

**Un viaje por la enseñanza de las primeras letras
en España en el siglo XVIII**

MANUEL-REYES GARCÍA HURTADO¹
Universidad de A Coruña

Por enseñanza de primeras letras, también denominada elemental o primaria según la época, se entiende el conjunto de conocimientos relativos a los rudimentos de lectura, escritura, aritmética y, no por citarlo en cuarto lugar equivale a que tuviera este orden en el proceso educativo, doctrina cristiana. Ni mucho menos esto era así. De hecho la formación en la fe tendría el carácter de lo que hoy llamaríamos una asignatura transversal, presente a lo largo de todas las jornadas y con un carácter evidentemente de incremento paulatino en la profundidad y exigencia a los alumnos en paralelo a su crecimiento. Más aún, incluso cuando al niño se le esté iniciando en su capacidad lecto-escritora los modelos que lee y/o copia hacen referencia a oraciones y textos de profundo carácter religioso. Esto es así porque pese a lo que tradicionalmente se ha señalado sobre el papel de la Ilustración como fenómeno que va a realizar esfuerzos renovados por extender la educación entre la población, adviértase la diferencia entre este concepto y el de instrucción, más próximo al significado que hoy día le concedemos a la labor educativa en las aulas, lo cierto es que si tuviéramos que cuantificar los resultados, poner una nota a los logros, difícilmente ésta sería la que la mentalidad colectiva, que ha idealizado el papel de los ilustrados, esperaría. En primer lugar, porque muchos de los proyectos, que indudablemente los hubo desde las diversas instancias que configuraban el tejido social (órdenes religiosas como los escolapios, las Sociedades Económicas de Amigos del País, la legislación que sobre la enseñanza y sus agentes –profesores, alumnos, padres– ve la luz de manera continuada a lo largo de toda la centuria), quedaron simplemente en eso, en elucubraciones

¹ Esta investigación se ha financiado con el Proyecto de Investigación «Comunicación y difusión en la Galicia del Antiguo Régimen: cultura oral y cultura escrita en una sociedad bilingüe» (HUM2005-1289) de la Secretaría General de Política Científica y Tecnológica, Ministerio de Educación y Ciencia. Plan Nacional de I+D.

teóricas, ya fuera por lo avanzado de sus postulados o por algo que suele ser habitual en todo cuanto tiene puntos de contacto con la educación, tanto ayer como hoy, y es que el ideólogo, el proyectista, olvida muchas veces hacer alusión a cómo o quién va a financiar lo que sobre el papel se presenta, ya que de todos es sabido que este aguanta siempre lo que la tinta vierte sobre él. En segundo lugar, porque las realizaciones prácticas, los éxitos, los avances, que los hubo pero muy limitados en el tiempo y en el espacio, quedaron circunscritos a centros de enseñanza bien elitistas o reducidos al ámbito de Madrid y de los Sitios Reales, es decir, a las escuelas vinculadas con la Real Comitiva o al Colegio Académico del Noble Arte de las Primeras Letras (establecido el 22 de diciembre de 1780). Este último era un auténtico foco de análisis de los problemas a los que se presentaban los maestros que en aquel entonces, ¿qué lejos nos queda?, no tenían relación con el principio de autoridad o la disciplina en las aulas, sino más bien al contrario, pues todos los autores van, una y otra vez, a subrayar el papel de primar e incentivar al niño frente al castigo y la reprimenda, salvo casos extremos, claro, estableciendo hasta un sistema de premios, de regalos —normalmente golosinas, avanzado el siglo láminas— que al tiempo que a él sirvieran para que a su casa llegara información educativa de carácter icónico (que era por otra parte la única que unos padres y hermanos posiblemente analfabetos o con escasa capacidad de lectura podían asimilar muy fácilmente), sino con la metodología, hoy diríamos pedagogía, que el maestro debía poner en acción ante sus alumnos. En esta línea en España se suscita un debate en la segunda mitad del XVIII sobre si los niños deben aprender a escribir copiando el modelo ofrecido en muestras (aquí se engloban los palomaristas, que toman el nombre de Francisco Javier de Santiago Palomares) o si debe adquirir un rango científico su enseñanza y por tanto impartirla transmitiendo las reglas que determinan los trazos de cada una de las letras del alfabeto (estos son los llamados anduagaristas, partidarios de las ideas de Anduaga y Garimberti), y cuya solución no va a llegar hasta 1801 cuando la Corona determina (Real Orden de 31 de enero) que en todas las escuelas de España se enseñe por el método de Torío de la Riva², que sería una síntesis de las dos tendencias presentadas. Las investigaciones que se han llevado a cabo hasta la fecha resaltan que se cumplió efectivamente con esa orden, e incluso se vio reforzada por el empleo de otros textos del mismo autor o de obras más novedosas como las de Vicente Naharro, si bien no dejan de existir pueblos donde no se empleaba método alguno³. En lo que todos coinciden es en mostrar cómo se coge la pluma, cómo se corta (para realizar desde trazos gruesos a muy

² El Reglamento de Escuelas de Primeras Letras de 16 de febrero de 1825 todavía propugnaba su empleo.

³ BENITO PASCUAL, Jesús de, *La Enseñanza de Primeras Letras en Gipuzkoa (1800-1825)*, San Sebastián, Diputación Foral de Gipuzkoa, 1994, p. 168.

finos) y la postura del cuerpo. Y en cuanto a la lectura sucede lo mismo, porque frente al tradicional deletreo con el que el niño se iniciaba en este campo van a surgir quienes defienden el más rápido y, al fin y a la postre, sencillo método de leer por sílabas. El combate, la justa, culmina con el triunfo de los partidarios del silabeo. Otra cuestión sobre la que se debate es la relativa al cronograma del aprendizaje, es decir, el momento en que se debe pasar de la escritura a la lectura, si bien lo más vanguardista será, como se propugna en Francia por François de Neufchâteau a principios del XIX y mucho antes en España por Malo de Medina (1787), enseñar ambas habilidades a un mismo tiempo. Bien, pues todo cuanto hemos dicho, los indudables avances metodológicos en la educación primaria, por utilizar esta terminología, en modo alguno vayamos a pensar que fue extensible o que se aplicó en el conjunto de las escuelas españolas. El panorama no es tan halagüeño y así se evaluaba desde el propio presente:

«no podemos menos de lamentarnos de que la enseñanza pública de nuestras escuelas de España, particularmente las de primeras letras, están muy destituidas de método para la dirección de los niños. Por lo común se ven colocados en ellas maestros sumamente ignorantes, no sólo de los conocimientos superiores de la buena crianza, modales y honestidad de costumbres, sino aun para los rudimentos más necesarios»⁴.

Los motivos del escaso eco de las novedades son múltiples, y además hubiera sido del todo punto imposible su implementación. Tengamos presente en primer lugar que la educación en el XVIII no es obligatoria, de manera normativa, hasta casi su final, y aun cuando eso suceda (recordamos que las leyes no hacen las costumbres, ni mucho menos las modifican) será letra muerta⁵. Más aún, a veces se olvida que aunque en España hubo quien ya desde el XVI señala que al menos durante un tiempo todos los niños debían recibir una educación elemental, también habrá en el XVII quien vea en esta proliferación de niños estudiantes (advertimos que en la época el término estudiante se refería a quienes cursaban estudios secundarios o universita-

⁴ *El Duende de Madrid*, 1787, Discurso IV. Cit. en LABRADOR HERRÁIZ, María del Carmen - PABLOS RAMÍREZ, Juan Carlos de, *La Educación en los Papeles Periódicos de la Ilustración Española*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, p. 130. Manuel Aguirre nos ofrece la imagen del maestro como «un hombre, grosero muchas veces, pobre, criado en la indigencia y alejamiento de lo que es glorioso o grande». *Correo de Madrid*, 17 de noviembre de 1787. Cit. en ídem, p. 160. Todavía en la década de 1820 permanece la imagen del maestro ignorante. SANTANA PÉREZ, Juan Manuel, «Contenidos en la enseñanza canaria del siglo XVIII», en SEMINARIO DE HUMANIDADES AGUSTÍN MILLARES CARLO (ed.), *Homenaje a Antonio de Béthencourt Massieu*, Las Palmas de Gran Canaria, Cabildo Insular de Gran Canaria, 1995, vol. 3, p. 451.

⁵ LASPALAS PÉREZ, Francisco Javier, «La escolarización elemental en Navarra (1780-1800)», en *Príncipe de Viana. Anejo*, 15 (1993), p. 203.

rios) una merma peligrosa para el vivero de soldados⁶. En un mundo donde el niño es fuerza laboral, fuente de ingresos para la unidad familiar, tanto si es varón (en la agricultura o la ganadería) como si es niña (cuidando pequeños), los padres no pueden permitirse el prescindir de su trabajo como complemento al hogar. Por si esto fuera poco, y entramos en una cuestión sujeta a una enorme casuística, los colegios podían ser financiados por los ayuntamientos, por los propios padres que debían entregar al maestro una determinada cantidad de dinero (muy diferente según los lugares), por una fundación, manda pía, por un particular o sustentados por una orden religiosa que tenía como finalidad atender a los niños pobres. Esto implica que la asistencia del niño a la escuela además de merma en los ingresos puede llegar a suponer una detracción pecuniaria de la renta familiar, lo que todavía va a ser un acicate más para que la escuela sea vista como inútil o/y perniciosa. Si el niño ha de asistir a la misma sus padres harán cuanto sea posible para que permanezca el menor tiempo posible, y en cuanto tenga un mínimo barniz de la lectura considerarán que ha alcanzado su cima educativa, puesto que para su futuro no precisaba de mucho más. La escritura quedaba sólo para un grupo minoritario, pues su dificultad era mayor, además de que exigía un desembolso no al alcance de todos. Si para aprender a leer servía una simple cartilla o un silabario, que proliferan y encontramos en cualquier lugar de España y a un precio asequible, o un catón⁷, cuando se enfrentaban a la escritura debían adquirir pluma, tinta, papel, todo lo cual hacía que se restringiera mucho más el número de quienes podían ofrecer a sus hijos este sacrificio económico.

Atención singular merece todo lo relativo a la educación de las niñas. En primer lugar hay que dejar bien sentado que, en teoría al menos, la formación de niños y niñas tenía lugar en espacios separados, pues la educación es sexista y ve como un enorme peligro la proximidad física, durante años, de ambos sexos en un lugar reducido. Más aún, las niñas deben ser tuteladas por maestras (llamadas «amigas de las niñas»⁸), nunca por maestros, con la salvedad de si son religiosos. ¿Qué papel juegan estos varones al frente de alumnas? ¿Por qué las maestras precisan de auxilio? Simple y llanamente porque aunque hayamos empleado el término maestras, ni mucho me-

⁶ Algo similar sucede con los maestros, que parece ser el estado que eligen muchos por estar casados, «que a no ser por esto, el fusil hubiera acogido a más de cuatro que la palmeta». *Correo de Madrid*, 21 de noviembre de 1789. Cit. en LABRADOR HERRÁIZ, *La Educación en los Papeles...*, p. 156.

⁷ «Libro compuesto de frases y períodos cortos y graduados para ejercitar en la lectura a los principiantes». *Diccionario de la lengua castellana por la Real Academia Española*, Madrid, Imprenta de D. Gregorio Hernando, 1884 (12ª ed.), p. 227.

⁸ VERA CAZORLA, María Jesús, «Las Escuelas de Primeras Letras en la isla de Gran Canaria en 1804: Informe de los párrocos de la isla dirigido a la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Las Palmas de Gran Canaria», en *Boletín Millares Carlo*, 18 (1999), p. 435.

nos pensemos que era equivalente al de maestros⁹, no por incapacidad intelectual de aquellas para optar o/y superar las pruebas conducentes al título, sino porque de ellas no se esperaba lo mismo que de los varones, hasta el punto de que los exámenes a los que eran sometidas, cuando tenían lugar, eran de muy inferior nivel, pues estaban exentas de las pruebas de lectura, escritura y cálculo, no exigiéndoles más que demostrar conocimientos de doctrina cristiana e informes de su conducta y costumbres (también de su marido, si estaba casada) y demostrar su dominio de la labor a la que se destinaba la escuela. Sirva decir que es habitual que haya maestras que no saben leer ni escribir¹⁰. Vemos bien claro ahora la precisión de maestros, pues lo que se pretende de estas mujeres es que formen a las niñas primordialmente en las labores manuales, es decir, desde hacer calceta hasta bordar, pues lo que se busca es capacitarlas para contribuir al progreso económico familiar, local y nacional, al tiempo que alejarlas de lo que podía ser su salida más fácil para subsistir, es decir, la mendicidad o la prostitución. Un incentivo original para que las maestras enseñaran bien y rápido a las niñas radicaba en que los trabajos de las pequeñas pasaban a ser propiedad de su instructora que podía venderlos en su exclusivo beneficio, y así incrementar sus ingresos, que sobra decir que eran inferiores a los de los maestros. Con la niña las autoridades hacen gala del paternalismo ilustrado pues sólo en un segundo lugar, y cuando ella muestra aptitudes o lo pide, se la enseñará a leer y en contados casos a escribir. Incluso instituciones de raigambre reformista como las Sociedades Económicas de Amigos del País (pensamos en la de La Habana) criticarán abiertamente las escuelas de niñas en las que se pretendía un modelo de enseñanza similar al que recibían los niños. Ejemplos prácticos de la política más usual son las escuelas de barrio de Madrid para niñas¹¹ (creadas por la Real Cédula de 11 de mayo de 1783), el proyecto que se elabora en La Habana para las escuelas de niñas¹² o las escuelas de costura y catecismo en Alicante¹³. Subrayemos que todos estos centros surgen en el último cuarto del siglo, es decir, la educación femenina marcha con incuestionable retraso respecto a la de los varones.

⁹ En el siglo XVIII se define maestra como «la mujer que enseña a hacer labor a las niñas» (*Diccionario de Autoridades*, T. IV, 1734, p. 452), y en el XIX se añade «u otros oficios» (1803, 4ª ed., p. 527). Se mantiene hasta la edición de 1989 (20ª, p. 972): «Mujer que enseña un arte, oficio o labor». En la edición de 1992 (21ª, p. 912) ya cambia algo el contenido: «Mujer que enseña una ciencia, un arte o un oficio, o tiene título para hacerlo».

¹⁰ LONGOBARDO CARRILLO, Julio - DELGADO AGUDO, Adolfo - BUITRAGO MASELLI, Javier - PEÑA CARBONERO, Justiniano de la - ALCÁNTARA GARCÍA, Fernando, «Problemas de la enseñanza primaria en Torrijos durante los siglos XVIII y XIX», en *Anales Toledanos*, 41 (2005), p. 324.

¹¹ PERNIL ALARCÓN, Paloma, *Carlos III y la creación de las escuelas gratuitas en Madrid*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1989, 299 p.

¹² PROVENCIO GARRIGÓS, Lucía, «Proyecto de escuelas primarias femeninas en Santiago de Cuba (1788): educación útil y productiva», en *Contrastes. Revista de Historia*, 12 (2001-2003), pp. 119-141.

¹³ LARROSA, *op. cit.*, pp. 95-97.

Hemos señalado que los maestros deben superar una prueba, un examen, una oposición para adquirir el título que les facultaba para ejercer esta profesión. ¿Quién controlaba el acceso al magisterio? ¿Qué debía realizar el aspirante para obtener el título? Durante el Antiguo Régimen, y singularmente desde que en 1642 surge la Hermandad de San Casiano¹⁴, que agrupa a los maestros de primeras letras, la Corona delega en ella el control de acceso al oficio. Tanto es así que normalmente sus reglamentos, sus normas, las encontramos después trasladadas a la legislación. Es por tanto esta Hermandad la que supervisa, auspicia, evalúa y otorga los títulos de maestro desde 1771, que son sancionados después por la Corona. Es la Provisión de 11 de julio de 1771 la que establece los requisitos de un maestro para poder ejercer como tal¹⁵. El título y el examen era diferente en función de si se optaba a ser maestro de Madrid (lo que facultaba para serlo en toda España) o maestro en provincias. La primera modalidad era más exigente. En el examen, además de demostrar documentalmente haber sido aprobados en doctrina cristiana, su limpieza de sangre (hoy sería equivalente a no estar separado de la función pública por una sentencia firme), buenas costumbres y buena vida, debía dejar patente su capacidad para escribir en diferentes tipos de letras, leer ante el tribunal diversos textos, realizar operaciones matemáticas y demostrar sus conocimientos de doctrina cristiana. Es decir, se le examina de aquello de lo que va a enseñar.

Las condiciones en que se ejerce la labor de maestro eran bastante poco propicias, puesto que la escuela no solía poseer las mínimas condiciones para la función asignada. Así las encontramos en los lugares más insospechados, y no siempre cerrados, pues hasta almacenes, pórticos o atrios de iglesias servían para impartir a los niños enseñanza. Obvia decir que las condiciones de luminosidad o las relativas al ruido no eran atendidas, de modo que el aprendizaje debía luchar contra todos los elementos¹⁶. Es decir, la escuela no es un lugar concebido con una finalidad específica y adecuado a la misma (aún falta mucho tiempo para los proyectos franceses de finales del XIX que poblarán toda la Galia de un modelo homogéneo de centros educativos en lo formal y estético), sino un ámbito en el que se desarrolla una actividad para la que no fue construido¹⁷. Este desinterés por un aspecto que hoy consideramos crucial, la adecuación espacial a la función, marcha en sintonía con el escaso reconocimiento social que merece el principal agente del proceso educativo, es decir, el maestro. Sus

¹⁴ Toma este nombre en honor a San Casiano († h. 303), un maestro de escuela martirizado por sus propios alumnos.

¹⁵ MARTÍNEZ SELVA, Manuel Jesús, «Formación y selección del profesorado de enseñanza primaria en España», en *Eúphoros*, 7 (2004), p. 177.

¹⁶ PERNIL ALARCÓN, *Carlos III y la creación...*, p. 209.

¹⁷ Sobre este tema ver VIÑAO FRAGO, Antonio, «El espacio escolar en su perspectiva histórica. Bibliografía», en *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, XII-XIII (1993-1994), pp. 573-593.

emolumentos, cuando llega a recibirlos de manera habitual y más o menos periódica, son siempre exiguos, y no porque lo calificuemos así desde el siglo XXI, sino porque la realidad lo evidencia. De todas las profesiones que denominaríamos liberales es con enorme diferencia la que recibe un menor salario, normalmente cuatro o cinco veces menos que un escribano, siete u ocho menos que un médico, pero incluso mucho menos que profesiones tales como la de albañil o sastre¹⁸. El salario de los maestros procede de los titulares de las escuelas, siendo habitual que los niños que pudieran le entregaran una cantidad adicional. Y entre los propios maestros había diferencias, ya que el de escribir cobra siempre más que el de leer¹⁹. La única norma que parece seguirse, de haber alguna, es la proporcionalidad entre la riqueza del municipio y sus tierras y los estipendios que recibe el maestro. Esta situación explica que los maestros intenten por todos los medios limitar el número de escuelas en su localidad, para reducir la competencia y lograr un número de alumnos respetable, llegando a tener en cuenta la distancia de una a otra. Combatirán de este modo tanto las creaciones de nuevos establecimientos como las prácticas de aquellos que no tienen el título de maestro y realizan una competencia desleal e ilegal, como era el caso de los ayos²⁰. Si el sueldo es una muestra de la importancia reconocida a una profesión es indudable que la de maestro no gozaba de gran estima. Esto tiene como consecuencia directa que no se dediquen a ella siempre los más capacitados, pues estos pueden optar a mejores actividades y con mayor retribución, sino muchos que ni tan siquiera han obtenido el título de maestro. Por tanto, un elemento crucial empezaba a dar muestras de una debilidad estructural. Los maestros se verán obligados a buscar un ejercicio con el que obtener un suplemento económico que mal que bien les permita llevar una vida al menos humilde. Así es habitual que los encontremos como sacristanes²¹, escribientes, etc., siendo raro que sólo fueran maestros²², y este pluriempleo continúa sien-

¹⁸ Una y otra vez se constata esto en todos los trabajos que tienen como fuente el Catastro de Ensenada: LONGOBARDO CARRILLO, art. cit., p. 20; LABRADOR HERRÁIZ, María del Carmen, *La Escuela en el Catastro de Ensenada. Los maestros de primeras letras en el Catastro de Ensenada (Provincia de Guadalajara). Datos para la Historia escolar de España*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988, pp. 108-110.

¹⁹ GUTIÉRREZ BARBA, Alfonso, «Una aproximación a la enseñanza pública palentina de las primeras letras, en el tránsito del siglo XVIII al XIX», en CALLEJA GONZÁLEZ, María Valentina (coord.), *Actas del II Congreso de Historia de Palencia (27, 28 y 29 de abril de 1989)*, Palencia, Diputación Provincial de Palencia, 1990, vol. 5. *Historia del arte. Palencia en la historia de la lengua y literatura. Historia de la educación*, p. 722.

²⁰ ROMÁN GUERRERO, Rafael, «Luchas gremiales y control municipal sobre la enseñanza en el Cádiz del XVIII», en *Gades*, 15 (1987), pp. 281-290. Ayo: «La persona a cuyo cuidado está el criar, educar e instruir algún niño en buenas costumbres y modo civil». *Diccionario de Autoridades*, T. I, 1726, p. 509.

²¹ ANTÓN SOLÉ, Pablo, «Las escuelas de primeras letras y las cátedras de gramática del obispado de Cádiz en el siglo de las luces», en *Tavira. Revista de ciencias de la educación*, 9 (1992), p. 47; VERA CAZORLA, art. cit., p. 437.

²² LABRADOR HERRÁIZ, *La Escuela en el Catastro de Ensenada...*, pp. 86-88.

do habitual bien entrado el siglo XIX²³. La regla parece ser que a menor número de vecinos y de población en edad escolar aumenta la diversificación profesional. Esta circunstancia, a la que les obliga la necesidad imperiosa de alimentarse, no en pocas ocasiones será utilizada por las autoridades municipales para acusarles de no realizar como deben el oficio para el que fueron contratados, llegando hasta el extremo de ser sancionados y expulsados. Ciertamente, el panorama no era muy ilusionante para los maestros. Aquellos que pudieran sentir la llamada de la vocación docente (que son «el ideal ilustrado»²⁴), difícil de admitir para las escuelas rurales en las que su situación aún sería más penosa y quizá sólo aceptable en el caso de quienes se convirtieron en autores de renombre por sus proyectos pedagógicos y que adquieren notoriedad social y se hallan al frente de escuelas modelo, y por tanto atípicas y exóticas, veían frenados sus anhelos ante el triste futuro laboral que les aguardaba entre niños desmotivados, padres renuentes y autoridades despreocupadas. Ahora bien, si siempre hubo maestros es porque algún aliciente debía tener esta profesión, ya fuera la libertad de ejercicio, la relativa facilidad de acceso a la misma, pues con sólo un par de años de aprendiz con un maestro se hallaba con el bagaje necesario para superar las pruebas para la obtención del título, o los privilegios, derechos, exenciones y preeminencias que llevaba implícito. Además, salta a la vista que nos referimos siempre a laicos, puesto que había otro conjunto de maestros integrados en el clero regular, fundamentalmente jesuitas y escolapios, para quienes todo lo dicho no actuó, impartiendo una enseñanza cuyos contenidos y métodos eran mucho más avanzados.

Desde la década de los años ochenta del pasado siglo asistimos a una proliferación de trabajos sobre la educación, más habituales para unos períodos históricos que para otros (singularmente para los siglos XIX y XX), aunque la renovación de la historiografía educativa hay que situarla en los años sesenta²⁵. Así la universidad o determinados colegios cuentan con numerosos trabajos, mientras que lo relativo a la enseñanza primaria no siempre ha merecido la atención que sería de desear. Grosso modo, a la historia de la educación se la puede hacer frente desde dos ópticas y procedencias, por un lado la del historiador estricto senso, y por otro lado la del historiador de la educación formado y formador en los centros universitarios de profesorado. Lamentablemente los trabajos de unos y otros no siempre han encontrado eco en la otra orilla²⁶ y, aún más, los avances de los segundos logrando su institucionalización

²³ BENITO PASCUAL, *op. cit.*, pp. 163-165.

²⁴ LABRADOR HERRÁIZ, *op. cit.*, p. 162.

²⁵ VIÑAO FRAGO, Antonio, «La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, 15 (mayo-agosto 2002), pp. 241 y 231.

²⁶ Viñao señala «el juicio tradicionalmente negativo de los historiadores acerca de la valía de los trabajos de quienes hacen historia desde o a partir de una formación exclusivamente pedagógica». Ídem, pp. 247-248.

como campo de investigación ha corrido en paralelo a su pérdida de peso como disciplina académica. Personalmente, aunque parezca paradójico ante los intereses gremiales, somos unos profundos admiradores de los estudios de autores que se acercan a la historia de la enseñanza desde fuera de la simple historia. Esto es muy sencillo de explicar, porque estos tienen una sensibilidad para encauzar la investigación por nuevos vericuetos, explotar las fuentes de una manera novedosa y, algo muy importante, suelen realizar análisis que comportan siempre una comparación con otras áreas de Europa, lo que es muy ilustrativo pues pone en su justo lugar lo que sucede en España y se puede calibrar en qué puesto del ranking se encuentra su metodología, su red escolar, la tasa de escolarización (relación entre la asistencia a la escuela y la población en edad escolar) o su nivel de alfabetización, sin buscar resultados sorprendentes, porque como bien señaló el profesor Barreiro Mallón hace casi veinte años «las medidas de los ilustrados en este campo fueron muy escasas»²⁷. Frente a esto los historiadores suelen centrar su interés más en el conocimiento puntual de lo que acontece en un lugar en un determinado momento, tratando del número de escuelas, de los problemas que la documentación municipal revela, de la distribución geográfica de los centros, etc. Para esto suelen echar mano de documentación de carácter estadístico, que para el siglo XVIII son de manera inexcusable el Catastro de Ensenada para mediados de la centuria²⁸ y el Censo de Godoy (1797) para su final, y ya para el XIX el *Diccionario geográfico-estadístico-histórico* de Pascual Madoz. Ni que decir tiene que en una etapa preestadística como esa los datos no pueden ser tomados de manera alegre, sino que es preciso una crítica de las diversas fuentes, que por fortuna para los investigadores ya ha sido realizada por dos de los principales nombres de la Historia de la Educación²⁹. Siguiendo estas bases han visto la luz numerosos trabajos, desde artículos a tesis doctorales, pasando por monografías. Esta labor, entiéndasenos bien, es preciso realizarla. Hay que conocer la realidad global empezando desde la aldea más perdida, pero no podemos quedarnos con fotogramas cuando lo que hay que hacer es visionar una película. Defendemos pues la labor de todos aquellos que realizan una tarea, muchas veces ingrata y no reconocida, de trabajo de campo en un

²⁷ BARREIRO MALLÓN, Baudilio, «Ritmos y niveles de alfabetización en la Asturias del Antiguo Régimen», en SEMINARIO DE HUMANIDADES AGUSTÍN MILLARES CARLO (ed.), *Homenaje a Antonio de Béthencourt...*, vol. 1, p. 164.

²⁸ LABRADOR HERRÁIZ, María del Carmen, «Los maestros de primeras letras en el Catastro del Marqués de la Ensenada», en *II Simposio sobre el Padre Feijoo y su siglo (ponencias y comunicaciones)*, Oviedo, Universidad de Oviedo, 1983, vol. 2, pp. 159-181; Ídem, *La Escuela en el Catastro de Ensenada...*, 309 p.; NIETO BEDOYA, Margarita, *La escuela en el medio rural. Provincia de Palencia a mediados del siglo XVIII (1752)*, Madrid, Universidad Complutense, 1988, VI-417 p.

²⁹ GUEREÑA, Jean-Louis - VIÑAO FRAGO, Antonio, *Estadística escolar; proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*, Barcelona, Ediciones Universitarias de Barcelona, 1996, 270 p.

ámbito local (los archivos municipales contienen documentación relativa a esta cuestión que hay que poner en valor), pero reclamamos los estudios de conjunto y, mucho más, la historia comparada a nivel internacional³⁰. Si no se hace esto último no hay historia de la educación, sino exposición de hechos puntuales que pueden ser nada significativos o, lo que es peor, reflejar y relatar lo ya hecho por otros muchos antes y por tanto no aportar nada. No es plausible creer que cada escuela tuvo su originalidad. Sólo unas pocas, muy contadas, merecen, y casi todas lo tienen ya, estudios de detalle. El conjunto sólo sumó o restó, pero no hizo elevar el tonelaje de la embarcación en aspectos como la renovación, la evolución o la innovación. Su único logro, si existió, fue el de coadyuvar a una elevación de la alfabetización, y para cuantificar esto hay que tener sumo cuidado para no pecar de ingenuidad. Viejo es ya el debate sobre si saber firmar equivale a estar alfabetizado, y no vayamos a reproducirlo cambiando firma por niño escolarizado. Desgraciadamente sólo raras veces tenemos pruebas del nivel y capacidad lecto-escritora que los niños alcanzaron en una determinada escuela, aunque los datos son muy esclarecedores cuando nos han llegado. Así, siguiendo una calificación de nivel inferior, mediano y aventajado, observamos que en doctrina cristiana la mayoría merece la máxima nota y el resto de niños se engloba en mediana. Sin embargo, cuando llegamos a la escritura el 30% de los alumnos aparece en inferior y en mediano casi un 60%, y muy parecidos resultados obtienen en lectura, aunque más positivos, puesto que el aprendizaje más difícil, lo reiteramos, era el de la escritura³¹. Estos testimonios proceden de los certámenes, que eran tanto un examen en que los alumnos daban pruebas de sus progresos como un testimonio público por parte del maestro de su capacidad, una carta de presentación que hiciera de su escuela un centro reconocido y con mayor número de niños. Esto explica que sean los maestros los que normalmente solicitan estas pruebas, a las que asistían las autoridades locales y quien lo deseara. A los alumnos más destacados se les hacía entrega de premios (también los podían recibir los maestros, en metálico o en libros), entre los que hay desde golosinas a libros pasando por los parais. Por los datos que podemos extraer en esos casos se evidencia lo que debe ser una ley general: en las ciudades la asistencia era mayor que en el mundo rural y el nivel de aprendizaje fue en incremento, si bien en cuanto a las niñas hay que señalar que siempre se mantienen en porcentajes inferiores a los varones.

Durante el XVIII la edad media de entrada y salida de un niño de la escuela era de 5/6 años a los 12/13. Ni que decir tiene que no todos pasan esos siete años de

³⁰ VIÑAO FRAGO, Antonio, «Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica», en *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, III (1984), pp. 209-210 nota 1.

³¹ SANTANA PÉREZ, art. cit., pp. 467-468.

manera continuada en la escuela (algunos estudios señalan que la permanencia real no iba más allá de los dos o tres años³²) ni todos entran a la misma edad, de modo que el aula no es lo que hoy denominamos clase o curso (un espacio que agrupa a niños de una edad y nivel de conocimientos parejos), sino un conjunto harto heterogéneo donde se mezclan niños de edades muy dispares y con niveles muy diferentes. Salta a la vista los problemas que esto conlleva a la hora de ejercer la docencia pues ante un público de estas características sólo puede tomar una forma individualizada, lo que retrasa el aprendizaje del conjunto e impide que el maestro pueda a su vez dar una atención más amplia a todos los niños. Éste cada día ve transcurrir la mayor parte de su jornada corrigiendo las muestras de escritura de los niños o tomándoles la lección para comprobar sus avances en una y otra materia, todo de manera personalizada, lo que lejos de ser positivo disminuye su capacidad de marcar un ritmo en la enseñanza de manera armónica, al tiempo que los alumnos no tienen el incentivo de la emulación sobre el resto de sus compañeros, de progresar, de avanzar, en suma, de introducir en el aula la competencia como estímulo didáctico. Sólo en algunos centros, radicados en Madrid o que siguen su modelo (por ejemplo, en Cádiz), vemos abrirse el gris horizonte de la rutinaria vida escolar del XVIII. Frente a la imagen de la Ilustración como un foco de luz, la luz de la razón, de reformas que llegan desde arriba para ser aplicadas con el objetivo de mejorar la vida del pueblo, en el campo educativo van a ser algunos maestros quienes tomen las riendas e introduzcan avances, que a la postre serán sancionados por la Corona, no al revés. Así, sin ser una marea, no va a ser raro que algunos maestros publiquen trabajos con el deseo de dar a conocer a sus compañeros el fruto de sus años de experiencia³³. Aquí encontramos todo un abanico de personajes que van desde el simple maestro de primeras letras de una ciudad provinciana como Alicante³⁴, Cádiz³⁵ o Sevilla, hasta los que pasan por ser los principales motores de la renovación pedagógica, como un círculo de maestros de la capital del

³² LASPALAS PÉREZ, «La escolarización elemental...», p. 201 nota 5.

³³ Sobre los tratados pedagógicos de los maestros del XVIII ver IMPARATO-PRIEUR, Sylvie, «La enseñanza de las primeras letras en España en la segunda mitad del siglo XVIII: contenidos y métodos a través de algunos tratados de enseñanza», en *Contextos educativos. Revista de educación*, 3 (2000), pp. 235-252; GARCÍA HURTADO, Manuel-Reyes, «Reflexiones sobre algunos textos destinados a enseñar a leer y escribir en España entre 1700 y 1780», en *Obradoiro de Historia Moderna*, 13 (2004), pp. 7-38; Ídem, «Propuestas y proyectos educativos en torno a las primeras letras en España a finales del XVIII y principios del XIX», en *Dieciocho. Hispanic enlightenment*, vol. 28, 1 (2005), pp. 67-90; Ídem, «L'apprentissage de l'écriture et de la lecture en Espagne au XVIII^e siècle», Ponencia presentada en el Colloque Internationale Histoire et méthodes d'enseignement (Sorèze, Francia, 27-28 de octubre de 2006), en prensa.

³⁴ Aquí destaca Pedro Paredes. Ver LARROSA MARTÍNEZ, Faustino, *Política educativa en Alicante en el siglo XVIII*, Alicante, Instituto de Cultura «Juan-Gil Albert», 1993, pp. 170-176.

³⁵ Juan Antonio González Villarrubia Cañaveras. ROMÁN, *La enseñanza en Cádiz en el siglo XVIII*, pp. 150-160.

reino. Aquellos dan a la imprenta, o dejan en el estadio manuscrito³⁶, sus elucubraciones venciendo mil y un obstáculos, puesto que se olvida frecuentemente que las obras destinadas a las primeras letras llevaban implícitas una serie de exigencias que dificultaban su impresión. Esto era así porque incluían muestras caligráficas para las que había que contar con grabadores, caros y en su mayoría ubicados en Madrid, si se deseaba que estuvieran verdaderamente capacitados, e incluso habrá quien los busque en el extranjero por no considerar que hubiera en España nadie apto para elaborar una lámina, y recordemos que los salarios de los maestros eran muy reducidos. Por tanto, deben lograr reunir los recursos económicos que pongan en funcionamiento las prensas. Y no pensemos que trabajan con ánimo de lucro pues alguno encontramos que llega a ofrecer sus obras gratis o a menor precio a quien no pueda adquirirlas. Su pretensión no es obtener un ingreso extra, sino colaborar al progreso de la enseñanza primaria. Frente a este cúmulo de problemas, en Madrid se concentran los autores de primer nivel, cuyas obras llegan a ver la luz en la Imprenta Real, que ya no son folletos, sino textos elaborados y extensos, con un proyecto teórico y, lo que les hizo singulares, con apoyo oficial. Nombres como Anduaga y Garimberti, Santiago y Palomares, Torío de la Riva, pasarán a ser sinónimos de una nueva manera de ejercer la labor de maestro en España. Las obras de todos ellos serán declaradas obligatorias y sus métodos puestos en práctica, a veces con una suerte de misiones pedagógicas, ya fuera enviando a Madrid a estudiar a los maestros o marchando los promotores madrileños a localidades lejanas, como Cádiz³⁷. El mayor obstáculo a esta ofensiva es acabar con la inercia de enseñar como se aprendió, y ésta era muy difícil de extirpar.

El calendario escolar viene determinado por las ordenanzas locales, pero en líneas generales la escuela estaba abierta todo el año. El horario fluctuaba en función de las estaciones, comenzando antes en primavera y verano y más tarde en otoño e invierno. En cualquiera de los casos las horas de asistencia eran las mismas, unas seis diarias. Las vacaciones correspondían con las grandes festividades religiosas, es decir, la Semana Santa y la Navidad. Junto a éstas no eran lectivos los días de fiesta en que era obligación oír Misa, o los jueves si en esa semana no había más día de descanso que el domingo. En escuelas del sur durante los meses de agosto y septiembre, donde el calor era sofocante y dificultaba sobremanera el trabajo de niños y maestros, el horario se reducía.

La vida en el aula transcurría con el fondo musical del detestado tonillo de los niños que intentaban leer, así como con el ir y venir a la mesa del maestro para ser

³⁶ GARCÍA HURTADO, Manuel-Reyes, «Frutos del Ocio: Proyectos educativos y frenos a su edición en el siglo XVIII», en Congreso Ocio y vida cotidiana en el mundo hispánico, siglos XVI-XVIII (Sevilla, 25-28 de noviembre de 2003), en prensa.

³⁷ ROMÁN, *op. cit.*, pp. 62-63.

corregidas las planas o tomada la lección. El XVIII va a jugar a favor de la infancia, por suerte para los alumnos. No hay tratado ni ordenanza que no señale que el maestro ha de hacerse obedecer y querer, y no temer y aborrecer. Los castigos físicos repugnan, a no ser en situaciones límite, e incluso no se duda en señalar que cualquier herida o daño que el maestro provoque al niño recaerá sobre él el pago de su cura y su tratamiento, además de una sanción económica, que se transformaría en pérdida de su escuela si era reincidente. Ahora bien, tanta normativa al respecto no hace sino evidenciar la práctica habitual de golpes y azotes, a veces contra las mínimas normas de pudor. Este mismo hecho será aludido en más de una ocasión para que niños y niñas no compartan aula, pues los golpes se aplicaban directamente sobre la piel desnuda. Tanta preocupación de los legisladores nace más del espíritu del siglo que de la conciencia de los padres³⁸.

El Estado, a través de la legislación, da muestras de su preocupación porque los niños sean formados en la obediencia y servicio al mismo y en su respeto y seguimiento de la fe católica. Por esto se promulgan normas contra la ociosidad y que obligaban a los padres a supervisar que sus vástagos aprendiesen algún oficio (Real Cédula de 12 de julio de 1781). Y las autoridades municipales no le irán a la zaga a la Corona. Así, por ejemplo, las de Alicante el 17 de mayo de 1786 determinan que los serenos de los barrios deben recoger y conducir los niños a la escuela y, lo que es más, les ordena que estos vayan rezando el rosario en fila de a dos. Para evitar el absentismo la única fórmula era la coacción a los padres amenazándoles con multas, cuyos ingresos se destinarían a material escolar (cartillas, catones, papel, plumas, etc.) para los niños pobres³⁹. Esto no podía pasar del plano de las ideas, pues era imposible hacer la enseñanza obligatoria cuando no era gratuita. Desde las poblaciones se aludirá a que mucho mejor que perseguir y multar era invertir en los locales y en los salarios de los maestros.

Un momento de cambio crítico es 1767, pues la expulsión de la Compañía de Jesús, que controlaba en muchas poblaciones todas las etapas educativas, dejó desamparados a los más débiles. Lo cierto es que España adolecía de una estructura educativa primaria que mereciera un calificativo superior al de precaria, de modo que el vacío subsiguiente a la marcha de los jesuitas la hizo aún más frágil. Fue una oportunidad inigualable para secularizar la educación y establecer un control en la selección de los maestros (como propugnaba Cabarrús⁴⁰), pero la situación económica de los municipios determina que las nuevas escuelas sean de titularidad de la Iglesia, como

³⁸ ROMÁN HERRERO, *op. cit.*, pp. 66-67.

³⁹ LARROSA MARTÍNEZ, *op. cit.*, p. 75.

⁴⁰ FLECHA ANDRÉS, FRANCISCO, *Antropología y educación en el pensamiento y la obra de Jovellanos*, León, Universidad de León, 1990, p. 137.

en Barcelona⁴¹. Pero esto quedó en el mundo de los deseos, como sucederá con la obligatoriedad del empleo de la lengua castellana en todas las escuelas, pues tenemos cuantiosas pruebas de que en algunas incluso fue un mérito para la obtención de la plaza de maestro conocer la vernácula de la zona, como sucedió en Guipúzcoa, donde incluso los catecismos, que no faltaban en escuela alguna por mísera que fuera, se redactarán en castellano y euskera⁴².

En resumen, hasta muy avanzado el siglo preocupa el qué se enseña y no el cómo, y en ese qué el principal contenido alude a la doctrina cristiana. Por eso se vigila que el maestro sea de costumbres intachables, pues es el modelo en que se mirarán los niños, y ha de poseer todas las características que en el XVI había decretado el Concilio de Trento, y que fueron recogidas a su vez por las Constituciones Sinodales. Desde 1771 (Real Provisión de 11 de julio del Consejo de Castilla) se determina los libros que debían utilizarse en las escuelas, pero la realidad fue muy distinta. Ahora bien, el siglo XIX, inaugurado por una guerra de independencia, seguido por la desamortización y la exclaustación y culminado por la crisis económica, si creemos en las fuentes, no alcanza hasta su tercera década el nivel de alfabetización de 1797, cuando había 11.007 escuelas de primeras letras con un total de 393.126 alumnos. El incremento de la segunda mitad del XVIII no tuvo continuidad, pues a todo lo dicho se suma que en España esta educación no pivota sobre el Estado o una administración intermedia, sino que recae sobre la local. En cualquier caso, tampoco hay que ser excesivamente triunfalistas, pues la luz de la Ilustración poco penetró en el interior de las escuelas de primeras letras, salvo raras excepciones, pues cuando no tropezó con la ignorancia o/y la indigencia a la que se veían abocados los maestros laicos chocará con la resistencia de los centros regentados por religiosos⁴³. La discriminación de las niñas será siempre una constante, empezando por la orientación finalista que se da a su formación hasta llegar a que cuando se decreta la obligatoriedad de la escolaridad para ellas no es más que un consejo. No son exactos ni se ajustan a la realidad los duros calificativos que algunos historiadores le han dedicado a la enseñanza primaria del XVIII⁴⁴, y poco a poco los estudios que van publicándose sacan a la luz una realidad mucho más compleja y diversa, donde sin negar que los maestros no eran abundantes, ni su formación excelente o sus métodos novedosos, no menos

⁴¹ BURGOS RINCÓN, Francisco Javier, «Alfabetización y escuela en Cataluña en el Siglo de las Luces. Una hipótesis interpretativa», en *Manuscrits. Revista d'història moderna*, 12 (enero 1994), pp. 115-116.

⁴² BENITO PASCUAL, *op. cit.*, pp. 180 –nota 41– y 183.

⁴³ «Las ideas ilustradas apenas incidieron en la enseñanza primaria y secundaria del obispado gaditano, por su modesto origen tridentino la del clero parroquial y por el poco afecto a las reformas dieciochescas de los religiosos». ANTÓN SOLÉ, art. cit., p. 59.

⁴⁴ SARRAILH, Jean, *La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1979 (2ª reimpr., 1ª ed. en francés en 1954), p. 194.

cierto es que hay que diferenciar claramente entre unos lugares y otros y a su vez entre la masa de maestros. Estamos ante una escuela que prima la educación religiosa y política, entendida como la transmisión de valores cristianos, de sumisión al poder, de amor a la patria, en suma, de una suerte de educación para la ciudadanía avant la lettre, más que ante un modelo educativo donde prime y preocupe la transmisión del saber, la instrucción. Y una escuela en la que el Estado no ha asumido todavía el papel de agente director, protagonista y planificador de la red escolar nacional, responsabilidad que recae sobre otros.