

La Educación del Pueblo Español en el proyecto de los Ilustrados

*Julio Ruiz Berrio
Universidad de Oviedo*



REAL INSTITUTO MILITAR PESTALOZZIANO
ESTABLECIDO POR S. M.
BAJO LA PROTECCION DEL S.^{mo} S.^{mo}
PRINCIPE GENERALISIMO
ALMIRANTE.

*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 cántabra 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-

iedades, 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 exige 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:

<u>Censo de Aranda (1768-69)</u>	<u>Varones</u>	<u>Hembras</u>
Hasta siete años	842.383	823.616
De 7 a 16 años	829.238	782.984
 <i>Censo de Floridablanca (1787)</i>		
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 currículum 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, Francisco 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 miserables, 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) sollecitò dall'allora fiorente movimento religioso —il Pietismo— aveva posto mano alla riorganizzazione dell'ordinamento scolastico, rendendo obbligatoria l'apertura delle scuole elementari e istituendo 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 prestar (*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 Trastámara. 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 respaldó, 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 à 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 aquella 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 *aquel que sirve útilmente a la República*, sea ilustre o humilde su nacimiento, y asimismo 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 convalescientes, 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 82 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 policiaca.

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 ejercicio 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 periodos 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 cuáles 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 havidades 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 Desdévise 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 ejercer 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 concernencia 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 Valsain.

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 estimó 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 suizas; 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-

cia, 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 PATRIÓTICAS 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 desprenderemos 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.º 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 Navegació 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.
- ORIOI 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. Ros-sich. 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, 1, 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.
- VINAO, 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.