, y el Rey, a instancias de Pedro Rodríguez de Campomanes, fiscal del Consejo de Castilla por entonces, por la famosa Real Cédula de 11 de mayo de 1783 ordenó que se cumpliera un «*Reglamento* para el establecimiento de Escuelas gratuitas en los Barrios de Madrid, en que se dé la buena educación a las niñas, tan necesaria y útil al Estado, al bien público y a la Patria».

Por dicho *Reglamento* se fijaba en treinta y dos el número de maestras de Madrid, pero en plan de mínimos y solamente hasta que un día se pudiesen financiar más centros. Y no se mandaba, pero se pedía, que en el resto de la nación se establecieran escuelas gratuitas para niñas, «en las ciudades y villas populosas». Es decir, se reafirma así el carácter semiestatal que decía yo antes que tuvieron estas escuelas, pero eso sí, el Estado no aportaba fondos de ningún tipo para que se llevara a la realidad su creación.

En ese Reglamento se enfocaban estas escuelas con un carácter laboral: «el principal objeto de estas escuelas ha de ser la labor de manos». Pero se admitía que «si alguna de las muchachas quisiere aprender a leer tendrá, igualmente la maestra *obligación* de enseñarla y por consiguiente, ha de ser examinada en este arte con la mayor prolixidad». Por otra parte, la disposición es bastante detallista y entra en un sinfín de pormenores organizativos y pedagógicos de las escuelas, las niñas y sus maestras. Respecto a éstas últimas habla y regula muchos detalles, desde los emolumentos hasta las recomendaciones pedagógicas, especificando en un párrafo, donde una vez más se ve la mano de Campomanes o de alguno de sus ayudantes, que las maestras «usarán de un estilo claro y sencillo en la explicación de la enseñanza e instrucción que dieren a sus discípulas».

También se preocuparon las gentes de la Junta de Caridad de la inspección y control de las escuelas, de niños y de niñas. Por ello, en 1791 se creó el puesto de *Celador general* para todos los colegios que tenía abiertos la Junta, centros a los que, por cierto, se denominaba oficialmente entonces «*Escuelas de Caridad*». Para cubrir el puesto se nombró a Ramón Carlos Rodríguez, quien es posible que solicitara él mismo el cargo, puesto que le gustaba acaparar control y poder en sus manos. Se trataba de un profesional, ya que desde dos años antes era Diputado del

barrio de las Comadres, a la vez que director de su escuela de caridad. Además era comisionado por S. M. para el vestuario de los niños y niñas de las demás Diputaciones. Por ello, no nos debe extrañar que antes de terminar esa década y por tanto, el siglo, fuera a la vez Secretario del Santo Tribunal de la Inquisición, Ministro y Secretario de la Junta General de Caridad y ocupara otra serie de puestos menores.

Ramón Carlos Rodríguez aspiró desde el primer momento a controlar más escuelas que las suyas, y en 1792 deseó la inspección de las Escuelas Reales. Al principio no consiguió su meta, pero con el retroceso posterior en política, logró su objetivo, en 1802, de ser Censor para las Escuelas Reales y de Caridad de Madrid. Al año siguiente, incluso, redactó una *Instrucción* para la tarea. Venía a ser como un pequeño reglamento de inspectores que constaba de siete puntos. El primero de ellos advierte sobre la necesidad de vigilar la enseñanza de la Doctrina cristiana «con toda pureza y exactitud». En el segundo se ordena que la enseñanza se rija por las normas de las Escuelas reales, para el caso de las de niños, y que en las de niñas se mantenga prioritariamente la enseñanza de la labor de manos. Los puntos siguientes se ocupan de la vigilancia de la puntualidad de los maestros, pasantes y discípulos; de regular los exámenes públicos fijos por San Juan o Navidad; de preocuparse por la higiene (Junta General de Caridad, 1803).

Los enfrentamientos entre la Junta de Caridad y el Colegio Académico, del que hablaremos inmediatamente, llegaron a ser fuertes, por razones corporativistas, por control ideológico, por celos personales, etc. Así que cuando en 1806 se jubiló Ramón Carlos Rodríguez, se suprimió el puesto de Celador general. La personalización que del puesto hizo el señor Rodríguez condujo a esa situación de convertir una función que debiera haber sido pedagógica en una tarea policíaca.

EL COLEGIO ACADEMICO DE PRIMERAS LETRAS

«La ilustre Congregación del Glorioso San Casiano, propia de profesores del noble arte de primeras letras», tras conocer los propósitos de las Diputaciones de Madrid de dar clase gratis a los niños pobres de sus barrios, solicitó del Consejo permiso para que cada uno de sus maestros pudiera admitir seis niños pobres, a los que impartiría enseñanza con carácter gratuito. Sin duda pensaron los hermanos que si las autoridades daban el ejemplo de abrir escuelas gratuitas, no estaría mal cooperar en una pequeña proporción.

Desde luego, a partir de 1771 corrían nuevos vientos en la Congregación. Es posible que algún miembro del Consejo, o bien alguna otra autoridad, les sugiriera por entonces la necesidad en que estaba el Arte de primeras letras de cambiar sus arcaicas y deficientes estructuras, su miopía gremial y su falta de preparación profesional. Por ello, en 1774 los Hermanos mayores recurrieron al Consejo de Castilla y propusieron la transformación de la Hermandad en un Colegio Académico. Por Real Cédula de 22 de diciembre de 1780 quedaron aprobados los Estatutos del «Colegio académico de Profesores maestros del Noble Arte de las Primeras letras de esta Corte», así como los del Montepío del mismo.

Académicos lo serían los veinticuatro que por entonces regían escuela abierta en Madrid, los que tendrían veinticuatro discípulos, que serían los veinticuatro leccionistas que estaban autorizados por el Consejo para dar clases a domicilio. En adelante, no podría haber en la Corte ninguna otra escuela abierta y en toda España no podría ejercer como maestro el que no estuviera examinado por el Colegio académico y al que no le hubiera sido expedido el título del Consejo supremo de Castilla.

«El fin y objeto principal del establecimiento de este Colegio Académico es fomentar, con transcendencia a todo el Reyno, la perfecta educación de la juventud en los rudimentos de la Fe católica, en las reglas del bien obrar en el exercicio de las virtudes y en el noble Arte de leer, escribir y contar, cultivando a los hombres desde su infancia y en los primeros pasos de su inteligencia.» Para lograr esos fines consideraban como medio adecuado –y aquí estriba la principal novedad del Colegio– la creación de una *Academia Pública,* que tendría lugar todos los jueves por la tarde y en la que académicos y discípulos, juntos, tratarían de las materias que se enseñaban y de la educación pública en general. Consistía en sesiones académicas con una parte teórica y otra práctica.

En la época de los ilustrados, el Colegio Académico no dejó de existir. Ciertamente que muchas veces atravesó períodos meramente vegetativos, pero en contra de los que, siguiendo un error de Gil de Zárate, mantienen que al fundarse la Academia de Primera Educación se suprimió el Colegio, hay que afirmar que ni se suprimió ni se extinguió, como lo prueban los diversos *Libros* de la corporación, tanto de matrícula como de ejercicios académicos. Otra cuestión distinta es que en el Proyecto de Estatutos de la Academia de Primera educación se propusiera la extinción de tal Colegio. Pero los Estatutos no llegaron nunca a aprobarse, y la Academia sí que desapareció a principios del siglo XIX.

En cambio, lo que sí debilitó mucho el poder del Colegio fue la creación de la Junta de exámenes en 1804, y más aún, la reestructuración de tal Junta en 1806, al despojar al Colegio de su carácter de cuerpo cerrado y también del monopolio y función de examinar a los maestros españoles.

Se constituyeron otros Colegios académicos en Barcelona (1793), Sevilla (1797) y Cádiz (1800) (Oriol Moncanut, 1959/Aguilar Piñal, 1973).

LA OBLIGATORIEDAD ESCOLAR EN ESPAÑA

Hay una Real Cédula de 12 de julio de 1781 que ha sido considerada por algunos historiadores como el documento que señala la orden de obligatoriedad de la enseñanza en España. Se trata de una lectura admisible, aunque siempre dejará dudas.

La verdad es que estamos ante una disposición en la línea que decía hace unos párrafos: benéfica, de control, económica y además docente. Sin embargo, como apuntaba antes también, el nacimiento de la escuela pública tiene ese carácter. Por ello, se puede considerar un documento legislativo de tal tipo como la prime-

ra disposición de rango nacional sobre la obligatoriedad de la enseñanza en España.

Va sobre vagos, y en ella se legisla, entre otras cosas, «que las Justicias amonesten a los padres y cuiden de que éstos, si fueran pudientes, recojan a sus hijos e hijas vagos, les den la educación conveniente, aprendiendo oficio, o destino útil, colocándolos con amo o maestro» (Luzuriaga, 1916). Y añade que «cuando fueran huérfanos estos niños y niñas vagantes, tullidos, ancianos o miserables, vagos o viciosos los mismos padres, tomen los Magistrados políticos las veces de aquéllos, y supliendo su imposibilidad, negligencia o desidia, reciban en sí tales cuidados de colocar con amos o maestros a los niños y niñas, mancomunando en esta obligación no sólo a las Justicias, sino también a los Regidores, Jurados, Diputados y Síndicos del Común».

La interpretación como decreto nacional que hará obligatoria la enseñanza se ve reforzada por la Real Orden circular de 6 de mayo de 1790. En ella se recuerda en primer lugar la Cédula anterior y su contenido esencial en lo que a niños se refiere. Después se menciona la legislación de 1771, así como el artículo 18 de la *Instrucción de Corregidores y Alcaldes mayores* de 15 de mayo de 1788 (es decir, medio año antes de morir Carlos III, por cierto), que encarga a las autoridades que hagan «que los Maestros de primeras letras cumplan exactamente con su ministerio» y que enseñen lo legislado, y que vigilen también a las maestras y la situación de las escuelas de niñas. Y por último, se reafirma en la Instrucción mencionada que exigía de Corregidores y Alcaldes de todos los lugares «que informen en quáles faltan escuelas de primeras letras y enseñanza, así de niños como de niñas, o carecen de la dotación competente..., si las reglas y métodos que observan los maestros son útiles y a propósito para el caso, o conviene mejorarlas», y termina con la desiderata de los ilustrados en un momento en que la historia ha tomado nuevos rumbos en Europa: se trata de una educación justificada por motivos de tranquilidad política, para no aumentar el miedo de gobernantes y fuerzas vivas.

ESCOLARIDAD OBLIGATORIA Y GRATUITA EN NAVARRA

Si a nivel nacional hay dudas, en cambio no existe ninguna cuando se trata de legislación sobre obligatoriedad escolar en el caso particular de Navarra, pues la Ley 41 de las Cortes de Navarra de 1780/1781 es muy clara al respecto; lo que permite considerarla entre las disposiciones vanguardistas de Europa, posiblemente después del caso de Prusia y el de Austria.

Esta Ley 41 trata sobre «Providencias para el establecimiento de Escuelas de niños y niñas, con separación, en los pueblos de este Reyno, y calidades que deben tener los maestros y las maestras» (Cuaderno Leyes, 1780/81). Su aportación más decisiva a la historia de la educación es la declaración de obligatoriedad y de gratuidad escolar para niños y niñas comprendidos entre cinco y doce años de edad.

La obligatoriedad en el caso de los niños es absoluta y total, llegándose a arbitrar un sistema de multas para los que contravengan la Ley. Respecto a la de las niñas, señalada en el artículo 20, se refiere a los mismos años de edad, pero se

emplean términos menos completos en este caso. Por un lado, no hace falta que estén hasta los doce años si demuestran con anterioridad que han aprendido lo que la maestra les puede enseñar. Por otro, si los padres prefieren y se responsabilizan de los estudios de su hija en casa, aunque sea bajo la vigilancia del superintendente, pueden hacerlo. No obstante, también en el caso de las niñas está penado el no seguir estudios, bien en la escuela o bien en casa.

¿Cuál era el curriculum de las escuelas de niñas? Exactamente, enseñar «las expuestas havilidades y labores; a leer y a escribir a las que lo pidieren, y a todas, la Doctrina Christiana, honestidad, modestia y recato». Para atender esa enseñanza se dispone que haya escuela de niñas en todos los pueblos cuyo vecindario llegue a ciento cincuenta vecinos; que cuando pasen de quinientos, haya dos maestras; y que al exceder de mil, haya tres. Las maestras tendrían alumnas de pago, pero estarían obligadas a enseñar de balde a las que las autoridades les dijeren.

Para vigilar y guiar esta enseñanza se creó precisamente en 1780 la figura del *Superintendente.* Este debería correr con el cuidado, dirección y gobierno de las Escuelas, «así por lo respectivo a que no se descuiden en el cumplimiento de su obligación ni castiguen con más severidad que la que corresponde a los Niños, como por lo tocante a la concurrencia de éstos...». Hasta se elaboró un manual, publicado en 1802 por Tomás Virto de Vera, con el propósito de guiar a los futuros superintendentes en su labor (Virto, 1802). El autor era Abogado de los Reales tribunales del reino de Navarra, Padre de Huérfanos de la ciudad de Corella y superintendente de Escuelas.

Aunque el número de escuelas en Navarra fue bastante notable para la época, sin embargo en las Cortes de 1794/95/96/97 se dio otra Ley, la 36 de esas Cortes, que repetía las órdenes de 1780/81 y exigía su cumplimiento. (Esta ley es la que condujo a Desdevises du Dezert a su error de creer que fue en 1795 cuando por primera vez se declaró tal gratitud y obligatoriedad escolares.)

LA JUNTA DE EXAMENES DE PRIMERAS LETRAS

Al comenzar el reinado de Carlos IV continuaban como disposiciones fundamentales en cuestión de enseñanza primaria las de 1771 y 1781. Pero creada la Academia de Primera educación, así como las Escuelas reales, surgió en la Corte una fuerte rivalidad entre varias instancias: la Academia, el Colegio Académico, la Junta general de Caridad. Testigos, y no pacientes precisamente, eran las autoridades municipales, el Consejo de Castilla y los ministros.

Ello precipitó la idea de establecer un plan conjunto. Por eso, en 1797 se creó una Junta superior de enseñanza con el encargo de redactar un Plan uniforme de todos los grados docentes destinado a toda la nación. Pretendía ser una réplica del Proyecto de Reglamento de escuelas de primeras letras que había redactado la Academia de Primera educación. Al parecer, en 1803 presentaron los individuos de la Junta un Plan al Consejo de Castilla, pero sus Fiscales lo impugnaron. Lo cual movió al Gobierno a zanjar las rivalidades entre los Cuerpos, así como a declarar la libertad de abrir escuelas. Estos fines quedaron plasmados en la Real Or-

den de 11 de febrero de 1804, en virtud de la cual se cesaba al Colegio Académico y a la Junta de Caridad en la celebración de exámenes para maestros, y para suplirlos, se creaba una *Junta de exámenes* que estaría compuesta por el Visitador general de las Escuelas reales, un padre de las Escuelas Pías, dos individuos del Colegio Académico y un Secretario, sin voto, que lo sería el de la Junta general de Caridad, presididos todos ellos por el Presidente de la Junta general de Caridad (Ruiz Berrio, 1962: 29-40).

Después de descalificar al Colegio académico en los términos más duros, el legislador comunica que el Rey «ha resuelto que en lo sucesivo puedan exercer esta enseñanza, y abrir escuelas públicas de ella en Madrid, y en cualquiera villa, lugar o ciudad del Reyno, todos aquellos que, habiendo sido aprobados en sus exámenes, hayan obtenido del Consejo su título correspondiente, dexando a la voluntad y arbitrio de cada uno el incorporarse, o no, en dicho Colegio académico, y siendo cada maestro dueño de establecer su escuela en el quartel *(sic)*, barrio, calle o lugar que bien le pareciere, sin que los Maestros de número puedan oponerse a ello, a pretexto de sus privilegios o estatutos, que desde ahora quedan derogados en este punto, y en todos los que contravengan a esta soberana resolución» (Real Orden, 1804).

El 31 de agosto de 1805 el Consejo presentó al Gobierno otro nuevo plan de enseñanza, que también fue desechado por varias razones. A la vista de esta imposibilidad, el legislador, optó, contra corriente de los maestros, los cuerpos y el mismo Consejo de Castilla, por crear *otra Junta*, distinta a la que hacía los planes, a cuyo cargo estaría «el hacer observar el plan de educación que se adopte y proponer al Consejo las mejoras que la experiencia acredite convenientes». Esta nueva Junta, nacida con fecha de 7 de enero de 1806, se encargaría de vigilar las escuelas de Madrid, mientras que las demás del Reino lo serían *por los capitanes generales* correspondientes, aconsejados por *Juntas técnicas* que se deberían crear al efecto.

El Gobierno, en su línea de hacer avanzar el proceso de estatalización de la enseñanza, al mismo tiempo que el de control ideológico, ordenó un poco más tarde, en abril de 1806, que en todas las capitales del país se constituyeran Juntas, «compuestas de los gobernadores o Corregidores respectivamente, de dos o tres maestros y de un secretario», que podría ser el escribano del Ayuntamiento que designara el presidente de cada Junta. Estas *Juntas* serían las encargadas de examinar a los maestros de sus provincias o territorios, mientras que en Madrid lo seguiría haciendo la Junta de exámenes creada en 1804.

A su vez, esta Junta de exámenes se estructuraría de forma distinta a la de dos años antes. Ahora estaría presidida por el Corregidor y tendría, como vicepresidente, al Visitador general de escuelas, un Secretario con voto (que lo sería el Secretario de la Academia de Primera educación) y dos vocales: un religioso de las Escuelas Pías y don Torcuato Torío de la Riva. De esta forma quedaba excluido completamente el Colegio académico y en cambio se establecía una componenda entre los representantes de las dos instituciones docentes más prestigiosas en aquel momento: la Academia de Primera educación y las Escuelas Pías.

Tanto la Junta de exámenes de Madrid como las Juntas de exámenes de cada provincia quedaban bajo el control directo e inmediato del Consejo real. Y por si acaso alguien tenía alguna duda respecto al verdadero detentador del poder, la Real Orden finalizaba con estas palabras:

> «Resultando las más perniciosas consecuencias de que entiendan en el gobierno de un mismo ramo muchas manos diferentes, es la voluntad del Rey que ni la Junta general de Caridad, ni su Celador general ni ninguno de sus individuos, ni otro Cuerpo cualquiera que sea, baxo ningún título, pretexto ni motivo se entrometa directa o indirectamente en punto ninguno que tenga concerniencia a las Escuelas de Primeras letras, con sus Maestros ni con ninguno de los asuntos que son de la peculiar incumbencia de la Junta de exámenes de Madrid, la qual debe conocer exclusivamente en ellos.»

Como dijimos antes, en el mismo mes de abril cesó Ramón Carlos Rodríguez en su cargo, y se suprimió el puesto de Celador general de las Escuelas de Caridad. Y al mes siguiente, al morir el Visitador de las Escuelas Reales y Director de las mismas, se aprovechó para suprimir dichos puestos. Con lo que teniendo en cuenta la anulación hecha al Colegio académico, quedaba la Junta de exámenes con plenos y absolutos poderes; es decir, las autoridades civiles locales en primera instancia y en definitiva, las autoridades gubernamentales civiles y no relacionadas con la educación. Tan sólo se respetaba la presencia de dos expertos, pero a título de simples vocales.

La última puntualización sobre el asunto se hizo mediante circular de octubre de 1807, por la que se recordaba la vigencia de las órdenes legislativas anteriores y se añadía que todo examinado, del pueblo, ciudad o villa que fuera, debería abonar cien reales de vellón por su examen para maestro; cantidad que se distribuiría entre los miembros de la Junta respectiva.

EL MOVIMIENTO DE SAN ILDEFONSO Y LA RENOVACION PEDAGOGICA

Hace ahora doscientos años justos, en el mes de junio, se creó la «Escuela de la Real Comitiva», bajo la protección de la Corona, por medio de la Primera Secretaría de Estado. Se destinaba a los hijos de los criados y menestrales que acompañaban al Rey en su deambular trimestral por los Reales Sitios de San Ildefonso, El Escorial, Aranjuez, El Pardo y Madrid. Al frente de esa enseñanza se situaba un encargado, Juan Rubio, cuyo método debería seguirse en todos los Reales Sitios citados.

Así empezó la difusión de un movimiento cuyos orígenes se remontaban a ocho años atrás. Fue entonces, en 1780, cuando un diplomático de carrera, Josep Julián Anduaga y Garimberti (Ruiz Berrio, 1984), Oficial de la Primera Secretaría de Estado, decidió renovar el tipo de enseñanza al uso, y pudo hacerlo merced a la autorización del Conde de Floridablanca en las escuelas de los Reales Sitios de San Ildefonso y Valsaín.

A principios de 1780 decidió encontrar un método nuevo para la enseñanza de la escritura, que hasta entonces se hacía por simple imitación. Y pensó que lo mejor sería la racionalización de tal enseñanza, elaborando una serie de reglas que permitieran al aprendiz encontrar sentido y base para todo tipo de letras. Le sirvió el haber sido discípulo del Abate Servidori, experto en el tema, así como el ambiente de la época con obras como la anónima atribuida a Campomanes (Anónimo, 1778) en la que también se hace una reducción de los trazos (además de esbozar interesantes orientaciones educativas en general). Anduaga estimaba que «quien sepa por principios las verdaderas proporciones de todas las letras minúsculas y mayúsculas sabrá el verdadero arte de escribir» (Anduaga, 1781: VIII).

Comprobado el éxito de su ensayo didáctico en septiembre del mismo año de 1780, comenzó a escribir su obra básica sobre el tema, que publicó al año siguiente. Al mismo tiempo se amplió el ensayo y empezó a discutir las nuevas orientaciones con maestros de aquel Real Sitio y de otras instituciones, «fichando» para San Ildefonso a un militar que era profesor en Ocaña, Juan Rubio. Y mientras tanto, Floridablanca encargó a diversos diplomáticos en Europa que enviaran información sobre los últimos adelantos en cuestiones escolares. Así, llegó a formarse un grupo de maestros, con claras intenciones renovadoras, que en 1786 constituyeron una «Academia particular de profesores de primeras letras y aficionados a este arte», cuyo fin «se reducía a mejorar la enseñanza de las escuelas de primeras letras» (Naharro, 1824: 15).

Con nuevos profesores, Juan Rubio pudo poner en marcha en los Reales Sitios citados un auténtico ensayo pedagógico moderno, que empezó a ser popular en 1787 y sobre cuyo carácter se escribió una obra al año siguiente (Rubio, 1788). En 1789 se creó la Escuela de San Isidro en Madrid, como integrante de la Escuela de la Real Comitiva, pero con el carácter pleno de escuela modelo, de escuela normal para todos los maestros y pasantes de España que quisieran aprender el nuevo método. Por otra parte, Juan Rubio, en persona, empezó a girar visita por diversas ciudades y pueblos del Reino con el objeto de evaluar la calidad de las escuelas e impartir auténticos cursos de formación o perfeccionamiento.

El momento de mayor esplendor de este proceso reformador se dio en 1791 con dos creaciones destacadas. Una, la de las ocho Escuelas Reales en cada uno de los ocho cuarteles en que se estructuraba Madrid. Escuelas con carácter gratuito, que recibían a los alumnos pobres que enviaran las Diputaciones de Caridad y que se caracterizaban por seguir el método de San Ildefonso, según el patrón de la Escuela de San Isidro. A su vez, también se convertían en centros-modelo para las demás escuelas del reino. De su supervisión se encargó a Juan Rubio, como Visitador.

La otra función importante fue la de la Real Academia de primera Educación, que convertía así en un organismo nacional la Academia particular de 1786. Seguía Anduaga como Director de la nueva y su misión era la de renovar toda la enseñanza de primeras letras en España, proporcionando un método a las escuelas y prestando una formación profesional a los maestros. De diversos documentos se desprende que pretendían suprimir el Colegio Académico, con el fin de acabar con el corporativismo que predominaba en aquél. Sin embargo, ya hemos dicho

antes que el Colegio no desapareció y en cambio sí terminó feneciendo la Academia, en 1800 precisamente, año en que se fusionó con el Colegio. En su corta vida, la Academia elaboró unos Estatutos con una visión moderna de la enseñanza primaria y un *Reglamento de escuelas de primeras letras,* en el que destaca su opinión de que «la ciencia de la educación debe aprenderse con fundamento y solidez», para lo que se ideaba una «Cátedra». Ni los Estatutos ni el Reglamento llegaron a aprobarse oficialmente, ya que para entonces Floridablanca había caído en desgracia y casi todos los profesores del movimiento de San Ildefonso estaban vigilados por sus posiciones progresistas (además de la participación de algunos en la primera sublevación republicana en España, en 1795).

Sobre el método de Anduaga y de Rubio, así como de la Academia de maestros de Madrid, ya he hablado en otra publicación (Ruiz Berrio, 1986: 3-17), aunque no extensamente; pero no puedo detenerme aquí. Me contentaré con resaltar que la importancia del movimiento de San Ildefonso estriba sobre todo en su preocupación por lograr una enseñanza de calidad; lo que era bastante más que otros proyectos de los ilustrados en los que se contentaban con extender la escolarización a mayor número de personas, pero sin asegurar una calidad.

También creo que es interesante constatar que aunque fue un ensayo de breve vida, tuvo incidencia en diversas regiones de España y algunos países de América. Incidencia que unas veces consistió en renovación metodológica de la enseñanza de primeras letras en ciudades o comarcas, y otras, en aceptación de sus principios educativos, programas y textos didácticos, como es el caso de la escuela de primeras letras de Santa Doradía en Gijón, organizada por Jovellanos como heredero que fue de su fundador, don Fernando Morán (Varela, 1988: 105).

A nivel individual, hubo otros esfuerzos en España por mejorar la calidad de la enseñanza, bien a través de instituciones docentes, bien por medio de obras de carácter pedagógico o estrictamente didáctico. En tal sentido podríamos citar, por ejemplo, el desarrollo metodológico de los Escolapios a partir de 1780 (Faubell, 1987) o bien obras como las de Torío de la Riva, Baldiri i Rexach (Baldiri, 1981), Picornell, Sarmiento, etc.

Mas no tuvieron la repercusión que el ensayo citado antes, ni la del que estimo que fue el otro gran intento de auténtica renovación pedagógica: el Real Instituto militar Pestalozziano. Este Instituto tenía los antecedentes de una Escuela pestalozziana en Tarragona en 1803, a cargo del capitán Voitel, del Regimiento de Guardias suizos; la del Seminario pestalozziano de Santander, de 1805, y la de la Escuela pestalozziana de Madrid, de 1805, también. Precisamente el éxito de ésta última alentó para la inauguración en 1806 del Instituto. Pretendía «enseñar el nuevo método de educación de Enrique Pestalozzi y observar sus ventajas sobre los métodos antiguos», exactamente. Su fundación se puede considerar un éxito concreto de un grupo de intelectuales y profesores progresistas, como Juan Andújar, José María Blanco White, Isidoro de Antillón, etc. Alcanzó una gran popularidad, como lo prueban el número de alumnos y de profesores-alumnos que se matricularon, la traducción e impresión de obras de Pestalozzi, los libros sobre Pestalozzi, el cuadro del suizo, hecho por Francisco Ramos, grabados, noticias en la *Gaceta de Madrid,* atención de la familia real, etc. (Blanco Sánchez, 1909 y Sureda Gar-

cía, 1985). Sin embargo, no llegó a durar dos años el ensayo del Instituto, pues en enero de 1808 ya comunicaba Godoy al mismo Juan Enrique que había tenido que cerrar. La coyuntura política nacional y europea no permitía distracciones y la novedad era demasiado fuerte para espíritus tan débiles como los del profesorado español. Terminaba así otro intento de formación profesional del magisterio, de escuela normal, a la vez que se apagaba otro posible motor de cambio de renovación pedagógica.

LAS ESCUELAS PATRIOTICAS Y LA FORMACION PROFESIONAL

Inmaculada Urzainqui y Alvaro Ruiz de la Peña (Urzainqui, 1983) demostraron hace pocos años el enorme débito de Campomanes hacia Manuel Santos Rubín de Celis en la obra sobre el fomento de la industria popular. Se recortaba así la originalidad del que fuera Presidente del Consejo de Castilla, pero se aumentaban los testimonios sobre la idea de una amplia minoría en torno a la necesidad de la instrucción profesional en la España de la Ilustración. Además, Urzainqui y Ruiz recordaban cómo entre las medidas que Rubín de Celis estimaba convenientes para la renovación del país estaban la del «establecimiento y dotación en cada capital de provincia de una escuela de diseño, un maestro de fabricar telares, un tornero y un maquinista que copie y haga conocer las más necesarias para la utilidad de los trabajadores», así como la «dotación igualmente de un maestro o catedrático de matemáticas en cada capital de provincia, ya que son las que facilitan el conocimiento, la invención y la perfección de las máquinas» (Urzainqui, 1983: 84).

Nos aportaban así estos profesores de la Universidad de Oviedo un argumento más sobre el interés predominante en los ilustrados españoles por cuanto se refería al desarrollo de la industria. Desarrollo que exigía, como un punto fundamental en la estrategia al caso, la reforma o la creación de la instrucción profesional. ¿Por qué digo lo de 'creación'?... Sencillamente, porque lo que hasta entonces se estaba conociendo como formación profesional no merecía tal nombre. No era ni siquiera una educación gremial, sino la sombra de tal, que contribuía activamente al desprestigio de la enseñanza, de los oficios y de la industria, como lo denunciaron varios de los contemporáneos; entre otros, Campomanes o Nicolás Fernández de Moratín (Ruiz Berrio, 1987: 70).

Como en la mente de los proyectistas o de los gobernantes se trazaron dos líneas definidas de desarrollo industrial, una de tipo doméstico, atendida por mujeres (solteras, casadas, religiosas), y otra de producción masiva, desempeñada por hombres, fácilmente surgieron dos tipos de instrucción, dos tipos de centros de formación, dos programas: uno para mujeres y otro para hombres, en líneas generales. Para las primeras se idearon las Escuelas patrióticas, siguiendo el modelo ofrecido por Campomanes (Negrín Fajardo, 1985: 75-104) y desarrollado por él mismo y otros autores. Para los segundos se aumentó el número de escuelas de dibujo y se crearon numerosas escuelas monográficas de oficios: grabado, talabartería, pedrería, relojería, lienzos y papeles pintados, etc. (Enciso Recio, 1987: 41-42). Así, tuvieron oportunidad de recibir enseñanza algunos de los jóvenes del pueblo

a un nivel que hoy podríamos denominar con bastante acierto de «iniciación profesional». Instrucción que se vio aumentada en algunas ocasiones con la enseñanza de las primeras letras.

Algunas precisiones a estas ofertas que hemos mencionado tan escuetamente se hacen necesarias, pese a la brevedad. La primera, que si bien es cierto que la obra de las Sociedades económicas de Amigos del País fue amplia y se apuntó muchos aciertos, junto a varios errores, como lo han demostrado las numerosas publicaciones de carácter monográfico sobre las mismas de los últimos años (León, Jaén, Málaga, Sigüenza, Murcia, Palencia, Granada, Valencia, etc.), llevando casi siempre a cabo una labor educativa de carácter popular, no es menos cierto que otros organismos e instituciones, como Juntas de Comercio, Consulados, Diputaciones, etc., contribuyeron también al desarrollo de la formación profesional en España. Es más, hasta en muchas ocasiones se podría trazar un mapa escolar al caso en que posiblemente contemplaríamos las creaciones de las Sociedades económicas en el interior de la Península y las de las otras instituciones en la periferia.

También conviene precisar que las Escuelas patrióticas estaban destinadas a mujeres, siendo las niñas y las jóvenes, en el caso de las de la Matritense, las únicas admitidas, «a pesar de lo que hasta aquí se ha venido diciendo al respecto» (Negrín Fajardo, 1987: 259). Y que en estas escuelas patrióticas se enseñaba preferentemente a hilar el lino, cáñamo, lana y algodón y a coser, y tan sólo en alguna ocasión a leer, escribir y contar; aunque con el tiempo, se atendió con bastante generalidad a esa instrucción.

Por último, estimo adecuado consignar que una formación profesional de mayor nivel se desarrolló también en la España de la Ilustración –cátedras de matemáticas, agricultura, física, enseñanza militar, náutica, comercio, etc.–, pero se trataba de una formación que caía fuera del alcance de los hijos de los jornaleros, artesanos, criados, etc., es decir, de la mayoría del pueblo. De todas formas, a ella se refieren otros trabajos en esta revista, como el del profesor Agustín Escolano.

LA OFERTA ESCOLAR

Junto a la reseña de las disposiciones, organismos, instituciones, propuestas, etc., que idearon los ilustrados para la educación del pueblo español, bueno es que hagamos referencia a la oferta escolar en la época, a fin de poder contrastar un poco el «programa» de los reformadores con las posibilidades reales de ejecutarlo o bien de beneficiarse de él. No se trata de estudiar el proceso de alfabetización, sobre el que estudios tan concienzudos y análisis tan brillantes como los del profesor Antonio Viñao nos van ilustrando cada vez más. Ni siquiera se trata de abordar un proceso paralelo, el de escolarización. Es mucho más sencillo que todo eso lo que pretendo citar aquí: simplemente, la oferta que la sociedad española de la época ofrecía en cuestiones de enseñanza al pueblo español.

Por supuesto, ni siquiera deseo entrar ahora en el problema de la calidad de esa oferta, de la calidad de tal enseñanza. Estimo que es previo el conocimiento de

puestos escolares o tipos de oferta escolar para esa enseñanza. Lo que pasa es que debo confesar de entrada que soy consciente de que no está hecho el mapa escolar de la España de la época, ni exacto ni aproximado. Hay datos sobre algunas provincias o comarcas, sobre todo en el caso de la enseñanza pública, pero ni están verificados ni se pueden tomar como representativos de la situación general.

Por ejemplo, nos podríamos acercar con cierta seguridad a Zamora, (Vega Gil, 1986), a Toledo (diócesis de Toledo; Martínez Navarro, 1981), a Gerona (Salomó Marqués, 1985) a Barcelona (Oriol Moncanut, 1959), a Guadalajara (Labrador Herraiz), etc. Sin embargo, tendríamos datos que no permiten obtener una pauta general, a modo de promedio.

Por ello, me limitaré a aventurar las instituciones o personas que normalmente se ocupaban de abrir, fundar o sostener escuelas de primeras letras. Y creo que en esa tarea sería necesario destacar en primer lugar a las autoridades municipales (sobre todo, en localidades de no mucha población), que estimo que fueron las que se ocuparon autónomamente de ofrecer la mayoría de los puestos escolares existentes y que los incrementaron bastante en esa segunda mitad del siglo XVIII. Después, habría que citar a las Fundaciones (Viñao, 1987), que tuvieron una etapa de crecimiento en aquellos años y que inauguraron para varias zonas españolas la posibilidad de contar con maestros o con escuelas que de otra manera nunca hubieran alcanzado en muchas décadas. En las grandes urbes apenas existían escuelas debidas a Fundaciones, pero en cambio funcionaba el mercado de la enseñanza, controlado por el gremio correspondiente; gremio que en varios casos redujo el número de escuelas abiertas a fin de aumentar las ganancias de sus miembros.

De origen y dirección civil también fueron las escuelas de las Diputaciones de Caridad, las de las Sociedades económicas, las de las Juntas de Comercio, las fundadas por la Corona y las que incluían los Hospicios y algunos otros establecimientos de beneficencia así como algunas escuelas sueltas mantenidas por la caridad o filantropía de algún noble.

La Iglesia incidió también en el plano de la enseñanza primaria en algunas ocasiones. Por una parte, los regulares, frailes o monjas, como los franciscanos, las salesas, los agustinos, los premostratenses, las hermanas de la caridad, las mercedarias, etc., regentaron escuelas. Mención especial merecen los escolapios, que solían hacer contratos con los ayuntamientos y se comprometían a enseñar gratuitamente a los necesitados a cambio de su subsistencia. Entrados en España a finales del XVII, su éxito con las autoridades fue tal que pronto motivaron el recelo y el recurso judicial de los maestros profesionales, al ver que les disminuía la matrícula.

El clero secular mantenía también algunas escuelas gratuitas, con cargo a rentas eclesiásticas o a mitras arzobispales vacantes. O bien hicieron fundaciones en la misma época, como es el caso de las cuatro escuelas y diez maestras que dotó el Arzobispo de Lorenzana de Toledo en Madrid capital, o de las diez escuelas que fundó el Obispo Climent en Barcelona.

En resumen, no hubo un plan sistemático de creación de escuelas antes de la España constitucional. Las autoridades locales, cuando fueron conscientes de su necesidad, fueron las que tuvieron que socorrer a la misma por su cuenta y con

las luces de que disponían. Y donde no llegaba la oferta pública, se solicitó de la caridad y de la ilustración de los particulares (civiles o religiosos) el suplir aquella falta; lo que hay que matizar, recordando que los afectados, los padres de entonces, no sentían interés alguno por instruir a los hijos en la mayor parte de los casos. Eran los gobernantes, las minorías ilustradas, los que coaccionaban para la escolarización de los niños, a fin de potenciar la economía nacional y posibilitar la difusión del programa de ciencia, política y cultura que defendían. Con ello estaban sustituyendo (o al menos simultaneando) las preocupaciones escolares de los reformistas religiosos del siglo XVI por las de los reformistas civiles del XVIII. Pero no pasaron de preocuparse.

FRACASOS Y EXITOS DE LA REFORMA EDUCATIVA

Opino que tiene bastante de maniqueo, a la vez que de simplismo histórico, el cuestionamiento del proyecto educativo de los ilustrados en términos de éxito o fracaso, errores o aciertos, positivo o negativo. Ni la historia es lineal o simple ni una política educativa se puede reducir a una suma de éxitos o de fracasos. Habría que disponer de todos los datos, analizar en profundidad todos los elementos del proceso de reforma y conocer el marco general para poder empezar a dar respuesta a ese tipo de interrogante.

De momento, tiene más sentido constatar algunos hechos histórico-educativos que el nivel actual de los conocimientos permite. Así, por ejemplo, que no hubo un plan nacional de reforma educativa ni de escolarización. Coincidieron varios planes específicos de cambio, a veces incluso por mero azar. De ellos desprendemos que las mejoras intentadas de la situación escolar, cuantitativa y cualitativamente hablando, estaban promovidas principalmente por el deseo de un crecimiento económico determinado. También se caracterizan por estar planteados por una minoría en notable desconexión del pueblo español, lo que obligaba a intentar imponerlos. Por otro lado, eran una manifestación de la voluntad de modernización –quizá de sus ansias de regeneración del país– de tal minoría. Minoría que no supo llevar adelante dichos planes porque en una etapa de crisis, no fue capaz de desprenderse de sus contradicciones internas; lo que le impidió avanzar en los cambios políticos, sociales y jurídicos necesarios para que maduraran las transformaciones educativas.

De todas formas, ese período histórico de las últimas cuatro o cinco décadas del siglo XVIII y primera del XIX no ofrece unos matices iguales ni parecidos. Sin entrar en más profundidades, fácilmente se echa de ver que hacia 1788/1789 se interrumpe claramente el proceso y se opera un retroceso en el tipo y actuaciones del régimen político. La Revolución francesa y la mala política española posterior reblandecieron los ánimos de los reformadores, a lo que contribuyó también directamente la fuerza que volvieron a coger la Inquisición y las fuerzas vivas de siempre. En las cuestiones de enseñanza primaria, por ejemplo, el destierro mal disimulado de Anduaga, la condena a muerte de Picornell, Cortés, etc., o los procesos inquisitoriales contra Narganes así lo ponen en evidencia.

Por el contrario, también se constata que se modernizaron los profesores, los textos y los métodos, en su totalidad o en parte, que se hizo consciente el gobierno de la necesidad de una escolaridad obligatoria y gratuita y empezó a sentir el Estado la necesidad de organizar una enseñanza pública que atendiera a la mayoría de los españoles. El espíritu gremialista del magisterio se tambaleó y el gobierno (1804 y 1806) liquidó las trabas para el ejercicio de la enseñanza.

Resumiendo, no se consiguió una reforma completa, ni siquiera llegó a planificarse así; aunque se modernizaron algunos de los elementos del proceso educativo y sobre todo, se mentalizó a personas y a instituciones para el cambio que se operaría realmente en la España constitucional. Al mismo tiempo, se dieron pasos adelante para el proceso de estatalización, centralismo y uniformidad de la enseñanza, muchas veces como instrumento necesario para la secularización de la sociedad en general.

BIBLIOGRAFIA CITADA

AGUILAR PIÑAL, F. (1973). «La enseñanza primaria en Sevilla durante el siglo XVIII». *Boletín* de la Real Academia de Buenas Letras de Sevilla, I, 1. Segunda época.

–(1987). «La política docente». En *La época de la Ilustración,* vol. I: *El Estado y la cultura (1759-1808).* Historia de España, dirigida por Jose María Jover Zamora, tomo XXXI, vol. I. Madrid, Espasa Calpe, pp. 439-484.

ANDUAGA Y GARIMBERTI, J. J. (1781). *Arte de escribir por reglas y sin muestras.* Madrid, Imprenta Real.

ANGES, G. (1975). *El Antiguo Régimen: los Borbones.* Historia de España, Alfaguara, IV. Madrid, Alianza.

ANONIMO (1778). *Avisos al maestro de escribir sobre el corte y formación de las letras, que serán comprensibles a los niños.* Madrid, Ofic. de don Antonio de Sancha.

BLANCO SANCHEZ, R. (1909). *Pestalozzi: su vida y sus obras. Pestalozzi en España.* Madrid, Tip. Revista de Archivos.

CUADERNO DE LEYES de las Cortes 1780/1781, p. 150 y ss.

DESDEVISES DU DEZERT, G. (1904). *L'Espagne de l'Ancien Régime.* T. II: La richesse et la civilisation. Paris, Société française d'imprimerie et de librairie, 2.° tomo.

ENCISO RECIO, L. M. (1987). «Los cauces de penetración y difusión en la Península». En *La época de la Ilustración,* vol. I, *El Estado y la cultura (1759-1808). Op. cit.*

ESCOLANO BENITO, A. (1986). «Discurso religioso, mentalidad social y educación. Los sermonarios como fuente histórico-pedagógica». En *Iglesia y educación en España. Perspectivas históricas,* Actas del IV Coloquio de Historia de la Educación. Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears.

FAUBELL ZAPATA, V. (1987). *Acción educativa de los Escolapios en España (1733-1845).* Madrid, Fundación Santa María.

FEIJOO Y MONTENEGRO, B. J. (1952). «Honra y provecho de la agricultura». En *Obras escogidas.* Madrid, Biblioteca de autores españoles, t. XLVI.

FERNANDEZ, R. (ed.), (1985). *España en el siglo XVIII* (Homenaje a Pierre Vilar). Barcelona, Crítica.

FERNANDEZ PINEDO, E. (1980). «Coyuntura y política económica». En *Centralismo, Ilustración y agonía del Antiguo Régimen (1710-1833),* Historia de España, dirigida por Manuel Tuñón de Lara, t. VII. Barcelona, Labor.

FLORIDABLANCA (1787), *Censo español* executado de orden del Rey, comunicado por el ex-

celentísimo señor conde de Floridablanca, primer Secretario de Estado y del Despacho, en el año 1787. Madrid, Imprenta Real.
– (1952). «Instrucción reservada que la Junta de Estado...». En *Obras originales* del conde de Floridablanca. Madrid, Biblioteca de autores españoles, Ediciones Atlas.
HERRERO, J. (1971). *Los orígenes del pensamiento reaccionario español.* Madrid, Edicusa.
JOVELLANOS, G. M. (1952). «Discurso dirigido a la Real Sociedad de Amigos del País de Asturias, sobre los medios de promover la felicidad de aquel Principado» (Madrid, 22 abril, 1781). En *Obras,* II. Madrid, Biblioteca de autores españoles, t. L.
JUNTA GENERAL DE CARIDAD (1803). *Instrucción* de 15 abril, 1803. Archivo histórico Villa, leg. 1-154-24.
KAGAN, R. L. (1981). *Universidad y sociedad en la España moderna.* Madrid, Tecnos.
LABRADOR HERRAIZ, C. (1983). «Los maestros de primeras letras en el Catastro del Marqués de la Ensenada». *II Simposio sobre el Padre Feijoo y su siglo.* Oviedo, Universidad.
LIBRO DE ACTAS de la Diputación del Barrio de Buena Vista, de 1778 a 1784. Archivo histórico Villa.
LUZURIAGA, L. (1916). *Documentos para la historia escolar de España.* T. I. Madrid, Centro de estudios históricos.
MARTINEZ NAVARRO, A. (1981). *El estado de la enseñanza en el arzobispado de Toledo bajo el pontificado del Cardenal Borbón (1800-1824).* Madrid, Universidad Complutense. Tres tomos.
MONES i PUJOL-BUSQUETS, J. (1988). *L'obra educativa de la Junta de Comerç (1769-1851).* Barcelona, Cambra Oficial de Comerç, Industria i Navegaçció de Barcelona.
NAHARRO, V. (1824). *Nuevo arte de enseñar a leer a los niños de las escuelas.* Segunda edición corregida y aumentada. Madrid, Imprenta que fue de Fuentenebro.
NEGRIN FAJARDO, O. (1985). *Ilustración y Educación. La Sociedad Económica Matritense.* Madrid, Editora Nacional.
– (1987). *Educación popular en la España de la segunda mitad del siglo XVIII,* Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
PAGELLA, M. (1980). *Storia della scuola.* Bologna, Cappelli.
ORIOL MONCANUT, A. N. (1959). *La enseñanza en Barcelona a fines del siglo XVIII.* Madrid, C.S.I.C.
POZO ANDRES, M. del M. (1984). «Planteamientos educativos en utopías españolas del siglo XVIII». En *Educación e Ilustración en España,* Actas del III Coloquio de Historia de la Educación. Barcelona, Universidad de Barcelona.
RODRIGUEZ CAMPOMANES, P. (1975). *Discurso sobre la educación popular de los artesanos.* Edición a cargo de John Reeder. Madrid, Instituto de estudios fiscales.
REIXAC, B. (1981). *Instruccions per a l'ensenyança de minyons.* A cura de S. Marqués i A. Rossich. Girona, Col'legi universitari de Girona.
RUBIO, J. (1788). *Prevenciones dirigidas a los maestros de primeras letras.* Madrid, en la Imprenta Real.
RUIZ BERRIO, J. (1962). *La enseñanza primaria en Madrid de 1808 a 1824.* Memoria inédita de licenciatura. Madrid, Universidad Complutense.
– (1963). «Actividades escolares de la Junta de Caridad en Madrid». *Revista española de Pedagogía,* 81, pp. 59-68.
–(1984). «Enseignement primaire et 'Illustration' en Espagne: le mouvement reformiste de S. Ildefonso». *Informationen zur Erziehungs –und Bildungshistorischen Forschung,* 23, I, pp. 43-50.
– (1986). «Reformas de la enseñanza primaria en la España del Despotismo Ilustrado: la reforma desde las aulas». En *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIII^e siècle a nos jours.* Tours, Ciremia, pp. 1-17.
– (1987). «Sentido y alcance de la reforma educativa de los ilustrados españoles». En *La Ilustración y los orígenes de la industrialización en Asturias,* Actas de las Quintas Jornadas culturales de Aller. Aller, I. B. «Príncipe de Asturias».

MARQUES i SUREDA. S. (1985). *L'ensenyament a Girona al segle XVIII.* Girona, Col'legi universitari de Girona.

SAUGNIEUX, J. (1986). *Les mots et les livres.* Etudes d'histoire culturelle. Lyon, C.N.R.S.

SEMPERE y GUARINOS, J. (1782). «Discurso sobre el gusto actual de los españoles en la Literatura». En *Reflexiones sobre el buen gusto en las ciencias y en las artes,* de L. A. Muratori. Madrid, Imprenta de Sancha.

VARELA, J. (1988). *Jovellanos.* Madrid, Alianza Universidad.

SUREDA GARCIA, B. (1985). «Los inicios de la difusión del método de Pestalozzi en España. El papel de los diplomáticos españoles en Suiza y de la prensa periódica». *Historia de la educación,* 4, pp. 35-62.

VEGA GIL, L. (1986). *Historia de la educación en Zamora. El nacimiento del sistema escolar, 1800-1850.* Zamora, Instituto de estudios zamoranos «Florián de Ocampo». Diputación provincial de Zamora.

VILLACORTA BAÑOS, F. (1980). *Burguesía y cultura. Los intelectuales españoles en la sociedad liberal, 1800-1931.* Madrid, Siglo veintiuno de España.

VIRTO DE VERA, T. (1802). *Dirección de padres de huérfanos y superintendentes de escuelas del Reyno de Navarra.* Pamplona, Imprenta de Miguel Ignacio Cosculluela.

URZAINQUI, I.; RUIZ DE LA PEÑA, A. (1983). *Periodismo e Ilustración en Manuel Rubín de Celis.* Oviedo, Instituto Feijoo/ Centro de estudios del siglo XVIII.

VIÑAO, A. (1986). «Filantropía y educación. Fundaciones docentes y enseñanza elemental (siglos XVIII-XIX)». En *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIII^e siècle a nos jours. Op. cit.,* pp. 65-79.

Hubo una vez unos maestros ignorantes. Los maestros de primeras letras y el movimiento ilustrado de las academias

Miguel A. Pereyra
Universidad Complutense



«Si sabrá más el discípulo».
Grabado de la serie **Los Disparates** *de Goya*

Pero el celo poco ilustrado de los bienhechores, la tendencia general de las ideas, el desorden en la administración de los fondos, el disfavor, o más bien la proscripción que merecían ciertos conocimientos, todo ha contribuido a inutilizar tantos esfuerzos que sólo han venido a parar en una fatal ignorancia, o en una clase de saber que no está ya en armonía con las necesidades de la época.

Era preciso, por tanto, que este ramo experimentase una revolución parecida a la que se está verificando en las instituciones, para que variase enteramente de aspecto y la instrucción pública tomase el giro que más conviene a nuestros actuales intereses; pero esta revolución no ha podido verificarse todavía porque han faltado los elementos principales en ella; y son los hombres y son los hombres y los recursos, es decir, fondos con que crear grandes establecimientos de instrucción y profesores que colocar al frente de ellos .

[Pero] un obstáculo grande se opone en España a que se plantee rápidamente y bien toda clase de enseñanza, particularmente la secundaria y la primaria; es la falta de maestros; para aquélla apenas existen, y los que hay para la primera son, por lo general, tan malos, que causa asombro el ver su ignorancia.»

Antonio Gil de Zárate, «De la Instrucción pública en España desde 1834

Revista de Madrid, 1839, tomo I, págs, 204 y 219.

I

Antonio Gil y Zárate (1793-1861) fue un arquetipo del liberal moderado español. Madrileño, hijo de cómicos famosos, se formó en Francia, en un colegio de élite, alternando la formación literaria con la científico-matemática. En 1820, triunfante la revolución liberal que restableció la Constitución de 1812, pocos años después de su regreso a España, consiguió su primer empleo en el Ministerio de la Gobernación gracias a una recomendación de Cangas Argüelles, entonces ministro del ramo. En 1826, cuando la represión absolutista seguía haciendo estragos en toda España y algunos miles de sus compatriotas se hallaban en el exilio, obtuvo el permiso para regresar a la corte y estrenar una de sus mediocres obras de teatro que había escrito en Cádiz, donde permanecía recluido desde 1823 por

su condición de oficial de la Milicia Nacional, titulada *¡Cuidado con las Novias! o la Escuela de los Jóvenes.* Entre obra y obra, Gil y Zárate se ocupó, directa o indirectamente, de todas las reformas educativas que se desarrollaron en España hasta 1851, cuando tuvo que dejar su puesto de Director General de Instrucción Pública, y todavía tendría tiempo de orientar nuestra primera ley general de educación, la llamada Ley Moyano de 1857. También escribió mucho sobre la instrucción pública y las reformas que impulsó. De sus escritos hay que destacar el estilo diáfano, a veces despiadado, con que expresaba sus ideas. Buena muestra de esto es el texto que incia este estudio.

Para este portavoz del liberalismo moderado, era imposible hacer «una revolución en la enseñanza» que fuera capaz de generar una nueva clase de saber en armonía con las necesidades de la época, con maestros tan asombrosamente ignorantes. Pero para él, el colectivo numeroso de sacristanes, barberos, zapateros y demás aficionados que oficiaban de maestros de primeras letras en los pueblos y en las pequeñas y menos pequeñas ciudades españolas desde tiempos inmemoriables, poco o nada se diferenciaba del que formaban los maestros de escuela de tradición gremial y artesana que continuaban existiendo en España. En general, eran los descendientes de nuestros mejores calígrafos y, en verdad, poco o nada tenían que ver con este contingente de aficionados con los que rehusaban se les comparase pero con los que finalmente fueron asimilados, llamándolos maestros antiguos o, simple y despectivamente, «viejos», para diferenciarlos de los titulados por las escuelas normales, las instituciones cuya creación impulsó Gil Zárate para formar los nuevos maestros con la colaboración de uno de los miles de españoles que se exiliaron en Inglatera, el médico Pablo Montesino Zamora (1781-1849).

Ambos estaban profundamente convencidos de que tanto los maestros de tradición gremial y artesana como los aficionados, deberían ser sustituidos por los nuevos maestros, convenientemente capacitados para poner en sus manos la formación y socialización de la fuerza de trabajo sobre la que debía recaer el peso de la tardía industrialización española: «suministrando(les) los conocimientos necesarios para la enseñanza y fomentando las disposiciones convenientes en (ellos) para el ejercicio de una *profesión,* en que no son tanto las doctrinas como los actos, la ciencia como la conducta, ni aun el consejo como el ejemplo, lo que requiere en el profesor» como reconocía Montesino (1).

---

(1) P. Montesino, «Escuelas normales – Su objeto principal – Su organización – Medios y modo de establecerlas – Ventajas que deben resultar de su establecimiento», *Boletín Oficial de Instrucción Pública,* n.º 2 (15 de marzo de 1841), t. I, pp. 83-84 (cursiva añadida).

Tras estudiar medicina en la Universidad de Salamanca, la vanguardia intelectual del liberalismo español, y ejercerla por unos años en Extremadura, pasó a figurar en política como diputado durante el Trienio. Entonces, sus preocupaciones por los temas educativos de España no se habían manifestado. Sus escasas intervenciones en las Cortes se refirieron sobre todo a la salud pública, la sanidad militar y el código sanitario.

La prensa «exaltada» de la época, muy mordaz y de enorme popularidad, lo caracterizó agudamente como: «Médico que no sabe curarse a sí mismo –la falta de salud le perjudica mucho. Está entre Pinto y Valdemoro, es decir, entre los descamisados y los que tienen camisa» *(Condiciones y semblanzas de los Sres. Diputados a Cortes para los años de 1822 y 1823,* impreso en Madrid en 1822 en la Imprenta de *El Zurriago,* p. 30. Los «descamisados» fueron la versión española de los *sans-culottes* revolucionarios).

Este breve texto resume con precisión meridiana la configuración básica de la profesión de maestro de escuela que los liberales quisieron –y lograron finalmente– «formar» en España con las escuelas normales, cuya idea trajeron de los países germanos pero, sobre todo, de Francia. Tal como ocurrió en esos países, la institucionalización de la formación de nuestros decimonónicos a través de las escuelas normales se basó, sobre todo, en formar agentes de adoctrinamiento, guardianes de la buena moralidad, alentadores del nacionalismo y promotores de la estabilidad –y no de la movilidad– social, más que en formar a unos educadores genuinamente competentes, garantía del futuro intelectual y cultural de unos ciudadanos libres en toda la extensión de la palabra.

Pero esta forma de institucionalización se superpuso al modelo de profesión liberal que tenían nuestros maestros antiguos de tradición gremial y artesana. Pienso que el desconocimiento de la historia de los maestros antiguos europeos, contribuye en buena medida a que, al analizar históricamente la profesionalización de los docentes, se adopten marcos de interpretación excesivamente rígidos, incompletos o triunfalistas como los que caracterizaron a la vieja historiografía liberal, todavía hoy presente entre nosotros. Era lógico que esta historiografía marginara a estos maestros del antiguo régimen por se precisamente maestros gremialistas. Pero, sin ningún tipo de visión romántica sobre el pasado de estos maestros, creo que no es posible comprender realmente la historia de los maestros decimonónicos que surgieron con el establecimiento de los sistemas nacionales de educación –y, por ende, la historia de estos sistemas educativos– si marginamos la historia particular de estos maestros de tradición gremial y artesana. Una historia que debe referirse, sobre todo, a su situación profesional, comportamiento social y a las interacciones y conflictos, tanto sobre cuestiones materiales como simbolicas, que desarrollaron y mantuvieron entre ellos y con otros grupos profesionales con objeto de conservar la autonomía e independencia que caracterizaba a su arte liberal.

Estas y otras cuestiones apenas aparecen registradas en la historiografía existente sobre los maestros de enseñanza elemental europeos, concentrada generalmente en los maestros formados por las escuelas normales. Este es el caso de nuestra historiografía educativa que ha prestado poca atención a nuestros maestros antiguos hasta hace muy poco tiempo (2), o lo ha hecho de forma muy incom-

(2) Son pocos los autores que han prestado atención a la historia del magisterio primario español anterior al establecimiento de las escuelas normales. Antes de la Guerra Civil apenas encontramos trabajos sobre el particular. Un libro tan clásico como *La enseñanza primaria en España* (Madrid, Fontanet, 1897) de Manuel Bartolomé Cossio (completado posteriormente por Lorenzo Luzuriaga), sólo dedica unas líneas a los maestros antiguos, criticando el monopolio que éstos ejercían sobre la enseñanza primaria. Similares juicios aparecen en libros de textos de Historia de la Pedagogía, escritos con posterioridad a esa fecha, que apenas registran la existencia de los maestros antiguos.

En 1954, Aurelio Marcos Montero publicó un pequeño trabajo, muy endeble, sobre «El magisterio en la época de Carlos III» *(Revista Española de Pedagogía,* vol. XII, octubre-diciembre, 1954, pp. 497-506) que recoge, además de cuestiones referidas específicamente al título del mismo, algunas referencias sobre la Congregación de San Casiano. Julio Ruiz Berrio, en su *Política escolar en España en el siglo XIX (1808-1833)* (Madrid, C.S.I.C., 1970), una de las primeras obras histórico-educativas de posguerra con un serio y amplio trabajo de archivo, dedica algún espacio, aunque escaso, a los maestros y sus organizaciones profesionales. Son los trabajos más recientes de este autor los que dan más amplia cuenta del movi-

pleta, inexacta e incluso anacrónica. Repitiendo de forma acrítica lo que dicen las viejas obras de nuestros más encumbrados pedagogos surgidos de las primeras promociones de las escuelas normales. Precisamente, los mismos que marginaron, cuando no persiguieron abiertamente, a los maestros antiguos, despreciando su Pedagogía por la pretendidamente científica que ellos escribían. Todavía hoy se sigue manteniendo, sin hacer apenas alguna matización consistente, que la Pedagogía surge en España con ellos y con las escuelas normales que los formaron.

Quizá uno de los testimonios más patentes de lo que acabamos de decir, sea el olvido, cuando no el desconocimiento, en que ha estado sumido hasta hace muy poco el portentoso trabajo que dedicó a estos maestros a principios de este siglo el polígrafo asturiano Emilio Cotarelo y Morí (1857-1936). Animado por Menéndez y Pelayo y ante la endeblez del trabajo que sobre el particular había confeccionado Rufino Blanco y Sánchez (1861-1936), Cotarelo escribio un *Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles* que se publicó en dos volúmenes entre 1913 y 1916. A pesar de contener opiniones muy discutibles y abiertamente conservadoras, inspiradas en la defensa militante del patrimonio cultural y las tradiciones de nuestra nación, la obra de Cotarelo contiene no sólo juicios sobre la calidad y belleza de la letra española, sino verdaderas revisiones históricas acerca de la historia de nuestros maestros «antiguos»; junto a sus característicos posicionamientos ideológicos que limitaron grandemente su visión histórica y una organización poco elaborada

---

miento de maestros antiguos, sobre todo el más reciente «Reformas de la enseñanza primaria en la España del Despotismo ilustrado: La reforma desde las aulas» (en *L'Enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIII^e siècle a nos jours –Politiques éducatives et Réalités scolaires–*, Publications de l'Université de Tours, 1986, pp. 3-29), dedicado sobre todo a estudiar lo que él denomina «movimiento o reforma de San Idelfonso», en torno a los maestros que siguieron la reforma caligráfica del alto funcionario José de Anduaga, uno de los protegidos de Floridablanca. El estudio de Ruiz Berrio incluido en este número extraordinario de la *Revista de Educación* pasa nuevamente revista a esta reforma pedagógica cuyos principios reformadores, entre otros aspectos relacionados con dicho movimiento, son más cuestionables y endebles de lo que parece desprenderse de la lectura de su reconstrucción histórica.

Pero es Buenaventura Delgado quien más se ha ocupado de los maestros antiguos, particularmente de los de Barcelona. En 1980, en el VII Congreso Nacional de Pedagogía (Granada), presentó una ponencia sobre «La formación del profesorado de primeras letras antes de la creación de las Escuelas Normales en España» *(La investigación pedagógica y la formación de profesores,* Madrid, Sociedad Española de Pedagogía-Instituto «San José de Calasanz» del C.S.I.C., 1980, pp. 121-142), que además de recoger aportaciones de anteriores investigaciones sobre el tema referidas al área catalana (como, por ejemplo, el trabajo de Antoni Jutglar, «Notas para el estudio de la enseñanza en Barcelona hasta 1900», aparecido en *Materiales para la Historia Institucional de la ciudad,* Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona-Instituto Municipal de Historia, 1966, vol. XVI), se ocupa de la tipología de los maestros, la diversidad de títulos y las características de los exámenes de los maestros antiguos. En trabajos posteriores ha continuado su análisis de la fundación de la Hermandad de San Casiano en Barcelona con nuevas aportaciones documentales («Las Ordinacions per la Confraternitat dels Mestres de llegir, escriurer y comptar de la Ciutat de Barcelona» (1740), en *Perspectivas Pedagógicas,* t. XII, 1981, pp. 153-167, y «Los maestros del arte de enseñar a leer, escribir y contar de Barcelona (1657-1760)», en *Educación e Ilustración en España.* II Coloquio de Historia de la Educación, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1984, pp. 406-417).

A esta relación limitada de la literatura histórica que existe sobre la historia de los maestros antiguos sólo añadiré, por su repercusión o por el interés que ofrece el análisis historico realizado, otros dos trabajos escritos sobre el movimiento de dichos maestros a nivel local, es decir, fuera de la Corte: el de Francisco Aguilar Piñal, «La enseñanza primaria en Sevilla durante el siglo XVIII», aparecido en 1973 en el *Boletín de la Real Academia Sevillana de Buenas Letras* (t. I, 1, pp. 39-82), y «Aproximación al estudio de la enseñanza elemental en la Málaga del siglo XVIII» de Siro L. Villas Tinoco, en *Baética* (Málaga), n.º 6, 1983, pp. 317-324.26.

de su rico contenido, su diccionario contiene numerosos documentos encontrados en diversos archivos nacionales así como otro tipo de material impreso y pictórico.

Pienso que el desconocimiento de esta obra importante de nuestra historiografía educativa, está muy unido a la subvaloración de la actividad primordial de nuestros primeros maestros: la enseñanza de la escritura y más propiamente de la caligrafía (es más, creo que la renovación del discuros histórico-educativo, que se viene produciendo en nuestra nación desde hace algunos años con la introducción de nuevos campos de investigación como es el caso de la historia de la alfabetización, ha posibilitado el «descubrimiento» de la obra de Cotarelo) (3).

Precisamente, la desaparición de nuestros maestros antiguos está unida al ocaso de su arte más preciado, la caligrafía, que fue elevada al rango de arte cuando precisamente se consolidaba la base técnica de su descrédito –la imprenta–. Pero no sólo asistiremos al ocaso de un arte. El «saber sistemático global» de los maestros antiguos, fruto de la reflexión y del equilibrio entre teoría y práctica educativas, se apaga también ante la *ciencia de la educación,* ante la Pedagogía emancipada como ciencia que las escuelas normales del régimen liberal legitimaron. Mientras tanto, los integrantes de la nueva *profesión* que ideológicamente modelaron Gil y Zárate y Montesino, la nueva formación social de maestros de escuela, ante un quehacer cada vez más reduccionista, terminaron por vaciar de contenido las cuestiones relativas a la práctica educativa, profesional y social, menospreciando finalmente el papel dominante de la reflexión de carácter diálectico en la formación de una conciencia crítica que sirviera para interpretar y transformar su realidad mejorándola. Sin duda, un estado moderno no podía constituir un sistema de educación de masas a partir de los intereses, los dictados y el control de un gremio de maestros, pero también habría que replantear, repito, lo que tradicionalmente ha sostenido nuestra historiografía acerca de que estos maestros consti-

---

(3) Véase E. Cotarelo y Mori, *Diccionario biográfico y bibliográfico de Calígrafos españoles,* Madrid, Impr. de la «Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos», 2 vols., 1913-1916.

Mientras Lorenzo Luzuriaga publicaba en el mismo año en que apareció el segundo volumen de esta obra sus *Documentos para la Historia Escolar de España* (Madrid, Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Centro de Estudios Históricos, 1916-1917, 2 vols.), preparados bajo la dirección de D. Rafael Altamira, muchos de ellos aparecían recogidos o reflejados en el trabajo de Cotarelo, incluso convenientemente criticados, como es el caso de la famosa Cédula apócrifa de Enrique II (véanse pp. 175-183 del vol. II). Investigaciones realizadas en los últimos años se han montado a partir del supuesto descubrimiento de fuentes encontradas en el Archivo de la Villa, explorado concienzudamente por Cotarelo. Tal es el caso de las investigaciones de Carmen Sánchez Giménez, cuyos trabajos «Recursos de los maestros de primeras letras de Madrid quejándose de que los padres escolapios extendían la enseñanza fuera de los límites de su instituto, 1767» y, parcialmente, «Las reformas educativas en el Madrid del siglo XVIII» *(Anales del Instituto de Estudios Madrileños,* t. XVI, 1979, pp. 317-325 y t. XIX, 1982, pp. 391-426, respectivamente), presentan como inéditas fuentes ya recogidas e incluso mejor analizadas por Cotarelo.

De la literatura citada en la nota anterior, sólo los trabajos más recientes de Ruiz Berrio han hecho uso real del material aportado por Cotarelo en su *Diccionario,* si nos atenemos a las fuentes y bibliografía que estos estudios aportan. Más sintomático y a la vez anacrónico es el hecho de que la generalidad de toda esta historiografía sanciona la validez de la Cédula apócrifa de Enrique II, al citarla acríticamente. Su lectura, por la cantidad de desatinos históricos que contiene, no deja de causar una amarga hilaridad. Tal vez no haya interesado ventilar la evidente falsedad del documento cuando se le podía utilizar para esgrimirlo como ilustre precedente histórico de un pasado que nunca fue tan lustroso.

tuyeron un obstáculo para la marcha de la llamada educación popular en nuestro país. ¿Crearon acaso las élites del poder un *ethos* moderno suficientemente atractivo que no significara la anulación de unos saberes y unas prácticas educativas, cuyas principales características suponían genuinos valores que no podían estar ausentes en la conformación de ese *ethos,* o mantuvieron el necesario equilibrio entre los intereses de los maestros acerca de su participación en el desarrollo y gestión de ese sistema y los propios del estado moderno que se constituía a partir de unos principios supuestamente ilustrados y liberales?

Con este estudio, que forma parte de una investigación más amplia sobre la formación de nuestro sistema nacional de educación de masas, sus orígenes intelectuales y sociales y el desarrollo de la profesionalización de los maestros de enseñanza primaria, quiero hacer una contribución a este número extraordinario de la *Revista de Educación* que he coordinado abordando, aunque sea necesariamente limitado en extensión, un aspecto de la historia de los maestros españoles durante la Ilustración en el que hasta ahora no se ha profundizado. De mi investigación he extraido una serie de reflexiones sobre la creación en España del Colegio Academico de primeras letras, una de las escasas realizaciones genuinamente ilustradas que no quedaron en puro proyecto. Sobre el colegio existen numerosas referencias en la literatura histórico-pedagógica que antes caracterizaba, incluso el estudio de Julio Ruiz Berrio que precede a éste describe parte de su intensa y por mucho tiempo confusa historia. Pero, mi interés aquí se orientará sobre todo a estudiarla como una institución ilustrada que formó parte del movimiento de las numerosísimas academias que se crearon en toda Europa en el siglo de la Ilustración, con la especificidad de que ésta fue una de las pocas creadas y defendidas por maestros. Unos maestros que, por supuesto, no fueron ignorantes pero tampoco paradigmas de saber y virtud.

II

Cuando en gran parte de Europa se produce lo que Lawrence Stone calificó de «revolución educativa», cuando las «nuevas monarquías» establecidas a finales del siglo XV desarrollaban las bases burocráticas de sus administraciones, cada vez más extensas y complejas, para corresponder a la diversificación de los fines de los nuevos estados en el marco del capitalismo emergente, Castilla ya había comenzado a experimentar esta revolución (4).

---

(4) Sobre la «revolución educativa» castellana, véase la obra de Richard L. Kagan, *Students and Society in Early Modern Spain* (Baltimore, John Hopkins University Press, 1974), pp. 9-23. Kagan tampoco manejó el *Diccionario* de Cotarelo y asume los errores de los trabajos clásicos sobre la historia de la pedagogía española, como dar por válida la Cédula apócrifa de Enrique II. Tampoco ofrece mucha más información sobre el papel que jugó en estos momentos la Iglesia para controlar la enseñanza de las primeras letras que la aportada por esos mismos trabajos. En general, este es un tema sobre el que existen muchas lagunas. La obra de Kagan, muy apoyada por lo demás en fuentes localizadas en el Archivo de la Villa (usadas generalmente por Cotarelo), es excelente y estas carencias no la desmerecen, sobre todo si tenemos en cuenta que el tema de su investigación no fue la primera enseñanza, pero a la que, con buen criterio, le dedicó un buen capítulo (la obra está traducida al castellano con el título *Universidad y sociedad en la España Moderna,* Madrid, Tecnos, 1981).

Lawrence Stone alude a la «revolución educativa» que experimentó Europa en el siglo XVI en su estudio «The Educational Revolution in England, 1560 to 1640», *Past and Present,* 28 (1964), pp. 41-80.

Un aspecto cualitativo de esta revolución educativa –unida igualmente al surgimiento del estadio que terminará por denominarse *niñez* cuya figuración ya se concibe, al contrario de lo que se entendía en el medievo, transformable o *plástica* en el decir de Norbert Elias– fue la fijación de los contenidos básicos del *curriculum* de las escuelas de las sociedades modernas (escuelas cuyo número aumentó considerablemente con respecto a las que existían en los siglos anteriores en España). En ellas, la enseñanza de la escritura adquirió, significativamente, un lugar preferente al producirse la mutación de la cultura oral tradicional del medievo por la escritura. Esta mutación afectó a casi todas las operaciones de la actividad burguesa, incluso a las actividades mercantiles de cambio que se desarrollaron en las ferias, llevadas tradicionalmente a cabo de forma oral. Pero si la escritura se hizo cada vez más necesaria socialmente, la difusión de su aprendizaje no llegó a generalizarse entonces porque dicho aprendizaje era costoso: ni todos los padres podían pagar su enseñanza, ni todos los maestros estaban capacitados para enseñarla por no ser realmente calígrafos (5).

Aunque el movimiento de esta élite de maestros de primeras letras se comenzó a formar a partir de la segunda mitad del siglo XVI, sólo se consolidaron como formación social laboralmente cohesionada, hacia mediados de la siguiente centuria. Concretamente, hacia 1642, los maestros de escribir y contar de la Villa y Corte de Madrid establecieron una congregación o cofradía para su mutuo auxilio –y el de sus viudas y huérfanos– bajo la advocación del obispo San Casiano, al parecer un maestro de escuela cruelmente martirizado por sus propios discípulos durante el imperio romano. Aunque la elección de este santo patrón no deja de ser sintomática, lo cierto es que los vínculos religiosos del gremio eran sobre todo de carácter simbólico porque, tal como ocurría con los gremios creados en Occidente después del siglo XIII, la congregación se creó para cumplir unas funciones específicamente sociales. En este orden de cosas, la sacralización de la cohesión de sus miembros, a diferencia de lo que sucedía en el origen remoto de estas formaciones sociales, no eran tanto de naturaleza *afectiva* como *jurídica* (6).

En efecto, muy pronto los maestros de la Hermandad de San Casiano comenzaron a reivindicar para su organización intervenir en todo lo referente a su oficio (provisión de escuelas, traslados, promociones, etc.). Sin embargo, el control por parte del gremio de las cuestiones más fundamentales de la enseñanza tardaría en

---

(5) C. Larquié, en un estudio que debe mucho al trabajo de Kagan, dice que en 1642 (fecha de la fundación de la Congregación de San Casiano), sólo un tercio de los alumnos madrileños aprendían las tres artes. Sólo los medios sociales elevados podían realmente costearse la enseñanza completa de los tres aprendizajes (6 reales mensuales; 2 si sólo se trataba de iniciarse en la escritura y 4 por aprender a leer y escribir). Los alumnos de los maestros de la Congregación de San Casiano provenían principalmente de estos medios. Esto no significa que todos sus alumnos fueran pudientes. También atendían a niños pobres. Tal es el caso de José Casanova, al que nos hemos referido en las notas 27 y 30, que tuvo en Madrid una escuela muy popular por aquellos años. A partir de las fuentes que provee Cotarelo se desprende que el 25 por 100 de sus alumnos recibían gratuitamente sus enseñanzas (*Diccionario*, I, p. 186). (Véase C. Larquié, «La alfabetización de los madrileños en 1650», *Anales del Instituto de Estudios Madrileños*, 1980, t. XVII, pp. 223-252).

(6) Sobre la historia social e intelectual de los gremios europeos, véase Antony Black, *Guilds and Civil Society in European Political Thought from the Twelfth Century to the Present*, (London, Methuen, 1984). Cf. cap. 1 y p. 10.

ser sancionado legalmente, hecho que pone en evidencia las dificultades de todo tipo que tuvieron los maestros para consolidar su gremio así como la precariedad a la que debió estar sujeta su organización desde los inicios del movimiento organizativo que condujo a la creación del gremio (7).

En todo caso, el proceso que condujo a la creación de la Hermandad de San Casiano como gremio profesional y la evolución del mismo en el siglo XVII y primera mitad del XVIII está todavía lleno de lagunas históricas. Sí parece claro, en cambio, el papel que jugaron los dirigentes más influyentes del movimiento de maestros calígrafos, precisamente los que ocupaban posiciones preeminentes cerca de la élite político-administrativa del poder. Las ideas de estos dirigentes aportaron al gremio los elementos ideológicos e intelectuales indispensables para cohesionar el movimiento y, especialmente, organizar un sistema regular de formación y perfeccionamiento de sus integrantes que estuviera en consonación con las características del *arte* o saber distintivo del propio gremio.

En efecto, casi veinte años antes de fundarse la Hermandad de San Casiano, Pedro Díaz Morante (1565 ó 1566-1636), uno de nuestros más significados calígrafos nacido en Alcázar de San Juan (Ciudad Real), maestro de los hijos de Felipe III, incluía en la *Segunda Parte* de su *Arte de Escribir* un pasaje titulado, «Como es justo que se haga Academia entre los Maestros..., pues es la primera de las ciencias la del escribir, contar y leer». Decía allí lo siguiente:

> «Como en las demás ciencias hay disputa y conclusiones para apurar y concluir verdades, para saber cuál es la verdadera ciencia será justo que el Consejo [de Castilla] se sirva mandar a los maestros que enseñan el arte de escribir que tengan conclusiones y hayan una junta como academia para que se sepa la verdad apuradamente de esta ciencia o arte de escribir, como en las demás ciencias o artes se hace. Porque haciéndose así no habrá tantas ignorancias como hay en hombres que siguen este arte sin saber saberlo; y estos tales son los atormentadores de los que sa-

(7) Cotarelo en la entrada «Privilegios de los maestros de primeras letras» de su *Diccionario,* recoge el siguiente texto del informe que emitió el conde de Barajas, Presidente del Consejo de Castilla, en 1587, sobre el proyecto de someter a examen y disciplina a los maestros de primeras letras en el que astutamente quiere prevenir la resistencia que éstos podrían hacer a las medidas del Consejo con concesiones insustanciales:

«Y porque todos se precien del oficio y se habiliten con fin de examinarse, podrase dar a los examinados alguna honra o preeminencia que en apariencia sea algo, aunque en substancia no lo sea, como esención de huéspedes fuera de la Corte [i.e., hospedar a soldados en tiempo de guerra] ú de oficios concejiles por el tiempo que tuvieren puesta escuela» (II, p. 176).

Los pormenores de la creación del gremio y su evolución posterior se encuentra en el t. I, pp. 218-228. Cotarelo da como fecha fundacional de la Hermandad el año de 1642, apoyándose en lo que dice el verdadero impulsor de su constitución y continuador de la obra de Morante, el maestro zaragozano José de Casanova (1613-1692); lo dice concretamente en las páginas finales de su *Primera Parte del Arte de Escribir todas las formas de Letras* (Madrid, Diego Díaz de la Carrera, 1650). Las ordenanzas de la Hermandad aparecen recogidas por Anastasio Martínez Navarro en «Las primeras ordenanzas de la Hermandad de San Casiano, de 1647», *Revista de Ciencias de la Educación,* n.º 111 (1982), pp. 269-292.

Dorothy Tanck de Estrada en su obra *La educación ilustrada (1786-1836)* (México, El Colegio de México, 1977) recoge fuentes que atestiguan la creación en México del Gremio de Maestros de la Nobilísima Arte de Primeras Letras en 1601, lo que supondría que los maestros mejicanos obtuvieron la sanción oficial para su gremio antes que sus compañeros de la metrópolis (sobre la evolución del gremio, que experimentó situaciones y problemas muy similares a las acaecidas en la península, véanse las pp. 90-115).



Pedro Díaz Morante
(1565 ó 1566-1636)

ben y los que dicen saben más que todos, y los que traen a veces espadas más largas, y los que juran y juegan a juegos que los maestros no deben hacerlo; y, en conclusión, la razón, la verdad y la ciencia tendrá sujetos en estas disputas y juntas a los tales, y conocerán su ignorancia y la honra y virtud les hará trabajar para o quedar avergonzados en actos semejantes. Y haciéndose así se extenderá la fama del que sabe. Y esto ha de ser a puerta abierta, dando entrada a hombres que saben para que sea mejor conocida la verdad...

(...) Y habiendo Academia o disputa de este arte una vez al mes se harán tan diestros y sabios los maestros en el arte de escribir y enseñar doctrina cristiana y buenas costumbres a los niños ... (8).

Este pasaje no sólo alude al interés de Morante por ver creada una institución dedicada al fomento y desarrollo del arte de los maestros de escribir, contar y leer, similar a las de carácter literario y científico que existían en su época (9). Hace referencia también al intrusismo que sufrían los maestros calígrafos por parte de los maestros «aficionados» que ellos, los calígrafos, juzgaban que no deberían estar a la altura –especialmente social– de su arte, saber y moralidad. Pero en este estudio lo que nos interesa destacar es que la reivindicación de que se crease una Academia similar la esbozada por Morante sólo se haría realidad en el siglo de la Ilustración y concretamente dentro del programa de reforma social, económica y cultural de la élite político-administrativa del reinado de Carlos III.

En efecto, aunque los maestros de la Hermandad de San Casiano continuaron resistiéndose a perder sus privilegios gremiales a lo largo del siglo XVII y XVIII sus estrategias reivindicativas se encaminaron hacia otros derroteros cuando se intentaron aclimatar en España los programas ilustrados de reforma social, económica, cultural y educativa de la élite ilustrada del poder. Entonces la estructura gremial de cofradía o hermandad no sintonizada con los principios secularizadores de dichos programas pero sí, en cambio, la idea de academia cuya creación había demandado en el siglo anterior Morante.

Los hermanos mayores de la Hermandad presentaron en 1774 unos estatutos por los cuales ésta se tranformaba en Colegio Académico del noble arte de primeras letras «bajo la única e inmediata protección del Rey». La sanción legal de dicha reconversión se produciría algo más de cinco años después de haber presentado el proyecto, el 22 de diciembre de 1780, lo que revela que la receptividad oficial no debió en principio, ser muy postiva aunque en este punto de la investigación se hace necesario profundizar más en torno a las fuentes de resistencia que conoció dicho proyecto.

Sin embargo, la creación de esta nueva institución no supone una simple renovación terminológica más acorde con los nuevos tiempos ilustrados. Por un lado, la institución entonces se constituyó como un «colegio» o corporación profesional al estilo del que ya tenían, por ejemplo, los letrados o abogados, justamente el modelo de profesión liberal más imitado en todo el Occidente. (Huelga decir que la

(8) P. Díaz Morante, *Segunda Parte del Arte de Escribir* (1621), Madrid, Domingo García Morrás, 1657, p. 13. Se ha actualizado la ortografía de la época.

(9) Véase José Sánchez, *Academias literarias del Siglo de Oro español*, Madrid, Gredos, 1960, sobre todo la panorámica general que aparece en el primer capítulo.



José de Casanova
(1613-1692)

situación profesional de maestros y abogados era social y económicamente muy diferente). Habría que señalar aquí que la «colegiación» que se imponía con carácter restrictivo a los maestros para hacerse cargo *en propiedad* de las escuelas obedecía a razones similares a las esgrimidas por otras profesiones, pero en el caso de los maestros estaban más acentuadas, si cabe, por las características de su «saber profesional» (enseñar a leer, escribir, contar, etc.), cuyo dominio y pericia era puesto en cuestión por los que ejercían de aficionados y por la sociedad en general.

Por otro lado, la nueva institución se constituyó como Academia según el sentido que ya le había dado Morante en el texto que antes leíamos. Con más precisión habría que decir que tal sentido remite a un tipo determinado de «mentalidad» que es justamente la que en estos momentos se difunde en la España Ilustrada y que globalmente se caracteriza por tratar de unir al espíritu del racionalismo el utilitarismo. Precisamente, las razones por las que el aparato político-administrativo accedió a la creación del Colegio Académico debieron estar relacionadas en alguna medida con estas características ilustradas que la organización del Colegio Académico presentaba.

El Colegio Académico surgió, en efecto, en una coyuntura histórica caracterizada en gran parte de Europa por la creación masiva de academias de todo tipo, revitalizando la tradición de los dos siglos anteriores cuando, como vimos, surgieron estas instituciones mayormente dedicadas al fomento de actividades artísticas aunque a partir de la segunda mitad del siglo XVII preponderarán las de carácter científico. Ante una institución universitaria en franca crisis, este tipo de centros pasaron de tener un *status* privado a ser organizaciones de carácter público con una estructura similar y en torno a ellas se organizaban las comunidades científicas y literarias para la intercomunicación de pareceres, la reflexión y la investigación (10).

Pero, ¿de dónde procedió el apoyo más decisivo para que la Sala de Alcaldes del Consejo aprobase los estatutos que daban carta de naturaleza legal al Colegio Académico? Esta es una de las cuestiones que todavía no está historiográficamente documentada aunque no es difícil hacer inferencias sobre la misma. Justamente en el mismo año de su creación, apareció la famosa Circular del Fiscal General del Consejo, Pedro Rodríguez de Campomanes (1723-1803) por la que invitaba a todas las provincias y ciudades importantes de España a establecer Sociedades Económicas, cuyo primer precedente fue la Sociedad Vascongada creada en 1765.

---

(10) El mejor trabajo que conozco que ofrece una visión general y rigurosa del movimiento académico europeo es el muy documentado «Akademiebewegung und Wissenschaftsorganisation. Formen, Tendenzen und Wandel in Europa während der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts» de Ludwig Hammermayer, incluido en *Wissenschaftspolitik in Mittel– un Osteuropa. Wissenschaftiche Gessellschaften, Akademien und Hochschulen im 18, und beginnenden 19. Jahrhundert*, E. Amburger, M. Ciéla y L. Sziklay (Berlín, Verlag Ulrich Camen, 1976), pp. 1-84. Un lúcido análisis sociológico del movimiento francés de las Academias en el siglo XVII, rico en conceptualizaciones superadoras de los tradicionales análisis funcionalistas sobre el particular, lo aporta el reciente trabajo de Nathalie Heinich, «Arts et sciences á l'áge classique. Professions et institutions culturelles», en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 67/68 (1987), pp. 47-78. Para el caso de España únicamente contamos con un trabajo reciente de carácter global y descriptivo, la tesis doctoral de Gisela Kaufmann, *Die Akademiebewegung in Spanien in 18. Jahrhundert* (München, Philosophischen Fakultät des Ludwig Maximilians, 1981, 2 vols.

Cuatro años antes de haberse instituido el Colegio Académico, el propio Campomanes, en su afán de que se llevara a cabo en España un «arreglo universal» de la enseñanza, tanto político como escolástico, redactó un proyecto de creación de una *Real Academia de Letras Humanas,* por la que debieran pasar todos los que quisieran obtener un título para «enseñar en público o en secreto..., sin (el cual no podrían) ser admitidos a oposición de magisterio alguno». Este proyecto, que aparece en uno de los papeles de su Archivo con el expresivo título de «Sobre la falta de método en la enseñanza», estaba destinado a los catedráticos de humanidades, es decir, a gramáticos y humanistas que se ocupaban de la incipiente enseñanza secundaria (11).

III

No sería ocioso pensar que un ilustrado de opinión tan cualificada en este caso como Campomanes se interesara porque el Colego Académico tuviera finalmente la necesaria sanción legal que lo instituyera. Sin duda era un proyecto que superaba la entonces poco más que centenaria Hermandad de San Casiano –y lo superaba no tanto por el control que imponía a los maestros, control que siempre estuvo presente en alguna manera y medida, a pesar de la condición de gremio que tenía la Hermandad, sino por la elevación real de rango académico que se le asignaba al Colegio, institucionalizando un tipo de formación genuinamente ilustrada, como veremos–. En particular, la nueva institución se integraba convenientemente dentro del programa reformista marcadamente historicista de políticos de su estatura intelectual y talante. La racionalización del sistema productivo que este tipo de programas implicaba era conscientemente artesanal y popular, pensada para una sociedad que, manteniendo las relaciones estamentales y de producción dominantes, estuviera dirigida por completo al trabajo y a la producción. Para ello había que movilizar a todos los que tuvieran responsabilidad social e instruirles para que coadyuvaran a desterrar el ocio y la mendicidad en aras del adelantamiento de la industria nacional y la felicidad pública. Valentín de Foronda (1751-1821) en una de sus *Cartas,* traducidas al italiano con objeto de apoyar allí la difusión y las reformas propuestas por Campomanes (quien, en efecto, gozó de gran popularidad en Italia hasta el punto de que su programa de reformas se llevó a cabo de forma más eficaz en la península italiana), decía que: «Toda Europa tiene en nuestra España un luminoso ejemplo de lo que pueden vínculos y libertad» (12).

---

(11) «Sobre la falta de método en la enseñanza», Madrid, 30 de octubre de 1770, 23 h. Archivo del conde de Campomanes (Fundación Universitaria Española), pp. 13-34.

La preocupación de Campomanes por la educación popular o de masas no sólo se puede documentos con sus escritos sobre el particular, a los que luego aludiré. En su archivo se encuentra una carta de Jovellanos fechada en Sevilla el 12 de julio de 1775, en la que le remite un informe sobre la creación de un patronato para fundar ciertas escuelas que debían establecerse en Sevilla. En una posdata manuscrita, Jovellanos dice que nadie puede entender tal empresa a no ser que se interese de veras en su establecimiento y que este motivo se permitió molestar su atención dado su interés por la educación popular (48-7).

(12) F. Venturi, «Economistas y reformadores españoles e italianos del siglo XVIII», en *Textos olvidados,* Fabián Estapé, editor, Madrid, Imprenta de Estudios Fiscales, 1973, pp. 201-252. La cita de Foronda en la p. 242.

Recientemente, Pierre Vilar se preguntaba cuál era la *originalidad* de las «Luces» españolas y contestaba diciendo que era precisamente la *reflexión de España sobre sí misma.* Frente al «humanismo francés», combativo, revolucionario, el *historicismo* español, fue a menudo más inteligente y no *destructivo* (cosa que puede ser a la vez causa y consecuencia del fracaso de la controvertida cuestión historiográfica de la «revolución burguesa» en nuestra nación) (13). Esta apreciaciones del prestigioso hispanista francés remiten nuevamente a otras suyas, ya lejanas en el tiempo, de carácter sumario y definitorias de nuestra Ilustración caracterizada precisamente porque «el respeto a la tradición, a la experiencia y el *espíritu histórico* dan ponderación y *sentido* de la justa medida de la obra intelectual del siglo XVIII español, pero lo privan de ese vigor, de esa seguridad en sí misma que hicieron en Francia el siglo revolucionario por excelencia» (14).

El concepto de la tradición –afortunadamente hoy recuperado para el discurso histórico aunque su conceptualización no es por supuesto intelectualmente uniforme– no ha sido tratado de forma sistemática para el caso del siglo XVIII español; un caso realmente distintivo si nos percatamos de lo que ocurrió en otras «Ilustraciones» europeas que, en términos muy globales, el concepto de Ilustración envolvió *todo* lo que los críticos del antiguo régimen deseaban destruir. En una nación como la nuestra en la que dicho concepto ha sido tan ideológicamente manipulado y desde hace tanto tiempo, el tema demanda una reinterpretación conceptual aunque existan trabajos serios, publicados ya hace años que han desmontado muy eficazmente el mito de la «tradición española» representado por Menéndez y Pelayo y su escuela. Javier Herrero en su excelente obra *Los orígenes del pensamiento reaccionario español* (1971) nos hizo comprender cómo la mitología antilustrada que esta escuela desarrollo se basó en la tópica existencia de una *conspiración universal* de las fuerzas del Mal contra el Bien. En realidad, este pensamiento reaccionario defendía un modo muerto y descompuesto, representado por esa pléyade de representantes de las esencias patrias que nos describió el polígrafo santanderino, y sus discípulos contemporáneos, que no tenían el menor contacto con la España de los siglos XVI y XVII: «Nada hay de tradicional ni de español en ellos» (15).

---

(13) P. Vilar, «La España de Carlos III» en *España a finales del siglo XVIII,* Tarragona, Hemeroteca de Tarragona, 1982, p. 91.

(14) P. Vilar, *Historia de España,* Barcelona, Crítica, 1978[6], p. 77.

(15) J. Herrero, *Los orígenes del pensamiento reaccionario español,* Madrid, Edicusa, 1971, p. 23.

Abundando en estas ideas, tal vez no sería inútil insistir sobre la influencia de Menéndez y Pelayo en el trabajo de Cotarelo, sin duda decisiva. El polígrafo santanderino había indicado que su interés por estudiar a los «heterodoxos» le había impedido dedicarse a los *antiheterodoxos,* es decir, a los defensores de la España tradicional, pero que confiaba en que futuros historiadores se ocuparían de ellos porque aquélla sería una historia más amena y de más honra para España. Y, en efecto, Cotarelo asumió la historia de nuestros calígrafos como una parte de dicha historia dejándose influenciar por los puntos de vista arcaicos y estáticos de su maestro. Tal es así, que una de las lagunas más notables de su portentoso *Diccionario* se encuentra en el tratamiento, bastante confuso por cierto, del movimiento de las academias de los maestros. Desempolvó muchos legajos en no pocos archivos pero no precisamente para el caso de estas academias, cuyo nacimiento y fracaso lo supedita sólamente a las sostenidas y hasta feroces rivalidades de los reformadores de nuestra caligrafía y sus seguidores, reduciéndolas de forma maniquea a puros enfrentamientos entre «tradición» española y «antitradición». En este contexto hay que entender cómo la desaparición del gremio de maestros calígrafos y su reconversión en un ilustrado Colegio Academico fue percibida por Cotarelo como un acontecimiento más bien regresivo.

La verdadera tradición ilustrada, la que contiene en la máxima horaciana del *Sapere aude!* cuya semántica precisó tan vigorosamente Kant, supone en efecto un «atreverse» a salir de nuestra minoría de edad valiéndonos de nuestro conocimiento al tiempo que estamos prestos a desarrollar nuestras identificaciones sociales y culturales bien reproduciéndolas, bien modificándolas. En el marco de la sociedad estamental que ellos mismos creyeron en esencia, inalterable y considerando el fracaso global del proyecto ilustrado, las mejores cabezas de nuestra Ilustración –y no llegaron a ser precisamente muchas– fueron de este modo originales o, al menos, parcialmente originales. Tal como decía don Ramón Carande de ellos:

> «No es cierto que aquellos reformadores propusieran, sistemáticamente, lo propio a lo ajeno; buscan fuera del país lo que no hallaron en él y, cribado, lo acogen e impulsan sin dejar de fomentar lo propio vivo y fecundo, que estaba pretérido... Los reformadores de Carlos III, reanudad para más de un problema grave, una tradición interrumpida, y procuran restaurar la vigencia de leyes y pragmáticas caídas en olvido... *No son siempre las influencias unilaterales y directas; las hay complejas, y suscitan reacciones y contradicciones*» (16),

Estas últimas palabras, que hemos subrayado añadiéndole una letra cursiva, son las que realmente dimensionarán nuestra Ilustración y el talante de su élite reformadora porque, en efecto, el uso que hicieron de la tradición de nuestros ilustrados no fue ni mucho menos unilateral ni estuvo exento de tensiones y contradicciones sino que tuvieron tal magnitud y alcance que acabarían haciendo estéril el reformismo planteado, y ello es posible verlo en el caso concreto de la educación de masas y de los proyectos con ella relacionados que aquí estudiamos articulándolos en torno al movimiento organizativo de los maestros españoles.

En efecto, si podemos advertir originalidad en el tratamiento del tema de la tradición de los aspectos parciales que hemos apuntado, no la hay, en cambio, en el proyecto educativo de educación popular o de masas que tuvieron nuestros ilustrados (un proyecto que, no lo olvidemos por las contradicciones que se generaron, debían de llevarlo a cabo una formación de maestros no muy afectos a las «masas»). Al igual que pensaron sus coetáneos los ilustrados europeos, esta educación tuvo para ellos por objetivos esenciales erradicar la superstición y formar laboriosos artesanos a la vez que buenos patriotas. Como los *philosophes,* los literatos, y muchos miembros de la aristocracia europea ilustrada, los ilustrados españoles desmitificaron la cosmología en uso y expusieron sus nuevas explicaciones de los acontecimientos sociales a partir del empirismo de Bacon, los revolucionarios avances científicos de Newton, la psicología sensacionalista de Locke y el sistema político elaborado por Hobbes y completado por el propio Locke, por expresar las articulaciones intelectuales más relevantes. Tomando como bases estos presupues-

(16) R. Carande, *Siete estudios de Historia de España,* Barcelona, Ariel, 1969, pp. 157-158. En relación con estas ideas, Jaques Soubeyroux nos presenta un clarificado alegato acerca del uso divergente que hacen de la historia Floridablanca y Campomanes como fiscales del Consejo de Castilla en sus informes acerca de la creación de un Hospital General en la Corte. Mientras que Floridablanca valoraba la realidad del siglo XVIII con criterios del siglo XVI, Camponanes se esforzaba por oponer el presente al pasado (véase, «El encuentro del pobre y la sociedad: asistencia y represión en el Madrid del siglo XVIII», *Estudios de Historia Social* n.os 20-21, 1982, p. 42 y ss.)

tos ideológicos, convirtieron «la educación» en un instrumento útil y poderoso de reforma, capaz de superar el obscurantismo de las épocas anteriores y de «racionalizar» la sociedad. Una sociedad que debía ser conformada «armónicamente», sin tensiones ni subversión de las jerarquías sociales establecidas, bajo el respeto a las leyes y con la mirada puesta en el progreso y el enriquecimiento de todos los ciudadanos.

Lo que acabamos de exponer está suficientemente documentado por un importante cuerpo de investigación histórica relacionado con la educación de masas no sólo en Francia sino, también en otros países europeos, aunque aquí no podemos dar cuenta de ella de forma pormenorizada. Dicha historiografía corrobora de qué manera y hasta qué punto la educación de las masas fue considerada esencial para el conjunto de los ilustrados europeos. En realidad, la educación era la verdadera *lógica de la ilustración,* empleando la precisa y conocida expresión de Peter Gay (17) una lógica que a la postre se convirtió en el mayor freno para el proyecto de *progreso o de modernización* que la sociedad ilustrada terminó representando.

En este orden de cosas, para los ilustrados franceses, tantas veces admirados e imitados por los españoles, la educación de masas fue un asunto muy complicado y de suma importancia. Sin embargo, las visiones que de ella tuvieron nuestros ilustrados fueron bastante inconsistentes y sus realizaciones apenas llegaron a materializarse. No fueron capaces de proponer qué máximo de educación debía recibir el pueblo y en qué debía consistir ésta. Para los ilustrados, *l'éducation du menu peuple* –también llamado de forma despectiva, la *canaille* o *racaille,* y en nuestro caso con vocablos tales como «muchedumbre»– era, en esencia, pragmática, de acuerdo con unas metas de utilidad económica, por un lado, y de paz social, por otro (sin descartar aquí la destacadísima función de normalización lingüística de la nación, suprimiendo toda lengua o dialecto que no fuera el francés). Los ilustrados creyeron, en fin, que el modelo de cambio educativo que debían implusar no podía cuestionar las estructuras sociales y políticas existentes, no sólo en interés del conjunto de la sociedad, sino en el particular de ese mismo pueblo. Una educación física y moral inadecuadas, por ejemplo, podría conducir a la despoblación, la corrupción y a otras consecuencias nefastas (18). Los cambios, en fin, debían producirse de forma gradual y pacífica, como terminaría ilustrándolo el propio Marqués de Condorcet (1743-1794). Por esta razón el autor del seminal *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique* representando a la Asamblea Legislativa en 1792 –indudablemente uno de los proyectos educativos ilustrados más acabados–, estuvo convencido de que el día en que todos los adultos fueran ciudadanos ilustrados (es decir, miembros activos de la comunidad política) pertenecía al futuro, brillante pero lejano.

En nuestro caso, y sin hacer por el momento ningún tipo de precisión, tanto la matriz intelectual como la disciplinaria del proyecto educativo que tenían en men-

---

(17) P. Gay, *The Enlightenment. An Interpretation. 2. The Science of Freedom,* London, Wildwood House, 1973, cf. p. 10, I.

(18) La mejor investigación sobre este tema, referida, claro está, a Francia, sea tal vez la obra de Harvey Chisick, *The Limits of Reform in the Enlightenment: Attitudes toward the Education of the Lower Classes in Eighteenth-Century France,* Princenton, N.J., Princenton University Press, 1981.

te nuestros más cabales ilustrados, el propio Campomanes, Jovellanos, Cabarrús y muy pocos más, se conformó de forma similar al de sus compatriotas franceses y otros europeos. Estuvo igualmente limitado por su proyecto más general de sociedad estamental racionalizada y progresista. Como afirma Antonio Elorza en un ya clásico trabajo que marco en algunos aspectos el *turning point* de la historiografía de la Ilustración en España, «conservando los principios básicos de estratificación social y las relaciones de producción anteriores se intentará conseguir la *homogeneidad legal, económica y cultural,* a fin de que el poder absoluto pueda actuar con plena eficacia» (19).

En este orden de cosas, la sentencia con que Campomanes abre su *Discurso sobre la educación popular* –el proyecto español de educación de masas por excelencia que tuvo en su época una amplísima difusión social incluso fuera de España, a diferencia de otros como el contenido en la Carta II de Cabarrús que realmente no llegó a divulgarse en su época–, lo expressa claramente: «La educación es la norma de vivir de las gentes constituídas en cualquier sociedad bien ordenada». Educación que además de técnica y profesional al servicio de la comunidad, debía ser, primero y sobre todo, moral, según los principios de la doctrina cristiana («verdaderos principios de nuestra católica religión y las obligaciones de un buen ciudadano al Rey y al Estado, que es de donde depende nuestra felicidad, y el evitar en la edad adulta tantos delitos y castigos», en el énfasis o, más precisamente, el sobreénfasis que nuestros ilustrados pusieron en la religión reside una de las diferencias más pronunciadas que mantuvieron con la generalidad de los europeos) (20). El proyecto seguía de este modo el principio de la «limitación estamental de la educación», tan adecuadamente caracterizado por el profesor Maravall en uno de los últimos y espléndidos estudios que nos dejó antes de morir. De acuerdo con este principio, la educación se debía difundir de forma gradual ascendiendo desde el plano más bajo de la pirámide social hacia su cúspide, en distribución proporcional al puesto y rango social de cada clase:

> «Y esas diferencias por grupos que presentan un cierto aspecto estamental, dependen de diferentes factores; en primer lugar, de las condiciones de los individuos que van a ocupar los niveles superiores en al dirección de la sociedad, ésto es, la clase gobernante o más ampliamente la clase dominante, y los de las clases dominadas y gobernadas; en segundo lugar, de las que afectan a la preparación de indi-

(19) A. Elorza, *La ideología liberal en la Ilustración española,* Madrid, Tecnos, 1970, pp. 37-38.

(20) El texto entrecomillado de Campomanes está extraído de las «Instrucciones a los alcaldes de Barrio sobre la educación de los niños», documento sin fecha que aparece entre sus papeles (Archivo del conde de Campomanes, F.U.E., 13-35).

Estas «Instrucciones» debieron ser dictadas entre 1783 y 1791, fechas en las que ocupaba el cargo de Gobernador del Consejo de Castilla. Tiene interés como muestra del credo pedagógico de su autor y de la mentalidad ilustrada que comentamos en estas páginas. Para que los niños no «divaguen por las calles» y se dediquen a aprender el arte o el oficio que para ellos elijan sus padres, Campomanes manda movilizar a alcaldes, párrocos, personas piadosas, vecinos elegidos *ex profeso,* viudas... y hasta serenos para que los niños «no anden jugando por las calles, abandonados y sin destino» en lugar de estar *confinados* en las escuelas o en sus casas.

Sería conveniente hacer constar aquí que la población infantil escolarizada no correspondía ni a la cuarta parte de los niños en edad escolar (véanse las deducciones de G. Desdevises du Dezert en *L'Espagne de l'ancien régime,* París, Societé Française d'Imprimeire et de Librairie, 1904, t. III, p. 175, así como el estudio de A. Viñao Frago incluido en este número extraordinario de la *Revista de Educación).*

viduos y grupos que a la oligarquía instalada en el poder le interesa, en las circunstancias del momento, integrar sólidamente en el cuerpo social estructurado (industriales, mercaderes, burócratas, etc.); en tercer lugar, de los que se requieren para empeñar la lucha contra los inmovilistas empedernidos, a favor de una reforma de la estructura social que no será más que parcial y funcional, frente a las resistencias de los reaccionarios (que se identifican con el clero –alto y bajo– la nobleza tradicional, los terratenientes rutinarios, etc.); en cuarto lugar, de las que derivan la constitución interna de la sociedad en formación suscrita, y de la subsiguiente concepción de la ciencia (la cual es siempre una formulación intelectual sistemática del modo de conocer el entorno que se tiene delante, de transformar sus recursos, ajustada a la concepción de la naturaleza del mismo resultado) (21).

Sin embargo, como sigue puntualizando Maravall, cualesquiera que sean las enseñanzas que a unos y a otros se les proporcionara, se debería incluir en todas las clases la necesidad y la obligación de dirigir la «conducta civil» a la «común felicidad» para el que «interés propio» fuera de este modo «más ilustrado». Aquí reside para él la paradoja de los ilustrados: «hay que dejar que el interés privado actúe libremente y de ese modo llegar a armonizarse con el interés público. Pero a la gente ese interés privado hay que enseñárselo, con lo que el gobierno de la oligarquía ilustrada queda asegurado» (22).

Precisamente, en esta matriz intelectual, definida de forma tan ajustada por el recientemente fallecido historiador, donde hay que situar el fomento de las academias, verdadero punto de confluencia de lo privado y lo estatal: libertad *versus* control, síntesis de una de las más logradas manifestaciones ideológicas del absolutismo ilustrado, parte sustantiva de su proyecto de construir un nuevo orden social modernizando al mismo tiempo la vieja sociedad estamental, tomando prestado ideas de una de las más acabadas investigaciones sobre el movimiento de las academnias en Francia durante el período de las «Luces»: *Le siècle des Lumières en Province. Académies et Académiciens Provinciaux* de Daniel Roche (23).

En esta obra, Roche configura el mundo de la Ilustración de su país siguiendo el ritmo de la vida académica francesa, del conjunto de las numerosas academias que se crearon en Francia, desde las principales de París que luego serían transplantadas a España por la nueva dinastía, a otras menores –también con traducciones ilustradas españolas– como sociedades de carácter agrario, logias masónicas, etc., en general distantes del simple modelo de salón amable de tertulia literaria que entonces tanto se multiplicaba por doquier, modelo al que una cierta historiografía –aunque vetusta, todavía muy presente– suele reducir el movimiento de las academias.

---

(21) J. A. Maravall, «Los límites estamentales de la educación en el pensamiento ilustrado», en *Revista de História das Ideias* 8 (1986), pp. 125-126.

(22) *Ibíd.*, pp. 136-137.

(23) D. Roche, *Le siècle des Lumières en Province. Académies et Académiciens Provinciaux*, París, Mouton, 1978, 2 vols., pp. 390-91 del vol. 1. Entre las numerosas academias que Roche recoge en su obra, creadas en treinta y dos ciudades de diferentes provincias francesas, ninguna de ellas estuvo directamente realcionada con maestros de escuela.

IV

Una de las conclusiones más provechosas de la robusta investigación de Roche sostiene que el modelo de *sociabilidad cultural* que generó la dinámica de las academias permite *pensar* la *sociabilidad política* (24). En este contexto, las academias supusieron en la sociedad del antiguo régimen el nexo específico de unión de los comportamientos culturales y políticos dentro de un nuevo espacio público articulado por una dimensión también nueva de la integración social de personas. Es decir, la *vida* de las academias actuaba como medio de fusión de las élites de los diferentes estamentos porque, independientemente de las desigualdades de nacimiento y clase, estas élites se relacionaban e interactuaban dando en todo caso supremacía al ideal del avance meritocrático:

> «Alrededor del movimiento académico tiene lugar un debate entre dos normas asociativas, por una parte el encuentro legalizado que se produce en la sociedad holista, porque valora una solidaridad fundamental y comunitaria: los cuerpos, las hermandades, las familias. Por otra, las asociaciones que están en contradicción con el modelo de organización del mundo y que son ilícitas...
>
> El principio de su funcionamiento se fundamenta en la igualdad y la individualidad... [Pero] el significado político del academicismo hay que buscarlo en la confrontación de los dos modelos asociativos. A través de una historia, una imaginería: proyectos, normas de funcionamiento, una visión a la vez utilitaria y moral, proponen un tipo de comportamiento social en el que se puede percibir una intención, incluso una conciencia política» (25).

El resultado –más bien cabría hablar de «resultados»– de todo ello se materializó en la multiplicación de la propia Ilustración al elaborar un pensamiento «gestionario» que favoreció la autonomía de la administración de la ciencia y de los bienes culturales al tiempo que los controlaba y los ponía al servicio del poder. Este proyecto de mediación entre la sociedad civil y el Estado en las postrimerías del *ancien régime* modeló la vida cultural y política francesa. Los productos –escritos, reglamentos, proyectos, etc.– así como las discusiones de los eruditos, de las élites técnicas e intelectuales, pasaron al patrimonio común con rapidez y como nunca, incluso con anterioridad a que se produjera el movimiento que generó la Enciclopedia tras su publicación. En realidad, la *opus magnum* de la Ilustración francesa y universal fue gestada de alguna manera por la propia dinámica que el movimiento de las academias había desarrollado desde el siglo XVII.

Sin embargo, la investigación de Roche nos advierte que, salvo en algunas pocas excepciones, la «Ilustración» de estas academias no fue muy audaz, como lo pone de manifiesto sus productos, formulaciones más bien vulgarizadas que a menudo solían tener un carácter administrativo. No obstante, esto no nos debe llevar –so pena de postergar cuando no suprimir uno de los más valiosos legados del

---

(24) Roche parafrasea el título de la conocida obra de Furet, *Pensar la Revolución* (1978) (Barcelona, Petrel, 1980), algunas de cuyas tesis fundamentales revisa y reconceptualiza, aportando al mismo tiempo una lectura más matizada y a la vez más compleja del nexo que existe entre Ilustración y Revolución.

(25) D. Roche, «Mouvement Académique et sociabilité culturelle», *Revue des Sciences Morales et Politiques*, 1986, 141 (2), pp. 201-202.

proyecto de la modernidad contenido en la figura histórica de la Ilustración– a la pura subvaloración de los efectos culturales y políticos que dichas instituciones tuvieron cara a la conformación de una mentalidad dialógica, en el contexto de la sociabilidad cultural y a la vez política a la que antes nos referíamos. A la postre, como sostiene Pierre Chaunu en una apreciación de la obra de Roche, la fuerza del modelo académico consistió en movilizar a la clase de los ociosos, a la *classe des loisirs* (26).

Todas estas ideas encuentran tal vez una articulación más concreta en uno de los conceptos realmente neurálgicos de la «mentalidad» ilustrada: la «laboriosidad». Su difusión en la sociedad de entonces estaba unida a la mejora del mundo y de la propia existencia individual, en una palabra, el *progreso,* uno de los tótem ilustrados. Laboriosidad que, por supuesto, no sólo remitía al trabajo físico sino, principalmente, al producto del trabajo creador realizado con la razón que, según los ilustrados, convertía a los hombres en amos de la naturaleza, quitándoles el miedo y disolviendo los mitos ancestrales. El proceso de la «formación de la cultura» se entendió de este modo como confrontación de los hombres con su medio vital y como esfuerzo de mejorar dicho medio a través del trabajo reflexivo, lo que suponía conocimientos, capacidades y habilidades en el individuo. En esencia, lo que marcó el carácter y el progreso de la cultura burguesa emergente en el siglo XVIII se encuentra en la posibilidad que se le abrió al individuo de garantizar el producto de *su* trabajo reflexivo y el deseo de alcanzar el saber exigible (27).

Pero, abordando ahora el contexto de la Ilustración española, ¿qué traducción tuvieron estas ideas en el movimiento de las academias de nuestra nación? La nueva identidad cultural que hemos descrito en los párrafos anteriores se puede apreciar entre nosotros en el caso de las juntas o prácticas de jurisprudencia que terminaron convirtiéndose en academias, precisamente una de las escasas instituciones del movimiento español de las academias que han sido estudiadas por Antonio Risco con rigor, superando visiones estrechas y extrayendo conclusiones pertinentes acerca de su identidad cultural (28). Tal vez no sea ocioso referirnos a este

(26) *Ibíd.,* p. 207.

(27) Sobre el concepto de «laboriosidad» en la mentalidad ilustrada, véase Wolfgang Ruppert, «Bürgertum im 18. Jahrhundert» (en Ulrich Herrmann, ed. *Die Bildung des Bürgers,* Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 1982, pp. 59-80; especialmente el apartado «La nueva identidad», pp. 65-67).

Dado el uso generalizado del término «mentalidad», creo que cabría aquí hacer unas precisiones sobre el mismo. Así, podríamos definirlo como la textura social y cultural de una época o, como hace ya años lo hizo Robert Mandrou, partiendo del concepto alemán de *Weltanschauung,* «una historia de las visiones del mundo». Sin embargo, las recientes precisiones de Michel Vovelle *(Ideología y mentalidades,* Barcelona, Ariel, 1985), enriquecen el campo semántico de este socorrido concepto. Vovelle lo inscribe dentro del concepto más amplio de ideología y lo define como el «estudio de las meditaciones y de la relación dialéctica entre las condiciones objetivas de la vida de los hombres y la manera en que la cuentan y aun en que la viven» (p. 19). Así caracterizada, la «mentalidad» es la prolongación natural y el punto final de toda historia social, como sostiene Vovelle.

(28) En el siglo XVIII, los diferentes *Planes de Estudios* universitarios trataron de reorganizar o de crear academias como seminarios o «repetitorios», dotados de un contenido *práctico* («práctica forense», «oratoria», «clínica»...), y planteados como instituciones alternativas a la anquilosada institución universitaria; es decir, en su afán por recuperar una pedagogía que se estaba desarrollando fuera de los recintos universitarios, los promotores de estas academias llegaron incluso a plantear la validez alternativa de la *práctica* que ellas desarrollaban frente a la enseñanza universitaria oficial. Antonio Risco nos ha precisa-

caso específico de academias, observando en particular los principios de la renovación pedagógica que las mismas plantearon. No olvidemos que los letrados o abogados constituyeron por mucho tiempo en Occidente el modelo de profesión por antonomasia siendo, por ello, objeto de imitación sociológica.

Dejando a un lado las intenciones y tensiones subyacentes de sus miembros así como la instrumentalización de las mismas cara a conseguir las cualificaciones que imponía el competitivo mercado laboral de abogados de entonces, el objetivo esencial de estas academias fue efectivamente la renovación de una determinada formación. Aquí la palabra «academia» recobró todo su sentido pedagógico, aunque habría que precisar con Risco, que fue un sentido pedagógico innovador, muy alejado de las prácticas y rutinas universitarias. Por ello, los hombres que las formaron trataron de conseguir para su obra el preciado título de *Real Academia* que hacía que la institución dependiera directamente del monarca o del Consejo de Castilla, resguardándose de este modo de los ataques de otras instituciones celosas de su monopolio pedagógico. El aparato político-administrativo del estado, por su parte, trató de hacer suya esta enseñanza renovada que no conseguía imponer abiertamente en las instituciones oficiales de enseñanza, como lo pone en evidencia el hecho de que todos los dictámenes del Consejo relativos a las diferentes academias de letrados que consultó Risco fueron favorables, sin excepción.

¿En qué consistió, pues, la renovación pedagógica que introdujeron las juntas-academias de abogados? Risco lo resume convincentemente aunque no olvidemos que estas «academias» no reunieron a personalidades confirmadas de la ciencia jurídica sino a jóvenes diplomados deseosos de ejercitarse inicialmente en la *práctica* para luego hacerlo en la *crítica:*

> «Esta función pedagógica [asentada] en la «práctica»... se inserta... en una línea de pensamiento de lejanos orígenes. Desde el siglo XIII se desarrolla una tendencia que empareja la invocación de cualquier texto jurídico con las opiniones de los juristas, más o menos célebres, que se habían pronunciado sobre el mismo. La opinión del intérprete llega así a prevalecer sobre la del juez, quien se inclina ante la *autoridad* del primero. Como los juristas legistas operan sobre los textos del derecho romano o del derecho canónico, y, escasamente, sobre el fondo jurídico nacional, llega a establecerse una distinción duradera entre la doctrina de los legistas (la «teoría»), que se sitúa, con frecuencia, al margen de los textos en vigor, cuando no los ignora, y la «práctica», que pretende abrir una interrogación sobre el derecho positivo. Así, desde el siglo XVI, se oponen una corriente teórica o doctrinal, de tintes más o menos escolásticos, y una corriente práctica, la cual se ocupa, inicialmente, de la *res quotidiana,* según la herencia del antiguo *estilo* judicial, es decir, del funcionamiento concreto de oficinas y tribunales. En esta corriente, aún viva en el siglo XVIII, se insertan los golillas reunidos en *academia,* pero, en el transcurso del siglo, una evolución les lleva a subordinar la atención prestada a la *res quotidiana* a la interrogación sobre el viejo fondo jurídico nacional, a la investigación de las fuentes, a la crítica de los textos, al estudio de las instituciones. El vocablo «práctico» ha cambiado notablemente de sentido.

---

do recientemente el alcance de este movimiento de réplica, que generó fuertes polémicas y que el aparato burocrático del estado trató de controlar, en una serie de trabajos cuyas aportaciones conceptuales más notables aparecen en el estudio «Sobre la noción de 'Academia' en el siglo XVIII español», *Boletín del Centro de Estudios del siglo XVIII,* n.os 10-11 (1983), pp. 35-57.

> Aquella adhesión a la «práctica» y este cambio de sentido son, en sus orígenes, fruto de una reacción contra la enseñanza universitaria... [Pero] los letrados que frecuentan las academias madrileñas no buscan una preparación para afrontar «actos y exámenes» universitarios, sino para conocer las actividades y procedimientos de la Administración y de los Tribunales, es decir, para afrontar la gestión de la *res publica*. A estos efectos la pedagogía tradicional no servía. Así, las juntas-academias pusieron en pie un arsenal pedagógico tradicional *ad hoc*, quizá no excesivamente original en su organización o en sus denominaciones, pero profundamente renovador en su funcionamiento y en sus resultados. La formación efectiva de los más jóvenes por los más «veteranos», el papel activo que los recién ingresados son invitados a desempeñar desde su admisión, la ausencia de un discurso magistral, la «autogestión» del conocimiento, son otros tantos elementos que renuevan singularmente los hábitos pedagógicos de la época y su monótona repetición universitaria» (29).

Las ideas que Risco expone en este largo pero tal vez necesario y provechoso texto son aplicables en gran medida al caso concreto de las academias de enseñantes que se proyectaron o realizaron durante el período de la Ilustración en España. Tanto el proyecto de la Real Academia de las Letras Humanas de Campomanes, que no llegó a nacer, como el Colegio Académico de primera educación son igualmente exponentes de la identidad cultural descrita, aunque habría que señalar la especial particularidad de estos dos casos de academia. Por un lado, no existía ninguna clase de institución alternativa de formación de maestros de primeras letras ya que el gremio integraba la formación de sus componentes, y, por otro, tampoco existía una institución específica para la formación de los docentes del nivel de enseñanza que quedaba entre la escuela y la universidad a la que hubiera que dar la réplica porque, a pesar de que la universidad no entraba para nada en la formación pedagógica de los gramáticos, latinistas y similares, los facultaba como tales.

Pero, centrándonos específicamente en el Colegio Académico, orientemos ahora la memoria recordando sólo unas líneas de aquel texto fecundo de Morante que leíamos en las primeras páginas de este estudio. Precisamente aquellas en las que nuestro calígrafo terminaba concluyendo que la razón, la verdad y la ciencia serían los sujetos de las disputas que los maestros debían sostener en la Academia para que conocieran su ignorancia y la honra y la virtud les hiciera trabajar: «Y esto ha de ser la puerta abierta, dando entrada a hombres que saben para que sea mejor conocida la verdad». Estas ideas, a las que asignábamos un carácter preilustrado, son las que se trata de llevar a la práctica con la creación del Colegio Académico estatuyéndolas, es decir, fijando un marco legal que sancionara la confluencia de lo privado y lo estatal, la libertad *versus* control que antes veíamos, con Roche, al descubrir la significación que tuvieron las academias en la sociedad ilustrada.

En efecto, tal como especifican sus *Estatutos* de 1780, el Colegio Académico del noble arte de las primeras letras tenía la obligación de celebrar «continuos ejercicios para [la] mayor instrucción y adelantamiento» de los maestros. Para ello se dispuso, a partir del curso escolar 1783-84, que en las tardes de los jueves se cerra-

(29) *Ibid.*, pp. 46-47.

ran las escuelas con el fin de que todos los maestros participaran de dos a cinco de la tarde, y en verano de cuatro a siete, en las *academias* o *ejercicios* (también llamados «ejercicios académicos»). Los maestros debían estar acompañados por sus discípulos, los 24 leccionistas o pasantes oficialmente reconocidos en la Corte. La concreción de la Academia, los «ejercicios» debían:

> «... tratar de la Gramática Española, de los escritos y carácter de letras que se han usado, y usan en el Reino; de aquéllos para la instrucción de leerlos, y de éstos para adelantar su perfecta formación; de la Aritmética universal, y de la comprobación, y cotejo de manuscritos, y de todo lo demás que parezca útil para la perfecta educación pública.
>
> (...) Cada Académico Profesor tendrá a su cargo, en calidad de Catedrático, un ejercicio por su antigüedad, y turno; y como sustentantes, asistirán a él uno de los veinte y cuatro leccionistas, por el mismo orden, y turno, sin que por esto dejen de concurrir al ejercicio todos los demás Académicos y Discípulos, reservando por ahora el Colegio acordar todo lo demás que considere en lo sucesivo oportuno para el mayor adelantamiento y perfeccionamiento en los ejercicios, presentándose ante el Consejo para su aprobación; pues sin ello no puede ponerse en ejecución» (30).

Por de pronto, se repite aquí el mismo esquema y la misma dinámica de las juntas-academias que antes veíamos: función pedagógica de carácter «práctico» sustentada en la «autogestión» del conocimiento derivado de la comunicación entre maestros «veteranos» y maestros «en formación». Sin embargo, las parcas precisiones de los *Estatutos* que hemos recogido en el párrafo anterior no nos permiten configurar de forma más plena la pedagogía que generaban estas «academias». Pero contamos con documentos valiosísimos que sí permiten reconstruirla analizándola. Me refiero concretamente al *Libro de las actas de academias del Colegio desde el año de 1790* que se conserva en la «Biblioteca del Museo Pedagógico» del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Este libro no sólo recoge las «academias» que se celebraron sino que hace un resumen pormenorizado de los debates sostenidos en el Colegio Académico.

Hemos adjuntado dos reproducciones de otros tantos programas anunciadores de las «academias». Uno del año de 1799, que se ajusta a lo prescrito en los *Estatutos,* y otro de 1801 en el que ya se especifican las materias por «ejercicios» sostenidos en estos años, los avatares que sufrió el Colegio Académico, como pronto veremos, impidieron que el mismo desarrollara su principalísima tarea formadora. En cambio, encontramos una importante profusión y, al mismo tiempo, diversificación de estas actividades a partir de finales de los años treinta del siglo XIX, con la instauración del régimen liberal y el renacimiento muy activo de las «academias» en diversas provincias españolas, entonces abiertamente enfrentadas a las nacientes escuelas normales. En aquella época, los programas de «ejercicios académicos» se formularon de forma similar al programa de 1801 que se reproduce en

---

(30) *Estatutos del Colegio Académico del noble Arte de primeras letras, aprobados por el Supremo Consejo de Castilla en 22 de diciembre del año 1780...* Madrid, D. Isidoro Fernández Pacheco, Impresor y Librero, 1781, pp. XLIX. Adjunto a los mismos aparecen los *Estatutos del Montepío* de los individuos del Colegio, sus viudas y pupilos, aprobados en el mismo día y año. El texto citado corresponde al cap. VII, 23, 24, pp. XIV-XV (lo he consultado en el Archivo Histórico Nacional, Consejos Suprimidos Leg. 3.027-3.028).

Estos *Estatutos* formaron la ley III y siguiente del Título I del Libro VIII de la *Novísima Recopilación.*

PLAN

DE LOS EXERCICIOS

que el Real Colegio académico de primeras letras de esta corte ha de celebrar en este año de 1801.

Presidirá el Señor Don Luis Gabaldon y Lopez, Protector nombrado por el supremo Consejo.

Se harán por el órden siguiente:

DIAS DE ACADEMIA.	CATEDRÁTICOS.	LECCIONISTAS.
I.° 29 de Enero.	D. Gerónimo Romeralo.	D. Celestino de Mendoza.
II.° 12 de Febrero.	D. Antonio Cortés.	D. Josef Zafra.
III.° 12 de Marzo.	D. Josef Candano.	D. Miguel del Monte.
IV.° 16 de Abril.	D. Plácido Huarte.	D. Pedro Rodriguez.
V.° 23 del mismo.	D. Manuel Romeralo.	D. Juan Rivacoba.
VI.° 7 de Mayo.	D. Sebastian Taso.	D. Francisco Pio Guzmán.
VII.° 21 del mismo.	D. Agustin Diez.	D. Nicolás Palacios.
VIII.° 18 de Junio.	D. Vicente Naharro.	D. Nicolás Calvo.
IX.° 9 de Julio.	D. Francisco Rozas.	D. Felipe Varela.
X.° 30 del mismo.	D. Manuel Prieto.	D. Domingo Chorro.
XI.° 17 de Septiembre.	D. Francisco Zazo.	Los demas dias alternarán por el órden con que están puestos. Los Pasantes de los respectivos Catedráticos asistirán el dia que á estos les toque.
XII.° 18 de Octubre.	D. Narciso Herránz.	
XIII.° 22 del mismo.	D. Antonio Roldán.	
XIV.° 9 de Noviembre.	D. Antonio del Olmo.	
XV.° 19 del mismo.	D. Ramon Fernandez.	
XVI.° 26 del mismo.	D. Teodoro Cortés.	

MATERIAS QUE SE HAN DE TRATAR.

I.ª Qué disposicion material será la mas apropósito para la salud de los niños y de su buena educacion.
II.ª De la clasificacion de los niños en sus respectivos conocimientos.
III.ª Se tratará de los métodos propuestos hasta el presente para simplificar ó abreviar la enseñanza de leer.
IV.ª Si se deberá preferir el método de silabar á qualquiera otro, cómo y por qué.
V.ª Qué método de escribir será el mas propio para las escuelas públicas; y modo de clasificar á los niños en este conocimiento.
VI.ª Del método de enseñar la Aritmética.
VII.ª Lo mismo con extension á las reglas que se deben enseñar.
VIII.ª Práctica de este método.
IX.ª Método de enseñar la Gramática.
X.ª De las partes de la Oracion en general.
XI.ª De las mismas en particular.
XII.ª Del oficio y uso de las letras.
XIII.ª De la Puntuacion.
XIV.ª De la Prosodia.
XV.ª y XVI.ª Del modo de celebrar los exâmenes de los niños.

Secretarios de actas los Señores Don Lorenzo Aramayo y Don Josef Damian Gomez.

Don Guillelmo Xaramillo suplirá la Cátedra de las seis primeras Academias en ausencias ó enfermedades de los Catedráticos: Don Domingo Cuet las de las cinco siguientes; y Don Francisco Guevara las de las cinco últimas.

Don Antonio del Olmo,
Secretario.

PLAN DE EXERCICIOS ACADÉMICOS,

que se han de celebrar por el Real Colegio de profesores de primeras letras de esta Corte en este año de 1799.

Presidirá el Señor Don Luis Gabaldón y Lopez, Juez protector subdelegado.

PRIMER TURNO.	SEGUNDO TURNO.	TERCER TURNO.	QUARTO TURNO.	QUINTO TURNO.
Sobre la Ortologia.	*Sobre la Calografia.*	*Sobre la Aritmética.*	*Sobre la Gramática y Ortografia Castellana.*	*Sobre educacion moral, lectura de letra antigua, y reconocimientos.*
Empezará el dia 10 de Enero, y continuará el 17 del mismo, 14 y 21 de Febrero.	Empezará el dia 7 de Marzo, y continuará el 14 del mismo, 4 y 11 de Abril.	Empezará el dia 18 de Abril, y continuará el 25 del mismo, 9 de Mayo y 6 de Junio.	Empezará el dia 20 de Junio, y continuará el 4 y 11 de Julio, y 5 de Septiembre.	Empezará el dia 12 de Septiembre, y continuará el 26 del mismo, 17 y 24 de Octubre.
CATEDRATICOS	*CATEDRATICOS*	*CATEDRATICOS*	*CATEDRATICOS*	*CATEDRATICOS*
D. Plácido Huarte.	D. Josef Candano.	D. Josef de la Fuente.	D. Sebastian Arriola.	Alternarán cada dia los de los turnos anteriores.
D. Vicente Naharro.	D. Francisco Rozas.	D. Francisco Zazo.	D. Manuel Prieto.	
D. Teodoro Cortés.	D. Ramon Gallardo.	D. Antonio del Olmo.	D. Narciso Herranz.	SECRETARIOS DE ACTAS
D. Lorenzo Aramayo.	D. Domingo Cuet.	D. Josef Damian Gomez.	D. Antonio Roldan.	D. Guillelmo Xaramillo.
				D. Pedro Serrá.
SUSTENTANTES. *Los Leccionistas*	SUSTENTANTES *Los Leccionistas*	SUSTENTANTES *Los Leccionistas*	SUSTENTANTES *Los Leccionistas*	D. Antonio Cortés está encargado del elogio del Rey nuestro Señor.
D. Manuel Ibañez.	D. Antonio Haedo.	D. Miguel del Monte.	D. Celestino Mendoza.	Los Señores que componen la junta de exámenes, y los Secretarios de actas tendrán las de redaccion en los dias 1º de Marzo, 4 de Octubre, 7 y 21 de Noviembre y 5 de Diciembre; y la que se ha de celebrar para la adjudicacion del premio el dia 12 del mismo, en que se determinará el de la junta general de premios.
D. Pedro Vazquez.	D. Alfonso Portillo.	D. Francisco Pio Guzmán.	D. Domingo Becerril.	
D. Felipe Barela.	D. Francisco Broin.	D. Manuel Acuña.	D. Nicolás Palacios.	
D. Domingo Chorro,	D. Joseph Zafra,	D. Nicolás Calbo,	D. Juan Rivacoba,	
y los Pasantes de los Catedráticos de este ramo.	y los Pasantes de los Catedráticos de este ramo.	y los Pasantes de los Catedráticos de este ramo.	y los Pasantes de los Catedráticos de este ramo.	

En la junta general pública se dará por premio el valor de 300 reales en alguna, ó algunas obras pertenecientes al magisterio al que mejor desempeñe el siguiente

PROBLEMA:

Quales podrán ó deberán ser las reglas mas generales, fáciles y claras con que de un modo abreviado, y como por principios, ó á manera de arte, sea mas fácil la enseñanza de la lectura de la letra antigua, especialmente la de los siglos 15, 16 y 17 en que se advirtió mayor corrupcion en la escritura de Francia, Italia y España.

Los convocados al premio únicamente son los Leccionistas y Pasantes matriculados: si acaso estos no desempeñasen completamente el problema propuesto, se dará la mitad del ofrecido al que manifestase en su discurso ó memoria mayor instruccion en la Paleografia.

Los que aspiren al premio entregarán sus memorias al Secretario del Colegio antes del dia 7 de Noviembre.

D. Antonio Cortés,
Secretario.

las páginas contiguas. El Cuadro que adjuntamos a continuación recoge una serie de *proposiciones* referidas a otros tantos «ejercicios académicos» que hemos agrupado por materias, según una clasificación muy genérica confeccionada con vistas a una mejor exposición de los mismos.

Temas de Ejercicios académicos de los maestros antiguos españoles del siglo XIX

Pedagogía General

– «¿Se encuentra alguna diferencia entre la enseñanza de un profesor puramente teórico a la del que reúna la teoría a la práctica?»

– «En un establecimiento de instrucción primaria ¿debe darse preferencia a la educación o a la instrucción?» (*)

– «El cúmulo de materias que abraza la instrucción primaria, ¿ofrece algunas ventajas?» (*)

– «¿En cuál de los ramos que abraza la primera educación debe poner más empeño y cuidado un celoso profesor?»

– «¿Cuál es el estado de la educación primaria en España y el de sus profesores?»

– ¿Cuál es la principal causa del mal estado en que se halla en general la educación de las niñas y cuál es el medio de mejorarla?»

– «¿Hay necesidad de castigar a los niños? Si la hay, ¿qué clase de castigos deberá adoptar un profesor conforme a las circunstancias y órdenes vigentes?»

Desarrollo Profesional

– «Si el profesorado de instrucción primaria se elevase al rango de las demás carreras literarias y científicas, determinando los cursos que habían de probar los aspirantes, y grados a que deberían optar, ¿qué ventajas podrían conseguirse en la instrucción pública?; ¿cómo influirían éstas en el bien general de la nación y en mejorar la suerte de los profesores?»

– «¿Qué conocimientos deben adquirir y probar legalmente los que se dedican a la carrera de la educación de la niñez? ¿Qué relación tiene esta carrera con todas las demás literarias y científicas?»

– «Un ilustrado Profesor de educación, ¿de qué modo puede influir más directamente en las ideas políticas, religiosas y morales de un pueblo? ¿Serán más eficaces los medios que al mismo fin se proponga un buen párroco?»

– «¿Están los profesores obligados a secundar los deseos de los padres en la educación de los niños?»

– «¿Se hallan en razón directa los adelantos de los discípulos con los mayores conocimientos de los profesores?»

Didáctica general

– «¿Qué medios puede escoger un profesor celoso para que sus discípulos se aprovechen de su doctrina?»

– «No basta que el profesor conozca prácticamente el mecanismo de un método de enseñanza si éste lo ha de emplear con fruto en instruir a sus discípulos»

– «Sobre el mecanismo y útil inversión del tiempo en una escuela de instrucción primaria»

– «Del aglomeramiento de enseñanzas en una clase de instrucción primaria, ¿qué bienes o males pueden resultar?»

– «¿Qué deberá practicar un profesor al encargarse de una escuela numerosa, y qué marcha le será más prudente seguir?»

– «El método de enseñanza simultáneo es el que más se acerca a la perfección entre todos los métodos conocidos»

– «¿Qué medios debe escoger un profesor para combatir la pereza tan común en los niños?» (*)

– «¿Son convenientes los exámenes públicos para el adelantamiento de los niños, o habrá otros medios que contribuyan más eficazmente a conseguir este objeto?»

– «¿Reporta algunas ventajas el uso de los vales [premios] en una escuela?» (*)

Lectura, escritura y gramática

– «Además de enseñar a los principiantes el nombre de las letras del alfabeto, ¿será conveniente demostrarles la disposición de los órganos de la pronunciación para ejercitarlos en ella, o solamente su aplicación en las distintas combinaciones que se forman de las sílabas?»

– «¿Será conveniente para abreviar la enseñanza de la lectura dar el nombre de *gue* a la g, de *je* a la j, de *que* a la q, y el de *ye* a la y consonante?»

– «¿Cuál es la causa de que hasta los niños que mejor vencen todas las dificultades en el arte de escribir, no concluyan esta enseñanza sin retraso en ella?»

– «¿Será más ventajosa la enseñanza de la escritura usando de los caídos o líneas o líneas transversales de la cuadrícula que usando sólo de los líneas horizontales, como se practica en otras naciones?»

– «El uso de la pizarra para la enseñanza de la escritura, ¿es útil o perjudicial? En uno u otro caso, ¿por qué razones?»

– «¿A qué altura de conocimientos debe hallarse el niño en nuestras escuelas para dedicarle al estudio de la Gramática castellana?»

– «Supuesto que las palabras son unos signos de nuestras ideas, y que la gramática enseña el modo de expresar éstas correctamente, ¿se podrá enseñar aquélla con perfección sin que preceda el estudio de unos elementos de *ideología?*»

– «¿En qué partes de la gramática deberá el profesor poner mayor atención para que los discípulos consigan ulteriores conocimientos literarios?»

Aritmética

– «Se enseñará a los niños la aritmética fundamentalmente, o bastará que aprendan a practicar las operaciones necesarias al trato común»

– «¿Debe enseñarse la Aritmética práctica al propio tiempo que la teoría de las operaciones, o convendrá hacerlo separadamente?»

– «¿Se necesitan algunos aparatos para enseñar a los niños la aritmética, o hay otros medios con que poderlo verificar?»

Religión y moral

– «¿Qué fondo de conocimientos religiosos debe tener un profesor de primera educación, y cómo comunicará éstos a sus discípulos?»

– «¿Qué extensión debe dar el profesor a las explicaciones de la doctrina cristiana?»

Otras enseñanzas

– «Siendo muy esencial a la sociedad que los miembros de todas sus clases sean instruidos en las verdades fundamentales de la Religión Católica, no menos que en las de la sana política y civilidad, ¿cuáles serán los medios más a propósito para que los niños de las escuelas comprendan *quiénes son, cuál es su patria, qué derechos tiene todo ciudadano, cuál es su gobierno, sus tribunales y sus leyes?*» (**)

– «¿Qué interés tienen las naciones en la educación física de los niños, y qué disposiciones legislativas deben establecerse para la buena dirección de este ramo importante, tan desatendido hasta ahora en los reglamentos de instrucción pública?»

– «El dibujo lineal es una parte constitutiva de la enseñanza y su aplicación al examen de los objetos forma la razón de los niños»

(*) Ejercicios sostenidos en la Academia de Instrucción Primaria de Cáceres.

(**) Ejercicio propuesto por el Colegio Académico de profesores de primera educación de Madrid para celebrarlo el 9 de octubre de 1823.

El análisis de los títulos de las sesiones que figuran en los programas de la *Academia literaria y científica de instrucción primaria, elemental y superior* de Madrid manifiesta preocupaciones heterogéneas, tanto de carácter práctico como teórico y profesional, acordes con la búsqueda de soluciones didácticas a problemas escolares importantes; además, ponen en evidencia que los maestros antiguos debatían sobre ideas y temas pedagógicos que ocupaban la reflexión de los teóricos de la educación entonces más prominentes. Estos maestros, que se solían formar inicialmente trabajando como *pasantes* de un maestro ducho en el arte de la enseñanza durante un mínimo de dos años, se perfeccionaban a partir del debate de *problemas, situaciones* y *casos* relevantes para su práctica pedagógica, reflexionando sobre los mismos. Pensar que eran incapaces de teorizar con coherencia sobre su práctica y sobre otras cuestiones de mayor alcance incluso que los estrictamente práctico –como el valorar el papel que tiene la teoría en una práctica pedagógica racional y responsable– sería totalmente falso. Aparte quedan los intereses, más elevados o más bajos, las contradicciones... que acompañan a todo hombre y a toda empresa humana.

Esta forma de afrontar la *práctica* educativa permitía a los maestros controlar *racionalmente* su enseñanza. La praxis pedagógica que esta dinámica generaba se concretaba en pasar de la experiencia a la elaboración teórica y de ésta a fijar formas de educar. Las «academias» desarrollaban de este modo unas estrategias de unión de praxis y teoría iluminando teóricamente la praxis, conduciendo prácticamente a la praxis a través de la teoría. La actividad educativa que ellos llevaban a cabo se entendía, empleando las palabras de uno de los más importantes educadores germanos que apenas fue conocido en España, Friedrich Schleiermacher (1768-1834), como «un arte, una praxis aprendible que necesita una guía teórica para poder realizarse de forma más consciente».

Como pensamiento pedagógico genuinamente ilustrado, las «academias» conforman un modelo de heurística dialéctica que intenta clarificar los datos y las tareas educativas de la praxis cotidiana de los maestros, así como la de las tareas que se les exigen, que también demandan una comprensión y un cumplimiento consciente por su parte (la «mediación» de teoría y praxis es cosa del mismo educador). Se pueden concebir, en fin, como Ilustración de la praxis y para la praxis, como concienciación de la praxis (31).

(31) Me ha sido muy útil la sólida y sugerente interpretación del pensamiento pedagógico ilustrado y burgués de W. Schmied-Kowarzik, en «Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der bürgerlichen und

La vitalidad que alcanzó el movimiento de los últimos maestros de tradición gremial en torno a sus academias, la importante producción de material que el mismo movimiento generó (expuesta en un buen número de periódicos, la primera prensa profesional, en los libros de actas de las «academias», etc.) son realmente singulares en la historia de los maestros europeos de enseñanza primaria. Como ya apunté en un principio, muy pocos movimientos de maestros tuvieron tal vitalidad. Quizá el caso más relevante sea el de sus colegas portugueses, los maestros reales de lectura y escritura, es muy ilustrativo, sobre todo por la importancia del proyecto ilustrado de reforma educativa de la vecina nación. Estos maestros intentaron crear entre 1779 y 1780 *Corporations des Etudes,* similares a nuestras «academias», pero sólo quedaron en proyecto ante las resistencias interpuestas por el aparato político-administrativo del estado y la falta de apoyo de la mayor parte de los maestros, al proyecto (32).

No será éste, desafortunadamente, el pensamiento pedagógico que terminaron consolidando las escuelas normales. Al contrario, las ideas pedagógicas que se difundían en los cursos que debían superar los jóvenes aspirantes de las normales, que se crearon como modelo sustitutorio de esta organización ilustrada de la formación de maestros, fueron más bien inflexibles y mecánicas. Por medio de ellas los nuevos maestros adquirían una subcultura profesional enmarcada en un modelo misionero fuertemente desintelectualizado y acrítico. En cambio, la Pedagogía de los maestros antiguos más que inflexible y mecánica era, como ellos mismos expresaban frente a los teóricos de las escuelas normales, una pedagogía «racional», derivada de *compartir* «reflexión» con «experiencia», tal como hemos analizado. Y, precisamente, porque era una praxis social que se realizaba como algo racional, se captaba en su misma contradicción, se conflictuaba al estar sujeta a polémica, a crítica. La estructura afirmativa (en el sentido hegeliano de una necesaría afirmación de lo racional) de la pedagogía de corte ilustrado que practicaban los maestros antiguos explican en gran medida las causas de su fracaso ante la pedagogía generada por las primeras escuelas normales, prestas en abanadonar la «conciencia del problema» que manifestaban los maestros *viejos* para, en su lugar, afanarse en consagrar lo establecido y suministrar meras habilidades consideradas políticamente neutrales y, sobre todo, científicas.

---

der marxistischen Pädagogik», *Zeitschrift für Pädagogik,* vol. 26, n.º 4, 1980, pp. 499-509. La cita de Schleiermacher en la p. 500.

Una discusión igualmente clarificador acerca de la crítica a los actuales programas de formación del profesorado y el decantamiento por alternativas de claro marchamo ilustrado la aporta al estudio de Ewald Terhart, «Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué forma en la formación del profesorado?» que incluimos en la *Revista de Educación,* n.º 284, 1987, pp. 133-157. En esta misma línea de pensamiento, aunque a veces falta de sólida fundamentación teórica e histórica, está la actual corriente de la pedagogía reflexiva o de reflexión del profesor anglosajona (véase, por ejemplo, la obra de autores como Kenneth M. Zeichner y su estudio «Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado», también incluido en la *Revista de Educación,* n.º 282, 1987, pp. 161-189.

(32) Véase António Nóvoa, *Le Temps des Professeurs,* Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, vol. I, pp. 310-311. Desconozco la influencia que la muy importante reforma educativa ilustrada del marqués de Pombal pudo tener en las reformas que se intentaron vehicular en España. En esta importante obra, Nóvoa hace una apurada descripción de dicha reforma, aportando previamente un análisis riguroso y actual de la literatura sobre el profesionalismo de los docentes. Véase, para el caso del presente estudio, el capítulo IV de dicho volumen dedicado a los maestros reales.

Pero el proceso por el cual las escuelas normales del régimen liberal terminaron haciendo hegemónico un tipo de pensamiento caracterizado por ser sobre todo una tecnología pedagógica, basada en una serie de principios, instrucciones y conocimientos explícitos sujetos incluso a memorización, tiene una génesis histórica precisa cuyos comienzos hay que datarlos precisamente pocos años después de haberse creado el Colegio Académico, cuando se inicia el proceso de desmantelamiento del programa ilustrado de reforma social, política y cultural que representa el reinado de Carlos III. Cuando los ecos de la revolución que se está produciendo allende los Pirineos retumban todavía en las cabezas de muchos ilustrados españoles, el viejo Floridablanca, protector de empresas y hombres serviles de dudosos intereses ilustrados, marcará el paso de lo que ha de venir: «no necesitamos ni tanta luz ni sus consecuencias» (33).

(33) La cita de Floridablanca en Javier Varela, *Jovellanos*, Madrid, Alianza Universidad, 1988, p. 75.

Entre la escuela y la universidad: La enseñanza secundaria en el siglo XVIII

Francisco Aguilar Piñal
Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Madrid)

REAL PROVISION
DE S. M.
Y SEÑORES DEL CONSEJO,

PARA QUE LAS UNIVERSIDADES en los informes de Catedras incluyan los egercicios literarios hechos en otros Estudios Generales, en la Real Academia de San Fernando, los de San Isidro, Real Seminario de Nobles, y Casa de los Cavalleros Pages de S. M. en la forma que se expresa.



Año 1779.

EN MADRID.

IMPRENTA DE PEDRO MARIN.

A consecuencia de los cambios revolucionarios, la reforma educativa francesa, aprobada por ley de 1 de mayo de 1802, introducía por primera vez la calificación de «escuela secundaria» entre la enseñanza primaria y la universitaria. Esta innovación fue recogida por Manuel José Quintana en el *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción pública* (1813). Aunque no fue posible entonces su puesta en práctica, la idea fue contemplada en el *Reglamento general de Instrucción pública* (1821) y más concretamente en el decreto de 29 de noviembre de 1825 por el que se aprobaba el nuevo plan para la enseñanza del latín y las humanidades en el territorio español.

Hasta entonces, la concepción de la enseñanza como servicio público se había ido abriendo paso muy lentamente, frenada por la rémora tradicional de su aceptación como parte de la beneficencia social, fundamentalmente eclesiástica. Aunque el proceso de secularización comienza en el siglo XVIII (1), la legislación original fue tan zigzagueante y contradictoria que la enseñanza que pudiéramos llamar secundaria presentaba un aspecto disforme y caótico.

Bajo este título, evidentemente anacrónico, se engloban aquellas enseñanzas que, dando por supuestas las primeras letras, no llegan a la categoría universitaria, bien porque constituyan una etapa indispensable para el acceso a la universidad, bien porque su finalidad se limite a unos conocimientos prácticos o de educación general, que no alcanzan la consideración de estudios superiores. En tal situación se encuentran los estudios de latinidad, sean públicos o privados, seculares o conventuales; la enseñanza impartida en colegios no universitarios o en seminarios eclesiásticos o nobiliarios; las escuelas profesionales fundadas por las Sociedades Económicas; y finalmente los colegios de humanidades, que son precedente inmediato de los Institutos de Enseñanza Media. Dada la variedad de centros y de planes de estudios, hay que precisar, además, que los límites entre una y otra ense-

(1) Emilio Redondo, «La secularización docente en la segunda mitad del siglo XVIII español: labor de los políticos», en *Revista Española de Pedagogía*, 96 (1966), pp. 283-292.

ñanza no responden a una exacta y fija delimitación de funciones. La organización de los estudios, con plena autonomía casi para cada centro, no permite establecer una correspondencia coherente entre las diversas etapas del proceso educativo (2).

LA ENSEÑANZA DEL LATIN

Finalizados, con mayor o menor fortuna, los estudios de primeras letras, el niño que deseaba adquirir una mayor cultura había de iniciar, necesariamente, el aprendizaje de la lengua latina. La causa no era otra que la de ser éste el idioma culto por excelencia, obligatorio en libros de texto y aun en la vida escolar, tanto en las aulas como en los ejercicios públicos.

Precisamente, el siglo XVIII es testigo de un progresivo forcejeo polémico entre la lengua «madre» –el latín– y su «hija» romance –el castellano– por conservar o adueñarse, en su caso, la dignidad de idioma apto para las especulaciones de la filosofía o de la ciencia. En el fondo, no es más que la batalla por sobrevivir de una forma de vida medieval, de supremacía eclesiástica, frente a la nueva concepción de una sociedad secularizada. Batalla que no terminará con el triunfo definitivo del castellano hasta la reforma general de la enseñanza, proyectada en 1813. Mientras tanto, las victorias de la lengua de Cervantes serán parciales, al menos en el terreno oficial, que por real decreto de 11 de septiembre de 1735 había ordenado el mantenimiento del latín como idioma coloquial en las universidades españolas.

Hizo falta una real cédula de Carlos III (23 de junio de 1768) para que fuese obligatoria la enseñanza de las primeras letras y de la gramática «en lengua castellana generalmente dondequiera que no se practique, cuidando de su cumplimiento las Audiencias y Justicias respectivas». Por el contrario, de la vigencia del latín en las aulas universitarias, si no tuviéramos otros testimonios, nos bastaría con el autorizado de Jovellanos, quien, en los últimos años de su vida, al redactar su *Memoria sobre educación pública,* escribe estas frases: «La universidad da toda su enseñanza en latín y por autores latinos y en esta lengua se explica, se diserta, se arguye, se conferencia, y, en suma, se habla de ella; porque la lengua latina, por razones que se esconden a mi pobre razón, se ha levantado a la dignidad de único y legal idioma de nuestras escuelas, y lo que es más, se conserva en ellas a despecho de la experiencia y el desengaño».

Desde Simón Abril y Sancho de Moncada, en el siglo XVI, hasta el citado Jovellanos se sucedieron, generación tras generación, los defensores del castellano. En el siglo XVI lo fueron, en grado eminente, Feijoo, Sarmiento, Mayans, Forner, Trigueros, Capmany, Jovellanos (3). En este asalto intelectual a la fortaleza latina hay que contabilizar también como otras tantas victorias «nacionales» la *Gramática cas-*

(2) Doy una amplia selección bibliográfica sobre temas educativos en el capítulo correspondiente de mi último libro: *Guía bibliográfica de estudios generales sobre Carlos III y su época* (Madrid, C.S.I.C., 1988).

(3) En su tesis doctoral, Fernando Lázaro Carreter ya hizo ver la curiosa paradoja de ser hombres de la periferia de España, no castellanos, los más vigorosos defensores de la lengua nacional. (Vid. *Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII.* Madrid, 1949, p. 160.)

tellana de Martínez Gayoso (1743), la del escolapio Benito de San Pedro (1769), la de Juan de Iriarte (1771) y la publicada por la Real Academia Española (1781), que llegó a ser obligatoria en las escuelas. Sin embargo, ninguno de estos autores pretendía el destierro absoluto del latín, cuya vigencia creían necesaria, tanto para la comprensión de los textos clásicos como para quedar integrados en la común cultura europea. Jovellanos, en el escrito citado, se escandaliza ante la mera suposición del abandono del latín: «Pero –se pregunta– ¿abandonaremos la enseñanza del latín y el griego? No quiera Dios que yo asienta a esta blasfemia literaria». Por su parte, Mayans, gran defensor del castellano, fue también un gran latinista y publicó en 1768 su *Gramática de la lengua latina,* que fue adoptada como texto en las universidades del reino de Aragón.

La política docente de los primeros Borbones fue restrictiva en relación con las Escuelas de Gramática Latina, fuesen municipales o privadas, por entender que su proliferación era incompatible con el progreso de la agricultura. Esto explica la orden del 26 de junio de 1747 por la que se prohibía la enseñanza del latín en pueblos de menos de 300 vecinos. Veinte años más tarde, al reglamentar la vida de las Nuevas Poblaciones de Andalucía, dedicadas al trabajo agrícola, se prohíben en ellas expresamente las Escuelas de Gramática y los estudios superiores (4).

Frente a la enseñanza del latín impartida en las comunidades religiosas o en algunos centros universitarios, existían los preceptores seculares, generalmente clérigos, que enseñaban el latín por un módico salario, bien en las casas de sus discípulos o en su propio domicilio, a pequeños grupos. Se calcula que a mediados del setecientos había en toda España unos cuatro mil preceptores de latinidad. Durante el reinado de Fernando VI se registra en Madrid un movimiento corporativo entre los latinistas de esta ciudad, que deciden imitar a los maestros agremiados de San Casiano. El 16 de septiembre de 1753 se reúnen hasta quince preceptores madrileños en casa de uno de ellos para tratar del proyecto. En consecuencia, elevan un memorial al Consejo de Castilla en el que manifiestan que «deseando el mayor beneficio de la causa pública por medio de su aplicación y celo, formando un cuerpo místico para la mayor unión, dirigiendo sus ánimos a trabajar incesantemente en la facultad que profesan, así en corregir, enmendar y componer libros latinos, como en la mayor instrucción y educación de la juventud», piden que se les autorice a formar constituciones con el nombre de «Academia o Sociedad de Preceptores de Latinidad de esta Corte». El fiscal del Consejo, en mayo de 1754, pidió informe al padre prefecto de los Reales Estudios, que fue favorable. Como sucedía con los maestros de primeras letras, estos preceptores de latinidad, al agremiarse, pretendían monopolizar este ramo de enseñanza, limitando el número y consiguiendo para la nueva Academia la facultad de conceder titulaciones y licencias. En adelante, nadie podría enseñar latín en Madrid –exceptuadas las instituciones– sin contar con el permiso de la Academia (5).

---

(4) Richard L. Kagan, *Students and Society in Early Modern Spain* (Baltimore, 1974, p. 46).

(5) AHN, Consejos, leg. 13.183 (2). Pueden consultarse los estudios: Francisco Aguilar Piñal, «La Real Academia Latina Matritense en los planes de la Ilustración», en *Anales del Instituto de Estudios Madrileños,* III (1966), pp. 183-218; y Bernabé Bartolomé Martínez, «La Academia Latina Matritense y el intrusismo

El 10 de agosto de 1755 obtuvo la real protección con el nombre de Real Academia Latina Matritense, que tuvo su sede en el Colegio Imperial, celebrando su primer acto público en 1756, en la iglesia de San Ginés (6). Por una real orden de 29 de abril de 1773 se renovó la prohibición de enseñar latinidad en Madrid y su provincia sin título concedido por la Academia. Los preceptores del resto de España también decidieron unirse, pero con menor fortuna. Los de Toledo redactaron en 1776 unas minuciosas constituciones que no llegaron a ver aprobadas pero que no impidieron su funcionamiento. Proponían que «los maestros sean seculares legos, y de ningún modo sacerdotes, para que no lo tomen como medio de adquirir otra renta eclesiástica, sin cumplir su magisterio» (7). En 1781 varios preceptores granadinos envían al Consejo unas constituciones para formar academia, pero Campomanes no aprueba la propuesta porque el promotor era un fraile mercedario (8).

Una de las primeras medidas propuestas por Campomanes a poco de acceder a la fiscalía del Consejo fue pedir a los Intendentes un informe completo de los estudios de gramática latina existentes en su demarcación. «Evacuados estos informes –decía el fiscal– se podrán reducir los estudios de gramática a número cierto en cada provincia y reglar la forma de acertar en la elección y suficiencia de los preceptores». Pero la rapidez en la tramitación no es virtud propia de la burocracia española. Llega la hora de la expulsión de los jesuitas y aún no se habían recibido todos los informes. Lo que sí se recibe, a los pocos días del extrañamiento, es un memorial de la Academia Latina reclamando para sí el derecho privativo de examinar a todos los preceptores de latín que pretendieran ocupar las cátedras vacantes, precisando en la súplica que «sería muy conveniente que V.A. prohíba tanto a los sacerdotes seculares como regulares enseñen con ningún pretexto dentro ni fuera de sus conventos y casas la lengua latina, ni tener pupilos, para arrancar de raíz tantos males». La Academia finaliza su escrito de forma contundente: «El empleo de instruir a la juventud no es instituto de Religión alguna».

El 3 de marzo de 1772 se renueva la petición de informes hecha ocho años antes a los Intendentes. La respuesta de Córdoba nos permite conocer la situación real en los pueblos de la provincia andaluza. Solamente tenían preceptor de gramática la mitad de los pueblos reseñados. En seis casos los salarios procedían de fundaciones piadosas: en Fuenteovejuna (1400 vecinos) el municipio pagaba al preceptor cuatrocientos reales al año; en Rute (1500 vecinos) cobraba quinientos reales; en Palma del Río, con menos población (1200 vecinos) el Ayuntamiento se mostraba más generoso, llegando a setecientos reales. En Bujalance (2800 vecinos) y en Montoro (1996 vecinos) había dos preceptores (9). En la diócesis de Mondoñe-

---

en las aulas de latinidad en el siglo XVIII (1755-1800)», en el libro colectivo *Educación e Ilustración en España* (Barcelona, 1984, pp. 382-393) donde se estudia el caso concreto de Valladolid.

(6) AHN, Consejos, leg. 5.441. Entre los jesuitas y los escolapios absorbían las tres cuartas partes de la población escolar madrileña. El resto había de ser repartido entre los quince preceptores, que cobraban entre diez y quince reales mensuales.

(7) AHN, Consejos, leg. 1.157.

(8) AHN, Consejos, leg. 1.125 (27).

(9) José M. de Bernardo Ares, «Las cátedras de Gramática en los pueblos de Córdoba en la segunda mitad del siglo XVIII», en *Actas del I Congreso de Historia de Andalucía. Siglo XVIII.* Tomo I (1978), pp. 93-98.

do, según otro informe, sólo había maestro de gramática en Vivero y Ribadeo. «Los demás preceptores de gramática latina que hay en este obispado son privados y voluntarios en algunos pueblos, sin dotación ni establecimiento fijo y público, igualmente que los maestros de primeras letras y moral, a que se dedican algunos párrocos y clérigos en sus respectivas casas, para los que quieran asistir» (10). Otro caso similar era el de Lorca, con una sola cátedra de Gramática (11).

Se puede estimar que en 1767 el número de alumnos que estudiaban en las escuelas de latín era de unos 25.000, cifra que no alcanzaba el cinco por ciento de la juventud española comprendida entre los siete y los quince años (12). Esta media subía hasta el 12,6 por 100 en ciudades como Valladolid, pero bajaba al 1,8 por 100 en Cuenca y al 1 por 100 en Plasencia, ciudades ambas de La Mancha y Extremadura, donde se daban los mayores índices de analfabetismo.

Pese a las dotaciones de fundaciones piadosas o a las subvenciones municipales, la renta de maestros y preceptores no pasaba de ser un miserable salario, por lo que su enseñanza sólo en muy contados casos podía ser gratuita y con dedicación exclusiva. Los alumnos habían de pagar también una pequeña cantidad mensual para aliviar la pobreza del dómine. Campomanes pretendió, con excesivo optimismo, cambiar esta realidad social cuando creyó tener en sus manos una fuente inagotable de riqueza: las temporalidades de los jesuitas. Bien se evidencian sus intenciones en la real provisión de 5 de octubre de 1767, donde se lee: «De nada serviría el haber libertado estos primeros estudios del yugo y mal estado en que los tenía la Compañía de Jesús si la vigilancia del Consejo no procurase reintegrarlos en su primitivo esplendor, restituyendo a los maestros y preceptores seglares, proveyéndose a oposición... y dotándolos de las temporalidades» (13). Ni el cálculo correspondía a la realidad ni en la distribución de estos bienes mantuvo el Consejo una política fija y decidida. La lentitud, la indecisión, las frecuentes contradicciones impidieron obtener de la administración de las temporalidades una compensación pedagógica y cultural al vacío dejado por la Compañía.

Al iniciarse el nuevo siglo, el liberal Manuel José Narganes emplea términos durísimos al referirse a la enseñanza del latín, por motivos estrictamente sociales: «No hay cosa más perjudicial que los tales estudios de latín, que se hallan en todos los pueblos de España un poco considerables», condenando «la facilidad que tales estudios dan a los padres de destinar a sus hijos al clero o al claustro, haciendo que se aumenten estas dos clases, con perjuicio de las de los artesanos y labradores. En esta materia la abundancia es dañosa; y el buen legislador deberá aumentar cuanto pueda los maestros de ciencias útiles, y disminuir hasta la extinción los estudios inútiles y por consiguiente dañosos» (14).

---

(10) AHN, Consejos, leg. 5.495 (4).

(11) David Gascón Cerezo, «La cátedra de Gramática de Lorca durante el último tercio del siglo XVIII y primero del XIX», en *Historia y educación en Murcia*. Universidad de Murcia (1983), pp. 117-160.

(12) Richard Kagan, «Latin in Seventeenth and Eighteenth Century Castile», en *Rivista Storica Italiana*, 85 (1973), pp. 297-320.

(13) AHN, Consejos, leg. 1.157.

(14) Manuel José Narganes de Posada, *Tres cartas sobre los vicios de la Instrucción pública en España y proyecto de un plan para su reforma* (Madrid, 1809). Este escrito le valió a Narganes ser nombrado miembro de la Junta de Instrucción pública creada por José Bonaparte en 1811.

LOS COLEGIOS DE RELIGIOSOS

Jesuitas y escolapios son las dos familias religiosas que, dedicadas especialmente a la enseñanza, rivalizan durante el siglo XVIII por el control de los estudios humanísticos. Otras comunidades, como los dominicos, mercedarios, carmelitas, benedictinos, trinitarios, ofrecían también la posibilidad de seguir estudios a los seglares en los colegios destinados principalmente a la formación de sus propios miembros, pero en número muy limitado, sin gran incidencia en el conjunto nacional.

Es, sin duda, la Compañía de Jesús la que ocupa lugar de privilegio en la enseñanza de las letras humanas, con colegios abiertos en sus cuatro provincias de Castilla, Toledo, Aragón y Andalucía. En el momento de la expulsión quedaron cerrados ciento doce colegios jesuitas en España y ciento veinte en Hispanoamérica. Tales cifras prueban la enorme expansión de la Compañía desde el siglo XVI, gracias sobre todo a las numerosas donaciones de particulares, cabildos y municipios. Pero también es cierto que, pese a sus cuantiosas rentas, los jesuitas atendieron con preferencia a las clases acomodadas, en las grandes poblaciones, donde su influjo llegó a ser realmente abrumador.

Si exceptuamos los seminarios de nobles, de los que se tratará después, la Compañía de Jesús educaba en sus aulas a gran parte de la burguesía urbana en colegios tan afamados como el de San Hermenegildo de Sevilla, el de Belén de Barcelona, el de la Anunciación de Córdoba, los de Valencia, Calatayud, Murcia, Pontevedra, etc. Sólo el más importante de ellos, el Colegio Imperial de Madrid, cuenta con un estudio pormenorizado de su historia (15). Fundado inicialmente para alumnos de la aristocracia cortesana, fue acogiendo durante el siglo XVII a los hijos de la creciente burguesía madrileña, hasta tal punto a disgusto de la primera nobleza que Felipe V hubo de fundar en 1725 un seminario de nobles, dependiente del Colegio, pero con plan de estudios y profesorado propios, bajo la dirección de la misma Compañía.

En la época que nos ocupa, los Reales Estudios del Colegio Imperial, con diez mil ducados de renta anual, estaban en franca decadencia, si atendemos a lo que en 1761 asegura el fiscal Lanz de Casafonda: que de las diecisiete cátedras establecidas, sólo se enseñaba gramática latina y teología moral. Había jesuitas nombrados para enseñarlas, incluso de griego y hebreo, matemáticas y ciencias naturales, «pero no se enseña ninguna, y los Padres sólo son catedráticos en las portadas de algunos libros... Solamente el de Escritura preside uno o dos actos cada año; y concurren a argüir los lectores de teología que llaman de Corte, de San Francisco, de la Trinidad Calzada y otros conventos de frailes, y a cada uno, por el argumento, le dan al salir del acto tres pesetas». Es notable esta durísima crítica antijesuítica seis años antes de la expulsión. «A mí me parece –concluye el fiscal– que se debían castigar con severísimas penas semejantes maestros, por ser un fraude mani-

(15) José Simón Díaz, en los dos volúmenes de su *Historia del Colegio Imperial de Madrid* (Madrid, 1952) ha trazado la estructura histórica de este centro, reformado tras la expulsión de los jesuitas en 1767.

fiesto, y por el daño que se hace a la República en una cosa tan importante como es la enseñanza de la juventud» (16).

Desterrada la Compañía en 1767, Carlos III encomendó a diversos consejeros de Castilla, con el título de «comisionados», la tarea de administrar sus rentas y acondicionar los edificios para las nuevas funciones que les habían de ser adjudicadas. La historia de esta comisión, si algún día llegara a escribirse, pondría en evidencia una de las causas, quizá la principal, del fracaso de la política ilustrada: la incoherencia del equipo gobernante, envuelto en mil contradicciones, nacidas de intereses contrapuestos. Es decir, por la equivocada pretensión de hacer una reforma cultural sin dañar los privilegios de clase, respetando los presupuestos económicos y sociales de la sociedad estamental.

Pese al entusiasmo de Campomanes, no fue nada fácil poner en funcionamiento de nuevo los centros docentes de la expulsada Compañía. En unos casos, los edificios se destinaron a hospicio o casa de misericordia; en otros, a cuartel, hospital o centro universitario; los más terminaron vencidos por la ruina y el abandono. Sólo unos pocos renovaron la función docente a cargo de profesores seculares (17). Uno de éstos fue el Colegio Imperial de Madrid, que abrió sus puertas de nuevo en enero de 1770 con el nombre de Reales Estudios de San Isidro. Se convocaron de inmediato las primeras oposiciones para cubrir las plazas vacantes y se nombró director al magistrado Manuel de Villafañe, que continuó al frente del centro durante más de veinte años. Las cátedras se fueron cubriendo por rigurosa oposición, entre españoles venidos de todos los rincones de nuestra geografía. Por vez primera las convocatorias fueron verdaderamente nacionales, convocadas en la prensa, con igualdad de oportunidades para todos los aspirantes. Puede decirse, por tanto, que en los Estudios Reales de San Isidro se dieron cita los mejores profesores del país, superando incluso a los centros universitarios, ya que contaban con cátedras de derecho natural y de gentes, de física experimental y matemáticas, de griego, árabe y hebreo, de retórica y poética, además de otra de absoluta novedad, vinculada al bibliotecario del centro: la cátedra de historia literaria, cuyo primer catedrático fue el jurista Miguel de Manuel (1789). Expuso éste su criterio sobre la nueva asignatura escribiendo que «es enteramente voluntaria, porque no está en el número de aquellas ciencias que forman lo que se llama carrera literaria, y cuyos cursos se necesitan para los honores y más efectos académicos; no se puede esperar en ellas más oyentes que los que traerá la curiosidad o tal vez la diversión». Entre estos primeros «curiosos» se cuentan José Cornide, José Isidro Morales, Félix Miñano, Isidoro Bosarte, Vicente González Arnao y Juan Antonio Llorente. Otros alumnos del centro que alcanzaron notoriedad pública fueron: Forner, Alvarez Cienfuegos, Marchena, el duque de Aliaga y Gil y Zárate, el futuro reformador de la enseñanza.

Mientras los jesuitas se mantuvieron cerca del poder, los escolapios encontra-

(16) Manuel Lanz de Casafonda, *Diálogos de Chindulza*. Edición de Francisco Aguilar Piñal (Oviedo, 1972).

(17) He estudiado con cierto detenimiento el destino de las casas de los jesuitas de Sevilla en mi libro *La Universidad de Sevilla en el siglo XVIII. Estudio sobre la primera reforma universitaria moderna*. (Sevilla, 1969).

ron numerosas dificultades para su expansión, pero la segunda mitad del siglo XVIII representó una época dorada para los miembros de las Escuelas Pías, protegidos especialmente por Carlos III. Entre 1763 y 1791 se construyó el importante colegio de San Fernando de Madrid, en el que descolló la figura del padre Felipe Scio, gran reformador pedagógico de la Orden, que llegó a ser preceptor de los Infantes en 1780 (18). Con anterioridad, funcionó en Madrid el colegio escolapio de San Antón, que, de doscientos alumnos en el año de su fundación, llegó a tener más de dos mil en 1766. Cada año se pasaba al Ayuntamiento madrileño una certificación de los niños que habían asistido a las clases, con la calificación correspondiente. El padre Scio introdujo en la provincia de Castilla el uso de las academias escolares, a una de las cuales asistió el propio Carlos III en 1764. En Cataluña, donde la implantación de los escolapios fue más temprana y profunda, no se logró la fundación en ninguna capital de provincia (19).

LOS SEMINARIOS DE NOBLES

Al finalizar la guerra de Sucesión, Felipe V creó en Madrid un Seminario de Nobles a imitación del parisino Louis-le-Grand. La dirección fue encomendada a los jesuitas, que tomaron posesión el 1 de julio de 1716. Dotado generosamente con fondos de la renta del tabaco, el seminario fue inaugurado en septiembre de 1725 y se publicaron las primeras constituciones, que fueron reformadas en 1755. Los alumnos habían de ser «legítimos descendientes de Nobleza notoria, heredada, y no sólo de privilegio», entre los ocho y los quince años. Usaban uniforme militar, de color negro, con banda carmesí, y tenían entre sus obligaciones la de hablar siempre en latín, exceptuando los recreos. Por decreto de 20 de mayo de 1755 los seminaristas alcanzaron el privilegio de tener preferencia en la provisión de empleos y ascensos. Otros colegios destinados exclusivamente a la nobleza regentaron los jesuitas en Barcelona, Valencia, Gerona, Calatayud y otras ciudades de España y América.

Después de la expulsión de la Compañía, el seminario madrileño siguió funcionando con profesorado seglar, siendo nombrado en 1770 para dirigirlo el célebre marino y matemático Jorge Juan, que logró mantenerlo a gran altura pedagógica. Se aprobó un nuevo plan de estudios, obligando a los alumnos a examinarse cada cuatro meses y a tener dos certámenes públicos al año. Además de primeras letras se impartían clases de latín, griego y hebreo, poética y retórica, filosofía moral, derecho natural y de gentes, matemáticas, dibujo, física, geografía e historia, inglés y francés, música, esgrima, equitación y baile. Después de la muerte de Jorge Juan, en 1773, el centro vivió en profunda decadencia, a pesar de que en 1792 se habían ya duplicado sus rentas, pasando del millón de reales. El renacimiento cultural y pedagógico fue el resultado de las nuevas constituciones de 1799, aunque desaparecieron del plan de estudios el griego, el hebreo, el derecho natural y el inglés.

---

(18) Vid. «El P. Felipe Scio, reformador de la enseñanza humanística», en *Analecta Calasanctiana* (1961).

(19) Jaime Carrera Pujal, *La Universidad, el Instituto, los Colegios y las Escuelas de Barcelona en los siglos XVIII y XIX* (Barcelona, 1917).

La dirección del seminario fue encomendada en este año a un militar, asistido de dos directores espirituales y veintidós profesores (20). Entre 1770 y 1808 pasaron por el seminario más de setecientos alumnos, sufriendo en 1804 un gran incendio que destruyó parcialmente el edificio.

Con un sentido de total secularización, la Sociedad Vascongada de Amigos del País pensó desde sus comienzos en la necesidad de fundar un centro docente que sustituyera a los abandonados por la Compañía de Jesús. Después de muchas gestiones comenzó a funcionar en 1779, en el edificio que fue de los jesuitas en Vergara, un Real Seminario Patriótico que a fines de siglo pasó a llamarse Real Seminario de Nobles de Vergara. Además de las materias ya señaladas para el de Madrid, aquí se estudiaba historia natural, agricultura, mineralogía, fueros del país, economía política y comercio, con profesores seculares especializados, muchos de los cuales eran extranjeros, como los franceses Proust y Chabaneau. Desde la fundación hasta 1804 pasaron por sus aulas y laboratorios de experimentación quinientos cincuenta alumnos, procedentes de todas las regiones españolas, incluso de América y Filipinas, de ascendencia vasca (21).

En Valencia, el colegio de jesuitas se abrió de nuevo en 1772 bajo la dirección del presbítero Domingo Morico, que había sido colaborador de Olavide en Sevilla. Los seminaristas pagaban cuatro reales diarios, pero no necesitaban la cualidad de nobleza, «aunque sí lo han de ser de honradas y honestas familias, que no tengan nota de infamia». La educación era similar a la recibida en Madrid y Vergara (22).

Suscitado en el seno del Gobierno el tema de los centros docentes para la nobleza desocupada, se encarga su estudio en mayo de 1786 a una comisión, de la que formaban parte el canónigo Jorge del Río y el marino Vargas Ponce, la cual formula un Plan de seminarios, publicado en enero de 1788. El proyecto toma como base un control ejercido por las Sociedades Económicas, a cuyo cargo quedarían los respectivos seminarios. La orientación pedagógica es rabiosamente neoclásica, con textos de Boileau y Luzán para la poética, Mengs y Winckelmann para las artes, Watel para el derecho de gentes, Condillac para el comercio y Arriquíbar para la economía. Los sucesos políticos de Francia, como en tantos otros casos, frustaron el proyecto (23).

LOS SEMINARIOS CLERICALES

También en el estamento clerical quedaban reflejadas las diferencias sociales,

(20) Carmen Sánchez Giménez, «Las reformas educativas en el Madrid del siglo XVIII», en *Anales del Instituto de Estudios Madrileños*, XIX (1982), pp. 391-426.

(21) Rufino Mendiola Querejeta, *Los estudios en el Real Seminario de Vergara* (Vergara, 1961); Francisco Aguilar Piñal, *Bibliografía de la Real Sociedad Vascongada de Amigos del País en el siglo XVIII* (San Sebastián, 1971); Julián Martínez Ruiz, *Filiación de los seminaristas en el Real Seminario Patriótico Vascongado y de Nobles de Vergara* (San Sebastián, 1972).

(22) Ramón López Martín, «Etapa secularizada del Real Seminario de Nobles educandos de la ciudad de Valencia (1767-1814)», en *Educación e Ilustración en España*, Barcelona (1984), pp. 464-470.

(23) Francisco Aguilar Piñal, «Los Seminarios de Nobles en el siglo XVIII», en *Cuadernos Hispanoamericanos*, 356 (1980), pp. 329-349; Mildred Boyer, *A note on 18th Century Aristocratic Education: The Seminarios de Nobles under the Jesuits*, en *Hispania*, XLII (1959), pp. 71-74.

ya que, mientras los altos estudios teológicos estaban reservados a las universidades, los llamados seminarios clericales no pasaban, en la mayoría de los casos, de unas simples escuelas de latinidad y educación moral, aun después del decreto tridentino sobre esta materia (1563). Los estudiantes, si eran de ascendencia noble, vivían como residentes en los colegios universitarios. Si eran pobres, por el contrario, se habían de conformar con las becas y enseñanza de los seminarios, anejos, por lo común, a una iglesia catedral, con las limitaciones y vejaciones que les imponía su pobreza. Estos seminaristas catedralicios, con su escasa formación cultural y teológica, sólo podían aspirar a curatos rurales, mientras que las prebendas, canonjías y obispados quedaban reservados para los colegiales.

Al morir Fernando VI existían en España treinta seminarios, algunos de ellos reformados en la primera mitad del siglo. Pero al ser insuficientes para acoger la enorme demanda, los candidatos al sacerdocio solían aprender privadamente con algún dómine las nociones de latín y moral que entonces se exigían para poder recibir las órdenes sagradas, ya que no era obligatoria la estancia en el seminario (24). Para el presbiterado solamente necesitaban entender la lengua latina y estar instruidos en el catecismo, saber administrar los sacramentos, saber algo de oratoria y estar medianamente preparados para enseñar con rectitud al pueblo.

Los seminarios clericales, aun dependiendo de la autoridad episcopal, estaban dominados en todo por los respectivos cabildos catedralicios, que los consideraban como viveros de jóvenes acólitos y cantores que sirvieran en las funciones de coro, hasta el punto de que en Cádiz no se admitía a quienes no tuvieran buena voz ni aptitudes para el canto. Esta misma exigencia, aunque les iniciaba en la liturgia, les impedía dedicarse por entero al estudio, lo que provocó numerosas protestas de los seminaristas, e incluso del propio obispo, que hubo de enfrentarse en más de una ocasión con los poderosos cabildos.

Al carecer de uniformidad en su organización, rentas y costumbres, es muy difícil diseñar un modelo único de sistema educativo en los seminarios españoles del siglo XVIII. La mayor parte limitaba su enseñanza a cuatro años de gramática latina más algunos cursos de moral, aprendida generalmente por el texto de Larraga. Pero cuando tenían proporción para ello, los seminaristas asistían a los cursos de filosofía y teología en algún convento. En consecuencia, los seminaristas de casi todo el país debían acudir a las clases de teología impartidas por jesuitas, dominicos, franciscanos, carmelitas, agustinos, etc., con la obligación de permanecer fieles durante toda su carrera a la escuela escogida.

A la vista de tan lamentable situación, no es de extrañar que los ilustrados quisieran tomar la iniciativa en la necesaria reforma. La primera disposición data del 5 de mayo de 1766, por la que se encargaba a los obispos que, según lo dispuesto en el concilio de Trento, ordenasen solamente a aquellos estudiantes que tuviesen congrua suficiente y fueran de verdad necesarios a la Iglesia, aconsejando que «se promueva la erección de los seminarios conciliares, al cargo de clérigos ancianos y

(24) Según el censo de 1787 había en España 132.419 hombres de Iglesia, sin contar sacristanes, acólitos, etc.; lo que evidencia claramente que la inmensa mayoría no contaba siquiera con la mínima formación del seminario eclesiástico.

doctos». El punto de partida de la reforma iba a ser, como en tantos otros casos, la expulsión de los jesuitas, en cuyos colegios se formaron no pocos sacerdotes seculares. Al año de la expulsión se promulgó la importante real cédula de 14 de agosto de 1768 sobre «erección de seminarios conciliares para la educación del clero en las capitales y pueblos numerosos».

Como primera providencia, se ordenó que los nuevos seminarios «se deberán situar en los edificios vacantes por el extrañamiento de los regulares», con lo que se facilitaba enormemente a los obispos la búsqueda de local apropiado. Importante es también la cláusula de que los seminarios estuviesen siempre bajo la jurisdicción episcopal, con lo que se atajaban los abusos de los cabildos catedralicios. Para mayor evidencia del patronato y dependencia regia, se obligaba a poner las armas reales «en lugar preeminente». Tanto los nuevos como los antiguos seminarios debían poner en práctica las normas de esta cédula real «para que se vayan haciendo generales las ideas de ilustración clerical y perfeccionando la importante educación del clero, que tanto conduce al bien de la Iglesia y a la tranquilidad del Estado, para infundir principios de probidad en los pueblos». Era evidente que el apostolado de la Iglesia quedaba al servicio de la moral y orden públicos, como política más atenta a la conducta social que a la pureza de la fe.

En cuanto a los estudios, se instituyeron cátedras de filosofía y teología en todos los seminarios, suprimiendo las escuelas y ordenando el estudio exclusivo de Santo Tomás, ampliado con algunos autores modernos, cuya elección se dejaba al arbitrio del obispo. El de Salamanca, en las nuevas constituciones de 1783, establece el estudio de autores que se van incorporando más tarde a los planes de estudios de otros seminarios. Así, se estudian a finales de siglo autores de tendencia jansenista, como Jacquier, Lamy, Natal Alejandro, Altieri, Calmet y Duhamel. El único texto de un autor español es del también filojansenista Félix Amat, sobre historia y disciplina eclesiástica (25).

Con Carlos III se fundan siete nuevos seminarios: Ibiza (1767), Ciudad Rodrigo (1769), Canarias y Pamplona (1777), Salamanca (1779), Segovia y Zaragoza (1788). En el reinado de Carlos IV son diez los reformados, algunos con excelentes planes de estudios, como los de Astorga (1789), Valencia (1792), Badajoz (1793) y Orense (1804). Entre todos ellos merece ser destacado el de San Fulgencio, de Murcia, con marcada influencia jansenista, que logra en 1799 la consideración de universidad, pero en el que tiene lugar al año siguiente una rebelión de los seminaristas contra el obispo, que quería imponerles unas constituciones de excesiva austeridad (26). Desde que, en 1773, el seminario cordobés de San Pelagio lograra su incorporación a la Universidad de Sevilla, éste fue un objetivo compartido por casi todos los obispos, que, al finalizar el siglo, lo habían conseguido para una veintena de seminarios.

Los últimos años del siglo no fueron suficientes para consolidar esta política docente en el ámbito clerical, que tropezó con los mismos obstáculos económicos e ideológicos de las demás reformas educativas. En mayo de 1808 los seminarios

(25) Francisco Martín Hernández, «La formación del clero en los siglos XVII y XVIII», en *Historia de la Iglesia en España*, IV. Madrid (1979), p. 547.

se quedaron vacíos y se vinieron abajo las esperanzas de una renovación pedagógica en la formación del clero español. Después de la guerra habría que comenzar de nuevo, en un mundo radicalmente distinto.

OTRAS ESCUELAS Y COLEGIOS

Históricamente, es en la segunda mitad del siglo XVIII cuando nace en España, entre tímidos balbuceos y experiencias frustradas, la enseñanza profesional especializada en instituciones propias, abandonada anteriormente a la iniciativa de los gremios. Unas veces con carácter privado, otras con apoyo estatal, pero nunca con cargo al erario público. En Cataluña, la Junta de Comercio, creada en 1758, promovió la Escuela de Náutica (1769), la de Dibujo (1774), la de Química (1803), la de Taquigrafía (1805) y la de Cálculo (1806). Por su parte, el Consejo de Castilla propuso un colegio de Náutica en Pontevedra (1769), pero, ante las dificultades económicas, el antiguo colegio de los jesuitas, donde iba a ser instalado, se destinó a seminario de nobles, primero, y a hospital, después. También fallaron sendos colegios náuticos que se pensaron establecer en Lequeitio, Sanlúcar de Barrameda y Alicante, según el decreto de 8 de julio de 1787, que ordenaba crear escuelas de náutica en todos los puertos habilitados del país.

Desde fines del siglo anterior existía en Sevilla el Colegio de Náutica de San Telmo, que se sostenía con los fondos del comercio de Indias, para la formación de jóvenes pilotos. En 1786, con nuevas ordenanzas, pasó a ser Escuela Oficial de Náutica, sometiendo el colegio al Director General de la Armada. Otro colegio del mismo nombre, con funciones semejantes, fue creado en Málaga. El de Sevilla, que es el mejor estudiado (27), admitía hasta doscientos alumnos, cuya estancia en el centro no podía exceder de diez años. Tenían que ser hijos de buena familia pero «de pobreza demostrada». Se les iniciaba en las primeras letras para pasar después a los idiomas (francés e inglés), dibujo, matemáticas, mecánica, teoría de la navegación y artillería de marina. A imitación del sevillano, fundó Jovellanos en Gijón el Real Instituto Asturiano de Náutica, añadiendo a los estudios tres años de mineralogía para favorecer la industria asturiana del carbón. Contaba desde el principio con sesenta alumnos y gozaba de la protección del monarca y de algunos bienhechores. Sus puertas estaban abiertas «tanto al pobre como al rico». La enseñanza era gratuita y fundamentalmente práctica, para lo que se compraron instrumentos de física, química y una colección de minerales. Como novedad digna de mención hay que destacar la supresión de la enseñanza religiosa, lo cual no está en contradicción con el espíritu profundamente religioso de Jovellanos (28). El

(26) Francisco y José Martín Hernández, *Los seminarios españoles en la época de la Ilustración* (Madrid, 1973). José Antonio Infantes Florido, *Un seminario de su siglo: entre la Inquisición y las Luces* (Las Palmas, 1977).

(27) Carmen Mena García, «La enseñanza en el colegio de San Telmo a través de las ordenanzas de 1786», en *Actas del I Congreso de Historia de Andalucía. Siglo XVIII*, tomo II, Córdoba (1978), pp. 21-31.

(28) Además de los datos aportados por Ceán, en sus *Memorias*, puede consultarse el libro de Rafael Lama y Leña titulado *Reseña histórica del Instituto de Jovellanos de Gijón* (Gijón, 1902); José Miguel Caso González, *El pensamiento pedagógico de Jovellanos y su Real Instituto Asturiano* (Oviedo, 1980); Julio Ruiz Berrio, «El Instituto Asturiano, primer centro moderno para la enseñanza de las ciencias en España», en

proyecto, esbozado ya en 1782, pretendía contribuir a la industrialización del Principado mediante la creación de una verdadera escuela profesional. El Instituto fue aprobado por real cédula de 24 de agosto de 1794, aunque la inauguración había tenido lugar el 7 de enero. El sello o emblema del centro, dibujado por Paret, estaba coronado por una divisa que sintetiza los afanes pedagógicos de Jovellanos: «A la verdad y a la utilidad pública». En ella quedan recogidas no sólo las ideas del fundador sino las de toda la época ilustrada. El predominio de las ciencias aplicadas hacía inviable su inclusión en el ámbito universitario –siempre especulativo–, lo que provocó los primeros contratiempos con la universidad de Oviedo. A estos celos universitarios se unieron pronto los recelos eclesiásticos, sobre todo en relación con los libros comprados para la biblioteca, que fue vigilada constantemente por los comisarios del Santo Oficio. Caído en desgracia Jovellanos, el Instituto corrió la misma suerte de su fundador, cerrando sus puertas en 1808.

No obstante lo dicho, la enseñanza gremial seguía siendo la norma en las viejas profesiones e incluso en las fábricas de nueva creación, que atendían a la formación de sus propios aprendices: de relojería, en Madrid (1771); de cerámica, en Talavera (1774); de platería, en Madrid (1778); de latón, en San Juan de Alcaraz (1779). Tampoco hay que olvidar el fomento de la industria popular, impulsada por Campomanes, encomendada a las Sociedades Económicas, con resultados alentadores al principio, pero reducidos al ámbito local y de alcance pasajero. Sobresalen en este aspecto algunas escuelas patrióticas, como las de Madrid, Sevilla, Avila, Soria, Segovia y otras capitales. La acción educativa de las Económicas se desarrolló fundamentalmente en el campo de la enseñanza primaria, pero no cabe desdeñar la vertiente práctica y utilitaria de la enseñanza profesional, sobre todo del dibujo para los niños y las hilaturas para las niñas (29). La Económica Matritense, a través de su Junta de Damas, promovió desde 1787 cuatro escuelas femeninas, en una de las cuales, la del barrio de Maravillas, un total de 25 niñas confeccionaron más de un millar de camisas en 1793 (30). El éxito obtenido hace que se aborden pronto otras labores, como costura, calceta, bordado, encajes, flores artificiales, etc., que sobrepasaban con mucho la enseñanza estrictamente primaria para convertirse en escuelas de artes y oficios, como aprendizaje profesional. En Ciudad Rodrigo, la Económica dotó una escuela de estuco y escayolado; la de Valencia creó una escuela de tintes (1788) y otra de labores agrícolas (1791). La Matritense, por su parte, extendió su actividad docente creando la primera cátedra española de Taquigrafía y en 1805, una escuela de sordomudos (31). La Vas-

---

Cuadernos de Asturias, 27 (1984), pp. 55-58. En el tomo 50 de la Biblioteca de Autores Españoles, *Obras de Jovellanos*, puede consultarse la *Noticia del Real Instituto Asturiano*, con índice de las disciplinas y los miembros del centro.

(29) Agustín González Enciso, «Fomento industrial y Sociedades Económicas: las escuelas patrióticas y de hilar en Castilla en el siglo XVIII», en *Investigaciones Históricas*, 1 (1979), pp. 129-158.

(30) A partir de 1974, fecha de edición de *Las Sociedades Económicas de Amigos del País en el siglo XVIII. Guía del investigador*, que publiqué en colaboración con el matrimonio Demerson, se han multiplicado los estudios sobre las Sociedades Económicas, referidos con preferencia a los aspectos educativos. No es éste lugar apropiado para dar una bibliografía exhaustiva, pero no puedo silenciar los trabajos recogidos en las actas del III Coloquio de Historia de la educación (Barcelona, 1984) o los de Olegario Negrín, refundidos en su más reciente obra *Educación popular en la España de la segunda mitad del siglo XVIII* (Madrid, 1987).

(31) Olegario Negrín Fajardo, «La primera cátedra española de Taquigrafía: la Real Escuela de Ta-

congada proyectó un seminario de niñas nobles, a tono con la preocupación feminista de la Ilustración (32).

Por su parte, el Ejército y la Marina de guerra contribuyeron también a la renovación profesional de sus estudios. En 1717 se crea la Compañía de Guardias Marinas en el castillo de la Villa de Cádiz, trasladada a la Isla de León (San Fernando) en 1769. Sólo podían ser admitidos, a imitación de Francia, los aspirantes de reconocida nobleza, excepto algunas plazas reservadas a los «aventureros», que, por sus especiales aptitudes, podían obtener el permiso de ingreso por gracia real. Tal fue el caso del famoso marino Antonio Barceló. En el plan de estudios, además de las materias propias de la profesión, como matemáticas, cosmografía y navegación, se incluían otras como la música y el baile, propias de los seminarios de nobles. La primera promoción estuvo integrada por 37 cadetes, de los cuales 28 eran guipuzcoanos y el resto vizcaínos y navarros, con algún extranjero; lo que demuestra no sólo la vocación marinera de los vascos, sino sobre todo, su conciencia de pertenecer a la más acrisolada nobleza. Pasados los años, y a falta de aspirantes de clase noble, se amplió la posibilidad de ingreso a otras clases sociales, sobre todo desde que fueron creadas en 1776 las escuelas de Guardias Marinas de Cartagena y El Ferrol.

De 1748 data la creación del Real Colegio de Cirugía de la Armada, en Cádiz, para atender a la preparación más idónea de los médicos de la Armada. En dicho Colegio se instaló al año siguiente un Jardín Botánico para la obtención de plantas medicinales. Otros dos colegios de cirugía fueron inaugurados en Barcelona (1760) y Madrid (1787). El de Barcelona fue costeado íntegramente por Carlos III, disponiendo, como el de Cádiz, de anfiteatro anatómico, sala de disección, biblioteca y gabinete farmacológico (33). Desde mediados de siglo se había fomentado también la creación de jardines botánicos en Madrid, Sevilla, Zaragoza y Tenerife; siendo el de la capital de España el más activo, con enseñanza botánica a cargo de Gómez Ortega, Palau y Cavanilles (34). En 1752, Fernando VI encargó al marino Antonio de Ulloa que montara un Real Gabinete de Historia Natural con las colecciones existentes en la Casa Real. El Ejército, que conoció una total renovación en el siglo XVIII, atendió también a la formación de sus oficiales en las Reales Escuelas Militares de Badajoz (1712), Barcelona (1715), Pamplona (1719), Orán (1732), El Puerto de Santa María (1750), Segovia (1764), Ocaña (1775), Cádiz y Zamora (1790). Su vida académica tuvo grandes altibajos, aún no bien conocidos (35). La

---

quigrafía de la Sociedad Económica Matritense», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 101 (1980), pp. 9-30. Miguel Granell y Forcadell, *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional de Sordomudos desde el año 1874 al 1932*. Madrid, 1932.

(32) Miren Sánchez Erauskin, «Plan y ordenanzas de un Seminario o Casa de Educación de señoritas. El proyecto de la Real Sociedad Vascongada de los Amigos del País», en *I Seminario de Historia de la Real Sociedad Vascongada de los Amigos del País*. San Sebastián (1986), pp. 323-348.

(33) Antoni Jutglar, «Notas para el estudio de la enseñanza en Barcelona hasta 1900», en *Materiales para la historia institucional de la ciudad*. Barcelona (1966), pp. 283-345. Con mayor extensión, Juan Riera, *Cirugía española ilustrada y su comunicación con Europa*, Valladolid, 1976.

(34) La bibliografía existente sobre el Botánico madrileño en el siglo XVIII puede compendiarse en el último libro de Carmen Añón, *Real Jardín Botánico de Madrid. Sus orígenes: 1755-1781*. Madrid, CSIC, 1987.

(35) Se conserva documentación de estos centros en el Archivo General de Simancas, sección Guerra Moderna, legs. 91 a 106, 3.003, 5.445-5.450, 5.759-5.761, 5.893-5.895.

Marina contó, además, con instituciones específicas de aprendizaje no militar, como el Real Observatorio Astronómico de Cádiz, similar a los que ya existían en París, Greenwich y Berlín. La enseñanza de idiomas, fundamental en una época de tan fuerte influencia extranjera, no se limitó al campo institucional, sino que dio lugar a numerosas solicitudes de academias privadas, a cargo, generalmente, de nativos. Los sitios preferidos para esta enseñanza eran Madrid, Barcelona, Valencia, Cádiz y Málaga, por ser los de más activo comercio. En Madrid, las primeras escuelas de idiomas documentadas datan de 1786: una de italiano y otra de francés, a cargo de nativos. Al año siguiente se abrieron otras tres, dos de ellas dirigidas por franceses y la tercera por un irlandés, que abrió al público una academia de lengua inglesa, idioma que ya había enseñado antes como profesor particular. En 1790, por motivos políticos, fueron suspendidas tales academias y denegadas todas las solicitudes (36).

En la década de los ochenta los gobernantes intervienen hasta en las escuelas y colegios de fundación particular, a los que obligan a redactar unas ordenanzas que habían de ser aprobadas por el Consejo. Por esta causa podemos tener noticia de estos centros, que tanto auge tendrían en la centuria siguiente. Así, sabemos de tales fundaciones en Reinosa (1786), Cádiz (1790), Barcelona (1794), Plasencia (1794), Isla de León (1795), Madrid (1796), Granada (1798), Lorca (1801), Villanueva de Córdoba (1802) y Cartagena (1803) (37). En el plan de estudios de una solicitud de Santander se especifica que al mismo tiempo que se intenta propagar las luces, con la enseñanza de las ciencias naturales y exactas, se atenderá especialmente a la educación cristiana, «armando a los alumnos contra las asechanzas y ataques de la seductora filosofía moderna».

El final del siglo XVIII es particularmente activo, tanto por la proliferación de iniciativas pedagógicas como por el celo de las autoridades eclesiásticas en reprimirlas y obstaculizarlas so pretexto de la defensa de la ortodoxia. Esta fue, sin duda, la causa determinante del fracaso de las escuelas creadas en Tarragona, Santander y Madrid para aplicar a la enseñanza los métodos educativos del suizo Enrique Pestalozzi, seguramente porque profesaba la religión protestante. Su introductor en nuestro país fue el también suizo Francisco Voitel, militar al servicio de España en el regimiento de Tarragona, ciudad en la que estableció el primer centro docente pestalozziano en el año 1803. Figura como fundador de la escuela o seminario pestalozziano en Santander otro suizo, esta vez sacerdote católico, de nombre José Dobely, que vino a España en 1794 como capellán del regimiento suizo. Si el Seminario Cantábrico, establecido en Comillas, alcanzó tres años de vida (1805-1808), la escuela de Tarragona sólo estuvo abierta dos cursos (1803-1805), como la de Barcelona (1806-1807) (38).

La Escuela Pestalozziana de Madrid fue creada por real orden de 23 de febrero de 1805, siendo Voitel su primer director, sustituido al poco tiempo por el valen-

(36) AHN, Consejos, legs. 1.343 (20) y 2.811 (4). El tema ha sido estudiado por Angel González Palencia, «Notas sobre la enseñanza del francés a fines del siglo XVIII», en *Revista Nacional de Educación*, 23 (1942), pp. 23-34.

(37) La documentación se conserva en el AHN, Consejos, legs. 984, 1.052, 1.291, 1.636, 1.686, 1.856, 2.037, 2.137.

(38) Ana María Oriol Moncanut, *La enseñanza en Barcelona a fines del siglo XVIII*. Madrid, 1959.

ciano Francisco Amorós, marqués de Sotelo, secretario particular de Godoy. El centro, convertido en Real Instituto Militar Pestalozziano, contó con himno y escudo propios, además de una sede en la calle del Pez, costeada por el Ayuntamiento. Aunque, en principio, la enseñanza por el método de Pestalozzi pueda ser considerada de primeras letras, su influencia pedagógica va mucho más allá, como indica el mismo cambio de título en Madrid, al pasar de Escuela a Instituto. Los alumnos se clasificaban en dos grupos: «menores» (menos de 16 años) y «observadores» (maestros y otras personas que por curiosidad o por amor a las letras solicitasen la asistencia a la escuela). Aunque admitía a niños de la burguesía, el nuevo Instituto estaba destinado principalmente a la juventud con vocación militar. En su corta vida alcanzó renombre nacional y a él acudieron como observadores maestros, médicos, militares, abogados y funcionarios. Entre ellos hay que citar a escritores liberales como José María Blanco, Miguel Alea, Melchor Andarió e Isidoro de Antillón. Perseguido por los celosos defensores de la enseñanza religiosa, el Instituto fue clausurado por decreto de 13 de enero de 1808, cuatro meses antes de la rebelión nacional contra la invasión militar francesa (39). El gran interés de estos centros, en los primeros años del siglo XIX, no reside solamente en la renovación pedagógica de sus métodos, sino en que constituyen además un claro precedente de las futuras Escuelas Normales del Magisterio.

Otra interesante experiencia pedagógica, esta vez predecesora de las «Casas de educación» o centros de enseñanza secundaria que proliferaron en España (40) a partir del trienio liberal (1820-23), es el «Colegio de Humanidades» creado en 1803 por la Sociedad Económica de Sevilla con estas palabras, tomadas de las actas de la Sociedad del 11 de noviembre de ese año: «Deseando la Sociedad formar un establecimiento en que se enseñen las letras humanas, cuyo estudio juzga necesario para todo género de conocimientos, y contando para ello con las luces y patriotismo del señor don José María Blanco, acordó establecer una Academia de Humanidades bajo la dirección del citado señor, a quien le comisionó la formación de un prospecto para instruir al público de la necesidad y utilidad de aquel estudio y noticiarle el citado establecimiento, presentando con él un plan de su organización». En efecto, Blanco redactó su propuesta, que fue publicada en 1804 y que constituye hoy día una reliquia pedagógica muy difícil de encontrar (41).

El nuevo centro, instalado en el antiguo colegio de San Hermenegildo, de los jesuitas, comenzó con dos cursos, uno de Teoría poética y oratoria, con rudimentos de Mitología, y otro de práctica de las mismas materias, teniendo como libro de texto la obra de Batteux *Principios filosóficos de la Literatura o Curso razonado de Bellas Letras y Bellas Artes,* traducida por García Arrieta y publicada en Madrid, por Sancha, en nueve volúmenes (1797-1805). De este Colegio se conservan exámenes

(39) Sobre este Instituto puede consultarse: Rufino Blanco, *Vida y obras de Pestalozzi. Pestalozzi en España.* Madrid, 1909. Arcadio Guerra, «Instituto Militar Pestalozziano de Madrid, obra del extremeño Manuel Godoy», en *Revista de Estudios extremeños,* XIX (1963), pp. 251-333. José del Corral, «El Real Instituto Militar Pestalozziano», en *Villa de Madrid,* 34 (1972), pp. 32-38. Godoy habla extensamente del Instituto en el cap. XXVIII de sus *Memorias.*

(40) Julio Ruiz Berrio, *Política escolar de España en el siglo XIX: 1808-1833.* Madrid, 1970.

(41) *Prospecto y Plan de una clase de Humanidades que establece la Real Sociedad Económica de Sevilla* (Sevilla, 1804).

de lengua francesa (1804) y de elocuencia (1806). Interrumpidas las clases en 1808, volvió a abrir sus puertas en 1815 bajo la dirección del también presbítero y poeta sevillano Félix José Reinoso (42).

En resumen, en la España de la Ilustración, el espacio intermedio entre la enseñanza primaria y la universitaria, tradicionalmente ocupado por la gramática latina, se fue ampliando a otras materias, en centros diferenciados, sin plan previo y sin una visión clara de lo que se pretendía, cosa por otra parte muy explicable dada la novedad de la política cultural y de los avances científicos, siempre acogidos en España con reticencias de carácter religioso y con un considerable retraso con respecto a Europa. Hubo firmeza en las decisiones de adaptar la educación a los nuevos tiempos, pero faltó voluntad política para atacar a la raíz de los problemas, que eran sociales y económicos. Sociales, porque nadie pretendía –ni era posible en un sistema político absolutista– variar la estructura social, que seguía estando sustentada en los privilegios estamentales y en la inamovilidad de los oficios. ¿Para qué estudiar, si los conocimientos no podían por sí solos fomentar la esperanza de una mejora social? De otra parte, el problema fundamental era, como antaño, de naturaleza económica, ya que el Estado no estaba todavía en condiciones de aceptar la enseñanza como un servicio público, para el que carecía de los medios más indispensables. Prefería seguir considerándola como una obra de beneficencia, aunque admitiese ya cierta secularización, al no considerarla como de exclusivo patrimonio eclesiástico.

Lo que sí hizo el Estado absolutista, principalmente durante el reinado de Carlos III, fue ordenar y legislar, a veces de forma contradictoria, para animar a los particulares a intervenir con sus caudales y su dedicación personal en la reforma educativa, base del progreso económico que se deseaba. Se fomentó la asociación de los españoles más inquietos por el porvenir, unos por interés personal, otros por motivos más altruistas. Así nacieron academias y sociedades, colegios profesionales, instituciones científicas y culturales, escuelas privadas, nuevas enseñanzas extrauniversitarias. Pero todo ello sin método ni plan preconcebido, con el menor coste para el erario real, a remolque de las iniciativas particulares, incluidas las sociedades económicas, aunque el primer impulso fuera gubernamental. No es de extrañar que, abandonadas a su propia suerte, sin apoyo económico, y a veces con la declarada enemistad de la Iglesia, la mayoría de estas iniciativas fuesen flor de un día –metáfora que puede corresponder a varios años de vida– y que, a la postre y desde un punto de vista histórico, hayan de ser consideradas como una suma de fracasos, sin verdadera influencia en la España posterior. Quizá sea excesivo terminar con estas pesimistas palabras pero, aun con todos los aciertos conseguidos y todas las ilusiones cumplidas, el balance ha de ser negativo. Los proyectos fueron múltiples y bien intencionados, pero no se puede hablar de una verdadera reforma pedagógica duradera. Hasta la época liberal el Estado español no llegaría a comprender y aceptar su inexcusable responsabilidad en la educación de la juventud.

---

(42) Francisco Aguilar Piñal, «La Sociedad Económica de Sevilla en el siglo XVIII ante el problema docente», en *Temas sevillanos (Primera serie)*. Sevilla (1972), pp. 123-140.

La Educación Ilustrada o como fabricar sujetos dóciles y útiles

Julia Varela
Universidad Complutense



«Observatio rara de corde in monstroso infantulo...»
(Matriti, 1728) de Martín Martínez

Los proyectos y prácticas educativas de cada época histórica están íntimamente ligados a las formas que adopta el sistema social. Por eso, poco entenderíamos si aceptásemos sin más, como frecuentemente defienden algunos teóricos, un progreso lineal y acumulativo en el ámbito de la educación. No se trata por tanto de considerar la Ilustración como una etapa superior a la de tiempos anteriores ni tampoco como un producto evolucionado del pasado, sino de analizar una específica cristalización histórica de producciones pedagógicas que han de ser contempladas en el marco socio-político en el que surgieron y cobran sentido.

Conviene, en consecuencia, subrayar en un primer momento algunas de las características fundamentales de la sociedad de la segunda mitad del siglo XVIII español, momento en el que se producen una serie de innovaciones educativas que inciden directa o indirectamente en la cuestión que trataremos de dilucidar: ¿Cuáles fueron las políticas educativas que los ilustrados forjaron para los hijos de las clases populares? En un segundo momento estudiaremos el lugar que ocupa la educación popular en el interior de proyectos representativos de las Luces para, finalmente, realizar una aproximación a las diferentes prácticas de la instrucción elemental.

MARCO SOCIO-HISTORICO

A medida que la burguesía, clase heterogénea que trata de dotarse de identidad, alcanza una mayor hegemonía social y política, se profundizan y transforman ciertos procesos que se habían iniciado con los humanistas y reformadores del siglo XVI y que ahora se reinterpretan al inscribirse en un nuevo contexto. La buena educación, las buenas maneras, el cuidado y representación del cuerpo, en suma, los códigos que regulan las relaciones con los demás, sufrirán fuertes modificaciones en consonancia con la extensión de los procesos de privaticidad y de individualización que entonces cobran un nuevo auge.

Los centros de poder y las jerarquías se diversifican y difuminan en relación a la sociedad cortesana, lo que provocará una mayor exigencia de autocontrol, así como una intensificación de los sentimientos de intimidad y de pudor y, paralelamente, la necesidad de elaborar nuevas normas para la socialización de los niños. El aumento de la población, la urbanización creciente, las relaciones de fuerza que se establecen entre los grupos sociales configurarán nuevas formas de dominación (1).

El «buen gobierno ilustrado» pondrá en marcha todo un conjunto de dispositivos tendentes al desarrollo de la producción, al aumento de las riquezas, a una mayor valoración moral y jurídica de las relaciones productivas, así como a un mejor desarrollo y conservación de la población. Estas medidas están fundadas en la aceptación de los principios de la economía política por los hombres de gobierno, uno de cuyos introductores relevantes en España fue Bernardo Ward. Trabajo, población y riqueza constituyen los nuevos pilares en los que se asienta el bienestar y la felicidad individual y pública. De este modo, los programas ilustrados no sólo tenderán a eliminar las trabas que obstaculizan la formación de un mercado nacional, sino que además buscarán por todos los medios a su alcance estimular los diferentes ramos de la producción (agricultura, industria, artes, comercio...) y someter a la acción del Estado añejas instituciones, tales como la Iglesia y los gremios cuya «excesiva» autonomía dificultaba los nuevos programas de cambio social.

La estadística, ciencia del Estado, será de gran utilidad para censar la población, mostrar las leyes que la rigen y conocer cuáles son sus ocupaciones (Campomanes adjudicará a las Sociedades Económicas de Amigos del País importantes funciones en este sentido), al tiempo que se dispondrá una cuidadosa *policía* para ordenar y dirigir los más variados aspectos de la vida social. Como escribe el ilustre fiscal del Consejo del Reino, «la prosperidad y abundancia se seguirían como fruto de esta vigilante policía; no habría vagos ni mendigos; el pueblo crecería y estaría bien alimentado; las rentas del Rey se aumentarían y la pujanza de la nación daría confianza para resistir o combatir ventajosamente a los enemigos y, en fin, el contento general reuniría a todos para afianzar el disfrute de una policía comparable a la que imaginaron en sus mejores meditaciones los hombres más respetables de todas las naciones. Nada en adelante se afirmaría en los nuevos proyectos sin examen, y todo se podría reducir a cálculo» (2).

La nueva economía del poder, que se pone en marcha con la Ilustración, procura por todos los medios establecer un ajuste riguroso entre la multitud de hombres y la multiplicidad de los aparatos de producción («mucho pueblo ocupado, útilmente todo»), ya que las técnicas que rentabilizan la población contribuyen a acelerar la acumulación de riquezas. Como ha mostrado Michel Foucault, la siste-

---

(1) Véase el trabajo modélico de Norbert Elias, *El proceso de la civilización*, FCE, Madrid, 1988.

(2) Pedro R. Campomanes, *Discurso sobre el fomento de la industria popular* (1774). Ed. John Reeder. Instituto de Estudios Fiscales y Ministerio de Hacienda. Madrid, 1975, p. 72.

matización y condensación de formas de control ya existentes permitirá la emergencia de las disciplinas. Estas técnicas no sólo van a permitir al gobierno fijar poblaciones peligrosas o inútiles, neutralizar daños o evitar aglomeraciones y motines –recuérdese el papel desencadenante que jugó el Motín de Esquilache en la adopción de medidas de control social–, sino, y sobre todo, ordenar y hacer útiles las muchedumbres productivas. Las técnicas disciplinarias, que utilizan el cuerpo como sujeto y blanco del poder, se muestran para los poderes públicos de la segunda mitad del siglo XVIII como instrumentos más eficaces, menos costosos y más sutiles que los utilizados hasta entonces durante el Antiguo Régimen. Y será precisamente este poder disciplinario el que pondrá en marcha procedimientos capaces de moldear sujetos dóciles y útiles a un tiempo. Una de las innovaciones importantes del Siglo de las Luces consiste justamente en lograr establecer esta relación entre utilidad y docilidad, a la que sin duda contribuirá notablemente la educación. Algunos de los efectos más visibles de la aplicación de las técnicas disciplinarias se localizan en una serie de instituciones que van a ser objeto especial de reforma: escuelas, colegios, hospicios, hospitales, cuarteles..., pero sus raíces se extienden mucho más lejos, dispersándose por todo el campo social. La economía política, la pedagogía, la medicina y la táctica militar unirán sus esfuerzos con el fin de acuñar un nuevo tipo de hombre acorde con las Luces.

Los privilegios y estatutos ligados al nacimiento y a la sangre tenderán a ser progresivamente sustituidos, en función de la aceptación de la teoría rousseauniana del contrato social, por la utopía de un cuerpo social homogéneo que se convierte, a través de los procedimientos disciplinarios, en un nuevo sistema de normalización. Las normas encargadas de jerarquizar e individualizar a los hombres pueden funcionar fácilmente en el interior de un sistema de seguridad y de igualdad formal, ya que, tras la abstracción del librecambio y del pacto social, se introduce un conjunto de mecanismos que siguen diferenciando a los individuos. Por ejemplo, los proyectos ilustrados de educación, incluso los más radicales dentro de la nueva óptica, como el de Cabarrús, no tienen como objetivo lograr una igualdad real entre los ciudadanos, sino enseñarles a desempeñar el puesto que les asignen los poderes públicos, puesto que, según Campomanes, proceden de «la perfecta ley divina, del Soberano y de los Magistrados». Jovellanos, por su parte, si bien acepta en teoría que todos los hombres nacen libres e iguales, afirma a continuación que tal axioma, tomado en sentido absoluto, es un error, una herejía política, ya que «no pudiendo existir sociedad sin jerarquía, ni jerarquía sin orden gradual de distinción y superioridad, la desigualdad no sólo es necesaria sino esencial a la sociedad civil» (3). El nuevo individuo no sólo será a partir de ahora un átomo ficticio de una representación ideológica de la sociedad, sino que será también a la vez una realidad, una entidad trabajosamente construida mediante la calculada aplicación de las disciplinas. Bajo la Ilustración, más allá de los principios de igualdad y libertad, tendrá lugar un intervencionismo por parte de los hombres de gobierno, intenso y de detalle, que se pone de manifiesto en la voluntad de un orde-

(3) Gaspar Melchor de Jovellanos, «Memoria sobre la educación pública, tratado de enseñanza con aplicación a las escuelas y colegios de niños», en *Obras*, BAE, T. XLVI, Madrid, 1967, p. 256.

namiento exhaustivo con el objeto de conseguir un nuevo modelo de sociedad, uno de cuyos paradigmas es *El panóptico* de Jeremías Bentham, es decir, un mundo cerrado, una sociedad en la que todo esté bajo control, en la que no existan zonas de sombra, donde todo sea transparente al ojo del poder. El temor de los ilustrados a las insurrecciones y levantamientos populares les conducirá a desplegar todos los medios a su alcance para domesticar a las clases trabajadoras y muy especialmente a sus hijos (4).

Con el fin de acercarnos más a los nuevos procesos de socialización de la infancia que entonces tuvieron lugar, es necesario examinar, aunque sea quizá de un modo demasiado rápido, algunas de las modificaciones de menor amplitud que las expuestas hasta aquí y que están estrechamente conexionadas con los programas y actividades educativas que los ilustrados promovieron. Entre ellas se pueden destacar el redescubrimiento de la infancia, la remodelación del espacio familiar y la fabricación del hombre interior.

El redescubrimiento de la infancia

Hacia mediados del siglo XVIII, como muestran los escritos de filósofos, médicos e higienistas, el niño de las clases altas y medias urbanas había adquirido ya un estatuto especial. Deja de ser considerado un adulto en pequeño para adquirir una especificidad propia. Se constituye en un ser dotado de formas peculiares de ver, sentir y pensar. He señalado con más detenimiento en otro lugar cómo Rousseau fue uno de los intérpretes privilegiados de esta nueva visión de la infancia y cómo en su *Emilio,* partiendo de las necesidades «naturales» del niño, elabora un minucioso programa educativo acorde con los nuevos principios filosóficos (5). La infancia de ciertas clases sociales, a partir de este momento, será definida como débil, vulnerable y dependiente en oposición a la edad adulta. Este estatuto de debilidad y de dependencia que los reformadores del siglo XVIII confieren a los niños los alejará progresivamente de los espacios de la vida pública. Se les prohibirá consecuentemente participar en determinados juegos (juegos de azar), en los que hasta entonces tomaban parte, y apostar dinero a otros (pelota, billar, etc.). Por otra parte, los teatros, las comedias, las tabernas, los toros serán lugares reservados cada vez más para los adultos por considerarlos peligrosos para la sensible y tierna edad. Richard Sennett puso de relieve cómo este progresivo interés por la infancia será uno de los factores que contribuirán a reestructurar las relaciones

(4) Michel Foucault, *Surveiller et punir,* Gallimard, París, 1975 (trad. Siglo XXI) y «El ojo del poder» en J. Bentham, *El panóptico,* La Piqueta, Madrid, 1979.

(5) Julia Varela, «Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños», *Revista de Educación,* n.º 281, pp. 155-192. Rousseau ejerció un notable influjo en los ilustrados españoles no sólo con sus teorías educativas sino también políticas. Así lo ponen de relieve, entre otros, Jefferson Spell, *Rousseau in the Spanish World before 1833;* Jean Sarrailh, *La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII,* FCE, Madrid, 1957 y Richard Herr, *España y la revolución del siglo XVIII,* Aguilar, Madrid, 1975.

que, en el siglo XVIII, se establecen entre lo público y lo privado (6). Esta nueva percepción social de la infancia, que supone una mayor vigilancia y atención a los niños, originará una separación cada vez mayor entre el mundo infantil y el de los adultos. La distancia social que se instaura entre ambos mundos no sólo se manifiesta en la necesidad de diferenciar sus juegos y diversiones, sino también en el cambio de tono y de expresión de los libros y tratados destinados a los niños con el fin de educarlos. Y así, por ejemplo, resulta impensable en el siglo XVIII un lenguaje directo, franco y chispeante como el que usó Erasmo en su libro *De la urbanidad en las maneras de los niños.* Pero la reserva no sólo afecta a juegos y libros, ya que los adultos que rodean al niño se verán obligados, si quieren seguir la senda marcada por los nuevos principios educativos, a contenerse, a regular sus acciones y palabras siempre que estén en su presencia. De este modo, los niños, sobre todo los de las distinguidas clases, dejarán de estar mezclados con los adultos –ayas, criados y nodrizas– para ser más directamente cuidados por sus padres, especialmente por su madre, en los primeros años. Después de recibir una educación doméstica serán educados en instituciones específicas acordes con su estatuto y calidad. Estas instituciones, que comenzaron a gestarse a partir del siglo XVI, cobrarán ahora nuevos bríos y sufrirán remodelaciones importantes. Los hijos de las clases populares, por el contrario, continuarán por más tiempo en contacto con los adultos, socializándose en la comunidad y aprendiendo los oficios de sus mayores, aunque, como luego veremos, también les afectarán las doctrinas y prácticas ilustradas.

En fin, esta especificidad de la infancia, unida al interés del Estado por conservar y multiplicar la población, conducirá a una intensa política familiarista que adoptará formas diferentes según los grupos sociales.

Remodelación del espacio familiar

Sobre la fragilidad infantil y la necesidad de amamantar, criar y educar a los niños pequeños se instituyen las relaciones familiares de la burguesía. Los contactos entre padres e hijos se regulan e intensifican, los lazos familiares se cierran en torno a los hijos. Y así, frente a los códigos dominantes en la nobleza cortesana, que consideraban «innoble» la unión del amor y del matrimonio y signo de vulgaridad que la propia madre amamantase y cuidase a sus retoños, la familia burguesa construirá en parte su identidad al acatar las obligaciones que los nuevos especialistas le imponen (7).

(6) Richard Sennett, *El declive del hombre público,* Península, Barcelona, 1978, p. 118 y ss.

(7) Las doctrinas pedagógicas de Locke, Montesquieu, Condorcet y Rousseau servirán en muchos casos de modelo a autores españoles. Por ejemplo, Rousseau será reinterpretado en dos de las obras educativas que conocieron el éxito entonces: el *Eusebio,* de Pedro Montengon –el libro más leído después del *Fray Gerundio* del P. Isla– (Montengon publicó también *El Antenor o de la crianza de un príncipe* y *La Eudoxia hija de Belisario* sobre la educación de la mujer), y el *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres,* de Josefa Amar y Borbón, que fue socia de la Junta de Damas de la Sociedad Económica Matri-

Norbert Elias en *La sociedad cortesana,* mostró cómo la alta nobleza francesa en general no unía las relaciones amorosas al matrimonio; éste era un asunto político, de alianzas entre familias, para mantener el nombre y aumentar el patrimonio si era posible. Avanza además la hipótesis de una cierta igualdad real entre los cónyuges nobles, ya que ambos contribuían a formar la opinión pública a través de la diplomacia, los salones y su participación en la vida social (8).

La burguesía también celebraba entonces matrimonios de conveniencia; sin embargo, las corrientes reformadoras tenderán a anteponer el amor y la libre elección entre los cónyuges a otros intereses materiales dentro de unos límites regulados que excluyen las uniones desiguales. *El sí de las niñas* de Leandro Fernández Moratín, aunque encuentra algunas resistencias, es una muestra de las nuevas tendencias. El amor entre los casados se hace extensivo a los hijos e implicará una canalización de la sexualidad hacia la monogamia. La familia se convierte así en una institución social obligatoria para el hombre y la mujer al mismo tiempo que se erige –en las clases pudientes– en la institución legitimada socialmente para educar a los hijos, para «procurar su mejor desarrollo y protegerlos de los daños físicos y morales que los rodean» (9).

Los nuevos interventores comienzan por criticar las formas de socialización de la infancia entonces vigentes. Se centran especialmente en la acción nociva y contraproducente de criados, ayas y nodrizas; estas últimas serán blanco especial de sus iras no sólo porque sus malos hábitos, provenientes de la ignorancia y de la baja condición, entrañan consecuencias negativas para la buena educación de los niños, sino también –y esto es nuevo– porque son incompetentes para amamantarlos y criarlos correctamente. Pondrán también en cuestión la educación de los internados, por demasiado rígida (reglamentos, programas recargados, castigos físicos...), y ciertas prácticas entonces en uso como el enfajamiento de los niños pequeños y el empleo de corsés y demás artificios. Según las nuevas doctrinas los niños deben gozar de libertad de movimientos, realizar ejercicios para desarrollar el cuerpo y endurecer los músculos, habituarse a una disciplina «natural» que les sirva de preparación para la vida: dormir en cama dura, lavarse con agua fría, tomar alimentos y bebidas suaves... Como se verá más adelante, la nueva preceptiva no

---

tense y perteneció también a la de Zaragoza. En este momento histórico abundan los escritos de autores españoles que se ocupan de los más variados asuntos relativos a la educación de los niños: José Iberti, *Método activo de criar a los niños recién nacidos y darles una buena educación física* (1795); Juan Picornel y Gomila, *Discurso teórico y práctico de la infancia dirigido a los padres de familia,* 2 T. (1786); M. Rossel, *La educación conforme a los principios de la religión cristiana, leyes y costumbres de la nación española* (1786). Al mismo tiempo, se hacen traducciones de autores extranjeros: Fenelón, Rollin, Pluche...

(8) Norbert Elias muestra en *La sociedad cortesana,* FCE, México, 1982, cómo esta autonomía y relativa igualdad existente entre los cónyuges de la nobleza se materializa en la organización y distribucción de los palacios. Los salones, gabinetes y habitaciones privadas de cada uno de ellos ocupan alas opuestas, claramente separadas y diferenciadas.

(9) Philippe Aries, en *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime,* Ed. du Seuil, París, 1973 (traduc. en Taurus), estudia, tal como antes había hecho Elias con la nobleza, cómo los nuevos códigos de relación familiar burgueses se reflejan en la organización de la casa. Las progresivas exigencias de intimidad e individualización hacen que se funcionalicen y diversifiquen sus diferentes piezas. Y así, dejará de ser de buen tono comer, dormir y recibir a los visitantes en la misma sala. Cada estancia tendrá una función específica, variando su grado de privaticidad.

sólo se opone a las formas de socialización de los niños entonces existentes en las clases populares, sino que rechaza también las de la nobleza en su intento de acuñar nuevas formas de distinción que contribuyan a conferir identidad social a la nueva clase hegemónica (10).

La conservación de la infancia es, pues, uno de los asuntos que más preocupan a los ilustrados, tanto desde una perspectiva económica como médica y educativa. Se constituye así, como se ha señalado, el espacio familiar burgués reorganizado en torno a las nuevas teorías científicas. Este tipo de familia, al polarizarse en la socialización de los niños, tiende cada vez más a desplazarse hacia el ámbito de lo privado, por lo que, poco a poco, perderá sus funciones públicas, es decir, políticas. Conviene en consecuencia distinguir entre familias burguesas y familias populares, que a su vez se diferencian del modelo familiar de la nobleza. Por lo que respecta a la burguesía se produce una alianza entre la madre y los nuevos especialistas y sobre todo, entre el médico de familia y la madre. A través de esta alianza ambos refuerzan sus poderes: la madre adquiere en el hogar una nueva autoridad frente al padre al mismo tiempo que la función de auxiliar del médico le proporciona una función asistencial que potencia su estatuto civil; el médico, por su parte, encuentra en la mujer un apoyo que modificará, dulcificándola, su imagen social, a la vez que una aliada para debilitar la influencia de comadronas, saludadores y curanderos (11). Por el contrario, esta relación positiva, de apoyo recíproco, no se establece entre el médico y las madres de las clases populares, ya que éstas no son consideradas interlocutoras válidas ni posibles valedoras de las ciencias médicas. Será el Estado el que mediante su intervención directa tienda a sustituir a la familia popular y mediante una amplia política asistencial cuide de los hijos de los pobres: reforma de los hospicios, vigilancia y recogimiento de niños vagabundos y mendigos, creación de instituciones para expósitos y abandonados, fundación de escuelas patrióticas y populares...

La fabricación del hombre interior

Los ilustrados criticarán duramente los estilos de vida de la nobleza y descalificarán sus modos de comportarse y sus formas de sociabilidad. Los nuevos agentes sociales encargados de forjar una nueva identidad para la clase en ascenso caracterizan a la educación cortesana de superficial, artificiosa e inauténtica. La etiqueta, el ceremonial, el aparato y el lujo se identifican con una clase improductiva, despilfarradora y libertina. La verdadera educación va a consistir, a partir de ahora, en el moldeamiento del hombre interior, por lo que se exige un trabajo en profundidad: el cultivo del alma. Jovellanos muestra bien en el siguiente texto las trans-

(10) Otro de los enclaves políticos importantes de la Ilustración, que hará proliferar también los escritos de médicos e higienistas, es el problema de la masturbación infantil. Lacra que, según las teorías en boga entonces, afecta a los hijos de las clases distinguidas y provoca no sólo la pérdida de la salud sino también la decadencia de la raza y la disminución de la población. En relación con esta problemática puede verse Fernando Alvarez-Uria, «El sexo de los ángeles», en *Las redes de la psicología*, Ed. Libertarias, Madrid, 1986, pp. 105-160.

(11) Jacques Donzelot, *La policía de las familias*, Ed. de Minuit, París, 1977 (traduc. en Pretextos).

formaciones que se están produciendo: «Son muchos los que llaman bien educado no al joven que ha adquirido conocimientos útiles, sino al que se ha instruido en las fórmulas del trato social y en las reglas de lo que llaman buena crianza, y tachan de mal educado a todo aquel que no las observa, por más que esté adornado de mucha y buena instrucción. Sin duda que estas reglas y estas fórmulas pertenecen a la educación; pero ¡pobre país el que la cifrase en ellas! Hombres inútiles y livianos devorarán su sustancia. La urbanidad es un bello barniz de la instrucción y su mejor ornamento, pero sin la instrucción no es nada, es sólo apariencia. La urbanidad dora la estatua, la educación la forma» (12).

Frente al cuerpo aristocrático visto como pasivo, acicalado y blando, moldeado desde el exterior, los cánones ilustrados proponen –e imponen– un cuerpo activo, moldeado desde el interior. Cuerpo sano e higiénico que ha de mantenerse firme, erguido y elegante, sin la necesidad de corsés ni otros artificios perjudiciales. Frente al empaque, la suntuosidad y el lucimiento, los portavoces de la burguesía abogan por una concepción productiva del cuerpo, por una nueva racionalidad corporal fundada en la acción educativa que se legitima recurriendo a los avales de la naturaleza y las ciencias.

Autores como Locke, Condillac, y especialmente Rousseau, fueron los principales representantes de las nuevas teorías pedagógicas. El ejercicio, el aire puro, el agua fría, la diligencia, la vida sana y moderada contribuirán a fabricar cuerpos funcionales acordes con el naciente estatuto de ciudadano. Naturalidad, simplicidad, discreción, autenticidad, modestia no desprovista de elegancia, son las nuevas cualidades que el burgués debe encarnar. Comienza así, como ha mostrado Richard Sennett, *la tiranía de la intimidad,* o lo que es igual, el arduo y mezquino trabajo de hacerse a uno mismo. La supuesta naturalidad encubre de hecho una trabajosa tarea dirigida a conseguir nuevas formas de excelencia y distinción basadas en la riqueza interior que sustituye al linaje. Este cambio se produce precisamente en un momento histórico en el que las diferencias sociales se vinculan cada vez más a la propiedad y a las riquezas materiales.

El modelo de vida natural, higiénica y morigerada coexiste con la acumulación de un nuevo capital: el hombre interior. De este modo, y a través de una operación de largo alcance, los miembros de la nueva clase dominante se reservan para sí específicos usos sociales del cuerpo que se metamorfosearán en aptitudes, facultades y méritos personales. Como señaló Cabarrús, el sistema educativo debe ser proporcionado «con exactitud a las necesidades, y la admisión –en los templos del saber– ha de ser precisamente el premio de la aplicación, de la virtud y del talento» (13). Pero la adquisición de una personalidad rica y armoniosa seguirá siendo

(12) Gaspar Melchor de Jovellanos, *op. cit.*, p. 232. Todavía más cáustico con los estilos de vida de la nobleza se muestra en su *Sátira sobre la mala educación de la nobleza.* Feijoo ya escribía en «Verdadera y falsa urbanidad», *Obras escogidas,* BAE, T. LVI, Madrid, 1952, p. 388 y ss., que la urbanidad ha de residir en el corazón, en el fondo del espíritu, pues de lo contrario, no es sino hipocresía.

(13) Conde de Cabarrús, «Carta sobre los obstáculos de opinión y el medio de removerlos con la circulación de luces y un sistema general de educación», en *Cartas,* Castellote Ed., Madrid, 1973, p. 134.

patrimonio exclusivo de los encargados de definir los nuevos valores y saberes legítimos en un momento en el que se impone a las clases populares la obligación del trabajo manual a cambio de un salario. Condenados los trabajadores a reproducirse a sí mismos, y deslegitimada la nobleza ociosa, la burguesía podrá al fin imponer su estilo de vida como el único auténtico y verdadero.

ALGUNOS PROYECTOS

Veamos más en concreto algunos de los rasgos característicos de la política educativa de la segunda mitad del siglo XVIII a través de los proyectos de tres autores que son unánimemente considerados representativos de la España ilustrada. Los diseños que ellos proponen permiten captar, dentro de una cierta tendencia unitaria, la variedad de posturas entonces existentes. Por supuesto, no es posible analizar ahora en detalle sus minuciosas propuestas, por lo que tendremos que ceñirnos a buscar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Qué tipo de formación destinan a los jóvenes de ambos sexos de las clases trabajadoras, ¿qué lugar ocupa ésta en el interior de sus programas educativos? y, por último, ¿qué características la definen?

El conde de Campomanes, aunque no elabora un plan general de educación, como hace Jovellanos o incluso Cabarrús, entra, sin embargo, de lleno con su *Discurso sobre la educación popular de los artesanos* en la problemática específica de este artículo, ya que no sólo avanza principios generales que permiten desvelar las funciones que estos reformadores atribuyen a la educación, sino que además traza con detenimiento el contenido de la instrucción que ha de darse a los *aprendices.*

La educación ha de ser diferente y específica para cada clase social y además ha de comenzar en la tierna edad, ya que los niños, frente a los adultos, pueden mejorar sus costumbres sin el rigor de las leyes mediante la educación y el buen ejemplo. Los hijos de los artesanos, ¿en qué deben ser instruidos y por quiénes? Según este ilustrado han de adquirir conocimientos cristianos, morales y útiles que les permitan conducirse con honradez y decencia y convertirse en ciudadanos productivos y apreciables. Y por ello, deben aprender:

1.º *La doctrina cristiana,* ir a misa los domingos y días de fiesta, cumplir el precepto anual, vivir con honestidad y cumplir las obligaciones de cristianos. Estas enseñanzas han de procurárselas los maestros de primeras letras y los párrocos.

2.º *La educación moral,* o los conocimientos civiles, cuya transmisión corresponde a los maestros de primeras letras, los párrocos y las justicias. Esta formación, que tiene por objeto regular su comportamiento, atañe fundamentalmente al aseo y la decencia en el vestir, así como a las diversiones. Los muchachos artesanos en vez de usar capa deben vestir ropas cortas y ajustadas, pues además de ser más baratas y apropiadas para los niños, facilitan el trabajo y la vigilancia de las autoridades; tampoco usarán cofia o redecilla a fin de que adquieran el hábito de peinarse; se evitará igualmente que guarden el lunes y vayan a la taberna –escuela de ociosidad, homicidios y expresiones soeces–, a los juegos, a los toros, las comedias, volatines y otras diversiones de esta clase, especialmente en los días de trabajo. A

cambio se les ofrecen moderadas diversiones, presididas por los magistrados para que no degeneren en abusos y programadas para las tardes de los días festivos: juegos de pelota, bolos, bochas, tiro de barra, esgrima y bailes públicos decentes, ya que «no hay otros baluartes para librar al pueblo de los escollos que ocuparle en los días de trabajo, a fin de que apetezca las horas de sueño y descanso; acostumbrarlo a cumplir en los días de precepto con las obligaciones que prescribe la Iglesia; y disponer en los tiempos libres las diversiones que agilicen las fuerzas del cuerpo...» (14).

3.º *Los primeros rudimentos de leer, escribir y contar,* «aunque algunos creerán que es pedir demasiado» –como luego veremos, también Campomanes parece creerlo–. Justifica el aprendizaje de estas habilidades aludiendo a que existen escuelas en muchos pueblos, por lo que su enseñanza sería gratuita y, sobre todo, porque los niños carecen en sus primeros años de fuerza para dedicarse a los oficios y así, en vez de estar ociosos irían a la escuela. En ella no deben leer romances de ajusticiados, que los incitan a delinquir, ni romances de los doce-pares u otras leyendas caprichosas. Con estos conocimientos los futuros artesanos obtendrían una serie de beneficios: podrían sustituir a los *plumistas* y al personal de las oficinas que se llevan una parte del rendimiento de las manufacturas, pero además podrían repasar el catecismo, conocer las ordenanzas y policía de sus gremios y leer las obras destinadas a fomentar la industria y los tratados dedicados a su oficio.

Paralelamente al aprendizaje de las cinco reglas (sumar, restar, multiplicar, medio-partir y partir) deberían estudiar dibujo tanto en sus principios generales como en sus aplicaciones. Sería en consecuencia conveniente que los maestros de primeras letras lo supiesen y enseñasen obligatoriamente, pues tanto el dibujo como el diseño son necesarios para todas las artes, incluida la de la guerra, y de forma especial, para «la arquitectura, la escultura, la platería, la bordadura, el arte de tejer y para otros innumerables oficios». Pero aunque en un primer momento aboga por su enseñanza en las escuelas de primeras letras, luego propone que se establezcan escuelas patrióticas de dibujo en todas las capitales, a cargo de las Sociedades Económicas de Amigos del País, excepto en aquellas donde ya existan Academias de Artes (Madrid, Sevilla y Valencia). Además de todas estas enseñanzas les sería asimismo útil a los aprendices conocer los principios de las matemáticas con el fin de perfeccionar e inventar nuevos instrumentos y máquinas. Dispone en función de ello que se funden dos cátedras en cada capital: una de aritmética, geometría y álgebra, en la que se expliquen los principios correspondientes a cada arte, y otra de maquinaria, en la que se apliquen esos principios. Este mismo programa debe aplicarse en las escuelas caritativas de los hospicios para formar a los niños y muchachos allí recogidos, donde los hospicianos más díscolos y viciosos «se iniciarán y emplearán en los oficios más difíciles y rudos».

Se refiere también Campomanes, aunque de forma mucho más breve, a la necesidad de poner fin a la ociosidad de las mujeres e hijas de los artesanos, ya que

(14) Pedro R. Campomanes, *Discurso sobre la educación popular de los artesanos* (1775), Ed. John Reeder, *op. cit.*, p. 191. Este *Discurso* presenta un interés especial debido a su gran difusión, ya que fue publicado con carácter de documento público y se distribuyeron 30.000 ejemplares por Chancillerías, Audiencias y parroquias.

teniéndolas ocupadas en oficios, en lecturas y diversiones honestas, se preservarán de la corrupción de las costumbres y se harán útiles para su familia y para el Estado. El ilustre fiscal afirma en teoría la igualdad entre hombres y mujeres, pero a la hora de fijar su instrucción la de éstas es más «pobre» que la de los muchachos: se establecerán escuelas de niñas, cuyas maestras, pagadas por el erario público, les enseñen a leer y labores. Al final, termina inclinándose, como sucedía con los aprendices, por la creación de escuelas patrióticas donde se enseñen a mujeres y niñas «hilados, tejidos, bordados, adornos, botonaduras, ojales, cordones, redecillas, pinturas de abanicos, encajes, blondas, puntas, medias, calceta, listonería y cintas» (15).

D. Gaspar Melchor de Jovellanos, el ilustrado más representativo en lo que a reformas pedagógicas se refiere, a las que dedica una parte importante de sus obras, afirma también que la instrucción nacional es la principal y primera fuente de la felicidad pública, «porque no se puede esconder que sin educación física no se podrán formar ciudadanos ágiles, robustos y esforzados; sin instrucción política y moral no podrán mejorar las leyes con que estos ciudadanos deben vivir seguros, ni el carácter y las costumbres que los han de hacer felices y virtuosos; y que sin ciencias prácticas y útiles no se podrán dirigir ni perfeccionar la agricultura, la industria y el comercio y las demás profesiones activas que los han de multiplicar, enriquecer y defender». Y sobre todo, porque con este sistema de educación, y con las cualidades que adornan nuestro suelo, España podrá llegar a ser la primera nación del mundo (16).

Son numerosos los escritos que dedica a cuestiones educativas, pero nos centraremos especialmente en sus *Bases para la formación de un plan de instrucción pública* que dirige a la Junta Central en noviembre de 1809, en el que ofrece, quizá por ser uno de sus últimos escritos en este campo, una síntesis de sus ideas educativas presentadas de forma sistemática. La instrucción nacional o pública, que comprende la educación física, intelectual y moral, ha de ser gratuita, uniforme y ha de estar bajo la autoridad y vigilancia del Estado.

La educación física puede ser recibida por los muchachos al mismo tiempo que estudian las primeras letras, destinando para la misma horarios especiales en los días de fiesta. Como complemento se pueden además establecer juegos y ejercicios físicos que se practicarán en días señalados y serán presididos por las justicias y a los que se rodeará de cierto aparato y solemnidad y se destinarán premios.

La educación literaria se dividirá en dos ramas, cada una de las cuales se subdivide a su vez en otras dos:

---

(15) Pedro R. Campomanes, *Discurso sobre la educación popular de los artesanos, op. cit.*, p. 295. Al mismo tiempo se promulgan una serie de medidas dirigidas también a fomentar la industria y debilitar la autonomía de los gremios. Por ejemplo, una Real Cédula del 2/9/1784 ordena que no se impida a los hijos ilegítimos ejercer un oficio; otra Real Cédula del 22/5/1986, que se creen escuelas en los pueblos donde se enseñe a hilar; y varias cédulas del 12/1/1779 y del 2/9/1784, que se autorice a las mujeres, pese a las reglas de los gremios, a realizar cualquier trabajo acorde con su fuerza y la modestia de su sexo.

(16) Gaspar Melchor de Jovellanos, «Bases para la formación de un plan de Instrucción pública», en *Obras*, BAE, T. XLVI, p. 276.

La primera, destinada a enseñar los métodos necesarios para alcanzar los conocimientos, comprende:

a) *Las primeras letras* o arte de leer y escribir. Se debe incluir además en ella la enseñanza de los principios morales y la aritmética o arte de calcular. (En su *Memoria sobre la educación pública* el dibujo también formaba parte de este nivel de enseñanza.) Las primeras letras se estudiarán en las *escuelas de primeras letras.*

b) El estudio de *la lengua castellana* (gramática, retórica, poética y dialéctica) y de *otras lenguas* (latín, griego, hebreo, inglés, italiano y francés), que requiere un estudio separado, el cual debe seguir al de primeras letras y ha de realizarse en *estudios generales* y en *institutos de educación.*

La segunda rama que transmite los principios de diversas ciencias comprende:

a) *La filosofía especulativa* o ciencias que se derivan del arte de pensar (lógica, filosofía natural, ética, moral social y economía civil). Para su enseñanza bastaría un corto número de *universidades* bien situadas, dotadas e instituidas.

b) *La filosofía práctica* o ciencias que se derivan del arte de calcular (dibujo natural y científico, moral, comercio, lenguas, música y danza). Para su enseñanza, a la que presta especial atención, se crearían *institutos de enseñanza práctica* en las capitales de provincia y en aquellos pueblos que más conviniese (17).

De este modo, en las universidades se formarían ciudadanos que luego ocuparían altos cargos en la Iglesia, la magistratura y el foro y cuya misión consistiría en hacer reinar la piedad, la justicia y el orden público. Y en los institutos de enseñanza práctica se formarían los jóvenes que deseasen dedicarse a una profesión práctica y los hijos de familias ricas y acomodadas que deseasen recibir una educación «sabia y liberal» llamados a convertirse en físicos, mecánicos, hidráulicos, astrónomos y arquitectos que contribuirían a la prosperidad y riqueza pública.

Jovellanos, al igual que Campomanes, es partidario de establecer un pacto con un sector de la Iglesia y de la nobleza. Muestra de ello es que propone que esta *red pública de enseñanza* coexista con una *red privada* formada por *institutos,* entre los cuales estarían *seminarios* que formarían en los principios de la enseñanza literaria, moral y civil a huérfanos e hijos de viudas o de padres demasiado ocupados como para poder dispensar a su prole una educación doméstica. Ahora bien, como según los nuevos principios políticos no conviene perpetuar ni multiplicar los establecimientos en los que se educan los descendientes de las distinguidas clases siguiendo sus propios criterios, aconseja la fundación de *pupilajes* regulados por el Estado directamente. También se fundarían, al lado de las universidades, *colegios* en los que los hijos de las familias pudientes que eligiesen la magistratura o altos cargos eclesiásticos pudiesen estudiar «con más recogimiento y sin peligro de las distracciones a que está expuesta la vida independiente y libre de los escolares».

---

(17) Jovellanos fue el principal promotor de una de estas instituciones que alcanzó especial renombre en la época, el Instituto Asturiano de Gijón. De todas formas, si se compara el régimen que establece para estos institutos prácticos con el de Gijón, se comprueba que éste se sitúa a un nivel diferente, menos ambicioso. Véase «Instrucción u Ordenanza para la nueva Escuela de matemáticas, física, química, mineralogía y náutica de Gijón», en *Obras,* BAE, T. L.

El ilustre asturiano no se olvida tampoco de la educación de las niñas, que tiene por objeto principal convertirlas en buenas madres de familia. Admite también en este caso las dos redes, de tal modo que las niñas pobres asistirán a *escuelas gratuitas y generales* donde aprenderán las primeras letras, los principios religiosos y las labores para hacerlas recogidas y virtuosas; las niñas de familias con recursos recibirán una educación más completa y esmerada en *colegios* costeados por sus padres (18).

Por último, subraya Jovellanos el importante papel que deben desempeñar las academias, los certámenes literarios, las bibliotecas públicas, los gabinetes de historia natural y la imprenta para completar la educación pública. Plantea a la Junta Central la necesidad de examinar si todas estas instituciones, incluidos los seminarios y colegios, deben ser gratuitas y si deben seguir el mismo método y los mismos textos –él mismo se encarga de sugerir algunos títulos– para que, uniformada la doctrina, se destierren vanos sistemas y caprichosas opiniones. Critica la educación existente por su método escolástico, la ausencia de obras adecuadas, la falta de dirección y el abandono de las ciencias exactas y naturales. Deberá también decidir la Junta si conviene que un Consejo de Instrucción Pública o una sección del Consejo de Estado o del Supremo de España e Indias vele sobre la enseñanza general del Reino a fin de que «un cuerpo tan recomendable sea dirigido por un cuerpo permanente y regido por máximas constantes de protección y vigilancia».

El conde de Cabarrús, en cuyas *Cartas* se perciben con nitidez los ecos de la Revolución francesa, es quien presenta el plan de enseñanza más radical y acorde con las nuevas doctrinas burguesas. Propone un gobierno fundado en «la seguridad de las personas, la propiedad de los bienes y la libertad de las opiniones», en función del cual la educación nacional una vez más es indispensable, ya que los pueblos «embrutecidos y contagiados por la opresión y el error no son susceptibles de ninguna reforma pacífica si antes no se los cura» (19). Cabarrús elabora, por lo tanto, un proyecto mucho más secularizado que los de Campomanes y Jovellanos en el que no se pacta ni con la nobleza ni con la Iglesia. Aún más, ataca duramente la enseñanza de esta última. A los niveles superiores de instrucción no se accederá ya en función del dinero o del linaje, sino de los méritos personales, de los talentos individuales.

Coincide con los otros ilustrados en que la educación nacional debe comprender a la vez la formación física, intelectual y moral.

La educación física, el paseo, la lucha, la carrera y la natación fortalecen el cuerpo de los niños, los acostumbran a la agilidad y a la limpieza, al tiempo que les

(18) En su *Informe sobre la Ley Agraria* mantiene también esta doble red cuando se refiere a la educación de los hijos de los campesinos. Los hijos de los pobres serán educados por el clero; y los hijos de los propietarios, después de recibir una educación doméstica en sus casas, accederán a institutos de útil enseñanza, costeados privadamente, que deben fundarse en villas y ciudades y sustituirán a las nefastas escuelas de latinidad. Por su parte, Josefa Amar y Borbón, traduce y publica la obra de Francesco Griselini, *Discursos sobre el problema de si corresponde a los párrocos y curas de las aldeas el instruir a los labradores en los buenos elementos de la economía campestre,* Zaragoza, 1789, quien también encomienda al clero la educación de los hijos de los labradores.

(19) Conde de Cabarrús, *op. cit.,* p. 121.

proporcionan ideas exactas acerca de las distancias, los pesos y las medidas. Estos ejercicios podrían realizarse en determinados locales bien acondicionados que en todas las ciudades suelen estar infrautilizados.

Para *la enseñanza elemental* propone la creación de una o más *escuelas* en cada lugar, según su población, donde los niños aprendan a leer, escribir, contar, los primeros elementos de una geometría práctica y un catecismo político. A estas escuelas, que dispensan una enseñanza «elemental y fácil», han de asistir todos los ciudadanos simultáneamente: grandes y chicos, pobres y ricos. «Ningún niño pueda ser eximido, sea la que fuese su cuna, de esta concurrencia precisa, so pena de no poder conseguir empleo ni función pública, so pena de no ser ciudadano; sea necesario a todos ellos presentar la certificación de su concurrencia y desde los seis a los diez años críense juntos los hijos de la misma patria» (20). Para esta nueva educación se necesitan libros más sencillos y útiles que los existentes en las escuelas, así como la elaboración de un catecismo político sobre la constitución del Estado, los derechos y obligaciones del ciudadano, la definición de las leyes, la utilidad de su observancia y los prejuicios de su quebrantamiento. No duda este ilustrado a la hora de readaptar ciertos dispositivos cuya eficacia había probado la Iglesia en la colonización de almas. De nuevo, los catecismos, esa peculiar literatura, van a ser utilizados para inculcar las nuevas verdades políticas. Paradójicamente, no se preocupa, sin embargo, de la formación de los maestros que han de regentar las nuevas escuelas, ya que si los métodos de enseñanza son buenos, «cualquier hombre sensato y honrado que tenga humanidad y patriotismo puede desempeñar esa función». No obstante, indica que han de recibir honores públicos y ser objeto de la gratitud general.

A partir de los diez años, y después de recibir esta instrucción, los jóvenes se distribuirán en distintas carreras y para ello intervendrá el gobierno, al que corresponde dirigir las vocaciones procurando reducir las ocupaciones parásitas (estado religioso, milicia, jurisprudencia, procuradores, agentes, oficinistas y criados) y estimular la agricultura, los oficios, las artes y el comercio. Los que deseen seguir instruyéndose pasarán a estudiar *las bellas letras,* adorno de la sociedad, destinadas a fortificar la razón. Su aprendizaje, gratuito y abierto, se realizará en *escuelas* de nueva creación que, subdivididas, se establecerán en ciudades y villas populosas y acogerán a los muchachos hasta los quince años.

A partir de esa edad «el numeroso rebaño que asistió a ellas sin riesgo, pero sin fruto, debe ocupar sus brazos en el trabajo que la sociedad le pide». Y aquellos que han demostrado un talento superior se distribuirán para su formación, en vistas a ocupar distintos puestos de gobierno, en *seminarios de clérigos* y *colegios de medicina, jurisprudencia* y *defensa.* Piensa que deben cerrarse las universidades –«cloacas» de la humanidad donde reina la corrupción y el error– y ser sustituidas por estas nuevas instituciones, de forma que la educación nacional podría así disponer de más dotaciones y estar mejor regida y administrada. Para seleccionar a los destinatarios de esta educación «superior» propone un nuevo tipo de exámenes, en nada parecidos a «la ridícula graduación de puntos y la subdivisión de lección, de caso

(20) Conde de Cabarrús, *op. cit.,* pp. 129-130.

práctico y de argumentos» existentes. Los elegidos recibirán esta educación, de nuevo gratuitamente, hasta los veintiún años, y en los nuevos establecimientos –seminarios de clérigos y colegios de medicina, jurisprudencia y defensa– existirá una disciplina uniforme y se conciliará a la vez, por una parte, el decoro exterior y el tono de la buena crianza con los ejercicios corporales y, por otra, el cultivo de los conocimientos generales de la sociedad con los estudios específicos de la profesión a la que estén destinados. Estarán situados en edificios cómodos y espaciosos donde reine la mayor limpieza y exista una biblioteca selecta y libre –excepto en los seminarios de clérigos–. Los estudiantes mantendrán entre sí un trato decente, vestirán un traje secular uniforme y modesto y rechazarán las formas de comportamiento monástico, habituales en los centros educativos, tales como el refectorio y la lectura durante las comidas, pues estos colegios están llamados a ser «ensayos del mundo».

A través de estos proyectos ilustrados de Campomanes, Jovellanos y Cabarrús, se comprueba que, en general, los hombres de gobierno están dispuestos a pactar con ciertos sectores de la Iglesia y de la nobleza en el terreno de la educación, si bien desean que sea el Estado quien la dirija y ordene. Una de sus máximas preocupaciones es lograr una enseñanza nacional uniforme para los distintos niveles, tanto en lo que se refiere a doctrina como a métodos, libros y disciplina. Existe también una voluntad de fundar nuevos establecimientos que sustituyan en parte a la multiplicidad de los ya existentes, a través de los cuales se propaguen los nuevos valores y se transmitan conocimientos, habilidades y hábitos acordes con la nueva visión del mundo ilustrada. Sus propuestas encierran una serie de cambios importantes. En primer lugar llama la atención su insistencia en la educación física y cívica (aunque ésta sea una especie de religión secularizada y no menosprecien la ayuda de la educación religiosa y moral), así como el espacio que conceden al aprendizaje de conocimientos y ciencias prácticas y útiles, a la educación de las niñas y a la modificación del sistema disciplinario basado ahora en procedimientos más sutiles y eficaces que los castigos físicos; se procura la afección y la subordinación utilizando la dulzura de los medios y los estímulos de la vergüenza, la competitividad y el amor propio.

Si nos circunscribimos a la educación popular, existe un intento, por vez primera, de unir la enseñanza de las primeras letras y el aprendizaje de habilidades profesionales, tanto para niños como para niñas, en los centros de nueva creación: las escuelas patrióticas y populares. No obstante, esta unión no es perfecta y se pueden distinguir, por una parte, las escuelas de primeras letras destinadas casi exclusivamente a enseñar los rudimentos de la lectura, la escritura y el cálculo y, por otra, las escuelas destinadas predominantemente a una educación utilitaria, es decir, a inculcar habilidades manuales y técnicas exigidas por los oficios.

La educación popular institucional aparece caracterizada como *elemental, de primeros principios y rudimentos*. Pero no sólo es rudimentaria, como corresponde a mentes «rudas», y utilitaria, en su sentido más utilitarista y pobre, sino extremadamente moralizante. Y así por ejemplo, Jovellanos, además de resaltar la necesidad de la enseñanza religiosa y moral, explícitamente dice que los libros de lectura y las muestras de escribir en las escuelas de letras han de ser doctrinales y contener

una doctrina moral acomodada a la edad de los escolares (21). Los ilustrados, en general, no desechan la ayuda inestimable del clero en las Sociedades Económicas, ni en la formación de labradores o en las escuelas patrióticas, al tiempo que están a favor de los catecismos políticos. Se podría argüir con razón que estos reformadores son también moralizantes con los niños de su misma clase, ya que no por azar su prototipo de hombre es el «hombre honesto»; sin embargo, cuando se trata de la formación de los niños pobres, más que de moral podría hablarse de moralina. Sus alusiones continuas a la vida ociosa, rebelde, desordenada y libre de las clases trabajadoras no se distancia demasiado de la visión de los moralistas de la Contrarreforma, salvo que ahora la inculcación de las nuevas formas de vida no tiene por objeto principal hacer buenos cristianos, sino ciudadanos laboriosos, robustos y dóciles.

Para los hijos del pueblo siguen vedadas las puertas que conducen al verdadero saber, al nuevo saber legítimo, ya que no tendrán acceso a la educación literaria, al arte de hablar con pureza y propiedad, ni serán capaces de expresar con claridad las ideas o de persuadir (22). Tampoco conocerán la filosofía práctica, es decir, las ciencias prácticas y útiles en su vertiente más noble.

El lugar que ocupan las escuelas de primeras letras y las escuelas patrióticas en los planes de los ilustrados, así como los escasos contenidos que encierran, si se los compara con los niveles «superiores» de la enseñanza, permiten comprender la distancia social y cultural que instaura el principio según el cual cada uno debe ocupar el puesto que le corresponde. La enorme separación que el Despotismo ilustrado instituye entre las distintas clases, desde esta educación elemental cuyas funciones consisten en inculcar hábitos sencillos de higiene, aseo y decencia, procurar diversiones modestas y sanas y transmitir habilidades y conocimientos rudimentarios, se hace todavía más patente si la comparamos con la exquisita educación reservada a los hijos de las clases altas.

Jovellanos, en su *Plan para la educación de la nobleza y clases pudientes españolas,* señala la esmerada atención con que debe disponerse todo lo referente a edificios, trato que han de recibir los colegiales, elección de maestros, métodos de enseñanza, libros de lectura, materias objeto de estudio y medios para estimular y hacer fácil el estudio. Los colegiales estudiarán primeras letras, lengua castellana, latina y lenguas modernas, filosofía moral, comercio, aritmética, política, economía, elementos de matemáticas y ciencias exactas, retórica y poética castellanas y latinas, dibujo, bellas artes, baile, esgrima y equitación. Su crianza física debe regirse por los principios contenidos en el *Tratado de crianza física* de los Fanchieri, el *Emilio* de

(21) Gaspar Melchor de Jovellanos, «Bases para la formación de un plan de Instrucción Pública», *op. cit.,* pp. 269-70. En su *Memoria sobre educación pública* (*op. cit.,* p. 250) escribe que la enseñanza de la doctrina cristiana en las escuelas públicas debe reducirse a decorar un breve catecismo sin que sea necesario dar ninguna explicación sobre la misma.

(22) En esta perspectiva una *Instrucción* de Corregidores del 15 de mayo de 1788 ordena que «en donde hubiere casas de expósitos, desamparados, niños de doctrina u otros semejantes (...) cuidarán de que los administradores y superintendentes de dichas casas apliquen precisamente a los niños que se críen en ellas a las artes y oficios, como está mandado por las leyes, a cuyo fin no permitirán que haya estudios de gramática en dichas casas».

Rousseau y las obras de Locke. Y debe establecerse al mismo tiempo un método que regule los ejercicios corporales, el régimen de comidas y las normas tocantes a la vestimenta y aseo. Su crianza moral les inculcará la afabilidad con sus inferiores y la amistad con sus iguales, así como el esmerado cumplimiento de sus deberes religiosos.

El sistema de disciplina debe basarse en un trato indulgente y dulce que eliminando los azotes, palmetas y golpes, utilice la emulación, las distinciones honoríficas, la vergüenza, la elección de obras apropiadas –no deja de señalarlas– y bien editadas, así como una apropiada distribución del tiempo en el que los colegiales alternen el estudio con la práctica del baile, la esgrima, la equitación y ciertas diversiones: tertulias, ajedrez, damas, carteados y representaciones teatrales. Si pese a este cuidadoso trato algunos colegiales se mostrasen remisos, se les pueden aplicar ciertos castigos, siempre con carácter privado, como ponerlos de rodillas por poco tiempo, privarlos del postre o de alguna actividad por la que sientan inclinación o, en último extremo, enviarlos al *banco de los desidiosos.* Esta completa, enciclopédica y suave educación está orientada a desarrollar en los colegiales específicas cualidades morales que, en oposición a las de laboriosidad, frugalidad, decencia y subordinación de las clases subalternas, son, en boca del propio Jovellanos, la afabilidad, la dulzura y la moderación, compatibles con la grandeza de ánimo, la superioridad del talento y el amor al trabajo (23).

Y ALGUNAS REALIZACIONES

Antes de pasar a describir algunas de las prácticas educativas dirigidas a los hijos del pueblo parece conveniente apuntar determinadas características del marco legal en el que se desenvuelven, pues aunque las leyes no necesariamente se observan en su totalidad, han sido hechas para regular las conductas.

Una de las disposiciones que contribuyó a remodelar de forma importante el campo pedagógico heredado de los Austrias fue la Real Cédula del 14 de agosto de 1768 por la cual no sólo se intentaba ordenar y reformar la enseñanza, sino que además se asignaban nuevas funciones a las numerosas instituciones de los recién expulsados jesuitas, al tiempo que se redistribuían sus cuantiosos bienes y rentas.

Este texto legal destinaba a *seminarios conciliares,* a los que podían también asistir alumnos pobres, algunas de las casas y colegios de los jesuitas con el fin de formar un clero ilustrado y respetuoso con la nueva legitimidad vigente. Se creaban *escuelas menores,* destinadas a toda clase de jóvenes, para la enseñanza de la gramática, la retórica, la geometría y las artes, regentadas por maestros seglares que obtendrían el puesto mediante concurso público. Su financiación se realizaría con las dotaciones que tenía la Compañía para este tipo de escuelas, las cuales podían estar situadas en los mismos edificios de los seminarios conciliares, pero sometidas a

(23) Puede ser también de interés analizar, para poder establecer más diferencias y matices, su *Reglamento literario e institucional, extendido para llevar a efecto el plan de estudios del colegio imperial de Calatrava, en la ciudad de Salamanca* (BAE, T. XLVI, pp. 169-229).

una dirección y un régimen diferente. Los colegios de los jesuitas de Loyola y Villagarcía se convertían en *seminarios de misiones* dedicados al estudio de las lenguas indígenas. Se fundaban también *casas de pensión* con un director y maestros seglares para enseñar primeras letras, gramática, retórica, aritmética, geometría y demás artes, que contribuirían a mejorar la educación general de los jóvenes. Dichas casas se instalarían en los colegios de la Compañía de aquellas poblaciones que careciesen de universidad. Por último, se erigían *casas de enseñanza* para instruir a las niñas en algunos pueblos principales. Estarían a cargo de matronas honestas e instruidas y en ellas se admitiría preferentemente a las hijas de los artesanos y de los labradores honrados, ya que las otras clases podían costear por su cuenta la educación de sus hijas (24).

Esta tendencia secularizadora ya se había puesto con anterioridad de manifiesto en la Real Provisión del 5 de octubre de 1767 en la que se afirmaba que los religiosos «jamás pueden competir con los maestros y preceptores seglares que por oficio e instituto se dedican a la enseñanza y procuran acreditarse al atraer discípulos y mantener con el producto de su trabajo a su familia». En esta misma línea una disposición de 1771 declara sin valor, para obtener el bachiller en artes, los cursos hechos por los regulares en sus casas y conventos en vez de ir a la universidad. Una Real Provisión de este mismo año fija los requisitos que deben concurrir en las personas que deseen dedicarse al magisterio de primeras letras. Los aspirantes han de presentar ante las autoridades que se señalan una serie de documentos: certificado de haberse examinado y aprobado doctrina cristiana; información, debidamente avalada por testigos, sobre su domicilio, vida, costumbres y limpieza de sangre; prueba, en fin, de haberse examinado y mostrado pericia en el arte de leer, escribir y contar. Las distintas pruebas se remitirían a la Hermandad de San Casiano, a quien correspondía aprobarlas y elevarlas al Consejo para que éste expidiese el título correspondiente. A las maestras de niñas únicamente se les exigía un informe sobre su vida y costumbres y la prueba de haberse examinado y aprobado doctrina cristiana. Una Real Cédula del 11 de mayo de 1783 sigue estableciendo como materias obligatorias para las escuelas de niñas los rezos y las labores. Esta disposición se modifica por el reglamento de 1797 en virtud del cual las niñas, además de las labores, han de adquirir «los conocimientos generales a la niñez tales como la religión, costumbres, leer, escribir y aritmética».

Más arriba nos hemos referido a la Hermandad de San Casiano, una de las instituciones más importantes en el ámbito de la enseñanza de las primeras letras. En ella se agrupaban, desde el siglo XVII, los maestros de los municipios y había sido autorizada por Felipe V para examinar y expedir títulos (Ley 1.ª, título 1.º, libro 8, N.R.). En 1771, como se ha señalado, esta Hermandad pierde parte de sus prerrogativas –en consonancia con la política ilustrada de someter a los gremios a la autoridad regia– y se le asigna únicamente una función de peritaje, ya que no puede examinar ni expedir títulos. Será suprimida definitivamente en 1780 con la

(24) Véase Sánchez de la Campa, *Historia de la instrucción pública en España*, Madrid, 1871, p. 378 y ss. Según el R. D. de 27 de febrero de 1776, que ordena su expulsión, los jesuitas tenían entonces 118 establecimientos en España: 33 en la provincia de Castilla, 30 en la de Toledo, 31 en la de Andalucía y 24 en la de Aragón.

creación del *Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras,* el cual sufrirá también retoques legales cuando en 1791 se funde la *Real Academia de Primera Educación* (25). Este nuevo organismo se disolvió en 1800 y el Colegio Académico vuelve a recuperar fuerza por breve tiempo, ya que en 1804 se instituye la *Junta de Exámenes* y pierde los derechos a examinar y los fondos de su Montepío.

Otra de las instituciones que adquirió un cierto relieve en el ámbito de la enseñanza elemental fue la *Junta General de Caridad* creada por disposición del 30 de mayo de 1778, año en que un Auto de Consejo daba luz a las Diputaciones de Barrio en Madrid, que más tarde se extienden a otras ciudades. Sus objetivos principales consistían en sistematizar la caridad y, más en concreto, evitar que los niños anduviesen por las calles mendigando. Ya veremos luego cómo una de sus actividades fue fundar escuelas de barrio. El Consejo le encargó inspeccionar las escuelas de Madrid y el Informe que de las mismas le remite da cuenta de la variedad de centros escolares existentes en la capital: escuelas de la red comitiva; 8 escuelas reales, una en cada cuartel de los existentes entonces en la capital; 17 escuelas de número del Colegio Académico de Primeras Letras y 4 escuelas particulares. Desde 1791 la Academia de Primera Educación conjuntamente con la Junta General de Caridad rigen en la capital de España la enseñanza de las primeras letras (26).

Las medidas legales, aprobadas especialmente tras el Motín de Esquilache, no tenían, sin embargo, tanto por finalidad eliminar a la Iglesia del terreno de la enseñanza cuanto hacer que sus prácticas educativas se sometiesen a las nuevas directivas, pues, como ya hemos visto, los párrocos y demás dignatarios eclesiásticos seguían conservando un cierto protagonismo en la educación popular. Floridablanca, en un *Memorial* que presentó al Rey en 1788, elogiaba la contribución prestada por la mayor parte de prelados y alto clero para desterrar la caridad indiscreta y hacer observar las órdenes del Soberano. Nombra uno por uno a aquellos que más se han distinguido en la colaboración con el gobierno, quienes a porfía «se han esmerado en estos últimos tiempos, en la fundación, mejora o dotación de seminarios, hospicios, o casas de caridad o de misericordia, de huérfanos, expósitos, hospitales y otras obras pías y públicas de este género» (27).

---

(25) Tanto la Real Academia de Primera Educación como el Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras son instituciones ilustradas encargadas de fomentar y dirigir la educación de la juventud, «el ramo más interesante de la policía y gobierno económico del Estado». El texto que define la finalidad principal del Colegio Académico lo encontramos prácticamente repetido en otras ocasiones en lo que se refiere al contenido de esta primera educación: «los rudimentos de la fe católica, las reglas de bien obrar, el ejercicio de las virtudes y el noble arte de leer, escribir y contar».

(26) Véase Julio Ruiz Berrio, «Actividades escolares de la Junta de Caridad de Madrid», *Revista Española de Pedagogía,* n.º 81, enero-marzo, 1963, pp. 59-68; y *Política escolar de España en el siglo XIX, 1808-1833,* Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, CSIC, Madrid, 1970, donde al trazar la génesis de una serie de instituciones, Julio Ruiz Berrio se remonta al siglo XVIII. Cuando se refiere a las 8 Escuelas Reales creadas en Madrid por Carlos IV, que tenían como modelo las de la Real Comitiva, subraya –dado que entonces no existían Escuelas Normales– el importante papel que jugaban en la formación de maestros.

(27) Floridablanca, en la *Instrucción reservada* de 1787, manda «que se trate bien a todo el estado eclesiástico secular y regular, y que se adquiera su afección y subordinación con la dulzura de los medios y con las demostraciones de honor y agradecimiento que merecen...» Véase Andrés Muriel, *Historia de Carlos IV,* BAE, T. II, Madrid, 1959, p. 308.

No resulta por tanto fácil trazar un mapa, incluso descriptivo, de los establecimientos y prácticas escolares existentes en la España de la segunda mitad del siglo XVIII, ya que si bien existen datos acerca de algunos de ellos, se carece aún de monografías y de estudios rigurosos sobre la mayor parte. Pero no se puede dudar de la enorme variedad de establecimientos con funciones muy diferentes y difícilmente homologables. Por lo que se refiere a la enseñanza elemental, su variedad es asimismo considerable: escuelas caritativas de los hospicios, escuelas patrióticas, escuelas de primeras letras de la Hermandad de San Casiano, escuelas de las Diputaciones de Barrio, colegios de órdenes religiosas y especialmente de los Hermanos de las Escuelas Pías... Por sus formas específicas de transmisión y por representar una novedad en el panorama educativo, nos detendremos esencialmente, por una parte, en *las escuelas de primeras letras de los escolapios,* que además de gozar ya de una cierta implantación, fueron quienes en definitiva impusieron su sello a la escuela pública nacional en el siglo XIX; por otra, en *las escuelas patrióticas* fundadas por las Sociedades Económicas de Amigos del País que constituyen una innovación del reinado de Carlos III y nos muestran al desnudo las nuevas tendencias que en materia educativa propugnaron los ilustrados.

Letras y virtud

Los escolapios llegaron a España desde Roma por Cataluña y Aragón. Fundaron casas en Moya (1683), Oliana (1686) y Peralta (1697), pero su expansión tuvo lugar especialmente en la primera mitad del siglo XVIII: Balaguer (1700), Tramacastilla (1715), Barbastro (1721), Daroca (1728), Puigcerdá (1728), Benavarre (1729), Alcañiz (1729), Madrid, primeras escuelas (1729), Zaragoza (1731), Albarracín (1732), Igualada (1732), San Fernando en Madrid (1734), Jaca (1735), Almodoval (1736), Getafe (1737), Valencia (1738), Villacarriedo (1738), Tamarite (1740), San Antonio Abad en Madrid (1753), Archidona (1758), Sos (1759) y León (1799).

Algunos de sus panegiristas afirman que no sólo se dedicaron a la enseñanza de las primeras letras, sino que además, tuvieron clases de gramática y filosofía y educaron a una parte de la nobleza (Carlos III blasonó en 1787 con sus armas el Colegio de San Antón de Madrid). Pero lo cierto es que sus constituciones les obligaban, al menos en un principio, a abrir escuelas gratuitas en las que los niños pobres aprendiesen sobre todo la doctrina cristiana. Se puede, sin embargo, pensar que en algunos de sus colegios se estudiaba efectivamente gramática latina ya que tuvieron especial cuidado en no establecerse en aquellas poblaciones en las que hubiera colegios de jesuitas, por lo que es muy posible que algunos ayuntamientos les solicitasen este tipo de enseñanza. Las dos órdenes de la Contrarreforma con más empuje se repartieron del siguiente modo el terreno: para los escolapios la doctrina y las primeras letras, para los jesuitas los colegios de gramática, determinados colegios mayores, ciertas universidades como la de Cervera y los colegios de nobles. De todos modos, y si aceptamos los testimonios de algún historiador escolapio, todavía en 1796 se terminaban los estudios para la mayor parte de sus colegiales, al menos en Cataluña, con la escuela de escribir (28).

(28) Claudio Vila y Pala, *Calella: Colegio escolapio de los Santos Reyes,* Salamanca, 1973, p. 46.

A partir de la expulsión de los jesuitas no sólo se harán cargo los discípulos de San José de Calasanz de alguno de los colegios de la Compañía, sino que además adquirirán una posición más sólida en el ámbito de la primera enseñanza (29). Es preciso, no obstante, señalar que aunque sus estudiosos sitúan su edad de oro entre los años 1750 y 1805, carecen prácticamente durante este período de nuevas fundaciones, a pesar de la solicitud que hicieron muchos pueblos. Se puede, en consecuencia, formular la hipótesis de que los recursos, los fondos públicos y las dotaciones entonces destinadas a la educación popular van a ser utilizados predominantemente por las Sociedades Económicas para fundar escuelas patrióticas y para estimular las escuelas públicas de primeras letras ya existentes.

¿De dónde les viene, pues, a los calasancios esa posición especial? La expulsión de los jesuitas les favoreció, pero sin duda tienen más importancia otros factores: haber aceptado el regalismo hasta el punto de que se pusieron a disposición del Rey y de Floridablanca para que, si lo consideraban oportuno, convirtiesen sus colegios en escuelas públicas; contar con un *sistema uniforme de enseñanza,* obra del P. Felipe Scio, uno de sus miembros más destacados (30); disponer de un cuerpo de maestros ya formado; haber fijado un tipo de letra (lo que constituía un problema candente en la época), la escolapia o bastarda, llamada más tarde española; contribuir a enseñar el castellano en todas sus clases a partir de la promulgación de una Real Cédula de Carlos III de 1768; y, por último, porque sus prácticas educativas de domesticación se avenían bien a los deseos del gobierno ilustrado, si se aplicaban a ciudadanos de segunda categoría (31).

Las Escuelas Pías habían encontrado en su ascenso numerosas resistencias hasta lograr el favor de Carlos III. Los maestros de San Casiano fueron los primeros en oponerse a su expansión, ya que consideraban que su triunfo se realizaba en detrimento de la propia Hermandad. Además de numerosas quejas llegaron a presentar en 1730 una querella ante el Teniente Corregidor en contra de los esco-

---

(29) Vicente de la Fuente, *Historia de las Universidades, colegios y demás establecimientos de enseñanza en España,* Madrid, 1884, T. IV, p. 49.

(30) El *método uniforme* era en gran medida una readaptación de la *Ratio studiorum* de la Compañía de Jesús. La influencia de los jesuitas es perceptible en la organización de las clases, el régimen de premios y castigos, los procedimientos para estimular a los colegiales –al igual que en la Compañía, las clases están divididas en dos bandos en perpetua competición: romanos y cartagineses, pars pía y pars angélica, equites y pedites, etc.–, la incorporación de algunos alumnos a funciones de enseñanza y vigilancia: decuriones, ayudantes, presidentes... Los propios escolapios reconocen esta influencia. Véase Claudio Vila y Pala, *Fuentes inmediatas de la pedagogía calasancia,* Instituto San José de Calasanz, CSIC, Madrid, 1960. Para conocer con más detalle las características de dicho método puede verse mi *Postfacio* a la obra de Anne Querrien, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria,* La Piqueta, Madrid, 1979.

(31) Todos estos factores indican que están mejor preparados que los maestros de la Hermandad de San Casiano para hacer frente a la nueva situación. Estos carecían de un método uniforme de enseñanza, no disponían de un tipo de letra de la corporación para las muestras ni tampoco de libros de enseñanza; en suma, no contaban con un sistema pedagógico uniforme que, como queda claro, constituía una de las principales preocupaciones de los ilustrados. Numerosas obras de autores del siglo XVIII insisten en la crítica de la enseñanza de los maestros con mayor o menor radicalidad. Entre ellos podemos citar a José Anduaga, *Discurso sobre la necesidad de la buena educación y medios de mejorar la enseñanza de las escuelas de primeras letras,* 1800. Anduaga es también autor del *Arte de escribir por reglas y sin muestras* (1781). Y Juan Rubio, autor de *Exemplos morales o las consecuencias de la buena y de la mala educación* (1800), también se refiere a sus prácticas en *Prevenciones dirigidas a los maestros de primeras letras,* Madrid, 1788.

lapios, aunque sin éxito. Otras órdenes religiosas dedicadas a la enseñanza también les hicieron frente, especialmente los jesuitas, quienes ganaron un Auto del Consejo que habían interpuesto quejándose de que los escolapios impartían la gramática, enseñanza que era ajena a sus constituciones. Mencionaban concretamente los colegios calasancios de Valencia y Zaragoza, en donde también disponían de colegios los de la Compañía. A raíz de esta contienda, Fernando VI, cuyo confesor, el P. Rábago, era un jesuita influyente, estuvo a punto de expulsarlos, pues dos Consejeros de Castilla favorables a la Compañía le presentaron una Consulta en la que exponían que la mayor parte de las fundaciones calasancias se habían realizado sin licencia real. Una Orden del Consejo mandó examinar cuántos establecimientos tenían en España y con qué licencias y fondos se habían establecido. Se comprobó así que los fondos provenían de las rentas que los pueblos concedían con anterioridad a maestros de primeras letras y de gramática, y que algunas de sus escuelas no contaban efectivamente con licencia de fundación (por ejemplo, las de Jaca y Puigcerdá) (32).

La labor pedagógica de los escolapios, pese a su adhesión al poder real hasta el punto de que algunos Hermanos de Castilla pidieron la independencia de Roma, no fue, sin embargo, bien vista por algunos ilustrados para quienes la educación fundada en el temor de Dios y en la obediencia a sus representantes no era la más adecuada a los intereses del Estado. Y así, por ejemplo, Cabarrús llegará a escribir: «¡Oh amigo mío!, no sé si el pecho de vmd. participa de la indignación vigorosa del mío, al ver a estos rebaños de muchachos conducidos en nuestras calles por un escolapio armado de su caña. *Es muy humildito el niño,* dicen, cuando quieren elogiar a alguno; esto significa que ya ha contraído el abatimiento, la poquedad o, si se quiere, la tétrica hipocresía monacal. ¿Tratamos por ventura de encerrar la nación en los claustros y de marchitar estas dulces y encantadoras flores de la especie humana?» (33). Godoy, un poco más tarde, tampoco se mostraba muy benigno con este tipo de formación, por lo que intentó sustituirla por la escuela pestalozziana «tras oír a hombres sabios y a comisiones». «Vióse en España, dice refiriéndose a la época en que él mismo regía los destinos de la nación, por primera vez la educación del cuerpo hermanada con la del alma, los recreos convertidos en ejercicios militares y gimnásticos, el tambor y el pífano en vez de la campana, los cantos religiosos y monárquicos en vez del rezo triste y monótono de un mal compaginado catecismo, y los paseos sentimentales y cristianos en vez de las salidas dos a dos con las manos cruzadas, la vista por el suelo y el escolapio a la cabeza con la caña» (34). La Guerra de la Independencia impedirá, sin embargo, el desarrollo del método de Pestalozzi y será la escuela escolapia la que de nuevo se imponga con el retorno de Fernando VII llegando a convertirse en modelo para la escuela nacional. El influjo de los escolapios será enorme en el *Plan* y el *Reglamento* de primeras letras de 1825, primer plan nacional que se aplica y que convierte a las escuelas de los Hermanos en escuelas de primera clase e introduce parte de sus libros en la enseñanza pública. El *Reglamento* de 1838, que jugará un

(32) Calasanz Rabaza, *Escuelas Pías en España,* Valencia, 1917, T. II, p. 244.
(33) Conde de Cabarrús, *op. cit.,* p. 137.
(34) Príncipe de la Paz, *Memorias,* BAE, T. LXXXIX, Madrid, 1965, p. 137.

papel relevante en el terreno educativo durante todo el siglo XIX, también recibirá su imborrable marca.

Sujeción y trabajo

Las Sociedades Económicas de Amigos del País, cuyo número exacto todavía no está fijado y que, según Floridablanca, eran cerca de setenta en 1788, fueron promovidas especialmente por Campomanes y recibieron el apoyo incondicional de numerosos ilustrados. Realizaron múltiples actividades encaminadas a hacer posible el ideario ilustrado y concretamente crearon instituciones educativas de carácter «profesional» sobre todo para niñas y en número menor también para niños (35).

Existen estudios específicos sobre algunas de ellas, como la Matritense o la Vascongada, pero en general, sigue siendo todavía difícil conocer con exactitud cuáles fueron sus realizaciones en el ámbito de la educación popular. La Sociedad Económica Matritense es importante no sólo por ser una de las primeras en instituirse y porque recibe un mayor apoyo por parte de los hombres públicos de renombre, sino también porque servirá de modelo a las restantes. En 1776 esta Sociedad abre cuatro escuelas patrióticas: San Ginés, San Sebastián, San Martín y San Andrés. Conviene destacar que todas ellas están destinadas únicamente a niñas. En un principio, teóricamente, debían ser interclasistas y estar abiertas a mujeres y niñas, pero, de hecho, terminaron acogiendo sólo a niñas pobres cuya edad, a partir de 1787, estaba comprendida entre cuatro y doce años. Su principal finalidad era enseñar las primeras operaciones destinadas a hilar el cáñamo, el lino, el algodón y la lana, pero posteriormente se ocuparon también de labores más rentables: costura, calceta, bordado... Según sus primeras normativas «convenía» que las maestras supieran leer, escribir y contar, pero algunas de ellas sólo conocían su oficio y únicamente eran examinadas de habilidades manuales y técnicas.

En estos establecimientos se intentaba compaginar una formación útil con la inculcación de ciertas normas morales al mismo tiempo que no se descuidaba la instrucción religiosa de las aprendizas a cargo de catequistas y sacerdotes. En el *Reglamento* para las maestras se explicita con claridad que «el fin y principal objeto de este establecimiento es fomentar con trascendencia a todo el Reino la buena educación de las jóvenes en los rudimentos de la fe católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes, y en las labores propias de su sexo, dirigiendo a las niñas desde su infancia y en los primeros pasos de su inteligencia, hasta que se proporcionen para hacer progresos en las virtudes, en el manejo de sus casas, y en las labores que les correspondan, como que es la raíz fundamental de la con-

(35) Algunos de sus lemas pueden mostrarnos cuál era «el espíritu» que pretendían propagar a través de las más variadas ocupaciones: publicar memorias, socorrer a enfermos, abrir escuelas, impartir clases y conferencias, conceder premios para estimular la producción en sus diferentes ramos, otorgar dotes para fomentar los matrimonios... He aquí unos ejemplos: «Socorre enseñando» (Matritense), «Beneficia proporcionando» (Segovia), «Da luces siempre fiel» (Sevilla), «Disipando ilustra» (Valladolid), «El ocioso para nada es provechoso» (Soria), «Florece fomentando» (Zaragoza) y «La verdadera riqueza, subsistencia y población» (Zamora).

servación y el aumento de la Religión y el ramo más interesante de la Policía y Gobierno económico del Estado...» (36).

En 1791 la Junta de Damas de la Matritense, que se había hecho cargo de estas escuelas, elabora un nuevo plan de actividades para las mismas: «Se dividirá a las discípulas en tres clases: en la primera se les enseñará a hacer faja, calceta, hilar, aspar, devanar, torcer, y a leer, por ser necesario que estén instruidas en unos principios para que pasen, respectivamente, a otras clases. En la segunda se enseñará a rastrillar y a cardar, siendo preciso para que estas operaciones salgan bien, que las niñas tengan cierto pulso y destreza que difícilmente se puede hallar en las más principiantas; también se enseñará en esta misma clase a coser en blanco, a la española y la francesa, a escribir y contar, cuyo último requisito es necesario para la clase de tejidos. En la tercera y última clase, se enseñará a tejer, cintas, lienzos, mantelería y cotonería en las tres escuelas –San Ginés, San Sebastián y San Martín– y en la de San Andrés estameñas, fajas y ligas» (37).

Este plan de actividades que intenta incorporar a las escuelas las primeras letras no llegará a realizarse en toda su amplitud, ya que, si bien en 1792 la Matritense aprueba el nombramiento de un maestro de primeras letras para las cuatro escuelas patrióticas, en realidad, solamente se dedicará a un número reducido de niñas: aquellas que por edad, antigüedad y talentos reúnan las cualidades adecuadas para recibir estos primeros conocimientos, las cuales, una vez seleccionadas, se dividirán en grupos en función del nivel de conocimientos que posean.

Además de estos cuatro centros la Matritense tendrá también a su cargo otras escuelas que algunos autores, como Negrín, llaman populares para diferenciarlas de las patrióticas propiamente dichas. Entre ellas destacan otra vez las de niñas, que tendrán una existencia efímera e irregular y estarán financiadas y patrocinadas por otros organismos oficiales. En Madrid se abrieron al menos seis: escuela de encajes, escuela de bordados, escuela de blondas, escuela de Educación de la Sociedad, escuela del Retiro y escuela de flores de la Reina. Su enseñanza consistía básicamente en la explicación verbal y sobre todo práctica de una serie de habilidades y técnicas que se adquirían por imitación. Al igual que en las patrióticas, se combinaba –si se exceptúa la de educación– el trabajo profesional en sus rudimentos con el aprendizaje de normas de comportamiento encaminadas a hacer de las niñas seres virtuosos, aseados y de trato humilde.

Los documentos existentes sobre otras Sociedades Económicas no especifican las actividades escolares que estas Sociedades promovieron. Pueden señalarse, no obstante, algunas de sus líneas de actuación:

a) Muchas Sociedades fundaron *escuelas patrióticas* –o al menos proyectaron fundarlas–, dirigidas a niñas, y casi siempre de hilazas, siguiendo el modelo de la Matritense (Avila, Benavente, Montenegro, Granada, La Laguna, Lugo, San Cle-

(36) Citado por Olegario Negrín, *Educación popular en la España de la segunda mitad del siglo XVIII*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 1987, p. 255. En esta obra se estudia con detalle la labor educativa de la Matritense.

(37) Véase Olegario Negrín, *op. cit.*, p. 284 y ss.

mente, Sevilla, Tárrega, Toledo, Zaragoza y Valladolid). Según Sarrailh, existieron también centros de este tipo en Sevilla y Zamora.

b) Otras abrieron *escuelas de primeras letras o gratuitas* (Aguilar de la Frontera, Alaejos, Baza, Jaca, Lucena, Murcia, Osuna, Sevilla, Trujillo y Zaragoza, en esta última ciudad con la ayuda de los cartujos). En casi todas las Sociedades se estimuló la enseñanza de las primeras letras ya existente empleando un sistema de exámenes y de premios para los alumnos que asistían a los centros públicos. Y así, los miembros de las Sociedades Económicas potenciaron las escuelas municipales de Burgo de Osma, Cuenca, Medina del Campo, Oviedo, Segovia, Soria, Sevilla, Tarragona, Tudela, Valencia, Valladolid, Vera y Zaragoza.

c) Por último, también crearon otras *escuelas de oficios,* como por ejemplo las de estuqueros en Ciudad Rodrigo; de agricultura, artes y oficios en León; de agricultura en Palma, Motril y Santander; de trencería en Orense; de pasamanería en Santiago de Compostela; de costura en Sevilla; y de flores en Zaragoza. Conviene destacar en este apartado las *escuelas de dibujo,* tan presentes en los proyectos ilustrados (Granada, Jaca, Murcia, Santiago y Zaragoza), las de matemáticas y dibujo en Palma de Mallorca y la de aritmética en Jaca (38).

Una gran parte de las actividades realizadas por las Sociedades Económicas de Amigos del País fueron reforzadas mediante premios. En las escuelas, para estimular a niñas y niños, repartían diferentes incentivos que iban desde premios en metálico, tornos y vestidos, hasta dotes para antiguas alumnas que reuniesen determinados requisitos. Su concesión se hacía en actos públicos no exentos de cierto aparato escénico para darles carácter de acontecimiento social. Se reutilizan así tácticas que habían inventado los jesuitas con notable éxito.

Las Sociedades Económicas se vieron imitadas y secundadas en su labor educativa por las Diputaciones de Barrio y las Juntas de Caridad. La Diputación del Barrio de Mira el Río de Madrid abrió una escuela gratuita de niñas pobres en 1780 que adquirió fama y contribuyó a que se multiplicasen en la capital escuelas de este tipo, de tal forma que cuatro años más tarde ya funcionaban 32 en Madrid. Floridablanca, en el citado *Memorial* al Rey de 1788, afirmaba: «Todas las Diputaciones de Barrio, como a porfía y competencia, se han dedicado a establecer escuelas de enseñanza para las niñas pobres abandonadas, en las que además de la doctrina cristiana y buena educación, se les enseñan las labores propias de su sexo, y otras diferentes que empiezan a ser considerables y muy útiles. Las Diputaciones de la Trinidad y San Isidro trabajan cinterías excelentes, parecidas a las de

(38) Estos datos fueron elaborados fundamentalmente a partir del considerable material de trabajo que proporciona la obra de Paula Demerson, Jorge Demerson y Francisco Aguilar en *Las Sociedades Económicas de Amigos del País en el siglo XVIII.* Guía del Investigador, San Sebastián, 1974. Estas Sociedades, como puede observarse, se extendieron a lo largo y ancho del país; existe sin embargo una excepción llamativa, Barcelona. En esta ciudad la Real Junta Particular de Comercio parece haber desempeñado un papel bastante similar al de otras Sociedades Económicas, pues no sólo fundó una escuela de náutica que adquirió fama, sino también una escuela de Nobles Artes en la que se estableció una escuela de dibujo por la que pasaron, desde su creación en 1774 hasta 1808, más de 11.000 alumnos. Para aproximarse a la realidad barcelonesa de esta época puede consultarse Ana María Oriol, *La enseñanza en Barcelona a fines del siglo XVIII,* Instituto San José de Calasanz, CSIC, Madrid, 1959.

Francia. En las del barrio de la Comadre, de San Basilio y Mira el Río, además de los cosidos, se hacen ya bellos bordados con seda, oro y plata, encajes y flores. Son muchos los centenares de niñas que se han enseñado en estas escuelas; se han dado vestidos a las que los necesitaban, premios a las más sobresalientes en los exámenes públicos que se han tenido y dotes a las que se ha podido para tomar estado...

Con los niños pobres y desamparados se practica lo mismo en cuanto a darles escuela y cuidar de su buena crianza y de su aplicación a los oficios a los que son adaptables, siendo algunos millares los que cogen este fruto de los desvelos de vuestra majestad, como resulta de las relaciones que se imprimen y publican cada tres meses» (39).

Las escuelas patrióticas parecen, pues, haberse convertido en instituciones-modelo para la educación de los hijos de los pobres, ya que como podemos comprobar, el programa educativo de las escuelas de las Diputaciones es muy similar al suyo. Y de nuevo se resalta especialmente la labor realizada con las niñas, las cuales constituyeron uno de los objetivos privilegiados de la acción educativa del gobierno. Todo parece indicar que los ilustrados retoman y reinterpretan, desde una perspectiva más secularizada –y a la que se añade una nueva dimensión, «la aplicación a los oficios»–, las doctrinas de los moralistas de la Contrarreforma. También éstos pretendieron, a través de los más variados medios, utilizar a la mujer –entonces de las distinguidas clases predominantemente– como punta de lanza para propagar la ortodoxia católica y configurar la familia cristiana (40).

Se pueden incluir, por último, en este panorama de nuevas fundaciones, las escuelas caritativas de los hospicios, pues ya hemos visto cómo Campomanes asimilaba su formación a la de los hijos de los artesanos en su vertiente más dura. Por otra parte, se promulgaron disposiciones encaminadas a que los hospicianos aprendiesen oficios y se les enseñase a leer, escribir y contar. Por las respuestas que en 1790 enviaron a Carlos IV las autoridades de los establecimientos en los que se recogían a niños expósitos y abandonados sabemos que éstos eran aleccionados, en el mejor de los casos, por un maestro sacerdote hasta el momento en que se los destinaba a oficios, y que a las niñas se les enseñaba la doctrina y las

(39) *Memorial* presentado al Rey por el Conde de Floridablanca; BAE, T. LIX, p. 322.

(40) La educación de las niñas, al igual que la de los niños, presenta en el siglo XVIII una fuerte estratificación que va desde los programas de instrucción para las hijas de los pobres a los de las salesas –quienes abren en Madrid en 1757 su primer colegio en un palacio cedido por Bárbara de Braganza, esposa del Rey Fernando VI–, que se dedican a la educación de las niñas nobles, pasando por el que Doña Josefa Amar de Borbón elabora para las hijas de las clases medias. En su citado *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* (1780) coexiste la formación moral y religiosa con la música y la danza y con una amplia cultura literaria que incluye el conocimiento de idiomas extranjeros. Todos comparten no obstante el objetivo de formar buenas esposas y madres de familia en consonancia con su rango y condición. Campomanes, en una *Memoria* leída en 1775 en la Sociedad Económica Matritense, en defensa de la participación de las mujeres en dicha Sociedad, explicita las razones que conducen a los ilustrados a promover la educación de las niñas. Y es que «de todos los medios que un sabio legislador puede poner en planta para mejorar las costumbres y conservarlas en su decoro, es seguramente la educación de las niñas, que un día han de ser madres de familia, la más importante, pues ambos sexos reciben las primeras impresiones de las advertencias y del ejemplo de sus madres».

labores de su sexo (41). Las ordenanzas de fundación de los nuevos hospicios insisten en que a los niños se les ha de instruir en los oficios a los que mejor se adapten y que al mismo tiempo aprendan primeras letras, «por lo que el maestro tendrá cuidado que en aquellas horas que se destinen para este fin estudien y den lecciones, escriban y aprendan la doctrina cristiana y que recen»; a las niñas, además de hacerlas virtuosas, se les enseñará «a leer, hilar, coser, hacer medias, gorros u otras habilidades de su sexo» (42).

Para todas estas nuevas instituciones educativas, las ordenanzas, reglamentos y disposiciones legales expresan la voluntad de unir la enseñanza de las primeras letras con el aprendizaje de oficios en sus operaciones más simples. Pero en realidad y dado que conocemos con más detalle el funcionamiento de las escuelas patrióticas de Madrid, podemos deducir que ese programa no se llevaba a la práctica más que en contados casos, al menos por lo que a las niñas se refiere.

Una rápida evaluación de las realizaciones en comparación con los proyectos nos permite comprobar que existe una distancia notable entre los deseos y las realidades. La dispersión y diversidad de instituciones que entonces se dedican a la educación de los hijos de las clases populares refleja, por una parte, la importancia que las diferentes fuerzas sociales conceden entonces a la educación de la infancia y, por otra, la concurrencia que se establece entre diferentes grupos, a veces enfrentados, por imponer su hegemonía en el campo social. En todo caso, una de las principales innovaciones de la época consistió en que por vez primera en la historia de la educación española el Estado se convirtió en el monopolizador de la verdadera legitimidad, lo que no obsta para que surgiesen determinadas resistencias por parte de instancias tan arraigadas como la nobleza, la Iglesia o los gremios. Unicamente a partir de esa voluntad política de control del campo educativo se puede entender el peso que tuvieron entonces esos dos modelos dominantes, *las escuelas patrióticas* y *las escuelas de los escolapios,* que se subordinaron al poder real.

Los proyectos ilustrados insisten en la importancia política de la educación de hijos e hijas del pueblo para lograr la prosperidad y la felicidad públicas. Sin embargo, su intento de uniformizar y jerarquizar diferentes niveles de enseñanza se saldó con el fracaso debido a diferentes factores, entre los que cabe destacar el peso de las tradiciones, el abuso de la moralización, la imposición de una percepción de la infancia que chocaba con los hábitos de las clases populares, la definición de unos perfiles de utilidad en parte exteriores a las leyes del mercado y, sobre todo, las disonancias de las nuevas propuestas respecto a la formación profesional de los gremios. Frente a éstos, las nuevas escuelas «profesionales» carecían

---

(41) Véase *Representación de D. Antonio Bilbao al Consejo sobre Expósitos, Resolución del Consejo e Informe de muchos prelados sobre la situación de los expósitos en sus diócesis...,* Madrid, 1790.

(42) Véase *Constituciones, Ordenanzas y Reglamentos del Real Hospicio, Casa de expósitos, huérfanos, acogidos y mujeres de mal vivir de la ciudad de Badajoz,* Madrid, 1804. En realidad todos los textos parecen repetir lo contenido en una importante Real Resolución de 21 de julio de 1780 (ley 5, tít. 38, lib. 7, N.R.) según la cual, los niños y niñas recogidos en los hospicios debían, antes de dedicarse a los oficios y labores de su sexo, «aplicarse a las escuelas de primeras letras» de estos establecimientos para ser instruidos en doctrina cristiana, en las máximas sagradas de la religión –tanto en la parte de creencias como en la de moral– y en la lectura, la escritura y el cálculo.

en general de un cuerpo de instructores bien formado, con el agravante de que la enseñanza que dispensaban era elemental y no desembocaba en una verdadera promoción social en la medida en que los gremios siguieron teniendo fuerza hasta bien entrado el siglo XIX. Por otra parte, la Revolución francesa y el miedo a que las reformas radicales propiciasen una revolución en España terminaron por neutralizar las innovaciones educativas más relevantes. En todo caso, el intento de aunar trabajo manual e intelectual o, mejor, de aunar el aprendizaje de oficios con las primeras letras, no prosperó, y este fracaso tuvo repercusiones posteriores, ya que con la consolidación de la burguesía en el poder las dos redes de enseñanza han seguido, hasta la actualidad, caminos divergentes.

Convendría asimismo señalar que los ilustrados van a sancionar con su autoridad la necesidad de crear un espacio y un tiempo de instrucción que separen la primera infancia del mundo del trabajo, de la familia y de la calle. Se trata de un hecho fundamental, ya que «la cuarentena física y moral» a la que desde entonces se verán sometidos los hijos de los pobres sigue siendo en la actualidad un hecho unánimemente reconocido como útil y necesario. La Ilustración ha otorgado una legitimidad de tipo racional y legal al enclaustramiento escolar, de tal forma que cuestionarlo implica de inmediato pasar a formar parte de los enemigos de las Luces y de la razón.

Hemos intentado mostrar cómo la racionalidad ilustrada está íntimamente ligada a las exigencias del naciente capitalismo industrial y a las leyes de la economía política en virtud de las cuales la producción de mercancías requiere la producción de la fuerza de trabajo en ámbitos acondicionados previamente para formar sujetos dóciles y útiles. En este sentido se podría afirmar que los ilustrados han desempeñado un papel de bisagra gracias al cual ha sido posible el trasvase de los modos de educación nacidos en la España de la Contrarreforma al sistema educativo burgués. Fueron los hombres de las Luces quienes retomaron y secularizaron el espacio conventual, en tanto que lugar paradigmático de transformación de conductas y de sometimiento de voluntades. Por esto, el análisis de los proyectos y prácticas educativas que tuvieron lugar en la España de la segunda mitad del siglo XVIII constituye un paso obligado para comprender la gran transformación que entonces sufrió el poder pastoral. Las políticas educativas ilustradas, caracterizadas por innovaciones, repeticiones, ambigüedades y fracasos, trascienden en realidad el marco educativo, ya que, gracias en parte a ellas, se materializó un proceso de largo alcance en virtud del cual las técnicas cristianas del examen, la confesión, la dirección de conciencias y la obediencia se hicieron extensivas al cuerpo social al pasar a formar parte de la razón de Estado.

Madrid, primavera de 1988

Alfabetización e Ilustración: Difusión y usos de la cultura escrita

Antonio Viñao Frago
Universidad de Murcia

Buen modo de tomar la pluma.



La caligrafía como disciplina del cuerpo.
Posición correcta e incorrecta del brazo y de los dedos
(Francisco Xavier de Santiago Palomares:
Arte nueva de escribir, inventada por el insigne maestro
Pedro Díaz Morante, e ilustrada con Muestras nuevas,
Primera Letras, Madrid. Imprenta de D. Antonio de Sancha, 1776, Lámina 35).
Portadilla seleccionada por el autor de este estudio.

La historia de la alfabetización en España está todavía por hacer. Existen, por supuesto, conjeturas e hipótesis basadas en análisis parciales (geográfica y temporalmente limitados), evidencias indirectas e indicios. Ni las fuentes ni las investigaciones realizadas permiten ir más allá, aunque en los últimos años se haya avanzado sensiblemente en el conocimiento de dicho proceso. Además, la necesidad de establecer comparaciones con lo acaecido en otros países europeos y la diversidad de situaciones y aspectos a considerar constituyen una dificultad adicional para cualquier intento de ofrecer un panorama global. Aquí más que nunca, como veremos, hay que huir de las generalizaciones. La excepción y la diferencia constituyen la regla.

Dos consideraciones previas al análisis de las relaciones entre la Ilustración y alfabetización son además necesarias, una de índole general y otra de método y enfoque. La primera se refiere a las hipótesis básicas hasta el momento mantenidas. Hipótesis comparativas, en relación sobre todo con Francia e Inglaterra, e hipótesis evolutivas o sincrónicas, que consideran el proceso de alfabetización en la España ilustrada entre un antes y un después, es decir, desde una perspectiva temporal prolongada.

¿Cuál es la hipótesis más generalmente admitida sobre la evolución de la alfabetización en España? B. Bennassar la ha sintetizado en los siguientes términos: para unos (P. Chaunu), España habría sido un caso de alfabetización tardía; para otros (R. L. Kagan), la España del siglo XVI, al menos en el medio urbano, ofrecía niveles de alfabetización similares e incluso superiores a los de las naciones citadas. Durante este siglo y el primer tercio del siglo XVII no parece que la situación española fuera comparativamente inferior a la francesa, por ejemplo, al menos en el medio urbano y masculino, que es el habitualmente analizado. El retraso secular posterior, ostensible ya desde el primer censo con datos sobre alfabetización, el de 1860, tendría su origen en dos fases de estancamiento o regresión, separadas por otra de relativa expansión. El primer período regresivo se extendería desde 1620/1640 hasta 1730/1740. El segundo, tras 1808, sería consecuencia de la crisis política, bélica y económica de principios del XIX, las desamortizaciones de Mendizábal (1836) y Madoz (1855) y la debilidad del nuevo régimen liberal. En medio,

desde 1730/1740 hasta 1808, se inicia una recuperación que alcanza su punto culminante en las tres últimas décadas del XVIII, justo en los años de difusión de las ideas ilustradas (1).

Historiar, pues, las relaciones entre Ilustración y alfabetización significa responder, en primer lugar, a la cuestión de si la primera influyó, de qué modo y a través de qué vías, en la segunda. Es decir, si, como parece, la difusión de las Luces llevó aparejada la de la alfabetización. Al fin y al cabo, ambas palabras –Ilustración y alfabetización– evocan en la mente un matrimonio bien avenido. La respuesta a esta cuestión no carece de trascendencia. Afecta, de modo inmediato, al mismo concepto de Ilustración, a su carácter más o menos minoritario y al papel jugado por la cultura escrita –frentre a la visual y la oral– en la difusión de las ideas ilustradas; en suma, a su influencia y alcance.

La segunda observación previa, metodológica y de enfoque, guarda estrecha relación con la anterior y se desagrega, a su vez, en varias (2).

El fenómeno a estudiar no es el analfabetismo, como se ha hecho tradicionalmente, sino la alfabetización, sus agentes, objetivos, instrumentos y consecuencias. Esta perspectiva socio-cultural contempla la alfabetización como un fenómeno más amplio que la escolarización. Ambos procesos se insertan en contextos sociales diferentes y sólo en parte coinciden. O sea, la alfabetización ha de ser estudiada a partir del uso social (simbólico, expreso y latente; grupal, corporativo e individual; de producción, mediación y recepción) de las habilidades de leer y escribir (y, en una concepción más completa, de calcular), de su consideración como prácticas sociales organizadas que tienen lugar en contextos de uso específicos, uno de los cuales (y no el más importante) es el escolar (3). La historia de la alfabetización integra, por tanto, la historia de la lectura y escritura, de la producción y distribución, usos y maneras de la cultura escrita, así como la de las relaciones entre oralidad y

---

(1) Bennassar, B.: «Las resistencias mentales», *Orígenes del atraso económico español*, Barcelona, Ariel, 1985, pp. 147-163 (referencia en p. 149). En igual sentido y en relación con un catastrófico siglo XIX frente a un XVIII expansivo, véase López, F.: «Lisants et lecteurs en Espagne au XVIIIe siècle. Ebauche d'une problematique», *Livre et lecture en Espagne et en France sous l'Ancien Régimen*, París, Eds. A.D.P.F., 1981, pp. 139-147 (referencia en p. 147 y resumen del debate subsiguiente). Una matización parece necesaria: B. Bennassar y F. López ponen el acento en las consecuencias desfavorables de las desamortizaciones de 1836 y 1855. La primera, a su juicio, habría desmantelado la red escolar eclesiástica; la segunda, las haciendas municipales (bienes de propios) y las escuelas con ellas mantenidas. En nuestros estudios, sin embargo, sin dejar de valorar tales consecuencias, prestamos también atención a las producidas por la crisis abierta en 1808 y la guerra de la Independencia. Todas estas cuestiones serán tratadas con mayor detalle en nuestros trabajos sobre alfabetización y escolarización en España desde el siglo XVI al XX, ambos inclusive, que estamos elaborando para la *Historia de la Educación en España y América*, dirigida por B. Delgado, a editar por la Fundación Santa María.

(2) Resumimos aquí algunos de los puntos de vista mantenidos en trabajos anteriores, a saber, «Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica», *Historia de la educación*, 3 (1984), pp. 151-189, y 4 (1985), pp. 209-226, e «Historia de la alfabetización versus historia del pensamiento, o sea, de la mente humana», *Libro homenaje al profesor A. Sanvisens* (en prensa).

(3) Sobre el concepto de alfabetización como conjunto de prácticas sociales organizadas de lectura y/o escritura, véanse Scribner, S. y Cole, M: *The psychology of literacy*, Cambridge Mass., Harvard University Press, 1981, y Erickson, F.: «School literacy, reasoning and civility: an anthropologist perspective», *Review of Educational Research*, 54-4 (1984), pp. 525-546.

escritura, culturas orales y culturas escritas. De aquí que en su escrito se impliquen la historia literaria, la de los modos de comunicación humana, la antropología y la historia socio-cultural.

EL PROCESO DE ALFABETIZACION EN ESPAÑA EN EL SIGLO XVIII: ESTADO DE LA CUESTION

En comparación con las investigaciones sobre el nivel y distribución de la alfabetización en España en los siglos XVI y XVII (4), las que se refieren al XVIII no son sólo más numerosas sino que además cubren períodos más prolongados, alcanzan a más localidades y son más completas. La mayor parte, sin embargo, se refiere a la segunda mitad del XVIII y casi todas ellas a su último tercio. La carencia de estudios similares para la primera mitad de los siglos XVIII y XIX dificulta los análisis sincrónicos, la consideración, como veremos, del antes y el después. Pero ofrecen una buena ortografía que confirma, matiza o amplía algo ya detectado en los siglos anteriores: las profundas diferencias entre el medio rural y el urbano, hombres y mujeres, y los distintos grupos o categorías socioprofesionales. El análisis combinado de este aspecto y de su evolución temporal muestra la diversidad interna del proceso (5).

A) Las diferencias según el grado de urbanización se aprecian comparando tanto localidades con distinto número de habitantes, como las diversas zonas (ciudad, huerta, campo) de un área determinada.

Así, por ejemplo, el porcentaje de los que saben firmar, entre los testadores de Madrid en 1750 (48,59 por 100) y 1797 (51,87 pot 100), supera, según los cálculos

(4) Rodríguez, M. C. y Bennassar, B.: «Signatures et niveau cultural des témoins et accusés dans les procès d'inquisition du ressort du Tribunal de Tolède (1525-1817) y du ressort du Tribunal de Cordoue (1595-1632)», *Caravelle,* 31 (1978), pp. 17-46; Vincent, B.: «Lisants et non lisants des royaumes de Grenade et de Valence à la fin du XVIe siècle», *De l'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne XVIe-XIXe siècles,* París, C.N.R.S., 1987, pp. 95-104; Gelabert, J. E.: «Niveaux d'alphabétisation en Galice (1635-1900)», *De l'alphabétisation aux circuits...* ob. cit., pp. 45-71, y «Lectura y escritura en una ciudad del siglo XVI: Santiago de Compostela», *La ciudad hispánica durante los siglos XIII al XVI,* Madrid, Universidad Complutense, 1985, t. I, pp. 161-182; Marcos Alvarez, F. y Cortés Cortés, F.: *Educación y analfabetismo en la Extremadura meridional (siglo XVII),* Cáceres, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, 1987; Larquie, C.: «La alfabetización de los madrileños en 1650», *Anales del Instituto de Estudios Madrileños,* XVII (1980), pp. 232-252, «L'alphabétisation des madrilènes dans la deuxième moitié du XVIIe siècle. Stagnation ou évolution?», *De l'alphabétisation aux circuits...,* ob. cit., pp. 73-93; y Cerdá Ruiz, J.: *Libros y lectura en la Lorca del siglo XVII,* Murcia, Caja Murcia y Departamento de Historia Moderna y Contemporánea, 1986.

(5) En este artículo se soslaya toda la cuestión metodológica relativa a las fuentes pre-censales para el estudio de la alfabetización a partir del cómputo de firmas en documentos judiciales, fiscales o notariales. Sobre ello remitimos a nuestros trabajos «Del analfabetismo a la alfabetización...», ob. cit., y «La historia de la alfabetización a través de las fuentes notariales. Aportaciones provisionales sobre el proceso de la alfabetización en Murcia (1750-1860)», *Aproximación a la investigación histórica a través de la documentación notarial,* Murcia, Cuadernos del Seminario «Floridablanca», n.º 1, 1985, pp. 31-55. Algunas referencias serán, no obstante, necesarias con vistas a la interpretación de los resultados ofrecidos a partir de tales fuentes. En todo caso, y como aclaración previa, sí parece conveniente explicar que utilizamos indistintamente los términos nivel de alfabetización y nivel de dominio y calidad de la firma. Los problemas y cuestiones que plantea esta equiparación habrán de ser tenidos en cuenta, pero es el indicador más fiable de la alfabetización para los períodos pre-censales.

de J. Soubeyroux en un primer balance provisional, al del resto de las poblaciones estudiadas por él y su equipo en esos mismos años u otros cercanos (Santander, León, Burgos, Barcelona, Ciudad Real, Murcia y Zafra) (6).

Pero es en nuestros trabajos y en los de P. L. Moreno sobre Murcia y Lorca, respectivamente, desde 1759 y 1860, donde mejor pueden apreciarse las diferencias entre el medio rural y el urbano, a partir del conjunto de quienes saben firmar sus testamentos y además, en el caso lorquino, de las relaciones juradas de 1771, así como, en ambos casos, de la calidad de las firmas (7). Las características de dichos municipios, extensos y con tres zonas claramente definidas (ciudad, huerta y campo), los hacen especialmente adecuados para un análisis de esta índole. Estas son, sintetizadas, las principales conclusiones para el período 1759-1800:

a) Residir en la ciudad y pertenecer al sexo masculino asegura, en el caso de Murcia, un casi probable dominio de la firma (sobre un 85 por 100 de los testadores sabe firmar). En Lorca, localidad con menos vecinos, dicho porcentaje oscila en torno al 55 por 100.

b) Por el contrario, ser mujer y vivir en la huerta o en el campo son condiciones que garantizan, en el caso lorquino, el analfabetismo, y, en el caso de Murcia, muy escasas posibilidades de saber firmar (entre el 1 y el 4 por 100 de las testadoras en la huerta y el 4 y el 13 por 100 en el campo).

c) Las mujeres que viven en la ciudad ofrecen, en ambas localidades, porcentajes ligeramente inferiores a los de los hombres que viven en la huerta o en el campo: en Murcia, entre el 25 y el 34 por 100 frente al 40-42 por 100 y 35-50 por 100, respectivamente, y en Lorca, el 16 por 100 frente al 16-30 por 100 y 21-31 por 100, también respectivamente.

Esta situación, que refleja el mayor peso negativo de la condición femenina en comparación con la residencia en la huerta o en el campo (y, por tanto, la categoría socio-profesional), se invertirá en la primera mitad del siglo XIX.

Así pues, al menos durante la segunda mitad del siglo XVIII, si la ciudad favorece la alfabetización masculina (por la alta relación con la cultura escrita de las profesiones que allí se ejercen, la mayor asiduidad ambiental de la escritura y la más completa red escolar), esta influencia es mucho menor en el caso de la mujer.

d) El análisis cuantitativo de la calidad de las firmas (niveles 1 a 4, de menor a mayor calidad) confirma las diferencias según la zona y el sexo para las fechas indicadas (1759-1800):

---

(6) Soubeyroux, J.: «Niveaux d'alphabétisation en Espagne au XVIIIe siècle. Premier bilan d'une enquete en cours», *Imprevue*, 2 (1985), pp. 117-135.

(7) Viñao, A.: «El proceso de alfabetización en el municipio de Murcia (1759-1860)», *La Ilustración española*, Alicante, Instituto Juan Gil-Albert, 1986, pp. 235-250, y Moreno, P. L.: *Distinción social y cultura escrita. Sociología de la alfabetización en Lorca (1760-1860)*, tesis doctoral, Murcia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 1986, pp. 96-128.

AREA Y SEXO	MURCIA	LORCA
Ciudad-masculino	entre 2,31 y 2,78	entre 2,08 y 2,43
Ciudad-femenino	entre 1,36 y 1,52	entre 1,25 y 1,53
Huerta-masculino	entre 1,72 y 2,04	entre 1 y 2,33
Huerta-femenino	entre 1 y 2	no hay quien sepa firmar
Campo-masculino	entre 1,33 y 2	entre 1,20 y 1,33
Campo-femenino	entre 1 y 2	no hay quien sepa firmar

B) Las diferencias en el dominio de la firma entre hombres y mujeres no sólo ofrecen cifras notables en todas las investigaciones, sino que incluso parecen aumentar durante la segunda mitad del siglo XVIII (fenómeno también inverso al que tendrá lugar en el XIX).

Tales diferencias aparecen siempre allí donde este aspecto es considerado. Tanto en los cómputos de J. Soubeyroux para las localidades por él estudiadas, como en los ya referidos sobre Murcia y Lorca o en los efectuados en Mataró para los años 1750-1754 –donde un 50 por 100 de los varones sabía firmar sus testamentos frente al 10 por 100 de las mujeres– (8) y en Alcantarilla para los años 1761-1800 –un 38,79 y un 6,25, respectivamente– (9).

Por otra parte, como se ha indicado, durante la segunda mitad del XVIII, las diferencias entre hombres y mujeres en unos casos aumentan (por ejemplo, en las localidades estudiadas por J. Soubeyroux, donde los 25 puntos de diferencia en los porcentajes globales de 1750 –a favor del sexo masculino– pasan a 29 en 1800, o en la ciudad, huerta y campo de Lorca, especialmente en estas zonas rurales) y en otros persisten y se mantienen (en la ciudad, huerta y campo de Murcia).

C) Los cómputos sobre el dominio y calidad de la firma, en función de la categoría socioprofesional y el nivel de riqueza, ofrecen asimismo amplias diferencias y una situación no muy distinta a la que resulta de las investigaciones sobre alfabetización en los siglos XVI y XVII.

En general, todos los hombres miembros de la nobleza, clero o profesiones liberales, así como los letrados y funcionarios, saben firmar. No así sus esposas. Algunas diferencias en la calidad de la firma resultan, sin embargo, reveladoras. Por ejemplo, entre el clero secular y el regular (a favor del primero) o entre ambos y las monjas (en detrimento de estas últimas).

Los militares, de acuerdo con los datos de J. Soubeyroux, poseen un nivel de alfabetización superior a la media general masculina, incluso entre los soldados. El dominio de la firma es total entre jefes y oficiales.

---

(8) Ventura y Munné, M.: «El nivell d'alfabetització de la població de Mataró a mitjans del segle XVIII», *Primer Congrés d'Història Moderna de Catalunya*, Barcelona, Departament d'Història Moderna, Universitat de Barcelona, 1984, t. II, pp. 666-675.

(9) Rosa, J.: *El proceso de alfabetización en Alcantarilla en el tránsito del Antiguo Régimen al liberalismo*, Memoria de licenciatura, Murcia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 1985, p. 82.

Así como los comerciantes saben firmar sus testamentos en un alto porcentaje (un 95,5 por 100 en Mataró en 1750-1754 y un 85,3 por 100 en Madrid en 1797), el mundo artesanal ofrece amplias diferencias internas que ocultan los porcentajes globales del 57,6 por 100 en Mataró (1750-1754) y un 50 y un 44 por 100 en Lorca y Alcantarilla (segunda mitad del XVIII). La diversidad de categorías y profesiones y su diferente status social y relación con la cultura escrita producen porcentajes muy dispares dentro de este grupo profesional, así como entre maestros y oficiales, por un lado, y aprendices, por otro.

El sector primario y el servicio doméstico ocupan, por su parte, los niveles más bajos en el dominio de la firma.

El análisis combinado de diferentes fuentes (la utilización del «don» o «doña» en los testamentos, las relaciones juradas de 1771, realizadas con fines fiscales, y los contratos de arrendamiento) ha permitido a P. L. Moreno matizar y profundizar, en el caso de Lorca, en las relaciones entre dominio de la firma y diversas variables socioeconómicas (10).

Tal dominio (en su difusión y en su calidad) guarda relación directa con el número de sirvientes, el de casas propias y el de fanegas de secano o regadío de que se es propietario. También con el uso social del «don» o «doña». E inversa con el grado de pobreza: todos los censados como pobres son analfabetos.

Asimismo, tanto en Lorca como en Murcia son evidentes las diferencias, en la habilidad de firmar, entre los propietarios de la tierra, sus apoderados y los arrendatarios de las mismas. Los dos primeros grupos saben firmar casi en su totalidad (salvo cuando se trata de propietarias, en cuyo caso el porcentaje desciende en Murcia, por ejemplo, hasta el 38 y el 33 por 100 en 1760 y 1800, respectivamente). Los apoderados o administradores, por su parte, no sólo ofrecen los porcentajes más elevados, sino que la calidad de su firma es superior a la de los propietarios. Al fin y al cabo, su profesión está más directamente relacionada con la cultura escrita que el simple hecho de tener tierras en propiedad. Frente a estos dos grupos, sólo un 35 y un 50 por 100 de los arrendatarios de la huerta y el campo de Murcia y Lorca saben firmar (y con una calidad media mínima).

D) Ya quedó indicado que uno de los objetivos de los estudios sobre alfabetización en el siglo XVIII es conocer si la Ilustración, las Luces, y las reformas del último tercio del siglo influyeron o no, tuvieron consecuencias o no, en dicho proceso. Y qué tipo de consecuencias. La hipótesis de partida –bastante probable– es positiva en relación con dicha influencia. La información de que se dispone no es, sin embargo, concluyente, al menos por dos razones.

En primer lugar, las investigaciones que cubren lapsos de tiempo prolongados (las de Soubeyroux, Viñao y Moreno) utilizan los testamentos como fuente. A causa de la normalmente elevada edad de los que testan, no parece desacertado pensar que tales influencias, en caso de existir, sólo serían evidentes 40 ó 60 años después del período a estudiar. Es decir, que los resultados del impulso ilustrado se

(10) Moreno, P. L.: *Distinción social y cultura escrita...*, ob. cit., pp. 141-150 y 172-191.

apreciarían en los testamentos de los años 1820 a 1850 (los cómputos, en el caso de Murcia –no en Lorca– revelan efectivamente en estos años un incremento del dominio de la firma –especialmente entre las mujeres de la ciudad– y de su calidad). Tal aserción se basa, sin embargo, en la consideración de la escuela como único o principal agente de alfabetización y no tiene en cuenta el analfabetismo por desuso –bastante común– y la existencia o no de fuerzas o hechos sociales, de ambientes, favorables u opuestos a la práctica de la lectura y escritura. O a determinadas prácticas en detrimento de otras. Un solo ejemplo bastará para comprender la complejidad de esta cuestión. Es evidente que la guerra de la Independencia supuso la interrupción general de la vida escolar, la destrucción o ruina de buena parte del equipamiento educativo y una fuerte crisis económico-financiera. Pero también propició –forzó– la movilidad geográfica y social, rompió el aislamiento de muchos jóvenes de las zonas rurales y abrió algunas posibilidades de promoción social a través del ejército, una institución que, poco o mucho, favorecía la alfabetización, la lectura y escritura, en comparación con estructuras sociales campesinas más aisladas y estables.

Siendo esto así, ¿cómo interpretar la diferencia entre ese 32,14 por 100 de testadores que saben firmar, entre 1750 y 1759, según cálculos globales de J. Suobeyroux en las localidades antes indicadas, y el 44,03 por 100 que ofrecen sus cómputos en los años 1787 a 1805, en esas mismas localidades? ¿Cómo hacerlo si, además, carecemos de información sobre la primera mitad del siglo? En el caso madrileño, al comparar los porcentajes de los siglos XVII y XVIII, según las investigaciones de C. Larquié para el primero (11) y J. Soubeyroux para el segundo, se observa, por ejemplo, que los mayores incrementos tienen lugar no en la segunda mitad del XVIII sino en la primera, si se computan aquellos que firman mal, pero que saben firmar y que Soubeyroux llama «semialfabetizados», y al contrario, si no se computan. Ello evidencia, pues, más que un incremento de la alfabetización, una mejora en la calidad de dicho proceso, es decir, un descenso en la proporción de los que firman mal.

PORCENTAJES (%) DE TESTADORES EN MADRID QUE SABEN FIRMAR

AÑO/S	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	TOTAL SIN INCLUIR LOS QUE FIRMAN MAL
1650	74,36	25,65	45,38	–
1651-700	54,15	22,79	37,77	–
1750	–	–	48,59	32,33
1797	68,00	30,00	51,87	42,77

(11) Larquié, C.: «La alfabetización de los madrileños en 1650» ob. cit., y «L'alphabétisation des madrilènes dans la deuxième moitié du XVIIe siècle. Stagnation ou évolution?», ob. cit., (los datos de 1651-1700 son provisionales).

Los datos globales para todo el país, en caso de existir, ocultarían además diferencias locales. En el caso de Murcia, por ejemplo, los resultados a partir de la misma fuente –los testamentos– ofrecen un estancamiento o incluso leves retrocesos entre 1759 y 1800 y, en el caso de Lorca, un incremento de los que saben firmar entre estas dos fechas. Y los datos locales esconden, a su vez, diferencias según áreas, parroquias, profesiones y sexos. De ahí el peligro de las generalizaciones en este tipo de estudios.

Al indicado desfase entre el período analizado y aquel en que fueron alfabetizados los que testan, hay que añadir la evolución en la práctica social del testamento, en declive en la segunda mitad del XVIII y primera del XIX, en detrimento de su representatividad. Gran parte de este descenso se debe a una Pragmática de 2 de febrero de 1766, promulgada para evitar los «abusos» de los jueces eclesiásticos y seculares a partir de una incorrecta interpretación de la Ley 10, artículo 4.º, libro 5.º de la Nueva Recopilación (12). En síntesis, dicha Ley establecía, en caso de fallecer abintestato, que los bienes se entregaran a los herederos. Sólo cuando éstos no eran «hijos, ni descendientes o ascendentes legítimos», se les obligaba a «disponer de la quinta parte de tales bienes por su ánima de testador», es decir, para el funeral, sufragios y misas. En la práctica, sin embargo, tal obligación era extendida por los jueces a los hijos y descendientes o ascendientes legítimos. La Pragmática mandaba cumplir dicha Ley y además, que al morir abintestato, los bienes se entregaran «sin deducción alguna» a los herederos, dejándose a «sus conciencias» lo que debían gastar en el entierro, exequias, funerales y sufragios de acuerdo con las costumbres, caudal y circunstancias del difunto. Sólo en caso de no cumplir esta obligación podían los jueces compelerles a ello, pero sin «hacer inventario de bienes». En definitiva, todo quedaba a la voluntad de los herederos. La ausencia de testamento ya no constituía un problema para ellos.

Todo ello obliga a ser cautos. El testamento resulta más adecuado, en todo caso, para análisis sincrónicos que diacrónicos, para imágenes fijas que imágenes en movimiento. Las fuentes fiscales son en este aspecto más útiles (pese a la infrarrepresentación femenina en ellas). Y sólo contamos, en el siglo XVIII, con datos de este tipo de fuentes en una localidad: Lorca (13).

Pues bien, los porcentajes de vecinos obligados a realizar las declaraciones juradas y que firman son, según el sexo, el 28,37 por 100 de los hombres y el 10,04 por 100 de las mujeres, en 1771. Las «Luces» no habían llegado a Lorca todavía en esta fecha. Y tardarían en llegar, pues un siglo más tarde, en 1860, el primer censo total con datos sobre alfabetización ofrecía un 37,1 por 100 de hombres alfabetizados y un 20 por 100 de las mujeres (y ello incluyendo el escaso porcentaje de los que sólo sabían leer). Ciertamente Lorca sería uno de los municipios del

(12) *Pragmática sanción que su Magestad ha mandado publicar, para que en todos sus Dominios se observe la nueva Declaración y Ley inserta, sobre que ningún Juez pueda disponer del Quinto de los bienes de los que mueren abintestato absolutamente, ni entrometerse a hacer Inventario con este motivo; por deber los Parientes succeder en esta parte de bienes con la carga de funeral y demás sufragios correspondientes, en la forma que se dispone*, Madrid, A. Sanz, 1776.

(13) Los porcentajes del donativo de 1705 proceden de Cerdá Ruiz, J.: *Libros y lectura...*, ob. cit., p. 54, y los de 1771 de la tesis ya indicada de P. L. Moreno, p. 103.

país con más elevados porcentajes de analfabetismo en el XIX y en el XX. Su caso tampoco es generalizable. Pero con independencia de ello, tales cifras demuestran, desde una perspectiva metodológica, la mayor aproximación de algunas fuentes fiscales a un censo de población en comparación con los testamentos. Estos últimos, al menos en el siglo XVIII y en las localidades estudiadas, sobrevaloran la alfabetización en torno al 25 por 100, a causa de la infrarrepresentación de las clases populares.

La hipótesis de partida –un incremento de la alfabetización en la segunda mitad del XVIII, en los años de reformas e Ilustración, frente al estancamiento o incluso retroceso de los cien años anteriores– ha de ser matizada. Y no sólo porque, por razones demográficas, un aumento del número total de alfabetizados puede muy bien ir acompañado de un descenso porcentual de los mismos, sino por los datos expuestos. Quizá sea cierta en las grandes ciudades, pero no en todas las localidades importantes y menos aún en las zonas rurales. En todo caso, dicho incremento tampoco afectó por igual a ambos sexos o a todos los grupos socioprofesionales. Si las tesis de Soubeyroux se confirman, la alfabetización masculina progresó en las ciudades más rapidamente que la femenina. Por otra parte, habría que distinguir entre un incremento general de la alfabetización y una mejora de su calidad e intensidad en aquellos grupos o profesiones en los que la semialfabetización o una alfabetización rudimentaria –el mínimo indispensable– era lo usual. Las estadísticas sobre semianalfabetismo (aquellos que firman mal) en Madrid, en 1750 y 1797, aportadas por J. Soubeyroux, indican que, al menos en la capital del reino, el segundo aspecto tuvo tanta o más importancia que el primero. Lo que sí está fuera de duda es la ausencia de cambios espectaculares: las fotografías tomadas por Bennassar y su equipo o Gelabert, entre otros, en los siglos XVI y XVII no difieren mucho de las obtenidas en el XVIII. En especial, en cuanto a la distribución geográfica y socioprofesional de la alfabetización. No es de extrañar. Seguimos dentro de la sociedad estamental y no existen agentes de alfabetización –como veremos– suficientemente motivados. El observador sólo aprecia ligeras inflexiones, continuidades e inercias.

¿Cuáles eran los fundamentos de la hipótesis indicada? ¿Por qué ha sido establecida y generalmente aceptada como tal aun antes de llevarse a cabo las investigaciones expuestas? Evidencias indirectas obtenidas a partir del impulso e interés por la educación y la escuela que en la etapa ilustrada muestran determinados agentes eclesiásticos, públicos o sociales, de las reformas introducidas en el aprendizaje escolar de la lectura y escritura y de la difusión de la cultura escrita e impresa, así lo aconsejaban. Pasemos a considerar estas evidencias.

ESCOLARIZACION Y ALFABETIZACION: DEL DISCURSO A LA REALIDAD, DE LO PRESCRITO A LO VIVIDO

El título de este epígrafe parafrasea, en homenaje y recuerdo, otro similar de J. Saugnieux en un trabajo reciente sobre la alfabetización y la enseñanza elemental en España en la segunda mitad del siglo XVIII. En él, aun tratándose de un hecho conocido, ofrece abundantes muestras del interés de los ilustrados por las cuestio-

nes educativas (el discurso teórico). También de las reformas legislativas y preocupación estatal (lo prescrito). Tras un análisis de lo vivido (la escolarización y la alfabetización), concluye con unos párrafos que coinciden en lo esencial con las afirmaciones anteriores:

> «Contrariamente a la idea recibida, las «luces» apenas contribuyeron al progreso de las tasas de alfabetización y escolarización. Colocada en la larga duración, la época se caracteriza por la continuidad y no por la ruptura. La tradición ha prevalecido sobre el progreso, la permanencia sobre el cambio» (14).

¿Hasta qué punto puede esto afirmarse de la escolarización y, por tanto, de la alfabetización escolar? Veamos primero, en apretada síntesis, cuál fue el comportamiento de los distintos agentes implicados en dicho proceso (la Iglesia, los poderes públicos, los gremios de maestros, determinados grupos sociales).

Los dos hechos más destacables en el campo de la escolarización y alfabetización a cargo de agentes eclesiásticos, durante el XVIII, fueron la expansión de los escolapios (fenómeno en sí mismo anterior y ajeno a la Ilustración) y la acción educativa de determinados (unos pocos) obispos ilustrados o reformistas que promovieron la creación de escuelas. Otros dos instrumentos potenciales de alfabetización, ampliamente utilizados por el protestantismo (la lectura en lengua vulgar de la Biblia y/o de catecismos o compendios similares), no tuvieron entre nosotros, sin embargo, tales usos y efectos a diferencia de lo sucedido en otros países en los que la Iglesia católica tuvo que hacer frente a la competencia protestante (15). Hasta 1782 no se levantó la prohibición, establecida en 1559, de imprimir, vender o poseer versiones en lengua vulgar, completas o parciales, del libro sagrado, y las pocas traducciones que aparecieron (por ejemplo, la de Scio de San Miguel, en 1791-1793) no eran ediciones populares, sino, al contrario, obras en folio, de elevado número de páginas o volúmenes y coste. Obras de ornato y ostentación para ser colocadas junto a las últimas impresiones de Ibarra o Sancha, mas no de cabecera y lectura. En cuanto a la enseñanza del catecismo o doctrina cristiana, objeto de reformas e impulsada por algunos obispos ilustrados o neojansenistas, se mantuvo por lo general más en los límites de la cultura oral (aprendizaje y expresión) que de la cultura escrita, es decir, más en el ámbito de la memorización que de la lectura.

El interés y preocupación de unos pocos prelados reformistas por promover la creación de escuelas fue, por otra parte, un hecho excepcional justamente por ello destacado (16). Los esfuerzos de Climent en Barcelona (diez escuelas gratuitas en

---

(14) Saugnieux, J.: *Les mots et les livres. Etudes d'histoire culturelle,* Lyon, P.U.L., 1896, pp. 113-237 (cita en p. 226).

(15) Es significativo el caso de Bohemia en el XVII relatado por Ducreux, M. E.: «Lire à en mourir. Livres et lecteurs en Bohême au XVIIIe siècle», en Chartier, R.: *Les usages de l'imprimé*, Fayard, París, 1987, pp. 253-303: allí los misioneros jesuitas emprendieron una decidida política de ediciones católicas en lengua vernácula, acomodadas además a los modos y tradiciones lectoras protestantes.

(16) Tort Mitjans, F.: *Biografía histórica de Francisco Armanyà Font O.S.A.,* Villanueva y Geltrú, 1967, pp. 169-170, y *El Obispo de Barcelona Josep Climent i Avinent (1706-1781),* Barcelona, Edt. Balmes, 1978, pp. 79-88, Esteban Mateo, L.: «Aportaciones al estudio de la enseñanza primaria valenciana en la segunda mitad del siglo XVIII», *Actas del Congreso de Historia del País Valenciano,* Valencia, 1976, t. III, pp. 643-654, y Palacio Lis, I y Ruiz Rodrigo, C.: «Obispado e Ilustración: Mayoral-Climent. Actitud reformista y funda-

conventos, en 1767), con la oposición del gremio de maestros, y antes en Castellón (dos) y Valencia (otras dos); de Mayoral en Valencia (una escuela de niños, a cargo de los escolapios, en 1737, y otra de niñas, en 1759) o de Armanyà en Lugo (una escuela de niños y dos de niñas, hacia 1780) responden más a acciones aisladas que a una actuación o campaña eclesiástica decidida, amplia y vigorosa, con el apoyo público, en favor de la alfabetización, similar a la que tuvo lugar, por ejemplo, en determinados países protestantes (Suecia, Alemania y Escocia, principalmente) en los siglos XVII y XVIII.

Mayor repercusión tuvo, sin duda, la expansión de las Escuelas Pías, institución exclusivamente dedicada a la enseñanza y, de un modo especial, a la de primeras letras, con carácter gratuito (17).

La orden escolapia había abierto sus primeras escuelas en España en 1677 en Barbastro. Su expansión durante los últimos años del XVII y el primer tercio del XVIII fue débil. Dos bulas papales de 1731 y 1732, dictadas con la oposición de los jesuitas, dieron fuerza a este proceso, creándose 12 nuevos colegios en el siglo XVIII y 5 en el primer tercio del XIX. Pero, como ya hemos indicado, este fenómeno es anterior y ajeno a la difusión de las ideas ilustradas –sólo tres colegios fueron creados en el último cuarto del siglo XVIII y primeros años del XIX–. Otra cosa es que su expansión se apoyara, y esto sí que nos interesa, en una demanda de escolarización no satisfecha. Y a estos efectos, tanto o más significativos son los colegios erigidos como el elevado número de peticiones de creación dirigidas a los escolapios y no atendidas o rechazadas (98 entre 1739 y 1845, 40 de ellas entre 1775 y 1807).

El importante, mas no espectacular, proceso expansivo de los escolapios interesa también, desde el punto de vista de la escolarización, por otro motivo, y esta vez negativo. La oposición de otras órdenes religiosas (en especial de los jesuitas) y de los gremios o hermandades de maestros, allí donde pretendían instalarse (normalmente a petición de autoridades locales o eclesiásticas o de particulares), y sus pleitos con unos y otros por tal cuestión reflejan los intereses y presiones de estos grupos por limitar o no incrementar la oferta escolar existente. La configuración de hermandades o gremios de maestros durante el XVIII, el fortalecimiento de las ya existentes y la aprobación de ordenanzas locales o disposiciones estatales regulando las condiciones del acceso y ejercicio de tal tarea contribuyeron sin duda a elevar la baja calidad y prestigio social y profesional de estos docentes, en especial en las localidades importantes, pero también dieron fuerza a sus presiones contra los «leccionistas» (maestros sin título no sujetos a control alguno) y cualquier intento de incrementar el número de escuelas.

Las escuelas de primeras letras seguían siendo, en todo caso, una cuestión local. La mayor preocupación estatal por esta enseñanza se refleja en el incremento de la legislación y ordenación de la misma (y más para controlar y regular que

---

ciones educativas», *Educación e Ilustración en España*, III Coloquio de Historia de la Educación, Barcelona, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, 1984, pp. 511-533.

(17) La más completa y reciente síntesis sobre este proceso es la de Faubell, V.: *Acción educativa de los Escolapios en España (1733-1845)*, Madrid, Ediciones SM, 1987, pp. 31-41.

para actuar), en el interés por conocer qué estaba sucediendo (encuestas, informes y estadísticas) y la promoción e impulso de actividades ajenas (de los municipios, Juntas de Caridad y sociedades económicas) y sólo excepcionalmente propias (escuelas de la comitiva real y creación de ocho «escuelas reales» en Madrid en 1791).

Pues bien, nada hace pensar en un cambio de actitud y mentalidad, más o menos general e importante, entre los regidores y jurados locales en relación con la enseñanza de las primeras letras y el siglo precedente (18). Sólo a fines del XVIII, bajo la presión estatal y siguiendo el modelo de la Real Junta de Caridad de Madrid, creada en 1778, una de cuyas tareas era la creación de escuelas gratuitas para niñas pobres, se establecieron juntas similares en unas pocas ciudades (por ejemplo, en Zaragoza). Pero tampoco ello u otras acciones aisladas dan pie para hablar de una actuación pública más o menos general y decidida en favor de la escolarización.

Por otra parte, esta conjunción de nobles, clérigos, letrados y funcionarios, que fueron las sociedades económicas, inclinaron sus preferencias más por las enseñanzas profesionales que por las de primeras letras. Buena parte del centenar de sociedades existentes promovieron planes de reforma y/o premiaron a maestros y niños, pero sólo sobre una cuarta parte crearon y mantuvieron a su costa escuelas de primeras letras; y cuando lo hicieron, fue en número reducido (una o dos) y con funcionamiento irregular por problemas normalmente económicos (19).

Globalmente, pues pese a haberse declarado tácita e indirectamente obligatoria la enseñanza de primeras letras por Real Cédula de 12 de julio de 1781 y la Instrucción de 1788 a los Corregidores para su cumplimiento (en Navarra, la ley XLI de las Cortes de 1780-1781 declaró obligatoria la asistencia a la escuela de niños y niñas, desde los 5 a los 12 años, de forma expresa), la realidad vivida difería sensiblemente de lo propugnado y legislado.

¿Cuál era esa realidad? De los diferentes censos o encuestas generales realizados en el siglo XVIII, sólo el Catastro de la Ensenada, de 1755, y el Censo de Godoy, de 1797, proporcionan datos sobre el número de escuelas, maestros y alumnos (20). El primero de ellos, no obstante, no permite por ahora más que estudios

(18) Kagan, R. L.: *Universidad y sociedad en la España moderna*, Madrid, Taurus, 1981, p. 7, se refiere a la «aversión» del «patriciado urbano», durante el siglo XVII, a «gastar fondos públicos en escuelas».

(19) Aguilar Piñal, F.: «La política docente», *Historia de la España. La época de la Ilustración. Vol. I. El Estado y la Cultura (1759-1808)*, Madrid, Espasa-Calpe, 1987, pp. 438-484 (referencia en p. 449).

(20) Viñao, A.: «Fuentes estadísticas de ámbito nacional-estatal para el estudio de la escolarización en el nivel elemental (1750-1832)», *Escolarización y sociedad en la España contemporánea (1808-1970)*, II Coloquio de Historia de la Educación, Valencia, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, 1983, pp. 881-892, y sobre todo Guereña, J. L.: «Pour une histoire de la statistique scolaire en Espagne au XIXe siècle (I)», *Melanges de la Casa de Velázquez*, XXIII (1987), pp. 431-454.

locales, provinciales o como mucho, regionales (21). El segundo, por el contrario, ofrece las primeras cifras globales para todo el país (22).

	CENSO DE 1797		
	Escuelas de niños	Escuelas de niñas	Total
N.º Escuelas	8.704	2.303	11.007
N.º Maestros/as	8.962	2.575	11.537
N.º Alumnos	304.613	88.513	393.126

Los 393.126 alumnos suponen una tasa de escolarización del 23,3 por 100 para la población de 6-13 años (a partir de un cálculo aproximado para este grupo de edad, del 16 por 100 del total de la población, teniendo en cuenta los porcentajes del de menos de 7 años –18,64 por 100– y del de 7 a 15 años –16,57 por 100–) que se reduce al 21,2 por 100 si, de acuerdo con la opinión generalmente admitida, aceptamos una infravaloración de aproximadamente un millón de habitantes en dicho censo (aunque también es más que probable que el censo escolar esté incompleto). Dicha tasa global oculta, sin embargo, profundas diferencias según el sexo: el 36,4 por 100 en los niños frente al 10,39 por 100 en las niñas (cuyas escuelas no eran de «primeras letras» sino de «enseñanza»). La carencia de datos no permite comparaciones con años anteriores. Desconocemos la situación de partida a mediados del siglo XVIII. Pero sí tenemos una aproximación fotográfica de fines de dicho siglo, tras al menos tres décadas de Ilustración y reformas (o intentos de reforma): ni siquiera uno de cada cuatro niños/as estaba escolarizado/a (y ello sin considerar los modos y características de esta escolarización, asistencia, etc.).

Todo sugiere, sin embargo, una cierta expansión y mejora de la escolarización y alfabetización (en términos absolutos, no porcentuales) en la segunda mitad del siglo XVIII o, al menos, un mayor interés por las cuestiones relacionadas con el aprendizaje y uso de la lectura y escritura, así como un incremento de la demanda y oferta de los instrumentos básicos para su aprendizaje.

A tal interés e incremento responden, por ejemplo, la Ordenanza del juez delegado de Valladolid, del 10 de julio de 1759, urgiendo el despacho de cartillas escolares a la imprenta de la catedral de dicha ciudad (que monopolizaba desde 1583 su impresión y distribución en el reino de Castilla) ante las quejas de muchas poblaciones por su escasez (23); su sustitución o combinación con los cartelones o

(21) Por ejemplo, Labrador, C.: «Los maestros de primeras letras en el catastro del Marqués de la Ensenada», *II Simposio sobre el Padre Feijoo y su siglo*, Oviedo, Centro de Estudios del siglo XVIII, 1983, pp. 159-181; Labrador, C. y Nieto, M.: «La escuela en el Antiguo Régimen. Los maestros de primeras letras en la provincia de Palencia», *Actas del I Congreso de Historia de Palencia*, Palencia, Diputación Provincial, 1987, t. III, 497-521; y Amalric, J. P., Escoda, A., Marqués, A., y Stevens, M. N.: «Un réseau d'enseignement élémentaire au XVIIIe siècle: les Maîtres d'écoles dans les campagnes de Burgos et Santander» y Ponsot, P.: «Le système scolaire d'Andalousie Occidentale entre Ensenada et Madoz (milieu XVIIIe-milieu XIXe)», *De l'alphabétisation aux circuits...*, ob. cit., pp. 9-27 y 141-159, respectivamente.

(22) *Censo de la población de España de el año 1797 executado de orden del Rey, en el año de 1801*, Madrid, Imprenta Real, 1801.

(23) Moll, J.: «La cartilla et sa distribution au XVIIème siècle». *De l'alphabétisation aux circuits...*, ob. cit., pp. 311-332.

«cartapolos» colgados en las paredes; la edición de catecismos tipográficamente dispuestos para servir de cartillas (24); la difusión del *Catón* (en especial del *Catón Christiano* de Jerónimo de Rosales, de 1673, ampliamente reimpreso y con altas tiradas en el XVIII) y otros textos (por ejemplo, la *Novena de la Virgen de las Escuelas Pías)* para ejercitar en la lectura a los ya iniciados, y la aparición y difusión, a fines del XVIII, de libros escolares de lectura, como un tercer escalón para los avezados (por ejemplo, el *Catón Christiano* de Joaquín Moles, de 1772, y los *Exemplos Morales* de Juan Rubio, de 1798), en sustitución de los siempre denostados, prohibidos (en 1743, 1763 y 1771) y utilizados romances y pliegos sueltos (25). O bien, la proliferación de nuevos métodos para aprender a leer y a escribir, con los consiguientes debates sobre su bondad y eficacia comparativas, aspecto en el que se mostraron especialmente activos los componentes del «movimiento reformista de San Ildefonso» (de acuerdo con la denominación de J. Ruiz Berrio) y de la Real Academia de la Primera Educación, creada en 1791, en especial Joseph de Anduaga *(Arte de escribir por reglas y sin muestras,* 1781), el ya citado Juan Rubio *(Prevenciones dirigidas a los maestros de primeras letras,* 1788) y Vicente Naharro *(Silabario* de 1787 y diferentes libros sobre la enseñanza de la lectura a partir del silabeo, de amplia difusión en el siglo XIX). Todo ello gracias al apoyo estatal y a la configuración como escuela normal para maestros de todo el reino de la Escuela Real de San Isidro de Madrid (26). O, desde otra perspectiva más amplia y no menos significativa, el incremento, entre 1770 y 1805, de las fundaciones particulares para crear y/o sostener escuelas de primeras letras, en comparación con los años precedentes o posteriores (27).

Las polémicas sobre los métodos para la enseñanza de la lectura y escritura no eran, por otra parte, una cuestión meramente pedagógica. Tras ellas subyacían, desde luego, intereses de grupos o corporaciones (los pendolistas o calígrafos y los maestros), pero también reflejaban dos concepciones muy diferentes acerca del uso social de ambas habilidades. Veamos si no el caso de la escritura (28).

En torno a la enseñanza de este arte, simplificando la cuestión, se alineaban dos bandos, los palomaristas (calígrafos) y los anduaguistas (maestros). Para el portavoz de los primeros, Torio de la Riva *(Arte de escribir por reglas y con muestras*, Madrid, Vda. de Ibarra, 1798, 2.ª ed. en 1802), la caligrafía era toda una disciplina y

---

(24) Por ejemplo, el de Portillo, P. J.: *Cathecismo o Exposición de la Doctrina Christiana,* Madrid, Gabriel Ramírez, 1769.

(25) Sobre todas estas cuestiones, véanse Demerson, P.: «Tres instrumentos pedagógicos del siglo XVIII: La Cartilla, El Arte de escribir y el Catón», *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIII e siècle à nos jours,* Tours, C.I.R.E.M.I.A., 1986, pp. 31-40, y Faubell, V.: *Acción educativa de...,* ob. cit., pp. 397-407.

(26) Ruiz Berrio, J.: «Enseignement primaire et Illustration en Espagne: le mouvement reformiste de San Ildefonso», *Education and Enlightenment,* Wolffenbüttel, International Standing Conference for the History of Education, 6th Session, 1984, t. I, pp. 43-50, y «Reformas de la enseñanza primaria en la España del Despotismo ilustrado: la reforma desde las aulas», *L'enseignement primaire en Espagne...,* ob. cit., pp. 3-17.

(27) Viñao, A.: «Filantropía y educación. Fundaciones docentes y enseñanza elemental», *L'enseignement primaire en Espagne...,* ob. cit., pp. 65-79.

(28) Para toda esta polémica, consúltense, aparte de las obras de Torio de la Riva y Anduaga que se indican, las páginas que Cotarelo y Mori *(Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles,* Madrid, Tip. de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1914, 2 tomos) dedica a estos autores, así como a Palomares, Servidori y Naharro, entre otros. La posición de Cotarelo en el debate es favorable a Torio de la Riva y Palomares frente a Anduaga y Servidori.

un arte del dibujo, del trazo y de la belleza, a aprender mediante la imitación y la copia. Su obra fue escrita en respuesta a la de Anduaga *(Arte de escribir por reglas y sin muestras*, 1781, 2.ª ed. en 1795), que rechazaba la imitación o copia de muestras, prescribiendo unas reglas y un método, en su opinión, más fácil y sencillo que permitía ciertas diferencias individuales en el tipo de letra, según el gusto, pulso y genio de cada uno, y una escritura más simplificada.

La mera transcripción de un párrafo del texto de E. Cotarelo sobre Anduaga, sin comentario alguno, basta para comprender cómo lo que estaba en juego era algo más que la bondad o eficacia de uno u otro método, que lo que se debatía era su adaptación a las necesidades de una escolarización creciente (real o previsible), es decir, de un público más diferenciado, y el uso social de la escritura, su restricción o generalización, su función como copia o transcripción de textos preexistentes, de ornato y documental, o bien como instrumento de expresión y comunicación, según las necesidades de cada uno, una vez que la imprenta había cubierto con ventajas algunas de las funciones del manuscrito:

> «Corrían ya entonces ciertas ideas, importadas desde Francia, según las cuales el escribir bien era cosa muy secundaria: lo principal era escribir y hacerlo con rapidez para las necesidades de la vida... Los partidarios de la no imitación sostenían que todas las letras usuales en los países adelantados tenían unas condiciones comunes; luego, en vez de imitar años y años muestras de tal o cual maestro, era mucho más fácil y breve, conocidas esas leyes de la formación de la escritura, inculcarlas en las mentes de los niños y que ellos rompiesen a escribir con su particular iniciativa» (29).

Pero ¿cuál fue el alcance de estos debates? Creemos que muy restringido. La reforma de la enseñanza de la lectura (para la que Anduaga y el grupo de San Ildefonso propugnaban la graduación de los alumnos en tres clases y su distribución en grados, el recurso a los celadores, el silabeo y el uso de textos uniformes, es decir, un método similar al que utilizaban los escolapios) y la de la escritura sólo podían generalizarse en el contexto de una reforma de la enseñanza de las primeras letras, de un programa global de reforma. Y aquí, una vez más, sólo encontramos experiencias y acciones aisladas. Como indicó Pascual Vallejo, en un *Discurso* pronunciado en 1791 en la Real Academia de Derecho público y patrio,

> «a excepción de las escuelas de la Corte, algunas de las capitales y una u otra de las ciudades subalternas, las demás se hallan sin regla ni método conveniente, y entregadas a la discreción y al cuidado de unos maestros que por lo común carecen de toda instrucción literaria y liberal, que leen mal y pronuncian peor, que escriben sin ortografía, sin carácter constante, sin principios ni reglas... De aquí nace que los niños emplean años en aprender a deletrear, que leen después con tonillo y sin reflexión, que los más sólo saben formar las letras a presencia de la pauta y del original del maestro, sin escribir con ortografía, regularidad y proporción, que apenas logran imponerse en las cuatro operaciones fundamentales de la Aritmética de manera que puedan hacer uso de ella en la vida civil, y que pasados cinco, seis y más años son poquísimos los que salen de la escuela expeditos para poder leer cualquier libro, escribir una carta, formar una cuenta» (30).

---

(29) Cotarelo y Mori, E.: *Diccionario biográfico y...*, ob. cit., pp. 102-103.

(30) Vallejo, P.: *Discurso sobre la necesidad de una reforma general de los métodos de educación de las Escuelas,*

En resumen, la práctica escolar de la lectura y escritura permanecía todavía anclada en las necesidades y requerimientos de la cultura del manuscrito: lectura en voz alta (no mental o silenciosa) y escritura-dibujo por copia o imitación. Todo ello, sin aludir, por más conocido, a la secuenciación temporal (no simultaneidad), a lo largo de varios años, de la enseñanza de la lectura, escritura y cálculo, y a su diferente coste –de menos a más– para las economías familiares; causa, en buena parte, de este fenómeno tan típico de la semialfabetización (exclusivo conocimiento, y no perfeccionamiento, de la lectura y a lo sumo de la firma).

LA CULTURA ESCRITA Y/O IMPRESA. SU DIFUSION

¿Se corresponde este interés y preocupación por la reforma de la enseñanza de la lectura y escritura con una extensión de la cultura escrita, o sea, de la lectura y de los lectores? Hay dos modos de responder a esta pregunta: uno, a partir de la producción y comercio de lo impreso; otro, de su posesión y uso por particulares.

En cuanto al primer aspecto –producción y comercio de lo impreso–, el primer tercio del XVIII no es sino una continuación del declive iniciado hacia 1630 (31). A mediados del siglo la situación no podía ser más decepcionante. Las poco más de 180 librerías existentes (según la encuesta-visita de 1757-1758 y otras pocas informaciones complementarias) constituían una cifra inferior a las de París en aquellos mismos años, concentrándose casi todas en Barcelona –27–, Madrid –26–, Valencia –25–, Valladolid –16–, Sevilla –15–, Zaragoza –11–, Cádiz –10–, Granada –9– y Salamanca –5–, es decir, en la capital del reino y en aquellas ciudades con universidad y/o chancillería o de índole comercial y/o portuaria (32).

Tal situación empezaba, sin embargo, a modificarse. Las medidas proteccionistas impuestas en esos mismos años por Juan Curiel, juez de imprentas, con la oposición de los libreros (más comerciantes que impresores); la disposición de 14 de noviembre de 1762, declarando la libertad de precios en la venta de libros (excepto en algunos de instrucción y devoción); la constitución, el 24 de julio de 1763, de la Real Compañía de Libreros e Impresores y el convenio suscrito entre ella y los jerónimos de El Escorial, en 1764, para la impresión del «rezado» (tarea antes encomendada a los Plantin de Amberes); cierta protección y apoyo oficiales; la regu-

---

Universidades y los Colegios de la nación, e idea general de su reforma, 1791, Biblioteca Nacional, Mss. 3481, pp. 8-9.

(31) Sobre la situación y problemas de la industria editorial y comercio de lo impreso en España en el XVI y XVII (industria pequeña y dispersa, carencia de materias primas de calidad y baratas, debilidad económica y tecnológica, importancia de la producción en imprentas extranjeras y dependencia de agentes y libreros también extranjeros, restricciones y controles ideológicos, monopolios de producción y distribución, descapitalización y ausencia de mentalidad empresarial) véanse los trabajos de Moll, J.: «Valoración de la industria editorial española del siglo XVI», *Livre et lecture en Espagne et en France sous l'Ancien Régime,* París, Eds. A.D.P.F., 1981, pp. 79-84, y Peligry, Ch.: «Les difficultés de l'édition castillane au XVIIe siècle», *Melanges de la Casa de Velázquez,* X (1977), 272-275, y «Les éditeurs lyonnais et le marché espagnol aux XVIe et XVIIe siècles», *Livre et lecture...,* ob. cit., pp. 85-93.

(32) López, F.: «Un aperçu de la libraire espagnole au milieu du XVIIIe siècle». *De l'alphabétisation aux circuits...,* ob. cit., pp. 387-416.

lación y aligeramiento de la censura estatal y el debilitamiento de la inquisitorial precedieron a un período de auge cuyos rasgos más característicos fueron (33):

– El renacimiento y recuperación de las artes gráficas: mejora en la calidad de las ediciones, existencia de imprentas cualificadas (por ejemplo, las de Ibarra, Sancha, Martín, Mena y Cano en Madrid; Monfort y Orga en Valencia y Pla y Piferrer en Barcelona) y aumento de las impresiones, tiradas, imprentas y librerías (34).

– Los cambios en los gustos de los lectores: impresión de menos libros de religión y teología (aun cuando continúe su predominio cuantitativo) y más de historia, ciencias, geografía, política y obras de instrucción y recreo, dirigidas, estas últimas, a un nuevo público adolescente, juvenil o femenino (35).

– El recurso a nuevos métodos de venta (por suscripción –con un precio inferior y por pliegos sueltos–, es decir, a plazos, como sucedió con el *Teatro Crítico Universal* de Feijoo, uno de los «best-sellers» del XVIII) y el incremento de la publicidad (edición de más catálogos de librería –independientes o al final de las obras– y más libros anunciados) (36).

– La mayor difusión y tirada de folletos, libelos y panfletos, así como de avisos u hojas de información política, económica o de publicidad y publicaciones periódicas. Estas últimas, en especial, tras un primer período de consolidación (1737-1750) y otro posterior de madurez y especialización (1750-1770), experimentaron una fase de expansión y diversificación (prensa literaria, económica, de divulgación e información, política, oficial...) que sería cortada por la Resolución de 24 de febrero de 1791 –dictada en el contexto de las medidas adoptadas para hacer frente a las ideas revolucionarias francesas–, que, tras una condena genérica de este nuevo medio de expresión y comunicación, prohibía todos los periódicos existentes excepto los tres oficiales: la *Gaceta*, el *Mercurio histórico y político* y el *Diario de Madrid* (37).

El libro seguía siendo, sin embargo, un objeto caro para la gran mayoría. No

---

(33) Glendinning, N.: *Historia de la literatura española. El siglo XVIII*, Barcelona, Ariel, 3.ª reimpresión, 1981, pp. 15-64; Catena, E.: «Características generales del siglo XVIII», *Historia de la literatura española. III. Siglos XVIII/XIX*, Madrid, Taurus, 1980, pp. 13-87; y los siguientes trabajos de F. López, sin duda alguna el mejor conocedor del tema: «Lisants et lecteurs en Espagne au XVIIIe siècle. Ebauche d'une problématique», *Livre et lecture...*, ob. cit., pp. 139-148; «L'impression des livres liturgiques pour la Castille et les Indes: une longue dépendance», *Histoire du livre et de l'édition dans les pays ibériques*, Bourdeaux, Presses Universitaires, 1896, pp. 27-52; «Gentes y oficios de la librería española a mediados del siglo XVIII», *Nueva revista de Filología Hispánica*, XXXIII-1, (1984), 165-185, y «Los vehículos de la Ilustración», artículo mecanografiado pendiente de publicación, aparte del indicado en la nota anterior.

(34) Para Valladolid y Murcia véanse, a título de ejemplo, los trabajos de Palomares Ibáñez, J. M.: *Imprenta e impresores en Valladolid en el siglo XVIII*, Valladolid, Departamento de Historia Moderna, Universidad, 1974, y Mas Galvañ, C.: «Notas sobre cultura e imprenta en Murcia durante el siglo XVIII», *Revista de Historia Moderna. Anales de la Universidad de Alicante*, 4 (1984), 73-111.

(35) En relación con este último aspecto véase Demerson, P. de: *Esbozo de biblioteca de la juventud ilustrada (1740-1808)*, Oviedo, Cátedra Feijoo, Facultad de Filosofía y Letras, 1976.

(36) Rodríguez Moñino, A.: *Historia de los catálogos de librería españoles (1661-1840)*, 1966, Madrid.

(37) Saiz, M.ª D.: *Historia del periodismo en España. 1. Los orígenes. El siglo XVIII*, Madrid, Alianza, 1983, y Guinard, P. J.: *La presse espagnole de 1737 à 1791. Formation et signification d'un genre*, París, Centre de Recherches Hispaniques, 1973.

sólo, por supuesto, las excelentes impresiones, con buen papel y encuadernación, tipografía cuidada y en algunos casos grabados, sino incluso las más usuales ediciones en 4.º u 8.º. La lectura popular o de consumo se nutría de otros productos impresos (o manuscritos). Junto a los tradicionales romances, comedias, vidas de santos y coplas, el siglo XVIII ofrece una notable expansión de la sátira (en especial, política o de costumbres), los pliegos sueltos de devoción o recreo, sobre todo de las «historias» o «relaciones» cuyas primeras impresiones conocidas datan del XVII (38), y los almanaques o pronósticos (a partir del éxito obtenido por los de Torres Villarroel, el primero de los cuales fue publicado en 1719). Este último género incluía o abarcaba, según los casos, desde lo literario y costumbrista hasta lo instructivo –ciencia y saber populares, remedios caseros, divulgación científica, curiosidades, noticias, consejos prácticos– pasando por comentarios sobre temas de actualidad, ficciones, cuentos, burlas, chascarrillos, chistes, figuras astrológicas e ilustraciones (39).

Además, la difusión del libro y de esta literatura de folleto y pliego suelto no sólo se efectuaba a través de las librerías. Durante el siglo XVIII seguían siendo escasos los comercios de librería dedicados en exclusiva a esta tarea (con tienda o «puesto»). Lo usual es la imprenta-librería y, en muchos casos, la tienda que junto a productos de toda índole vende también libros, otro material impreso y todo lo necesario para escribir. O bien, los mercaderes ambulantes, en buen número franceses, y los buhoneros que de pueblo en pueblo vendían sus mercancías y, entre ellas, libros no muy grandes, folletos y pliegos sueltos de todo tipo, o los ciegos destinados a la venta de estos últimos impresos.

Ahora bien, ¿cómo conocer el nivel de posesión y uso por los particulares de material impreso? ¿Cómo conocer su difusión?

El procedimiento usual, hasta ahora, ha sido el estudio de los inventarios «post-mortem» que recogen bibliotecas particulares o la presencia de impresos, para, a través de ellos, conocer la distribución social del libro y algo de los tímidos cambios en los gustos lectores producidos en la segunda mitad del XVIII. Dichos inventarios, sin embargo, no suelen recoger, por su escaso valor y estado, la literatura popular, menuda o de consumo, salvo excepciones y a título genérico.

En el estudio de las bibliotecas particulares han gozado de atención preferente, como no podía ser menos, las de los personajes ilustrados o reformistas –Jovellanos, Meléndez Valdés, Olavide, Tavira...– (40). Su análisis revela la difusión de las nuevas ideas y autores nacionales y europeos, también su interés por los clásicos greco-latinos y castellanos y los libros de historia, economía, política, filosofía y ciencias. Pero se trata, como se ha indicado, de personajes relevantes en el

---

(38) López, F.: «Notes sur le fonds ancien des recits en prose dans la literature de cordel», *Les productions populaires en Espagne, 1850-1920,* París, C.N.R.S., 1986, pp. 9-23, y Marco, J.: *Literatura popular en España en los siglos XVIII y XIX*, Taurus, Madrid, 1977, 2 tomos.

(39) Zavala, I. M.: *Clandestinidad y libertinaje erudito en los albores del siglo XVIII*, Barcelona, Ariel, 1978, pp. 168-215.

(40) Aguilar Piñal, F.: *La biblioteca de Jovellanos (1778)*, Madrid, C.S.I.C., 1984, pp. 10-11, recoge la casi totalidad de este tipo de trabajos. Otra corriente de investigación reciente atiende a las bibliotecas de instituciones públicas o privadas (conventos, sociedades económicas, seminarios...).

proceso de introducción y difusión de las ideas ilustradas. Destacan justamente por su excepcionalidad (aunque este tipo de bibliotecas sea más común que en épocas anteriores) y lo que interesa, desde nuestro punto de vista, es conocer la distribución social del libro y los gustos lectores que revelan los inventarios de bibliotecas particulares.

Sobre el primer aspecto –distribución social del libro– disponemos de pocos estudios que abarquen períodos de tiempo prolongados. Pongamos dos ejemplos. En uno de ellos (Barcelona, 1743-1801, 170 bibliotecas) el número medio de títulos por biblioteca, según el grupo socioprofesional, ofrece sensibles diferencias (41):

– abogados	350
– nobles	215
– comerciantes y hombres de negocios	57
– clero (obispos)	600
– clero (archidiáconos y canónigos)	100
– clero (beneficiados, vicarios, rectores)	75
– médicos	200
– cirujanos	158
– farmacéuticos	162
– notarios	40
– artesanos y menestrales	8

En el otro (Lorca, años 1760-1765 y 1810-1815), con una metodología diferente y en una localidad agraria y menos importante, los porcentajes (%) de inventarios con libros, sobre el total de ellos, ofrecen asimismo elevados contrastes (42):

	1760-1765	1810-1815
Sector primario	1,44	10,71
Artesanos	10,00	18,18
Sector terciario	–	14,28
Propietarios	100,00	14,28
Regidores y Jurados	50,00	28,57
Profesiones liberales	40,00	60,00
Nobles	75,00	–
Clérigos	100,00	–
Total general	11,94	15,44
Total bibliotecas	134	123

(41) Moreu-Rey, E.: «Sociología del llibre a Barcelona al segle XVIII», *Estudis historics i documents dels arxius de protocols*, VII, Col.legi Notarial de Barcelona, 1980, pp. 275-303.

(42) Moreno, P. L.: *Distinción social y cultura escrita...*, ob. cit., pp. 261-282 y 316. En igual sentido véase Lamarca Langa, G.: «Las bibliotecas privadas en los protocolos notariales. Valencia 1740-1808», *Revista de Historia Moderna. Anales de la Universidad de Alicante*, 4 (1984). 189-208.

El nivel cultural de la Lorca de la segunda mitad del XVIII y primeros años del XIX es desde luego más pobre que los de Barcelona y Valencia. El número medio de volúmenes por biblioteca (11,87 en 1760-1765 y 77,75 en 1810-1815) es obviamente muy inferior al de la primera ciudad, según lo ya indicado, y al valenciano (105 títulos por biblioteca entre 1740 y 1808 y un 20 por 100 de inventarios con libros). Su estructura socioprofesional es asimismo más tradicional. En este contexto, los completos, exhaustivos y ya citados estudios de J. Cerdá y P. L. Moreno sobre Lorca en los siglos XVII y XVIII, respectivamente, muestran las claras relaciones entre el nivel de renta, la categoría socioprofesional, la zona de residencia (huerta, campo, ciudad y, en esta última, según la parroquia) y el sexo con la posesión o no de libros, el número de libros poseídos y su valor comercial, clase o tipo y condición o estado; también las diferencias, en el uso, entre el libro profesional, el de ostentación o adorno, el de devoción –incluso sagrado– y el de recreo, el compartido y el individual, el de ciudad y el de campo, el de biblioteca y el de arcón. Es decir, en la práctica y usos de la lectura. Así, por ejemplo, los regidores y grandes propietarios colocaban sus libros, como hoy es habitual, en estanterías. Pero los distribuían, según su función, entre la casa de la ciudad y la del campo. En la primera tenían los de ornato y ostentación y aquellos relacionados con su profesión; en la segunda, los de ocio y entretenimiento. Dos lecturas diferentes para dos mundos diferentes. Los labradores, por el contrario, solían guardar los pocos libros que poseían, viejos, sobados y de mala calidad, en penoso estado de conservación, en arcones junto con la ropa, documentos, papeles y otros objetos diversos. Sus viviendas, además, reducidas y con dos habitaciones (a lo sumo tres), no propiciaban la lectura en solitario. Leer era en ellas todo un acontecimiento, algo en todo caso público y casi siempre compartido.

En cuanto a la segunda cuestión –los cambios y continuidades en los gustos lectores–, contamos asimismo con escasos estudios a partir de los inventarios notariales o de otro tipo. En el caso de Lorca, por ejemplo, de acuerdo con el análisis de P. L. Moreno, puede haber crecido entre 1760-1765 y 1810-1815 el porcentaje de inventarios con libros –de 11,94 por 100 a 15,44 por 100– (43) y el número medio de volúmenes por biblioteca, tal y como se ha indicado, pero siguen predominando los libros religiosos o de devoción (68,90 por 100 en el primer período y 62 por 100 en el segundo), siempre presentes en todos los grupos sociales, y entre ellos, las vidas de los santos y de la virgen, los misales, devocionarios y los de piedad cotidiana o periódica (Semana Santa) junto a los catecismos, doctrinas y catones cristianos y, en las clases acomodadas, alguna de las numerosas versiones de esa historia novelada (o novela histórica) que era el *David* de Cristóbal Lozano (autor del XVII) o ese otro «best-seller» que fue el *Año Cristiano* de Croisset. Este predominio del libro religioso concuerda con lo observado por B. Barreiro en Santiago en el XVIII (44) y en otros estudios similares o relativos a la producción impresa en

(43) En Valencia, sin embargo, desde 1740 a 1808, dicho porcentaje permanece estable en torno al 20 por 100 (Lamarca Langa, G.: «Las bibliotecas privadas...», ob. cit., p. 207).

(44) Barreiro Mallón, B.: «Las clases urbanas de Santiago en el siglo XVIII: definición de un estilo de vida y pensamiento», *La historia de Galicia en sus fuentes de protocolos*, Santiago de Compostela, Universidad, 1981, pp. 449-494.

este mismo siglo (45). El único cambio apreciable, tímido cambio, en los gustos lectores de los lorquinos es el incremento, entre dichos períodos, de los libros de historia desde el 2,52 por 100 al 12 por 100.

Pero, como hemos indicado, los inventarios de bibliotecas particulares no suelen reflejar la literatura menuda, popular o de consumo. Más valiosos son, aunque no siempre, los inventarios de librerías. Veamos si no un ejemplo de librería popular en la Sevilla de 1720 (46): un 50 por 100 del valor del negocio lo constituían pliegos sueltos o literatura de cordel, es decir, comedias, historias, relaciones, romances y hagiografía, además de estampas. De entre los libros, una vez más, el 51 por 100 era de índole religiosa. Pese a los indudables avances de la cultura escrita en el último tercio del XVIII, nada induce a pensar en cambios fundamentales, en especial fuera de los restringidos círculos ilustrados y reformistas y de las grandes ciudades; a lo sumo, en lentas y ligeras inflexiones o cambios de tendencia, como en el caso lorquino. Como afirmaba Pasqual Vallejo, en 1791, a esta lectura (la de romances)

> «se dedican siempre que pueden con singular complacencia y con preferencia a todo otro libro nuestros niños, nuestros criados, nuestros labradores, nuestros artesanos, nuestras mujeres. Si la experiencia no me hubiera hecho ver en mi misma infancia los hechos de que depongo, si no lo viera yo todos los días en la mayor parte de las personas indicadas, y en tantos sitios públicos como se venden semejantes papeles, si nos los viérais también vosotros mismos ¿lo creería yo, ni lo creeríais?»

Y ¿qué es lo que en ellos se leía? En palabras del mismo Pasqual Vallejo:

> «Veo aprobados los desafíos, las guapezas, las majencias, las venganzas, las riñas sangrientas, los encantamientos mágicos, los embustes quiméricos, y toda especie de patrañas; y muchas veces no ves desaprobados y castigados los hurtos, los adulterios, los homicidios» (47).

Justamente lo contrario de lo que pretendía el programa ilustrado de culturización y moralización, en el que la lectura, las buenas lecturas, estaban llamadas a desempeñar un papel fundamental. Pero no la literatura menuda. A lo sumo la prensa. Al fin y al cabo, los ilustrados pertenecían a otra fracción de la cultura escrita, la de la cultura urbana, la del libro y la lectura mental o silenciosa, en general individual. Su incapacidad para entender lo popular, su desprecio por tales manifestaciones culturales, les vedaba el recurso a toda una serie ilimitada de medios de comunicación (orales, gestuales, visuales, rituales, comunitarios) que otros sí sabían utilizar con alta eficacia.

---

(45) Por ejemplo, los antes citados de J. M.ª Palomares Ibáñez y C. Mas Galvañ sobre la producción impresa en Valladolid y Murcia, respectivamente.

(46) Alvarez Santaló, L. C.: «Librerías y bibliotecas en la Sevilla del siglo XVIII», *La documentación notarial y su historia*, Santiago de Compostela, Universidad, 1984, t. II, pp. 165-185. Sobre este tipo de impresos véase Marco, J.: *Literatura popular de España...*, ob. cit., y Caro Baroja, J.: *Ensayo sobre la literatura de cordel*, Madrid, Revista de Occidente, 1969.

(47) Vallejo, P.: *Discurso sobre la necesidad de una reforma...*, ob. cit., pp. 42 y 44 vta.

ILUSTRACION Y ALFABETIZACION: A MODO DE SINTESIS

En las páginas anteriores hemos intentado, en apretada exposición, dar cuenta del estado de la cuestión, de acuerdo con las investigaciones más recientes, en cuanto a las relaciones entre Ilustración y alfabetización. Relaciones, como ya dijimos, obvias, pero no siempre lineales sino también ambiguas, cuando no contradictorias. La primera precisaba desde luego de la segunda, la cultura escrita, para difundir las «luces». Pero recelaba, a su vez, de las manifestaciones no adecuadas o usos incorrectos de la misma (según el criterio de la cultura culta urbana que representaban). Tal difusión exigía, además, transformaciones sociales, económicas y políticas que una Ilustración débil no podía acometer (y que tampoco pretendía). No fue aquél, pues, un matrimonio bien avenido, sino una pareja de conveniencia inestable, difícil y en ocasiones conflictiva.

Habría que plantearse por último, al menos en el caso español y en lo que a la educación se refiere, si deberíamos hablar no de Ilustración sino de ilustrados; no de un conjunto de acciones más o menos organizadas, sino de pequeños grupos y francotiradores. También, hasta qué punto las circunstancias exteriores e interiores (aparte de sus propias limitaciones) condicionaron su mentalidad y posibilidades en relación con la educación y cultura populares.

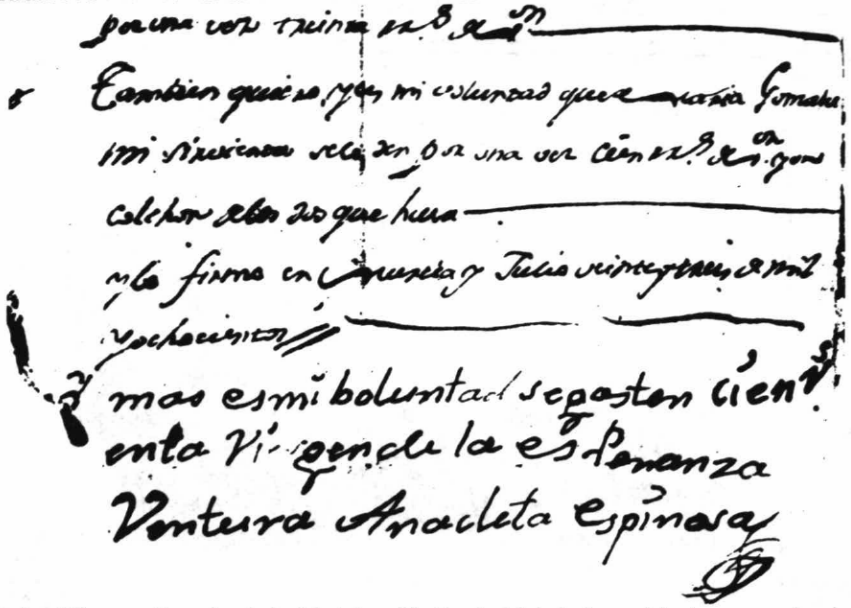
Como hemos visto, la actuación de los poderes públicos y eclesiásticos en favor de la alfabetización y escolarización durante la segunda mitad del XVIII produjo acciones valiosas, pero aisladas e irregulares, desiguales y con alternativas en el tiempo. Y ello sin bases financieras estatales y sin un plan o propósito global. Las estructuras feudales y estamentales del Antiguo Régimen no permitían ir más allá. Más todavía en un país en el que la alfabetización no era considerada instrumento de control y proselitismo masivo, por existir otros medios más eficaces y menos peligrosos para el orden establecido.

La influencia de tales acciones, por otra parte, se circunscribió al medio urbano y llegó más a los hombres que a las mujeres. Para el campo, las provincias y localidades aisladas del tráfico comercial y el sexo femenino en general, no existieron ni Ilustración ni Luces. No obstante, todo hubiera sido sin duda diferente si los avances y reformas no hubieran sido frenados, primero, ya en el siglo XVIII, tras la revolución francesa, a consecuencia del reforzamiento de la censura y controles restrictivos sobre la producción impresa y todo lo que oliera a reforma o cambio; después, justo en el cambio del siglo, cuando la ofensiva inquisitorial –ante la pasividad estatal– abrió la veda para la caza de reformistas, ilustrados y neojansenistas (48); y, por último, en 1808, con la gran crisis política y financiera producida por la guerra de la Independencia. Sus graves consecuencias sobre la alfabetización y la escolarización, perceptibles hasta fechas recientes, hicieron definitivamente añicos la utopía ilustrada de una España imposible.

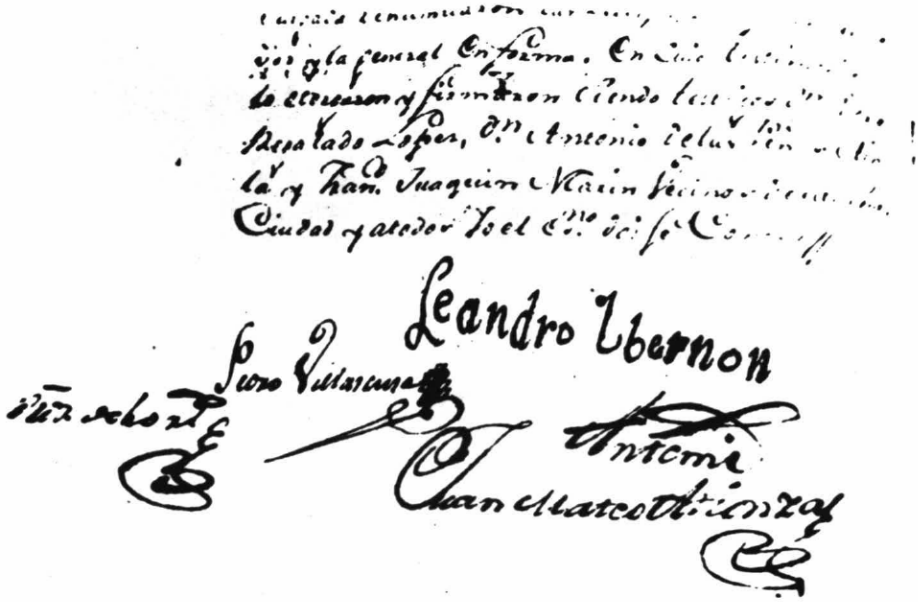
---

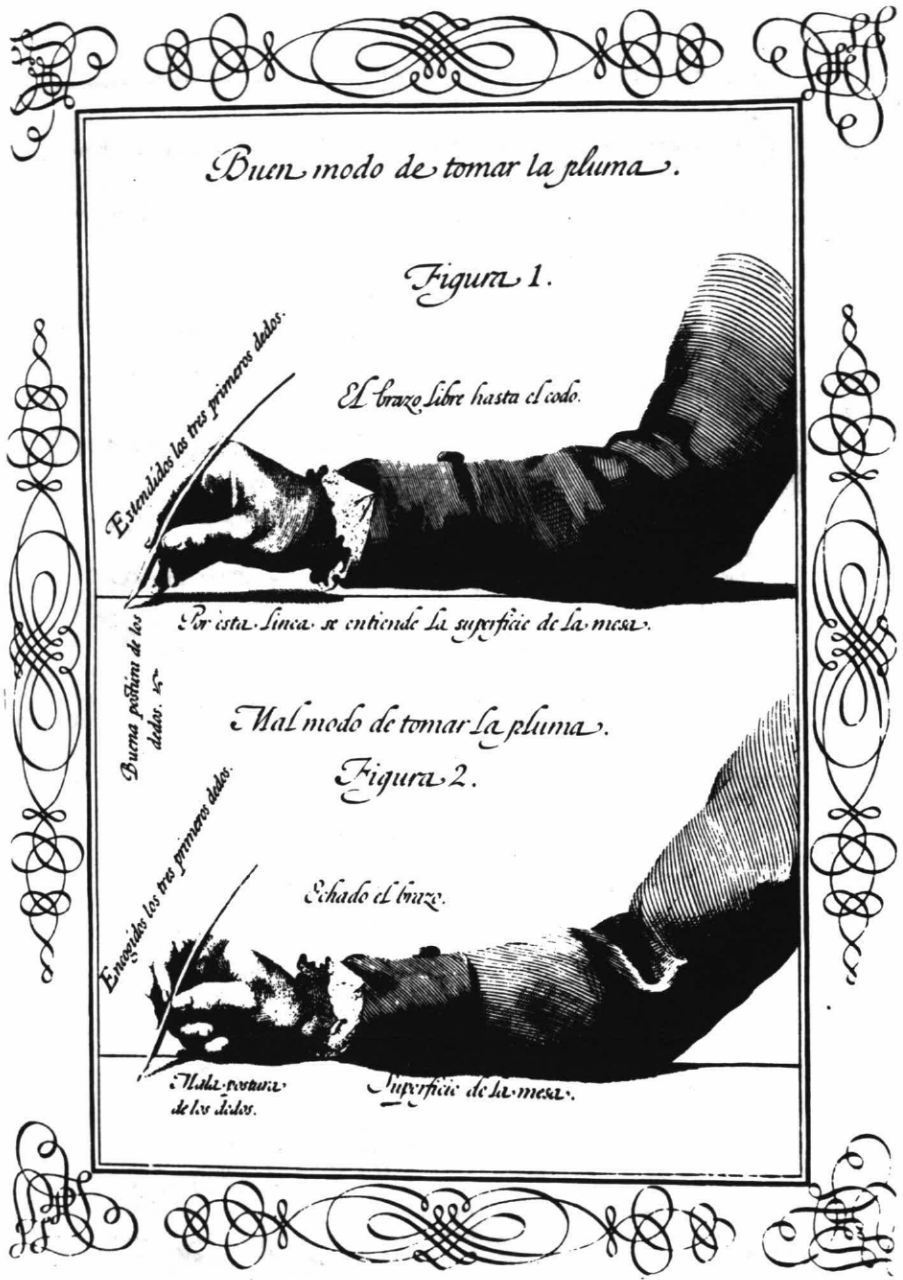
(48) Véase, como caso significativo, Viñao, A.: «El Colegio-Seminario de San Fulgencio: Ilustración, liberalismo e Inquisición», *Areas. Revista de Ciencias Sociales*, 6 (1986), 17-48, donde se analizan los efectos de esta persecución en aquel que Narganes (alumno y profesor del mismo) llamaría, en 1807, el colegio «menos malo de España».

Raro ejemplo de cláusula manuscrita testamentaria. Permite captar la relación entre escritura y firma (Archivo Histórico Provincial de Murcia. Protocolo 4.221. folio 559. 1.800).



Pedro Villascusa, Contador de la Administración Provincial de la Renta del tabaco y apoderado de la Marquesa de la Corona, propietaria de tierras, y Leandro Imbernón, arrendatario de cuatro tahúllas de agrios. Dos firmas: una caligráfica, dominada, casi pletórica y ostentosa; otra funcional, fonética, que deja entrever la dificultad en el trazo. En suma, dos escrituras y dos culturas (Archivo Histórico Provincial de Murcia, Protocolo 4.221, folio 287, 1.800).

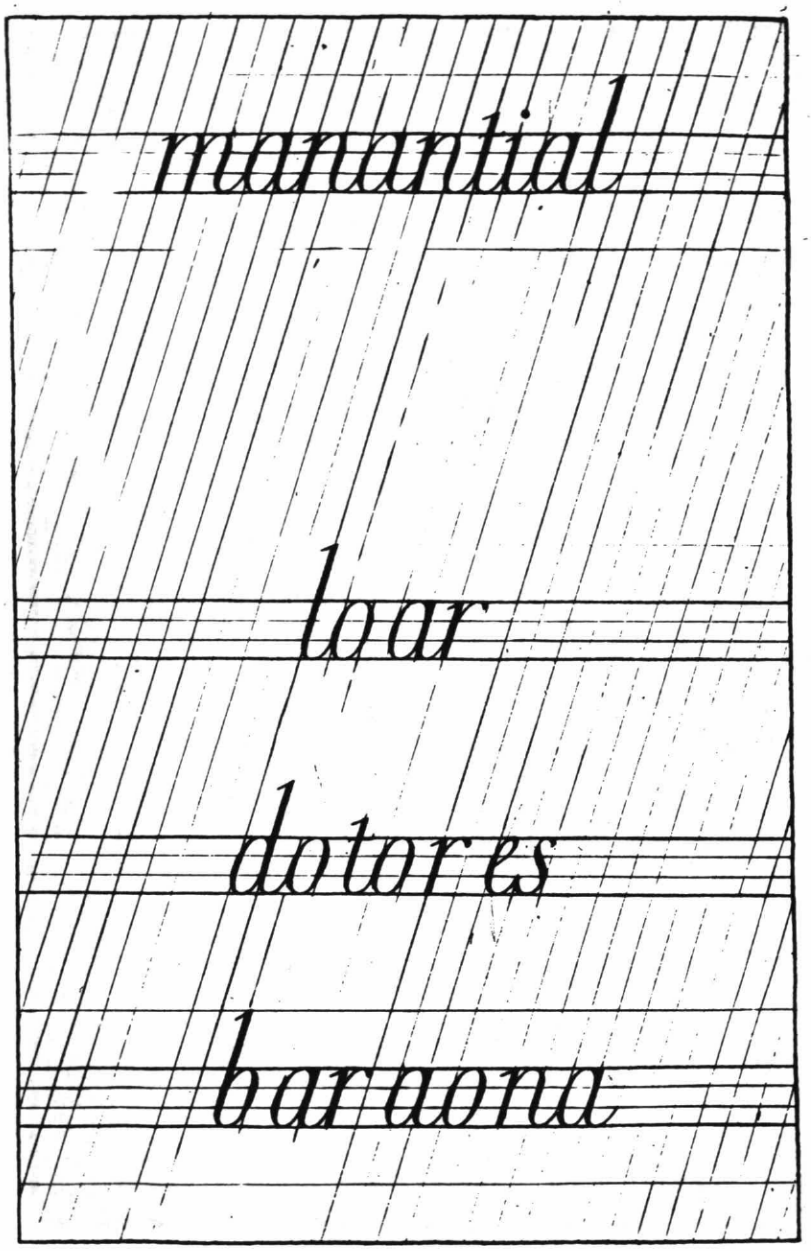




La caligrafía como disciplina del cuerpo. Posición correcta e incorrecta del brazo y de los dedos (Francisco Xavier de Santiago Palomares: *Arte nueva de escribir, inventada por el insigne maestro Pedro Díaz Morante, e ilustrada con Muestras nuevas y varios discursos conducentes al verdadero Magisterio de Primeras Letras*, Madrid, Imprenta de don Antonio de Sancha, 1776, lámina 35.



La caligrafía como arte o dibujo, imitación y copia. También a la vez, por el significado de los textos, instrumento de moralización y orden (Torquato Torio de la Riva: *Arte de escribir por reglas y con muestras*, Madrid, Imprenta de don Antonio de Sancha, 1776, lámina 35).



Caligrafía simplificada. La escritura como instrumento de comunicación y expresión personal: fines utilitarios de su aprendizaje (Joseph de Anduaga: *Arte de escribir por reglas y sin muestras*, 2.ª edición, Madrid, Imprenta real, 1.795).

La educación de la mujer en la Ilustración española

Margarita Ortega López
Universidad Autónoma de Madrid








Grabados de mujeres del período de la Ilustración española.

La Revolución científica del siglo 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 introducieńndose 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 impartiéndose 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 determinantede que se acometiera el variadoplantel reformista español, deseando olvidar la tradicional penuria de la hacienda española de los siglos XVI y XVII.

En este programa de regeneración nacional no debía 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 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 por 100 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 transcender el desconocimiento que el análisis histórico ha otorgado a la mujer dentro de su participación en la vida colectiva de la humanidad; hecho harto 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 período anterior a la época contemporánea ha de sortear con imaginación y habilidad, ya que la relegación social de la esfera de actuación de la mujer 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 períodos 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 impiden conocer sus opiniones.

En efecto, dada la extrema juventud de los estudios sobre el tema de la mujer, este período 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 Gaite sobre *Los Usos Amorosos de la España del Siglo XVIII,* que aunque realizado con una intencionalidad 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 período 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) 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.

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 impartida a 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 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 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 conocimientos 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 via-

(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.

jeras 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 de 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 la falsedad con 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, confiriéndole un mandato divino: «Que quiera la mujer tener el mando / que Dios ha puesto en el hombre.» Ciertamente, a la altura del siglo XVII 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 siglo 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 desplegaba (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 transcender 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

(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.

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 período 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 nacionales. 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 no 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.

---

(7) Sounet, M., *L'éducation des filles au temps des Lumières*, París, 1987. Muestra la educación propuesta a las mujeres por el XVIII francés.

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, introducía la formación psicológica frente a los métodos impositivos de la época anterior; pero la finalidad de esa 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 siglo 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 introducirlas 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, censuraban la abun-

(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.

dancia 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 Gaite– 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 una 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 tradiciona-

---

(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 postración.

les 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:

1.º Cuanto importa la educación de las mujeres a la religión.

2.º A qué edad y con qué método conviene dar a las mujeres las primeras ideas de la religión.

3.º Siéndoles confiada en los primeros años la educación de los hombres, ¿qué metodo emplearían con ellos para empezar a darles el conocimieno de nuestra santa religión?

4.º Cuánto importa la política y el buen suceso de los negocios del Estado.

5.º Cuánto importa a la economía doméstica.

6.º Reglas de economía doméstica en los artículos pertenecientes a mujeres.

7.º De lo que más conviene al ahorro de gastos domésticos.

8.º Qué estudios se deben dar a las mujeres.

9.º Qué suma de conocimientos se les debe dar en la educación de la constitución civil y los negocios públicos.

10.º Instrucciones particulares a los jóvenes para precaverse de los riesgos más comunes en la elección de persona determinada para el matrimonio.

11.º 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.º 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

(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.

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 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 rousseauniana. 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 acarreaba 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 las 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

---

(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 testifica Carmen Martín Gaite en *Usos Amorosos del siglo XVIII en España*, Madrid, 1988, pp. 113-139.

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 por 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 ha-

---

(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, p. 50. (Escrito en 1727.)

(22) *Defensa de las mujeres,* tomo I del Teatro Crítico Universal, p. 50. (Idem.)

bían 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 con el 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 la 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 fulminante.

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 a plegarse a las leyes y normas establecidas, «dada su naturaleza frívola e inestable».

---

(23) *Idem*, p. 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 escritos del reinado de Carlos III*, Madrid, 1789, tomo V, p. 213 y ss.

(25) Cabarrús, F., *Cartas a D. Gaspar Melchor de Jovellanos*, B.A.E., Epistolario español, tomo II, Madrid, 1952.

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 estimar 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 la subsidiaridad 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 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

---

(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, p. 217.

(28) Negrín Fajardo, L., *La Educción 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.

la sociedad femenina, 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 instrucciόm 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 este 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 muestras 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–; proyectos que no se llevaron a buen término porque la mayoría de ellos ponía en cuestión la organización feudal, que no tenían 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

---

(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.

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 suscriptoras 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); este 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

(31) A.R.S.E.M., leg. 72, exp. 4. Papel sobre la cuestión de si las señoras deben ser admitidas 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*, p. 119. En la Hemeroteca Nacional de Madrid ver el *Memorial Literario* y *La pensadora Gaditana*, 1768-70.

necesario crear mujeres responsables de su función: buenas esposas y madres que supiesen hacer las tareas de la casa y que apreciasen 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 giraría 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 actuasen, 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 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 desearan ampliar su formación intelectual y que –en pleno siglo de espectaculares avances científicos– deseasen conocer las aporta-

(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.

ciones de la física o de cualquier otra disciplina habrían 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 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 por 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 deseasen 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).

---

(37) Sobre la crítica que contiene ese término, ver Maravall, *La literatura picaresca...*

(38) En Francia, Molière escribió sobre ese 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.

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, permitieron que descendiera acusadamente en el centro (43). La Junta de Damas de la Matritense posibilitó así un incremento de la esperanza de vida de los niños de Madrid; en su mayoría, hijos de las clases de menestrales 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 afluían mujeres adúlteras, prostitutas, infanticidas y criminales. La filosofía con la que acudieron fue la ilustrada idea de «socorrer enseñando». Así, crearon en 1778 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.

(43) Demerson, P., *La Real Inclusa de Madrid a finales del siglo XVIII,* Madrid, 1978. Y A.S.E., leg. 153, exp. 15, Informe de la Junta de Damas. Descendió de un 96 por 100 a un 46 por 100.

(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...*, p. 17. 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.

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 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 este 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 funcionaban ya en Madrid

(47) Gaceta de Madrid, 10 de junio de 1797. Periódico creado en 1697.
(48) Bourgoing, J. F., *Nouveau Voyage en Espagne*, París, 1789.
(49) Mujer y Sociedad en España, en la *Situación de la mujer...*, p. 92.
(50) Novísima recopilación, libro VIII, título I, Ley X.

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 se crearon, 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 a 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 escribir les será enseñado 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 añejo, 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.

---

(51) Ortega, M., *La Educación de la Mujer...*

(52) López Cordón, *ídem*, p. 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...*, p. 270.

(55) Novísima recopilación, libro VIII, título I, Ley X.

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.

(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 Cordón, *La situación...*, p. 96.

Caridad, Educación y Política Ilustrada en el Reinado de Carlos III

Paloma Pernil Alarcón
Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid



Tipo madrileño de la época de Carlos II.
Acuarela de Juan de la Cruz. Museo Municipal de Madrid

1. INTRODUCCION

Consideramos importante hacer algunas aclaraciones previas al planteamiento de este estudio, porque, si bien hablamos de filantropía, y posteriormente justificaremos la preocupación educativa en la mentalidad ilustrada, quizá haya que buscar la realidad de palabras clave, con sentido de carencia, pero que subyacen como causa y razón del epígrafe de este trabajo. Nos referimos a la dimensión existente bajo denominaciones tales como marginalidad, menesterosidad, pobreza, indigencia e incluso miseria, que expresaban el verdadero estado del 90 por 100 de la sociedad española a la llegada de Carlos III al trono.

Existe gran número de investigaciones que apoyan nuestra afirmación. Sin embargo, solamente queremos resaltar su importancia para poder dar la suficiente relevancia a la acción social que desde la perspectiva de esta realidad se plantea la monarquía del absolutismo ilustrado.

W. J. Callahan (1980), gran investigador y experto en el tema que nos ocupa, hace un profundo análisis de las respuestas que, en búsqueda de solucionar la miseria existente, dieron cauce a formas diferentes de proyección social.

En principio, y aun dentro del siglo XVIII, la caridad era una obligación moral que justificaba la propia salvación. Es decir, se traducía más desde el beneficio de quien la ejercía que por el bien de quien la recibía. Gonzalo Anes (1978) nos dice cómo proliferaban los mendigos y pordioseros en las capitales episcopales, por la obligación que tenían los obispos de dar limosna a los pobres de solemnidad, e igualmente en las puertas de los templos y conventos, por la atención benéfica que en ella encontraban todo tipo de maleantes. Esta beneficencia indiscriminada fue criticada por la minoría ilustrada y por el Rey hasta tal punto que llegaron a prohibir esta forma de hacer caridad. Ello dio lugar a la promulgación de documentos reales como la Real Orden de 17 de junio de 1979.

Dice el mismo Callahan (1980) que después del motín de Esquilache el problema de los pobres empezó a constituir una preocupación para la Corona. Por esta razón, durante el reinado de Carlos III el Estado empieza a intervenir en la ayuda al pobre.

Existe, por una parte, una promulgación de leyes de carácter coercitivo contra determinados pobres, pero también se empieza a buscar otro tipo de soluciones como fruto de una mentalidad diferente que quiere un cambio de la sociedad a través de la transformación del individuo.

La misma Real Sociedad Económica de Madrid se hace eco de esta política, mentalizando a través de artículos, en revistas y periódicos, de la necesidad de transformar las formas existentes de ayuda al pobre. Así se organizan campañas contra la aparentemente informal donación de limosnas de la iglesia en la creencia de que la caridad de las instituciones eclesiásticas causaba mendicidad al alentar a los pobres a pensar que podían sobrevivir de las limonas y no trabajar... La opinión ilustrada apoyaba la creación de casas de pobres a la espera de que la educación que proporcionaban los convertiría en sujetos productivos y dóciles. El nuevo pensamiento era hostil a ciertas manifestaciones del sistema tradicional y, por implantación, cuestionaba cualquier tipo de ayuda al pobre diseñada primariamente para salvar almas (1).

2. LA POLITICA REFORMISTA DE LA ILUSTRACION

A veces puede sorprendernos la similitud de circunstancias que, *mutatis mutandis,* inciden en un acontecer histórico, a pesar de la evolución y del desarrollo social, tecnológico que acompaña a todo proceso. Incluso producirán extrañeza los métodos y soluciones que se dieron a los problemas sociales que el siglo XVIII tenía planteados. Sin embargo, es mucho más sorprendente que en nuestra sociedad actual, pese a los grandes progresos continuados durante dos siglos, ante el bicentenario de la muerte de Carlos III, sigamos buscando soluciones a los mismos problemas. Los ciclos de la historia se repiten, y a veces con un gran desconocimiento y falta de valoración de lo que hicieron nuestros predecesores. Hoy como ayer tenemos el reto de la falta de soluciones para la marginación social. Y es que el desarrollo acontece siempre en torno a las élites de poder que siguen, a su vez, marginando nuevas minorías. La prolongación centenaria del problema de la marginación social nos hace valorar profundamente la personalidad de Carlos III, cuyos planteamientos llegaron a sentar bases muy sólidas para la reforma del Siglo de las Luces. Desde un sentido de participación democrática, puso los medios para que los estamentos fuertes entraran, a través de la Corona, a tomar conciencia de que cada hombre debe llegar a ser un ciudadano útil. Fue el primero que creó los cauces para una educación gratuita teniendo en cuenta a las niñas para que «su conducta e instrucción básica las hiciesen capaces de ejercer un oficio del que puedan resultar consecuencias muy serias para la educación pública».

Antes de adentrarnos en el tema es necesario analizar el contexto histórico de las clases sociales en el siglo XVIII en el que Carlos III constituye una de las fuerzas vivas de transformación estamental.

---

(1) Callahan, W. J. (1980): *La Santa y Real Hermandad del Refugio y Piedad de Madrid, 1618-1832,* C.S.I.C. Madrid.

Por una parte cabría pensar que la existencia de un pensamiento ilustrado más cercano a la integración social que al mantenimiento de privilegios haría posible una redención de clases que según todos los estudios de la época era inabordable. Sólo un 10 por 100 pertenecía a un nivel acomodado, nobleza y clero, mientras, un 90 por 100 constituía el estado llano. Los estudios recientes de David Ringrose (1985), en un espléndido trabajo sobre Madrid (1560-1850), constituyen una fuente de estudio de gran valor en este sentido (2).

Mucho más explícitamente el mismo Callahan (1980) analiza la situación de Madrid como una Corte que ofrecía «el cebo de la fama y la abundancia» para la minoría privilegiada, convirtiéndose en una Corte de «pobreza y desesperanza» para la mayoría de la población marginada. La carencia de una base económica era la causa de que la ciudad no pudiera ofrecer sino ocupaciones serviles, como «acarreadores de agua, barrenderos de calles, recogedores de basura, mozos para los mandados, sirvientes, removedores de desperdicios, lavanderas, buhoneros...» e incluso la vida era más dura para quienes no tenían la posibilidad de acceder a estas formas precarias de subsistencia. La necesidad de sobrevivir se buscaba en actividades delictivas como «el crimen, el crimen menor, la estafa, la prostitución y otras empresas dudosas» (3).

Creemos que la influencia de un pensamiento ilustrado supuso una marcada aportación a la transformación social del siglo XVIII. Sin embargo, no sabemos si fue causa o defecto ya que las figuras de vanguardia como Floridablanca y Campomanes, como dice Domínguez Ortiz (1981), tuvieron sus puntos y ribetes de locura cesárea, compañera del poder absoluto (4).

La política de Carlos III va a roturar campos que, paradójicamente, parten de un pensamiento que, siendo contradictorio, sintetiza una absoluta coherencia. El Despotismo ilustrado choca con unos poderes, clero y nobleza, que impiden un gobierno sin competencias. Por otra parte, la depauperación de la sociedad crea un parasitismo que, unido al que encarna la situación del privilegio de clases, obliga a la Corona a buscar la productividad social haciendo de cada individuo un ciudadano útil a la Corona. José Castillejo (1976) analiza cómo se crea una corriente democrática, aunque en su esencia, el Despotismo ilustrado se opusiera a ella. Claramente vemos esta trayectoria en la política de Carlos III al admitir «la representación popular en los Consejos Municipales para contrarrestar así el antiguo poder de las clases altas» (5).

Ante ese panorama, ¿existe una filantropía o una necesidad de integración como medio de utilidad social y nacional?

Es importante resaltar el hecho de que gran parte de los historiadores destaca la figura de Carlos III y su reinado como el período más significativo de la

---

(2) Ringrose, D. R. (1985): *Madrid y la economía española, 1560-1850.* Alianza Editorial, Madrid.

(3) Callahan, W. J. (1980): *La Santa y Real Hermandad del Refugio y Piedad de Madrid, 1618-1832,* C.S.I.C. Madrid, p. 13.

(4) Domínguez Ortiz, A. (1981): *Sociedad y estado en el siglo XVIII español,* Ariel, Barcelona.

(5) Castillejo, J. (1976): *Guerra de ideas en España,* Revista de Occidente, Madrid.

Ilustración. En él van a tener lugar las transformaciones necesarias para dar cabida a una nueva mentalidad y a un cambio de las estructuras del Antiguo Régimen. Laura Rodríguez (1975) analiza el cambio fundamentándolo en «una reforma desde arriba dirigida por el Rey y sus ministros» (6).

Este planteamiento va a permitir –como objetivo buscado, unas veces, o como fruto del mismo proceso, otras– una integración estametal con un claro matiz transformador. Desde la base de la obra benéfica, que en aras del ejercicio de la caridad se planteaba en el Antiguo Régimen, se llega a una concepción del hombre con valores propios y que empieza a evolucionar desde el valor del individuo, con independencia del sentido de clase.

A través de los documentos reales aparece la necesidad de la educación por la repercusión que ha de tener en la sociedad y en el individuo. Hemos podido ver una primera vertiente de acción de la Corona ejercida a través de la promulgación de documentos con fines de matiz coercitivo; sin embargo, fueron simplemente como el muro de contención para abrir cauces a otra legislación creadora de nuevas estructuras. La aparición del Auto Acordado de 30 de marzo de 1778 marca un hito de transformación no sólo de la sociedad del XVIII, sino además de efectos históricamente irreversibles.

Sin embargo, antes de pasar al estudio pormenorizado del Auto Acordado nos parece interesante adentrarnos en algunas de las líneas fundamentales del pensamiento ilustrado. Sería imposible, además de injusto, abordar el tema de la filantropía y su manifestación educativa en el siglo XVIII, sin partir de la aportación de la minoría ilustrada que, en realidad, sensibilizó al poder de la necesidad de dar soluciones al problema que socialmente significaba el estamento marginado.

Jovellanos (1985), una de las personalidades más representativas de la Ilustración, nos muestra no sólo una línea de pensamiento sino las vías de solución práctica de la verdadera reforma. Significa un paso más del sentido de la beneficencia genérica e indiscriminada hacia nuevos comportamientos según exigencias de los nuevos tiempos. Supone el planteamiento de una caridad que solucione problemás concretos. Así, Jovellanos, en un llamamiento al obispo de Sevilla en 1778, pide soluciones ante el abandono de una gran parte de la población infantil. Después de hacer un profundo análisis de hechos, indica las posibles soluciones e incluso los medios de financiación a través de instituciones que estaban prestando servicios sin finalidad de beneficiar sino a ellos mismos (7).

La línea del pensamiento de Jovellanos es un perfecto diseño de la proyección de reforma social en el último tercio del XVIII. Existe un primer enfoque de lo que se podría llamar «la transformación del concepto de caridad» para después hacer un planteamiento de reforma social desde la transformación del individuo, principalmente a través de la educación.

---

(6) Rodríguez Díaz, L. (1975): *Reforma e Ilustración en la España del siglo XVIII: P. R. Campomanes.* Fundación Universitaria Española, Madrid.

(7) Jovellanos, G. M. (1985): *Obras Completas. Tomo II. Correspondencia.* Centro de Estudios del Siglo XVIII. Ayuntamiento de Gijón, Oviedo.

Respecto a la evolución de la mentalidad ilustrada frente a las instituciones existentes tenemos los estudios de Callahan (1980) que ha profundizado en la evolución de una de las más representativas de su época: la Santa y Real Hermandad del Refugio y Piedad de Madrid. Su estudio le llevó a investigar en las fuertes motivaciones y objetivos religiosos de esta corporación respecto a su manifestación y acción sobre la población marginada. Callahan apunta el hecho de que en el siglo XVIII *la caridad llegó a convertirse en una obligación religiosa y social de los nobles* (8). Es importante el seguimiento del pensamiento de este autor matizado en el progresivo desarrollo de su obra. Así en un estudio de 1971 apunta ya hacia una acción social en la que la asistencia al pobre debía ser no para salvar el alma propia sino para mejorar la condición del desgraciado, fuera del contexto religioso (9).

Desde la minoría ilustrada, apoyada por el Rey, surge una profunda crítica a un tipo de caridad que no sólo no soluciona los problemas de la pobreza sino que estabiliza la miseria como estamento. Respecto a este enfoque, como ya hemos analizado anteriormente, es importante el estudio de Anes (10).

L. y M. Peset (1974) analizan el cambio de mentalidad dentro de la misma Iglesia al procurar desterrar la superstición popular encarnando en sí misma ideas ilustradas e «inclinando la religión hacia más elevadas claridades» (11).

Respecto a la forma en que empezó a intervenir la Corona en dar soluciones al problema de la pobreza, es también Callahan uno de los historiadores que estudia la transformación de fines benéficos para convertir a los pobres en sujetos «útiles, leales y productivos» (12).

Viñao Frago (1986) abunda en el análisis del despertar de «una cierta conciencia acerca del valor social de la educación... en los años finales del siglo XVIII» (13).

Esta línea de pensamiento –con una marcada preocupación por el hombre, sin derechos hasta ahora– tiene como terminal la promulgación de documentos reales que no sólo dan cauces para la reforma social, sino que parten de una integración de los propios estamentos para llevarla a cabo.

El desarrollo de esta normativa tiene consecuencias educativas a través de las instituciones creadas, tales como las Diputaciones de Barrio, que tuvieron gran influencia no sólo en la Corte sino posteriormente en todas las ciudades importantes. Lafuente Ferrari (1879) hace una clara referencia al desarrollo que alcanzaron gracias al enérgico impulso del Ministro Floridablanca (14).

---

(8) Callahan, W. (1980): *La Santa y Real Hermandad del Refugio y Piedad de Madrid,* C.S.I.C. Madrid.

(9) Callahan, W. (1971): «The Problem of Confinement: An Aspect of Poor Relief in Eighteenth-century Spain». *The Hispanic America Historical Review,* V. 51.

(10) Anes, G. (1978): *El Antiguo Régimen: Los Borbones.* Alianza Universidad, Madrid.

(11) Peset, L. y M. (1974): *La Universidad Española.* Taurus Ediciones, Madrid.

(12) Callahan, W. (1980): *La Santa y Real Hermandad del Refugio y Piedad de Madrid,* C.S.I.C. Madrid, p. 172.

(13) Viñao Frago, A. (1986): «Filantropía y Educación. Fundaciones docentes y enseñanza elemental». *Actes du Colloque de Tours.* Université de Tours.

(14) Lafuente Ferrari, M. (1879): *Historia General de España.* Barcelona, p. 217.

Todas las disposiciones dictadas sobre este problema no eran medidas aisladas, eran parte de un plan de reforma social que constituía un aspecto importante de la política del Gobierno de Carlos III.

Esta política tenía fines concretos: la erradicación de la mendicidad, mediante el fomento del trabajo y la ocupación para el desarrollo de la utilidad pública. Para ello hace la coordinación de fondos de las distintas instituciones que al mismo tiempo que modifican sus objetivos, permiten potenciar la eficacia de la economía. Como han analizado los distintos especialistas, Carlos III consiguió, desde su cúspide de monarca absoluto, la colaboración democrática personal y económica de todos los estamentos sociales.

3. EL AUTO ACORDADO DE 30 DE MARZO DE 1778: SU APORTACION Y CONSECUENCIAS EDUCATIVAS

El Auto Acordado de 30 de marzo de 1778

> *en que mandan erigir las Diputaciones de Barrio en Madrid, y de parroquia en los lugares de su jurisdicción con la instrucción de lo que deben observar para socorrer los jornaleros desocupados y enfermos convalecientes en la forma que expresa (15)*

marca en su enunciado un claro matiz asistencial como objetivo fundamental de su programación. Hará falta adentrarnos en su desarrollo para poder darnos cuenta de cómo el encuentro con la realidad transforman unos fines puramente benéficos en educativos.

La puesta en marcha de las Diputaciones de Barrio, según el Auto Acordado, supone la creación de una infraestructura de apoyo cuyo planteamiento exige una remodelación no sólo administrativa sino incluso de carácter estamental, insospechable hasta ahora en las estructuras del Antiguo Régimen.

Así, el Auto Acordado manda que las Diputaciones estén formadas por el Alcalde de Barrio (16), un eclesiástico nombrado por el Párroco respectivo y tres vecinos *acomodados y celosos,* elegidos dentro del propio barrio, a fin de coadyuvar» al Alcalde en la tarea señalada como objetivo del Auto Acordado.

Esta forma de elección entraña ya una integración de los estamentos –nobleza, clero y estado llano– que formaban la sociedad del siglo XVIII, y que hasta ahora habían funcionado en sentido paralelo, pero nunca como clases integradas. Encontramos, pues, un precedente de planteamiento democrático de la Corona para la creación de las Diputaciones de Barrio.

La actividad de las Diputaciones, como función ejercida sin remuneración, fue

---

(15) A.V. Secretaría, Tomo IX.

(16) Ringrose, D. (1985): *Madrid y la Economía española, 1560-1850.* Alianza Universidad, Madrid. Según este autor, Madrid tenía una población de 140.000 a 160.000 habitantes en este segundo tercio del siglo XVIII, estaba dividido en ocho cuarteles que comprendían ocho barrios cada uno. Sus límites en estas fechas estaban en la Glorieta de Bilbao por el Norte, el Parque del Retiro por el Este, la Puerta de Toledo por el Sur y finalmente Palacio por el Oeste.

asumida por la minoría ilustrada y sus colaboradores como ayuda social, proyección filantrópica con un planteamiento más en función del individuo y de su desarrollo que del prestigio del benefactor, como venía realizándose anteriormente.

La lista de los elegidos como primeros Diputados de los Barrios de Madrid encarna una auténtica manifestación de integración de todas las clases, característica propia del gobierno de Carlos III, al involucrar y sensibilizar a los diferentes estamentos en su política de reforma social.

El Auto Acordado llama a participar a los *considerados menos ocupados y más proporcionados para este acto,* es decir, hace el requerimiento a la nobleza con capacidad económica autónoma. Callahan (1980), en su estudio sobre las realizaciones caritativas de las cofradías y hermandades en el siglo XVIII en Madrid, concluye que, aunque no en la proporción de la Iglesia, la nobleza asumía gran parte de la caridad. Matiza Callahan que, en esta participación, los nobles carecían de la *conciencia social,* no eran filántropos, ya que no estaban interesados por los efectos de su obra hacia el individuo. Colaborar en asociaciones y participar en la reforma social era una demostración de pertenencia a un estamento, manifestación de su presencia corporativa en una sociedad jerarquizada (17).

De aquí que en la convocatoria para la elección de los miembros de la Diputación se pida que, sin ningún tipo de medida coercitiva, acudan quienes, teniendo tiempo desocupado, posean una mentalidad en la línea de las leyes y acudan por un sentido de sensibilidad social:

> *Pero excusando multas y exacciones con los que no concurran a la elección aunque sean citados o avisados para ella, persuadiéndose el Consejo de la caridad del vecindario que procurarán asistir todos los que se hallen sin impedimento u ocupación; pues se trata de elegir unos Diputados que cuiden de socorrer a sus convecinos conforme a la mente de las leyes y piadosas intenciones de S. M. (18).*

Esta trayectoria de la colaboración en la empresa del Estado marcará, como recompensa del trabajo en ayuda del vecindario, el hecho de ser considerado acto *positivo y se informará al Consejo de las personas que se distinguen en ellas.* Respecto a este planteamiento , puramente filantrópico, Miguel Pereyra (1982) apuntan el hecho de que «raramente en la historia de la filantropía encontramos casos en los que los donantes no reciban alguna compensación, bien material o bien espiriritual, por sus buenas acciones» (19).

Antes de pasar adelante, aunque el documento básico en la creación de las Diputaciones de Barrio sea el Auto Acordado, no podemos menospreciar la gran aportación de las Actas de los Libros de Acuerdos, que constituyen una fuente de valor inapreciable para conocer a fondo la labor de las Diputaciones. En ellas se registra, con toda riqueza de detalles, la actividad llevada a cabo por las Diputaciones, siendo redactadas en las Juntas semanales. Reflejan una actividad asistencial abierta

---

(17) Callahan, W. (1980): *La Santa y Real Hermandad del Refugio y Piedad de Madrid,* C.S.I.C. Madrid.

(18) A.V. Secretaría, Tomo IX.

(19) Pereyra, M. (1982): «Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España». *Historia de la Educación.* Ediciones Universidad de Salamanca, n.° 1, enero-diciembre.

a la problemática social del barrio. Se suelen replantear en los siguientes términos:

> *Se ha puesto en el Hospital de San Antón para que le curen del mal contagioso que padece Antonio Cerriaga de edad de siete años, huérfano de padre y madre y se le ha vestido. También se ha equipado de zapatos, medias y camisas a algunos otros y a dos doncellas pobres se les ha comprado ropa para ponerlas decentes y que se pusieran a servir lo que se ha verificado. A un pobre desvalido y enfermo que se encontró en la calle se le condujo al Hospital y en la epidemia fuerte de sarampión que se experimentó en el verano pasado en varias familias pobres del Barrio de que resultaba el fallecimiento de muchos niños, se dispuso lo conveniente a su curación y alimento (20).*

Sin embargo, es importante anotar cómo, a pesar de la finalidad puramente asistencial del Auto Acordado, pronto van a aparecer en las Actas los planteamientos de atención educativa. Es quizá la primera vez en la Historia en que un Gobierno, en este caso el de Carlos III, proyecta una obra, las Diputaciones, cuyo fin va a remontar sus propios planteamientos para asumir la educación como objetivo prioritario. No es este el objeto de nuestro tema, pero sí es obligado analizar cómo, paulatinamente, en la mentalidad ilustrada, como miembros de las Diputaciones, dan incluso prioridad a los fines educativos, realizando una labor social a través de la educación de las clases marginadas. Ello dará lugar después a la promulgación de la Real Cédula de 11 de mayo de 1783.

La acción asistencial va a experimentar modificaciones por la propia mentalidad de los diputados en la medida en que van actuando frente a las profundas necesidades de los barrios que atienden. Frente a ellos toma relieve el mundo de una infancia marginada, no contemplada bajo ningún epígrafe y que se despierta como un sector de atención no sólo desde la integración y la utilidad social, sino desde la óptica de la necesidad de la educación de los niños desde los primeros años de la vida.

Así, la acción benéfica era planteada en los comienzos del Auto Acordado como único objetivo y sólo en casos extremos, como la orfandad o el abandono, contemplaba la atención a la infancia.

Al tomar conciencia de la realidad del niño, los diputados se plantean su atención y cuidado como medio de convertirlos en ciudadanos útiles y productivos para la Corona. Consecuentes con una adecuación de su pensamiento, de valoración al individuo, y la respuesta a la realidad que encuentran, los diputados van aplicando el contenido del Auto Acordado adaptándose a las necesidades que consideran más importantes. Empiezan a descubrir la importancia de una reforma social desde la educación de los niños. El desarrollo del Auto Acordado supone la aplicación de la gratuidad de la enseñanza a los niños y niñas pobres que sufrían el abandono en las calles de Madrid, extendiéndose después a otras ciudades españolas. Este paso, de capital importancia en la historia de la educación en España, que se logra a partir de 1778 como una clara transformación de los objetivos asistenciales en educativos, lo tenemos constantemente recogido en las Actas de Li-

(20) A.V. L.A. n.° 87.

bros de Acuerdos. El Acta del 22 de abril de 1779 en el Barrio de Buenavista dice lo siguiente:

> *Así mismo se hicieron presentes dos memoriales de dos matrimonios que piden se les pague la Escuela a dos chicas que tienen la una de cinco años y la otra de siete, los padres de la última piden a más, un guardapiés y una mantilla para ella por la suma indecencia en que se hallaba. A todo lo cual condescendió la Junta. (21).*

A medida que los diputados toman contacto con la realidad del barrio, afrontando los diferentes problemas y los solucionan sin ambigüedades.

> *Esta Diputación de la Puerta de Toledo ha proporcionado el acomodo a varios pobres desocupados, costea la enseñanza a 21 niños puestos a la Escuela, unos huérfanos y otros a quienes sus padres por su estrechez no pueden costearles este alivio, ha dado varios vestuarios y ha ejercitado otros actos píos y de utilidad a beneficio de dichos pobres (22).*

3.1. *Realizaciones educativas en los barrios de Madrid*

Si bien es clara la evolución de la mentalidad de los diputados hacia una actividad preferentemente educativa, es importante analizar qué cauces tuvieron y con qué estructuras contaron. Es evidente que a pesar de la finalidad asistencial del Auto Acordado, hay constancia en las Actas de sus Juntas semanales de cómo el tema educativo va tomando posiciones, desde un planteamiento débil hasta convertirse en el tema preferente de los diputados, apoyados constantemente por el Rey y el Consejo. De tal forma es así, que las Actas analizan el esfuerzo de los diputados para establecer contactos con otras asociaciones o instituciones que cooperaran para poder solucionar los problemas educativos. La demanda de escuela para la población infantil era tan grande que sobrepasaba los medios económicos de las Diputaciones que incluso carecían de infraestructura para poder dar respuesta a ella. El Auto Acordado, respecto al tema de enseñanza, sólo se planteaba en términos vagos y generales.

> *También cuidará la Diputación de Barrio de poner con amos o maestros, o de que se lleven a las casas de misericordia, los niños o niñas y demás personas desvalidas del Barrio, y de exhortar a todas al trabajo (23).*

Los diputados encuentran una fórmula única para dar solución al tema de la enseñanza. Consiste en establecer acuerdos y relaciones con instituciones creadas en este sentido. Así, los Maestros de Primeras Letras, que atendían la enseñanza remunerada, aceptan como ventajosa su colaboración con la Diputación y buscan posibles pactos. Así queda recogido por el Secretario de la Diputación del Barrio de San Ildefonso del Cuartel de las Maravillas, en el año 1778:

> *Se inserta una representación hecha al Consejo por la Congregación de San Casiano del Arte de Primeras Letras de esta Corte sobre haberse obligado sus individuos a enseñar cada uno de ellos la Doctrina Cristiana en sus Escuelas y a leer, escribir y contar en caridad y sin*

(21) A.V. L.A. n.° 86.
(22) A.V. L.A. n.° 90.
(23) A.V. Secretaría, Tomo IX.

ningún interés, seis niños pobres de su Barrio o Cuartel; lo que ha aprobado el Consejo con la calidad de por ahora (24).

La Diputación envía los niños pobres a las Escuelas de los Maestros de San Casiano, que venían actuando desde el último tercio del siglo XVII en Madrid, resultando así provechoso para las dos instituciones; la Diputación daba enseñanza y recogía a una parte de la población infantil y los Maestros veían en ello una fuente de ingresos, que si bien era exigua, era segura y aumentaba su prestigio al financiarles la Diputación su enseñanza. Este diálogo permanente de las fuerzas vivas dentro de las Diputaciones permitía, como reflejan las Actas de los Libros de Acuerdos, una mayor sensibilidad al tema social y una mayor valoración de la educación infantil.

Pero aunque, en términos generales, había una situación propicia a extender la enseñanza de Primeras Letras a la infancia marginada, sin embargo, aún quedaba una gran laguna de doble marginación. La educación de las niñas no contaba con ninguna institución ni gremio que ocuparan a las maestras. De hecho no existían como cuerpo docente, pero sí había maestras de labor establecidas por su cuenta. Por las Actas sabemos que la Diputación cuenta con ellas para que atiendan a las niñas pobres, pagando una cantidad:

Se determinó también el poner, como se puso, a la Maestra a la niña llamada María Andrade de edad de seis años y medio y pobre de solemnidad, hija de M.ª del Pilar Pérez, que vive en la calle del Rubio, n.° 6; cuya niña se puso por cuenta de esta Diputación con la Maestra de costura Dña. María Antonia de Susso, debajo del Arco Antiguo de los Portugueses, ajustada a cuatro reales vellón cada mes, empezando desde el 23 del presente marzo y año de 1779 (25).

La Diputación del Barrio de la Puerta de Toledo en el Acta de 17 de enero de 1782 analiza el informe enviado al Gobernador del Consejo sobre lo realizado desde su constitución. En ella queda constancia de la doble actividad de la Diputación, asistencial y educativa:

Luego que se estableció la Diputación de este Barrio y residiendo en él innumerables pobres pidiendo además del socorro para su alimento la recolección de sus hijos a escuela, fueron innumerables las solicitudes para la primera enseñanza y la Diputación se contuvo en su principio, pero habiendo advertido diversos ejemplares en otras Diputaciones prestó su asenso para que algunos niños huérfanos y otros a quienes sus padres, por su miseria y dilatada familia, no les podían costear su enseñanza y procediendo los correspondientes informes de la situación y costumbres, tanto de los padres como de los hijos, ha admitido a la Escuela de D. Eugenio Huerta a 18 niños (26).

El desarrollo del Auto Acordado supuso un proceso de mentalización también para los padres. Los diputados analizan el dato interesante de la falta de motivación de la familia para solicitar la educación de sus hijas ya que se las consideraba solamente como en función de la ayuda doméstica y económica que suponían para la casa. De aquí nacerá después el planteamiento de escuelas de Listonería

(24) A.V. L.A. n.° 88.
(25) A.V. L.A. n.° 88.
(26) A.V. L.A. n.° 90.

como aliciente que permitieran una educación y una productividad remunerada desde el trabajo realizado por las niñas.

Los diputados lamentan constantemente cómo la pobreza de las familias acaba sacrificando la educación de las niñas.

> *Por lo que hace a la enseñanza de las niñas hace presente esta Diputación que, como la mayor parte de su recinto se compone de jornaleros y mucha parte de revendedoras y que a este trato regularmente las madres dirigen a sus hijas, sólo se han presentado dos memoriales (27).*

Nos llevaría demasiado lejos profundizar en este tema, por limitación de espacio; pero ésta fue, reducida a esquemas muy simples, la evolución, en mutua interacción, de la sociedad del siglo XVIII desde la práctica de la limosna hasta un principio de concienciación educativa. Fueron los cauces que nacieron a partir de marzo de 1778 para una enseñanza gratuita para niños y niñas de Madrid desde la Corona. El enunciado del Auto Acordado está lejos de sus logros, pero tiene la fuerza de haber cambiado la actitud de los mismos Diputados de Barrio, que al asumir el problema social, sienten la urgencia primero de evitar el vagabundeo y la ociosidad de los niños; después sienten la necesidad de plantear la educación como medio de su propio desarrollo. Tal vez principios que nacieron de evitar el parasitismo y la picaresca de la marginación de la calle llegaron desde la óptica de la Corona a sentar las bases del primer sistema educativo del Estado.

Las Diputaciones de Barrio, con alguna discusión interna por el hecho de diversificar sus fondos entre lo puramente asistencial y lo educativo, activaron soluciones y dieron vía a una empresa de gran magnitud, sin estructura creada, pero que fundamentó por primera vez la educación popular.

Prueba de ello son los documentos elaborados por las Diputaciones de Barrio, según Real Orden de S. M. de 8 de julio de 1778, por la cual deben dar cuenta de su constitución como tales instituciones con un informe detallado de los fondos recibidos, así como de los gastos, a través de una descripción de su administración. Esto dio lugar a una serie de expedientes de las diferentes Diputaciones enviados al Alcalde de Cuartel para su tramitación al Consejo, por los cuales conocemos, de forma global, las líneas de actuación asistencial y educativa, como desarrollo del Auto Acordado.

Así el expediente de la Diputación del Barrio de la Huerta del Bayo da cuenta en el año 1780 de las actividades realizadas por esta Diputación al Consejo a través de los Alcaldes de Casa y Corte:

> *Ha procurado esta Diputación con el mayor celo que en el ámbito de su Barrio no haya vagos, mendigos y que los niños de tierna edad asistan a las escuelas y por este medio desterrar el abandono y desidia con que muchos padres miraban a sus hijos sin considerar las malas resultas que trae consigo la ociosidad y ninguna aplicación (28).*

---

(27) A.V. L.A. n.° 90.
(28) A.H.N, Sala de Alcaldes, Consejo, Leg. 9406.

El Barrio de la Trinidad, en enero de 1780, envía igual relación de lo realizado por su Diputación.

> *La Diputación ha costeado Escuelas a catorce niñas de edad de cuatro a doce años y seis niños celando la educación y asistencia a otras Escuelas de varios del Barrio (29).*

Sobre lo efectuado en el Barrio de Jesús Nazareno dice que:

> *El principal mérito de esta Diputación consiste en un ardiente celo por la mayor educación de la infancia (30).*

En el Barrio de San Basilio la Diputación en el año 1780 hace constar que:

> *Con el Maestro de Primeras Letras se han puesto este año once niños y permanecen siete a expensas de la Diputación y veinticinco niñas con varias Maestras existentes en este Barrio que asisten a su enseñanza; y están admitidas otras dos. Cuidan los diputados de su aprovechamiento y tienen acordado que no se pague al Maestro y Maestras sus mesadas sin que por los recibos que de ellos dan expresen los nombres y apellidos de los niños y niñas y su aplicación o inaplicación; y por clase con distinción en que se emplea cada una, a fin de ver lo que adelantan a lo que se les hizo saber, y así lo practican. Esta Diputación se compone del Conde de Alcolea, del Marqués de Murillo, del Duque de Alburquerque y de D. Juan Guerra (Presbítero) (31).*

Una señal del compromiso de las Diputaciones en el ámbito de la enseñanza, principalmente en lo que a las niñas se refiere, fue la creación de una escuela gratuita para niñas pobres por la Diputación del Barrio de Mira el Río (32). Esta sirvió de ejemplo a seguir y promovió la promulgación de la Real Cédula de 11 de mayo de 1783 por la que se crearon las escuelas gratuitas para niñas pobres en las Diputaciones de Barrio de Madrid.

Queremos dejar constancia de cómo a partir del Auto Acordado se desarrolla la educación como actividad, pero sin estructura de base. Sin embargo, prepara la creación de la escuela como institución con la promulgación de la Real Cédula anteriormente citada.

4. ESTUDIO DE LA REFORMA SOCIAL DESDE LA FINANCIACION

La integración de estamentos sociales desde la Corona a fin de potenciar e integrar criterios y acciones en la línea de reforma social del poder real planteaba una reconducción de los fondos existentes y de los que pudieran adquirirse, ya que la economía de la Corona no podía sostener el peso de la financiación de la obra creada. Por otra parte, las instituciones de caridad no llegaban a paliar el problema

(29) A.H.N, Sala de Alcaldes, Consejo, Leg. 9406.
(30) A.H.N, Sala de Alcaldes, Consejo, Leg. 9406.
(31) A.H.N, Sala de Alcaldes, Consejo, Leg. 9406.
(32) A.H.N, Consejos, Leg. 772. *La Diputación de Caridad de Mira el Río ha establecido una Escuela Gratuita para las Niñas Pobres del Barrio... cuya Escuela se halla situada en la calle de Mira el Río alta casa n.° 12, que lo es capaz y proporcionada, y se empezó la enseñanza en 27 de abril de este año 1780. En ella se enseña a las Niñas la Doctrina Cristiana, leer, coser, hacer calceta y otras labores.*

de marginación, bien por falta de coordinación, bien por la forma de prácticar la caridad indiscriminadamente. Surge así la necesidad de crear una suprainstitución, la Junta General de Caridad, para supervisar y coordinar los fondos de las instituciones dedicadas a la atención del pobre. Fue constituida el 17 de marzo de 1778 y estaba integrada

> *por el Sr. Gobernador de la Sala, Corregidor de Madrid, el Vicario y Visitador Eclesiástico de esta Villa, un Regidor que nombre el Ayuntamiento y un individuo del Cabildo de Curas y Beneficiados que nombrará el mismo Cabildo y otro individuo de la Sociedad Económica que también nombrará ésta haciendo de Secretario de ella uno de los del Ayuntamiento (33).*

Hay que tener en cuenta que como gran parte de los fondos destinados a fines benéficos se recaudaban y distribuían en las parroquias, la Junta General de Caridad, a fin de conseguir una ayuda más rápida y eficaz, había establecido en cada una de aquéllas una Congregación Caritativa encargada de prestar atención a las necesidades que hubiere mediante una racional administración de los bienes que poseyera.

Con la creación de las Diputaciones de Barrio por el Auto Acordado de 30 de marzo de 1778, se produce una nueva reestructuración de las obras benéficas, al plantearse no sólo una adecuada atención al poder sino una racionalización discriminada de la misma, buscando una colaboración más amplia. El Auto Acordado dice:

> *Cuidará la Diputación de informarse, si en el distrito del barrio hay algunas cofradías u obras pías aplicables a los pobres y pasará las noticias que adquiera al Secretario de Ayuntamiento, que lo sea de la junta general, establecida para formar las congregaciones de caridad de las parroquias (34).*

Y anteriormente, el mismo documento plantea una selección de ayuda que no deberá darse ni a los holgazanes ni ociosos.

En consecuencia, era la Junta General de Caridad la coordinadora de fondos y a ella acudirían las Diputaciones, según consta reiteradamente en los Libros de Acuerdos.

Rumeu de Armas (1962) hace puntualizaciones importantes acerca de la procedencia de estos fondos:

> *Una Junta General de Caridad coordinaba todas estas actividades. Estas instituciones recibieron importantes subvenciones durante el ministerio de Floridablanca. Para ello se establecieron gravámenes sobre vinos y licores extranjeros, porcelanas y loza de idéntica procedencia, especiería azúcar, cacao (35).*

El movimiento económico que facilita la actividad asistencial en las Diputaciones, descansa en un principio de equidad y organización en la atención a las necesidades y reparto de limosnas, que se contempla en el mismo Auto Acordado:

---

(33) A.V. Secretaría, Tomo IX.
(34) A.V. Secretaría, Tomo IX.
(35) Rumeu de Armas, A. (1962): *El testamento político del Conde Floridablanca.* C.S.I.C. Madrid.

Se debe establecer un arreglo sólido y claro, en que se lleve la mira de caridad y buen gobierno: a saber que no caigan en la mendicidad y sean socorridos en sus necesidades temporales (36).

Desde la misma Diputación de Barrio, también se establecen medidas encaminadas a lograr fondos. El Auto Acordado nombra el petitorio, persona encargada de recaudar fondos dentro del propio barrio turnándose por semanas. Las Actas de las Juntas de las Diputaciones dan cuenta semanalmente de este hecho; el diputado, encargado del petitorio, presenta el informe de lo recogido además de los ingresos que hubiere. Igualmente debe presentar balance de los gastos y necesidades cubiertas. Esta acción posibilita a los diputados un contacto directo con la realidad social del barrio, un conocimiento real de los problemas presentados por los vecinos a la Diputación en demanda de ayuda, para así evitar posibles errores en el reparto de limosnas. Estos diputados, además de la dura responsabilidad de conseguir fondos, realizaban una clara mentalización en los contactos para obtenerlos a fin de que todos comprendieran la necesidad de colaborar con la obra asumida por las Diputaciones.

La Junta General de Caridad realiza funciones de coordinación de fondos de tal forma que llega a ser un organismo que permite al Consejo una clara política de intervención, respetando la permanencia de los organismos y su positiva integración con la Corona.

Dicha Junta hace una «consulta» al Consejo de Castilla con fecha de 2 de mayo de 1778, para restructurar la forma de intervenir en los fondos y bienes de las Parroquias destinados al socorro de los pobres. Como respuesta se emite una normativa al respecto, que desde los estudios del siglo XVIII se analiza dentro de la política del Gobierno de Carlos III con la Iglesia. Y es la *Instrucción que deberá tener presente la Junta General de Caridad, establecida de orden del Consejo, para tratar de la erección de Hermandades de Caridad en las Parroquias de esta Villa, reunión de Congregaciones y aplicación de las Obras Pías que se puedan para socorrer a los pobres vergonzantes por medios de las mismas Hermandades* (37).

Este tacto político de Carlos III de saber estar en la cúspide de la pirámide sin derribar ninguno de los estamentos sociales fue, bajo nuestro punto de vista, la base del éxito de una serie de transformaciones que hicieron posible una nueva fundamentación social a partir de su reinado. Sin embargo, frente a esta trayectoria seguida por la monarquía absoluta de España, un digno profesor emérito de la universidad de Yale, R. R. Palmer (1986), especialista en estudios sobre el tema de la filantropía, analiza la línea regresiva de Turgot en la Francia de 1757 con una falta de visión en el uso de fundaciones y sus bienes, ya que para él, **la utilidad pública es la alta ley, la suprema ley** (38).

Como testimonio de la eficaz inteligencia que hubo en este proceso de reforma social, de respeto a la voluntad de los fundadores, pero al mismo tiempo ciñén-

(36) A.V. Secretaría, Tomo IX.

(37) A.H.N. Consejo, Libro 1490, 9 de mayo de 1778.

(38) Palmer, R. R. (1986): «How five centuries of Educational Philanthropy Disappeared in the French Revolution». *History of Education Quarterly* V. 26. Summer n.° 2.

dose a las respuestas que exigen los nuevos tiempos, creemos que la Introducción dada por el Consejo de Castilla a la Junta General de Caridad es una joya histórica, síntesis del equilibrio de la Corona en su forma de integrar fuerzas y medios. Dice así:

> *Si la mayor utilidad del Estado, y las luces que ha ido suministrando la economía política, encuentra inconvenientes en la fundación, es propio oficio de la jurisdicción sustituir aquella justa inversión que daría el Fundador mejor instruido y que él no pudo prever, dependiendo el arreglo de la progresión de los tiempos, en lo cual no se altera la sustancia de la voluntad, antes se mejora el orden de la distribución* (39).

Es un documento complejo, revolucionario, por exigir replanteamientos en estas instituciones de acuerdo con las necesidades de los tiempos, en los que se manifiesta un nuevo concepto de la caridad. Existe un diálogo reconociendo los medios de la Iglesia y pidiendo su colaboración y ayuda.

Palacio Atard (1976) analiza las relaciones de la Corona con la Iglesia y dice que el deseo del Estado no era de ruptura, sino de *subordinación en un orden racional de poderes* (40).

En esta línea de integración las Actas siguen reflejando el peso de la nobleza en el apoyo económico. En el Acta del 17 de febrero de 1782 de la Junta de la Diputación del Barrio de las Vistillas encontramos:

> *Se entregaron ciento y treinta reales que había recogido en la forma siguiente: 30 reales del Excmo. Sr. Conde de Fernán Núñez, 30 del Señor Marqués de la Florida, 20 del Ilmo. Sr. Obispo de Albarracín, 16 de la Exma. Señora Marquesa Viuda de Villa Franca correspondientes al mes de enero pasado y los 34 reales restantes recogidos en la comprensión del Barrio (...) También hice presente el libramiento de 600 reales vellón que la Junta General concedió para el socorro de los pobres necesitados de este Barrio. (17 de febrero de 1782)* (41).

Aunque no era nuestro planteamiento de trabajo el estudio específico de los documentos reales que consagraron la labor educativa, sí hemos querido sacar a luz aquellos que, sin pretenderlo, traspasaron la línea de sus propios objetivos, marcando el origen de las grandes reformas de Carlos III.

Ninguno de los términos que hemos planteado es ni excluyente ni exhaustivo, antes bien se entretejen para crear nuevas y enriquecidas perspectiva de su tiempo y de las figuras que intervinieron en la trama de una gran época. El tema nos ha implicado en un cruce de caminos en el que ninguno está definido, pero todos fueron punto de referencia para una evolución histórica. Partiendo de un sentido de beneficencia, de justificación personal, asistimos a un cambio de sentido hacia el hombre marginado, transformando la acción asistencial en filantrópica para emprender la recuperación del hombre desde la realización del niño. La filantropía ha abierto el camino a la educación de la infancia marginada. Y es que como ha dicho J. A. Maravall (1987):

---

(39) A.H.N. Consejo, Libro 1490.

(40) Palacio Atard, V. (1978): *La España del siglo XVIII.* U.N.E.D. Madrid.

(41) A.V. L.A. n.° 87.

Siempre que la mentalidad de una época pide una transformación profunda y amplia la importancia social de la educación y la atención dada al establecimiento de una política educativa son temas que se plantean siempre (42).

Como testimonio de esta preocupación, nos basta volver a las Actas para ver que el tema de la educación era una de las constantes debatidas en los gastos que semanalmente menguaba la escasa economía de las Diputaciones. Como ejemplo traemos la del 5 de agosto de 1779 de la Diputación del Barrio de Buenavista del Cuartel de Maravillas:

Asimismo también se han pagado a la Escuela nueve reales de tres meses por las Niñas que están de cuenta de esta Diputación (43).

Creemos que esta cita bien puede quedar como colofón de cómo la preocupación de la Corona, a través de las Diputaciones, administrando una precaria economía para aportar **nueve reales** que permitieran a unas niñas **tener escuela** es verdadera mentalidad filantrópica como base para una política educativa.

(42) Maravall, J. A. (1987): «The idea and function of education in enlightenment thought». *The institutionalization of Literature in Spain.* The Prisma Institute, MN. U.S.A.

(43) A.V. L.A. n.° 86.

La Ilustración y su sombra. Dominación Cultural y Pedagogía Social en la España del Siglo de las Luces

Fernando Álvarez-Uria
Universidad Complutense



«La cucaña» de Francisco de Goya

Los conceptos universales de libertad, tolerancia, razón, humanidad e igualdad, que promovieron los ilustrados más radicales, constituyen hoy algo más que un punto de no retorno, son el marco que ha hecho posible en la modernidad un trabajo intelectual lúcido. No cabe, pues, hablar al realizar un balance del pensamiento ilustrado, de arbitrariedad cultural, sino más bien de voluntad de verdad que ha guiado a los representantes de las Luces y les ha permitido enfrentarse a toda clase de dogmatismos y sectarismos.

Cuando en octubre de 1747 Diderot y D'Alembert recibieron el encargo oficial de dirigir la *Enciclopedia* o *Diccionario razonado de ciencias, artes y oficios*, contaban para ello con el mejor perfil profesional: erudición, ingenio, entusiasmo, amplio poder de convocatoria y, por supuesto, un cierto apoyo económico y empresarial, elementos todos ellos imprescindibles para realizar con éxito el proyecto. Son conocidos, sin embargo, los escollos que esta gran aventura tuvo que superar para verse felizmente acabada. Los censores, los jesuitas, el Papa, y hasta ilustrados envidiosos, hicieron lo posible para hacer abortar uno de los más arriesgados compromisos intelectuales del siglo XVIII. Conviene distinguir, por tanto, entre los valores promovidos por la Ilustración, valores de los que somos en gran medida deudores, y la institucionalización histórica de este movimiento, las conexiones entre ilustración y poder, que ha generado violencia y despotismo. En otros términos, las luces de la Ilustración presentan también en su incardinación sociopolítica puntos ciegos, zonas de sombra, dimensiones de sectarismo que, confundidas en la actualidad con la tradición ilustrada, pueden no sólo falsear el conocimiento del pasado sino también, y sobre todo, servir de cobertura a políticas culturales que perpetúen viejas prácticas reaccionarias amparadas tras el prestigio de unos valores eminentemente progresistas.

Al menos se siguen dos errores de confundir la historia de la Ilustración con las innovaciones ideológicas y culturales que han pervivido hasta el presente. Por una parte, al dotar de una legitimidad exclusiva –y por tanto excluyente– a la nueva filosofía, al afirmar la Ilustración como el insuperable sistema de ideas de nuestro tiempo, se reduce toda reflexión anterior y posterior a las Luces, al ámbito del

oscurantismo, al particularismo y la irrelevancia. La Ilustración aparece así como un movimiento fuera de la historia o como el resultado de genialidades que felizmente se dieron cita en un tiempo histórico en el que se materializó el crisol en el que se ha fraguado la modernidad.

El segundo equívoco consiste en hacer de la cultura ilustrada la única legítima y, por tanto, la única que merece ser estudiada. Fuera de la Ilustración, el resto de las culturas que coexisten con ella, como la cultura cortesana y las formas de cultura popular, no presentarían, en el mejor de los casos, más que un interés anecdótico.

Hoy sabemos que los principales agentes del pensamiento ilustrado fueron un puñado de intelectuales, situados en la clase media-alta de la estratificación social, y en consecuencia, en una posición fronteriza que hizo posible la exploración de territorios nuevos. Aun a costa de arriesgar ciertas cotas de comodidad y de seguridad, los filósofos del Siglo de las Luces trataron de definir su propia identidad de grupo, lo que implica no sólo la autoafirmación de su especificidad frente a otros grupos y clases sociales, sino también la elaboración de un proyecto coherente de sociedad. ¿Aceptar en exclusiva la cultura ilustrada como la única legítima no supone a la vez privar de sentido e incluso negar la existencia de otros estilos de vida y otras culturas?

Durante muchos años, quizá hasta que Américo Castro puso de relieve la coexistencia de formas de vida propias de judíos, moros y cristianos en el territorio peninsular, predominó en los historiadores la creencia en una *idea de España*. José Antonio Maravall, siguiendo la tradición francesa de la historia de las mentalidades, ha postulado la existencia de *una cultura* del barroco en tanto que cultura de *masas* vigente en todos los países europeos (1).

Pero si exceptuamos los trabajos dispersos, y siempre lúcidos, de don Julio Caro Baroja, parece existir un acuerdo implícito entre los historiadores para negar, o al menos olvidar, la existencia en la *España ilustrada* de varias formas de cultura. La exclusión de la vida cultural de los dominados no sólo hace desaparecer a éstos de la historia –y por tanto, las relaciones de dominación–, sino que además otorga legitimidad científica a quienes pretenden monopolizar *la cultura*.

La política cultural de la España de la Contrarreforma se caracterizó, en un clima de guerras de religión e imposición de ortodoxias, por desplegar en el campo social instrumentos de propaganda que pretendían vehicular la *verdadera* representación del mundo. Misiones, predicaciones, autos de fe, caza de brujas, culto a los santos, promoción de sacramentales, ceremonias, liturgias y reliquias, se articulaban en el interior de un proyecto teológico-político de sociedad. Los valores religiosos eran entonces el sustrato de las representaciones hegemónicas para proporcionar cohesión social. En el siglo XVIII, en lo que se ha denominado la España de la Ilus-

(1) Cf. José Antonio Maravall, «La cultura de la crisis barroca», *Historia 16*, n.º Extra, 12, diciembre 1979, pp. 80-90. Para Maravall se trata de «una cultura dirigida, conservadora, masiva y urbana». Por su parte, en un libro recientemente reeditado, Julián Marías, *La España posible en tiempos de Carlos III*, Alianza, Madrid, 1988, se refiere a la «cultura de la ilustración» e incluso a la «cultura del siglo XVIII».

tración, predominó un modelo cultural sometido a la tutela real en el que los valores dominantes importados del exterior se orquestaban en nombre de la utilidad, la riqueza y la felicidad pública. En este contexto se instrumentalizó todo un conjunto de técnicas innovadoras y heredadas del pasado al servicio de un nuevo proyecto cultural.

En cierto modo, la España de la Contrarreforma y la Ilustrada se han visto sintetizadas en imágenes estereotipadas que coinciden con la clásica representación de las dos Españas: de un lado, la religión, la mística, el arte y la guerra y, del otro, la Ilustración, las academias y la ciencia. En ambos casos la cultura dominante es identificada con la verdadera cultura, es decir, con una cultura culta o superior que niega la coherencia de las representaciones de las formas de vida de las clases sociales antagónicas.

Max Weber ha mostrado cómo toda condición social es al mismo tiempo un ámbito de percepción del mundo social y, por tanto, el lugar de formación de una visión del mundo dotada de sentido. Todo grupo social organiza su experiencia de un modo coherente. Ahora bien, en la medida en que en la vida social se produce una continua confrontación de intereses entre los diferentes grupos sociales, las formas dominantes de clasificación no son ajenas a las formas de dominación, sino que se pueden integrar, como han mostrado especialmente antropólogos y sociólogos de la cultura, en los procesos de dominación simbólica.

No existe por tanto una cultura popular autónoma e independiente –y lo mismo ocurre con la cultura dominante–, como erróneamente pretenden postular los defensores de una visión romántica de la cultura del pueblo y algunos etnógrafos de las clases pobres. Pero tampoco existen formas tan acabadas y roturadas de dominación simbólica que excluyan una autonomía relativa de las culturas sometidas. Ante el etnocentrismo de clase, que legitima la dominación simbólica de la cultura dominante y que avala a su vez una visión miserabilista de otras culturas –contempladas con frecuencia desde el elitismo y el paternalismo–, y frente al relativismo cultural a cuya sombra se han desarrollado los populismos de todo signo, es preciso reconstruir el conjunto de prácticas y representaciones simbólicas que están en íntima relación con las condiciones materiales de existencia y los estilos de vida de las clases subalternas (2).

A fuerza de hacer la historia de los poderosos, los historiadores transmiten la creencia de que sólo los poderosos hacen la historia. Por esto vamos a intentar aquí mostrar algunos de los medios que hicieron posible la creencia de que la Ilustración española se impuso casi naturalmente como cultura legítima sin necesidad

(2) Sobre el debate actualmente planteado acerca de la dominación cultural y la cultura popular pueden consultarse los siguientes trabajos: R. Hoggart, *La culture du pauvre*, Minuit, París, 1970; G. Poujol y R. Labourie, Ed., *Les cultures populaires*, Privat, Toulouse, 1979; P. E. Willis, *Profane Culture*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1978; M. Bajtin, *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*, Alianza, Madrid, 1978. Un buen análisis sociológico del problema en C. Grignon y J. C. Passeron, *Sociologie de la culture et sociologie des cultures populaires*, Documents du Gides n.º 4, París, 1982; así como la réplica de P. Bourdieu, «Vous avez dit *populaire?*», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n.º 46, mars, 1983, pp. 98-106.

de utilizar medidas de fuerza (3). Ilustrar la Ilustración, estudiar históricamente el Iluminismo, implica proyectar luz sobre zonas oscuras protegidas por silencios, creencias, lugares comunes y convencionalismos adquiridos. Existe una especie de superstición respecto a la Ilustración que tiende a legitimar la violencia de las políticas culturales sirviéndose de la coartada de la razón ilustrada. La vigencia de la Ilustración tal y como la definió Kant, es decir, como «la salida del hombre de un estado de minoría», se pone justamente de manifiesto en una autonomía de la razón que ha proporcionado instrumentos para desenmascarar el despotismo y el fanatismo cultural allí donde se produce la exclusión y la estigmatización de la diferencia. Y es que no existe contradicción entre el reconocimiento de los valores universales promovidos por la Ilustración y el conocimento de las tiranías que en su nombre se llevaron a cabo, pues la cultura ilustrada vigente es sobre todo una cultura inseparable de la denuncia de las formas de dominación.

EDUCACION POPULAR

«Limpia, fija y da esplendor.» Quizás este conocido lema de la Real Academia Española de la Lengua, que precede en unos meses a su fundación, el 3 de octubre de 1714, podría resumir mejor que ningún otro la política cultural seguida por los ilustrados españoles. En primer lugar, extirpación de los malos hábitos, persecución de la superstición y la ignorancia, abolición de viejos prejuicios enquistados como la peste en las costumbres del pueblo, exclusión, en fin, de los viejos errores heredados del pasado y que han hecho del vulgo un pueblo rudo e *inculto*. A esa operación de higiene y policía sigue otra de jardinería de masas, es decir, una política de reterritorialización y control que pretende concurrir a la vez a la quietud del Reino y al aumento de la felicidad pública. Depurada y distribuida la población, regulado su funcionamiento expedito, asegurado el trabajo de cada uno en beneficio de la riqueza material y moral de toda la colmena, se producirá, como por decurso natural, el incremento de la fortuna y con ello, el triunfo de una nueva era. Las Luces brillarán al fin rutilantes en el nuevo panorama social.

Herederos del humanismo del siglo XVI, fascinados por el clasicismo, inspirados principalmente en los trabajos de los filósofos franceses, los ilustrados españoles coinciden en proponer un proyecto global de cambio social que aúna una nueva política económica y cultural con la valoración de las obras sublimes del pasado. Los portadores de las Luces se consideran a sí mismos los herederos del más puro proceso de civilizacón. De ahí la importancia capital de la tradición clásica y el esfuerzo para revalorizar producciones intelectuales pasadas, como se pone de manifiesto en la reedición de obras de Fray Luis de León, Erasmo, J. L. Vives, Fray Luis de Granada, Cervantes y otros, así como en el gusto por la erudición, las

(3) En este sentido el presente trabajo presenta también un claro sesgo, ya que se trata de un análisis de la dominación. Sería preciso realizar un estudio complementario sobre las formas culturales que caracterizaban a las clases populares en la España del Siglo de las Luces. Para un proyecto de este tipo propone inteligentes reflexiones epistemológicas C. Grignon, «Sociología de la educación y sociología de la cultura popular» en *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, ICE de la UAM, Madrid, 1983, pp. 13-18.

colecciones de documentos y las reconstrucciones históricas. Nos sorprenden hoy sus inquietudes críticas, su ansia por conocer mundos remotos –pasados o distantes–, su activismo incesante que los obligaba a emprender continuos viajes y su espíritu comunicativo que impulsaba un febril intercambio de noticias, cartas, ideas nuevas e invenciones. Pero si hubiese que privilegiar una dimensión que diese sentido a sus utopías económicas, sociales y culturales, habría sin duda que señalar ante todo su voluntad pedagógica, su utopía educativa. Sin educación los pueblos languidecen en la ignorancia y la miseria. Sin educación no es posible la puesta en práctica de un proyecto económico y político que requiere súbditos ilustrados, ciudadanos morales y cultivados. Allí donde la educación está ausente reina la tiranía, que es fruto del oscurantismo. De todo ello se deduce la importancia no sólo de educar a los niños y niñas sino también de construir una política cultural que será prioritariamente una pedagogía social de masas. «Del buen gobierno de las familias, de la buena educación y del acierto de los matrimonios, pende la conservación y felicidad de la república», escribía el autor de *Sinapia*, nuestra más relevante utopía ilustrada. Y señalaba en un apartado dedicado específicamente a este transcendental asunto: «Como de la educación pende el tener buenos ciudadanos y de esto la conservación y bien de la república, ponen en ello particular cuidado, siendo esto en lo que principalmente se esmeran los padres de familia y a lo que principalmente atienden los padres de barrio. Dividen la educación en dos partes, la una que dirige las opiniones de que nacen las buenas costumbres y la otra que enseña habilidades» (4). Educación, por tanto, a la vez moral y profesional para desarrollar la vida económica y pacificar la vida pública. Unicamente la educación popular será capaz de «excitar el amor de la humildad, de la comunidad, de la moderación, del verdadero valor, del trabajo y atención» y sobre todo, como correspondía a una sociedad jerarquizada, de producir «la rendida y pronta obediencia».

Un sitio para cada cosa y cada cosa en su sitio es el lema que mejor describe la mentalidad ilustrada. En virtud de este proyecto es preciso ordenar todos y cada uno de los factores que intervienen en la vida social. Este imperativo se hace extensivo a los habitantes del Reino, a la masa de población útil e inútil, a las acciones, a las palabras y a las cosas. Sin clasificación no hay conocimiento, y sin orden público no hay felicidad pública. La educación vertebra ese orden, puesto que se trata de apelar más a la razón que a la fuerza, a la servidumbre voluntaria más que al acatamiento por temor al castigo.

«Las fuentes de la prosperidad social son muchas –escribía el infatigable Jovellanos en su *Plan general de instrucción pública*–, pero todas nacen de un mismo origen: la instrucción pública.» Cadalso a su vez escribía en sus *Cartas marruecas:* «En Europa la educación de la juventud debe mirarse como objeto de la mayor importancia. El que nace en la ínfima clase de las tres, y que ha de pasar su vida en ella no necesita estudios sino saber el oficio de sus padres en los términos en que se lo ve ejercer. El de la segunda ya necesita otra educación para desempeñar los empleos que ha de ocupar con el tiempo. Los de la primera se ven precisados a esto

(4) M. Avilés, Ed., *Sinapia. Una utopía española en el Siglo de las Luces*, Ed. Nacional, Madrid, 1976, p. 100. La obra ha sido atribuida a Campomanes.

mismo con más fuerte obligación, porque a los veinticinco años o antes, han de gobernar sus estados, que son muy vastos, disponer de inmensas rentas, mandar cuerpos militares, concurrir con los embajadores, frecuentar el palacio, y ser el dechado de los de la segunda clase» (5). Al tiempo, Campomanes escribía: «Propagada de un modo luminoso y constante la instrucción política del Reino, que ahora es más escasa de lo que conviene, será general la fermentación industriosa en todo él, a beneficio del común» (6).

Desde la perspectiva ilustrada tanto la vida pública como la privada cobran sentido en un marco regulado por leyes, las normas morales, la virtud interior. Los sucesivos gobiernos que van desde el gobierno del individuo al del Estado, pasando por el de la familia, responden a un proyecto coherente de sociedad que, al ser producto de la razón, es también el más acorde con la naturaleza y con las leyes que el divino relojero depositó en la mecánica de las cosas.

Sería un error creer que el proyecto ilustrado se opone en España a los valores religiosos. Se trata más bien de un retorno al agustinismo político, aunque invertido, por el que el Estado y la salvación coinciden. En nombre del regalismo todas las piezas de esa compleja maquinaria sociocultural están subordinadas al Soberano. «Tan grande es el poder del Rey –escribía Macanaz– que todas las cosas y todos los derechos tiene sobre sí, y el su poder no lo ha recibido de los hombres sino de Dios». Es cierto que Macanaz fue procesado por el Santo Oficio por llevar demasiado lejos el celo regalista, pero también es cierto que el poder de la Inquisición se vio progresivamente erosionado en el siglo XVIII hasta convertirse en una instancia de control supeditada a la Corona. Por otra parte, la sumisión de las altas jerarquías eclesiásticas era casi total, especialmente tras el Concordato de 1753 por el que Roma concedía a los Monarcas españoles el derecho de presentación de obispos. La expulsión de los jesuitas en 1767 y la rápida reacción del poder político contra el obispo de Cuenca, que se atrevió a discrepar de la oportunidad de tal medida, pusieron de manifiesto los límites de la autonomía episcopal. Eclesiásticos como Feijoo y Sarmiento, obispos y arzobispos como Lorenzana, Climent, Rodríguez de Arellano y otros, se integran con su actividad y refrendan con su autoridad los proyectos de reforma e ilustración. El tardío proceso de Olavide, las detenciones de Jovellanos o los exilios del conde de Aranda indican que no se trata de un proyecto sin fisuras. Pero en todo caso, nunca en la historia de España se había planteado con tanta crudeza la necesidad de implantar una política cultural uniforme, lo que suponía una descalificación coherente de otras formas de ver el mundo y de pensar. Los ilustrados propusieron una política cultural que implicaba la dominación material y simbólica de los grupos sociales que se encontraban en una situación de relativa autonomía respecto al poder central. El brillo de las Luces, el esplendor ilustrado, encuentra sus condiciones de posibilidad en un autoritarismo político y en un dirigismo ideológico; en suma, en una combinatoria de

(5) J. Cadalso, *Cartas marruecas*, Carta VII.

(6) Campomanes escribió también: «Mientras el pueblo no esté instruido, mal puede tomarse partido seguro ni libertarse la nación de los perjuicios que la atrasan y hacen tibutear en el medio que la conviene adoptar en muchos expedientes gubernativos que influyen en el bien general». Campomanes, *Apéndice a la educación popular*, Madrid, 1775, t. I, p. 415.

formas duras y blandas de dominación social y cultural que privaban de significación a otras formas de vivir y de pensar. A partir de este momento la única cultura legítima aparecerá plasmada en los escritos de un puñado de intelectuales que, en nombre de sus valores universales, cooperarán también a que se destierren como incultas y fruto de la ignorancia, representaciones colectivas enraizadas en la tierra y en la transmisión oral. La cultura ilustrada resulta incompatible con la incultura, hija de la vulgar y grosera ignorancia. Colectividad frente a un grupo escogido y selecto. Zafiedad, rudeza y suciedad frente a pulcritud y buenas maneras. Incultura y desorden frente a mentes preclaras de costumbres morigeradas. Localismo y tradición oral frente a universalidad y escritura. En definitiva, la pereza y rudeza populares desentonan al lado de los cultivadores del espíritu entregados de lleno al bienestar de los pueblos.

La desvalorización ilustrada de otras formas de ver el mundo significa asimismo la voluntad de excluir del ámbito de la historia a los grupos y clases sociales que no comparten esas representaciones. El Estado aparece como el aparato único de cohesión social aureolado por la legitimidad racional que le procuran quienes se cobijan a la sombra del poder. La Ilustración, en tanto que objeto de la historia y de la sociedad cultural, debe ser considerada como un movimiento socio-cultural que puso en práctica mecanismos diversos para legitimarse en tanto que único sujeto cultural de la nación. El objeto de este trabajo no es otro sino mostrar cómo en nombre de las Luces se ha hecho posible la destrucción de representaciones y formas de vida de otros grupos sociales y, correlativamente, la inculcación de nuevos valores. La dominación cultural ilustrada pasa justamente por los proyectos y prácticas de educación de masas, es decir, por una pedagogía social con tendencias uniformizadoras.

SUJECION, CORRECCION Y DISCIPLINA

Proyectistas y arbitristas habían escrito durante el siglo XVII proponiendo remedios para combatir la decadencia económica y política de España, pero fueron los ilustrados quienes en nombre de una nueva ciencia, la economía política, establecieron una correspondencia entre población, trabajo y riqueza. El crecimiento de la población suponía el incremento de trabajadores útiles, que a su vez hacían aumentar el volumen del trabajo del que se nutrirían las rentas del Reino. En la *Representación* que el Marqués de la Ensenada presenta al Rey Fernando VI en 1751, avanza las grandes líneas de las futuras reformas y se lamenta de que carezcan enteramente los pueblos de «gobierno y economía», de forma que «mientras no se arreglen y establezcan estas materias no es posible promover en el Reino la población, cultivo y comercio, sin cuyas circunstancias el erario no puede ser pingüe ni haber ejército y marina proporcionado a la extensión de la monarquía». Y, como si hubiese encontrado la piedra filosofal, no duda en exclamar el activo ministro encargado de los departamentos de Hacienda, Guerra, Marina e Indias: «Señor, con pingüe erario tendrán efecto las altas ideas de V. M. para que sean felices sus siervos, y sin él será inútil cuanto se discurra y emprenda porque el fun-

damento de todo es el dinero» (7). La razón económica exige, pues, una racionalización de los recursos, la extirpación de la ociosidad y la promoción del trabajo.

El programa de Ensenada, en el que se critica el papel que venían ejerciendo los letrados y el carácter libresco de la enseñanza universitaria y se propone la formación de cuerpos de élite, pretende potenciar la economía robusteciendo al mismo tiempo al ejército y a la marina. En todo caso, hacían falta trabajadores y soldados, es decir, hombres útiles. Esta urgencia explica la obsesión por las políticas natalistas, los programas de colonización, como el ensayado por Olavide en Andalucía con mano de obra importada de Alemania, la importancia que se concede a la aplicación a los oficios, así como la protección de la vida, en cuyo nombre se ensaya la vacuna antivariólica, se crean colegios de cirugía, hospitales, y son recogidos los niños expósitos. Una pieza clave en esta política de gestión utilitaria de la vida fueron, sin duda ninguna, los hospicios. En 1752 se aprobaron las modélicas *Ordenanzas* del Hospicio de Oviedo redactadas por don Teodoro Gil de Jaz, regente de la Audiencia del Principado de Asturias, que expresan claramente las funciones sociales de la nueva institución, entre las que figuraban el deseo de regularizar las limosnas, clasificar menesterosos, ofrecer trabajos aptos y sobre todo su jetar, corregir y disciplinar la mendicidad ambulante.

La imposición del castellano como lengua nacional, los intentos de crear un sistema uniforme de pesos y medidas, en fin, los proyectos destinados a la creación de un mercado nacional que potenciase el aumento de la producción y el comercio implicaban correlativamente un control de las poblaciones y en particular, de millares de pobres condenados al vagabundeo como consecuencia de la descomposición de viejos usos y costumbres. Como ha señalado Karl Marx en *El Capital* «los padres de la clase obrera moderna empezaron viéndose castigados por algo de lo que ellos mismos eran víctimas, por verse inducidos a vagabundear y mendigar. La legislación los trataba como a delincuentes *voluntarios,* como si dependiese de su buena voluntad el continuar trabajando en las viejas condiciones ya abolidas» (8).

Las leyes de vagos, que jalonan todo el siglo XVIII español, confirman los análisis de Marx. La Real Orden del 30 de abril de 1745 proporciona una definición jurídica del vago, que se irá progresivamente enriqueciendo. Vago es «el que sin oficio ni beneficio, hacienda o renta, vive, sin saberse de que le venga la subsistencia por medios lícitos y honestos; el que teniendo algún patrimonio o emolumento, o siendo hijo de familia, no se le conoce otro empleo que el de casas de juego, compañías mal opinadas, frecuencia de parajes sospechosos y ninguna demostración de emprender destino en su esfera; el que vigoroso, sano y robusto en edad, y aun con lesión que no le impida ejercer algún oficio, anda de puerta en puerta pidiendo limosna; el soldado inválido que teniendo el sueldo de tal, anda pidiendo limosna, porque éste con lo que le está consignado en su destino, puede vivir,

(7) La *Representación* ha sido publicada, acompañada de notas y de una breve introducción por D. Ozanam, «Representación del Marqués de la Ensenada a Fernando VI», *Cuadernos de Investigación Histórica,* n.º 4, 1980, pp. 67-124.

(8) K. Marx, *El Capital,* FCE, México, 1973, t. I, p. 625.

como lo ejecutan los que no se separan de él; el hijo de familia que mal inclinado no sirve en su casa y en el pueblo de otra cosa, que de escandalizar con la poca reverencia u obediencia a sus padres, y con el ejercicio de las malas costumbres, sin propensión o aplicación a la carrera que le ponen; el que anduviere distraído por amancebamiento, juego o embriaguez; el que sostenido de la reputación de su casa, del poder o representación de su persona o la de sus padres o parientes, no venera como se debe a la Justicia y busca las ocasiones de hacer ver que no la teme, disponiendo rondas, músicas, bailes en los tiempos y modos que la costumbre permitida no autoriza, ni son regulares para la honesta recreación; el que trae armas prohibidas en edad en que no pueden aplicársele las penas impuestas por las leyes y pragmáticas a los que las usan; el que teniendo oficio no lo ejerce lo más del año, sin motivo justo para no ejercerlo; el que con pretexto de jornalero, si trabaja un día, lo deja de hacer muchos, y el tiempo que había de ocuparse en las labores del campo o recolección de los frutos lo gasta en ociosidad, sin aplicación a los muchos modos de ayudarse que tiene aún el que por las muchas aguas nieves o poca sazón de las tierras y frutos no puede trabajar en ellas, haciéndolo en su casa en muchas manufacturas de cáñamo, junco, esparto y otros géneros que toda la gente del campo entiende; el que sin visible motivo da mala vida a su mujer con escándalo en el pueblo; los muchachos que, siendo forasteros en los pueblos, andan en ellos prófugos sin destino; los muchachos naturales de los pueblos que no tienen otro ejercicio que el de pedir limosna, ya sea por haber quedado huérfanos, o ya porque el impío descuido de los padres los abandona a este modo de vida en la que, creciendo sin crianza, sujeción ni oficio, por lo regular se pierden, cuando la razón mal ejercitada les enseña el camino de la ociosidad voluntaria; los que no tienen otro ejercicio que el de gaiteros, bolicheros y saltimbancos, porque estos entretenimientos son permitidos solamente en los que vivan de otro oficio o ejercicio; los que andan de pueblo en pueblo con máquinas reales, linternas mágicas, perros y otros animales adiestrados, como las marmotinas, o gatos que las imitan con que aseguran su subsistencia, feriando sus habilidades, y las que los instrumentos llevan al dinero de los que quieren verlas, y al perjuicio de las medicinas que con este pretexto venden haciendo creer que son remedios aprobados para todas las enfermedades. Los que andan de unos pueblos a otros con mesas de turrón, melcochas, cañas dulces y otras golosinas, que no valiendo todas ellas lo que necesita el vendedor para mantenerse ocho días, sirven de inclinar a los muchachos a quitar de sus casas lo que puedan para comprarlas, porque los tales vendedores toman todo cuando les dan a cambio». Posteriormente, una Real Cédula (15 de mayo de 1778) añadirá a esta definición polimorfa «los menestrales y artesanos desaplicados que, aunque tengan oficio no trabajan la mayor parte del año por desidia, vicios u holgazanería». Esta legislación, así como las instituciones destinadas a la identificación y corrección de los vagos, suponen de hecho una criminalización de las clases populares. Se pretendía, como se afirmaba en una Instrucción de Ensenada –25 de julio de 1751–, «establecer la quietud en los pueblos y la seguridad en los caminos».

En nombre del orden público se organizan levas, condenas a galeras, enclaustramientos en hospicios y hospitales, erección de casas de misericordia, despliegue en fin de prácticas disciplinarias. La mencionada Instrucción de Ensenada de 1751 dio lugar a la recogida de 6.882 hombres. La cifra se eleva en 1759 a 9.030 vaga-

bundos. En 1764 la leva es de 8.659 y de 3.082 en 1765. En 1766, como consecuencia del motín de Esquilache, un Bando del 16 de mayo ordena la recogida de vagos y mal entretenidos de la capital. Más de 1.000 vagabundos fueron detenidos y culpados de la violencia insurreccional. Días más tarde, el 27 de mayo, Aranda y Olavide visitaban juntos los terrenos del antiguo palacio de San Fernando convertido, en ese mismo año, en el Real Hospicio de San Fernando dirigido por Olavide. En septiembre albergaba el nuevo modélico hospicio de Madrid a una población que rondaba el millar de internados entre hombres, mujeres y niños que se aplicaban en los talleres y fábricas textiles. A partir de la Real Ordenanza de Aranjuez del 7 de mayo de 1775 se establece el recogimiento anual de estos súbditos inútiles del Reino, que, en términos de otra Real Orden –3 de noviembe de 1770–están «espuestos a ser delincuentes y perjudiciales a la sociedad». Unos años más tarde Tomás Anzano, antiguo colaborador de Olavide en San Fernando y hombre de gran experiencia en el gobierno de los hospicios, señala que estos institutos habían nacido para frenar la vagancia, langosta de las repúblicas ilustradas, por lo que su objetivo no es tanto la asistencia ni la subsistencia «sino que se extiende a la enseñanza y corrección. Son muchas las ocurrencias que producen estas obligaciones en una familia tan vasta como varia. Huérfanos, desamparados, niños, adultos y ancianos, fautos, ebrios, gariteros, vagos, tunantes, mujeres libres, etc. ¡Qué pulso y máquina requiere la coordinación de tan desemejantes inclinaciones, la educación y aplicación de una gente díscola y enemiga de la sujeción y del trabajo! ¡Qué gobierno pide la mixtura de estas clases! Es preciso no tanto caridad, celo, ni aún talento, cuanto experiencia, tino, perspicacia, mecanismo, rara sindéresis, grande prudencia, vigor fuerte, y hasta lo que vulgarmente se llama bellaquería y aun truhanería, para ocurrir a los varios accidentes que ofrece una materia de partes heterogéneas, fraguadas en una malicia prevenida, y pendientes siempre del acaso». «En tales recogimientos, explica también Anzano, se circuncida el corazón y doblando la cerviz blandamente se recibe el yugo suave y carga leve de la ley» (9). Se trata, en suma, de cazar a lazo a sujetos de tan diferentes suertes y calidades, de encerrarlos en el redil y de amansarlos. En el hospicio «se fertiliza y fecunda el campo erial», porque allí «una lluvia suave, lenta y oportuna fertiliza el campo» del que se han arrancado las malas hierbas de la superstición, la osadía y la maldad, tanto de palabra como de obra.

La compleja maquinaria de los hospicios, diseminada por toda la geografía nacional, constituye una industria fundamental en los programas de inculcación de la cultura ilustrada en tanto que única legitima, puesto que está legitimada por la fuerza del Estado, sus leyes y sus armas. No es extraño que niños y jóvenes sean objeto de una atención especial, ya que estos árboles tiernos aún no gozan de hondas raíces ni de malos hábitos, por lo que cabe esperar de ellos un «provecho» ulterior». La corrección ejercitada en los hospicios se opone a un sistema de vida regido por una *libertad* sin freno. Una sujeción continua y graduada producirá al fin en cada sujeto la convicción de la mayor conveniencia de la obediencia.

---

(9) T. Anzano, *Elementos preliminares para poder formar un sistema de gobierno de Hospicio General*, Madrid, 1778, p. 25.

El motín de Esquilache fue la manifestación palpable y violenta de que sujetos «sin respeto a los castigos», «hombres perjudiciales, fugitivos y facinerosos», «gente de mala crianza y máximas ajenas de razón y política cuya inacción empobrece al reino» debían ser combatidos por medios violentos. Pero los hospicios son algo más que instituciones de buena policía; su finalidad es justamente transformar, en la medida de lo posible, a los enemigos del trabajo, a ese «batallón indómito», en «sujetos hábiles, aplicados y de buenas costumbres», los únicos compatibles con unas repúblicas ilustradas (10).

Como medida complementaria a la fijación de pobres y vagabundos en los hospicios, Bernardo Ward, uno de los promotores de estas instituciones, propuso en su *Proyecto económico* el destierro de los gitanos: «Para quitar de delante el mal ejemplo y evitar los perjuicios que causan los gitanos, lo más acertado parece limpiar de una vez el Reino de toda esta casta de hombres y mujeres, grandes y chicos, lo que se puede hacer de un modo muy piadoso y útil a España, señalando el Rey algún paraje en América, lejos de los demás vasallos españoles, donde se podría formar una Colonia de ellos, con esperanza de que diera bastante utilidad. Esto podría ser en las riberas del río Orinoco (...). Igual providencia se podría tomar con los demás vagabundos, facinerosos e incorregibles, no pudiendo hacer carrera con ellos en los Hospicios, y amenazando peligros de causar alborotos o de corromper a los demás con su mal ejemplo. Pero los gitanos viejos y achacosos se quedarán en el Reino, socorriéndolos como a los demás pobres» (11).

En 1778 leyó Jovellanos un discurso ante la Sociedad de Amigos del País de Sevilla *acerca de la situación y división de los hospicios con respecto a su salubridad.* Se lamentaba el intelectual asturiano de la mezcolanza que reinaba en ellos de personas diferentes en «sexo, géneros y edades»: «Niños expósitos, niños huérfanos, niños desamparados y díscolos, pobres adultos, pero estropeados o ancianos, pobres ociosos y robustos, mujeres honradas, pero impedidas, mujeres de vida libre y estragada, todos tienen un derecho a vivir con separación». Lo exige «la salubridad, la buena economía y la buena moral». Propone como alternativa la multiplicación de los hospicios, la construcción de casas separadas para cada clase de pobres. En este sentido distingue tres tipos de instituciones cerradas: casas de caridad, casas de educación y casas propiamente de corrección. Las primeras están destinadas a niños expósitos y a pobres y ancianos estropeados que deban ser mantenidos. Las segundas albergan a niñas huérfanas hasta que se establezcan, casándose o sirviendo en alguna casa decente, y también a niños huérfanos, díscolos y desamparados. Finalmente las casas de corrección están especialmente indicadas para pobres robustos, vagos o delincuentes, y para mujeres de mala vida. Evidentemente, en cada una de estas casas se establecerá una división bien planificada en los dormito-

(10) F. I. de Cortines y Andrade, *Discurso político sobre el establecimiento de los Hospicios en España,* Madrid, 1768, p. 70.

(11) B. Ward, *Proyecto económico en que se proponen varias providencias dirigidas a promover los intereses de España con los medios y fondos necesarios para su planificación,* Madrid, 1782, 3.ª impresión, p. 16. Particularmente brutal fue la Pragmática del 29 de septiembre de 1783 en donde se niega la existencia de los gitanos y se pretende incluso desterrar su nombre. Un importante trabajo documental sobre este pueblo perseguido ha sido realizado por M. H. Sánchez Ortega, *Documentación selecta sobre la situación de los gitanos españoles en el siglo XVIII,* Ed. Nacional, Madrid, 1976.

rios y en los trabajos. La vigilancia será constante, aunque compatible con moderados esparcimientos que harán más dulce y tolerable la reclusión de los internos: «Criados toda su vida en libertad, y acostumbrados a vagar continuamente de un lado a otro, viven siempre reñidos los pobres con el encierro y las paredes, y nada aman tanto como el aire libre y la libertad. Por eso cuando se les priva de ella, es preciso hacerles tolerable su destino, concediéndoles alguna recreación, y quitando por este medio a la preocupación general la ocasión de mirar con desafecto estos asilos de la humanidad, y de reputarlos como prisiones destinadas a encerrar la pobreza y la miseria».

El hecho real es que las prisiones tendieron progresivamente a adoptar el modelo correccional de los hospicios, que generó una importante mutación de la penalidad. Sirva para ejemplificarlo la *Instrucción formada para el gobierno de la Real Cárcel de Cádiz* en 1795, en la que se obligaba al Alcaide a «desviar todo aquel exterior de horror, crueldad y mal trato, que hasta aquí se ha acostumbrado. No debe dudar que la crueldad con que se trata al arrestado, produce un efecto contrario cual es, endurecer su corazón y obstinarse en sus desórdenes». Y más adelante se señala: «Ha de haber en la cárcel el arreglo, régimen y distribución de horas, semejante al que se practica en las casas de piedad y misericordia». Separación, pues, entre jóvenes y adultos, separación entre los sexos, pedagogía física y moral a la que se subordina la actividad del capellán –los actos piadosos y religiosos «insensiblemente ablandan y suavizan el corazón»–, del médico, el cirujano, el enfermero mayor y los carceleros. El trabajo y ocupación de los presos servirá a la vez para evitar la ociosidad, alentar el deseo natural del hombre de adquirir para sí, disipar la melancolía que resulta de la falta de libertad y, en fin, desviar de la imaginación las tristes imágenes de los delitos (12).

Los ilustrados promovieron un archipiélago de instituciones cerradas para combatir la superstición y los vicios, inculcar el amor al trabajo y regular las conductas haciéndolas conformes a una moral impuesta por la fuerza en nombre de una nueva definición de la razón. Los hospicios constituyen, pues, una importante invención que da sentido a un espeso círculo institucional por el que se define en negativo el modelo del verdadero ciudadano. Arsenales, cuarteles, cárceles, casas de caridad, hospitales, en fin, todos esos espacios invadidos por el hedor resinoso del infierno, son a la vez un freno al desenfreno y la más aparente expresión de la dominación física que presta cobertura a la dominación simbólica.

El motín de Esquilache constituye el contrapunto que da sentido a esta multiforme política de control y que desde entonces cobra caracteres más coherentes y nítidos, especialmente en la capital. Una Real Cédula del 6 de octubre de 1768 ordena la división de Madrid en ocho cuarteles, cada uno con su respectivo alcalde de cuartel, que posee jurisdicción criminal. En cada cuartel se establecerán ocho alcaldes de barrio, «vecinos honrados» que gobernarán en sus respectivos distritos territoriales. Son ellos los encargados de matricular a todos los vecinos, «los entrantes y los salientes», de celar la limpieza y policía, «la quietud y el orden públi-

(12) *Introducción formada para el Gobierno de la Real Cárcel de esta ciudad de Cádiz y funciones propias de su Alcaide,* Cádiz, 1795, pp. 4 y 10.

co», «se encargarán de la recolección de pobres para dirigirlos al hospicio», «de los niños abandonados» y tendrán «particular cuidado y vigilancia contra los vagos, ociosos y mal entretenidos». Quince días más tarde otra Instrucción especificaba con más detalle las funciones de estos alcaldes y en particular su vigilancia de calles, casas y vecinos, sus nombres, estados, empleos, número de hijos y sirvientes. «Igualmente harán asiento exacto de las posadas y mesones públicos, y con la mayor prolijidad de las que llaman secretas». «No es de menos importancia que se celen los figones, tabernas, casas de juego y botillerías por lo que los alcaldes de barrio, sobre tenerlas especificadas con toda distinción en su asiento, las visitarán a diferentes horas y repetidamente, instruyéndose del número y calidad de los concurrentes, sin excepción de clases ni privilegiados, observando qué desórdenes se cometan, qué altercados haya y por qué motivos». Unicamente una limitación sirve de freno a tan asidua y obsesiva vigilancia: «no se les deja facultad para ingerirse caseramente en la conducta privada de los vecinos». A imagen y semejanza del pujante estado medio, la privacidad pretende ser convertida para los pobres en un refugio. Las clases populares, acosadas desde los márgenes en donde se producen las más variadas y perseguidas formas de desviación social, se verán obligadas a conformarse a las normas que regulan la vida pública. Unicamente la vida privada, el terreno de lo doméstico, aparece como un espacio de libertad y autonomía. Tal es la lógica de domesticación que se instaura bajo la Monarquía de Carlos III, el más feliz de los reinados, puesto que fue el de «mayor ilustración».

El control en las instituciones cerradas se veía prolongado, por tanto, por un control a campo abierto regido por lo que Michel Foucault denominó *el modelo de la peste*. A los alcaldes de barrio sucedieron en Madrid las Diputaciones de barrio, instituidas por un Auto del Consejo del 30 de marzo de 1778, es decir, tres años después de la Ordenanza de Aranjuez por la que se establecían las levas anuales de vagos y mal entretenidos. La finalidad fundamental de las nuevas instituciones era el socorro de jornaleros pobres «desocupados, enfermos y convalecientes». Entre el 1 de julio de 1778 y el 30 de junio de 1801 recaudaron e invirtieron estas instituciones más de trece millones y medio de reales, que no sólo se destinaron a socorrer a jornaleros y trabajadores no agremiados, sino también a huérfanos, doncellas abandonadas, escuelas de barrio, etc. Una asistencia social centralizada y coordinada por el Estado surge, pues, en el siglo XVIII en tanto que polo complementario a una estrecha política de vigilancia y de control. A ella concurren nobles eruditos, caritativos prelados, médicos, maestros, corregidores y otras autoridades movidas por la batuta de unos gobernadores ilustrados. Tan fructífera fue la experiencia en la capital que una Real Cédula (3 de febrero de 1785) hizo extensivas estas Diputaciones a las provincias dependientes de las Juntas de Caridad, que en 1783 sustituyeron a las cofradías (13).

Cuando el viajero John Howard visitó España por estas fechas se sorprendió de la abundancia de instituciones caritativas y de la ausencia de mendigos en las calles (14). En 1977 había en España 101 casas-hospicio que albergaban a 11.186

(13) Carlos IV, por edictos publicados en Madrid el 28 de noviembre de 1798 y el 6 y 9 de diciembre de 1798, establecía en la Corte los serenos o celadores nocturnos bajo el cuidado de los alcaldes de cuartel.

(14) J. Howard, *Etat des prisons, des hopitaux et des maisons de force*, Paris, t. II. Section XVIII, p. 1.

individuos regidos por 727 empleados. En 1795 un total de 2.166 hospitales con 19.413 camas albergaba a una heterogénea masa de pobres y achacosos asistidos y controlados por 6.136 encargados que atendían a su educación física, cristiana y política.

LA PRODUCCION SOCIAL DE LA OPINION

La construcción de hospicios y hospitales, las importantes modificaciones que se produjeron durante el siglo XVIII en la geografía del control, cobran sentido en el interior de una política más amplia destinada a crear una nueva sociedad modélica que, en virtud de la centralización del poder, debía irradiar desde la capital hasta los últimos confines del reino (15). La policía de pobres no se circunscribía, sin embargo, exclusivamente a medidas legales e institucionales; sino que implicaba también medidas de inculcación simbólica promovidas por los aliados del poder central, cuyo principal objetivo consistía en transformar en profundidad la mentalidad popular. Y del mismo modo que la lotería, introducida por Esquilache en 1763, a la vez que generaba en las clases bajas expectativas de enriquecimiento –y por tanto de desclasamiento y ascenso social–, permitía reinvertir las ganancias en beneficio de hospicios, hospitales, obras pías y obras públicas, también la extensión de las bellas artes, la promoción de la *verdadera cultura*, concurría al tiempo a expurgar las costumbres del vulgo.

La incipiente *opinión pública* jugó un importante papel en el proyecto ilustrado de pedagogía de masas. Tres fueron sus principales canales: la predicación, el teatro y la prensa. Veamos de un modo necesariamente sintético las luchas que se libraban en torno a estos tres medios de información.

1. *La reforma del púlpito*

El poder de la Iglesia durante todo el siglo XVIII fue enorme en España. Canga Argüelles estimaba a finales del siglo en cerca de 360 millones de reales la renta anual del estamento eclesiástico frente a una renta anual de toda la nación que no llegaba a los 565 millones de reales. De una población que rondaba los 10 millones de almas, pertenecían al clero secular 70.170 varones y 62.249 al regular, distribuidos en 40 congregaciones. Un total de 33.630 religiosas de 29 congregaciones estaban repartidas por 1.122 conventos. Los ilustrados, especialmente tras el Concordato de 1753, tomaron partido por el clero secular y en particular intentaron

(15) Floridablanca, en un *Memorial* presentado al Rey (10 de octubre de 1788), escribía: «El ejemplo de la Corte, así para la formación de juntas y diputaciones de caridad, como para la dotación de hospicios o casas de misericordia, su restablecimiento o nueva creación, va cundiendo y propagándose con la protección y auxilios de Vuestra Majestad en las capitales del Reino y otros pueblos». Con anterioridad señala cómo la limpieza de las inmundicias de la capital precedió a la limpieza «en lo político y moral de las inmundicias que causaban en las costumbres y en el buen orden los ociosos y sus familias que formaban un vivero continuo de delincuentes y de personas relajadas de ambos sexos. La enmienda de la Corte en este punto debía ser el ejemplo que imitasen las demás capitales y pueblos del Reino, como efectivamente va sucediendo».

sellar una alianza con los obispos «jansenistas» en detrimento de los regulares. La política regalista pasaba por un control de los eclesiásticos y a la vez, por reincorporarlos a la acción de gobierno. La *Instrucción reservada* de Floridablanca es representativa en este sentido porque formula de un modo explícito lo que desde años antes venía siendo regla práctica. Los títulos de los apartados hablan por sí mismos: «Espíritu que ha de tener el clero en la enseñanza del pueblo». «Que los obispos, por medio de sus pastorales, mandatos y exhortaciones, cuiden de desarraigar las prácticas supersticiosas». «La Inquisición podría cooperar también en ese mismo fin». Una vez más este programa de colonización simbólica es presentado bajo el signo de la protección desinteresada: «La superstición y las devociones falsas fomentan y mantienen la ociosidad, los vicios y los gastos, y perjudican al verdadero culto y al socorro de los pobres». La misión fundamental del clero era promover la verdadera piedad «combatiendo la moral relajada y las opiniones que han dado causa a ella y destruido las buenas costumbres» (16).

El clero contaba para llevar a cabo esta magna obra con el poder de las circulares, las escuelas y seminarios, pero sobre todo con la predicación. Las órdenes de predicadores nacieron en la Edad Media precisamente para combatir las herejías. No es extraño, por tanto, que la predicación alcanzase una importancia fundamental en la España de la Contrarreforma, época en la que coexistieron dos estilos de oratoria sagrada, el denominado estilo vulgar y otro más culti sta y depurado. En la primera mitad del XVIII prevaleció una forma alambicada de predicación que era del agrado del público por su retórica ornamental plagada de tropos, perífrasis e hipérboles. Jiménez Patón en su *Elocuencia española* y Francisco Ameyugo en su *Rethorica sagrada* arremetieron ya en el siglo XVII contra los predicadores que gritaban, imitaban y representaban escenas en el púlpito «porque estas cosas ni aun en un teatro de comediantes se pueden sufrir». En 1733 el erudito valenciano Gregorio Mayans se sintió obligado a escribir *El orador cristiano* para poner freno a la tan florida retórica carente de moderación, de estilo y buen gusto. Como señaló Ferrer del Río en su discurso académico, los predicadores se convertían en ventrílocuos fingiendo entablar diálogos con los espíritus infernales, encendían faroles en las iglesias en penumbra a la búsqueda de almas perdidas o arrastraban cadenas para simbolizar la condición del pecador; en fin, el púlpito era un lugar de representación y, por tanto, un espectáculo (17). En realidad, este estilo de predicación tenía un gran arraigo en las masas, hasta el punto de que en la polémica que se desató con la publicación del *Fray Gerundio* el P. Marquina señalaba que la causa de la degradación de la oratoria sagrada la tenía sobre todo el público, los oyentes, «que eligen a los peores y desprecian a los mejores». Según este fraile, este *idio-*

(16) Conde de Floridablanca, *Instrucción reservada que la Junta de Estado creada formalmente por mi decreto de este día (8 de julio de 1787), deberá observar en todos los puntos y ramos encargados a su conocimiento y examen.* He consultado la transcripción publicada por Andrés Muriel, *Historia de Carlos IV*, t. II, BAE, Madrid, 1959, p. 303 y ss.

(17) A. Ferrer del Río, *La oratoria sagrada en el siglo XVIII*, Madrid, 1853. Véase también, F. Herrero Salgado. *Aportación bibliográfica a la oratoria sagrada española*, Madrid, 1971; y del mismo autor, el artículo sobre la «Predicación» en el *Diccionario de Historia Eclesiástica de España*, CSIC, Madrid, 1973. Conviene recordar que muchos sermones se imprimían. Herrero localizó en su bibliografía 1583 títulos impresos en el siglo XVIII.

tismo «no sólo está radicado en las aldeas y chozas, no sólo en los pueblos rústicos mal limados, sino en las grandes villas, en las ciudades y en las más lucidas cortes». «¿Cuántas personas hay que sólo gustan de los sermones en que sólo suenan palabras huecas que nada significan? ¿Cuántas las que sólo aprueban los que llevan por epígrafe el título de una comedia? ¿Cuántas que llaman *cadencia* al más bárbaro romance de ciego, compuesto de pies de coplas, que es la mayor monstruosidad de la oratoria?» El propio Marquina señala que cuando predica en la Corte uno de estos oradores alambicados «no cabe la gente en la iglesia, los coches en las plazuelas, ni sillas en los atrios y pórticos en los templos». La predicación, por tanto, que fue más combatida era precisamente la más celebrada, la de mayor aceptación social.

La obra del P. Isla, *Historia del famoso predicador Fray Gerundio de Campazas alias Zote* no es simplemente un ataque contra la «corrupción» del púlpito, sino también contra los frailes de las órdenes religiosas que recibían de los pueblos y ciudades los encargos de predicar. En realidad estas órdenes constituían no sólo un objeto del desprecio ilustrado sino también la competencia de los jesuitas en un momento en que éstos, con el fogoso P. Pedro de Calatayud al frente, organizaban sus *misiones* con «asalto general» incluido. En este tiempo ya el P. Bernardo Francisco de Hoyos había recibido, un feliz día de primavera de 1733, una singular revelación del Sagrado Corazón de Jesús: «¡Reinaré en España!»

El éxito del *Fray Gerundio* en los círculos ilustrados, entre «los sabios y discretos, píos y eruditos», fue enorme. La mayoría de los defensores del Padre Isla hacían referencia a Feijoo como antecedente crítico de los malos predicadores. Alguno llegó a afirmar que el benedictino tuvo en su celda el célebre sermón de Santa Ana que había sido predicado por un tal Fray Gregorio en Andújar y con el que comienza Fray Gerundio su carrera estelar de «floridos conceptos, pomposas fantasías y rarísimas sutilezas». Así describe el más conocido predicador imaginario a la madre de la Virgen María y, por tanto, «abuela de la Santísima Trinidad»: «Eres aquella misteriosa red en cuyas opacas mallas quedan presos los incautos pececillos». «Eres aquella piedra del desierto que en los damascenos campos erigió el amante Raquel para dar a su ganado agua: *mulier, da mihi aquam*». «Es Santa Ana aquella preciosa margarita que, fecunda a insultos del horizonte, deja ciego a quien la busca». Don Juan Manuel de Santander y Zorrilla, académico de la lengua y bibliotecario real, reproduce fragmentos de algunos sermones que prueban «el indecente modo de predicar la palabra divina» y transcribe algunos títulos con los que eran anunciados, que denotan un claro «aire de comedias»: «La armonía de la naturaleza enmendada en el misterio de la Encarnación». «Pasquinada contra Cristo, de los cartagineses». «La diosa Marica». «La desesperación afortunada». «El hijo en duda, declarado en la gloria». «El carro de los arameos». «El Hércules de la Iglesia». «Cegar para ver mejor». «Las mejores perlas de la aurora de la gracia». «El mayor teatro del dolor» (18).

(18) Cf. la crítica de las órdenes mendicantes y el debate sobre la reforma del púlpito en la edición realizada por P. F. Monlau de los escritos del P. Isla, en donde se recogen múltiples textos de diversos autores. P. J. F. de Isla, *Obras Escogidas*, BAE, Madrid, 1945.

«Los sermones, escribía el Padre Isla, suelen ser unas bellas corridas de toros, ingeniosamente representadas desde el púlpito, sacando a la plaza todos cuantos toros, novillos, bueyes y vacas pacen en los campos de las letras sagradas y profanas». Acabar con los malos sermones constituía un empeño ilustrado tan urgente y necesario como prohibir las corridas de toros y transformar el arte de hacer comedias. Ninguno de estos espectáculos se puede identificar sin más con la cultura popular, pero no cabe duda de que en ellos el vituperado vulgo era un espectador participante. Educar al pueblo, cultivar sus gustos y formar sus opiniones, implicaba, pues, modificar el espectáculo.

2. *Arte nuevo de hacer comedias*

La reforma del púlpito resulta coherente si se tiene en cuenta el afán que muestran los ilustrados por el didactismo. Lo que se pretendía en realidad era una reforma radical del culto religioso, como pone de relieve Feijoo en su discurso acerca de *la música en los templos*: «Las cantadas que ahora se oyen en las iglesias, son, en cuanto a la forma, las mismas que resuenan en las tablas. Todas se componen de minuetos, recitados, arietas, alegros, y a lo último se pone aquello que llaman *grave*» (...) «Toda la gracia de las cantadas que hoy suena en las iglesias, consiste en equívocos bajos, metáforas triviales, retruécanos pueriles», de tal forma que «fuera mejor cantar coplas de ciego». Se pregunta más adelante si es menester que entren los airecillos de las comedias en la representación de los más tristes misterios para pasar luego a hacer extensiva su crítica a la oratoria sagrada y a la policía que reina en los templos por considerar que su estado es lamentable en la España de la época (19).

Desterrar los gustos del vulgo, del que surgen todo tipo de extravagancias y errores «en materia de policía y costumbres», constituye una verdadera obsesión para los intelectuales orgánicos de la política ilustrada. No es extraño que sus fobias se concentrasen en los autos sacramentales, mitad actos litúrgicos y mitad comedias, hasta conseguir suprimirlos por Real Cédula del 3 de junio de 1765. Don Bernardo Iriarte, a instancia del comisario corrector de dramas para el teatro de la Corte, realizó un informe años más tarde en el que decía que «toda comedia de magia, de frailes y diablos (...), debe sepultarse para siempre en el archivo de los idiotas, aunque clamen éstos y los cómicos. La razón de que hacen dinero con ellas no es razón para el Gobierno ni para la gente racional, que debe impedir se cebe la plebe y los ignorantes en farsas disparatadas». «Después del púlpito que es la cátedra del Espíritu Santo, escribía Nicolás Fernández de Moratín, no hay escuela para enseñarnos más a propósito que el teatro, pero está hoy día desatinadamente corrompido. El es la escuela de la maldad, el espejo de la lascivia, el retrato de la desenvoltura (...), el ejemplar de la inobediencia» (20).

---

(19) Cf. Fray B. J. Feijoo, *Obras escogidas*, BAE, t. LVI, Madrid, 1952, pp. 37, 42 y 44.

(20) Las disposiciones legales sobre el teatro en el siglo XVIII y las diferentes polémicas que se suscitaron sobre su reforma han sido recogidas y estudiadas por E. Cotarelo y Mori, *Iriarte y su época*, Madrid, 1897, y *Bibliografía de las controversias sobre la licitud del teatro en España*, Madrid, 1904.

La crítica de los autos sacramentales no es sino la punta de lanza de un programa de revolución radical del teatro y de los espectáculos públicos para desterrar las costumbres supersticiosas. A la prohibición de los mismos siguió en 1788 un Real Decreto contra las comedias de santos y de magia «por ser contrarias no sólo a las reglas más triviales y menos estrechas del teatro, sino también a la religión, a la razón, a las costumbres y a la decencia». Pero los ilustrados más que reprimir pretendían canalizar sus ideas reestructurando los espectáculos y poniéndolos al servicio de fines moralizadores y didácticos. José Clavijo y Fajardo, uno de los representantes del neoclasicismo y acérrimo enemigo de los autos, propuso no tanto acabar con el teatro cuanto fomentarlo «para corregir las costumbres» (21). Por su parte, años más tarde Luis García del Cañuelo, abogado del Real Consejo y alma de *El Censor,* escribía en uno de sus *Discursos* publicado en el mencionado periódico: «No basta que el teatro instruya, es menester también que pula y que cultive: quiero decir, que dé buenas máximas de educación y conducta, que enseñe a respetar las clases que componen el Estado, que inspire a cada uno el amor a sus deberes, que haga conocer cuánto valen en el uso del mundo el decoro, la cortesanía, la afabilidad, que haga apreciar la generosidad, el candor, la veracidad, la buena fe, el recato, el recogimiento, la aplicación al trabajo, y otras mil virtudes civiles, que por lo común tienen en poco los ignorantes y orgullosos» (22).

El programa ilustrado respecto al teatro formaba parte de su plan de educación popular. Para llevarlo a la práctica era preciso regular la profesión de los cómicos, poner orden en las representaciones, proponer nuevos estilos sometidos a nuevas reglas, en fin, estrenar nuevas comedias. Tampoco la Iglesia fue ajena a esta policía de los espectáculos. El jesuita Francisco Moya y Correa, en su *Triunfo sagrado de la conciencia,* publicado en 1751, afirmaba que la gente de teatro suele ser «la más libertina, la más desocupada y la más licenciosa». Los actores «son unas gentes que andan discurriendo toda su vida de un país para otro en cuadrillas por todo el reino, de pueblo en pueblo, de ciudad en ciudad, sin domicilio fijo». Constituyen, pues, un grupo social próximo al de los vagabundos, lo que explica en parte las numerosas medidas de control aprobadas para someterlos. Una *Instrucción* de 1801 llegó a prohibir «las compañías cómicas llamadas de *legua,* cuya vagancia es comúnmente perjudicial a las buenas costumbres, y su conjunto compuesto de personas corrompidas, llenas de miseria y de vicios en descrédito de la profesión cómica». En nombre de la decencia, la compostura y el decoro, «para la formación de compañías cómicas sólo se admitirán de nuevo jóvenes de alguna educación que sepan a lo menos leer y escribir, que tengan una regular conducta y disposición para la profesión cómica». Con anterioridad, en 1777, se había prohibido a los actores morcillear, es decir, improvisar sobre el texto evocando anécdotas de la localidad en la que se representaba la obra, aludiendo a personajes o acontecimientos recientes. Don Bernardo Iriarte, en el escrito anteriormente cita-

(21) Clavijo escribía en un periódico semanal, *El Pensador,* que él mismo fundó en 1762. El periódico desapareció en 1767. Además de escribir contra los autos, publicó numerosos de sus *Pensamientos* contra vicios y hábitos establecidos, en favor de la educación, la compostura en los templos y los buenos sermones. Sus sátiras de costumbres desencadenaron vivas polémicas.

(22) *El Censor* se comenzó a publicar en 1781. El texto citado, en el que propone su función educativa del teatro, pertenece al *Discurso* XCII.

do, instaba insistentemente para que jamás se tolerasen farsas de personas existentes, y mucho menos de los mismos farsantes.

Por una ironía del destino, los tan denostados cómicos resultan ser los responsables del triunfo de la comedia neoclásica. Precisamente Tomás Iriarte, autor de *El señorito mimado,* primera comedia al nuevo estilo, que se estrenó, con gran éxito, el 9 de septiembre de 1788 en el Coliseo del Príncipe, logró su triunfo gracias a los cambios que introdujeron en la representación conocidos cómicos de la Compañía Martínez. Esta obra, que criticaba a la vez a la juventud ignorante y viciosa, la ausencia de autoridad paterna y la excesiva condescendencia materna con los hijos, fue, como señaló Moratín, «la primera comedia original que se ha visto en los teatros de España, escrita según las reglas más esenciales que han dictado la filosofía y la buena crítica». Para completar su programa pedagógico Iriarte escribió *La señorita mal criada,* que se imprimió el mismo año del ya citado estreno dedicado entonces a combatir la mala educación de los jóvenes varones. Si el descuido de la educación masculina exige correctivos, no menos los impone la educación de las hijas. Doña Pepita es presentada como el espejo de la joven casquivana, resultado de un padre superficial, don Gonzalo, en quien el dramaturgo representa a todo un estrato social de señores despreocupados que manifiestan una sociabilidad malsana: «Todo el año / vivo como un patriarca. / Que haya guerra, que haya paz, / buena cosecha o escasa. / Que uno diga que las cosas / van bien, y otros rematadas; / que se escriban con minúscula, / que se tiren de las barbas; / yo, adelante, a divertirme, / y los demás patarata. / Donde hay gente, allí estoy yo / clavado como una estaca. / Voy lo mismo a una comedia / que a ver una encorazada. / Viene algún predicador / famoso, no se me escapa. / Que hay ópera nueva, a verla; / una boda, a presenciarla; / un gigante, un avechucho, / un monstruo a tanto la entrada, / volatines, nacimientos, / sombras chinas y otras farsas, / el primerito (...). Así vivo, así me huelgo, / y todos a una voz claman: / ¡Si no hay otro don Gonzalo! ¡Qué humor tiene! ¡Es una alhaja!»

Esta ofensiva moralizadora necesariamente tenía que chocar con los sainetes que muchos escritores de la época consideraban llenos de obscenidades y de indecencias. Entre las múltiples críticas no podía faltar el juicio razonado de Jovellanos, a quien la Academia de la Historia encargó un informe, solicitado en 1786 por el Supremo Consejo de Castilla, sobre las tradiciones populares en materia de espectáculos y diversiones. La respuesta del autor de *El Delincuente honrado* concede amplio espacio a la transformación del teatro. «Para mejorar la educación del pueblo, escribe, otra reforma parece necesaria, y es la de aquella parte plebeya de nuestra escena que pertenece al cómico bajo o grosero, en la cual los errores y las licencias han entrado más de tropel. No pocas de nuestras antiguas comedias, casi todos los entremeses y muchos de los modernos sainetes y tonadillas, cuyos interlocutores son los héroes de la *briba*, están escritos sobre este gusto, y son tanto más perniciosos, cuanto llaman y aficionan al teatro la parte más ruda y sencilla del pueblo, deleitándola con las groseras y torpes bufonadas, que forman todo su mérito». Pero el ilustre polígrafo se da cuenta de que la mejora de la «educación del pueblo» no se consigue simplemente con dramas «capaces de deleitar e instruir», sino con una reforma general de los espectáculos que pasa por la prohibición de los «títeres», «las linternas mágicas», los «arlequines y graciosos del baile de

cuerda», porque «¿de qué serviría que en el teatro se oigan sólo ejemplos y documentos de virtud y honestidad, si entre tanto, levantando su púlpito en medio de una plaza predica *don Cristóbal de Polichinela* su lúbrica doctrina a un pueblo entero que con la boca abierta oye sus indecentes groserías? Mas si pareciese duro privar al pueblo de estos entretenimientos, que por baratos y sencillos son peculiarmente suyos, púrguense a lo menos de cuanto pueda dañarle y abatirle. La religión y la política claman a una por esta reforma» (23).

Quizá el exponente práctico de esta voluntad de cambio se encuentre en *La comedia nueva* de Leandro Fernández de Moratín, quien, en prólogo a la edición de 1792, afirma que con esta obra pretende vencer al fin «la resistencia incalculable de la opinión pública»: «¿Qué otro medio se hallaría más conveniente que el de presentar en el teatro, castigados y expuestos al desprecio general, los vicios del teatro mismo? ¿Y qué mayor servicio podrá hacer un escritor que el de explotar la opinión pública, rectificarla con sólidas doctrinas, y facilitar al gobierno por este medio la más pronta ejecución de sus ideas?» Reformar el teatro por el teatro mismo, introduciendo en la escena la nueva preceptiva dramática y los nuevos valores, tal es la genialidad de Moratín con la que culmina medio siglo de polémicas, de disposiciones legales y de intentos de consolidación del nuevo arte de hacer comedias (24).

3. *El espíritu de los mejores diarios*

En 1757 el *Diario noticioso, curioso, erudito y comercial, público y económico* fundado por don Francisco Mariano Nifo –el más inquieto representante de nuestro periodismo del siglo XVIII– obtuvo la preceptiva autorización de impresión otorgada por el Consejo de Castilla. Se publicó por vez primera en febrero del año siguiente. Nacía así el primer diario español. Durante el Siglo de las Luces existieron unos 166 periódicos, de los cuales 71 nacieron en el reinado de Carlos III (1759-1788). Por motivos de censura 70 títulos no pudieron ver la luz, como consta en los expedientes del Consejo. El papel de la prensa en el interior de la política ilustrada es subrayado por Campomanes en el primer Apéndice de su *Discurso sobre la educación popular de los artesanos* (1775): «Las gacetas de comercio, los diarios económicos y otras obras periódicas de esta naturaleza son escritos que han ilustrado a nuestros vecinos. Este mismo efecto producirán en España, luego que se haga moda en los estrados su lectura y cálculo, en lugar de las bagatelas que suelen tratarse en ellos.»

(23) G. M. de Jovellanos, «Memoria para el arreglo de la policía de los espectáculos y diversiones públicas, y sobre su origen en España» en *Obras*, t. XLVI, BAE, Madrid, 1963, pp. 496-497. Jovellanos no identifica, sin embargo, simplemente el teatro con las diversiones públicas, sino que lo considera además como «un espectáculo capaz de instruir o extraviar el espíritu, y de perfeccionar o corromper el corazón de los ciudadanos».

(24) Cf. la obra de Moratín, precedida por una presentación, en la magnífica antología realizada por J. L. Johnson, Ed., *Teatro español del siglo XVIII.* Bruguera, Barcelona, 1972, p. 821 y ss. Un buen estudio sobre las polémicas en torno al teatro y la crítica de los sainetes ha sido realizado por R. Andioc, «El teatro en el siglo XVIII» en J. M. Díez Borque, *Historia de la literatura española (s. XVII y XVIII)*, Guadiana, Madrid, 1975. Andioc señala inteligentemente cómo la defensa de las tres unidades, la imposición de unas reglas estéticas, está íntimamente ligada a la finalidad ética y moral del teatro o, como afirmaba Moratín, «a preparar y dirigir como conviene a la opinión pública».

Francisco Aguilar Piñal, que ha realizado una completa recopilación bibliográfica de diarios, revistas y pronósticos de época, ha señalado en un interesante estudio que en la segunda mitad del siglo XVIII se reunían las condiciones sociales necesarias para la institucionalización de la prensa: «un público ávido de noticias y con medios económicos suficientes para costearla, empresarios decididos e imaginativos, periodistas entusiastas y críticos, avances técnicos, tanto en las imprentas como en la organización y difusión de los impresos. En definitiva, la burguesía ilustrada encuentra los cauces apropiados para ir educando a la opinión pública en sus propios ideales económicos, culturales y políticos» (25).

La difusión de papeles impresos editados periódicamente se vio favorecida por la construcción de nuevas vías de comunicación y por la reorganización del correo. En 1749 se creó la Superintendencia General de Postas, Correos y Estafetas, y en ese mismo año el Marqués de la Ensenada dictó una *Ordenanza* por la que se establecía un plan general de carretas financiadas por fondos públicos. Las postas con carruajes se generalizaron bajo el reinado de Carlos III. En 1755 Campomanes fue nombrado por Ricardo Wall –que un año antes había sido nombrado Secretario de Estado– asesor de Correos, y a él se deben las *Ordenanzas de Correos* de 1762. En ese mismo año publicó precisamente un *Plan en el que se prescriben reglas y medios para mantener todos los pobres y vagabundos del Reino recogiéndolos en hospicios.* Esta obra fue remitida a Wall en 1762 y al Consejo del Reino dos años más tarde. En 1761 había publicado *Itinerario de las carretas de postas de dentro y fuera del Reino.* La aplicación de los vagabundos útiles al trabajo permitió emprender numerosas obras públicas, entre las que figuraban la construcción de calzadas y puentes. Los viajes de los ilustrados, la movilidad de las ideas, la difusión del espíritu de los mejores diarios, no son sino el reverso de la represión de la ociosidad, la recogida de pobres y vagabundos por caminos y posadas, la reterritorialización de los pobres y su condena a trabajos forzados.

Al igual que los sermones preconizados por los ilustrados eran la antítesis de los «malos sermones» y al igual que el teatro en el que respetaban las tres unidades se oponía a un teatro sin reglas y por tanto «demasiado libre», la prensa ilustrada, imitadora de los impresos que circulaban en los países adornados por las Luces, era acérrima enemiga de un tipo de literatura que gozaba de gran aceptación: los pronósticos y almanaques. Estos papeles fueron calificados como «frialdades, dislates y afectadas ridiculeces», pero no faltaron quienes, pese a reconocer su «poquísima utilidad al público», los defendieron como un entretenimiento *necesario* «para ocupar la ociosidad de muchas gentes, cuyo ningún destino acaso les haría pensar en otros entretenimientos perjudiciales». Sin embargo, este ardid no funcionó pues, como es bien sabido, el inquieto, prolífico y polifacético Torres y Villarroel había predicho el mismísimo motín de Esquilache en el *Piscator económico* de 1765, almanaque que se imprimió con el siguiente subtítulo: *Diario y cuartos de luna para el año 1766, y otros muchísimos más. Descríbense los sucesos políticos de la Agricultura y Comercio. Y se manifiesta el estado de las Fábricas y Artes, con la causa de su decadencia. Escrito por Bartolomé Ulloa, mercader de libros, quien lo ofrece a todo labrador, artesano y comer-*

(25) F. Aguilar Piñal, *La prensa española en el siglo XVIII. Diarios, revistas y pronósticos*, CSIC, Madrid, 1978, p. 8.

ciante. Dividido en dos partes: en la primera trata de la agricultura y en la segunda del comercio, fábrica y oficios. Madrid. Andrés Ortega, 1765. Tras el motín, en octubre, Campomanes asegura que el *Piscator* de Torres «trata de los abastos de Madrid en lo pasado, inculcando especies relativas al pan, que corrieron antes de los alborotos pasados y no dejaron de influir en ellos». Evidentemente el ilustre asturiano no creía que se tratase de una verdadera predicción, pero sí admite que «se le puede dar mala interpretación, especialmente el vulgo, que atribuye a todos los pronósticos gratuitamente el don de profecía». La conclusión de todo ello no podía ser, pues, otra que extremar la censura y llegar incluso a prohibir estos pronósticos porque «son el disfraz con que corren y se siembran especies maliciosas, además de mantener la ignorancia en el público». Campomanes ordena, por tanto, que «no se permita la impresión de tales pronósticos como vanos, supersticiosos y perjudiciales a la pública instrucción, y aun nocivos al común, reduciéndose únicamente el calendario y lunaciones». De hecho, una Real Cédula de 21 de junio de 1767 prohibía la difusión oral y escrita de pronósticos, piscatores, romances de ciegos y coplas de ajusticiados. Como ha señalado Aguilar Piñal, con esta medida «se suprime, de Real Orden, el juego de la fantasía y el alivio de la evasión literaria en aras de una cultura mucho más racional, pero impuesta desde arriba con la que se pretende sacar a España de la vulgaridad. Se obliga a los súbditos al trabajo útil y a la sumisión incondicional al poder establecido, pero se ignoran sus derechos a la instrucción y al desarrollo de una mentalidad crítica como una única salida digna del subdesarrollo cultura a que les había conducido durante siglos una política socialmente discriminatoria» (26).

Los periódicos no dejaron de colaborar en esta campaña destinada a descalificar los pronósticos y las hojas volantes. El *Correo de Madrid*, anteriormente titulado *Correo de los ciegos de Madrid* y en el que colaboraron Iriarte, Ramón de la Cruz, Cadalso y otros escritores ilustrados, incluía en su número del 3 de diciembre de 1788 una *Historia de los almanaques* destinada a combatir este género literario. «Se hallan pocos objetos, se escribe, en que la ignorancia y horrorosa superstición hayan dominado más que en éste». T. Anzano, por su parte, en su ya citado plan para los hospicios abogaba, sobre todo para los jóvenes hospicianos, por «la impresión de buenas ideas que pueden adquirir en lo posible entreteniéndolos durante sus ejercicios con la lectura de algunos libros curiosos y útiles de doctrina cristiana y de Historia sagrada y profana, acomodada a su edad y capacidad» porque «así se les engaña de algún modo para que sientan menos la penalidad y desafecto con que miran el trabajo». Y continúa el maquiavélico gestor de instituciones de corrección y reforma: «Conviene prohibirles con todo rigor la lección de romances que inspiran máximas bárbaras, a título de heroísmo, a su parecer» (27).

---

(26) F. Aguilar Piñal, *op. cit.*, pp. 17 y 19.

(27) T. Anzano, *Elementos preliminares, op. cit.*, p. 98. Meléndez Valdés, en sus *Discursos forenses*, ataca con gran dureza los romances. Uno de los pioneros en esta crítica fue nada más y nada menos que Campomanes en su *Discurso sobre la educación popular de los artesanos*: «No deberán leerse en las escuelas romances de ajusticiados; porque producen en los rudos semilla de delinquir, y de hacerse baladrones, pintando como actos gloriosos las muertes, robos y otros delitos, que los guiaron al suplicio. El mismo daño traen los romances de los doce-pares, y otras leyendas vanas o caprichosas, que corren en nuestro idioma, aunque el Consejo no permite su reimpresión».

Los periódicos que para convertirse en empresa debían obtener licencia previa del Consejo –que se otorgaba o no en función del plan presentado por los editores– estaban obligados además antes de la publicación de cada ejemplar a una censura previa. Como han señalado historiadores de la Ilustración española, «estamos ante una prensa fundamentalmente vigilada desde el poder y además, en muchas ocasiones, dirigida» e inspirada por los déspotas ilustrados «para quienes la prensa se concibe como un instrumento más al servicio de la política reformadora del gobierno» (28).

La brevedad de los textos, el formato y el precio de los periódicos facilitaron su gran difusión. Su incidencia en la opinión fue grande y ello no sólo por la importancia de las tiradas sino también porque la vida cotidiana de las ciudades y villas del siglo XVIII estaba marcada por la frecuencia de los encuentros y la densidad de las relaciones sociales. Las noticias y comentarios circulaban con gran rapidez y en los lugares de reunión se producía incluso la lectura en voz alta de la prensa. Los elevados índices de analfabetismo, que algunos historiadores cifran en torno al 80 por 100 de la población en la segunda mitad del siglo, no permiten, pues, inferir una incidencia minoritaria de los periódicos en la opinión pública. Aún más, muy probablemente determinadas noticias e ideas llamativas se grababan con facilidad en la memoria de las gentes, ya que esta facultad entonces se ejercitaba enormemente, especialmente en los medios en los que predominaba una cultura oral. Con razón Floridablanca en 1785 proponía facilitar la publicación de «este género de escritos», que son de gran aceptación «por la circunstancia de adquirirse a poca costa y tomarse por evasión», por lo que los papeles impresos «logran imcomparablemente mayor número de lectores que las obras metódicas» (...) y «por consecuencia contribuyen en gran número a difundir en el público muchas verdades e ideas útiles, y a combatir por medio de la crítica honesta los errores y preocupaciones que estorban el adelantamiento en varios ramos». Las palabras del insigne político surtieron efecto, ya que a los pocos meses de estas declaraciones se sucedieron las publicaciones de *El apologista universal, El observador* y *El corresponsal del censor*. El editor y autor de este último periódico era el asturiano Rubín de Celis, que entendían la difusión de la prensa, a la manera ilustrada, como «estímulo para adquirir y mantener las buenas costumbres y un freno que impide abandonarse al vicio». Fue precisamente esta estrecha concepción de la libertad de expresión la que obligó a los partidarios de la libertad a recurrir a la prensa clandestina (29).

Las asociaciones secretas y sus ideas disolventes, así como la Revolución francesa, obligaron a una radicalización de la prensa sometida a la censura. De ahí la

(28) L. M. Enciso y C. Almuiña Fernándes, «La prensa» en *La Ilustración. Claroscuro de un siglo maldito, Historia 16,* extra VIII, diciembre, 1978, pp. 141-150.

(29) Cf. T. Egido López, *Prensa clandestina española en el siglo XVIII,* Universidad de Valladolid, 1968; F. Aguilar Piñal, *Romancero popular del siglo XVIII,* CSIC, Madrid, 1972. En general, sobre la prensa española del siglo XVIII puede consultarse la ya citada clásica obra de P. J. Guinard, *La presse espagnole de 1737 a 1791, París, 1973. Cf. también el libro documentado de M. D. Sáiz, Historia del periodismo en España,* t. I. Alianza, Madrid, 1983. Sobre los escritos de Rubín de Celis y su influjo en Campomanes, véase el interesante estudio de I. Urzainqui y A. Ruiz de la Peña, *Periodismo e Ilustración en Manuel Rubín de Celis,* Centro de Estudios del siglo XVIII, Oviedo, 1983.

Disertación sobre la libertad de escribir, que Valentín Foronda publicó en el *Espíritu de los mejores diarios que se publican en Europa,* que había visto la luz un año antes de la destrucción de la Bastilla. «Desengañémosnos y convengamos de buena fe, escribía Foronda, que mientras no haya libertad de escribir y de manifestar con franqueza aquellas opiniones extravagantes y primeras ideas que han identificado con nosotros la educación (...) permanecerán siempre los reinos en un embrutecimiento vergonzoso» (30). La libertad debería prevalecer sobre la censura. Sin embargo, dos años después del escrito de Foronda, el Rey Carlos IV, el 24 de febrero de 1791, decretaba la supresión de todos los periódicos del Reino excepto la *Gaceta* y el *Diario de Madrid.* El amor a la libertad permitía por vez primera discriminar entre los partidarios del despotismo y los defensores de la verdadera ilustración.

DISTINCION Y BUEN TONO

El control de la población y la censura de las ideas, es decir, la política de fijación y limpieza era, inseparable, del esplendor ilustrado. En realidad existió una homología estructural entre la política de la lengua y la política socio-cultural que pretendían implantar los seguidores de las Luces. No en vano entre ellos imperó el espíritu enciclopédico en virtud del cual las ciencias eran consideradas un lenguaje bien hecho. Los ilustrados se apropiaron de la lengua y con ella, de las ciencias y de la verdad. Monopolizadores de la palabra, que es producto de la inteligencia, tesoreros de la verdadera cultura, no dudaron en relegar las manifestaciones de la cultura popular al orden de la artesanía, la danza, las fiestas y romerías, lo regional y lo local, espacios todos alejados de las virtudes carismáticas de la palabra. Este grupo de intelectuales, al monopolizar las Luces y el progreso, identificó al pueblo con la ignorancia, el trabajo y la insubordinación. Jovellanos se refiere al carácter «insociable y feroz» de los labradores. Meléndez Valdés alude al «ignorante vulgo» de «imaginaciones débiles». Clavijo, en *El pensador,* se refiere también a un vulgo «numeroso, intratable e incapaz de abrir los ojos a sus verdaderos intereses, que canoniza todo cuanto le presenta la costumbre, y mira como impropio y sedicioso lo que conduce a sacarle del error». Se produce, pues, en el Siglo de las Luces una desvalorización de las tradiciones populares y de los comportamientos colectivos. Las costumbres locales fueron condenadas en nombre de valores universales, las formas de transmisión oral se vieron relegadas por el predominio que adquirió la escritura, lo masivo y colectivo se identificó con lo vulgar en oposición a la excelencia acantonada en la singular individualidad.

Unicamente desde un poder centralizado y centralizador se podía instituir un gobierno uniforme capaz de acometer una arriesgada empresa de dominación cultural. El Estado aparece como el único territorio susceptible de unificar tácticas diversas de imposición cultural y justamente su singularidad ha contribuido paradójicamente a crear la ilusión de la homogeneidad de las clases y de las culturas populares. Ilustración y populismo, cultura de élites y cultura de masas nacen, pues, en el singular momento histórico en el que, en nombre de las Luces, se aspira des-

(30) V. Foronda, «Disertación sobre la libertad de escribir» en *Espíritu de los mejores diarios,* 4 de mayo de 1789, t. V., pp. 1-14.

de el poder a dotar de una legitimidad exclusiva a la denominada cultura ilustrada (31).

A diferencia de la España del barroco, en la que primaba el enfrentamiento entre caballeros de armas y letrados, en la España del neoclasicismo retorna la dialéctica entre trabajo manual y trabajo intelectual. Los ilustrados, situados a la sombra del Soberano, en tanto que sombra a su vez de la divinidad, acondicionaron sus propios espacios de alta cultura. Las universidades (18 en 1786), y en particular las que habían sido objeto de reforma, las Sociedades Económicas de Amigos del País (al menos 63 en 1804), las Reales Academias (de la Lengua, de la Historia, del Derecho, de Medicina, de Jurisprudencia, de Bellas Artes y de Nobles Artes), las tertulias, las academias literarias y del buen gusto, los conciertos, los viajes, las bibliotecas, los gabinetes de historia natural, los jardines botánicos, los observatorios astronómicos, la elegancia en el vestir, en el hablar, en el vivir, los salones, honores, despachos, magisterios y ministerios iban confiriendo a una minoría selecta que monopolizaba estos ámbitos dorados la marca de la distinción. Los ilustrados *eclairés*, incluso los que preconizaban la igualdad para todos los hombres, estaban material y simbólicamente a tal distancia del repudiado vulgo como lo estaba el día de la noche. Por esto, el pueblo rudo, tosco e ignorante, si se le comparaba con la nobleza ilustrada, necesariamente tenía que hacer suya la distancia social instituida, la disparidad que media entre un utensilio de barro y un jarrón de porcelana del Buen Retiro.

El brillo de las Luces no es ajeno históricamente a este entorno de distinción y buen tono que contrasta con la visión negativa de las masas. Frente a los nuevos intelectuales cultos y enciclopédicos las representaciones mentales de los ciudadanos de clases bajas se vieron reducidas a una especie de enciclopedia del pobre: *El Catón*. El estatuto de minoría que entonces recibieron las clases populares ha marcado profundamente nuestra propia imagen de la historia (32). Quizás las explicaciones que hasta ahora se han avanzado del Motín de Esquilache sean en gran medida deudoras de la concepción ilustrada del vulgo. Para unos historiadores el pueblo ha sido manipulado por la nobleza descontenta, la masonería o los jesuitas. Para otros se trata de un levantamiento provocado por la subida de los precios del pan. Es como si las clases populares fuesen incapaces de pensar por sí mismas y de actuar en consecuencia, como si únicamente respondiesen a la manipulación inteligente del exterior o a los dictados intempestivos de su estómago (33).

---

(31) Sería por tanto preciso revisar la oposición, sobre la que argumenta Finkielkraut, entre Ilustración (francesa) y Romanticismo alemán. El concepto de *Volkgeist* –espíritu de un pueblo–, tan central en los trabajos del joven Hegel, no provendría tan sólo de Herder, sino también de ilustrados como Montesquieu y Rousseau. El populismo romántico hundiría sus raíces en la unicidad cultural defendida en nombre de la Ilustración. Sobre el concepto de *Volksgeist* cf. R. Samuel, Ed., *Historia popular y teoría socialista*, Crítica, Barcelona, 1984; J. Hyppolite, *Introduction à la philosophie de l'histoire de Hegel*, París, 1948; así como J. C. Pariente, «Le rationalisme appliqué de Rousseau» en *Hommage a Jean Hyppolite*, PUF, París, 1971, pp. 21-46. Ver también A. Finkielkraut, *La derrota del pensamiento*, Anagrama, Barcelona, 1987.

(32) Sería preciso realizar una historia de la historia que entonces se forjó amparada desde el poder real. Cf. M. T. Nava Rodríguez, «La Real Academia de la Historia como modelo de unión formal entre el Estado y la cultura (1735-1792)», *Cuadernos de Historia Moderna y Contemporánea*, 8, 1987, pp. 127-155.

(33) Un buen estudio de las distintas interpretaciones de los historiadores –de Ferrer del Río a Pierre Vilar–, así como amplia documentación sobre el Motín lo proporciona L. Rodríguez, *Reforma e Ilus-*

Es posible, sin embargo, avanzar una interpretación del Motín menos despótica y más ilustrada o, si se prefiere, considerarlo como una expresión de conciencia ilustrada en el sentido señalado por Kant de «salida del hombre de un estado de minoría». Los acontecimientos que se desencadenaron el domingo de Ramos de 1766 en Madrid –que señalan el comienzo de movilizaciones populares en todo el Reino–, podrían ser contemplados como manifestaciones de rechazo al intervencionismo del poder político, de sus levas, reglamentaciones, corrupciones, medidas extranjerizantes e incluso del nepotismo y las prebendas familiares que parecían caracterizar entre otros al Marqués de Esquilache (34). Motín, pues, de resistencia que prefigura y anuncia la destrucción de la Bastilla en el país vecino, la más odiada fortaleza de corrección y disciplina. Si esta nueva vía de análisis permitiese explicar mejor los hechos y se acordase más estrechamente con los documentos de los archivos, sería preciso no sólo incorporar el Motín de Esquilache a la historia de las ideas, sino también pensar, en relación a él, los proyectos educativos y las reformas ilustradas (35). Desentrañar estos acontecimientos tan controvertidos permitiría proyectar luz sobre una zona sumergida en nuestra historia y muy probablemente iniciar un cambio de rumbo en la historia de la Ilustración española.

---

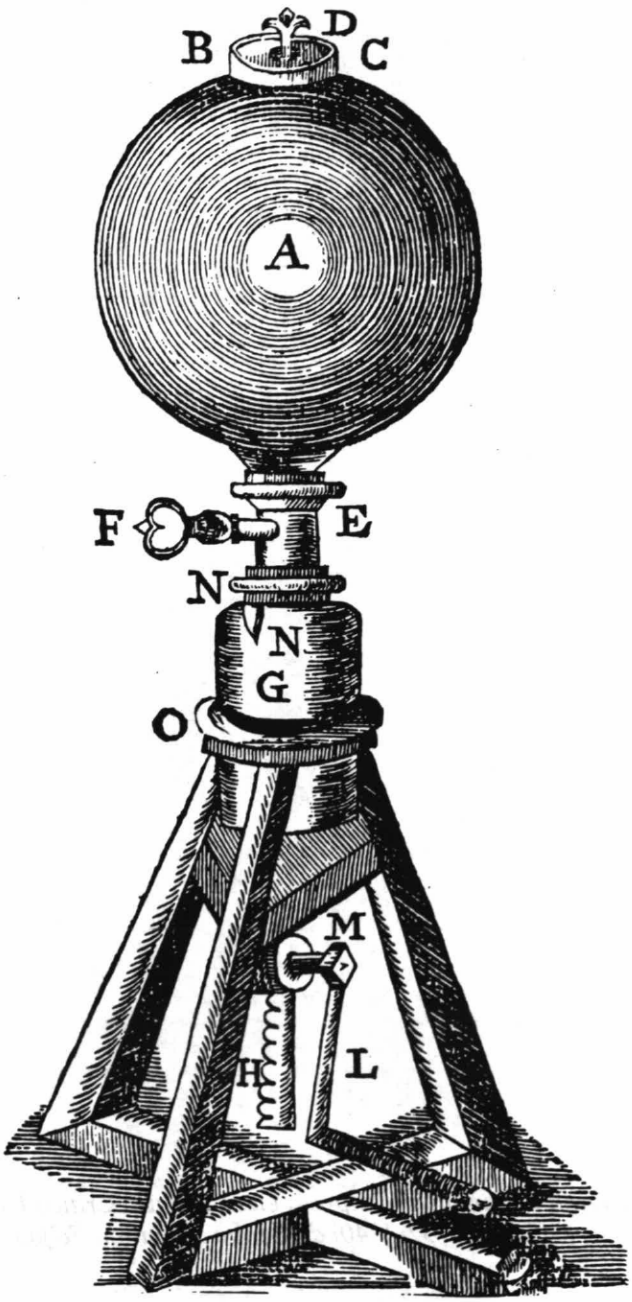
tración en la España del siglo XVIII. Pedro R. de Campomanes, Fundación Universitaria, Madrid, 1975. La autora adopta, sin embargo, para Madrid la tesis de la manipulación y para provincias la tesis de la acción popular espontánea. El historiador Rodríguez Casado, en 1950, y tras reconocer en la política interior de Carlos III medidas de «disciplina colectiva en todos los órdenes de la vida», no duda en comparar la reacción de la población con «el malhumor del niño ligero y descontentadizo cuando sufre en su persona los efectos del jabón y del agua». Conviene no olvidar que la tesis de la incapacidad de las clases populares para movilizarse autónomamente fue ya en el siglo XVIII la versión oficial de los gobernantes.

(34) La interpretación aquí esbozada concede importancia a la medida legal sobre las capas, pues se integra en una política general de policía. Prueba de ello nos la proporciona el *Mercurio Histórico y Político* (abril, 1767), en donde se desmiente el rumor que corrió el 23 de febrero de ese año (es decir, en el primer aniversario del Motín) de que «el Gobierno prohibía a las mujeres el uso de Moños, o Rodetes, y Agujas en el pelo». Se trataba de «falsos rumores y excesos, dirigidos sin duda por gentes malignas y sediciosas a conmover el Pueblo». Este documento muestra, pues, el reconocimiento oficial del temor a que el pueblo se alterase por motivos aparentemente baladíes. Y es que no sólo razones económicas, sino también razones políticas y prácticas corruptas pueden generar la protesta popular. Sobre la corrupción en los abastos, véase el trabajo de C. de Castro, «La política ilustrada y el abastecimiento de Madrid» en G. Anes, L. A. Rojo y P. Tedde, *Historia económica y pensamiento social,* Alianza, Madrid, 1983, pp. 205-236.

(35) El papel de la masonería, las formas lícitas e ilícitas de sociabilidad, la popularidad de que gozaron los sainetes de Ramón de la Cruz o algunos periódicos de Nifo, las relaciones entre sociabilidad e ideología, los hábitos, costumbres y representaciones de las clases populares, sus ilegalismos y tradiciones deben ser estudiados, porque sin duda todos estos materiales proyectarán una nueva imagen del reinado de Carlos III. El estudio de la Revolución francesa, planteado en esta perspectiva, está comenzando a trastocar la sencilla y falsa complementariedad establecida entre Ilustración y democracia. Véase el magnífico trabajo de R. Halevi, «L'idée et l'événement. Sur les origines intellectuelles de la Révolution française», *Le Debat,* 38, 1986, pp. 145-163.

Economía y Educación Técnica en la Ilustración Española

Agustín Escolano
Universidad de Salamanca



«Máquina pneumática» impresa en el Theatro Crítico Universal (Madrid, 1732-1740) de Benito Jerónimo Feijoo

1. INTRODUCCION

Lo económico, lo técnico y lo educativo constituyen tres claves para interpretar nuestro Siglo de las Luces, tanto en sus dimensiones estructurales como en los aspectos relativos a la mentalidad colectiva. Muy a menudo, además, estos tres parámetros se nos ofrecen como variables interdependientes, ya sean en los discursos, en las prácticas o incluso en los mismos lenguajes de los ilustrados españoles.

Lo económico informa sin duda las actitudes, los programas y el léxico de los hombres de la Ilustración. Si el *leitmotiv* dominante en otros períodos pudo ser de naturaleza religiosa, política o social, en la fase final del Antiguo Régimen tiene una clara impronta económica. Tal economicismo se asocia sobre todo a los intentos emprendidos por los gobernantes, los hombres de negocios y toda la *intelligentsia* del siglo para superar el síndrome de la decadencia, bien descrito desde la centuria anterior por la mayor parte de los tratadistas. El atraso no tenía un origen político ni social –y la Ilustración no removió, como se sabe, el orden establecido–, sino económico, y la regeneración del país sólo podía provenir de una acción sostenida de fomento, en la que debían colaborar todas las manos útiles de la sociedad. La nobleza más activa, el clero ilustrado, la incipiente burguesía y el pueblo llano eran convocados para aunar sus caudales, sus talentos y sus esfuerzos en esta magna empresa de reconstrucción nacional, que tiene su momento más álgido justamente durante el reinado de Carlos III, cuya memoria motiva la publicación de este monográfico de la *Revista de Educación*.

La obsesión por lo económico se manifiesta incluso en el mismo lenguaje de los ilustrados. Si se computara el vocabulario de los autores más significativos de la época, a través del análisis de sus textos, el término «fomento», de claras connotaciones económicas, obtendría sin duda una de las máximas frecuencias, y tal vez serviría para articular, como palabra clave, el convoy semántico en que se objetivaría la mentalidad de nuestros ilustrados. Campomanes lo utilizó en el título de sus dos más importantes *Discursos* y lo asoció precisamente a la industria y a la educación populares, es decir, a la técnica y a la instrucción de los artesanos (1). El

(1) Campomanes, Conde de: *Discurso sobre el fomento de la industria popular*, Madrid, Imprenta Sancha, 1774; *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*, Madrid, Imprenta Sancha, 1775.

fue, por lo demás el primero en utilizar en España la expresión «educación técnica» para aludir al tipo de educación particular respectiva a cada arte y al porte correspondiente al oficio que ejercen» (2). Este empleo conjunto e interrelacionado de los términos «fomento», «educación» y «técnica» es una prueba clara del tratamiento interdependiente que dieron los ilustrados a los problemas de la reactivación económica, de la innovación técnica y de la instrucción popular en el ámbito de los conocimientos útiles. Otros gobernantes expresaron igualmente la vinculación de las políticas de fomento con la difusión de los conocimientos prácticos en los ramos de la agricultura, la industria, el comercio y la navegación. Así lo expresa, por ejemplo, Floridablanca en su conocida *Instrucción reservada* dirigida a la Junta de Estado en 1867 (3). En el mismo sentido se pronuncia Jovellanos al postular una mayor aproximación de las «luces» a las «necesidades», lo que se produciría al «colocar la instrucción más cerca del interés» (4). Ello suponía ciertamente una profunda mutación en nuestras tradiciones pedagógicas, ancladas secularmente en la esterilidad literaria y especulativa, de escasa utilidad social a juicio de los ilustrados.

En función de los anteriores planteamientos, que expresaban también la atención prestada por las clases económica e intelectualmente activas hacia la técnica, en un ciclo histórico marcado por los comienzos del industrialismo, va a emerger la idea de una enseñanza profesional de nueva planta, institucionalizada al margen de las viejas tutelas gremiales, para la formación de los operarios que demandaban la navegación, las artes –sobre todo las nuevas– y el comercio. Asimismo, se iniciará, en estrecha relación con la política reformista de los ilustrados respecto de las corporaciones de oficios, una importante revisión de los programas, métodos y comportamientos del aprendizaje gremial, si bien subsistieron las estructuras tradicionales a lo largo de todo el siglo y hasta se vieron reforzadas en ocasiones por determinadas actitudes emanadas del mercantilismo.

En este breve trabajo examinaremos los factores que dieron origen a la escuela técnica moderna en España, así como la materialización objetiva de este hecho en los establecimientos educativos que fueron creados a lo largo de los reinados de Carlos III y Carlos IV (5). Para explicar la génesis de la educación técnica pasaremos revista a tres cuestiones fundamentales: las interrelaciones entre los programas de fomento y los de enseñanza profesional, la influencia que las transformaciones en la estructura económica tuvieron en la demanda de los conocimientos útiles y el decisivo refuerzo que la Ilustración supuso como movimiento propagador de los saberes científicos y técnicos.

2. FOMENTO Y EDUCACION TECNICA

El término «fomento» –clave, como advertimos anteriormente, en el léxico de

(2) Campomanes, Conde de: *Discurso sobre la educación popular...*, ed. cit., pp. 2-3.

(3) Floridablanca, Conde de: *Obras originales del...*, Madrid, Rivadeneyra, 1867, pp. 221-244.

(4) Jovellanos, G. M.: «Informe en el expediente de Ley Agraria», *Obras*, Madrid, Rivadeneyra, 1858, vol. 50, p. 124.

(5) Véase nuestro trabajo: «Economía e Ilustración. El origen de la escuela técnica moderna en España», *Historia de la Educación* (Salamanca, Revista interuniversitaria), 1 (1982), pp.169-191.

nuestros ilustrados– tuvo muy diversas acepciones, aunque en su significación más genérica alude a las actividades encaminadas a la mejora de la realidad existente en sus más variados aspectos. Puede afectar a cuestiones tan diversas como la aritmética demográfica, las obras públicas, la agricultura, el comercio, la navegación, la industria, los gremios, la enseñanza, la política social o el gobierno (6). A los efectos que aquí nos interesan, el énfasis puesto por los hombres del XVIII en los programas de fomento guarda una estrecha relación con las actitudes dirigidas a trascender y superar el generalizado sentimiento de decadencia que venía manifestándose en todos los escritos político-económicos desde los dictámenes de los arbitristas del siglo anterior. Al mismo tiempo, aunque estos programas afectaron a todos los ámbitos, adquirieron una especial significación en relación con el espacio en el que concurrían la instrucción, la técnica y la economía. No debe extrañar, pues, que la nueva educación técnica nazca justamente, como ya se ha advertido, en el núcleo mismo de los planes de fomento y que la investigación histórico-pedagógica haya de bucear en este caso en fuentes de naturaleza económica.

Los programas de fomento venían por tanto a constituirse en la respuesta a la situación de decadencia –o de dependencia, como prefiere calificarla H. Kamen (7)– que venía atravesando el país y que había sido denunciada *ad nauseam* por la literatura de «lamentaciones y remedios». Independientemente de que se puedan constatar ciertos signos de recuperación desde fines del XVII, como indican Domínguez Ortiz y Le Flem (8), el sentimiento de atraso y crisis estaba manifiestamente extendido y los proyectos de fomento querían ser la panacea para los males del país.

Es cierto también que la preocupación por el fomento puede rastrearse en la etapa prerreformista de finales del siglo anterior, y a ello responde por ejemplo la creación en 1679 de la Junta General de Comercio y Moneda, para que «tratase de todo cuanto se juzgare útil para hacer fabricantes e industriosos estos reinos» (9). Esta Junta, establecida a imagen del *Conseil du Commerce* que instituyera Colbert en Francia en 1661, será notablemente potenciada desde principios del XVIII y, bajo la influencia de las teorías mercantilistas, difundidas en España por Ustáriz, principalmente, comenzó a trascender el simple arbitrismo y a impulsar acciones encaminadas a la industrialización, a la importación de técnicos extranjeros, al estímulo de la innovación y en general a la mejora de la productividad (10). A lo largo de esta etapa se logró una cierta recuperación de la actividad económica, pero, como advierte Domínguez Ortiz, no se pudo superar el retraso estructural que nuestro país tenía respecto de otras naciones de Europa. La puesta al día de España exigía, entre otras cosas, un esfuerzo más enérgico y sostenido para modernizar las mentalidades y superar el atraso técnico, esfuerzo que debería haberse hecho notar más en el sector educativo, estableciendo nuevos centros de enseñanza –como

(6) León Tello, P.: *Un siglo de fomento español (1725-1825)*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1980, p. 7.

(7) Kamen, H.: «El siglo XVIII, ¿época de decadencia?», *Historia 16*, 12 (1979), pp. 5-12.

(8) Domínguez Ortiz, A.: *Crisis y decadencia en la España de los Austrias*, Barcelona, Crítica, 1971, pp. 5-6; Le Flem, J. P.: *La frustración de un Imperio (1476-1714)*, Barcelona, Labor, 1982, pp. 123-124.

(9) Larruga y Boneta, E: *Historia de la Real y General Junta de Comercio*, Archivo del Ministerio de Hacienda, manuscritos núms. 39-50, vol. I, pp. 5-24.

(10) Ustariz, G.: *Theórica y práctica de Comercio y de Marina*, Madrid, Imprenta Sanz, 1757, 3ª ed.

después se haría–, en vez de confiar la innovación a la «caza» de especialistas foráneos (11).

En el orden pedagógico, la política mercantilista de los primeros Borbones se limitó a seguir confiando a los gremios de la enseñanza de las artes tradicionales y a la potenciación del modelo fábrica-escuela en el marco de las manufacturas reales. Estas unidades de producción y enseñanza, dirigidas generalmente por técnicos importados, difundieron entre los operarios algunas innovaciones técnicas y estilísticas en los ámbitos de las manufacturas textiles y de determinados objetos de lujo. Bajo el influjo de los sistemas corporativos de formación, estos nuevos centros conservarán aún los principios de la limitación del número de aprendices, la larga duración del proceso instructivo –confundido a menudo con el mismo régimen laboral– y la persistencia de la escritura de aprendizaje, la inspección gremial y los exámenes de maestría (12).

Los últimos años del reinado de Fernando VI parecen indicar un importante cambio de actitud. En esta época, el irlandés B. Ward, consejero después de la Junta de Comercio, llevó a cabo un periplo instructivo por los principales países europeos para conocer *in situ* las realizaciones que se estaban llevando a cabo en materia de fomento. Su conocido *Proyecto económico*, publicado en 1762, aunque conocido anteriormente, recogía las observaciones tomadas en el viaje y formulaba interesantes recomendaciones de orden económico y pedagógico que influirían decisivamente en los programas posteriores. Tal vez las noticias más importantes, en lo que afecta a nuestra temática, eran las relativas a las «academias» o «juntas» que se habían establecido en Bretaña, Toscana, Irlanda y Suecia, entre otras regiones, para el fomento de los intereses de su economía, a través de las cuales se difundían «luces ciertas tocantes a la agricultura, fábricas y demás asuntos». Estas «luces» se comunicaban al público, «indicando al labrador los ingredientes que fertilizan la tierra», ofreciendo «al fabricante noticia de inventos e ingenios útiles» y proponiendo a todos «premios para adelantar los asuntos más atrasados». Asimismo recomendaba Ward establecer en la capital una Junta General de Mejoras que reuniera a «sujetos de primera clase en punto de luces, talento, de ilustración, de celo y de experiencia», que tendría sus correspondientes en los principales puntos del país (13). Hay que recordar a este respecto que las dos primeras corporaciones regionales que aparecen en España en orden al fomento de la economía y la instrucción técnica –la Sociedad Económica Bascongada y la Junta de Comercio de Barcelona– se gestan, como se sabe, en la época de Fernando VI.

No obstante lo anterior, son los primeros años del reinado de Carlos III el momento crítico a partir del cual despegan definitivamente los planes de fomento. La Junta de Barcelona, anticipándose a los programas centrales, crea en 1769 la

---

(11) Domínguez Ortiz, A.: *Sociedad y Estado en el siglo XVIII español*, Barcelona, Ariel, 1976, pp. 102-103.

(12) Véase, por ejemplo, la documentación relativa a la Real Casa-Fábrica de Valencia, Archivo General de Simancas, Secretaría de Hacienda, legajo 789.

(13) Ward, B.: *Proyecto económico en que se promueven varias providencias dirigidas a promover los intereses de España con los medios y fondos necesarios para su planificación*, Madrid, Imprenta, Ibarra, 1787, 3.ª ed., pp. 28-32. La obra de Ward, escrita en 1762, fue reeditada en 1769 y 1787.

Escuela Náutica, abre en 1775 la de Diseño, envía pensionados al extranjero para estudiar las técnicas modernas de la industria textil, contrata maestros de otros países para difundir los conocimientos útiles entre los operarios de la ciudad y premia a los artesanos ingeniosos (14). La Junta de Agricultura y Comercio de Valencia, creada en 1762, divulga el uso del torno de Vaucanson, estimula el cultivo experimental del algodón, introduce el nuevo utillaje para el trabajo del cáñamo y la seda y concede premios a los artesanos y campesinos que presentan sus invenciones útiles (15).

Por otro lado, la R. C. de 13 de junio de 1770 atribuyó a la Junta General de Comercio todos los temas relativos al fomento, tanto los de policía como los propiamente técnicos: las providencias de la industria y del comercio, la aprobación de las ordenanzas relacionadas con la perfección de las artes y las manufacturas, los proyectos de adelantamiento del comercio, etc. Los asuntos gremiales no afectados por la «parte técnica o facultativa de las artes» quedaban bajo la competencia del Consejo de Castilla (16).

Campomanes, buen conocedor de las iniciativas vascas, catalanas y valencianas, así como de las ideas de Ward, cuyo *Proyecto económico* ordena de nuevo publicar, va a ser el gran impulsor desde la Junta y el Consejo del programa ya iniciado. Sus *Discursos* y la circular de 1774 constituyen el marco de referencia fundamental de las acciones de fomento que se emprendieron bajo el reinado de Carlos III. El plan de Campomanes se articulaba principalmente en torno a la extensión y promoción de las sociedades económicas de amigos del país, cada una de las cuales se concebía como una «escuela permanente de ciencia económica». Ellas se encargarían de «discurrir con acierto y cálculo» acerca del estado económico de cada provincia en todos su «ramos», de efectuar censos de población, de conocer el número de vagos y mendigos y procurar su ocupación útil, de fomentar la agricultura, la industria, el comercio y la navegación... Todo ello se llevaría a cabo incorporando «reflexiones científicas», traduciendo obras extranjeras y acomodándolas a las necesidades del país, «haciendo experimentos y cálculos políticos», publicando memorias sobre conocimientos prácticos y estableciendo enseñanzas de matemáticas, mecánica, diseño, tintes y otras materias ordenadas al perfeccionamiento de las artes. También intervendrían las sociedades en la reforma de la enseñanza gremial y en el estímulo de la «inventiva», en la adopción de pensiones para que los discípulos sobresalientes estudiaran en otros países, en la redacción de un «diccionario de artes y oficios», en la capacitación de las mujeres en las artes acomodadas a su sexo y en la difusión de cualquier conocimiento nuevo (17).

---

(14) Archivo General de Simancas, Junta de Comercio y Moneda, Legajo 267, doc. de 7 de octubre de 1769. Estatutos de la Escuela gratuita de Diseño, 1776, Archivo de la Junta de Comercio de Barcelona, legajo 108. Ruiz y Pablo, A.: *Historia de la Real Junta Particular de Comercio de Barcelona*, Barcelona, Cámara de Comercio, 1919, pp. 206-207.

(15) *La Real Junta Particular de Agricultura y Comercio, establecida en la Ciudad de Valencia, convida a los amantes de la pública utilidad para que concurran con sus instrucciones y experimentos al mayor fomento y perfección de la Agricultura*, Valencia, Imprenta Monfort, 1765.

(16) Archivo Histórico Nacional, Consejos, Libro 1485, R. C. de 13 de junio de 1770.

(17) Campomanes, Conde de: *Discurso sobre el fomento de la industria popular*, ed. cit., pp. 141-175. También: *Discurso sobre la educación popular...*, ed. cit., p. 247 y ss. y pp. 367-370.

Este ambicioso plan sería completado con la erección de los consulados de comercio en las ciudades habilitadas para traficar directamente con las colonias por el reglamento de libre comercio de 1778, hecho sobre el que volveremos más adelante. En su artículo 53, el citado reglamento disponía que los consulados, «auxiliados de las sociedades económicas en sus respectivas provincias, se dediquen a fomentar la agricultura y fábricas de ellas y también a extender por cuantos medios sean posibles la navegación» (18). Como veremos después, cada una de estas corporaciones se dedicaría al fomento de sus específicos intereses económicos, relacionados siempre con su composición social y profesional y con su misma ubicación geográfica. A las nuevas corporaciones –todas ellas de ubicación periférica y filiación burguesa (a las Juntas de Barcelona y Valencia, se suman ahora los Consulados de Sevilla, Málaga, Alicante, Santander, La Coruña, La Laguna y Mallorca, además de los reconvertidos de Burgos y Bilbao)– se les asignaban, junto a ciertas funciones fiscales, las relativas al fomento de la navegación, el comercio, la industria y la agricultura, el cuidado y protección de los artesanos, la perfección de las artes y la reforma de la enseñanza gremial, la creación y sostenimiento de escuelas de pilotaje, comercio, agricultura y dibujo, etc. En definitiva, como señala Larruga, su cronista e historiador, los consulados se concebían como «poderosos cuerpos de comunidades», constituidos por «personas instruidas y activas» que debían proporcionar «brazos para la cultura, talentos para la inventiva, manos para las fábricas y caudales» (19). Los fondos para estos programas se obtendrían del cobro de los derechos de *periatge* (Barcelona) y avería que los puertos percibían en las operaciones de tráfico.

De lo expuesto hasta aquí se concluye que el ciclo carlostercerista constituye una coyuntura crítica en la articulación de los programas de fomento en sus dos parámetros más decisivos, el económico y el educativo, en cuya intersección se genera la idea de una enseñanza técnica de nueva planta impartida en centros *ad hoc* y desvinculada por consiguiente del lugar de trabajo. También es evidente que los modos de aprendizaje tradicional, aunque reformados, siguieron teniendo vigencia en la sociedad del Antiguo Régimen, y hasta fueron potenciados por diversas políticas de fomento. Esta misma línea volvería a resurgir en la época de Godoy, después de la recesión sufrida en la difusión de las Luces dentro de nuestro país como consecuencia del impacto que tuvieron los acontecimientos revolucionarios de nuestro país vecino.

3. TRANSFORMACIONES ECONOMICAS Y ENSEÑANZA TECNICA

El origen de la escuela técnica moderna, así como de las reformas introducidas en la enseñanza profesional tradicional, se relaciona también con las transformaciones que se operan en la estructura y dinámica económica del país a lo largo de la segunda mitad del siglo. Sin la consideración de estos cambios, no podría explicarse suficientemente la gran eclosión de instituciones ordenadas a la instrucción

(18) *Reglamento y aranceles reales para el comercio libre de España a Indias de 12 de octubre de 1778,* Madrid, Imprenta Marín, 1778.

(19) Larruga, E.: *Ms. cit.,* vol. III, pp. 508-513.

técnica de los operarios de la agricultura, la industria, el comercio y la navegación que tiene lugar a partir sobre todo del reinado de Carlos III.

Bajo el estímulo de los cambios experimentados en la vida económica del país, los grupos sociales favorecidos por el negocio agrario, manufacturero y mercantil, se vieron motivados para percibir la utilidad de las Luces relacionadas con el fomento de sus intereses. La nobleza y el clero, por ejemplo, junto con otros grupos ilustrados, se mostraron sensibles para impulsar, a través de las sociedades económicas, aquellas innovaciones técnicas que venían a incrementar la rentabilidad de la agricultura. Los industriales, comerciantes y propietarios de embarcaciones, que se agruparon en torno a las juntas y consulados de comercio, propiciarían igualmente el fomento y difusión de los conocimientos asociados a sus intereses específicos.

Tanto los mentores de la política como los grupos de presión cuestionaron la rigidez económica y técnica del mercantilismo, que dominó la primera mitad de la centuria. El intervencionismo estatal había sumido al país en una situación de economía dominada, atraso industrial y dependencia técnica. Los monopolios gremiales, con su estrategia de *numerus clausus,* reforzaban más aún esta decadencia, al neutralizar la competitividad y el estímulo en el perfeccionamiento de las artes. La salida de este estancamiento sólo se produciría removiendo los obstáculos que impedían la expansión, lo que implicaba abrir el debate en torno a los dos nudos gordianos del siglo: la libertad de comercio y la libertad de trabajo. Alrededor de estos dos temas se va a suscitar también la cuestión de la libertad de enseñanza técnica en los ámbitos profesionales de nueva planta y la reforma del corporativismo gremial.

La libertad comercial, formalizada en el reglamento de libre comercio de 1778, que comportó la apertura al tráfico directo con las colonias de los principales puertos, impulsaría no sólo los intercambios y la industria, sino también las innovaciones precisas en los métodos de trabajo y enseñanza de las artes para hacer más competitivas nuestras producciones. Este giro político significó además, como ya mostró Vicens Vives, el reconocimiento de la transferencia del centro de gravedad económico del interior a la periferia (20). Es la época en la que se constituyen los consulados, corporaciones que aglutinarán a la incipiente burguesía periférica y que promoverán iniciativas pedagógicas en los campos de la técnica industrial, la náutica y el comercio.

Las sociedades económicas, aunque centraran su labor de fomento en el sector agrario, también atendieron, en el marco de los medios más rurales y campesinos, a las enseñanzas relacionadas con la industria popular. El casi centenar de corporaciones de este tipo que existían en el país a fines del XVIII promovió escuelas de agricultura, diseño, química aplicada, hilazas, mecánica, economía, etc.

El origen de las escuelas de agricultura –la primera de las cuales fue creada por la Sociedad Aragonesa en Zaragoza (1784)– guarda relación con el interés de los propietarios por fomentar las rentas del campo. Aunque es verdad que en Es-

(20) Vicens Vives, J.: *Historia económica de España,* Barcelona, Vicens Vives, 1967, p. 177.

paña no se produjo una revolución agraria comparable a la que por entonces se estaba operando en otros países de Europa, no hay duda de que el interés de los agricultores, el influjo de las lecturas fisiocráticas y las noticias sobre ciertas innovaciones animaron a las sociedades al fomento de este sector de la economía. Además de las enseñanzas regladas, nuestros ilustrados, conscientes como Jovellanos de que la gran masa de campesinos era iletrada, o en cualquier caso, escasamente instruida, editaron las conocidas «cartillas rústicas» –«redactadas en un estilo llano y acomodado a la comprensión de un labriego»– para la difusión de los conocimientos prácticos entre los trabajadores de la tierra (21).

La liberación comercial y la floración de consulados imprimeron un extraordinario impulso a los estudios náuticos. El incremento del tráfico suscitó la necesidad de aumentar la plantilla de nuestra marinería. Por otra parte, la necesidad de una mayor seguridad en los viajes exigió una mayor modernización de la enseñanza de las artes náuticas. Ello explica la proliferación de las escuelas de pilotaje y las reformas introducidas en los programas y métodos de formación de la marinería. Las reales cédulas de erección de los consulados y el reglamento de 1778 ordenaban la creación de escuelas de náutica. Las Ordenanzas del Colegio de San Telmo de Sevilla, de 1786, insistían acerca de la creciente demanda de «gente instruida en náutica», así como en la necesidad de que «se mejoren y multipliquen las escuelas para su enseñanza» (22).

En el sector industrial, la influencia de la liberación comercial en el fomento y expansión de la educación técnica fue, si cabe, aún más explícita y fuerte. Para que la incipiente burguesía pudiera competir en la concurrencia comercial era preciso, además de instrumentar una firme política de apoyo a la industrialización, perfeccionar las artes, formar nuevos operarios y divulgar las innovaciones técnicas que permitieran la producción de más, mejores y más atractivas manufacturas. Ello comportaba necesariamente trasvasar los conocimientos científicos a las tareas mecánicas, introducir el moderno utillaje en las fábricas, renovar las producciones de acuerdo con las modas estilísticas imperantes en el mercado y establecer enseñanzas profesionales *ad hoc* para las nuevas cualificaciones. Tales planteamientos implicaban, de una parte, la reforma de la organización gremial, anclada en modelos corporativos, técnicos y docentes típicamente preindustriales, inservibles para acomodarse a las transformaciones económicas que se estaban operando en el mercado.

Además, la industria libre, nacida al margen de los gremios, demandaba instituciones pedagógicas también nuevas, sobre todo en el ámbito de las manufacturas textiles, sector en el que, como es sabido, se inició la industrialización.

A impulso de las anteriores motivaciones se van a originar las enseñanzas técnico-industriales de nueva planta –escuelas de dibujo o diseño, de química aplicada a las artes, de mecánica y maquinaria, etc.–, así como una extensa gama de iniciativas pedagógicas, muchas de ellas extraacadémicas, con las que los consulados y juntas de comercio trataron de implementar sus programas de fomento.

---

(21) Jovellanos, G. M.: *op. cit.*, pp. 410-411.

(22) *Ordenanzas para el Real Colegio de San Telmo de Sevilla*, Madrid, Imprenta Ibarra, 1786, preámbulo.

La expansión comercial subsiguiente a la liberalización del tráfico con Indias suscitó también la necesidad de instruir a los miembros de la profesión mercantil y a sus agentes y dependientes, tanto en las técnicas propiamente comerciales como en la ciencia de la economía. A este respecto, Campomanes ya había recomendado crear «escuelas de comercio» en las que se formarían «hombres especulativos y enterados» en la profesión, con los cuales lograría la nación «aquella especie de comerciantes instruidos de por mayor que en todos los países industriosos se miran como las antorchas de la economía política» (23). En los reglamentos consulares también se ordenaba la erección y sostenimiento con cargo a los fondos corporativos de escuelas de comercio. Estos establecimientos docentes impartirían enseñanzas de cálculo mercantil, derecho, economía, geografía, lenguas extranjeras, etc., esto es, las disciplinas y conocimientos que configurarían el *curriculum* del nuevo burgués, de orientación bien distinta a las tradiciones pedagógicas humanísticas y literarias.

En definitiva, pues, las corporaciones de nueva factura que agruparon a la incipiente burguesía del país impulsaron, bajo la presión de los cambios operados en la coyuntura económica y el estímulo de los programas generales de fomento, así como el influjo de las ideas de la Ilustración, la creación de establecimientos educativos de marcado carácter utilitario para el apoyo de los intereses asociados al desarrollo de la navegación, la industria y el comercio. En el cuadro adjunto se recogen los datos básicos relativos a estas nuevas instituciones de enseñanza técnica promovidas por las juntas y los consulados de comercio (24).

Todos estos centros docentes tuvieron un origen extrauniversitario y extragremial. Los gremios, aunque fueron sometidos a ciertas reformas y flexibilizaron en parte sus actitudes, no podían servir a las nuevas expectativas. Por ello siguieron habilitando para el ejercicio de las profesiones tradicionales artesanas. En cambio, la nueva industria y las enseñanzas ordenadas a su fomento tuvieron que nacer libres. Desde otra perspectiva, los estudios técnicos de nueva planta se gestaron lejos de la influencia de la enseñanza secundaria y superior de la época. Estas mostraron numerosas y fuertes reservas a la inserción de las ciencias y métodos experimentales en sus *curricula*. No parecía, pues, razonable esperar de ellas una contribución favorable a la difusión de las ciencias útiles. Así lo vio, por ejemplo, Jovellanos, con su peculiar sensibilidad de hombre de su tiempo, al evitar en su Instituto de Gijón, destinado a la formación de técnicos en las artes náuticas y en la mineralogía, «el triple contagio del vetusto ordenamiento, los métodos especulativos y la organización semieclesiástica» de las instituciones clásicas (25). Tampoco la enseñanza secundaria al uso, dominada igualmente por las tendencias literarias y formalistas, constituía una vía idónea para la difusión de los nuevos conocimientos.

---

(23) Campomanes, Conde de: *Apéndice a la educación popular de los artesanos*, Madrid, Imprenta Ibarra, 1775-1777, vol. IV, pp. 10-12.

(24) Este cuadro procede de nuestro trabajo citado en la nota 5.

(25) Galino, A.: «Introducción a Jovellanos», *Textos pedagógicos hispanoamericanos*, Madrid, ITER, 1968, pp. 821-822.

Junta o Consulado	Náutica	Diseño textil	Comercio	Taquigrafía	Química aplicada	Agricultura y Botánica	Mecánica	Nobles Artes	Taller escuela	Dibujo	Arquitectura	Matemáticas	Idiomas	Economía. política
J. C. Barcelona ...	1769	1775	1787	1805	1805	1807	1808	1775	1769	–	1797*	–	–	–
–	–	–	–	–	–	–	–	–	1775	–	–	–	–	–
–	–	–	–	–	–	–	–	–	1784	–	–	–	–	–
J. C. Valencia	–	1784	–	–	–	–	–	–	1764	–	–	–	–	–
C. Bilbao	1740	–	1804*	–	–	–	–	–	–	1776	–	–	1804*	–
C. Burgos	–	–	–	–	1801*	–	–	–	1797	1776	–	1808	–	–
C. Sevilla	1786	–	1786	–	–	–	–	–	–	–	–	1786	1786	1786
C. Málaga	1786	–	1786	–	1803*	–	–	–	1788	1786	–	–	1786	–
–	–	–	–	–	–	–	–	–	1790	–	–	–	–	–
–	–	–	–	–	–	–	–	–	1790	–	–	–	–	–
–	–	–	–	–	–	–	–	–	1802	–	–	–	–	–
C. Alicante	1799	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
C. Santander	1790	–	1790	–	–	–	–	–	–	1803	1803	–	–	1790
C. La Coruña	1790	–	–	–	–	–	–	1805*	?	1785	–	–	–	–
C. Mallorca	1802	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
C. Cádiz	–	–	1804*	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1804*	–
J. Gral. Comercio	–	–	–	–	–	–	–	–	1756	–	–	–	–	–
–	–	–	–	–	–	–	–	–	1774	–	–	–	–	–
–	–	–	–	–	–	–	–	–	1778	–	–	–	–	–
–	–	–	–	–	–	–	–	–	1771	–	–	–	–	–

Nota. Las fechas constatadas con asterisco aluden a proyectos de enseñanza cuya institucionalización no ha podido ser confirmada. El dato con ? no ha sido identificado cronológicamente.

Es curioso constatar, en relación con lo anterior, que la erección de centros de nueva factura se llevó a cabo precisamente sustituyendo unos establecimientos por otros o llenando los vacíos existentes. Así, la Junta de Comercio de Barcelona pudo suplir la ausencia de universidad desde Felipe V y el vacío dejado tras la expulsión de los jesuitas con toda una red de centros docentes adecuada a las características económicas del núcleo industrial más importante de la España del XVIII. Parecido significado hay que atribuir a la creación del Seminario de Vergara por parte de la Sociedad Bascongada, centro ubicado en el antiguo colegio de jesuitas que impartiría enseñanzas de física experimental, química, matemáticas, metalurgia, agricultura, comercio, economía, lenguas vivas y otras materias modernas. En Madrid, los Reales Estudios de San Isidro, erigidos en 1770 para suplir el Colegio Imperial de los jesuitas, también incluyeron las nuevas enseñanzas de matemáticas y física. El Colegio de la Compañía de Málaga se cedió al Consulado para establecer en él el Colegio de San Telmo. Por último, el Real Instituto Asturiano de Náutica y Mineralogía, creado por Jovellanos en Gijón en 1794, venía a satisfacer el vacío científico-técnico existente en el principal puerto del Principado (26).

El otro nudo gordiano del siglo en torno al cual se debate el problema de la educación técnica es el relativo a la libertad de trabajo, cuestión ante la que los ilustrados adoptaron actitudes contradictorias que condujeron al mantenimiento de las viejas corporaciones de artesanos y a la defensa de derterminadas posiciones liberalizadoras, más en los discursos que en las prácticas políticas, y más radicales en unos casos que en otros.

Los hombres del XVIII asisten a la crisis de los gremios y desde su actitud reformadora tratan de flexibilizar y modernizar algunos rasgos de los «estancos» profesionales. Es cierto también que en parte, los gremios seguían siendo funcionales para el mantenimiento de la policía social que los ilustrados propiciaron dentro de su estrategia de normalización colectiva. También es verdad que el honor menestral, tan arraigado entre los artesanos, coincidía con la valoración del trabajo que los gobernantes exaltaron. Pero era asimismo incuestionable que el sistema corporativo resultaba contrario al principio moderno de libertad de trabajo y enseñanza profesional, así como una rémora que obstaculizaba el progreso técnico y el aumento del número de operarios. La dilatada duración del aprendizaje, los criterios de *numerus clausus*, la rigidez de las ordenanzas técnicas, las dificultades para la admisión de extranjeros, el formalismo didáctico y las trabas para el acceso a la maestría, entre otros factores, se oponían a la renovación y extensión de las artes. En forma de críticas, estas trabas fueron denunciadas por Ward y Campomanes, particularmente por este último. La Junta de Comercio, por su parte, asumió a partir de 1770 competencias en materia de «perfección y progresos de las artes», es decir, en la renovación de la «parte técnica o facultativa» de las ordenanzas de los gremios (27). Pero tales críticas e iniciativas de reforma no afectaron a la subsistencia de las corporaciones de artesanos, aunque flexibilizaran algunas normas.

Campomanes, en su programa de reformas, apuntó diversas iniciativas pedagógicas: la necesidad de crear una «escuela pública de cada oficio» y la de definir

(26) Sarrailh, J.: *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*, México, FCE, 1957, p. 195.
(27) R. C. citada en la nota 16.

la «educación técnica» como «educación particular respectiva a cada arte», lo que exigía metodizar la enseñanza profesional para no reducirla meramente a «uso y práctica»; la urgencia de incorporar a la instrucción técnica, además de la enseñanza del dibujo y las matemáticas, el «estudio y raciocinio de las operaciones y combinaciones físicas, químicas y metalúrgicas»; la conveniencia de redactar o traducir «tratados de oficios». Sin remover las estructuras de los gremios, el fiscal del Consejo de Castilla intenta su reforma pedagógica y un mayor intervencionismo por parte del Estado (28).

Los *Discursos* de Campomanes iniciaron una fuerte polémica, como se sabe, en torno a la cuestión gremial. Los ilustrados y la incipiente burguesía –no toda– apoyaron las ideas reformadoras. Los gremios, en cambio, reaccionaron defensivamente, sobre todo los de aquellos ámbitos en que estaban más arraigados, particularmente los de las ciudades de la antigua Corona de Aragón. En esta polémica, el documento apologético más conocido en la defensa de los gremios fue sin duda el *Discurso* de Antonio de Capmany, publicado en 1778 bajo seudónimo, en el que el polígrafo catalán vertía los argumentos con los que Séguier impugnó las disposiciones de Turgot en Francia. Con apoyaturas históricas, sociales, económicas y pedagógicas, el apologista va esgrimiendo hábilmente diversos argumentos en favor de los gremios. Estos exoneran al gobierno de la inspección sobre la «conducta fabril y doméstica de los ciudadanos», contribuyen a mantener la «decencia de las costumbres del pueblo», proporcionan «estimación a las profesiones mecánicas», ayudan a sostener una «armónica graduación de aprendizaje, oficialía y maestría»... Aunque es cierto que las corporaciones hacen durar el aprendizaje «más tiempo que el absolutamente necesario» y que las ordenanzas «se detuvieron con demasiada prolijidad en la parte técnica», sin embargo, su subsistencia tras ciertas reformas razonables constituiría una garantía para el mantenimiento del orden social y laboral, porque «las artes no pueden tener honor, enseñanza y permanencia sin los cuerpos que las sostienen y califican» (29).

Hay que advertir además que no todo fue oposición a los gremios por parte de las nuevas corporaciones. Las juntas y consulados también trataron de atraer hacia las labores de fomento a los artesanos, sin poner en cuestión la subsistencia de los gremios. Asimismo hay que señalar que algunos gremios adoptaron actitudes progresistas, proponiendo, como en el caso del Colegio de Arte Mayor de la Seda de Valencia, la creación de clases de diseño textil. En el mismo sentido, los gremios de Barcelona apoyaron a la Junta de Comercio para el establecimiento de una escuela de diseño y grabado. Otras corporaciones artesanales se ofrecían a los consulados para divulgar sus conocimientos. Los entes de nueva planta tampoco adoptaron posiciones radicales ante la cuestión gremial, coexistiendo y colaborando en muchos casos con el mundo artesano, lo que viene a mostrar que la política ilustrada hizo compatible la reforma de los gremios y su mantenimiento y que el

---

(28) Campomanes, Conde de: *Discurso sobre el fomento de la industria popular,* ed. cit., pp. 136-119; *Discurso sobre la educación popular de los artesanos,* pp. 2-3 y 78-79.

(29) Capmay y Montpalau, A.: *Discurso poltico-económico sobre la influencia de los gremios en el Estado, en las costumbres, en las artes y en los mismos artesanos,* Biblioteca Universitaria de Valencia, copia manuscrita (200-1). El *Discurso* fue editado por Sancha en 1779. Recientemente se ha reeditado por Sánchez Agesta (1949) y Giralt (1961).

debate sobre el tema no estuvo exento de contradicciones. Los principios de libertad de trabajo y enseñanza se aplicaron sin resistencia en el ámbito de la nueva industria, que nació libre, pero no llegaron a socavar los pilares en que se sustentaban las artes tradicionales, que –con algunos retoques reformistas– siguieron practicándose y enseñándose en el marco de una organización sociopedagógica arcaica.

En el plano teórico, la posición crítica más radical sobre el problema es la que mantuvo Jovellanos en su *Informe sobre el libre ejercicio de las artes,* presentado a la Junta General de Comercio y Moneda en 1785. Para el consejero gijonés, buen conocedor de las ideas del liberalismo económico, las leyes gremiales son contrarias a la naturaleza y a la sociedad porque «circunscriben al hombre la libertad de trabajo». Los monopolios son también opuestos al perfeccionamiento de las artes y a la competitividad. Las ordenanzas regulan rígidamente los aprendizajes, esclavizan las artes y estancan su ejercicio en pocas manos. El progreso sólo puede provenir del estímulo que reciba el ingenio y el interés particular, de la libre contratación, de la extirpación de las trabas metódicas y de la erección de nuevas escuelas técnicas. Para abrir tienda o taller sólo debería ser preciso «certificación de haber asistido un tiempo determinado a la escuela particular de cada arte», junto con el informe del síndico y otros miembros de la profesión sobre la «habilidad, buena conducta y demás cualidades» del aspirante (30). Bajo los anteriores supuestos quedaba ya planteada la libertad de trabajo y de enseñanza técnica y la escisión escuela-taller (sustitución de las cartas de maestría por certificados académicos). No obstante lo anterior, precisa Jovellanos que la formación fuera del taller sólo se impartiría cuando lo exigiera la complejidad de las artes, ya que el aprendizaje en los obradores –en régimen de libre contratación, aliviado de rutinas innecesarias y completado con algunos estudios– sería suficiente para buena parte de los oficios elementales. En cambio, «en las artes complicadas no podría mejorarse la industria sin otra enseñanza más metódica» (31). Para ello, sugiere Jovellanos dos tipos de establecimientos: las escuelas de principios generales y las de principios técnicos de cada arte (32).

A pesar de estos embates críticos, los gremios subsistieron en la sociedad del Antiguo Régimen, si bien las sociedades económicas y los consulados de comercio, al amparo del nuevo ideario ilustrado y de las nuevas expectativas económicas, promovieron en la práctica nuevos modos de educación técnica próximos a los que recomendaban Campomanes, Jovellanos y otros mentores. El *ethos* de los nuevos grupos, basado en el riesgo, la competitividad y la innovación, era incompatible con los comportamientos pedagógicos tradicionales, caracterizados por la rutina, la parsimonia formativa y laboral y la fidelidad a los modelos clásicos. Las transformaciones económicas operadas en la sociedad del XVIII, dando pie a un incipiente industrialismo y a una mayor liberación comercial, comenzaron a imponer la tiranía de la moda, el lucro y el gusto por la innovación técnica.

El ciclo ilustrado, al igual que lo fue en otros aspectos, constituye una etapa de transición de los clásicos a los nuevos modos de producción y enseñanza. Muestra,

(30) Jovellanos, G. M.: «Informe dado a la Junta de Comercio y Moneda sobre el libre ejercicio de las artes», *Obras,* ed. cit., vol. 50, pp. 33-45.

(31) *Ibídem,* p. 42.

(32) *Ibídem,* p. 42.

de una parte, la irreversible decadencia de los modelos tradicionales, y de otra, la emergencia de nuevas ideas e instituciones.

4. ILUSTRACION, ECONOMIA Y EDUCACION

Las relaciones entre economía y educación, particularmente patentes en el ámbito de la enseñanza técnica, se vieron reforzadas por el impacto del movimiento cultural de la Ilustración, cuyas características más generales venían a coincidir con las necesidades y sensibilidad de los políticos y de los miembros pertenecientes a los sectores más activos de nuestra economía. Podría hablarse, sin duda, en este sentido, de una cierta convergencia entre Ilustración y fomento, es decir, de su mutua implementación.

De una parte, los hombres del XVIII percibieron claramente desde sus primeras fases que la regeneración económica, el fomento, sólo podía potenciarse mediante un cambio de sentido en nuestra cultura y en nuestra educación, ancladas secularmente en tradiciones especulativas estériles y responsables, por tanto, en parte, del estado de decadencia nacional. España disponía desde hacía tiempo, como advertía Feijoo, de muchos y de los mejores libros de teología, pero nuestras bibliotecas andaban muy escasas, y hasta en ayunas, en cuanto a manuales de matemáticas o física experimental. La revalorización que la Ilustración llevó a cabo de los conocimientos útiles, de la ciencia empírica y de la técnica venía, pues, a legitimar el discurso pragmático de nuestros gobernantes y hombres de negocios.

Por otro lado, la misma Ilustración se justificó a través de una especie de *ratio* económica, y la «ciencia del siglo», la economía política, alcanzaría en la época su *status* de saber académico y su legitimación social. A este respecto, podría desde luego sostenerse que tanto la ciencia económica como los demás conocimientos útiles, y en general el espíritu de las «luces», no habrían encontrado un *humus* tan abonado para su difusión si el sistema social y económico del Antiguo Régimen hubiera seguido inalterado, es decir, si no se hubieran operado en él las transformaciones que desembocaron en la crisis de la Modernidad, en el sentimiento colectivo de decadencia y en las actitudes en favor del fomento y la regeneración.

Aunque la incidencia real y extensiva de la Ilustración en nuestro país se produjo con algún retraso respecto a otras regiones de Europa, de acuerdo con el esquema cronológico-espacial propuesto por P. Chaunu para explicar la difusión de las «luces» en el continente (33), y a pesar de que su asimilación adoptó ciertas peculiaridades y provocó algunas resistencias (34), la historiografía más reciente ha venido a confirmar la existencia, desde fines del XVII, de importantes núcleos preilustrados, sensibles a la ciencia y a la mentalidad moderna, en las áreas de Levante, Cataluña, Andalucía y Madrid (35).

---

(33) Chaunu, P.: *La civilisation de l'Europe des Lumières*, París, Arthaud, 1971, p. 19 y ss.

(34) Véase nuestro trabajo: «Ilustración y educación (España)», *Historia de la Educación I*, Madrid, Anaya, 1984, pp. 95-99.

(35) Domínguez Ortiz, S.: *Sociedad y Estado...*, ed. cit., p. 104 y ss.

Además de la crítica económica que llevaron a cabo los arbitristas y proyectistas, los *novatores* de fines del Seiscientos iniciaron, como han mostrado los trabajos de López Piñero, entre otros, el primer impulso hacia la regeneración científica, desencadenando la primera polémica nacional entre tradición y modernidad. A pesar del evidente ambiente de atonía intelectual que caracteriza a este período de entresiglos, las lecturas y tertulias, sobre todo, fueron introduciendo algunas innovaciones en los campos de la filosofía, la física, la medicina y los conocimientos prácticos. Muchas de estas novedades influirían decisivamente en la posterior organización de la instrucción técnica. El Colegio de San Telmo de Sevilla, creado en 1681, y la Academia de Guardias Marinas de Cádiz, establecida en 1711, por ejemplo, dieron un gran impulso a las innovaciones relacionadas con las artes náuticas, preludiando el extraordinario desarrollo que éstas tuvieron en la segunda mitad del XVIII. También la hidráulica, la ingeniería militar, la medicina, la arquitectura y otras áreas técnicas se vieron potenciadas por el desarrollo científico preilustrado (36).

Aunque las figuras de Mayans y Feijoo son, entre todos los eruditos, los exponentes más destacados de la fase receptiva del momento ilustrado, es evidente que la nómina de científicos, filósofos e intelectuales sensibles a las ideas modernas era mucho más amplia. El número de libros de física y ciencias naturales, como ha verificado Glendinning, se fue incrementando sensiblemente a lo largo del siglo (37), y nuestro país se fue incorporando, paulatina, pero decididamente, a la dinámica cultural que se generalizó en la Europa del XVIII. En rigor, no puede hoy sin más aceptarse el rotundo veredicto orteguiano según el cual a España le habría faltado el «gran siglo educador». Con las peculiaridades y limitaciones de nuestro caso, y aun con las diferencias de los distintos núcleos regionales, nuestro país adoptó los modos, lenguajes y discursos de la mentalidad ilustrada.

La segunda mitad de nuestro XVIII va a ser, además de receptiva y crítica, como fue fundamentalmente la primera, activa y reformista. A partir del reinado de Carlos III, aunque también en los últimos años del de Fernando VI, se inicia el ciclo más claramente reformador e ilustrado, propiciado por el nuevo clima de liberación económica, social e intelectual que impulsó la generación que se había venido formando en el período anterior (Floridablanca, Campomanes, Jovellanos...). Este grupo será justamente el que pondrá en marcha los programas de fomento, las sociedades económicas y consulados de comercio, la reforma de las universidades y otras innovaciones pedagógicas generalmente orientadas a una marcada dirección utilitaria, acorde con la mentalidad ilustrada. Los años que transcurren entre los comienzos del reinado de Carlos III y la Revolución francesa, cuyo impacto tuvo efectos reaccionarios y recesivos, constituyen sin duda la coyuntura económica y cultural más propiamente ilustrada y reformista. Después, aunque la Ilustración vuelve a resurgir y los programas iniciados en la época anterior incluso se expanden, el nuevo período de entresiglos dará entrada, en un clima sin duda más problematizado y en medio de profundas contradicciones económicas, socia-

(36) López Piñero, J. M.ª: *La introducción de la ciencia moderna en España*, Barcelona, Ariel, 1969, p. 159 y ss.

(37) Glendinning, N.: *Historia de la Literatura española. El siglo XVIII*, Barcelona, Ariel, 1977, p. 101.

les y políticas, a la generación de los intelectuales románticos y liberales que protagonizará la Constitución de Cádiz.

Como ya se ha hecho notar, la Ilustración española supuso, en el orden estrictamente pedagógico, una revisión crítica de nuestra educación tradicional. Los viajeros que, por razones económicas, diplomáticas o culturales, visitaron nuestro país –hecho que en la época se impuso como una necesidad y hasta como una moda– pusieron de manifiesto *ad nauseam* en sus informes los defectos seculares de nuestra educación: excesiva sutileza especulativa, abandono de las ciencias prácticas, resistencia a la introducción de la nueva filosofía, religiosidad intransigente... (38). También los libros de viajes de nuestros intelectuales por el interior del país, como los de Cavanilles, Vargas Ponce, Viera y Clavijo o el mismo Jovellanos, están llenos de observaciones económicas, científicas, sociológicas y pedagógicas que abundan en descripciones y juicios alusivos a nuestro retraso educativo. Además, como subrayó Gómez de la Serna, la literatura viajera de nuestro XVIII estuvo impregnada de una intencionalidad pedagógica, de un cierto *ethos* didactizante y reformador: mejorar las costumbres, reformar la enseñanza de las artes y los establecimientos educativos relacionados con la economía agraria o industrial, implementar el ideario de las corporaciones económicas, ilustrar el país, persuadir de que «el deseo que todos tienen de instruirse», como dice Ponz, es el camino a continuar, o comunicar con generosidad, como advierte Jovellanos, las observaciones útiles al público (39). Los libros de viaje son, pues, en este sentido documentos de crítica y proyección reformadora, noticiosos y pedagógicos al tiempo, en relación al fomento económico y a la instrucción.

Por otra parte, esta actitud crítica y reformista respecto a nuestra educación tradicional se fue nutriendo también con la lectura de los escritos ilustrados europeos, introducidos sobre todo a través de Francia, como se sabe, a pesar de los frenos que puso a menudo la Inquisición a su penetración, lo que se objetiva en la larga lista de libros prohibidos que el *Indice* exhibía.

No obstante lo anterior, conviene significar que la crítica a nuestra educación y nuestra cultura tradicionales no sólo se ejerció desde condicionamientos exteriores, sino que se formuló también desde actitudes nacionales, como los libros de viajes referidos o la literatura económico-pedagógica interna.

En cualquier caso, toda esta documentación, que incluye desde luego componentes polifacéticos (geográficos, naturalistas, arqueológicos, costumbristas...), muestra como líneas dominantes la preocupación por la economía y por la educación, consideradas con frecuencia en íntima interdependencia, lo que viene a reforzar nuevamente la justificación del propósito central de este estudio. Aunque en la producción literaria de Campomanes se encuentran trabajos de naturaleza jurídica, y hasta de humanidades clásicas (40), y en la de Jovellanos se puede constatar aún una mayor diversidad de géneros y temas, no hay duda de que el *corpus* más

---

(38) Galino, A.: *Tres hombres y un problema, Feijoo, Sermiento y Jovellanos ante la educación moderna,* Madrid, CSIC, 1953.

(39) Gómez de la Serna, G.: *Los viajeros de la Ilustración.* Madrid, Alianza, 1974, pp. 81-83.

(40) Gil, L.: *Campomanes, un helenista en el poder,* Madrid, Fundación Universitaria Española, 1976.

significativo de los trabajos de estos dos grandes exponentes de nuestra Ilustración se polariza en torno a cuestiones económicas y pedagógico-sociales.

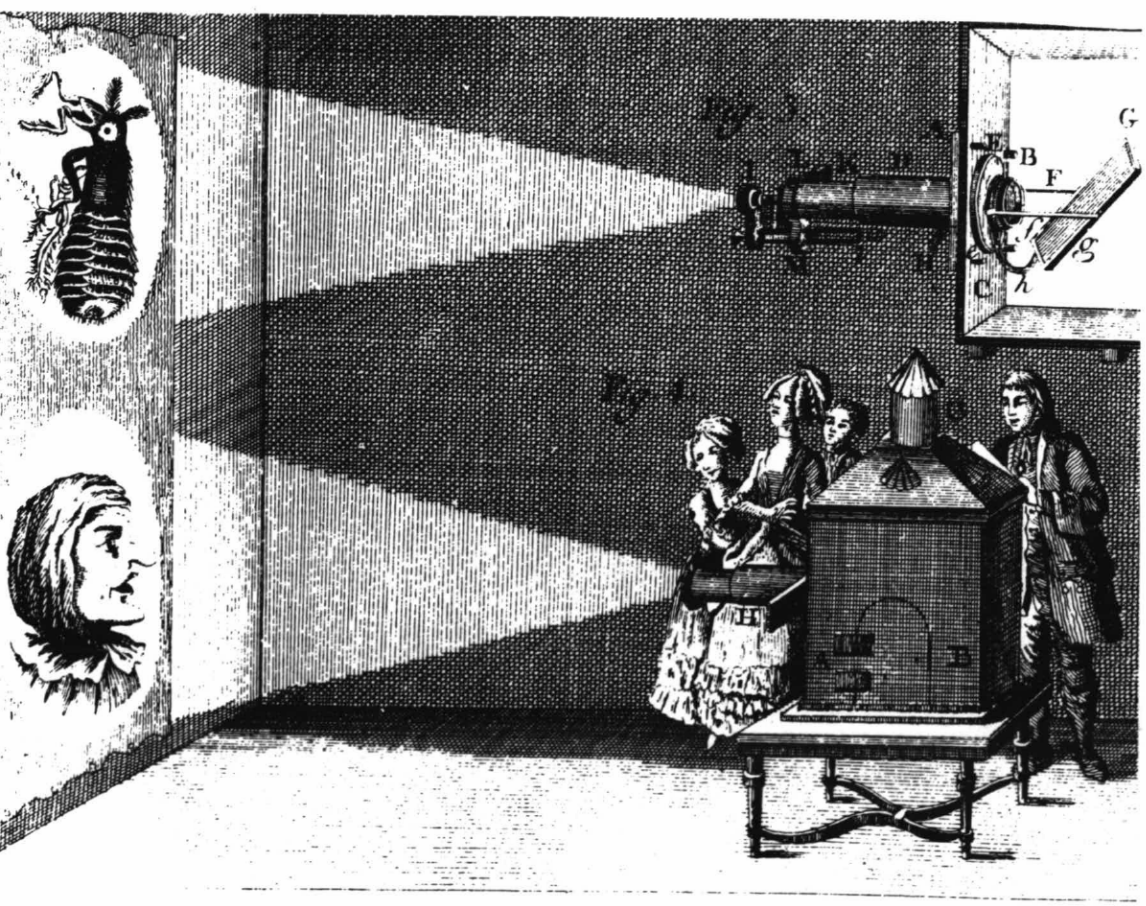
La interdependencia entre Ilustración, economía y educación vuelve de nuevo a verificarse en las prioridades, e incluso en los cauces y métodos, que los intelectuales y gobernantes adoptaron en sus programas y acciones de renovación educativa. La acción pedagógica de la Ilustración en España no se encauzó fundamentalmente a través de las instituciones tradicionales, que se consideraban arcaicas para vehicular los nuevos proyectos. Se intentó ciertamente reformar las universidades –que Cabarrús tildó de «cloacas de la humanidad» (41)–, pero, como se sabe, las viejas corporaciones académicas permanecieron en gran parte al margen del movimiento innovador. Se intentó también aprovechar los establecimientos jesuíticos tras la expulsión de la Compañía, para introducir en ellos cambios pedagógicos afines a las nuevas ideas o crear centros de nueva factura. Pero, sobre todo, nuestros ilustrados dieron prioridad al fomento de instituciones de nueva planta en las que pudieran florecer *ex novo* las ciencias útiles y las técnicas, sin riesgo de contagio con los usos tradicionales. Asimismo, no confiaron la innovación a las soluciones institucionales, siempre proclives al formalismo academicista, sino que potenciaron nuevas vías pedagógicas para la difusión científico-técnica y cultural. Las tertulias, las academias, las sociedades económicas y consulados de comercio, los jardines botánicos y huertos experimentales, los gabinetes de mecánica y laboratorios, los viajes y pensionados, la prensa, los observatorios astronómicos y otros cauces constituyeron, sin duda, los principales focos de discusión, experimentación y formación en la nueva estrategia de fomento económico e Ilustración.

En resumen, la ciencia y la técnica de la Ilustración confluyeron con los intereses económicos y se vehicularon a través de las nuevas escuelas y de los cauces extrainstitucionales que promovieron los hombres del XVIII. De este modo, Ilustración, economía y educación se implementaron de forma interdependiente. La *ratio* económica, el discurso ilustrado y la acción pedagógica operaron, en suma, de forma convergente.

(41) Cabarrús, F.: *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública*, Vitoria, Imprenta P. Real, 1808.

Hacia la felicidad pública por la Ciencia y la Educación

Antonio Moreno González
Universidad Complutense



«Linterna mágica» grabado de Manuel Navarro
para el Diccionario Universal de Física
en francẽs por M. Brissor... (Madrid, 1796-1802)

EX.mo SEÑOR. Qualquiera que no tenga bien conocido el singular empeño con que V. E. fomenta el estudio de la Física, y Ciencias exâctas reputará por osadía juvenil mi resolución de interrumpir la alta atención de V. E. con este corto obsequio. Yo tambien considerando la pequeñez del don me hubiera acobardado, si no estuviera íntegramente persuadido de que de ningun modo puedo lisonjear mejor el gusto de V. E. que proporcionándole dar este público testimonio del singular aprecio que le merecen estos estudios, pues léjos de desdeñar, estima, que se honren con su célebre nombre aun estos cortos ensayos de la juventud. Y qué estraño será, que se cultiven estas Ciencias con tanto ardor entre nosotros, quando sus profesores pueden prometerse seguramente á mas de aquella general protección que V. E. dispensa á todo lo que puede contribuir á la felicidad pública, una muy particular estimacion, y benevolencia? Así que no dudo admirará V. E. con su acostumbrada benignidad mi buen deseo de satisfacer en el modo posible á la comun deuda con que tiene obligados á todos los que seguimos la carrera de Ciencias: honor que me será un nuevo estímulo, para que aplicando en lo sucesivo estos conocimientos á la felicidad, y salud de los hombres, compruebe prácticamente el alto concepto que V. E. tiene formado de su incomparable utilidad.» (1)

Con dedicatoria tan paradigmática del ideario ilustrado, se dirige Carlos Gimbernat a José Moñino, conde de Floridablanca, quien durante el desempeño de la Secretaría de Gracia y Justicia fue objeto de ofrendas similares por autores o traductores de obras científicas y literarias.

---

(1) *Exercicio público de Física Experimental que tendrá en los Estudios Reales de esta Corte don Carlos Gimbernat y Grassot, asistiéndole don Joaquín González de la Vega, profesor interino de la misma Facultad en ellos, el día 16 de julio por la mañana a las 9 y por la tarde a las 5*, Madrid, 1887, Imprenta y Librería de Alfonso López. Puede consultarse este interesante «ejercicio público» en la Biblioteca Nacional.

Carlos Gimbernat (1768-1834), hijo del fundador del Real Colegio de Medicina de San Carlos, Antonio Gimbernat (1734-1816), se interesó por las ciencias naturales, matemáticas, botánica, física y química. Sus principales trabajos son sobre las erupciones del Vesubio, química de gases y fuentes termales. Amplió estudios en Inglaterra pensionado por Carlos IV en 1791 y fue Subdirector del Real Gabinete de Historia Natural de Madrid. (Datos biográficos tomados de *Diccionario histórico de la Ciencia Moderna en España*, José María López Piñero y otros, 2 vols., Península, Barcelona, 1983, pp. 394-395.)

En el programa ilustrado, la *felicidad pública* fue argumento primordial. Y digo *argumento* en el sentido más literal del término, porque apenas pasó durante este período, de la condición dialéctica a los hechos consumados, como hubiera sido deseable para un pueblo tan necesitado de felicidad, tanto en lo meramente material como en lo formativo. Téngase en cuenta que a mediados del siglo XVIII la tasa de analfabetos alcanzaba el 80 por 100 de la población urbana y llegaba casi al 100 por 100 en las zonas rurales y que las desigualdades económicas entre las clases poderosas y el estado llano subsumían en la miseria a un amplio sector de la población (2).

Tan repetido como *felicidad,* fue profusamente empleado el término *utilidad,* aplicado, en particular, a las ciencias exactas, físicas y naturales, tenidas como *ciencias útiles,* junto a otros saberes como la agricultura, la economía y la metalurgia que habrían de proporcionar tan felices resultados como el deseado *progreso,* también palabra clave de la época. La idea de progreso acuñada por los ilustrados tiene matices muy diferentes a lo que hasta entonces se entendía como tal: el progreso en el Antiguo Régimen era más individual que colectivo, determinado indefectiblemente por la acción depuradora que las prácticas religiosas, católicas, sobre todo, ejercían sobre los mortales, nacidos bajo el signo del pecado y para quienes el único camino de perfección era ir eliminando las secuelas de tal ignominia.

El «siglo de las luces» vino a redimir al hombre de tan triste origen y peor destino, fortaleciendo la confianza en su naturaleza racional que le permitía aventurarse en cualquier tipo de saber y aplicarlo sin reparos a las actividades mundanas como la industria, el comercio o el derecho natural y de gentes. Lo que debería suponer, según el programa ilustrado, la generación de nuevos recursos, materiales, formativos y legales, en una nueva sociedad, menos alienante que la estamental, donde la condición de *ciudadano* tuviera significación en sí misma, con derechos y deberes asumibles por todos.

Ante diseño social tan revolucionario era imprescindible buscar mecanismos que pudieran ponerlo en marcha y garantizaran su propagación y arraigo. No era difícil encontrar los puntos básicos por donde atacar la reforma. Cuando se trata de inculcar ideas y conductas nuevas se piensa –quizá con cierta ligereza y bastante riesgo de fracaso– en el efecto multiplicador consecuente a través de los centros docentes, desde la Escuela de primeras letras hasta la Universidad; de aquí el pedagogismo con que fueron afrontadas muchas disposiciones. Otro recurso fue, y sigue siendo, el control estatal de cualquier actividad con el marchamo de pública, que si bien se plantea como una contribución al aumento de *libertad* –también palabra clave– para la ciudadanía, fácilmente desemboca en lo que los historiadores admiten como el slogan más definitorio del Despotismo ilustrado: «todo para el pueblo, pero sin el pueblo». Sin embargo, y dicho sea en descargo de quienes tanto proyectaron, mas poco consiguieron, el grado de convencimiento con que tomaron las iniciativas fue muy alto, tanto, que puede hablarse del «optimismo juvenil» del siglo XVIII como una característica envidiable para la modernización de un país.

(2) Anes, G., *El Antiguo Régimen: Los Borbones,* Historia de España, Alfaguara IV, Alianza, Madrid, 1978.

La llegada a España de Carlos III, cuando contaba 43 años de edad y 25 de reinado en Nápoles, es decir, la entronación de un Rey con suficiente rodaje europeo, fue decisiva para el futuro de la monarquía española y supuso un acicate que aprovecharon bien los reformistas españoles situándose en las cercanías del poder hasta entonces celosamente acumulado por mitras y togas procedentes de las clases privilegiadas. La posibilidad de acceso al gobierno de la nación de quienes, por origen plebeyo, no hubieran podido pasar de meros aspirantes en tiempos anteriores, despertó fundadas esperanzas en los que conocían cómo iba evolucionando en otros países –Inglaterra y Francia, especialmente– el progreso social asociado a la Revolución Industrial que posibilitó el surgimiento de una clase social permeable a la adaptación y los cambios: la burguesía.

No obstante, en España el reformismo ilustrado encontró dificultades peculiares respecto a las habidas en otros países europeos, particularmente debido al arraigado tópico de la defensa de la fe con que graciosamente se venía etiquetando a la Corona española desde las victorias contra los infieles allá por los siglos XV y XVI. Tan sobrenatural condición limitó la necesaria desviación del ultramontanismo hacia la política regalista (3) practicada con éxito en Francia, propagada en España por las mentes más aperturistas (4) y bien vista por el Rey Carlos. *Remover obstáculos* de tal magnitud no fue tarea fácil, si además se tiene en cuenta que tanto el Rey como la mayoría de quienes deseaban la reforma de la sociedad española no eran precisamente heterodoxos, más bien tiraban a la beatería y, sin duda, estaban persuadidos de que la catolicidad del pueblo español era un meritorio baluarte trabajosamente conquistado y mantenido con la ayuda de Dios.

El regalismo y la visión racionalista del progreso, para el que las ciencias útiles eran un medio insustituible, indujeron el proceso de *estatalización y secularización* de la actividad gubernamental, especialmente reflejado en las disposiciones sobre enseñanza y educación. Con este espíritu se iniciaron las reformas docentes que, si bien no alcanzaron los resultados esperados, de ninguna manera fueron infructuosas.

PANORAMA CIENTIFICO Y DOCENTE

Entre 1751 y 1760 se publican los 35 volúmenes de la *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers para une societé des gentes de lettres,* dirigida

(3) El viejo concepto de *regalías* o derechos reales corresponde a las prerrogativas de los monarcas para dictaminar de manera privativa y exclusiva sobre determinados asuntos, tales como la concesión de tierras, de títulos nobiliarios o la acuñación de monedas, por ejemplo. Sin embargo, el significado de *regalismo,* en la época que nos ocupa, corresponde a la atribución que a sí mismos se hacían los monarcas de prerrogativas tradicionalmente de incumbencia eclesiástica: nombramiento de obispos y otras jerarquías religiosas, aprobación de Bulas o revisión de Provisiones procedentes de la Santa Sede antes de ser implantadas en sus respectivos Reinos, entre otras. El regalismo se acrecentó en los países católicos influidos por los resultados de la Reforma protestante, que supuso un gran paso hacia el desplazamiento del poder de la Curia romana en favor de la realeza.

(4) Un destacado documento instando a la política regalista es el firmado por el controvertido personaje Melchor Rafael de Macanaz (1670-1760): *Memorial con las Proposiciones que dio don Melchor de Macanaz al Rey don Phelipe V el año de 1714 para el buen Govierno y felicidad de la Monarchia.* Puede consultarse en Marías, J., *La España posible en tiempos de Carlos III,* Planeta, Madrid, 1968.

por Diderot y D'Alembert. En esta obra colaboraron los personajes más sobresalientes, polémicos y discrepantes entre sí de la cultura francesa, tales como Voltaire, Rousseau, Montesquieu, Turgot, Daubeton, Holbach y otros de menos relevancia posterior.

Salvo antecedentes inmediatos de repercusión menor, como la *Cyclopaedia or universal dictionary of the arts and sciences,* del cuáquero Ephraim Chambers, publicada en Londres en 1728, o las propuestas de los masones en París en 1737 de un diccionario enciclopédico, o la de los jesuitas que no llegaron a cristalizar, el estilo y los propósitos de la *Encyclopédie* son originales respecto a antiguos intentos de recopilación y sistematización de los saberes. Los compiladores medievales no pretendieron ir más allá de la salvaguarda del patrimonio cultural amenazado por las invasiones bárbaras. Los enciclopedistas tuvieron un interés en cierto modo opuesto: propagar los conocimientos, cuanto más, mejor.

La *Encyclopédie* contiene el espíritu renovador de la Ilustración, que no sólo aspiraba al conocimiento mismo, aunque fuera valorado en sí como una meta necesaria para combatir la ignorancia, la intolerancia y la superstición; era, además y sobre todo, un programa para el progreso individual y colectivo; de aquí que los articulistas, filósofos en su mayor parte, pretendieran pasar de la reflexión filosófica a la acción política, conducta que se tipifica fehacientemente en todos los países afectados por el «iluminismo», incluido España. Los directores aspiraban a que la obra no sólo fuera útil para los coetáneos: «Esperamos –escribe Diderot en el *Prospectus* de presentación– que la posteridad diga, al abrir nuestro Diccionario: tal era el estado de las ciencias y las bellas artes entonces. Ojalá continúe la historia de la mente humana y sus producciones de época en época hasta los siglos más lejanos. Ojalá se convierta la *Encyclopédie* en un santuario donde el conocimiento del hombre esté protegido del tiempo y de las revoluciones. ¿No nos sentiremos más que halagados por haber puesto sus cimientos?» (5). De manera que la *Encyclopédie* es también una incitación a la tarea histórica que en lo tocante a las ciencias nunca ha estado lo suficientemente atendida a pesar del innegable interés científico y cultural que tienen tales estudios. El propio D'Alembert, autor del *Discurso preliminar,* dice que su objetivo es escribir una «historia razonada» del origen y la evolución de las ciencias.

Los contenidos abarcaron todas las ramas del saber, pero los más afines al conocimiento científico de las llamadas ciencias útiles tienen un interés especial por la pronta repercusión habida en quienes sintieron la necesidad de las reformas social y educativa. Un primer aspecto a destacar es la abundante información tecnológica que contiene la obra. Desde el punto de vista social es un dato significativo porque contribuyó a la dignificación de los oficios tan menospreciados por la nobleza y clases dirigentes. El reconocimiento de las actividades artesanales fue un proceso lento y desigual de unos países a otros, pero decisivo para la modernización de los mismos. Aquellos países donde los ciudadanos antes gozaron de mayor libertad personal y política, donde la inventiva se vio favorecida por empresas comerciales internas y con el exterior, donde la legislación sobre patentes y aduanas

(5) Citado en Hankins, T. L., *Ciencia e Ilustración,* Siglo XXI, Madrid, 1988, p. 181.

fue vista con perspicacia para favorecer la producción nacional, cada vez más necesitada de mano de obra cualificada, y donde la actividad científica gozó de prestigio, como es el caso de Gran Bretaña, Países Bajos, Francia y Alemania, consiguieron una mayor capacitación para fomentar y adaptarse a cualquier forma de revolución industrial (6). Carlo III, consciente de la dependencia entre técnica y progreso, animaba así a sus súbditos:

> «*Las Sociedades económicas fomentan las artes y procuran desterrar la ociosidad.* Con la creación de las Sociedades económicas y el cuidado que éstas han puesto en fomentar las artes podrá desterrarse en parte la preocupación; se han incorporado a ellas muchos nobles y conviene animarlos. Será útil también difundir la noticia del ejemplo que dan mis amados hijos, el príncipe e infantes, los cuales emplean muchas horas del día en todo género de ejercicios y trabajos de las artes útiles. La nobleza inglesa se matricula en los gremios de artesanos si quiere entrar en los empleos del Estado y deliberaciones del Parlamento» (7).

Recuérdese que por artes ha de entenderse los oficios y las profesiones; que la preocupación a que alude el Rey se refiere al exceso de manos muertas, ociosas y, por tanto, improductivas; y que ciertamente sus hijos fueron interesados artífices; entre otras habilidades, el Rey padre se vanagloriaba de que tuvieran gran afición a plantar árboles como un jardinero más.

El otro aspecto que me interesa destacar de la *Encyclopédie* es la versión de la ciencia adoptada por sus promotores. Diderot y D'Alembert coincidieron, al principio, en aceptar y propagar la estructura de las ciencias desarrollada por Francis Bacon en su *Novum organum, sive indicia vera de interpretatione naturae et regno hominis* (Nuevo Organo o verdaderas nociones de la naturaleza y del reino del hombre) (8) publicado en 1620, título que es réplica del *Organon* de Aristóteles. Bacon propone un nuevo método filosófico para el estudio de la naturaleza fundamentado en la observación, la experimentación y la inducción –en la elaboración de lo que él llama «historias naturales»–, contrapuesto al practicado y difundido por El Estagirita y acatado, bajo el exclusivo criterio de autoridad, por la escolástica medieval, fundamentado en la lógica deductiva y en el recurso básico de los planteamientos silogísticos, amén de la artificiosa y providencialista explicación de los fenómenos naturales a base de causas materiales, formales, eficientes y finales. Sin embargo, las discrepancias en cuanto a la utilización de métodos matemáticos para la sistematización del conocimiento científico llevaron a los directores de la *Encyclopèdie* a una

---

(6) Sobre la mutua influencia entre ciencia, técnica y sociedad, consúltese Derry, T. K. y Williams, T. I., *Historia de la Tecnología*, Siglo XXI, Madrid, 1980.

(7) Muriel, A., *Historia de Carlos IV*, Biblioteca de Autores Españoles, Madrid, 1959. Del mismo autor y sobre el mismo asunto es ilustrativa *La España bajo los Reyes de la Casa de Borbón*, t. VI, cap. adicional, citado en Godoy, M., *Memorias*, t. I, p. 196, ed. Carlos Seco Serrano, Biblioteca de Autores Españoles, Madrid, 1965. Andrés Muriel fue un sacerdote soriano –ilustrado, primero; afrancesado, después; liberal moderado, finalmente»– protegido por José Bonaparte y huído a París, donde murió, tras la vuelta de Fernando VII.

(8) Bacon, F., *Novum Organum*, Fontanella, Barcelona, 1979. Reedición de la traducción hecha por Cristóbal Litrán y prologada por Teixeira Bastos, publicada en España en 1892. Respecto al baconianismo y su repercusión en las ciencias exactas, físicas y naturales, véase Boyle, R., *Física, química y filosofía mecánica*, Alianza, Madrid, 1985, ed. de Carlos Solís; en particular, el artículo del editor «La filosofía experimental».

enemistad irreconciliable: Diderot exageró el «empirismo sensualista» del baconianismo, bastante obsoleto a aquellas alturas del siglo XVIII por la evitación de formalismos matemáticos, y D'Alembert, influido por lo que se ha calificado como «empirismo racional» de Locke (9) –más acorde con el espíritu de la época–, optó por la defensa a ultranza de las matemáticas como requisito inexcusable para la elaboración definitiva de las teorías. Tanto, que incluso atribuyó a las matemáticas la condición definitiva de fuerza revolucionaria pues consideraba que el «nuevo espíritu geométrico», del que ya hablaba Fontenelle a principios del XVIII, podría ser aplicado a la política, la moral, la crítica literaria e incluso a la oratoria pública. De modo que si la razón era la clave del método filosófico correcto, las matemáticas eran el modelo ideal de la razón. D'Alembert llegó a afirmar que «si se pudieran pasar matemáticos de contrabando a España la influencia de sus pensamientos claros y racionales se extendería hasta minar la Inquisición» (10).

Las ciencias baconianas –Electricidad, Magnetismo, Calor, Química y algunos fenómenos mecánicos relativos al movimiento de los fluidos– eran a mediados del XVII áreas de conocimiento muy diferenciadas de las ciencias clásicas: Astronomía, Optica, Geometría, Estática, Hidrostática, Matemáticas, Armonía y Movimiento local. Estas pronto formaron un cuerpo unificado en torno a los matemáticos, dando lugar a la Revolución científica del Barroco, donde se sitúa el origen de la Ciencia moderna; aquéllas, asociadas en sus orígenes a las prácticas mágicas y saberes herméticos, no entrarán en el campo de la ciencia, tal como hoy la entendemos, hasta finales del XVIII y, sobre todo, durante el XIX, cuando se produce la matematización de los fenómenos electromagnéticos, caloríficos y químicos.

Las ciencias clásicas aspiraban a una visión cosmológica de la naturaleza, dando igualdad de trato a los fenómenos celestes y a los terrenales, lo que entraba en colisión con la escolástica versión de las ciencias teológicas, tanto en los planteamientos newtonianos a partir del concepto laico de fuerza y acciones a distancia, como en la formulación cartesiana basada en los torbellinos y acciones inmediatas; a pesar de que una y otra teoría eran utilizadas por los propios autores para ensalzar la acción genesiaca y providente del Dios Creador.

Las ciencias baconianas, más reducidas a fenómenos concretos, contribuyeron a la secularización de los saberes científicos eliminando los principios causales –en los que al fin se desembocaba en la acción divina como causa primera, incausada y motor inmóvil– por una recurrencia al corpusculismo de las viejas teorías atomísticas griegas para explicar los procesos físicos mediante modelos de naturaleza material e intuibles. Por otra parte, la importancia concedida al experimento acarreó la necesaria fabricación del material adecuado, generando una fuente de producción que no se redujo a la instrumentación científica, sino que se extendió también a la fabricación de útiles domésticos e industriales. Finalmente, el baconianismo inicial favoreció el utilitarismo que demandaba la sociedad en surgimiento, como tan claramente explica H. Butterfield:

---

(9) Locke, J., *An Essay concerning Human Understanding*. Everyman's Library. London. 1948. ed. de Raymond Wilburn.

(10) Citado en Hankins, T. L., *op. cit.*, p. 2.

«La pasión por extender el método científico a todos los ámbitos del pensamiento, quedaba cuando menos igualada por la pasión de hacer servir la Ciencia en la causa de la Industria y de la Agricultura, e iba acompañada de una especie de fervor tecnológico. Francis Bacon siempre había acentuado las enormes posibilidades utilitarias que podía tener la Ciencia, y las ventajas superiores a todo lo imaginable que nos produciría el control de la Naturaleza; ya es difícil, incluso en la historia de los primeros tiempos de la Royal Society, separar el interés por la verdad científica pura del interés y la curiosidad respecto a las invenciones útiles, por un lado, y de la inclinación a perderse en fábulas y curiosidades por otro... No cabe duda de que las posibilidades mismas de la experimentación científica quedaban limitadas hasta que la sociedad, en líneas generales, hubiera elaborado ciertas formas de producción y técnica. Efectivamente, las revoluciones científica, industrial y agraria forman un sistema tal de cambios y tan complejos y dependientes, unos de otros, que a menos de hacer un estudio microscópico, no tenemos más remedio que reunirlos todos como aspectos de un movimiento más general que a finales del siglo XVII estaba ya produciendo profundos cambios en la faz de la Tierra» (11).

A mediados del XVIII el panorama científico todavía estaba inmaduro respecto a la categorización y clasificación de los saberes. Lo que en la centuria siguiente resultó ser la *ciencia* y las ciencias particulares, durante la Ilustración mantenía el impreciso calificativo de *filosofía natural,* una mezcla por entonces muy compleja de asuntos matemáticos, físicos, químicos, teológicos, éticos y otros, tratados con una metodología dependiente de las inclinaciones filosóficas de los intérpretes y con objetivos también dispares, mediatizados por la influencia medieval, más atenta al temor de Dios que al estudio objetivo de la naturaleza.

Ahora bien, la diferencia entre ciencias clásicas y baconianas (12), aunque sin una delimitación rígida, permitió distinguir entre ciencias teóricas y ciencias experimentales, o si se prefiere, más al gusto de la época, entre física teorética, especulativa o sistemática, de la que fueron distinguidos practicantes Descartes, Newton o Gassendi, y la física experimental o de aparatos, en la que sobresalieron Boyle, Hooke o Musschenbroek. Diferencias que desde el punto de vista práctico se reflejan en la denominación de «ciencias inútiles», refiriéndose a las más específicamente teóricas, frente a las «ciencias útiles», tan del agrado de los políticos ilustrados por los beneficios que debían reportar al progreso de la sociedad.

Respecto al estado de la formación científica en Europa a mediados del XVIII, hay que distinguir entre las enseñanzas practicadas en Universidades y Colegios y las actividades desarrolladas en Academias científicas y otras fundaciones literarias y filosóficas. Las Universidades y centros afines, procedentes todos de órdenes religiosas, tenían como misión primordial la formación de teólogos, médicos y juristas. Se enseñaba en latín y las ciencias exactas y físicas eran tenidas sólo como medio para los estudios antedichos. Por otra parte, la ciencia practicada era especulativa, además experimental, salvo casos aislados, como la Universidad de Leiden,

(11) Butterfield, H., *Los orígenes de la Ciencia moderna,* Taurus, Madrid, 1982, p. 187.

(12) Sobre el estado de las ciencias físicas en el XVIII y cómo se produjo la evolución de las baconianas hasta adquirir el carácter de ciencias clásicas, es decir, hasta ser completadas con la formulación matemática, es precisa y documentada la comunicación «Física sperimentale, matemática e teorica nell'800 europeo», de F. Bevilacqua, *Atti del VII Congresso Nazionale di Storia della Fisica,* Milano, 1987, pp. 35-44.

donde Boerhaave, S'Gravesande y Musschenbroek, siguiendo la experimentación desarrollada por Newton en su *Opticks,* desplegaron una importante actividad investigadora imitada por otros científicos continentales, como los franceses Desaguliers y el abate Nollet.

Las Academias de Ciencias e instituciones semejantes desempeñaron un papel trascendental para el desarrollo de la Ciencia moderna, ante la pasividad e intolerancia mostrada por la mayoría de las Universidades. De no haber sido por aquéllas, difícilmente habrían podido desarrollar sus investigaciones científicos hoy considerados decisivos para la evolución de las ciencias. Especialmente destacables, fueron la Royal Society, fundada en 1662, y la Academia de Ciencias de París, fundada en 1666; a las que pronto siguieron las de Berlín, San Petersburgo, Gotinga, Bolonia, Turín, Munich y otras muchas sociedades provinciales. Aunque no todas eran de origen estatal, la mayoría se vieron favorecidas por las inclinaciones científicas de los monarcas ilustrados, para quienes las Universidades también resultaron un obstáculo difícil de remover. A cambio, los académicos prestaban algunos servicios, tales como el control de patentes, información de libros, dictámenes de laboratorio para pruebas periciales en juicios y pleitos, confección de almanaques, etc. Casi todas dispusieron de revistas donde publicar los trabajos de sus miembros y los de corresponsales extranjeros, sirviendo además como medio de intercambio entre unas y otras. Se hizo muy popular en estas instituciones la convocatoria de concursos sobre temas determinados, contando en ocasiones con aspirantes que a la larga alcanzaron celebridad; el *Discours sur les sciences et les arts* de Rousseau fue escrito para el premio convocado por la Academia de Dijon en 1750, por ejemplo.

A grandes rasgos, durante la primera mitad del siglo XVIII se desarrolla el Análisis Infinitesimal, que en la centuria anterior iniciarán Newton y Leibniz; avanzan las disciplinas algebraicas y se consolidan los contenidos de la Geometría Analítica; la mecánica clásica o newtoniana se matematiza en un alto grado, dando lugar a la Mecánica Racional que, entre otras muchas aplicaciones, permite sistematizar los conocimientos empíricos sobre el movimiento de los fluidos; hay notables avances en Astronomía, gracias a la construcción de nuevos instrumentos de observación y los descubrimientos ópticos. En la segunda mitad del siglo se refuerzan considerablemente los aspectos señalados y las ciencias baconianas inician el proceso de matematización que las situará en el XIX dentro del cuadro único de las ciencias clásicas; se realizan descubrimientos decisivos para la interpretación de la naturaleza del calor, la luz, la electricidad y el magnetismo. Por otra parte, proliferan los sistemas de clasificación de los seres vivos, se perfila la discusión sobre la generación animal y van consolidándose algunas teorías geológicas tanto sobre el origen y evolución de la Tierra como sobre la determinación de las propiedades de minerales y rocas (13).

---

(13) Puede conseguirse una información detallada sobre descubrimientos y teorías científicas tanto de esta época como de cualquier otra, sin necesidad de tener conocimientos específicos sobre las distintas ciencias, en *Historia General de las Ciencias,* dirigida por René Taton en 1966, publicada por primera vez en España en 1971 (Ed. Destino, Barcelona) y reeditada recientemente en 17 volúmenes, Ed. Orbis. Barcelona, 1988.

Antes de entrar propiamente en el proyecto ilustrado español, veamos, a grandes rasgos también, cuál era la situación docente y científica en la primera mitad del XVIII, básicamente seguida al hilo de lo que entonces era denominado como Física, sin corresponderse con el significado actual de esta ciencia; era una denominación solapable y, en cierto modo, alternativa a la de Filosofía Natural, que como ya dije, abarcaba una mezcla muy variopinta de conocimientos.

El proceso de implantación de la Ciencia moderna en España comienza con el intento, arduo y pertinaz, por desgajar la filosofía natural de la filosofía escolástica, concebida exclusivamente como un servicio para la formación de teólogos. Fue, en definitiva, un enfrentamiento al dogma católico, en un proceso donde tenían todas las de perder quienes desde una modesta posición sólo podían apoyarse en la conveniencia de modernizar los saberes y su enseñanza; por una parte, carecían, obviamente, del respaldo de la autoridad competente en el terreno de las ideas, es decir, de la propia Iglesia Católica, gobernanta de los centros de enseñanza y de los escasos medios de difusión cultural existentes, y por otra, poco podían conseguir apoyándose en otros sectores de la población, la mayoría analfabeta y acostumbrada al sometimiento propio del sistema feudal aún imperante.

Los iniciadores de este movimiento fueron llamados «novatores» por Francisco Palanco, religioso de la orden de los Mínimos, en *Dialogus physicotheologicus contra Philosophiae Novatores sive thomista contra atomista,* publicado en 1714. En un principio, era el término empleado por los escolásticos contra quienes les combatían decididamente, con el tiempo perdió ese carácter peyorativo y se entendió por tales «a aquel grupo de hombres de varia procedencia que querrían renovar el decaído panorama intelectual español, que sin ser muchos, ni geniales, fueron necesarios para hacer posible la posterior generación de ilustrados» (14). Al momento histórico en que surgen y se desenvuelven los novatores se le ha calificado como la «primera crisis de la conciencia nacional», cuando se inicia la escisión ideológica del llamado «problema español» o de «las dos Españas» (15).

La actividad de los novatores se desarrolló en reuniones y tertulias, algunas convertidas después en instituciones científicas, como es el caso de la actual Real Academia de Medicina de Sevilla. No puede extrañar que este movimiento se produjera al margen de los claustros universitarios; ya no era el escolasticismo que pretendían difundir enseñando la nueva física, era el propio caos de las universidades lo que dificultaba cualquier renovación educativa. Basta echar una ojeada al ambiente universitario para comprender que el mal estaba en la organización misma, en el estancamiento y obsolescencia de los planes de estudio, en el descenso del alumnado y, acaso lo más lamentable y degradante, en las tensiones, contubernios y escándalos públicos protagonizados por las órdenes religiosas que pretendían acaparar las Cátedras de Filosofía y de Teología con el único propósito de utilizarlas como púlpito para propagar la doctrina de sus fundadores. Las órdenes dominantes eran: dominicos, afectos a la doctrina del doctor angélico Santo To-

(14) Domínguez Ortiz, A., *La sociedad española en el siglo XVIII,* Siglo XXI, Madrid, 1965.

(15) Abellán, J. L., «Del Barroco a la Ilustración (Siglos XVII y XVIII)», t. III de *Historia crítica del pensamiento español,* 4 tomos, Espasa-Calpe, Madrid, 1981.

más de Aquino; jesuitas, propagandistas del doctor eximio Francisco Suárez; y en algunos casos, como en Salamanca, completaban el denominado Tripartito los franciscanos del doctor sutil o seráfico Duns Escoto (16).

El estilo filosófico adoptado por los novatores (17) fue el eclecticismo, aunque por la intención de divulgar la filosofía o física experimental estuvieron particularmente próximos a los «nuevos físicos», es decir, a los filósofos de la naturaleza que tendían a explicar los fenómenos mediante teorías mecanicistas apoyadas en el corpusculismo, evitando procedimientos silogísticos, disquisiciones metafísicas y, sobre todo, no reprimidos ante lo que pudiera parecer atentatorio contra el dogma católico. No obstante, la modernidad novatora estaba todavía lejos de la corriente más avanzada del modernismo científico europeo basado en las teorías newtonianas y no en las cartesianas, a las que fueron más proclives aquéllos.

Otro aspecto moderno, y muy polémico en España, de los novatores fue la preferencia de escribir sus obras en lengua vernácula, castellano en este caso, frente a la tendencia escolástica aferrada al latín, indudablemente necesaria para el hombre culto de su tiempo, pero obstaculizadora del proceso de divulgación cultural y democratización educativa que pretendían los reformistas.

Para completar el panorama previo al reinado de Carlos III me referiré a tres personajes significativos y dispares: el benedictino Benito Jerónimo Feijoo (1676-1764) el jesuita José Francisco Isla (1703-1781) y el médico Andrés Piquer (1711-1772).

Aunque el *Teatro Crítico Universal* de Feijoo es obra enciclopédica, poco original y de desigual tratamiento en los múltiples temas abarcados, dedica especial atención a las nuevas ideas científicas. La acogida de la obra hace presumir que tales ideas fueron ampliamente difundidas, pues se llegaron a editar 538.000 ejemplares de la obra completa, compuesta de ocho tomos, publicados entre 1726 y 1741. Además fue traducida al italiano, francés, inglés, portugués y alemán.

Tocante a las ciencias, Feijoo da a conocer noticias recogidas del *Journal de Trevoux* de los jesuitas franceses, amén de bastantes consideraciones personales sobre el estado de las ciencias en España y su enseñanza. Aunque el benedictino era más diletante que creador, hay que valorar la modernidad de sus comentarios y, sobre todo, reconocer el mérito de atreverse desde su condición religiosa con temás tenidos casi como heréticos intentando convencer de que no era así, sino todo lo contrario: que las ciencias de la naturaleza, correctamente entendidas, son complementarias a las creencias religiosas. No obstante, y sin entrar en detalles, hay discrepancias sobre las aportaciones del *Teatro Crítico*: desde la comedia valora-

(16) Fuente, V. de la, *Historia de las Universidades, Colegios y demás establecimientos de enseñanza en España*, 4 tomos, Madrid, 1889. Contiene bastantes ejemplos de las peripecias por que pasaron algunos claustros universitarios debido al enfrentamiento entre órdenes religiosas. Para acabar con tales situaciones, el conde de Aranda decretó en 1767, el mismo año de la expulsión de los jesuitas, que se sacaran a oposición pública las Cátedras de Filosofía y Teología dejadas vacantes por aquéllos «sin distinción de turnos, alternativas, antigüedades ni Escuelas religiosas».

(17) Sobre el movimiento novator consúltense: Quiroz-Martínez, O. V., *La introducción de la Filosofía Moderna en España. El eclecticismo español de los siglos XVII y XVIII*, Colegio de México, México, 1949; López Pi-

ción de Vicente de la Fuente (18) o de Domínguez Ortiz (19), hasta las insostenibles acusaciones del polígrafo santanderino Menéndez Pelayo (20), o el más actual y equilibrado enjuiciamiento de Antonio Lafuente y Manuel Sellés (21).

Es particularmente destacable el discurso decimotercero –«Lo que sobra y falta en la Física»– porque aborda el problema esencial de la implantación de los estudios físicos como materia independiente de la filosofía escolástica. También hay que destacar la insistente recomendación para que las obras científicas sean escritas en castellano y no en latín, así como las diferencias que señala entre el comportamiento de los jesuitas franceses y españoles, aventajando aquéllos a éstos en modernidad y visión científica: «No ignoro –escribe Feijoo– que en España extrañarán muchos que tantos tratados filosóficos hayan salido de manos jesuitas, y no a hurtadillas o a sombra de tejado, sino a los ojos de toda Religión y con aprobación suya. Esto depende de que acá se ignora por lo común el estado presente de la física en las demás naciones».

A propósito de textos científicos escritos en España, por españoles y en castellano, hay que mencionar al valenciano Andrés Piquer, una de las figuras más sobresalientes del período intermedio en el movimiento iniciado por los novatores y, en cierto modo, continuado por los ilustrados. Piquer publicó en 1745 su *Física Moderna Racional y Experimental,* título sin duda, sugestivo y ambicioso, aunque el contenido no responda con total fidelidad a las expectativas que despierta.

En la orden de aprobación, el presbítero Josef Climent asegura que «es la primera Física Moderna que se ha trabajado en nuestra España» y da razones para demostrar que no se opone a la fe, aunque «pueda disgustar a muchos españoles que no admiten la introducción de novedades». El abogado Josef Nebot, que firma otra orden de aprobación, hace una defensa de la Física experimental, entre otras razones, por su utilidad para discernir sucesos tenidos por milagrosos, que son simplemente mecánicos, y cita al propio Papa, Benedicto XIV, que siendo Cardenal, compuso una obra en este sentido: *De la beatificación de los siervos de Dios; Canonización de los Bienaventurados.* Sin perder nunca el debido respeto al dogma, el propio Piquer termina así el prólogo: «Finalmente todo quanto esta obra digere, lo sugeto humildemente al juicio y corrección de la Santa Iglesia Católica». Pero apostilla, refiriéndose a los Santos Padres (Santo Tomás, San Agustín, Lactancio...): «En sus opiniones Filosóficas, que en nada pertenecen a la Religión se gobernaran por los Filósofos Gentiles, que pueden engañarse como Filósofos particulares que son».

Piquer pretendió hacer una física para médicos, pero imbuidos por el sentido utilitario de las ciencias, del baconianismo, que se había extendido por el continente europeo, se esfuerza por convencer de cómo serviría para «cuantos practican

---

ñero, J. M., *Ciencia y Técnica en la sociedad española de los siglos XVII y XVIII,* Labor, Barcelona, 1979.

(18) Fuente, V. de la, *Obras escogidas del Padre Fray Benito Jerónimo Feijoo y Montenegro,* BAE, Madrid, 1924.

(19) Domínguez Ortiz, A., *op. cit.*

(20) Menéndez Pelayo, M., *Historia de los heterodoxos españoles,* ed. de Miguel Artigas, Victoaiano Suárez, Madrid, 1932.

(21) Lafuente, A. y Sellés, M., «La Física en Feijoo: tradición y renovación», *I Congreso de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias,* Diputación Provincial, Madrid, 1980.

las Artes», es decir, para todos los profesionales. En la intención del autor, la física es una ciencia útil en cuanto es medio para modernizar otros conocimientos, pero no una ciencia útil en sí misma; así será considerada en España hasta el último tercio del siglo XIX, cuando se empiecen a tomar medidas para fomentar las investigación en nuestras universidades.

Respecto al enfoque científico de la obra, veamos: «Los físicos modernos –escribe Piquer– o son sistemáticos o experimentales. Aquéllos explican la naturaleza según algún sistema; éstos la descubren por la senda de la experiencia. Los sistemáticos forman en la imaginación una idea o un dibujo de las principales partes del mundo, de su trabazón y correspondencia recíproca, y mirando después aquella idea que a veces es puramente voluntaria, intentan según ella satisfacer cuanto ocurre en el universo. Esto han hecho Cartesio y Newton. Los experimentos trabajan en recoger muchos experimentos, los combinan entre sí y los hacen servir de base para sus razonamientos. Así tratan de las cosas físicas Roberto Boyle, Boherave y otros muchos filósofos de estos tiempos... La experiencia sola es el único medio para descubrir la Naturaleza y los físicos experimentales son tanto más apreciables que los sistemáticos, cuanto es más destacable la verdad que la sofistería». Es patente que la modernidad de Piquer va por la línea de potenciar el experimentalismo, aunque la realidad sea que en el libro no hay ni un solo experimento, ni una fórmula matemática, a pesar de que en los principios metodológicos planteados insiste en la importancia de las matemáticas para la física.

En este sentido, el padre Isla habla de la «física matemática» como «la física de la gran moda, adoptada en casi todas las academias de Europa y es aquélla que pretende deducir todas sus conclusiones de principios matemáticos y geométricos». Así se expresa en la *Historia del famoso predicador fray Cerundio de Campazas, alias Zotes,* empezada a publicar en 1758; prohibida por la Inquisición, la segunda parte se publicó clandestinamente en 1768.

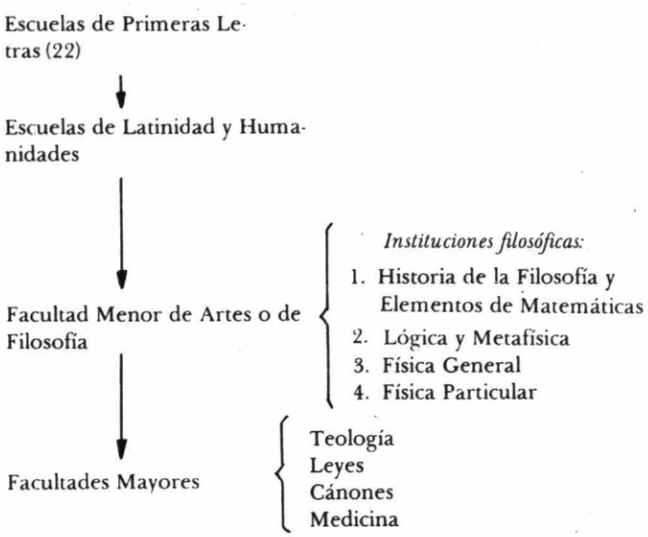
La novela del Padre Isla es una sátira contra los abusos de los predicadores que, al parecer, por la Contrarreforma impuesta en el Concilio de Trento, habían llegado a un estado de vanalidad y oscurantismo insostenible. Pero aprovecha la ocasión para rebajar, en lo posible, los méritos atribuidos a los sabios modernos en la literatura más progresista de la época, incluso a costa de poner también en evidencia a los filósofos aristotélicos.

Aunque los estudiosos de la obra consideran su intención más contra la libertad de conciencia para filosofar que contra la ciencia moderna, el mal estaba hecho debido a la difusión que tuvo y, sobre todo, por su condición clandestina tan atractiva para los tirios y troyanos celtibéricos. Por este motivo, fue rápidamente contestada por el conde de Peñaflorida y sus amigos Narros y Altuna –conocidos como «los caballeritos de Azcoitia», entusiastas defensores de las novedades científicas– publicando el mismo año de 1758 *Los aldeanos críticos, o cartas críticas sobre lo que se verá, dadas a la luz por don Roque Antonio de Cogollar, quien las dedica al príncipe de los peripatéticos don Aristóteles de Estagira.* El conde, que se había formado con los jesuitas franceses de Toulousse, no podía admitir la difusión de las ideas del padre Isla porque aquellos años intentaba, y lo consiguió, como veremos más en detalle,

crear una institución donde se practicara la física moderna que había aprendido en Francia. En la réplica, Peñaflorida se lamenta «por la suerte de nuestra nación, al ver el abandono en que están en ella éstas (las ciencias experimentales), sólo por nuestra terquedad cuando en todas las demás de la Europa florecen a competencia».

UNA ENSEÑANZA PREPARATORIA PARA LAS *CARRERAS*

En la Universidad española de mediados del XVIII –cuando Carlos III asume el trono– los estudios de *carrera* eran Teología, Cánones, Leyes y Medicina. Y el sistema educativo mantenía prácticamente inalterada la primitiva estructura medieval:



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 seguían haciéndose en latín, lengua en la que también 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. Además, había preceptores de latinidad que, como los llamados leccionistas de primeras letras, enseñaban 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.

(22) Moreno González, A., «Progreso, secularización e instrucción pública», *Revista de Occidente*, n.º 82, marzo 1988, Madrid. El apartado «De la caridad como principio a la utilidad pública de las Escuelas» está dedicado a las Primeras Letras.

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 (23). Ya hemos visto cómo los *novatores* manifestaron esta tendencia modernizadora, inusual en España, pero fomentada en el resto de Europa, de escribir en lengua vernácula los libros de uso universitario. Esta actitud hay que situarla entre las iniciativas tomadas por los profesores más sensibles a las novedades producidas en el extranjero para desterrar de las aulas universitarias el estilo escolástico que, aparte de la vaguedad y obsolescencia de muchos contenidos impartidos, mantenía el método silogístico, donde 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 contribuir a la felicidad popular situando 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 se le denominó entonces.

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 trajo consigo el desplazamiento del sentido imperialista del Antiguo Régimen por una concepción más interna y propia del Estado, en definitiva, por el despertar del sentimiento patrio, está justificada la oposición de los ilustrados a las enseñanzas en latín. Las Escuelas de Latinidad se llegaron a prohibir, entre otras razones, porque había cundido entre las gentes del pueblo (labradores, artesanos, menestrales...) que si sus hijos empezaban con la latinidad, al cabo de unos años 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 o que, cuando llegaban, pocos gozaban a sus posibles 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 (24). Era la lengua culta a la que fue traducida la mayor parte de los saberes antiguos y en la que fueron escritos muchos de los saberes modernos, así como el único medio de intercambio de conocimientos prácticamente hasta el siglo XIX.

---

(23) Sarrailh, J., *La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*– en particular, el cap. «Conocimiento y amor de España»– FCE, Madrid, 1974.

(24) Moreno Baez, E., *Los cimientos de Europa*, Taurus, Madrid, 1971. Contiene un detallado estudio sobre el papel desempeñado por el latín en la unidad europea.

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.

Como ejemplo de esta preocupación sirva la carta (25) que Estanislao de Lugo, director de los Reales Estudios de San Isidro, dirige a Jovellanos con fecha 1-VII-1798 solicitando su apoyo para traducir al castellano la *Lógica* (26) de Baldinotti y enseñarla en esta misma lengua. Entre otras muchas cosas, dice:

> «Desde que el Rey se dignó confiarme la dirección de estos Reales Estudios, he puesto el mayor conato en mejorar las varias enseñanzas establecidas en ellos, procediendo siempre de acuerdo con sus respectivos profesores. Uno de los medios más eficaces para facilitar los progresos en todos los ramos del saber es sin duda el adoptar libros elementales escritos en lengua vulgar, como lo dicta la razón, y lo conforma el dictamen de los sabios antiguos y modernos de todas las naciones, que siempre han declamado contra la bárbara costumbre de enseñar las Bellas-Letras y las Ciencias en una lengua extraña, demostrando los grandes perjuicios que de eso se siguen a la pública instrucción... Sé que V. E. está persuadido de estas verdades, y no se le oculta que el atraso y decadencia en que han estado y permanecen las ciencias entre nosotros, proviene en gran parte del errado empeño de enseñarlas en latín, añadiendo de este modo dificultades a dificultades, y formando, por decirlo así, un estanco y monopolio de los que debía hacerse más común y popular...».

Jovellanos, a vuelta de correo (16-VII-1798), respondió a Lugo autorizando la traducción. No obstante, la polémica no estaba en absoluto superada. González Traveso, Catedrático de los Reales Estudios, enemigo acérrimo de que se enseñara en lengua vulgar, elevó sus protestas al Rey Carlos IV, que produjo la siguiente contestación a Lugo:

> «El Rey en virtud de los sólidos fundamentos representados por el Catedrático de Lógica de esos Reales Estudios, don Manuel Francisco González Traveso, quiere quede sin efecto la orden de 16 de julio de este año, comunicada a Vs., y que no se haga novedad en quanto al método observado hasta aquí de enseñar la Lógica y demás ciencias en latín. Lo que de orden de su Majestad participo a V. S. para su inteligencia y cumplimiento. San Lorenzo, 11 de noviembre de 1798. José Antonio Caballero.»

La reacción contra el latín, más intensa en la enseñanza de las ciencias que en la de otras materias, había sido suficientemente justificada, entre otros, por Voltai-

---

(25) Esta carta, la respuesta de Jovellanos, la reclamación de González Traveso y otra documentación citada o consultada de este artículo relativa a los Reales Estudios de San Isidro puede localizarse en el Archivo de la Universidad Central de Madrid.

(26) Baldinoti, C., *Arte de dirigir el entendimiento en la investigación de la verdad o Lógica*, trad. Santos Díez González y Manuel de Valbuena, Madrid, 1798. Lugo pretendía también –así consta en la carta citada– sustituir el texto de Barbadiño o Luis Antonio Verney, *De Re Logica ad usum lusitanotum adolescentium*, Roma, 1751. Sobre la influencia del Barbadiño en la Ilustración española véanse las obras citadas de Sarrailh y Abellán.

re –con quien algunos ilustrados españoles tuvieron trato personal– en el prólogo a la traducción francesa (27) de los *Principia* de Newton editado originariamente 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 puede causar perturbaciones.»

Otra situación en que el latín aparece involucrado, y también 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 como 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 en países como Inglaterra o Alemania, donde las comunidades protestantes tuvieron más arraigo (28). El comedido aperturismo de los ilustrados españoles, que en todas sus decisiones fueron cautos y en algunos casos hasta 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.

A mediados del XVIII, los Colegios Mayores (29) existentes eran: San Bartolomé, Cuenca, Oviedo y arzobispo Fonseca, en Salamanca; Santa Cruz, en Valladolid; San Ildefonso, fundado por Cisneros, en Alcalá de Henares. En sus orígenes –fueron establecidos a lo largo de los siglos XV y XVI– estaban destinados para alojamiento y asistencia académica a los estudiantes necesitados. Sin embargo, pron-

(27) Sarrailh, J., *op. cit.*, p. 404. La traducción francesa de los *Principia*, publicada en 1756, estuvo a cargo de Mme. du Châtelet.

(28) Mason, S. F., *Historia de las Ciencias*, 5 vols., Alianza, Madrid, 1984-86. Defiende esta teoría de la influencia beneficiosa del protestantismo en el desarrollo científico, llegando a decir que «Suiza se convirtió en un importante centro de actividad científica durante el siglo XVIII, quizá debido a que se convirtió en refugio de tantos científicos protestantes que habían huido de los países católicos». Algunas circunstancias tenidas como favorecedoras de la producción científica de instituciones como la Royal Society de Londres o la Académie des Sciences de París son: la ausencia de Inquisición en los países protestantes; la congruencia entre la ética protestante y la actividad científica, a pesar de la conducta reaccionaria inicial de Lutero y Calvino contra los copernicanos; el uso de la ciencia para fines religiosos; el relativo acuerdo entre los valores cósmicos de la teología protestante y los de las primeras manifestaciones de la ciencia moderna.

(29) Pueden seguirse las vicisitudes de los Colegios en: Pérez Bayer, F., *Diario histórico de la reforma de los seis Colegios mayores de Salamanca, Valladolid y Alcalá*, Valencia, 1785; Zabala y Lera, P., *Las Universidades y los Colegios mayores en tiempos de Carlos III*, Tesis doctoral inédita, Universidad de Madrid, 1906; Sala Balust, *Visitas y reformas de los Colegios mayores de Salamanca en el reinado de Carlos III*, Valladolid, 1958; Jiménez Fraud, A., *Historia de la Universidad Española*, Alianza, Madrid, 1971; Peset, M. y Peset, J. L., *La Universidad Española (siglos XVIII y XIX). Despotismo ilustrado y revolución liberal*, Taurus, Madrid, 1974; Fuente, V. de la, *op. cit.*, (nota 16).

to se convirtieron en instituciones dominadas y pobladas por la clase más influyente del país, con el asentimiento de la nobleza, partícipe también en los beneficios colegiales. Estaban bien relacionados con los jesuitas, la orden religiosa más prepotente y cercana al poder real, que con el tiempo habían 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 el Consejo 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 provinciano, abogado, maestro o juez ordinario quienes no hubieran sido distinguidos con la beca colegial. Los menesterosos, destinatarios en principio de tan filantrópicas fundaciones, se quedaron en la calle, alojados en posadas, casas de pupilaje u hospederías de conventos. Por el uso habitual del manteo eran llamados «manteístas», «especie de mosquetería de las Universidades», como después se ha dicho de ellos.

Dada la influencia adquirida por los Colegios en las Universidades, no sólo porque eran colegiales quienes alcanzaban los cargos universitarios, sino porque en ellos podían seguirse estudios menores y algunos de Facultad Mayor, era previa o indispensable la reforma de aquéllos para modernizar la Universidad, objetivo prioritario, a su vez, de la reforma educativa a la que estaban predispuestos los ministros de Carlos III. Campomanes, Aranda, Roda, Pérez Bayer y otros se lanzaron a este cometido, en parte convencidos de que la Universidad debía ser una fuente de felicidad popular y, por tanto, de progreso; en parte también porque habiendo sido algunos manteístas, tenían la ocasión en sus manos.

Una primera medida sobre Colegios Mayores fue la dispuesta el 16-X-1766 suprimiendo en Salamanca el turno de colegiales para la provisión de Cátedras de la Universidad, en favor del sistema de oposiciones extendido a todas las Universidades durante el reinado de Carlos III. El sistema más antiguo para acceder a una Cátedra era la elección por parte de estudiantes y doctores de la Universidad respectiva; a partir de 1623 intervino el Consejo de Castilla, a través de la Real Junta de Colegios creada ese mismo año y en la que alcanzaron bastante ascendiente los jesuitas. Por este motivo, la expulsión decretada en la Pragmática de 1-III-1767 fue vista con buenos ojos en otras órdenes religiosas, celosas de los privilegios que dispensaron algunos monarcas, especialmente Felipe V, a la Compañía de Jesús. «En pos de los jesuitas –escribe V. de la Fuente (30)– desfilaron los Colegios Mayores, sus aliados. Tras la filosofía peripatética y el escolasticismo decayó el estudio de la Teología, que vio disminuir sus Cátedras para crear las de Derecho Patrio», es decir, las Cátedras para la nueva clase jurídica que empezaba a ser influyente y que, en algunos casos, resultó ser un obstáculo más para la incorporación de la ciencia moderna a las Universidades (31).

---

(30) Fuente, V. de la, *op. cit.*, (nota 16), t. IV, p. 5.

(31) Por Real Orden de 31-VII-1774 se determinó la creación de cátedras de Derecho Patrio en todas las Universidades del Reino a costa de los fondos de las propias Universidades. Pues bien, hubo ocasiones en que se propuso destinar la dotación prevista para cátedras de Física experimental a las de Derecho Patrio, produciéndose auténticos escándalos entre los miembros de los claustros universitarios. Vicente de la Fuente da noticias de algunos casos más sobresalientes, como el producido en la Universidad de Alcalá en 1804.

Sucesivamente fueron dictándose disposiciones obligando a los colegiales a atenerse a la disciplina inicial de los Colegios, con el consiguiente detrimento de su influencia social. Una de las Reales Cédulas más protestada, porque iba a la médula de la coligación colegial, fue la que suspendía las becas de comensalidad y hospedería disfrutadas por los colegiales, nada menos que hasta conseguir un cargo decoroso. Tales becas también fueron sacadas a oposición. Estas y otras medidas similares son una clara muestra del avance del regalismo sobre el ultramontanismo.

Las acciones de reforma universitaria acometidas fueron planteadas por la vía legislativa, confiando en que el centralismo estatal produciría un efecto rápido en todo el Reino. Regulado el acceso a Cátedras en 1766, se dio un paso decisivo –Real Cédula de 13-III-1769– para colocar las Universidades en manos del poder central: se creó la figura de Director de las Universidades, cuyo nombramiento recaía en el Consejo de Castilla. También se reguló la concesión de grados (Bachiller, Licenciado y Doctor) y la implantación de libros de texto. Por fin, en 1770, el Consejo solicitó a todas las Universidades el envío, en un plazo de cuarenta días, de un plan de estudios «arreglándose a la mente del fundador». medida precautoria e indicativa de que no se podía ir demasiado lejos con las reformas; aunque se atrevieran, en la misma petición, a sugerir la disminución de cátedras de Teología y Filosofía escolástica y la creación de otras como Física moderna o experimental, Filosofía moral y Matemáticas elementales. Las respuestas no se dieron, desde luego, dentro del plazo previsto; los Planes llegaron al Consejo en años distintos y algunos muy distantes: 1771, Valladolid, Salamanca y Alcalá; 1774, Santiago; 1776, Oviedo y Granada; 1786, Valencia. Sevilla había propuesto su Plan en 1769.

No obstante, fue imposible adoptar un Plan único para todas las Universidades del Reino. Hasta 1807 no se hace público un Plan con tal carácter, pero la guerra contra los franceses impidió su cumplimiento. En realidad, el primer Plan de Estudios universitarios se implanta durante el segundo reinado de Fernando VII –la llamada década ominosa (1823-1833)–, siendo Ministro de Gracia y Justicia Francisco Tadeo Calomarde, por cuyo nombre ha pasado a la historia el «Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino» publicado el 13-X-1824; aunque parece fuera de dudas que la máxima intervención estuvo a cargo del padre mercedario Manuel Martínez, Ministro del Consejo de la Suprema Inquisición y año después obispo de Málaga. Como dato significativo de este plan absolutista, sólo señalar la insistencia hecha al mismo respecto a la obligatoriedad de volver a utilizar el latín como lengua académica en exposiciones, exámenes y ejercicios. Asimismo, se dispuso que «para el estudio de la Lógica, de los Elementos de Matemáticas, de la Física y de la Metafísica en todas sus partes servirá por ahora la obra titulada: *Institutionum elementarium philosophiae ad usum studiosae juventutis, ab Andrea de Guevara et Basazabal, Guanuaxuatensi Presbytero*» (32).

Los intentos de reforma propuestos por los ilustrados apuntaron particular-

(32) Andrés Guevara fue un jesuita mejicano desterrado a Italia cuando se decretó la expulsión en 1767. Su libro se reeditó varias veces en Madrid entre 1824 y 1933. La estructura sigue el prototipo de la Filosofía escolástica: Historia de la Filosofía y Elementos de Matemáticas: Lógica y Metafísica; Física General; Física Particular.

mente a las Facultades Menores de Artes, donde la enseñanza preparatoria para las *carreras* era absolutamente regresiva, tanto en la ordenación de los estudios como en los contenidos mismos. En estas Facultades ingresaban los alumnos, cumplidos 12 años, tras los estudios correspondientes de latín y humanidades. Los cursos de Filosofía –bajo la denominación común de *Instituciones filosóficas*– seguían el orden citado más arriba donde la Filosofía, Lógica y Metafísica desempeñaban un papel preferente, con el agravante de estar basadas en las doctrinas suarista, tomista o escotista, según la Orden dominante en el Claustro. Las Matemáticas apenas se estudiaban y la Física –General y Particular (33)– se estudiaba en el tercer año a base de comentarios sobre algún texto de Aristóteles, en versión escolástica, o siguiendo la *Philosophia Thomistica* de fray Antonio Goudin (34). Del resultado de estos estudios da idea el dicho que entonces se hizo popular: «Maestro en artes, burro en parte».

El panorama era desolador para quienes tenían el cultivo de la razón como principio del desarrollo personal y el fomento de las ciencias útiles como base del progreso social. La respuesta de las Universidades fue desigual para la implantación del nuevo estilo científico: donde no hubo oposición abierta, apenas se pasó del mero deseo de renovación. Un caso destacado de reacción contra la ciencia moderna fue la Universidad de Salamanca; el caso opuesto, pero ineficaz porque no llegó a implantarse, es el Plan Olavide para la Universidad de Sevilla; y donde se alcanzó cierto grado de reforma fue en los Reales Estudios de San Isidro de Madrid y en la Universidad de Valencia.

Del Plan de Salamanca (1771) consta el siguiente comentario en los Estatutos de aquella Universidad:

> «Por lo que toca a la enseñanza general, el Plan de 1771 fixó los días y horas de cada estudio, obligó a los Catedráticos a dar exâctamente sus leciones, y precisó a los Estudiantes a seguir los Cursos de la Universidad, pero nada innovó en lo substancial, de las ciencias, continuando en toda su fuerza el Escolasticismo y la doctrina Peripatética.

---

(33) En el frustrado Plan de Estudios que en 1768 propusiera Olavide para la Universidad de Sevilla se dan las siguientes definiciones: «Llámase *Física general* aquella parte de la Filosofía natural que considera el cuerpo tomado generalmente, sus afecciones, principios naturales de su composición y propiedad». Algunos temas de Física general tomados de textos de la época son: Del cuerpo, espacio y movimiento; De la gravedad; De las máquinas; De las atracciones y coherencia de los cuerpos; De los fluidos en general.

En cuanto a la *Física particular* dice: «Es la que procura investigar los cuerpos por sus diversos géneros, explorar y demostrar sus fuerzas, movimientos y efectos». Algunos temas son: De la electricidad; Del aire y del sonido; Del agua; Del guego; De la luz, los colores y la visión; De los cuerpos celestes. En cierto modo, la General se corresponde con los contenidos de las denominadas ciencias clásicas y la Particular con los de las baconianas.

(34) Antonio Goudin (1639-1695), dominico y filósofo francés dedicado a la enseñanza de la Filosofía, escribió la primera edición de esta obra en 1675, de la que se hicieron reediciones en latín hasta 1890. Vicente de la Fuente, ideológicamente próximo al integrismo católico, que como tal se comportó siendo Rector de la Universidad Central durante la polémica «cuestión universitaria» introductora de la Institución Libre de Enseñanza, tras la caída de la Primera República, opinaba así de este texto: «El Padre Goudin negaba con toda su alma la existencia del vacío, característica propia de la física cartesiana, entre otras razones peripatéticas porque el vacío sería una ofensa a la Omnipotencia de Dios. ¡Buena Física! y a mí me la enseñaron en 1827».

Por lo que toca a la clase de Filosofía, substituyó a algunas lecciones insignificantes una Cátedra de Astronomía, otra de Matemáticas puras, y otra de Física Experimental, pero no se trató de Chîmica, ni de Historia natural. Tampoco se tomó medida para la construcción de un Observatorio, ni para la formación de un Gabinete de Física. En fin, en vez de hacer servir para la enseñanza de estos Estudios las obras que corrían con un justo crédito entre las Naciones más adelantadas, se encargó a hombres casi sin talentos y sin conocimientos la composición de los libros elementales.

En la Teología se conservaron diez y ocho Cátedras, casi todas de la Escolástica, y se dieron a Frayles, enemigos implacables de las ciencias útiles y del buen gusto, y que han formado esta lepra que devora todavía a la España» (35).

El Plan Olavide (36) resultó del encargo hecho por Campomanes a Pablo de Olavide y Jáuregui (1715-1803), nombrado Asistente de Sevilla, encargado de la colonización de Sierra Morena y de la liquidación de los bienes pertenecientes a los jesuitas en aquella capital andaluza. Es posible que Olavide conociera el informe que sobre la Universidad solicitó Roda a Gregorio Mayans muy acorde con los propósitos centralistas y seculizadores de los ilustrados. Lo cierto es que el Plan Olavide, aprobado provisionalmente por el Consejo de Castilla en 1769, no aplicable hasta ver qué pasaba con el pre endido y a la postre frustrado Plan único para todas las Universidades, respondía a los intereses ilustrados sobre la ciencia moderna y su papel en la formación universitaria.

En primer lugar dispuso que los regulares, de cualquier Orden Religiosa, no tuvieran nada que ver con la Universidad «ni aprendiendo ni enseñando». Por otra parte, reducía los Colegios Mayores a Seminarios dependientes de la Universidad, separando también de ellos a los Reguladores, que reducía al ámbito de sus propios claustros para enseñar y aprender. «Estas dos operaciones –escribe Olavide– limpiarán la tierra de los abrojos que impiden el adelantamiento de las Ciencias, y la dejarán preparada para que sembrando en ella los buenos estudios que deben prescribirse bajo de las reglas conducentes a su progreso, fructifiquen con las ventajas y aumentos que hacen esperar la vivacidad y el fuego de los ingenios españoles». Y propone como Facultades: Física, Jurisprudencia, Medicina, Teología y Matemáticas.

En el Plan de Valencia (37), propuesto por el Rector Vicente Blasco, aprobado en 1786 y aplicado a partir del curso 1787-88, se pone de manifiesto un decidido apoyo a la enseñanza experimental. Las previsiones son muy explícitas:

«El Catedrático de Mecánica y Física Experimental enseñará cada año la Estática, Dinámica, Hidrostática, Hidrodinámica, Optica, Catóptrica, Dióptrica y Perspectiva. Ocupará en esta enseñanza la primera hora; y en la segunda explicará las má-

(35) *Estatutos de la Universidad de Salamanca*, s. a. Por el contenido de los mismos, es una publicación fechable hacia 1812. Existe un ejemplar en la Biblioteca Nacional.

(36) Aguilar Piñal, F., *Plan de Estudios para la Universidad de Sevilla por Pablo de Olavide*, Ediciones de Cultura Popular, Barcelona, 1969. Contiene el Plan de Estudios completo y un detallado Estudio Preliminar.

(37) Ten, A., «La física experimental en la Universidad española de fines del siglo XVIII y principios del XIX. La Universidad de Valencia y su aula de Mecánica y Física experimental», *Llull*, vol. 6, pp. 165-189, Zaragoza, 1983.

quinas, y hará los experimentos convenientes para dar a conocer las propiedades de los cuerpos sólidos y fluidos, especialmente del ayre, del agua, del fuego y de la luz. Se darán de lección el primer tomo del *Exâmen marîtimo* de don Jorge Juan, y las *Lecciones de Optica* del Abate La Caille.»

Los resultados fueron discretos, ya que la nueva asignatura, propuesta como complementaria, no despertó excesivo interés entre el alumnado, salvo en aquellos que, ya titulados, aspiraban a opositar a Cátedras vacantes o de reciente creación. Sin embargo, la Universidad resolvió con acierto la dotación de profesorado adecuado, lo que resulta difícil, dada la escasa preparación del existente para tales menesteres; y creó el puesto de Maquinista, existente en otras Universidades, para la preparación y cuidado del material científico. En cuanto a libros de texto, además de los enumerados en el Plan, utilizaron libros de actualidad en las Universidades y otras instituciones europeas interesadas en la implantación de las ciencias experimentales, tales como los de S'Gravesande (38), Musschenbroek (39), Nollet (40) y Sigaud de la Fond (41).

Veamos, por último, el caso de los Estudios de San Isidro de Madrid, el primero en introducir la nueva disciplina experimental a raíz del requerimiento hecho por el Consejo de Castilla sobre el Plan de Estudios único.

Desde su creación, los Seminarios de Nobles (42) existentes en distintas ciudades españolas habían estado a cargo de la Compañía de Jesús. En Madrid, además del Seminario, regentaban los Reales Estudios del Colegio Imperial, que tras la expulsión de aquellos, pasaron a llamarse Reales Estudios de San Isidro (43), destina-

---

(38) S'Gravesande, W. J., *Physicas Elementa Mathematica Experimentis Confirmata sive Introductio ad Philosophiam Newtonianam*, Ed. 4.º Laidae. J. A. Languerat, 1748.

(39) Musschenbroek, P. van, *Elementa Physicae conscripta in usus Academicos*, Venetiis, 1794.

(40) Nollet, J. A., *Leçons de Physique Experimentale*, París, 1755.

(41) Sigaud de la Fond, J. A., *Elementos de Física Teórica y Experimental*, trad. Tadeo Lope, Ingeniero extraordinario de los Reales Exércitos y Profesor de Delineación en el Real Seminario de Nobles de Madrid. Imprenta Real, 7 vol. 1787-1792. En la dedicatoria que el traductor hace al conde de Floridablanca se lee: «Excelentísimo señor. Entre los desvelos y beneficios que han merecido a V. E. desde los primeros instantes de su feliz Ministerio los progresos de las Ciencias útiles, son tan grandes y tan distinguidos los que dispensa a la Física experimental, que V. E., mas que digno Protector se ha manifestado eficaz Restaurados de ella...». Una muestra más del agradecimiento tenido a José Moñino por los promotores científicos de la Ilustración.

(42) Los Seminarios de Nobles fueron creados durante el reinado de Felipe V «para la enseñanza y educación de la noble juventud en que aprendan las primeras letras, lenguas, erudición y habilidades que condecoren a los Nobles para que sirvan en la Patria con crédito y utilidad» (Real Cédula de 21-IX-1725). Hubo Seminarios en Madrid, Salamanca, Galicia, Calatayud, Valencia, Barcelona y Sevilla. Los Seminarios no corrieron la misma suerte que los Colegios Mayores. Expulsados los jesuitas, encargados de atenderlos, continuaron destinados a la nobleza con más atenciones, si cabe, que antes. El «Plan para la educación de la Nobleza y clases pudientes españolas» redactado por Jovellanos, siendo Ministro de Gracia y Justicia, es un documento inspirado en los Estatutos del Seminario Patriotico de Vergara y, muy posiblemente, en el Plan de Estudios de la Escuela Politécnica de París creada por Napoleón en 1794 para la formación de militares, marinos, ingenieros, directores comerciales y políticos; profesiones todas acordes con el utilitarismo ilustrdo. Puede consultarse el documento completo en *Historia de la Educación en España*, t. I («Del Despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz»), edición de Enrique Guerrero, Ministerio de Educación, Madrid, 1979.

(43) Los cambios de nombre de los Estudios de San Isidro son muy reveladores respecto al régimen imperante. He aquí nombres y años que fácilmente pueden identificarse con los períodos absolutistas, regalistas y liberales:

dos a clases menos pudientes que los Seminarios. Ambas instituciones fueron reformadas en tiempos de Carlos III, pero manteniendo la diferencia de clases entre ellas.

En la Real Cédula de 10-I-1771 para el restablecimiento de los Estudios se determina que haya «...otro Maestro, que enseñe la Lógica según las luces que le han dado los Modernos, y sin disputas Escolásticas. Otro Maestro, que enseñe la Física Experimental, a cuya Enseñanza nadie podía ir sin que primero haya sido examinado de Lógica, Aritmética y Geometría». Sacada a oposición libre la Cátedra de Física, resultó nombrado Antonio Fernández Solano, quien según todos los indicios, es el primer Catedrático que en España obtuvo tal nombramiento. En el documento de posesión de la Cátedra, Carlos III considera los Estudios de Física Experimental incluidos entre los «mas urgenttes, y q.e sirviesen de fundamento para ttoda erudiccion, y Ciencia, y para q.e tubiesen unos principios solidos, con q.e pudiese Yo prometerme un señalado vien para mis Reinos, en el aprovechamiento de la Jubentud, y progresso de la Litteratura». Entre los miembros de la Comisión que juzgó la oposición se encontraba Andrés Piquer, síntoma de la orientación que se pretendía dar a la nueva disciplina. Al mismo tiempo, se creó un Gabinete de Física, para el que fueron nombrados Maquinistas, en 1773, Diego y Celedonio Rostriaga (44), muy conocidos en Madrid por su habilidad artesanal.

A pesar de los intentos y realizaciones señalados, el balance de la enseñanza experimental universitaria es desalentador. Andrés Muriel, testigo de la época, lo recoge así: «En medio del movimiento general que se notaba por de fuera de los cuerpos enseñantes, Roda y los hombres ilustrados que le rodeaban tuvieron el dolor de observar la funesta inmovilidad de las universidades. El reinado de Carlos III, tan benéfico en tantas otras ramas de la administración, pasó al fin sin corregir los vicios que los tiempos habían introducido en ellas» (45).

Años más tarde, Antonio Gil de Zárate, político liberal empeñado en las reformas educativas de mediados del XIX, resumía así la situación:

Colegio de la Compañía de Jesús (1572-1602).
Colegio Imperial de la Compañía de Jesús (1603-1625, 1816-1820, 1823-1834).
Reales Estudios del Colegio Imperial (1625-1767).
Reales Estudios de San Isidro (1770-1816, 1835-1845).
Estudios Nacionales de San Isidro (1820-1823).
Instituto de San Isidro (1845 en adelante).
Simón Díaz, J., *Historia del Colegio Imperial de Madrid,* Instituto de Estudios Madrileños, Madrid, 1952; Santiesteban, M., *Breve historia de los gabinetes de Física y Química del Instituto de San Isidro de Madrid,* Madrid, 1875.

(44) Los Rostriaga fabricaron material científico para los Reales Estudios y otros gabinetes y centros de enseñanza públicos. Trabajaron en los Estudios hasta 1804 cuando los sustituyó el francés La Bergne. Pasaron al Real Gabinete de Máquinas, converdido en 1810 en Conservatorio de Artes y Oficios, de donde surgió en 1834 la Escuela de Ingenieros de Caminos. En una reciente labor de arqueología científica se han recuperado instrumentos construidos por aquellos artífices que han pasado a formar parte de las colecciones del Museo de la Ciencia y de la Técnica de Madrid.

(45) Muriel, A., *La España bajo los reyes de la casa de Borbón,* t. VI, cap. adicional. Citado en Godoy, M., *Memorias,* t. I, p. 196, edición de Carlos Seco Serrano, BAE, Madrid, 1965. Andrés Muriel fue un sacerdote soriano –«ilustrado, primero; afrancesado, después; liberal moderado, finalmente»– protegido por José Bonaparte y huído a París, donde murió, tras la vuela a España de Fernando VII.

«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 otros 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 cuál 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» (46).

A nadie se oculta que la invocación del término *revolución* hecha por Gil de Zárate obedece al noble deseo de ser eficaz en las reformas. Pero, igualmente, nadie ignora que el parsimonioso, cuando no reaccionario, discurrir de la enseñanza en España adolece de que no haya habido, al menos una vez, un estado de auténtica revolución.

Pero los políticos ilustrados, ante la cerrazón universitaria, buscaron vías alternativas y más populares, consecuentemente con su ideología utilitaria y populista. Convencidos de que las ciencias útiles favorecerían la racionalización de la vida social, como estaba sucediendo en otros países, y que redundarían en beneficio de la producción agrícola, industrial, ganadera y comercial, extendieron el «pedagogismo» a nuevas iniciativas, entre las que cabe destacar las Sociedades Económicas de Amigos del País (47), las Juntas de Comercio (48), las Academias de Cien-

(46) Gil de Zárate, A., *De la Instrucción Pública en España*, Madrid, 1855, t. III, p. 3.

(47) Sobre las Sociedades Económicas se encuentra abundante información en las obras citadas de J. Sarrailh, A. Domínguez Ortiz y M. Menéndez Pelayo, así como en: Demerson, J. y Demerson, P. de, *La decadencia de las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País*, Cátedra Feijoo, Universidad de Oviedo, 1978; Negrín, O., *Ilustración y Educación. La Sociedad Económica Matritense*, Editora Nacional, Madrid, 1984.

(48) Ruiz de Pablo, A., *Historia de la Real Junta particular de Comercio de Barcelona (1758-1847)*, Cámara de Comercio y Navegación, Barcelona, 1919; Carbonell Bravo, F., *Apertura de la Escuela gratuita de Química de la Real Junta de Comercio*, Barcelona, 1805; Capmany y de Montpalau, A. de, *Discurso sobre la agricultura, comercio e industria, con inclusión de la consistencia y estado en que se halla cada partido o veguerío de los que componen el principado de Cataluña*, Papeles de la Junta de Comercio, Biblioteca de Cataluña, Barcelona.

cias (49), los Seminarios de Nobles, los Institutos especiales (50) (hasta mediados del XIX no se crearon los Institutos de Segunda Enseñanza), incluso las tertulias (51) privadas para polemizar sobre las «luces» del siglo.

No entraré en el estudio de cada una, sirvan las referencias bibliográficas para quienes estén específicamente interesados en el asunto; sólo decir que aquellas instituciones permitieron a políticos como Campomanes, propulsor de las Sociedades Económicas, iniciar procedimientos de enseñanza orientados a la capacitación profesional en los niveles menos especializados de la oferta laboral (agricultores, albañiles, artesanos...) bajo el auspicio de aristócratas ilustrados, prelados, burgueses, especialistas en las nuevas ciencias e incluso algunos filósofos deseosos de contar con audiencia donde desarrollar las modernas teorías; a Jovellanos, creador del Instituto de Gijón, apoyar la formación de metalúrgicos y náuticos con una visión científica de tales estudios; al conde de Peñaflorida, modernizar el Seminario de Nobles de Vegara, por el que pasaron científicos europeos, como Proust y Chabaneau, y de donde salieron al extranjero, pensionados para ampliar estudios, quienes luego serían promotores industriales o aventajados profesores en materias científicas y técnicas; a la Junta de Comercio de Barcelona, fomentar tertulias como la Conferencia de Física, origen de la actual Academia de Ciencias. Pensionado ilustre de la Junta fue Mateo Orfila (1787-1858), médico y químico español que llegó a ser catedrático de Química y decano de la Facultad de Medicina de París.

En estos centros, los planes de estudio, los métodos de enseñanza y los libros de texto nada tenían que ver con el espíritu escolástico tan arraigado en las Universidades. Puede decirse, sin triunfalismos, porque en realidad no se produjo un avance sobresaliente, que fue una salida airosa ante el desaire universitario, que si

---

(49) La información sobre Academias de Ciencias está dispersa en obras generales de Historia de la Educación e Historia de la Ciencia en España. Es necesario recurrir a actas, documentos y publicaciones propias de las Academias. Obras de interés son: Sagasta, P. M., *El concepto de las Academias de Ciencias, distinto según los tiempos y países; su origen, desenvolvimiento, organización y fines a que deben aspirar en el estudio y aplicación de los conocimientos que son objeto de su instituto,* Discurso de recepción pública en la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Madrid, 1897; Balari Jovany, J., *Historia de la Real Academia de Ciencias y Artes,* Memoria inaugural del año académico de 1893 a 1894, Barcelona, 1895; *Fiestas científicas celebradas con motivo del 150 aniversario de su fundación,* Academia de Ciencias y Artes de Barcelona, 1915; Rocasolano, A. de G., *Desenvolvimiento de la cultura en Zaragoza desde el último tercio del siglo XVIII hasta fines del siglo XIX,* Universidad de Zaragoza, 1924.

(50) Acaso el más sobresaliente de la época sea el Real Instituto Asturiano de Náutica y Mineralogía, propuesto por Jovellanos a la Sociedad de Amigos del País de Asturias en 1782, presentado al Rey en 1789 y aprobado, al fin, en 1792. Fue la gran ilusión de Jovellanos, que hubo de enfrentarse a dificultades de todo tipo: económicas, académicas, profesionales y, lo que es peor, a la oposición oculta y solapada de quienes estaban contra cualquier acción del político ilustrado. Con tristeza escribe en sus *Diarios*: «La desgracia parece conjurada contra el Instituto, este precioso establecimiento, tan identificado ya con mi existencia como el destino futuro de este país».

(51) Con independencia de las tertulias que desembocaron en instituciones como Academias, Ateneos y otras Sociedades literarias y científicas, es digno de mención y de tenerse en cuenta el eco que las ciencias despertaron en las reuniones de sociedad donde se daban cita «diferentísimos señores» que respondían al tipo de «erudito barbilampiño, peinado, empolvado, adonizado y lleno de aguas olorosas de lavanda, sanspareille, ámbar, jazmín, bergamota y violeta, de cuya última voz toma su nombre mi escuela». Así los define José Cadalso en su sátira *Los eruditos a la violeta o curso completo de todas las ciencias,* Madrid, 1772.

bien no fue posible el sueño del conde de Aranda de dar vida a una gran avenida de la Ciencia en Madrid –proyecto del que quedan vestigios como el Observatorio Astronómico, el Jardín Botánico, el Hospital de San Carlos, la Academia de San Fernando y el Museo del Prado (que nunca fue destinado a actividades científicas, aunque para ellas fue construido)–, al menos se fomentó la inquietud por una enseñanza nueva, más vinculada a la vida real que a la vida contemplativa, se inició el proceso de desgajamiento del escolasticismo de la Universidad de manera irreversible aunque no inmediata y fueron aireados los males a corregir cuando se pretendía conseguir una Universidad sensible a la modernidad científica y técnica.

La Ilustración en España. Algunas precisiones sociolingüísticas sobre la escolarización

Jordi Monés i Pujol-Busquets
Universidad Autónoma de Barcelona



1. PREAMBULO

Resulta, a nuestro entender, imprescindible la introducción de la variable lingüística en cualquier estudio que se interese por la evolución de la escolarización en España, máxime si el objeto de estudio se centra en el período ilustrado o la época liberal, por ejemplo.

El curso actual de la investigación, por lo que se refiere a la relación entre la sociolingüística y la escolarización en España, se encuentra en un estado totalmente embrionario, lo cual imposibilita cualquier intento globalizador y de síntesis. Conscientes de esta situación, nos limitaremos a precisiones específicas, apuntando además algunas hipótesis de trabajo y posibles líneas a seguir.

2. LA SITUACION LINGÜÍSTICA PRE-BORBONICA

2.1. *Introducción*

En el campo de estudio que nos hemos fijado, nos interesa fundamentalmente la problemática que se plantea a raíz de la penetración del castellano en las distintas capas sociales, principalmente desde el intento de unificación lingüística que se lleva a cabo en el reino de Castilla a partir aproximadamente de la segunda mitad del siglo XIII, exclusivamente a nivel administrativo; sin embargo, dicha normalización, dada la situación socio-cultural de la época, se dirigía primordialmente a los sectores de las clases dirigentes. Un carácter totalmente distinto tendrían los intentos normalizadores llevados a cabo a partir de la instauración de los Borbones, cuyos horizontes eran mucho más amplios, puesto que no se limitaban al uso administrativo sino que se preocupaban también del uso social, a pesar de las dificultades que ello acarreaba, como veremos más adelante. Cabe no olvidar tampoco la incidencia lingüística que se observa en los pueblos de la Corona de Aragón desde el Compromiso de Caspe y muy particularmente a partir de la unificación de la monarquía (1).

(1) El hecho de que a partir del Compromiso de Caspe el castellano fuera la lengua de los monarcas de la Corona de Aragón contribuyó a la penetración de esta lengua en la Corte de dicha Corona.

Como ya hemos apuntado, nos limitaremos simplemente en este trabajo a señalar algunos de los problemas que se derivan de la unificación lingüística sobre la base del castellano, dada la complejidad de las situaciones, sobre todo si tenemos en cuenta los diversos estadios de castellanización a nivel social y geográfico en el momento en que los Borbones se proponen la extensión del castellano a todos los territorios de la monarquía y a todas las capas sociales, jugando en este programa un papel primordial la escolarización en lengua castellana (2).

2.2. *La extensión del castellano en el reino de Castilla*

Sin entrar en detalles respecto a la formación del castellano, cuestión que cae totalmente fuera de los límites de este trabajo, conviene puntualizar que las situaciones socio-culturales y socio-geográficas que se derivan de la normalización y extensión de la mentada lengua, en el propio reino de Castilla, son diversas, debiendo precisar además que resulta harto difícil plantear cualquier tipo de esquematización para estudiar dichas situaciones, especialmente si partimos de la base de la problemática de las condiciones socio-históricas de la expansión geográfica del susodicho reino de Castilla; a pesar de todo ello, se nos perfilan cuatro situaciones claramente diferenciadas, aunque en algunas de ellas existen, para cada caso concreto, desigualdades notables:

- a) la normalización del castellano en los territorios específicamente castellanos;
- b) la penetración del castellano en los pueblos que contaban con una lengua propia y que estaban situados geográficamente al norte u oeste de Castilla;
- c) el caso específico del País Vasco;
- d) finalmente nos referimos, a un nivel fundamentalmente hipotético, a la integración de la lengua de Castilla en los pueblos situados al sur de la Península.

2.2.a. La normalización del castellano en Castilla

Una vez consumada en el siglo XII la formación de la lengua castellana, la unificación lingüística se encontró con algunos problemas derivados de las diferencias de lenguaje que existían entre Castilla la Vieja y Castilla la Nueva y de las que podían existir entre los grupos sociales, pensando que estas últimas debieron acrecentarse con el tiempo (3).

---

(2) Conviene precisar que la entronización de los Borbones coincide cronológicamente con la mayor importancia otorgada a las lenguas vernáculas como vehículo de escolarización, frente al latín.

(3) No cabe insistir en las diferencias de lenguaje entre las clases sociales, como demuestran los estudios socio-lingüísticos referidos a las sociedades actuales con mayores facilidades de unificación que las que ahora estudiamos. Las diferencias se debieron profundizar a medida que el castellano se normalizaba.

El proceso de culturalización del castellano fue decisivo para la integración de los diversos territorios dependientes de la Corona de Castilla. En este sentido, los esfuerzos unificadores llevados a cabo a lo largo del siglo XIII en las cancillerías de Fernando III y de una forma especial, la normalización, o más bien oficialización administrativa, realizada en el reinado de Alfonso X a partir de la variante castellana de Toledo (4) jugaron un papel determinante. Durante este último reinado y gracias especialmente a la escuela de traductores de Toledo, dirigida por Alfonso X y sus colaboradores, el castellano consiguió una gran maleabilidad y adquirió todos los atributos de una lengua culta. En esta misma línea, recordaremos la renovación del léxico y una fijación morfosintáctica que tuvo lugar durante la segunda mitad del siglo XV, todo lo cual expresa la madurez de la lengua presagiando la floración literaria del Siglo de Oro. Por otro lado, no podemos olvidar que al asentarse la Corona española en Castilla, se favorecía la extensión del castellano en la Corona de Aragón, no sólo por el prestigio de la Corte sino también por cuestiones de índole político-lingüística, como vislumbraba anticipadamente Antonio de Nebrija (5).

2.2.b. La penetración del castellano en las tierras que contaban con lengua romance propia

En el caso de los pueblos absorbidos por la Corona de Castilla, que habían sido independientes con anterioridad a su integración a dicha Corona, la problemática de la unificación lingüística es mucho más compleja y presenta multitud de variantes, como intentaremos reflejar a continuación.

Vamos a ocuparnos en primer lugar del caso de la lengua leonesa, hablada en el siglo XI en todo el territorio del Antiguo Reino de León, que se extendía, en líneas generales, desde Badajoz hasta Asturias, aunque presentaba diversas variantes con delimitaciones en las zonas norte y sur de dicho reino; lengua que fue paulatinamente absorbida por el castellano entre los siglos XIII y XV (6).

A título de ejemplo y debido a su especificidad vamos a ocuparnos concretamente, de entre las diversas variantes del leonés, del asturiano central, conocido vulgarmente como bable. La presencia de la lengua asturiana, así como de otras variedades del leonés, fue una realidad en la Edad Media, en competencia con el latín, como se expresa en los documentos notariales, las escrituras de compra y venta, etc., especialmente en los siglos XIII y XIV (7). Su declive se inicia directa o

---

(4) Frente a las variedades lingüísticas que existían en sus territorios, Alfonso X planteó una política unificadora; Jaume I hizo algo parecido con el catalán en los territorios conquistados por este Monarca.

(5) Sobre la importancia de la Corte castellana desde el ángulo lingüístico, véase: Eugenio Asensio, «Juan Valdés contra Delicado. Fondo de una polémica» en *Studia Philológica.* Homenaje ofrecido a Dámaso Alonso. Madrid, 1960, pp. 101-113; «La lengua compañera del imperio. Historia de una idea de Nebrija en España y Portugal» en *Revista de Filología Española,* XLIII, 1960, pp. 399-413.

(6) Al margen de la absorción de las variedades del leonés, no podemos soslayar, aunque se trate de un tema controvertido, la existencia en las tierras islámicas de comunidades mozárabes que hablaban lenguas romances, lo que facilitaba la penetración del castellano en las tierras conquistadas.

(7) Véase: X. LL. García Arias, «La lengua asturiana en la administración» en *Revista de Llengua i Dret.* Escola d'Administració Pública. Generalitat de Catalunya, vol. I, n.º 2, diciembre 1983, pp. 137-139.

indirectamente a raíz de la unificación lingüística realizada, como ya indicábamos, por Alfonso X, la cual incidió en la decadencia de la lengua escrita; hecho que culminó con la incorporación de Asturias a la Corona de Castilla a partir de la entronización de los Trastámara.

A este respecto, la creación del título de Príncipe de Asturias conllevó la presencia en dicho Principado de todo tipo de dignatarios castellanos. A partir de este momento, con la excepción de determinados giros, de algunas contrucciones lingüísticas y el uso de algunos vocablos, como referencias al entorno socio-cultural o geográfico, utensilios, medidas, etc., cuyo equivalente castellano debía desconocer el compilador, el bable desapareció como lenguaje administrativo y en buena parte como lenguaje escrito, al margen de su mayor o menor pervivencia en el uso social (8).

El caso gallego presenta diferencias y coincidencias con respecto al bable. En Galicia, la progresiva penetración del castellano en el uso oficial se había iniciado en tiempos de Fernando III, se había intensificado a raíz de la normalización lingüística realizada por Alfonso X (9), consumándose a nivel administrativo a partir de la entronización de los Trastámara (10), concretamente, en las Cortes de Alcalá de 1348, en las cuales el reino de Galicia pasó a ser representado por Zamora, y más adelante en las Cortes de Toro de 1369.

Respecto a esta cuestión, conviene precisar que el primer documento en gallego data de 1227. Cuando debido a la presión social declina el uso del latín en los documentos notariales, surgen los primeros testimonios en lengua romance. Hasta mediados del siglo XIV el uso del gallego fue exclusivo de la vida civil, contratos de compra y venta, documentos notariales, vida interna de municipios y gremios, etc. (11). En cuanto a la Iglesia, durante los siglos XIV y XV el gallego era la lengua normal en los obispados, iniciándose el proceso castellanizador en tiempos de los Reyes Católicos, aunque cabe precisar que el primer documento eclesiástico en castellano data de 1362. El uso del gallego dependerá, en general, del titular de la diócesis (12).

Por otro lado, los Reyes Católicos introdujeron en Galicia una nobleza foránea de carácter asimilador, favoreciendo directa e indirectamente la renuncia al gallego para facilitar la integración a la lengua oficial (13); política realmente eficaz en

---

(8) Véase: X. LL. García Arias, «La lengua asturiana en la administración»..., *op. cit.*

(9) Como hecho significativo, vale la pena señalar que Alfonso X fue un gran cultivador de la poesía gallega.

(10) Recordemos que los gallegos fueron firmes partidarios de la candidatura de Pedro de Borgoña frente a la de Enrique de Trastámara.

(11) En cuanto a los fueros municipales gallegos, a partir del siglo XIV se copiaron de los fueros castellanos procedentes de la Cancillería de Valladolid.

(12) La penetración del castellano se realizó, pues, a través de las dignidades eclesiásticas; recordemos al respecto que entre 1500 y 1830 sólo hubo 15 obispos gallegos, contando las 5 diócesis.

(13) En las luchas entre Isabel la Católica y la Beltraneja, Galicia tomó partido por esta última.

el caso de la alta nobleza, pero que tuvo una menor incidencia en la media y baja nobleza, que sólo utilizaban el castellano para dirigirse a sus superiores (14).

En la época que estudiamos, no hubo por parte del Estado, ni de la clase dirigente gallega, que veía en el conocimiento del castellano y en su utilización para determinados usos, culturales por ejemplo, una forma de distinción y de prestigio frente al pueblo, una preocupación evidente para extender el uso del castellano a todas las capas sociales. Así pues, la penetración lingüística se limitó al terreno oficial y a determinados estamentos sociales, hecho que contrastaba con el habla popular, puesto que la mayor parte del pueblo continuó utilizando el gallego como lengua de comunicación, como muestra, por otro lado, la magnífica literatura popular gallega a lo largo de los llamados siglos oscuros, durante los cuales se observa un silencio literario total, tanto en gallego como en castellano (15).

2.2.c. El caso del País Vasco

La lengua constituye la base de la personalidad del pueblo vasco, el cual es aquel, según su propia definición, que está formado por los que hablan euskera. Hasta bien entrada la Alta Edad Media el euskera se extendía por diversas zonas pirenaicas hasta los mismos confines de las zonas orientales de Cataluña (16). En los siglos XI y XII se hablaba vascuence en tierras de Burgos, y en la Rioja Alta pervive esta lengua hasta el siglo XIII; por otro lado, en este mismo período el romance navarro-aragonés había penetrado no sólo en las tierras ribereñas de Navarra sino también en la parte más occidental de Vizcaya y en algunas zonas alavesas. Nos encontramos, pues, frente a una evolución histórica compleja del vascuence difícil de resumir en un trabajo de esta índole.

Para comprender el alcance de la penetración del castellano en el País Vasco, especialmente en las zonas dependientes del Rey de Castilla, no se puede olvidar el hecho de que el primer texto escrito en euskera data de mediados del siglo XVI (17), aunque existiesen ya textos literarios, generalmente representaciones teatrales, de los siglos XIII y XIV. No nos puede extrañar, pues, que la penetración del castellano, como mínimo a nivel administrativo, fuera relativamente reciente, sobre todo en tierras alavesas.

---

(14) A partir del siglo XV, los sectores más privilegiados de la nobleza gallega entraron en una clara diglosia, aunque cabe precisar que el proceso de asimilación comienza aproximadamente en 1348.

(15) En los períodos oscuros que abarcan del XVI al XIX, la única literatura escrita son los libros religiosos en latín y los códigos legales en castellano. Sobre el conjunto de la problemática socio-lingüística gallega, véase: Henrique Monteagudo Romero, «Aspectos sociolingüísticos do uso de galego, castelan e latín en Galicia» en *Revista de Administración Galega I*. Asociación de funcionarios para la normalización lingüística en Galicia, junio 1985, pp. 81-108; Manuel García Sendón-Enrique Monteagudo Romero. «La oficialidad del gallego: historia y actualidad» en *Revista de Llengua i Dret... op. cit.*, pp. 85-95.

(16) Los estudios toponímicos de Joan Coromines, siguiendo las hipótesis de Ramón d'Abadal, hacen pensar en la pervivencia del euskera en la Ribagorza y el Alto Pallars (Aragón norte-oriental y Cataluña norte-occidental) hasta bien entrada la Edad Media.

(17) Se trata de un libro de versos titulado *Linguae Vasconum Primitiae* de Beñat Etxeparre, párroco de la Baja Navarra. Burdeos, 1545.

Por otra parte, cabe diferenciar la autonomía política característica de todas las tierras del País Vasco, expresada en el régimen foral que se inicia en 1449 (18) de la realidad lingüística. Concretamente, en las tierras del sur del País Vasco y a partir probablemente del siglo XVI la penetración del castellano no puede considerarse como un hecho simplemente administrativo, aunque este factor resulte determinante; digamos al respecto que a partir de los siglos XV-XVI los componentes de las Juntas Generales habían de conocer el castellano. En relación al problema lingüístico, no podemos olvidar la importancia ejercida por la escolarización, especialmente entre los hidalgos, lo que determina la existencia de dos mundos diametralmente opuestos. Algunos autores hablan, en el caso de Guipúzcoa, en los siglos XVI y XVII, de un mundo urbano castellanizado y de un mundo rural donde domina totalmente el vascuence.

> «... Queremos señalar aquí una diferenciación entre propietarios de solares de una cierta entidad que en estos siglos se aproximan en sus normas y expectativas a las propias de un status profesional-comercial-industrial (urbano), que utilizan el castellano, y un sector de pequeños arrendatarios o muy modestos propietarios más encerrados en un mundo rural, de economía de subsistencia y que sólo se expresan en vascuence» (19).

Así pues, y a pesar de la pervivencia del euskera como lengua de comunicación de la mayor parte del pueblo, para la entronización de los Borbones, las clases dirigentes de Euskadi Sur estaban culturalmente castellanizadas, sobre todo a nivel lingüístico; proceso que en algunas zonas se había iniciado ya en los siglos XIV y XV.

2.2.d. La extensión del castellano en las zonas del sur de la Península

A este respecto, nos conviene resaltar especialmente el caso de Andalucía, dado que presenta un interés específico. Cabe señalar también el proceso dual de Extremadura, donde en el Norte se nos presenta la castellanización ya estudiada del Reino de León y en cambio, en las zonas sur el proceso presenta una cierta similitud con el caso andaluz.

Se ha hablado que la personalidad andaluza se basa fundamentalmente en su habla y en su arte. En el caso que nos ocupa, el habla andaluza presenta una serie de rasgos diferenciales en relación al leonés y al aragonés por ejemplo, los cuales son lenguas romances derivadas del latín, que fueron posteriormente absorbidas por el castellano, mientras que el andaluz, o mejor dicho, las hablas andaluzas, proceden directamente del castellano, al cual se añadieron elementos occidentales y orientales y en menor grado pre-castellanos (20). Cabe puntualizar, sin embargo,

---

(18) El primer régimen foral data de 1449 y fue establecido entre los Foix de Occitania y las tierras vascas del Norte. Posteriormente se establecieron también entre las regiones del Sur y los Reyes de Castilla.

(19) Véase: Jesús Arpal Poblador, «Notas sobre antiguos centros docentes de Vergara», en *Los antiguos centros docentes españoles*. Comunicaciones presentadas en San Sebastián los días 9 y 11 de diciembre de 1971. C.S.I.C. San Sebastián 1975, pp. 139-140 y nota 8.

(20) Véase nota 6.

que en cuanto a su fonética, fonología y morfología, el aragonés y el leonés están más próximos al castellano que el andaluz.

El triunfo cristiano en las Navas de Tolosa, el 16 de julio de 1212, abría las puertas de Andalucía al reino de Castilla, que en poco más de 50 años conquistaba la parte occidental del territorio andaluz. Entre los siglos XIII-XV conviven en Andalucía dos civilizaciones enfrentadas, por un lado la cristiana, establecida en la margen derecha del Guadalquivir desde Baeza a Occidente, y por otro, la islámica, que corresponde al reino de Granada.

En el área cristianizada, la presencia de conquistadores y repobladores procedentes de las dos Castillas, los cuales se vieron atraídos a las nuevas tierras por las ventajas que les ofrecían los reyes castellanos, jugó un papel decisivo en la penetración del castellano. Dicha repoblación comenzó primeramente en las ciudades y se extendió también a las zonas rurales a partir del fracaso de la sublevación de los mudéjares del campo andaluz (1261-1266).

Un proceso similar se produciría en la zona islamizada a partir de la conquista de Granada y a lo largo del siglo XVI. No puede olvidarse, sin embargo, el rol que jugará en el proceso hacia la castellanización la expulsión de los moriscos decretada por Felipe III y llevada a cabo con gran celeridad.

Podemos decir, por lo tanto, que el castellano, con las peculiaridades propias de Andalucía, había penetrado en las distintas capas sociales, aunque de forma más evidente entre los sectores nobiliarios.

2.3. *La extensión del castellano en el reino de Aragón*

Nos encontramos frente a un proceso totalmente distinto, que se inicia en el siglo XV, especialmente a partir del reinado de los Reyes Católicos.

Por lo que hace referencia a la *fabla* aragonesa, la penetración del castellano en la administración se inicia a finales del siglo XV, como hemos apuntado, y se consuma a principios del siglo XVI, gracias a una paulatina a la par que rápida castellanización de los documentos; de tal guisa que en dichas fechas sólo es posible reconocer que se trata de un texto aragonés por algunas palabras aisladas, aunque cabe precisar que la mentada lengua de los documentos no reflejaba el habla popular puesto que los notarios, formados preceptivamente en Toledo, procuraban evitar las expresiones consideradas vulgares (22). No podemos olvidar tampoco el proceso de sustitución lingüística que se produce, sobre todo entre la nobleza, a partir del momento en que la Corte se establece en Castilla, como muy bien expresa Gonzalo García de Santa María.

> «E porque el real imperio que hoy tenemos es castellano y los muy excellentes rey y reyna han escogido como por assiento y silla de todos sus reynos el reyno de

(21) Véase: Francho Nagore Laín, «Notas sobre el uso administrativo del aragonés» en *Revista de Llengua i Dret... op. cit.*, pp. 97-110.

(22) Véase: Francho Nagore Laín, «Notas sobre el uso administrativo del aragonés»... *op. cit.*

Castilla, deliberé de poner la obra presente en lengua castellana; porque la fabla comunmente, más que todas las otras cosas sigue al imperio» (23).

En los restantes pueblos de la Corona de Aragón, de habla catalana en su mayor parte, con variantes dialectales (24), la incidencia del castellano adquiere carta de naturaleza a partir de la unión con Castilla, castellanización que se evidencia en la nobleza especialmente del País Valenciano. En este caso el desenlace de la Guerra de las Germanías, con una actuación decidida de Carlos I a favor de la aristocracia, junto con otros factores, determinaron una progresiva castellanización de la nobleza valenciana, que encontraba en el castellano un factor de diferenciación en relación al pueblo (25); situación que se producía, en mayor o menor grado, en los demás pueblos de la Corona de Aragón (26). A pesar de todo ello y contando además con la decadencia de la literatura culta (27), el catalán será la lengua de la sociedad civil y de la administración hasta el período borbónico.

3. LA POLITICA LINGÜÍSTICA EN LA PRIMERA EPOCA DE LOS BORBONES

De lo que llevamos expuesto hasta ahora se desprende que a la llegada de los Borbones existían diferencias remarcables en los niveles de castellanización, tanto desde el punto de vista social como desde el geográfico.

En los casos de Cataluña, Valencia, Mallorca e Ibiza, los primeros intentos serios de unificación lingüístico-cultural comienzan durante el reinado de Felipe V, que lleva a cabo la verdadera unificación política de la monarquía, aunque ello debería matizarse en el caso del País Vasco.

De la unificación del período filipista y de la mayor parte de la época de los ilustrados cabe exceptuar el caso de la isla de Menorca, que bajo dominación bri-

---

(23) El autor hace referencia a la obra *Vitas Patrum*. Zaragoza hacia 1490. Véase citas nota 5; Josep M.ª Nadal, «Usar de llenguatge artificiós en el segle XVI. Ideología lingüística i llengua literària» en *Actes del Sisé col.loqui internacional de llengua i literatura catalana*. Roma 28-IX/2-X, 1982, Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1983, pp. 89-125.

(24) Sobre la formación de dichas variantes y de las hablas mozárabes de la Catalunya Nueva, Valencia y Mallorca, véase: Josep M.ª Nadal-Modest Prats, *Història de la Llengua Catalana 1. Dels inicis fins el segle XV*. Barcelona. Edicions 62. S.A., 1982, pp. 168-170, 205-255.

(25) Respecto a estas afirmaciones y al tema controvertido de la castellanización valenciana originada por el fracaso de las Germanías y la Corte de Germana de Foix, cabe hacer algunas matizaciones, puesto que se observan ya tendencias castellanizadoras con anterioridad. Véase: Max Cahner, «Llengua i societat en el pas del segle XV al XVI» en *Actes del cinquè col.loqui internacional de llengua i literatura catalanes*. Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1980, pp. 253-254; Joan Fuster, «Art de castigar els vençuts» en *Heretges revoltes i sermons. Tres assaigs d'historia cultural*. Barcelona. Biblioteca Selecta, 1968.

(26) En el Principado de Cataluña, el teatro y la literatura, en general, la predicación en las ciudades y las Escuelas de Gramática, especialmente las de los jesuitas, y en menor grado, los Estudios Generales incidieron en la penetración del castellano en las clases cultas.

(27) En medio de la decadencia de la literatura culta, florecía una interesante literatura popular, que será objeto de estudio a partir del siglo XIX.

(28) La decadencia literaria y cultural era un reflejo de la situación económico-social, sobre todo en Cataluña. Cabe distinguir, pues, entre decadencia literaria y realidad lingüística. El catalán, en aquel entonces, era la lengua normal para todos los usos.

tánica, según se estipulaba en el tratado de Utrecht de 1713, siguió un curso totalmente distinto, especialmente en todo aquello que hacía referencia a la lengua del pueblo como vehículo cultural y educativo (29).

Inmediatamente después de la victoria de Almansa, el 25 de abril de 1707, el Monarca dejó bien a las claras que quería someter a los países de la Corona de Aragón a las leyes de Castilla; lo que repercutía también a nivel lingüístico, tal como había acontecido en el conjunto del reino de Castilla y en el propio Aragón. Esta política se manifiesta en las primeras providencias, que tratan de los fueros de Aragón y de Valencia, aunque en ellas y por lo que al caso valenciano se refiere, no se habla para nada del problema lingüístico (30); existen, sin embargo, sobradas referencias en relación a la sustitución de la lengua a nivel administrativo (31).

En cuanto al Principado de Cataluña, se manifiestan a partir de 1714, después de la rendición de Barcelona, algunas tendencias favorables a la total erradicación del catalán de la vida pública y de las escuelas de primeras letras, lo que nos muestra una voluntad de castellanización lingüística dirigida a todas las capas sociales. Este tipo de posturas, muy resolutivas en el caso del Consejo de Castilla (recordemos que Felipe V había suprimido el Consejo de Aragón en 1707) (32) parecen influidas, en parte, por el famoso Edit du Roi francés de 1700 (33).

Por lo que se refiere a las escuelas de primeras letras, el Consejo de Castilla se manifestaba en los siguientes términos:

> «... que en la escuela de primeras letras y de Gramática no se permitan libros en lengua catalana, escribir y hablar en ella y que la Doctrina sea y la aprendan en castellano» (34).

Esta posición estaba totalmente reñida con la realidad del país, donde el conocimiento del castellano era casi nulo, con excepción de algunos sectores de la nobleza, situación que explica que el Monarca, mucho más cauto, se decidiera a se-

---

(29) En los períodos de dominación británica de Menorca (1713-1781 y 1798-1802), se promovieron la enseñanza y la cultura en la lengua del país.

(30) Véase: Novísima Recopilación Ley I. R. D. 29 de junio de 1707 derogando los fueros de Aragón y Valencia y su reducción a las leyes de Castilla. Ley II. R. D. del 29 de julio de 1707 por el que se declara la subsistencia de los fueros y privilegios de los buenos vasallos de Aragón y Valencia y gobierno de estos reynos conforme al de Castilla. (Todos estos textos, junto con otros que hacen referencia a esta cuestión, pueden consultarse en Juan Alfonso Santamaría, Enrique Orduña Rebollo y Rafael Martín Artajo, *Documentos para la historia del regionalismo en España.* Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local, 1977, pp. 663-668.

(31) Véase: Rosanna Cantavella Chiva, «Transcripció i notes lingüístiques d'uns documents municipals de principis del segle XVIII valencià» en *Revista de Llengua i Dret... op. cit.*, pp. 111-121.

(32) En la zona austracista continuó existiendo un Consejo de Aragón, con el nombre de Consejo de España, que subsistió hasta 1726 después de firmada la Paz de Viena.

(33) Véase Revue Catalane n.º 3, 1909, pp. 202-203, citada en Jordi Carbonell, «Elements d'historia social i política de la llengua catalana» en *Treballs de sociolingüística catalana.* Valencia, n.º 2, 1979, p. 95, nota 46.

(34) Véase: Salvador Sanpere y Miquel. *Fin de la nación catalana.* Barcelona, 1905, pp. 679-680.

guir los consejos, entre otros, de Patiño y Ametller (35), cuyos informes fueron decisivos a la hora de redactar el Decreto de Nueva Planta del Principado de Cataluña, menos asimilista, a primera vista, que los de Valencia y Aragón (36).

En el caso de Mallorca se siguió también un criterio asimilista, como se colige de una Real Resolución del 11 de diciembre de 1717, aunque el Rey se viera obligado, según parece, a dar marcha atrás, por lo menos momentáneamente, después de que sus representantes indicaran que no era posible una política de tal naturaleza:

> «... por no encontrar en la mayor parte de las villas personas que entienden la lengua castellana» (37).

Todo ello significaba que en Cataluña y Mallorca no se restringía totalmente el uso del catalán en la vida pública y concretamente en las escuelas de primeras letras (38), por lo menos a corto plazo. La aparente liberalidad lingüística del Monarca era más ficticia que real, puesto que se arbitraban otro tipo de soluciones más sutiles, ejemplificadas en una política de penetración del castellano a través de las instituciones oficiales, especialmente las Reales Haciendas, a las cuales seguirían los ayuntamientos filipistas.

Dicha sutileza se manifestaba claramente en una instrucción dirigida a los Corregidores del Principado de Cataluña, de la cual consignamos el párrafo siguiente:

> «Pondrá (el corregidor) el mayor cuydado en introducir la lengua castellana a cuyo fin dará las providencias más templadas y disimuladas para que se consiga el efecto sin que se note el cuydado» (39).

La nueva política comenzará a dar sus frutos y será un primer paso hacia la política castellanizadora a todos los niveles que se llevaría a cabo en el reinado de Carlos III. Al proceso de lenta pero efectiva castellanización de estos años, por lo menos entre las clases dirigentes, contribuirán las Escuelas de Gramática, los Seminarios Conciliares y la Iglesia en general (40), las Universidades de Cervera y Va-

---

(35) José Patiño, brillante colaborador de Felipe V, y Francesc d'Ametller, ferviente filipista desde 1705, redactaron diversas ponencias, en su condición de Presidente y miembro respectivamente de la Junta Superior de Justicia y Gobierno del Principado de Cataluña, para aconsejar al Consejo de Castilla respecto a la orientación político-administrativa que debía darse a Cataluña.

(36) Para ello puede compararse el texto de la Nueva Planta del Principado de Cataluña con los textos citados en la nota 30.

(37) A todo ello el Monarca contestó: «En quanto a esta duda mando se executen los despachos como se propone en ella; previniendo se procure mañosamente ir introduciendo la lengua castellana en aquellos pueblos». Véase Novísima Recopilación, libro V, título X, Ley 4. Texto citado en Ferrán Soldevila. *Historia de Catalunya*. Barcelona. Editorial Alpha, 1963, 2.ª edición, p. 1187, nota 30.

(38) En las Escuelas de Gramática, en cambio, el castellano se declaró materia obligatoria a partir de 1716.

(39) Véase Joan Mercader i Riba, «La ordenación de Cataluña por Felipe V. La Nueva Planta» en *Hispania*. Madrid, n.º XI, 1951, p. 325.

(40) En este sentido, sobresalió el colegio nobiliario de Cordelles de Barcelona, regentado por los jesuitas, un fiel reflejo del afán de distinción de la clase dirigente frente al pueblo; la lengua era una de las expresiones de dicha notoriedad.

lencia, a las que debemos añadir la creación de las primeras Academias (41). Para explicar la integración de estos sectores a la lengua castellana, como mínimo a nivel cultural (42), no puede olvidarse el hecho de la modernización del castellano que se producirá a raíz de la fundación, en 1713, de la Real Academia de la Lengua y muy concretamente de la publicación de su Gramática.

En relación a los pueblos que formaban la antigua Corona de Castilla, todas las noticias que poseemos nos llevan a la conclusión de que la política de modernización del Estado iniciada por el primer Borbón, en el seno de la cual se incluye la extensión del saber y de la escolarización, aunque en la primera mitad del siglo XVIII los proyectos gubernamentales fueron más bien tímidos, profundiza el proceso de culturalización de la clase dirigente en el propio pueblo castellano, lo que presupone, entre otras cosas, un mayor conocimiento del castellano; culturalización que, en los territorios de lengua materna no castellana, presupondrá evidentemente castellanización lingüística, la cual, en algunos casos, sobrepasará el marco estrictamente cultural; es decir, que el castellano deviene la lengua normal de comunicación, como ya apuntábamos al tratar de épocas anteriores.

No podemos extender esta afirmación al caso de las clases populares, en las cuales podemos incluir buena parte de las nacientes clases medias, porque a pesar de las declaraciones teóricas a favor de la extensión de la escolarización, en el marco de un ambiente socio-cultural más propicio y de una cierta preocupación por mejorar la condición cultural de los maestros, a lo largo de estos años, la escolarización, base fundamental de la unificación lingüística, debe considerarse más bien escasa.

A pesar de que no contamos con suficiente información y de que muchas veces dicha información resulta contradictoria (43), parecen observarse diferencias notables entre los diversos territorios de la monarquía, evidenciándose una mayor preocupación por la escolarización en los lugares donde se producen cambios socio-económicos y se inician procesos de urbanización, puesto que la situación económica de las propias familias y la dispersión geográfica son los mayores enemigos de la extensión de la escolarización. En relación a las escuelas de primeras letras, debemos señalar los esfuerzos de muchos municipios para dotar a sus pueblos de escuelas y maestros; a este respecto, vale la pena señalar, a título de ejemplo, la normativa aprobada por las Juntas Generales de Guipúzcoa, en 1721, según la cual en todos los pueblos, sin excepción, debía existir un maestro de niños (44);

---

(41) La Real Academia de Buenas Letras de Barcelona fundada en 1753, su predecesora que había sido creada en 1729 y la propia de los «Desconfiats» establecida ya en 1700 utilizaban el castellano como vehículo de comunicación. En Valencia la Academia de los Nocturnos fundada en 1594 se servía habitualmente del castellano.

(42) La clase dirigente catalana continuó utilizando, incluso en el período ilustrado, el catalán como forma de comunicación verbal.

(43) A este respecto podríamos recordar el caso del País Vasco, donde según algunos autores la situación escolar era totalmente insuficiente y según otros se consideraba satisfactoria. Véase J. M. Areta Armendia, «Obra literaria de la Real Sociedad Vascongada de los Amigos del País». Vitoria. Caja de Ahorros Municipal de Vitoria, 1976, pp. 23-24.

(44) Véase J. M. Areta Armendia, «Obra literaria de la Real Sociedad Vascongada de los Amigos del País»... *op. cit.*, p. 25.

recuérdese que, en estos años, la educación de las niñas se limitaba a las labores de manos.

En líneas generales, pues, podemos afirmar que en la primera mitad del siglo XVIII se ponen las bases socio-culturales y socio-educativas del período ilustrado; aunque cabe precisar, como se desprende de lo anteriormente apuntado, que los cambios a nivel de castellanización social son poco perceptibles.

4. EL PERIODO PROPIAMENTE ILUSTRADO

4.1. *La situación lingüística a nivel legal y en el marco social*

Aunque puedan parecer excesivas las consideraciones precedentes en comparación con el conjunto del trabajo, creemos que resulta imprescindible conocer mínimamente el marco de referencia para comprender el alcance de la política lingüística escolar de los ilustrados, a pesar de que ello nos obligue a sintetizar de una forma extrema el tema central del estudio.

Como es lógico suponer, no vamos a tratar del alcance real de las medidas tomadas y de las realizaciones llevadas a cabo por los ilustrados, sobre todo a nivel educativo, pero sí que, en cambio, nos interesa remarcar las buenas relaciones que se establecen, de dentro a fuera y de fuera a dentro, entre las diversas clases dirigentes, especialmente los sectores más dinámicos, y la administración del Estado; aunque no siempre los intereses tanto socio-culturales como económicos de ambos grupos fueran coincidentes (45). A este respecto, podemos señalar las excelentes relaciones existentes entre la naciente burguesía catalana y los gobiernos de Carlos III y la incidencia socio-cultural de la clase dirigente del País Vasco, expresada en las Sociedades Económicas de Amigos del País que nacen y se desarrollan a imagen y semejanza de la Sociedad Económica Vascongada de Amigos del País.

La Ilustración se mueve en España, como sabemos, en un marco poco propicio, lo que conlleva una serie de problemas que en nuestro caso específico deben tenerse en cuenta y de entre los cuales recordaremos los siguientes:

- el hecho de que la modernización del Estado se realice dentro del marco socio-económico del Antiguo Régimen, que permanece, en su esencia, prácticamente inalterado;
- los problemas que se derivan de la unificación política iniciada por Felipe V y acentuada y racionalizada en el período ilustrado (46);
- finalmente nos referimos a las relaciones ficticias que se establecen entre los ilustrados y la realidad socio-cultural; en determinadas zonas, socio-cultural y socio-lingüística.

---

(45) Cabe hablar principalmente de diferencias conceptuales de carácter finalista, las cuales vienen determinadas por las contradicciones existentes entre las diversas clases dirigentes, principalmente los nuevos sectores burgueses, con intereses fundamentalmente comerciales e industriales, y un nuevo grupo estamental que formaba la clase dominante, con intereses primordialmente políticos y corporativos.

(46) Aunque en el País Vasco los fueros se preservaron hasta el período liberal, a partir de los Borbones y sobre todo en el período ilustrado, se acentuó el control por parte del Estado.

Por otro lado, debemos precisar que los ilustrados españoles se enmarcan a nivel educativo dentro del contexto de la Ilustración europea, especialmente de Francia, país del cual recibieron influencia directa o indirecta muchos de los personajes que jugaron un papel clave durante la época de la Ilustración (47).

En el seno de este marco europeo se puede incluir la política de uniformización lingüística que presupone la extensión de las lenguas consideradas cultas y la erradicación a corto o largo plazo de todas las demás, existiendo una clara relación entre la lengua de la clase dominante a nivel de Estado y las llamadas lenguas cultas (48). Estas lenguas eran más dúctiles y maleables, como consecuencia, en gran medida, de las mayores posibilidades que habían tenido para adaptarse a los cambios socio-culturales y científico-técnicos.

Como ya hemos apuntado, la política lingüística de la época de los reinados de Felipe V y Fernando VI facilitaba la uniformización de la lengua en la escolarización a todos los niveles, incluido el elemental, tal como especificaba la Real Cédula de Carlos III de 23 de junio de 1768, de la cual extraemos el párrafo siguiente:

> «Finalmente mando que las enseñanzas de primeras letras, latinidad y retórica se haga en lengua castellana, dondequiera que no se practique, cuidando de su cumplimiento las Audiencias y justicias respectivas, recomendándoles también por mi consejo a los diocesanos, universidades y superiores seglares para su observación y diligencia en extender el idioma general de la Nación para su mayor armonía y enlace recíproco» (49).

Al margen de otras recomendaciones oficiales de la misma índole que se suceden en este período, queremos hacer hincapié en la Provisión del Supremo Consejo, aprobando el 22 de diciembre de 1780 los Estatutos del Colegio Académico del noble arte de Primeras Letras (50), en los cuales

> «se ordena enseñar en las escuelas: lengua nativa (castellana), Gramática, Ortografía ambas según las Reglas de la Real Academia de la Lengua» (51),

a la vez que se daban especificaciones concretas sobre el contenido de las mencionadas materias que debían aprender los futuros maestros (52).

Lo mismo podríamos decir en relación a algunos reglamentos específicos de instituciones escolares radicadas en zonas donde la lengua materna era distinta de

---

(47) Esta influencia es especialmente significativa en el País Vasco. No vamos a insistir sobre ello porque existe una abundantísima bibliografía sobre esta cuestión.

(48) Sobre la evolución de la problemática lingüística en Europa desde la Ilustración hasta nuestros días puede verse: Jonathan Steinberg, «The historian and the questione della lingua» en Peter Burke y Ruy Porter. *The Social History of Language.* Cambridge. Cambridge University Press, 1987, pp. 198-209.

(49) Véase *Real Cédula de S.M. a consulta de los señores del Consejo reduciendo el arancel de los derechos procesales de vellón en toda la Corona de Aragón y para que en todo el reyno se enseñe en la lengua castellana con otras cosas que expresa.* A.D.B. Can. 1768-1771, ff. 133, 135v, 136 (t. 195).

(50) Cabe destacar de esta Provisión el hecho de la supresión de la Hermandad de San Casiano que había monopolizado la enseñanza de primeras letras hasta aquel entonces.

(51) Véase Ramón López Martín-Manuel López Torrijo, «Política legislativa borbónica: exámenes y privilegios de los maestros de primeras letras en el siglo XVIII» en *Educación e Ilustración en España.* III coloquio de historia de la educación. Universidad de Barcelona, 1984, p. 259.

(52) Véase Ramón López Martín-Manuel López Torrijo, «Política legislativa borbónica...»... *op. cit.*, p. 25.

la castellana, como el caso, por ejemplo, de San Felipe (53), en cuyo reglamento se señalaba que:

> «a los niños se les debía enseñar a leer en castellano y en latín y a escribir en buena forma y correctamente» (54).

Esta política, de acuerdo con lo que hemos apuntado anteriormente, encontró un apoyo prácticamente total de las clases dirigentes de los distintos pueblos de la monarquía, tanto si se trataba de seglares como de eclesiásticos (55); posición que contrastaba con un interés, a veces simplemente filológico, hacia las lenguas que directa o indirectamente se intentaban erradicar, cuestión que estudiaremos más adelante.

La información sobre el proceso de castellanización lingüística progresiva de los sectores dirigentes menos integrados a la lengua castellana con anterioridad al reinado de Felipe V es extensa y convincente, aunque resulta difícil, sin embargo, llegar a conclusiones sobre las causas más determinantes de dicho proceso, las cuales podrían concretarse, a nuestro entender, en los puntos siguientes:

- la influencia del supuesto racionalismo de la Ilustración europea que menospreciaba, como hemos señalado, las lenguas o dialectos minoritarios, corriente que más adelante tendría una incidencia decisiva en la legislación revolucionaria y post-revolucionaria francesa, la cual ejercería posteriormente una gran influencia en buena parte de Europa;
- el prestigio de la lengua de la Corte acrecentado a lo largo del siglo XVIII, fruto de la gran tradición literaria ininterrumpida del castellano, que contaba además con una normativa moderna; lo cual determinaba que, en aquel momento, el castellano fuese la única lengua de la monarquía capaz de adaptarse a la nueva terminología cultural y científica;
- la necesidad social de aprender el castellano, no sólo por el hecho de ser la lengua de la Corte, sino también porque se había generalizado como lengua administrativa y escolar a todos los niveles;
- la importancia que iba adquiriendo la lengua castellana como vehículo de comunicación de la Iglesia, lo cual se manifestaba en la predicación de los días solemnes, especialmente en las grandes ciudades;
- el aumento progresivo de la actividad comercial, sobre todo con las Américas, que obligaba a conocer la lengua castellana, con mayor o menor propiedad, a todos aquellos que intervenían en las transacciones comerciales;
- el afán de notoriedad y diferenciación de la nobleza y la naciente burguesía en relación al pueblo;

---

(53) Nombre que se dio a Xátiva después de que esta ciudad fuese arrasada a raíz de la Batalla de Almansa en 1707.

(54) Véase: Vicent Torregrosa Barberá. «Plan de estudios de 1798 para la ciudad de San Felipe 'Xátiva'» en *Educación e Ilustración en España... op. cit.*, p. 327.

(55) En Cataluña, por ejemplo, la postura de la Iglesia es, en general, un reflejo de la sociedad. Castellanización lingüística cultural entre la jerarquía, especialmente a nivel educativo, con matices en algunos casos, y apego a la lengua materna entre los clérigos y los religiosos autóctonos, especialmente en los que ejercían su ministerio en las zonas rurales.

- finalmente señalaremos el estado decadente de las diversas lenguas no castellanas, incluido el catalán, que había sido lengua administrativa oficial hasta principios del siglo XVIII (56). En este sentido, debemos indicar que existía la creencia de que las lenguas no castellanas eran irrecuperables como lenguas modernas (57).

4.2. *Posiciones diversas frente a la política lingüística oficial*

Si bien existía una actitud generalizada favorable a la política oficial lingüística entre las clases dirigentes, muy especialmente a nivel cultural, no se daba una total uniformidad respecto a la forma de llevar a cabo dicha política, cuando menos por lo que se refiere a la escolarización en lengua castellana donde ésta no era la lengua normal de comunicación entre el pueblo.

Aunque existían posiciones diversas y matizadas, podría hablarse, en líneas generales, de dos actitudes claramente diferenciadas:

- un grupo que creía que la lengua materna resultaba imprescindible como vehículo para introducir el castellano, es decir, que preconizaba una política bilingüe;
- un sector, por otro lado, que era partidario de la erradicación total de la vida de la escuela de las llamadas lenguas o dialectos regionales o locales.

La primera de estas actitudes, evidentemente minoritaria, se perpetúa desde mediados del siglo XVIII (58) y es defendida por diversos personajes influyentes, de entre los cuales recordaremos especialmente al gallego Padre Sarmiento, al castellonense, obispo de Barcelona, Josep Climent y al propio Jovellanos, que comprendía el alcance del problema en su contacto con el pueblo en su exilio mallorquín.

La actitud del Padre Sarmiento, que responde, según parece, a motivos específicamente pedagógicos y que no puede considerarse, por tanto, como un precedente del galleguismo posterior, queda ejemplificada en el párrafo siguiente:

> «Así que el niño sabe leer, escribir y algo de contar, le han de dedicar a que aprenda su lengua vulgar con toda la extensión posible ... la gallega si es gallego, sin acordarse para maldita cosa ni de la castellana, ni de la latina, ni de la francesa, ni de la italiana, ni de cualquier lengua que no ha mamado. Para ese estudio ya le señalaré tiempo más conveniente» (59).

---

(56) A. de Capmany, que mostró un gran interés por el pasado y el presente de Cataluña, consideraba que el catalán había muerto para la república de las letras.

(57) Esta idea aparece ya en el siglo XVI y continuará vigente en el XVIII. Véase Jordi Monés i Pujol-Busquets, *La llengua a l'escola. 1714-1939*. Barcelona. Barcanova, S. A. 1984, pp. 43-44, nota 16.

(58) Cabe precisar que nos encontramos frente a una cuestión que se continúa discutiendo a lo largo de todo el siglo XIX.

(59) Véase: F. M. Sarmiento. *Obra de los 660 pliegos*. Escrita en Madrid, año 1762 y ss. Vol. IV, parte I, fols. 19-20. Tomado de Angeles Galino, *Textos pedagógicos hispanoamericanos*. Narcea, 1980, p. 610.

Josep Climent, que creó en 1767 diez escuelas gratuitas de primeras letras en Barcelona, pedía al cabo de dos años a la Real Academia de Buenas Letras de la capital catalana la redacción de una gramática castellano-catalana para ser utilizada en dichas escuelas y especialmente en el Seminario Conciliar. Climent, incluso después de la publicación de la Real Cédula de Carlos III, justificaba la utilización de la lengua del pueblo porque constituía la forma más práctica de introducir el castellano en la escuela; conjuntamente con el bilingüismo escolar fomentaba el catalán como lengua pastoral (60). Algo parecido podríamos decir de otros clérigos catalanes, entre los cuales se contaba el obispo de Lugo y luego de Tarragona Francesc Armanyà (61).

Jovellanos, pedagogo y más que nada, agudo observador de la realidad mallorquina, manifestaba, al mismo tiempo que el menorquín Antoni Febrer (62), un cierto interés hacia la lengua del pueblo, menospreciada por los ilustrados mallorquines partidarios de la escolarización en castellano desde la escuela de primeras letras. He aquí, pues, lo que preconizaba el noble asturiano en franca oposición al pensamiento oficial:

> «... se aplicasen los principios de Gramática general en nuestra lengua mallorquina y se diese a los niños una idea cabal de su sintaxis. Siendo la que primero aprenden, la que hablan en su primera edad, aquella que hablamos siempre con el pueblo y en que este pueblo recibe su instrucción, visto es que merece mayor atención que la que le hemos dado hasta aquí» (63).

En realidad, este interés por la lengua materna expresado por Jovellanos en el caso de Mallorca, más evidente aún en Menorca, puede considerarse como una corriente más o menos extendida, pero bastante generalizada, la cual se presenta antes y después de la publicación de la Real Cédula de Carlos III. A título de ejemplo recordaremos:

- la publicación en Girona, en 1748, de las «Instruccions per a l'Ensenyanca de Minyons» de Baldiri Reixac (64) y las preocupaciones gramaticales de Josep Pau Ballot a finales del XVIII, preludio de la publicación por el mismo autor, en 1814, de la primera Gramática catalana moderna;
- la significación de la obra en pro de la lengua del pueblo de los valencianos Carles Ros y el padre Galiana, concretada en la publicación, en 1764, del diccionario valenciano-castellano;

---

(60) Véase: F. Tort Mitjans. *El obispo de Barcelona Josep Climent i Avinent (1706-1781). Contribución a la teología pastoral tarraconense en el siglo XVIII.* Barcelona. Editorial Balmes, 1978, p. 80, nota 7, pp. 193-196.

(61) Véase: F. Tort Mitjans. *Biografía histórica de Francisco Armanyá Font. Obispo de Lugo. Arzobispo de Tarragona. (1718-1803).* Vilanova i la Geltrù, 1967, 568 pp.

(62) Antoni Febrer i Cardona (Maó 1761-1841) además de los *Principis de la lectura menorquina* (1804) nos legó diversos estudios lingüísticos.

(63) Véase: Gaspar Melchor de Jovellanos, *Memorias sobre la educación pública. Tratado práctico de enseñanza.* Valldemosa, 1802.

(64) Baldiri Reixac inicia una tradición pedagógica en lengua catalana que no tendrá continuación hasta finales del siglo XIX. El libro de Reixac tuvo varias reediciones, incluso en el siglo XIX, lo que muestra la presencia del catalán en las escuelas más allá del período ilustrado. Cabe precisar, sin embargo, que el castellano se generaliza en las escuelas de Cataluña a nivel administrativo a partir, más o menos, de 1780.

- el testimonio vivo del Padre Larramendi, en el País Vasco, a mediados del siglo XVIII; a este respecto, cabe señalar la atención que se dedicó a la formación de clérigos con un buen conocimiento del euskera, lo que presuponía que dicha lengua pudiera considerarse como un agente de socialización y un vehículo de escolarización (65);
- la preocupación, como ya señalábamos, de algunos ilustrados gallegos por la lengua del pueblo, aunque con miras esencialmente filosóficas.

Huelga decir que todas estas corrientes encontrarían un terreno abonado en el siglo XIX para su desarrollo dentro del marco del romanticismo y debido también, en parte, a la influencia reactiva que produjo el carácter sumamente centralizador y unitarista del liberalismo.

En cuanto a los sectores que preconizaban la total unificación lingüística escolar, no podemos olvidar que adoptaban la posición oficial, puesto que la lengua castellana era considerada como «el idioma oficial de la Nación», hablado, según criterio de la Real Academia Española, «en la mayor y mejor parte de España» (66).

Esta posición podía considerarse general en las zonas de habla castellana, pero contaba además con defensores en los demás territorios, los cuales pueden ejemplificarse en el caso del escolapio de Puigcerdà Padre José A. Fins, cuyo pensamiento queda reflejado en el *Razonamiento sobre la importancia de la lengua española en el exercicio de las escuelas* (67), ideario extrapolable a los demás territorios de lengua materna no castellana.

Según el Padre Fins, se debía imponer la lengua castellana en las escuelas de Cataluña porque los españoles poseían una lengua común, como se expresaba con cierta ligereza en muchos documentos oficiales y oficiosos. La uniformización lingüística se justificaba por diversas razones:

- en primer lugar, porque así lo prescribía la autoridad establecida;
- en segundo, por la mayor facilidad para aprender el latín, a lo que cabría añadir otros motivos que ya hemos señalado anteriormente (68).

Según el texto del mentado *Razonamiento,* el bilingüismo resultaba totalmente contraproducente porque de ello se derivaba,

---

(65) Véase en relación a este proceso I. Sarasola, *Historia social de la literatura vasca,* 1976, p. 59 y ss; Jesús Arpal, Begoña Asua, Pauli Dávila, *Educación y sociedad en el País Vasco.* San Sebastián, Editorial Txerton, 1982, pp. 39-40.

(66) Véase A. Alonso, *Castellano, español. Idioma nacional. Historia espiritual de tres nombres.* Buenos Aires, 1968, p. 90. Tomado de Manuel Jorba, «Sobre la llengua catalana a finals de l'Antic Règim. El Diario de Barcelona, 1792-1808», en *Els Marges,* n.º 17, septiembre 1979, p. 29, nota 8.

(67) Véase: Llogari Picanyol. *Setenta años de fecunda labor cultural y pedagógica en los Colegios de Escolapios de Cataluña. 1766-1836.* Sabadell, 1966, p. 43. (Es muy posible que se trate del mismo que el Padre Bau da como Juan Fins, en cuyo caso sería oriundo de Zaragoza.) Véase P. Calasanz Bau, *Historia de las Escuelas Pías en Cataluña.* Barcelona, 1951, p. 710.

(68) Véase párrafos entre notas 55 y 57.

«... una monstruosa quimera, o por lo mejor decir una algarabía y confusión no menos obscura e impenetrable que el chãos rudo e indigesto que describe Ovidio» (69).

El autor arremetía contra todos aquellos que se mostraban partidarios de que el catalán no desapareciera totalmente de la escuela, incluso en el caso de los que lo utilizaban como vehículo para la introducción del castellano (70), razonamiento que podría aplicarse también al caso del gallego.

4.3. *Consideraciones finales sobre la política lingüística de los ilustrados*

No poseemos datos para llegar a conclusiones mínimamente fiables sobre la eficacia de la política lingüística, fundamentalmente sobre el impacto producido a través de la escolarización, por lo cual nos limitaremos a apuntar algunas líneas críticas y de hipótesis de trabajo.

Resulta imprescindible la promoción de estudios de carácter general y sobre todo local, en los cuales se tengan en cuenta las variables antropológica, cultural, social, educativa, estadística, etc., para abrir nuevos caminos y facilitar nuevas hipótesis de estudio, aunque en principio no nos mostremos optimistas en cuanto a las posibilidades para conocer en profundidad la realidad socio-cultural y socio-lingüística.

Para valorar la política de los ilustrados, debemos partir de la base de que en líneas generales, no fueron capaces de comprender las verdaderas necesidades socio-culturales y socio-educativas de la mayor parte del pueblo, a pesar de los esfuerzos realizados para conocer la realidad. Cabe constatar que no se trata de una especificidad de los ilustrados españoles, sino que ello es generalizable a nivel europeo.

Conocemos los cambios socio-educativos que se produjeron especialmente en las zonas urbanas o en vías de urbanización, impulsados por las Económicas y las Juntas de Comercio (71), aunque debe precisarse que su resultado fue desigual (72). En líneas generales, la política educativa de dichas instituciones redundó en beneficio de la escolarización elemental y muy especialmente de la enseñanza utilitaria

---

(69) Véase: *Academia literaria de latinidad, retórica y poesía que ofrecen al público los discípulos de las Escuelas Pías de Puigcerdá.* Día 6 de julio del año 1780. A las 4 de la tarde. Barcelona. Imprenta de Carlos Gibert y Tutó. *Razonamiento...* pp. 14-20.

(70) Véase: *Razonamiento... op. cit.*

(71) Respecto a las diferencias de concepción educativa de estas instituciones, consultar Jordi Monés i Pujol-Busquets, *L'obra educativa de la Junta de Comerç de Barcelona (1769-1851).* Barcelona. Cambra de Comerç, Industria i Navegació de Barcelona, 1987, pp. 226-239.

(72) En el caso concreto de las Sociedades Económicas, política educativa y desarrollo económico formaban parte de un conjunto proyectado desde los organismos vinculados al poder político y social, sin tener demasiado en cuenta si la sociedad estaba preparada para avanzar en la dirección prevista por los organismos gubernamentales.

vinculada a los cambios socio-económicos, aunque todo ello quedara limitado a los varones (73).

La obra escolar llevada a cabo en el período ilustrado debió producir un mayor conocimiento de las normas de la Real Academia entre los varones de las clases medias de las ciudades de habla castellana y, consiguientemente, una mayor uniformización en el lenguaje de las clases medias y altas de estas zonas. Pervivieron, sin embargo, las variedades dialectales y las diferencias entre el lenguaje del pueblo y el de las clases dirigentes, diferencias que debieron ser profundas en algunas zonas, como, por ejemplo, en los parajes montañosos de Andalucía.

En los territorios de habla materna no castellana, se profundizó el conocimiento de la lengua oficial en los sectores nobiliarios menos castellanizados lingüísticamente, a la vez que se posibilitó una mayor comprensión del castellano entre las clases medias, a pesar de que el conocimiento de dicha lengua era harto limitado. A este respecto, no hemos de olvidar que los propios maestros no conocían, generalmente, con propiedad la lengua castellana (74). Por otro lado, resulta difícil generalizar, dado que existían diferencias notables; la incidencia de este proceso, según parece, fue prácticamente nula en las clases populares gallegas, puesto que las nuevas clases medias eran, en general, de origen riojano o catalán.

Se puede llegar a la conclusión de que los cambios que tienen lugar en las zonas urbanas e intermedias son perceptibles pero limitados, lo que contrasta con el mundo rural, porcentualmente mayoritario, donde los cambios fueron irrisorios.

Una prueba de ello sería el hecho de que en el campo catalán, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, los agricultores eran incapaces de comprender las órdenes emanadas de la autoridad (75).

Resumiendo, pues, la eficacia de la política ilustrada, por lo que hace referencia a la normalización del castellano, debe considerarse como ineficaz a nivel general y de propósitos, teniendo en cuenta lo expresado en los párrafos anteriores, y como positiva, desde el ángulo gubernamental, en términos relativos y sobre todo en comparación con épocas anteriores.

---

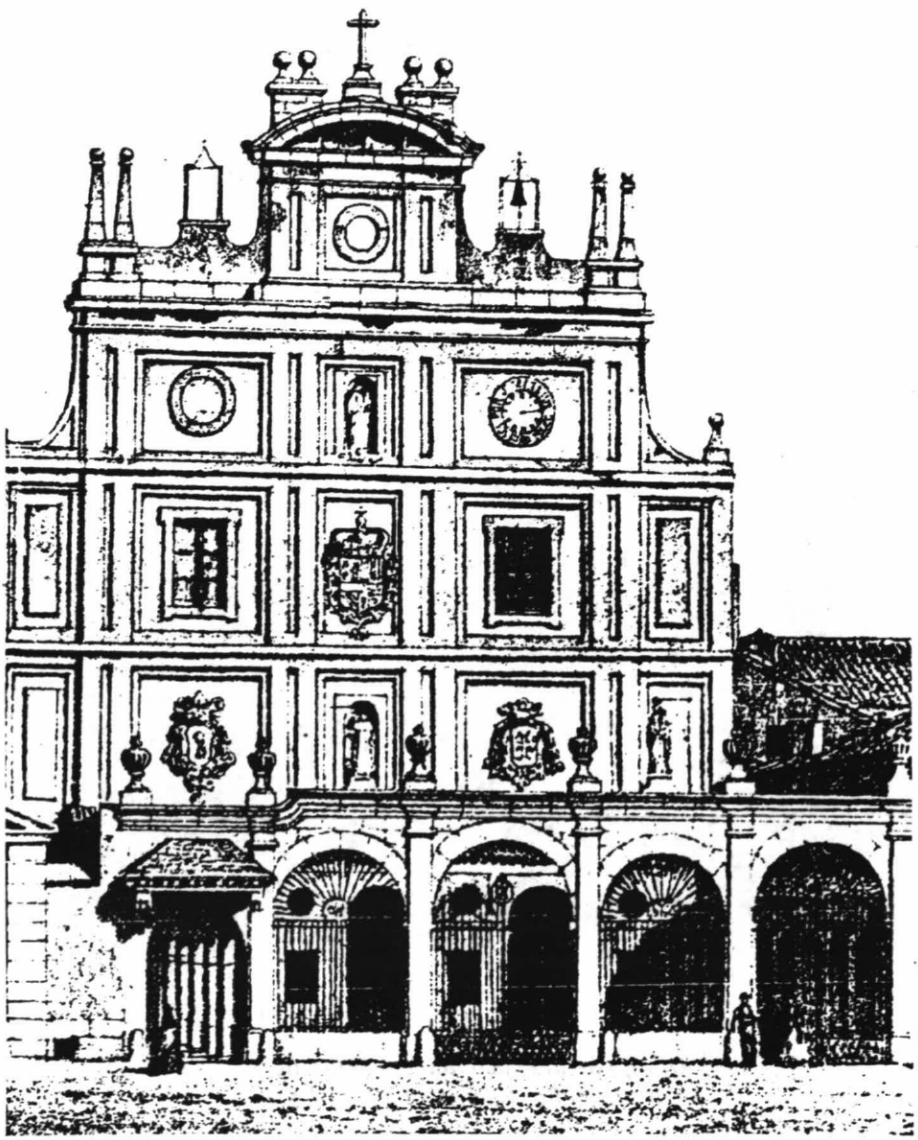
(73) No podemos olvidar que la escolarización era casi exclusivamente masculina, aunque los ilustrados preveían la posibilidad de que las niñas pudieran aprender a leer y escribir, preferentemente leer. Por este simple hecho, pues, la culturalización quedaba circunscrita de entrada a la mitad de la población.

(74) Podríamos dar diversas referencias que confirman este escaso conocimiento del castellano. Aún a finales del siglo XIX encontramos una propuesta que nos hace pensar que el problema subsistía: «Todo maestro que no sea castellano y que ejerza en pueblo que se hable dialecto deberá prestar tres años de servicio en pueblo castellano...» Véase Congreso Nacional Pedagógico. *Actas del Congreso Nacional Pedagógico iniciado por la Asociación de Maestros Públicos de la provincia de Barcelona.* 5-12 de agosto 1888. Barcelona. Tipografía de la Casa Provincial de Caridad, 1889, p. 163.

(75) Sobre este punto se puede consultar: Jordi Monés i Pujol-Busquets, *La llengua a l'escola... op. cit.*, pp. 56-57, notas 58-60.

Iglesia, Religión y Estado en el Reformismo Pedagógico de la Ilustración Española

Alejandro Mayordomo
Universidad de Valencia



Dibujo de la época del Convento de Nuestra Señora de Atocha (Madrid)

Un moderado proceso de secularización social y cultural recorre con amplitud la segunda mitad de nuestro siglo XVIII. Iglesia y Estado se implican en los fenómenos que suscita este movimiento en el que la educación se presenta, indudablemente, como campo decisivo de preocupación e interés, según esa visión ilustrada que contempla y aborda los problemas de España como problemas pedagógicos. En las líneas que siguen trataremos de recorrer y acotar algunas áreas fundamentales con las que la confluencia de lo civil y lo religioso configura el proyecto educativo de la Ilustración española. Tal vez así podamos matizar algunos significantes para la comprensión de la debilidad y peculiaridad de nuestra mentalidad ilustrada. Con ese fin revisaremos sintéticamente los recursos bibliográficos fundamentales, así como las líneas de futuros trabajos, y aportaremos también algunos documentos de interés para precisar más ciertas problemáticas que merecen ser destacadas.

1. PENSAMIENTO POLITICO Y REFORMISMO RELIGIOSO

La Historia de las relaciones entre Iglesia y Estado durante la Edad Moderna constata la progresiva demanda de protagonismo por parte de éste, un esfuerzo prolongado por obtener prerrogativas regias en una decidida política de intervención en temas y hechos considerados hasta entonces exclusivamente eclesiales. Absolutismo y secularización llevarán la problemática a niveles más elevados, consiguiendo una plasmación jurídico-positiva cada vez más sólida y coherente. El siglo XVIII, los Borbones, Carlos III, representan en España el tiempo y los agentes de excepción en el afianzamiento de firmes posiciones en este ámbito.

En medio de la tensión que de esta forma se produce, la Iglesia vive también un más que interesante proceso de renovación religiosa, de claro reformismo, en el que confluyen las influencias del regalismo episcopalista, el conciliarismo, el rigorismo. Tradición hispana y galicanismo se unirán aquí en la conformación de un anhelo de reforma eclesiástica que discurre a lo largo de nuestro siglo ilustrado. Regalismo y jansenismo constituyen así dos cuestiones básicas para el tema objeto de este estudio; sobre ambos añadiremos ahora algunas breves consideraciones.

Al ocuparse del regalismo español hay que constatar, en primer lugar, la evidencia y la esperanza de nuevas y más serenas actitudes historiográficas ante el problema (1). Conviene recordar, además, la tradición regalista en España, que hace del regalismo borbónico continuador de tiempos y argumentos anteriores y no simple producto de la influencia exterior (2); y no hay que olvidar tampoco que este regalismo no admite ninguna calificación de heterodoxia en lo que se refiere a las materias de fe y religión. Una nota, sin duda, muy significativa. Así pues, en el siglo XVIII español, distintas contribuciones al tema van perfilando y consolidando las posiciones teóricas. Es preciso citar en tal sentido el episcopalismo del obispo Solís al denunciar en su *Dictamen* de 1709 los abusos de la curia romana, la defensa de las regalías de la Corona por parte de Melchor de Macanaz y su famoso *Pedimento* y la actitud anticurial en que se basa el regalismo episcopalista mayansiano, interesado sobre todo en una reforma de la vida eclesiástica (3). Después, las formulaciones de Campomanes y Floridablanca enmarcan las actividades regalistas de los gobiernos de Carlos III.

En textos como el *Juicio Imparcial sobre el Monitorio de Parma* o la *Alegación,* que para el expediente del obispo de Cuenca elabora Campomanes, enfatiza la dimensión exclusivamente espiritual de la Iglesia y resalta su obligada posición en la sociedad civil: en ese orden, deberá estar exenta de privilegios y con sus miembros dependientes del soberano en lo que afecta a los asuntos temporales. Difícilmente, en su opinión, «se podrá dar caso en que la protección real no necesite concurrir con su asistencia a la ejecución de las providencias eclesiásticas»; de esta forma, resume con claridad su concepción e intencionalidad, exagerando o radicalizando las posibilidades y ámbito de la competencia regia (4). Por su parte, Floridablanca, en la *Instrucción reservada para la Junta de Estado* y en su *Testamento político,* corrobora el objetivo de subordinar la Iglesia al Estado, pero desde la aceptación de posturas conciliadoras que abran un camino más realista y práctico en las relaciones con Roma (5).

---

(1) Para el estudio del tema pueden consultarse: Aldea, Q., *Iglesia y Estado en la España del siglo XVIII,* Universidad de Comillas, Madrid, 1961; Olaechea, R., *Las relaciones hispano-romanas en la segunda mitad del siglo XVIII,* Zaragoza, 1965; Portillo, E., «Diferencias entre la Iglesia y el Estado con motivo del Real Patronato en el siglo XVIII», en *Razón y Fe* 20, 21, 22 (1908) 329-38, 59-74, 329-47, 60-72; 23, 24 (1909) 165-176, 73-84, 331-39; 35, 36, 37 (1913) 157-71, 277-93, 32-44, 297-309; 38 (1914) 328-46; Rodríguez Casado, V.,«Iglesia y Estado en el reinado de Carlos III», en *Estudios Americanos* 1 (1948) 5-57; Santaló, J. L., «La política religiosa de Carlos III en los primeros años de su reinado (1760-1765)», en *Archivo Iberoamericano* 27 (1967) 73-93.

(2) Rodríguez Casado, V., *op. cit.*, pp. 5-6.

(3) Mestre A., *Ilustración y reforma. Pensamiento político-religioso de D. Gregorio Mayáns y Siscar (1699-1781),* Ayuntamiento de Oliva, 1968.

(4) Rodríguez Díaz, L., *Reforma e Ilustración en la España del siglo XVIII: Pedro Rodríguez de Campomanes,* Fundación Universitaria Española, Madrid, 1975.

(5) Alcázar Molina, C., *Los hombres del Despotismo ilustrado en España. El conde de Floridablanca,* Instituto de Estudios Históricos, Universidad de Murcia, 1934; «Ideas políticas de Floridablanca. Del Despotismo ilustrado a la Revolución francesa y Napoleón», en *Revista de Estudios Políticos,* 79 (1955) 35-66; Hernández Franco, J., *La gestión política y el pensamiento reformista de Floridablanca,* Universidad de Murcia, 1984; Palacio Atard, V., «La reforma del Estado en el pensamiento de Floridablanca», en *Los españoles de la Ilustración,* Ed. Guadarrama, Madrid, 1964, pp. 269-286. Cfr. igualmente: *Floridablanca. Escritos políticos. La Instrucción y el Memorial,* Academia Alfonso X el Sabio, Murcia, 1982.

Teófanes Egido nos ofrece en su tratamiento de esta cuestión una buena base para resumir las características del regalismo borbónico: el «nacionalismo eclesiástico» coadyuva a la imposición de un sistema centralizador de gobierno, el reformismo ilustrado ve en la soberanía del monarca el instrumento imprescindible para la consecución de algunos de sus empeños; la jerarquía eclesiástica ilustrada considera necesaria la importante ayuda de la intervención real para la ejecución de su tarea reformadora. La convergencia de intenciones e intereses resulta evidente. Pero hay además otro elemento a tener en cuenta, la existencia de un subfondo social y económico, como expresa Egido: «Las aplicaciones concretas del regalismo (...) evidencian que el sistema responde también a intereses de la clase burguesa, enfrentados más o menos conscientemente, con los sectores dominantes» (6). Racionalización económica, oposición antigremial, etc. son, entre otros, intereses concretos que han de ser considerados para la apreciación exacta del fenómeno.

Desde otra perspectiva hay que señalar cómo algunos sectores de la Iglesia propician un espíritu reformista que alienta una religión más interior, más sincera, más exigente; esta corriente aboga por una fe religiosa que se traduzca más profundamente en la práctica. Y junto a ello se manifiesta el deseo de una Iglesia más distante de las connotaciones temporales. Sarrailh revisó, en su conocida obra, el nuevo pensamiento y las nuevas exigencias, resaltando repetidamente el hecho de que aunque ni la fe ni los dogmas fueron cuestionados, la Iglesia «comienza a ser objeto de críticas»; en algunas ocasiones, podemos afirmar, de autocrítica. El hispanista francés resume así lo que pretenden esos reformadores del siglo XVIII: «una virtud exigente y el respeto a la razón», una religión alejada de lo puramente exterior y que pueda conciliarse con la razón (7). Esta corriente reformadora se relaciona con el movimiento conocido como jansenismo, que tiene del mismo modo un fuerte carácter episcopalista y que puede observarse en algunos prelados de la segunda mitad del siglo: conciliarismo, regalismo, defensa de la disciplina antigua, moral rigorista, antijesuitismo y otros componentes concurren en la conformación de este pensamiento y en la vertiente aplicada del mismo (8). Para precisarlo es necesario fijar –como hizo M.ª Giovanna Tomsich– la diferencia entre el sentido teológico del jansenismo, condenado ya por la Iglesia, y la concreta aplicación de ciertos principios morales y disciplinares en la vida de los creyentes y de la propia institución eclesial. Esto último es lo que realmente cabe atribuir a los jansenistas del XVIII, concretamente a los españoles que se acercan a esas posturas.

Con esta sintética revisión podemos recordar cómo en la España de Carlos III arraiga con fuerza un programa que busca robustecer la autoridad real; desde la dimensión política o la moral se evidencia, además, un amplio y consistente im-

(6) Egido, T., «Regalismo y relaciones Iglesia-Estado (s. XVIII)», en *Historia de la Iglesia en España*, B. A. C., 1984, t. IV, p. 140.

(7) Sarrailh, J., *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*, F. C. E., México, 1957, cfr. capítulos VII y VIII.

(8) Cfr. Appolis, E., *Les jansenistes Espagnols*, Sobodi, Bordeaux, 1966; Miguelez, M., Jansenismo y regalismo en España (Datos para la historia). Cartas al señor Menéndez y Pelayo, Gaviria, Valladolid, 1895; Saugnieux, J., *Le jansenisme espagnol du XVIII^e siècle, ses composantes et ser sources*, Textos y estudios del siglo XVIII, Oviedo, 1975; Tomsich, M. G., *El jansenismo en España. Estudio sobre ideas religiosas en la segunda mi-*

pulso a la renovación religiosa, que refleja también una actitud ilustrada cristiana. Los dos hechos, las dos pretensiones, tuvieron su repercusión en el campo de lo educativo.

2. IMPLICACIONES RELIGIOSO-EDUCATIVAS EN UN PROCESO SECULARIZADOR

Los temas que hemos venido evocando nos muestran rasgos fundamentales de la viva contraposición entre reformismo y tradición que presenta nuestro siglo XVIII. Modernizar y renovar son empresas que se enfrentan al inmovilismo y la resistencia pasiva y que, en definitiva, traducen en aplicaciones concretas una visión o sentido secularizador de la cultura y la sociedad. Una cultura más civil trata de sustituir a otra sacralizada y clericalizada; un enfoque más utilitario de lo pedagógico, a viejas concepciones escolásticas; una religiosidad más interior y racionalizada, a otra más aparente y profusamente externa. Esos enfoques y ese ambiente tienen un decisivo interés pedagógico; aspectos como la necesaria reforma de las mentalidades o la difusión y diversificación de acciones educadoras, o la renovación de los contenidos científicos van a suscitar importantes tareas pedagógicas en el contexto de un espíritu y una política impregnados de secularismo. Ese proceso se desarrollará, a veces, con problemas destacados; en otras ocasiones, van a ser posibles la coincidencia y la colaboración, en medio de conocidos conflictos en el terreno de lo económico y lo jurisdiccional.

La autoridad real en la dirección de los temas educativos, la creciente llamada a la preocupación pública por la educación del pueblo son algunos aspectos relevantes en este complejo conjunto de cuestiones: los gobiernos tienen el mayor interés –escribe Cabarrús– en la «educación nacional». Esto suponía una tarea inmensa, y, como ha recordado Enrique Guerrero, los ilustrados pensaban que ese impulso sólo podía ejercerlo el Monarca, dado que la Universidad «había sido totalmente impermeable al movimiento de renovación», la enseñanza secundaria se encontraba en manos de quienes «se enfrentaban con el espíritu de tal renovación», y las escuelas de primeras letras eran muy pocas y «en situación de abandono». Eso, concluye, exigía «la creación de una infraestructura educativa coherente», y esa acción «equivalía a montar una educación pública para todos y dispensada por el poder laico» (9).

De todos modos, puede afirmarse que, en la práctica, el esfuerzo por la educación no es muy decidido, y en el pensamiento de la época nos aparece claramente, también, la simultaneidad de diferentes matices y perspectivas. Es cierto que la posición de Cabarrús es más concreta y rotunda cuando afirma, por ejemplo, que la educación nacional es «puramente humana y seglar» y que seglares han de ser quienes la administren; o cuando pide o proclama que ha de excluirse de la importante función del magisterio a «todo cuerpo y todo instituto religioso»; tam-

---

tad del siglo XVIII, Siglo XXI de España editores, Madrid, 1972.

(9) Guerrero, E., «Estudio preliminar» al tomo I de *Historia de la Educación en España*, Ministerio de Educación, Madrid, 1979, pp. 26-27.

bién cuando expresa su indignación «al ver estos rebaños de muchachos conducidos en nuestras calles por un esculapio armado de su caña». No hay que abandonar la infancia –escribe– en manos de quienes han jurado no ser padres, de quienes se han separado de la sociedad y renunciado a ella (10). Podemos considerar aquí, igualmente, el ideario de Mayáns, que señala taxativamente la recomendación de no permitir que ningún religioso «enseñe públicamente, sino dentro de sus Claustros; i solamente a los de su Religión» (11); en parecidos términos, y para la misma circunstancia universitaria, se expresa Olavide en su fracasado intento modernizador del Plan para la Universidad sevillana. Allí afirmará que no hay «razón ni utilidad» para que los clérigos regulares estudien o enseñen en las Universidades públicas (12). Y puede también tenerse en cuenta el hecho de que medidas como la legislación ordenadora del magisterio de 1771 y 1780 tratan de controlar o poner bajo la tutela uniforme del Estado la formación profesional de los maestros; según los estatutos del «Colegio Académico de Primeras Letras» (1780), los examinadores recobraron su competencia en los temas religiosos, en los que se habían venido inhibiendo, desde 1743, en favor de los clérigos (13).

Con todo, la afirmación o demanda de la presencia y colaboración eclesial en la tarea educativa es una referencia reiterada en los escritos de la época: Floridablanca, en su *Instrucción,* cuenta con la Iglesia para que sostenga en sus obras benéficas una atención educativa a los más necesitados; en el *Informe sobre la Ley Agraria,* Jovellanos estima que el clero puede ser el instructor del pueblo (14). En esa misma línea, el pensamiento y la propuesta de Campomanes es muy explícita. En el *Discurso sobre la educación popular* insta a las monjas para que se dediquen a la educación de las hijas de las clases acomodadas, con lo que harán –escribe– «gran provecho» al Reino; allí mismo señala que todo el clero debería concurrir a esa tarea (15).

Sobre otros aspectos de esta acción educativa de la Iglesia, deberemos volver más adelante; ahora añadiremos tan sólo una nota más en esta observación de

---

(10) «Carta segunda sobre los obstáculos de opinión y el medio de removerlos con la circulación de luces, y un sistema general de educación», en *Cartas sobre los obstáculos que la Naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la Felicidad Pública,* B.A.E, vol. 52, pp. 551-552. Puede verse también el texto y el estudio preliminar de J. A. Maravall en *Cartas del conde de Cabarrús*, Castellote, Madrid, 1973.

(11) Mayáns y Siscar, G., *Informe al Rei sobre el methodo de enseñar en las Universidades de España,* Ed. Bonaire, Valencia, 1974, p. 209. Escribe así Mayáns: «Deve mandarse, que no puede proseguir en ser Maestro público en las Universidades, i Ciudades, i Villas donde los ai, si no han conseguido el Magisterio por Oposición. Por este medio quedan excluidos muchos inhábiles, i un gran número de Frailes, que son los que han corrompido mucho la Enseñanza; porque el indiscreto amor a ellos, la ignorancia pública, i su dominación han ocasionado su introducción con grave daño público; i si son malos, no se atreven a echarlos, pretextando que, es descrédito de la Religión, i lo paga la República».

(12) *Plan de Estudios para la Universidad de Sevilla* por Pablo de Olavide, Ediciones de Cultura Popular, Barcelona, 1969, p. 97.

(13) Delgado, B., «La formación del profesorado de Primeras Letras antes de la creación de las Escuelas Normales en España», en *La investigación pedagógica y la formación de profesores,* Sociedad Española de Pedagogía, Madrid, 1980, vol. I, p. 137.

(14) En B.A.E., t. L; y con prólogo de V. A. Alvarez, en *Informe...,* Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1955.

(15) Campomanes, P. R. de, *Discurso sobre la educación popular,* Editora Nacional, Madrid, 1978, pp. 213-214.

posturas y planteamientos, a veces contrapuestos. En un texto de 1792, Marchena escribe que la educación pública es impracticable en las naciones modernas: «¿Cómo es posible –se pregunta– dar reglas uniformes a países diversos, entre quienes apenas hay conexión alguna (...)? ¿Cómo es posible que el Estado se encargue de dar educación a aquellos a quienes apenas alcanza todo el tiempo de su vida (...) para ganar una subsistencia mezquina?». Para Marchena parece evidente, así lo declara, que «las leyes no pueden ni deben arrancar de los talleres a la clase industriosa (...)» (16). Olavide había afirmado con anterioridad que la primera atención de un Estado «debe ser cuidar de que no le falten las manos que lo sostienen»; cuando un pobre labrador o artesano sacrifica su bienestar y el de su familia para enviar a sus hijos a la Universidad, puede ocurrir que «con abandono de los campos o telares, se pueblen tanto los conventos, y se aumente el número de clérigos» (17). Los pobres deben ser excluidos de las Universidades. El interés que para el Estado y la sociedad tiene el origen de la «felicidad pública» queda desdibujado por la confianza en la iniciativa caritativa y benéfica, o al condicionarse a una posición de clase.

Por otra parte, el regalismo secularizador español, en consonancia con aquel carácter cristiano de nuestra Ilustración, no desprecia ni cuestiona el papel de la formación religiosa, el valor y los beneficios de la Religión. Excepto el rechazo de Cabarrús, al que ya aludimos, y que le hace afirmar que la enseñanza de la Religión corresponde «a la iglesia, al cura y cuando más a los padres», la posición es unánime; la dimensión religiosa de la tarea educativa es considerada como esencial y como uno de los objetivos más importantes en la formación de las clases populares. Junto a la indicación de su benéfica influencia, sus finalidades y orientaciones generales, sus contenidos y medios, van a ser objeto de atención en el pensamiento pedagógico ilustrado.

Josefa Amar y Borbón la reclama en su *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*, como inclinación hacia la devoción cristiana, «aprendiendo a invocar a Dios desde el mismo punto que empiezan a hablar» (18). Y Jovellanos la valora como aspecto fundamental y prioritario en la formación humana, señalándola siempre como base para la consecución de la «virtud verdadera»: la religión elevará las ideas, dará moderación y fortaleza en la prosperidad y en la tribulación, etc. (19). Cuando trata el tema de la moral religiosa (20), sobre la que piensa que no ha

(16) Recogido de Viñao Frago, A., «Un texto inédito de Marchena sobre educación (1972). Notas sobre la difusión de Rousseau en España», *Historia de la Educación*, 3 (1984) 274-275.

(17) *Plan de estudios..., op. cit.*, pp. 92-93.

(18) Amar y Borbón, J., *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*, B. Cano, Madrid, 1790, p. 125.

(19) Jovellanos, G. J. de, «Oración sobre la necesidad de unir el estudio de la literatura al de las Ciencias» en *Obras*, B.A.E., t. XLVI, pp. 330-334. Otras interesantes perspectivas sobre este tema pueden encontrarse en la colaboración de J. R. Aymes en *L'enseignement primaire en Espagne et en Amerique Latine du XVIII siècle a nos jours. Politiques educatives et réalités scolaires*, Publications de l'Université de Tours, 1986, pp. 41-64.

(20) «Memoria sobre educación pública», *op. cit.*,t. XLV, pp. 230-267. Jovellanos escribe a continuación: «Porque, ¿qué hará ésta con formar á los jóvenes en las virtudes del hombre natural y civil, si les deja ignorar las del hombre religioso? Ni ¿cómo los hará dignos del título de hombres de bien y de fieles ciudadanos, si no los instruye en los deberes de la religión, que son el cumplimiento y corona de todos los demás?».

tenido el necesario influjo en los métodos educativos, afirma que «entre todos los objetos de la instrucción siempre será el primero la moral cristiana (...), estudio el más importante para el hombre, y sin el cual ningún otro podrá llenar el más alto fin de la educación». Sin duda los acontecimientos revolucionarios franceses influyen para abundar en la consideración del papel moderador que la doctrina cristiana puede desempeñar en la sociedad; una creencia que, en adelante, va a consolidarse y cuyo «abandono y olvido ha producido ya en otras partes tantos males», según reconoce entonces Jovellanos. Nos está apareciendo la revalorización de una idea que concibe la formación religiosa como remedio, prevención o recurso ante problemas como la impiedad, los perjuicios de las malas costumbres, los excesos de la razón y de la libertad... Un tema en el que se integrarán desde entonces interesantes factores que configuran la compleja articulación de los fenómenos sociales y pedagógicos. Al hacer mención a los «funestos errores» que corrompen la moral y amenazan tanto el trono como el altar, a las doctrinas «que meditan y maquinan en las tinieblas la subversión del orden público», expresa su confianza en que la educación es «el único dique que se puede oponer a este mal, y por lo mismo, el estudio de la moral es el más importante y más necesario para su plan» (21).

Sobre el objeto de su estudio, su distribución y orientación, Jovellanos hace precisiones concretas. Recomienda el aprendizaje de memoria de un breve catecismo en las primeras letras y el aprovechamiento de los ejercicios escolares de lectura y escritura para facilitar e iniciar el conocimiento del catecismo histórico de Fleury; en las humanidades, dicho catecismo histórico será el texto principal de estudio. Después, según su plan, los jóvenes pasarán al conocimento del llamado símbolo de la fe o los fundamentos de la revelación, y finalmente, el aprendizaje de la Historia del Viejo y Nuevo Testamento y la lectura en castellano de la Biblia. Lo uno y lo otro, dirigidos fundamentalmente, en su opinión, a preparar el estudio de la ética cristiana, porque el interés máximo está centrado –según él mismo expresa– no sólo en alcanzar una idea exacta de la virtud, sino en conseguir despertar y mover la voluntad de arraigarla y cumplirla en los comportamientos.

En este momento conviene no pasar por alto otro apunte. Nos referimos a que se aboga, de forma manifiesta, por integrar también la razón en esta educación religiosa: un aspecto más de la tendencia hacia una religiosidad interiorizada y racionalizada. Ese intento racionalizador puede seguirse claramente en el pensamiento de Jovellanos. En la misma obra que comentamos pide que el catecismo histórico y la lectura de cada domingo se «expliquen», que no queden grabados en la memoria de los jóvenes, sino en su razón; y exhorta a que se haga lo mismo en las otras partes de la enseñanza religiosa, a que no haya una mera repetición memorística, sino que las lecciones sean «estudiadas y entendidas».

---

(21) En otro lugar de esta obra podemos encontrar nuevos reflejos de esta concepción y de esta intencionalidad; al hablar de la importancia y beneficios del estudio de la ética cristiana, nos dice: «Así se desterrará de sus ánimos aquella preocupación, tan común como funesta, que hace mirar los bienes exteriores como elementos necesarios de la felicidad (...) Que la riqueza, los honores, los placeres no pueden constituir esta felicidad: primero, porque no son accesibles á todos ni aun al mayor número de los hombres (...)». Y más adelante escribe: «(...) se les hará ver que el hombre no puede gozar de esta dulce persuasión de felicidad sin la esperanza de alcanzar un último y más sublime objeto».

Pero junto a la indicación de la necesidad y sentido de esa formación, aparece igualmente el tratamiento de la práctica religiosa. En el plan mayansiano de 1767 se dedican dos capítulos (III y IV) de la segunda parte a regular aspectos tan concretos como la capilla de la Universidad y la comunión mensual de los estudiantes (22); y Jovellanos, en su «Plan para la educación de la nobleza», se refiere al cuidado particular del cumplimiento de esas prácticas, haciendo ver el interés que tiene que los alumnos gusten de los ejercicios piadosos (23).

Una práctica que se entrecruza con la consideración de un peculiar espíritu que debe impregnar otros ámbitos de lo social. Conocer la doctrina cristiana, vivir con honestidad, cumplir las obligaciones del cristiano, son deberes de los jóvenes aprendices que los maestros deben atender con celo, al parecer de Campomanes. Costumbres, juegos, fiestas, diversiones y otros aspectos son objeto de su preocupación reformadora. Y el fiscal del Consejo de Castilla, para quien la educación es «la norma de vivir las gentes, constituidas en cualquier sociedad bien ordenada» entiende que la ley divina modera las pasiones destempladas, enseña a respetar al Soberano... Contra todo aquello que pueda oponerse a las costumbres virtuosas previene así: «No hay otros baluartes en lo humano, para librar al pueblo de tan peligrosos escollos que ocuparle en los días de trabajo, a fin de que apetezca a sus horas de sueño y descanso; acostumbrarle a cumplir en los días de precepto con las obligaciones que prescribe la Iglesia (...)» (24). La acción moralizadora que pretenden realizar las Sociedades Económicas tiene cabida, plenamente, en esa línea formativa a la que lo religioso debe prestar un apoyo básico, auxilio imprescindible en múltiples aspectos de la cotidianidad, para regular ordenadamente toda la vida personal y colectiva. Sobre el provecho, utilidad o beneficio de todo ello convendrán el mensaje civil y el religioso.

Y es que el Despotismo ilustrado y la religión católica se encuentran profundamente arraigados en los animadores más importantes de la sociedad ilustrada española, con un acatamiento generalizado a las cuestiones fundamentales en torno a la autoridad real o a la doctrina religiosa. El escepticismo en esta materia no tiene aquí una significación notable o amplia, aunque se introduzcan las obras de los *filósofos* o el control del Santo Oficio no deje de censurar los peligros del nuevo pensamiento religioso-moral, político y filosófico: las obras de Rousseau, Helvétius, Condillac, Condorcet, Locke, Necker, etc., entre las que se inscriben en nuestra temática. Sin embargo, tampoco conviene olvidar –ya que señalamos esta unanimidad y moderación– una consideración de Marcelin Defourneaux: el «estado de espíritu» –escribe– que la censura inquisitorial mantuvo en la clase ilustrada; vi-

(22) Propone Mayáns que la Universidad tenga un Capellán, señalando los días con obligación de celebrar la Misa, los horarios en que deberá estar abierta la capilla, la asistencia de los confesores, la celebración de pláticas, etc.

(23) En la distribución total de las horas, reserva dos y media para las devociones, misa, rosario, y estudios de Religión. En *op. cit.*, t. LXXXVII, pp. 296-330. Hay que recordar aquí la rectificación de autoría que de esta obra ha hecho J. Ruiz Berrio en «El plan de reforma de un afrancesado: el de Manuel José Narganes de Posada», *Historia de la Educación* 2 (1983) 9-10. (Según el manuscrito de la Academia de la Historia, la escribió Vargas Ponce en 1787.)

(24) *Op. cit., p. 106.*

gilancia y desconfianza que provocan una cierta impresión de «prisión intelectual» y por tanto, de temor a cualquier imprudencia (25).

3. PERSPECTIVAS PEDAGOGICAS EN LOS AMBITOS ESTATAL Y ECLESIASTICO

La política estatal durante el reinado de Carlos III muestra una orientación tendente a acabar con la reacción ultramontana y antirregalista; en su dimensión educativa encuentra tres frentes de acción fundamentales: la expulsión de los jesuitas, la nueva ordenación de la enseñanza universitaria y la reforma de los Colegios Mayores.

Las más recientes revisiones historiográficas sobre la expulsión de la Compañía de Jesús han presentado la complejidad de los argumentos y hechos que la explican, resaltando la implicación de condicionantes sociales, políticos y económicos en unos sucesos que desbordan su dimensión estrictamente religiosa (26). Así lo han hecho ver, por ejemplo, Jorge Cejudo y Teófanes Egido, que observan en los episodios y acontencimientos en que se desarrolla esa medida política una «ocasión propicia», pero que tiene «causas más profundas, tanto ideológicas como estructurales, que tiene la virtualidad de revelar choques de intereses muy dispares» (27). Los estudios sobre el tema han ido descubriendo el juego de intereses sociales y económicos que influyen notoriamente y la existencia de reacciones políticas ante la ofensiva de grupos de oposición que explican el desencadenamiento de los hechos concretos. Todo ello aleja la cuestión del ámbito de cualquier problemática de irreligiosidad.

El *Dictamen* que Campomanes firma en 1766, como apasionado alegato contra los jesuitas, contiene 746 puntos en los que se pormenorizan los motivos que hacen peligrosa la presencia de los jesuitas en España; allí presenta su parecer, repasando con una particular perspectiva desde la responsabilidad que a los miembros de la Orden atribuye con respecto a los motines de 1766, o su oposición al gobierno ilustrado, a la acumulación de riquezas que los jesuitas van consiguiendo o las perniciosas doctrinas que mantienen y enseñan. Sin pretender ser exhaustivos, nos detendremos unas líneas en señalar algunas de aquellas razones que presentan una concreta relación con aspectos educativos. Tal es el caso de la crítica a la de-

---

(25) Defourneaux, M., *Inquisición y censura de libros en la España del siglo XVIII,* Taurus, Madrid, 1973, pp. 210, 214 y 215.

(26) Cfr. Corona Baratech, C., «Sobre el Conde de Aranda y sobre la expulsión de los jesuitas», en *Homenaje al Dr. D. Juan Reglá Campistol,* Universidad de Valencia, 1975, t. II, pp. 79-106; Egido, T., *Opinión pública y oposición al poder en la España del siglo XVIII,* Universidad de Valladolid, 1971; «Oposición radical a Carlos III y expulsión de los jesuitas», en *Boletín de la Real Academia de la Historia* 174 (1977) 529-545; Ferrer Benimeli, J. A., «La expulsión de los jesuitas por Carlos III», en *Historia y Vida* 6 (1973) 30-49; Rousseau, F., «L'expulsion des jesuites en Espagne. Démarches de Charles III pour leur sécularisation», en *Revue de Questions Historiques* 75 (1904) 113-179.

(27) Campomanes, Pedro R. de, *Dictamen fiscal de expulsión de los jesuitas de España (1766-1767),* edición, introducción y notas de Jorge Cejudo y Teófanes Egido, Fundación Universitaria Española, Madrid, 1977, p. 20.

fensa jesuítica de la doctrina del tiranicidio («No hay policía que pueda velar contra una formidable sociedad que la enseña en sus libros y escuelas a la juventud y la predica en los sermones y en el confesionario», n. 124); o a la del probabilismo («Los estragos de la doctrina moral de los jesuitas con su probabilismo están patentes al universo. En vano sería gastar el tiempo para hacer manifiesto este sistemático vicio de las escuelas de la Compañía», n. 521); o del rechazo a su posición ante la soberanía civil («Están en contradicción los jesuitas con las leyes de los príncipes seculares, declarando que no obligan en conciencia, y así lo enseñan y sostienen acerca de la soberanía de los reyes opiniones no menos monstruosas, imbuyéndolas a los pueblos en sus libros y mucho más en la práctica», n. 587). Campomanes denuncia también su predominio en la enseñanza («y que por medio de la alternativa de escuelas posee desde 1718 la mitad de las cátedras de artes y teología en todos los dominios de S. M. y en algunas partes se han apoderado por entero de la enseñanza, formando de este modo gran número de discípulos afectos a las máximas de sus maestros», n. 200). Una cuestión que reitera en algunas ocasiones más, señalando hechos concretos; así, cuando afirma que «procuraron desde entonces los jesuitas apoderarse de las Universidades y aspirar a las cátedras de ellas para que de este modo la enseñanza fuese a su devoción y el uso de las opiniones a medida del árbitro del gobierno de la Compañía» (n. 551); o al referirse a que siembran discordias intestinas «para engrosar o mantener gentes en su facción y aparentarse más temibles (...). Lo que ha producido un sinnúmero de escándalos, y el objeto era quitar ciertas cátedras a los dominicos (...)» (n. 591). En la petición fiscal, y en base al escándalo «de su predicación, de su enseñanza y de su infidelidad», Campomanes insta a que sean cerradas todas sus escuelas y casas y a que no se enseñe más su doctrina.

Como es bien conocido, en 1767, y por medio de una Pragmática sanción de 2 de abril, se disponía la expulsión de los jesuitas del territorio español. En el terreno educativo se abría de esa forma una decidida política de intervención regia en esta materia; una orden posterior (octubre de este mismo año) no sólo se limita a atribuir de nuevo la decadencia de los estudios a la Compañía, sino que plantea la necesidad, en consecuencia, de atender a la mejora de la situación: «Que de nada servirá el haber libertado estos primeros estudios del yugo y mal estado en que los tenía la Compañía, si la vigilancia de nuestro Consejo no procurase reintegrarlos en su primitivo esplendor, restituyéndolos a los maestros y preceptores seglares, proveyéndose a oposición estos magisterios y cátedras, concurriendo las ciudades y villas con aquellos mismos situados que daban a los regulares de la Compañía y aplicándose de sus temporalidades ocupadas lo que pareciese conveniente para dotar a los maestros» (28).

En la reforma universitaria la interferencia con sectores eclesiales o aspectos religiosos debía ser clara y notable, considerando la influencia que la Iglesia tenía en la estructura y el gobierno de las Universidades, la relevante presencia de los regulares en las cátedras y el predominio de los colegiales en la ocupación de altas dignidades eclesiásticas. Desde su prudente reflexión, Mayans se había opuesto conti-

(28) R. O. de 5-X-1757, recogida por Sarrailh, J., *op. cit.*, p. 205.

nuamente a aquellos frailes que anteponían el espíritu de escuela a cualquier otra consideración (29); y Olavide arremetía, en su plan, contra los regulares, que considera deben ser excluidos de la Universidad, señalando que el espíritu de partido había impuesto la prepotencia a la libertad y la emulación; ya citábamos anteriormente su afirmación de que no se descubre ni razón ni utilidad para que aquellos estudien o enseñen en la Universidad. Esa separación será para Pablo de Olavide –junto con la extinción de los privilegios colegiales– una de las operaciones que «limpiarán la tierra de los abrojos que impiden el adelantamiento de las Ciencias» (30).

Por otra parte, es necesario tener en cuenta que en todos estos aspectos se descubren manifestaciones de un debate teórico-práctico entre lo tradicional y los antiguos privilegios, por un lado, y lo ilustrado y las tendencias innovadoras, por el otro. También entre el interés de escuela frente al del Estado. La dificultad en la consecución de algunos propósitos nos muestra la magnitud de los impedimentos y reacciones en los que se unen las luchas y polémicas entre facciones, los obstáculos políticos y las resistencias estamentales. Recordemos en este sentido que Carlos III ordena en 1768 la extinción de «las cátedras de la *Escuela* llamada *Jesuítica*, y que no se use de los autores de ella para la enseñanza» (31). Pero la reforma universitaria no logra la supresión de todas las cátedras de escuela y del llamado espíritu de partido. La polémica sigue produciéndose en torno a dos grupos bien conocidos, tomistas y antitomistas; la división y discordia entre maestros y escuelas continúa, porque junto al grupo alentado por los dominicos se consolidan algunos focos de agustinismo que logran conservar, después de la expulsión de los jesuitas, sus cátedras antitomistas y mantener desde posiciones filojansenistas un fuerte antiescolasticismo.

Hay que resaltar, sin duda, este último hecho; las dificultades no impiden que se produzca una mayor impregnación de las tendencias regalistas y jansenistas, y esto tiene consecuencias destacables, como la introducción de nuevos autores y texto en Teología y Cánones o la apertura de los estudios teológicos a nuevos campos como la Moral, la Pastoral y las Escrituras. En los estudios de Cánones se observa, por otra parte, una valoración más clara del poder civil, del conciliarismo y del episcopalismo frente al curialismo. Trabajos como los de Ajo González, Mariano y José Luis Peset y Antonio Alvarez de Morelas nos ofrecen una amplia perspectiva sobre aspectos fundamentales de ese reformismo universitario (32). La

---

(29) «No se ha de hacer profession de seguir Dotrina alguna con ciega credulidad, sino que únicamente se ha de tener por cierta, indubitable i digna de fe la que enseñan las Divinas Letras en lo tocante a los Misterios Revelados, a la práctica de las costumbres, i a lo literal del Sentido Histórico: assi mismo las Tradiciones Apostólicas i los Canones de los Concilios Universales: despues de lo cual tienen lugar los Principios de las Ciencias», *op. cit.*, p. 45.

(30) *Op. cit.*, p. 99.

(31) La orden regia prohíbe las *Doctrinas prácticas* del Padre Pedro de Calatayud, la *Suma Moral* del Padr de Busembau y la obra *Enigma Theologicum* del Padre Cienfuegos.

(32) Ajo González, C., *Historia de las Universidades Hispánicas*, C.S.I.C., Madrid, 1954-1968; Alvarez de Morales, A., *La Ilustración y la reforma de la Universidad en la España del siglo XVIII*, Ediciones Pegaso, Madrid, 1985 (3.ª ed.); Peset, M., y Peset, J. L., *La Universidad Española (siglos XVIII y XIX). Despotismo ilustrado y revolución liberal*, Taurus, Madrid, 1974. Otros trabajos a consultar son los de Addy, G., *The Enlightenment in the University of Salamanca*, Duke University Press, Durham, 1966; Aguilar Piñal, F., *Los comienzos*

colaboración en este mismo número de Alvarez de Morales nos exime de incidir con mayor amplitud en el resumen de la problemática.

El mayor arraigo de tendencias como las apuntadas ahora mismo nos sitúa nuevamente las ideas y los hechos de esos años alrededor del tema de la secularización, porque no es posible olvidar que la política que los anima y desarrolla guarda relación directa con cuestiones de dirigismo estatal, censura y eliminación de disidencias; de control, en definitiva, de cuanto pueda ser contrario a la autoridad y las regalías de la Corona: en 1770 se nombran censores reales en la Universidad, también ese año se prohíbe sostener proposiciones contra la autoridad real, en 1771 se exige el juramento de fidelidad al Soberano para los candidatos a examen... El incidente de las tesis mantenidas por Miguel de Ochoa en la Universidad de Valladolid ejemplifica la activa batalla contra el antirregalismo universitario. Del mismo modo, la reforma de los Colegios de Salamanca, Valladolid y Alcalá, analizada por Sala Balust en el caso de los salmantinos (33), tiene una evidente intención de aumentar el control del poder por parte regia; porque si es causa de la misma el deseo de eliminar las lamentables consecuencias que en los estudios producían los abusos y vicios colegiales –señalados por Lanz de Casafonda, Pérez Bayer y Bertrán, en 1762, 1770 y 1772, respectivamente–, no menos interesa a la Corona acabar con la poderosa influencia de la casta colegial en las altas esferas de la administración.

El afán que se da en la autoridad civil por regular lo educativo tiene su complemento –para el enfoque que en esta colaboración seguimos– en la atención que la Iglesia presta a diversos aspectos conformadores de una verdadera labor educadora. Dicho esfuerzo se inscribe en el acercamiento a las doctrinas o la política ilustrada, que es evidente en prelados como Francisco Armañá, Felipe Bertrán, Alonso Cano, José Climent, Agustín de Lezo, Andrés Mayoral, Manuel Rubín de Celis, Antonio Tavira, José Tormo, Gabino de Valladares y otros. Una postura ilustrada, producto del propio reformismo eclesial, que se traduce en variadas intervenciones y diferentes medidas: reclamando la necesidad de contar con buenos libros, en el caso de Tavira; o fomentando la creación de centros escolares como hacen, por ejemplo, Climent y Mayoral, etc. En definitiva, son diversas las presencias de la Iglesia en el terreno de lo educativo; es decir, son distintas y numerosas

---

de la crisis universitaria en España (Antología de textos), Magisterio Español, Madrid, 1967, *Historia de la Universidad de Sevilla en el siglo XVIII,* Universidad de Sevilla, 1969; Esteban Mateo, L., *Vertiente reformista de los estudios universitarios en la segunda etapa de la Ilustración valenciana,* Tesis doctoral inédita, Universidad de Valencia, 1971; García Laosa, J., *Planes de reforma de estudios de la Universidad de Zaragoza en la segunda mitad del siglo XVIII,* Ayuntamiento de Zaragoza, 1978; Grau, R., «El reformismo del siglo XVIII y las luchas internas en la Universidad de Valencia», en *Saitabi* XII (1962) 199-205; Kagan, R., *Universidad y sociedad en la España moderna,* Tecnos, Madrid, 1981; Peset Reig, M. y J. L., *El reformismo de Carlos III y la Universidad de Salamanca. Plan General de estudios dirigido a la Universidad de Salamanca por el Real y Supremo Consejo de Castilla en 1771,* Universidad de Salamanca, 1969.

(33) Sala Balust, L., *Constituciones, estatutos y ceremonias de los antiguos colegios seculares de la Universidad de Salamanca,* C.S.I.C., Universidad de Salamanca, 1962-1966; *Visitas y reforma de los colegios mayores de Salamanca en el reinado de Carlos III,* Universidad de Valladolid, 1968. Cfr. igualmente: Garabias Torres, Ana M.ª y Jiménez Eguizábal, J. A., «La Ilustración como nuevo contexto para la política educativa: la reforma de los Colegios Mayores a la luz de su estructura y evolución institucional», en *Educación e Ilustración en España,* Universidad de Barcelona, 1984, pp. 214-225.

las dimensiones pedagógicas que se desarrollan durante esos años en su tarea pastoral y cultural, e incluso en la regulación de la disciplina eclesiástica (34).

Además de sintetizar aspectos importantes de esa labor, nos permitiremos a continuación aportar algunas citas de textos de la época, en ocasiones, poco utilizados en nuestra literatura histórico-pedagógica; una lectura que nos trae la propia palabra de ilustres obispos como Armañá, Tavira, Climent, Fabián y Fuero, Bertrán y Lorenzana. Si empezamos por la enseñanza superior, podemos acudir a la opinión del obispo Tavira, que pormenoriza hasta treinta causas de la decadencia universitaria; entre ellas señala la falta de reforma en los estudios, la falta de muchas cátedras, así como la inutilidad de otras, la escasez de libros, el rechazo de la lengua vulgar, la ineficacia de los estatutos universitarios, el desordenado gobierno y dispendio de rentas, etc. En su análisis alude en diversas ocasiones a aspectos fundamentales a los que –como vimos– trataba de dar respuesta la política universitaria: el «espíritu de parcialidad», dirá Tavira, «la pestífera división de escuelas». Cuando, en otros treinta puntos, propone los medios para orientar la reforma, aconseja medidas como la prohibición de los estudios salmantinos tanto en comunidades religiosas como en las academias, o la corrección de los abusos creados por las facciones de comunidades, así como suprimir todas aquellas cátedras que sean propicias de escuela. Sobre la prepotente filosofía de Aristóteles y sus comentadores escribe lo siguiente: «¿quién no sabe cuanto se ha hecho ridícula por los sabios de estos últimos siglos la lógica, física y metafísica de este filósofo digno de perpetuas alabanzas por otros escritos suyos? (...) Deberán hacerse los planes de este estudio por sujeto que esté desimpresionado de aquellas evidencias que muchos se fingen en los sistemas más célebres; pero principalmente en los de Pedro Gassendo, Renato Descartes, Isaac Newton»; y añade a este propósito Tavira: «Después de tan prolijas disputas, nada tenemos de cierto y por esto es fuerza dejar libertad en este punto, aunque deberá procurar que los autores que se señalen por ahora para la física sean de los secuaces de este último (...)». Deseo de renovación que le hace lamentar y rechazar lo que llama la «invencible repugnancia» que muestran muchos a utilizar textos extranjeros «con el pretexto piadoso en la apariencia pero frívolo y lleno de superstición en el fondo de que son de religión contraria o enseñan doctrinas opuestas (...)». El mismo Antonio Tavira reconocerá –a continuación– que algunas de aquellas opiniones ya estaban presentes en nuestros más célebres teólogos y canonistas; y, en su enfoque aperturista, citará un punto verdaderamente destacable: que hay «muchas materias importantes que son inconexas con puntos de religión y de costumbres» (35). Una muestra clara de ilustración, que se observa de nuevo cuando dicho prelado afirma que son graves los males que puede conllevar la «desenfrenada licencia de pensar», pero también

(34) Cfr. Mestre, A., *Despotismo e Ilustración en España*, Ariel, Barcelona, 1976.

(35) «Plan que para la reforma de la Universidad de Salamanca escribe el doctor Tavira por orden del Ilmo. señor don Pedro R. Campomanes, fiscal de la Cámara» (1767), en Saugnieux, J. *La Ilustración cristiana española. Escritos de Antonio Tavira (1737-1807)*, Ediciones Universidad de Salamanca, Centro de Estudios del siglo XVIII, Oviedo, 1986, pp. 109-122. Ya Feijoo, en las «Causas del atraso que se padece en España en orden a las ciencias naturales», señala como segunda y quinta causas, respectivamente, la preocupación y sospecha ante toda novedad y el «vano temor» de que las doctrinas nuevas puedan traer «algún perjuicio a la religión»; lo que puede suponer, añade, «atar la razón humana con una cadena muy corta».

que «se acabó ya el tiempo en que se creía que la ignorancia servía para precavernos» (36).

En otros casos la palabra episcopal señala la confianza que se tiene en los beneficios que la educación va a suponer para el pueblo; así, al ordenar, en 1767, la instalación de diez escuelas en otros tantos conventos de la ciudad de Barcelona, Climent afirma que el bien de la Iglesia y del Estado depende ante todo de la racional y cristiana educación de los jóvenes: estamos persuadidos –escribe– de que «no hay establecimientos más útiles ni más necesarios que los de las escuelas públicas, destinadas para enseñar á los niños las primeras letras, y los rudimentos de nuestra sagrada Religion». Allí mismo exhorta con vehemencia a los padres para que envíen a sus hijos a las escuelas, y les alerta contra una negativa actitud ante ello, con el fin de que no malogren la consecución de los beneficios que la educación reporta para los niños «por el vil interés del corto jornal que ellos puedan ganar»; el obispo espera, como fruto de esa instrucción, tres felices resultados, que nos muestran con claridad el significado de su intento: los niños podrán ser, de ese modo, «racionales y virtuosos»; sabiendo leer y escribir, podrán –además– «acomodarse mejor en cualquier oficio», y serán finalmente, «edificación de nuestra Iglesia» (37).

Algo más tarde, en 1797, el obispo Tavira lamenta, en un informe que envía al Rey, a solicitud del Príncipe de la Paz, la decadencia de las escuelas de primeras letras: los maestros carecen de conocimientos, los niños salen de ellas apenas sin saber nada, y «cuando más han aprendido materialmente lo que dice un breve y descarnado catecismo por la rutina de decirlo y contarlo en ciertos días, y aquí termina la educación que se puede decir nacional». Entiende que, en contraposición a todo ello, deberían establecerse escuelas en todos los pueblos que llegasen a mil vecinos y conseguir maestros de buen talento y buena instrucción, hacer más honrada –dirá– su profesión. Además de aprender a leer y escribir, los niños conocerían así la religión, tendrían ideas sanas y rectas, adquirirían las reglas de urbanidad y crianza y las primeras nociones de aritmética y geometría; y el maestro, de ese modo, les inspiraría el amor y aplicación al trabajo, formando en ellos un «concepto muy grato y halagüeño de las ocupaciones del campo». Una lisonjera perspectiva –reconoce el propio Tavira– ante «nuestro actual estado en que todo es impracticable» (38). El discurso de Tavira es, indudablemente, revelador, aún exento de cualquier referencia a un contexto en el que también se sitúa la difícil y

(36) «Informe dado al Rey y dirigido al señor Príncipe de la Paz» (1797), en *La Ilustración cristiana..., op. cit.*, p. 143.

(37) El obispo Climent manda establecer escuelas de primeras letras y doctrina para niños pobres en conventos de religiosos, disponiendo que se sitúen en lugares proporcionados para que puedan asistir de los diferentes barrios; que se den cartillas y catecismos; y que los superiores destinen como maestros a religiosos que «tengan la habilidad, paciencia, caridad y zelo, que pide un Magisterio mas penoso y mas árduo de lo que muchos piensan». «Edicto del Ilustrísimo señor don Joseph Climent, Obispo de Barcelona, para dar noticia á sus feligreses del establecimiento de las escuelas de primeras letras en diez conventos de esta Ciudad», en *Colección de las obras del Ilmo. señor don Joseph Climent*, Imprenta Real, Madrid, 1788, t. I, pp. 133-134 y 139-142.

(38) «Informe dado al Rey...» *op. cit.*, pp. 135-145.

penosa condición de los jornaleros y artesanos. No obstante, conviene reparar, antes de proseguir, en ese deseo de formar una buena actitud ante el trabajo y en el papel que a los párrocos corresponde en esta línea, porque –escribe el prelado– «inducir a sus parroquianos a la aplicación y al trabajo y el darles para lo que hagan con provecho y utilidad las luces y nociones que ellos no pueden adquirir fácilmente por otro medio es precaver gravísimos males que nacen de la indolencia y ociosidad» (39). Una manifestación más, sobre la que volveremos, de un planteamiento que al enfocar estos temas nos presenta íntimamente relacionados el objetivo y valor formativo y el propósito y medio de profilaxis social.

Sobre la proyección en el desarrollo social de la tarea educativa había tratado también Lorenzana desde la sede primada de Toledo. En 1775 las ordenanzas que prepara para la Casa de Caridad disponen la existencia de maestros y maestras que instruyan a los acogidos en ella para el trabajo y los oficios (40). En 1779 señala la positiva repercusión que tiene «explicar oportunamente» la Doctrina para «desterrar la ociosidad, y fomentar la labranza y la industria», resaltando la importante función de los sacerdotes cuando cuidan de «las conveniencias y adelantamientos temporales» de sus feligreses; una tarea que conlleva una acción pedagógica transformadora de mentalidades y actitudes, con notable influencia en el progreso y bienestar de la comunidad (41). Ese interés se aprecia igualmente en la presencia de eclesiásticos en las Sociedades Económicas de Amigos del País y su servicio y dedicación a la elaboración de memorias o informes sobre temas educativos o a una concreta acción de divulgación. Otro prelado, Díaz Valdés, escribe *El padre de su pueblo* (42), muestra también de esa preocupación por convertir a los párrocos en conocedores-divulgadores-educadores de las innovaciones que aumenten la producción y el bienestar temporal de los pueblos. Desde 1797 el *Semanario de Agricultura y Artes dirigido a los Párrocos* se inscribirá en la línea de racionalización de la economía agraria y de fomento de lo utilitario; y no otro sentido tenía la publicación y difusión, en 1789, de la traducción que Josefa Amar hace de la obra de Griselini, *Discurso sobre el problema de si corresponde a los párrocos y curas de las aldeas el instruir a los labradores en los buenos elementos de la economía campestre.* En el marco de

(39) «Edicto publicado por el señor Tavira siendo obispo de Osma» (1796), en *La Ilustración cristiana..., op. cit.*, p. 159.

(40) «Ordenanzas para el Gobierno y Administración de la Real Casa de Caridad de Toledo aprobadas por su Magestad», en *Colección de las Pastorales y Cartas del Excelentísimo señor don Francisco Antonio Lorenzana Arzobispo de Toledo, Primado de las Españas,* por don Joachin Ibarra, Impresor de Cámara de S. M. y de la Dignidad Arzobispal, Madrid, 1779. Tít. XII: «En cada Fábrica ha de haber una Maestro con el salario o dotación correspondiente á juicio de la Junta; y de cargo de dicho Maestro será enseñar á los Muchachos, y Aprendices las manufacturas en que hubieren de emplearse». Tít. XIII: «Se pondrán las Maestras necesarias para que enseñen á las mugeres las manufacturas á que se las destine».

(41) «Carta del Excmo. señor Arzobispo de Toledo á uno de sus Párrocos sobre el modo de concurrir al Beneficio temporal de sus Feligreses», en *op. cit.*, s. p. En «Avisos que da el Excelentísimo señor don (...) Arzobispo de Toledo a los Párrocos nuevos de su Diócesis», escribe: «Un Párroco bueno, prudente y zeloso es capaz de reformar en algunos años un Pueblo y aumentarle (...) No hay ocasión, ni acción del Párroco en que no pueda ser útil á sus feligreses; con su Doctrina les enseña á ser buenos Christianos, buenos vasallos, buenos vecinos y buenos trabajadores; con su exemplo les aparta de los vicios; con su conversación y trato apacible les gana las voluntades (...) con su buena crianza les enseña política y atención», en *op. cit.*, s.p.

(42) *El padre de su pueblo o medio para hacer temporalmente felices a los pueblos con el auxilio de los señores curas párrocos,* Memoria premiada por la Real Sociedad Vascongada, Vitoria, 1793.

todos esos apuntes no deja de observarse la tendencia ilustrada a la técnica aplicada, al crecimiento económico.

La vertiente pedagógica de la acción episcopal se advierte de igual manera en campos como la catequesis y la predicación, que son objeto de revalorización y reforma. Se afirma su importancia, se recuerda su necesidad, se insiste en el deber de realizarlas y de hacerlo de la mejor forma para su mejor aprovechamiento. Todo ello orienta un conjunto de actitudes y hechos interesados en conseguir una mayor formación, utilizando procedimientos educativos más eficaces. Climent –en el edicto antes citado– considera como grave falta el que los padres dejen de procurar que los hijos aprendan «lo que deben saber para salvarse» y recuerda que la ley divina obliga a alimentar las almas «con el manjar de la doctrina christiana» (43). Fabián y Fuero escribe en 1775 una carta sobre la enseñanza de la Doctrina, ensalzando vivamente su difusión con estilo –dice– «llano y sencillo, y sin usar allí de los términos facultativos peculiares de la Cátedra». El entonces Arzobispo de Valencia recomienda que los párrocos fomenten la creación de Congregaciones de Doctrina Cristiana, que se realicen «doctrinas» por las calles –lo que llama «procesiones doctrinales»–, y que se les haga la adecuada publicidad; para atraer a todos a la enseñanza de la Doctrina, el prelado sugiere que se invite a ella «a la gente principal para que á su buen exemplo se muevan los demás» (44). En los párrocos o vicarios confía asimismo Lorenzana para que expliquen todos los días festivos el Catecismo; sobre ello se extiende en dos escritos que llevan fecha de 15-X-1772 y 28-XI-1773: «En las tardes de los días de fiesta –ordena a los párrocos– llame á los niños á la Iglesia, y pregúnteles la doctrina Christiana» (45). Propósito de facilitar la enseñanza del Catecismo que hace que los obispos Climent y Valladares editen en Barcelona textos en catalán con el fin de que sirvan para conseguir mejor el objetivo.

Siendo obispo de Lugo, Francisco Armañá dedica una amplia obra a defender la importancia de la Doctrina Cristiana y de su enseñanza en la que señala a los feligreses la obligación de instruirse en los principales dogmas de la fe y en donde reconoce la ignorancia de muchos, incluso de los sacerdotes, en este terreno. Para Armañá no tienen disculpa quienes no dedican tiempo a su instrucción cristiana –ocupados muchas veces, dice, en juegos, diversiones y negocios profanos–, demostrando, de esa forma, la desidia o el desprecio ante las cosas de Dios; todo lo cual no produce, en su opinión, sino tristes efectos: tibieza en el amor y servicio de Dios, falta de devoción, poca veneración de los sacramentos, relajación en las costumbres, indiferencia en materia de religión. El descuido en la adecuada formación cristiana es «madre fecunda de gravísimos errores, abusos, vicios, supersti-

(43) *Op. cit.*, pp. 135 y 140-141.

(44) «Carta sobre la enseñanza de la doctrina Christiana», en *Colección de Providencias Diocesanas dadas por el Ilmo. y Exmo. Sr. don Francisco Fabián y Fuero, obispo que fue de la Puebla de los Angeles y actual Arzobispo de Valencia*, Imprenta de Benito Monfort, Valencia, 1792, t. II, pp. 411-425.

(45) «A nuestro Consejo de la Gobernación, Vicarios generales de Toledo y Alcalá, y á los demás Vicarios de Partidos de este nuestro Arzobispado» y «Avisos que da...», en *op. cit.*, s. p.

ciones, enredos de conciencias» (46); dando, en cambio, enseñanza religiosa a los niños, «se echan los fundamentos más sólidos de la religión, de la moralidad, del bien común» (47). Sin citar a Rousseau, y al afirmar que no hay edad más propicia que la infancia para la formación religiosa, el obispo Armañá denuncia «el particular dictamen de algunos filósofos modernos, que despreciando el antiguo méthodo de enseñar, observado en todas las naciones cultas, aplaudido de todos los prudentes (...) establecen por nueva regla en sus planes de educación, que no se ha de enseñar á los niños la doctrina de la religión hasta que la edad les haga capaces de entenderla: proyecto verdaderamente nuevo; pero no menos errado y pernicioso» (48). La enseñanza del catecismo es para él ocupación obligada de los padres (49), de los maestros, y de los párrocos. A éstos los insta a que remedien con celo y afecto las resistencias de los feligreses; si, en particular, los pobres labradores están fatigados después de su trabajo, los sacerdotes no se contentarán con explicar la Doctrina en las fiestas, sino en otras ocasiones y lugares distintos de los destinados en principio a ello, que faciliten la asistencia a todos. No faltan en su pastoral otras recomendaciones y sugerencias, como la distribución de premios, la conveniencia de explicar el catecismo histórico de Fleury junto al ordinario de la diócesis, la utilización de un estilo sencillo, etc.; y, en definitiva, la observación siempre presente de que la enseñanza religiosa conduzca no sólo al conocimiento de la ley, sino a la ordenación de las costumbres. Esto último, unido a la anterior consideración sobre la pedagogía de Rousseau, significa mucho, sin duda, para poder reafirmar el rechazo de aquella tendencia iluminista que entendía la formación religiosa sólo desde la perspectiva de la educación intelectual.

Por otro lado, Mestre y Saugnieux han estudiado el tema de la reforma de la predicación –otra vertiente de la renovación cultural que la Iglesia propicia en la segunda mitad del siglo XVIII–, mostrando su relación con el episcopado de tendencia jansenista y el profundo sentido religioso que anima y tiene esa reforma

---

(46) *Pastoral del Ilmo. señor don Francisco Armañá, obispo de Lugo: en que propuesta la infalible verdad de la religión christiana, promueve la debida instrucción en su doctrina,* por don Joachin Ibarra, impresor de la Cámara de S. M., Madrid, 1783, p. 242.

(47) *Ibídem,* p. 274.

(48) *Ibídem,* p. 280. Un poco después añade: «En los mismos planes de educación, que abortan cada día sus plumas, confiesan la importancia de la crianza de los niños: claman que se les inspire desde el principio el amor a la patria, el respeto a los padres, el trato civil, el gusto por el trabajo, artes y ciencias. ¿Pues qué importa más esta enseñanza que la de la religión?», pp. 284-285. Sobre la difusión de las ideas de Rousseau en España, su circulación, influencia y prohibiciones, es necesario todavía acudir al libro de Jefferson Real Spell, *Rousseau in the Spanish world before 1833,* The University of Texas Press, Austin, 1938. En los capítulos III y IV, Spell se detiene en las refutaciones a las obras de Rousseau hasta 1793, hechas –escribe– principalmente en defensa de la Religión católica. Sobre *Emilio* (calificada ya en el mismo año de su publicación por el *Mercurio histórico y político* como obra «impía, escandalosa y perniciosa») recoge, entre otras, las críticas de Hervás y Panduro, que en *Historia de la vida del hombre* señala los «funestos efectos» que produce la práctica del método educativo propugnado por el ginebrino, sobre todo en lo referente a la educación religiosa; las del arzobispo Bocanegra *(Declamación oportuna contra el libertinaje del tiempo que en forma de carta pastoral...);* o las del deán de Palencia, Fernández Valcarce *(Desengaños filosóficos),* Spell, pp. 70-80 y 94-95.

(49) «(...) procuren emplear bien el tiempo; que no les falte para la enseñanza de los hijos por muchos que sean sus negocios», «(...) no niego que se mas propio de las madres como menos ocupadas en otros negocios», Armañá, *op. cit.,* p. 328.

(50). Y también ese intento reformista presenta connotaciones pedagógicas, tratando de hacer más eficaz el esfuerzo predicador. Bertrán denunciará el predominio de lo exterior y aparente en la práctica de la predicación: su poca utilidad, según el obispo, responde a la ocupación de los clérigos en «suscitar qüestiones inútiles, y poner reparos ingeniosos» que sólo ofrecen erudición y literatura; o a su deseo de gloria o aplauso («en lugar de mies Evangélica, ¿que espera coger, sino viento de alabanzas mundanas»). Entre las posibles mejoras que preconiza, alude a la necesidad de que el predicador descienda a lo particular «y exhorte á los oyentes á las virtudes que son propias del estado de cada uno». No sólo hay que llamar a la virtud, sino enseñar los medios para alcanzarla; ello es lo que producirá realmente frutos (lo contrario es «atizar una antorcha, y no proveherla de aceyte») (51). En los escritos del Arzobispo Lorenzana encontramos otra condena del culto de lo literario y de los pensamientos sutiles, indicando que ambos son obstáculos para una eficiente predicación; hay que acomodarse a los oyentes, afirma; y entiende que su objeto es sólo uno: «la enseñanza e instrucción del pueblo en todo lo conducente á su creencia y salvación» (52).

La misión de apostolado, el empeño por la reforma moral, exigen una preocupación educadora en la que se insiste en las visitas pastorales, en las misiones, en el intento de facilitar la lectura de la Biblia en lengua vernácula, en el establecimiento de las conferencias semanales para el clero. Esta referencia final nos evoca ya un último aspecto que no podemos soslayar: la formación de los sacerdotes, la creación de Seminarios; un tema que ha estudiado en profundidad Francisco Martín Hernández (53) y en el que, de nuevo, confluyen el propio interés eclesial con una intervención desde el orden civil. Un esfuerzo que tiene como base acabar con la reconocida falta de formación del clero; falta de preparación que no deja de provocar más ignorancia y superstición en la religiosidad popular.

La expulsión de los jesuitas fue, otra vez, el origen o al menos un importante factor motivador de la creación de nuevos Seminarios Conciliares, con un significativo patronato real establecido ya en la Pragmática de 1767 y en 1768 a través de

---

(50) Mestre, A., «La reforma de la predicación en el siglo XVIII (A propósito de un tratado de Bolifón», en *Anales Valentinos* 3 (1976) 79-119; Saugnieux, J., *Les jansénistes et le renouveau de la prédications dans l'Espagne de la Seconde moitié du XVIII^e siècle,* P.U.L., Lyon, 1976.

(51) «Sobre el digno exercicio de la Predicación», en *Colección de las Cartas pastorales y Edictos del Excmo. señor don Felipe Bertrán,* Imprenta de don Antonio de Sancha, Madrid, 1783, pp. 32-41. Bertrán recomienda: «(...) la prudencia y discreción piden que los Predicadores, en primer lugar y ante todo, instruyan á los Fieles en las cosas necesarias, y les ponga á vista las severas máximas del Evangelio, y aquellas verdades prácticas que sirven y son precisas para el arreglo y concierto de una vida christiana».

(52) En otros pasajes de su escrito afirma Lorenzana: «(...) y han de entender que es prueba de poco entendimiento, hacer telas de araña, como llama S. Juan Chrisóstomo á semejantes sutilezas, agenas de la Casa de Dios, y de la gravedad y veneración que se debe á la divina palabra». «Lean las Homilías de los Santos Padres, y verán que van explicando el texto del Evangelio sin divertirse á otros discursos mas que los que se deducen de él sin violencia». En «Avisos que el Arzobispo de Toledo da á los Predicadores de su Arzobispado», en *op. cit.,* s. p.

(53) Martín Hernández, F., *Los seminarios españoles en la época de la Ilustración. Ensayo de una pedagogia eclesiástica en el siglo XVIII,* C.S.I.C., Madrid, 1973, «El seminario de la Ilustración. Notas sobre una pedagogía con signo de reforma», en *Seminarios* 54 (1975) 385-404; «Presencia del pensamiento europeo en los estudios eclesiásticos españoles del siglo XVIII» en *Cuadernos Salmantinos de Filosofía* 3 (1976) 273-290; «La formación del clero en los siglos XVII y XVIII» en *Historia de la Iglesia en España,* B.A.C., Madrid, 1984, t. IV, cap. VI.

una real cédula; protección combinada –por otra parte– con una decidida influencia del Monarca en sus constituciones y en la orientación de sus estudios. Muchos obispos acogen con interés este propósito e impulsan la idea de mejorar la formación del clero, lo que va a suponer otra ambiciosa tarea de reformismo religioso y pedagógico; entre ellos, destaca de nuevo Felipe Bertrán. El obispo de Salamanca agradece a la Corona las órdenes «con que nos ha recordado esta nuestra precisa obligación, y el magnánimo ofrecimiento de facilitarnos los medios para executarla»; guiado por su celo de revitalización religiosa, Bertrán reitera la necesidad a los sacerdotes de estos Seminarios: «para preservarlos de los frequentisimos peligros del mundo, para inclinarlos a la virtud, y formar un *espíritu verdaderamente eclesiástico;* no lo son menos, para que los Ministros del Señor adquieran la *instrucción necesaria* para el desempeño de sus obligaciones» (54). Insistimos; se une aquí el deseo de reformismo religioso y la preocupación formativa con el aliento consolidador del regalismo, en el que, en ocasiones, busca apoyo el episcopado; los Seminarios, siguiendo una línea política que ya conocemos, quedan erigidos, para apoyarla, bajo patronato regio, con dirección diocesana y no de los regulares, con el mandato de no adoptar «sistemas particulares que formen secta y espíritu de escuela» y de desterrar la laxitud en lo moral. En resumen, como la propia cédula señala, «para que se vayan haciendo generales las ideas de ilustración clerical y perfeccionando la importante educación del clero, que tanto conduce al bien de la Iglesia y a la tranquilidad del Estado». La consideración del papel sacerdotal en la difusión de las Luces, en la felicidad pública, no deja de estar presente; una connotación que importa, ciertamente, resaltar. No en vano el obispo de Salamanca cree en el carácter de «padres de los pueblos» que los clérigos han de cumplir, para lo que necesitan no sólo el aprovechamiento en la virtud, sino también el mejor progreso en «la buena crianza civil, urbanidad y cultura» (55).

4. A MODO DE APUNTE FINAL

Desde una perspectiva más concreta o territorializada –temática o geográficamente–, son ya bastantes los trabajos que han ido sumándose al esfuerzo investigador por aclarar el conocimiento de este siglo llamado precisamente de las Luces; estudios que han aportado datos para el análisis de temas como la formación del clero, la catequesis, las ideas clericales sobre educación, la praxis escolar, etc. (56),

(54) «Carta pastoral que el Ilustrísimo señor don Felipe Bertrán, Obispo de Salamanca, dirige a su obispado con motivo de la impresión que se hace por orden de su Señoría Ilustrísima de la Historia de los Seminarios (...) a la qual sirve de prólogo», en *Historia de los Seminarios clericales, escrita en italiano por don Juan de Giovanni, traducida por el maestro fray Bernardo Agustín de Zamora (...),* Imprenta de Francisco Rico, Salamanca, 1777. Los subrayados son nuestros.

(55) En las constituciones del Seminario salmantino (1779) –que recoge Martín Hernández en su obra *Los seminarios españoles...*– leemos: «Los superiores han de instruir a los seminaristas, al mismo paso que en la virtud, letras y piedad, en las virtudes, digámoslo así, civiles y políticas y en la urbanidad y cortesía. Educándose para párrocos, se verán obligados por su ministerio a tratar con todos sus feligreses, a oír sus quejas y trabajos, a mediar en sus disensiones, a recurrir por ellos a sus superiores, ya sean eclesiásticos, ya seglares; o dirigirles para que ellos lo hagan con acierto y de modo que consigan sus justas pretensiones y el remedio de sus necesidades».

(56) Podemos citar, entre otros, los siguientes trabajos: Adell Cueva, M., *La educación popular de la Ilustración: el obispo Climent,* Tesis de Licenciatura, Universidad de Valencia, 1985; Cárcel Ortí, V., «Los orígenes del Seminario Conciliar de Valencia (1767-1793)», en *Boletín de la Sociedad Castellonense de Cultura,* 41 (1965)

o han situado en contextos más generales algunas referencias en cuanto a la presencia eclesiástica en diversos ámbitos (57). Pero es evidente la necesidad de profundizar y complicar este campo de reconstrucción historiográfica. Aspectos como la investigación de la propia actividad educativa desplegada por la Iglesia se presentan todavía como exigencia urgente para abarcar y comprender mejor la acción de fomento de la educación llevada a cabo por los párrocos. La más amplia explotación de los archivos parroquiales y diocesanos nos ofrece –por otra parte– un imprescindible recurso para situar y significar con más detalle y posibilidad de comparación la existencia de escuelas parroquiales o conventuales, o la dimensión y aliento pedagógico de las visitas pastorales (58). También resulta necesario el estudio de la aportación de las distintas órdenes religiosas que con sus escritores y/o docentes han ayudado a configurar la evolución de disciplinas, doctrinas y textos. Y, entre otros, citemos igualmente dentro de esta línea el terreno de la presencia e intervención de la Iglesia en la tarea de reforma de la beneficencia pública que la Ilustración aborda; reforma que tiene una importante incidencia educadora. Su estudio nos puede aclarar mucho la identificación del sentido y alcance de su instrumentalización al servicio de referentes tan conocidos como los de moralizar, conformar y ordenar socialmente, obtener rendimiento y utilidad económica, etc.

201-243; Faubell, V., *Historia de los Colegios de los Escolapios en la España de 1733-1845,* Tesis doctoral; Universidad Complutense, 1985; Florido Florido, I., *Historia de la actividad docente de las Hijas de la Caridad en España (1783-1893).* Tesis doctoral, Universidad Complutense, 1986; Florensa Parés, J., *El P. Benito Feliú y la reforma de la Universidad de Valencia a finales del siglo XVIII,* Tesis de Licenciatura, Universidad de Barcelona, 1963; Infantes Florido, J. A., *Un seminario de su siglo: entre la Inquisición y las Luces,* El Museo Canario, Las Palmas, 1977; Romero Delgado, J., *La formación del clero en los Seminarios hispanoamericanos a finales del siglo XVIII en Nueva España,* Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, 1985; Sala Balust, L., «Breve historia del seminario de Salamanca», en *Salmanticensis* 7 (1960) 119-131; Tort Mitjans, F., *El Obispo de Barcelona Josep Climent i Avinent (1706-1781),* Balmes, Barcelona, 1968; Vergara Ciordia, J., *La formación sacerdotal en los colegios clericales navarros y en el Seminario Conciliar de Pamplona, 1551-1831,* Tesis doctoral, Universidad de Navarra, 1986. Igualmente conviene consultar los trabajos aparecidos en el volumen colectivo *Educación e Ilustración en España, op. cit.:* Domínguez Rodríguez, E., «El Seminario de San Pedro de Cáceres en la época de la Ilustración» (pp. 432-441); Marqués i Sureda, S., «Organización y estudios del Seminario y Colegio Tridentino de Gerona en el último tercio del siglo XVIII» (pp. 486-495); Lázaro Lorente, L. M., «Un presbítero ilustrado, Joseph Isidoro Morales, ya la educación de la mujer» (pp. 101-113); Palacio Lis, I. y Ruiz Rodrigo, C., «Obispado e Ilustración: Mayoral-Climent actitud reformista y fundaciones educativas» (pp. 511-533); Porto Ucha, S., «El Plan y Método de educación de D. Manuel Lameyro y García en la Galicia de la Ilustración» (pp. 164-172). Finalmente, anotemos algunas comunicaciones presentadas en *Iglesia y Educación en España. Perspectivas históricas,* IV Coloquio de Historia de la Educación, Palma de Mallorca, 1986: Hdez. González, M., «La irrupción de la reforma educativa en la Iglesia canaria. La creación de las escuelas parroquiales en el siglo XVIII» (vol. II, pp. 95-103); Nieto Bedoya, M., «Escuelas parroquiales en un concejo asturiano Villaviciosa (s. XVIII y XIX)» (vol. I, pp. 240-254); Romero Delgado, J., «La formación del clero en Nueva España (1768-1812). Aportaciones de Lorenzana, Núñez de Haro y Ruiz Cabañas» (vol. II, pp. 189-198); Vergara, J., «Factores condicionantes del desarrollo de los Seminarios Conciliares en el reinado de Carlos III» (vol. II, pp. 392-403); Viñao Frago, A., «Catequesis de adultos e infantil en la diócesis de Murcia a finales del siglo XVIII y primeros años del XIX. La encuesta parroquial de 1816» (vol. II, pp. 156-166).

(57) Azcárate Ristori, I., *La enseñanza en Barcelona de 1645 a 1876,* Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 1965; Giner Salvador, V. F., *Instituciones educativas en el Castellón del siglo XVIII y XIX,* Tesis de Licenciatura, Universidad de Valencia, 1975; Marqués i Sureda, S., *L'ensenyament a Girona al segle XVIII,* College Universitari de Girona, 1985; Vicente Guillén, A., *Instituciones educativos en Murcia (siglo XVIII),* Tesis doctoral, Universidad de Valencia, 1973.

(58) No podemos disponer aquí todavía de un trabajo tan útil, por sus informaciones de carácter

Otros dos enfoques, sobre los que esperamos tener pronto algo más que noticia, debemos recoger aquí. Lleno de interés y sugerencias está el trabajo investigador sobre la catequesis y sobre la actitud y censura eclesial a determinadas ideas pedagógicas. En tal sentido, y en el artículo últimamente citado, Antonio Viñao anunciaba un próximo trabajo sobre la enseñanza de la doctrina cristiana en esta época, basado en pastorales, edictos, sinodales, catecismos y otras fuentes (59); el probado rigor de nuestro colega permite confiar en una acertada y clarificadora aportación. Lo mismo cabe afirmar de un documentado estudio, de próxima publicación, en torno al tema del control inquisitorial sobre el libro ilustrado. En él y en base a fuentes de la «Sección Inquisición» del Archivo Histórico Nacional, Luis Miguel Lázaro analiza las censuras sobre obras pedagógicas muy representativas del movimiento ilustrado.

Todo aquello que con una clara finalidad educativa pudieron oír en los templos o leer en los libros los fieles del XVIII ha de convertirse, del mismo modo, en objeto preferente de más cumplida investigación: los contenidos, los recursos y los procesos didácticos implicados en la oratoria sagrada o en los tipos de lectura piadosa y religiosa deberían ser atendidos cuidadosamente desde una perspectiva más centrada en lo histórico-pedagógico; la Historia de la educación para la piedad popular es un atractivo e interesante campo de estudio. Recientemente Miryam Carreño y Agustín Escolano apuntaban su indudable valor como fuente de la oratoria religiosa y los sermonarios: su intencionalidad y finalidad educativa, su didactismo, la importancia educativa de la transmisión oral en una sociedad poco alfabetizada y escolarizada, su capacidad de convertirse en «indicadora» de conductas y «orientadora» de opiniones, su posibilidad de ser fuente para el conocimiento de las mentalidades del clero y la actitud o sensibilidad colectiva del pueblo al que se dirige (60). Por último, otro apoyo fundamental deberá ser la sociología histórica del libro y de la lectura, para ir descubriendo significantes que pongan de relieve y precisen la función moralizante de la literatura religiosa; no olvidemos los estudios de Molas, Alvarez Santalo, Barreiro y Moreno Martínez, que han puesto de manifiesto la destacada posición que los libros religiosos ocupan en las bibliotecas del XVIII español (61). La forma en que la literatura popular define la religión es, al

---

(59) En el caso francés pueden verse los trabajos de Marius Hudry e Isabelle Bonnot en la obra *Transmettre la foi, XVI-XX siècles, 1re partie. Pastorale et predication en France,* Comité des travaux historiques et scientifiques, Actes du 109e Congrés national des Societés Savantes, París, 1984.

(60) Carreño Rivero. M., «La Oratoria sagrada como fuente para la Historia de la Educación en España», y Escolano Benito, A., «Discurso religiosos, mentalidad social y educación. Los sermonarios como fuente histórico-pedagógica», en *Iglesia y Educación, op. cit.,* pp. 716 y 33-50, respectivamente, y ambos casos del vol. II.

(61) Alvarez Santalo, L. C., «Librerías y bibliotecas en la Sevilla del siglo XVIII», *Actas del II Coloquio de Metodología Histórica Aplicada. La Documentación notarial y la Historia,* Universidad de Santiago de Compostela, 1984, t. II, pp. 168-185; Barreiro Mallon, B., «Las clases urbanas de Santiago en el siglo XVIII: definición de un estilo de vida y pensamiento», *La Historia social de Galicia en sus fuentes de protocolos,* Universidad de Santiago de Compostela, 1981, pp. 449-494; Molas Ribalta, P., «Religiosidad y cultura en Mataró. Nobles y comerciantes en el siglo XVIII», *Actas del II Coloquio..., op. cit.,* t. II, pp. 95-114; Moreno Martínez, P. L., *Distinción social y cultura escrita. Sociología de la alfabetización en Lorca (1760-1860),* Tesis doctoral, Universidad de Murcia, 1986.

educativo, como el *Répertoire des visites pastorales de la France,* E., du C.N.R.S., París, 1977.

mismo tiempo, un ambicioso motivo de búsqueda y reflexión, así como la faceta religioso-educativa que puede hallarse en otras formas de la cultura oral.

Hay que afirmar, con todo, la cada vez más necesaria y obligada dimensión sociológica –con ritmos, categorías sociales, innovaciones y resistencias– en el enfoque de la compleja problemática que se integra en este territorio de lo educativo y lo religioso. Es necesario insistir en la investigación, con una apertura que reconozca el papel jugado por la Iglesia, pero no simplemente en lo escolar: un proceso alfabetizador muy limitado al aprender a leer únicamente sería el signo –según Dominique Julia– de un desarrollo cultural autónomo «a base de fidelidad religiosa más que de aprendizaje escolar» (62). Es un gran reto sumergirse en algunos de los elementos que convergen en estas problemáticas, sobre las que podría también organizarse una muestra similar a la presencia por el Museo parisino de Artes y Tradiciones Populares; una exposición que recogiera documentos sobre la educación religiosa popular (63).

Nos parecen muy sugerentes, finalmente, dos consideraciones apuntadas recientemente en sendos trabajos de Jöel Saugnieux y J. R. Aymes. Entiende el primero que para la Iglesia tal vez hubiera sido suficiente lograr una capacidad mínima de lectura en las clases populares; pero factores económicos o de la administración del Estado hacen generalizar «el escrito» como imperativo –escribe– de modernización y liberación. La historia de la escuela y de la alfabetización en el siglo XVIII es, en definitiva y en su opinión, un conflicto entre exigencias religiosas y mercantiles, entre exigencias espirituales y materiales. Y todo en un proceso que conduce a la laicización de la escuela. En el caso español, y como hemos podido comprobar, hay que hacer muchas matizaciones y salvedades. Por otro lado, Aymes se refiere al peligro de olvidar que la Iglesia puede ser considerada, al tiempo, como víctima o promotora de las reformas ilustradas; advirtiendo asimismo del simplismo que supone reducir el complejo marco referencial a un enfrentamiento entre una corriente ilustrada que es anticlerical y una Iglesia anclada siempre en las posiciones más conservadoras y cerrada a toda renovación. Es difícil todavía –recuerda Aymes– precisar lo que hay de completa adhesión y de convicción y lo que hay de táctica o estrategia en algunos planteamientos eclesiales; pero, sin duda, hay participación en proyectos pedagógicos ligados a las tendencias reformadoras (64). Cuestiones que continúan ofreciendo motivo de estudio y reflexión.

---

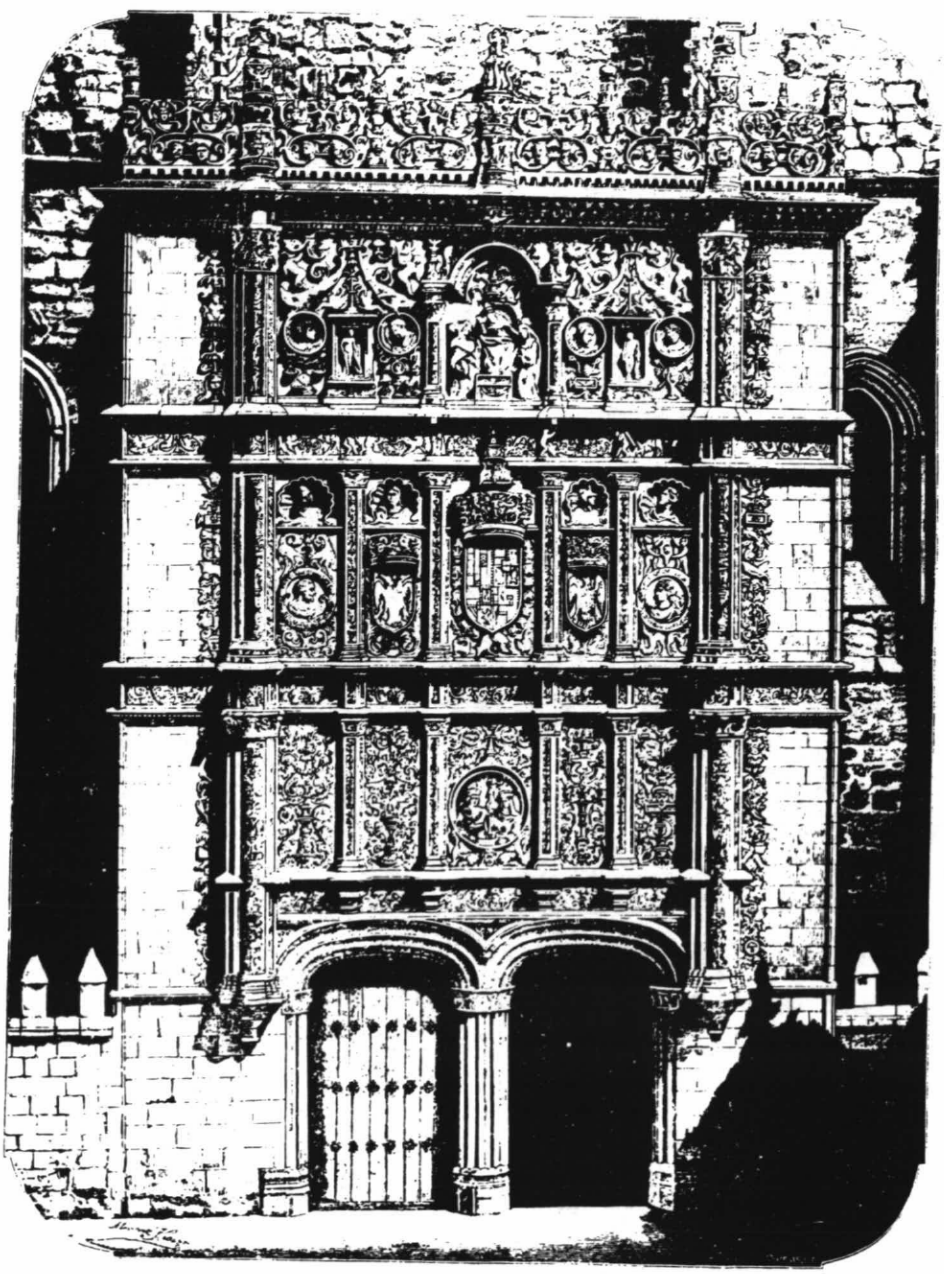
(62) Julia, D., «Les recherches sur l'Histoire de l'Education en France au siècle des Lumières», en *Histoire de l'Education 1* (1978) 22.

(63) *Catalogue de l'exposition «Religions et traditions populaires»*, Ed. de la Réunion des Musées nationaux, *ment primaire en Espagne et en Amérique..., op. cit.*, p. 20; Aymes, J. R., «Les 'Ilustrados' espagnols face au

(64) Saugnieux, J., «Les problèmes de l'alphabetisation dans l'Espagne du XVIII siècle», en *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique..., op. cit.*, p. 20; Aymes, J. R., «Les Ilustrados espagnols face au clergé et à l'enseignement de la religion dans écoles élémentaires et techniques» en *L'enseignement primaire..., op. cit.*, pp. 41-62.

La Universidad en la España de la Ilustración

Antonio Alvarez de Morales
Universidad Autónoma de Madrid



Grabado de la fachada de la Universidad de Salamanca.

La etapa de la Universidad española durante la Ilustración no es una época buena para la Universidad. La Ilustración llega cuando el proceso de decadencia era ya demasiado pronunciado; por supuesto que el cambio de dinastía no interrumpió la línea descendente en que se encontraba.

La acción del reformismo ilustrado en la segunda mitad del siglo fue en un principio enérgica, pero luego las contradicciones de este reformismo la fueron diluyendo, por lo que la Universidad no hizo más que prolongar su decadencia también durante estos años. Sin embargo, la vitalidad de esta institución secular le permitió superar esta crisis e incluso participar activamente en la vida pública del país.

El siglo XVIII es el siglo de las Academias, de las Sociedades Económicas de Amigos del País y de otras instituciones más o menos renovadoras, a pesar de ello las Universidades mantuvieron su influencia (1).

El hecho más importante que se produce en la segunda mitad del siglo XVIII en España es la transformación del concepto de Estdo; es éste un proceso que como es natural, se había iniciado antes, pero es en el reinado de Carlos III cuando presenta sus líneas más acusadas, que van a ser el antecedente inmediato del Estado liberal.

El reinado de Carlos III y la política que a lo largo de él se desarrolla son de transición, el Estado va a intervenir en materias que hasta entonces eran privativas de la sociedad, como la beneficencia, la enseñanza, lo que se traduce en una manera nueva de enfocar los problemas de la hacienda, de la agricultura, de la industria, el comercio, las obras públicas, el Ejército. Se plantean por primera vez cuestiones de gran importancia como la introducción del servicio militar obligatorio, la unificación de la justicia, el aumento del poder de los Intendentes y Corregidores. No se trata sin embargo de ninguna revolución, sobre todo si la compara-

(1) Vid. para toda esta problemática, A. Alvarez de Morales, La Ilustración y la Reforma de la Universidad en la España del siglo XVIII. Ed. Pegaso, Madrid 1985, 3.ª edic.

mos con fenómenos históricos contemporáneos, como la revolución americana o la francesa, ni siquiera de reformas tan profundas como las que sufren las Monarquías prusiana y austriaca.

No hay ninguna legislación espectacular, pero la vieja Monarquía Católica se transforma decisivamente en estos años en la España que conocemos; la bandera y el himno nacional son algo más que meros símbolos de este proceso.

La reforma de la Universidad ocupa, pues, un lugar en ese proceso de transformación del Estado. A esta reforma se llegó por una vía indirecta: la expulsión de los jesuitas tuvo que producirse para que se planteara esta reforma universitaria. Hasta entonces las Universidades habían permanecido al margen de la acción del Estado y las pocas decisiones que los Monarcas adoptaron respecto de ellas quedaron normalmente sin aplicar ante la resistencia que estaban en condiciones de ofrecer. En esta evolución durante los siglos XVI y XVII sólo en un punto resultó importante la acción de la Monarquía con respecto a la Universidad y fue su actitud de favorecer la fundación de Universidades por toda la Península, de forma que en estos siglos se llegaron a fundar 24, acercándose así a 40 el número de Universidades que existían en el siglo XVIII (2).

El resultado final fue no sólo que todas las Universidades continuaron sino que se acabaron ampliando los privilegios universitarios a nuevas instituciones eclesiásticas, como eran los seminarios diocesanos, en flagrante contradicción con la política inicialmente acordada que pretendía abolir todos estos privilegios concedidos hasta entonces, sobre todo a los conventos y colegios de religiosos (3).

La expulsión de los jesuitas abrió las puertas a una acción del Estado en la Universidad hasta entonces desconocida. la estrecha relación de Campomanes, fiscal del Consejo de Castilla y figura determinante de la expulsión de aquéllos con Olavide, Asistente de Sevilla, permitió que éste presentara un proyecto de reforma universitaria en donde se avanzaban las grandes ideas renovadoras: intervención del Estado, uniformidad, reducción del número de Universidades (4).

Dado que las Universidades estaban en manos de la Iglesia, esto significaba profundizar en el regalismo en una forma en que no estaban dispuestas a aceptar

---

(2) Por razones políticas y por tanto extrañas a toda reforma universitaria, tras la guerra de Sucesión, Felipe V impuso como un castigo más a Cataluña la pérdida de todas las Universidades catalanas que existían en ese momento, que eran siete, y la sustitución por una nueva por él fundada en Cervera, que se instituyó de acuerdo con el modelo de la Universidad de Salamanca y entregó a los jesuitas.

(3) Vid. por ejemplo Real Provisión de S. M. por la que a consulta del Real y Supremo Consejo de Castilla y a Representación del Reverendo Obispo de Cartagena, se ha servido conceder al Seminario Conciliar de San Fulgencio de la Ciudad de Murcia la gracia de su incorporación a la Universidad de Granada y a la de Orihuela y de que a sus Colegiales Seminaristas y porcionistas les valgan los cursos de Filosofía y Teología para obtener sus respectivos grados en cualquier Universidad, como si hubiesen sido ganados en las dos dichas y bajo el Methodo y orden de estudios de ellas en lo que fuese adaptable a las circunstancias de dicho Seminario y compatible con su Methodo de estudios que le está aprobado por el Real Consejo; con lo demás que en ella se expresa. Con Superior Permiso. En Murcia. En la Imprenta de Felipe Teruel.

En la Novísima Recopilación se recogen varias disposiciones similares en favor de diversos Seminarios diocesanos.

(4) «Plan de estudios de la Universidad» ed. de F. Aguilar Piñal, Barcelona 1969, p. 79 y ss.

las autoridades eclesiásticas, y las primeras que se oponían a ello eran las que habían favorecido la expulsión de los jesuitas. Por ello las ideas de Olavide expuestas claramente en su informe sobre la Universidad de Sevilla y que inicialmente fueron muy bien recibidas, fueron dejadas de lado.

Así, pronto se perdió la idea de generalidad y uniformidad de la reforma, por lo que los fiscales del Consejo de Castilla, organismo que se encargó de llevarla a cabo, se enfrascaron en una lucha con cada Universidad resaltando una reforma distinta en cada una de ellas. En este sentido los fiscales renunciaron rápidamente a todo enfrentamiento o planteamientos radicales con las Universidades.

De los fiscales que intervinieron en la reforma universitaria, los dos más conocidos son Moñino y Campomanes. El primero estudió en la Universidad de Orihuela, una Universidad menor del Reino de Valencia; por consiguiente, era «manteísta» el tipo de universitario tradicionalmente humillado por los prepotentes «colegiales». De Campomanes desgraciadamente no sabemos nada de sus estudios universitarios, aunque se supone que era también manteísta y probablemente estudió en una Universidad menor. De este último conocemos mejor las ideas que tenía sobre la reforma universitaria. En primer lugar, su pensamiento regalista le llevaba a defender una acción contundente del Estado en la materia; así lo expresaba claramente en un dictamen en que se proponía la supresión de Universidades menores: « ...la materia de reducir o aumentar los estudios públicos es de *regalibus* y de aquéllas que no han de menester audiencias instructivas o judicial de las partes que se suponían interesadas, y efectivamente no lo eran por ser asunto privativo de regalía, mayormente cuando constaba de todo lo necesario para esta nueva providencia, como sucedía en el particular de la Universidad de Orihuela. Era visto que el reducir a pleito contencioso o instructivo el negocio, sería lo mismo que hacerle interminable, y autorizar a los particulares para tener parte en el Gobierno, con el pernicioso ejemplo de que reclamasen después cualquiera providencia que se estimase oportuna a pretexto de no haber precedido la Audiencia instructiva o judicial de aquéllos a quienes comprehendiese, viniendo con el tiempo a hacerse de algún modo dependientes de ellos el Gobierno...» (5).

Esta claridad de ideas no sirvió para nada; el regalismo de Campomanes, en éste como en los demás asuntos de Estado, tuvo que batirse en retirada. Hoy conocemos mucho mejor las limitaciones de este regalismo, que tanto se exageró en épocas pasadas, limitaciones que en el caso concreto de la reforma universitaria dieron al traste con ella.

No se puede decir, sin embargo, que las Universidades fueran refractarias a las reformas. Naturalmente que hubo resistencias por parte de ellas, pero no todas tenían un claro motivo ideológico de rechazo de las nuevas ideas, estaban motivadas más bien por el celo de defender su tradicional fuero y autonomía; unas insti-

(5) Cit. por M. Martínez Gomis en «La actitud regalista de Campomanes en la reforma universitaria. El proyecto de transformación de la Universidad de Orihuela en Colegio de Lenguas, Artes y Teología» La Ilustración Española, Instituto Juan Gil-Albert, Alicante, 1986, p. 317.

tuciones acostumbradas a gobernarse por su cuenta y riesgo es lógico que pusieran resistencia a que se les impusiera una férrea centralización (6).

LOS PLANES DE ESTUDIOS

Los Planes de estudios de las distintas Facultades fueron sin duda lo más novedoso de la reforma y a pesar de algunos rechazos, en general supusieron la entrada en la Universidad de corrientes de pensamiento que ayudaron decisivamente a configurar la ideología liberal, especialmente la introducción del regalismo en las Facultades de Leyes y Cánones y de un cierto jansenismo, en sentido amplio, de las Facultades de Teología.

La difusión de una y otra corriente se hizo sobre todo como consecuencia de la imposición de libros de texto, que cambió el sistema de la enseñanza universitaria, ya que hasta entonces apenas se utilizaban (7).

El regalismo se difundió sobre todo a través de la introducción de las obras de Van Espen, que se convirtió en el canonista de cabecera de todos los regalistas españoles: Eybel, Roselli, Tamborini, Engel, Gueiner, Cavalario, etc. Los planes de estudios de las Facultades de Leyes supusieron la introducción de la ciencia jurídica de moda, el Derecho Natural y de Gentes. Bien es verdad, que pocas Universidades crearon esta Cátedra, pero la difusión a través de esta disciplina de las nuevas ideas sobre el origen de la sociedad y temas del tradicionalmente llamado derecho político fue muy importante; prueba de ello es que fueron prohibidas tras el estallido de la Revolución Francesa. La creación de esta cátedra fue además la causa directa que provocó que en España se editaran las obras de Almici, Heineccio, Desing, von Martini. Aparte, se empezó a estudiar también el derecho internacional, especialmente por los textos de la escuela suiza divulgadora de los grandes internacionalistas alemanes del siglo anterior. Puffendord, Thomasio, Wolff, son conocidos en España a través de Vattel, Burlamaqui, Felvaci. La traducción de estas obras pasa a veces desapercibida, pues los traductores las presentan como suyas, como en el caso de Olmeda y León, que traduce a Vattel. Se trata de un fenómeno corriente en la época, que se daba en todos los campos del saber (8).

---

(6) Vicente González Arnao, al hacer el elogio de Campomanes tras su muerte en la Real Academia de la Historia y al referirse a la actuación de Campomanes en la Reforma universitaria, señala: «No hay duda que los métodos de estudios que dió nuestro Fiscal a las Universidades aún admiten muchas mejoras. Pero era casi imposible dárselos mejores no haciendo un plan general de instrucción pública en todo el reino, de modo que, aunque hubiese menos establecimientos literarios, todos estuviesen organizados sobre un plan, sin trabas de patronato o intervención de otras manos que las del Gobierno, sin distinción de prerrogativas ni de lugar ni de profesiones, y sobre todo ligado con el resto del sistema gubernativo de la nación. Con todo, siempre será muy apreciable el haber fomentado las enseñanzas de matemáticas y física experimental, de las lenguas sabias, de anatomía y otros objetos». En Memorias de la Academia de Historia, 5, 1817, 33, n. 37.

(7) Vid. *op. cit.*, en nota 1.

(8) «Los Españoles que por nuestra imaginación sublimada no cedemos justamente en la invención, ni aún a la Grecia, nos hemos contentado por no sé qué poltronería en ser de ordinario el *servum pecus*, es decir, con traducciones y más traducciones y éstas malísimamente hechas...» Vid. *ob. cit.*, en la nota 9, p. 60.

Hay que reconocer que se somete a la autocrítica señalando que sus «observaciones» adolecen de di-

De todas formas, la novedad más sobresaliente en estas Facultades fue la imposición definitiva del estudio del derecho nacional o real, como se le llamaba entonces, en detrimento del derecho romano, que a partir de este momento iniciaría un retroceso imparable hasta quedar en asignatura marginal.

Más problemas hubo con las facultades de Teología. Las órdenes religiosas enfrentadas a los jesuitas creyeron llegada su hora tras la expulsión de aquéllos y pretendieron ocupar lugares de privilegio también en la enseñanza universitaria.

Los teólogos agustinos y dominicos, que habían padecido la opresión jesuítica e incluso se vieron en el Indice de Libros prohibidos tachados de jansenistas, salieron ahora triunfalmente de él para enseñorearse de las aulas. Como es natural, esto sucedió sobre todo en la Teología moral, en donde los enfrentamientos entre la escuela jesuítica y las otras escuelas fueron más duros. Por consiguiente, en general se implantaron libros rigoristas, pero sobre todo se trató de establecer en todo el campo de la Teología el tomismo, imponiendo directamente la *Suma* de Santo Tomás, o bien textos de teólogos dominicos y tomistas; curiosamente, esto dio lugar a una polémica sobre si era preferible estudiar directamente por la Suma o por los textos de los tomistas. La polémica trascendió sobre todo cuando la Universidad de Salamanca, que había señalado inicialmente como texto la Suma, la sustituyó pocos años después por la obra del dominico italiano Gazzaniga.

Esto no gustó a los defensores a ultranza de la Teología de Santo Tomás porque consideraban que la Suma era muy superior a cualquier otro texto, aunque estuviera basado en ella. Uno de los polemistas (9) significativamente trataba de demostrar que tanto la Religión como el Estado sacaban más «utilidades» del estudio de la Suma que de cualquier otro texto; de entre estas «utilidades» destaca la de que «yo no creo en lo humano medio más poderoso para contener y refrenar la libertad de pensar que trae consigo el siglo que destilar en los tiernos corazones de los jóvenes una doctrina, que con su modestia es capaz de producir estos buenos efectos».

La opinión de este eclesiástico sobre el siglo XVIII en estos seis últimos años es deplorable, a él atribuye todos los males: «El Siglo (dice), Amigo mío, está pintado en tantos libros, papeles y lenguas de todos y lo que es más, en nuestros mismos ojos, que me escusan su descripción; y más escribiendo a Vd. Siglo inquieto, carrascoso, turbulento, que todo lo saca de sus quicios, y por no sé qué electricismo de ideas, todo lo quiere volver patas arriba».

No es de extrañar que esta situación se refleje en la Universidad: «Una tropa de jóvenes preciados de sabios amantes de la novedad (por no decir otra cosa), son los que dan el tono a las deliberaciones de aquel, por otro lado, respetable cuerpo. Los espectadores son y serán quantos viven y vivirán, mayormente extranjeros, enemigos de nuestras glorias. Los menos respetuosos de nuestra religión San-

---

versos defectos; entre ellos, de «la tontería española de querer en todas las cosas una perfección imaginaria» *loc. cit.*, p. 10.

(9) Observaciones de un Teólogo a otro amigo suyo sobre las utilidades que saca la Religión y el Estado del Estudio de la Suma de Santo Tomás y cotejo de esta con las demás instituciones posteriores de

ta, aunque aprendan estas alteraciones, efectos de la inestabilidad y corrupción de la edad presente, se burlan en secreto de nuestra ignorancia. Los jansenistas en su día con estas novedades de doctrinas siempre nocivas a las costumbres y dogmas recibidos, ¿y qué diré de nuestros nacionales, más píos, más cuerdos, más religiosos?»

Otros testimonios nos confirman esta opinión que empezó a extenderse de que las Universidades se habían convertido en focos revolucionarios (10).

Los Planes de estudios de las Facultades de Arte trataron de introducir lo que se denominaba en el lenguaje de la época filosofía moderna, es decir, matemáticas, física, junto a una renovación de la filosofía tradicional, es decir, la lógica, la metafísica, etc. En general se busca un eclecticismo que esconde en ocasiones el gran desconocimiento que existía sobre toda la filosofía moderna en España. Por mucho que se introdujeran estas asignaturas en los nuevos planes, no se podía inventar un profesorado profesional y competente. Es significativo, en este sentido, que el primer catedrático de Física experimental de la Universidad de Alcalá fue un brillante estudiante de la Facultad de leyes que al año siguiente abandonaría la cátedra para instalarse como abogado en Madrid (11).

No mayor éxito alcanzó el intento de revitalizar las lenguas clásicas, cuya decadencia era notable. Sintomático es el caso de la cátedra de griego de la Universidad de Alcalá que no se cubría en propiedad desde comienzos de siglo, reflejo de la decadencia de esta Universidad en la que su fundador, Cisneros, puso tanto interés en que se desarrollaran con gran amplitud los estudios clásicos. Pues bien, Campomanes, que sabía bien el griego y que puso un gran interés a lo largo de toda su carrera política por proteger esta lengua, llegando a desarrollar una importante labor de mecenas, aunque a veces equivocada, se interesa desde su llegada al Consejo de Castilla por la provisión de esta cátedra, en 1763, antes incluso de que se pensara siquiera en acometer la reforma universitaria. Pero el expediente, a pesar de todo el interés de Campomanes, no pudo terminarse hasta 1796, cuando al fin se logró cubrir la vacante. En general las Universidades opusieron resistencia a estas cátedras, y a pesar del interés del famoso fiscal, no logró introducir su enseñanza más que en muy pocas; la razón era que los estudiantes no querían cursar unos estudios que consideraban que no servían para nada. Hay que tener en cuenta que ya no sólo se rechazaba el griego, sino también el latín, lengua además en la que hasta entonces se venía enseñando en la Universidad (12).

Los intentos de desterrar el latín como lengua de la enseñanza se remontan al Renacimiento, pero los Reyes incluso en el siglo XVIII habían insistido en que se

---

este género. Madrid en la Imprenta de D. Benito Caño MDCCXCV.

(10) Vid. Alvarez de Morales, *ob. cit.*

(11) Se trata precisamente de Vicente González Arnao, el autor del Elogio a Campomanes citado en la nota 5, que por eso destaca expresamente el impulso dado a la física experimental.

(12) Vid. sobre todo esto los trabajos de Concepción Hernando: Helenismo e Ilustración. El griego en el siglo XVIII español, Madrid 1976, y El griego, el Consejo del Reino y la Universidad de Alcalá en el siglo XVIII, Cuadernos de Filología Clásica, 4, 1972, pp. 493-516. Y de L. Gil Fernández, Campomanes. Un helenista en el poder, Madrid 1976.

siguiera utilizando esta lengua en las Universidades. El latín contribuía decisivamente al sentido sacral de muchas ceremonias académicas y además, y esto era más importante tanto para la Iglesia como para el Estado, el latín servía de filtro ideológico. El hecho de que algunas corrientes heterodoxas como el jansenismo defendieran la lengua vulgar incluso para la enseñanza de la religión creó una serie de tensiones suplementarias a esta cuestión, a pesar de que en estos años por primeva vez se publicó la Biblia en lengua vulgar, esto es, en castellano. Otra razón más práctica hizo que todavía la lengua de la enseñanza fuera el latín: al introducir libros de texto, la mayoría extranjeros, escritos en latín, su edición en este mismo idioma facilitaba la tarea y no había necesidad de traducirlos. De todas formas, vemos que por lo menos las explicaciones orales se daban en castellano en las disciplinas que no eran eclesiásticas (13).

Finalmente, las Facultades de Medicina trataron de superar también la decadencia especialmente acentuada en ellas mediante una actualización de sus planes de estudios, aunque en gran parte la renovación de la Medicina ya se había puesto en marcha con los Colegios de Cirugía al margen de las Universidades.

LA REFORMA DE LOS COLEGIOS MAYORES

Donde se planteó la variante más radical de reforma fue en el caso de los Colegios Mayores. Estas instituciones, creadas en la Baja Edad Media, en su mayoría, no se configuraron como un auténtico grupo de presión hasta mediados del siglo XVI; a partir de este momento, las tres Universidades mayores de Castilla, Salamanca, Valladolid y Alcalá, en donde estaban ubicados, quedaron sometidas a lo que se denominó el poder colegial.

Es decisiva la preponderancia de las disciplinas jurídicas, a pesar de las Constituciones de algunas en las Universidades Castellanas, que está ligada a un contexto social y político nuevo que se configura sobre todo a partir del reinado de Carlos V y que Cisneros no pudo prever en la necesidad que tenía la nueva Monarquía, de inmensas dimensiones, de un núcleo bien seleccionado de servidores para los empleos más importantes.

El doble filtro de los Colegios Mayores y las Universidades era idóneo para establecer una clase social ligada a la aristocracia que monopolizara todos estos empleos. Se puede señalar que después de 1550 un cambio de signo en las promocio-

---

(13) Sólo se adoptó esta medida que afectaba a los estudios preuniversitarios.

«Que la enseñanza de primeras letras, Latinidad y Retórica, se haga en lengua castellana generalmente, donde quiera que no se practique, cuidando de su cumplimiento las Audiencias y Justicias respectivas, recomendándose también por el Consejo a los Diocesanos, Universidades y Superiores regulares, para su exacta observancia y diligencia en entender el idioma general de la Nación, para su mayor armonía y enlace recíproco».

Cédula de 23 de junio de 1768. Esta cédula reúne una serie de disposiciones tendentes a establecer una uniformidad en el funcionamiento de todos los tribunales, incluidos los de la antigua Corona de Aragón, y entre ellas se establecía la prohibición de poner las sentencias en latín. Vid. en Colección de Pragmáticas, Cédulas, Provisiones, Autos Acordados y otras providencias generales, por don Santos Sánchez, 3.ª ed., Madrid, Imprenta de Vda. e Hijo de Marín, MDCCCIII, p. 112.

nes universitarias se había producido. Un fenómeno de doble aristocratización afectó a las estructuras sociales: elevación en la jerarquía nobiliaria interna de familias ya dotadas de una tradición de servicios administrativos, conversión creciente a las *letras* de las capas más altas de la nobleza, lo que viene a reforzar en la sociedad y en el Estado una *reacción nobiliaria*. Y se acentúa el endurecimiento castellano frente a los juristas de otros territorios de la Monarquía. Esta conciencia de que en los Colegios Mayores se preparaban los individuos para desempeñar los cargos claves de la Monarquía la tuvieron clara.

En un memorial de 1726 (14), redactado por los cuatro Colegios Mayores de Salamanca defienden estar por encima de la propia Universidad de Salamanca, porque aparte del fin común que ambas instituciones tenían en la enseñanza pública, tenían ellos el fin particular de la educación política y moral para habilitar a sus individuos en el acertado manejo de los mayores empleos de la Monarquía.

Es evidente que las medidas adoptadas por Felipe IV a lo largo de su reinado respecto de los Colegios Mayores resultaron decisivas para la consagración de esta élite colegial. La justificación de esta acción se encontraba en que gracias a ella los colegiales «actuales y futuros merezcan, por su virtud, modestia y letras que yo les ocupe en mi servicio como hasta aquí se ha hecho». Pero las medidas adoptadas en 1648, concediendo la provisión de las cátedras al Consejo Real y creando en este Consejo una Junta de Colegios para resolver todos los asuntos referentes a éstos, tuvieron como consecuencia que los Colegios escapasen de las manos del poder real.

El de San Ildefonso alegó ya por el año 1530 (15) breve del Papa Clemente VII para que sus visitadores hiciesen prueba de limpieza de sangre, para serlo igual que los colegiales. Años después consiguieron en la famosa visita que hizo de este Colegio Universidad García Medrano, que introdujo algunas reformas importantes, que en este punto se ratificase plenamente y que los visitadores, así como los colegiales, fuesen cristianos viejos sin raza ni mácula de judío converso.

La constitución en cada colegio de varios «hacedores», nombre que recibieron los que realmente daban las becas en cada Colegio, zanjó totalmente la cuestión. El poder de estos «hacedores» llegó a ser tan grande que de ellos se decía que sus facultades eran en cierto modo superiores a las reales porque su Majestad daba ahora la cátedra o canonjía y después el obispado, pero los «hacedores», al dar la beca, daban a la vez la toga, canonjía, mitra y cuantas dignidades eclesiásticas y seglares hay en el mundo. Esto llevó a muchos a pretender la beca colegial incluso cuando ya tenían más de sesenta años.

Fue decisiva para la reforma la presentación por Pérez Bayer de su «Memorial por la libertad de la literatura española». Este antiguo catedrático de Salamanca «manteísta» descargó en él todo su odio contra los colegiales, a pesar de que había hecho su carrera gracias a la protección de algunos de ellos (16). De todas formas,

---

(14) Citado por F. Pérez Bayer, Memorial por la libertad de la literatura española, B.N., Ms. 18.375-6.

(15) *Id.*

(16) M. H. Piwnic, en su trabajo «Les deux voyages de F. Pérez Bayer en Portugal: 1782, 1783», Anales de la Universidad de Alicante. Historia Moderna, p. 261 y ss. nos da una imagen excesivamente laudatoria de este personaje.

hay que reconocer que ya desde la época de Ensenada el problema estaba planteado en unos términos que exigían una intervención del poder político.

Los Decretos de reforma de 1777 pusieron definitivamente fin al poder colegial con una radicalidad mayor de la que sus propios autores previeron, pues a partir de este momento los Colegios caminaron hacia su extinción definitiva, que les llegó muy pronto con Godoy veinte años después (17).

El balance de la reforma es negativo si atendemos al objetivo más inmediato que tuvo, sacar a las Universidades de su decadencia; en cambio, fue un éxito respecto a los objetivos de más largo alcance, es decir, la centralización, uniformización y en definitiva el establecimiento del monopolio estatal de la Universidad. En este sentido no hay ningún corte revolucionario, el proceso iniciado en el reinado de Carlos III tendrá una continuidad absoluta hasta la instauración definitiva de la Universidad liberal. En 1789 Floridablanca encargó una encuesta universitaria con el objeto de abordar de nuevo la reforma universitaria, aunque no llegara a hacerla él personalmente, pero sí los ministros de Carlos IV que le sucedieron, los cuales abordaron en repetidas ocasiones un problema ya definitivamente asumido como negocio de estado (18).

(17) Luis Sala Balust, Visitas y reformas de los Colegios Mayores de Salamanca en el Reinado de Carlos III, Universidad de Valladolid 1985.

(18) F. Aguilar Piñal. La encuesta universitaria de 1789, en Hispania, n.º 120, 1972, p. 165.

Utopía, Educación e Ilustración en España

Mercedes Vico Monteoliva
Universidad de Málaga

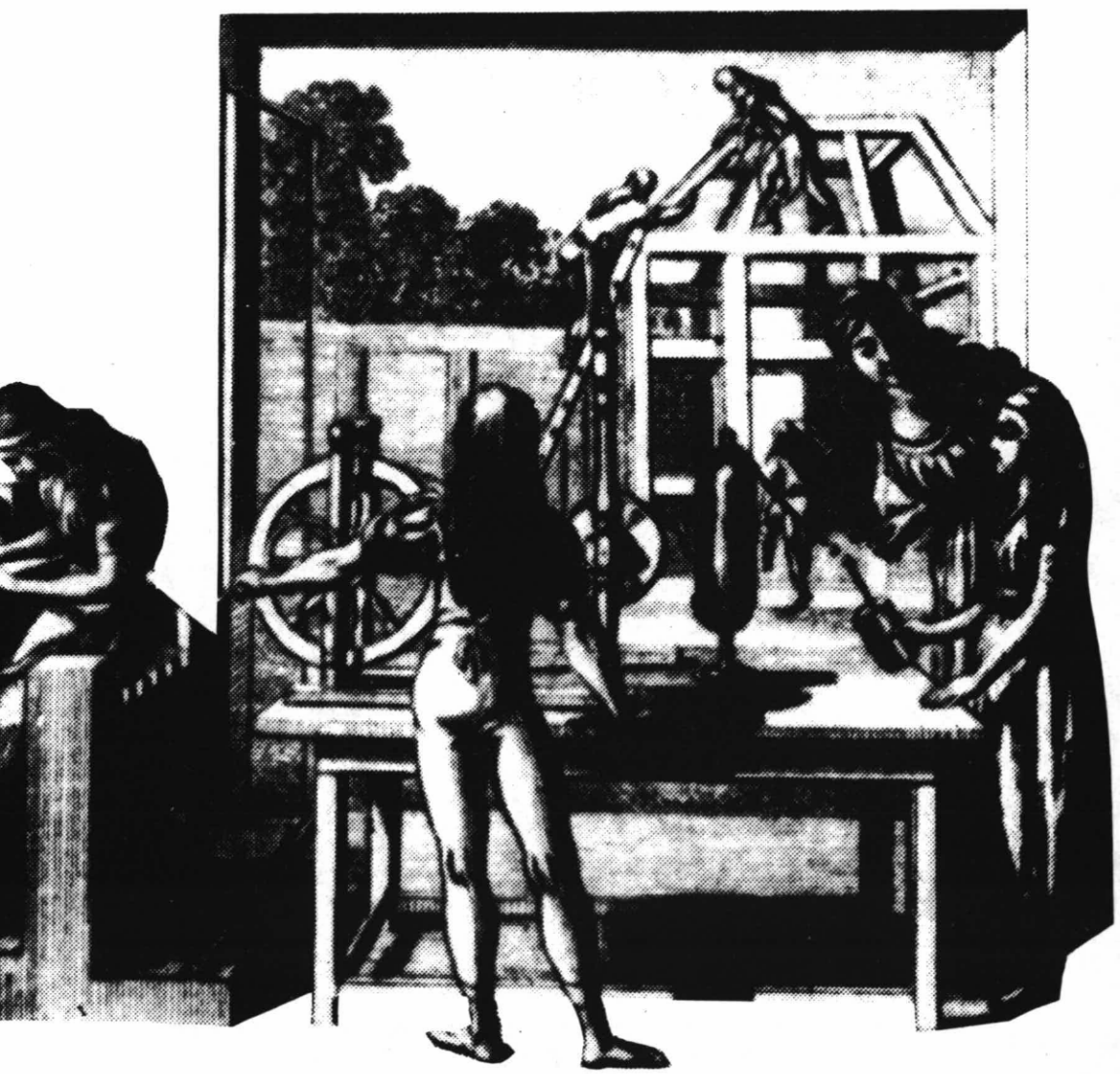


Imagen sobre la adquisición de conocimientos con su aplicación a las prácticas cotidianas de Chodowiecki, una utopía de finales del siglo XVIII.

Si entendenmos utopía en su sentido más amplio nos encontraremos con la literatura utópica en cada teoría educativa, con un proyecto utópico en cada plan de instrucción o conato de institución que pretenda traducir a los hechos lo concebido y/o lo proyectado a lo largo de la Historia de la Educación. En este caso la andadura por el movimiento ilustrado hispano en el terreno educativo puede ser lenta y hasta rica en apeaderos.

Ahora bien, si por el contrario buscamos constructos utópicos en su planteamiento más riguroso –fuera del tiempo (u-cronos) y fuera del espacio (u-topos)–, reacción directa a un período crítico, o a una situación bélica, deseo de la ciudad soñada, la sociedad perfecta, inalcanzable. Un lugar y una situación a la que se accede por medio del sueño, o con el artificio –en el relato– de un largo viaje en un país ignoto o a una isla en medio del océano. Si buscamos esto, hasta hace poco no era el siglo XVIII –y menos el español– el que mejor podía satisfacer nuestra búsqueda pero, trabajos aparecidos en los últimos años, especialmente a partir del descubrimiento por parte de Jorge Cejudo López (1975) del manuscrito de la *Sinapia* en el «Fondo» Campomanes depositado en la Fundación Universitaria, modificaron el panorama de la utopía en la Ilustración española. De igual modo –en Europa– autores como Annette Bridgman van a cambiar la imagen concebida sobre las utopías ilustradas continentales. Hasta entonces, la mayor proliferación de estas «novelas» correspondía –a nuestro entender– al Renacimiento y al Racionalismo cuando –recién descubierto el Nuevo Mundo– todo era posible en aquella tierra desconocida de la que tanto se hablaba y materias tan extrañas se traían.

Conscientes de ello, nuestro trabajo –tras una breve caracterización de utopía e Ilustración– abordará la educación y el currículum en las utopías ilustradas europeas en un primer momento, y en la *Sinapia* después.

Presentamos, asimismo, una selección de fuentes y bibliografía –ordenada por apartados– alrededor de los términos: utopía, utopías ilustradas no españolas, españolas y Reducciones del Paraguay, esperando sea de utilidad al estudioso del tema.

UTOPIA E ILUSTRACION

En El Escorial –en junio de 1975– José Antonio Maravall, contrapone el pensamiento utópico escatológico con el que concibe la utopía «como un hallazgo de la razón, como un proyecto que hay que realizar a base de esfuerzo humano» (1). Esta segunda forma de utopía va a aparecer en distintos momentos de la historia, va a ser la concepción utópica –por excelencia– de la Ilustración, así como el motor que mueva a algunos ilustrados que no se pueden calificar de realmente utópicos.

Sostiene que la historia de Occidente se ha formado sobre una «trama de tensiones» desde finales del Medievo hasta hoy. Internas contradicciones éstas –favorecidas por los dualismos: poder laico y eclesiástico, vida civil y militar, autonomías y centralización, economía y dominación política, dominio de la naturaleza y seducción de un «más allá»–, que diferenciaron nuestra historia de otros espacios culturales (2).

Dice Stiffoni que si alguna *Edad* ha perdido la «firmeza de una categoría histórica» ésta es la *de las Luces,* que «se presenta como *una realidad polisémica,* como un *fenómeno histórico no homogéneo,* sino *extremadamente fluido, lleno de contradicciones internas,* desde el punto de vista de la conciencia de su propia realidad y *no reducible sociológicamente* a una sola categoría social como protagonista de los acontecimientos que lo individuan» (3). El principal *problema* es el «carácter burgués» de la filosofía de la Ilustración. Como es sabido, la historiografía –sobre el tema– de inspiración marxista la califica como «ideología de la burguesía en desarrollo».

Las *categorías* fundamentales de la Ilustración: el individualismo, la libertad, la universalidad, el contrato, la tolerancia y la propiedad, se entienden sólo cuando se ponen en relación con la economía burguesa del librecambio, siendo –al mismo tiempo– producto de este tipo de economía y sobreestructura imprescindible para su desenvolvimiento (4).

Esta esquematización de una época tan compleja resulta muy poco convincente e incluso «substancialmente inútil» para abordar el problema –según el profesor de Historia de la Edad de la Ilustración en la Universidad de Venecia– especialmente si atendemos a dos realidades (5):

---

(1) Blancha, A. (1976), «Presentación» en *La utopía y las utopías.* El Escorial, Asociación Cultural Hispano-Norteamericana, p. 3. Cfr. sobre utopía: Vico Monteoliva, M. y Rubio Carracedo, J. (1985) *La utopía como modo de pensar la realidad.* Universidad de Málaga, Secretariado de Publicaciones; y de los mismos autores (1982) en: *Utopía y Educación*, Valencia, Ed. Rubio Esteban, el cap. I.

(2) Maravall, J. A. (1976), «El pensamiento utópico y el dinamismo de la historia europea» en *La Utopía y las utopías.* El Escorial, Asociación Cultural Hispano-Norteamericana pp. 7-37.

(3) Stiffoni, G. (1987), «Enseñanza de la historia y actualización historiográfica: Aproximación metodológica a la historia de la Ilustración» en *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado,* Madrid, Centro de publicaciones del M.E.C., pp. 259-270, N. B.: El subrayado es nuestro.

(4) Goldmann, L. (1967, trad.), *Die Aufklärung und die moderne gesellschaft. La Ilustración y la sociedad moderna*, Trad. it. en Torino, p. 98. *Cit* en Stiffoni, G, *op. cit.*, pp. 259-60.

(5) Stiffoni, G. *op. cit.*, p. 260.

1) *«La imposibilidad de individuar con precisión»* una parcela de la historia en la que se enfrentan –con conciencia de clase– «una burguesía antiaristocrática y antifeudal» y «una nobleza antiburguesa y anticapitalista»; enfrentamiento en el que la Ilustración va a ser la conciencia ideológica. Esta afirmación lleva consigo una polémica –sobre la existencia o no de la burguesía como «realidad social unitaria»– entre León, Mousnier y Goubert, quienes defienden «burguesía», «órdenes», frente a «clases» y «heterogeneidad» con una «élite», respectivamente. Esta élite de Goubert será la del dinero, el éxito, la ostentación y el lujo, pero también, la *de la cultura y la inteligencia,* «que, olvidando sus lejanos orígenes familiares, realizaba negocios de naturaleza siempre más compleja, subvencionaba a filósofos y artistas, intrigaba en la Corte y *se enfebrecía con los placeres del dinero y de las ideas»* (6).

2) *La relación existente entre Ilustración y crisis del Antiguo Régimen.* No es el caso aquí profundizar sobre este tema, pero sí es interesante subrayar –siguiendo al mismo autor– el carácter burgués de la crisis revolucionaria y el compromiso social entre burguesía y aristocracia que los ilustrados no consiguen realizar. Ante la calificación de «tecnócratas» que da Proust (7) a los ilustrados y más concretamente a los enciclopedistas, Venturi –en su *Utopía e riforma nell'Illuminismo*– defiende que son filósofos y reformadores «gente que vivía de sus propias ideas y que halló un camino para cambiar la realidad que estaba a su alrededor» (al fin y al cabo: gestores de utopías). «Su historia sigue siendo la de sus programas y sus luchas» (8), por ello defiende la existencia de *un problema no resuelto,* no de un hecho constatado. Recordemos aquí la afirmación de Kant en su escrito *¿Qué es la Ilustración?:* «... la salida del hombre de un estado de inferioridad que debe imputar a sí mismo». Ahora bien, al mismo tiempo «es el conjunto de los acontecimientos políticos, sociales y culturales entre las dos revoluciones 'burguesas', la de 1968 y la de 1789», y también es «el conjunto de los *programas de reformas* de las 'élites' culturales y de los 'philosophos'» (9).

Pero, además de todo ello, la Ilustración es acción política concreta, y cuando el programa político resulta irrealizable nos podemos encontrar ante una *utopía*; éste es el caso de Rousseau, recuerda Stiffoni: «el problema de alternativa total al sistema, de la recuperación de la transparencia originaria es el problema de la presencia del *pensamiento utópico en el siglo XVIII».* Es un siglo caracterizado por la *convivencia de reformistas y utopistas,* y por la dialéctica profunda –mantenida por sus representantes– entre *utopía y reforma.* «El discurso sobre las reformas, es decir, los proyectos, o parciales o totales, se entrelazan con la actividad reformadora» (10). Por último, la idea del progreso está presente en los constructos ilustrados: 1) *progreso técnico,* con el temor de que la incipiente revolución industrial inglesa supusiera –en realidad– un retroceso en la consecución de la sociedad feliz; 2) *progreso científico* (Newton, Leibniz), de estructura no lineal, sinuosa e incluso internamente contradictoria; 3) *progreso económico,* fundamento de la economía política moder-

(6) Gouber, T. P. (1976 trad.), *L'Ancien Régime,* Trad. it. Milano, t. I, p. 260. *Cit* en *Id.* N. B.: El subrayado es nuestro.

(7) Proust, J. (1976), *Diderot et l'Encyclopédie,* París, p. 509, *Cit.* en *Id.*

(8) Venturi, F. (1970), *Utopía e riforma nell'Iluminismo,* Torino, p. 20, *Cit.* en *Id.*

(9) Stiffoni, G. *op. cit.*, pp. 262 y 263.

(10) *Ibid.*, p. 265. (El subrayado es nuestro.)

na pero, también, con problemas en algún sector; 4) *progreso de las costumbres*, donde «la problematicidad es su estructura fundamental» (11).

EDUCACION Y CURRICULUM EN LAS ESCUELAS DE LA LITERATURA UTOPICA ILUSTRADA

Annette Bridgman –de Mc Master University– en su trabajo «Aspects of education in eighteenth century utopias», (12) al caracterizar la literatura utópica del siglo XVIII está describiendo –en realidad– la literatura utópica en general. Así pues, decir que la imaginación del autor no tiene fronteras o que «las frustraciones de todos los días y las limitaciones prácticas son apartadas y la visión de la máxima perfección emerge», es algo consubstancial a toda utopía. Quizá sí es específico –al menos a nivel de acento– el afirmar que en la utopía *la educación representa la esencia de lo que el utopista cree más deseable* (13).

Y es que en este siglo se va a revisar y se va a reevaluar el papel de la educación como consecuencia del convencimiento de la maleabilidad del hombre (educabilidad) y de la conciencia del niño como realidad distinta al hombre, entre otras causas.

A pesar de que la utopía es tan vieja como la raza humana su «tempo» de aflo-ración –a lo largo de la historia– no ha sido constante y han oscilado los lugares donde –con mayor fruición– ha aparecido según épocas: de la misma manera que –sin ser exclusiva– Italia fue especial cuna de las utopías renacentistas e Inglaterra en los siglos XVI y XVII, Francia va a ser la que –de manera especial– va a prestar su sede a las del siglo XVIII, (se asegura que aparecían entre diez y treinta publicaciones utópicas anuales a lo largo de la centuria) sin detrimento de otros países europeos como Inglaterra.

Para nuestra autora, la educación tiene un papel crucial en la utopía porque ésta dura el tiempo en que los miembros de la sociedad se comprometen a sus preceptos y «a menos que el apoyo de los niños a los ideales y principios de sus mayores pueda ser asegurado, el estado perfecto muere con sus fundadores» (14); de ahí que la educación de la gente joven es la clave y llave de la utopía y al niño se le aleccionará para que se asegure ésta. Bridgman, pues, entiende la utopía como una realidad futura y presente.

El Estado, en las utopías ilustradas tiene que vigilar la mente de sus ciudadanos para eliminar toda posibilidad de corrupción y prevenir un posible retroceso. Por ello, educación es utopía –y más concretamente en las del XVIII– es un proceso de toda la vida.

---

(11) *Ibíd.*, p. 266.

(12) Bridgman, A. (1977), «Aspects of education in eighteenth-century utopias» in *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century* (Oxford), vol. CLXVIII, pp. 569-585. N. B.: Este apartado sigue –fundamentalmente– este trabajo y todas las utopías europeas ilustradas –no españolas– que aparecen en el nuestro están citadas en el suyo (trad. propia).

(13) *Ibíd.*, p. 569.

(14) *Ibíd.*, p. 570.

Ahora bien, *¿cuáles son los rasgos principales de la educación en las utopías ilustradas?* y *¿cuáles los estudios obligados y los prohibidos?*

Al primer interrogante contesta Bridgman: *El dominio del Estado en el proceso educativo* (15), control, financiación y orientación a sus necesidades; en consecuencia sus *objetivos* van a ser hacer individuos virtuosos, ciudadanos leales y miembros útiles a la sociedad. Respecto de la segunda, en *L'An deux mille quatre cent quarante* de Mercier, L. S. (16), **la formación moral** se ve claramente en el curriculum, supervisado por su rey filósofo, que incluye –como asignaturas obligatorias– **la educación cívica** y el estudio de las **leyes** del país. En *L'Isle inconue, ou mémoires du chevalier des Gastines* de Grivel, G. (17), aunque cambia el escenario –australiano en este caso– la situación es similar: su plan de estudios va encaminado a despertar en el niño sentimientos de respeto y devoción hacia sus padres y el estado, así como a instruirle en sus deberes como ciudadano hasta el punto de que para detentar cualquier cargo civil o militar –e incluso para adquirir la plena ciudadanía o viajar al extranjero, los australianos deben superar un examen sobre el «**Catecismo del estado de moralidad y política**» (18). Un ejemplo extremo con una ubicación poco usual en la literatura utópica la luna, una isla en la luna– es el de Francis Gentleman, *A trip to the moon, containing an account of the island of Noibla, its inhabitants, religious and political customs, etc., by sir Humphrey Lunatic, bart* (19). En esta obra el curriculum esá formado –exclusivamente– por principios de moralidad, creencias religiosas, deberes sociales y leyes del país.

En las utopías en general el plan de estudios incluye **instrucción práctica** además de **formación moral y patriótica**, pero siempre esta última ocupa un primer lugar. A veces la Historia *está desterrada de los curricula porque se considera corruptora de los niños* al hablar de crímenes y vicios, concretamente Mercier en su sociedad perfecta justifica la no existencia de esta asignatura en las escuelas porque «es la vergüenza de la humanidad y un tejido de crímenes y tonterías» (20) y el niño no puede discernir entre el triunfo aparente y momentáneo del vicio y la virtud que prevalece al final, por ello debe ser protegido de la peligrosa influencia del historiador. Igual defiende Restif (21)quien afirma que los horrores de los tiempos pre-

---

(15) Bridgman, *op. cit.*, pp. 570-571.

(16) Mercie, L. S. (1770), *L'an deux mille quatre cent quarante: rêve s'il fût jamais.* Amsterdam, 1786, I, 87, 116 (1.ª edic. 1770). N. B.: Se trata de la descripción de una sociedad perfecta –en la Francia del año 2440– bajo el mandato de un rey filósofo.

(17) Grivel, G. (1783), *L'isle inconue, ou mémoires du chevalier des Gaslines.* Nueva edición corregida y aumentada en los vols. VII, VIII and IX de *Voyages imaginaires, songes, visiones, et romans cabalistiques,* ed. Charles, G. T. Garnier, Amsterdam & París 1787-1789, pp. 47-48, 483-484. (Primera publicación en 1783.)

(18) N. B.: Este catecismo deben memorizarlo los estudiantes del último curso de la escuela.

(19) Gentleman, F. (1764), *A trip to the moon, containing an account of the island of Noibla, its inhabitants religious and political customs, etc., by sir Humphrey Lunatic, bart.* London, in *Gulliveriana*: I, ed. J. K. Welcher and G. E. Busch. Gainesville, Florida, 1970, p. 42.

(20) Mercier, *op. cit.*, I, pp. 84-86 y 87; p. 572.

(21) Restif, N. E. (1790), *L'an deux mille,* Strasbourg 1905, p. 33 (Primera publicación en 1790). N. B.: Es curioso que todas las utopías aludidas sean posteriores al *Candide* (1759) de Voltaire y al *Emile* (1762) de Rousseau, que no son citados. En aquél, Panglos, preceptor de Candide y adepto a la filosofía optimista de Leibniz, no deja de repetir «todo sale bien en el mejor de los mundos posibles» (este mundo, por tanto, en realidad, es una serie de tragedias. La selección de Bridgman parece, pues, el negativo de

prerrevolucionarios no se deben revelar –en el año 2000– a los jóvenes franceses hasta la víspera de su boda.

Otros escritores como Morelly abogan en sus constructos utópicos por una *Historia «oficial»* compuesta por los gobernantes –para recordar las hazañas de los ciudadanos dignas de conmemoración (22); o como Johnson que en el «Valle Feliz», de su obra, la Historia es recordada por los sabios para que vean sus habitantes lo afortunados que son (23).

Por todo ello *la Historia no existe como disciplina independiente con valor propio.* Sí se utiliza (permite) para «mentalizar al niño».

Algo semejante ocurre con la **Literatura**, y en este sentido podemos recordar prohibiciones en utopías más recientes como *El mundo feliz* de Aldous Huxley (24). En ambos casos el peligro es de corrupción.

Según los legisladores, en las ilustradas la exclusión se basa también en un «peligro menor»: el temor a perder el tiempo. La calificación más usual es la de asignatura «frívola». Hay quien opta por la expurgación y compone una «colección especial para la escuela» formada por obras que inciten a la bondad y la virtud como Grivel (25). Holberg, sin embargo, creará «profesores del buen gusto» para que examinen los libros que se venden y supriman los «triviales, ordinarios o contrarios al sentido común» (26). Esto ocurre en Potu tierra descubierta por Niels Klim en sus viajes por debajo de la corteza terrestre. Igual ocurre con la poesía, allí donde es permitida, su mensaje debe ser de amistad, benevolencia o alabanza de triunfadores (27).

En cuanto a la *utilidad*, como tercer objetivo después de la moralidad y la ideología, se encuentra claramente definida en *The Adventures of signor Gaudentio di Lucca. Being the substance of his examination before the fathers of the inquisition, at Bologna in Italy. Giving an account of an unknown country in the midst of the desert of Africa* (28). En esta obra «las artes más estimadas serán las más útiles», como la **Agricultura**. En el reino de Dumocala (29), siguiendo la misma línea, van más lejos: sólo se imparten

---

Candide, dado el sentido irónico que mantiene Voltaire, quien salva la situación, al final de su libro, haciendo «aterrizar» al lector con la celebre frase de «hace falta cultivar tu jardín».

(22) Morelly (1755), *Code de la nature, ou le véritable esprit de ses lois,* París, ed. Guillert Chinard, 1950, «Lois des études», VII, 322. (Primera publicación en 1755.)

(23) Johnson, S. (1959), *The History of Rasselas, prince of Abissinia,* Oxford, ed. J. P. Hardy, 1968, p. 4 (primera publicación en 1759).

(24) Huxley, A. (1963), *Un mundo feliz,* Barcelona, Plaza & Janés (Título original: Brave new world) Vers. castellana de Ramón Hernández.

(25) Grivel, *op. cit.*

(26) Holberg, L. (1960), *The journey of Niels Klim to the world underground,* McNelis, Westport, Conn, ed. James, I. N. B.: El nombre de Potu es la inversión de Utopía.

(27) Cfr. Swift, J. (1726), «Travel into several remote nations of the world, by Samuel Gulliver» in *Works of Dr. Jonathan Swift,* London.

(28) Berington, S. (ccop.?) (1737), *The Adventures of signor Gaudentio di Lucca. Being the substance of his examination before the fathers of the inquisition, at Bologna in Italy. Giving an account of an unknown country in the mids of the deserts of Africa.* Copied from the original manuscript in St. Mark's library at Venice (Baltimore, 1800 [1.ª p. 1737]).

(29) Leczinski, S. (1752), *Entretien d'un Européen avec un insulaire du royaume de Dumocala . Répouse à la lettre d'un ami.*

las *artes y ciencias útiles al estado, es decir* **Matemáticas y Ciencias aplicadas. Metafísica y Teología** en ésta y las otras utopías son *sistemáticamente eliminadas* (30). En la obra de Mercier, en el año 2440, el *texto elemental* de las clases francesas será la **Enciclopedia** a tal punto de avance científico se ha llegado y, para facilitar el intercambio internacional de ideas, cada disciplina utiliza su propia *lengua*, así el **alemán** es la de los químicos, el **inglés** la de los poetas e historiadores, se han abolido el **latín** y el **griego** y las *lenguas modernas se enseñan por nativos* (**español**, alemán, inglés e italiano (31). En alguna utopía la enseñanza de idiomas se limita a los seleccionados para viajar al extranjero, lo que se hace con gran cautela por el peligro –que conlleva– de contaminación por otras culturas «corruptas» (32). A veces se prohíben los viajes, generalmente se llevan a cabo sólo por imperativo de la actividad comercial.

La enseñanza de la **lengua materna** se va a cuidar de manera especial: desde que los niños empiezan a hablar van a estar rodeados de personas que lo hagan correctamente, según Bridgman, para «prevenir los acentos o dialectos regionales» y por razones patrióticas (33).

Ante la **formación profesional** se adoptan diversas posturas por parte de los «jefes». Unas veces la propuesta es semejante a algunas del mundo occidental de hoy: media jornada trabajan y media estudian aún en la escuela. Otras –con un curriculum diversificado– los estudiantes son clasificados según el papel que se les destina en la sociedad. Eso sí, se subraya la especialización, se rechaza la concepción de «escolar universal...» no ha lugar –en la práctica– al estudio por el estudio, al conocimiento por sí mismo. Profesores y funcionarios han de orientar al joven según sus habilidades e inclinación, al margen de la posición de sus padres, de su trabajo. La movilidad social, en consecuencia es muy grande. Claros ejemplos de todo esto encontramos en las obras de Burgh y Holberg (34) en esta última junto a hijos de senadores preparándose para comerciantes e hijos de pastores para guerreros, descubre dos mujeres aprendiendo navegación. Y es que, como dirá Leczinsky: «toute notre ambition, c'est d'etre, chacun dans notre ètat, ce que nous devons être» (35). Téngase en cuenta –asimismo– que en la sociedad utópica las profesiones no tienen diferencia –prácticamente– a la hora de su consideración y/o prestigio. Lo que rigen son las necesidades del estado, aptitudes y preferencias.

La Enseñanza es **estatal** y, además en las utopías europeas el saber por el saber no tiene lugar. Sí el servicio al estado, el cubrir sus necesidades con mano de obra preparada.

---

(30) Bridgman, *op. cit.*, p. 574.

(31) Mercier, *op. cit.*, pp. 77-88.

(32) Gilbert, C. (1700), *Histoire de Calejara, ou de l'isle des hommes raisonnables. Avec le parallèle de leur morale et du christianisme.* Dijon, Leczinski, *op. cit.*

(33) Bridgman, *op. cit.*, p. 575. Villenueve, N. de (1761), *Le Voyageur philosophe dans un pais inconnu aux habitants de la terre... par m. de Listonai*, Amsterdam.

(34) Burgh, J. (1764), *An Account of the first settlement, laws, form of government, and police of the Cessares, a people of South America: in nine letters, from mr. Vander Neck, one of the senatos of that nation, to his friend in Holland.* With notes by the editor London, Holberg, *op. cit.*

(35) Leczinski, *op. cit.*, p. 37. *Cit.* en Bridgman, *op. cit.*, p. 575.

Como dice nuestra autora «cualquier cosa que no contribuya a lograr estos propósitos es quitada implacablemente del curriculum» (36).

Y lo contrario: todo lo que se haga ha de ser en pro del estado y así encontramos *la educación para ser un buen ciudadano*. En aras de este objetivo el niño, desde muy pequeño, es quitado a sus padres e ingresado en un internado infantil donde le educarán para adaptarse a la sociedad. Es obvio que los autores de utopías no se fían de la capacidad y/o voluntad de los padres para desempeñar esta función, es más, alguno de aquellos llega a afirmar que son los últimos a quienes se debe confiar esta tarea: como los Liliputienses (37) que envían a sus hijos a los veinte meses a las «nurserías» con dos visitas anuales –de una hora– permitidas; o los de Tamoé para los que el destete supone la separación total de la madre (38); o los habitantes de Noibla que quitan el niño a la madre –a los pocos días de nacer– para dárselo a otra mujer hasta que vaya al colegio (39). Otros –más benevolentes– dejan a los niños los padres hasta los cinco o seis años, pero con estricta supervisión –por el estado– de todo lo que compete al pequeño, hasta su total tutela (40). Excepcionalmente, en alguno utopía se considera la educación doméstica como alternativa a la estatal (41).

La enseñanza normalmente es **gratuita** aunque, en ocasiones, los padres están obligados a contribuir económicamente –si pueden– bien si sus hijos van a la «guarderías» o bien si asisten a otro tipo de internado dependiente del estado (42).

Aunque en la mayoría de las obras la enseñanza es también **universal**, en algún caso el estado utópico se plantea la posibilidad de que los artesanos y agricultores escaseen si les provee de enseñanza a todos y, en consecuencia dejan fuera del sistema educativo estatal a las clases inferiores dándoles, simplemente, una formación moral y cívica. Pero no es ésto lo usual ya que todos los trabajos se consideran dignos y lo desagradable y aburrido, de ellos, ha sido desterrado (43).

La educación de la mujer se plantea en total paridad con el hombre en la mayoría de los casos, incluso algunos autores son altamente *feministas:* en la utopía de Holberg una mujer, incluso, ocupa uno de los más altos cargos; en la de Rustaing de Saint-Jory la jefatura política alterna entre sexos y la mujer sirve en el ejército igual que el hombre (44). A veces la mujer recibe enseñanzas domésticas además de las comunes pero, en general, existe una clara *coeducación*.

El *régimen escolar* es claramente *opresivo*, la *vigilancia* es continua para los dos sexos. Paralelamente se confía en el poder del *ejemplo* y se adoptan multitud de acti-

(36) Bridgman, *op. cit.*, p. 576.
(37) Swift, *op. cit.*
(38) Sade, D. A. F. de (1788), «Alive et Valcour ou le roman philosophique» in *Oeuvres complètes*, París, 1963.
(39) Gentleman, *op. cit.*
(40) Gentleman, *op. cit.* y Villeneuve, *op. cit.*
(41) Mondasse, V. de (1730), *La Découverte de l'empire de Cantahar*, París.
(42) Swift, *op. cit.* y Leczinski, *op. cit.*
(43) Villeneuve, *op. cit.* y Swift, *op. cit.*
(44) Holberg, *op. cit.* y Rustaing de Saint-Jory, L. (1735), *Les Femmes militaires. Relation historique d' une île nouvellement découverte por la C. D.*, París.

vidades que tienen que ver con él frente a los *castigos severos* que están *prohibidos* (45). También es un alto incentivo la *competitividad*.

Como es obvio, después de lo expuesto, **la selección del profesorado** es una de las tareas en las que se pone mayor empeño: el profesor ha de tener la mejor reputación, el mejor carácter, la mejor personalidad y *mucha paciencia* (hay un especial énfasis para ésta última) (46).

En buena lógica con el espíritu de la Ilustración, los *profesores* de sus utopías no son curas sino *laicos/as*, ocasionalmente célibes y, con frecuencia supervisados por un cuerpo de inspectores. *No* se prevé *formación pedagógica* alguna para ellos, se cree que *el profesor nace, no se hace* (47).

Dado que se considera la enseñanza como «la plus honorable de toutes les fonctions dans [la] République» (48) a los profesores se les otorgan los mayores honores pero, también –en ocasiones– se evacúa una ley especial para castigar su posible traición (49).

Ahora bien, en las utopías la educación *es un proceso de toda la vida* que no se reduce al interior de la escuela y que el estado se encarga de reafirmar y reforzar continuamente.

Las artes y la Literatura son utilizadas por el gobierno –a través de los medios de comunicación– para propagar la virtud y el patriotismo, así, al mismo tiempo, neutralizan el poder corruptor que le conferían. *Los profesores del buen gusto,* van a ser los censores de esta sociedad «perfecta» (50).

En *L'An deux mille quatre cent quarante* de Mercier (51) se llega al punto de que si un autor produce un libro «malo», contrario a la moralidad, se le intenta rehabilitar: 1) ha de llevar una máscara «para ocultar su vergüenza», 2) ciudadanos virtuosos han de visitarle a diario para intentar «sacarle de su error», 3) si se arrepiente, se retracta y, tras haber escrito otra obra «sabia y razonable», 4) se le permitirá quitarse aquella (52).

El teatro, asimismo es convertido en una «escuela pública de moralidad», para ello se subvenciona y se promueve su difusión.

También **la música** se utiliza para la promoción de las buenas costumbres, virtudes y sentimientos y así, diariamente, los habitantes del Valle Feliz de Johnson, oirán canciones que les recuerdan lo felices que son (53). Cuyos textos refuerzan el

---

(45) Sade, *op. cit.* y Scott, S. (1762), *A Description of Millenium hall and the country adjacent,* Dublín, 1763.

(46) Holgerg, *op. cit.*, N. B.: Recuerda Bridgman un ejemplo en el que es ésta y no el «curriculum vitae» la que otorga la plaza de director a un aspirante, *op. cit.*, p. 580.

(47) Grivel, *op. cit.* y Burgh, *op. cit.*

(48) Restif, N.-E. (1781), *La Découverte australe par un homme-volant, ou la Dédale français: nouvelle très philosophique,* Leipsig et París. Cit. en Bridgman, *op. cit.*, p. 581.

(49) Morelly, *op. cit.*

(50) Holberg, *op. cit.*

(51) Mercier, *op. cit.*

(52) Bridgman, *op. cit.*

(53) Johnson, *op. cit.* N.B.: Platón, en «La República» dice que «... la música se introduce en el espíritu

sentido moralizante que se le otorga a la música pura según el «ethos» atribuido a los modos griegos, de acuerdo, todo ello, con las teorías de Pitágoras, Aristóteles y Platón.

La pintura y **las artes plásticas** se conciben con semejante utilidad, el estado las usa como hacedores de carteles publicitarios. Igual ocurre con **la escultura** (54).

Las fiestas, las ceremonias públicas, celebradas con gran magnificencia se utilizan, asimismo, como refuerzo de creencias y laboriosidad: a veces, el pretexto son los tres momentos vitales de la agricultura: preparación de la tierra, siembra y recogida de la cosecha; otras el matrimonio, otras los «héroes sociales» (55).

De la misma forma que las celebraciones tienen como objetivo la emulación, los **castigos** y humillaciones públicas están pensados para corrección de los que, violan las leyes y el ejemplo de los demás. En ocasiones «pregoneros» van voceando los detalles de sus crímenes (56).

Como se puede comprobar la sociedad, la vida misma es continuación del colegio, de sus metas y de sus métodos «todo lo que el ciudadano encuentra, durante toda su vida, confirma y refuerza lo que se enseña en el colegio» (57), el proceso es continuo.

En síntesis (58) las utopías europeas del siglo XVIII –salvo detalles– coinciden en que:

– **La educación es estatal**. Las escuelas son creadas, financiadas y controladas por el estado.

– **Los profesores son laicos**. La Iglesia no ocupa ningún lugar preferente en esta institución.

– **El curriculum es neutro.**

– **La enseñanza es gratuita, obligatoria y universal.**

– **La educación de la mujer** se concibe prácticamente igual que la del hombre.

– **La movilidad social** es total. El nivel de enseñanza de cada uno se establece en función de las *necesidades del estado* y las aptitudes del estudiante, no del status social del que procede.

– **Las escuelas** son utilizadas como una «base» de *persuasión moral y política* con el fin de que «sobreviva» la sociedad perfecta. El totalitarismo en la educación es evidente.

---

del joven bien instruido produciéndole un equilibrio que difícilmente se podría conseguir de otro modo...» y Aristóteles, que «...la música expresa los movimientos del alma...»

(54) Restif, *La Découverte australe... op. cit.* y Grivel, *op. cit.*

(55) Cfr. Grivel, *op. cit.*; Restif, *L'An deux mille... op. cit.* y Berington, *op. cit.*, entre otros.

(56) N.B.: Esto ocurre en Tamoé.

(57) Bridgman, *op. cit.*, p. 583.

(58) *Ibíd.*, pp. 583-585.

– *No* tiene cabida la **investigación** *libre en humanidades y ciencias sociales:* las preguntas están contestadas previamente con su mejor ortodoxia.

– Sin embargo, *sí hay grandes avances en tecnología y ciencias.*

– **Las artes** son instrumentos de *propaganda* (no manifestaciones de creatividad individual).

– Las exigencias del *estado anulan* una posible educación **humanista.**

– **La eficacia educativa** está basada en un proceso continuo que comienza casi con el nacimiento y trasciende la institución escolar.

–A pesar de ello y por último, sus códigos penales adolecen de una pormenorización exhaustiva con una doble función: *correctiva y preventiva* porque, a pesar de todo, incluso en las utopías, son necesarios.

UTOPIAS ILUSTRADAS ESPAÑOLAS

En España, hasta hace no mucho, se creía que en el siglo XVIII no se había producido actividad ni literatura utópica dignas de aprecio aunque, como recuerda José Luis Abellán (59), algunos textos de Jovellanos (60) y otros ilustrados contienen verdaderos rasgos utópicos. Los experimentos sociológicos de las «nuevas poblaciones», de Sierra Morena y Andalucía, de Pablo de Olavide fueron un hecho, según Caro Baroja, (61) así como las Reducciones del Paraguay que, aunque transcienden las fronteras del s. XVIII y su ubicación territorial no es española, sí lo es su proyecto utópico en origen.

En lo que a *literatura utópica* propiamente dicha, hasta 1975 en Stelio Cro (62) publicó por primera vez *Sinapia*, no se tenía noticia de su existencia morféica en la Biblioteca de Campomanes. Pero fue Miguel Avilés (63) quien un año después, en su publicación castellana, la presentó como utopía ilustrada e, incluso, apunta la posibilidad de que el anónimo autor sea el mismo Pedro Rodríguez, Conde de Campomanes (64).

A partir de este hallazgo se van a buscar nuevas utopías ilustradas, y así los trabajos de Versinos, Hafter, Guinard y Abellán nos aportan los siguiente resultados (65):

---

(59) Abellan, J. L. (1981), *Historia crítica del pensamiento español,* tomo III, Madrid, Espasa-Calpe, pp. 536-538.

(60) Jovellanos, G. M. de (1839), *Obras de...,* 8 vols., Barcelona, Librería de Oliva.

(61) Caro Baroja, J. (1952), «Las 'nuevas poblaciones' de Sierra Morena y Andalucía: un experimento sicológico en tiempos de Carlos III» *Clavileño,* pp. 52-64. Cfr. Pozo Pardo, M.ª M. del (1984) «Planteamientos educativos en las utopías españolas del siglo XVIII» en *Educación e Ilustración en España,* Universidad de Barcelona, pp. 173-185, y Calatayud Soler, R. (1984) «La utopía de un filósofo desengañado. Pablo de Olavide» en *Educación e Ilustración en España,* Universidad de Barcelona, pp. 33-40.

(62) *Sinapia.* A classical utopia of Spain. Prólogo, edición y nots de Stelio Cro, Hamilton McMaster University, 1975.

(63) *Sinapia.* Una utopía española del siglo de las luces. Prólogo, edición y notas de Miguel Avilés Fernández, Madrid, Editora Nacional, 1976.

(64) *Ibíd.,* «Introducción», pp. 13-65.

(65) En Pozo Pardo, M.ª M. del, *op. cit.,* p. 174. Todas estas utopías están citadas en su trabajo.

1. *Sinapia* (s.f.).

2. «Suplemento, o sea como tercero (curto y último) de los dos Viages (sic.) de Enrique Wanton al País de las monas» (66), (1778), de Guzmán y Manrique, J.

3. «Ayparchontes» (1781 y 1783) (anónimo en el semanario *El Censor* (67).

4. *Viaje de un filósofo a Selenópolis, corte desconocida de los habitantes de la tierra,* escrita por él mismo y publicada por D.A.M. y E. (1804) (68).

5. *Aventuras de Juan Luis. Historia divertida que puede ser útil y da a la luz pública,* (1781) de Diego Ventura Rejón y Lucas (69).

6. *El Atenor* (1788) de Montengón (70).

7. *El Eusebio* (1786-1788) de Montengón (71).

8. *El Mirtilo o los pastores trashumantes* (1795) de Montegón (72).

9. *Eudomonopeia* de Joaquín Traggia (73).

10. *El Evangelio en triunfo* de Pablo de Olavide (74).

11. *Tratado sobre la Monarquía Colombina* (Anónimo) (1787-1791) (75).

EDUCACION Y CURRICULUM EN LAS ESCUELAS SINAPIENSES

A pesar de la polémica acerca de su posible fecha y autor entre Cro (1975) y Avilés (1976) y en consecuencia entre los que posteriormente –tomando partido– han escrito sobre el tema, de entre las utopías españolas apuntadas seleccionamos *Sinapia* (76) para sangrar los rasgos especialmente relevantes de la educación propugnada en ella y de su curriculum, como ya se hizo con las ilustradas europeas.

Según el editor español, en la introducción que acompaña a la transcripción de

---

(66) Madrid, don Miguel Escribano (otras ediciones: 1781, 1789, 1800, 1830 y 1846) Cfr. Versinos, P. (1972) *Encyclopédie de l'Utopie, des Voyages extraordinaires de Science Fiction,* Lausanne, L'age d'homme; Hafter, M. Z. (1975). «Toward a History of Spanish Imaginary Voyages». Eighteenth-Century Studies, VIII.

(67) *El Censor,* Tomos IIIy IV, 1781 y 1783. Varios discursos, Hafter, *op. cit.*

(68) Madrid, Gómez Fuentenebro y Compañía (según Ferreras, J. I., D.A.M. y E. significan don Antonio Marqués y Espejo, en los orígenes de la novela decimonónica [1800-1830] Madrid, Taurus, 1973); Hafter, *op. cit.*

(69) Madrid, Joachim Ibarra; Guinard, P. J. (1977), «Les utopies en Espagne au XVIIIe siécle» en Recherches pour le roman historique en Europe XVII-XIX siècles, París, Les Belles Lettres.

(70) Madrid, don Antonio Sancha, 2 tomos. Guinard, P. J. *op. cit.*

(71) Madrid, don Antonio Sancha, 4 tomos. Guinard, P. J. *op. cit.*

(72) Madrid, don Antonio Sancha. Guinard, P. J., *op. cit.*

(73) Descubierta por A. Emieux, sin publicar, citada –como los demás– por Pozo, M., *op. cit.*; Guinard, *op. cit.*

(74) Olavide, P. de (1799), *El Evangelio en triunfo o historia de un filósofo desengañado,* Madrid, Imp. de don Joseph Doblado, 4 tomos (hay, por lo menos, siete ediciones más, la 7.ª de 1802); Abellán, *op. cit.*

(75) Tomo III del *Semanario Patriótica,* Madrid, 1787-1791; Alvarez de MIranda, P. (1980), Tratado sobre la Monarquía Colombina (Una Utopía antiilustrada del siglo XVIII) Edición y estudio de Madrid, El Archipiélago; Abellán, *op. cit.*

(76) El descubrimiento del texto de la «Sinapia» –como dijimos más arriba– se hizo, en realidad, en 1975 por don Jorge Cejudo López, bibliotecario de la «Fundación Universitaria Española» y autor del *Catálogo del Archivo del Conde de Campomanes,* Madrid, F.U.E., en el que dio la noticia y la referencia. Para este apartado seguiremos fundamentalmente la edición de Miguel Avilés de 1976 ya citada.

la utopía, ésta se encuentra «enmarcada en el esperanzado ámbito en que se movieron los hombres de la Ilustración» (77), afirmación que refuerza considerando realidades «sinápticas» las colonizaciones de Sierra Morena y las Reducciones jesuíticas del Paraguay. Sinapia, (nombre compuesto dando un orden distinto a las letras de Spania) en España al revés, es la *antiutopía* (no la utopía); su antípoda es la España que no le gusta, que le decepciona, por eso describe la que le gustaría vivir en su tiempo.

En *Sinapia* política y moral se identifican, ambas tienen como objetivo la felicidad por medio de la comunidad de bienes, sin planteamientos de justicia ni de categorías de felicidad: «Como en esta república está desterrado el mío y el tuyo, origen de toda discordia...», comienza el capítulo 21 titulado «De las casas de la comunidad» (78).

«*La religión*, en toda la península, es la cristiana, sin hipocresía, superstición ni vanidad...» va a decir el autor no admitiendo en este tema «la menor novedad» ni de jerarquización (a la cabeza está el Patriarca de Sinapia) ni en devociones nuevas. Los subdiáconos serán los *maestros* de las escuelas «ordinarias» y catequistas al mismo tiempo (79).

El capítulo 27 aborda *la educación* el 30 *las Ciencias* y el 31 *las artes*, y la similitud –en estas materias– con las utopías ilustradas europeas es muy grande, aunque hay que hacer notar una especificación de cargos y tareas novedosa que nos hace recordar –con otros objetivos aunque el mismo espíritu– a los socialistas utópicos posteriores (80).

La educación va a tener dos frentes 1) por una parte la *formación moral*, «la educación... que dirige las opiniones de que nacen las buenas costumbres» (81) a cargo de los padres, 2) por otra *la enseñanza de habilidades* competencia de aquéllos y los maestros de escuelas y seminarios.

En la formación moral además de la **instrucción cristiana**, y al margen de ella, fomentan en los niños el amor a: la humildad, el deseo de compartir, la moderación, el «verdadero» valor, el trabajo, la verdad, el sufrimiento, la paciencia y la obediencia, la «verdadera» honra y la «verdadera» virtud (82).

Las habilidades que se enseñan en 1) *la casa paterna* son: la pureza de la lengua sinapiense (a la manera de las otras utopías ilustradas europeas), correr, saltar, tirar la barra, nadar, memorizar oraciones, catecismo y leyes, normas de cortesía y

---

(77) Avilés, *op. cit.*, «Introducción», p. 16, N.B.: El anónimo autor denota el cartesianismo difundido por Feijoo, recuerda a Descartes y respecto a Voltaire, sirva lo que apuntamos al aludir a las utopías ilustradas europeas.

(78) *Ibíd., op. cit.*, p. 57 y Sinàpia, *op. cit.*, cap. 21, p. 91.

(79) *Sinapia*, cap. 22, pp. 93-94.

(80) Cfr. Vico Monteoliva, M. y Rubio Carracedo, J. (1982), *op. cit.*; y de los mismos autores (1985) *Saint-Simon, Fourier, Owen y Cabet. Escritos sobre educación.* Secretariado de Publicaciones. Universidad de Málaga.

(81) *Sinapia, op. cit.*, cap. 27.

(82) N.B.: «verdadero» significa para el autor: de acuerdo con uno mismo, al margen del aplauso por parte de los demás. *Id.*

ceremonias. Una atención especial se dedica a la enseñanza de la *agricultura,* el cuidado de los animales y las colmenas, así como a algún «arte útil»: trabajar la madera, el hierro, la piedra, la lana, la seda, el lino, el algodón o el cuero. *Las mujeres* reciben enseñanzas de cómo criar animales domésticos, hacer vestidos y cocinar. *Los esclavos,* de cómo cazar, pescar y «acarrear». 2) *En las escuelas,* donde la *coeducación* es un hecho y la asistencia comienza a los cinco años, se imparte: doctrina cristiana, se enseña a leer, escribir, contar, dibujar y geometría práctica. 3) Aquellos que –por decisión de los superiores– se van a dedicar a la iglesia, la milicia o las ciencias, han de asistir a los *seminarios* que existen en las ciudades. La elección de los seminaristas se hace a partir de una lista que envía, cada villa o ciudad, a la corte, todos los años, con los que «tienen inclinación a una de estas profesiones». El Patriarca general del ejército y Prefecto de la academia nombra electores que se envían por las provincias a «reclutar», tantos como necesiten, de los más capacitados para la profesión. Desde los seminarios, acabados los estudios, se incorporan directamente a sus empleos.

En los *Seminarios eclesiásticos,* el curriculum consta de **Lengua Hebrea, Lengua Griega, Canto y Ceremonias Eclesiásticas, Sagrada Escritura, Cánones Sinodiales e Historia de la Iglesia.**

Los Seminarios de Soldados enseñan el **manejo de las armas, «los movimientos», «el modo de campear», la fortificación y la mecánica.**

Por último, en los *Seminarios de las ciencias* se enseñan todas las que se profesan en Sinapia. Estos se mantienen gracias a los fondos públicos y son dirigidos por los llamados «Padres de los Seminarios».

Los sinapienses creen que «empleo más apetecible y digno del hombre es la contemplación de las grandezas de Dios y después la de sus obras» (83), por eso demuestran tanta afición a las ciencias y a las artes.

Las ciencias las dividen en tres: natural, moral y divina, con sus consiguientes subdivisiones, así:

1. NATURAL
   1.1. **Metafísica** o Espiritual.
   1.2. **Física** o corporal.
   1.3. **Didáctica** o humana.
2. MORAL
   2.1. Etica o buena crianza.
   2.2. **Económica** o casera.
   2.3. **Política** o gobierno.
3. DIVINA
   3.1. **Revelación** o escritura.
   3.2. **Fe** o dogmática.
   3.2. **Cánones** o disciplina.

(83) Cap. 30.

Todas ellas, a su vez, se dividen en **Historia** y **Doctrina**. A la primera la define el autor de Sinapia como *«La ciencia que enseña los hechos en que se fundan los teoremas que componen la doctrina»* (84).

Ahora bien «el fruto de toda ciencia son los problemas resueltos» que configuran las tres **Artes** científicas: **Mecánica, Medicina** y **Lógica.**

Ciencias y Artes se enseñan en una institución superior nutrida de los mejores seminaristas: **la Academia** ubicada en la Corte junto con un **Colegio de Sabios** de los que salen «las buenas máximas con que se gobierna y las buenas invenciones con que socorre [la república] sus necesidades y alivia sus trabajos» (85).

La Academia está integrada por **«profesores públicos de las letras»**, escogidos por el Senado de entre los mejores, que tras un examen pasan a enseñar las ciencias y las artes y escriben lo que –según el estado– se ha de publicar. Son tratudctores de todas las lenguas, historiadores, poetas, filósofos, mecánicos, músicos, pintores, escultores y arquitectos.

El Colegio está formado por varias clases de «sabios oficiales», organizados de forma piramidal, cuya tarea consiste en hacer adelantar las ciencias y las artes; estos son:

- «**Los mercaderes de la luz**», quienes vestidos de una manera peculiar viajan por todas partes adquiriendo materiales, modelos e ideas que puedan servir para el avance de las ciencias y las artes sin escatimar medios para ello.
- «**Los recogedores**», encargados de sangrar de los libros y sacar de las artes informaciones y experiencias que sirvan para el progreso de la ciencia.
- «**Los repartidores**», dividen y ordenan aquellas experiencias.
- «**Los números**», extraen definiciones y descripciones puntuales de las cosas como fundamento de la ciencia.
- «**Los distiladores**», convierten en teoremas (cuerpo de la ciencia) las definiciones.
- «**Los bienhechores**», resuelven los problemas que forman las artes, gracias a las definiciones y teoremas.
- Por último, y en el vértice de la pirámide, se encuentran los **«aumentadores»** quienes, de todo lo encontrado y elaborado por los anteriores, «sacan nuevas experiencias de luz superior».

Con esta concatenación de logros, no extraña la afirmación del anónimo autor al final del capítulo: «Este colegio ha sido verdaderamente de grandísima utilidad a la nación, pues adelantan cada día (por su medio) la ciencia natural a un punto que será difícil de creer en Europa, con invenciones utilísimas para la conservación y alivio de la vida humana, cerrando la puerta a infinitas novedades e invenciones dañosas que la comunicación de los forasteros podía pegar...» (86), beneficiándose,

(84) *Id.* N.B.: La «Ciencia Divina» solamente pueden enseñarla los eclesiásticos, aunque se ve con buenos ojos que los seglares se dediquen a ella.

(85) *Id.*

(86) *Id.*

al mismo tiempo, de los avances ajenos por los viajes y por las traducciones controladas.

Las artes, abordadas en el cap. 31 de la *Sinapia* son, como dijimos más arriba, tres:

– **La Lógica o racional**, «que cura los vicios del discurso y enseña el modo de hallar la verdad», la practican como Descartes, aunque parece que solamente por sentido común, ya que al autor lo desconocen. Desconfían del **artificio retórico** y practican una poesía natural.

– **La Medicina** es ejercitada a la manera china, es decir: médico, cirujano y boticario juntos.

Es realmente curiosa la clasificación de *enfermedades* que defienden: *naturales* y *accidentales*. Las primeras son congénitas; las segundas, consecuencia de diversos accidentes a lo largo de la vida. Aquellas *no pueden ser curadas enteramente*, aunque las procuran aliviar; éstas se dividen en *lesión de miembros* y *destemplanza de humores*. Lo primero lo remedia la *cirugía*, lo segundo la *dieta*, baños, ejercicios, cambio de agua y el aire. Cada cual tiene *tres remedios* con tres grados de fuerza.

Entre sus hallazgos está el de rejuvenecimiento que, aunque no evita la muerte, sí mejora la calidad de vida.

La Mecánica está increíblemente adelantada como consecuencia de la importación de invenciones hechas por otras naciones, perfeccionadas después y superadas en la propia *Sinapia*. Entre sus *logros* encontramos los de: haber perfeccionado al máximo los sentidos, fuerza y agilidad de los hombres; dominar y dirigir el movimiento de los cuerpos; manejar, medir y cambiar la consistencia de los materiales; fabricar un «metal o vidrio correoso» que puede labrarse con martillo, lima o cincel, de distintos colores y pulimentos; ablandar toda suerte de cuerpos; fertilizar las tierras estériles e imitar todo lo que hay en la naturaleza, mejorándolo.

Cualquier **inventor**, con permiso del senado, podrá utilizar el invento para sí y su familia, pero no se difundirá el uso del mismo a los demás, hasta que aquél no lo establezca.

Los que no están en el campo de las ciencias, artes y enseñanza en general se dedican al **trabajo** y éste en *Sinapia* tiene jornada limitada para las personas libres: *seis horas*, aunque quien quiera dedicarle más tiempo será elogiado. *Los funcionarios*, si les queda tiempo libre en su tarea, deben dedicarlo a otra actividad útil al público, o a alguna «manufactura». *La ocupación* más frecuente varía según el lugar donde se vive: si en una *villa:* la labranza o crianza de ganado; si en un *barrio:* los hombres las artes y las *mujeres* las *fábricas* de comida o tejidos. Cada dos años se intercambian las familias de las villas con las de las ciudades (mitad por mitad). De esta forma se promueve que *todos* sepan hacer *todo* (87).

Al igual que en las utopías ilustradas europeas, también aquí se dedica un capítulo a la **administración de justicia** (88) que es «breve y rigurosa».

---

(87) Cap. 29.
(88) Cap. 26.

En primer lugar muchos pleitos no han lugar como consecuencia de que *no existe el dinero, ni la propiedad*, así pues no hay problemas de herencias, compras, dotes, donaciones, etc., ya que el gobierno les provee de lo necesario y les priva de lo superfluo por lo que «son pocos los delitos» dice el autor.

A pesar de ello están previstos **castigos** como *la esclavitud perpetua, el destierro* («a los rebeldes a Dios y a la república» y a los parricidas) *la esclavitud temporal, azotes; ayuno* o *cárcel*. Los castigos menores los pueden darlos los padres de familia, de barrio y magistrados, y no tienen apelación posible. Los medios: los concejos de villa y sí tienen apelación. Los mayores, el ayuntamiento de la ciudad y también tienen apelación. El destierro sólo el Senado.

Los premios: desde la cruz de oro, plata o madera a las guirnaldas de flores, pasando por los retratos en las galerías públicas. Son muy variadas las muestras de reconocimiento que se usan en Sinapia. Eso sí, no se pueden heredar ni optar a ellos.

Todas las leyes se encuentran en el llamado: **Libro de las Leyes sinapienses**, hecho por los fundadores de la República, que sólo puede ser modificado por las Cortes Generales. Sus leyes son breves y claras, redactadas en términios absolutos de mandato o prohibición. Tiene una especie de «numerus clausus»: cada vez que se añade una ley nueva hay que quitar otra para no aumentar el conjunto.

El cap. 25, monográficamente, y el 24 de manera puntual, se ocupan de las **Fiestas** en la República de Sinapia. También aquí se utilizan para reforzar –en este caso y de manera especial– las relaciones humanas. Las encontramos clasificadas en *eclesiásticas, domésticas* y *públicas*.

Eclesiásticas: denominan así la *asistencia al Templo* –los días festivos y su víspera– de los fieles (siempre por orden del status, edad y sexo); las *bodas* (dos días al año cerca de los equinocios) (89); los *bautizos* (en Sábado Santo y Pentecontés, cuando el niño ha cumplido diez años); *Las rogativas públicas* (decretados por el Senado en caso de necesidad grave); *las acciones de gracias* (también por orden del Senado a propósito de sucesos felices).

En aras de una buena vecindad y para que «se trabe toda la República en amistad, se conozca y se comunique» (90) se organiza –con el nombre de acciones comunes **Domésticas** una serie de «ágapes» o «convites de caridad» en fechas preestablecidas según el alcance territorial:

---

(89) N.B.: La ceremonia es francamente curiosa: «Concurren este día en el templo todos los mozos y mozas, hombres y mujeres casaderos por la edad o la voluntad, y puestos en dos filas, los hombres enfrente de las mujeres, oyen una plática que les hace el sacerdote, sobre la elección del estado, después de la cual hacen, de rodillas, una breve oración para pedir el acierto. Levántanse y tomando el sacerdote por la mano el primer novio, lo lleva enfrente de la primera novia y le hace una reverencia y, si le agrada, le presenta un ramillete de flores, al cual corresponde ella con otra cortesía, tomando o no aceptando el ramillete, conforme le agrada o no le agrada el novio» ... «Adviértase que, en las filas de los noviso los solteros están los primeros por el orden de la edad. Los viudos, después, primero los más mozos. Pareados de esta forma, los van casando con las ceremonias de la Iglesia...», cap. 24.

(90) Cap. 25, «De las acciones comunes».

Barrio: Todos los domingos, todas las familias.

Villa: Todas las lunas nuevas los padre de villa con los padres de barrio.

Ciudad: En los solsticios el padre de ciudad con sus padres de villa.

Metrópoli: En los equinoccios, el padre de la metrópoli con sus padres de ciudad.

República: El primer día del año, el Príncipe con los senadores y padres de la metrópoli.

La recreación es otra función doméstica que se hace la tarde del día ágape con la concurrencia de todas las familias del barrio, villa, ciudad, metrópoli o corte, en la que se organizan juegos, se ejercitan habilidades y se toma chocolate o té, «recibida la bendición se van a sus casas» (91).

«Acción común» es también el *Sínodo nacional,* celebrado cada diez años y presidido por el patriarca; y el *Sínodo provincial,* cada cinco años y presidido por el obispo. En el primero se hacen o reforman los cánones y en el segundo los decretos.

Las Cortes Generales se reúnen también cada década, preside el Príncipe, concurren todas las fuerzas vivas y en ellas se hacen o reforman las leyes.

Las fiestas **Públicas** –según la clasificación del autor de Sinapia– son promovidas con especial cuidado por arte del gobierno. Para ello existen teatros y amplias plazas en todas las poblaciones. Se premia y/o castiga el buen o mal hacer en la organización de las mismas. Se distinguen de las *fiestas sagradas* de la Iglesia, son propiamente *seculares.* cuatro son las principales, cada una de tres días:

1.ª *Equinoccio de la primavera.* En memoria de la llegada del Príncipe Sinap Ardschird a la península. Se celebra con certámenes de fuerza y ligereza, a pie y a caballo.

2.ª *Solsticio del verano.* Se conmemora una histórica victoria sobre los lagos. Hay certámenes de matemáticas y ejercicios de armas y ciencias.

3.ª *Equinoccio de otoño.* Se recuerda en ella la victoria a una armada de molucos y jaos. Se hacen certámenes de música.

4.ª *Solsticio de invierno.* Es la fiesta de la unión de los pueblos (malayos, americanos, chinos y persas) que forman la República. Se representan obras teatrales de héroes y comedias.

Por último, una fiesta *extraordinaria* se celebra cuando un padre tiene doce hijos vivos. En realidad es una exaltación de la fecundidad en la que curiosamente el protagonista es el padre al que se le entrega una guirnalda y un racimo de plátanos «por haber aumentado su nación y su Iglesia»... la madre, no solamente no es homenajeada sino que ha de sumarse a los que festejan: «Levántanse después la madre con los hijos y van a hacer la reverencia al padre, que les echa una amplísima bendición» (92). El ambiente de esta fiesta es más propio de los pueblos primitivos, con su «covada», que de una república ilustrada.

---

(91) *Id.*
(92) *Id.*

Al final de su utopía, el autor (93) –quizá Campomanes– hace una serie de reflexiones (94) –que bien pueden entenderse como la plasmación de sus deseos de cambio, consideraciones susceptibles de convertirse en una programación de objetivos para elevar la calidad de vida de su tiempo– así:

1. *Los pueblos sin vicios*, piadosos y virtuosos son felices.
2. *La ausencia de moneda*, metales preciosos y joyas evita la avaricia y desigualdad económica que –a su vez– ponen en peligro la paz. Si todo es de todos no habrá envidia, pleitos, ventas, herencias ni tratos.
3. *La inexistencia de clase noble* elimina la soberbia y ambición.
4. *Cuando todos trabajan* desaparece la ociosidad y surge la abundancia, sin agravios comparativos posibles. Para que este punto se cumpla es imprescindible: a) «la buena educación»; b) el ejemplo de padres y magistrados; c) la ausencia total de casa de juego, burdeles y tabernas; d) la existencia de las mínimas fiestas; y e) que se trabaje sólo en lo necesario. De esta manera, seis horas de trabajo diarias (tres mañana y tres tarde) serán suficientes para que un pueblo se autoabastezca (95).
5. *Si la religión está libre de error y superstición*, si sus eclesiásticos son sólo los «necesarios, escogidos, probados, instruidos, sin bienes particulares y empleados con sólo su ministerio» (96), el fruto será bueno, caritativo y justo.
6. *Cuando el objetivo de un gobierno no es ampliar sus dominios*, enriquecer a sus súbditos ni extender su fama; cuando se cumple con el propio deber, se consigue una vida justa, «templada» y devota en este mundo y la felicidad en el otro.
7. *Quienes, a pesar de todo, intenten alterar lo establecido e incumplan las leyes*, recibirán su castigo.
8. (Por si quedaba alguna duda con la última frase de la obra recapitula el autor:) «Finalmente se observa que, así en el sitio como en todo lo demás, *es esta península perfectísimo antípoda de nuestra Hispania*» *(97).*

A MODO DE EPILOGO

En las ilustradas –al igual que en las otras utopías– observamos cómo:

---

(93) N.B.: Respecto al posible autor es interesante consultar el trabajo de González Hernández, A. y Sáez Carreras, J. «Sinapia o la Ispania utópica de la Ilustración: claro-oscuro de una polémica» en *Educación e Ilustración en España*, Universidad de Barcelona, pp. 90-100.

(94) Cap. 33.

(95) N.B.: En este punto el autor establece una comparación con su entorno diciendo: «...Cuán pocos son los que entre nosotros trabajan respecto de los muchos que su vicio, sus empleos de nobleza, religión y de letras y la infinita multitud de sus familias exceptúan del trabajo. Cuántos de los que trabajan se emplean en ejercicios o inútiles o perjudiciales como... tribunales, ...soldados, ...plateros, ...joyeros, ...guanteros, ...» «Y –no deja de acusar– las muchas fiestas que ha introducido la haraganería...» *Id.*

(96) *Id.*

(97) *Id.* (El subrayado es nuestro.)

– La esperanza que produce un nuevo constructo utópico, conlleva el amargor de la constatación de ciertos rasgos consubstanciales –a la casi totalidad de utopías– como el totalitarismo, la pre-determinación, el dirigismo,... En realidad no hay libertad para leer, viajar, elegir... El bien común, hace imposibles los actos de libertad individual.

– Se aborta cualquier germen –por lejano que sea– de separatismo. Esta parece la razón de prevenir los dialectos regionales rodeando a los niños de personas que hablen correctamente, desde su primer año de vida.

– La enseñanza es obligatoria, gratuita y universal, pero, el tributo que hay que pagar es alto: la separación de los padres desde la más tierna infancia en la mayoría de los casos.

Los utópicos siempre estaban atentos a los últimos inventos. Incluso parecen adivinar o predecir lo que se va a descubrir años más tarde. «El metal o vidrio correoso» –de Sinapia– «que puede labrarse con martillo, lima o cincel, de distintos colores y pulimentos» bien pudiera ser el futuro plástico.

FUENTES (Selección)

1. UTOPIAS ILUSTRADAS NO ESPAÑOLAS

BERINGTON, S. (¿cop.?) (1737), *The Adventures of signor Gaudentio di Lucca. Being the substance of his examination before the fathers of the inquisition, at Bologna in Italy. Giving an account of an unknown country in the midst of the deserts of Africa.* Copie from the original manuscript in St. Mark's library at Venice, Baltimore, 1800 (primera publicación en 1737).

BURGH, J. (1764), *An Account of the first settlement, laws form of gobernment, and police of the Cessares, a people of South America: in nine letters, from Mr. Vander Neck, one of the senators of that nation, to his friend in Holland.* With notes by the editor, London.

GENTLEMAN, F. (1764), *A trip to the moon, containing an account of the island of Noibla, its inhabitants, religious and political customs, etc. by sir Humphrey Lunatic, bart.* London, in *Gulliveriana,* I, ed. J. K. WELCHER and G. E. BUSH, Gainesville, Florida, 1970.

GILBERT, C. (1700), *Histoire de Calejava, ou de l'isle des hommes raisonnables. Avec le parallèle de leur morale et du christianisme,* Dijon.

GRIVEL, G. (1783), *L'Isle inconue, on mémoires du chevalier des Gastines. Nouvelle édition corrigée et argumentée,* in vols. VII, VIII and IX de *Voyages imaginaires, songes, visions, et romans cobalistiques,* ed. Charles G. T. GARNIER, Amsterdam $ París, 1787-1789 (primera publicación en 1783).

HOLBERG, L. (?), *The Journey of Niels Klim to the world underground,* ed. James I. MacNelis, Westport, Conn., 1960.

JOHNSON, S. (1959), *The History of Rasselas, prince of Abissinia,* Oxford, ed. J. P. HARDY, 1968 (primera publicación en 1759).

LECZINSKI, S. (1752), *Entretien d' un Européen ave un insulaire du royaume de Dumocala Réponse à la lettre d'un ami,* s.l.

MERCIER, L. S. (1770), *L'An deux mille quatre cent quarante: rêvue s'il en fût jamais.* Amsterdam, 1786, (1.ª edición 1770), Bordeaux, Ducros, 1970.

MONDASSE, V. de (1730), *La Découverte de l'empire de Cantahar,* París (es una de las pocas utopías que permite la educación doméstica).

MORELLY (1755), *Code de la nature, ou le véritable esprit de ses lois,* París, ed. Gilbert Chinard, 1950, «Loix des études», VII, 322 (primera publicación en 1755).
RESTIF, N-E. (1781), *La Découverte australe par un homme-volant, ou le Dédale francais: nouvelle très philosophique*, Leipsig et París.
RESTIF, N-E, (1970), *L'An deux mille,* Strasbourg, 1905, p. 33 (primera publicación en 1790).
SCOTT, S. (1762), A *Description of Millenium hall and the country adjacent,* Dublín, 1763 (primera publicación en 1762).
SADE, D.A.F. de (1788), *Alive et Valcour ou le roman philosophique,* in *Oeuvres complètes*, París, 1963, IX. Escrito en 1788, fue publicado por primera vez en 1795.
SAINT-JORY, L. R. de (1735), *Les Femmes militaires. Relation historique d'une île nouvellemt découverte por la C.D.,* París.
SWIFT, J. (1726), Travel into several remote nations of the world, by Samuel Gulliver, in *Works of Dr. Jonathan Swift,* London 1768, II (primer publicación en 1726).
VILLENEUVE, N. de (1761), *Le Voyageur philosophe dans un pais inconnu aux habitans de la terre... par M. de Listonai,* Amsterdam.

2. UTOPIAS ILUSTRADAS ESPAÑOLAS

ALVAREZ DE MIRANDA, P. (ed.), *Tratado sobre la Monarquía Colombina (Una utopía antiilustrada del siglo XVIII)* Edición y estudio de..., Madrid. El Archipiélago, 1980.
D.A.M. y E. (1804), *Viage de un filósofo a Selenópolis, Corte desconocida de los habitantes de la tierra, escrito por él mismo y publicado por...*, Madrid, Gómez Fuentenebro y Compañía.
EL CENSOR, (1781-1783), tomos III y IV. Discursos LXI, LXII, LXIII, LXIV, LXV, LXVIII, LXIX, LXXV y LXXVIII.
GUZMAN Y MANRIQUE, J. D. (1778), *Suplemento, o sea, tomo tercero (y cuarto) de los viages de Enrique Wanton al país de las monas, donde se expresan las costumbres, carácter, ciencias y política de estos extraordinarios habitantes y dado a luz de unos manuscritos ingleses,* por D. ...Madrid, D. Miguel Escribano. (Existen otras ediciones de 1781, 1789, 1800, 1830 y 1846).
MONTEGON, P. (1788), *El Antenor,* Madrid, D. Antonio Sancha, 2 vols.
– (1795), *El Mirtilo, o los pastores transhumantes,* Madrid, Impr. de Sancha.
– (1786-1788), *Eusebio,* 4 vols., Madrid, Impr. Sancha.
OLAVIDE, P. de (1799), *El Evangelio en triunfo o historia de un filósofo desengañado,* Imp. de don Joseph Doblado, Madrid, tomos I, II, III y IV (7.ª edic. en 1802).
REJON Y LUCAS, DIEGO VENTURA (1781), *Aventuras de Juan Luis. Historia divertida que puede ser útil y da a la luz pública.* Madrid, Joaquín Ibarra.
SERIMAN, ZACCARIA CONTE (1769), *Viajes de Enrique Wanton a las tierras incógnitas australes y al país de las monas...,* trad. al español por D. Joaquín de Guzmán y Manrique, 2 tomos, Alcalá y Madrid.
SINAPIA, (1975), *A classical utopia of Spain.* Prólogo, edición y notas de Stelio Cro, Hamilton, Mc. Master University.
– (1976). *Una utopía española del Siglo de las Luces.* Prólogo, edición y notas de Miguel Avilés Fernández, Madrid, Editora Nacional. Biblioteca de visionarios, heterodoxos y marginados.

3. REDUCCIONES DEL PARAGUAY

(*) «BREVE de Gregorio XV para la fundación de la Universidad y Academia de la ciudad de la Plata en el colegio de la Compañía de Jesús, con la presentación que en él se hizo al Reverendísimo Nuncio. Legado á latere, que reside en la Corte de S. M., en Madrid» (8-VIII-1621).

«BREVE de Urbano VIII 'in Super eminenti'» (29-III-1634). «En virtud del cual y a petición de Felipe IV se otorga a los Colegios formados de sacerdotes de la Compañía de Jesús de las Islas Filipinas y de Chile, Tucumán la Plata, Nuevo Reino de Granada y de otras provincias y partes de las mismas Indias en donde hay Universidades de estudio general, y que distan por lo menos 200 millas de las públicas Universidades; la facultad de conferir los grados de Bachillerato, Licenciatura, Magisterio y Doctorado, a los que hubiesen estudiado en ellos durante cinco años; previo los actos que se acostumbran a hacer en las Universidades generales para obtener dichos grados, y que sean éstos valederos en todas partes. Roma» (29-III-1634).

CALATAYUD, P. (1771), *Tratado sobre la provincia del Paraguay,* cap. VI, IX, fol. 32 (Archivo de la provincia de Castilla).

(*) «CARTA autógrafa del Gobernador de Santa Cruz de la Sierra, don Nuño de la Cueva, á S. M. dándole cuenta del estado precario en que se halla aquella gobernación de parte de los belicosos churiguanaes, por falta de socorros del Marqués Príncipe de Esquilache». (28-XI-1621).

(*) CARTA autógrafa del P. Diego de Torres á S. M.» (17-VI-1610).

«CARTA de Clemente XIII a Carlos III» (Archivo General Central del Estado, 3.526).

(*) «CARTA de Diego Marín Negrón, Gobernador del Río de la Plata, á S. M. dándole cuenta del castigo que se hizo con los indios, que mataron en el camino de Córdoba algunos españoles» (15-VI-1610).

(*) «CARTA de don Diego de Portugal á S. M.» (24-III-1624).

(*) «CARTA de Hernando Arias de Saavedra, Gobernador de Buenos Aires á S. M, dando cuenta del fallecimiento del Obispo fray Reginaldo de Lizarraga en la ciudad de Asunción» (3-V-1610).

CARTAS de los P.P. Generales de la Compañía de Jesún y de varios provinciales sobre las Misiones del Paraguay. Copia del siglo XVIII (Biblioteca Nacional de Madrid).

(*) «CARTA de Hernando Arias de Saavedra, Gobernador de Buenos Aires á S. M.» (4-V-1610).

(*) «CARTA de los oficiales reales de Buenos Aires Simón de Valdés y Tomás Ferrusino» (4-VII-1610).

(*) «CARTA del Cabildo Secular de la ciudad de la Asunción á S. M. dándole cuenta de haber fallecido de puro viejo, habrá veinte días y sin haber recibido aún las bulas el Obispo electo de aquella ciudad» (1-XII-1609).

(*) «CARTA del Gobernador de Buenos Aires, Diego Marín Negrón, á S. M.» (20-VI-1610).

(*) «CARTA del Gobernador del Río de la Plata, Hernando Arias de Saavedra á S. M., pidiéndole se sirva enviar seis o siete religiosos con el P. Fray Miguel de San Diego, de la Orden de San Francisco, y que se dé alguna ayuda de costa a los que están ocupados en las reducciones como se da a los de la Compañía» (28-VI-1616).

(*) «CARTA del Obispo de Tucumán, Fray Fernando de Trejo, á S. M.» (4-XI-1610).

(*) «CARTA del P. Diego de Torres, Provincial de la Compañía de Jesús, á S. M.» (14-IX-!«!*). (*) «CARTA del Provincial de la Compañía de Jesús del Paraguay, Francisco Vázquez Trujillo, á S. M.» (12-VI-1632).

(*) «CARTA del Virrey del Perú, Conde de Chinchón, á S. M.» (24-V1632).

«CEDULA Real de 18 de octubre de 1768».

(*) «CERTIFICACION dada a los Oficiales Reales de Buenos Aires y Potosí por el Gobernador del Paraguay, Manuel de Frías, de cómo las siete reducciones de indios que los Padres de la Compañía de Jesús tienen en el Paraguay y de que son curas; las han hecho los dichos Padres con su solicitud industria y trabajo, y con autoridad y aprobación de los Gobernadores pasados y suya» (15-III-1624).

(*) «CERTIFICACION de Hernando Arias de Saavedra, Gobernador que fue de Paraguaya, de cómo fueron seis Padres de la Compañía a tres misiones de infieles y de guerra; dada a petición del P. Diego de Torres provincial, que los envió por orden suya y mandato de S. M.» (7-VI-1610).

(*) «CERTIFICACION DEL P. Diego Torres, provincial de la Compañía de Jesús en las gobernaciones del Río de la Plata, Chile y Tucumán, en abono de los Padres de San Grancisco de la gobernación del Río de la Plata» (15-VI-1610).
(*) «CERTIFICACION del P. Juan Romero, profeso de la Compañía de Jesús» (16-VI-1610).
«COLECCION General / de las provincias hasta aquí tomadas / por el Gobierno / sobre el extrañamiento y ocupación de temporalidades / de los Regulares de la Compañía, etc.», pág. I, Ed. Madrid, 1767.
(*) «COPIA de un capítulo de carta de los Oficiales Reales del Río de la Plata á S. M.» (5-V-1610).
(*) «COPIA de un capítulo de la carta que Diego Marín, Gobernador del Río de la Plata, escribió á S. M.» (15-VI-1610).
«DECRETO de extrañamiento» de 27 de febrero y de la «Pragmática sanción de 2 de abril de 1767» (Archivo de la provincia de Castilla).
(*) «FUNDACION del Guayrá» (26-XI-1609).
(*) «INFORMACION mandada hacer en la ciudad de San Lorenzo de la Frontera por don Nuño de la Cueva, Gobernador de Santa Cruz de la Sierra, de sus provincias y fronteras por S. M., con motivo del castigo hecho a los indios chiriguanes por el General don Juan Manrique de Salazar, que por orden de dicho Gobernador fue a verificarlo» (9-XI-1621).
(*) «LICENCIA otorgada por el Gobernador del Paraguay a información del P. Marciel de Lorenzana, Vicerrector del Colegio de la Compañía de Jesús de la Asunción» (5-III-1623).
MANUSCRITOS, *Cartas de los P.P. Generales de la Compañía de Jesús y de varios provinciales sobre las misiones del Paraguay.* Copia del siglo XVIII, «Biblioteca Nacional de Madrid», s/6976.
(*) «MEMORIA del P. Rector de la Compañía de Jesús de la ciudad de Santiago del Estero, Juan Darío, en que declara las casas y religiosos, que de la misma Compañía hay en la provincia del Tucumán» (1609).
(*) «MEMORIAL presentado al Rey (...) sobre las noticias de las misiones de los indios llamados chiquitos..., s.l., s.i. s.a. (Archivo del Hospital Real de Granada, en adelante: A.H.R.GR.)
(*) «MEMORIAL presentado al Consejo por el P. Francisco de Figueroa, Procurador de la Compañía de Jesús de las Indias» (21-IV-1616).
(*) «MEMORIAL presentado al Consejo por el Procurador de la provincia del Río de la Plata y de sus ocho ciudades, el Capitán Manuel de Frías, sobre que se piden provisiones con urgencia por el peligro...» (17-X-1615).
(*) «PATENTE de la fundación y creación de la Universidad de la Compañía de Jesús de la Ciudad de la Plata, dada por el P. Juan de Frías Herrán, Prepósito provincial de la misma Compañía en la provincia del Perú, al P. Luis de Santillán, Rector del Colegio de Santiago de dicha...» (27-III-1624).
(*) «PETICION presentada por el P. Andres Jordán de la Compañía de Jesús, procurador general de ella en la provincia del Paraguya, ante el Gobernador de las provincias del Río de la Plata, Diego Marín Negrón, y los oficiales reales Simón de Valdés, tesorero, y Tomás Ferrusino, Contador» (9-II-1610).
PLAN de la nueva República del Paraguay fúndad por los padres jesuitas españoles y portugueses (...), traducido del portugués al castellano por el famoso Fr. Gerundio de Campazas, s.l., s.a., s.i. (¿1760?) (A.H.R.GR.)
«REAL Cédula» (23-II-1633).
(*) «REAL Cédula a la audiencia de Lima, que informa si convendrá fundar Universidad en la Ciudad de la Plata» (20-8-1615).
(*) «REAL Cédula en que se ordena el cumplimiento a los Virreyes, Audiencias y Gobernadores de las Indias occidentales del Breve apostóico que, á instancias de Felipe III, padre del Rey actual, expidió Gregorio XV en 8 de agosto de 1621, y en que pone la forma que se ha de tener en dar los grados a los estudiantes de los Colegios de la Compañía de Jesús de las Indias occidentales, distantes 200 millas de donde hubiere Universidad, como más en particular en dicho Breve se contiene. Madrid, 26 de marzo de 1622».

«RELACION abreviada de la República que los Religiosos Jesuitas de las Provincias de Portugal y España establecieron en los dominios ultramarinos de las dos Monarquías y de la guerra que ellos tienen movida y sustentada contra los ejércitos español y portugués, formada por los registros de los Secretarios de los dos respectivos principales. Comisarios y Plenipotenciarios, y por otros documentos auténticos (1987). En portugués, sin autor, sin fecha, sin licencia, sin aprobación. (Dirigida al Excmo. Sr. D. Gómez Freire de Andrade en el Río Pardo en 1758).

RUIZ MONTOYA, A. (1639), *Conquista espiritual,* Madrid, Imp. del Reino (A.H.R.GR.)

TORRES BOLLO, D. de (1612), «Instrucciones para los Padres que están ocupados en las misiones del Paraná, Guayrá, y Guayuría», s.e., s.l.

(*) «TESTIMONIO legalizado de haber sido pasado por el Consejo, a 11 de noviembre de 1621, el Breve de su Santidad Gregorio XV, expedido en Roma en Santa María la Mayor, bajo el anillo del Pescador, el día 8 de agosto de 1621».

(*) N.B. Documentos incluidos –entre otros– en PASTELLS, P. (S.J.) (1949), *Historia de la Compañía de Jesús..., op. cit.*

BIBLIOGRAFIA (Selección)

1. UTOPIA

ABELLAN, J. L. (1981), *Historia crítica del pensamiento español,* tomo III, Madrid, Espasa Calpe.

– (1986), «Utopía en el pensamiento español» en *Utopía hoy.* Madrid, I. F. y S. e I.A.C., pp. 71-82.

ABRIANI, M. L. (1961), *L'Utipia.* Roma.

AGOSTIN, L. (1957), *La República imaginaria di Ludovico Agostini.* Torino, Ramella.

ALEXADRIAN (1979), *Le socialisme romantique,* Seuil, País.

ALLEMAGNE, H. R. (1930), *Les Sain-Simoniens (1827-1831),* París, Grun.

AMERIO, R. (1947), *Campanella,* Brescia.

AMES, R. (1949), *Citirn Th. More and his utopia,* Princetown.

APEL, K. O. (1986), «Etica y Utopía» en *Utopía hoy.* Madrid, I. F. y S. e I.A.C., pp. 83-106.

ARMYTGE, W. H. (1961), *Heavens Below: utopian experiments in England (1560-1960),* Londres, Routledge and P.

– (1968), *Yesterdays Tomorrows. A historical survey of Future societies.* Londres.

ARON, A. (1955), *L'opium des intellectuals,* París, Calman-Lévy.

BAZCKO, B. (1971), «Lumières et Utopies: problemes des recherche». *Anuales Economies,* Societes Curlisalsons XXVI.

– (1978), *Lumières de l'utopie,* París, Payot.

BARLOW, G. (1961), «L'anti-utopic moderne» *Esprit,* Mars (381-396).

BERMUDO, J. M. y OTROS (1984), *Lo utópico y la utopía.* Barcelona, Integral.

BERNARDI, W. (1974), *Utopía e socialismo nel 700 francese.* Firenze.

BERNERI, M. L. (1975), *A través de las utopías* (Ensayo crítico). Buenos Aires, Proyección.

BESTOR, A. E. (1950), *Backwoods Utopia (1663-1829).* New York.

BIERMAN, J. (1963), «Science and society in the New Atlantis and Other Reinaissance Utopias», P.M.L.A.

BLANCHA, A. (1976), «Presentación» en *La utopía y las utopías.* El Escorial, Asociación Cultural Hispano-Norteamericana, p. 3.

BLOCH, H. (1953), *Das Prinzip der Hoffnung,* 3vols., Berlín, 1971. Versión castellana *El principio de la esperanza,* Madrid, Aguilar.

BLÜHER, R. (1920), *Modernen Utopien,* Bonn-Leipzig.

BLUM, I. D. (1955), «English utopias form 1551 to 1669, a bibliography», *Bulletin of Bibliography,* XXI.

BOBIO, N. (1941), *Campanella. La Città del sole.* Turin.
BRAVO, G. M. (1970), *Les socialistes avant Marx,* 3 V., París, Maspero.
BRIDGMAN, A. (1977), «Aspects of education in eighteenth-century utopias» in *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century.* Oxford, vol. CLXVIII, pp. 569-585.
BUBER, M. (1955), *Caminos de Utopía,* México, F.C.E.
CANTIMORI, D. (1943), *Utopisti e riformatori italiani.* Firenze.
CARO BAROJA, J. (1952), «Las 'nuevas poblaciones' de Sierra Morena y Andalucía: un experimento sociológico en tiempos de Carlos III», *Clavileño,* 18.
CIORANESCU, A. L. (1972), *L'avenir du passè. Utopie et litterature.* París.
CROCE, B. (1927), «Il communismo di T. Campanella» in *Materialismo storico ed economia marxista,* Bari.
CUNINGHAM, G. (1901), *Avanished Arcadia.*
CUVILLIER, A. (1956), *Hommes et ideologies de 1840,* París, Marcel Rivière.
DAHRENDORF, R. (1961), *Pfade ans Utopie,* Munich.
DARESTE, A. C. (1843), *Thomas Morus et Campanella en Essai sur les utopies contemporaines de la Renaissance et de la Reforma.* París.
DEBOUT, S. (1978), *L'utopie de Charles Fourier,* Payot, París.
DEBU-BRIDEL, J. L. (1978), *L'actualitè de Fourier. De l'utopie au fourierisme appliquè,* París, France-Empire.
DERMENGHEM, E. (1927), *Thomas Morus et les utopistes de la Renaissance,* París, Plon, 8.ª ed.
DESANTI, D. (1973), *Los socialistas utópicos,* V. Cast. Anagrama, Barcelona.
DESROCHES, H. (1972), *Owenisme et utopies francaises,* París, Centre de Recherches cooperatives.
– (1956), *Les ejidos mexicains,* París, Minuit.
– (1970), *Etienne Cabet. Voyage en Icaire. Genèsc de l'Icarie ècrite.* Anthropos.
– (1972), *Les Dieux rêvès: Theisme et atheisme en Utopie.* París, Desclee.
– (1975), *La société festive. Du Dourièrisme ècrit aux fourièrismes practiques.* París, Suil.
– (1973) *Sociologie de l'espèrance.* Calmann-Lèvy, París.
DOMMNAGET, M. (1972), *Los grandes socialistas y la educación. De Platón a Lenin.* V. Cast. Fragua, Madrid.
DUBOIS, C. G. (1968), *Problemas de l'Utopie,* París, Minard.
DUMONT, R. (1977), *Seule une ècologie socialiste,* París, Robert Lafofont.
DUVEAU, G. (1961), *Sociologie de L'utopie et autres 'Essays',* París, P.U.F.
EBENSTEIN, W. (1965), *Los grandes pensadores políticos,* Madrid. Revista de Occidente.
ELLIADE, M. (1963), «Paradise et Utopie: geographie mythique et eschatologie» *Eranos Jahrbuch,* XXXII.
ELLIOT, R. C. (1970), *The shape of utopie. Studies in a literary genre.* Chicago y Londres.
ENGELS, F. et MARX, K. (1860), *Les utopistes,* París, Maspero, 1976.
– (1860), *Socialisme utopique et socialisme scientifique,* París, Derveaux.
EURICH, N. (1967), *Science in utopia. A mighty desing.* Cambridge (mass).
EVANS, D. O. (1948), *Le socialisme romantique,* Pierre Leroux et ses contemporains, París, M. Rivière.
FALKE, R. (1956), «El Dorado: le meilleur des mondes possibles» *S.V.E.* II.
FLAMMARION, C. (1865), *Les mondes imaginaires et les mondes reels.* París.
FOURNIERES, E. (1904), *Les théories socialistes au XIX-éme siécle, de Babeuf a Proudhon,* Alcan, París.
FOWLER, N. (1980), «Stability and Utopia: A Critique of Nozick's Frame worter Argument», *Ethics,* 90.
FRESCHI, M. (1974), *L'utopia nel Settecento tedesco.* Napoli.
FREYER, H. (1936), *Die Politische Insel. Eine Geschichte der Utopien von Plato bis zur Gegenwart,* Leipzig.

FURTER, P. (1966), «Utopie et marxisme selon E. Bloch», en *Archives de Sociologie des religions*, n.º 21.
– (1976), «La dialectique de l'esperance» en *Utopie-Marxisme selon E. Bloch*, hommages publiès par G. Raulet, París, Payot.
– (1977), «La utopía, las reformas educativas y la realidad de América Latina en *Perspectivas Pedagógicas*. Vol. X, año X-39. Barcelona, pp. 243-347.
GARCIA GARRIDO, J. L. y FONTAN JUBERO, P. (1979), *Metamorfosis de una Educación Pedagógica Prospectiva*. Zaragoza, Edelvives.
GARCIA TORTOSA, F. (1973), *Viajes imaginarios en el siglo XVIII inglés y su fondo cultural*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
GERBER, R. (1955), *Utopian fantasy*, Londres.
GERBI, A. (1955), *La disputa del Nuovo mondo. Storia di una polémica* (1750-1900) Milano-Napoli.
GONNARD, R. (1946), *La légende du bon sauvage, contribution a l'historie des origines du socialisme*, L. Médicis.
GONZALEZ HERNANDEZ, A. (1982), *Utopía y Educación I: «Reducciones» (1609-1767) y Kibutzs (1909)*, Valencia, Rubio Esteban.
GUTER, J. (1968), *Pädagogik in Utopia*, Berlín, Neuwied.
HABERMAS, J. (1963), *Theorie und Praxis*, Berlín.
HARRISON, J. F. (1968), *Utopianisme and Education, R. Owen and the owenites*. Columbia University.
HERTZLER, J. O. (1923), *History of utopian thought*, New York, Macmillan.
HINDS, W. (1961), *American communities*, Corinth Books, New York.
HINE, .R (1953), *California's utopian colonies*, San Marino, Calif., Huntington Library.
HIPPEL, O. Nou (1939), Die pädagogische borf-Utopie der Aufklärung. Gottinger Studienzur Pädagogik. Langensalza Heft, 31.
HOLLOWAY, M. (1951), *Heavens on Earth, Utopian communities in America (1680-1880)*, Turnstile Press.
HUTCHINS, R. (1961), *La universidad de Utopía*. Eudeba.
HUXLEY, A. (1963), *Un mundo feliz*, Barcelona, Plaza & Janés (Título original: Brave New World) Vers. cast. de Ramón Hernández.
IMAZ, E. (1944), *Topía y Utopía*, México, F.C.E.
– (1966), *Utopías del Renacimiento*. Estudio preliminar por... México, F.C.E.
JOHNSON, R. S. (1969), *More's utopia. Ideal and illusion*, New Haven and London.
KATEB, G. (1963), *Utopía and its enemies*, Londres.
KAUFMANN, M. (1879), *Utopías Or chemes of social Improvement, from Sir Thomas More to Karl Marx*. Londres.
KAUTSKY, K. (1887), *Thomas Morus und seine Utopia*, Stuttgart.
KERENYI, K. (1964), *Ursin und Sinnwandel des Utopischen*, Zurich.
KIRCHENHEIM, A. von (1897), *L'eternelle Utopie. Flude du socialisme à travers les àges*. Ed. francesa por A. Chazand de Granges, París.
KRAUSEN, W. (1964), *Reise nach Utopia*, Berlín.
KRISMANSKY, H. J. (1963), *Die utopische Methode*, Colonia, Opladen.
LAFARGUE, P. (1895), «Campanella. Etude critique sur la cité du soleil» *Le Devenir social* I.
LAPOUGE, G. (1973), *Utopie et civilisations*, Weber, París.
LICHTEMBERGER, A. (1898), *Le socialisme utopique*, Paris.
LOPEZ ESTRADA, F. (1980), *Tomás Moro y España, sus relaciones hasta el siglo XVII*, Madrid, E.U.C.
MANNHEIM, K. (1954), *Ideology and Utopia*, Routledge and Kegan, Pol/ltd., Londres.
MANNIN, E. (1944), *Bread and roses, an utopian survey and Blue-Print*. Londres.
MANUEL, F. E. (1966), *French utopias: an anthology of ideal societies*, The Free Press, New York.
– (1980), *Utopian thought in the Western World*, Barcelona.

MANUEL, F. E. y FRITZIE, P. (1981), *El pensamiento utópico en el mundo occidental,* tomo II, (siglos XVII y XVIII), Madrid, Taurus.
MANUEL, F. E. (comp.) (1982), *Utopías y pensamiento utópico.* Trad. de MORA, M. Madrid, Espasa-Calpe.
MARAVALL, J. A. (1976), *Utopía y contrautopía en el Quijote,* Santiago de Compostela, Pico Sacro.
– (1976), «El pensamiento utópico y el dinamismo de la historia europea» en *La Utopía y las utopías.* El Escorial, A.C.H.N., pp. 5-37.
MARIN, L. (1973), *Utopiques: jeux d'espaces,* París.
MASSO, G. (1927), *The place of Education in tuopias,* New York.
MESSAC, R. (1962), *Esquisse d'une chronobibliographie des utopies,* Lausanne.
MILES, L. (1956), «The platonic source of utopia's minimum religion». *Renaissance News,* IX.
MONCLUS, A. (1981), *El pensamiento utópico contemporáneo,* Barcelona, Biblioteca de Ciencias de la Conducta.
MOROT, T. (1516), *Utopía.* Introducción, traducción, notas y ejercicios de BRIA PERAU, LL. Barcelona. Humánitas, 1983.
MORLEY, H. (1879), *Ideal Commonwealths,* Londres.
– (1885), *Sir Thomas More's Utopia in Ideal.* Commonwealths, Introducc. por..., Londres.
MORTON, A. L. (1964), *L'utópie anglaise,* trad. J. Vaché, París.
– (1970), *Las utopías socialistas,* Barcelona, Martínez Roca.
MUCCHIELLI, R. (1960), *Le mythe de la cité idéale,* París, P.U.F.
NUMFOR, D. L. (1923), *The story of utopias,* Londres.
NELSON, W. (1968), *Twentieth century interpretations of utopia.* Introducción por..., Prentice Hall, New Jersey.
NETTLAU, M. (1897), *Bibliographie de l'Anarche (utopies libertaires).* París.
– (1934), *Esbozo de historia de las utopías,* Buenos Aires, Ed. Juan.
NEUSUSS (Ed.) (1971), *Utopía.* Barcelona, Ed. Seix Barral.
– (1986), «El pensamiento utópico de Marx a Bloch» en *Utopía hoy.* Madrid, I. F. y S. e I.A.C., pp. 47-60.
NORDHOFF, C. (1960), *The communistic societies of the United States,* New York, Hillary Houses Publishes.
NOZICK, R. (1974), *Anarchy, state and utopia,* New York, Basic Book.
PETITFILS, J. C. (1977), *Les socialismes utopiques,* París, P.U.F.
– (1982), *La vie quotidienne des communautès utopiques au XIXème siècle.* Hachette, París.
PLUM, W. (1975), *Utopías inglesas modelos de cooperación social y tecnológica,* Bonn-Bad Godesberg, Friedrich-Ebert-Stilfung.
POGGIOLI, R. (1964), *Definizione dell'utopia,* Pisa.
POLAK, F. L. (1961), *The Image of the Future,* 2 ts. Leyden-New York.
POPPER, K. (1967), *La Sociedad abierta y sus enemigos.* Buenos Aires, Paidós.
– (1973), *Miseria del Historicismo,* Madrid, Alianza.
RHODES, H. U. (1972), *Utopía in American political thought,* Tucson, The University of Arizona Press.
RIBAS PIERA, M. (1976), «La ciudad imposible» en *La utopía y las utopías,* El Escorial, A.C.H.N., pp. 89-115.
RICHTER, E. (1893), *Pictures of the Socialistic Future.* Londres.
– (1972), *Utopias, social ideals and communal experiments,* Boston, Holbrook Press.
RIHS, Ch. (1970), *Les philosophes utopistes; le mythe de la cité communautaire en Franceau XVIIIéme siècle.* M. Riviere, París.
ROF CARBALLO, J. (1976), «*La creación del hombre futuro*» en *La utopía y las utopías.* El Escorial, A.C.H.N., pp. 63-87.
ROSS, H. (1938), *Utopias old and new,* Londres.
ROSZAK, T. (1973), *El nacimiento de una contracultura* VI., Kairos, Barcelona.

RUBIO CARRACEDO, J. (1982), *La utopía ética del Estado justo: de Platón a Rawls.* Valencia, Ed. Rubio Esteban (1.ª edic.).
– (1984), *Legitimación ética del poder. La utopía del Estado justo: de Platón a Rawls.* Valencia, Ed. Rubio Esteban (2.ª edic. revisada y ampliada).
RUYER, R. (1950), *L'Utopie et les Utopies,* París, P.U.F.
– (1953), *Les problemes sociaux et les problemes humains d'apies les utopies contemporaines,* Nancy.
– (1963), «El método utópico» (fragmento de la obra de KRIMANSKY, H. J.), Colonia, Opladen.
SANCHEZ VAZQUEZ, A. (1975), *Del socialismo científico al socialismo utópico.* México. Era.
SCHUHLTE-HERBRUGGEN, H. (1960), *Utopie and Anti-Utopie,* Bochum-Langendreer.
SCHWARTZ, P. (1976), «El sueño de la razón: Argumentos económicos y filosóficos contra la utopía» en *La utopía y las utopías.* El Escorial, A.C.H.N., pp. 117-145.
aseguy, j., (1971), *Une sociologie des sociètès imaginèes. Monachisme et Utopie,* in «Annales ESC».
SEIBT, F. (1986), «La utopía como juego mental de los humanistas y como programa político»,olítico», en *Utopía hoy.* Madrid, I.F. y S. e I.A.C., pp. 9-24.
SERVIER, J. (1963), *Histoire de l'Utopie,* París, Gallimard. (Vers. cast.: Caracas, Monte Avila Ed., 1966.)
– (1969), «Utopie et franc-maçonnerie au XVIIIème siècle» *Ann. historiq. de la Rev. française.* XLI.
SEVILLA MERINO, D. (1986), *Utopía y educación en Charles Fourier,* Valencia, Promolibro.
SOTELO, I. (1986), «Crítica de la utopía política» en *Utopía hoy.* Madrid. I. F. y S. e I.A.C., pp. 25-46.
STIFFONI, G. (1975), *Utopía e ragione in gabriel Bonnot de Mábly.* Lecce.
SWIETOCHWSKI, A. (1910), *Historie des Utopies,* Moscou.
TAMAMES, R. (1986), «Utopía y ecología» en *Utopía hoy.* Madrid, I. F. y S. e I.A.C., pp. 61-70.
THEVERIN, R. (1946), *Les pays legendaires devant la science,* París.
TILLICH, P. (1959), *Kairos and Utopie.*
TOURAINE, A. (1968), *Le communisme utopique: le mouvement de mai 1968,* Seuil, París.
TORNOS, A. (1976), «Estructura antropológica de lo utópico» en *La utopía y las utopías.* El Escorial, A.C.H.N., pp. 39-61.
TROUSSON, R. (1975), *Voyages aux pays de nuele part. Histoire littéraire de la pensée utopique,* Bruselas, Universidad Libre de Bruselas.
TUVESON, E. (1950), *Millenium and Utopia. A study in the background of the idea of progress.* Univer. Calif. Press.
USCATESCU, G. (1963), *Utopía y plenitud histórica,* Guadarrama, Madrid.
– (1963), *Utopies (les) de la Renaissance* Coloquio internacional de Bruselas (Abril 1961), París, P.U.F.
VENTURI, F. (1970), *Utopía e riforma dell'Illuminismo.* Torino.
VERSINOS, P. (1972), *Encyclopédie de l'Utopie des Voyages extraordinaires de la Science Fiction,* Lausanne, L'age d'homme.
VERSOU, J. (1946), *Die nierwe reis naar utopia,* Bruselas, Artes.
VICO MONTEOLIVA, M. y RUBIO CARRACEDO, J. (1985), *La utopía como modo de pensar la realidad.* Universidad de Málaga, Secretariado de Publicaciones.
VICO MONTEOLIVA, M. y CALATAYUD SOLER, R. (1980), *La Utopía educativa a través de la historia.* Valencia. Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, n.º 9.
VICO MONTEOLIVA, M.; CALATAYUD SOLER, R. y RUBIO CARRACEDO, J. (1982), *Utopía y educación,* Valencia, Ed. Rubio Esteban.
VICO MONTEOLIVA, M. y RUBIO CARRACEDO, J. (1985), *Saint-Simon, Fourier, Owen, Cabet. Escritos sobre educación.* Universidad de Málaga, Secretariado de Publicaciones.
VOIGT, A. (1906), *Die sozialen Utopien,* Leipzig.
WARTER, G. (1935), *Histoire du Communisme,* 1, París.

WEBBER, E. (1959), *Escape to utopia. The communal movement in America.* New York, Haslings.
WELLES, H. G. (1905), *A modern utopia,* Londres, Chapman and Hall.
– (1933), *The shape of things to come,* Londres, Hutchinson and Co.
WOLGIN, W. P. (1955), *Campanellas Kommunistische Utopie,* Berlín.
WOODCOCK, G. (1965), «Utopias in negative» *Sewanee Review,* LXIV, 81-97.
ZUCCOLO, L. (1925), *Repubblica dase Evandria,* Venezia.

2. UTOPIAS ESPAÑOLAS

ALVAREZ MIRANDA, P. (1981), «Sobre utopías y viajes imaginarios en el siglo XVIII español» *Homenaje a Gonzalo Torrente Ballester,* Salamanca, Biblioteca de la Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Salamanca, pp. 351-382.
AMOROS, A. (1979), «Las aventuras de Juan Luis, novela didáctica del siglo XVIII», en *Estudios sobre Literatura y Arte dedicados al profesor Emilio Orozco Díaz,* I, Granada, Universidad de Granada, pp. 51-64.
CALATAYUD SOLER, R. (1984), «La utopía de un filósofo desengañado. Pablo de Olavide», en *Educación e Ilustración en España,* Universidad de Barcelona, pp. 33-40.
CARO BAROJA, J. (1952), «Las 'nuevas poblaciones' de Sierra Morena y Andalucía: un experimento sociológico en tiempos de Carlos III», en *Clavileño,* 18.
CEJUDO LOPEZ, J. (1975), Catálogo del Archivo del Conde de Campomanes, Fundación Universitaria Española. Madrid.
CRO, S. (1980), «La Utopía en España. Sinapia», en *Cuadernos para la Investigación de la Literatura Hispánica,* n.os 2-3.
DEFOURNEAUX, M. (1959), *Pedro de Olavide ou l'Afrancesado (1725-1803),* París, Presses Universitaires de France.
FERRERAS, J. A. (1973), *Los orígenes de la novela decimonónica (1800-1830),* Madrid, Taurus.
GONZALEZ HERNANDEZ, A. y SAEZ CARRERAS, J. (1984): «Sinapia o la Ispania utópica de la Ilustración: claro-oscuro de una polémica» en *Educación e Ilustración en España.* Universidad de Barcelona, pp. 90-100.
GUINARD, P. J. (1977), «Les utopies en Espagne au XVIIIe siècle» en *Recherches pour le roman historique en Europe, XVII-XIX siècles,* París, Les Belles Lettres, pp. 171-202.
HAFTER, M. Z. (1975), «Toward a History of Spanish Imaginary Voyages» *Eighteenth-Century Studies,* VIII, pp. 265-286.
IGLESIAS, C. (1982), «América o el paraíso de lo posible en el siglo XVIII», en *Sistema,* n.º 49, julio, pp. 67-87.
LOPEZ ESTRADA, F. (1976), «Une utopie espagnole», en *Moreana* XIII, 52, pp. 53-56.
– (1980), *Tomás Moro y España.* Madrid, Ed. de la Universidad Complutense.
POZO ANDRES, M.ª M. del (1984), «Planteamientos educativos en las utopías del siglo XVIII» en *Educación e Ilustración en España.* Universidad de Barcelona, pp. 145-154.

3. REDUCCIONES DEL PARAGUAY

ARMANI, (1977), *Cittá di Dio e Cittá del Sole. Lo 'Stato' gesuita dei Guarani (1609-1768).* Roma.
ASTRAIN, A. (1902-1925), *Historia de la Compañía de Jesús en la existencia de España,* 7 vols., Madrid.
BAUDIN, J. L. (1962), *Une theocratie socialiste, L'état jésuite dú Paraguay,* París, Ed. Guerrin.
BOLT, R. (1986), *La Misión.* Barcelona, Ed. Versal.
BORGES, P. (1960), *Métodos de las misiones en la cristianización de América (s. XVI),* Madrid, C.S.I.C.

CADELL, C. M. (1858), *Historia de las Misiones en el Japón y Paraguay,* Madrid, Lib. de S. Sánchez Rubio editor.
CARMAN, Ph. (1976), *The lost Paradise, An Account of the Jesuits in Paraguay (1609-1768),* London Sidgwick & Jackson.
CARDIEL, J. (1770), *Breve relación de las misiones del Paraguay.* Bolonia.
– S.I. (1962), *Misiones del Paraguay. Declaración de la verdad.* Buenos Aires, Imp. J. de Alsina (inédito).
CARDOSO, E. (1959), *El Paraguay Colonial. Las raíces de la nacionalidad.* Buenos Aires, Nizza.
– (1959), *HIstoria paraguaya. Paraguay indígena, español y jesuita,* México, I.P.G.H., pp. 229-225.
CHARLES, P. (1927), *Les réductions du Paraguay.* Luvain.
CLEVENOT, M. (1986), «¿El reino de Dios en la tierra? Las 'reducciones' jesuíticas del Paraguya». *Concilium,* 207, pp. 245-252.
DECOBERT, J. (1973), «Les missiones jèsuites du Paraguay devant la philosophie des Lumières». *Revue des Sciences Humaines,* XXXVIII.
DEMERSAY, A. (1860), *Histoire phisique, économique et politique du Paraguay et des Etablissements des jèsuites,* 2 vols., París.
DESCOLA, JU. (1956), *Quand les jèsuites sont au porvoir. Cahiers missionnaires,* París. Fayard.
DIGNATH, S. T. (1978), *Die Pädagogik der Jesuiten in den Indio-Reduktionen von Paraguay (1609-1967),* Frankfurt, Peter Lang.
FASSBINDER, M. (1926), «Der Jesuitenstaat in Paraguay» en *Studien über Amerika und Spanien Halle* Fasc. II, p. 128 y ss.
FERNANDEZ, P. (S.I.) (1913), *Misiones del Paraguay. Organización social de las Doctrinas guaraníes de la Compañía de Jesús.* Barcelona, G. Gil Ed.
FERNADEZ, J. P. (1726), *Relación historial de las misiones de los indios que llaman chiquitos, que están a cargo de los Padres de la Compañía de Jesús de la provincia del Paraguay.* Madrid, Manuel Fernández (A.H.R.GR.).
FURLONG CARDIF, G. (S.I.) (1964), *Antonio Ruiz de Montoya y su carta a Comental (1645),* B.A. Theoría, pp. 110-119.
– (1957), *La Santa Sede y la Emancipación Hispanoamericana,* Buenos Aires, Ed. Theoría.
– (1962), *Misiones y sus pueblos de Guaraníes,* Buenos Aires, s.e.
GAY, J. (1863), *Historia de la República Jesuítica do Paraguaya,* Río de Janeiro.
GONZALEZ HERNANDEZ, A. (1982), *Utopía y Educación I: «Reducciones» (1609-1767) y Kibutzs (1909).* Valencia, Ed. Rubio Esteban.
– (1983): «Las 'Reducciones' del Paraguay: realidad de una utopía socio-educativa, Rev. *Educadores,* n.º 122, marzo-abril 1983, pp. 211-236.
GOTHEIN, E. (1883), *Der Christlich-soziale Staat der Jesuiten in Paraguaya,* Leipzig.
HAUBERT, M. (1967), *La vie quotidienne au Paraguay sous les Jesuites,* París.
HERNANDEZ, P. (1908), *El extrañamiento de los jesuitas del Río de la Plata y de las misiones del Paraguay,* Madrid, Librería Gen. de Victoriano Suárez.
– (1913), *Organización social de las doctrinas guaraníes, de la Compañía de Jesús,* 2 vols., Barcelona.
KRAUSS, H. (1979), *Mission und Entwicklung des Jesuitenstaats in Paraguay.* München, Kosel-Verlang.
LACOMBE, R. (1962), «Statut politique et droit de propieté dans les Réductions du Paraguay» París, «Revue d'Histoire économique et social n.º 40» (289-297).
– (1965), «Probléme et mystére des jésuites du Paraguay», Montreal. «Rev. Sciences éclesiastiques», n.º 17.
LAFARGUE, P. (1895), «Die Niederlassungen der Jesuiten in Paraguay», Stuttgart in «Geschichte des Sozialismus in Einzel-Darstellungen».
LOZANO, P. (S.I.) (1905), *Historia de las Reducciones en la provincia del Paraguay (1721-1735),* Buenos Aires, Cabut y C.I.A.
LUGON, G. (1949), *La République communiste chrétienne des Guaraníes (1610-1768),* París.
– (1954), *El tratado Hispano-portugués de límites de 1750 y sus consecuencias. Estudio sobre la abolición de la Compañía de Jesús,* Roma.

– (1970), *La République des Guaraníes (1610-1768) Les jésuites au pouvoir,* París. Les Editions ouvriéres.

MAEDER, E. J. A. (1985), «La 'conquista espiritual' de Montoya y su alegato sobre las misiones», *Teología* (Buenos Aires), t. 22, 26, pp. 122-136.

MC NASPY, C. (S.I.) (1981), *Pueblos de guaraníes en las selvas rioplatenses.* Una visita a las ruinas jesuíticas. Asunción, Loyola.

– (1986), «Las reducciones: centros de evangelización y liberación», *Testimonio,* 97, pp. 61-68.

MELIA, B. (1986), *El guaraní conquistado y reducido.* Asunción, Bibl. Paraguaya de Antropolcgía, Ensayos de etnohistoria, vol. 5.

METRAUX, A. (1928), *La religión des Tupinamba et ses rapports avec celle des autres tribus Tupi-Guarani,* París.

– (1943), «Le caractère de la conquête jésuitique», *Acta Americana* (Austin 1943) vol. I, n.º 1, 69-82; reimpreso en la *Revue de París,* junio 1952.

– (1928), *La civilisation matérielle des tribus Tupi-Guarani,* París.

MORNER, M. (1953), *The Political and Economic Activities of the Jesuits in the Plata Region, The Habsburg Era,* Estocolmo.

MUTATORI, L. A. (1743), *Il Cristianesimo felice nelle missioni dei Padri della Compagnia di Gesú nel Paraguay,* Venezia, G. Pasquali. Traducción francesa abreviada por LOURNEL, S. J. *Relation des missions du Paraguay* (1754), con una introducción de G. Imbruglia, París.

PARACURAI, (1982), *Die Kunstschätze des Jesuitenstaats in Paraguay,* Hrsg. von Paul Frings und Josef Ulclmesser, Mainz, Matthis-Grünewald-Verlag.

PASTELLS, P. (S.J.) (1912-1949), *Historia de la Compañía de Jesús en la Provincia del Paraguay (...), según documentos originales del Archivo General de Indias,* Madrid, 8 vols. Biblioteca General de Victoriano Suárez.

PERAMAS, J. M. (1946), *De vita et moribus tredecim cirorum paraguaycorum,* Faenza, 1793. «La República de Platón y los Guaraníes» Introducción de FURLONG CARDIF, Buenos Aires, Emece.

PEREZ FERNANDEZ-FIGARES, J. (1981), *Condición y libertad* Monachil (Granada), Imp. Sta. Rita.

QUEIREL, J. (1901), *Las Ruinas de Misiones,* Buenos Aires.

RASTOUL, A. (1909), *Une organisation socialiste chrétienne. Les jésuites au Paraguay,* París.

ROJAS, A. (S.I.) (1964), *Un conquistador Paraguayo,* Asunción.

SCHMID, F. (1913), *Der Christlich-soziale Staat der Jesuiten in Paraguay,* Volksvereinverlag, M. Gladbach.

SIURANA TORMO, P. (1960), «Las Reducciones jesuíticas del Paraguay, institución pedagógica», *Perspectivas Pedagógicas,* 219.

TECHO, del (S.I.) (1673), *Historia provincial paraguariae societatis Jesu,* Siege. (Trad. en 1897, publicada en Madrid, Casa ed. A. Uribe y C.I.A.)

VICENS VIVES (1979), *Historia Social y Económica de España y América,* Ed. Teide, Barcelona.

VOGT (1903), *Estudios históricos: la civilización de los guaraníes en los siglos XVII y XVIII,* Buenos Aires.

STIFFONI, G. (1975), *Utopía e ragione in Gabriel Bonnot de Mábly.* Lecce.



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Centro de Publicaciones