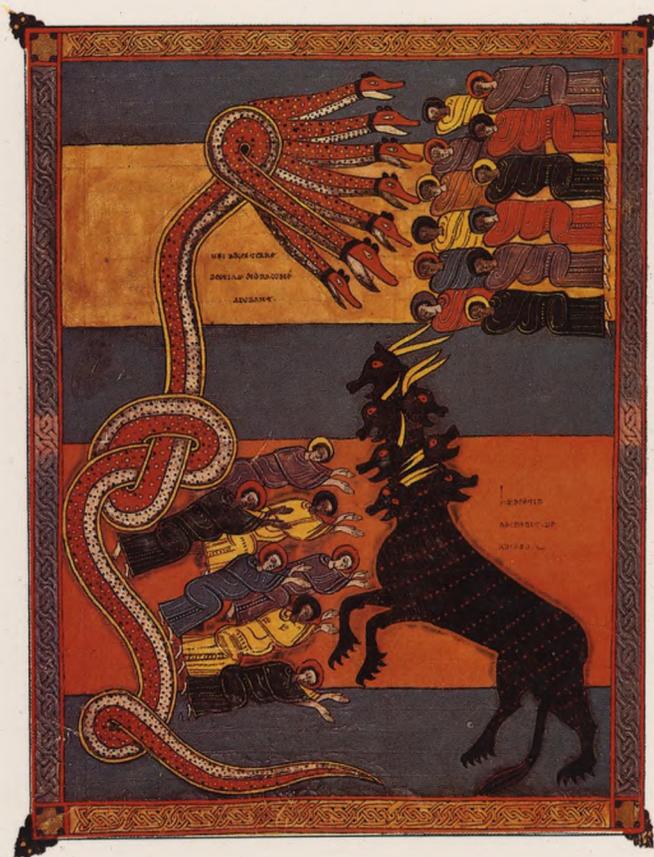


# ⓪ Sagrado e o Profano



HOMENAGEM A J. S. DA SILVA DIAS



INSTITUTO DE HISTÓRIA E TEORIA DAS IDEIAS  
FACULDADE DE LETRAS

COIMBRA 1986

## LOS LIMITES ESTAMENTALES DE LA EDUCACIÓN EN EL PENSAMIENTO ILUSTRADO

El racionalismo sistemático del siglo XVII tuvo en la siguiente centuria una protección muy difundida, pero que, por esta misma razón, había de sufrir una honda transformación. Dejaría de ser vista como una razón fundamental del orden universal, y se quedaría en ser considerada una razón argumentativa, trivializada en el discurso cotidiano, en un método pedagógico para explicar o demostrar cosas cuyo conocimiento se pretende transmitir. La razón, que nada tiene que ver con lo que con la misma palabra se dice en el pensamiento de Galileo o de Descartes, es una manera de hacer comprender que algo que se afirma es lo que no menos superficialmente se llama «verdad», palabra a la que con tanta frecuencia se acude en el lenguaje del siglo XVIII. Se trata de una organización discursiva que conduce — se entiende que incuestionablemente, forzosamente — con tal necesidad y precisión lógica a aceptar lo que alguien dice de alguna cosa o de algún hecho, que se impone sin necesidad de servirse de recursos mágicos o extraracionales. Nos hallamos ante un caso de entrada de la razón en el mundo de las relaciones ordinarias dadas en la vida común que se traduce en una lógica de la argumentación, como llevo dicho; pero, eso sí, renunciando a todo plano en el que pueda aparecer aquélla como un concepto metafísico. Esto último aparta tal empleo del término «razón», de la manera escolástica de entenderlo. Y como, en cambio, concede a la experiencia de los hechos, cuyo acontecer se repite ante nuestros ojos, una capacidad de comprobación máxima, la razón queda poco menos que reducida a la capacidad de comprobar la «verdad» de esos \*

\* Universidad Complutense de Madrid.

hechos que en la vida diaria se almacenan. Hoy sabemos que es inaplicable el término verdad en estos casos, porque, si cabe seguir hablando de verdad, ésta permanece en un extramundo de esencias. En el mundo de los hechos empíricos, no cabe más que moverse entre afirmaciones hipotéticas, dotadas de certeza y refutables.

En el ámbito de la influencia difusa de Locke que se extiende a casi todo el siglo XVIII, la experiencia viene a reducirse a un modo de enseñar a los hombres lo que se ve, lo que hay; tal es el objeto de la educación. Así ésta consiste en insertar, a través de la noticia de las relaciones empíricas, en el sucederse de éstas, la mente receptora del joven a fin de lograr los resultados apetecidos. Estos resultados solo pueden tener un carácter de aplicación, un carácter «práctico» ó «útil», conforme a las expresiones tan empleadas por los autores dieciochescos, como veremos a continuación, no siendo otra cosa, toda pretensión de despegar de esos niveles para alzarse a pretendidos saberes metafísicos, que un descarrío de la mente.

Tal es la situación histórica, en uno de sus aspectos, de la mentalidad ilustrada que, por esa vía de enseñar, dará por cierto que aproxima a los hombres a ver, palpar, relacionar los hechos y las cosas y servirse de ellos. Esta concepción de la educación como vía de colocar al hombre en su puesto, donde los hechos y las cosas pululan ante sus ojos, no pretende captar sustancias, no se dirige a contemplar esencias, niega la legitimidad de pretensiones semejantes y en tal sentido se la puede reconocer en la línea de Locke; pero en su manera de pegarse a los datos empíricos, de renunciar a dirigir su visión por encima, se queda a mitad de camino de la conexión lógica que entre ellos hay que establecer para poder decir que poseemos un conocimiento de los mismos. Esta manera de entender el saber y, por consiguiente, la técnica de transmisión del mismo que de su propia naturaleza deriva, puede llevar a modos de entender la educación, poco menos que delirantes (no menos, desde luego, que los de la denostada escolástica). Un autor del XVIII español, del círculo de Feijóo y defensor del mismo, fray Martín Sarmiento, tenido por hombre de valiosas concepciones pedagógicas, sostuvo que la única manera segura y válida, libre de ocurrencias fantasmales, que debe ser practicada, consiste en coger el maestro al discípulo y salir con él, preferentemente al campo (curiosa manifestación de primacía subsistente de la economía y la vida rural, sobre la urbana) o colocarse ante otro panorama e irle señalando «con el dedo» cada objeto, decirle la voz que lo designa, la cual el alumno

repetirá varias veces, hasta hacerle aprender el mayor número de voces 0).

Pero no es esta máxima desconexión de conocimientos — en la que el empirismo llega a un extremo disparatado — la que buscará y procurará aplicar el ilustrado propiamente tal. Para el ilustrado la educación es una función social por sus fines, por sus métodos, por sus establecimientos para impartirla. Si Sarmiento sostenía otra sorprendente afirmación para la buena marcha de la enseñanza y recomendaba la fórmula de un maestro por discípulo (2), los hombres de la Ilustración que se ocupan de desarrollar el principio de supremacía de la función educativa, propugnaban una educación social para ser útil al Estado y a la sociedad, una educación en común — es raro que se mencione el sistema precedente, de la sociedad señorial barroca, de utilizar el «ayo» u otra figura de maestro particular y, en consecuencia, una educación en centros, en Escuelas, en los discutidos Colegios, en Seminarios, etc. Contando con estos caracteres y teniendo en cuenta la aceptación general que recibe el principio inspirador del despotismo ilustrado, esa educación poseerá una condición *homogénea*, por lo menos en toda la extensión de un Estado. Pero homogénea no quiere decir igual, sino proporcionada al contenido y nivel de los diferentes grupos que integran el país (hay excepciones, las veremos luego, en lo que concierne a una enseñanza igual, de nivel básico, para todos). Y esas diferencias por grupos que presentan un cierto aspecto estamental, dependen de diferentes factores: en primer lugar, de las condiciones de los individuos que van a ocupar los niveles superiores en la dirección de la sociedad, ésto es, la clase gobernante o más ampliamente la clase dominante, y los de las clases dominadas y gobernadas; en segundo lugar, de las que afectan a la preparación de individuos y grupos que a la oligarquía instalada en el poder le interesa, en las circunstancias del momento, integrar sólidamente en el cuerpo social estructurado (industriales, mercaderes, burócratas, etc.); en tercer lugar, de los que se requieren para empeñar la lucha contra los inmovilistas empedernidos, a favor de una reforma de la estructura social que no será más que parcial y funcional, frente a las resistencias de los reaccionarios (que se identifican con el clero — alto y bajo — la nobleza tradicional, los terratenientes rutinarios, etc.); en cuarto lugar, de las que derivan de la visión del mundo que la constitución interna de la sociedad

C<sup>1</sup>) «Discurso sobre el método que cabría guardarse en la primera educación de la juventud» (1768), publicado por Valladares en *Semanario Patriótico*, t. XIX, p. 167 y ss.

(2) Ob. *cit.*, en la nota anterior, pp. 194 y 207.

en formación suscita, y de la subsiguiente concepción de la ciencia (la cual es siempre una formulación intelectual sistemática del modo de conocer y dominar el entorno que se tiene delante, de transformar y utilizar sus recursos, ajustada a la concepción de la naturaleza del mismo que resulta).

Por tanto, primacía de la educación <sup>(3)</sup>, pero a la vez diversificación de la misma. Ya que se trata de la formación de ciudadanos útiles, ha de ser adecuada a las funciones y correspondientes niveles asignados a las diferentes capas estamentales de la población. «Consiguientemente, educación para todos, sí; pero no la misma educación» <sup>(4)</sup>. Esto supone un ajuste entre clases y educación respectiva (lo que, de paso, nos permitirá comprobar la fuerza con que sobrevive el estamentalismo en el siglo XVIII).

Pero antes de ocuparme específicamente de esta cuestión en España, quiero dar algunas referencias acerca de cómo, no menos, y hasta en formas de más duro planteamiento, en otras partes se da la misma visión del tema. Eligiré, para fijarme en ellos, ante la dificultad de hacerlo con todos los del Occidente europeo, en los que se reconoce un pensamiento semejante, aquellos dos países que, aunque de diferente manera, dirigen en su planteamiento ideológico la época de la Ilustración, en su primera y segunda fase (aunque esta última distinción sea solo aproximada). Me refiero a Inglaterra y Francia, sin olvidar que en Alemania, Portugal, Italia, podrían encontrarse declaraciones semejantes, en sus escritores dieciochescos. Aquí voy a tratar de hilvanar las opiniones que a continuación recojo para ver cómo la educación formativa de los hombres («taller de hombres» como dicen Forner y J. A. de los Heros) reconoce un principio de igualdad, en cuanto se estima que todos la necesitan para cumplir con su función, cualquiera que esta sea, para cumplir con ello su compromiso de ser útiles a la sociedad, cuya extensión es universal, cuya variedad de aspectos es inabarcable; pero que no hay que dar más educación que la que el cumplimiento de ese compromiso requiere. En consecuencia, dado que la función en la sociedad va ligada al rango en la misma y viceversa, estas diferencias en los niveles de estratificación social, que van unidas a la pertenencia a unos u otros estamentos, da lugar a que la calificación estamental determine la clase y nivel de educación.

<sup>(3)</sup> Véase mi estudio *Idea y función de la educación en el siglo XVIII*, de próxima publicación.

<sup>(4)</sup> Véase J. L. Castellano, «Las nuevas ideas pedagógicas y la reforma de Olavide», en la Rev. *Chronica Nova*, Universidad de Granada, n.º 12, 1981, p. 71.

Desde finales del siglo XVII en que aumentan las necesidades de mano de obra, en que hace falta en general una mayor profesionalización y en que aparece un grupo especializado, no en la sapiencia, — al modo del sacerdocio o de la nobleza tradicionales — sino en la ciencia, aumentando el número de sus descubrimientos o la dedicación a difundirlos, la educación cambia de carácter y amplía su círculo de proyección. Desde la época de los «novatores» o pre-ilustrados (aproximadamente 1680-1720), se observa ese doble movimiento que a nosotros nos parece positivo en todas sus dimensiones, pero que en su tiempo despertó recelos y hasta una ágría opinión que reclamaba no dar más conocimientos que aquellos que en cada caso era conveniente; por tanto, limitar estrechamente la educación de las clases bajas, para no reducir ni encarecer la mano de obra (los estudios apartan de los oficios, se aseguraba desde el siglo XVI). A la vez hay que cerrar ciertas áreas de la investigación que solo corresponderá a los científicos, porque con su difusión podrían producirse teorías que amenazaran la estabilidad de las bases ideológicas del régimen social establecido. De estos dos criterios indicados me reduciré aquí al primero, ésto es, al tema de las limitaciones introducidas por niveles estamentales, dejando para otra ocasión el de los cercenamientos que las censuras eclesiástica, política o meramente social imponen a los investigadores, los cuales son aceptados explícitamente por esos mismos científicos que ejercen el papel de pensadores en el terreno de los conocimientos naturales.

La limitación de tipo estamental, dejando a los trabajadores mecánicos y al bajo pueblo en un nivel mínimo y permitiendo a los distinguidos llegar a la línea de máxima concesión que permita la seguridad del orden, creo que se enunció primeramente en Inglaterra, coincidiendo con la primera fase de la revolución industrial. Heckscher ha llamado la atención sobre «la aversión de los mercantilistas contra todo cuanto fuera abrir las puertas a la cultura a las grandes masas» (5). Para corroborar su aserto cita este notable historiador del pensamiento económico a varios escritores y como muestra recogeré aquí el testimonio de uno de ellos, Pollexfen, porque me parece muy representativo: «Merecería la pena meditar cuanto habrá contribuido la cultura y la erudición en que se ha educado a los niños de la gente pobre al hecho de que rehuyan toda ocupación basada en el trabajo, pues pocos serán los que hayan aprendido siquiera a leer y escribir sin que sus padres o ellos mismos se inclinen a pensar que ya por ese solo hecho merecen

(5) *La época mere antilista*, trad, castellana, México, 1944, p. 613.

ocupar puestos superiores, despreciando con ese motivo las ocupaciones propias de un trabajador».

Otro autor que toma en consideración Heckscher es el bien conocido Bernardo de Mandeville que al final de la época que poco atrás he acotado, defiende aspectos ideológicos del primer capitalismo que fueron muy discutidos. En su *Fábula de las abejas*, cuyo subtítulo «vicios privados, beneficios públicos» sintetiza toda su doctrina, Mandeville sigue la línea que pretendo exponer: «Hay gente de la más baja extracción que sabe demasiado para poder servirnos»; «para que la sociedad viva feliz y los hombres contentos en la mayor pobreza hace falta que gran número de ellos sean tan ignorantes como pobres» (6). Citando a este autor y añadiendo el testimonio de Rousseau, en su *Julie ou la nouvelle Eloïse*, M. Anderson hace observar — y ya vemos aquí unidos escritores de los dos países que antes cité — que «el obstáculo mayor con que tropezó esta época fue el sentimiento generalmente muy expandido, de que era inútil y podía incluso ser perjudicial dar instrucción a gentes destinadas a vivir del trabajo de sus manos, es decir, a la inmensa mayoría de quienes forman el cuerpo social» (7).

Muy anterior a Rousseau y muy próximo a los ingleses que inician esta dirección, recordemos a Cartaud de la Villate, a quien dedicó especial atención W. Krauss. La posición de Cartaud es interesante: según él, el soberano de un Estado, siempre que se apoye sobre fundamentos sólidos, necesita que haya en el país hombres instruidos y le hacen falta aquellos que o bien son bastante sabios para reconocer los derechos de la autoridad legítima o bien bastante políticos para no comprometerse con facciones siempre perniciosas. Pero, sobre todo, «a un gobernante le hacen falta hombres ignorantes. Sabiduría y luces demasiadas serían un obstáculo al establecimiento de una sociedad» (8).

Todavía quisiera añadir dos referencias que acaban por darnos el tono de la cuestión en los países de mayor desarrollo capitalista en la época que consideramos. Uno es Soame Jenys que en 1757 publicó su ensayo *Free Enquiry into the Nature and Origins of Evil*: llega a sostener nada menos que la ignorancia de los pobres es como «un cordial administrado por la

(6) Véase P. Carrive, *Bernard Mandeville. Passions, Vices, Virtus*, Paris, 1980.

(7) *L'Europe au XVIII siècle*, Paris, 1976, p. 293.

(8) Ed. de W. Kraus, con varios textos originales del autor citado, Berlín Oriental, 1960. El propio Kraus en la edición que posteriormente hizo de un texto francés que citaremos a continuación, reproduce en su interesante introducción los fragmentos aquí recogidos.

mano bienhechora de la Providencia», del que aquéllos no deberían verse privados por una educación «inoportuna e inadaptada» (9). Y llegamos, para terminar, a Ferguson quien se expresa en los términos más sistemáticos y modernos: «la industria que reduce el trabajador a mero obrero manual, no necesita en estos valores humanos, la ignorancia es la madre de la industria tanto como de la superstición. La reflexión y la imaginación están sujetas a error, pero el hábito de mover la mano o el pie es independiente de ella. Donde más prosperarán los industriales, de acuerdo con esto, es donde el raciocinio tenga menos participación y donde el taller pueda... ser considerado como una máquina cuyas partes son los hombres» (10 11).

A mediados de la centuria ilustrada, en España el ministro José del Campillo incorpora la suya a esta lista de opiniones: «No es menester en una monarquía que todos discurran ni tengan grandes talentos. Basta que sepa trabajar el mayor número, siendo pocos los que deben mandar, que son los que necesitan de luces muy superiores; pero la muchedumbre no ha de necesitar más que fuerzas corporales y docilidad para dejarse gobernar» (1).

¿Qué hacer, pues para mantener al pueblo bajo y trabajador en el último escalón conveniente de ignorancia? La respuesta es mantener ese principio que he llamado de «limitación estamental de la educación», de manera que ésta se difunda gradualmente y ascienda desde el plano más bajo de la pirámide social hacia su cúspide. Lo dice muy claramente Voltaire: «es necesario que la luz descienda por grados; la del bajo pueblo será siempre muy confusa, los que han de ocuparse en ganarse la vida no pueden hacerlo en esclarecer su espíritu: les basta el ejemplo de sus superiores» (12). La Chalotais completa esta

(9) Citado por N. Hampson, *Le siècle des Lumières*, París, 1972 pp. 90-91.

(10) *Ensayo sobre Historia de la sociedad civil*, trad. castellana, Madrid, 1974, pp. 229-230. Jovellanos leyó a Ferguson, como anota en los *Diarios* (véase también J. P. Clément, *Lecturas de Jovellanos*, Oviedo, 1980). Lo utilizó C. Marx, en *El Capital*, y teniendo esto en cuenta, el pasaje del citado autor inglés parece la fuente de inspiración de una de las más fallidas profecías de Marx, la pérdida de mano de obra especializada con el desarrollo del capitalismo.

(11) *Nuevo sistema de Gobierno económico de América*, Madrid, 1789, p. 91. Véase A. Elorza, prólogo a su edición de la obra de Campillo.

(12) Citado por G. Livet, *Introduction à une sociologie des Lumières*, en el vol. col. *Utopie et institutions au XVIII<sup>e</sup> siècles. Le pragmatisme des lumières*, París, 1963, p. 268 (Livet no indica el lugar de la frase citada). Encuentro otra parecida que confirma la opinión

línea ideológica: «el bien de la sociedad pide que los conocimientos del pueblo no se extiendan más allá de sus ocupaciones»<sup>(13)</sup>.

Es interesante constatar que en los escritores que prepararían las mentes para la reivindicación de la igualdad formal en la última década del siglo, se conservara tan severo sentimiento de las desigualdades estamentales. Voltaire, en su *Siècle de Louis XIV*, refiriéndose al pueblo bajo e inculto — «la canaille toujours fanatique» — sostendrá que «la raison n'est pas faite pour elle»<sup>(14)</sup>. Por su parte d'Alembert escribe sobre el tema (y hay que reconocer que sus palabras no pusieron al descubierto una capacidad profética), preguntándose: ¿cuáles deben ser los límites de los conocimientos a alcanzar a través de aquélla? Piensa que hay que distinguir, según la calidad de las materias y de las gentes: si son conocimientos *útiles* deben proporcionarse a todos, entendiendo por tales conocimiento aquellos que se aplican para satisfacer las necesidades comunes, las que son particulares de una sociedad o las que hacen referencia a las relaciones de una sociedad con las otras; si son conocimientos de *cosas curiosas*, d'Alembert separa las que son de tal condición *que pueden ayudar* a desarrollar los conocimientos útiles, los cuales deben *permitirse* «avec quelque soin»; las que son *puramente ociosas*, *no son propias de las repúblicas* y sólo se dedicarán a ellas las gentes no menos ociosas en las monarquías<sup>(15)</sup>.

Finalmente, en la *Enciclopedia*, en el artículo sobre el término «éducation», du Marsais establece sistemáticamente el criterio a seguir: «Es obvio que no hay ningún orden de cuidados en un Estado, para los cuales no haya un tipo de educación que les sea propia; educación para los hijos de los soberanos; educación para los hijos de los grandes, de los magistrados, y educación para los hijos de los campesinos, donde,

de Voltaire: «'avoue que tous les hommes ne doivent pas avoir la même science» *Dictionnaire philosophique*, voz «Fraude», ed. de J. Benda et R. Naves, Paris, 1961, p. 210. A esto se corresponde en perfecto paralelismo la opinión de Voltaire en el campo laboral: «Le manoeuvre, l'ouvrier doit être réduit au nécessaire pour travailler: telle est la nature de l'homme; il faut que ce grand nombre d'hommes soit pauvre, mais il ne faut pas qu'il soit misérable», (*Le siècle de Louis XIV*, Paris, t. II, p. 104).

<sup>(13)</sup> Véase G. Livet, *oh. cit.*, en la nota anterior, p. 268.

<sup>(14)</sup> Al final del V de los *Entretiens* de «L'A,B,C», Voltaire habla de «la populace imbécile», *Dialogues philosophiques*, ed. de R. Novas, Paris, 1955, p. 289.

<sup>(15)</sup> *Essai sur les Elements de la Philosophie* (la obra es de 1758, pero permaneció inédita y se ha editado en Hildeheim, 1965), la cita en pp. 229-231.

como hay escuelas para enseñarles las verdades de la religión, debería haberlas también en las cuales se les mostraran los ejercicios, las prácticas, los deberes y las virtudes de su estado, a fin de que actuaran con pleno conocimiento».

En el continuo y unánime desenvolvimiento de este tema, expresado en la pregunta: ¿hasta donde es conveniente hacer avanzar la educación de los componentes de cada capa social?, surgió una cuestión que llevó al extremo el principio de limitación de los estudios según los estamentos. Fontenelle, Voltaire, Helvetius se habían interrogado sobre si era o no conveniente participar al pueblo todas las verdades.

Poco más tarde d'Alembert se dirigió al rey Federico II de Prusia pidiéndole que convocara un concurso internacional sobre el tema: «Est-il utile de tromper le peuple?». El rey se dirigió a la Academia de Berlín, pidiéndole llevar a cabo esta propuesta. La Academia no lo debió ver con buenos ojos y tardó algún tiempo en someter al soberano los términos de la consulta. Estos estaban bastante adulterados además, por lo que d'Alembert protestó ante el Rey. Este ordenó a la Academia que se atuviera a la pregunta tal como iba redactada y así se convocó el concurso como respuesta a la pregunta ya enunciada. En 1780, la Academia dio su fallo, escogiendo para primer premio una memoria del francés Frédéric Castillon que llevaba por título el texto de la consulta. «Est-il utile de tromper le peuple». El escrito de Castillon aceptaba la tesis de la conveniencia de tal proceder <sup>(16)</sup>. Su máxima fundamental que inspira todo el trabajo dice así: «pour le peuple mieux vaut erreur favorable que vérité pernitieuse ou même indifferente» <sup>(17)</sup>. Castillon incluye una definición de pueblo, que, en principio, parece referirse al pueblo bajo, pero luego aclara que al pueblo pertenecen todos los que por indolencia u otras pasiones han dejado de adquirir la educación de grado más alto que les hubiera correspondido <sup>(18)</sup>. Parece, pues, en consecuencia, que la cuestión rompe los límites estamentales con que venía planteándose, y al mismo tiempo que se conserva la referencia al pueblo se añade la de los viciosos ignorantes de otras clases. Entre nuestros escritores,

<sup>(16)</sup> El texto íntegro, conforme al original francés, ha sido publicado por Werner Krauss, Berlín, 1966; lleva, además, con un estudio preliminar, algunos de los otros escritos presentados.

<sup>(17)</sup> *Ed. cit.*, p. 43.

<sup>(18)</sup> Merece dar la definición de pueblo que Castillon propone en este lugar: «il faut entendre par exemple: c'est la partie faible et bornée de la nation et que sa faiblesse et sa courte vue écartent également de la legislation et des sciences divines et humaines, en sorte que, à proprement parler, pour l'objet que nous traitons, la nation

un concepto semejante se llama «vulgo» o más duramente vulgar — así en Moratín <sup>(19)</sup>.

En el autor y gobernante, cuyo nombre señala el comienzo de la plenitud de la Ilustración entre nosotros, Campomanes, se enuncia el principio general de la educación — siguiendo la línea del sistema del despotismo ilustrado, cuyo más completo representante es él mismo — en estos términos: «uniformidad de la enseñanza». Las reglas de cada arte, debidamente estudiadas, se seguirán en todas partes, «de suerte que la enseñanza de cada una, será general y uniforme en todo el reino» <sup>(20)</sup>. Al hablarnos de uniformidad, parece aludir a una educación común para todos; pero al añadir que en cada una de las partes se atenderá por separado a tal principio y si tenemos en cuenta que las artes, en la mentalidad de la época, se corresponden con grupos estamentales, advertimos que Campomanes está siguiendo el régimen de compartimentación consabido <sup>(21)</sup>.

Quizá se pueda observar en esas palabras del fiscal del Consejo de Castilla, menor dureza que en la mayor parte de las que precedentemente hemos visto. La misma consideración merece el pasaje del *Discurso critico-político sobre... mejorar las Universidades y Estudios del Reino* (sobre 17). En el nos encontramos que la limitación responde sólo a una estimación de utilidad, no de falta de capacidad, que la enseñanza alcanza cierto nivel y, eso sí, que en las breves enseñanzas de Geometría se emplean métodos sensibles de más fácil acceso: «Para que los artesanos, que no han de seguir los estudios, tengan algunos conocimientos que les puedan ser útiles en las Artes y oficios a que se dedican de por vida, los maestros, al mismo tiempo que les expliquen y enseñen la aritmética práctica y inferior y las reglas de sumar, restar, multiplicar, medio partir y partir por entero, les explicarán y enseñarán así mismo, la Geometría, por reglas y principios perceptibles y por ejemplos, que más bien que por reglas, los perciban los niños de corta edad» <sup>(22)</sup>.

Entre nosotros es J. P. Forner uno de los que se explayan con mayor amplitud en el tema. Es de notar que el fiscal Forner

se divise naturellement en trois parties: la partie législative, chargée du gouvernement; la partie lettrée, chargée de la propagation des lumières; et la partie aveugle, faite pour être gouvernée et éclairée par les deux autres», *ed. cit.*, p. 42.

<sup>(19)</sup> *Ed. cit.*, pp. 22-23.

<sup>(20)</sup> Véase mi estudio *Del despotismo ilustrado a una ideología de clases medias: la obra de Moratín*. Coloquio de Bolonia, 1978; Padua, 1981. También Feijóo, en grado inicial, ofrece alguna diferencia semejante.

<sup>(21)</sup> *Discurso sobre la educación popular de los artesanos*, ed. de J. Reeder. Madrid, 1978, p. 176 (p. 94 de la ed. original).

<sup>(22)</sup> Ed. de García Melero, Madrid, 1974, p. 34.

emplea con mucha recuencia el término «clase» y muy pocas o ninguna los tradicionales de «estado», «órdenes» y «estamentos». No voy a pretender que se encuentre en él un planteamiento «clasista», pero no cabe duda de que revela que algo está cambiando y quizá esto le empuja a emplear una palabra que de momento no tiene una significación definida, no alude a grupos delimitados y con un propio «status», sino a imprecisas zonas de población, entre las cuales, seguramente, se da mayor índice de movilidad social en los oficios. Leemos en su informe fiscal sobre el expediente incoado en la Universidad de Salamanca, que los estudios públicos, serán proporcionados en primer lugar a la naturaleza del gobierno, y en segundo a que, dentro del Estado, todas las clases sepan sus obligaciones y límites, y adquieran los conocimientos necesarios para ejercer útil y fecundamente sus ministerios, y artes y oficios. Forner parece aquí plantear el tema, más que por el lado negativo de la limitación, por el lado positivo de dar toda la educación que haga falta para utilidad y fecundidad en el ejercicio de las actividades económicas y profesionales. En estas palabras, nos dice tan solo que hay que alcanzar toda la educación necesaria, pero no que haya que reducirse a ésta, porque otra cosa sea perjudicial. Pero dice más cosas. Forner es un conservador que quiere reformar, a veces con más audacia de la que se le atribuye (ejemplo: cuando resume y sistematiza la vieja legislación española para sacar de ella su Constitución y el cuadro de ésta le sale mucho más moderno de lo que cabía esperar). Mantenedor de la estructura básica, aunque no sin novedades que alteran algún punto central, sostiene una conexión que responde al tipo de las limitaciones de la educación ya vistas: «Se observa en la historia que los Estados han vivido exentos de revoluciones todo el tiempo que la educación ha durado concorde con la constitución política. La instrucción de las clases ha de proporcionarse a las funciones que cada uno ha de desempeñar según la naturaleza del gobierno» (23). Y ya, desde esta posición, Forner llega a afirmar el principio de la limitación estamental, más por considerar la falta de tiempo y de descanso en los trabajadores mecánicos, que por incapacidad constitutiva. Y no se refiere al pueblo, ni nada más que al pueblo, sino a esa parte de él que llaman «vulgo»; como tampoco se refiere a una superioridad social como fundamento en aquellos a quienes compete desarrollar la ciencia y con ella las artes. No habla

(23) «Informe fiscal en el expediente de la Universidad de Salamanca contra el Colegio y maestros de ella», en el vol. *La crisis universitaria*, ed. de François López, Barcelona, 1973, p. 216.

sino de un cuerpo de sabios, no definido en la estratificación social. «Aquella porción del pueblo que se llama vulgo, por la constitución de las cosas nace destinado al mecanismo de un trabajo corporal y permanente, que lo imposibilita del todo para ocuparse en las especulaciones científicas que sirven a la mejora y al adelantamiento de las artes y oficios en que se libra su sustento y comodidad... el vulgo no puede por sí crear y multiplicar este provecho. La mayor parte de su ciencia está en las manos. Los conocimientos científicos es menester que le vengan de otras partes: a saber, de un cuerpo de sabios que inspire en el vulgo la instrucción y conocimientos que no puede adquirir por sí mismo» (24). Con la concepción empirista y práctica propia de las últimas generaciones de ilustrados, piensa que las ciencias «son las fuentes de la prosperidad pública y consiguientemente su método y enseñanza han de templarse por el mismo estilo que las clases y cuerpos del estado», y partiendo de ese punto sostiene Forner: las especulaciones, la elaboración de sistemas, la crítica de las doctrinas, la experimentación que dilata el saber sobre la naturaleza, es cosa para sabios dedicados a la ciencia. Por consiguiente, «el objeto de las escuelas no es éste: en ellas deben sólo depositarse las verdades y conocimientos ciertos que ya existen en cada ciencia, reducidos a método claro, sencillo, fácil y expedito para que la juventud salga de allí a hacer útil aplicación de ellos en los ministerios y funciones de la vida civil» (25). Parece posible afirmar que para Forner la diversificación de los grados de estudio no está en la posición social, sino en las diferencias de generación, de manera que quien pasa varios años en el ejercicio de un arte con aplicación y llegando a conocer sus supuestos científicos, puede pasar al grupo de los sabios, dado el carácter empírico del saber científico; de la misma manera, el aprendizaje subordinado a las prácticas establecidas viene a decirnos que ha de ser cosa de jóvenes.

También un político reformista que participó en las tareas de reorganizar la enseñanza con más o menos acierto, Olavide, podemos ver que se hace eco del tema, pero sin dejar de introducir algún matiz particular. Para él tan solo en el estudio de las ciencias — y siempre hay que sobreentender ciencias prácticas — «deben formarse los pocos hombres que han de servir al Estado, ilustrando y dirigiendo a la muchedumbre». Para este objeto están las universidades, en las que quizá tan solo él y G. Mayans — reformadores ambos de sus planes de

(24) Ob. *oit.*, pp. 191-192.

(25) 05. *cit.*, p. 223.

estudio y organización — depositan todavía su esperanza. «La universidad es la oficina pública que instituye el gobierno para educar a los hombres que han de servir al Estado». Los que deberán acudir a ella serán pocos: «una sola cabeza dirige a muchas manos». Subsiste, como vemos, la miope visión de que la práctica de artes y oficios es repetición de una simple operación mecánica que de sí misma no cambia nada. Los labradores, artesanos y fabricantes, no deben de ser apartados de sus útiles profesiones, ni menos todavía los que se ocupan en trabajos manuales. Llega a vislumbrar que el aumento de la producción, puede pasar de patrones fijos, si bien para él tan solo puede lograrse elevando el índice de productividad del trabajador, de manera que no cuentan los otros factores. Aconseja proporcionar a los trabajadores una conveniente enseñanza, al objeto de que los oficios útiles se realicen del modo más fácil y a la vez más lucrativo. Pero la línea de separación entre un tipo y otro de enseñanza, no está en el carácter superior o inferior de la clase de los individuos. Olavide tiene tan solo en cuenta la riqueza. Sostiene que no hay que reducir una educación superior únicamente a los altos ricos. ¿Hasta qué nivel, pues, extenderla? Naturalmente, Olavide sigue muy, ajeno a que deba ser para todos igual, por lo menos como oportunidad. Rechaza que haya pruebas de ningún tipo — hemos de entender que de hidalguía, de limpieza — y hay que poner el límite en un cierto nivel de riqueza. Por tanto, que sean admitidos para la enseñanza superior aquellos que puedan pagar la moderada pensión que requiere cada curso, siempre y cuando dispongan al acabar de congrua suficiente para mantenerse holgadamente (26). Ante esta propuesta, Castellano comenta que la reforma de Olavide iba dirigida a promover un cambio en la estructura social y por eso fracasó (27). De acuerdo, pero siempre que se añada que esa reforma estructural tan solo iba dirigida a ampliar el área de los burgueses.

Tengamos en cuenta que, de la misma manera que la nobleza abandonó en el siglo XVII, salvo casos excepcionales, su función militar, en el XVIII quedó al margen, dejando aparte bien conocidos casos de la aristocracia titulada, el campo de la cultura en trance de renovación. En *El Corresponsal del Censor* se incluye una carta XII, en la cual figura que un gran noble dotado de considerable mayorazgo, confiesa: «Aprendí a leer y a escribir, aunque no bien. No estudié mas que un poco

(26) Véase F. Aguilar Piñal, *Pablo de Olavide: Plan de estudios para la Universidad de Sevilla*, Barcelona, 1969, pp. 91-93.

(27) J. L. Castellano, *Las nuevas ideas pedagógicas y la reforma de Olavide*, ya citado.

de Gramática, porque nada de esto es de provecho para un joven de mi clase». Y recordemos — una vez más no estamos ante una peculiaridad hispánica — que Alfieri, nacido en un pueblo del Piamonte, de padres nobles, confiesa en las primeras páginas de su autobiografía que éstos, para apartarle de sus aficiones, le decían que para ser un señor no hace falta ser doctor. Ante datos semejantes, hay que reconocer, de un lado que no cabe hablar, a pesar de todo, de una burguesía que habiendo tomado el poder se legitime en su posición por su alta formación cultural, pero sí que eran personajes de tipo burgués los que se vieron impulsados a ocuparse de los problemas de la educación.

En general, todos postulan una ampliación del marco de la educación. En la Real Sociedad Patriótica de Sevilla, José J. Morales pronuncia un discurso que aclara perfectamente la conjunción restricción-ampliación. Según sus tesis, las Sociedades deben dedicarse a la educación del pueblo que trabaja y debe trabajar, pero, «en suma, la educación popular no hará sino un progreso momentáneo y aparente sin la educación nacional, porque es imposible verificar la educación de una clase sin promover por iguales pasos la de las otras». Dada esta conexión pedagógico-económica, propone a los miembros de la Sociedad, una distinción: «empleemos nuestro celo en la educación del pueblo y de la clase más útil que forma la verdadera fuerza de la nación». Pero también piensa que el Gobierno, en establecimientos docentes bien reformados, debe dar a los miembros de las clases dirigentes los conocimientos científicos que son necesarios y útiles para promover la felicidad de la nación y de sus clases todas. Así, estos individuos de estratos distinguidos llevarán a los trabajadores las nociones que necesitan para perfeccionar su labor, al tiempo que también se ocuparán en asegurarles su trabajo y los medios para realizarlo <sup>(28)</sup>. Morales insiste en que la educación, pues, para ciertas clases del Estado consiste en promover su ilustración; y para otras en proporcionarles ocupación y hacer que el trabajo sea siempre un medio infalible de subsistir. «La educación de las clases trabajadoras no exige de parte de ellas sino docilidad y aplicación; pero exige luces de parte de los que inmediatamente las dirigen. Las otras clases del Estado deben adquirirlas con su constante estudio y aplicación y dirigir con sus conocimientos las operaciones del trabajador» <sup>(29)</sup>. Pero hay algo de común entre ambos planos. Cualesquiera que sean las enseñanzas que a unos y a

<sup>(28)</sup> *Discurso sobre la Educación*, pronunciado en Sevilla, 1789, y publicado en Madrid en el mismo año; véanse pp. 12 y 13.

otros se les proporcione, sin embargo, hay que incluir en todas las clases la necesidad y obligación de dirigir la «conducta civil» a la «común felicidad» y a tal fin «hacer más ilustrado el interés propio». Pero la paradoja de los ilustrados se encuentra aquí: hay que dejar que el interés privado actúe libremente y de ese modo llegar a armonizarse con el interés público. Pero a la gente ese interés privado hay que enseñárselo, con lo que el gobierno de la oligarquía ilustrada queda asegurado.

Dentro de la esfera de las Sociedades Económicas, Manuel de Aguirre, miembro de la Bascongada, de la Matritense y de la Aragonesa — en un escrito sobre los objetivos de las mismas se hace cuestión de si la ciencia y las artes son favorables o no al hombre. Aborda esta pregunta al ocuparse de la educación y vamos a ver que en la primera parte de su respuesta parece atenerse a un planteamiento rousseauiano: no son favorables al hombre rústico y primitivo, porque le dan a conocer nuevas necesidades y contribuyen a hacerlo infeliz; en la segunda parte, nos encontramos con que sigue, de algún modo, con las tesis ilustradas: al «individuo civilizado» sí le son convenientes porque le proporcionan bienes y le estimulan en su actividad. Bajo esta dual respuesta de Aguirre late la doble distinción que tantas veces hemos visto <sup>(30)</sup>.

Un criterio semejante inspira la recomendación de Capmany: debe haber dos tipos de enseñanza, una destinada a las más altas clases del estado, que deberá ser una educación científica y política, a la que atenderá el gobierno; otra, para el pueblo común, educación pública y doméstica, a la que atenderán los gremios <sup>(31)</sup>. El papel que otros otorgan a las Sociedades Económicas, por una u otra vía, o a las escuelas patrióticas, Capmany lo reserva a los gremios. A este autor se le encomendó el resumen de las diferentes y numerosas respuestas elevadas a la Junta Central gobernadora del Reino sobre la procedencia de convocar Cortes — resumen cuyas conclusiones él inclina hacia una actitud conservadora. Pero también Capmany revela un pensamiento semejante, en otros aspectos, como en este de encomendar a los órganos mantenedores de lo establecido, por excelencia, es decir a los gremios, dar al pueblo la instrucción adecuada. Es cierto que tenía ante sí el modelo de los gremios de Barcelona, pero, por mucho que se pretenda lo contrario, éstos no eran más que una supervivencia.

<sup>(29)</sup> *Discurso* citado, np. 8 y 9.

<sup>(30)</sup> *Sistema de las Sociedades Patrióticas*, en el vol. de sus *Cartas*, ya citado, pp. 85 y 87.

<sup>(31)</sup> *Discurso político-económico*, ed. de Sanches Agesta. Granada. 1949, p. 24.

Ante esa tendencia a la prolongación del radio de las actividades educativas que como constatación previa se advierte, un Meléndez Valdés agudiza la interna contradicción que se da en su pensamiento, como en otros muchos hemos visto. Considera que, dada la amplitud que han alcanzado las necesidades de educación, hay que reclamar «un sistema fijo que mire y abrace por igual las clases y profesiones respectivas». Mas, en el contexto anterior ¿qué quiere decir «por igual»?; pues bien, a continuación de esas palabras, Meléndez aclara: dando a cada una «la parte de luces y enseñanza que su fin y su destino piden» (32). Cuando en el siglo XVIII leamos una apelación a la «igualdad», hemos de entender que no se trata ni siquiera de la igualdad formal de las democracias del siglo XIX, ni menos de una igualdad de oportunidades que ha derivado de la anterior en nuestro tiempo. Igualdad, lo mismo que en los escritores del XVI, inmersos en un mundo de plena estructura estamental, no quiere decir más que una distribución proporcional al puesto y rango social de cada clase.

En el ocaso de las Sociedades Económicas de tipo dieciochesco (que en 1820 serán reemplazadas por las Sociedades Patrióticas, cuyo modelo traza Martínez Marina), nos encontramos con un interesante documento descubierto por la investigadora Paule de Demerson. Se trata de un escrito del Padre Vallejo solicitando del Rey autorización para establecer un Seminario Patriótico, dentro del marco de actividades de la Real Sociedad Cantábrica (enero de 1801).

«Todo plan de educación — dice el redactor del informe — debe procurar costumbres y conocimientos análogos a las riquezas y deseos de la sociedad civil. Porque si la educación se anima de otro espíritu, se dan entonces en el Estado sociedades diferentes que se contradicen y alejan de la unidad de interés que hace la fuerza de esos Gobiernos. A éstos, pues, corresponde modelar los establecimientos de instrucción pública, impedir que ésta sea conducida por ideas de una ciega ignorancia, por principios de una virtud arbitraria procedente de las caprichosas opiniones de la peligrosa libertad del inquieto fanatismo; como también establecer uniformidad en la enseñanza, dirigirla y mejorarla según exijan las circunstancias, la diversidad de profesiones y diferentes clases sujetas a la Monarquía» (33).

(32) *Discursos forenses*, Madrid, 1821, p. 178, (pronunciados entre 1791 y 1802).

(33) Debo el conocimiento de este pasaje a Mme. Paule de Demerson, que la recoge en su excelente obra de próxima aparición sobre la Real Sociedad Económica de Cantabria.

No es demasiado claro el pensamiento del P. Vallejo, que aparentemente parece orientarse a un régimen igualitario en sentido más directo del que hasta ahora hemos visto en documentos del siglo XVIII. Sin embargo, creo que no es así: la expresión «costumbres y conocimientos análogos a las riquezas y deseos de la sociedad civil» no creo que haya que interpretarla en el sentido de análogos para todas las clases, sino adecuados y proporcionados a la diversidad de clases que es diversidad de riquezas y cuyo régimen se pretende que recoge los deseos de toda la sociedad. Vallejo supone que igualar, por ejemplo la enseñanza equivaldría a crear un grupo disidente, una sociedad hostil a lo establecido, y que, por tanto, la unidad de la sociedad exige esas diferencias estamentales; por eso, acabará afirmando que la uniformidad en la enseñanza, lejos de significar enseñanza igual para todos, ha de responder a «la diversidad de profesiones y diferentes clases sujetas a la Monarquía». Al contrario de lo que significaría de desgarramiento interno visto desde una concepción de unidad de carácter nacional, para el P. Vallejo en cambio la sociedad de estamentos jerarquizados, de acuerdo con el modelo tradicional de diversidad de clases, remozado por la enseñanza, sería el orden y la unidad que orgánicamente mantiene enlazado el cuerpo social.

Vamos a referirnos para acabar a un corto número de autores en los que parece atisbarse un cambio en esta manera de ver. Jovellanos piensa y lamenta que, contra lo debido, la educación, que comprende la educación popular y general (con el importante y decisivo nivel de las primeras letras) no se estime, como debe ser, una base de promoción social, directa e inmediata. «El bien público exige que la buena y liberal instrucción se comunique a la mayor porción de ciudadanos». Todas las clases sociales tienen derecho a la instrucción y protesta de cualquier tipo de establecimiento limitado que las excluye a todas, menos a un pequeño grupo, mientras «todas tienen derecho a ser instruidas». Porque la instrucción es para todas un medio de adelantamiento, de perfección y felicidad; y todas lo tienen, porque si la prosperidad del cuerpo social está siempre, como hemos probado, en razón de la instrucción de sus miembros, la deuda de la sociedad hacia ellos será igual para todos y se extenderá a la universalidad de sus individuos. Sin embargo, algo añadirá Jovellanos a este párrafo anterior que limita y aun desnaturaliza la hermosa idea que había expuesto: «Diráse que la necesidad de la educación es siempre mayor respecto de las familias pudientes, porque las que no lo son, destinadas a las artes prácticas, no aspiran a ninguna especie de instrucción teórica, o porque la instrucción se deriva siempre y difunde desde las clases altas a las medianas e infi-

mas». Todo, esto es cierto. Parece quedar dominado aquí Jovellanos, que tan generosa doctrina había formulado, por el prurito de mesura y su afán de no chocar frontalmente con las fuerzas reaccionarias que dominaban el país <sup>(34)</sup>. Todavía pretende en su Instituto de Gijón, ampliar las enseñanzas de nivel superior a quienes eran mantenidos alejados de ellas. A cuantos se oponen a tal medida y como razón práctica para negar la mayor participación en aquélla aducen la falta de espacio en el Centro, Jovellanos, según leemos en su *Diarios*, prepara una tímida respuesta, cuya cortedad recuerda una excusa análoga tras la que se escuchaba en su *Informe sobre la Ley Agraria*: «La gente más pobre — dicese contenta con leer y escribir medianamente, y en la edad en que podría empezar esta nueva enseñanza se destina ya al trabajo y emprende el aprendizaje de algún oficio» <sup>(35)</sup>. Por tanto, no hay razón para asustarse de que se declare el derecho de seguir estudios superiores; no lo harán, por razones familiares y económicas. ¿Hipocresía? ¿pusilanimidad? Yo creo más bien que se trata de un estado de indecisión doctrinal. Jovellanos alcanza con su vista un horizonte lejano, pero su opinión cae del lado opuesto: no puede llegarse a él. Por eso, en otra ocasión introducirá una división que tiene interés: la instrucción — comenta en carta a un amigo — tiene diferentes ramos y hay que distinguir aquella de la que todos deban participar y la que específicamente corresponde a cada clase de individuos; no se trata de que «el lenguaje y los secretos del cálculo y los altos principios de la ciencia abstracta y los grandes descubrimientos en las naturales, sean alcanzados de todos y haciéndose parte común formen el patrimonio de la muchedumbre» <sup>(36)</sup>. Se diría que Jovellanos piensa en la organización de una educación general básica, ramificada después, en una diversidad de enseñanzas, pero al colocar el nivel de los estudios que se reservan tan sólo para algunos en la esfera de los grandes principios y descubrimientos, Jovellanos nos parece que sueña con una enseñanza general y obligatoria que llegue a una notable altura aunque sin llegar a los grados más altos. Pero, en fin de cuentas, Jovellanos superpone a su defensa de la enseñanza general, un consabido principio de limitación: encomia en el rey Carlos III que haya impulsado a sus vasallos al estudio de la economía; ahora bien, «el santuario

(34) *Diarios*, BAE III, p. 186.

(35) *Tratado teórico-práctico de enseñanza*, BAE, vol. XLVI, p. 234.

(36) Carta a Vargas Ponce, 1799; *Epistolario*, I, ed. de Caso González, pp. 122 y 123.

de las ciencias se abre solamente a una pequeña porción de ciudadanos». Corresponde penetrar en ese recinto al rey, magistrados, consejeros; más allá queda el pueblo, «las clases destinadas a trabajar y a obedecer», a las cuales se les comunicará desde arriba los resultados obtenidos en los diversos campos del conocimiento-, en la medida en que se refiera a su actividad productiva para que puedan aplicarla<sup>(37)</sup>.

En Cabarrús la línea que se apunta en Jovellanos aparece más a descubierto, es clara la fundamentación de la diversificación de ramas de enseñanza referida a intereses sociales y económicos y finalmente la utilización de esa enseñanza como un tipo de factor de integración nacional, dotado de la mayor eficacia.

La base ha de ser «una buena ley sobre la circulación de las ideas», en virtud de la cual se pueda llegar a constituir «un común depósito y se trasladen de unos a otros sus luces y conocimientos»; para ello habría que instalar una o más escuelas en todos los pueblos, de asistencia obligatoria para todos los niños y de contenido elemental, que Cabarrús orienta muy hacia un contenido social y político, incluyendo, como se debe, un breve «catecismo político» — lo que pone en claro también una influencia rousseauiana. «Esta enseñanza elemental y tan fácil, ha de ser por consiguiente, común a todos los ciudadanos: grandes, pequeños, ricos y pobres, deben recibirla igual y simultáneamente. ¿No van todos a la Iglesia? ¿Por qué no irían a este templo patriótico? ¿No se olvidan en presencia de Dios de sus vanas distinciones? ¿Y que son éstas en presencia de la Patria?»<sup>(38)</sup>.

Para Cabarrús la diversificación es una necesidad porque en la convivencia hay que proporcionarse recíprocamente auxilios, pero la base de selección no estará, en ningún caso en el rango social, sino en las condiciones personales y en la necesidad de la sociedad. Después de esa educación general que aproxima a todos entre sí y funda la homogeneidad del cuerpo social, cada uno podrá estudiar en la medida que sus oportunidades lo permitan y hasta cubrir el cupo que en cada actividad le hagan falta al grupo. Los ciudadanos, a partir de los diez años «es regular que se distribuyan en las varias carreras a que han dado lugar las necesidades de la sociedad, pero ésta debe proporcionar sus auxilios al grado de utilidad de aquélla: debe

<sup>(37)</sup> «Elogio de Carlos III», ed. de J. Caso González, en el vol. *Obras en Prosa*, Madrid, 1969, p 187.

<sup>(38)</sup> *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública* (utilizo la ed. de Madrid, 1973), carta II, pp. 126-129.

multiplicarlos para las más importantes; debe proporcionarlos con exactitud, sin escasez, como sin exceso, a las que lo son menos, y negarlos enteramente a cuanto es inútil; en una palabra, debe su economía dirigir sin coacción la que se llama vocación de los ciudadanos, de forma que el número de los llamados a una profesión nunca exceda, si es posible, del número de individuos que la sociedad necesita ejercer en ella» (39). El abandono de la base estamental es completo: el criterio decisivo está en la vocación individual, conjugada libremente, «sin coacción», con la demanda social.

El punto de vista de Moratín viene a tener el mismo carácter, aunque el tema se desenvuelva en él con radio más corto, ya que se dirige solo a la turbamulta de los literatos sin dotes y pedantes a los que pide que se dediquen a otra cosa, esto es, a lo que llama «trabajar», puesto que carece de sentido sigan empeñándose en dedicarse a las letras, para lo que no tienen capacidad ninguna. Bajo la ficción de recoger unas palabras que pronuncia Apolo, ante una asamblea de inservibles pretendientes, cuenta que aquél dijo a éstos: «los hombres habían nacido para trabajar y muy pocos entre ellos para saber, porque ciertamente aquellos pocos, siendo buenos, bastan para ilustrar a todos los demás con su sabiduría...; siendo tantos los que siguen la carrera de las letras, son tan pocos los que han llegado a poseerlas en grado sobresaliente y a merecer el aprecio público por sus escritos, que dejasen el encargo de sostener el honor de la literatura nacional a otros talentos muy superiores, sin comparación, a los suyos» (40). Aunque sea sobre un tema reducido, la manera de expresar su pensamiento Moratín, nos permite generalizar su tesis: hay que limitar los que se dedican al saber, a las letras, a las ciencias, a la cultura, pero sin reservar este amplio campo a los estamentalmente distinguidos, sino a los que descuellan por una condición personal: su talento. Hay que subrayar que tanto Cabarrús como Moratín, ligan la cuestión a un plano nuevo que por entonces se está formando, la «nación». Tanto uno como otro escribe «nación», «nacional» y el concepto\* que estas palabras encierran era incompatible con toda sociedad constituida jerárquicamente de modo tradicional (41).

Si es unos años anterior a muchos de los testimonios que hemos citado, creo que no hay ninguno que sea tan claro y

(39) Carta citada en la nota anterior, p. 132.

(40) *La derrota de los pedantes*, ed. y estudio preliminar de J. Dowlong, Barcelona, 1973, pp. 85 y 86.

(41) No son ellos los únicos, ciertamente. De Forner, Cadalso, Jovellanos, etc. se podría decir algo parecido, aunque tal vez no de una manera tan tajante.

terminante en proclamar la igualdad de derechos ante la educación, como el que expuso un profesor de la Universidad de Sevilla, Antonio J. Jerez y Lopez. Su obra más relevante se publicó en 1785. En ella atribuye al soberano el derecho a regular la instrucción y proclama que «cada uno tiene derecho para instruirse en las ciencias, y por lo mismo a ninguna clase de ciudadanos honrados se le deben cerrar las puertas de las universidades, ni del premio público, a que los admite la legislación de España» (42). El autor habla a continuación de la honra natural de todos los súbditos, con lo que desmonta el principio constituido de la sociedad jerárquica tradicional. Pero aun más: ya en la parte final del libro, defiende vehementemente el derecho a recibir la instrucción que por capacidad individual (no socialmente recortada) se pueda alcanzar, por parte de todos y especialmente cita a los individuos incluidos en el bajo nivel de los oficios y otros trabajos manuales. En páginas precedentes hemos visto a otros escritores reducir a estos últimos a la práctica de operaciones mecánicas, negándoles el derecho a recibir una mayor instrucción. «Sería injusto añadir al peso de la pobreza o del arado, dice Perez y Lopez, el gravísimo e intolerable de no poderse ilustrar, y de quitarles la esperanza de que algún día el pobre, el labrador y el artesano o sus hijos, permuten su degracia o profesión penosa, por la riqueza, fortuna, honores y autoridad en aquella misma república, a cuyo seno se han acogido para ser felices y a lo que sirviendo tanto o más que otros, con servicios reales y personales, son acreedores de justicia a sus premios» (43). Derecho, pues, a la educación de todos los miembros de la sociedad, cualquiera que sea su ocupación y rango, y derecho sin cortapisas a utilizar la educación como vía de promoción social hasta los más altos puestos.

(42) *Principios del orden esencial de la naturaleza*, en el que solo se ocupa de Moral y política, ed. de Madrid, 1785. Aunque el título del libro parece sugerir un eco de Mercier de la Rivière, no parece que haya leído a ningún fisiócrata. Ver pp. XXVIII y XXIX.

(43) Aunque la expresión «ciudadanos honrados» es igual a la que en Cataluña y Valencia servía para designar una clase que venía a ser el primer escalón de la nobleza, aquí no tiene ese sentido sino que alude a toda clase de ciudadanos que por la rectitud de su vida se les puede atribuir la virtud de la honra, cualquiera que sea su nivel social. Pérez y López escribió también un *Discurso sobre la honra y deshonor legal*, Madrid, 1781, contra toda medida restrictiva de estimación adversa a los oficios. Se ocupa de él, Sánchez Agesta, *El pensamiento político del despotismo ilustrado*, Madrid, 1953, p. 141 y ss.

Quiero, para terminar, empalmar con el hilo de las opiniones inglesas y francesas que vimos al principio, partidarias a ultranza de que se reservara la educación para las clases ricas o socialmente distinguidas y se mantuviera al pueblo en la ignorancia. Hemos visto que esta misma manera de ver un fundamental aspecto de lo que el ilustrado llama «felicidad social» o pública, indisoluble de la individual por reconocidas leyes de naturaleza, tuvo también en España amplia repercusión. Pero, sin embargo, su eco, en general, es más débil y pronto se inicia un cambio de dirección que, a fines del XVIII, representan en su línea más decididamente defensora de la eliminación de trabas de cualquier clase al adelanto en la educación (estamentales o cualesquiera otras que no sean de estricta referencia a cualidades personales, no atendiendo más que a la vocación, el talento o la libre selección). Cabarrús, Moratín, Pérez y López representa — y muy especialmente el último — las máximas cotas del liberalización del derecho a recibir la educación que pueda cada uno alcanzar, sin establecerse límites previos.

Y es curioso que todavía poco antes de que llegue a su mitad el siglo siguiente, en 1848, John Stuart Mill se vea obligado a rechazar la posición contraria, con la que le es posible aún tropezar: «No puede darse una combinación de circunstancias más peligrosa para la felicidad humana que aquella en que se mantiene a un alto nivel la inteligencia y talento de la clase gobernante, pero se desalienta y se obstaculiza fuera de ella. Un sistema así personifica de una manera más cabal que ningún otro la idea del despotismo, añadiendo el arma de la superioridad intelectual a las que ya tienen los que disfrutan del poder legal» (44). La lucha por recibir la educación que cada uno sea capaz de asimilar, y con ella desarrollar su personalidad y ampliar sus oportunidades sociales, sigue presente en nuestro tiempo, aunque unos países se encuentran mucho más próximos que otros de esas metas que, en este año 1985, hace justo dos siglos enunciara en la Universidad de Sevilla un profesor, creo que desconocido en estos aspectos.

(44) *Principios de Economía política*, trad. castellana, México (cito por la edición de 1978), lib. V, cap. XI, p. 811 (la primera edición en inglés fue de 1848).