



ANÁLISIS DIDÁCTICO-CONTEXTUAL: ESPAÑA, 1780-1814.

Antonio Nadal Masegosa

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE.

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga

antonionm@uma.es

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Antonio Nadal Masegosa (2020): "Análisis didáctico-contextual: España, 1780-1814", Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, ISSN: 1988-7833, (septiembre 2020). En línea: <https://www.eumed.net/rev/cccss/2020/09/analisis-didactico-contextual.html>

Resumen

La historia de la educación no puede continuar manteniéndose alejada de todas las circunstancias que la determinan, gestionan, acompañan, modifican y hasta transforman y regulan. Hemos de ir bastante más allá de lo que inicialmente nos aportó el sistema de enseñanza reglado y los libros de texto habituales, pues de lo contrario nuestro conocimiento solo seguiría una línea, habitualmente descontextualizada, y en demasiadas ocasiones acrítica. A través de metodologías cualitativas de recogida de datos podemos efectuar la triangulación entre distintas fuentes de información para, de esta forma, aproximarnos a realidades pasadas multifactoriales que no pueden ignorar cuestiones trascendentales. Arte, literatura, hechos históricos y legislación configuran y fundamentan un testimonio cuyo contraste está al alcance de todas aquellas personas que deseen verificar, discutir o ampliar la investigación. Las ideas de la Revolución Francesa fueron configurando un nuevo paradigma del cual España no estaría ajena, e incluso Johann Heinrich Pestalozzi sería tan relevante para que se abriera un centro con su nombre, si bien, pese a provisiones, estatutos o reales decretos, el peso de la formación del profesorado y de la enseñanza en el período estudiado no incluye a la gran mayoría de la

población. La Constitución de 1812, y la documentada preocupación de los liberales por la enseñanza, tendrían un corto recorrido por culpa de la restauración borbónica.

Palabras clave: Análisis cualitativo, enseñanza, España, historia de la educación, monarquía.

Didactic-contextual analysis: Spain, 1780-1814.

Abstract

The history of education cannot continue to stay away from all the circumstances that determine, manage, accompany, modify and even transform and regulate it. We have to go far beyond what the formal education system and the usual textbooks initially gave us, because otherwise our knowledge would only follow a line, usually decontextualized, and in too many occasions uncritical. Through qualitative data collection methodologies we can carry out triangulation between different sources of information to, in this way, get closer to past multifactorial realities that cannot ignore transcendental issues. Art, literature, historical facts and legislation configure and base a testimony whose contrast is available to all those who wish to verify, discuss or expand the investigation. The ideas of the French Revolution were configuring a new paradigm of which Spain would not be outside, and even Johann Heinrich Pestalozzi would be so relevant for a center to be opened with his name, although, despite provisions, statutes or royal decrees, the weight of teacher training and teaching in the period studied does not include the vast majority of the population. The Constitution of 1812, and the documented concern of liberals for education, would have a short journey because of the Bourbon restoration.

Keywords: Qualitative analysis, teaching, Spain, history of education, monarchy.

Introducción

Cualquier investigación que ignore el contexto en el cual se encuentra inmersa es una indagación descontextualizada, incompleta, carente probablemente de sentido emancipador, si es que este se deseara, realmente. La historia de la enseñanza en el Estado español no está escrita, generalmente, por seres independientes o autónomos en su sentido estricto, sino, por quienes hemos sido precisamente instruidos e instruidas por dicho Estado español.

La letra con sangre entra, en el imaginario colectivo, es posible que se considere algo muy lejano, y sin duda, no podemos establecer exactamente cuando se creó la frase. Hay

distintas disciplinas que pueden ayudarnos a entender la historia, desde el arte a la literatura, desde la economía a la política, desde la sociología hasta la antropología, pasando por la criminología incluso. Sin ellas, hablar de enseñanza, de didáctica, de pedagogía... es complejo.

Entender el pasado para comprender el presente, así como ubicarse en el presente siendo conscientes de dónde venimos, es fundamental, no es un hecho puntual para aprobar asignaturas de historia en la enseñanza secundaria o universitaria. Y en todo momento podemos referirnos al pasado para entender el presente, pues eso de que el ser humano tropieza dos veces con la misma piedra no solo cuenta con decenas de miles de ejemplos, sino que parece un bucle sin fin.

La ciencia no es neutra, como tampoco lo es la historiografía, ni la universidad en sí. Desescolarizar nuestro pensamiento (García, 2005) es un paso realmente complejo, pero básico para aproximarnos a las fuentes primarias de conocimiento, que deben ser las bases de todo aquello que investiguemos, pues no siempre la bibliografía nos es útil, pese a la dificultad que tienen la investigación de hechos históricos de hace dos siglos.

Metodología

Cuando nos ceñimos a los hechos y no a realizar complejos procesos estadísticos que nos darán números, correlaciones, letras, tendencias o medias, cuando somos conscientes de que un nada desdeñable porcentaje de personas en un cuestionario probablemente no seleccionaría opciones que le hicieran quedar en una mala posición (nadie en una autoevaluación, por ejemplo, reconocería plagio, pese a que esta sea una realidad en ocasiones), nos aproximamos a la investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 2002), que es dentro de la cual se enmarca este artículo.

Las técnicas cualitativas de recogida de datos deben aproximarnos a la realidad, si bien en investigaciones históricas del pasado la observación y la entrevista no son viables, pero sí lo son otras fuentes. Una de las bases del modelo cualitativo es la triangulación, en resumidas cuentas, el contraste de los datos obtenidos de distintas fuentes.

¿Cómo podemos triangular en una investigación histórica? Una posible opción es contar con fuentes primarias, como la legislación, artísticas, como la literatura y la pintura, y

contextuales, incluyendo en estas últimas datos y/o acontecimientos que no podemos ignorar, estemos analizando enseñanza o cualquier otra cuestión. Podemos encontrar cualquier libro escrito por cualquier eminencia académica que afirme tal o cual cosa, sin duda, pero personalmente investigando descubrí que un alto número de cuestiones ni son como nos las contaron, ni como las leímos, ni como nos las obligaron a memorizar en ridículos exámenes antipedagógicos, con lo cual la metodología de este escrito es cualitativa, crítica y emancipadora, y su objetivo es mostrar la historia de la educación en un período histórico español marcado por circunstancias de gran crudeza, y penurias.

Resultados

Un niño no ha realizado lo que el maestro le ha pedido. Alguien le sube la parte de arriba de su ropa. Le baja un poco el pantalón, para que sus nalgas queden al descubierto. Algunos niños miran con horror, o pena. Otros siguen con sus tareas, con sus libros, como si estuvieran acostumbrados. Hay una mesa, o un pupitre, parece un aula, hay dos ventanas. El maestro va a pegar al niño en las nalgas, levanta el brazo derecho... Es *La letra con sangre entra*, de Francisco de Goya y Lucientes, cuadro pintado entre 1780 y 1785.

Podemos situarnos aún antes, incluso con el *Lazarillo de Tormes*, en el siglo XVI. O en el siglo XVII, con *La Vida del Buscón*, de Quevedo. La novela picaresca nos ayuda a entender la situación de la gran mayoría de la infancia en el Estado español hasta, bajo mi punto de vista, bien entrado el siglo XX. Pero detengámonos en el contexto histórico, ese que también generaba obras pictóricas y literarias como las mencionadas.

Que las guerras son devastadoras es una obviedad, y no vamos a profundizar en una de las tantas guerras de poder acontecidas en el Estado español. Civiles serían todas, pues son, a mi juicio, en gran parte, personas, bajo el mando de facciones de poder enfrentadas, matando a otras personas. Si los poderosos y las poderosas se enfrentaran entre sí, las batallas serían breves, pero necesitan lacayos.

Dentro de los clanes poderosos que desgraciadamente sufrió el mundo, se encontró la Casa de Habsburgo, nos será a lo mejor más familiar si llamamos a esta estirpe como los Austrias. Controlando Europa por siglos, presuntamente, la muerte del encargado del control y expolio de España en el año 1700, Carlos II, sin descendencia, supuso una guerra por el poder,

que tuvo por resultado, y teórico final, el Tratado de Utrecht, es decir, en Holanda se decidía quién gobernaría el reino de España, y que Gibraltar sería británico, por parte de distintos clanes poderosos, o reinos. Aquellas decisiones siguen hoy vigentes, en lo que a monarquía y Gibraltar se refieren. Y es que el premio concedido a España sería la llegada de la Casa Borbón. El privilegio del clan Habsburgo sigue existiendo (Ibáñez, 2014; Pérez-Maura, 2011). Qué decir de la Casa Borbón. Gibraltar sigue siendo británico. La historia es fundamental para entender qué es eso que llamaron España:

el cambio dinástico que traspasó la Corona de España de los Habsburgo a los Borbones no fue tan radical como suelen describir los historiadores monárquicos; al fin y al cabo, el que reinaría con el nombre de Felipe V también era sobrino-nieto de Carlos II. Cosas de la endogamia elitista que acompaña a las familias reales desde los tiempos de Íñigo Arista, rey de Navarra, y que tantos pasmados ha coronado, hasta el punto de poderse afirmar científicamente que llevar en las venas «sangre azul» incrementa altamente el riesgo de portar y transmitir genéticamente algún tipo de tara (Errazkin, 2009, p. 13).

La didáctica de quienes vencen las guerras parece evidente: aquí mando yo, maté, sometí, vencí a la otra facción. La mayoría de las personas no tienen grandes opciones, ningún poder, y deben ser productivas...

En la España del Antiguo Régimen, la representación política de un individuo adscribía su pertenencia a la condición de súbdito de la monarquía hispánica, a la profesión de fe católica y a su relación con la comunidad vecinal.

... La expansión del aparato de la monarquía castellana condujo a una extensión del término súbdito. El monarca es regnícola en cada territorio y a la vez fuente de *naturaleza* (Salvatto, 2011, pp. 2 y 8).

Felipe V sería rey hasta su muerte en 1746, y como miembro de esta casta francesa, y en concordancia con su tradición de origen, “pondrá en marcha un programa de reformas de largo alcance, con la intención, en primer lugar, de poner orden en el caos heredado de los Habsburgo y, a la postre, lograr un gobierno más autoritario y regalista” (González, 2015, p. 855).

La enseñanza primaria, no lo olvidemos, siempre destinada a las clases poderosas, conoce pocas novedades en la primera mitad del siglo XVIII; “es a mediados del mismo, y sobre todo en el reinado de Carlos III, cuando la obra reformista se hace más patente, partiendo del reconocimiento de la ignorancia rutinaria del pueblo y del fuerte analfabetismo que padece” (Gutiérrez, 2010, p. 2).

A cargo de la formación de maestros siempre estuvo la institución católica, a través, por ejemplo, de la Hermandad de San Casiano, creada en 1642. No podemos ignorar tampoco “la formación de los maestros dentro de la Compañía de Jesús. Los jesuitas se preocuparon mucho de esa cuestión por la importancia que dieron a la educación de las élites estamentales, siguiendo las pautas establecidas por su fundador” (Montagut, 2014).

La Real Provisión del 22 de diciembre de 1780, por la que se constituye el Colegio Académico de Primeras Letras, continúa a la Hermandad de San Casiano en la formación del profesorado, y a esta normativa legal la siguen los Estatutos del Real Colegio Académico de Maestros de Primeras Letras de 1781, y el Real Decreto de 25 de diciembre de 1791 por la que se crean las escuelas reales.

No podemos ignorar los hechos y circunstancias acaecidos con la revolución burguesa que comenzó en Francia en 1789, el acceso al poder de dicha clase social, la influencia de la Ilustración, o el golpe de Estado de Napoleón Bonaparte en 1799, pues todo ello ejerce una influencia importante en su contexto. Pese a su extensión, ahorra mucho tiempo y lecturas la siguiente cita, referida al contexto francés primero, y posteriormente a alguien cuya influencia también llegaría a España:

El famoso plan de Condorcet -*Rapport*-, leído en la Asamblea Legislativa los días 20 y 21 de abril de 1792, refleja de una manera tan exacta los hipócritas ideales de la burguesía, que vale la pena le dediquemos unos instantes, porque de sobra nos serán recompensados. Casi no hay problema de los que preocupan hoy a los maestros que no haya sido allí planteado y discutido. Condorcet (1743-1794) concede al Estado, no sólo el control de la enseñanza, sino la obligación de instruir. De instruir, no de educar, porque Condorcet deja a cargo de los padres la formación de las creencias religiosas, filosóficas o morales. En su opinión la instrucción pública debe asegurar a todos un mínimo de

cultura, de tal manera, dice, “*que no deje escapar ningún talento sin ser advertido y que sin que se le ofrezcan todos los recursos reservados hasta aquí, a los hijos de los ricos*”. Con la difusión de las luces se podrán *multiplicar los descubrimientos* que aumentarán el poder del hombre sobre la naturaleza. En el lugar eminente reservado hasta entonces a las letras, Condorcet coloca ahora el estudio de las ciencias; suprime entre las facultades la de Teología que aún seguía siendo la primera, y asegura que las ciencias son, contra los prejuicios y la pequeñez de espíritu, un remedio más eficaz que la filosofía. “Las cosas” y no “las sombras de las cosas” -como decía Comenius- entran triunfantes en la escuela; ... (Pestalozzi) se pasó la vida educando a niños ricos... no dudaba de que el orden burgués, con todos sus defectos tenía por autor al mismo Dios, y si algo podía esperarse en el sentido de mejorar un poco, ese algo vendría en su opinión de la buena voluntad de los poderosos y de los príncipes” (Ponce, 1987, 85-87).

Un alto número de las ideas que tuvimos, y aún hoy tenemos, no tenían precisamente un origen ibérico, como vemos. Por otra parte, Pestalozzi (1746-1827) se nos presentó a muchos, y sobre él se escribió, como genio pedagógico (Sánchez, 1990), e incluso padre de la pedagogía moderna. Habría mucho que discutir sobre ello, pero nos quedaremos, en lo que aquí nos interesa, con la repercusión que tuvo en España, para lo cual contamos con el ejemplo de la creación del Real Instituto Militar Pestalozziano de Madrid en 1805, y aún con una fuente primaria de gran valor, como es el documento disponible en línea llamado *Noticia de las providencias tomadas por el gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi, y de los progresos que ha hecho el establecimiento formado en Madrid con este objeto [sic], desde su origen hasta principio del año de 1807*; la monarquía era consciente del valor de un nuevo estilo de instrucción, tanto para el ejército como para la población, y de hecho en el último documento citado se considera que, con una buena educación, el hombre es una criatura celestial y divina, y sin ella, el más feroz de todos los animales. Mantener los privilegios de monarquía, clero y burguesía requería de, quizás, un nuevo tipo de formación, de animales domesticados, seres celestiales, en ningún caso rebeldes o insumisos.

En 1808 acontecerían las abdicaciones de Bayona, ciudad francesa, y una vez más, fuera de las fronteras españolas, se dirimía quien ejercería el dominio dentro de ellas, quedando finalmente el poder, teóricamente cedido por los Borbones, en los Bonaparte, también franceses,

de Napoleón a José I, conocido como Pepe Botella. Sin embargo, las revueltas contra el nuevo amo se extenderían por toda la península, enviado Napoleón al ejército francés. En la ciudad de Málaga, por ejemplo, se trató de resistir, quedando sin embargo invadida desde los inicios de 1810 hasta el 27 de agosto de 1812 (Escalera, 2020). Las atrocidades del ejército francés (Esdaile, 2016) generaron el lógico rechazo en las poblaciones locales y, unido a múltiples factores, la ocupación francesa directa no llegaría a buen puerto, operando las Cortes de Cádiz desde 1810. Tanto Bonaparte como las Cortes de Cádiz mantendrían la pena de muerte a través del Garrote para los reos condenados a ella (Puyol, 2010).

Las Cortes de Cádiz promulgaron una constitución el 19 de marzo de 1812, pese a que gran parte de España seguía aún en manos francesas. En esa disposición normativa, habría seis artículos destinados a la enseñanza, del 366 al 371; en todos los pueblos se establecerían escuelas de primeras letras, enseñando a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, incluyendo una breve exposición de las obligaciones civiles; se arreglarían y crearían universidades y otros establecimientos de instrucción para la enseñanza de ciencias, literatura y bellas artes; el plan general de enseñanza sería uniforme en todo el reino, debiendo explicarse la constitución política de la monarquía; el gobierno y las cortes controlarían la educación, y habría presunta libertad de escritura, impresión y publicación.

Oficialmente, el Tratado de Valenzay entre el Emperador Napoleón y el Rey Fernando VII suponía el cese de hostilidades entre Francia y España, la vuelta al trono del rey gracias a Napoleón, y la entrega de provincias y plazas ocupadas por las fuerzas francesas al monarca y su ejército, en un documento firmado el 11 de diciembre de 1813.

Un poco antes de la vuelta del monarca Borbón, habría que destacar algunas cuestiones. La primera de ellas es que, tras la Constitución de 1812, la regencia gobernante nombró en 1813 una comisión de burgueses compuesta por:

Martín González de Navas, José Vargas Ponce, Eugenio de Tapia, Diego Clemencín, Ramón de la Cuadra y Quintana, con el objeto de que redactase un informe y proyecto general de Instrucción Pública. Esta Comisión tuvo en cuenta las Bases de Jovellanos redactadas para otra Junta similar y *El Plan para la educación de la nobleza* de Vargas

Ponce, al mismo tiempo que los planes y propuestas de reforma que se habían elaborado en Francia durante la Revolución (Araque, 2013, p. 39).

Martín González era sacerdote y político, José de Vargas, marino de guerra, Eugenio de Tapia, tras cursar muchos años de estudios religiosos, llegó a estar preso por la Inquisición, y era político y periodista entre otras labores, Diego Clemencín fue catedrático de filosofía, Ramón Gil de la Cuadra fue un político liberal, y Quintana fue abogado y poeta. De este último se tomaría el apellido para llamar al informe que el 9 de septiembre de 1813 se presentaba como *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública*. En marzo de 1814 estos seis hombres también firmaban el *Dictamen y proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública, presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción Pública, y mandados imprimir de orden de las mismas*, de 126 artículos. La vuelta a España de Fernando VII acabaría con todo este proceso liberal-burgués.

Conclusiones

La historia de la educación no es simplemente la recopilación de leyes y determinados hechos puntuales. La realidad española de la época estudiada es durísima. En esta época de pandemia, y de protagonismo para el Covid-19, cabe recordar la incidencia de la fiebre amarilla: solo por la costa andaluza y mediterránea, hasta 1805, se estima que pudieron producirse más de 100.000 muertes (Nadal, 2018). La instrucción no era para los miserables, para las personas pobres, sino para las clases altas, y para la burguesía.

Es también muy importante no ignorar que la Constitución de 1812, y las disposiciones sobre enseñanza posteriores, es decir, “la obra de aquellas Cortes, que no se aplicó a causa de la restauración reaccionaria de 1814, era el principio de una revolución burguesa” (Núñez y Tuñón, 1970, pp. 31-32).

La célebre arenga “Muera la libertad y vivan las cadenas, Viva el rey absoluto y vivan las cadenas” (Cardells, 2016), tras la restauración de la monarquía y el regreso de Fernando VII, resulta especialmente didáctica sobre el futuro que esperaba al pueblo español, con una enseñanza que seguiría marcada por la violencia en lo pedagógico, el elitismo en los componentes, y la pobreza extrema de gran parte de las personas, cuya esperanza de vida no

llegaba a los 35 años de edad. La infancia malvivía, en un porcentaje trabajaba, y en su mayoría sobrevivía, en un contexto donde el analfabetismo y los estragos de la guerra habían sido brutales.

Bibliografía

Araque, N. (2013). *Manuel José Quintana y la Instrucción pública*. Madrid: Editorial Dykinson.

Cardells, F. (coord.) (2016). *Mitos fundacionales y estereotipos de la historia de España*. Madrid: Ediciones 19.

Erazzkin, I. (2009). *Hasta la coronilla. Autopsia de los Borbones*. Tafalla, Navarra: Editorial Txalaparta.

Escalera, A. (2020, febrero 8). Un parque en Teatinos recuerda a los malagueños que se enfrentaron a las tropas de Napoleón. *Diario Sur*. Recuperado 16 septiembre 2020, de <https://www.diariosur.es/malaga-capital/parque-teatinos-recuerda-20200208144418-nt.html>

Esdaile, C. (2016). El ejército francés en España. Actitudes y mentalidades de una fuerza de ocupación. *Jerónimo Zurita*, 91, 21-33. Recuperado de <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/35/84/03esdaile.pdf>

García, P. (2005). El enigma de la docilidad. Sobre la implicación de la escuela en el exterminio global de la disensión y de la diferencia. Barcelona: Editorial Virus.

González, C. A. (2015). Inquisición y control ideológico en la Carrera de Indias de la Ilustración (1750–1830). *Bulletin of Spanish Studies*, 92(5), 855-877. DOI:10.1080/14753820.2015.1039406

Gutiérrez, C. (2010). Legislación y prácticas educativas en el siglo XVIII. *Cabás*, 4, 1-12. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos4/173-legislacion-y-practicas-educativas-en-el-siglo-xviii>

Ibáñez, I. (2014, febrero 19). Los últimos Habsburgo. *Diario Sur*. Recuperado 16 septiembre 2020, de <https://www.diariosur.es/20140219/mas-actualidad/cultura/ultimos-habsburgo-201402191125.html>

Montagut, E. (2014, marzo 23). La formación de los maestros en el Antiguo Régimen. *Los ojos de Hipatía*. Recuperado 14 septiembre 2020, de <https://losojosdehipatia.com.es/educacion/la-formacion-de-los-maestros-en-el-antiguo-regimen/>

Nadal, A. (2018). *La Escuela Moderna. Análisis Histórico*. Madrid: Arco/La Muralla.

Núñez, M. y Tuñón, M. (1970). *Historia del movimiento obrero español*. Barcelona: Nova Terra.

Pérez-Maura, R. (2011, julio 9). Habsburgo, la nueva generación. *Abc*. Recuperado 16 septiembre 2020, de https://www.abc.es/estilo/gente/abci-habsburgo-nueva-generacion-201107090000_noticia.html

Ponce, A. (1987). *Educación y lucha de clases*. Madrid: Akal.

Puyol, J. M. (2010). La pena de garrote durante la Guerra de la Independencia: los decretos de José Bonaparte y de las Cortes de Cádiz. *Cuadernos de Historia del Derecho 2010, volumen extraordinario*, 569-581. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/33105948.pdf>

Salvatto, F. (2011). La representación política en la España peninsular entre el final de la dinastía Habsburgo y el comienzo de la era Borbónica. *Trabajos y Comunicaciones*, (37), 1-28. Recuperado de <https://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/4802>

Sánchez, F. (1990). Pestalozzi, el genio pedagógico y la formación de docentes. *Campo Abierto*, 7, 184-218. Recuperado de <http://dehesa.unex.es/handle/10662/6334>

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Editorial Paidós.