

# REPUBLICANISMO HISTÓRICO, REGENERACIONISMO Y EDUCACIÓN (1898-1903)

por Alfonso CAPITÁN DÍAZ

*Universidad de Murcia*

## *Introducción*

A la muerte de Cánovas —8 de agosto de 1897— sucedió un Gobierno liberal presidido por Sagasta. Se convocaron elecciones generales para el 27 de marzo de 1898: liberales y adictos lograron 266 actas de Diputado; los conservadores, 84 (Unión Conservadora, disidentes «romeristas», e independientes); republicanos, 14. No era lo mejor para éstos; pero, ocuparon sus escaños Salmerón, Castelar, Azcárate, Muro, Gil Bergés, Sol y Ortega, Morote, Blasco Ibáñez, Moya, Labra, Becerro de Bengoa y el recién llegado Melquíades Álvarez. La vida y el pulso nacionales se conturbaron pronto por los sucesos de Cuba, Puerto Rico y Filipinas; la intromisión bélica, apremiante, de los Estados Unidos de Norte América desencadenó una confrontación, desigual y humillante, contra España. El Tratado de París —lo de diciembre de 1898— ponía fin al viejo imperio español [1].

A la crisis de los partidos políticos que habían hecho la Restauración, a los problemas que surgían por los nacionalismos catalán, vasco y gallego, al sentimiento de inferioridad o de «degeneración» del español medio —disimulado no pocas veces por un cierto orgullo patriotero, hasta grotesco— se unía ahora el desastre nacional con la pérdida de las últimas colonias ultramarinas. Sin embargo, surgía al mismo tiempo una especie de reacción regeneracionista investida de un hondo sentido de «españolidad» que ponía el acento en el *colonialismo cultural* que España había

realizado en tierras americanas durante siglos, que no era moneda de cambio ni de independencia, y que, por tanto, debería continuar vigente; lo que no se había logrado con las armas podría recuperarse con la cultura y la educación secular: «el liderazgo cultural de la América hispanoparlante frente al gigante protestante y anglosajón, cada vez con mayor influencia» [2].

Republicanos y carlistas no perdieron la ocasión para atacar a los Gobiernos liberales y conservadores de la Restauración denunciando sus secuelas negativas a la dignidad y honor patrios, a la unidad de España, a la representatividad e independencia del Parlamento, a la democracia misma. De poco sirvieron estas críticas. El Gobierno liberal contaba con la credibilidad suficiente para un pueblo, como el español, que justificaba la derrota como inevitable a la vista de las diferencias en el potencial económico y militar entre ambos países. La repercusión política fue mínima; si bien no faltó el temor de cualquier tipo de insurrección o de protesta social. Es que la pérdida de las últimas colonias españolas no fue sino la consumación de un proceso, que venía de atrás, desde los comienzos del siglo XIX. No atentó gravemente a la economía española —los mercados ultramarinos no eran tan suculentos ni estaban controlados plenamente por intereses españoles— como tampoco supuso reproche alguno a la defensa nacional y a la política exterior (con la excepción de algunas intervenciones en el Congreso o en círculos de opinión, como El Ateneo). Acaso fue la Iglesia española la que recibió peores críticas —por injustas— y acusaciones: el anticlericalismo apuntaba a la riqueza de las Órdenes y Congregaciones religiosas; hubo invectivas contra el ultramontanismo y el tradicionalismo radical, que se permitía ir más allá de los límites del Concordato. El laicismo liberal y republicano tendía en ocasiones a posturas anticlericales, desmedidas, correspondiendo, argüían, a actitudes «teocráticas y clericales» de ciertos sectores de la Iglesia española.

La conmoción moral del «desastre» del 98 se mostró, a juicio de Carlos Seco, en tres planos sucesivos: «el dolor mudo del pueblo sencillo, de las gentes hasta poco antes encendidas en fervorosos entusiasmos y atónitas ahora ante una realidad terrible pero lógica; una realidad que en aquel melancólico otoño de 1898 se imponía en su manifestación más desgarradora: el cuadro de los repatriados, los pobres soldados astrosos, envejecidos en pocos meses, macilentos de fiebre»; en segundo lugar, «la insolidaridad de los diversos grupos políticos ante el fracaso» manifiesta en el Congreso de los Diputados contra el Gobierno liberal por no haber sabido evitar la guerra con Estados Unidos y por «sus imprevisiones en la preparación de los medios de defensa que hubieran respondido a los enormes sacrificios del país»; en un tercer plano, la repercusión moral del

«desastre» en el desdén corrosivo de los «terceros en discordia», es decir los grupos más ajenos a la política oficial: obreros socialistas, mesócratas de la Unión Nacional, burgueses catalanes, intelectuales ateneístas [3].

El regeneracionismo de la vida española de finales del siglo XIX surgía, pues, como «conciencia crítica» y, en menor grado, como «actitud poyética» ante la realidad política y social, económica y cultural, que parecía devaluarse de pronto y perder su gravedad —ya de por sí debilitada— y que, por tanto, necesitaba de la apropiada «rehabilitación». Sin embargo, sobaban dificultades y recelos a la hora de desarrollar cualquier ensayo de reforma o intento de homologar o converger tendencias y talentos, distintos o diferentes, estilos y programas de acción, ideas y creencias. La falsa identidad entre, por ejemplo, autonomía e independencia, referidas a las colonias ultramarinas, la disparidad entre «lo europeo» y «lo nacional», la confusión entre escuela laica (neutralidad de la escuela) y escuela atea (escuela «sin Dios»), la no compatibilidad de centralismo con descentralización en la administración pública, el desajuste —en ocasiones, obstinado y «obligado»— entre tradición y modernidad fueron «tópicos» o lugares de desencuentro en el panorama cultural español en estos años de paso del XIX al siglo XX.

Cierta élite intelectual, algunos políticos interesados en el progreso y promoción de las clases populares, la burguesía media [4] —que perdía poder socioeconómico a manos de la alta burguesía, oligárquica y «precapitalista»— y otros, que conformaron la «Generación del 98» se dispusieron a recrear nuevos modelos de política social, económicos, jurídicos, educativos en fin, culturales, con la intención de recobrar el tino y el orden normales de la vida española tras la sacudida de 1898. La idea primigenia del *regeneracionismo* intentaba la negación de un sistema socio-económico y político de estructura liberal, al menos en su versión española. (Con los años quedaría en evidencia que «regeneracionismo» y «neoliberalismo» eran esencialmente compatibles). La crítica al sistema vino tanto desde fuera —burguesía media y pequeña, intelectuales, científicos, políticos en cese— como desde el gobierno de la nación. Maura, Silvela, Polavieja (el «pseudoregeneracionismo» que dice Tuñón) Concepción Arenal, Azcárate, Altamira, Cossío —el «regeneracionismo» institucionalista— Silió, Unamuno, Maeztu... diseñaron modelos parciales de «regeneración» diferentes entre sí y de los de Costa, Mallada, Picavea, Isern, Morote, Sánchez de Toca...

### 1. *Los republicanos y la «regeneración» por la escuela.*

La conciencia regeneracionista dio estas señales en las filas republicanas: a) la identificación doctrinal, sobre todo en lo pedagógico y en la

reforma social, del republicanismo democrático, no radical ni intransigente, con el espíritu institucionista y neokrausista; b) el acercamiento de los distintos grupos y facciones [5] de la familia republicana ante el problema común, que representaba el desastre nacional; c) el análisis, y el consiguiente diagnóstico, de la España real; lo que confería mayor operatividad y posibilidad de acierto a los programas y declaraciones, que, a pesar de todo, no pasaban de la vana retórica de las palabras o de las buenas intenciones. La idea de «regeneración» se anotaba con expresiones como *educación nacional, instrucción del pueblo, sensibilidad artística y literaria, ciencia nacional, regeneración por la escuela...* referidas todas ellas al *ethos* propio y singular de «lo hispano». El tema educativo aparecía ahora con mayor frecuencia en las Cámaras: Labra insistía en la necesidad de reforma de la escuela primaria (Escuelas Normales, Inspección, sueldos e independencia de los Maestros) y de una política educativa del Estado apropiada a la instrucción pública y a la enseñanza privada, «en tanto llegue la hora de la emancipación total del empeño docente, que es la materia y el fin de una función social» [6]. Becerro de Bengoa se centraba en la segunda enseñanza, sus contenidos y fines, y en la exigencia de que se impartiera en los Institutos una instrucción *completa, gradual y progresiva*, con una metodología adecuada. Para Salmerón el Estado, garante supremo de la educación, real y efectiva, del ciudadano, tendría que extender la cultura general y obligatoria a todos los estamentos sociales [7]. Estos y otros temas fueron, como se verá a continuación, «lugares comunes» en los debates sobre el presupuesto de Fomento, (de «Instrucción Pública» a partir del 1900), los Proyectos de Ley, y en las preguntas, respuestas y rectificaciones de enseñanza y educación en las sesiones del Congreso. Y eran las mismas cuestiones que llenaban el discurso pedagógico de las conferencias y cursos de «El Ateneo» de Madrid y de otros Círculos y Sociedades Académicas.

Los republicanos insistían, como siempre, en la reforma de la enseñanza, en el progreso científico, en la prioridad de los asuntos de educación y cultura en el quehacer político. Se recalcaban, además, las coordenadas de fondo que serían referencias de la educación nacional: el *régimen democrático* del poder ejecutivo; y la *historia nacional*, entendida ésta como tradición, cultura, raza, presencia de un pasado glorioso, la vida misma del pueblo español, abierta, sin embargo, a un horizonte europeo. Durante el periodo que transcurre entre 1898 y 1903 el pensamiento pedagógico republicano, puede ordenarse conforme a los siguientes principios generales:

- *uropeización/españolización.*
- *igualdad social y educación nacional.*

— *reforma estructural, y funcional, de la institución docente* en todos sus niveles o grados, de modo que el «proceso de instrucción» sea, en realidad, «proceso educativo».

## 2. *Europeización y tradición hispana*

Con el título de *Reconstitución y europeización de España* (1900) el Directorio de la Liga Nacional de Productores recopiló varios escritos menores de Joaquín Costa y su entorno —«Cámara Agrícola del Alto Aragón», de la que era Presidente; «Liga Nacional de Productores»— publicados entre 1898 y 1900 en *El Liberal*, en *Revista Nacional* (órgano de la Liga) y en algún que otro periódico local. El subtítulo rezaba «Programa para un Partido Nacional»; y su objetivo era la búsqueda de nuevos modelos o sistemas institucionales para la regeneración española, con la mirada puesta en Europa [8]. «*La mitad del problema español está en la escuela*. Lo que España necesita y debe pedir a la escuela no es precisamente hombres, que sepan «leer y escribir»; lo que necesita son «hombres»; y el formarlos requiere educar el cuerpo tanto como el espíritu, y tanto o más que el entendimiento la voluntad». «Menos Universidades y más sabios», clamaba Costa [9]. El problema regeneracional de España es pedagógico tanto, o más, que económico y financiero. La Liga Nacional de Productores porfiaba en la reforma de la educación nacional en todos sus grados [10]; para ello solicitaba a las Cortes mayor presupuesto para instrucción y menor gasto en defensa nacional «dedicando a *europeizar* el país gran parte de los caudales que se pretende seguir sacrificando al fantasma de la guerra; los enemigos de que la Liga quiere que España se defienda no son los ingleses ni los franceses, sino, en primer término, la miseria, el atraso intelectual, la falta de comunicaciones, la sequía» [11]. Costa tenía fe en la «revolución» que se justifica cuando hay que enfrentarse a la injusticia o «a la fuerza puesta al servicio de la injusticia», por incumplimiento del Derecho; la revolución es «el derecho que tiene a defenderse el Derecho».

Poco después, Costa tuvo mejor ocasión para ampliar, a la vez que precisar, la idea de «europeización». El Ateneo Científico, Literario y Artístico de Madrid —Sección de Ciencias Históricas— acordó someter a debate para el curso 1901-1902 la Memoria titulada «Oligarquía y Caciquismo como la forma actual de gobierno en España; urgencia y modo de cambiarla» [12]. Redactada por Costa, la «Memoria» recababa opiniones, de palabra o por escrito, sobre los temas en ella propuestos. Analizaba la mala situación política y sugería programas neoliberales de corte europeo: fomento intensivo de la enseñanza y de la educación por métodos europeos; fomento intensivo de la producción y difusión consiguiente del bienestar material de los ciudadanos; reconocimiento de la personalidad del municipio y mayor descentralización local; independencia del orden

judicial; intervención del pueblo en los juicios civiles y simplificación de los procedimientos [13]...

La información recibida en materia de enseñanza y educación respondió en su mayor parte a posturas «institucionales» y a postulados de inspiración «europeísta» —sin «despañolizar», decía Costa— es decir, de la nueva escuela europea, que el republicanismo histórico aceptaba como muestras de progreso cultural y científico, de libertad de enseñanza, de neutralidad y tolerancia democráticas, de «dignificación» de la escuela. En concreto, se tendía a:

- reformar toda la educación y promover su desarrollo rápido e intenso.
- renovar radicalmente las instituciones docentes conformándolas a los dictados de la pedagogía moderna.
- mejorar el personal de maestros existente y, a la vez, formarlo para superiores ideales y nuevos métodos.
- elevar la condición social y nivel económico del Magisterio.
- hacer desaparecer el analfabetismo.
- edificar nuevos cimientos de la Universidad para mejorar la ciencia y la investigación.
- fundar colegios españoles en el extranjero que sean seminarios de saber y de formación profesional para los becados que regresarán posteriormente a nuestras cátedras y laboratorios.

El republicanismo de Costa, ocasional y efímero —se adhirió a la Unión Republicana (1903) [14]— fue la confluencia de: la inoperancia, de ahí su decepción, de la Unión Nacional (1900) de Basilio Paraíso y Santiago Alba; su neoliberalismo económico y político —las libertades políticas tienen que *llenarse realmente* de contenidos, de materia, de derechos y deberes individuales y sociales— que le preservó de cualquier tipo de liberalismo de formas vacías; sus convicciones democráticas; su institucionalismo pedagógico y jurídico, compartido o aprendido de Giner de los Ríos, Azcárate, Salmerón, Labra, Altamira, Cossío; y el republicanismo europeo, sobre todo francés.

Con la «europeidad», como tendencia de la nueva escuela española, se articula en conjunción dialéctica la «españolidad», relación que alcanza a partir del 98 una magnitud tan espléndida como inesperada en la educación, en las artes, en las ciencias y humanidades, en la creación literaria, de modo que tal regeneración llegará a constituir una nueva edad de florecimiento cultural en la historia española. En el «españolismo», como lo llamó Costa, se integraban las ideas de «tradicición», «patria», «lo casti-

zo», y el sentimiento de «*hispanidad*», en su doble referencia a lo español —en sí— y a la comunión espiritual de España con los países de cultura hispana allende nuestras fronteras.

Rafael Altamira aportaba la idea de *tradición* —connotada en esencia por las de *raza e historia*— como elemento constitutivo de la regeneración nacional. Mas, en su dinámica constituyente, tenían que darse estas condiciones: 1) «Restaurar el crédito de nuestra historia, con el fin de devolver al pueblo español la fe en sus cualidades nativas y en su aptitud para la vida civilizada, y de aprovechar todos los elementos útiles que ofrecen nuestra ciencia y nuestra conducta de otros tiempos. 2) Evitar discretamente que esto pueda llevarnos a una resurrección de las formas pasadas, a un retroceso arqueológico, debiendo realizar nuestra reforma en el sentido de la civilización moderna, a cuyo contacto se vivifique y depure el genio nacional y se prosiga, conforme a la modalidad de la época, la obra sustancial de nuestra raza» [15]. Esta era la clave del progreso de las sociedades modernas: el encuentro del valor real de su propia historia con la civilización moderna. «La reivindicación del pasado, y el reconocimiento de todos los elementos útiles que encierra, ha de servir grandemente para modificar la leyenda de nuestra historia que ha creado en los demás pueblos una prevención tal contra nosotros, una falta tan grande de simpatía y confianza, que aun en los casos que nos asisten por entero la razón y la justicia, los arrastra, cuando no a otra cosa, a una indiferencia perjudicial para los intereses comunes de la civilización...» [16]. La educación «patriótica» —a partir de lo bueno y lo malo que ha hecho y hace ahora España— diría Altamira en otra ocasión, consistirá en que «los niños sientan amor al solar que les vio nacer, que tengan confianza en su valor individual y en el de la raza, y que poseídos de esa confianza y de aquel amor se lancen a la realización de obras que redunden en provecho propio y en honor de España» [17].

La idea unamuniana de «regeneración» encontró sitio en el discurso regeneracionista de republicanos y liberales [18]. Fueron sus tesis sobre «lo castizo» y el casticismo español las que de algún modo pudieron tener mayor repercusión entre los intelectuales de su tiempo. Unamuno, profesor con vocación política, «que no era revolucionario, ni siquiera izquierdista, simplemente liberal», como ha escrito recientemente F. Rodríguez Adrados, apelaba en su *En torno al casticismo* a la necesidad de unir la idea de «europeización» de la cultura española a «lo eternamente castizo» —no lo castizo temporal— como fundamento de la regeneración de un pueblo:

— «los casticismos reflexivos, conscientes y definidos, los que se buscan en el pasado *histórico* o a partir de él, y persisten no más que

en el presente también *histórico*, no son más que instrumentos de empobrecimiento espiritual de un pueblo».

- «el cultivo de lo meramente diferencial de un individuo o un pueblo, no subordinándolo bien a lo común a todos, exalta la individualidad a expensas de la personalidad integral».
- «la miseria mental de España arranca del aislamiento en que nos puso toda una conducta cifrada en el proteccionismo inquisitorial que ahogó en su cuna la Reforma castiza e impidió la entrada a la europea».
- «en la intra-historia vive con la masa difusa y desdeñada el principio de honda continuidad internacional y de cosmopolitismo, el protoplasma universal humano».
- «sólo abriendo las ventanas a vientos europeos, empapándonos en el ambiente continental, teniendo fe en que no perderemos nuestra personalidad al hacerlo, europeizándonos para hacer España y chapuzándonos en pueblo, regeneraremos esta estepa moral» [19]

### 3. *Igualdad social y educación nacional*

Las reformas de la *educación nacional* que proponía la «Asamblea de Productores» bajo la presidencia de Costa tenían claro parentesco con el institucionismo de Giner de los Ríos y de Cossío. Este hacía sus propuestas en un informe «Sobre reforma de la Educación nacional» (1899) a la «Asamblea Nacional de Productores» en Zaragoza y Giner hacía lo propio en su artículo «El problema de la educación nacional y las clases productoras» [20]. La nómina de intenciones era: aumento y actualización de los sueldos del magisterio; incremento del número de escuelas y adecentamiento de las existentes; neutralidad de la enseñanza pública; extensión de la obligatoriedad escolar hasta los trece años; graduación de la escuela; mejora de programas y métodos; creación de un «curso central» para directores, profesores de Escuelas normales, e inspectores, con vistas a formación de los maestros; necesidad de un mayor número de inspectores con preparación técnico-pedagógica; limitación de alumnos normalistas a los que el Estado necesita para las escuelas públicas; exigencia de un magisterio en permanente formación pedagógica a través de nuevos instrumentos de actualización (bibliotecas pedagógicas, museos pedagógicos...); reorganización de las escuelas rurales y fomento de las escuelas de párvulos y de adultos; educación de la mujer; y, por tanto, demanda de un mayor presupuesto del gasto público para la primera enseñanza [21].

Para los republicanos cobraban singular acento las cuestiones con mayor referencia al principio de la *igualdad social*, fundamento y fin de

toda política educativa. De ahí que la educación nacional debería asumir por definición los caracteres de *escuela única* (o unificada) en todos sus grados y niveles, desde la escuela de párvulos a la Universidad, y de *escuela para todos* —o «democrática»— cualquiera que fuese la clase social o nivel económico de cada individuo, pues la educación es un derecho de los ciudadanos. El Estado, por tanto, tendría que hacer realidad la instrucción primaria obligatoria, vigente desde la «Ley Moyano» (1857) [22]. El reformismo de Cossío —«republicano entusiasta», le llamó Melquíades Álvarez [23]— dejaba enterver ambos caracteres, arraigados en el institucionismo pedagógico de finales del siglo XIX [24].

- a) La educación nacional, —la escuela unificada— tenía que ser, por principio, *integral* (*total*, decían algunos republicanos) y *armónica* (*humana*, usaban en lugar de humanista) si, como pretendía, iba a «regenerar» al pueblo español dignificando su «status» social. La triple perspectiva spenceriana —desarrollo de la inteligencia, formación de la moral y desenvolvimiento de la fuerza física— estaba vigente, una vez más, orientada ahora hacia un sitio nuevo de coordenadas: igualdad social/conciencia de nación.

La «regeneración» de un pueblo comienza por la mejora de sus condiciones de vida, de su calidad de nutrición y de higiene; de su educación física, en una palabra. La vieja sentencia, clásica, de *mens sana in corpore sano*, revitalizada por la obra pedagógica de Locke, asumía con la ILE otros significados —de evolución, de progreso, de «historia»— por las doctrinas de Spencer, Fouillée, Schäffle y otros (Véase nuestro estudio *La educación en la I República española (1873)* (1997)). «La primera condición de éxito en el mundo es ser sano y *robusto*, y la primera condición en la prosperidad nacional es que la nación esté compuesta de hombres fuertes y vigorosos» [25]. La desigualdad social tenía su primera razón de ser en la mala o escasa alimentación de las clases pobres y en la falta de educación física de los españoles a la que no se le prestaba el menor interés en la escuela [26]. (La prioridad del desarrollo físico y biológico del hombre y su referencia esencial a la integralidad del ser humano estuvo determinada por los avances de la ciencia pedagógica y saberes afines —sociología, psicología, bio-antropología— que provocaron la ampliación del horizonte epistemológico de la realidad educativa).

La formación intelectual —identificable entonces, y por muchos años, como instrucción de saberes, de conocimientos disciplinares con apenas algunos atisbos profesionales— continuaba siendo la clave de diferenciación de la primera y segunda enseñanza, y, además, del nivel social. Los estratos de más bajo nivel cultural eran los del proletariado rural e industrial; el primero, sumido en el analfabetismo y en la miseria; el segundo no pasaba de una primaria elemental y de una formación profesional de

baja calidad (peonaje). (El analfabetismo, «la clave de nuestras desdichas», repetía Morote, representaba según el censo oficial de 1887, el 68 por ciento de la población española). Era obligado en los «programas», «mítines», «manifiestos» de asociaciones o partidos políticos, sindicales, y culturales, hacer referencia a la necesidad imperiosa de «acabar con el analfabetismo» fomentando escuelas y garantizando una «enseñanza gratuita y obligatoria» para el bien del pueblo. Las clases medias —pequeña y mediana burguesía— tendían normalmente a cursar estudios de bachillerato (elemental o superior), de carreras técnicas de grado medio, de magisterio y mercantiles... y «selectivamente» —es decir, por «capacidad» intelectual y/o económica— de Universidad y Escuelas Superiores. La plural y varia idiosincrasia de este *estrato social intermedio* (incluso, ambigua en estos años) —sectores *rural, urbano, mercantil e industrial, profesional*— condicionaba las inclinaciones preferentes de la mayoría de cada sector a un tipo o nivel de estudios [27].

Ante tal situación parecía oportuno por razones pedagógicas y sociales aligerar las barreras de ambos niveles de enseñanza mediante las reformas de la estructura y modalidades del bachillerato y propiciar el ingreso a estos estudios de alumnos de estratos sociales y económicos más bajos. La segunda enseñanza no debería ser sólo educación de la burguesía; tendría también que satisfacer las aspiraciones del proletariado, gratuitamente, con las mismas facilidades de progreso y bienestar. Además, era lo mejor un solo tipo de bachillerato —decía Cossío— que conjuntase la *cultura intelectual* (saberes científicos) y los conocimientos especiales para las profesiones: un bachillerato *literario, científico y politécnico*. La enseñanza total de este nivel educativo —añadiría Becerro de Bengoa— comprendería la formación *intelectual* (Lengua Castellana, Francés e Inglés, Geografía e Historia, Matemáticas Elementales, Física y Química, Fisiología, Zoología, Botánica, Geología y Mineralogía, Filosofía, Psicología y Lógica) la educación *moral* (Religión, Ética, Derecho usual) la educación *física* (Gimnástica natural, Higiene, Trabajo Manual) y la formación *artística* (Dibujo, Historia del Arte). El bachillerato sería también camino de promoción social para las clases obreras y de la pequeña burguesía: la tendencia unificadora de los diferentes modelos, su carácter polivalente (científico y profesional), su finalidad dual (cultural y de preparación para la Universidad), su continuidad con respecto a la primera enseñanza... podría abrir un nuevo horizonte de igualdad de oportunidades en la carrera escolar de los jóvenes de las clases obreras, quienes, al llegar al término de la escuela elemental, a los nueve o diez años de edad, pasaban sin más «al aprendizaje de los oficios u ocupaciones con que han de ganar de comer» [28].

No todo quedó en buenas intenciones de los gobernantes durante la regencia de María Cristina en su tramo final (1898-1902) a favor de una

mayor presencia de los hijos de la pequeña burguesía y del proletariado (sobre todo, industrial) en los Institutos Generales Técnicos. El ensanche de la «franja social» entre los grupos oligárquicos pertenecientes al poder político, civil, militar, industrial, terrateniente... y las masas obreras y campesinas que continuaban resignándose a su suerte de pobreza, incultura y marginación, determinó, poco a poco, la configuración de una clase media que en las décadas siguientes será mayoría en el alumnado oficial de los Institutos de Bachillerato.

- b) La otra cara del principio de igualdad social era la «democratización» de la instrucción pública, entendida como *extensión de la escuela al pueblo* —educación popular—, a todos los grupos y sectores de población: la primera enseñanza, con carácter obligatorio; la segunda y la universitaria, como opción asequible a quienes por aptitud y vocación pudieran cursarlas. Salmerón apelaba a la instrucción como derecho inherente al ciudadano y a «la exigencia de que por el Estado se atienda a que la instrucción pública sirva para educar a todos y que en la educación de todos se cumpla aquella finalidad sin la cual es imposible la integridad de la persona humana y, sobre esa base, la determinación del derecho en la función gestora del Estado (democrático)» [29]. La instrucción era «un servicio del Estado»; y «la cultura general, obligatoria para todos».

Los Ministerios de García Alix y de Romanones prestaron atención a la enseñanza de adultos: la Real Orden de 20 de octubre de 1900 disponía la obligatoriedad de las clases de adultos en jornada nocturna; y el Real Decreto de 26 de octubre de 1901 lo ratificaba recomendando además las clases para adultas: «En toda escuela regida por maestro habrá una clase nocturna para adultos». «En las escuelas regidas por maestras se procurará establecer una clase dominical para adultas, con propósito análogo al de las clases de adultos» [30]. La noción republicana de enseñanza de adultos iba más lejos: para Becerro de Bengoa debería constar de dos periodos sucesivos: *general* (de los 10 a los 14 años) en el que se estudiarían Gramática, Historia patria, Geografía, Religión y Moral, Derecho usual, Dibujo, Cálculos usuales de Aritmética y Nociones de Ciencias físico-naturales; y *profesional* (de los 14 a los 20 años) que abarcaría tres secciones: *agrícola* (en las Escuelas Rurales), *industrial* (en las Escuelas de Artes y Oficios) y *mercantil* (en las Escuelas de Comercio). La enseñanza de adultos y obreros se complementarían con «los cursos y conferencias públicas, que los hombres de carrera, acostumbrados a la propaganda de los conocimientos, dan en las sociedades instructivas, en los Ateneos, y en los centros creados especialmente con este fin» [31]. La educación del obrero se conforma, pues, con «los conocimientos que pueden llamarse *instrumentales* de toda cultura» —decía Altamira— y la instrucción «en un

sentido eminentemente práctico; de modo que la habilidad técnica del obrero será tanto mayor cuanto más alta sea su cultura en la ciencia correspondiente al arte que practica; la interdisciplinaridad de ambos aspectos, su reforzamiento recíproco, justifica la razón de ser de aquella formación» [32].

Sin embargo, es preciso distinguir la finalidad «popular» —si se quiere, «populista»— de los afanes republicanos por extender la cultura al pueblo (inspirados y/o compartidos con el espíritu institucionista) presentes en los Ateneos —léase, de Madrid, de Valencia— en los Centros obreros, Sociedades de Amigos del País, «Extensiones» y colonias universitarias, Conferencias dominicales..., del carácter «popular» de quienes, al parecer, estaban más «comprometidos» con el mundo obrero, como anarquistas, socialistas y anarcosindicalistas. El *populismo* de los primeros se trataba desde atalayas burguesas —«desde fuera»—; el de éstos, «desde dentro», desde posturas propiamente «obreristas». (Era la diferencia habida, por citar un ejemplo, entre la «Extensión Universitaria» de la Universidad de Valencia y la «Universidad Popular» de la misma ciudad.

¿Cuál fue la respuesta del pueblo, del mundo obrero, a estas llamadas a la cultura? Varía y desigual, por bastantes razones. De parte de los enseñantes o tutores, las actitudes e intenciones variaban de unos a otros; téngase en cuenta que en los dos grupos que acabamos de citar, la tentación de los primeros pudo estar en cierto «academicismo» artificioso y erudito; la de los otros, en cierta «demagogia» política y social; en ambos casos, el distanciamiento era real por buena voluntad que tuviesen profesores y alumnos. En cuanto a los Centros o Instituciones los intereses eran diversos, así como los motivos de quienes asistían a ellos. Por ejemplo, la «Extensión Universitaria» de Oviedo [33] encontró casi siempre buena acogida por la clase trabajadora asturiana; hubo una sintonía fecunda entre la Universidad y los Centros Obreros de Oviedo, Gijón, Trubia, Avilés, La Felguera, la Cámara de Comercio de Oviedo, la Sociedad Obrera Industrial de Avilés, el Círculo de Labradores y Artesanos de Mieres, Casinos Obreros, Ateneos, la «Tertulia Republicana» de Sama y tantos otros. Sin embargo, los cursos, conferencias y lecciones «populares» [34] no fueron siempre a gusto de obreros industriales y sindicalistas, que esperaban un mensaje «político» y radicalmente social. Otras «Extensiones» —Universidades de Sevilla (1899), Salamanca (1901), Valencia (1902), Barcelona (1902/1905)— no tuvieron el mismo éxito por el contenido teórico, o poco práctico, de las lecciones «magistrales», o por el lenguaje «académico», que para colmo era «imitado» por los obreros encargados de transmitirlos a su vez a sus compañeros [35].

4. *Reforma estructural y funcional de la institución docente.*

Para los republicanos la reforma —o reorganización— de la *educación nacional* tenía un principio esencial y determinante: el proceso instructivo ha de ser, a la vez, proceso educativo. Los sub-principios o variantes surgieron en el «modus operandi»: para unos, *instruir* y *educar* formaban una igualdad binómica; para otros, la enseñanza consistía en el *enlace* (o combinación) de *educación e instrucción* estableciendo, sobre todo en relación a la edad, cierta correspondencia, de modo que —pensaba Azcárate [36]— «al niño se le enseña, al joven se le educa, y al adulto se le instruye porque al niño es preciso comunicarle los gérmenes de enseñanza, en el joven comienza ya el elemento educativo y viene luego el elemento material a instruirle cuando ya es hombre, porque el hombre se educa mientras vive»; y para todos, *ambos procesos* alcanzan la formación social, política, moral que define la *razón democrática* de ser ciudadano («civildad»). Esta es, a nuestro juicio, la clave «regeneracionista» republicana que permitía incluir en su catecismo básico pedagógico temas como la *educación popular*, la *graduación de la escuela*, la *libertad y autonomía universitaria*, las *innovaciones metodológicas* de la nueva educación. No era sólo del republicanismo; era compartida con el liberalismo [37], el institucionismo, y los grupos, que se autoproclamaban, con mayor o menor merecimiento, «demócratas». ¡Cuántas veces los republicanos estuvieron influidos en cuestiones de enseñanza, por Vincenti, liberal! «Claro está que yo creo firmemente que el desenvolvimiento liberal es expansivo en materia de enseñanza, que un partido democrático republicano lo haría mejor en mi concepto; pero, creo, sin embargo que toda vez que la suerte pone ahí a esos hombres, en vez de hacer una protesta contra ellos, lo que se debe hacer es afirmar nuestra doctrina y nuestra convicción, y robustecer nuestro ofrecimiento de prestarles la cooperación necesaria» [38]. Estas palabras de Labra, pronunciadas en el debate sobre la reforma del bachillerato propuesta por Groizard, serían sintomáticas de un consenso perdurable.

- a) La tendencia a la *graduación escolar* era un sentir inherente a los pedagogos «científicos», renovadores de la escuela, a partir de los nuevos saberes de fisiología, psicología, antropometría, sociología referidos a la educación. Iniciada legalmente [39] en 1898, siendo Ministro de Fomento Germán Gamazo, la escuela graduada fue un signo de evolución cualitativa de la enseñanza pública y, a la vez, incentivo —directa o indirectamente— del incremento cuantitativo de la escolarización [40]. Los republicanos eran partidarios de su implantación: «No hay necesidad más urgente ni inmediata en la reforma pedagógica de nuestras escuelas que la de procurar esta organización nacional de las mismas, procediendo a agrupar

los niños por edades y grados de cultura, formando verdaderas clases homogéneas y encomendado cada una de ellas a un maestro sin círculo ni instructores» [41]. Con la escuela graduada se enlazaba el tema del maestro, insistiendo aún más en la necesidad de buena preparación y buen sueldo. Altamira distinguía entre profesores y maestros: «es que la función docente constituye una *especialidad*; que no es lo mismo estudiar y saber que enseñar a otros lo sabido, y, sobre todo (ya que la enseñanza no consiste puramente en transmitir el conocimiento hecho) que educar a otros en el estudio y en la conquista de la *ciencia propia*. Quienes posean la aptitud natural (para mí no hay duda que ésta existe) y la hayan aguzado y adiestrado convenientemente, serán maestros; los que no la tengan o la hayan oscurecido con otra vocación u otras aspiraciones, no lo serán, por muy elevada que fuese su personalidad científica» [42].

La enseñanza es educación cuando las condiciones personales del maestro, su formación, su carácter se adecuan a las exigencias del alumno para alcanzar su plenitud humana. Tal «adecuación», según Altamira, perfila al docente educador con estas notas:

1.<sup>a</sup>) no es correcto que en la formación del maestro predomine lo intelectual, por esencial que sea, sobre la capacitación profesional; 2.<sup>a</sup>) el *imperativo categórico del deber* es una de las causas que mueve el ánimo y voluntad del docente al cumplimiento de su misión, «por encima de toda repugnancia y de todo desfallecimiento»; 3.<sup>a</sup>) su *vocación*, «inclinación natural y espontánea del espíritu» hacia la docencia, representa en el orden profesional lo que el amor, el interés, en cualquier otra actividad de la vida. La verdadera vocación no es un «impulso momentáneo», ni la mera atracción de una actividad agradable, sino la que «ilumina» y «sostiene» al hombre en el ejercicio de toda una actividad «contra las dificultades y los problemas graves que toda profesión lleva consigo»; la profesión de maestro es de las que necesitan más de la vocación, «porque quizá no hay ninguna otra más erizada de escollos y más propicia al desaliento y a la caída cuando sólo se cuenta con una vocación aparente»; 4.<sup>a</sup>) son necesarias, en fin, unas *condiciones de carácter o de genio* para el trato de los educandos, como son el respeto, la consideración, el amor —«la enseñanza es ante todo *obra de amor*, un amor positivo y real, no de labios afuera»— para la mejor convivencia en la escuela; la *fe en el esfuerzo*, que desvanece cualquier actitud escéptica, de frialdad, de desánimo en el espíritu del docente; el *entusiasmo*, que «es requisito indispensable para el ejercicio de toda profesión», porque es el que mueve a salvar cualquier obstáculo o fracaso y a luchar por alcanzar el éxito» [43].

- b) La *reforma de la segunda enseñanza* era de necesidad social. Salmerón, Becerro de Bengoa, López Muñoz, Azcárate, Labra... coincidían en tal exigencia, si bien en cuestiones puntuales, como veremos a continuación, no estaban plenamente de acuerdo aunque todos perteneciesen a la minoría republicana parlamentaria: había mayor afinidad sobre la segunda enseñanza entre Becerro de Bengoa y Vincenti, por ejemplo, que entre aquél y Salmerón. Los estudios de Bachillerato deberían ajustarse al modo de ser y desarrollarse del adolescente que los cursa a partir de la edad de nueve o diez años: «en el desarrollo intelectual que acompaña al desarrollo cerebral, la memoria es lo que aparece primero con mayor intensidad, y al niño hay que pedirle algo de lo que lleva en el cerebro, memoria; y poco a poco acostumbrarle a que armonice la memoria con el raciocinio» «La educación consiste en acostumbrar a los alumnos a pensar y proceder como los hombres de bien; es decir, en enseñarles un ideal digno y levantado, hacia el cual deben marchar; en enseñarles para qué sirve aquello que estudian, en pro de sí mismos y de los demás, y en enseñarles a ser disciplinados, a saber lo que valen el tiempo y el trabajo y a ser estudiantes impenitentes, enamorados perpetuos de los libros y de los adelantos» [44].

La enseñanza secundaria tiene, pues, su entidad propia, diferente de la primera y de la universitaria. López Muñoz discrepaba de Salmerón porque éste la consideraba como «un mero grado intermedio de la enseñanza»; «La segunda enseñanza es un grado de instrucción, insustituible —decía López Muñoz— que responde al término eficaz y original de una serie; es ley del método racional, cuyas categorías de lo uno, lo vario y lo armónico no pueden abandonarse sin atentar a la naturaleza de las cosas, con la que debe correr en perfecto paralelismo la actividad de la inteligencia» [45].

Su propia finalidad, sus contenidos, no tienen que estar supeditados, o pendientes, a los estudios universitarios. De manera que la inclusión de algunas asignaturas, como el Derecho [46], en la segunda enseñanza —es decir, de la «materia jurídica como elemento indispensable de la cultura general que se debe ofrecer en los Institutos»— que forman al ciudadano para la vida moderna para la democracia, para la mejora de su cultura y costumbres es necesaria por el carácter propio del bachillerato. Salmerón mostraba a la Cámara su sentir pesimista del deplorable estado de los Institutos. Becerro de Bengoa, López Muñoz y otros catedráticos de segunda enseñanza alegaban que el panorama no era tan sombrío sino «reformable» como en los niveles restantes de la instrucción pública. Tal discrepancia en el mismo partido republicano no era infrecuente: se debatía, por citar un tema concreto, el tema de los *libros de texto*; Salmerón los

rechazaba como instrumento de enseñanza porque, entre otras razones, «el alumno se acostumbra a estudiar de memoria y aprender de memoria lo que aprende». López Muñoz los defendía como «necesarios e indispensables» [47] y Becerro de Bengoa estimaba que el libro de texto, cuando es bueno, es elemento insustituible para enseñar y aprender, y que a fin de cuentas, era la resultante de la libertad de cátedra y de expresión [48]. Macías Picavea, catedrático de Instituto, ante tanta «lección libresca, verbalista, teórica», proponía para la segunda enseñanza un método gradual, cíclico y progresivo, realista, con «poco libro, mucho tablero, mucho mapa, mucho ejercicio, mucha actividad personal del alumno» [49]. Y Morayta, en el Congreso de Diputados, parecía dar con el sentir generalizado de los republicanos: «el remedio a todos los males que existen en materia de libros de texto, solamente puede estar en la dignidad de cada uno de los profesores; la ley será siempre ineficaz para remediar esta clase de abusos; y en último resultado, más vale que estos abusos subsistan, que no prospere la doctrina envuelta en la proposición del Sr. Marqués de Pidal, merced a la publicación de textos oficiales» [50].

Las tesis republicanas eran, una vez más, de raíces institucionistas con cierto revestimiento «positivista», no incompatible con el talante humanista de la nueva tendencia del bachillerato que en 1900 se vislumbraba como formación *total*. El profesorado de segunda enseñanza tenía conciencia de reforma, sobre todo a partir del «Congreso pedagógico» de 1892, presidido por Rafael M.<sup>a</sup> Labra. La Asociación de catedráticos numerarios —y su revista *Segunda Enseñanza*— contribuyó a esta renovación: el proyecto de reforma de bachillerato de 1893, cuando era presidente de la Asociación Becerro de Bengoa, es una muestra digna. La «integridad» anhelada estaba reñida con una instrucción, parcial, o «literaria» o «científica», o «clásica» o «moderna». No es conveniente pues, la división de los estudios en los periodos, uno general y otro bifurcado en letras (y ciencias morales) y en ciencias (exactas y físico-naturales) [51].

- c) *Intentos de autonomía universitaria (1900-1902)*. Las ideas de una Universidad *autónoma* —que incluía las notas de *independencia* con respecto al Estado, a la Iglesia, y a cualquier institución que pudiese atentar a su «personalidad social»; de *libertad de cátedra*; y de *autarquía* o de autoridad intrínseca, jerárquica y coeficiente de quienes la constituyen— y de una Universidad con *vocación popular* [52], eran compartidas por liberales, republicanos y demócratas bajo la influencia común de las doctrinas jurídica, social y pedagógica de Giner de los Ríos en materia de «persona social» y Universidad.

El debate parlamentario sobre el presupuesto de Ministerio de Fomento para 1900 suscitó el tema de la Universidad española y las cuestio-

nes que durante los últimos lustros habían sido motivo de enfrentamiento entre conservadores, liberales, republicanos y otros grupos. Morayta y Azcárate intervinieron en las sesiones del 15 y 16 de enero de 1900: el primero con su radicalidad y tono usuales defendía la enseñanza pública frente a la privada [53]; el segundo habló de «autonomía» y de una «Universidad propiamente libre, con carácter propio»; y tuvo el acierto de recordar las conclusiones del Claustro de la Universidad de Madrid (1894-1895) sobre este asunto:

- «Ha llegado el momento de cambiar de régimen, dejando que las Universidades se rijan, gobiernen y administren por sí propias, limitando a lo estrictamente preciso su dependencia del Estado y llevando a cabo, la transición de uno a otro sistema con la prudencia que lo delicado del problema reclama, para lo cual el claustro está dispuesto a cumplir con amor el deber que tiene de cooperar a esta obra patriótica».
- «Entre las medidas que tal transformación implica, hay algunas que se pueden adoptar desde luego, y que favorecerían la conservación del orden y de la disciplina, tales como: 1.º, el nombramiento de las autoridades académicas, a propuesta del claustro ordinario y Juntas de Facultad; 2.º, la designación por el claustro de los profesores auxiliares; y 3.º, la subdivisión de las clases en secciones a juicio de dichas Juntas y a petición de los profesores respectivos».
- «Que será inútil toda tentativa encaminada a mantener la disciplina, mientras continúen en pie vicios y defectos como los indicados más arriba, en especial el sistema actual de examen, el número desproporcionado de alumnos, el calendario académico y la lamentable confusión de la enseñanza oficial con la privada».
- «Que, por último, no considerando bastante eficaces ni los medios coercitivos ni las sanciones legales del régimen actual para mantener íntegra la disciplina, el claustro se refiere a las medidas propuestas por el Consejo universitario y elevadas por el rectorado al Gobierno con fecha de julio de 1889, las penas impuestas por las autoridades académicas sólo podrán ser perdonadas y levantadas por la autoridad que las hubiese impuesto, y a instancia del castigado, quien manifestará en ella el propósito de respetar y someterse a la disciplina académica» [54].

Azcárate definió la autonomía universitaria como Universidad *libre* (*independencia de*, con capacidad administrativa), con *libertad de acción*, y dotada de *unidad orgánica* capaz de estructura jurídica y social. La autonomía universitaria ha de fundamentarse en la libertad de enseñanza, no

a la inversa. En su discurso se apreciaban, convergentes, las nociones de «persona jurídica» (definida en el *Código Civil*, Libro I, Título II, Arts. 35 y 37) [55] y de «persona social», de cuño gineriano (en 1899 salía a la luz *La persona social* [56]). Para Giner de los Ríos la Universidad es *persona social* y ha de organizarse como tal.

Hubo otra ocasión en que Azcárate volvió a tratar de la autonomía universitaria: el debate sobre el «Proyecto de ley remitido por el Senado al Congreso de los Diputados sobre la organización de las Universidades» (28 de enero de 1902) [57]; el «Proyecto» fue un hito importante en el proceso político educativo hacia la autonomía. Su artículo 10 definía a las Universidades «personas jurídicas» a efectos del Código Civil español vigente. Contó con el consenso de los distintos partidos; se modificó por el Senado; y se discutió en el seno de unas Cortes de mayoría liberal. Quiere decirse que en el proceso legislativo incidieron posturas tan distintas, cabe suponer, como las de García Alix, Azcárate, Barrijo y Mier, Romanones, Moret, Groizard [58]. El carácter de «persona jurídica» infería, por lo pronto, el fundamento legal sobre el que podía encargarse la estructura de autonomía administrativa, académica, incluso financiera. Las Facultades podrían disponer de sus propios fondos procedentes de rentas, subvenciones, donaciones, revistas y publicaciones, y otros ingresos por enseñanzas o servicios de aquellos. La *descentralización* era relativa, como la autonomía, por la limitación legal, por la ratificación necesaria de los acuerdos de las Juntas de Facultad por el Ministro de Instrucción Pública, o por la supervisión e información de la alta inspección del Ministerio. La autonomía pedagógica tenía, al parecer, mayor consistencia:

- «Acordar respecto de los programas —se habla de las atribuciones de las Juntas de Facultad— así como de los límites, carácter y extensión de cada asignatura. Estos acuerdos se pondrán en conocimiento del Gobierno para el efecto de corregir cualquier extralimitación legal que pudiera cometerse» (Art. 35, 3.<sup>ª</sup>).
- «Las Secciones de las Facultades se reunirán con separación de éstas para ocuparse en asuntos pedagógicos y de organización, relacionados con los estudios especiales de cada una, así como también para tratar de las reformas que crean convenientes» (Art. 36).

La Comisión ejecutiva de cada Universidad era el «Consejo Universitario». Estaba formado por: El rector, el vicerrector, los decanos de las Facultades, el senador por la Universidad, el asesor jurídico del rectorado, dos doctores elegidos por el claustro extraordinario, dos alumnos oficiales de la Universidad, con «la mejor hoja de estudios» y pertenecientes a

alguna Asociación escolar. «El Rector será nombrado por Real Decreto entre los catedráticos que componen el claustro ordinario de la Universidad, a propuesta del mismo Claustro» (Art. 11).

El debate abundó en el tipo y grado de autonomía: ¿Era administrativa? ¿Académica? ¿Científica? ¿Tenía que ver con la «autonomía social» o «política»? ¿Comportaba, a su vez, «descentralización» administrativa, y nada más? Disentían, total o parcialmente, del «Proyecto» Vincenti, el Marqués de Figueroa, el Marqués de Lema, en cuanto al contenido, al «tempus» de aplicación, a la falta de precisión de algunas nociones. Lo defendieron, por motivos y razones distintas, el Conde de Romanones, (Ministro de Instrucción Pública) Azcárate, Groizard, García Alix, Requejo aún a sabiendas de sus limitaciones y carencias, que justificaron por la inercia de la tradición, la penuria económica, la política educativa del momento. García Alix aclaró desde el comienzo de su discurso que el «Proyecto» no era de autonomía universitaria sino «de orientación a la personalidad jurídica, administrativa y pedagógica de la Universidad».

La opinión de la minoría republicana a través de Azcárate se plegó al discurso de la comisión codificadora del Proyecto. A partir del reconocimiento de la *capacidad jurídica* de la Universidad, y de su «personalidad», —insistimos, por cauces «institucionistas» y sin perder de vista la doctrina de Giner de los Rios sobre la «persona social» [59]— Azcárate ensayaba los principios entitativos y/o operativos que harían posible la autonomía:

- La autonomía consiste «en que puedan darse la ley para su régimen tal como les parezca, correspondiendo al Estado únicamente reconocerles su personalidad». En las Universidades oficiales la autonomía se convierte en *autarquía* «porque la ley no puede menos de dársela el Estado que las sostiene, aunque aquellas dentro de esa ley tengan la facultad de darse su propio régimen» [60].
- En cuanto a la autonomía administrativo-académica, el único procedimiento para nombrar el profesorado deberá ser que cada Universidad elija al que estime conveniente sin que falten estos criterios: que las Universidades se abran para recibir, si fuese necesario, profesores de otros ámbitos o distritos universitarios (es decir, el rechazo de lo que en nuestro tiempo se ha dado en llamar «endogamia» de la Universidad); y que en las oposiciones a cátedras se tengan en cuenta no sólo la capacidad científica sino además la capacidad de enseñar (capacidad pedagógica).
- La enseñanza universitaria ha de contener elementos de *instrucción* y *educación*: lo primero, con respecto a los conocimientos; lo segundo, en relación al desarrollo de las facultades del alumno. Así, los exámenes no deberán ser «de memoria», ni «de fin de

curso», sino que se harán durante todo el curso y sobre el saber y desenvolvimiento de aptitudes de los estudiantes [61].

- La autonomía no se concede; se alcanza por méritos propios; sobre todo, la «autonomía científica» —la que se refiere a la investigación y a la comunicación del saber, a la libertad de cátedra (limitada sólo por razones o de falsedad o de inmoralidad), a la responsabilidad de las doctrinas— muestra pronto si la Universidad es o no digna de disfrutarla [62].
- El grado de autonomía universitaria dependerá, además, de ser instituciones oficiales o libres; en las Universidades libres la autonomía académico-administrativa con respecto al Estado es mayor, si bien éste ha de intervenir en la colación de los títulos profesionales correspondientes.

Eduardo Vincenti no encontraba nada positivo en el Proyecto, ni siquiera la tan reiterada autonomía administrativa; afirmaba que era «una especie de castillo de naipes, precioso en verdad, pero levantado en el aire, o una especie de pórtico suntuoso, pero sin que tenga detrás de sí edificio alguno» [63]. Aludía a la patente incompatibilidad entre el Estado docente y la autonomía universitaria y auguraba que «tal» autonomía, si se diera, la Universidad española no ganaría nada ni en ciencia ni en formación para sus alumnos; recelaba, además, de su viabilidad práctica [64]. El Conde de Romanones sostenía la tesis de que para que se diese autonomía docente haría falta autonomía administrativa; y que el Estado y la Universidad no tenían por qué oponerse en el «status» de autonomía que el Proyecto proponía [65]. Entre conservadores y allegados hubo cierta variedad: el Dr. Robert —próximo al Gobierno de Silvela, y a su Ministro Durán y Bas— era partidario de una autonomía total (administrativa y científica) sin separación del Estado [66]. El Marqués de Figueroa requería los dos principios de la autonomía, el de *libertad* y el de *descentralización*, y recomendaba ir con *tino* y *medida*, pues en reforma tan grave no cabían transformaciones bruscas, radicales, a corto plazo; aludió, con acierto, a la libertad social y a la exigencia de *autonomía social* —la presencia de una sociedad, propia y responsable, en la vida universitaria— como soporte de la autonomía universitaria. La crítica del Marqués de Lema fue contundente: en el Proyecto no había autonomía científica, ni administrativa, ni descentralizadora, ni antiburocrática [67], insuficiente y engañosa; y concluía: «Pues si no existe autonomía administrativa ni autonomía científica, ¿qué es lo que va a ser esta autonomía de las universidades sino un vano nombre?» [68].

El seguimiento del debate sobre el «Proyecto» —quedaría pendiente, *sine die*, de aprobación por la Cámara— permite añadir que su texto fue acordado por todos los partidos políticos (conservadores, liberales, repu-

blicanos) con la intención de partir de «mínimos» comunes y generales que en su desarrollo y evolución llegasen a solucionar con el paso del tiempo, de forma estable, la deprimente situación universitaria. Era un esfuerzo común por salvar los intereses y el prestigio de la Universidad [69]. A ello recurrió Francos Rodríguez para salvar el «Proyecto» y justificar sus defectos: «El proyecto presentado aquí no es ningún proyecto exclusivo ni definitivo; es un proyecto de *transacción* y de *transición*: es de transacción en cuanto que, para enunciar algo fundamental, ha sido preciso recurrir a ideas distintas y a manifestaciones diversas dentro de todos los criterios políticos; ha habido que empezar por acudir a conservadores, a liberales, a republicanos, a criterios, en fin, diversos para iniciar una obra, para empezarla, que es lo que, en suma significa este proyecto. Y es de transición porque esto no es la autonomía universitaria; como es necesario cuidar primero el germen, esto no es más que la iniciación de lo que con el andar del tiempo tendrá mayores desenvolvimientos y alcanzará el grado de desarrollo que todos deseamos» [70]. De poco sirvió el alegato.

Pero, hay que admitir que el «Proyecto» fue un antecedente, todo lo general e impreciso que se quiera, de posteriores intentos de autonomía universitaria como los de César Silió (Reales Decretos de 2 de mayo de 1919 y 9 de septiembre de 1921).

**Dirección del autor:** Alfonso Capitán Díaz, Facultad de Educación. Campus de Espinardo, 30.071 Espinardo (Murcia).

*Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:* 1.IV.1999.

## NOTAS

- [1] «España renunciaba a la soberanía de Cuba y cedía a los Estados Unidos la isla de Puerto Rico, la de Guam y el Archipiélago Filipino. En cambio, los Estados Unidos se obligaban a pagar a España la suma de veinte millones de dólares en los tres meses siguientes al canje de ratificaciones del tratado. A transportar desde Manila los soldados españoles prisioneros y a restituirles sus armas. Durante diez años serían admitidas en Filipinas mercaderías y barcos españoles en las mismas condiciones que los yanquis. Los súbditos españoles naturales de España y residentes en los territorios cedidos conservarían su religión y podrían durante un año optar por la nacionalidad española». BALLESTEROS Y BERETTA, A. (1936) *Historia de España y su influencia en la Historia universal* (Barcelona, Salvat) T. VIII, p. 432.
- [2] SCHMID-NOWARA, Chr. (1998). Imperioy crisis colonial, pp. 31-89, en PAN-MONTOJO, J. (Coord.) *Más se perdió en Cuba* (Madrid, Alianza Editorial).
- [3] SECO SERRANO, C. (1998). La renovación política: el regeneracionismo. en LAIN ENTRALGO, P. Y SECO SERRANO, C. (Eds.) *España en 1898* (Madrid), pp. 235-260. En tal sentido, para JOVER ZAMORA «un desastre fueron las instituciones, las vacilaciones y los retrocesos de la política colonial madrileña entre la paz de Zanjón (1879) y el grito de Baire (1895); un desastre fueron —por los sufrimientos y por las importantes pérdidas humanas que acarrearón— las guerras independentistas libradas casi simultáneamente en Cuba y en las Filipinas, entre el 95 y el 98; y un desastre fue, a más de un absurdo, la guerra hispano-americana, aceptada sin más alternativa que la segura derrota. Tres aspectos, conceptualmente diferenciados, de lo que en la historia española del último cuarto del siglo XIX constituye un proceso coherente: hay una política colonial inadecuada que desemboca a unas guerras de emancipación». JOVER ZAMORA, J. M.ª (1988). La época de la Restauración. Panorama político social. 1875-1902, en TUÑÓN DE LARA, M. (dir.) *Historia de España*, T. VIII, (Madrid, Labor) p. 385.
- [4] «El término *regeneracionismo* es algo que está vinculado a los movimientos de una burguesía media disconforme al producirse la quiebra colonial del 98: Liga de Productores, Unión Nacional, etc. En el orden de las ideas, el sentido restringido de regeneracionismo supone una crítica del sistema concreto del régimen salido de la Restauración, que de la crítica del caciquismo resbala al antiparlamentarismo, de la crítica de los partidos turnantes pasa a la crítica de los partidos políticos, todo lo cual acompañado de una larga serie de medidas empíricas en las que apuntan numerosos brotes del sempiterno arbitramento hispánico. Desde luego, el regeneracionismo, en su sentido restringido, no es popular; pretende hacer el bien del pueblo sin contar con él». TUÑÓN DE LARA, M. (1977). *Medio siglo de cultura española (1885-1936)* (Madrid, Tecnos), p. 57.
- [5] Los diferentes grupos republicanos —«posibilistas» de Castelar; «centralistas» de Salmerón, Cervera, Melgarejo, Azcárate, Labra, Pedregal; «federalistas» de Pí y Margall, Vallés y Ribot, Coll y Puig; «progresistas» de Ruiz Zorrilla, Morayta, Sol y Ortega, Muro— habían sufrido a partir de 1895 escisiones y rupturas entre sus seguidores. Entre los «federales» se desmarcaba el «federalismo catalán»; en los «progresistas», se distanciaron los *legalistas* de Morayta y los «radicales» de Esquerdo. Hubo también conatos de uniones y agrupamientos, como la *Fusión Republicana* —3 de junio de 1897; y 22 de junio de 1899— que se propuso «organizar la fusión de los republicanos españoles en un solo partido». De su programa espigamos aquí, el punto X: «La Fusión Republicana sostendrá la más absoluta libertad de conciencia y hará cuestión fundamental de su Programa, la educación y la instrucción nacional con

arreglo a las exigencias modernas». Vid. LABRA, R. M.<sup>a</sup> (1900). *El Partido Republicano en España* (Madrid) pp. 142-144.

- [6] *Diario de Sesiones de Cortes* (a partir de ahora, D.S.C.) 30 de mayo de 1898, p. 934.
- [7] D.S.C., 31 de mayo de 1898, pp. 986 y ss.
- [8] Ortega y Gasset reconocería años después el mérito de Costa: «La palabra *regeneración* no vino sola a la conciencia española; apenas se comienza a hablar de regeneración se empieza a hablar de *europaización*. Uniendo fuertemente ambas palabras, don Joaquín Costa labró para siempre el escudo de aquellas esperanzas peninsulares. Su libro *Reconstitución y europaización de España* ha orientado durante doce años nuestra voluntad, a la vez que en él aprendíamos el estilo político, la sensibilidad histórica y el mejor castellano. Regeneración es inseparable de europaización; por eso, apenas se sintió la emoción reconstructiva —la angustia, la vergüenza y el anhelo— se pensó la idea europaizadora. Regeneración es el deseo; europaización es el medio de satisfacerlo. Verdaderamente se vio claro desde un principio que España era el problema y Europa la solución».. De la conferencia pronunciada en la Sociedad «El Sitio» de Bilbao, el 12 de marzo de 1910. ORTEGA Y GASSET, J. (1969): *Obras Completas*, T. X. («Escritos Políticos», 1908-1921) (Madrid, Revista de Occidente) pp. 171-175 (También, en *El Imparcial*, 20 de febrero de 1911).
- [9] «La Cámara Agrícola del Alto-Aragón a las Cámaras agrícolas y de Comercio, Ligas de Productores y de Contribuyentes, sindicatos, gremios, Sociedades económicas de Amigos del País, Centros y Círculos de labradores, industriales y comerciantes». *El Liberal*, 13 de noviembre de 1898. Vid., además *Reconstitución y europaización de España* (Madrid, 1900) pp. 3-42.
- [10] *El Liberal*, 13 de abril de 1899. *Revista Nacional*, 10 de abril de 1899.
- [11] «Petición a las Cortes sobre reforma del proyecto de Presupuestos» en *El Liberal*, *El Imparcial* y otros, 7 y 8 de julio de 1899; *Revista Nacional* (9 de julio). La reiteración de la Liga en esto fue notable a los largo de los meses siguientes. Por ejemplo, en *La Publicidad* (Barcelona) de 15 de octubre de 1899, en *El Liberal* de 16 y 17 del mismo mes y en otros periódicos aparecía «El actual problema de España y la Liga», de Joaquín Costa, cuyas primeras líneas se han hecho famosas: «La escuela y la despensa, la despensa y la escuela: no hay otras llaves capaces de abrir camino a la regeneración española; son la nueva Covadonga y el nuevo San Juan de la Peña para esta segunda Reconquista que se nos impone, harto más dura y de menos seguro desenlace que la primera, porque el África, que nos ha invadido ahora y que hay que expulsar, no es ya exterior, sino que reside dentro, en nosotros mismos y en nuestras instituciones, en nuestro ambiente y modo de ser y de vivir».
- [12] Desde el 6 de marzo de 1901 el Gobierno, liberal, estaba presidido por Sagasta. Ocuparon carteras ministeriales López Puigcerver, Segismundo Moret, José Canalejas, Álvaro de Figueroa (Conde de Romanones)...
- [13] COSTA, J. (1902) *Oligarquía y caciquismo* (Madrid) pp. 73 y ss.
- [14] «Fracasadas antes de 1898 y vueltas a fracasar después, las políticas del régimen imperante en el empeño de llevar a cabo la revolución desde el gobierno, que ellos mismos proclaman como necesarias; fracasadas también las clases neutras, creo deben desear y proclamar el advenimiento de la república aun los mismos que no tengan convicciones republicanas, pero que sean hombres previsores y patriotas, no tanto por la República como por España. Los actuales partidos gobernantes son planas mayores sin soldados decía el señor Canalejas; pues el partido republicano que va a

- constituirse tendrá plana mayor superior a la de los partidos monárquicos y tiene soldados para formar unos cuantos ejércitos. Aunque no sea más que por instinto de la propia conservación, las clases neutras deben mirar con simpatía este movimiento de concentración que puede ser salvador. Yo me adhiero a él incondicionalmente». *El País*, 20 de febrero de 1903.
- [15] ALTAMIRA, R. (1898) «La Universidad y el patriotismo» (Discurso leído en la apertura del curso 1898-1899 de la Universidad de Oviedo) en *Ideario Pedagógico* (Valencia, 1921) pp. 264-324.
- [16] *Ibidem*, p. 277.
- [17] ALTAMIRA, R. (1918) «Nuestra escuela no forma españoles» (Extracto de una conferencia dada en Valencia, mayo de 1918, organizada por la Asociación de Maestros Nacionales). Luis MOROTE —*La moral de la derrota* (1900)— incidiría en lo mismo: «si el patriotismo existe y es necesario que exista y además se alimenta principalmente de leyendas y de fábulas, es preferible que éstas sean de aquellas que nos ayuden a levantarnos y no de las otras tan persistentes en nuestro intelecto, que más y más nos impelerían a rodar por el fondo del abismo. Leyenda por leyenda, exaltación por exaltación, vale más la que nos pinta como granero de Europa, que la que coloca en nuestra península la cuna del valor de todo linaje humano. Esa reacción en el espíritu nacional es tan necesaria, que es la fórmula, que deber ser la fórmula de nuestra regeneración aquella frase feliz del señor Costa: *Doble llave al sepulcro del Cid para que no vuelva a cabalgar*» (O.c., edición de Madrid, 1997) p. 151. (No se trata tanto de derribar al héroe tradicional cuanto de anhelar un nuevo tipo de heroísmo: «el que no se desdora en ennegrecerse las manos con su trabajo, ni en engrasarse la cara y crea una industria» para competir con naciones como Francia, Inglaterra, Alemania.)
- [18] Entre 1895, año en que se publican los cinco ensayos de Unamuno que integran *En torno al casticismo*, y 1902, primera edición conjunta del libro, salieron a la luz otras obras con registros similares a la de Unamuno: *Idearium español* de Ángel Ganivet; *El problema nacional*, de Macías Picavea; *Reconstitución y europeización de España*, ya citada, de Joaquín Costa; *La moral de la derrota* de Luis Morote; *El alma castellana* de J. Martínez Ruiz (Azorín); *El Hampa* de Rafael Salillas; *Hacia otra España* de Ramiro de Maeztu; *Psicología del pueblo español* de Rafael Altamira. Unamuno los cita en el «Prólogo», a dicha primera edición, acaso con la intención de hacer constar la genuinidad de su obra y las posibles influencias, que las hubo, en los mencionados autores.
- [19] UNAMUNO, M. (1902) *En torno al casticismo* (edición de Barcelona, Noguer, 1976) pp. 459-596.
- [20] *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (B.I.L.E.) (1900). (También, en *Educación y Enseñanza, Obras Completas*, T. XII, pp. 237-295).
- [21] Las intervenciones de la minoría republicana en la Cámara a lo largo de las legislaturas de 1898-1899 (catorce republicanos) de 1899-1900 (dieciocho) y de 1901-1902 (diecinueve) se pronunciaron en torno a la mayor parte de estas cuestiones. En aquéllas se aprecia, a la vez, la insistencia de las tesis de siempre del republicanismo histórico, aunque con mejor acabado gracias a la influencia europea, encauzada por la ILE y el Museo Pedagógico Nacional, y ciertos indicios, escasos, de renovación radical, que apenas tuvieron eco, ni siquiera entre los propios republicanos. De los Diputados republicanos que pasaron por el Congreso en estos años —Castelar, Salmerón, Azcárate, Muro, Gil Berges, Sol y Ortega, Morote, Blasco Ibáñez, Moya, Labra, Becerro de Bengoa, Melquíades Álvarez, Marengo, Morayta, Manuel Ortiz, Prieto y Caules, Pi y Margall, Calixto Rodríguez, Baselga, Isabal, Lerroux, López Muñoz— no todos

hablaron de enseñanza o educación. Y quienes lo hicieron sentaron cátedra: Becerro de Bengoa (sobre la segunda enseñanza estuvo a la altura de Vincenti, liberal); Labra, sobre la enseñanza primaria en España y en Europa; Salmerón, sobre Estado y educación; Calixto Rodríguez, Muro, Morayta, Azcárate (sobre el régimen universitario), López Muñoz...

- [22] No dejaba de ser para Cossío un sarcasmo político hablar de obligatoriedad escolar sin poder atender a los casi dos millones y medio de niños que no recibían enseñanza alguna. En «Idilio Pedagógico» (1899)—*De su jornada* (1929) pp. 176-177— siente con dolor vehemente tal «incapacidad en que, después del desastre, nos hallamos para salir de la ignorancia».
- [23] D.S.C., 12 de diciembre de 1903, p. 2.934. El republicanismo de Cossío fue siempre atemperado y discreto, a la vez que sinceramente cordial. «Era un sincero republicano —comenta Jiménez Landi—. Pero temía que se repitiese la triste experiencia de 1873. Muchos discípulos suyos y amigos entrañables desempeñaban altos cargos en el nuevo régimen (Segunda República); su consejo podía serles útil, y sin duda, se lo pedirían. Una obligación moral llamábale a España». JIMÉNEZ LANDI, A. (1989) *Manuel Bartolomé Cossío. Una vida ejemplar (1857-1935)* (Alicante) p. 9.
- [24] En el Congreso Nacional Pedagógico de Madrid (1882) se había referido ya a la educación de la población rural, la del campesino que tiene en la escuela «la única fuente de su cultura, de su moral, de su literatura» Sus artículos de «La enseñanza primera en España» (BILE de 1897, 1898, 1899) o sus conferencias como «El Maestro, la escuela y el material de enseñanza» en Bilbao (1905) publicado en BILE (1906) eran muestras del Cossío «reformista» hasta 1909 en que pensionado por la Junta para Ampliación de Estudios para visitar Alemania y Suiza y, posteriormente, otros lugares de Europa, pudo contrastar de hecho la necesidad de una nueva escuela española, al estilo europeo, si no se quería perder la cadencia de un país que progresa.
- [25] MOROTE, L. (1900) *La moral de la derrota* (edición de Madrid, 1997) p. 252.
- [26] «De pocos serviría formar espíritus si no se creaban cuerpos sanos y robustos, y difundir la instrucción si no se preparaba al propio tiempo a la juventud para los deberes de la vida. Como en lo físico, la edad madura está caracterizada por la potencia generatriz, en lo moral la edad madura se caracteriza por la capacidad de educar a los hijos. Como dice Spencer «el fin que a todos los comprende y que debe, por lo tanto, constituir el punto culminante de la educación, es la *teoría* y la *práctica* de la educación misma». *Ibidem*, pp. 249-250.
- [27] En cada sector había notables diferencias de unos lugares a otros: por ejemplo, el sector *urbano* y el *mercantil/industrial* —compuesto de medianos y pequeños empresarios industriales, empleados administrativos del Estado, de las Diputaciones y Ayuntamientos, aparejadores, comerciantes medianos— tuvieron las mayores oportunidades en las zonas de industrialización centradas en Cataluña (Barcelona), en el norte vasco-cantábrico (Bilbao, Asturias, Santander), en Madrid, donde el fomento industrial, favorecido por el proteccionismo estatal, y, circunstancialmente, por la primera Guerra Mundial, motivó la promoción de estudios técnicos y mercantiles e, indirectamente, de los restantes niveles y grados de la pirámide escolar. Como diferentes eran también, cualitativa y cuantitativamente, las opciones de estudios del sector *rural* —agricultores propietarios de fincas de extensión media, arrendatarios, aparceros— y del sector *profesional*, en el que estaban médicos, abogados, farmacéuticos, profesores de enseñanzas media y superior, grados medios del ejército y del *clero*, maestros de primera enseñanza...

- [28] BECERRO DE BENGOA, R. (1900) *La enseñanza en el siglo XX* (Madrid) pp. 244 y ss.
- [29] D.S.C., 31 de mayo de 1898, p. 986. «¿Quién sería capaz, en el organismo social, de servir al alto fin del cultivo del ideal en las ciencias, en las letras, en las artes, si no fuese el Estado mismo? ¿Quién llega a tener la conciencia de la finalidad social de la representación de la vida racional, sino el Estado?» *Ibíd.*, p. 988.
- [30] Real Decreto de 26 de octubre de 1901. Arts. 15 y 16. (Sobre escuelas de adultos pueden consultarse, además, el Real Decreto de 6 de julio de 1900; las Reales Órdenes de 20 de octubre de 1900 y de 10 de junio de 1901; la Real Orden del Ministerio de Gobernación de 22 de febrero de 1901; los Reales Decretos de 2 de septiembre de 1902 y de 4 de octubre de 1906; y las Reales Órdenes de 16 de mayo de 1904, de 28 de octubre de 1906, y de 1.º de enero de 1907).
- [31] BECERRO DE BENGOA, R. (1900) pp. 193-195. El nuevo Reglamento de El Ateneo de 1.º de enero de 1900, recordaba el carácter científico, artístico y literario, de sus tareas; se mencionaba «la tolerancia y el respeto que se deben a todas las opiniones y creencias sinceramente profesadas». Se renovaron viejos anhelos de «vulgarización» de la cultura a través de la nueva «extensión universitaria», inaugurada el 4 de noviembre de 1904 —el discurso estuvo a cargo de Segismundo Moret— «con el objeto de que el proletariado una vez aprobada la «ley de descanso dominical», pudiese utilizar sus horas libres, dignificándose intelectual y moralmente», y por medio de la fundación de una Revista científica y literaria, que fuese resumen de los debates de las Secciones y conferencias públicas. (Vid., además, LABRA, R. M.º (1906) *La cultura superior de España: El Ateneo de Madrid 1835-1905* (Madrid).
- [32] ALTAMIRA, R. (1901) La educación del obrero, en *BILE* (31 de enero) pp. 1-7.
- [33] La creación de la «Escuela práctica de Estudios jurídicos y sociales», en 1896, en la Universidad de Oviedo fue el precedente del nacimiento de la «Extensión Universitaria», acordada en sesión de Claustro de 11 de octubre de 1898. Junto al Profesor Aramburu, Rector, profesaban en la Facultad de Derecho Adolfo Posada, Leopoldo Alas, Aniceto Sela, Adolfo Álvarez Buylla, Jesús Arias de Velasco, Rogelio Jové y, desde septiembre de 1897, Rafael Altamira. Imitaron el modelo inglés de la «University Extension» de las Universidades de Oxford, Cambridge, Londres, y de las escocesas de Edimburgo, Glasgow... Se tenían noticias precisas de su funcionamiento a través de las revistas *The Oxford University Extension Gazette* y *The University Extension Journal*. También, la *Revue internationale de l'enseignement* recogía artículos como «L'extension universitaire en Belgique» (marzo de 1898) de LECLERC, «L'extension universitaire et l'Université de Clermont» (junio de 1898) de HAUSER, «L'extension universitaire au concours générale» (septiembre de 1898) de RAMBAUD...
- [34] A título indicativo, véanse las actividades programadas para el curso 1902-1903: a) *conferencias públicas* en la Universidad: «El contrato de trabajo» (Álvaro de Albornoz); «Un drama musical de Ibsen» (Rafael Altamira); «D. Agustín de Argüelles y su tiempo» (Félix de Aramburu, Rector de la Universidad); «Religión y Derecho» (Jesús Arias de Velasco); «La Economía de Florez Estrada» (Adolfo Buylla); «Instituciones históricas asturianas» (Fermin Canella); «Las fórmulas del socialismo marxista: El materialismo dialéctico» (Adolfo Posada); «Viajes por España; los Pirineos y la costa del Cantábrico» (Aniceto Sela) b) *clases populares: Derecho usual* (Sr. Canella); *Economía* (Adolfo Buylla); *Historia* (Sr. Altamira); *Educación cívica: El Sufragio* (Sr. Posada); *Instituciones municipales* (Rogelio Jové); *Nociones de cosmografía* (Sr. Beltrán, alumno de la Facultad de Ciencias); *Nociones de Historia natural* (Sr. Martínez del Castillo); *Lengua castellana* (Sr. Sela)... c) *conferencias pedagógicas*: se invitó a D. Manuel Bartolomé

Cossío, Director del Museo Pedagógico Nacional. d) *excursiones artísticas* (Museo arqueológico, Catedral, iglesias del Naranco) y excursiones a algunas fábricas.

- [35] La revista *Ateneo* (1907) sugería soluciones a este mal: «El esfuerzo que todos, individuos, gobiernos, intelectuales, sociedades hacemos por la ilustración de los obreros debe encaminarse a dos fines: 1.º, a desarrollar lo espontáneo, procurando poner al alcance del obrero instituciones que permitan el desarrollo de la que llaman los ingleses *self-made man* (hombres que se forman ellos mismos); 2.º, a facilitar el acceso a las cumbres intelectuales poniendo a su alcance numerosas bibliotecas, circulantes y fijas, e instituciones burguesas, que han sido «creadas por y para los burgueses», y están cerradas, por tanto, al obrero». IBARRA Y RODRÍGUEZ, E. (1907) *Ateneo*, XIV, pp. 152-158.
- [36] D.S.C., 22 de febrero de 1902, p. 3.658.
- [37] En una ocasión —sesión del Congreso de 14 de diciembre de 1901— el Diputado republicano Antonio López Muñoz exponía: «Es forzoso reconocer que en muchas cuestiones los liberales y los republicanos somos hermanos cariñosos; no lo podemos remediar; como que unos y otros procedemos de aquella revolución que abrió las puertas en nuestra Patria al régimen de libertad y democracia». El Conde de Romanones, Ministro de Instrucción Pública, interrumpió: «Perfectamente». D.S.C., 14 de diciembre de 1901.
- [38] D.S.C., 14 de junio de 1898.
- [39] Para la historia de la escuela graduada en España durante los primeros lustros del siglo XX son útiles: el *Diccionario de Legislación de Primera Enseñanza* (Madrid, 1924) de Victoriano Fernández Ascarza («Escuelas graduadas»); la *Colección Legislativa de Instrucción Pública* (RR. DD. De 6 de mayo y 8 de junio de 1910, de 25 de febrero de 1911; R.O. de 10 de marzo de 1911); los artículos y notas de la *Revista de educación*, del *B.I.L.E.*, de la *Escuela Moderna*, de la *Revista de Pedagogía* sobre el tema; y los siguientes estudios: *Escuelas graduadas* (Madrid, 1899) de Rufino BLANCO; *La Escuela graduada* (Madrid, 1926) de A. BALLESTEROS; *Escuelas graduadas* (Madrid, s.f.) de V. FERNÁNDEZ ASCARZA; *Escuelas de ensayo y reforma* (Madrid, 1924) de Lorenzo LUZURIAGA; *Grupo escolar Cervantes. La labor de un año* (1925-1926) (Madrid, 1926) de A. LLORCA; *Estadística de escuelas graduadas* (Madrid, 1935) por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes; *Organización y programas de un curso graduado de primera enseñanza* (Madrid, 1907) de E. SOLANA; *Innovación pedagógica y racionalidad científica, La escuela graduada pública en España* (1898-1936). (Madrid, Akal, 1990) de A. VIÑAO FRAGO...
- [40] «Real Decreto de 23 de septiembre de 1898». «Art. 2.º. Toda Escuela Normal tendrá aneja una escuela práctica graduada, dirigida por el Regente e inspeccionada por el Director de la Escuela Normal. Estas escuelas graduadas servirán de modelo a las demás escuelas públicas, y en ellas se ensayarán con preferencia los modernos adelantos pedagógicos. En las escuelas prácticas anejas a las de maestros una sección se formará con niños y niñas párvulos». «Art. 3.º. Las escuelas graduadas anejas a las Normales elementales constarán, por lo menos, de tres secciones, y de cuatro en las anejas a las superiores y centrales. Los Regentes distribuirán en las secciones los niños matriculados, atendiendo a la edad y cultura de cada uno. En estas escuelas se establecerá con los auxiliares la rotación de clases, para que los niños que comiencen la enseñanza con un maestro puedan terminarla con el mismo». *Colección Legislativa de Instrucción Pública* (1898). (Vid., además, el Reglamento consiguiente de 29 de agosto de 1899).

- [41] COSSÍO, M. B. (1900) *El Eco de Cartagena*, 8 de diciembre (número extraordinario). Con motivo de la colocación de la primera piedra del primer edificio construido propiamente para Escuelas graduadas, a cargo del Ayuntamiento de Cartagena, *El Eco de Cartagena* publicó un extraordinario con las firmas de J. Costa, Urbano González, Rafael M.<sup>º</sup> Labra, Pedro de Alcántara García, Miguel de Unamuno, Rafael Altamira, Adolfo Posada, C. Bartolomé Mingo, Andrés Manjón, Rufino Blanco, Ramón Gómez Ferrer, M. Bartolomé Cossío, María Carbonell. El evento, de 9 de diciembre, fue presidido por el Ministro de Instrucción Pública, Antonio García Alix, Diputado a Cortes por Cartagena.
- [42] ALTAMIRA, R. (1923) p. 131.
- [43] *Ibíd.*, pp. 67-70.
- [44] D.S.C., 27 de mayo de 1898, p. 868 (el discurso es de BECERRO DE BENGEOA).
- [45] D.S.C., 1.º de junio de 1898, p. 1.020.
- [46] Aludía al plan de 1894, de Groizand, que incorporaba la disciplina de *Derecho usual*. El plan de 1898, de Gamazo, hacía lo mismo con las asignaturas de *Derecho usual* y *Economía Política*. «Preciso es acostumbrarse desde la juventud a conocer las obligaciones que la ley concede y exige al individuo dentro de la familia; al que posee en las de la propiedad y en los contratos; al que trabaja y comercia, en la naturaleza y formas de la labor y del tráfico; y a todos, en las cuestiones relativas al capital y al trabajo; en la organización del Estado; en el Contenido esencial de la Constitución, en las funciones de elector y de jurado» (BECERRO DE BENGEOA, R. (1900) p. 330).
- [47] «Yo creo que los libros de texto son necesarios, son indispensables; creo que el profesor tiene el deber de escribirlos para guía del alumno, para su propia guía, para su propio honor, para dar en todo tiempo testimonio, para hacer manifestación pública y solemne de sus doctrinas. Proscribir los libros de texto para sustituirlos por cuestionarios y dejar esa labor del alumno, sea cual fuere su edad, a las bibliotecas o a tomar de momento las explicaciones en cátedra, eso, Sr. Salmerón, no es real, porque no es racional. Eso es lo mismo que poner S.S. empeño en hacer músicos de oído y pintores de afición, prescindiendo del pentagrama y de la paleta y los pinceles». D.S.C., 1.º de junio de 1898, p. 1.003.
- [48] «La libertad de exposición de los conocimientos impone la de los libros de texto, que se escriben con completa independencia de criterio por los profesores Si admitimos que cada cual puede escribir didácticamente lo que le parezca bien, siempre que no publique enormidades que le desacrediten y que produzcan el natural e inmediato descrédito y la ruina de sus propios intereses, preciso es no poner obstáculos a la publicación de obras de texto. Contra los libros malos, ininteligibles, caros o demasiado extensos, está el castigo de la crítica pública en la prensa, a la que pueden acudir los autores a defenderse. Si un libro es malo, inadmisibles por cualquier concepto, dígame su título y su autor, señálese en público sus defectos, y el libro caerá. Todo lo demás es hablar en balde». D.S.C., 27 de mayo de 1898, pp. 868-869.
- [49] MACÍAS PICAWEA, R. (1900) o.c., pp. 249-250.
- [50] D.S.C., 15 de enero de 1900, p. 3.502. (Se trataba de la aprobación y control de los libros de texto por el Gobierno).
- [51] BECERRO DE BENGEOA, R. (1900) pp. 250 y ss.
- [52] Ha de entenderse «vocación popular» en esta triple función: extender los saberes universitarios, en su modo y medida, al pueblo, más allá de lo que es el ámbito propio

del «campus» universitario; la asistencia a los hijos de familias menos favorecidas en recursos para que puedan cursar los estudios que sus talentos e inclinación les permitan; en tercer lugar, aunque «impropiamente», fomentar la cultura y aprendizaje de conocimientos de nivel básico y profesional en quienes no tuvieron oportunidad ni ocasión de una escolaridad suficiente.

- [53] «Nosotros, aunque demócratas, aunque amantes de todas las libertades —decía Miguel Morayta— creemos que la función de la enseñanza deber ser ejercida por el Estado: el señor Marqués de Pidal no participa de este nuestro convencimiento; pero S.S. tampoco quiere que tan alta función quede a cargo y riesgo de todos y cada uno de los ciudadanos; S.S. desea, y está a punto de conseguirlo, sustituir la enseñanza del Estado por la enseñanza de las Órdenes religiosas» D.S.C., 15 de enero de 1900, p. 3.491.
- [54] D.S.C., 16 de enero de 1900, p. 3.543. (Puede estimarse como referencia anterior de «autonomía universitaria» el «Congreso Pedagógico hispano-portugués-americano» de 1892, Sección 4.<sup>ª</sup>). Es que se tenía la esperanza de que la Universidad española podría encontrar en la autonomía la puerta de los remedios para la mayoría de sus males, que eran muchos. Unamuno —*De la enseñanza superior en España* (1899)— los había denunciado: «Y viniendo a nuestra Universidad española, templo de rutina y ramplonería, veremos una de tantas manifestaciones de nuestro espíritu. En ella domina la concepción *beneficiaria* que del Estado nos formamos y nuestro empecinado sectarismo dogmático. Es un hospicio de sectarios docentes. La Universidad es, ante todo, una oficina del Estado con su correspondiente didáctico, porque la cátedra no es más que un expediente. La Universidad camina de espaldas a la realidad social, a la vida; su enseñanza es, con frecuencia, una constante pugna, no exenta de vanidad, envidiosas emulaciones e insidias, a través de exámenes, de calificaciones, de «laureles académicos» por cursar una carrera para ganarse la vida; y en «La Universidad» no ha de enseñárenos tanto a ganar la vida cuanto a vivirla, a vivirla por la ciencia y en ella». UNAMUNO, M. (1899) *De la enseñanza superior en España*, en *Obras Completas*. (Ed. de Afrodísio Aguado). T. I, p. 67 y ss.
- [55] Art. 35. «Son personas jurídicas: 1.<sup>º</sup>) Las Corporaciones, Asociaciones y Fundaciones de interés público reconocidas por la ley. Su personalidad empieza desde el instante mismo en que con arreglo a derecho hubiesen quedado válidamente constituidas. 2.<sup>º</sup>) Las Asociaciones de interés particular, sean civiles, mercantiles o industriales, a las que la ley conceda personalidad propia, independiente de la de cada uno de los asociados»... «Art. 37. La capacidad civil de las Corporaciones se regulará por las leyes que las hayan creado o reconocido; la de las Asociaciones por sus Estatutos; y la de las Fundaciones, por las reglas de su institución, debidamente aprobadas por disposición administrativa, cuando este requisito fuere necesario». (*Código civil*. Libro I, Tit. II, cap. 2.<sup>º</sup>, Arts. 35 y 37).
- [56] *La persona social* (Madrid, 1899) es uno de los ensayos más significativos del pensamiento, no sólo jurídico, de Francisco Giner de los Ríos en su segunda época universitaria (como en la primera lo fue *Principios del Derecho Natural* (Madrid, 1873)). El libro recoge artículos y otros trabajos, publicados entre 1880 y 1895 en la *España moderna*, *Revista general de Legislación y Jurisprudencia*, *Revista de Derecho y Sociología*, *B.I.L.E.* El estudio de la «persona social» surgió en Giner de los Ríos a partir de la reflexión sobre las doctrinas en torno al tema según Savigny, Arndt, Laurent, Holland, Zietelmann, Taparelli; posteriormente, Giner pasó a la consideración sociológica —influencia la Krause y Spencer— por cuanto que «la persona social» es algo real y sustantivo y no con entidad ficticia o figurada.
- [57] D.S.C., 28 de enero de 1902 (Apéndice 27.<sup>º</sup> al número 107). La remisión estaba firmada

por Eugenio Montero Ríos, Presidente del Senado. La versión primera del «Proyecto», de García Alix, tenía fecha de 1900. Conviene apuntar que el Real Decreto de 18 de mayo de 1900, siendo Ministro de Instrucción Pública García Alix, reconocía la «suficiente personalidad de la Universidad para el cumplimiento de su misión docente» y ampliaba las atribuciones de los Rectores y su relativa independencia con respecto al Gobierno: tal Decreto ha de considerarse, pues, como un paso «oficial» en el camino, infructuoso, de la autonomía de la Universidad española. (Vid. «R. D. de 18 de mayo de 1900» en *Colección Legislativa de España*. T. VI, Vol. 2.º, 1900, pp. 82-84).

- [58] La Comisión parlamentaria para el Proyecto estuvo constituida por los Diputados Requejo, Azcárate, Groizard, Francos Rodríguez, López Puigcerver, García Alix, y Gallego. (D.S.C., 1 de febrero de 1902, pp. 3.248-3.249). Requejo lo mencionó en cierta ocasión: «De modo que vease cómo en esta obra han colaborado el conservador Sr. García Alix, el republicano Sr. Azcárate, el carlista Sr. Barrio y Mier, y el demócrata Sr. Conde de Romanones» (D.S.C., 20 de febrero de 1902, p. 3.611).
- [59] «La persona social» se define por estas notas esenciales: a) *persona*, comunión de individuos que la forman orientados como un todo a un fin; b) *conciencia social* (unidad subjetiva): una vez impuesto el fin, que conforma el vínculo común de sus miembros, la persona social imprime en la acción compleja un «carácter común» a todos ellos; c) *personalidad*: la conciencia social es capaz de elevarse a un ideal, imprimiendo en todos sus órdenes el carácter de la racionalidad; d) *organismo vivo*, es decir, como unidad orgánica cuya diversidad de funciones se resuelve en la unidad del fin total; e) *capacidad de evolución*: el progreso social hacia formas de conducta superiores y más complejas; f) *incardinación, social y jurídica*, en el ámbito del Estado, aunque la persona social tenga su «relativa» autonomía funcional. GINER DE LOS RÍOS, F. (1899) *La persona social*, en *Obras Completas* (Madrid, Espasa-Calpe, T. VIII).
- [60] D.S.C., 22 de febrero de 1902, p. 3.657.
- [61] *Ibíd.*, pp. 3.658-3.659.
- [62] «Yo tengo para mí que muchos de los males de las Universidades se curarán el día que tengan mayor libertad, porque entonces tendrán mayor responsabilidad, y muchos males que en ellas no pueden tener remedio viniendo de las alturas burocráticas, de las funciones públicas del Estado, lo tendrán mediante la acción continua y constante de su propio interés académico». *Ibíd.*, p. 3.659.
- [63] D.S.C., 21 de febrero de 1902, p. 3.631.
- [64] Y el discurso de Vincenti alcanzaba tonos entre «irónicos» y de mera retórica. «El panteísmo de Kant, las doctrinas de Fichte y de Hegel, todo eso podría estudiarse y hasta se explicaría la causa del diluvio desde cierto punto de vista. Por eso me sorprende que este proyecto de ley sea producto del partido conservador y me sorprende que lo firme el ex-Ministro de Instrucción pública de dicho partido, porque entiendo que o no es nada o es realmente un deslinde de atribuciones entre el Estado y la Universidad. La Universidad, desde el momento en que este proyecto se vote, va a enseñar y el Estado a administrar; la Universidad va a ser libre de explicar las doctrinas como tenga por conveniente, mas que en Francia, donde el profesor Hervet, por combatir al ejército, ha sido separado de su cátedra». *Ibíd.*, p. 3.639.
- [65] *Ibíd.*, p. 3.679.
- [66] D.S.C., 22 de febrero de 1902, pp. 3.656-3.657.
- [67] «Decía el Sr. Azcárate que este proyecto tenía la ventaja de concluir, o por lo menos de

dar un paso grande en la conclusión de todo lo que la enseñanza encierra de tendencia burocrática. Yo confieso, Sres. Diputados, que en este proyecto no veo sino un desarrollo, aplicado a la Universidad, del sentido y de la tradición burocrática de nuestro país. No es además un proyecto de descentralización; constantemente estamos oyendo esta palabra bárbara, aunque aceptada ya en todos los demás idiomas, aplicada a lo que no es realmente descentralización sino «desconcentración», es decir la acción de separar de determinados Centros administrativos que se hallan muy recargados de trabajos ciertas funciones para entregarlas a otros, no confiándolas a ningún cuerpo vivo que sale de la elección, de la tradición, de algo que tenga vida propia, porque en ese caso sí sería descentralización». D.S.C., 24 de febrero de 1902, p. 3.689.

[68] D.S.C., 25 de febrero de 1902, p. 3.711.

[69] Melquíades Álvarez lo confirmaba apelando a experiencias de Claustros, en los que la dignidad y el bien de la Universidad han estado por encima de los diferentes credos políticos de sus profesores. «Yo he formado parte del claustro a que pertenecía también mi maestro el Sr. Barrio y Mier, y ante los intereses de la Universidad, nos hemos puesto de acuerdo todos, republicanos, conservadores y carlistas». D.S.C., 25 de febrero de 1902, p. 3.732.

[70] D.S.C., 24 de febrero de 1902, p. 3.692.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ JUNCO, J. (1998) La nación en duda, en *Más se perdió en Cuba* (Coord. PAN-MONTOJO, J.) (Madrid, Alianza Ed.) pp. 405-475.
- BALFOUR, S. (1997) *El fin del Imperio Español (1898-1923)* (Barcelona, Crítica).
- BLANCO AGUINAGA, C. (1998<sup>3</sup>) *Juventud del 98* (Madrid, Taurus).
- CACHO VIU, V. (1997) Crisis del positivismo, derrota del 98 y morales colectivas, en FUSI, J.P. y NIÑO, A. (eds.). *Vísperas del 98, Orígenes y antecedentes de la crisis del 98*, pp. 221-236 (Madrid, Biblioteca Nueva).
- CALVO CARILLA, J. L. (1998) *La cara oculta del 98* (Madrid, Cátedra).
- CAPITÁN DÍAZ, A. (1997) *La educación en la Primera República Española (1873)* (Valencia, Nau Llibres).
- CASTRO ALFIN, D. (1997) Cultura, política y cultura política en la violencia anticlerical, en CRUZ, R. y PÉREZ LEDESMA, M. (eds.) *Cultura y movilización en la España Contemporánea*, pp. 69-97 (Madrid, Alianza Ed.).
- CUADRADO, M.M. (1969) *Elecciones y Partidos políticos de España (1868-1931)* (Madrid, Taurus) Ts. I-II.
- ESLAVA GALÁN, J. y ROJANO ORTEGA, D. (1997) *La España del 98* (Madrid, Edaf.).
- FIGUERO, J. y G. SANTA CECILIA C. (1997) *La España del Desastre* (Barcelona, Plaza y Janés).
- FOX, E. INMAN (1976) *La crisis intelectual del 98* (Madrid, Cuadernos para el Diálogo).
- GARCÍA DELGADO, J. L. (Ed.) (1991). *España entre dos siglos (1875-1931). Continuidad y cambio* (Madrid, Siglo XXI).

- HOBBSAWM, Eric J. (1989) *La edad del Imperio, 1875-1914* (Madrid, Labor).
- LAIN ENTRALGO, P. y SECO SERRANO, C. (1998) (Eds.) *España en 1898* (Barcelona, Galaxia Gutemberg/Círculo de Lectores).
- LÓPEZ ESTUDILLO, A. (1996). El Republicanismo en la década de 1890: la reestructuración del sistema de partidos, en PIQUERAS, J. A. y CHUST, M. (Comps.) *Republicanos y repúblicas en España*, pp. 207-230 (Madrid, siglo XXI).
- MARICHAL, J. (1990) *El intelectual y la política, 1898-1936. Unamuro, Ortega, Azaña, Negrín* (Madrid, CSIC).
- NÚÑEZ, Clara E. (1992) *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea* (Madrid, Alianza Ed.).
- ORTEGA Y GASSET, J. (1981) *Ensayos sobre la Generación del 98* (Madrid, Alianza Ed.).
- PIQUERAS, J.A. y CHUST, M. (Comps) (1996) *Republicanos y repúblicas en España* (Madrid, siglo XXI).
- SALAÜN, Serge, y SERRANO, C. (Eds.) (1992) *1900 en España* (Madrid, Espasa).
- SERRANO, C. (1998) Conciencia de la crisis, conciencias en crisis, en *Más se perdió en Cuba* (Coord. PAN-MONTOJO, J.) (Madrid. Alianza Ed.) pp. 335-403.
- SUÁREZ CORTINA, M. (1986) *El reformismo en España* (Madrid, Siglo XXI).
- TOWSON, Nigel (Ed.) *El Republicanismo en España (1830-1977)* (Madrid, Alianza).
- VARELA ORTEGA, J. (1977) *Los amigos políticos. Partidos, elecciones y caciquismo en la Restauración (1875-1900)* (Madrid, Alianza Ed.).

SUMMARY: HISTORICAL REPUBLICANISM, REGENERATION, AND EDUCATION  
(1898-1903)

The republicans at the end of the XIXth century, with their «critical consciousness» and «institutionist» way of life (related to the Free Institution of Teaching), in some cases verge on scientific positivism, maintained, after the national disaster of 1898, that one of the main ways of regeneration for Spanish people, was educational reform. The Europeanization of the school, social equality by means of an adequate national education, autonomy of the universities, the whole training of students, «popular» education... were common places in the speeches and debates in Parliament, in scientific and literary atheneums, and in other academic and public opinion circles.

KEY WORDS: Republicanism; Free Institution of Teaching; Education and the national disaster of 1898; Education and cultural diffusion; Autonomy of the universities.