

LA EDUCACIÓN CÍVICA O DEL CIUDADANO EN LA ILUSTRACIÓN ESPAÑOLA: ENTRE LA TRADICIÓN REPUBLICANA Y EL LIBERALISMO EMERGENTE

Antonio Viñao
Universidad de Murcia

Tradición republicana y educación cívica

Lo que los historiadores de las ideas políticas conocen con el nombre de “tradición republicana o “republicanismo” ofrece diversos modelos históricos y, por tanto, diversas concepciones de la misma. En palabras de Javier Peña, dicha tradición

“arranca de la teoría y la experiencia de la Roma republicana (con Salustio, Tito Livio, y sobre todo Cicerón), aunque tenía su mejor fundamentación teórica ya en la *Política* de Aristóteles, continúa en las repúblicas italianas de la Baja Edad Media y el Renacimiento, y particularmente en la Florencia de Maquiavelo; se desarrolla durante el siglo XVII en la república de Venecia, en la república holandesa de las Provincias Unidas, y en teóricos de la época de la guerra civil inglesa como Hamilton; está presente en el debate sobre la virtud y el comercio en la época de la Ilustración (según podemos ver en los escritos de Montesquieu), y tiene su último desarrollo en los teóricos y exponentes de la revolución francesa y americana del siglo XVIII (como Rousseau, Madison o Jefferson, entre otros) sin olvidar las huellas del republicanismo en autores posteriores como Tocqueville o Marx”¹.

Existen, pues, diferentes e incluso contrapuestas versiones históricas de la tradición republicana por la sencilla razón de que ésta se compone de una serie de discursos formulados en diversas situaciones, contextos y circunstancias. Todo indica, sin embargo, que, al menos en sus ejemplos iniciales, se trata de una tradición forjada en el seno de ciudades-estado o pequeñas repúblicas con un alcance restringido a sociedades culturalmente homogéneas, o a aquella parte de la población que accedía a la categoría de ciudadano de la república. Dicha diversidad dificulta que se pueda hablar

¹ Javier Peña, *La ciudadanía hoy: problemas y propuestas*. Valladolid, Universidad de Valladolid, 2000, pp. 186-187.

de un ideario republicano uniforme, definido, atemporal y único, pero no impide que puedan establecerse una serie de aspectos o rasgos comunes a dicha tradición: nociones, ideas, propuestas y valores que hacen posible identificarla en diferentes épocas y lugares y que nos permiten saber cuando estamos, o no, ante ella o bajo su influencia.

Algunos de estos rasgos comunes (la necesidad de virtudes cívicas y de anteponer el bien común al particular, la disposición a la participación social y política, el énfasis puesto en las obligaciones y deberes, y el valor pedagógico del conocimiento de la ley, entre otros) guardan una estrecha relación con la educación de quienes, como ciudadanos, debían formar parte de una comunidad republicana. Nada tiene por ello de extraño que las cuestiones educativas hayan tenido, y tengan, un papel relevante tanto en la teoría como en la práctica republicana, y que el análisis de las relaciones entre republicanismo y educación constituya un aspecto clave tanto en las propuestas teóricas como en las aplicaciones prácticas de uno y otra.

En este sentido, este texto tiene por objeto analizar dichas relaciones en un caso específico: el de la España del último cuarto del siglo XVIII y primeros años del siglo XIX. Una época en la que el tránsito desde la Ilustración al liberalismo y, sobre todo, la revolución liberal iniciada en 1810 en las Cortes de Cádiz y su icono político-legislativo, la Constitución de 1812, muestran como, en el transcurso de las propuestas a la realidad, esa tradición republicana ha dado lugar a situaciones híbridas, acomodaciones y adaptaciones a unos condicionantes y circunstancias concretas del modelo o ideario teórico formulado desde la misma. Antes, no obstante, parece necesario hacer una serie de precisiones sobre la génesis y el significado “oficial” o “académico” de aquellos conceptos clave de la tradición republicana (república y sus derivados —republicano, repúblico, republicanismo—, ciudadano, civismo y cívico), profusamente utilizados por los ilustrados y primeros liberales españoles, a partir del diccionario de “Autoridades” de la Real Academia Española, cuyos seis tomos se publicaron entre 1716 y 1739. La conocida tardanza en incluir en el diccionario “oficial” los neologismos —nuevas palabras o significados— no empaña el interés que, como se verá, tiene un análisis de este tipo. En especial en un campo —el del vocabulario social y político— por su misma naturaleza polisémico y equívoco. Un campo en el que la competencia o lucha por imponer, o relegar, el uso de determinadas palabras o significados forma parte de la misma confrontación ideológica y política, y de los intentos de controlar tanto el pasado como el presente y el futuro². Y en una época en la que se produce un “terremoto semántico”. En la que un

² Javier Fernández Sebastián y Juan Francisco Fuentes, “Introducción”, en Javier Fernández Sebastián y Juan Francisco Fuentes (eds.), *Diccionario político y social del siglo XIX español*, Madrid, Alianza Editorial, 2002, pp. 21-60 (referencias en pp. 31-36).

nuevo vocabulario social y político, nuevas palabras y significados, pugnan por imponerse entre sí y en relación con las existentes.

Una breve e introductoria historia conceptual

Si bien es cierto que el término “Republicanismo” no sería incluido en el diccionario de la Real Academia Española hasta su edición de 1899 con el significado de “condición de republicano”³, los términos “República”, “Republicano” y “Repúblico” figuran en todas las ediciones del mismo desde el mencionado diccionario de “Autoridades”. Y lo hacen, ya desde sus inicios, entremezclando el significado de la palabra república como forma de gobierno (de “muchos” o del “público”) opuesta a la monarquía, con otros significados más cercanos al discurso de la tradición clásica republicana. Tal sucede cuando ya en el diccionario de “Autoridades” se indican otros dos usos de dicho concepto: el que lo identifica con “la causa pública, el común o su utilidad” y el que, “por extensión”, se refiere a “algunos Pueblos”. Será en la edición de 1803 del diccionario de la Real Academia cuando, como primera acepción y por influencia de las revoluciones francesa y estadounidense, se dice que “República” es un “Estado en que gobierna el pueblo en parte por sí, y en parte por medio de algunos ciudadanos escogidos”. Pero, junto a esta acepción, o la de “Estado en la que gobierna el pueblo”, a lo largo del siglo XIX y buena parte del XX, seguirán apareciendo otras tales como la ya mencionada de “causa pública, el común, o su utilidad”, o las de “cualquier estado, o especie de gobierno político” (1803), el “cuerpo político de una nación” (1899) y “municipio” o “ayuntamiento” (1899).

Más interés ofrecen, desde nuestra perspectiva, los términos “Republicano” y “Repúblico” (este último hoy en desuso). En especial los significados, comunes a ambos, de “aquél que es amante, celoso y amigo del bien público” o del “bien común”, ya presente en el diccionario de “Autoridades”⁴, y de “buen patricio”, sinónimo de “patriota”⁵, como “aquél que ha merecido bien de la patria por sus hazañas o virtudes” (diccionarios de 1852 y 1884).

³ “Es una ley lexicográfica, señalada en su día por Jean Dubois, que los *ismos* políticos e ideológicos suelen ser posteriores a los adjetivos que califican las opiniones o los partidos políticos” (Ibídem, p. 51). La obra de Dubois referida es *Le vocabulaire politique et social en France de 1869 à 1872*, Paris, Larousse, 1960.

⁴ En el *Tesoro de la lengua castellana o española* de Sebastián de Covarrubias, de 1611, ya se recogía el término “Repúblico” con el significado de “el hombre que trata del bien común”.

⁵ Pedro Álvarez de Miranda, *Palabras e ideas: el léxico de la Ilustración temprana (1680-1760)*, Madrid, Real Academia Española, 1992, pp. 251-254.

Por su parte, el término “civismo” no sería recogido por el diccionario de la Real Academia Española hasta 1869 con el significado de “celo por las instituciones e intereses de sus país”, pero los conceptos “ciudadano” y “cívico” ya figuraban en el diccionario de “Autoridades”. El primero con el significado, asimismo propio de la tradición republicana, de “vecino de una Ciudad, que goza de sus privilegios, y está obligado a sus cargas, no relevándoles de ellas alguna particular exención”. Un significado reducido al de “vecino de una ciudad” en 1780 al que vendrían a añadirse, en ese mismo año, los de “hombre bueno” y “grado de nobleza inferior al de caballero”. Esta última acepción, en principio calificada como propia de Cataluña, sería sucesivamente modificada y ampliada a todo el país en cuanto a su uso, para referirla al “estado medio entre el de caballero y oficial mecánico” en 1791 y al “estado llano” en 1927. Así mismo, no sería hasta 1852 que se añadiría a las anteriores acepciones la de “el que está en posesión de los derechos de ciudadanía”, y habría que esperar hasta 1936 para que el diccionario “oficial” entendiera también por ciudadano el “habitante de las ciudades antiguas o de los estados modernos como sujeto de derechos políticos y que interviene, ejercitándolos, en el gobierno del país”.

Ofrece asimismo cierto interés la evolución del término “cívico” que ya figuraba en el diccionario de “Autoridades” con el significado de “cosa perteneciente a la ciudad” o unido, en femenino, al de “corona” para referirse a la “corona cívica” —más tarde también “civil”— que recibía, en la antigua Roma, “un ciudadano cuando libraba a otro de manos del enemigo, que le tenía como rendido” o, como se diría en 1914, “en una acción de guerra”. A esta última acepción se uniría, en el diccionario de 1914, la de “valor cívico” para referirse al del “funcionario público que a todo trance cumple con las obligaciones de su cargo, sin arredrarle amenazas ni peligros”. Otra de las acepciones del término, en la más pura tradición republicana, como sinónimo de “patriótico”, sería incluida en el diccionario a partir de 1869.

Republicanism and Enlightenment: between the classical tradition and the new revolutionary challenges

Las referencias conceptuales anteriores muestran la presencia y persistencia en el mundo académico de conceptos y significados del no menos académico discurso republicano. Un discurso, referido sobre todo a una idealizada república romana, que los miembros de la Real Academia Española no podían desconocer, dada su formación humanista, clásica y filológica, y su pertenencia al mundo de la cultura escrita. Nada tiene de extraño, por ello, que dichos conceptos estén asimismo presentes en buena parte de los ilustrados —y no ilustrados— que trataron estos temas en la

España de finales del siglo XVIII y primeros años del XIX. En especial, como se verá, por su polisemia; es decir, por su capacidad para ser utilizados con significados y en contextos diferentes, incluso contrapuestos, como mero recurso retórico de obligada referencia, o como estrategia discursiva para referirse en términos positivos, de modo encubierto o indirecto, a la república como forma de gobierno con el fin de eludir o burlar la censura gubernativa y la acción inquisitorial. De un modo u otro, como ha mostrado Simonetta Scandellari, en la Ilustración española la noción ambigua de ciudadano se confunde con la idea de súbdito, un súbdito cultivado, industrioso y conocedor de sus deberes sociales, incluso estamentales, pero que no participa en la vida política⁶.

En palabras de Fernández Sebastián,

“De los deberes y obligaciones del ciudadano se habla no poco en la prensa periódica del último tercio del siglo XVIII, en los escritos de Campomanes y Jovellanos [...], o en las disertaciones de las sociedades económicas. De los correlativos derechos, mucho menos. Profundamente ancladas en la tradición clásica que constituye en Occidente la base de la educación durante siglos, relanzadas luego por la obras de Montesquieu y Rousseau, las nociones del ciudadano y de virtud cívica se manejan, en efecto, generosamente en la España de la Ilustración tardía. Si bien en principio estos términos se refieren a las ciudades/Repúblicas de la Antigüedad, durante la última década del siglo la perspectiva histórica cede el paso a una creciente aplicación a contextos contemporáneos”⁷.

En efecto, la idea de que la educación, en especial la educación religiosa y moral y la política o civil, constituía la base de la “felicidad” o “prosperidad” de la “república”, y de que sólo mediante una “buena y sólida” educación, como diría Jovellanos⁸, era posible formar ciudadanos

⁶ Simonetta Scandellari, “La educación política del «buen ciudadano»”, en Cinta Canterla (ed.), *Nación y Constitución. De la Ilustración al Liberalismo*, Sevilla, Universidad Pablo de Olavide, 2006, pp. 57-81 (referencia en p. 79).

⁷ Javier Fernández Sebastián, “Ciudadanía”, en Javier Fernández Sebastián y Juan Francisco Fuentes (dirs.), *Diccionario político y social del siglo XIX español*, op. cit., pp. 139-143 (cita en p. 139).

⁸ Gaspar M. de Jovellanos, “Memoria sobre educación pública, o sea tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños”, en *Obras de D. Gaspar Melchor de Jovellanos*, Madrid, Biblioteca de Autores Españoles, Ediciones Atlas, 1963 (texto redactado en 1802), pp. 230-267 (cita en p. 232). La “buena y sólida instrucción era, para Jovellanos, el antídoto frente a la “mala y perversa”, corruptora de las “costumbres”, de los “Hobbes, Espinoza, Helvecio y la turba de impíos de nuestra

virtuosos e ilustrados, concedores de sus “obligaciones civiles” e imbuidos de “virtudes sociales” y de “amor a la patria” o de “patriotismo”, está presente en la práctica totalidad de los escritos sobre educación de los ilustrados españoles⁹. Y ello tanto si se trata de utopías de la Ilustración temprana como la de *Sinapia* (“de la educación pende el tener buenos ciudadanos y de esto la conservación y el bien de la república”)¹⁰, como de anónimos discursos a los padres de familia (“el fin general de la buena crianza es la formación del Ciudadano útil y virtuoso”)¹¹, o de textos de autores conocidos como Vallejo o el ya mencionado de Jovellanos¹², entre otros. Incluso las Sociedades Económicas de Amigos del País, creadas en diferentes lugares del país a partir de 1774 por iniciativa de Campomanes, como fiscal del Consejo de Castilla, con el fin de promover la educación, la beneficencia, la industria y la agricultura, e integradas por miembros de la nobleza, del clero, de la magistratura y burocracia, y por personas acomodadas, recibirían el nombre, en algún caso, de sociedades patrióticas, y sus establecimientos de enseñanza, para la gente noble y acomodada, la denominación de seminarios patrióticos¹³.

edad” que habían dado origen a la revolución francesa y pervertido “los principios de la moral civil” (pp. 232 y 252-256).

⁹ La distinción entre “amor a la patria”, como “sentimiento de apego a la tierra natal” (tendencia natural) y “patriotismo”, como “constante disposición a trabajar por el bien de la patria” (virtud cívica), puede hallarse ya hacia 1789 en algunos textos de la Ilustración española (Pedro Álvarez de Miranda, *Palabras e ideas.....*, op. cit., pp. 241-243). Presente en la *Encyclopedie méthodique*, puede verse asimismo en la traducción que un maestro ilustrado y protoliberal como Juan Picornell (1759-1825) hizo del libro de Mathon de la Cour, *Discours sur le meilleurs moyens de faire naître et d’encourager le patriotisme dans une monarchie*, 1787 (*Discurso sobre los mejores medios de excitar y fomentar el patriotismo en una monarquía*, Madrid, Aznar, 1790, pp. 5-6).

¹⁰ Miguel Avilés Fernández, *Sinapia. Una utopía española del siglo de las luces*, Madrid, Editora Nacional, 1976, p. 116.

¹¹ Anónimo, “Discurso a los padres de familia sobre la educación de los hijos”, en Alejandro Mayordomo Pérez y Luís M. Lázaro Lorente, *Escritos pedagógicos de la Ilustración*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1998, t. II, pp. 329-346 (cita en p. 332). Texto publicado hacia 1793 en el número 1 del *Gabinete de Lectura Española o Colección de muchos papeles curiosos de Escritores antiguos y modernos de la Nación*.

¹² Pascual Vallejo, “Discurso sobre la necesidad de una reforma general de los métodos de educación de las Escuelas, Universidades y Colegios de la Nación e idea general de esta reforma (1791)”, en Carmen Labrador Herráiz, *Pascual Vallejo, ilustrado y reformador de los estudios*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1998, pp. 27-129, y Gaspar M. de Jovellanos, “Memoria sobre educación pública...”, op. cit.

¹³ Por ejemplo, en los discursos “sobre el gobierno municipal” y “sobre la educación de la juventud en punto a estudios” de Jose A. Ibáñez de la Rentería (*La Ilustración política. Las “Reflexiones sobre las formas de gobierno” de José A. Ibáñez de la Rentería y otros discursos conexos (1767-1790)*, edición, notas y estudio introductorio de José Fernández Sebastián, Bilbao, Universidad del País Vasco, 1994, p. 240) donde

No obstante, este discurso de raíz republicana era o tenía que ser conciliado con la primacía excluyente de la religión católica y con la monarquía absoluta como forma de gobierno. El resultado sería, por un lado, la llamada ilustración católica o cristiana; por otro, en íntima relación con lo anterior, la defensa de una monarquía ilustrada, pero absoluta, que gobernara bajo el conocido lema de “todo para el pueblo pero sin el pueblo”.

Religión, moral, ciudadanía y civilidad

La religión —católica por supuesto— debía ser para los ilustrados el principal objeto de la educación o instrucción y el instrumento clave para formar las costumbres, refrenar las malas inclinaciones y mantener el orden social y político (lo que, dicho sea de paso, implicaba de forma explícita o implícita la prohibición de cualquier otra). Así se manifiestan, por ejemplo, Picornell, Jovellanos, Vallejo y Traggia¹⁴, entre otros. Como afirmaba el anónimo autor de la *Memoria sobre la educación del hombre del campo*,

“La Religión es el único dique que puede contener el torrente de las pasiones [...]. En todos los tiempos los mejores cristianos han sido los mejores vasallos del Príncipe, diga lo que diga el impío Bayle, él se atrevió a expresar que de verdaderos cristianos no se formaría un estado que pudiese subsistir. Pero digámoslo con el ilustre Montesquieu [...]. Serían ciudadanos infinitamente ilustrados en sus deberes, con un grande celo en cumplirlos [...]. Cuanto más creyesen deber a la Religión, más pensarían deber a la patria. Los principios del cristianismo, bien gravados en su corazón, serían infinitamente más fuertes que este falso honor de las Monarquías, estas virtudes humanas de las Repúblicas, y este temor servil de los estados despóticos”¹⁵.

tales “Seminarios” son vistos como “Repúblicas” en pequeño donde los primogénitos de las familias acomodadas debían hacer la “carrera de ciudadano” (p. 218).

¹⁴ Juan Picornell y Gomila, *Discurso teórico-práctico sobre la educación de la infancia dirigido a los padres de familia*, Salamanca, Andrés García Rico, 1786, pp. 60 y 132; Gaspar M. de Jovellanos, “Memoria sobre educación pública...”, op. cit., p. 257; Pascual Vallejo, “De educación”, en *Proposiciones de economía civil y comercio*, Zaragoza, Blas Miedes, 1785, pp. 18-37 (referencia en pp. 22-23); Joaquín Traggia, “Idea de una feliz revolución literaria en la nación española, 1791”, en Alejandro Mayordomo Pérez y Luís Lázaro Lorente, *Escritos pedagógicos de la Ilustración*, op. cit., t. II, pp. 475-514 (referencia en p. 487-488).

¹⁵ Anónimo, “Memoria sobre la educación del hombre del campo”, en Alejandro Mayordomo Pérez y Luís Lázaro Lorente, *Escritos pedagógicos de la Ilustración*, op. cit., t. I, pp. 101-123 (referencia en p. 116).

Una de las consecuencias de esta primacía religiosa sería el papel fundamental otorgado al clero en la tarea de formar ciudadanos ilustrados. Otra, como se verá, sería la más o menos confusa mezcla de aspectos y virtudes religiosas, morales, sociales y cívicas en la formación de dicho ciudadano, pese a la distinción, en ocasiones efectuada, entre la educación religiosa y moral y la política o civil¹⁶.

Necesidad de que el clero sea ilustrado

Con estas palabras —“Necesidad de que el clero sea ilustrado”— encabezaba Floridablanca el epígrafe o apartado XXVI de su *Instrucción reservada* de 1787¹⁷. Como ha mostrado Jean-René Aymes, la práctica totalidad de los ilustrados españoles (Arroyal, Floridablanca, Campomanes, Jovellanos, Sarmiento y Olavide, a los que podrían añadirse los nombres de Vallejo y Traggia), con la única excepción, a la que después me referiré, de Cabarrús, reservaban un papel fundamental al clero, así como a sus edificios y rentas, en sus programas de reforma educativa¹⁸. De ahí su interés en formar y disponer de un clero ilustrado —es decir, de intervenir desde el Estado (regalismo o galicanismo) en la formación recibida en los seminarios clericales—, y la tendencia, claramente influyente en el primer liberalismo español, de articular una iglesia nacional independiente de Roma, regulada mediante concilios nacionales. Todo ello en el marco de una reforma del clero y de la Iglesia católica, común entre los ilustrados más avanzados y en una parte importante del clero, desde una perspectiva neo o filojansenizante caracterizada, entre otros aspectos, por la vuelta a una Iglesia primitiva posteriormente corrompida, la reforma de la predicación y del uso del púlpito en busca de una mayor sencillez, la difusión de la lectura de la Biblia en lengua vulgar, una religiosidad interior opuesta a las manifestaciones externas del culto, la crítica de del clero regular y de las órdenes mendicantes así como de las supersticiones y milagrería, el reforzamiento del poder de los obispos (episcopalismo) y la

¹⁶ Por ejemplo, en Pascual Vallejo, “De educación”, op. cit., pp. 22-24.

¹⁷ Floridablanca, *Escritos políticos. La Instrucción y el Memorial*, Murcia, Academia Alfonso X el Sabio, 1982, p. 107.

¹⁸ Jean-René Aymes, “Los *ilustrados* espagnols face au clergé et à l’enseignement de la religion dans les écoles élémentaires et techniques”, en *L’enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIII^e siècle à nos jours – Politiques éducatives et réalités scolaires*, Tours, CIREMIA, Université de Tours, 1986, pp. 41-64. En igual sentido, véase Antonio Viñao, “Sistema educativo nacional e Ilustración: un análisis comparativo de la política educativa ilustrada”, en VV. AA., *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesson*, CIDE y Universidad Complutense de Madrid, 1991, pp. 283-313 (referencias en pp. 309-311)..

revitalización, como agentes eclesiásticos y estatales, de los párrocos¹⁹. Una tendencia o corriente religioso-política sin la que resulta imposible comprender la posición al respecto del liberalismo español en las Cortes de Cádiz.

Virtudes cívicas y educación del súbdito-ciudadano: los libros escolares de lectura

Buenos conocedores de la asignación, efectuada por Montesquieu, de los principios del honor, la virtud y el temor servil a las formas de gobierno monárquica, republicana y despótica, respectivamente, los ilustrados españoles se cuidaban muy mucho de advertir de que la virtud y las virtudes civiles de la ciudadanía podían fomentarse y hallarse tanto en un gobierno republicano como en otro monárquico. Así, tras afirmar la “necesidad de enseñar en las escuelas a todos los ciudadanos su obligación de amar y servir a la patria, que es su común madre, siguiendo en esto el ejemplo de los griegos y romanos”, Vallejo indicaba que en ello no debía “hacerse diferencia alguna entre repúblicas y monarquías”²⁰.

Esta circunstancia y la necesidad de armonizar dichas virtudes con la primacía excluyente de la religión católica en la vida social, política y educativa, hizo que, tanto su determinación como la del tipo de educación que requerían, ofrezcan la combinación o mezcla de aspectos religiosos, morales, políticos, civiles y sociales. Así, Picornell cifraba los objetivos de una “educación bien dirigida” en el “amor a la patria”, las “máximas de sana moral”, la sumisión al legítimo Soberano” y el “respeto a las leyes nacionales y las sublimes verdades de la Religión”²¹. Jovellanos, al referirse a la “ética o ciencia de las costumbres” incluía, entre las “virtudes civiles” o “ciencia del ciudadano”, la “obligación de instruirse”, “el respeto a la constitución” entendida como la forma de organización política existente, “la obediencia a las leyes, la sumisión a las autoridades constituidas y el amor al orden y la tranquilidad”, así como, sobre todo, el “amor público”, aquél que “obtiene del interés particular todos los sacrificios que demanda el interés común, y hace que el bien y la prosperidad de todos entre en el objeto de la felicidad de cada

¹⁹ Émile Appolis, *Les jansénistes espagnols*, Bourdeaux, Sobodi, 1966; Joel Saugnieux, *Le jansénisme espagnol du XVIIIe siècle, ses composants et ses sources*, Oviedo, Universidad de Oviedo, 1975; María Giovanna Tomsich, *El jansenismo en España. Estudio sobre ideas religiosas en la segunda mitad del siglo XVIII*, Madrid, Siglo XXI, 1972.

²⁰ Pascual Vallejo, “Discurso sobre la necesidad de una reforma general de los métodos de educación.....”, op. cit., p. 50.

²¹ Juan Picornell y Gomila, *Discurso teórico práctico sobre la educación de la infancia.....*, op. cit., p. V.

ciudadano”²². Y el anónimo autor, ya mencionado, de la *Memoria sobre la educación del hombre del campo*, resumía las “virtudes sociales” en el “amor al Rey y a la Patria, la piedad y veneración a los Padres y Ancianos, el respeto a lo ajeno, la buena fe de los contratos, el perdón de las injurias, el favor al prójimo, la abominación de la mentira, el horror de la ociosidad, el amor al trabajo, al alto aprecio de la agricultura, la subordinación al gobierno, el desprecio del lujo, el honor verdadero, y las reglas de la beneficencia universal”²³.

Esta mezcla de religión, moral, ciudadanía y civilidad es la que explica la yuxtaposición que los ilustrados españoles establecen entre todos estos aspectos a la hora de determinar el libro o libros de lectura que, para el conocimiento y fomento de estas virtudes, consideran que debían leer los niños en las escuelas, así como la diversidad de propuestas al respecto.

En general, todos ellos reconocen que dicho libro no existía y que debía ser escrito. Como decía Picornell, la “Nación” carecía de un libro, para la enseñanza de los niños y jóvenes, que contuviera “una colección de máximas en que se expusieran las obligaciones del hombre en sociedad”²⁴. Así mismo, la mayoría estaba también de acuerdo en añadir a este libro, o libros, los de urbanidad, a la que Vallejo definía como “la religión exterior del trato civil”²⁵. Pero existían diferencias importantes en cuanto al carácter de dicho libro y a su contenido. Para Vallejo, se trataba de un “catecismo religioso, civil y natural” que contuviera las enseñanzas de la religión e historia sagrada, la urbanidad, las obligaciones sociales y la historia natural²⁶. Ibáñez de la Rentería en su *Discurso sobre el gobierno municipal*, incluye entre las materias de estudio de los “primogénitos” que iban a ser “ciudadanos”, la “Cartilla de elementos de Política Municipal” u Ordenanzas municipales²⁷. Jovellanos, ante la inexistencia de un “curso abreviado de doctrina natural, civil y moral” para las escuelas, donde instruirse en los “deberes del hombre civil y del hombre religioso”, recomendaba, “mientras tanto”, el *Compendio de historia de España* de Tomás de Iriarte y el *Tratado de las obligaciones del hombre* de Juan de Escoiquiz. Un libro, este último, cuyo uso en las escuelas había sido impuesto por el Reglamento de Escuela de Primeras Letras de 1797, junto con un tratado de urbanidad, como libro de lectura y para la enseñanza de

²² Gaspar M. de Jovellanos, “Memoria sobre la educación pública.....”, op. cit., p. 256.

²³ Anónimo, “Memoria sobre la educación del hombre del campo”, op. cit., pp. 116-117.

²⁴ Juan Picornell y Gomila, *Discurso teórico práctico sobre la educación de la infancia.....*, op. cit., pp. 68-69.

²⁵ Pascual Vallejo, “Discurso sobre la necesidad de una reforma general de los métodos de educación.....”, op. cit., p. 52.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Jose A. Ibáñez de la Rentería, *La Ilustración política.....*, op. cit., p. 220.

“la moral y las buenas costumbres”. Traggia se inclinaba, para aprender a leer, por un libro con cuatro partes: la Historia de la religión cristiana, la Moral cristiana, la Política —“una idea de los fines del gobierno sobre la felicidad común; el arreglo de la casa, la economía, algunas ideas sobre la industria y la comodidad privada y pública; nociones sobre el patriotismo y modo de hacer florecer los pueblos”—, y unas “lecciones de agricultura” y sobre “el beneficio de las especies y materias primeras” que debieran “trabajarse con preferencia en los pueblos”²⁸. Por último, Vargas y Ponce, en su informe a la Junta de Instrucción Pública del gobierno de José Bonaparte, en plena guerra de la Independencia, tras indicar, acertadamente, que una cosa era la enseñanza de la moral y otra la de los “deberes sociales”, parecía reducir esta última a la enseñanza de la urbanidad o reglas ordinarias de cortesía²⁹.

La excepción laica: Cabarrús

La excepción a este intento de configurar, bajo la forma de gobierno monárquica, una república cristiana que combinara el clericalismo y la religiosidad de la Ilustración católica con el republicanismo clásico —una excepción que preludia e, incluso, va más allá de algunos de los principios e ideas del liberalismo constitucional gaditano— será la de Francisco Cabarrús en sus *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública*, escritas en 1792 y no publicadas hasta 1808. Las ideas políticas expresadas en dichas cartas muestran la influencia de Locke, Montesquieu y Rousseau: el pacto social como elemento constitutivo de las sociedades y formas de gobierno, la existencia de derechos naturales —propiedad, seguridad de personas y bienes y libertad de opiniones— anteriores a dicho pacto, la concepción de la ley como expresión del interés común, la separación de los poderes legislativo, judicial y ejecutivo, la indiferencia hacia la forma monárquica o republicana con tal de asegurar dichos derechos y principios, y la reducción del poder real al refrendo de las leyes y su aplicación. Todo ello con párrafos defensores, para España, de una monarquía absoluta e ilustrada que casaban mal con otros, de índole encomiástica, sobre la asamblea constituyente francesa.

La segunda de dichas cartas trataba sobre “los obstáculos de opinión y el medio de removerlos con la circulación de las luces”; es decir, con la libertad de imprenta, y con “un sistema general de educación”. En ella

²⁸ Joaquín Traggia, “Idea de una feliz revolución literaria en la nación española, 1791”, op. cit., p. 493.

²⁹ Luis M. Lázaro Lorente, “El Informe de José Vargas Ponce a la Junta de Instrucción Pública”, *Historia de la Educación*, 8, 1989, 293-313 (referencia en pp. 305-306).

propugnaba una enseñanza obligatoria, “común a todos los ciudadanos”, desde los 6 a los 10 años de edad. “Críense juntos los hijos de una misma patria”, sin posibilidad de exención alguna, decía Cabarrús. “No van todos a la iglesia ¿Por qué no irían a este templo patriótico?”, se preguntaba. En este templo quedaban excluidas la enseñanza de la religión y la presencia del clero. Un clero por otra parte, integrado en una iglesia nacional. La enseñanza de la religión, argumentaba, correspondía “a la iglesia, al cura, y cuanto más a los padres; pero la educación nacional es puramente seglar y seglares han de administrarla”³⁰. Por el contrario, junto a la lectura, la escritura, el cálculo y la “geometría práctica” también debía enseñarse, en dicho templo, “un catecismo político en que se comprendan los elementos de la sociedad en que viven y los beneficios que reciben de ella”. Un catecismo en el que figuraran

“la constitución del estado, los derechos y obligaciones del ciudadano, la definición de las leyes, la utilidad de su observancia, los perjuicios de su quebrantamiento, tributos, monedas, caminos, comercio, industria [...]. Se nos inculcan en la niñez los dogmas abstractos de la teología, ¿y no se nos podrían enseñar los principios sociales, los elementos de la legislación, y demostrar el interés común e individual que nos reúne?”³¹.

Las ciencias o ciencia del ciudadano: el Derecho Natural y de Gentes

La necesidad de formar buenos ciudadanos no se reducía, desde el punto de vista del currículum académico-escolar, a la inclusión en las escuelas de primeras letras de un catecismo o libro de lectura cívico-político, mezclado o no con la enseñanza de la religión, la moral, la urbanidad u otras materias similares. Exigía asimismo la enseñanza, en los estudios universitarios o superiores, de aquellas materias más directamente relacionadas, como diría Jovellanos, con la ciencia o ciencias del ciudadano. Es decir, de aquellas disciplinas que versaran, desde una perspectiva académico-científica, sobre:

- a) Las obligaciones, derechos y libertades del ciudadano.
- b) La organización política de aquel Estado que fomentara y exigiera el cumplimiento de dichas obligaciones y que asegurara la existencia de los mencionados derechos y libertades.

³⁰ Conde de Cabarrús, *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública*, Madrid, Tip. Ferreira, 1933, pp. 83-85.

³¹ *Ibíd.*, pp. 82-83.

c) Aquel nuevo orden económico, acorde con dichas obligaciones, derechos, libertades y organización política, que estaba emergiendo con la revolución industrial y las doctrinas e ideas liberales.

Así lo entendía Vallejo cuando en su *Discurso sobre la necesidad de una reforma general de los métodos de educación* de 1791, pedía que el estudio de la Jurisprudencia comenzara por “el del derecho del hombre y del ciudadano”, es decir, por el “Derecho Público”, incluyéndose además, en sus planes de estudio, el Derecho Natural y de Gentes y la Economía Civil o del comercio, que él prefería llamar Economía Política³².

Como ya indiqué en otro trabajo con referencia al Derecho Natural y de Gentes —y como puede hacerse extensible a la Economía Civil o Política—, esta disciplina podía ser en la España de finales del siglo XVIII, y en algún caso lo fue, el caballo de Troya que albergara en su seno los aqueos —en este caso las ideas y propuestas— que minaran los fundamentos del Antiguo Régimen y de la monarquía absoluta, ilustrada o despótica³³. La introducción, difusión y enseñanza de la ciencia económica estuvo ligada en la España de finales del siglo XVIII y principios del XIX más a las Sociedades Económicas de Amigos del País, a las Juntas de Comercio existentes en algunas ciudades como Barcelona o Málaga, a la labor de algunos ilustrados y protoliberales, como Vicente Alcalá Galiano o Ramón Campos, traduciendo y divulgando las obras de Adam Smith, y a los escritos y estudios, en este campo, de Ward, Jovellanos y Campomanes, entre otros, que, con alguna excepción, a su enseñanza en las universidades y establecimientos docentes³⁴.

No sucedió lo mismo con el Derecho Natural y de Gentes. Reclamada su enseñanza en los estudios de Jurisprudencia Civil por Mayans en su plan de reforma universitaria de 1767³⁵, su presencia sería impuesta por el mismo gobierno en los Reales Estudios de San Isidro

³² Pascual Vallejo, “Discurso sobre la necesidad de una reforma general de los métodos de educación...”, op. cit., pp. 84-85, 105 y 108.

³³ Antonio Viñao, “Del Derecho Natural a la Ciencia Política: Manuel Joaquín de Condado y la cátedra de Derecho Natural y de Gentes de los Reales Estudios de San Isidro (1770-1794)”, en *Estudios de Derecho Constitucional y Ciencia Política. Homenaje al profesor Rodrigo Fernández-Carvajal*, Murcia, Universidad de Murcia, 1997, 2 vols., pp. 1187-1206 (referencia en p. 1205).

³⁴ Vicent Llopart Rosa, “El pensamiento económico de la Ilustración en España (1730-1812)”, en Enrique Fuentes Quintana (dir.), *Economía y economistas españoles. 3. La Ilustración*, Barcelona, Galaxia Gutenberg – Círculo de Lectores, 2000, pp. 7-89.

³⁵ Gregorio Mayans, “Idea del nuevo método que se puede practicar en la enseñanza de las universidades de España”, en Mariano Peset y José Luis Peset, *Gregorio Mayans y la reforma universitaria*, Valencia, Ayuntamiento de Oliva, 1975, pp. 179-351 (referencia en pp. 244-245). Mayans proponía su estudio por los *Elementos de Derecho Natural de y de Gentes* de Heineccio, y las *Prelecciones* del mismo sobre los libros de Grocio y Puffendorf, debidamente expurgados.

creados en 1770 para sustituir, en Madrid, al Colegio Imperial de los jesuitas que habían sido expulsados del país en 1767. Incluso, en 1787, Floridablanca llegaría a pedir, en su *Instrucción reservada*, que se promoviese su estudio entre el clero secular y el regular, bajo la denominación de Derecho público y de gentes³⁶. En 1790 se ordenaría asimismo que las “nociones” de esta disciplina figuraran en el *Plan de gobierno y estudios* establecido para “los seminarios de educación de la nobleza y gentes acomodadas” junto a la enseñanza de la “lecciones de Comercio, Aritmética, Política y Economía³⁷. El Derecho Natural y de Gentes superaría en algún caso el tradicional conservadurismo de las universidades y sería también incluido por las de Sevilla y Valencia, con desigual fortuna, en las reformas de sus planes de estudio efectuadas, respectivamente, en 1769 y 1786.

Si bien es cierto que los textos elegidos para su estudio —los de Heineccio, adaptado y expurgado, y el de Almici, entre otros— o los escritos por catedráticos encargados de su enseñanza, como Joaquín Marín y Mendoza³⁸, no planteaban problemas a la ortodoxia católica y a la monarquía ilustrada, también lo es que en otros casos, como en el Manuel Joaquín de Condado, profesor de dicha materia desde 1782 en el Seminario de Nobles de Madrid y desde 1792 en los Reales Estudios, sus contenidos, claramente influidos por las ideas de Locke, Montesquieu, Rousseau, Condillac o Adam Smith, abrían las puertas al liberalismo económico y político y resultaban francamente inaceptables incluso para los mismos ilustrados católicos.

En todo caso, la revolución francesa marcaría en 1789 una “divisoria en la evolución de la vida política y cultural en España”³⁹. Las medidas represivas y el cordón sanitario establecido para aislar al país de la influencia de cuanto estaba acaeciendo en Francia, significaron un recrudescimiento de la censura gubernativa y de la labor de la Inquisición. El Derecho Natural y de Gentes había sido y era cultivado en Europa por autores incluidos en los índices inquisitoriales y sus obras contenían ideas y propuestas peligrosas tanto para la ortodoxia católica como para la monarquía absoluta. En un panfleto revolucionario y satírico escrito hacia 1792, que circularía manuscrito hasta su impresión en Cádiz en 1812, su autor, León de Arroyal, ya indicaba que, en aquellos años, el derecho

³⁶ Floridablanca, *Escritos políticos.....*, op. cit., p. 108.

³⁷ *Plan de gobierno y estudios, formado de Orden del Consejo, para los seminarios de educación de la nobleza y gentes acomodadas que se establezcan en las capitales de provincia*, Madrid, Imprenta de la viuda de Marín, 1790, p. 21.

³⁸ Joaquín Marín y Mendoza, *Historia del Derecho Natural y de Gentes*, Madrid, 1776.

³⁹ Antonio Elorza, “El temido árbol de la libertad”, en Jean-René Aymes (ed.), *España y la revolución francesa*, Barcelona, Crítica, 1989, pp. 69-117 (cita en p. 69).

natural era considerado “inútil y aún nocivo”⁴⁰. En 1794, por fin, el gobierno suprimía todas sus cátedras y enseñanzas junto con las del Derecho público. Ambas materias deberían esperar tiempos y circunstancias más propicias. Dichos tiempos y circunstancias acaecerían no mucho después, en 1812. Pero entonces paradójicamente, como sucedería en el resto de Occidente, el nacimiento del liberalismo supondría a la larga el ocaso del republicanismo, de una tradición de pensamiento e ideas que idealizaba unas virtudes sociales o públicas que casaban mal con el individualismo, la primacía de los intereses privados y el desmedido afán de unos pocos por el enriquecimiento, la especulación y el lujo propios del liberalismo. En el futuro se pondría el énfasis más en los derechos de quienes, con un cierto nivel de renta o propiedades, gozaban en exclusiva del derecho al voto o podían ser elegidos para las tareas del gobierno municipal o como diputados parlamentarios. De este modo, la misma corriente de ideas, la liberal, que había recuperado la tradición republicana en la segunda mitad del siglo XVIII sería la que vendría a extinguirla.

Republicanism y educación en el primer liberalismo español (1810-1814 y 1820-1823)

¿Hasta qué punto, y por lo que se refiere a las relaciones entre republicanismo y educación, puede entenderse que las Cortes de Cádiz tomaron conceptos e ideas ya presentes en el absolutismo ilustrado y que, en este sentido, no hicieron más que llevar al plano legal lo que ya habían propuesto algunos ilustrados, o, por el contrario, que sus acuerdos supusieron un salto cualitativo, propio de las democracias liberales, desde la concepto del súbdito a la del ciudadano? ¿Era lo mismo una educación por y para la monarquía, donde la monarquía era el Estado, que una educación por y para la Nación con mayúscula? ¿Estamos ante dos proyectos diferentes, el ilustrado y el liberal, o se trata del mismo proyecto?

Como se decía en 1813 en el Informe de la Junta creada para proponer el “arreglo” de la instrucción pública, presidida por el dramaturgo, poeta y político Manuel José Quintana, una vez “destruidos” o “sin fuerza”, los “obstáculos” que pudieran oponerse, era posible llevar a cabo la “reforma radical y entera” de la educación que España precisaba. El país necesitaba “un sistema de instrucción pública digno y propio de un pueblo libre”⁴¹. Y es cierto que tanto el Informe de 1813, como el

⁴⁰ León de Arroyal, “Oración apologética en defensa del estado floreciente de España”, en Antonio Elorza, *Pan y Toros y otros papeles sediciosos de fines del siglo XVIII*, Madrid, Editorial Ayuso, 1971, pp. 15-31 (cita en p. 20). El panfleto de Arroyal sería conocido con el nombre de *Pan y toros*.

⁴¹ Manuel José Quintana, “Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción Pública”, en

Dictamen sobre el proyecto de Decreto de “arreglo general de la enseñanza pública” de 7 de marzo de 1814, elaborado por la Comisión de Instrucción Pública de las Cortes, como dicho proyecto y el Reglamento general de Instrucción Pública de 29 de junio de 1821, aprobado durante el segundo período de vigencia de la Constitución de Cádiz, entre 1820 y 1823, establecían las bases legales para la creación de un sistema educativo nacional de nuevo cuño e implicaban una “reforma radical y entera”. Pero, en lo que a la enseñanza cívica o de la ciudadanía se refiere, lo único que se hizo fue aprobar legalmente lo que ya había sido propuesto por algunos ilustrados. Otra cosa serían las consecuencias prácticas del paso a la legalidad de las referidas propuestas.

Por lo que se refiere a las propuestas legales, oficiales, semioficiales o realizadas por particulares en relación con los catecismos civiles o políticos para las escuelas de primeras letras, no se aprecia un mayor énfasis en los derechos de la ciudadanía que en las obligaciones o deberes, ni una neta diferenciación entre los catecismos políticos y los religiosos. En lo esencial dichas propuestas o textos legales podían haber sido escritos diez o veinte años antes. La Constitución de 1812 significó, en este punto, más un límite legal que una propuesta abierta a la secularización de los catecismos políticos al establecer, en su artículo 366, que en las escuelas de primeras letras se enseñaría a “los niños a leer, escribir y contar y el catecismo de la religión católica que comprenderá una breve exposición de las obligaciones civiles”. En consecuencia, en el ya citado Informe de 1813 no se iba más allá de proponer la enseñanza de los “dogmas de la religión”, las “máximas primeras de buena moral y crianza” y “los principales derechos y obligaciones” del “ciudadano” mediante “catecismos claros, breves y sencillos”⁴². El proyecto de Decreto de 1814 distinguía, en su artículo 10, entre un catecismo religioso y moral y otro político, pero el Reglamento finalmente aprobado en 1821 hablaba, en su artículo 12, de un solo catecismo religioso, moral y político. En el Informe sobre el proyecto de nuevo plan de estudios emitido en 1814 por la Universidad de Salamanca, se le llamaba “catecismo civil y moral” o “catecismo español”⁴³. Por su parte, el proyecto de Reglamento general de Primera

Historia de la Educación en España. Tomo I. Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1979, pp. 373-414 (cita en pp. 374-376). Sobre este tema, y la influencia intelectual y vital de la “tradición republicana” en Quintana, véase Antonio Viñao, “Republicanism, educación y ciudadanía en Manuel José Quintana”, en F. Durán López, A. Romero Ferrer y M. Santos Casenave (eds.), *La patria poética. Estudios sobre literatura y política en Manuel José Quintana*, en prensa.

⁴² *Ibíd.*, p. 382.

⁴³ Universidad de Salamanca, *Informe de la Universidad de Salamanca sobre plan de estudios, o sobre su Fundación, altura y decadencia: con cuyo motivo presenta un proyecto de ley de instrucción pública*, Salamanca, Imprenta de Don Antonio Vicente Blanco, 1820, pp. IX y XI.

Enseñanza de 16 de marzo de 1822 (que no llegaría a ser aprobado por la vuelta de nuevo, en 1823, al absolutismo) reiteraba la exigencia constitucional y reglamentaria de enseñar en la escuelas —es decir, que se aprendiera de memoria— un solo “catecismo religioso y cívico” pero, hasta tanto se publicara, mandaba que, junto al catecismo religioso, los niños aprendieran de memoria “el catecismo constitucional que está impreso en el mismo tamaño que el de Ripalda”⁴⁴. Al mismo tiempo señalaba —y esto sí era una novedad— que “en todas las escuelas” madrileñas de niños y de niñas, salvo en la que seguía el sistema lancasteriano, se leía la Constitución y se aprendían la memoria “alguno o algunos de los catecismos constitucionales y aun la misma Constitución”⁴⁵.

Otras propuestas de particulares, propias de una época en la que afloraban los planes y proyectos individuales o institucionales, no difieren sensiblemente de las de la época ilustrada. Manuel de Valbuena, profesor de latinidad de los Reales Estudios de San Isidro, se limitaba, en unas *Memorias* manuscritas, a mencionar la necesidad de saberse de memoria los dos catecismos, el religioso y el cívico, poniendo mayor énfasis, en este último, en las obligaciones del ciudadano que en sus derechos⁴⁶. Y Marcial López, abogado y traductor de Constant, en la presentación o preámbulo de su *Plan de educación nacional* presentado a las Cortes en 1813, se desvivía por utilizar y relacionar los conceptos de ciudadano, derechos y educación, pero, aparte de proponer que la Constitución fuera el primer libro que el niño leyera —se supone que cuando supiera leer de corrido—, defendía la existencia de un solo “catecismo civil y religioso” cuyas “máximas”, por lo que respecta a las “obligaciones del ciudadano”, fueran “la sumisión a las Autoridades, el respeto a los mayores, la religiosidad de la palabra, la caridad fraterna, el disimulo de las faltas ajenas, la amistad, los beneficios mutuos, y todas aquellas virtudes compatibles con la edad que forman el alma, disponiéndola a la sociedad con vínculos sagrados”⁴⁷. Nada, en suma, que no hubiera podido escribir un ilustrado de ideas más bien moderadas. Nada que supusiera la autonomía de una moral cívica o pública, y de un catecismo cívico-político, respecto de la religión, moral y catecismo

⁴⁴ Lo más probable es que se trate del *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*, Cádiz, Imprenta de Lema, 1812, en el que figuraba como autor D.J.C. (Don José Caro Sureda) y del que se conoce más de una edición.

⁴⁵ Dirección General de Estudios, *Esposición sobre el estado de la enseñanza pública hecha a las Cortes por la Dirección General de Estudios*, Madrid, Imprenta de Alban y C^a, 1822, pp. 60-61 y 84.

⁴⁶ Manuel de Valbuena, *Memorias sobre la educación, e instrucción pública*, Sevilla, manuscrito (biblioteca del autor), pp. 44 y 45 vto..

⁴⁷ Marcial López, *Plan de educación nacional*, s.l., s.i., s.a. pero 1813, pp. 9, 10 y 12.

católicos a cuyos principios, dogmas y criterios debía sujetarse, en todo caso, esa emergente moral cívica o pública.

Donde sí la Constitución de 1812, en buena parte gracias a la libertad de imprenta, sería el origen de más novedades, fue en la aparición y difusión de catecismos políticos, civiles o constitucionales⁴⁸. Es cierto que la casi totalidad de ellos seguía el modelo de pregunta-respuesta propio de la mayoría de los catecismos religiosos, aunque los hubo también en forma de diálogo. Es cierto asimismo que, en cuanto a su contenido, los hubo de índole tanto absolutista como liberal o constitucional. Pero, con independencia de ello, también es cierto que la mayor profusión de catecismos político-constitucionales tendría lugar en los tres períodos de vigencia de la Constitución de Cádiz, es decir, de marzo de 1812 a mayo de 1814, de marzo de 1820 a octubre de 1823 y de agosto de 1836 a junio de 1837. Como también lo es que el clima político-educativo creado por la misma facilitó la introducción, en algunas escuelas de primeras letras, de la enseñanza de la Constitución y de dichos catecismos, aunque se desconoce el alcance del decreto aprobado en 1820, poco después del restablecimiento de la Constitución de Cádiz, para que los maestros explicaran la Constitución en las escuelas de primeras letras y de latinidad o humanidades. Lo que sí se conoce es el incumplimiento, cuando no rechazo, del requerimiento efectuado por la Cortes a los párrocos, bajo la amenaza de fuertes sanciones, para que explicaran la Constitución a los fieles los días festivos al término de la misa.

En cuanto a la enseñanza de la Constitución y de las ciencias del ciudadano, o más directamente relacionadas con la ciudadanía, en otros niveles educativos, su aprobación fue el origen, en algún caso, de escritos dirigidos a las Cortes por municipios o instituciones educativas indicando que algún clérigo o licenciado se había ofrecido para la enseñanza gratuita de la misma y reclamando la creación, con tal fin, de una cátedra de Constitución. Asimismo, siguiendo lo establecido en el artículo 368 de la Constitución, y sin esperar la aprobación de un nuevo plan de estudios para las universidades, la de Valencia abrió en 1813, “al público en general”, una cátedra de Constitución a cargo del catedrático de Leyes, Nicolás M^a

⁴⁸ Sobre el tema se cuenta con una amplia bibliografía de la que destaco los trabajos, ya clásicos, de Jean-René Aymes, “Du catechisme religieux aux catéchisme (fin du XVIIIe siècle–début du XIXe siècle)”, en *École et Église en Espagne et en Amérique Latine – Aspects idéologiques et institutionnels–*, Tours, Université de Tours – CIREMIA, 1988, pp. 17-32, y “Catecismos franceses de la Revolución y catecismos españoles de la Guerra de la Independencia: esbozo de comparación”, en Gabriela Ossenbach Sauter y Manuel de Puelles Benítez (eds.), *La revolución francesa y su influencia en la educación en España*, Madrid, UNED y Universidad Complutense de Madrid, 1990, pp. 407-436;

Garelli que se instaló —todo un símbolo— en los locales de la extinta Inquisición y que, como es obvio, dejaría de funcionar en 1814⁴⁹.

En lo que a las propuestas se refiere, el Informe de 1813 propugnaba, desde una perspectiva totalmente innovadora, que en la segunda enseñanza, un nivel educativo de nueva creación, se incluyeran en el plan de estudios, junto a las ciencias y las humanidades, las “ciencias sociales”. Por tales se entendían aquellos “estudios que nos dan a conocer nuestros derechos y obligaciones, sea como individuos, sea como miembros de una asociación formada para adquirir y asegurar la felicidad común de los que la componen; sea, en fin, como sociedad que está en relaciones con otra sociedad”. Dichos “estudios” se concretaban, en las disciplinas de ética o filosofía moral, derecho natural, derecho político y derecho de gentes. A estos “estudios morales y políticos” habría de sumarse el “estudio y explicación de la Constitución española que es una consecuencia y aplicación de los principios que en ellos se enseñan”, así como la estadística y la economía política⁵⁰.

De acuerdo con esta propuesta, el Dictamen del proyecto de Decreto de 1814 establecía, como después se recogería en el artículo 26 de dicho proyecto y en el 24 del ya citado Reglamento de 1821, que en la segunda enseñanza, además de las áreas de ciencias matemáticas y físicas y literatura y artes, existiría una tercera, denominada de “ciencias políticas y morales”, integrada por tres disciplinas: Moral y Derecho Natural, Derecho Público o Político y Constitución, y Economía política y Estadística. El “conocimiento” de estas ciencias, se decía en el Dictamen, era “provechoso en todas las naciones, y absolutamente necesario en las que disfrutaban una justa libertad, difícil de conservarse [sin] sus virtudes públicas y domésticas”. La disciplina de Moral y Derecho Natural tenía por objeto, añadía, “el conocimiento de las obligaciones del hombre con respecto a su Creador, a sí mismo y a sus semejantes, la deducción de estos deberes, que se derivan inmediatamente de la naturaleza del hombre, los derechos que nacen de estos propios deberes, y las varias relaciones que ligan al hombre según los diversos estados que puede tener en la sociedad”. Y la de Derecho Político y Constitución, “los principios generales de esta ciencia” y el estudio de las “leyes fundamentales” de la patria “para ver su consonancia con los principios constitutivos de la sociedad, y amar por convencimiento propio lo que deben respetar por obligación”⁵¹.

⁴⁹ Mariano Peset y Pilar García Trobat, “Las primeras cátedras de Constitución”, *Cuadernos del Instituto Antonio Nebrija*, 1, 1998, pp. 225-244 (referencia en pp. 229-230)

⁵⁰ Manuel José Quintana, “Informe de la Junta creada por la Regencia.....”, op. cit., pp. 391-393.

⁵¹ “Dictamen sobre el proyecto de Decreto de arreglo general de la enseñanza pública de 7 de marzo de 1814”, en *Historia de la Educación en España. Textos y documentos*.

En la enseñanza universitaria habría que esperar a 1821 para que apareciera el primer tratado de Derecho Público y Constitucional publicado en España: el del catedrático de la Universidad de Salamanca y traductor de Destutt de Tracy y Bentham, Ramón de Salas. Una obra que, como decía el autor en un extenso prólogo, constaba de dos partes: una primera dedicada a los “principios fundamentales generalmente admitidos del derecho público constitucional”, y una segunda sobre la Constitución de 1812 a la luz de los “principios” establecidos en la primera⁵². Su publicación sería consecuencia, en parte, del Decreto 6 de agosto de 1820 por el que las Cortes restablecían interinamente el plan de estudios para la universidades de 1807 sustituyendo, en las facultades de jurisprudencia, el estudio de la Novísima Recopilación y de las Siete Partidas de Alfonso X el Sabio —una recopilación, la primera, de la legislación del Antiguo Régimen impresa en 1805, y un código, el segundo, elaborado en siglo XIII con el fin de conseguir una cierta uniformidad legal en el reino de Castilla— por, respectivamente, el Derecho Natural y de Gentes y la Constitución Política de la Monarquía. Suprimida de nuevo en 1823 la cátedra de Constitución, con la vuelta del absolutismo, su enseñanza no retornaría hasta 1836, en plena revolución liberal, pero ya entonces con las denominaciones de Derecho Público o Político.

A modo de conclusión

El acento puesto por el llamado pensamiento o tradición republicana en la importancia de las virtudes cívicas, en las obligaciones o deberes sociales y cívicos y en el valor pedagógico de la ley y de su cumplimiento, entre otros aspectos, confería a la educación de los ciudadanos de la “república” un lugar central en la misma. La presencia en la España del siglo XVIII de las ideas y conceptos propios de ese discurso republicano no debe producir extrañeza. Dicha tradición se había generado en el mundo del humanismo clásico y de la cultura académica o cultura “cultura” a la que pertenecían los ilustrados. La polisemia de sus conceptos básicos —cívico, ciudadano, virtud, república, etc.—, la posibilidad de poder ser utilizados de un modo críptico o con más de un sentido, burlando así la censura gubernativa y la acción inquisitorial, y el énfasis puesto por dicha tradición en las obligaciones y virtudes sociales y cívicas, casaban a la perfección con la crítica ilustrada tanto a la nobleza ociosa, parasitaria e inútil como a la ignorancia, superstición y hábitos improductivos del pueblo en general.

Tomo II. De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1979, pp. 357-381 (citas en pp. 366-367).

⁵² Ramón de Salas, *Lecciones de Derecho público constitucional, para las escuelas de España*, Madrid, Imprenta del CENSOR, 1821, 2 tomos.

Por otra parte, podían dignificar y legitimar la labor “patriótica” de esa minoría reformista compuesta por algunos nobles y clérigos, altos burócratas, magistrados, abogados, militares, escritores, profesores y unos pocos comerciantes sin poner en entredicho el orden estamental y la monarquía absoluta.

Como tal recurso retórico, la tradición republicana, en su versión ilustrada, debía además ser conciliada con la primacía excluyente de la Iglesia católica. La configuración de una Iglesia nacional y el papel asignado al clero, en especial a los párrocos como agentes o colaboradores del gobierno, en los programas y propuestas de reforma social, política, económica y educativa, sería uno de los aspectos más característicos de dicha adaptación. La confusión o mezcla entre la religión o moral religiosa y la ciudadanía, el civismo, el patriotismo y la civilidad, y el predominio de las dos primeras sobre las restantes, sería otro de sus rasgos. Una confusión y un predominio apreciables en los contenidos asignados —salvo en el caso de Cabarrús— a ese libro escolar de lectura, o para aprender a leer, en el que se enseñaran las virtudes y obligaciones cívico-religiosas, cuya existencia era reclamada de modo unánime por los ilustrados. Los acontecimientos revolucionarios franceses y la necesidad de establecer un cordón sanitario que impidiera la propagación por el país de la epidemia revolucionaria, acrecentarían el recelo y el rechazo hacia el nuevo lenguaje y los conceptos o significados republicanos y, entre otros aspectos, hacia las “ciencias del ciudadano”. La supresión en 1794 de las cátedras de Derecho natural y de gentes que habían sido creadas pocos años antes de tales acontecimientos, sería una muestra más de dichos recelo y rechazo.

Sólo las circunstancias excepcionales provocadas por la invasión francesa, el secuestro o reclusión de la familia real en Francia bajo la “protección” de Napoleón, la cadena de abdicaciones que condujo al trono a José Bonaparte, el inicio de la guerra contra la ocupación francesa y el vacío de poder soberano creado por tales sucesos, explican la convocatoria de Cortes, su constitución en 1810 y la autoasignación a las mismas de la soberanía nacional. La Constitución de 1812 vendría a proclamar a la Nación, con mayúscula, como fuente y origen de la ciudadanía. Un nuevo concepto de nación estaba emergiendo y, con él, un nuevo concepto de ciudadano. Un nuevo concepto, este último, del que los españoles gozaban gracias a la Constitución, cómo expresaría Sánchez Barbero en una oda leída por el poeta el día de la inauguración, en 1814, de la cátedra de Constitución Política de la Monarquía Española en los Estudios de San Isidro de Madrid⁵³. Sería por ello en los años de vigencia de la Constitución

⁵³ Francisco Sánchez Barbero, “El patriotismo. A la nueva Constitución”, en Albert Déozier, *Escritores políticos españoles (1789-1854)*, Madrid, Ediciones Turner, 1975, p. 194.

gaditana cuando los españoles usaran el concepto de ciudadanía “con mayor entusiasmo”, y cuando “los discursos del momento rebosan de invocaciones” a la misma, a la “virtud política” y al “espíritu público”⁵⁴.

Los instrumentos educativos para formar a esos nuevos ciudadanos, en el ámbito de la educación formal o escolar, serían, según la Constitución gaditana, un catecismo religioso y civil (artículo 366) y la enseñanza en todos los establecimientos docentes de nivel medio y superior de la Constitución (artículo 368). Sobre dicha base constitucional, Quintana, y la comisión que presidía, formularon en 1813 dos modelos diferentes de educación del ciudadano. Para las escuelas de primeras letras, condicionados quizás por lo estipulado en el artículo 366 de la Constitución gaditana, no se fue más allá de establecer, como obligatoria, la enseñanza, o aprendizaje memorístico, de un catecismo religioso y cívico en el que la educación cívica estaba destinada, tal y como se había regulado, a ocupar un segundo plano. En la segunda enseñanza, un nivel educativo de nueva creación cuyo «objeto» era la preparación del «entendimiento de los discípulos para entrar en el estudio de aquellas ciencias, que son en la vida civil el objeto de una profesión liberal» sembrando, al mismo tiempo, «en sus ánimos la semilla de todos los conocimientos útiles y agradables que constituyen la ilustración general de una nación civilizada»⁵⁵, se propuso y se estableció, por el contrario, una nueva área o conjunto de conocimientos y saberes con el mismo nivel académico que las ciencias matemáticas y físicas o la literatura y artes: el de las ciencias llamadas unas veces sociales y otras morales y políticas.

Así pues, frente al adoctrinamiento religioso-cívico de los catecismos escolares, para las clases populares o subalternas, en la segunda enseñanza, destinada a una reducida elite masculina, se optaba por la enseñanza de las ciencias sociales, es decir, de un saber científico. Sin embargo, tanto el futuro inmediato como el posterior no siguieron, en lo que a la educación del ciudadano se refiere, los caminos marcados por Quintana y el liberalismo gaditano. Ni siquiera una vez establecidos, a partir de 1836, el régimen liberal y la monarquía constitucional. En la enseñanza primaria es cierto que, durante los pocos años de vigencia de la Constitución de Cádiz, se publicaron un cierto número de catecismos político-constitucionales, pero en definitiva el catecismo religioso desplazó en las escuelas al civil o cívico del que nada más se supo. Sólo quedó del mismo, como un residuo, la enseñanza de la urbanidad y buenas maneras. En la segunda enseñanza las ciencias sociales fueron la gran sacrificada por el liberalismo moderado

⁵⁴ Javier Fernández Sebastián, “Ciudadanía”, en Javier Fernández Sebastián y Juan Francisco Fuentes (dirs.), *Diccionario político y social del siglo XIX español*, op. cit., pp. 139-143 (cita en p. 139).

⁵⁵ Manuel José Quintana, “Informe de la Junta creada por la Regencia.....”, op. cit., pp. 385-386.

o conservador. Nunca tuvieron, y siguen sin tenerlo, un estatus o campo disciplinar definido y estable a excepción de la geografía y la historia. La enseñanzas del derecho, la economía, la antropología o la política —o, más tardíamente, la de la sociología— aparecieron, también es cierto, en algunos de los planes de estudio de la segunda enseñanza a lo largo de los siglos XIX y XX, pero de forma intermitente, dispersa y unida en ocasiones a la filosofía, la ética o la moral, en otras a la geografía y, en general, sin llegar a configurar un área o conjunto de conocimientos con el mismo nivel académico y características que las ciencias naturales y físicas o las humanidades. Todavía hoy la enseñanza de las ciencias sociales, y con ella la de la ciudadanía, sigue siendo, nunca mejor dicho, una de las asignaturas pendientes de nuestra enseñanza secundaria.