

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 66
Número 2
2014

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

LA FINALIDAD POLÍTICA Y CÍVICA DE LA EDUCACIÓN. EL ORIGEN DE UNA TRADICIÓN HISTÓRICA EN ESPAÑA

The political and civic purpose of education. The origin of a historical tradition in Spain

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ-SORIA Y ALEJANDRO MAYORDOMO PÉREZ
Universidad de Valencia

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66207

Fecha de recepción: 7-10-2013 • Fecha de aceptación: 20-11-2013

Autor de contacto / Corresponding Author: Alejandro Mayordomo Pérez. Email: Alejandro.Mayordomo@uv.es

INTRODUCCIÓN. Se exponen las causas y modos con los que se inicia en España el desarrollo de una orientación interesada en las finalidades cívico-políticas de la educación: un proyecto que busca la construcción del carácter nacional y espíritu público. Revisamos un tiempo importante: los proyectos ilustrados y la conformación del liberalismo español. Se pretende servir a un público más amplio que el de los especialistas en el campo histórico-pedagógico. **MÉTODO.** Para ello efectuamos un análisis histórico que identifica y caracteriza sintéticamente —como instan los requisitos de esta publicación— los rasgos y acciones de ese modelo. El estudio sistematiza e interpreta ideas, normativas, proyectos, catecismos políticos. **RESULTADO.** El análisis de esas fuentes posibilita: comprender en clave genealógica algunas funciones de aquella opción socio-política; apreciar el papel de lo pedagógico en esa tarea; advertir los anticipos, transformaciones y resistencias que se producen en dicha evolución; revelar cuestiones que todavía hoy tienen posibilidad de reflexión. **DISCUSIÓN.** Desde esa mirada interpretativa se añaden aportaciones para constatar la generación y presencia continuada de intereses políticos en la educación. El trabajo contribuye al conocimiento y reflexión sobre las diferentes posibilidades y exigencias que a la educación y la política plantean los procesos de secularización, modernidad y formación de ciudadanos.

Palabras clave: *Ilustración, Liberalismo, Educación política, Formación cívica, Laicización, Modernidad, Estado.*

Introducción

Es un hecho relevante el proceso que lleva al Estado y a sus instituciones, a la sociedad y a sus ciudadanos, a organizarse de manera independiente respecto a la norma y la autoridad religiosa. Un proyecto que implica el afianzamiento de la soberanía del poder temporal del Estado y de la sociedad civil y el cuestionamiento de la competencia de la Iglesia en los asuntos temporales y de su papel en el progreso sociocultural. Revisamos aquí solo dos impulsos históricos de esa decisiva cuestión, pero que han significado su origen en España, aunque en esa construcción se fueran sosteniendo posiciones diferentes respecto al sujeto principal de aquella soberanía: o la monarquía o el Estado, o la voluntad de la nación. Su incidencia en nuestra historia ha sido siempre muy considerable y las repercusiones del debate aún están presentes.

El primero de los referentes alude a ese tiempo en el que nace, con titubeos y contradicciones, el hombre laico, habitante de una nueva ciudad, la “ciudad de los hombres”, que discute la primacía a la “ciudad de Dios”. El segundo, es la aparición de la civilidad del individuo propiamente dicha y el surgimiento del Estado soberano que decide liberarse de las tutelas que entorpecen la edificación de esa nueva ciudad, de la nación, y su cimentación como Estado cívico. En uno y otro las repercusiones educativas iban a ser notables, tanto en lo que respecta a la organización política del sistema escolar como a sus finalidades formativas.

En definitiva, estas cuestiones desvelan también un momento más en el itinerario histórico de la llamada “tradición republicana”, con su especial interés en articular la política y la educación.

La irrupción de la “ciudad de los hombres” y sus efectos sobre la educación

En uno de sus libros sobre el pensamiento europeo, se pregunta Paul Hazard qué es Europa, y

responde: es “un pensamiento que no se contenta nunca [...], no deja nunca de perseguir dos búsquedas: una hacia la felicidad; la otra, que le es aún más indispensable y más cara, hacia la verdad”. La felicidad y la razón van a cimentar una nueva ciudad: la “ciudad de los hombres”. Para quienes la pretenden, la tolerancia, la razón, la crítica son medios para transformar la sociedad y lograr en la tierra aquella felicidad cuyo derecho reclaman, aunque eso conduzca a entablar una encarnizada lucha contra los enemigos que impiden alcanzarla: el absolutismo, la superstición, la ignorancia (Hazard, 1988: 246-255, 366-367).

La conciencia europea, a las puertas de la Ilustración, señala las razones que han dificultado esas dos grandes aspiraciones: la persistencia del orden establecido y el predominio de la religión. Y acabará depositando su fe en otros dioses: la razón, la verdad, la liberación de los espíritus. La razón toma asiento en la nueva “ciudad de los hombres”; sus nuevos fundamentos no rechazan la divinidad, pero el Dios que habita en la “ciudad de los hombres” encuentra su mejor acomodo en el interior del individuo, y la ley divina ya no organiza la sociedad. Surge así el derecho secular que defenderá los derechos del Estado frente a los de la Iglesia en la esfera que le es propia, la de la *civitas hominum*, que ahora, insisten, estará regida por leyes civiles y políticas.

Y esa nueva moral, basada en la obediencia a las leyes civiles, promovería que libros, catecismos y periódicos, dirigieran su pretensión moralizadora en ese nuevo rumbo. Esta moral plantea exigencias diferentes a la educación, que se quiere cívica, ligada a la política a la que forma y por la que es requerida, primero, para servir al fortalecimiento de la autoridad real y los proyectos reformistas del Estado y, luego, a raíz de la Revolución francesa, para la formación de ciudadanos que sustenten las nuevas instituciones políticas.

En esa España del XVIII también aparecen heterodoxos, personas disconformes que buscaron la

felicidad y la verdad en esta vida, conscientes de que ambas necesitaban de poderes terrenales que las favorecieran (Sánchez-Blanco, 1999). Como señaló el catedrático krausista Sales Ferré (1907), la nueva moral atendía también al individuo, no ya pensado en relación de subordinación sino concebido como fin de sí mismo y, por tanto, autónomo, con derecho a pensar de manera independiente, a lograr su felicidad con la ayuda de instituciones humanas y temporales.

Sin duda se está iniciando un proceso de secularización que conlleva avanzar en el protagonismo del Estado y sus políticas de intervención, en forma, entonces, de soberanía y competencia regia; pero un proceso que aquí matiza de forma destacada la confluencia de lo civil y lo religioso en el proyecto y quehacer educativo (Mayordomo, 1988: 443-447). La sociedad da entrada al hombre laico. Surge un hombre nuevo, atento a sus derechos, cumplidor de sus obligaciones sociales, que actúa por convicción; un hombre con una moral más secular que trascendente.

Y, si bien con menos intensidad que en Francia, donde Robert Mauzi (1960) ha estudiado extensamente la presencia de la idea de felicidad en la literatura y en el pensamiento del dieciocho, esa idea también está presente en España (Maravall, 1975; Martí, 2001). Incluso se puede decir que es una constante la vinculación entre instrucción y el logro de felicidad.

Manifiesta la Sociedad Económica de Amigos del País de Madrid (1787: XII-XIII): “la ignorancia hace desconocer los verdaderos principios de la felicidad pública”. Y sostiene, en 1790, Josefa Amar (1790: I-II): “la educación es el asunto más grave y más importante del que depende la felicidad pública y privada, cuanto mejor sea la educación más grandes serán las ventajas de aquella República”. El que permanece en la ignorancia —escribe en 1802 Jovellanos (1831: 403-404)— se ve sustraído al “amor público”, faltando con ello “a una de las más sagradas obligaciones del ciudadano”. Nadie —concluye— está exento de buscar los conocimientos

que “forman la ciencia del ciudadano y son la guía y el apoyo del amor público y de la felicidad social”.

La prosperidad y el bien de la patria son objetivos de la nueva sociedad ilustrada que inicia su camino hacia la secularización; e ineludibles, también, como finalidades de la instrucción pública. Tiene que ver con ello el que Jovellanos insta en su *Memoria* en la perfección de la “educación pública” y aluda a ella como consejo para la política, fuente “del poder del Estado”, y como realidad que en esos momentos ha ampliado sus beneficiarios y objetos en consonancia con los nuevos planes políticos. Entonces, también, Vargas Ponce (1808: 1-7, 22) unirá la verdadera prosperidad con una sólida instrucción, considerando que cuidar esta debe ser “el objeto favorito de sus desvelos, el blanco de sus providencias”.

Incluso desde posiciones cercanas a la “ciudad de Dios” se desciende en ocasiones a la “ciudad de los hombres” para poner de manifiesto esta relación; así, Traggia (1791: 496) afirma que el estudio de la filosofía comprenderá “la Ethica, en la cual se tratarán con especialidad las virtudes del Patriotismo, aplicación e industria, y todo lo que pueda conducir a formar buenos ciudadanos”. Y eso teniendo en cuenta que lo cívico aparece a menudo sustentado en la religión, como acontece, por ejemplo, en *Preservativo contra el ateísmo* (1795) de Forner (aunque lo difundiera para contrarrestar los efectos proestatistas contenidos en *Amor de Patria* publicado un año antes), o en *La instrucción pública, único y seguro medio de la prosperidad del Estado* de Vargas Ponce (1808).

En ese novedoso territorio de lo cívico, el patriotismo es considerado como la cualidad cívica por excelencia que revela el “carácter fundamental del hombre civil”, en palabras de Forner (1794: 12); y es así porque contribuye a la felicidad pública, a la unidad y conservación del Estado. De ahí que Cadalso (1793: 174) censure a quien poseyendo talento se deleita en él sin

ponerlo al servicio de la república, de modo que “aunque sea hombre bueno será mal ciudadano”; así pues, “ser buen ciudadano es una verdadera obligación de las que contrae el hombre al entrar en la república [...]”.

Campomanes, en su *Discurso sobre el fomento de la industria popular* (1774), considera la educación cristiana y política como la que conviene a todas las clases porque les aparta del error y les hace respetar la legítima autoridad, idea que reitera un año después en su *Discurso sobre la educación popular de los artesanos*, en el que la religión y el orden público aparecen como elementos comunes a todo tipo de educación por su utilidad al Estado en tanto que colaboran al desarrollo económico y preservan la estructura social que lo sustenta.

La educación deberá promover las virtudes civiles o políticas que contribuyen al beneficio patrio —particularmente el respeto a la ley y al soberano, y a las enseñanzas de la religión— que se convierten en deberes objeto de la instrucción. Así se expresa el maestro Juan Rubio (1778) en sus *Previsiones a los maestros de primeras letras*, o Picornell (1786) en su *Discurso teórico-práctico sobre la educación de la infancia*, en el que incluso llega a sugerir procedimientos para la enseñanza de esos deberes, como el uso de máximas y sentencias ejemplificadoras. Para el conocimiento de esas obligaciones empiezan a detallarse en los planes formativos las enseñanzas conducentes a su adquisición. Así Vargas Ponce (1787) incluye en su *Plan* la enseñanza del derecho público y de gentes, y nociones de legislación nacional, como medio de que el joven noble conozca sus obligaciones, aprenda a obedecer las leyes que emanan de la autoridad, y ame a su patria; de este modo señala como cosa digna de ser enseñada qué es la patria, qué es ser ciudadano, la estrecha relación existente entre virtud y poder, y el conocimiento del derecho patrio.

Más adelante, el patriotismo como virtud cívica incluirá también la observancia del pacto social.

Aunque en la época ilustrada el pacto social es más el del Hobbes que el de Locke o el de Rousseau, sin embargo, ya entonces emergen opiniones que objetan la monarquía absoluta reclamando otra constitucional, señalando con ello la conveniencia de un pacto social en el que tanto el poder del monarca como la libertad del ciudadano tengan el mismo límite: el mantenimiento del orden público. Hay escritos que informan de la dificultad por la que atraviesan las garantías civiles y manifiestan la necesidad de una reforma sociopolítica en la que el protagonismo del pacto social recaiga de manera equilibrada en la ciudadanía y en el gobierno, teniendo ambas potestades limitaciones recíprocas en sus atribuciones respectivas: por un lado, el gobierno en el uso de su autoridad y, por otro, la ciudadanía en el de la libertad. Pero esta postura reformista no tendrá presencia en la instrucción general del pueblo. Sí la tiene, y notoria, aquella consideración del pacto social que lo llena de deberes sin apenas derechos: respetar las leyes y las autoridades públicas, contribuir a la gloria y protección de la patria, obedecer y servir. El egoísta y el traidor, rasgos del mal patriota, contravienen el pacto social.

La conveniencia de esta y otras virtudes cívicas, desconocidas incluso por los propios maestros y cuya enseñanza no se hacía realidad —como reconoce Vallejo cuando en 1791, en su *Discurso sobre la necesidad de una reforma general de los métodos de educación...*, escribe sobre la “pública educación” y la necesidad de un “plan general de educación nacional”— lleva a expresar la necesidad de que el Estado ordene y atienda la educación, y que prescriba “los medios conducentes a su correcta observancia” (Labrador, 1988: 28-31). Por eso hay quien pretende un sistema educativo uniforme, “unido y trabado”, dice Traggia, para que el Estado “arregle, y uniforme según sus miras la educación nacional” y pueda “conseguir todo lo que de ella puede y debe promoverse el Estado” (Traggia, 1791: 509-510).

En ese periodo, Traggia es el único que, con Cabarrús, defiende claramente un sistema educativo

nacional. Para este último, el motivo es la viabilidad del pacto social —del que, como discípulo de Rousseau, se muestra partidario— y la posibilidad de acometer reformas pacíficas. El error es fuente de revoluciones y excesos, y la ignorancia el medio del que se valen los charlatanes para medrar en beneficio propio y en perjuicio del bien común; en consecuencia, “el objetivo de la educación nacional” —dice en 1792— es sacar al pueblo del embrutecimiento y del error para que arraiguen en él las reformas (Cabarrús, 1822: 83-84). De ahí que la enseñanza elemental deba extenderse a todos y que sea para todos igual, debiendo todos aprender a leer, contar y escribir, y conocer la Constitución del Estado, los derechos y obligaciones del ciudadano, la definición de las leyes, la utilidad de su observancia y los perjuicios de su quebrantamiento, el conocimiento de los tributos, etc. Todo esto debe ser objeto —dice— de un catecismo político, que aún está por hacer, y que ha de ser enseñado en la escuela, “templo patriótico”.

Cabarrús está abogando por una “educación nacional” que haga valer su adjetivo, que sea cosa de la nación, de la “ciudad de los hombres”, y no sea incumbencia de la Iglesia, que tiene otras responsabilidades, como las tiene la nación en procurar el arraigo del pacto social: “la educación nacional es puramente humana y seglar, y seglares han de administrarla [...]” (Cabarrús, 1822: 93-98). Cabarrús ha dado un paso decisivo que ejemplifica este primer momento de la laicización educativa española. Una postura, por lo demás, escasamente admitida, en parte por el temor a que se reprodujeran en España los acontecimientos de Francia.

Por el interés del Estado se enseñan los deberes cívicos y se reprime el conocimiento de aquello que pudiera cuestionar los cimientos del sistema sociopolítico. La educación se convierte en un dique para todo avance que beneficie lo popular; la educación cívica debía interesarse por hacer comprender y apreciar la monarquía española y mostrar las distancias que la separan de los regímenes inspirados en las ideas de libertad e igualdad

o que cuestionan el origen del poder político. No sorprende, pues, la soledad de Cabarrús ante los acontecimientos de 1789, y que las incipientes escuelas de primeras letras se centraran en inculcar un patriotismo consistente en el respeto a la autoridad establecida, en el conocimiento de las obligaciones civiles, en la idea de servicio enfocada al bien común.

El mismo Jovellanos (1831: 96, 399), en la *Memoria* citada, entendía las bases de la moral civil como el apoyo de la “autoridad” y la “fuerza pública” y del “poder” del Estado, lejos de la “arbitrariedad” de los “modernos éticos”: la virtud del hombre civil, “el amor público” sirve para sostener los fines de la institución social, dar “la mejor dirección posible al orden establecido”.

Los inicios de la civilidad del individuo y de la pretensión de soberanía del Estado en la conformación de una política escolar

A pesar de los recelos ante los sucesos revolucionarios franceses, y de las advertencias que se hacen sobre los males y errores que de allí proceden, España abre la puerta a la idea de civilidad que contempla al individuo como miembro de la sociedad civil, cada vez más alejada del Antiguo Régimen, con derechos y obligaciones públicamente reconocidos. En efecto, de Francia llegan nuevas ideas relativas a los derechos del hombre y del ciudadano, a la soberanía del Estado y de la nación, al sistema político constitucional y representativo, rasgos estos todos que dibujan un perfil civil de la nación menos cercano a su tradicional vinculación religiosa, aunque esta separación acontezca más en los enunciados teóricos que a la realidad.

Con los sucesos de 1808 emerge una conciencia patriótica y el conocimiento de otros modos de política y de gobierno, más basados en los derechos y en la voluntad popular que en las obligaciones cívicas y la voluntad del monarca. El

conocimiento y reivindicación de los derechos naturales y civiles del pueblo y la parte que le corresponde en las instituciones sociales —donde reside la felicidad social y el fundamento del pacto social—, empiezan a ser reclamados en instrumentos de aprendizaje cívico como el *Catecismo de Doctrina Civil* de Andrés de Moya (1810: 51), que denuncia la tiranía y la ignorancia de que se vale para exigir una sumisión servil. La significación de los Estados Generales y de la Constitución empieza a destacar junto al origen de las sociedades civiles y del pacto social, los derechos del hombre y los deberes de los individuos para con el Estado.

Al aproximarse el momento de la reunión de las Cortes, los instrumentos de mediación educativa contemplan lo que significa la Constitución como límite a la autoridad del monarca y como manifestación de la voluntad del pueblo todo, en el que reside la soberanía y la libertad de tomar parte en los asuntos del gobierno de la nación; así lo recoge por ejemplo, el *Catecismo político para la instrucción del pueblo español* (1810). Y es que, como hemos mostrado en otro lugar, “se estaba abriendo una perspectiva diferente a la mera ‘obligación’ como principal atributo del comportamiento cívico. Amar a la patria sería también, en adelante, amar la libertad” (Mayordomo y Fernández-Soria, 2008: 78).

Esos principios nuevos, que contemplaría poco después la Constitución, empiezan a ser encomiados en variados espacios: el púlpito, o las funciones conmemorativas de tipo patriótico y religioso, ordenadas por sendos decretos de 1810 y 1811 (Cortes, 1811: 30-32, 161-162).

Y en medio de esa idea de construir un nuevo proyecto político —el proyecto de nación— figura la “educación nacional”, que lo será, como dijo en 1810 Vargas Ponce, si la dirige el Estado (Vargas, 1989: 311). Desde entonces esos conceptos —patria, nación, ciudadanía, soberanía, libertad civil, voluntad general, poder del pueblo, etc.— caminarán juntos. Y ello nos manifiesta un entendimiento de la patria que ya

no es solo el lugar físico donde se ha nacido, sino también el inmaterial, donde se protegen los derechos y las libertades. La patria es más que un ente territorial, es una idea política y un ideal al que aspirar. La construcción de esta idea política no sería posible sin la educación, como reconoce la misma Constitución de Cádiz al exigir que para 1830 habían de saber leer y escribir quienes “de nuevo entren en el ejercicio de los derechos de ciudadano” (art. 25.6).

A esa consideración se une otra. Y es que, como manifiesta Argüelles en el *Discurso preliminar* al Código de 1812, “para que el carácter sea nacional, para que el espíritu público pueda dirigirse al grande objeto de formar verdaderos españoles, hombres de bien y amantes de su patria, es preciso que no quede confiada la dirección de la enseñanza pública a manos mercenarias”. Consecuentemente, es necesario “formar una inspección suprema de instrucción pública, que con el nombre de dirección general de estudios” vele por esas enseñanzas y promueva esos conocimientos: “El impulso y la dirección han de salir de un centro común [...] El poderoso influjo que esta [instrucción pública] ha de tener en la felicidad futura de la Nación, exige que las Cortes aprueben y vigilen los planes y estatutos de enseñanza en general [...]” (Argüelles, 1820: 114).

La educación es postulada como atributo de la civilidad y de la soberanía del Estado, requisito del espíritu nacional, de la condición de ciudadano y de la soberanía política. Por eso, la Constitución ordena el aprendizaje de sus principios junto con el de las obligaciones civiles en las escuelas de primeras letras y la enseñanza de la Constitución en las universidades. Como ha escrito Viñao (2009: 300), es posible distinguir en ella dos modelos: uno para las clases populares, aprendido en las escuelas de primeras letras y donde prevalecería “el adoctrinamiento religioso-cívico” con los preceptos cívicos ocupando un lugar secundario; y otro, adquirido en la segunda enseñanza y destinado “a una reducida élite masculina”, próximo al ámbito de las ciencias sociales, morales o políticas.

Numerosos documentos recomiendan su estudio en las enseñanzas escolares. Así lo hace Vargas, en el informe sobre *Educación popular* (circa 1813); con mayor intención y alcance propone que en las escuelas el estudio de la Constitución se haga “como educación cívica, a fin de asegurar, en vez de su simple memorización, una comprensión capaz de formar opinión pública en todos para alcanzar un consenso racional de voluntades en torno a un proyecto político común” (Martínez, 1989: 316). Se trata de conocer y comprender para formar criterio político. Y Quintana (1852), en su decisivo *Informe* de 1813, quiere despertar la razón cívica y política de los congresistas al argumentarles de manera concluyente que si el Congreso nacional “ha restituido a los españoles el ejercicio de su voluntad” debe poner todos los medios posibles para que esa voluntad “sea bien y convenientemente dirigida”, y esos medios “están evidentemente todos bajo el influjo inmediato de la instrucción”. El ejercicio de esa voluntad, “que constituye la mayor gloria de un pueblo”, hace preciso mantenerla ilustrada. En 1793 Condorcet (2001: 257) advirtió de que ningún ciudadano debería reprochar a sus representantes haberle entregado los derechos políticos conquistados pero no la instrucción, puerta de acceso a su conocimiento y a su ejercicio: “Cuando os he escogido, no era para que vuestros decretos me aseguraran derechos que yo tenía antes de ellos y antes de vosotros, sino para recibir de vosotros los medios de ejercer esos mismos derechos de una manera útil a mi libertad y a mi felicidad. Era, pues, para que yo los pudiera ejercer, con orden y con luces”. Pues bien, parafraseando al francés, Quintana parece decir: ¿de qué sirve que la Constitución restituya a la nación su voluntad si no le enseña a hacer buen uso de ella? La razón y la necesidad obligan, evidenciando la precisión de organizar “un sistema de instrucción digno y propio de un pueblo libre” (Quintana, 1852: 175-191).

Para ello, la Junta estima que el primer grado de la instrucción debe procurar el aprendizaje de los principales derechos y obligaciones del

ciudadano por medio de “catecismos claros, breves y sencillos”. En la segunda enseñanza el informe quiere que se aborde el estudio de los derechos y obligaciones de los individuos como tales (principios de la moral privada) y como miembros de la sociedad (moral pública), hasta ahora poco atendidos. El *Dictamen y proyecto de decreto* de 1814 (Cortes, 1814) hace suyas las bases del *Informe Quintana* e introduce en la primera enseñanza “los derechos y obligaciones civiles”, y en la segunda enseñanza sendos cursos de “Moral y derecho natural” y “Derecho político y Constitución”. La educación adquiere ya un adjetivo —nacional— que le va a acompañar en el futuro, siendo percibida como soporte de la nueva situación política.

La tenencia de Constitución prometía patria y nación, garantía de derechos y libertades, soberanía popular y estatus de ciudadanía, civilidad nacional y soberanía del Estado. Con eso, o con la esperanza de lo que suponía aquella promesa, las exigencias cívicas y de su aprendizaje son ya otras, que debían atender a la exhortación que hiciera Martínez Marina (1813: 6-7) en su *Teoría de las Cortes*: “Despertad, españoles”, que, bajo el pretexto de la ignorancia del pueblo, nadie cuestione la soberanía nacional ni retarde o esterilice los esfuerzos y esperanzas de la nación. Marina sabe que a muchos se les ha privado de la “conveniente educación que todo gobierno justo debe proporcionar a los que nacen y se crían para ser ciudadanos”, se percata de que muchos ignoran “los principios de la sociabilidad y de los derechos del hombre”, que solo han aprendido a temer la libertad, a obedecer de manera ciega, y a “sufrir en silencio el yugo de la tiranía”. España precisaba “derramar las luces y fijar la opinión pública sobre las primeras verdades en que se apoyan los derechos del hombre y del ciudadano” (Martínez, 1813: XXV, LXXXIV-LXXXVII).

Proliferan, pues, los catecismos políticos, civiles o constitucionales. Y ahora no se limitan a explicar la Constitución; algunos —como el de Corradi (1812), López Cepero (1813), el *Catecismo*

político dedicado al inmortal Quiroga (1820), o *El ciudadano español en Londres* (1820)— contienen enseñanzas que consolidan el proceso de laicización que conoce España. Entre ellas figura el significado del pacto social. La sociedad ya no es vista como un organismo que se rige por leyes divinas sino por un acuerdo de los ciudadanos que implica cesión de una parte de sus derechos a cambio de ver preservados y protegidos otros como la propiedad, la seguridad, la libertad o la igualdad. Un pacto voluntario que se asienta en la Constitución, que necesita ser explicada y enseñada a los niños así como expuestos sus beneficios para la prosperidad y la felicidad social, como se lee entre otros, en las *Lecciones Políticas* de López Cepero (1813: 182).

Contenidos y conceptos más “seculares” o más “adelantados” como el de nación y soberanía son también recogidos en estos catecismos. En el de Corradi, concebido para las escuelas de primeras letras, se dice que la nación española es libre, independiente y soberana, de cuya soberanía procede el poder del rey, no reconoce a nadie como superior, pudiendo “disponer cuanto juzguen conveniente para su felicidad, sin que haya persona alguna que tenga facultad ni derecho para oponerse a sus deliberaciones” (Corradi, 1812: 6-7). El *Catecismo político dedicado al inmortal Quiroga* enseña que “el principio de la soberanía reside esencialmente en la Nación” y que nada ni nadie “puede ejercer autoridad que no emane de la Nación” (VV. AA., 1989: 190).

Pero bien sabemos que —aun con el breve intervalo de 1820-1823— habrá que esperar a la muerte de Fernando VII para que los catecismos reanuden los elogios a la Constitución y a los principios del liberalismo. Así se expresan, entre otros, el *Catecismo político de los niños* (1839) de Aguirre, el *Catecismo político-social* (1841) de Cantero, o el *Catecismo social por A.D.G.* (1848). Todos lamentan el descuido de estas enseñanzas en las escuelas de primeras letras, en las que el catecismo religioso acabaría desplazando al civil, del que, como dice Viñao (2009: 300), apenas “quedó, como un residuo, la enseñanza de la

urbanidad y buenas maneras”. De hecho, la ley de 1857 contempla la doctrina cristiana en la primera enseñanza y la religión y moral cristiana en la segunda, desapareciendo las materias que tuvieran que ver con la educación cívica.

En aquella época, desde la prevalencia del moderantismo y las transformaciones que impulsa (Puelles, 2004), apenas si hay llamamientos a una instrucción cívica y política. Los derechos y obligaciones siguen siendo tema de enseñanza aunque predominen todavía estas sobre aquellos; el miedo a trastocar el orden social actúa de freno al mayor reconocimiento de los derechos, especialmente el de la igualdad real: “La igualdad de hecho es un absurdo y tiende a trastornar el orden social”, sentencia Cantero (1841: 40) en su *Catecismo*.

Es en la decisiva década de los años cuarenta del siglo XIX cuando se reitera la “necesidad perentoria” de promover la instrucción del pueblo; en ese momento Pablo Montesino (1842: 9-16) tiene claro que es preciso “que se la proporcione el Estado por cuanto el beneficio que debe resultar será general”. Necesitamos, añade, una reforma de la misma porque “es vital para la nación”; y explicita que el gobierno “tiene sobre sí el deber de la educación pública”. De forma que, aún con la defensa de la doctrina del “*juste milieu*” en cuanto a la soberanía, la secularización y su consecuente impulso al intervencionismo estatal y a su papel en la “dirección y gobierno” del ramo de la instrucción pública, cobra mayor fuerza a mediados de ese periodo la orientación política —centralizadora y uniformadora— de Pidal; una orientación que postula ante lo que su mismo Plan de 1845 calificaba como instrucción pública carente de “sistema uniforme y bien ordenado”.

Se explica así que, en 1849, el ministro Bravo Murillo —con Gil de Zárate como director de Instrucción Pública— creara una inspección de enseñanza primaria para extender y vigorizar la Administración pública del sistema escolar: vigilar, articular y mejorar su estado, en el que

ya se detectaban y reconocían carencias e ineficiencias. Tarea de vigilancia que reafirmaría la Ley de 1857.

En la figura de Gil de Zárate, exponente destacado del principio de la educación como asunto del Estado, queda subrayada la importancia de la educación como un elemento de la soberanía del Estado liberal. Es decir, de ciudadanía, porque en esta se fundamenta aquella. La “ciudad de los hombres” tiene una condición: la soberanía; y una finalidad: formar hombres que nutran y sostengan esa condición soberana. Gil de Zárate justifica la restitución de la enseñanza al Estado porque “solo donde reside la soberanía reside también el derecho a educar, es decir, de formar hombres apropiados a los usos que necesita el soberano”, y porque “trasladada la soberanía a la sociedad civil, solo a esta corresponde dirigir la enseñanza” sin que interfiera ninguna otra sociedad que no tenga “los mismos intereses y las mismas necesidades que la sociedad civil”. Y si, como afirma, el problema de la educación “es cuestión de poder”, de lo que se trata es de dilucidar “quién ha de dominar la sociedad: el gobierno o el clero”, y si una vez emancipada la sociedad civil esta “acepta la sociedad eclesiástica como compañera, mas no como dominadora”. Concluye, casi sin admitir réplica: “la cuestión, ya lo he dicho, es cuestión de poder”. Para él, por consiguiente, no se concibe ningún gobierno bien organizado que no se haga cargo de los asuntos de la instrucción pública; eso sí, con la cautela de que su poder —como el que fundamenta la constitución del Estado— se sustente sobre “la ancha base de la libertad y de la discusión” (Gil de Zárate, 1855: I, 138-139, 146-147, 159-160).

Consideraciones finales: contradicciones, quiebra, discontinuidad

Este recorrido muestra, como conclusión, un claro itinerario: en principio el interés del “buen gobierno” ilustrado para afianzar los derechos y

la autoridad regia en asuntos temporales, el patrocinio del monarca-soberano de derecho divino, el afán por el control de resortes del poder. Además hace ver el tránsito, desde ese primer interés político y educativo, hacia el de ayudar a construir la nación y al de ser elemento de la fuerza y el orden del Estado. El proyecto educativo entrará, así, a formar parte de las complejidades, contradicciones y conflictos de la construcción social e histórica del espacio de lo público, de la concentración del poder, del trabajo que va consolidando el fuerte protagonismo del aparato de una Administración centralizada. En definitiva, la tendencia a ejercer control político —vigilancia— con vistas a organizar —normas y valores— el orden social.

El análisis revela elementos contradictorios que van persistiendo en la conceptualización y práctica de estas cuestiones, se trata de importantes reformulaciones o debilitamientos de principios proclamados que acompañan la falta de transformaciones esenciales en el inestable y dirigista entramado sociopolítico del liberalismo español.

Claro está que, de esa forma, la fundamentación educativa de lo cívico adquiere un signo particular; como hemos escrito en otra ocasión, “el empuje burgués en pro de los derechos y las libertades individuales, primadas siempre frente a otras componentes democráticas” (Mayordomo y Fernández-Soria, 2008: 430). Por lo mismo, ese carácter se ceñirá más al subrayado de los simples rasgos culturales e identitarios que a incidir en la ciudadanía política; aquella dirección quedará entremezclada con las distorsiones creadas por las diferentes culturas políticas y las graves actuaciones sociopolíticas en la realidad de ese tiempo, que conllevan una “pedagogía” escasa, nula o contraproducente. La formación de ciudadanos quedará reducida en sus posibilidades, debilitando, así, la capacidad de responsabilidad y participación, de influencia cívica. Por eso expresaba Sixto Cámara que el nuevo nombre del liberalismo debía ser “democracia”. Otro paso, otra cosa.

Todavía en 1903, Eduardo Vincenti (1916: I, 295) reitera la naturaleza de la soberanía, en términos idénticos; asegurando que en el fondo de este problema hay una cuestión de soberanía, “porque la educación es una cuestión de poder y de Gobierno, y no hay Estado bien organizado que no dirija la instrucción pública”. Hay que rendirse, dirá, al hecho de que la soberanía ha pasado de la Iglesia al poder civil, y con ella “la soberanía de la educación; porque el que educa domina; porque educar es formar hombres apropiados a la vida del Estado”. Otra vez, la misma referencia. Aunque, en todo caso, cabría otra precisión al respecto que Vincenti comparte con Romanones: la innecesaria intervención del Estado si hubiera iniciativas individuales y sociales, pero que, al no haberlas —dirá Romanones en 1901 en el *Diario de Sesiones*

del Congreso— “el Estado no puede desatender esta función” porque su abandono traería “consecuencias aterradoras” sobre todo para la defensa de la libertad. Vincenti expresó también esta idea en el mismo lugar el 27 de noviembre de 1900: “la educación es una función social” que corresponde desempeñar a “toda sociedad culta”, pero que, al no serlo la nuestra, le incumbe entonces al Estado “dirigir y ejecutar”. Todavía un año después, insistirá Vincenti en “la idea de la soberanía del poder civil reglamentando la enseñanza”.

La cuestión, siempre objeto de debate, seguiría y encontraría nuevos cauces en nuestra historia a través del proceso de modernización educativa y de socialización de la cultura. Hasta ahora mismo.

Referencias bibliográficas

- Amar, J. (1790). *Discurso sobre la educación física y moral de las mugeres*. Madrid: Benito Cano.
- Argüelles, A. (1820). *Discurso preliminar leído en las Cortes, al presentar la Comisión de Constitución el proyecto de ella*. Madrid: García.
- Cabarrús, F. (1822). *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública*. Valencia: Mompié.
- Cadalso, J. (1793). *Cartas Marruecas del Coronel Don Joseph Cadhalso*. Madrid: Sancha.
- Cantero, P. I. (1841). *Catecismo político-social y de costumbres según los principios de la Constitución de 1837 para uso de las escuelas y para la común y general instrucción del pueblo español*. Granada: Alonso.
- Catecismo político dedicado al inmortal Quiroga* (1820). Pamplona. En VV. AA. (1989). *Catecismos políticos...* (185-202). Madrid: Consejería de Cultura.
- Catecismo político para la instrucción del pueblo español* (1810). Cádiz: Imprenta Real.
- Cortes (1811). *Colección de los decretos y órdenes*. Cádiz: Imprenta Real.
- Cortes (1814). *Dictamen y proyecto de decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública, presentado a las Cortes por la Comisión de Instrucción Pública*. Madrid: Cortes.
- Condorcet, J. A. (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata.
- Corradi, D. J. (1812). *Catecismo político arreglado a la Constitución de la Monarquía Española. Para ilustración del pueblo, instrucción de la Juventud, y uso de las escuelas de primeras letras*. Madrid: Collado.
- El Ciudadano español en Londres, o el espíritu de la Constitución en sus artículos* (1820). Madrid: Martínez Dávila.
- Forner, J. M. (1794). *Amor de la Patria*. Sevilla: Hidalgo y González de Bobadilla.
- Gil de Zárate, A. (1855). *De la Instrucción Pública en España*. Madrid: Colegio de Sordomudos.
- Hazard, P. (1988). *La crisis de la conciencia europea (1680-1715)*. Madrid: Alianza.

- Jovellanos, M. G. de (1831). Memoria sobre educación pública o sea, tratado teórico-práctico de enseñanza... En *Colección de varias obras en prosa y verso del Excmo. Sr. D., III*. Madrid: León Amarita.
- Labrador, C. (1988). *Pascual Vallejo. Ilustrado y Reformador de los Estudios*. Madrid: MEC.
- López Cepero, M. (1813). *Lecciones políticas para el uso de la juventud española*. Sevilla: Josef Hidalgo.
- Maravall, J. A. (1975). La idea de felicidad en el programa de la ilustración. En *Mélanges offerts à Charles Vincent Aubrun, I* (425-462). Paris: Éditions Hispaniques.
- Martí, M. (2001): La idea de felicidad en el pensamiento de Jovellanos. *Brocar*, 25, 137-148.
- Martínez, A. (1989). Las ideas pedagógicas de José Vargas Ponce en la Junta creada por la Regencia... *Historia de la Educación*, 8, 315-322.
- Martínez, F. (1813). *Teoría de las Cortes*. Madrid: Fermín Villalpando.
- Mauzi, R. (1960). *L'idée de bonheur dans la littérature et la pensée françaises au XVIIIè siècle*. Paris: A. Colin.
- Mayordomo, A. (1988). Iglesia, Religión y Estado en el Reformismo Pedagógico de la Ilustración Española. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 443-477.
- Mayordomo, A., y Fernández-Soria, J. M. (2008). *Patriotas y Ciudadanos. El aprendizaje cívico y el proyecto de España*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Montesino, P. (1842). Educación pública. *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, 22, 9-16.
- Moya, A. de (1810). *Catecismo de Doctrina Civil*. Cádiz: Junta Superior de Gobierno.
- Olavide, P. de (1969). *Plan de estudios para la Universidad de Sevilla*. Barcelona: Cultura Popular.
- Picornell, J. M. (1786). *Discurso teórico-práctico sobre la educación de la infancia dirigido a los padres de familia*. Salamanca: Andrés García Rico.
- Puelles, M. (2004). *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*. Barcelona: Pomares.
- Quintana, M. J. (1852). *Obras Completas*, XIX. Madrid: Ribadeneyra.
- Real Sociedad Económica de Amigos del País. Madrid (1787). *Plan de una memoria sobre las causas de la ociosidad, particularmente en los pueblos cortos, daños que causa a la religión, y al Estado y medios de desarraigarle*. Madrid: Sancha.
- Rubio, J. (1778). *Preveniones a los maestros de primeras letras*. Madrid: Imprenta Real.
- Sales, M. (1907). *Nuevos fundamentos de la Moral*. Madrid: Tello.
- Sánchez-Blanco, F. (1999). *La mentalidad ilustrada*. Madrid: Taurus.
- Traggia, J. (1791). *Idea de una feliz revolución literaria en la nación española*. Real Academia de la Historia, Col. Traggia, vol. 13, mss. 9-5231. En A. Mayordomo y L. M. Lázaro (1988). *Escritos pedagógicos de la Ilustración*, II (479-514). Madrid: MEC.
- Vargas, J. (1787). *Plan de educación de la Nobleza y Gente acomodada del Reino*, vol. 13 de CPV (9-4186). Madrid. Ms. en Real Academia de la Historia.
- Vargas, J. (1808). *La instrucción pública único y seguro medio de la prosperidad del Estado*. Madrid: Ibarra.
- Vargas, J. (1989). Informe a la Junta de Instrucción Pública (12 de octubre de 1810). *Historia de la Educación*, 8, 302-313.
- Vincenti, E. (1916). *Política pedagógica*. Madrid: M. G. Hernández.
- Viñao, A. (2009). La educación cívica o del ciudadano en la Ilustración española: entre la tradición republicana y el liberalismo emergente. *Res Publica*, 22, 279-300.
- VV. AA. (1989). *Catecismos políticos españoles arreglados a las Constituciones del Siglo XIX*. Madrid: Consejería de Cultura de la Comunidad de Madrid.

Abstract

The Political and Civic Purpose of Education: The Origin of a Historical Tradition in Spain

INTRODUCTION. The article outlines the causes and ways with which Spain developed an interest in promoting the political and civic ends of education. In it we revise this aim, which tries to contribute, by means of education, to the construction of what is considered “national character” or “public spirit”. Our work analyzes this question in a very important time of Spanish history, with the thought and projects of the Illustration and the constitution of liberalism in our country as a back drop. **METHOD.** In order to achieve this we study a very wide range of period documents from a historical point of view, through which basic features of that intention and model can be identified and characterized. An effort is made to systematize and interpret ideas, regulations, projects and political catechism. **RESULTS.** It is therefore possible, through the analysis of these sources, to get a better understanding of some aspects of this social and political option, which is mentioned at the beginning of this summary. It also helps to understand the role that pedagogy has in it. On the other hand our analysis shows other points of interest: the transformations that keep going on, the confluence in this task of Church and State, the presence of religious confessionality and the progress in laity, the indifference or valuation before the topic of civic formation, the transition from the defense of a national education to the strengthening of state education. **DISCUSSION.** The result of this study contributes, to the historical clarification of the bases of some questions that continue to be relevant to the educational and political debate: secularization, modernity, citizen formation, etc.

Key words: *Illustration, Liberalism, Educational policy, Civic formation, Laicism, Modernity, State.*

Résumé

La finalité politique et civique de l'éducation. L'origine d'une tradition historique dans l'Espagne

INTRODUCTION. L'article présente le thème de l'utilité politique de l'instruction, les premiers développements dans l'Espagne des orientations politiques et civiques de l'éducation et la pédagogie. Notre travail examine, avec attention, et d'un point de vue historique, quels sont les projets pour construire – avec remarquable persistance – le caractère et l'esprit de la nation. La période considérée s'étend sur le temps des “lumières” et de la constitution du libéralisme espagnol. **MÉTHODE.** L'étude fait une observation et interprétation d'une documentation que signifie ou renseigne clairement une idée sur les caractéristiques fondamentales de cette intention et modèle; on y aborde, également, la compréhension généalogique de cette question. **RÉSULTATS.** D'autre part l'exposé présente l'intérêt, l'intervention et le dirigisme de l'État, visant toujours à affirmer que l'instruction publique appartient à l'État; et aussi son appel à la nécessité d'une vertu et éducation civique. Il nous révèle, aussi, un trait fondamental: la fonction que joue l'éducation à propos de cette importante affaire, de certains points de cette option sociale et politique, qui veut l'école comme garante de l'ordre et la stabilité sociale. **DISCUSSION.** En résumé, le résultat contribue, ainsi, à la clarification de quelques questions qui ont, encore aujourd'hui, une importance considérable dans les débats politiques et éducatifs : sécularisation, modernité, formation des citoyens.

Mots clés: *Libéralisme, Politique de l'éducation, Instruction civique, Laïcité, Modernité, État.*

Perfil profesional de los autores

Juan Manuel Fernández-Soria

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Valencia. Ejerce su actividad docente e investigadora en el ámbito de la historia de la educación contemporánea y de la política educativa. Sus líneas de investigación se centran en el papel del Estado en la educación, las relaciones de poder en la profesión docente, los usos de la memoria escolar, la formación moral y cívica y las influencias europeas en la educación española. Temas que ha dado a conocer en libros y revistas especializadas.

Correo electrónico de contacto: Juan.M.Fernandez@uv.es

Alejandro Mayordomo Pérez (autor de contacto)

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia. Su trabajo docente e investigador está vinculado al estudio de cuestiones sociales y políticas de la educación española contemporánea, así como a distintas problemáticas de la política educativa. En estos campos ha publicado numerosos libros y artículos en revistas especializadas y participado en diferentes proyectos de investigación.

Correo electrónico de contacto: Alejandro.Mayordomo@uv.es

Dirección para la correspondencia: Dpto. Educación Comparada e Historia de la Educación. Universitat de València. Avenida de Blasco Ibáñez, 30. CP 46010. Valencia, España.