

LA RELACIÓN ENTRE CIENCIA Y UNIVERSIDAD POR LOS LIBERALES DOCEAÑISTAS: LOS ORÍGENES DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE MADRID¹

The relationship between science and university by the Cádiz liberals:
the origins of the Central University of Madrid

RAFAEL V. ORDEN JIMÉNEZ
Universidad Complutense de Madrid
ORCID: 0000-0002-9265-0419

Resumen

El nuevo imaginario social de la ciencia en el siglo XVIII propició la financiación de la ciencia y su enseñanza por parte del Estado. Los liberales doceañistas tomaron el testigo de los ilustrados españoles de introducir en la enseñanza y, en particular, en las universidades, las nuevas ciencias matemáticas y naturales, tratadas como *ciencias útiles*. El *Informe* elaborado por Quintana en 1813 para las Cortes de Cádiz con el objetivo de organizar el sistema de instrucción pública contemplaba la creación en Madrid de un centro universitario científicamente elitista, la *Universidad Central*, que contendría la enseñanza de todas las ciencias y serviría para formar el profesorado del resto de universidades. La idea procedía, sin embargo, de Narganes de Posada. El *Informe* se plasmó legalmente en 1814 en un *Proyecto de Decreto*, que sería aprobado en 1821, durante el Trienio Liberal. En 1822 se crearía la Universidad Central, que apenas duró unos meses, hasta que la idea fue desarrollada por los liberales isabelinos con la llegada al poder en 1833.

Abstract

The new social imaginary of science in the 18th century led to the funding of science and its teaching by the state. The Cádiz liberals took on the project of the Spanish Enlightenment to introduce the new mathematical and natural sciences, considered as “useful sciences”, into education, in particular, in the universities. The Report written by Quintana in 1813 for the Cortes of Cádiz to organize the public education system envisioned to found a scientifically elitist university in Madrid, the “Central University”, which would contain the teaching of all the sciences and would serve to train the teaching staff of the other universities. The idea, however, came from Narganes de Posada. This Report was

Recibido: 22/03/2023 – Aceptado: 13/10/2023
<https://doi.org/10.47101/llull.2023.46.93.orden>

1. Trabajo integrado en el proyecto de investigación «La contemporaneidad clásica y su dislocación: de Weber a Foucault», Ministerio de Ciencia e Innovación: PID2020-113413RB-C31.

legally embodied in 1814 in a draft decree, which was approved in 1821 during the Three Liberal Years. In 1822, the Central University was created, but it lasted only a few months, until the idea was developed by the Isabellian liberals when they took over the government again in 1833.

Palabras clave: Universidad, siglo XIX, Universidad Central de Madrid, Manuel José Quintana, Manuel José Narganes de Posada

Key words: University, 19th century, Central University of Madrid, Manuel José Quintana, Manuel José Narganes de Posada.

1. INTRODUCCIÓN

El siglo XVIII forjó un nuevo imaginario social de la ciencia que, entre otras consecuencias, supuso la financiación por parte del Estado de la investigación científica a través de centros como las academias y el empeño por modernizar los sistemas de enseñanza hasta entonces vigentes para acoger e impartir los nuevos conocimientos. Tras los esfuerzos en esta dirección realizados por los ilustrados, el primer diseño de un sistema general de instrucción pública se debió a los liberales doceañistas, en particular, el *Informe* de 1813 del literato Manuel José Quintana, que iba a determinar el futuro del sistema educativo español y que diseñó siguiendo las reformas educativas de los revolucionarios franceses. Ahora bien, a diferencia de estos últimos, dicho *Informe* mantenía las universidades como responsables de la enseñanza media y superior e introducía una peculiar, la Universidad Central, que era la que iba a congregar gran parte de la producción y enseñanza científicas durante el XIX. Esta idea procedía de un proyecto diseñado por Narganes de Posada, situado en el bando josefino, que fue adaptado por Quintana para el *Informe*, y del que este pudo tener conocimiento a través de Vargas Ponce.

2. EL IMAGINARIO SOCIAL ILUSTRADO DE LA CIENCIA

Tres fueron los rasgos fundamentales del imaginario social ilustrado de la ciencia que modificaban sustancialmente el que había estado vigente desde la antigüedad.

El primero consistió en estimar que la ciencia había iniciado una nueva época debido al empleo de un método innovador. Este resultaba de la combinación de dos elementos: el uso de la experiencia como fuente de conocimiento, tal y como lo había planteado Bacon y que se desenvolvía, fundamentalmente, en la filosofía y la ciencia anglosajonas; y la adopción de la matemática para configurar argumentativamente el conocimiento científico, en lo cual el pensamiento de Descartes servía de referencia.

Fue Newton, sin embargo, quien propició que ambos elementos se combinaran y se interpretó entonces que se había constituido de esta manera un nuevo método científico. Si bien su teoría de la gravedad se había impuesto a la cartesio-leibniziana de los vórtices para explicar los movimientos planetarios, este éxito afectó también a la cuestión del método cien-

tífico, pues Newton planteó su propuesta teórica como el resultado de un método diferente al utilizado por los filósofos racionalistas.

La impresión causada por la física newtoniana de que se iniciaba un nuevo curso científico en la física debido al empleo de ese método coincidía, además, con la novedad apreciada en otras ciencias, como la química de Boyle o la botánica de Linneo, de forma que cundió la sensación generalizada de que estas distintas ciencias suponían un modo de conocimiento de la naturaleza alternativo al hasta entonces empleado y que constituían un grupo específico por su método peculiar.

Pero esa física experimental no sólo expulsaba del debate científico las teorías de los racionalistas, sino que ponía también en evidencia la física aristotélica y, con ello, su propio método, basado en el silogismo. Mientras que Aristóteles y la tradición escolástica, en general, desconfiaban de la matemática como ciencia auxiliar para el conocimiento de lo real, ella pasaba ahora a constituirse como la ciencia fundamental para estructurar argumentativamente las ciencias naturales, esto es, ella constituía el nuevo órgano, que sustituía, en tal caso, a la ciencia que había ejercido esa labor en la tradición aristotélica, la lógica. Las nuevas ciencias naturales quedaban vinculadas metodológicamente a las matemáticas, resultado de las denominadas por Jovellanos [2008, p. 799] *facultades demostrativas*, mientras que las antiguas disciplinas, como la metafísica y la física aristotélica, eran resultado de las *facultades intelectuales*, quedando estas últimas muy debilitadas frente a aquellas.

Esa física aristotélica era, a la vez, la que se venía impartiendo, tradicionalmente, en las universidades, de modo que a lo largo del siglo XVIII se libró una batalla en el ámbito educativo español entre ambas físicas, una *física racional*, ligada a las demostraciones de Dios consideradas imprescindibles para las enseñanzas superiores de Jurisprudencia y Teología que se impartían en las universidades, y una *física experimental*, que ofrecía una explicación más efectiva de los movimientos naturales, aunque no pareciese resultar tan necesaria para tales estudios superiores. La batalla se extendía, además, a las otras ciencias escolásticas fundadas en la lógica, que eran las que conformaban el título de nivel medio conocido, habitualmente, como de *Artes* o *Filosofía*, impartido, aunque no solo, en las universidades, y que daba acceso a los títulos universitarios superiores, a saber, Jurisprudencia, Cánones, Teología y Medicina. Los planes de estudios universitarios, además, no contemplaban otras ciencias de reciente creación y cada vez más apreciadas, como la química, inexistente en la tradición aristotélica.

Narganes de Posada, siguiendo el balance negativo que hacía Jovellanos de las enseñanzas tradicionales, realizaba en 1807 una exigente crítica de las ciencias que hasta entonces habían constituido ese título propedéutico de Filosofía, formado por ciencias escolásticas:

El estudio de las universidades empieza por la Filosofía, si debe darse tal nombre a una lógica propia solamente para formar sofistas, y apartar el entendimiento de la senda de la verdad en lugar de conducirlo a ella; una metafísica, cuyo nombre se ha hecho entre nosotros el sinónimo de la oscuridad y confusión; a una física, en la cual dicen nuestros doctores que es preciso metafisicar [...]; y a una moral abstracta y aérea, que no estando fundada en el conocimiento de nuestra naturaleza, única fuente de todos nuestros deberes, es incapaz de hacer a ningún hombre virtuoso [NARGANES, 1809, p. 33 s.].

La batalla se establecía, por tanto, entre unas ciencias y otras y sus respectivos métodos, y en el XVIII se planteó el debate de si convenía introducir en esos estudios intermedios de Filosofía las nuevas ciencias, como física experimental, química y matemáticas, y hasta qué punto mantener o, al menos, renovar las ciencias aristotélicas.

El segundo elemento de ese imaginario novedoso fue el carácter útil de las nuevas ciencias. Aristóteles consideraba que las ciencias superiores eran las de menor utilidad, pues su finalidad primordial consistía en satisfacer el mero impulso humano de adquirir sabiduría, de ahí que se estimase que ellas eran propias de personas ociosas, que tenían cubiertas sus necesidades fundamentales y que se dedicaban a la ciencia por vocación; se trataba del conocimiento catalogado como *teórico*. En cambio, las nuevas ciencias, por su carácter experimental, parecían ofrecer un conocimiento que contribuía al avance tecnológico al dar explicaciones de cómo abordar y transformar la naturaleza con las leyes por ellas planteadas, esto es, ellas podían resultar útiles por su potencial tecnológico para aumentar la satisfacción de las necesidades humanas. En este caso, las nuevas ciencias se ofrecían como conocimientos que, siendo ellos mismos teóricos, como los que les habían precedido, y, por tanto, inútiles en sí mismos, permitían, a diferencia de los anteriores, ser aprovechados para el control de la naturaleza y útiles, en ese caso, para incrementar la producción económica. Los ilustrados, cuya finalidad fundamental era lograr la felicidad social, consideraban que esta utilidad convertía a las ciencias matemáticas y naturales en un elemento imprescindible para aumentar la riqueza social, esto es, para la prosperidad. Así, por ejemplo, Jovellanos, en su *Informe de ley agraria* redactado en 1795 al amparo de la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, citado por Narganes [1809, p. 34] y alabado por Quintana [1852, p. 198], planteaba como necesarios los conocimientos de esas ciencias para el desarrollo adecuado de la agricultura:

[ella] es un arte, y no hay arte que no tenga sus principios teóricos en alguna ciencia. En este sentido, la teórica del cultivo debe ser la más extendida y multiplicada, puesto que la agricultura, más bien que un arte, es una admirable reunión de muchas y muy sublimes artes. Es, pues, necesario que la perfección del cultivo de una nación penda hasta cierto punto del grado en que posea aquella especie de instrucción que puede abrazarla. Porque, en efecto, ¿quién estará más cerca de mejorar las reglas teóricas de su cultivo, aquella nación que posea la colección de sus principios teóricos o la que los ignore del todo? [JOVELLANOS, 2008, p. 794].

De hecho, entre los ilustrados se empleaba la expresión *ciencias útiles* para referirse, fundamentalmente, a las nuevas ciencias matemáticas y naturales, que se distinguían de aquellas otras de tradición aristotélica, impartidas en las universidades y otros centros de enseñanza como seminarios, y que Jovellanos [2010, p. 815] denominaba *ciencias intelectuales*. Incluso las matemáticas, conocimiento abstracto por excelencia, eran apreciadas por su utilidad, como exponía Campomanes en uno de sus opúsculos sobre educación e industria popular:

De las ciencias especulativas, es la matemática la que inmediatamente influye en las artes plásticas u oficios [...] Sin el socorro de las matemáticas, jamás podrán adquirir las artes prácticas el grado de perfección necesaria [RODRÍGUEZ, 1775, p. 78].

Vargas Ponce, en su escrito publicado en 1808, *La instrucción pública: único y seguro medio de la prosperidad del Estado*, contraponía en virtud de su utilidad esas nuevas ciencias a las antiguas:

[No será finalmente próspera] la nación que, en vez de perceptibles matemáticas, aquellas disciplinas que guían al mortal a lo que le es dado saber y con la exactitud a sus ideas le prestan método y enlace, se llene de ininteligible escolástica. En vez de luminosa astronomía, aquella ciencia que ensanchando el espíritu colma de provechos la vida, muestre indigesta escolástica. En vez de aquella química indagatrix que descompone la naturaleza, y siguiéndola en su constante marcha, la imita en sus benéficas operaciones; en vez de salúfera botánica que, enseñando las maravillas del Criador y su divino mecanismo, repare la salud perdida o la preserve; en vez de la industriable mineralogía, que con el cómodo signo universal desentraña tanta riqueza soterrada, tanto auxilio de la sociedad humana; y en vez, digámoslo en globo, de estudios exactos, estudios naturales, útiles estudios, ostente, precie y guarde la incorregible y ociosa y caduca escolástica, la inútilísima escolástica [VARGAS, 1808, p. 20].

Ahora bien, si las nuevas ciencias se caracterizaban por esta utilidad económica, resultaba entonces necesario instruir en ciencia ya no sólo a los que acudían a las universidades para cursar los estudios superiores, que eran los que habilitaban, en general, para ocupar altos puestos en la administración pública y eclesial, sino también a una amplia sociedad civil que pudiese emplear esos nuevos conocimientos en la actividad económica. Es lo que Destutt de Tracy [1801, p. 2] identificaba como la *clase erudita*, necesitada de formación científica, y que se diferenciaba de la *clase obrera*, restringida al trabajo manual; ella era una burguesía incipiente y una nobleza incapaz ya de vivir sólo de sus rentas y necesitada de convertirse también en parte de la clase económicamente emprendedora.

El tercer rasgo del nuevo imaginario social de la ciencia sería, por tanto, el de su vinculación con la enseñanza. Vargas planteaba la urgente necesidad de ampliar los sectores sociales a los que facilitar formación en las nuevas ciencias, frente a unas enseñanzas universitarias catalogadas de inútiles y orientadas a un grupo reducido:

Una veintena de universidades, cuyos rancios estudios, no siendo aplicables en lo sucesivo a las mejoras e ilustración de la humanidad -de hecho, se pierden en los oídos de sus matriculados, y es el menor mal que hacen-, sobra en una nación de muchos millones, si tal monopolio de mezquina instrucción mereciese llamarse instrucción pública [VARGAS, 1808, p. 2].

A finales del siglo XVIII se consideraba, por tanto, que avance científico, enseñanza de la ciencia y progreso económico eran tres elementos estrechamente ligados; ellos constituían el imaginario social ilustrado de la ciencia. En 1820, la revista liberal *El Censor* planteaba cómo el logro de la felicidad social dependía, en última instancia, de la ciencia y su enseñanza:

Si los hombres no pueden ser felices si no son libres, ni libres sin ser independientes; si para defender y conservar su independencia es menester que puedan resistir a sus enemigos; y si para rechazarlos es indispensable que estén reunidos en sociedades populosas, ricas y opulentas; si estas no pueden serlo sin agricultura, industria y comercio, y si para que corran en abundancia estas tres fuentes de la riqueza pública son necesarias las ciencias y las artes, ¿podría ni aun ponerse en duda la necesidad de un buen sistema de enseñanza general que proporcione y facilite los medios de cultivarlas? [ANÓNIMO, 1820, p. 4].

Esto comportó la preocupación de los gobiernos por atender dos objetivos que no necesariamente habían de coincidir, primero, incentivar la investigación científica mediante el intercambio de conocimientos entre investigadores, y, segundo, fomentar la enseñanza de la ciencia. Mientras la actividad científica se había considerado a lo largo de la historia resultado de una vocación personal y era financiada privadamente o por iniciativas, en general, no estatales, ahora,

en cambio, surgía la preocupación política por promover las vocaciones científicas, incrementar la investigación y garantizar la enseñanza y difusión de estos avances. La cuestión estribaba en determinar qué centros y actividades financiar con fondos públicos para incentivar esos fines.

Durante el siglo XVIII, estos fines se persiguieron, en cierta medida, separadamente. Para lo concerniente a la investigación se impulsó la fundación, entre otros centros, de las academias científicas, como la Academia de Ciencias de Francia, la de Baviera, la de Berlín y la Real Sociedad de Londres, mientras que la cuestión de su enseñanza fue un proceso más complejo y variado entre los distintos países, pues los centros en los que se impartía la formación tratada de científica, las universidades, no siempre parecían idóneos para enseñar estas nuevas disciplinas y, además, había que extenderla a diferentes grupos sociales.

Eran varias las razones para no introducir en las universidades las nuevas enseñanzas. Aunque sus estudios solían tener la etiqueta de *ciencias*, las universidades no eran consideradas, propiamente, centros de investigación científica, menos aún de esas ciencias útiles; esto fue, de hecho, uno de los motivos por los que se fomentó la creación de academias, formadas por científicos ya acreditados que no necesariamente habían de ser catedráticos sino personas cuya vocación les había conducido a ello. El propósito fundamental de las universidades hasta entonces estribaba en formar un número reducido de estudiantes relacionados con sus títulos superiores, que habilitaban, mayormente, para ser trabajadores del Estado y la Iglesia. Esas nuevas enseñanzas, además, no encajaban con la estructura tradicional de las disciplinas universitarias, volcadas en los estudios escolásticos de Filosofía y en aquellos a los que estos servían de preámbulo, particularmente, los de Teología y Derecho.

Pero la finalidad tecno-económica de las nuevas ciencias exigía, además, que su enseñanza se orientase de modo generalizado a la clase burguesa, como planteaba Jovellanos [2008, p. 801 s.]:

Instruida la clase propietaria en los principios de las ciencias útiles, y perfeccionados en las demás, y los medios de aprovecharse de sus conocimientos, es visto cuánto provecho se podrá derivar a la agricultura y artes útiles. Bastará que los sabios, abandonando las vanas investigaciones que solo pueden producir una sabiduría presuntuosa y estéril, se conviertan del todo a descubrir verdades útiles y a simplificarlas y acomodarlas a la comprensión de los hombres y literatos y a desterrar en todas partes aquellas absurdas opiniones que tanto retardan la perfección de las artes necesarias y, señaladamente, la del cultivo.

Jovellanos, que redactaría en 1809 unas *Bases para la formación de un plan general de instrucción pública*, consideraba que tanto las antiguas disciplinas, las *ciencias intelectuales*, como las nuevas, las *ciencias útiles*, eran imprescindibles, pues cada una tenía sus propios fines formativos, aquellas enfocadas, más bien, a preparar personas que se preocuparían de gestionar la organización político-social, como juristas y teólogos, mientras estas dirigidas a la clase social económicamente emprendedora. Si las ciencias intelectuales eran la formación científica propedéutica de los estudios superiores universitarios, las útiles habían de ser la formación científica para estudios prácticos y ocupaciones civiles. Y dada la profunda heterogeneidad metodológica, de contenidos y de fines entre unas y otras ciencias, Jovellanos proponía que se impartiesen en centros diferenciados, las ciencias tradicionales en las universidades, mientras que las útiles en otras instituciones públicas:

considerando maduramente el carácter de estas ciencias [útiles], no [se] puede desconocer la grande dificultad y graves inconvenientes que ofrece la reunión de una y otra enseñanza en un mismo establecimiento. Sus objetos, sus métodos, sus ejercicios, el espíritu mismo de sus profesores, son tan distintos que haría, si no imposible, muy difícil y embarazoso el plan de su enseñanza bajo de un mismo techo y dirección. Parece por lo mismo que conviene adjudicar a nuestras universidades toda la enseñanza de las ciencias intelectuales, y dar la que se refiere a la filosofía práctica en institutos públicos erigidos para ella [JOVELLANOS, 2010, p. 815].

Y mientras las universidades seguirían siendo centros escasos que ofrecerían formación a un grupo reducido de estudiantes interesados en cursar títulos superiores, estas otras instituciones se repartirían por todo el territorio nacional con el propósito de que con su formación

abunden en el reino los buenos físicos, mecánicos, hidráulicos, astrónomos, arquitectos y otros profesores, sin cuyo auxilio nunca podrán ser ni conservarse abiertas las fuentes de la riqueza pública, ni la nación alcanzar aquella prosperidad a que es tan acreedora [JOVELLANOS, 2010, p. 820].

La importancia socio-política concedida a las nuevas ciencias comportó, además, que conviniese que los centros científicos, tanto de investigación como de enseñanza, estuviesen situados en grandes localidades, con elevada vida social para incentivar la producción, difusión y aprovechamiento del conocimiento científico, con vías de comunicación que facilitasen la movilidad de las personas y conocimientos, y próximos a los respectivos gobiernos, a los que los científicos tendrían que asesorar e, incluso, de los que entraron a formar parte. El proceso de centralización del poder afectó también, por tanto, a la organización socio-política de la ciencia y su enseñanza. En el caso de España, esto suponía situar en Madrid la mayor parte de iniciativas científicas y educativas, tal y como hicieron los ilustrados durante el XVIII.

Ahora bien, gran parte de las universidades habían surgido cuando aún no estaban constituidos los estados modernos y por iniciativas individuales o locales, de modo que no siempre las capitales populosas y administrativa y políticamente dominantes contaban con universidad, algo que ahora se percibía como una anomalía que convenía corregir. Esto condujo a que en las primeras décadas del siglo XIX se creasen centros universitarios en ciudades como Berlín, Londres y Bruselas. Con este espíritu de que la enseñanza y la ciencia debían concentrarse en los grandes centros urbanos, los liberales optaron por el traslado de la Universidad de Cervera a Barcelona en el caso de Cataluña y a la creación de una universidad nueva y singular en Madrid que englobaría, en su caso, la de Alcalá, la Universidad Central.

3. DE LOS ILUSTRADOS A LOS LIBERALES: MADRID, CAPITAL CIENTÍFICA Y EDUCATIVA

A su llegada al país en el siglo XVIII, los borbones emprendieron numerosas iniciativas encaminadas a promocionar la ciencia, a extender su enseñanza a una incipiente burguesía y a reformar las universidades. De acuerdo con la tendencia general centroeuropea, para lo primero se impulsó la creación de academias y centros científicos, como la Real Academia de Ciencias y Artes de Barcelona o el Real Observatorio de Cádiz. Para lo segundo se preocuparon de apoyar la fundación de centros de difusión del conocimiento, como fueron las sociedades económicas de amigos del país, que debían impartir las ciencias útiles a esa clase

social emprendedora, y promocionaron otras iniciativas educativas como el Real Colegio de Cirugía de Barcelona, la Escuela de Enseñanzas de Minas en Almadén o el Instituto Asturiano de Náutica y Mineralogía, fundado por Jovellanos en Gijón, que lo desvinculó intencionadamente de la Universidad de Oviedo. Además, no menos importante para la promoción estatal de la ciencia y su enseñanza en ciencias como matemáticas, química, geografía, etc., en las que el Estado tenía especial interés por su utilidad militar, fue el impulso dado, justamente, a las escuelas militares, con la creación, por ejemplo, del Real Colegio de Cirugía de la Armada en Cádiz o el Colegio de Artillería de Segovia, donde se situó el primer laboratorio experimental de química. No obstante, la fuerte inversión que hubo en ciencia militar con la creación de academias bajo el gobierno de Fernando VI, se reorientó hacia la reforma de las universidades a partir del reinado de Carlos III con el fin de que fuesen los centros depositarios de la enseñanza de la ciencia y para que esta pudiese ser aprovechada de esta manera no sólo por los militares, sino también por un sector más amplio de la sociedad [LAFUENTE, 1982, p. 200].

Con esta última intención, los ilustrados emprendieron la reforma de las universidades. Entre las iniciativas legales destacaron la considerada como norma fundamental de la época de Carlos III, «resumen y logro final de su política universitaria» [PESET, 1969, p. 7], la Real Cédula de 1786, que regulaba para todas las universidades distintos aspectos de la enseñanza y la administración universitarias. Esta Cédula, además, adoptaba como modelo la Universidad de Salamanca, que en 1771 había emprendido una modernización de sus enseñanzas con un nuevo plan de estudios.

No obstante, bajo el reinado de Carlos III no se lograron muchos de los objetivos propuestos, entre otras razones, porque los cambios legales no siempre se lograban ejecutar convenientemente por motivos variados. Por ejemplo, no se logró uno de los fines más perseguidos, que era la uniformidad de estudios, esto es, garantizar que iguales titulaciones tuviesen similares contenidos y niveles de conocimiento. Ciertamente, la inveterada autonomía universitaria había ido siendo debilitada durante el siglo XVIII, algo imprescindible para lograr dicha uniformidad, pero las reformas acometidas todavía conservaban un cierto equilibrio entre autonomía y centralismo que dificultaba la consecución de los fines pretendidos. Justamente, amparadas en dicha autonomía, las universidades funcionaban de forma corporativa para defender los intereses de los profesores y estudiantes existentes y se resistían en la práctica académica a introducir los cambios impuestos. Los hermanos Peset destacan, por ejemplo, cómo el avance científico en los cambios de los programas de las titulaciones universitarias entonces emprendidos distaba de hallarse ajustado a los tiempos, pues «las nuevas ciencias por las que claman los ilustrados –ciencias útiles– no suelen tener cabida en las universidades». A ello contribuyó, además, que España careciese de una burguesía sólida, como ya tenían otros países, que hubiese podido constituir «un grupo suficiente para orientar la cultura del momento» y presionar para introducir cambios profundos en ellas [PESET, 1974, p. 104 ss.]. De hecho, la enseñanza de los conocimientos científicos demandados por esta nueva clase social se encauzó, como se ha señalado, por iniciativas socio-educativas bien distintas, como las mencionadas sociedades de amigos del país.

Además, las reformas carlotercistas quedaron paralizadas con la llegada al poder de Carlos IV y el temor a los cambios que generó la Revolución Francesa. La impresión a finales de siglo era, como se comprueba en las citas de Jovellanos, Vargas Ponce y Narganes más arriba recordadas, que los esfuerzos gubernamentales de reforma universitaria realizados hasta entonces habían sido insuficientes y no se había logrado la modernización pretendida, tanto en lo académico como en lo que atañía a la gestión y financiación.

Ahora bien, dentro aún del reinado de Carlos IV y de modo expeditivo, el ministro Caballero promulgó en 1807 una nueva Real Cédula que, siendo todavía continuista en muchos aspectos con las reformas ilustradas, ponía fin, definitivamente, a la autonomía universitaria y venía a otorgar al Estado el control sobre las universidades, que ejercía sin ninguna contemplación. Esta Cédula fijaba el número de universidades, que reducía a once de las existentes y entre las cuales se contaban la madrileña en Alcalá y la catalana en Cervera, y ordenaba el cierre de las restantes. Además, establecía para la Universidad de Salamanca las asignaturas de las diferentes titulaciones y fijaba los manuales a emplear en ellas, obligando a las restantes universidades a adoptar el plan salmantino, si bien no tenían que hacerlo las que no dispusiesen de tantas cátedras como ella [*Real Cédula*, 1807, p. 2], probablemente, para no forzarlas a aumentar sus gastos, aunque esto debilitaba, una vez más, la uniformidad pretendida. La Cédula contenía, además, un plan de estudios más avanzado que el de 1771, pues daba prioridad a las ciencias útiles en el título medio de Filosofía con la asignatura conjunta de *Física y Química* y situaba las matemáticas como la asignatura científica instrumental en sustitución de la lógica, si bien los manuales que imponía aún distaban de introducir en tales ciencias una transformación radical.

Como continuación de esta trayectoria modernizadora ilustrada que culminaba con la Cédula de Caballero iba a surgir, sin embargo, una nueva, la de los liberales doceañistas, que considerarían insuficientes y fracasadas las reformas ilustradas de las antiguas universidades, y emulando a los revolucionarios franceses, optaban por diseñar un sistema educativo completamente nuevo, que sería, además, global, esto es, contendría un currículo continuado desde las enseñanzas inferiores hasta las superiores universitarias, y que sería fijado y su ejecución controlada directamente por el Gobierno. De esta forma, las universidades se verían completamente privadas de su tradicional autonomía, se impondría la uniformidad en sus estudios y se acabaría con la mayor parte de las ciencias escolásticas, introduciendo en su lugar las útiles:

El Plan de Carlos IV en 1807, general para todas las universidades de España, supone –nada menos– que la extensión de la disciplina salmanticense, como cauce de uniformidad. La Guerra de Independencia supondrá el momentáneo corte de esta tendencia; el plan de Calomarde de 1824 su última consagración. Mientras, las ideas liberales y francesas originan una nueva línea de la enseñanza superior, que prevalecerá en el futuro [PESET, 1969, p. 69].

Manteniendo unos objetivos comunes, los liberales vinieron a plantear un nuevo concepto social de la enseñanza. Puelles de Benítez destaca, justamente, el corte que se produce entre la generación ilustrada y la liberal por la influencia de las ideas revolucionarias:

Los liberales de Cádiz aparecen como una nueva generación, ilustrada como los carlotercistas, pero abierta a las ideas alumbradas por la Revolución francesa y, sobre todo, penetrada del sentimiento moderno de nación. Los liberales son, desde luego, legatarios de la Ilustración, a la que tanto deben,

pero lo que más les caracteriza es que son portadores de una nueva concepción del Estado, de la economía y de la sociedad [...]. El liberalismo español aporta en Cádiz un proyecto nuevo que aspira a crear un nuevo Estado. Es dentro de este marco como debemos contemplar la pretensión de transformar el viejo aparato escolar del Antiguo Régimen en un nuevo sistema educativo impregnado de los valores de una emergente cultura política. Pero ese proyecto de educación, a diferencia del ilustrado, del que se sienten también herederos, nace inexorablemente ligado a una revolución, la revolución liberal de Cádiz [PUELLES, 2001/2002, p. 16].

Por ejemplo, Narganes de Posada, tras la promulgación de la Cédula de 1807, lamentaba, justamente, el fracaso de las reformas educativas realizadas hasta entonces, en particular, las universitarias, y expresaba su escasa confianza en el nuevo plan:

El plan es más propio para mantener la nación en la barbarie y para hacer que las pocas luces que empezaban a brillar se apaguen enteramente [NARGANES, 1809, p. 8 s.].

La influencia de los revolucionarios franceses iba a suponer que los liberales ya no aceptasen reformas parciales como las que se habían ido sucediendo en el siglo XVIII. Narganes, por ejemplo, consideraba que era preciso diseñar un plan completo de instrucción pública que integrase también la modernización universitaria, lo que no hacía la Cédula de 1807, limitada a la enseñanza superior:

Yo no sé si ha habido legisladores que hayan formado sus planes de educación según estos principios [establecidos por Bacon de que la ciencia es una]; lo que sé es que los nuestros han estado muy lejos de seguirlos y que han emprendido un camino enteramente opuesto [NARGANES, 1809, p. 10 s.].

Y en lo que atañe a las universidades, demandaba cambios más radicales:

Una universidad es la reunión de un gran número de maestros, que enseñan de balde la filosofía, la teología, el derecho, la medicina, algunas lenguas muertas y, tal vez, un poco de matemáticas. De poco tiempo a esta parte el Gobierno, arrastrado por la opinión general, ha querido establecer en las universidades estudios más útiles, o por mejor decir, añadir el estudio de las ciencias naturales a la antigua enseñanza. Pero el método de enseñar, la elección de maestros, la disipación y abandono de los discípulos es y ha sido siempre lo mismo, y jamás se ha cogido ni se cogerá el fruto que debiera esperarse de tan costosos establecimientos [NARGANES, 1809, p. 32 s.].

Un indicio de estos nuevos tiempos se encuentra en que los liberales renunciarían a adoptar la de Salamanca como universidad ejemplar, como habían hechos los ilustrados. Ellos optaron por imponer a las universidades un plan de estudios único, completamente nuevo, centrado en las ciencias útiles y las nuevas ciencias sociales. En esto imitarían, en parte, a los revolucionarios franceses, quienes, como prueba de que eran nuevos tiempos educativos, cerraron en 1793 las universidades por considerarlas centros ligados a la organización social aristocrática y organizaron la creación de nuevos centros educativos. Los liberales españoles actuaron de modo similar, si bien optaron por refundar antes que clausurar las antiguas universidades, sometiéndolas a un absoluto control estatal: programas educativos, profesorado, administración, etc. Hasta asuntos de menor calado, como los de protocolo, serían dictados por el Estado. Y, además, crearían un centro universitario completamente nuevo, que sería la universidad científica y educativa de referencia en sustitución de la de Salamanca, y que supondría el cierre de la de Alcalá para situarla en Madrid: la Universidad Central.

Este proyecto liberal de instaurar en la capital del Reino una universidad ha de enmarcarse, no obstante, en el cambio que ya había experimentado la capital durante el XVIII en relación con la ciencia y la enseñanza, dada la cantidad de iniciativas emprendidas en ella por los propios ilustrados, como fueron la creación de las academias de Lengua, de Historia y de Bellas Artes de San Fernando, la Sociedad Económica Matritense o la transformación del antiguo Colegio Imperial de los jesuitas en los Estudios de San Isidro, a los que se les dotó de un plan de estudios de Filosofía con ciencias útiles y donde se instalaron laboratorios de física. De hecho, Madrid ofrecía a comienzos del XIX en centros diversos todos los estudios universitarios, a saber, Filosofía, Derecho, Teología y Medicina, y contaba con otros nuevos como Cirugía, Farmacia, Ingeniería de Caminos y Veterinaria. De la Fuente, en su *Historia de las universidades*, resumía la infinidad de estas iniciativas, las cuales habían convertido a Madrid en la capital científica y educativa nacional, a pesar de no contar con universidad, y lo que supuso un debilitamiento de las universidades instaladas en su proximidad:

Los ministros de Carlos III [...] iban formando en Madrid [sin necesidad de crearla] la universidad nueva [...] Chupando la savia no sólo de Alcalá sino de las otras célebres y antiguas [universidades] de Castilla, traía a su seno toda la juventud que estudiaba en la Corte aquello que nunca se había enseñado o ya no se enseñaba en Alcalá. Ya no era cuestión solamente de los Estudios de San Isidro [resultado de la transformación de la Escuela de Nobles que los jesuitas regentaron en Madrid hasta su expulsión en 1767 y que impartían las enseñanzas de Humanidades y Filosofía], aumentados hasta con enseñanzas de Derecho [que era uno de los títulos superiores de las universidades]. Al lado de las reales academias, creadas no para enseñar sino para estudiar la Lengua, Literatura, Historia, Estética y Bellas Artes, que en Alcalá y Salamanca, que las habían fomentado en el siglo XVI y aún en el XVII, ya ni las enseñaban ni las sabían, iban surgiendo el Jardín Botánico, los museos de Historia Natural y de Pinturas, las escuelas de Grabado, el Anfiteatro de Anatomía, convertida en Facultad de Medicina [que era otro estudio superior universitario], aunque con nombre de colegio, el Observatorio astronómico, las academias de Derecho Canónico [...] y de Derecho civil [...] y las escuelas de la sociedad económica. La Academia de Santo Tomás contaba ya con tantos o más alumnos de Filosofía y Teología que Alcalá. [...] Las tres universidades mayores de Castilla [esto es, Salamanca, Alcalá y Valladolid] estaban eclipsadas y rebajadas. Las de Toledo y Sigüenza casi desiertas [...] las de Ávila y Osma ya medio muertas, como las de Oñate, Irache y otras menores [DE LA FUENTE, 1889, p. 6 s.].

Durante el siglo XVIII se barajó insistentemente la posibilidad de fundar en Madrid una academia de ciencias y, según señala De la Fuente, el Conde de Aranda contempló también la posibilidad de crear una «universidad de ciencias», que fuese «grandiosa, distinta de todas las de España en que se enseñase lo que no se enseñaba ni podía enseñar en las antiguas», lo cual no alcanzó a realizarse. Pero si este «gran proyecto de la universidad para artes y ciencias del Conde de Aranda en Madrid fracasó», el mismo se mantuvo, añade De la Fuente [1889, p. 175], «y se ha ejecutado en gran escala [...], formando parte de la nueva Universidad Central» de Madrid. Con ella, la capitalidad científica y educativa de Madrid desplegada durante el XVIII quedaría consolidada con una institución de nueva ideación y creación.

4. EL PROGRAMA DE QUINTANA DE FUNDAR UNA UNIVERSIDAD CENTRAL

La Cédula de 1807 era un texto atrevido que trazaba la vía para afrontar una profunda reorganización de las universidades. Sin embargo, la norma no tuvo ocasión de implantarse

por la inmediata invasión de las tropas napoleónicas y la reforma universitaria se iniciaría a partir de entonces integrada en un plan general de instrucción pública.

Los trabajos para diseñar este plan fueron emprendidos, inmediatamente, por los dos gobiernos peninsulares, a un lado, el de José I, y, en el otro, el que lo hacía en representación de un Fernando VII exiliado.

En este segundo, Jovellanos iba a presidir una Junta de Instrucción Pública constituida en 1809 por el gobierno situado en Sevilla. Para iniciar estos trabajos elaboró las *Bases* más arriba mencionadas, que contemplaban dos tipos de centros diferenciados para la enseñanza de las ciencias en el nivel intermedio.

Aunque la Junta comenzó a trabajar, su actividad quedó interrumpida por el traslado de Sevilla a Cádiz del Gobierno y la organización de las Cortes, que, una vez constituidas, establecieron en 1811 otra comisión de la que formaba parte, nuevamente, Jovellanos, y en la que ingresaba Quintana [ARAQUE, 2013, p. 35].

Pero Jovellanos, menos proclive a seguir la senda de los revolucionarios franceses, fallecía poco después, y los esfuerzos debieron orientarse a la elaboración de la Constitución, que era aprobada en 1812. Esta, al igual que había hecho la Constitución francesa de 1795, contenía un título dedicado a la organización de la instrucción pública. Su primer artículo, el 366, regulaba los centros de *primeras letras*, lo que la Constitución gala denominaba en su artículo 296 *escuelas primarias*. A continuación, el artículo 367 estipulaba que «se arreglará un número competente de universidades y de otros establecimientos de instrucción, que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes». Este artículo difería de su equivalente en la Constitución francesa, el 297, pues no se nombraba en este caso a las universidades y se limitaba a señalar la existencia de *escuelas superiores*. A diferencia de la medida adoptada por los revolucionarios galos, que habían clausurado las universidades, la Constitución española preveía conservarlas como los centros fundamentales de enseñanza media y superior. Probablemente, los constitucionalistas españoles, que buscaban introducir modernidad sin renunciar a cierta conciliación con las antiguas instituciones, prefirieron en este caso evitar la oposición de las ciudades y centros universitarios a su cierre y anunciar en tal caso en la Constitución el mantenimiento de las mismas, aunque su diseño concreto diferiría sustancialmente del hasta entonces vigente.

Apenas debió influir en el diseño dado por la Constitución española a la instrucción pública la regulación educativa de Napoleón, quien instauró en 1806 una Universidad Imperial, pues ella no suponía la reinstauración en el país vecino de las universidades tradicionales, sino que era concebida como un centro educativo público único para todo el país y difería considerablemente de lo que preveía la Constitución de 1812, que era una variedad de universidades. De hecho, como destaca Puelles [2001/2002, p. 18], el proyecto educativo liberal entroncaba en su objetivo fundamental con el de los revolucionarios franceses, orientado a la formación de la sociedad, y distaba del implantado luego por Napoleón, diseñado para formar a los trabajadores del Estado.

El texto constitucional establecía en su artículo 368 la uniformidad de la enseñanza para todos los niveles educativos y sus distintas enseñanzas oficiales, pues prescribía que «el plan

general de enseñanza será uniforme en todo el reino». Además, para supervisar y garantizar esta uniformidad instituía en el artículo 369 un órgano de control centralizado de la instrucción pública, una idea que también procedía de los revolucionarios franceses:

Habrà una Dirección General de Estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública.

La Constitución ya preveía que la legislación debía afrontar una de las mayores preocupaciones que se arrastraban desde tiempos de los ilustrados y que habían preocupado también en Francia, la falta de uniformidad de los centros educativos en métodos y contenidos de sus enseñanzas. A pesar de los intentos ilustrados por evitarla, la dispersión y heterogeneidad educativa sería siendo considerada en el *Dictamen* de 1814 elaborado por las Cortes gaditanas uno de los principales males de la educación nacional:

Quizá entre las causas que se han opuesto hasta ahora a su reforma y mejoramiento [de la educación pública], no ha habido otra más dañosa que la falta de uniformidad en la enseñanza. Diferente era el método, diferentes los libros, opuestos muchas veces los principios que se enseñaban, y diversos siempre. De manera que invirtiendo el Estado inmensas sumas en la educación de sus súbditos, la abandonaba a la arbitrariedad de cuerpos o individuos; pagaba aquí para que se enseñasen verdades útiles, allí para perpetuar errores, allá en fin para sostener los caprichos o antojos de escuelas particulares; resultando de esta falta de uniformidad tal desconcierto, tal contradicción, que nada más frecuente que ver en la Nación establecimientos tan adelantados como los mejores de Europa, y otros apegados aún a los absurdos de la Edad Media [DICTAMEN, 1814, p. 4 s.].

La uniformidad académica se perseguía con medidas centralistas: Lo primero consistiría en que todas las titulaciones tuviesen las mismas asignaturas, igual duración, etc., para lo cual se regularían legalmente los distintos planes de estudios. Lo segundo estribaría en que los contenidos de las disciplinas fuesen similares, lo que se haría imponiendo los manuales a emplear en cada materia. Con alcance limitado y tomando la universidad salmantina como referencia, ambas medidas habían sido ya ensayadas por los políticos ilustrados y, en particular, así lo hizo la Cédula de Caballero; los liberales lo harían también, pero sin contemplaciones con el pasado de las universidades y sin adoptar ningún centro de referencia. Pero, tercero, había que lograr, a su vez, que el profesorado universitario tuviese niveles de formación pedagógica y conocimientos científicos similares, para lo cual los liberales propondrían como novedad un centro de formación del profesorado medio y superior, la Universidad Central.

Una vez promulgada la Constitución, en junio de 1813 se organizaba otra Comisión para elaborar el informe con el que diseñar el plan de instrucción pública. Ella estaba compuesta por seis miembros, entre otros, Quintana, que la iba a presidir, y Vargas Ponce, quien había participado con anterioridad en la elaboración de los planes educativos de José I y cuyos conocimientos de las ideas barajadas en el otro bando debió compartir con la Comisión². A los tres meses de ser constituida y al margen de las aportaciones que pudieron hacer los otros

2. La composición de la Comisión fue publicada en la *Gaceta de Madrid bajo el Gobierno de la regencia de las Españas* [1813, p. 252].

miembros, la Comisión aprobaba un *Informe* cuya autoría es atribuida, habitualmente, a Quintana³.

La sustitución de Jovellanos por Quintana representaba el cambio generacional arriba expuesto y el plan contenido en las *Bases* de 1809 fue descartado⁴. Ciertamente, lo que constituía el imaginario social de la ciencia permanecía intacto, el análisis sobre el mal estado de la enseñanza no variaba, como tampoco el enfoque que quería dársele a la enseñanza de la ciencia con su doble finalidad, pero el diseño del sistema de instrucción pública cambiaba considerablemente. De hecho, la valoración que se hizo es «que la Comisión [previa] de 1811 no había entregado conclusiones satisfactorias» [ARAQUE, 2013, p. 39], probablemente, porque no coincidía con las nuevas líneas trazadas por la Constitución.

Según comentaría Quintana [1996, p. 131], la elaboración del *Informe* no resultó fácil por «falta de libros y de la premura de tiempo». Las fuentes más estimadas, sin que fuesen reveladas en el texto, fueron los informes y la legislación de los revolucionarios franceses. El texto español, por ejemplo, reproduciría literalmente párrafos de los informes presentados en 1792 por Condorcet a la Asamblea General y por Talleyrand, leído un año antes a la Asamblea Constituyente⁵. Ahora bien, la estructura educativa misma atendía no tanto a esos textos sino, más bien, al decreto de instrucción pública galo de 1795. En lo que atañe a textos españoles de referencia, en el *Informe* se localiza alguna alusión elogiosa a la Cédula de Caballero, en particular, se menciona la propuesta de reducir el número de universidades⁶.

El *Informe* español planteaba organizar la instrucción pública en tres niveles: primera, segunda y tercera enseñanza⁷. Esta estructura no atendía a la del informe de Condorcet, que era más compleja, sino que reproducía la del *Decreto sobre la organización de instrucción pública*, promulgado en Francia en 1795 y conocido como Ley de Daunou por el nombre del ministro que lo impulsó; sus tres niveles correspondían a las escuelas denominadas en ella *primarias, centrales y especiales*⁸. Además, la Constitución gala, a diferencia de la española, preveía en su artículo 298 la creación de un instituto nacional dedicado a las ciencias, lo cual recogió la Ley de Daunou en su Título IV bajo el nombre de Instituto Nacional de Ciencias y Artes. Situado en París, el mismo había de consistir en una academia científica que reuniría las preexistentes y aglutinaría la investigación en las distintas ciencias en orden a tres seccio-

3. Sobre la posible participación de Vargas en la redacción del *Informe*, véase DURÁN [1997, p. 101].

4. Sobre el desprecio que experimentaron las *Bases* de Jovellanos en el diseño de los nuevos planes, véase lo que indican los editores del texto en JOVELLANOS [1859: 276 n.].

5. Sobre las similitudes entre el *Informe* y ambos textos franceses, véase N. DE GABRIEL: «La Revolución francesa, Condorcet y la educación española» en CONDORCET [2001, p. 21 ss.].

6. QUINTANA [1852, p. 184]. También será tomada como referencia por la importancia concedida a las matemáticas en el DICTAMEN [1814, p. 9].

7. Venimos citando este *Informe de la junta creada por la regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública* por la edición: QUINTANA [1852, p. 175-191].

8. COLLECTION [1825, t. 8, p. 435-439]. La denominación de *centrales* fue sustituida por *secundarias* en la *Ley sobre instrucción pública* napoleónica de 1802, que sería la que escogería el texto español, no así la estructura de esta, que contemplaba cuatro niveles con uno referido a los liceos. La idea de los liceos fue adoptada por el Gobierno josefino, pero la denominación misma no debió gustar a los liberales gaditanos, que optaron por otras.

nes: *ciencias matemáticas y físicas, ciencias morales y políticas y literatura y artes*, las mismas secciones en las que se organizaban las asignaturas de las escuelas centrales. Esta organización trimembre de las ciencias de la Ley gala sería la adoptada por Quintana para la segunda enseñanza.

A pesar de representar la cima del sistema de instrucción pública, la Ley de Daunou limitaba sus competencias a la actividad científica, pero Condorcet, en su *Informe*, le había atribuido la dirección de la instrucción pública. Además, Condorcet contemplaba la formación de un Directorio de Instrucción Pública cuyos miembros nombraría la Academia. La idea francesa, que adoptaría Quintana, es que debían ser los científicos y no tanto los propios docentes los que controlasen el sistema de enseñanza, dado el estrecho vínculo que se consideraba que existía entre ciencia y educación. Para ello se organizó en la propia Francia, de hecho, una comisión o dirección de instrucción pública, tal y como contemplaría luego la Constitución española.

Según el *Informe* de Quintana, la primera enseñanza ofrecería la formación básica en lectura, escritura, cálculo, catecismo católico y ordenamiento civil.

La segunda reunía lo que con anterioridad eran, en general, los estudios de Humanidades y Filosofía, en los que se impartían las ciencias no específicas de títulos superiores. Las enseñanzas de este nivel medio, sobre todo, las que hasta entonces habían compuesto el título de Filosofía y en las que se concentraban las disciplinas aristotélicas, eran consideradas las más necesitadas de reforma, tanto por sus métodos de enseñanza anquilosados cuanto por la inutilidad de sus contenidos, como había expresado en su momento Narganes de Posada y sobre lo que incidía el *Informe*:

Nada puede decirse que había entre nosotros menos bien ordenado que estos estudios preliminares. No se conocía, ni se pedía generalmente, más preparación para matricularse en las facultades mayores que alguna tintura más o menos superficial de la lengua latina y algunas nociones de lógica, metafísica y moral, por lo común absurdas o viciosas. Parecía que mientras más arduos e importantes eran los estudios a que el hombre aplicado había de dedicarse después, menos necesidad tenía de enriquecer y justificar su razón con medios que le abriesen la senda a mayores y más fáciles adelantamientos. Ningún gusto, ninguna crítica, ninguna regla o práctica del método, ningún conocimiento de física, ninguna idea de historia natural o civil, ningunos principios de moral pública. Y sin estos requisitos, y otros tan indispensables como ellos, se pretendía que un estudiante fuese jurista, teólogo, canonista, médico, cuanto hay que ser, en fin [QUINTANA, 1852, p. 180].

En términos similares se expresaría un año después el *Dictamen* surgido de este *Informe* y elaborado por una Comisión delegada de las Cortes, que situaba en el diseño tradicional de estos estudios la razón de la escasa preparación científica para la actividad económica:

La falta de esta segunda enseñanza es [...] la principal causa del atraso en que se halla la educación en nuestra Monarquía; porque en esta nación [...] casi se carecía absolutamente de una segunda educación, intermedia entre la de la niñez y la que servía para una profesión literaria. De aquí resultaba que al salir de las escuelas de primeras letras, todos los que tenían que dedicarse a las artes, al comercio y a otras profesiones útiles, los que iban a ocupar la mayor parte de los destinos establecidos para el buen régimen de la sociedad, y cuantos deseaban adquirir una instrucción general, útil a todas las clases y necesaria en todas las épocas de la vida humana, se veían privados de

la esperanza de conseguirlo por no hallar establecimientos públicos en que se les franquease la conveniente instrucción [DICTAMEN, 1814, p. 7 s.].

A la deficiencia de esa segunda enseñanza se le atribuía también la escasez de vocaciones científicas:

De aquí se originaba otro mal todavía más trascendental, que era la indiferencia, o por mejor decir, el desprecio que se tenía por los verdaderos conocimientos, por aquellas ciencias y artes que hacen la gloria y la riqueza del entendimiento humano y de las naciones civilizadas. Un matemático, un físico profundo, un humanista eminente, un sabio moralista y político no podían contender ni en aprecio ni en esperanzas con los que se llamaban hombres de carrera [QUINTANA, 1852, p. 180].

A diferencia de las *Bases* de Jovellanos, que contemplaban dos instituciones diferentes en virtud del distinto fin social al que debiese atender la enseñanza, preparar para la universidad o formar a la sociedad civil, el *Informe*, siguiendo a los revolucionarios franceses, proponía unos centros únicos en los que impartir las disciplinas científicas propias del nivel intermedio, y que deberían atender simultáneamente a sendos fines formativos: uno enfocado a la clase burguesa y otro a los que pretendían cursar estudios superiores. El objetivo consistiría en «preparar el entendimiento de los discípulos para entrar en el estudio de aquellas ciencias que son en la vida civil el objeto de una profesión liberal», esto es, para acceder a las enseñanzas superiores universitarias tradicionales o a otras escuelas de tipo técnico que habilitaban para una profesión, «y el de sembrar en sus ánimos la semilla de todos los conocimientos útiles y agradables que constituyen la ilustración general de una nación civilizada», a saber, lo que estaba orientado a dotar a la sociedad civil de los conocimientos fundamentales para desarrollar la actividad empresarial y desempeñar una adecuada vida social [QUINTANA, 1852, p. 180].

Al igual que la Ley de Daunou, el *Informe* clasificaba las materias de este nivel de enseñanza en las tres secciones señaladas. Las ciencias del primer grupo, las de matemáticas y físicas, debían centrarse en su utilidad, y así, por ejemplo, de asignaturas como *Química*, *Mineralogía* y *Mecánica elemental* se indicaba que habían de aplicarse «al uso de la agricultura y de las artes y oficios que tienen una relación directa y respectiva con ellas» [QUINTANA, 1852, p. 181], tal y como había indicado en su momento Jovellanos. Las antiguas disciplinas filosóficas eran o bien descartadas, como la metafísica, o bien reconfiguradas, como la lógica o la retórica⁹. Una prueba de la importancia concedida ahora a la enseñanza experimental en sustitución del silogismo, conforme con el nuevo método de la ciencia, era la cantidad de instalaciones anexas que se exigía que tuviesen estos centros de enseñanza media:

ha de haber una biblioteca, un gabinete de historia natural, otro de instrumentos de física, otro de modelos de máquinas, un jardín para la botánica y agricultura, una sala o dos salas de dibujo [QUINTANA, 1852, p. 181].

Si hasta entonces los centros responsables de impartir los estudios de Humanidades y Filosofía eran, entre otros, seminarios y universidades, las cuales estaban distribuidas aleatoria-

9. Sobre la transformación que experimentó la retórica a raíz del *Informe* de Quintana, véase ORDEN [2022].

mente por el país y con autonomía académica y administrativa, ahora se proponía que hubiese abundantes centros de gestión pública que ofreciesen estas enseñanzas y que, además, estuviesen estratégicamente localizados con el fin de facilitar la asistencia a ellos y sometidos al control de la administración pública. Para estos centros se proponía la denominación de *universidades de provincia*. El término *universidad* se mantuvo, según se explicaba en el *Informe*, por el «obsequio de su antigüedad venerable y del respeto que comúnmente lleva consigo» este término. En lo que atañe al calificativo de *provincial*, se debía a que estaba previsto que existiese una de estas universidades en cada provincia, de modo similar a como la Ley de Daunou había establecido en Francia que habría una escuela central en cada departamento del Estado.

A continuación, estaban las *universidades mayores*, recogiendo una denominación habitual de la época para referirse a universidades de especial categoría. En esto divergía el *Informe* de la organización francesa, pues esta contemplaba sólo escuelas especiales, con enseñanzas únicas, y no así centros que acumulasen varias titulaciones, como eran las universidades. Según el *Informe*, las universidades mayores impartirían los estudios de Jurisprudencia y Teología, que eran enseñanzas dirigidas al gobierno de lo social, mientras que el título de Medicina, dado su peculiar carácter formativo y profesional, se consideraba que no debía situarse en las universidades sino ofrecerse en centros específicos vinculados con los hospitales para garantizar su práctica; los estudios de Medicina pasaron a formar parte de las escuelas especiales, coincidiendo con la denominación gala para los estudios de tercer nivel, y que Quintana los concebía como centros de enseñanzas aplicadas no integradas en las universidades mayores¹⁰. Para el tercer nivel educativo, por tanto, el *Informe*, a diferencia de Francia, barajaba dos tipos de instituciones, universidades y escuelas especiales.

A diferencia también de Francia, las universidades mayores integrarían los estudios correspondientes a la segunda enseñanza en sus respectivas capitales, de manera que aquellas que contasen con universidad mayor incluirían los estudios correspondientes a la provincial. De esta manera, las universidades mayores quedaban constituidas con las mismas titulaciones que ofrecían tradicionalmente, excepto la de Medicina: Humanidades y Filosofía como nueva segunda enseñanza, y Derecho y Teología como títulos de tercera enseñanza.

Si la Cédula de Caballero reducía a once el número de universidades, el *Informe* aconsejaba que se mantuviesen nueve y hubiese una de nueva creación en Canarias. Además, mientras aquella Cédula conservaba las universidades de Alcalá y Cervera, el *Informe* las omitía y, en su lugar, indicaba la instauración de universidades mayores en las dos ciudades más importantes del país, que, por proximidad, se entendía sustituirían a aquellas, a saber, Madrid y Barcelona, respectivamente. Las razones fundamentales para decidir las universidades mayores eran, por un lado, su antigüedad y prestigio, y, por otro, su localización [QUINTANA, 1852, p. 184].

10. Véase QUINTANA [1852, p. 184]. La expresión *escuelas especiales* era empleada en la Ley de Daunou para referirse a los centros de tercera enseñanza [Título III]. En cambio, en el DICTAMEN [1814, p. 30] se emplearía la expresión *colegios o escuelas particulares*.

Ahora bien, el *Informe* contenía otro tipo de universidad, que integraría la provincial y mayor de su localidad, y que no se correspondía con ninguna institución presente en los textos galos; ella sería la *Universidad Central*¹¹. Tres serían los rasgos que la distinguirían de las restantes: primero, contaría con cátedras sobre disciplinas científicas que no formaban parte de enseñanzas reguladas; segundo, serviría de centro de formación del profesorado universitario; y, tercero, congregaría a los mejores catedráticos para que fuese un centro de élite en educación científica.

La primera particularidad era que la Universidad Central tendría cátedras correspondientes a disciplinas científicas avanzadas y complejas, ya no orientadas a la utilidad sino a la formación específicamente científica, y que, por tanto, no se impartían ni en la segunda ni en la tercera enseñanza, esto es, no formaban parte de los planes de estudios de enseñanzas oficiales. La expresión que reflejaba esta idea y por la que se conocerían estas cátedras sería la de *ampliación*, puesto que se consideraba que eran disciplinas que ampliaban los conocimientos científicos de las asignaturas de los estudios regulados. Así, por ejemplo, mientras que la química impartida en la segunda enseñanza ofrecía unos conocimientos básicos enfocados a su utilidad, era preciso también ofrecer una química puramente teórica y compleja a quienes tuviesen interés en continuar una formación en ella estrictamente científica y que estaría reservada a esa Universidad,

La pretensión era contar con un centro financiado por el Estado que pudiese realizar una enseñanza completa de la ciencia, al margen de su mayor o menor utilidad, y que facilitase formación científica sobre cualquier materia con el fin de incentivar y apoyar las vocaciones científicas. A esas cátedras podría acudir cualquier persona interesada en cursarlas:

Mas si esto [a saber, las enseñanzas de las universidades provinciales y mayores] basta para los hombres, no basta para la ciencia, la cual en alguna parte ha de ser explicada y manifestada con toda la extensión y complemento que es necesario para instruirse en ella a fondo. Si los más de los que estudian lo hacen para procurarse una profesión, hay bastantes también que estudian con solo el objeto de saber, y es preciso a estos ampliarles la enseñanza de manera que puedan dar el alimento necesario a su curiosidad y sus talentos en cualquiera ramo a que hayan de dedicarse [QUINTANA, 1852, p. 186].

La finalidad de esa Universidad Central sería, como indicaría el propio Quintana con ocasión de su fundación en 1822, que en ella tuviese la enseñanza «la extensión y complemento necesarios para formar no solo estudiantes», que era lo que hacían las universidades provinciales y mayores, «sino sabios» [QUINTANA, 1852, p. 198].

Del *Informe* se desprende que la propuesta era fundar una única universidad de este tipo. La razón fundamental era la escasa demanda que tendrían esas enseñanzas especiales, de modo que su oferta en otros centros generaría un gasto excesivo e innecesario:

como esto verdaderamente es un lujo de saber, no conviene multiplicar los institutos de esta naturaleza, que necesariamente son muy costosos. Basta que haya uno en el Reino, donde todas las

11. El *Informe* no empleaba la expresión *universidad central* cuando exponía la idea, pero la denominación ya estaba prevista, pues fue usada con ocasión de la cuestión de las pensiones en QUINTANA [1852, p. 187].

doctrinas se den con la ampliación y extensión correspondiente a su entero conocimiento y adonde puedan ir a beberlas los que tengan la noble ambición de adquirirlas por entero [QUINTANA, 1852, p. 186].

Desconocemos las disciplinas que en 1813 se proyectaba que debían constituir las cátedras de ampliación, pero se anticipaba el número de las mismas y su clasificación, relacionada no ya con las tres secciones en las que se ordenaban las materias de la segunda enseñanza y que atendían a las establecidas en Francia por la Ley de 1795, sino con los distintos estudios universitarios, prueba de que se las consideraba una ampliación de las disciplinas contenidas en los diferentes títulos oficiales:

A la clase de ciencias exactas, físicas y naturales se añaden doce cátedras más, en que se debe proporcionar la enseñanza de todas las aplicaciones del cálculo, y de cuanto al análisis, la observación y la experiencia han descubierto en el estudio de la naturaleza; siete a la clase de lenguas y literatura; tres a la de ciencias eclesiásticas; y dos a la del derecho [QUINTANA, 1852, p. 186].

El segundo objetivo de la Universidad Central era ofrecer formación científica y pedagógica al profesorado de otras universidades con el fin de garantizar un nivel adecuado y uniforme de los catedráticos de los distintos centros universitarios. Este objetivo, de hecho, era otra razón para que fuese una universidad única, pues así se tendría la seguridad de que todo el profesorado universitario habría adquirido la misma preparación. Además, ella serviría de centro de innovación educativa para implantar los cambios necesarios en la enseñanza:

Es necesaria también para la conservación y perfección de la enseñanza en los establecimientos esparcidos por las provincias. Allí tendrán siempre un centro de luces a que acudir y un modelo sobresaliente que imitar. Allí se perfeccionarán los métodos, se analizarán las doctrinas, se acrisolará el buen gusto. Allí, en fin, se formarán no solo discípulos aventajados, sino también hábiles profesores, sirviéndoles como de escuela normal de enseñanza pública, donde se formen en este arte tan difícil y tan necesario [QUINTANA, 1852, p. 186].

La alusión en este texto a la *escuela normal*, con la que se ilustraba esta segunda finalidad para la Universidad Central, no es casual, pues era la expresión que habían popularizado los revolucionarios franceses para designar los centros de formación del profesorado y que Quintana pretendía emular integrando esta función de formación del profesorado en la Universidad Central.

En 1794 se había aprobado en Francia el *Decreto relativo al establecimiento de las escuelas normales*, que regulaba la creación de las escuelas normales [COLLECTION, 1825, t. 7, p. 382]. En su artículo primero se fijaba, en particular, la fundación de la Escuela Normal de París, la cual contaría con el profesorado más dotado y donde se formaría el profesorado de las restantes escuelas normales:

Se establecerá en París una Escuela Normal, donde serán llamados de todas partes de la República ciudadanos ya instruidos en las ciencias útiles para aprender, bajo la dirección de los profesores más hábiles en todos los géneros, el arte de enseñar.

Cada distrito del país enviaría a formarse a esa Escuela Normal parisina un número de estudiantes proporcional a su población. Con esta iniciativa, Francia buscaba, de modo similar a España, uniformar las enseñanzas elevando y equiparando la formación de sus profes-

res, en este caso, a través de equiparar la formación de quienes, a su vez, formarían a los propios profesores, según el artículo 11:

Los estudiantes formados en esta escuela republicana regresarán, al final del curso, a sus respectivos distritos; abrirán en los tres lugares cantonales designados por la administración del distrito una escuela normal, cuyo objeto será transmitir a los ciudadanos que deseen dedicarse a la educación pública el método de enseñanza que han adquirido en la Escuela Normal de París.

Lo previsto en el *Informe* era, en tal caso, que la Universidad Central hiciese las funciones de centro único de formación del profesorado universitario, esto es, de escuela normal para enseñanza media y superior.

Finalmente, ella debería constituirse como un centro elitista, formada por el profesorado más competente y mejor preparado. Esto se lograría mediante la dotación de un sistema de pensiones dirigido a estudiantes destacados. Las pensiones también estaban previstas en la Ley de Daunou, reservadas en su caso a estudiantes de escuelas centrales y especiales. El sistema de pensiones previsto por Quintana consistía en ofrecer una pensión para cursar los estudios superiores en la Universidad Central a los estudiantes más destacados de las distintas universidades provinciales y, además, en financiar a los estudiantes más sobresalientes de la propia Universidad Central su formación en los países científicamente más avanzados:

debían animarse sus talentos y excitar su emulación con pensiones que se diesen a los más sobresalientes de cada universidad de provincia para seguir sus estudios en la Universidad Central, y a los de esta para salir fuera del reino y adquirir en las naciones sabias de la Europa el complemento de la instrucción en que hubiesen sobresalido [QUINTANA, 1852, p. 187].

Un tema que en los futuros debates parlamentarios de 1821 sobre el *Proyecto de decreto* encontraría mayor oposición sería el de su localización. Naturalmente, el *Informe* indicaba que la misma había de establecerse en Madrid por variadas razones, desde contar con abundantes centros educativos y científicos que impartían enseñanzas y que se aglutinarían en torno a ella, hasta el atractivo de la capital para las personas más ilustradas:

Siendo tales los caracteres y objeto de esta institución, en ningún punto debe estar situada sino en la capital del Reino. En estos parajes es siempre mayor la concurrencia de luces y de talentos. La emulación, la ambición, el movimiento y la agitación que reinan siempre cerca de los depositarios del poder supremo, llaman a ellos a todos los espíritus sobresalientes, que, estimulados y animados de mil resortes diversos, se desenvuelven allí y se despliegan con más fuerza y energía que en otra parte alguna. Nuestra capital además presenta muchos medios de instrucción e institutos de enseñanza, esparcidos a la verdad sin uniformidad y sin orden, pero que, reunidos y bien organizados, dan más que promediado el camino para verificar la institución. No cabe, pues, duda que allí es donde debe colocarse y establecerse el centro de luces y el modelo de enseñanza para la instrucción pública de la monarquía [QUINTANA, 1852, p. 186].

El *Informe* contenía otro elemento que atentaba en no menor medida que los otros contra la tradicional autonomía universitaria y que también sería motivo de futura polémica parlamentaria en 1821, la realización de las oposiciones a las cátedras en Madrid. La finalidad fundamental de esta medida era combatir la tradicional endogamia universitaria, que era una de las causas de la baja calidad y heterogeneidad del profesorado universitario. El *Informe* anticipaba la oposición que generaría esta medida:

Una cosa proponemos en esta parte, que se extrañaría tal vez como una grande innovación opuesta, si no a los privilegios, por lo menos a la costumbre de casi todos nuestros institutos literarios. Esto es, que las oposiciones a todas las cátedras del Reino se hagan en Madrid ante el cuerpo examinador, que se nombrará todos los años por la Dirección General de Estudios.

Con el fin de respaldar tan novedosa y controvertida propuesta se aportaban numerosas y variadas razones:

primera, que estableciendo un centro común de oposición y de examen, se asegura mayor concurrencia de aspirantes, y con ella una oportunidad y facilidad mayor de hacer buenas elecciones; segunda, porque en un objeto de tanta importancia se destruye así el espíritu de cuerpo y de provincia, que casi siempre influye para no admitir a oposición o no hacer justicia en ella a los concurrentes que vienen de otras partes y no han sido formados en la misma universidad o en los mismos estudios; tercera, porque, siendo la capital el centro común de las luces y el paraje donde han de estar más adelantados el gusto, la crítica y la ciencia del método, todo el que aspire a conseguir una cátedra dirigirá y modelará sus estudios y su preparación según la altura y sistema en que se hallen los conocimientos allí, y en esto adelantan la ciencia en progresos y la enseñanza en uniformidad; cuarta, en fin, porque de esta especie de circulación de hombres instruidos y capaces resulta conocerse mayor número de ellos en el gran teatro donde se los emplea; y muchos con motivo de la oposición se harán distinguir tanto por sus talentos y conocimientos, que sean llamados a destinos y comisiones diferentes en que sirvan al Estado con ventajas iguales o mayores [QUINTANA, 1852, p. 187].

Si bien el *Informe* no expresaba que las oposiciones serían en la Universidad Central sino, únicamente, en Madrid, era evidente que, al situarlas en la capital, sería su Universidad Central, formada por los catedráticos más prestigiosos y que no generarían gastos de traslado, la que aportaría más miembros a los tribunales que debiesen resolverlas y, por tanto, la que, en el fondo, controlaría quiénes ocuparían las cátedras en todo el país. Esta era, por tanto, una más de las medidas encaminadas a lograr la uniformidad del profesorado universitario, que, por vía indirecta, reservaba a la Universidad Central un papel primordial en la selección de los catedráticos de los distintos centros universitarios.

El *Informe* contemplaba aún dos instituciones más: una Dirección General de Estudios, ya prevista en la Constitución, la cual debería ser autónoma y tendría competencias para regular y controlar el sistema educativo con el fin de garantizar su calidad y uniformidad; y un centro dedicado al conjunto de las ciencias, la Academia Nacional.

La formación de una Academia Nacional era otra iniciativa francesa contenida ya en los informes de Talleyrand y Condorcet, como se ha señalado, y realizada con la Ley de Daunou. Su fundación estaba prevista en la Constitución gala de 1795, algo a lo que, curiosamente, no se comprometió la Constitución española de 1812 porque no se quiso introducir en ella la obligación de creación de una institución concreta de este tipo, según se desprende de los debates parlamentarios¹², y porque, además, probablemente, ello podría suponer la oposición de las academias preexistentes.

12. El diputado Villanueva solicitó que constase en la Constitución la existencia de una Academia de la Lengua por variados motivos, a lo que se opusieron otros diputados alegando que habría que introducir otras academias y que era preferible dejar a reglamentos de desarrollo concretar estas cuestiones. En ningún momento se debatió en este caso sobre la formación de una Academia Nacional: DIARIO [sesión 17-I-1812, p. 2642].

Como la francesa, la Academia Nacional propuesta en el *Informe* debería aglutinar las academias nacionales hasta entonces existentes, e incluiría lo concerniente a las ciencias matemáticas y naturales, las cuales no contaban aún con academia en Madrid. La justificación para fundar una sola academia era propiciar la unidad del conocimiento científico e impedir la dispersión de los saberes. Esta Academia Nacional, al igual que la francesa, se organizaría en las mismas tres secciones que los estudios de segunda enseñanza.

Ahora bien, en contra de lo que cupiese anticipar, era esta Academia Nacional y no la Universidad Central la que asesoraría a la Dirección General de Estudios en su tarea de supervisar y plantear cambios en el sistema educativo. Mientras que la Universidad Central estaba formada por catedráticos especializados en la docencia de sus respectivas disciplinas científicas, lo que hubiese hecho razonable que fuesen ellos los que asesorasen a dicha Dirección en su labor de control y reforma de las enseñanzas científicas, la Academia Nacional estaría formada, en cambio, por científicos acreditados, fuesen o no universitarios. Quintana, en consonancia con lo diseñado por los franceses, optó por vincular la Dirección con esa Academia, sin tener en cuenta, en nuestra opinión, que estaba introduciendo un nuevo centro inexistente en la legislación gala que podría haber asumido dicha labor, la Universidad Central.

Son varios los elementos que ligarían la Academia con la Dirección General de Estudios. Uno de ellos era la composición de esta última, que estaba previsto que incluyese varios académicos. A la Academia, además de encomendarle las labores propias de investigación y de promoción de la ciencia, se le reservaba la de asesorar sobre su enseñanza:

[A ella] irán a confirmarse y robustecerse los ensayos inciertos de la ciencia que comienza; ella contribuirá con sus tareas a los adelantamientos de la ciencia que progresa; y ella conservará los descubrimientos sublimes y los principios grandes que la coronan y la perpetúan [... Ocupada] siempre en recoger, fomentar, aplicar y difundir los descubrimientos útiles, y en preparar al entendimiento nuevos medios de multiplicarlos y de acelerar los progresos del saber, será por su esencia misma, y por el privilegio legítimo de su superioridad, libremente reconocida, el gran propagador de los principios y el verdadero legislador de los métodos [de enseñanza] [QUINTANA, 1852, p. 189].

De hecho, el *Informe* aconsejaba para prevenir posibles abusos de la Dirección que la Academia inspeccionase la parte científica de los reglamentos educativos, así como sería ella la que velaría por «las formalidades que han de establecerse para el nombramiento y remoción de los profesores» [QUINTANA, 1852, p. 188].

5. EL PROYECTO DE NARGANES DE POSADA DE UNA UNIVERSIDAD CENTRAL

El proyecto de una Universidad Central que contuviese los fines y competencias señalados no tenía equivalente en otros países europeos, si bien la idea procedía, por asimilación y combinación, de diversas iniciativas educativas galas, en particular, de la Escuela Normal y la Escuela Politécnica.

Ciertamente, la expresión *central* con la que se le dio nombre fue habitual en la legislación de los revolucionarios franceses. Por un lado, estaban las *escuelas centrales*, que habían sido propuestas por Bankal [1792, p. 5 s.] en su *Discurso y proyecto de decreto sobre la educación nacional* de 1792, indicando que prefería esa denominación a la de *liceo* por «expresar mejor

el objeto de la institución». Por su parte, Lakanal [1794, p. 12] emplearía nuevamente la expresión en su propuesta de escuelas centrales y señalaba que las denominaba así porque «se colocarán en el centro de las escuelas primarias de cada departamento y al alcance de todos los enseñados».

El sentido de *central* parecía resultar en este caso de una combinación entre lo locativo y lo funcional. Ellas serían instauradas, finalmente, en 1795 con la Ley de Daunou. No obstante, la *Ley general de instrucción pública* de 1802, ya napoleónica, introducía cambios y prescindía de esa expresión, escogiendo en su lugar la de *escuela secundaria* e introduciendo la de *liceo*. El *Informe* español optó, en cambio, por la expresión *universidad provincial* para esos centros y no debió ser esa la fuente ni el propósito para la denominación de *central* para la universidad capitalina.

Si se tienen en cuenta algunos de sus rasgos, se comprueba que la idea atendía, en gran medida, a la organización francesa de las escuelas normales y, en particular, a la de París, como hemos señalado, pero la denominación misma de *central* pudo proceder, más bien, de la *Escuela Central de Trabajos Públicos*, creada en París en 1794 y que sería renombrada al año siguiente *Escuela Politécnica*; ella había de ser el centro de la formación científica general que daba acceso a las *escuelas de aplicación*. El término *central* no hacía referencia en este caso tanto a la localización de esa Escuela, sino a la relación de ella con los otros centros de enseñanza, similar a la que tenía la Escuela Normal de París con las escuelas normales periféricas. Este sería el sentido de *central* en la denominación de la institución española, que no era tanto geográfico: ella actuaría como sede educativa y científica única a la que acudirían las universidades periféricas.

Si bien estas fuentes no son comentadas directamente en el *Informe*, excepto la breve referencia a la *escuela central* ya señalada, sí son expresadas abiertamente en un texto del que Quintana debió tomar la idea, a saber, las *Tres cartas sobre los vicios de la instrucción pública en España* de Narganes de Posada, impresas en 1809 en un Madrid sometido por las tropas napoleónicas. Se trata de tres cartas escritas en 1807 dirigidas a un receptor que Ruiz Berrio [2013, p. 35] especula que pudo ser Meléndez Valdez. En ellas, con motivo de la recién promulgada Cédula de Caballero, hacía un balance del mal estado de la educación en España, criticaba la misma Cédula, como ya se ha comentado, y planteaba un plan general de instrucción pública.

Narganes, exiliado en Francia entre 1800 y 1808, donde trabajó como docente en el colegio de la Sorèze, regresó a España con el Gobierno de José I, siendo uno de sus asesores educativos. Durante ese periodo fue miembro de la Junta Consultiva de Instrucción Pública y, entre los cargos que ocupó, destaca el de Director del liceo creado en Madrid que debía servir de modelo a los restantes liceos, el Colegio de San Antón. Las *Cartas* fueron impresas por la Imprenta Real del gobierno napoleónico y en 1809 publicó en la *Gaceta de Madrid* un artículo sobre instrucción pública¹³.

13. Sobre los datos biográficos y esta publicación en la *Gaceta*, además del comentario hecho en ella sobre su obra, véase Ruiz [2013, p. 16 ss.].

La redacción de las *Cartas* se realizó en 1807 y no debieron ser modificadas sustancialmente con posterioridad, tanto por lo que se desprende del prólogo, escrito en el momento de su impresión, como de algunas de sus notas, para las que debió reservar los añadidos¹⁴. Además, mientras el prólogo resultaba laudatorio para el nuevo rey, el contenido de las cartas no manifestaba tanto entusiasmo con el gobierno de Napoleón. Ruiz Berrio [1983, p. 18] considera, de hecho, que este texto de 1807 resultaba bastante fiel a «los principios pedagógicos, filosóficos y políticos que los enciclopedistas y los filósofos le han inspirado», anteriores a la época napoleónica, si bien, cuando hubo de poner en práctica sus ideas a partir de 1809, se subordinó a las directrices que el Gobierno le marcaba, que actuaba con miedo a Napoleón.

La finalidad de la obra era, según señalaba, contribuir a la elaboración del plan de instrucción pública que pretendía elaborar José I, al que calificaba de *Rey ilustrado* [NARGANES, 1809, p. 4].

El plan general de instrucción pública de Narganes seguía, en gran medida, el diseñado por los revolucionarios franceses, si bien tuvo en cuenta algunos de los cambios introducidos, entretanto, por Napoleón.

Narganes planteaba la organización de la enseñanza en tres niveles: escuelas primarias, secundarias y especiales, lo que atendía a la estructura de los revolucionarios franceses¹⁵ y no así a la *Ley sobre instrucción pública* napoleónica de 1802. La organización educativa del *Informe* de Quintana coincidía también, por tanto, con esta propuesta previa de Narganes.

Entre las escuelas especiales estarían las de náutica, situadas en ciudades portuarias, las de minas, así como también las de derecho, economía y las de medicina, situadas junto a hospitales [NARGANES, 1809, p. 124]. Narganes, por tanto, siguiendo a los revolucionarios franceses, no contemplaba la conservación de las universidades como centros para expedir títulos variados, sino escuelas superiores dedicadas a titulaciones específicas situadas estratégicamente según el objeto de estudio del que se ocupasen.

Además, abordaba la cuestión de la formación de clérigos buscando una conciliación entre la Iglesia y el Estado, en lo que pudo seguir en cierta medida la legislación napoleónica sobre los centros de formación religiosa. Entre las escuelas especiales, Narganes proponía crear unas específicas, los «seminarios o escuelas para formar los ministros de culto», todas ellas católicas, que se situarían en ciudades episcopales y estarían bajo la dirección de los obispos. En ellas se daría formación en *ciencias eclesiásticas* y vendrían a sustituir a los seminarios tradicionales y los estudios de Teología impartidos en las universidades. La finalidad era que, sin despojar a la Iglesia completamente del control de la enseñanza teológica y eclesial, esta estuviese inserta en la estructura educativa diseñada y controlada por el Estado: a los que ingresasen en esos centros se les exigiría haber realizado previamente la segunda enseñanza, el Estado fijaría el número de estos centros y prescribiría su plan de estudios con la finalidad de

14. Así se comprueba en NARGANES [1809, p. 114 n.].

15. A pesar de las influencias de las *Observaciones del sistema actual de instrucción pública* de Destutt-Tracy que detecta RUIZ BERRIO [2013, p. 36 ss.], consideramos que estas fueron menores, y su plan atiende, como señala también RUIZ BERRIO [2013, p. 56], a la estructura general diseñada por los revolucionarios franceses.

que la teología dejase «de ser el símbolo del caos y del delirio y sea una ciencia útil y en lo posible exacta» [NARGANES, 1809, p. 126 s.].

Tras exponer los tres niveles educativos, realizaba una propuesta que anunciaba como original y diseñada específicamente para España:

[Los tres tipos de escuelas] bastarían para hacer general la ilustración a vuelta de pocos años. Sin embargo, el Gobierno de una nación como la nuestra debe aspirar a mayor perfección y el sistema de instrucción pública quedaría muy incompleto sin otra institución que reúna el doble objeto de contribuir a la perfección de las otras escuelas y de mantener la ilustración nacional al nivel de la de las naciones más cultas [NARGANES 1809, p. 131].

Narganes exponía cuáles eran las fuentes de las que procedía su idea y ofrecía una denominación para esa peculiar institución:

Creo que en España podría establecerse un instituto que abrazase él solo el objeto de las escuelas normales y el de la politécnica. Este instituto tendrá el nombre de *escuelas de perfección o centrales*, o bien el de *universidad central*.

Lo primero que indicaba era el lugar en el que debía situarse tal institución, a saber, Madrid:

Su objeto exige forzosamente que se establezca en la Corte, que debe ser el centro de donde se difundan las luces a toda la nación [NARGANES, 1809, p. 132 s.].

Los tres rasgos específicos de la Universidad Central de Quintana, a saber, que congregase la enseñanza de todas las ciencias, que sirviese de formación del profesorado y que fuese un centro de élite, se encontraban ya en la de Narganes, una prueba más de que aquel debió tomar de esta la idea, aunque eso no impidiese que existiesen también diferencias entre ellas.

El carácter general de la institución se desprende del doble cometido que señalaba habían de tener a los que denominaba *maestros*, a saber, orientar la instrucción pública, propio de una escuela normal, y desarrollar la ciencia, asociado, en cierta medida, a la escuela politécnica francesa:

[sus maestros] deben ser los móviles y los reguladores de la instrucción nacional, los depositarios y conservadores del fuego sagrado de la ilustración y los canales por donde la nación debe saber los progresos que hace cada ciencia y de quienes se deben esperar nuevas verdades y útiles descubrimientos [NARGANES, 1809, p. 136].

En primer lugar, la Universidad Central habría de congregarse los distintos saberes científicos, pues «deberá ser el depósito de todas las ciencias y el conservatorio nacional de todos los conocimientos útiles». En este caso, ella haría las veces de la Academia Nacional diseñada por los revolucionarios franceses como cúspide de su sistema de instrucción pública y centro de reunión de las ciencias¹⁶. Una razón para su propuesta era la necesidad de que la ciencia se concentrase en un único centro y no estuviese dispersa entre varios, como sucedía con las academias:

16. La enseñanza del griego, por ejemplo, que Narganes [1809, p. 129 n.] no incluía en la segunda enseñanza, quedaba reservada a los seminarios, las escuelas de Medicina y la Universidad Central, que es en la que se entienden de situar y enseñarían todas las ciencias.

desearía que, si pudiese ser, todas sus cátedras estuviesen reunidas en un mismo edificio, a fin de que los extranjeros pudiesen ver de un golpe en este solo establecimiento el estado de las ciencias en la nación [NARGANES, 1809, p. 133].

Esta reflexión lleva a considerar que Narganes podría haber proyectado situar la Universidad Central en el edificio que posteriormente ocuparía el Museo del Prado, diseñado para albergar el Gabinete de Historia Natural e, incluso, una Academia de Ciencias¹⁷.

La Universidad Central estaría dotada, naturalmente, de los medios necesarios para la enseñanza e investigación científicas, como gabinete de física e historia natural, laboratorio de química, colección de instrumentos astrológicos, biblioteca, etc. [NARGANES, 1809, p. 135].

Si bien no especificaba en su texto cuántas cátedras o *maestros* habría en ella, sí indicaba que sería uno «para cada ciencia, para que con el estudio continuo de la misma materia la lleve al grado de perfección de que es capaz» [NARGANES, 1809, p. 136], algo similar a lo que luego contempló Quintana.

Y puesto que dicha Universidad debería ofrecer los conocimientos a quienes tuviesen vocación en ellos y servir de centro de formación del profesorado y de quienes se ocupasen de ciencias en escuelas que formasen para funcionarios del Estado, como las militares, proponía la gratuidad de sus enseñanzas:

En él la enseñanza deberá ser gratuita, y sus aulas públicas, tanto para las personas decentes, que por deseo de instruirse quieran concurrir a ellas, como para los jóvenes que la ley obligue a perfeccionar en ellas su educación. Estos deben ser los que se destinan para los cuerpos científicos del ejército, para quienes se instituyó en París la escuela politécnica, y los que, a su costa, o pensionados por el Gobierno, quieran abrazar el estado de profesor, que era el objeto de las escuelas normales [NARGANES, 1809, p. 133 s.].

La alusión a la formación de militares atiende, muy probablemente, a la transformación que hizo Napoleón de la Escuela Politécnica, que en 1804 la convirtió en una Academia Militar de acuerdo con la Ley de 1802. Narganes, sin embargo, tenía una idea más amplia para su Universidad Central que convertirla en un mero centro de formación científica de militares, pues aglutinaba funciones variadas.

Ahora bien, la primera diferencia destacada que cabe constatar entre el plan de Narganes y el de Quintana es que aquel se mantuvo en los principios revolucionarios de crear escuelas especiales, cada una de ellas dedicada a una titulación, mientras que Quintana combinaba las escuelas especiales para formar en profesiones aplicadas con las universidades tradicionales que congregaban ahora los títulos de segunda enseñanza y de Derecho y Teología, lo cual supuso que mientras Narganes proyectaba su Universidad Central como un centro que hiciese las funciones de formación del profesorado y congregase las ciencias, Quintana la concebía para albergar en Madrid, además de lo señalado por Narganes, las enseñanzas oficiales correspondientes a una universidad provincial y a una mayor¹⁸.

17. Sobre los planes de emplear este edificio para una Academia de Ciencias, véase BERTOMEU [1993, p. 59 s.].

18. Discrepamos de la diferencia que entre ambas cifra PERRUPATO [2022, 169], quien considera que la Universidad

Por su parte, Quintana no explicaba cómo su Universidad Central haría las labores de escuela normal, el segundo de sus rasgos específicos, algo que sí tenía previsto Narganes, a saber, mediante la obligatoriedad del profesorado nacional de enseñanza media y superior a formarse en ella durante dos años:

Porque ninguno podrá ser profesor en las escuelas secundarias del Reino, ni tampoco en las especiales, incluso los seminarios, sin haber pasado a lo menos dos años en la Universidad Central, perfeccionando los elementos de las ciencias ya aprendidos, y aprendiendo el arte difícil de la enseñanza, y aun ejercitándose en él. De aquí saldrán para pasar a las escuelas secundarias, o como maestros o como sustitutos cuando no hubiere cátedras vacantes [NARGANES, 1809, p. 134].

Y en lo que atañe al tercer rasgo, su carácter elitista, si bien ambos lo contemplaban, diferían en cómo alcanzarlo. Quintana pretendía lograrlo, fundamentalmente, con un sistema de pensiones que permitiese atraer a la Universidad Central a los estudiantes más destacados de secundaria para, a continuación, formarlos en el extranjero y así crear el cuerpo de élite de catedráticos de la Universidad Central. Esta sería la forma en la que se preveía que, aun siendo elegido su profesorado mediante un sistema de oposiciones, las mismas serían superadas por esos candidatos sobresalientes que habían recibido una formación especial. En cambio, Narganes planteaba la designación directa del profesorado en sustitución del sistema de oposiciones, que consideraba nocivo. En el caso de los profesores de la Universidad Central, para cumplir con esa finalidad elitista, la designación recaería directamente en los mejores catedráticos de los otros centros:

Los maestros de las escuelas primarias, secundarias y especiales serán nombrados por el Gobierno a propuesta del Consejo, y lo mismo los de la Universidad Central, a la que deberán ser promovidos los que más se hayan distinguido en las otras escuelas [NARGANES, 1809, p. 139 s.].

Hay otra diferencia importante entre ambos proyectos de la que, en nuestra opinión, se desprenden los desajustes ya expuestos en el plan de Quintana. Mientras Narganes no preveía establecer una Academia Nacional porque, probablemente, estimaba que su Universidad Central ya hacía las funciones de aglutinar el saber científico y consideraba innecesaria para la cuestión de la instrucción pública una academia con las mismas funciones, Quintana, en cambio, combinó, como se ha señalado, la idea de Narganes de una Universidad Central con la francesa de instaurar una Academia Nacional.

Por este motivo, en el *Informe* resultaba desconcertante que el centro de formación pedagógica y científica de referencia nacional, la Universidad Central, no tuviese competencias en la inspección de la enseñanza y sí, en cambio, la institución centrada en la investigación, la Academia Nacional, a través de la Dirección General de Estudios.

De modo similar al *Informe*, Narganes había planteado un organismo de control sobre la instrucción pública equiparable a la Dirección General de Estudios, el Consejo de Instruc-

Central de Narganes buscaba nuclear el resto de centros educativos, mientras que la de Quintana estaba reservada a alumnos aventajados y profesores destacados. En nuestra opinión, ambas pretendían realizar labores de escuela normal, aunque difiriesen en la forma de realizarlo, y ambas proyectaban reunir a los mejores estudiantes y docentes.

ción Pública. La Francia revolucionaria había creado ya un Consejo de Instrucción Pública en 1798, formado por académicos, cuyas funciones consistían, por ejemplo, en revisar los programas educativos [EHRHARDT, 2014, p. 18], y así lo reprodujeron Quintana y Narganes en sus respectivos planes de enseñanza con distintos nombres.

Ahora bien, mientras Quintana vinculaba su Dirección con la Academia Nacional, como hizo Francia con su Consejo de Instrucción Pública, Narganes asociaba su Consejo con la Universidad Central, primero, porque el Director de esta lo sería de aquel, y, segundo, porque los distintos consejeros procederían de ella:

cierto número de dichos maestros [de la Universidad Central] fijados por el Gobierno formarán con el director el *Consejo de Instrucción Pública* [NARGANES, 1809, 136 s.].

Academia Nacional y Universidad Central eran dos instituciones que, sin ser equivalentes, compartían fines similares en lo que atañe a la docencia como también, en cierta medida, a la ciencia, pero el plan de Quintana no parecía lograr coordinarlos convenientemente en este asunto.

Finalmente, para Narganes, la calidad de la enseñanza del país dependería del buen diseño y desarrollo de la Universidad Central, en particular, de su profesorado, y por ello proponía que la reforma de la instrucción pública comenzase por la organización de la Universidad Central y el Consejo a ella asociado:

el Gobierno debe empezar la reforma de las escuelas nombrando los catedráticos de la Universidad Central e instalando el Consejo. Él organizará entonces esta misma universidad y las escuelas de la corte; y estas servirán de ensayo al Gobierno para proceder con más acierto a la creación de las de las provincias. Si no lo hiciese así, encontrará con dificultades y embarazos, que harán impracticable todo plan, por fácil y sencillo que parezca [NARGANES, 1809, p. 140].

Aunque en Francia, entre tanto, Napoleón había fundado una Universidad Imperial, la idea de Narganes resultaba, en nuestra opinión, original, y la misma no parecía atender a la universidad napoleónica. Son varias las razones que estimamos respaldan esta conclusión.

Si nos atenemos a las fechas de redacción, hay que tener en cuenta que, aunque la Universidad Imperial fue aprobada en mayo de 1806, un año antes de ser redactadas las cartas, el Decreto napoleónico se limitaba a tres artículos que apenas daban información del proyecto, en concreto, únicamente se prescribía en su primer artículo que ella «se encargaría de la enseñanza y la educación pública de todo el Imperio». Su desarrollo no llegó hasta marzo de 1808 con el *Decreto sobre la organización de la Universidad*, de modo que Narganes no tuvo ocasión de conocer exactamente en qué consistía la universidad napoleónica cuando escribió sus cartas.

Asimismo, ha de tenerse presente las fuentes que ofreció Narganes con las que elaboró su idea, que fueron la Escuela Normal y la Escuela Politécnica, sin mencionar la Universidad Imperial.

Pero es que, además, en lo que atañe al contenido, el napoleónico fue un proyecto sustancialmente distinto al de Narganes, porque la Universidad Imperial abarcaba y controlaba todo el sistema educativo público francés, lo que no hacía la Universidad Central. La Universidad Imperial, por ejemplo, estaba formada por distintos centros repartidos por todo el país, con

estudios diferenciados, mientras que la Central era, en principio, un centro único situado en Madrid y existían otras universidades independientes, ya no centrales pero sí mayores, en el resto del país; y mientras aquella acumulaba todas las titulaciones oficiales a través de distintas facultades, la de Narganes no ofrecía enseñanzas oficiales superiores, que quedaban reservadas a las escuelas especiales.

Ciertamente, el Decreto napoleónico de 1808 pretendía integrar en la Universidad Imperial una Escuela Normal, pero esta era concebida de un modo bien distinto a como se había creado años antes, a saber, como un mero internado en París de los futuros docentes; se trataba, más bien, de un *pensionado normal*, como la denominaba el artículo 110. Los pensionistas adquirirían su formación, en cambio, en otros centros, como la Escuela Politécnica o el Museo de Historia Natural, según el artículo 113. Por tanto, la escuela normal napoleónica, integrada en la Universidad Imperial, no coincidía con la idea de que la Universidad Central hiciese también las funciones de escuela normal.

De hecho, Narganes lamentaba en sus cartas el cierre en su momento de la Escuela Normal, sin que se mencionase su reapertura por Napoleón integrada en la Universidad Imperial, es más, le reprochaba a Napoleón que no hubiese retomado esta idea, alabando, en cambio, que hubiese mantenido la Escuela Politécnica:

La Escuela Politécnica ha sido en Francia una de las mejores instituciones de la revolución y su bondad le ha merecido el ser respetada por el Gobierno [napoleónico], que tanto ha trabajado por corregir los desaciertos de aquellos tiempos. ¡Así hubieran respetado también las escuelas normales, que tanto honor hacían a la nación, y cuya destrucción lloran todavía los hombres instruidos que habían previsto su grande utilidad! [NARGANES, 1809, p. 140].

Nuestra opinión, por tanto, es que la Universidad Central de Narganes, como luego la de Quintana, que procedía de aquella, distarían notablemente de lo que fue la Universidad Imperial¹⁹.

No se conoce el alcance que esta propuesta de Narganes tuvo en el Gobierno de José I, puesto que ni llegó a concretarse un plan de instrucción pública ni se abordó la regulación de la enseñanza superior. Del proyecto de contar con una Universidad Central sólo se conoce una referencia en una carta de 1810 del Ministro del Interior josefino:

ha de establecerse un plan general de instrucción pública, en que todas las partes de la enseñanza se hallen enlazadas; en que se fijen el régimen y la policía de todas las profesiones facultativas y en que se confiera a una Universidad Central la dirección y gobierno de todo ramo literario²⁰.

19. Algunos aspectos que podrían vincular la Universidad Central con la Imperial sería el empleo por parte de Narganes del término *universidad*, el cual fue ajeno a la terminología educativa de la época revolucionaria. No sería de descartar, así pues, que adoptase el nombre *universidad* de lo que en 1806 era sólo un proyecto. Asimismo, en ocasiones Narganes emplea el plural, como si se tratase de varios centros repartidos por el país, esto es, como si la Universidad Central equivaliese a la Escuela Normal de París y hubiese otras escuelas normales o *centrales* por el país, pero esto queda muy impreciso a lo largo del texto y tampoco resultaría de ello una equiparación de la Universidad Central con la instaurada por Napoleón.

20. Carta citada por APARICIO [1956, p. 135].

De la descripción que ofrece esta breve referencia, para «la dirección y gobierno de todo el ramo literario», se podría colegir que el Gobierno de José I proyectó reproducir en España, más bien, la Universidad Imperial, sin que ella coincidiese con la diseñada por Narganes. Ciertamente, en España no podía emplearse la denominación francesa puesto que no era un país imperial, y se hubo de barajar esa otra denominación, que podría, eso sí, haber procedido del proyecto de Narganes. En cualquier caso, una y otra parecían ser bien distintas.

Se sabe, además, que el Gobierno josefino consideró también la creación de un Instituto Nacional de Ciencias y Letras [BERTOMEU, 2001, p. 304 ss.], esto es, una Academia Nacional, sin que se sepa qué atribuciones hubiese tenido en la educación. Y también se barajó seriamente la posibilidad de fundar una Escuela Normal, «creadora y generadora de todas las demás», pues existió un proyecto del que se tiene conocimiento porque Vargas Ponce hizo en 1810 algunas consideraciones al respecto [LÁZARO, 1989, p. 303]. En el lado josefino, por tanto, no pareció contemplarse crear una Universidad Central que hiciese labores de escuela normal y que congregase las ciencias, como la proyectó Narganes y luego recogió Quintana en su *Informe*.

6. LA UNIVERSIDAD CENTRAL EN EL PROYECTO DE DECRETO DE 1814

Tras la aprobación de *Informe*, una Comisión delegada de las Cortes a la que no pertenecía el propio Quintana se ocupó de elaborar, de acuerdo con las líneas trazadas en él, un *Proyecto de decreto de educación pública* que venía precedido de un *Dictamen*.

Ese *Proyecto de decreto* contemplaba el número de universidades mayores que deberían existir, a saber, nueve en la Península, una en Canarias y catorce en Ultramar; entre las primeras se encontraban las de Madrid y Barcelona, lo que debía comportar el cierre de las preexistentes en Alcalá y Cervera.

El *Dictamen* indicaba también la necesidad de que existiese una *escuela* matriz, que sería la Universidad Central, a saber, la institución en la que

además de los estudios designados para la segunda y tercera enseñanza, se amplíen estos hasta el punto de proporcionar un completo conocimiento de las ciencias.

Sus fines serían los siguientes:

Nación ninguna puede progresar en ellas [a saber, las ciencias], ni menos perfeccionarlas sin un establecimiento de esta clase; él es el que reúne las luces de la nación entera y de los sabios más distinguidos; él sirve de modelo para plantear o perfeccionar los demás establecimientos de enseñanza; a él acuden los discípulos más aventajados; en él se forman maestros hábiles y se aviva la emulación de todos los profesores del Reino: la formación de obras elementales, el descubrimiento de métodos más fáciles y sencillos, la uniformidad de enseñanza en toda la Monarquía y la ilustración que ha de derramar en toda ella este copioso depósito de instrucción, situado en el centro de la península, son todas ventajas demasiado palpables para que nadie pueda negarlas a la formación de esta Universidad [DICTAMEN, 1814, p. 14].

El *Proyecto de decreto* dedicaba su Título VI a la Universidad Central, en cuyo primer artículo, el 55, establecía lo que la distinguía de las otras universidades y su localización, a saber, la enseñanza de todas las ciencias, incluidas las no contempladas en los estudios oficiales:

Se establecerá en la capital del Reino una Universidad Central, en que se den los estudios con toda la extensión necesaria para el completo conocimiento de las ciencias.

Y así se justificaba su emplazamiento en Madrid:

la mayor concurrencia de talentos sobresalientes que acuden a donde está el supremo Gobierno, las bibliotecas y academias, el concurso de sabios extranjeros, la posición céntrica de este pueblo, la magnificencia que añadirá a la capital de las Españas un establecimiento de esta clase [DICTAMEN, 1814, p. 15].

Si bien el Título estaba concebido para configurar la universidad madrileña, que recibiría la denominación de *Central*, su desarrollo contemplaba en el artículo 60 la transformación de dos universidades ya existentes en centrales por asimilación con la de Madrid, las cuales correspondían, en cierta medida, a los virreinos de Nueva España y de Perú: «Las universidades de Lima y Méjico tendrán la misma extensión de estudios que la Central». Esto no hacía sino atender a una advertencia que ya aparecía en el *Informe*, a saber, que lo en él expuesto debía adaptarse

a las provincias de Ultramar, con la ampliación y modificaciones consiguientes a la localidad y a la distancia de aquellos países [QUINTANA, 1852, p. 190].

Dadas las dificultades que supondría dar formación desde Madrid al profesorado universitario de Ultramar y ante el avance de las ciencias también en aquellas tierras, convenía que en ellas hubiese centros similares al madrileño en ciudades también prósperas y no requerir así tener que trasladarse a la Península Ibérica:

La situación, opulencia y cultura de las ciudades de Lima y México; las proporciones que ofrecen por sus establecimientos literarios y la multitud de personas que allí han progresado en las ciencias; la dificultad de que las luces se comuniquen con rapidez a las vastas y remotas provincias de Ultramar; y la conveniencia de que en ellas haya respectivamente un centro de enseñanza para que esta sea uniforme, han movido a la Comisión a proponer que en las universidades mayores de ambas capitales se dé a los estudios la misma extensión que en la Universidad Central [DICTAMEN, 1814, p. 14 s.].

El *Proyecto de decreto* contenía la relación de disciplinas de ampliación exclusivas de este tipo de universidades. Así, por ejemplo, además de la *Química y mineralogía aplicada a las artes y oficios* que se debía impartir en la segunda enseñanza, con clara orientación práctica, la Central ofrecería también una *Química en su mayor extensión* y una *Mineralogía en sus dos ramos* como estudios de ampliación no integrados en ningún título oficial.

A diferencia del *Informe*, las distintas cátedras de ampliación no se ordenaban en esta ocasión por grupos, sino que se ofrecía una mera relación en el artículo 56. No obstante, ordenadas conforme a aquella agrupación, esas disciplinas eran las siguientes:

- Ciencias exactas, físicas y naturales contarían con quince cátedras correspondientes a doce disciplinas (a alguna disciplina le correspondían dos cátedras): *Matemáticas mixtas*, *Física experimental en toda su extensión*, *Mecánica en toda su extensión*, *Meteorología*, *Mecánica*

celestes, Astronomía, Zoología, Anatomía comparada, Botánica, Mineralogía en sus dos ramos, Geometría subterránea y docimástica y Química en su mayor extensión.

- Lenguas y literatura, esto es, las tradicionales Humanidades, tendrían siete cátedras para las disciplinas: *Gramática general, Literatura española, Ejercicios de literatura, Historia de España, Diplomática, Paleografía y Lengua árabe.*

- Derecho contaría con dos cátedras para las disciplinas de *Derecho público de Europa e Historia crítica de la legislación española.*

- Y Ciencias eclesiásticas tendrían tres cátedras para las disciplinas *Estudios apologeticos de la Religión, Historia eclesiástica de España y Disciplina eclesiástica.*

La vinculación de la Universidad Central con los centros científicos madrileños se comprueba en que se prescribía en el artículo 59 que la enseñanza de la disciplina de segunda enseñanza de *Historia natural* correspondería al Director del Museo de Ciencias mientras que la de ampliación de *Botánica* al del Jardín Botánico, siendo impartida la *Paleografía* por alguien de la biblioteca.

Además, en relación con el fin señalado de que esas tres universidades fuesen centros de élite, se regulaban las pensiones para congregar en ellas a los estudiantes sobresalientes de universidades de provincia, las cuales serían costeadas por el Estado con cargo a los fondos públicos de la provincia, según el artículo 83: «Los pensionistas que las obtuvieren pasarán a estudiar a la Universidad Central y, respectivamente, a las de Méjico y Lima». Se otorgarían tres pensiones por cada universidad provincial, distribuidas por cada una de las tres secciones en las que, como se ha señalado más arriba, se dividían las disciplinas de segunda enseñanza.

Además, según el artículo 87, habría otras tres pensiones financiadas con cargo al erario para cada una de estas tres universidades con el fin de que

los discípulos que las obtuvieren salgan fuera del Reino a completar sus conocimientos en las ciencias que se hayan dedicado y a enriquecerse con los adelantamientos de las naciones sabias.

El *Proyecto de decreto* también contenía las otras dos instituciones del *Informe*, a saber, una Dirección General de Estudios, según el artículo 90, «a cuyo cargo esté, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección y arreglo de toda la enseñanza pública», la cual tendría subdirecciones en México y Lima; y una Academia Nacional, cuyo objeto sería, según el artículo 103, «conservar, perfeccionar y propagar los conocimientos humanos», y que estaría formada, de acuerdo con el siguiente artículo, por

los sabios, los literatos y los profesores de bellas artes que hayan dado pruebas públicas de su aplicación y conocimientos en alguno de los ramos del saber.

Esta última contaría con corresponsales fuera de Madrid, entre los cuales habría doce por México y Lima, y las academias preexistentes serían suprimidas e integrados sus fondos en ella.

Entre las funciones de la Academia Nacional estaría la de «auxiliar a la Dirección General» [DICTAMEN, 1814, p. 19]. De sus cinco miembros, nombrados por el Gobierno, tres serían académicos, entre ellos, el Presidente de la Academia, de modo que en la composición de la

Dirección era mayoritaria la Academia. Además, según el artículo 97, la Dirección podría «presentar las alteraciones que puedan convenir en la parte científica de los estudios», ahora bien, «siempre a propuesta o con informe de la Academia Nacional».

Finalmente, como se preveía en el *Informe*, las oposiciones para ocupar cátedras de los centros de la «península e islas adyacentes», según el artículo 69, se celebrarían en Madrid por tribunales designados anualmente por la Dirección General, mientras que, en el caso de los territorios de Ultramar, probablemente debido a las grandes distancias y malas comunicaciones, se realizarían las pruebas correspondientes en las universidades mayores:

En lo sucesivo se harán estas oposiciones en la capital del Reino ante el cuerpo examinador, que deberá nombrarse a este efecto todos los años por la Dirección General de Estudios; y en Ultramar, ante el cuerpo examinador que en cada uno de los lugares en que haya universidad mayor nombren cada año las correspondientes subdirecciones de Lima y Méjico.

7. EL FUTURO DEL PROYECTO DE UNA UNIVERSIDAD CENTRAL

La instauración del absolutismo por Fernando VII a su regreso del exilio impidió la deliberación y aprobación del correspondiente texto por las Cortes, pero el proyecto de 1814 sería retomado para su deliberación por unas Cortes nuevamente constituidas con la llegada de los liberales al poder en 1820. Su aprobación tuvo lugar en 1821, sin que, a pesar de la oposición de algunos parlamentarios a la idea de una Universidad Central, se introdujesen cambios profundos en lo que atañe a cómo ella había sido diseñada en 1814, y también se mantuvo la intención de contar con universidades centrales en Ultramar. Como resultado de este Decreto, en 1822 se creaba en Madrid la Universidad Central y se promulgaba su *Reglamento provisional* [1822, p. 6], que indicaba que era constituida con los estudios de San Isidro de Madrid y las enseñanzas que impartían el Museo de Ciencias Naturales y la Universidad de Alcalá.

Dicho Decreto preveía también la formación de una Academia Nacional, tal y como se realizó entonces, y sus miembros compondrían mayoritariamente la Dirección General de Estudios, a saber, cinco académicos de sus siete miembros.

Ahora bien, la Universidad Central de Madrid sólo alcanzó a tener actividad unos meses, pues la inestabilidad política provocó la interrupción de las clases, y la reinstauración del absolutismo supuso la reapertura de la universidad alcalaína y la clausura de la madrileña.

El proyecto, sin embargo, no cayó en el olvido, y el diseño de Quintana, siguiendo la idea de Narganes, sería realizado por los liberales isabelinos, con algunas adaptaciones y transformaciones en el plan original.

Los liberales llegaron al poder de nuevo bajo la regencia de María Cristina y, a continuación, lo mantuvieron bajo la corona de Isabel II, y en ese tiempo fueron adoptando sucesivas medidas para desplegar el proyecto original de 1813. En 1836 se trasladó la Universidad de Alcalá a Madrid, decisión tras la cual aún estaba Quintana. Esto fue, sin embargo, un mero cambio de localización de la universidad. Serían iniciativas posteriores, tras las que no estuvo

ya el propio Quintana, las que comportarían la realización de la idea original de una Universidad Central en Madrid al concederle privilegios académicos diferenciales respecto al resto de universidades. Además, los liberales isabelinos renunciaron a fundar la Academia Nacional, de modo que la universidad capitalina quedaba como único centro nacional científico que albergase todas las ciencias y su enseñanza. Sería, finalmente, en 1850 cuando se le dio el nombre de *Universidad Central*, que sería adoptado como el año primero de su creación en los anuarios que en el futuro publicaría la propia Universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ANÓNIMO (1820) «Instrucción pública». *El Censor: periódico político y literario*, vol. III, 18-10-1820, 3-30.
- APARICIO SIMÓN, José (1956) *Historia del Real Colegio de San Carlos de Madrid*. Madrid, Aguilar.
- ARAQUE HONTANGAS, Natividad (2013) *Manuel José Quintana y la instrucción pública*. Madrid, Dykinson.
- BANKAL, Henri (1792) *Discours et projet de décret sur l'éducation nationale prononcés a la Convention Nationale*. París, Convención Nacional.
- BERTOMEU SÁNCHEZ, José Ramón (1993) *La actividad científica en España bajo el reinado de José I (1808-1813). Un estudio de las instituciones, autores y publicaciones científicas a través de la documentación del gobierno afrancesado*, [Tesis doctoral], Director: Antonio Enrique Ten Ros. Valencia, Universidad de Valencia.
- (2001) «Tres proyectos de creación de la instituciones científicas durante el reinado de José I», en: José A. ARMILLAS VICENTE, *La Guerra de la Independencia, Estudios*. Zaragoza: Diputación provincial, vol. I., 301-327.
- Collection complète des lois, décrets, ordonnances, réglemens, avis du conseil-d'état* (1825). París, A. Guyot et Charles-Béchet.
- CONDORCET (2001) *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid, Morata.
- DE LA FUENTE, Vicente (1889) *Historia de las universidades, colegios y demás establecimientos de enseñanza en España*, t. IV. Madrid, Fuentenebro.
- DESTUTT DE TRACY (1801) *Observations sur le système actuel d'instruction publique*. París, V.^e Panckoucke.
- Diario de sesiones de las Cortes Generales y Extraordinarias*, consultado en línea: <app.congreso.es/est_sesiones/>.
- Dictamen y proyecto de decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública, presentados a la Cortes por su Comisión de Instrucción Pública* (1814). Madrid, Las Cortes.
- DURÁN LÓPEZ, Fernando (1997) *José Vargas Ponce (1760-1821)*. Cádiz, Universidad de Cádiz.
- EHRHARDT, Caroline d'; ENFERT, Renaud d' (2014) «La statistique éducative, outil de gouvernement et de mobilisation des enseignants ? Le cas de l'enquête de l'an VII sur les écoles centrales», *Histoire & mesure*, 29 (1), 9-40.
- Gaceta de Madrid bajo el Gobierno de la regencia de las Españas* (1813), N.º 23, 3-VIII-1813.
- JOVELLANOS, Gaspar Melchor (1859) *Obras*, t. II. Madrid, Rivadeneira.
- (2008) *Obras completas. X. Escritos Económicos*. Oviedo, KRK Ediciones.
- (2010) *Obras completas. XIII. Escritos Pedagógicos, 1.º*. Oviedo, KRK Ediciones.
- LAKANAL, Joseph (1794) *Rapport et projet de loi sur les écoles centrales, fait au nom du Comité d'Instruction Publique*. París, Convention Nationale.
- LAFUENTE, Antonio; PESET, José Luis (1982) «Las Academias Militares y la inversión en ciencia en la España ilustrada (1750-1760)», *Dynamis*, 2, 193-209.

- LÁZARO LORENTE, Luis M. (1989) «El informe de José Vargas Ponce a la Junta de Instrucción Pública (1810). Presentación y transcripción». *Historia de la Educación*, 8, 293-311.
- NARGANES DE POSADA, Manuel José (1809) *Tres cartas sobre los vicios de la instrucción pública en España y un proyecto de un plan para su reforma*. Madrid, Imprenta Real.
- ORDEN JIMÉNEZ, Rafael Valeriano (2022) «De la retórica a la estética: la gestación de la estética como filosofía de la literatura en España». *Anales del seminario de historia de la Filosofía*, 39, 565-580 <doi.org/10.5209/ashf.81092>.
- PERRUPATO, Sebastián (2022) «Educación y política en tiempos de crisis. La Monarquía hispánica durante el reinado de José I (1808-1814): Manuel Quintana, Vargas Ponce y Manuel Narganes entre ideas y acciones». *Cuadernos de Historia de España*, 89, 155-184 <doi.org/10.34096/che.n89.11294>.
- PESET, Mariano; PESET, José Luis (1969) *El reformismo de Carlos III y la Universidad de Salamanca*. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- (1974) *La universidad española (siglos XVIII y XIX). Despotismo ilustrado y revolución liberal*. Madrid, Taurus.
- PUELLES DE BENÍTEZ, Manuel (2001/2002) «La educación en el constitucionalismo español». *Cuestiones pedagógicas*, 21, 15-35.
- QUINTANA, Manuel José (1852) *Obras completas*. Madrid, Rivadeneyra.
- (1996) *Memoria del Cádiz de las Cortes*. Cádiz, Universidad de Cádiz.
- Real Cédula de S. M. y Señores del Consejo por la cual se reduce el número de las universidades literarias del Reino, se agregan las suprimidas a las que quedan, según su localidad y se manda observar en ellas el plan de estudios aprobado para la de Salamanca, en la forma que se expresa* (1807). Madrid, Imprenta Real.
- Reglamento provisional para la organización de la Universidad Central* (1822). Madrid, Eusebio Aguado.
- RODRÍGUEZ CAMPOMANES, Pedro (1775) *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*. Madrid, Antonio de Sancha.
- RUIZ BERRIO, Julio (1983) «El plan de reforma educativa de un afrancesado: el de Manuel José Narganes de Posada». *Historia de la Educación*, 2, 7-18.
- (2013) «Introducción», en: Manuel J. NARGANES, *Vicios de la instrucción pública y otros textos*, ed. Julio Ruiz Berrio. Madrid, Biblioteca Nueva, 7-67.
- VARGAS PONCE, José de (1808) *La instrucción pública, único y seguro medio de la prosperidad del Estado*. Madrid, Hija de Ibarra.